

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİLİK ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKOKUL KADEMESİNDEKİ GÖRME ENGELLİ
ÇOCUKLARIN KAYNAŞTIRMA EĞİTİM
SÜREÇLERİNİN EĞİTİM HAKKI
PERSPEKTİFİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Canan ÇAM YÜCEL

2501170102

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. AYŞE RESA AYDIN

İSTANBUL – 2021

ÖZ

İLKOKUL KADEMESİNDEKİ GÖRME ENGELLİ ÇOCUKLARIN KAYNAŞTIRMA EĞİTİM SÜREÇLERİNİN EĞİTİM HAKKI PERSPEKTİFİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ

Canan ÇAM YÜCEL

Bu araştırmanın amacı, görme engelli çocukların kaynaştırma eğitim süreçlerini eğitim hakkı perspektifi ile ele alarak mevzuat ve uygulamalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları değerlendirmektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada; İstanbul'un dört farklı ilçesindeki devlet okullarında ilkököl kademesinde eğitim almakta olan görme engelli çocuklar merkezde olmak üzere, bu çocukların okul yöneticisi, okul psikolojik danışmanı, sınıf öğretmeni, ebeveyni ve en yakın akranı amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşmeler yüz yüze yapılmış, elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları; görme engelli çocukların fiziki mekânlara erişimde en fazla akran desteği ve anne desteği aldıklarını, eğitim sürecinde kullandıkları araç-gereç ve materyallere ise, çoğunlukla ebeveyn aracılığıyla eriştiklerini göstermiştir. Ebeveynler ile sınıf öğretmenleri arasında sürekli işbirliğinin olduğu, sınıf öğretmenlerinin görme engelli çocuklara ders anlatırken en çok betimsel/sesli anlatım desteği sağladıkları, kaynaştırma sürecini en olumsuz etkileyen düzenlemenin fiziki koşulların yetersizliği olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin, sınıftaki diğer ebeveynlerin ve akranların görme engelli çocuklara yönelik tutumlarının çoğunlukla sahiplenme ve destek olma şeklinde olduğu saptanmıştır. Görme engelli çocukların okul gezilerine çoğunlukla ebeveynleri ile katıldıkları, teneffüsleri değerlendirmede en çok sınıfta kalmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Okulların fiziksel özelliklerinin, eğitimcilerin donanımlarının, eğitim materyallerinin ve destek hizmetlerinin, görme engelli çocukların gereksinimlerini yeterince karşılamadığı saptanmıştır. Araştırmanın katılımcıları beklenti ve çözüm

önerilerini sıralarken, en fazla fiziki koşulların elverişli olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, görme engelli, eğitim hakkı



ABSTRACT

**EVALUATION OF THE INCLUSIVE EDUCATION PROCESSES
OF VISUALLY IMPAIRED PRIMARY SCHOOL CHILDREN
FROM THE PERSPECTIVE OF RIGHT TO EDUCATION**

Canan ÇAM YÜCEL

The aim of this research is to evaluate the similarities and differences between the legislation and practices by considering the inclusive education processes of visually impaired children from the perspective of right to education. In the research in which qualitative research method was used; visually impaired children receiving education at the primary school level in public schools in four different districts of Istanbul as the principal target group, and their school administrator, school psychological counselor, classroom teacher, parent and the closest peer were selected by purposive sampling method. Semi-structured interview forms were used as data collection tools. The interviews were made face to face and the data obtained were analyzed by content analysis. Research results have shown that visually impaired children mostly get peer support and mother support in accessing physical environments, and they access the tools and materials which they use in the education process mostly through parents. It has been observed that there is continuous cooperation between parents and classroom teachers, the classroom teachers mostly provide descriptive / audio narrative support while lecturing to visually impaired children, and the most important factor that negatively affects the inclusion process is the inadequacy of physical conditions. It has been determined that the attitudes of classroom teachers, other parents and peers in the classroom towards visually impaired children mostly consist of acceptance and support. It has been determined that visually impaired children mostly attend school trips with their parents, and they mostly prefer to stay in the classroom during the breaks between courses. It has been determined that the physical environment of the schools, the equipments of the educators, educational materials and support services do not adequately meet the needs of visually impaired

children. Participants of the research, mostly stated that their main expectation and suggestion for the solution is to improve the physical conditions.

Keywords: Inclusive education, visually impaired, right to education



ÖNSÖZ

Kaynaştırma eğitime devam eden görme engelli çocuklara uzun yıllar özel eğitim desteği veren ve çocukların ebeveynleri ile çalışmalar yapan bir eğitimci olarak, sahada kazandığım deneyimlerimi akademik bir çalışmayla desteklemeyi amaçladım. Kendim de az gören bir birey olarak hem kendi eğitim hayatımda hem de görme engelli çocuklara eğitim verirken eğitimin temel bir insan hakkı olduğunu ilke olarak benimsedim. Görme engelli çocukların kaynaştırma eğitime dahil olma süreçlerini bütüncül bir bakış açısıyla ele almayı amaçladığım bu araştırmada, öncelikle söz hakkını görme engelli çocuklara vermeyi önemsedim. Bunun yanı sıra, sürecin en önemli paydaşlarından olan okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları, ebeveynler ve akranların da görüşlerine yer vererek süreci tüm boyutlarıyla ele almayı hedefledim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve tez sürecimde bana her zaman yol gösteren ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Ayşe Resa Aydın'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmamın gelişmesine olumlu katkıları bulunan Prof. Dr. Faruk Kerem Giray'a, Dr. Öğr. Üyesi Melike Acar'a ve Dr. Öğr. Üyesi Göklem Tekdemir'e teşekkürü bir borç bilirim. Tezimde katılımcı olarak yer alan görme engelli çocuklara ve ebeveynlerine ulaşmam konusunda bana destek olan canım arkadaşım Tuğba Sedef'e; birlikte nice güzel anları paylaştığımız yüksek lisans dönem arkadaşlarım Ilgın Aydınoğlu, Gülsüme Şenocak, Nilay Vardar, Oytun Khattab Shahleh ve Tuba Kaya'ya; tezime katılımcı olarak katkı sunan, başta görme engelli çocuklar olmak üzere tüm katılımcılara; tez yazma sürecimde erişilebilirlik konusunda bana düzenli destek sağlayan İstanbul Üniversitesi Engelli Öğrenci Birimi yarı zamanlı öğrencileri Pınar Zorlu ve Sefer Saatçi'ye çok teşekkür ederim.

Ayrıca, hayatımın her aşamasında bana sürekli destek olan, büyük emekler vererek beni bu günlere getiren ve varlıklarını her zaman yoğun olarak hissettiğim değerli annem Sultan Çam'a ve değerli babam Cemal Çam'a; tez süreci boyunca beni her zaman motive eden ve destekleyen sevgili eşim Ramazan Yücel'e çok teşekkür ederim.

Canan ÇAM YÜCEL

İstanbul-2021

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE ALAN YAZIN TARAMASI

1.1. KAVRAMLAR VE TANIMLAR.....	5
1.1.1. Engellilik.....	5
1.1.2. Görme Engelli.....	6
1.1.3. Engelli Bireylerin Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlar.....	8
1.1.3.1. Kapsayıcı Eğitim.....	8
1.1.3.2. Bütünleştirme.....	11
1.1.3.3. Kaynaştırma Eğitimi.....	12
1.1.4. Hak Temelli Yaklaşım.....	17
1.1.5. Eğitim Hakkı.....	18
1.1.6. Fırsat Eşitliği ve Eğitimde Fırsat Eşitliği.....	18
1.1.7. Erişilebilirlik.....	19
1.2. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNİN TARİHÇESİ.....	20
1.3. TÜRKİYE’DE UYGULANAN KAYNAŞTIRMA MODELLERİ.....	23
1.4. EĞİTİM HAKKI PERSPEKTİFİNDEN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNİN YASAL DAYANAKLARI.....	24
1.4.1. ULUSLARARASI BELGELER.....	24
1.4.1.1. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi.....	24
1.4.1.2. İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşme (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi)	25
1.4.1.3. Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme.....	26

1.4.1.4. Çocuk Hakları Sözleşmesi.....	26
1.4.1.5. 1990 Yılı Herkes için Eğitim Dünya Konferansı.....	27
1.4.1.6. Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi.....	28
1.4.1.7. Avrupa Sosyal Şartı.....	28
1.4.1.8. 2000 Yılı Dünya Eğitim Forumu.....	29
1.4.1.9. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi.....	29
1.4.1.10. Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme.....	30
1.4.2. ULUSAL BELGELER.....	33
1.4.2.1. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası.....	33
1.4.2.2. İlköğretim ve Eğitim Kanunu.....	34
1.4.2.3. Milli Eğitim Temel Kanunu.....	34
1.4.2.4. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Mülga Kanunu.....	35
1.4.2.5. Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.....	36
1.4.2.6. Engelliler Hakkında Kanun.....	38
1.4.2.7. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.....	39
1.4.2.8. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.....	40
1.5. EĞİTİM İLE İLGİLİ TÜRKİYE’DEKİ GÜNCEL POLİTİKALAR.....	41
1.5.1. Ulaşılabilirlik Stratejisi ve Ulusal Eylem Planı.....	41
1.5.2. Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı.....	41
1.5.3. On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023).....	42
1.5.4. 2019 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı.....	43
1.6. TÜRKİYE’DE ENGELLİ BİREYLERİN EĞİTİMİNE İLİŞKİN İSTATİSTİKİ BİLGİLER.....	44
1.7. ALAN YAZINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	46
1.7.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	46
1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	53

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli.....	58
2.2. Araştırma Deseni.....	58
2.3. Evren ve Örneklem.....	59
2.4. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi.....	60

2.5. Verilerin Toplanması.....	62
2.6. Verilerin Analizi.....	62

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Demografik Bilgiler.....	69
3.2. Araştırmanın Temaları.....	70
3.2.1. Erişim.....	70
3.2.1.1. Fiziksel Mekânlara Erişim.....	71
3.2.1.2. Eğitim Sürecinde Araç-Gereç ve Materyallere Erişim.....	73
3.2.1.3. Çocuğun Kullandığı Araç-Gereç ve Materyaller.....	74
3.2.2. İşbirlikleri.....	74
3.2.2.1. Ebeveyn-Sınıf Öğretmeni ile İşbirliği (E).....	75
3.2.2.2. Ebeveyn-Sınıf Öğretmeni ile İşbirliği (SÖ).....	76
3.2.2.3. Ebeveyn-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (E).....	77
3.2.2.4. Ebeveyn-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (OY).....	77
3.2.2.5. Ebeveyn-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (OPD).....	78
3.2.2.6. Sınıf Öğretmeni-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (SÖ).....	78
3.2.2.7. Sınıf Öğretmeni-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (OPD).....	79
3.2.2.8. Sınıf Öğretmeni-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (OY).....	79
3.2.2.9. Okul Psikolojik Danışmanının Görme Engelli Çocuğa Desteği (GEÇ).....	80
3.2.3. Düzenlemeler.....	80
3.2.3.1. Eğitim Ortamındaki Düzenlemeler.....	81
3.2.3.2. Sınıf Mevcudunun Uygunluğu (SÖ).....	82
3.2.3.3. Düzenlemelerin Eğitime Etkisi.....	83
3.2.4. Tutum ve Davranışlar.....	84
3.2.4.1. Ebeveyne Yönelik Tutumlar.....	85
3.2.4.2. Çocuğa Yönelik Tutumlar.....	85
3.2.5. Etkinlikler.....	86
3.2.5.1. Okul Gezilerine Katılım.....	87
3.2.5.2. Sosyal Etkinliklere Katılım.....	88
3.2.5.3. Akranlar ile Okul Dışı Etkinlikler (A-GEÇ).....	88
3.2.5.4. Akranlarla Okul İçi Etkinlikler (A).....	89

3.2.5.5. Teneffüsleri Değerlendirme.....	89
3.2.6. Faaliyetler/Çalışmalar.....	90
3.2.6.1. BEP Toplantıları ve Ebeveyn Katılımı.....	91
3.2.6.2. Ebeveyn Katılımını/Etkileşimini Destekleyici Çalışmalar (OY).....	92
3.2.6.3. Çocuğun Sosyal Gelişimini Destekleyici Çalışmalar (OPD).....	93
3.2.7. Güçlükler.....	94
3.2.7.1. Öğretmenin Yaşadığı Güçlükler.....	94
3.2.7.2. Ebeveynin Yaşadığı Güçlükler.....	95
3.2.7.3. Çocuğun Yaşadığı Güçlükler.....	96
3.2.7.4. Güçlük Anında Çocuğun Destek Aldığı Kişiler.....	97
3.2.8. Beklentiler ve Çözüm Önerileri.....	98
3.3. Bulguların Genel Sonuçları.....	102

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

4.1. Demografik Verilere İlişkin Bulguların Tartışılması.....	106
4.2. Temalara İlişkin Bulguların Tartışılması.....	109
4.2.1. Erişim.....	109
4.2.2. İşbirlikleri.....	112
4.2.3. Düzenlemeler.....	115
4.2.4. Tutum ve Davranışlar.....	117
4.2.5. Etkinlikler.....	119
4.2.6. Faaliyetler/Çalışmalar.....	121
4.2.7. Güçlükler.....	123
4.2.8. Beklentiler ve Çözüm Önerileri.....	127
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	133
KAYNAKÇA.....	137
EKLER.....	146

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Türkiye’de Özel Eğitim Kurumlarında Örgün Eğitim Alan Öğrencilerin Yıllara Göre Dağılımı.....44

Tablo 3.1. Katılımcılardan Elde Edilen Bazı Demografik Bilgilerin Gösterimi.....68



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılında Özel Eğitim Kurumlarında Örgün Eğitim Alan Öğrencilerin Dağılımı.....	45
Şekil 3.1. 1. Çocuk ile Paydaşların Yaş ve Cinsiyete İlişkin Demografik Özellikleri Gösterimi.....	65
Şekil 3.2. 2. Çocuk ile Paydaşların Yaş ve Cinsiyete İlişkin Demografik Özellikleri Gösterimi.....	66
Şekil 3.3. 3. Çocuk ile Paydaşların Yaş ve Cinsiyete İlişkin Demografik Özellikleri Gösterimi.....	67
Şekil 3.4. 4. Çocuk ile Paydaşların Yaş ve Cinsiyete İlişkin Demografik Özellikleri Gösterimi.....	67
Şekil 3.5. Görme Engelli Çocukların ve Süreçte Yer Alan Paydaşların Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Temalar Gösterimi.....	70
Şekil 3.6. Erişim Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Bölümler Modeli.....	71
Şekil 3.7. İşbirlikleri Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Bölümler Modeli.....	75
Şekil 3.8. Düzenlemeler Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Bölümler Modeli.....	81
Şekil 3.9. Tutum ve Davranışlar Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Bölümler Modeli.....	85
Şekil 3.10. Etkinlikler Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Bölümler Modeli.....	87
Şekil 3.11. Faaliyetler/Çalışmalar Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Bölümler Modeli.....	91
Şekil 3.12. Güçlükler Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Bölümler Modeli.....	94
Şekil 3.13. Beklentiler ve Çözüm Önerileri Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Bölümler Modeli.....	99
Şekil 3.14. Kod Bulutu	104

KISALTMALAR LİSTESİ

BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
Bkz.	: Bakınız
CEİD	: Cinsiyet Eşitliği İzleme Derneği
DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü
EFA	: Education for All (Herkes için Eğitim)
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
ICF	: International Classification of Functioning, Disability and Health (İşlevsellik, Yeti Yitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCERT	: National Council of Education and Training
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
RG	: Resmi Gazete
SBB	: Strateji ve Bütçe 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 International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusu, problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmanın bölümleri yer almaktadır.

Araştırmanın Konusu

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin akranlarıyla aynı eğitim ortamında eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma eğitimi; farklı gelişim gösteren çocukların akademik, duygusal, zihinsel, bedensel ve en önemlisi de sosyal gelişim alanlarında becerilerini desteklemek amacıyla uygulamaya konmuştur. Kaynaştırma eğitimi aynı zamanda, çocukların aynı eğitim ortamlarını paylaşarak farklılıkları kabul etmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesine dayanan kaynaştırma eğitiminin, eğitim hakkı perspektifinden değerlendirilmesi gerekmektedir. Özellikle son dönemlerde ilkökul kademesinde kaynaştırma eğitime devam eden çocukların sayısında artış gözlenmektedir. Ancak uygulamadaki kaynaştırma eğitiminin niteliği ve eğitimin yasal düzeyde belirtilen koşullarla ne derecede uyumlu olduğuna ilişkin yeterli veri bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmanın konusu, “uygulamadaki kaynaştırma eğitiminin nitelik bakımından değerlendirilmesi” olarak belirlenmiş ve ilkökul kademesinde kaynaştırma eğitimi almakta olan görme engelli çocuklar merkezde olmak üzere süreçte yer alan paydaşların görüşleri alınarak kaynaştırma eğitim uygulamaları, eğitim hakkı perspektifinden değerlendirilmiştir. Bu amaçla, görme engelli çocukların kaynaştırma eğitime dahil olma süreci, bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmış, görme engelli çocuklar merkezde olmak üzere süreçte yer alan paydaşların görüşlerine başvurularak mevcut durumda kanun ve yönetmelikler ile uygulamalar arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Problemi

İlkokul kademesinde kaynaştırma uygulamalarındaki mevcut durumun görme engelli çocuklar açısından değerlendirilmesi, bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin alan yazındaki araştırma ve tezler incelendiğinde, çoğunlukla sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve okul psikolojik danışmanlarının kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerine yer verildiği, süreçte etkin olarak yer alan engelli çocuğun, ebeveyninin ve akranının görüşlerini kapsayan çalışmalara daha az rastlandığı görülmektedir. Bu araştırma ile, kaynaştırma sürecinde yer alan paydaşların görüşlerine yer verilerek bütüncül bir bakış açısıyla kaynaştırma uygulamalarının nitelik bakımından değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca kaynaştırma sürecinin; “engellilerin, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılması” şeklinde tanımlanan eğitim hakkı açısından ele alınması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul kademesinde kaynaştırma eğitimi almakta olan görme engelli çocukların fiziki mekanlara, araç-gereç ve materyallere erişimi nasıldır?
2. Kaynaştırma eğitimi almakta olan görme engelli çocukların eğitim sürecinde yer alan paydaşlar arasındaki işbirliği nasıldır?
3. Kaynaştırma eğitimi almakta olan görme engelli çocukların okul ortamında ne gibi fiziki düzenlemeler bulunmaktadır?
4. Görme engelli çocuklar açısından değerlendirildiğinde, kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görme engelli çocukların ve süreçte yer alan paydaşların görüşleri nelerdir?
5. Eğitim hakkı perspektifinden değerlendirildiğinde, kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görme engelli çocukların ve süreçte yer alan paydaşların beklenti ve çözüm önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Kaynaştırma eğitiminin tam anlamıyla amacına ulaşabilmesi için sürecin uygun şekilde yürütülmesi, kanun ve yönetmeliklerde belirtilen hükümlerin uygulanması gerekmektedir. Bu nedenle, kaynaştırma uygulamaları ile ilgili mevcut durumun saptanması çok önemlidir. Bu araştırma ile kanun ve yönetmeliklerdeki hükümler ile eğitim ortamlarındaki uygulamalar arasındaki benzerlik ve farklılıkların saptanması sonucunda elde edilecek bulguların, Millî Eğitim Bakanlığınca kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca, özellikle görme engelli çocukların kaynaştırma eğitimine dahil edilmesi konusunda alan yazına katkı sağlanması hedeflenmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek verilerin, günümüzde kaynaştırma eğitimine devam eden ve gelecekte kaynaştırma eğitimine dahil olacak görme engelli çocuklar merkezde olmak üzere süreçte yer alan paydaşlara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim- öğretim yılı ile,
- Seçilen örneklem bakımından; İstanbul'un dört ilçesindeki devlet okullarında 2., 3. ve 4. sınıfta kaynaştırma ortamında eğitim almakta olan ve eğitsel olarak kör kabul edilen görme engelli çocuklar ve süreçte yer alan paydaşlar ile,
- Uygulanan veri toplama araçları (araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formları) ile,
- Örneklemde yer alan katılımcıların verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

Araştırmanın Bölümleri

Birinci bölümde; kavramlara ve tanımlara yer verilecek, Türkiye’de kaynaştırma eğitiminin tarihçesi kısaca özetlenmeye çalışılacak, Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri açıklanacak, uluslararası ve ulusal belgeler ışığında

kaynaştırma eğitiminin yasal dayanakları, eğitim hakkı perspektifinden ele alınacak, engelli çocukların eğitimi ile ilgili Türkiye’deki güncel politikalar değerlendirilecek, Türkiye’de engelli çocukların eğitimine ilişkin istatistiki bilgiler sunulacak ve son olarak kaynaştırma eğitimi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilecektir.

İkinci bölümde; araştırmanın yöntemi geniş bir şekilde ele alınacak; araştırmanın modeli, deseni, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır.

nc bölümde, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilecek; araştırmanın temaları ile bu temaların altında yer alan kategori, kod ve alt kodlar tek tek ele alınarak açıklanacaktır.

Dördüncü bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ayrıntılı olarak ele alınacak hem demografik verilere ilişkin bulgular hem de temalara ilişkin bulgular tartışılıp yorumlanacaktır.

Son bölümde ise araştırmanın sonuçlarına yer verilecek, hem uygulamalara hem de gelecekte yapılacak olan çalışmalara ışık tutması bakımından önerilerde bulunulacaktır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE ALAN YAZIN TARAMASI

1.1. KAVRAMLAR VE TANIMLAR

1.1.1. Engellilik

5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun'un 3. maddesinde engelli; “doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duyuşsal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama güçlükleri olan ve korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişi” olarak tanımlanmıştır (RG:07.07.2005-25868, m. 3). Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin 1. maddesinde engelli; “diğer bireylerle eşit koşullar altında topluma tam ve etkin bir şekilde katılımlarının önünde engel teşkil eden uzun süreli fiziksel, zihinsel, düşünsel ya da algısal bozukluğu bulunan kişiler” şeklinde tanımlanmıştır (RG:14.07.2009-27288, m. 1). Engelliliği; sakatlık, işlevsel sınırlılık ve katılım kısıtlılığı için şemsiye bir terim olarak kullanan İşlevsellik, Yeti Yitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması (ICF), Dünya Engellilik Raporu'nun kavramsal çerçevesi olarak benimsenmektedir. ICF ve Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme kriterlerine göre çevrenin engelli bireylerin katılımını kısıtlayan yaygın engelleyici faktörler; “yetersiz politikalar ve standartlar, olumsuz tavırlar, yeterli hizmet sağlanmaması, hizmet iletimi sorunları, yetersiz finansman, yetersiz erişilebilirlik, danışma ve katılım yetersizliği ile veri ve bulgu yetersizliği” olarak belirtilmiştir (DSÖ, 2011).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 2002 yılında yapılan Özürlüler Araştırması sonuçlarına göre, Türkiye'deki toplam nüfusun % 12,29'unu engelli (kalp, şeker, böbrek yetmezliği gibi süregelen hastalığı olan ya da bedensel veya zihinsel engeli

olan) bireyler oluşturmaktadır. Bunların %9,7'si süregelen hastalığı olan kişiler iken, %2,58'i (yaklaşık 1,8 milyon) doğuştan, doğum sırasında ve doğumdan sonra zihinsel, bedensel, işitme, vb. engelli olan kişilerdir (TÜİK, 2002). TÜİK tarafından 2011 yılında yapılan Nüfus ve Konut Araştırması sonuçları incelendiğinde, en az bir engeli (görme; işitme; konuşma; yürüme, merdiven inme-çıkma; bir şeyler taşıma-tutma; yaşlılarına göre öğrenme-hatırlama gibi) olan nüfusun (3 yaş ve üzeri) oranının %6,9 olduğu görülmektedir. Bu oran erkeklerde %5,9 iken, kadınlarda %7,9'dur (TÜİK, 2011).

İnsan hakları modeli, engelliliği, insan kültürünün önemli bir boyutu olarak ele almakta ve tüm insanların kesin devredilemez haklarla doğduğunu ortaya koymaktadır. Bu modelde yer alan kavramlar; çeşitlilik, güçlüklerin üstesinden gelme, eşitlik ve ayrımcılık, makul uyarılama, erişilebilirlik, eşit katılım ve kapsayıcılık, özel ve kamu özgürlükleridir (NCERT, 2006: 4-5).

1.1.2. Görme Engelli

“Görme engelli” kavramı, yasal tanım ve eğitsel tanım olmak üzere iki şekilde tanımlanmaktadır. Yasal tanıma göre; “gerekli tüm düzenlemelerden sonra iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/200 ya da daha az ve görme alanı 20 dereceden az olan kişilere *kör*, görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan kişilere ise *az gören*” denilmektedir. Görme keskinliği, gözün özel bir mesafeden görme ve ayrıntıları ayırt etme yeteneğini ifade ederken; yaklaşık 180 derece olan görme alanı, baş çevrilmeden ve gözler oynatılmadan görülebilen tüm alanı ifade etmektedir. 20/200 oranı ise, normal görme gücüne sahip bir kişinin 200 ayaktan gördüğünü, 20 ayaktan görmek anlamına gelmektedir. Yasal tanıma göre; bir kişinin kör ya da az gören olduğuna karar verilmesi, uzak görme keskinliğinin ve görme alanının ölçülmesini gerektirmektedir. Göz doktorlarının yaptığı bu ölçümlerin sonuçları, görme güçlüğü olan kişinin çeşitli yasal imkânlardan yararlanıp yararlanmayacağına karar vermede kullanılmaktadır. Ancak kişinin sahip olduğu görme keskinliği, o kişinin var olan görmesi ile nasıl bir işlevde bulunacağını tam olarak ortaya koymamaktadır. Yasal olarak kör kabul edilen

kişilerin çok az bir kısmı, görme gücünden tamamıyla yoksunken; büyük çoğunluğu görme gücünden çeşitli oranlarda yararlanabilmektedir. Yasal tanımdaki bu sınırlılık, eğitsel tanımlara başvurulmasını gerektirmektedir. Eğitsel tanıma göre; “eğitimde dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duyan kişiye *kör*” denilmektedir. Eğitsel açıdan kör olarak tanımlanan bir birey; görme duyusunu öğrenme amacıyla verimli kullanamadığından, okuma için kabartma (Braille) alfabe ya da sesli kitaplara ihtiyaç duymaktadır. “Eğitsel açıdan *az gören* ise; görme duyusunu öğrenme amacıyla kullanabilen, görme potansiyelini en üst düzeyde kullanabilmek için gözlük, büyüteç gibi araç-gereçlere, büyük puntolu yazı, aydınlatma, zıtlık gibi materyal ve çevre düzenlemelerine ihtiyaç duyan kişidir”. Yasal tanıma göre kör olarak tanımlanan bireylerin birçoğunun, çeşitli düzeylerde artık görmesi bulunmasına karşın, tanımda görme keskinliği temel alındığı için görme keskinliği 20/200 ve altında olan her birey *kör* olarak tanımlanmaktadır. Eğitsel tanım benimsendiğinde ise; görme güçlüğü olan bireylerin homojen bir grup olmadığı, farklı eğitsel ihtiyaçları olabileceği düşünülmektedir. Eğitsel tanımlar gözetildiğinde; bireyin ihtiyaçlarına yönelik eğitsel düzenlemelerin yapılması için bireyin var olan görmesini etkili biçimde kullanacağı ortam ve materyallerin sunulması gerekmektedir (Tuncer, 2013: 291-292).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 4. maddesinde görme engelli birey; “görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” şeklinde tanımlanmaktadır (RG:07.07.2018-30471, m. 4).

03.05.2013 tarih ve 28636 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan kanunla, engelli bireylere yönelik daha önce kullanılmakta olan farklı ibareler değiştirilerek yasal mevzuatta “engelli” ibaresinin kullanımı zorunlu hale getirilmiştir (RG:03.05.2013-28636). Hem yasal mevzuatta “engelli” kavramının kullanılması hem de kavram karışıklığının yaşanmaması amacıyla bu araştırmada “görme engelli” kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

1.1.3. Engelli Bireylerin Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlar

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan belgelerde, engelli çocukların akranlarıyla aynı ortamda eğitim almaları “kaynaştırma eğitimi” şeklinde tanımlanmakta, hatta son yıllarda “bütünleştirme” kavramı da “kaynaştırma” kavramı ile birlikte kullanılmaktadır. Asıl hedefin kapsayıcı eğitim olması gerektiği vurgulanmasına karşın günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı belgelerinde bu kavramlar arasındaki farklılıkların tam olarak netlik kazanmadığı görülmektedir. Engelli bireylerin eğitimine ilişkin kavramların Milli Eğitim Bakanlığı belgelerindeki ve alan yazındaki kullanım biçimleri arasında da farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim hakkı açısından ele alındığında, tüm çocukların eğitimini esas alan ve herkes için eğitimi ilke olarak benimseyen kapsayıcı eğitimin uygulamada yer bulması gerekmektedir. Engelli bireylerin eğitimi ile ilgili kavramlar arasındaki ilişkileri ve farklılıkları ortaya koymak amacıyla, bu bölümde kapsayıcı eğitim, bütünleştirme, kaynaştırma eğitimi kavramları tanımlanmıştır.

1.1.3.1. Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim, UNESCO kapsamındaki Herkes için Eğitim hareketi (Education for All-EFA) tarafından herkesi içeren bir eğitimin anahtar stratejisi olarak görülmektedir (ERG, 2016a). Herkes için Eğitim hareketi (EFA); küresel bir program olup çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin eğitimden yararlanmasını hedeflemektedir. 1990 yılında UNESCO tarafından Jomtien, Tayland'da gerçekleştirilen Dünya Konferansı'nda “Herkes için Eğitim” hareketi başlatılmış ve eğitimin bir insan hakkı olduğuna vurgu yapılarak tüm insanlık için eğitim hedefleri belirlenmiştir. 2000 yılında Senegal'in Dakar kentinde, 164 ülkenin hükümet temsilcileri, bölgesel grupların temsilcileri, uluslararası kuruluşlar, sivil toplum kuruluşlarının katılımıyla, Dünya Eğitim Forumu gerçekleştirilmiştir. Dünya Eğitim Forumu'nda, 1990 yılında başlatılmış olan “Herkes için Eğitim” hareketinin genel bir değerlendirmesinin yapılması amaçlanmış ve eğitimde istenilen seviyeye ulaşılamadığı sonucuna varılmıştır. Herkes için Eğitim hareketinin amaçları doğrultusunda katılımcı ülkeler,

uluslararası kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşları, 2000 yılından günümüze kadar işbirliği halinde çalışmalarını sürdürmektedir (Erçetin & Arifoğlu, 2016). UNESCO'ya göre kapsayıcı eğitim; öğrenci çeşitliliğine olumlu tepki veren ve bireysel farklılıkları bir sorun gibi görmektense, öğrenmeyi zenginleştiren fırsatlar olarak gören dinamik bir yaklaşımdır (UNESCO, 2005).

Kapsayıcı eğitim; “eğitim kurumlarının ve süreçlerinin cinsiyet, etnik köken, dil, din, yerleşim yeri, sağlık durumu, sosyoekonomik durum gibi özelliklerden ya da koşullardan bağımsız olarak tüm çocukların ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde yeniden düzenlenmesini öngören bir süreç” olarak tanımlanmaktadır. Eğitim ortamlarındaki bireylerin farklı özelliklerine ve koşullarına ilişkin önyargılardan ve olumsuz tutumlardan kaynaklanabilecek dışlanmayı ve ayrımcılığı ortadan kaldırmak, kapsayıcı eğitim uygulamalarının temel amacı olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, tüm çocukların ayrımcılığa uğramadan, nitelikli eğitim alması için uygun koşulların oluşturulması ve gerekli önlemlerin alınması, kapsayıcı eğitimin temel koşulu olarak görülmektedir (ERG, 2016b). Katılım ve öğrenmenin önündeki engelleri kaldırarak herkes için eğitimi destekleyen kapsayıcı eğitimde en temel amaç, tüm çocukların eşit katılımını sağlamak ve tüm çocuklara eşit davranmaktır (Sandkull, 2005). Herkes için eğitim felsefesinin hayata geçirilmesinin amaçlandığı, bu amaçla eğitim politikalarının düzenlendiği, çocuğun içinde yaşadığı koşulların ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı, aile katılımının sağlandığı, öğrenci merkezli ve bireysel farklılıkları kabul eden bir bakış açısına sahip olunması gerekmektedir (Baykara Pehlivan & Baykara Acar, 2009).

Kapsayıcılığın kavramsallaştırılmasında dört anahtar elemandan bahsedilmektedir: Kapsayıcılık bir süreçtir; güçlüklerin tanımlanması ve ortadan kaldırılması ile ilgilidir; tüm öğrencilerin var olması, katılımı ve başarısı ile ilgilidir; marjinalize edilen, dışlanan ve başarısızlık yaşayan risk altındaki tüm çocukları dahil etmeyi vurgulamaktadır (UNESCO, 2005).

Kapsayıcı eğitim, çocukların farklı ihtiyaçlarına cevap verecek, eğitim kalitesini arttıracak ve eğitimi geliştirecek bir rehber ve prensipler bütünü olarak kabul edilmekle birlikte, temel bir insan hakkı olan eğitime ilişkin tüm politika ve

uygulamalara yol gösterecek bütünlüklü bir ilke olarak ele alınmalıdır (Çağlar, 2012). Kapsayıcı eğitim ile ilgili ulusal politikaların, destek sistemlerinin, uygun müfredat ve değerlendirmenin sağlanması, kapsayıcılığın gelişmesine katkı sağlamaktadır (UNESCO, 2005).

Kaliteli ve kapsayıcı bir eğitimin en temel prensibi hem okul içinde hem de okul dışında ebeveyn katılımını desteklemektir. Çünkü ebeveyn ile okul arasında olumlu bir ilişkinin bulunması, engelli çocuğun hem davranışlarını hem de eğitimdeki başarısını etkilemektedir. Ebeveynlerin okul ile işbirliği halinde olmalarını sağlamanın ilk aşaması ise; memnuniyet duyacakları, saygı ve güvenin olduğu ve kendilerini ifade edebilecekleri sosyal ve eğitsel bir atmosferin güçlendirilmesidir (UNICEF, 2014: 8).

Kapsayıcı bir okulda, güçlülere ve farklılıklara bakılmaksızın, tüm çocukların bir arada öğrenim görmeleri amaçlanmaktadır. Dolayısıyla, kapsayıcı bir okulun tüm çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilmesi ve farklılıklara açık olarak öğrenme ortamlarını zenginleştirmesi gerekmektedir. Amaç, engeli olan veya olmayan ya da özel ihtiyacı bulunan veya bulunmayan tüm çocukların gerekli desteği alarak etkili bir biçimde öğrenmelerini sağlamaktır (Winter & O’Raw, 2010: 25). Kapsayıcı okullar, hem farklı öğrenme biçimlerini hem de öğrenme hızlarını dikkate alarak ve herkes için kaliteli eğitimi sağlayarak; uygun müfredat, yapılan düzenlemeler, öğretim stratejileri, kaynak kullanımı ve diğer kurumlarla yapılan ortak çalışmalar aracılığıyla çocukların farklı ihtiyaçlarını fark etmeli ve bu ihtiyaçlara cevap verebilmelidir (Peters, 2004).

Kapsayıcı eğitim ortamları; hem tüm çocuklar için daha zengin öğrenme fırsatları sunmakta hem de program, öğretme yöntemi, ölçme-değerlendirme gibi konularda çocuk merkezli bir yaklaşımın daha fazla benimsenmesini sağlamaktadır. Engelli çocukların akranlarıyla aynı okullarda eğitim almaları, ayrımcılığın önlenmesine katkıda bulunmakla birlikte, daha ekonomik olmaktadır (Akçamete vd., 2012).

Eğitimde kapsayıcılığı destekleyen en değerli aktörler; öğretmenler, ebeveynler, okul otoriteleri ve müfredat geliştiren kişilerdir (UNESCO, 2005).

Kapsayıcı eğitim yaklaşımında ilerleme kaydetmenin önkoşulu; eğitimciler, çocuklar ve ebeveynler başta olmak üzere eğitimin tüm paydaşlar tarafından benimsenmesidir. Bilgilendirme ve farkındalık çalışmalarının başarılı olabilmesi için eğitim hakkını güvence altına almak amacıyla, bütüncül ve tüm paydaşların işbirliğine dayalı bir yaklaşımın izlenmesi gerekmektedir (ERG, 2016b). Düzenli katılımın önemli olduğu kapsayıcı eğitimin başarısı, güçlükleri belirlemede ve üstesinden gelmede, insanların birbirleriyle çalışmaya istekli olmasıyla ilişkilidir. Kilit paydaşlar, tam katılım göstermediklerinde veya kapsayıcı eğitimi sahiplenmediklerinde, bir problem oluştuğunda çözmek için harekete geçme motivasyonları azalmaktadır (Stubbs, 2008: 76).

Kapsayıcılığın olabilmesi için; okuldaki tüm alanlarda mimari erişimi zorlaştıran fiziksel engellerin, öğretme ve sınav sistemindeki engellerin ve farkındalığın olmamasından kaynaklı tutumlara ilişkin engellerin kaldırılması gerekmektedir (Puri & Abraham, 2004: 27).

Kapsayıcı eğitim sistemlerinin başarılı olabilmesi için bir ülkenin gerekli yasaları uygulamada kararlı olması, hedefleri belirgin politikalar oluşturması, hem ulusal bir eylem planı hem de uygulama için altyapı ve kapasite geliştirmesi, ihtiyaç duyulan finansmanı uzun süreli olarak sağlaması gerekmektedir. Engelli çocukların akranlarıyla eşit eğitim standartlarına sahip olmasını güvence altına almak için eğitime ayrılan bütçenin arttırılması önem taşımaktadır (DSÖ, 2011).

1.1.3.2. Bütünleştirme

Bütünleştirme; “bireysel farklılıklarına bakılmaksızın, her bireyin sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlardan eşit düzeyde yararlanmasını öngören bir üst kavram” olarak ifade edilmektedir. Belirtilen her durum için ayrıntılı birtakım planlamaları da zorunlu kılan bütünleştirmenin nitelikli olabilmesi için okul bina ve çevre düzenlemelerinin (sınıflar, koridorlar, laboratuvarlar, atölyeler, merdivenler, tuvaletler, yatakhaneler, bahçe vb.) erişilebilirlikle ilgili kriterlere uygun

olması, eğitim öğretim sürecinde sınıf içi ve öğretimle ilgili düzenleme ve uyarlamalar yapılması gerekmektedir (MEB, 2013: 26-28).

1.1.3.3. Kaynaştırma Eğitimi

Dünyadaki tüm bireyleri ilgilendiren insan hakları ve eşitlik kavramları, engelli bireylerin de eğitime erişimi ve nitelikli eğitim almaları açısından önem kazanmakta ve ülkelerdeki eğitim politikalarında engelli bireylerin geleceklerine yönelik hedeflere yer verilmektedir. Engelli bireylerin eğitime erişiminin sağlanması konusunda dile getirilen kavramlardan biri olan kaynaştırma eğitimi, tüm çocukların okulun değerli bir parçası olduğu fikrinden yola çıkarak eğitime eşit erişim hakkını savunmaktadır (Ereş & Canaslan, 2017).

Kaynaştırma eğitimi; özel eğitime ihtiyacı olan çocukların akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerinin tam olarak desteklenmesi ve eğitim ortamlarının, programlarının uyarlanması sonucunda okul ortamlarında eğitim ve öğretim süreçlerine tam katılımının sağlanması şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrenme sürecinde olan tüm bireylerin ihtiyaçlarını merkez alan bir yaklaşım olan kaynaştırma eğitiminde; desteğin, savunuculuğun, hizmet içi ve öncesi eğitimlerin de önemli olduğu göz önünde bulundurularak, ayrımcılık yapılmadan makul uyarlama ve okula eşit düzeyde erişim hakkı tanınması gerekmektedir (Sart, 2015). Sosyal, duygusal, bilişsel, kişisel gelişim açısından çocukların bilgi ve becerilerinin üst düzeyde kullanılabilmesini ve geliştirilmesini sağlayacak en uygun ortam olarak kaynaştırma eğitimi görülmektedir. Yapılan araştırmalarda; uygulama sürecinde fiziki düzenlemelerin yapılmasının, gerekli materyal desteği sağlanmasının ve uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasının, kaynaştırma eğitiminde başarılı sonuçlar elde edilmesini sağladığı ortaya konmuştur (MEB, 2010a: 39).

Kaynaştırma eğitiminin temel ilkeleri incelendiğinde; özel eğitime ihtiyacı olan her çocuğun akranlarıyla aynı ortamda eğitim görme hakkı olduğu; kaynaştırma eğitiminin, özel ve genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu; sunulacak hizmetlerin

çocuğun eğitim ihtiyaçlarına göre planlanacağı; kaynaştırma eğitimine erken başlamanın gerekli olduğu; kaynaştırma eğitiminde, bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği; ihtiyaca göre çeşitli düzenlemelerin yapılması gerektiği; eğitimin, çocuğu toplumun bir parçası haline getirmeyi amaçladığı; kaynaştırma eğitiminde okul, aile ve çevrenin işbirliğinin gerekli olduğu görülmektedir (MEB, 2010a: 18).

Kaynaştırma eğitimi, sadece özel eğitime ihtiyacı olan çocukların, akranlarıyla aynı eğitim ortamında eğitim almaları anlamına gelmemektedir. Kaynaştırma uygulamalarının amacına ulaşması ve bu uygulamalardan beklenen yararların sağlanabilmesi için destek özel eğitim hizmetlerinin önemli bir işleve sahip olduğunun bilinmesi gerekmektedir (MEB, 2010b: 13). Ancak ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü eğitim ortamlarında; özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun belirlenmesinde, değerlendirilmesinde, gerektiğinde bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasında, öğretimin planlanmasında ve uygulanmasında, sınıf öğretmenine sunulan destekleyici hizmetlerin yeterli miktarda bulunmaması, kaynaştırma uygulamalarının olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır (Kargın, 2004).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 4. maddesinde; “özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı” olarak tanımlanmaktadır (RG:07.07.2018-30471, m. 4). Yönetmeliğin 20. maddesinde; “özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için takip edecekleri eğitim programı temel alınarak BEP hazırlamanın zorunlu olduğu” belirtilmiştir. Ayrıca, “BEP içerisinde; eğitim planında yer alan yıllık amaçlara ve kısa dönemli amaçlara; sunulacak destek eğitim hizmetinin türüne, süresine ve hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağına; öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknikler ile öğretim materyallerine; eğitim ortamına ilişkin düzenlemelere; davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile olumlu davranış kazandırmaya yönelik uygulanacak yöntem ve

tekniklere; öğrencinin kişisel bilgilerine yer verilmesi gerektiği” ifade edilmiştir (m. 20).

Engelli bireylere sağlanacak özel eğitim hizmetlerinin nerede, ne zaman, ne kadar süreyle, kimler tarafından ve hangi amaçları gerçekleştirmek üzere uygulanacağını gösteren BEP, bir akademik yıl için hazırlanmakta ve bir öğretim yılı içinde engelli bireylere kazandırılacak davranışlar, hedef olarak belirlenmektedir (Kargın, 2007). Çocuğun şu anda hangi noktada olduğunu, hangi alanlarda geliştirilmesi gerektiğini ve bu gelişimin gerçekleşmesi için ne tür desteğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koyan BEP; çocuğun kişisel, sosyal, işlevsel ve akademik becerilerde eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla hazırlanan bir programdır (MEB, 2013: 120).

BEP; ebeveyn ve okul personeline eşit söz hakkı tanıyan bir iletişim aracı olması; çocuğun ihtiyaç duyduğu destek hizmetlerin çocuğa sunulacağına dair yazılı bir taahhüt olması; ebeveyn, okul ve ilişkili tüm birimlerin çalışmalarını ve bu çalışmaların çocuğa katkılarını izleme-değerlendirme aracı olması bakımından önemli işlevlere sahiptir (MEB, 2010a: 65).

Kaynaştırma sınıfları, engelli çocuklar açısından “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı” olarak ifade edilmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesinde temel hedef, engelli çocuğun mümkün olduğunca akranları ile bir arada olmasını ve eğitim ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanmasını sağlamaktır. Gerekli ön hazırlık, düzenleme ve uyarlamaların yapılması, genel ilkelerin yerine getirilmesi ve temel ölçütlerin karşılanması, kaynaştırma uygulamalarının doğru ve amacına uygun şekilde yürütülmesini sağlamaktadır (Kargın, 2004). Kaynaştırma dışında kalan eğitim ortamları, engelli çocukların fırsat eşitliğini engelleyen, kısıtlayıcı ortamlar olarak kabul edilmektedir (MEB, 2010b: 4).

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için; okul yöneticileri başta olmak üzere tüm okul çalışanlarının engelli çocuklara kabul edici ve destekleyici tutum sergilemesi; sınıf öğretmenlerinin olumlu tutum sergilemesi; sınıfların tüm

çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak, öğrenmelerini kolaylaştıracak biçimde düzenlenmesi; tüm çocukların, sınıf ortamlarında birlikte öğrenme, oynama, eğitimsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatlarına sahip olması; kaynaştırma sınıfındaki akranların, engelli akranı hakkında bilgilendirilmesi; hem engelli çocuğa hem de sınıf öğretmenine, ihtiyaca yönelik destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sunulması; kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıfta eğitim alan tüm çocukların ebeveynleriyle işbirliğinin sağlanması gerekmektedir (Kargın, 2004).

Kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasında etkili bir öğretmen-veli işbirliğinin sağlanmasının ve ebeveynlerin çocuklarının eğitimini desteklemesinin de önemli rolü bulunmaktadır (ERG, 2011b). Kaynaştırma eğitiminde sınıf öğretmeni ile işbirliği halinde olan ebeveynlerin katılımı; karar verici, savunucu ve öğretmen olma rollerini üstlenmeleri ile gerçekleşmektedir. Ebeveynlerin karar verme sürecinde yer alabilmeleri, çocuklarının programına katılmalarını gerektirmektedir. Ebeveynlerin karar verme sürecine katkıları, hem kendilerinin istekli olmasına hem de okuldaki diğer paydaşlar tarafından kabul görmelerine bağlıdır. Ebeveynler, ev ortamında çocuklarını ödevlerde destekledikleri gibi, okul ortamında sınıf içi etkinliklerin planlanması ve uygulanmasında öğretmenleri desteklemektedirler. Sonuç olarak, ebeveyn katılımı, sınıf öğretmeni ile ebeveynler arasında bir bağ kurulmasını sağlamakta ve çocuğun eğitiminde sorumluluğun paylaşılmasına ortam hazırlamaktadır (Loreman vd., 2005: 106-108).

Evde alınan desteğin derecesi, öğretmenlerin kalitesi, öğretim yöntemleri, engelli çocukların eğitim sürecinde aktör olarak rol almaları, gerekli öğretim materyallerinin ve kaynaklarının sunulması, çocukların düzenli katılımlarının sağlanması için gerekli esnekliğin tanınması, eğitim sürecinin başarısını etkilemektedir (Craissati vd., 2007: 88). Ayrıca; yasal düzenlemeler, araç-gereç, kaynak, destek hizmetler ve kurumlar arasında etkin işbirliği, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasına etki eden önemli faktörler arasında yer almaktadır. Tüm bunlara ek olarak; öğretmenler, diğer eğitim personeli, okul yöneticileri, kaynaştırma eğitimi alan çocuklar, akranlar, akranların ebeveynleri ve genel olarak toplumda kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumların bulunması,

kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasına etki etmektedir (Sart vd., 2004). Okul yöneticisinden sınıf öğretmenine, özel eğitime ihtiyacı olan bireyden ebeveyne, bireyin sınıftaki akranlarından okulun personeline kadar herkesin katıldığı bir ekip çalışması, kaynaştırma eğitiminde en üst seviyede başarıya ulaşılmasına katkı sağlamaktadır (MEB, 2010a: 104).

Özetlemek gerekirse; kaynaştırma eğitiminin etkililiğini arttırmak için gerekli araç-gereçler ile kaynak ve destek hizmetlerinin sağlanması, ilgili paydaşların etkili işbirliği ve fiziksel ortamın, engelli çocukların ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir (ERG, 2011a).

Kaynaştırma terimi, özel eğitime ihtiyacı olan bir çocuğa ya da küçük bir gruba yönelik olarak yapılan teknik ve yönetsel düzenlemeleri ifade etmektedir. Kaynaştırma eğitiminde, okulda herhangi bir değişikliğe gereksinim duyulmamaktadır çünkü çocuğun ihtiyacına göre yapılan makul uyarlamalarla, var olan yapılara ve uygulamalara uyum sağlaması beklenmektedir. Buna karşılık kapsayıcı eğitim ise tüm çocukların farklılıklarına bakılmaksızın kendi bölgelerindeki okula devam etme hakkı olduğunu savunmaktadır. Kapsayıcı eğitim, sadece bir grupla veya özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla ilgilenmemekte, herkesle ilgilenmektedir (Armstrong & Barton, 2008: 10). Kapsayıcılık terimi, çocuğa değil, okula odaklanmaktadır. Kaynaştırma terimi ile karşılaştırıldığında, kapsayıcı eğitimde amaç, özel eğitime ihtiyacı olan çocuğu okulun bir üyesi olarak kabul ederek, eğitimin her aşamasına tam erişimini ve tam katılımını sağlamaktır (Winter & O’Raw, 2010: 12).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan belgeler ile alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde; “kaynaştırma eğitimi” kavramının yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından son yıllarda yayınlanan belgelerde, “kaynaştırma” ile “bütünleştirme” kavramları birlikte kullanılmaya başlanmıştır. Alan yazındaki birçok araştırma ve makalede ise, “inclusion” kavramının, Türkçeye “kaynaştırma” olarak çevrildiği görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada, kavram karışıklığının yaşanmaması amacıyla “kaynaştırma” kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

1.1.4. Hak Temelli Yaklaşım

Hak temelli yaklaşımda; hakkın öznesi olarak kabul edilen kişi ya da grupların alınacak kararlara, uygulamalara ve yasal düzenlemelerin yapılışına etkin, özgür ve anlamlı biçimde dahil edilmeleri ve kurumlara, bilgiye, düzeltme ve şikâyet mekanizmalarına erişimlerinin sağlanması gerekmektedir. Aynı zamanda hak temelli yaklaşımda, ayrımcılık yasağı, eşitlik gibi konular ile kadınlar, çocuklar, engelliler gibi grupların durumlarına odaklanma zorunluluğu bulunmaktadır (Çağlar, 2009). Hak temelli yaklaşım, çocuğun rolünü hak sahibi olarak nitelendirirken, devletin ve kurumlarının rolünü ise yükümlülük sahibi olarak nitelendirmektedir (Stubbs, 2008: 41). Hak temelli yaklaşım; insan hakları sisteminin normlarını, standartlarını ve ilkelerini; programlama planlarının, stratejilerinin, politikalarının ve süreçlerinin içine dahil etmektir (Sandkull, 2005).

Eğitime hak temelli yaklaşım; kavramsal, analitik ve metodolojik bir çerçeve olup uluslararası insan hakları standartlarına bağlı olarak geliştirilen etkinlikleri tanımlamayı, planlamayı, uygulamayı ve izlemeyi sağlamaktadır. Eğitime hak temelli yaklaşım dört temel öğeyi içermektedir. Bu öğeler; eğitim sağlayıcısı ve yükümlülük sahibi olarak devlet ve kurumları, hak sahibi olarak çocuklar, çocuğun eğitiminin yöneticisi olarak ebeveynler ve hem hak sahibi hem de yükümlülük sahibi olarak öğretmenlerdir. Uluslararası insan hakları belgelerinde ortaya konan ilke ve standartları uygulamak ve hak temelli eğitim sistemi geliştirmek için devletlerin eğitime hak temelli yaklaşımı plan ve programlarında uygulamaları gerekmektedir (Sandkull, 2005).

Eğitime hak temelli yaklaşım; eğitime erişim hakkını, kaliteli eğitimi ve eğitimde insan haklarına saygıyı gerektirmektedir (Craissati vd., 2007: 27). Eğitime hak temelli yaklaşım; ücretsiz ve zorunlu eğitime erişim; eşitlik, kapsayıcılık, ayırım gözetmeme; kaliteli eğitim, içerik ve süreçlere erişim hakkı olmak üzere üç temel ilke üzerine kurulmuştur (UNESCO, 2005).

1.1.5. Eğitim Hakkı

Bütün evrensel ve bölgesel insan hakları düzenlemeleri, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde olduğu gibi eğitim hakkını; eşitlik, adalet ve hürriyet gibi insanlık onurunun korunmasını amaçlayan değerlerin yaygınlaşmasında, geliştirilmesinde ve dünya barışının korunmasında önemli bir araç olarak görmekte ve eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesine ilişkin hükümler içermektedir. Bu belgelerin genel çerçevesi incelendiğinde; eğitimin evrensel, bilimsel, katılımcı, çoğulcu, şeffaf, ayrımcılığı yasaklayan, güçlendiren, kapsayıcı ve kucaklayıcı gibi niteliklerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi de, evrensel, kapsayıcı, insani ve ahlaki boyutuna vurgu yaparak eğitimin amaç ve ilkelerini sıralamaktadır (Akyeşilmen, 2014).

Engelli bir çocuğun eğitim hakkını tam olarak kullanmasını sağlamak amacıyla; mümkün olduğunca genel eğitim sistemi içinde yer alması, güvenli ve erişilebilir bir okul ortamı ile birlikte, esnek müfredat, uzman öğretmenler ve eğitim materyallerinin sağlandığı bir çevrede, akranlarıyla birlikte eğitim görmesi için toplumsal, fiziksel ve kültürel engellerin kaldırılması gerekmektedir (Çağlar, 2009).

1.1.6. Fırsat Eşitliği ve Eğitimde Fırsat Eşitliği

Özel durumları nedeniyle, daha başlangıçta bazı kişi ya da grupların diğerleriyle farklı olduğunu, bu kişilerin fırsatlara erişimleri sağlanmadığı ve yasal güvenceye kavuşturulmadığı sürece toplumun geri kalanıyla eşit olunamayacağını savunan eşitlik türü, *fırsat eşitliği* olarak tanımlanmaktadır (Çağlar, 2009).

Eğitimde fırsat eşitliği kavramı, Anayasa'nın 10. maddesi ile desteklenmektedir. Anayasa'nın 10. maddesinde; "herkesin dil, din, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, mezhep ve benzeri nedenlerden ayrım gözetilmeksizin yasa önünde eşit olduğu" ifade edilmektedir (RG:09.11.1982-17863, m.10). Ayrıca

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ikinci bölümünde yer alan “Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri” başlığı altında fırsat eşitliği üzerinde durulmaktadır. 4. maddede, “eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açık olduğu, eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa ayrıcalık tanınamayacağı” belirtilmiştir (RG:24.06.1973-14574, m. 4). 7. maddede, “ilköğretim görmeyen her Türk vatandaşının hakkı olduğu, ilköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşların ilgi, yetenek ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanacakları” belirtilmiştir (m. 7). 8. maddede ise, “özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirlerin alınacağı” vurgulanmıştır (m. 8).

1.1.7. Erişilebilirlik

Engelliler Hakkında Kanun'da “Tanımlar” başlığı altında yer alan 3. maddede erişilebilirlik; “binaların, açık alanların, ulaşım ve bilgilendirme hizmetleri ile bilgi ve iletişim teknolojisinin, engelliler tarafından güvenli ve bağımsız olarak ulaşılabilir ve kullanılabilir olması” şeklinde tanımlanmaktadır (RG:07.07.2005-25868, m. 3). Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin 9. maddesi “erişilebilirlik” konusuna ayrılmıştır. Sözleşmede; “taraf Devletlerin, engellilerin bağımsız yaşayabilmelerini ve yaşamın tüm alanlarına etkin katılımlarını sağlamak ve engellilerin diğer bireylerle eşit koşullarda fiziki çevreye, ulaşım, bilgi ve iletişim teknolojileri ve sistemleri dahil olacak şekilde bilgi ve iletişim olanaklarına, hem kırsal hem de kentsel alanlarda halka açık diğer tesislere ve hizmetlere erişimlerini sağlamak için uygun tedbirleri alacakları” belirtilerek taraf devletlerin alması gereken önlemler sıralanmıştır (RG:14.07.2009-27288, m.9). Erişilebilirlik; hem ekonomik, sosyal ve kültürel çevreye ulaşabilmeyi hem de bu çevrelerde verilen hizmetlerden yararlanma ve katkıda bulunma olanaklarına sahip olmayı ifade etmektedir. Engellilerin bağımsız bir şekilde toplumsal yaşamın tüm alanlarına tam olarak katılabilmeleri, herkesle eşit şekilde fiziksel çevreye, ulaşım, bilgi ve iletişim teknolojisi dahil tüm hizmetlere erişiminin sağlanmasını gerektirmektedir (Çağlar, 2009). Ayrımcılığı net olarak yasaklayan Engelliler Hakkında Kanun'da, makul düzenleme yapılmaması “ayrımcılık” olarak tanımlanmaktadır. Erişilebilirlik alanında engelli bireyin

haklardan yararlanabilmesi için ihtiyaç duyduğu bireyselleştirilmiş tedbirler, “makul düzenleme” olarak adlandırılmaktadır (Gül, 2015). Örneğin, engelli bir çocuğun ihtiyacı doğrultusunda sınavlarda gerekli düzenlemelerin yapılmaması, görme engelli bir çocuk için okuyucu sağlanmaması, eğitim veya sınav materyallerinin Braille ile basılmaması, okula erişimiyle ilgili fiziksel düzenlemelerin yapılmaması gibi durumlarda makul düzenlemelerin eksikliğinden kaynaklı ayrımcılık yapıldığı söylenebilir (Şişman, 2014). Engelli çocukların eğitime ilişkin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasının yanı sıra, erişilebilirliğe ilişkin genel sorunların da ortadan kaldırılması gerekmektedir (Gül, 2009: 37). Bütün öğrenme ortamları, engelli çocuklar da dahil olmak üzere tüm çocuklar için hem fiziksel hem de ekonomik olarak erişilebilir olmalıdır (Craissati vd., 2007: 31).

Erişilebilirlik; engelliler açısından hem hakları kullanabilmenin bir aracı hem de bağımsız yaşamının, toplumsal yaşamın tüm alanlarına tam olarak katılabilmenin önkoşulu olarak kabul edilmektedir. Erişilebilirlik; insan hakları sözleşmelerinin büyük bir bölümünde farklı yönleri ile ele alınmakla birlikte, genellikle dezavantajlı grupların insan haklarını kullanabilmelerinin aracı olma işlevi ile ön plana çıkmaktadır (Çağlar, 2012).

1.2. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNİN TARİHÇESİ

Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel gelişimi incelendiğinde, 1960’lı yıllardan itibaren birçok ülkede kabul görerek uygulanmaya başlandığı görülmektedir. Farklı ülkelerde farklı şekillerde gelişme gösteren kaynaştırma uygulamaları, birçok ülkede yapılan yasal düzenlemeler sonucunda benimsenmeye başlanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri’nde 1970’li yıllarda başlatılan kaynaştırma uygulamaları, zamanla yaygınlaşarak birçok ülkenin eğitim politikasını etkilemiştir. Ülkeler, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların akranlarıyla aynı okul ve sınıf ortamında eğitim almaları için eğitim sistemlerinde gerekli mevzuat, politika ve uygulamalarda değişiklikler yapmışlardır. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitim haklarını güvence altına

almak amacıyla uluslararası sözleşmeler imzalanarak özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaları sağlanmıştır (Yazıcıoğlu, 2018).

Ülkemizde 1980'li yıllarda özel eğitimle ilgili pek çok yasa kabul edilmiş ve önemli gelişmeler ortaya çıkmıştır. 1983 yılında 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu yürürlüğe girmiştir (RG:15.10.1983-18192). Bu kanun ile özel eğitime ihtiyacı olan bireylere özgü ilk kapsamlı yasanın adımları atılmış olup kaynaştırma yoluyla eğitim almaları ilk defa ele alınmıştır (Kargın, 2004). Ancak söz konusu kanun, 1997 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 28. maddesi ile yürürlükten kaldırılmıştır (RG:06.06.1997-23011, m. 28).

Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi alanındaki gelişmeler 1990'lı yıllarda artarak devam etmiştir. 1990 yılında düzenlenen XIII. Milli Eğitim Şurası'nda özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin yaygın eğitim olanaklarından daha fazla yararlanmalarını sağlayacak önlemlerin alınması kararlaştırılmış ve kaynaştırma eğitiminin kapsamının genişletilmesi vurgulanmıştır. Şura kararları doğrultusunda, 1991 yılında I. Özel Eğitim Konseyi toplanmış ve değişik engel gruplarıyla ilgili kurulan komisyonlarda, her komisyon kendi alanı ile ilgili kararlar almıştır. Alınan önemli kararlar arasında, kaynaştırma programlarının yaygınlaştırılması kararının da olduğu görülmektedir (Kargın, 2004).

1997 yılında çıkarılan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile kaynaştırma eğitimi yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2010b: 26-27). 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı kanun hükmünde kararname, ülkemizde özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara ilişkin en kapsamlı yasal düzenleme olup kaynaştırma uygulamalarının nasıl gerçekleştirileceği ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. 2916 sayılı kanun ile karşılaştırıldığında; kaynaştırma eğitimi, bireysel eğitim planı ve özel eğitim desteği kavramlarına, bu kanun hükmünde kararnamede yer verilmiş (Yazıcıoğlu, 2018); özel eğitime ihtiyacı olan çocukların ilk belirlenmesi, değerlendirilmesi ve eğitimlerine ilişkin esaslar ele alınmıştır (Kargın, 2004).

2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde hem kaynaştırma eğitimiyle ilgili hem de uygulamaya yönelik ifadeler yer verilmiştir. Yönetmelikte, özel eğitime ihtiyacı olan bireylere sunulacak özel eğitim hizmetleri; tanılama aşaması, yerleştirme ve değerlendirme hizmetleri şeklinde detaylı olarak açıklanmıştır. Ayrı bir bölüm halinde ele alınan kaynaştırma eğitiminin tanımı yapılmış, ilkeleri ve ölçütlerine yer verilmiştir. Ayrıca, özel eğitim hizmetlerinin, engelli bireylerin eğitim ihtiyaçlarına göre planlanması vurgulanmıştır (RG:18.01.2000-23937). Bu yönetmelik, 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile yürürlükten kaldırılmıştır (RG:31.05.2006-26184). En son 07.07.2018 tarihinde güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde; özel eğitimin ilkeleri ile birlikte, hem uygulamalara ilişkin hem de kaynaştırma eğitimine ilişkin maddelerin yer aldığı görülmektedir (RG:07.07.2018-30471).

2008 yılında 2008/60 sayılı Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi yayımlanmış ve özel eğitime ihtiyacı olan çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimleri ile ilgili engel türüne göre önerilere yer verilmiştir. 2008/60 sayılı genelge, 2017 yılında yayımlanan 2017/28 sayılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi ile yürürlükten kaldırılmıştır. 2017/28 sayılı genelgede, “bütünleştirme” kavramı da “kaynaştırma” kavramı ile birlikte kullanılmıştır (Yazıcıoğlu, 2018).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kaynaştırma eğitiminden sorumlu ayrı bir birim olmaması ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili tüm etkinliklerin Özel Eğitim şemsiyesi altında yürütülmesi, kaynaştırma eğitime bütüncül bakılmadığını göstermektedir. Günümüzde Türk eğitim sisteminde, engelli çocukların kaynaştırma ortamında eğitim almaları sıklıkla vurgulanmakta ve kapsayıcı okul ortamları oluşturmak için hem politik hem de pratik olarak girişimlerde bulunmaktadır. Ancak kaynaştırma eğitiminin felsefesi tam olarak anlaşılamamış ve tam olarak düşüncelere yansıtılamamıştır (Sakız & Woods, 2015).

1.3. TÜRKİYE’DE UYGULANAN KAYNAŞTIRMA MODELLERİ

Türkiye’de kaynaştırma eğitimi; tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma olmak üzere üç farklı şekilde uygulanmaktadır (MEB, 2010a: 18).

Tam zamanlı kaynaştırma modelinde; engelli çocuklar, akranlarıyla aynı sınıfta tam gün eğitim almakta ve kayıtlı bulundukları okulda uygulanan eğitim programını takip etmektedirler. Engelli çocuklara destek eğitim odası gibi özel eğitim destek hizmetleri, özel araç-gereç ve eğitim materyalleri sağlanmakta, bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulanmakta ve gerekli fiziksel düzenlemeler yapılmaktadır (RG:07.07.2018-30471, m. 23). Ülkemizde çoğunlukla tam zamanlı kaynaştırma modeli uygulanmaktadır (MEB, 2010a: 19).

Yarı zamanlı kaynaştırma modelinde; engelli çocukların kaydı özel eğitim sınıfında bulunmakta (RG:07.07.2018-30471, m. 22/2) ancak bazı derslere akranlarıyla aynı sınıfta katılmaları ya da ders dışı sosyal etkinliklere akranlarıyla katılmaları sağlanmaktadır (MEB, 2010a: 19).

Tersine kaynaştırma modelinde ise; herhangi bir engeli bulunmayan çocuklar, özellikle de okul öncesi eğitimde istekleri doğrultusunda çevrelerinde kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılan sınıflara kayıt yaptırarak eğitim almaktadırlar (MEB, 2010a: 20). Okul öncesi eğitim, ilköğretim ya da mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı özel eğitim okullarında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim verilebilmektedir (RG:07.07.2018-30471, m. 22/3).

1.4. EĞİTİM HAKKI PERSPEKTİFİNDEN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNİN YASAL DAYANAKLARI

Bu bölümde, kaynaştırma eğitime ilişkin uluslararası ve ulusal belgeler ve bu belgelerin eğitim hakkını içeren hükümleri incelenerek, kaynaştırma eğitiminin yasal dayanakları eğitim hakkı perspektifinden ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

1.4.1. ULUSLARARASI BELGELER

Anayasa'nın 90. maddesi, usulüne uygun olarak kabul edilen ve yürürlüğe giren uluslararası antlaşmaların, iç hukukun bir parçası haline geldiğini ve temel hak ve özgürlüklere ilişkin aynı konuda kanunlarla farklı düzenlemeler içermesi halinde, uluslararası antlaşmaların ilgili hükümlerinin dikkate alınacağını ve öncelikli uygulanacağını belirtmektedir. Bu madde uyarınca, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin onayladığı insan hakları belgelerince güvence altına alınan temel hakların, tüm idari ve yargı birimleriyle devleti bağlaması nedeniyle, eğitim hakkına dair uluslararası düzenlemelere değinilmesi önem taşımaktadır (Şişman, 2014).

1.4.1.1. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 10.12.1948 tarih ve 217 A(III) sayılı Kararıyla ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Bakanlar Kurulu kararı ile 27.05.1949 tarih ve 7217 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Beyannamenin 26. maddesinin birinci fıkrasında, “herkesin eğitim hakkına sahip olduğu” açıkça belirtilmiş, “eğitimin en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasız olduğu, ilköğretimin zorunlu olduğu” vurgulanmıştır. İkinci fıkrasında ise, “Eğitim, insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır.” cümlesiyle, eğitimin işlevi açıklanmıştır. Aynı maddenin üçüncü fıkrasında, “çocuklara verilecek eğitimin türünü seçme hakkının,

öncelikle anne ve babaya ait olduğu” belirtilmiştir (RG:27.05.1949-7217, m. 26). Beyanname, eğitimi evrensel düzeyde belli ilkeler ve niteliklere bağı bir “hak” olarak düzenleyen ilk belge olması nedeniyle, eğitim hakkı açısından ve sonraki belgelere model oluşturması bakımından önem taşımaktadır (Çağlar, 2009).

1.4.1.2. İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşme (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi)

04.11.1950 tarihinde imzalanan İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına ilişkin Sözleşme’ye Ek 1 No’lu Protokol 20.03.1952 tarihinde eklenmiştir. Türkiye, Ek Protokol’ü 20.03.1952 tarihinde imzalamış ve 10.03.1954 tarihinde onaylamıştır. Ek 1 No’lu Protokol, 19.03.1954 tarih ve 8662 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Protokolün 2. maddesinde “Eğitim Hakkı” başlığı altında, “hiç kimsenin eğitim hakkından yoksun bırakılamayacağı” belirtilmiştir (RG:19.03.1954-8662, m. 2).

1.4.1.3. Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) tarafından 14.12.1960 tarihli Genel Toplantıda kabul edilmiş olan Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme'nin 1. maddesinde amacın, “eğitimde ayrımcılık biçimlerinin yasaklanmasının yanı sıra herkes için fırsat ve davranış eşitliğinin geliştirilmesi olduğu” vurgulanmıştır. Sözleşmenin 4. maddesinde, zorunlu ve ücretsiz eğitimin ilkokul düzeyi ile sınırlı tutulduğu görülmektedir (CEİD, t.y.). İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'nde genel haklar dizisi içinde bir hak olarak ele alınan eğitim hakkı, ilk defa bu sözleşme ile uluslararası düzeyde belli temaya dayalı olarak düzenlenmiştir. Sözleşmenin, hem “ayrımcılık” olgusunu somut bir şekilde tanımlaması hem de eğitim hakkını uluslararası insan haklarının gündemine taşıması bakımından önemli katkılar sunduğu görülmektedir (Çağlar, 2009). Birleşmiş Milletler sisteminde özel olarak ve sadece eğitim hakkı ile ilgilenen ilk bağlayıcı belge niteliği taşıyan sözleşme, Türkiye tarafından imzalanmamış ve onaylanmamıştır (Şişman, 2014).

1.4.1.4. Çocuk Hakları Sözleşmesi

Türkiye tarafından 14.09.1990 tarihinde imzalanmış olan Çocuk Hakları Sözleşmesi, 09.12.1994 tarih ve 4058 sayılı Kanun ile onaylanarak 27.01.1995 tarih ve 22184 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Devletlerin imzalayıp onayladıktan sonra yasal olarak uymaları gereken uluslararası bir antlaşma niteliğindeki sözleşme, aynı zamanda insan haklarının her alanını bir araya getiren ilk bağlayıcı uluslararası yasal belge niteliği taşımaktadır. Bütün çocukların aynı haklara sahip olduğunu vurgulayan sözleşmede, bütün hakların birbirine bağlı ve eşit derecede önemli olduğu belirtilmektedir (UNICEF, 2007: 17). Sözleşmede, genelde tüm çocuklar için hükümler yer almakla birlikte, engelli çocuklara özgü hükümlere de yer verilmesi bakımından, çocuk hakları alanında önemli bir gelişme sağladığı düşünülmektedir (Çağlar, 2009). Sözleşmenin 2. maddesinin birinci fıkrasında; “taraf devletlerin, sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, hiçbir ayırım gözetmeksizin tanıyacağı” belirtilmiştir (RG:27.01.1995-22184, m. 2/1). Bu madde

ile, engelliliğe dayalı ayrımcılık yasağı da net biçimde ifade edilmektedir (ERG, 2016c: 10). Sözleşmenin 23. maddesinin birinci fıkrasında; “taraf devletlerin, zihinsel ya da bedensel engelli çocukların saygınlıklarını güvence altına alan, özgüvenlerini geliştiren ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılmalarını kolaylaştıran şartlar altında eksiksiz bir yaşama sahip olmalarını kabul edecekleri” belirtilmiş (m. 23/1) ve devletlere, uygun koşulları sağlama sorumluluğu verilmiştir (ERG, 2016c: 10). 28. maddesinin birinci fıkrasında; “taraf devletlerin, çocuğun eğitim hakkını kabul edeceği ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle ilköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getireceği” vurgulanmıştır (m. 28/1). Böylece, engelli çocukların toplumsal yaşama engelsiz biçimde katılabilmeleri için diğer çocuklarla eşit şartlarda eğitim hakkından yararlanmaları gerektiği açıkça ortaya konmuş (Şirin, 2019) ve sözleşmeyi imzalayan devletlerin, çocukların eğitim hakkını kabul ettiği belirtilmiştir (Seyhan & Akduman, 2015). Ayrıca, sözleşmenin 29. maddesinin birinci fıkrasında; “çocuk eğitiminin; çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi amacına yönelik olmasını, taraf devletlerin kabul edeceği” vurgulanmıştır (m. 29/1). Bu ifade, engelli çocukların eğitimi boyunca, yeteneklerinin tespit edilerek daha fazla geliştirilmesi amacıyla, ihtiyaçlarına göre farklı eğitim metotlarının uygulanması gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Seyhan & Akduman, 2015).

1.4.1.5. 1990 Yılı Herkes için Eğitim Dünya Konferansı

Engelli bireylerin genel eğitim sistemine dahil olmasını hedefleyen Jomptien’deki Dünya Eğitim Forumu’nda; üye ülkelerin, kendi öğretim politikaları çerçevesinde ve yine kendi eğitim sistemlerini dikkate alarak uygun olan her durumda engelli çocukların genel öğretim sistemine katılmalarını sağlamayı veya gerektiğinde katılımlarını güçlendirmeyi kabul ettikleri belirtilmiştir. Genel öğretim sistemine tam katılımın, uygun olan her durumda ilk seçenek olarak kabul edilmesi ve tüm öğretim kurumlarının engelli çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Engelli çocuklara genel öğretim sistemi içerisinde mümkün

olan en üst düzeyde öğretim sağlanmasının, engelli kişilerin bağımsız olmaları ve topluma katılmaları açısından önemli ve vazgeçilmez bir koşul olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2013: 16-17).

1.4.1.6. Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi

UNESCO ve İspanya hükümetinin işbirliğiyle 7-10 Haziran 1994 tarihlerinde İspanya'nın Salamanca şehrinde düzenlenen konferans, 92 devleti ve 25 uluslararası kuruluşu temsil eden 300'den fazla kişinin katılımıyla gerçekleşmiştir (UNESCO, 1994). Özellikle özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar olmak üzere, okulun tüm çocuklara hizmet verecek şekilde güçlendirilmesi, "kapsayıcı eğitim" yaklaşımının geliştirilmesi ve "Herkes için Eğitim" hedefinin gerçekleştirilmesi amaçlanan konferansta, özel eğitim prensipleri, politikaları, uygulamalar ve faaliyet çerçevesi hakkındaki Salamanca Bildirisi kabul edilmiştir (Dede, 1996). Her çocuğun eğitim alma hakkı olduğuna ve çocukların kendilerine özgü nitelik, beceri, ilgi ve öğrenme ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiğine vurgu yapan bildiride, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin kapsayıcı bir yaklaşımla çocuk merkezli eğitim almaları ilke olarak benimsenmiştir. Ayrıca bildiride; kapsayıcı eğitim ilkesinin yasa ve politikalarla desteklenmesi, ülkeler arasında kapsayıcı eğitimle ilgili deneyim paylaşımının yapılması, özel eğitime ihtiyacı olan bireylere ilişkin mekanizmaların denetlenerek işletilmesi, engelli olan çocukların ebeveynlerinin karar alma süreçlerine katılımlarının artırılması konuları üzerinde durulmuştur (ERG, 2016a).

1.4.1.7. Avrupa Sosyal Şartı

1961 tarihli Avrupa Sosyal Şartı'nın yerini almak üzere, Avrupa Konseyi tarafından 1996 tarihinde kabul edilen ve Türkiye tarafından 06.10.2004 tarihinde imzalanan (Gözden Geçirilmiş) Avrupa Sosyal Şartı, 09.04.2007 tarih ve 26488 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. (Gözden Geçirilmiş) Avrupa Sosyal Şartı'nın "Özürlülerin Toplumsal Yaşamda Bağımsız Olma, Sosyal Bütünleşme ve Katılma

Hakkı” başlıklı 15. maddesinde; “taraf devletlerin, yaşları ve engellerinin nedenleri ve niteliği ne olursa olsun, engellilerin toplumsal yaşamda bağımsız olma, sosyal bütünleşme ve katılma hakkını etkili bir biçimde kullanabilmelerini sağlamak amacıyla, mümkün olduğunda genel plan çerçevesinde, ya da bu mümkün değilse, kamusal ya da özel uzmanlaşmış organlar aracılığıyla engellilerin yönlendirilmesini, öğrenimini ve mesleki eğitimini sağlamak için gerekli önlemleri alacaklarını taahhüt edeceği” belirtilmiştir (RG:09.04.2007-26488, m. 15). Klasik ekonomik ve sosyal haklarla birlikte, Avrupa Sosyal Şartı’nda doğrudan engellilere ilişkin bir hükmün de yer aldığı görülmektedir (Çağlar, 2009).

1.4.1.8. 2000 Yılı Dünya Eğitim Forumu

Dakar, Senegal’de 2000 yılında gerçekleştirilen Dünya Eğitim Forumu, eğitimin önemli bir insan hakkı olduğunu vurgulamakta ve hak temelli devlet eylemlerinde herkes için eğitim uygulamalarının ulusal seviyede olması gerektiğinin altını çizmektedir (Sandkull, 2005). Dakar Eylem Planı, 2015 yılında tüm kız ve erkek çocuklarına ilköğretim eğitimi sağlamayı hedeflemekte ve kapsayıcı eğitimi, Herkes için Eğitim’in gelişmesinde anahtar strateji olarak belirlemektedir (Peters, 2004).

1.4.1.9. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi

Türkiye Cumhuriyeti adına 15.08.2000 tarihinde imzalanan Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi’nin onaylanması Bakanlar Kurulunca 10.07.2003 tarihinde kararlaştırılmış, 11.08.2003 tarih ve 25196 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Sözleşmenin 13. maddesinin birinci fıkrasında; “taraf devletlerin, herkesin eğitim görme hakkına sahip olduğunu kabul edeceği; eğitimin, insanın kişiliğinin ve onur duygusunun tam olarak gelişmesine yönelik olacağı ve insan hakları ile temel özgürlüklere saygıyı güçlendireceği hususunda uzlaştığı” vurgulanmıştır. Aynı maddenin ikinci fıkrasında ise; “sözleşmeye taraf devletlerin, eğitim hakkının tam olarak gerçekleştirilmesi amacı ile ilköğretimin herkes için zorunlu ve parasız

olacağını taahhüt ettikleri” belirtilerek devletlere yükümlülük verilmiştir (RG: 11.08.2003-25196, m. 13). Bu maddede “herkes”ten bahsedilmesi, engelli çocuklar bakımından da zorunlu ve parasız ilköğretimin bir hak olarak güvence altına alındığını göstermektedir. Ancak sözleşmede, eğitime ilişkin ihtiyaçları birbirlerinden çok farklı olan engelli çocuklar bakımından, eğitim hakkının nasıl hayata geçirileceğine yönelik bir hüküm bulunmamaktadır (Gül, 2015). Sözleşmedeki en uzun madde olan 13. maddenin, eğitim hakkına dair uluslararası insan hakları hukukundaki en kapsamlı madde olduğu görülmektedir (Çağlar, 2009). Sözleşmenin 14. maddesi ise; “ücretsiz ve zorunlu eğitim verecek güfte olmayan taraf devletlerin, sözleşmenin kabul ve onaylanmasından itibaren iki yıl içinde düzenleyecekleri ayrıntılı eylem planıyla, yükümlülüklerini makul bir sürede aşamalı olarak gerçekleştirme olanağına sahip olduklarını” ifade etmektedir (m. 14).

1.4.1.10. Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme

Türkiye tarafından 30.03.2007 tarihinde imzalanmış olan Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, 03.12.2008 tarih ve 5825 sayılı Kanun ile onaylanarak 14.07.2009 tarih ve 27288 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Sözleşme, daha önceden var olmayan yeni hak ve özgürlükler yaratmayı değil, tam aksine insan hak ve özgürlüklerini güvence altına alan sözleşmelerde zaten var olan hakları, engellilik bağlamında yeniden kaleme almayı amaçlamaktadır (Gül, 2015). Sözleşmenin 7. maddesinde “Engelli Çocuklar” başlığı altında; “taraf devletlerin, engelli çocukların diğer çocuklarla eşit bir şekilde tüm insan temel hak ve özgürlüklerinden tam olarak yararlanmasını sağlamak için gerekli tüm tedbirleri alacağı; engelli çocuklarla ilgili tüm eylemlerde çocuğun çıkarının gözetilmesine öncelik vereceği; engelli çocukların kendilerini etkileyen her konuda diğer çocuklarla eşit koşullar altında görüşlerini serbestçe ifade etme hakkına sahip olmaları, yaşları ve olgunluk seviyelerine göre görüşlerine önem verilmesini ve onlara bu hakkın tanınması için engeline ve yaşına uygun destek sunulmasını sağlayacağı” belirtilmiştir (RG:14.07.2009-27288, m. 7). Bu madde ile engelli çocukların hak ve özgürlükleri kullanmaları hususunda diğer çocuklarla eşit olduğu, eğitim konusunda diğer çocuklarla aynı haklara sahip olduğu,

yapılan tüm işlemlerde engelli çocukların üstün yararının dikkate alınma zorunluluğunun bulunduğu, engelli çocukların diğer çocuklar gibi kendilerini ilgilendiren konularda fikir beyan edecekleri vurgulanmıştır (Seyhan & Akduman, 2015). Sözleşmenin “Eğitim” başlıklı 24. maddesinde, eğitim ile ilgili hükümlere detaylı olarak yer verilmiştir. 24. maddenin birinci fıkrasında; “taraf devletlerin engellilerin eğitim hakkını tanıyacağı, bu hakkın fırsat eşitliği temelinde ve ayrımcılık yapılmaksızın sağlanması için eğitim sisteminin bütünleştirici bir şekilde her seviyede engellileri içine almasını ve ömür boyu öğrenim imkânı sağlayacağı” belirtilmiş ve bu amaçla gözetilecek hedeflere vurgu yapılmıştır. Bu hedefler; “insan potansiyelinin, onur ve değer duygusunun tam gelişimi ve insan haklarına, temel özgürlüklere ve insan çeşitliliğine saygı duyulmasının güçlendirilmesi; engellilerin, kişiliklerinin, yeteneklerinin, yaratıcılıklarının, zihinsel ve fiziksel becerilerinin potansiyellerinin en üst derecesinde gelişiminin sağlanması; engellilerin özgür bir topluma etkin bir şekilde katılımlarının sağlanması” şeklinde sıralanmıştır. Eğitim hakkının yaşama geçirilmesi için taraf devletlerin sağlaması gerekenler 24. maddenin ikinci fıkrasında yer almaktadır. Yapılması gerekenler sırasıyla; “engellilerin engelleri nedeniyle genel eğitim sisteminden dışlanmaması ve engelli çocukların engelleri nedeniyle parasız ve zorunlu ilk ve ortaöğretim olanaklarının dışında tutulmaması; engellilerin yaşadıkları çevrede bütünleştirici, kaliteli ve parasız ilk ve orta öğretime diğer bireylerle eşit olarak erişebilmesi; bireylerin ihtiyaçlarına göre makul düzenlemelerin yapılması; engellilerin genel eğitimden etkin bir şekilde yararlanabilmeleri için genel eğitim sistemi içinde ihtiyaç duydukları desteği almaları; engellilerin tam katılımı hedefine uygun olarak, akademik ve sosyal gelişimini artırıcı ortamlarda, bireyselleştirilmiş etkin destekleyici tedbirlerin sağlanması” şeklinde belirtilmiştir. 24. maddenin üçüncü fıkrasında; “taraf devletlerin, engellilerin toplumun eşit üyeleri olarak eğitime tam ve eşit katılımlarını kolaylaştırmak için yaşamı ve sosyal gelişim becerilerini öğrenmelerini sağlayacağı” belirtilmiştir. Bu amaçla taraf devletlerin alması gereken tedbirler; “Braille ve diğer biçimlerdeki yazıların okunmasının öğrenilmesi, beden dilinin ve alternatif iletişim araçları ve biçimleri ile yeni çevreye alışma ve bu çevrede hareket etme becerilerinin öğrenilmesi, akran desteği ve rehberlik hizmetlerinin kolaylaştırılması; işaret dilinin öğrenilmesi, işitme ve konuşma engellilerin dilsel kimliğinin gelişimine yardımcı olunması; görme, işitme veya hem görme hem işitme-

konusma engellilerin özellikle çocukların eğitiminin en uygun dille, iletişim araç ve biçimleriyle, onların akademik ve sosyal gelişimini artırıcı ortamlarda sunulmasının sağlanması” şeklinde sıralanmıştır (m. 24). Böylece, taraf devletlere engelli bireylerin toplumun eşit bireyleri olarak eğitim sistemine eksiksiz ve eşit şartlarda katılmalarını sağlama sorumluluğu verilmiştir (Azarkan & Benzer, 2018). 24. maddenin dördüncü fıkrasında, eğitim hakkının yaşama geçmesini sağlamak için “taraf devletlerin, engelli olanlar dahil olmak üzere, işaret dilini ve Braille alfabesini bilen öğretmenlerin işe alınması ve eğitimin her düzeyinde çalışan uzmanların ve personelin eğitimi için uygun tedbirleri alacağı” belirtilmiştir. “Söz konusu eğitimin; engelliliğe ilişkin bilincin artırılmasını, alternatif iletişim araç ve biçimleri ile destekleyici eğitim tekniklerinin ve materyallerinin kullanılmasını içermesi” üzerinde durulmuştur (m. 24/4).

Uluslararası insan hakları alanında engellilerin eğitim hakkına yönelik tüm çalışmaların sentezini ortaya koyan en yeni belge niteliğindeki Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme’nin en yenilikçi yönü, eğitim hakkını belli yaş dönemleriyle sınırlı tutmamasıdır (Çağlar, 2009). Sözleşme; engellilerin eğitim hakkı açısından, çağdaş bir anlayışı yansıtmakla birlikte, uluslararası anlamda büyük bir kazanım niteliğindedir. Eşit davranma ilkesi ve ayrımcılık yasağı gibi kavramlar, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi gibi uluslararası belgelerde çeşitli biçimlerde ele alınmasına karşın Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, ayrımcılığın tüm biçimlerini kapsayan bir tanım yapan ve bunları kavramsallaştırarak yasaklayan en ileri belgedir (Şişman, 2014). Sözleşmede; ayrımcılık yasağı ve eşitlik hakkı, bağımsız yaşama hakkı, her türlü erişimin sağlanması, topluma tam ve etkin katılım gibi eğitim hakkının kullanılabilmesinde önemli rol oynayan diğer haklara da yer verilmiştir (Çağlar, 2009). Diğer uluslararası insan hakları belgeleri ile karşılaştırıldığında, sözleşmede haklar ve yükümlülüklerin oldukça ayrıntılı biçimde sıralandığı görülmektedir.

Türkiye’nin de taraf olduğu pek çok uluslararası sözleşme incelendiğinde, engelli bireylere yönelik ayrımcılığın yasaklandığı ve engeli çocukların eğitim hakkının güvence altına alındığı görülmektedir. Engelli çocukların bütünleştirilmiş

ortamlarda eğitim almaları, eğitim hakkından yararlanmaları için ilke olarak benimsenirken; ancak çocuğun yararı gözetildiğinde, ayrıştırılmış ortamlarda eğitim alması yoluna gidilebileceği belirtilmiştir. Uluslararası mevzuatın hem bütünleştirilmiş hem de ayrıştırılmış ortamlarda verilen eğitimin, engelli çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak kapsayıcı bir anlayışla düzenlenmesi için devletleri yükümlü kıldığı görülmektedir (ERG, 2016c: 12). Özetle uluslararası mevzuat, devletleri eğitime erişim konusunda engelliliğe dayalı ayrımcılığı yasaklamakla yükümlü kılmakta; çocukların bireysel ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğinden hareketle, gerekli durumlarda eğitim yöntemleri, müfredat ve değerlendirmeye ilişkin uyarlamaların yapılmasını ve fiziksel ortamın engelli çocuklar gözetilerek düzenlenmesini öngörmektedir (ERG, 2011a).

1.4.2. ULUSAL BELGELER

Türkiye’de engelli çocukların eğitimini kapsamlı biçimde düzenleyen ulusal mevzuatın, uluslararası mevzuat ile uyumlu olduğu görülmektedir (ERG, 2016a).

1.4.2.1. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası

07.11.1982 tarihinde kabul edilen Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 09.11.1982 tarih ve 17863 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Anayasanın üçüncü bölümünde yer alan “Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi” başlığı altındaki 42. maddede “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” hükmü yer almaktadır. Ayrıca, yine aynı maddede, “devletin, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alacağı” belirtilmiştir (RG:09.11.1982-17863, m. 42). Bu madde ile devlete engelli bireylerle ilgili tedbir alma sorumluluğu verilmiştir (Seyhan & Akduman, 2015). Topluma yararlı kılmanın, bütün örgün eğitim imkânlarından yararlandırmak anlamına gelmeyecek biçimde dar bir şekilde yorumlanma riski taşıyacağı düşünülmektedir (Çağlar, 2009). Ancak, toplumun

ihtiyaçlarını dikkate alarak iş hayatına katılımı sağlamaya yönelik gerekli tedbirleri alacağı ve altyapıyı oluşturacağı şeklinde de yorumlanabilir.

1.4.2.2. İlköğretim ve Eğitim Kanunu

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 05.01.1961 tarihinde kabul edilmiş ve 12.01.1961 tarih ve 10705 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Kanunda “Teşkilat” başlığı altında yer alan 6. maddenin beşinci fıkrasında özel eğitime muhtaç çocuklar için okul ve sınıfların açılması zorunluluğu üzerinde durulmaktadır (RG:12.01.1961-10705, m. 6/5). Kanunun 12. maddesinde, “Mecburi ilköğrenim çağında bulundukları halde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan engelli olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır.” hükmü yer almıştır (m. 12). Bu madde ile devletin mecburi ilköğretim çağında bulunan engelli çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri için tedbirler alması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Seyhan & Akduman, 2015).

1.4.2.3. Milli Eğitim Temel Kanunu

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 14.06.1973 tarihinde kabul edilmiş, 24.06.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Kanunun ikinci bölümünde yer alan “Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri” başlığı altında ilk sırada “Genellik ve Eşitlik” ilkesine yer verilmiştir. 4. maddede; “eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açık olduğu” belirtilirken; “eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa ayrıcalık tanınamayacağı” üzerinde durulmuştur (RG:24.06.1973-14574, m.4). Dördüncü sırada yer alan “Eğitim Hakkı” ise, 7. madde ile güvence altına alınmış ve “ilköğretim eğitimi almanın, her Türk vatandaşının hakkı olduğu” belirtilmiştir (m. 7). Bu madde, hem devlete her vatandaşına ilkokul ve ortaokul eğitimi verme görevi yüklemekte hem de devletin, engelli çocuklara ilköğretimle ilgili her türlü eğitimi verme

sorumluluğunun bulunduğunu belirtmektedir (Seyhan & Akduman, 2015). Beşinci sırada, “Fırsat ve İmkan Eşitliği” başlığına yer verilmiş ve 8. madde ile “özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirlerin alınacağı” vurgulanmıştır (m. 8). Bu ifade ile devlete, engelli bireylerin yetiştirilmesi ve eğitimi için özel tedbirler alma yükümlülüğü verilmiş ve engelli bireylerin eğitim görmesi için her türlü eğitim ortamını hazırlama zorunluluğu bulunduğu vurgu yapılmıştır (Seyhan & Akduman, 2015). Ancak özel eğitime muhtaç çocukların yetiştirilmesinden bahsedilmesi, eğitim-öğretim hakkı vurgusunun zayıf bırakıldığını göstermektedir (Çağlar, 2009). Eğitim hakkından yararlanan çocuk, özne konumundadır; topluma yararlı olma anlayışı, toplum yararına öncelik veren ve çocuğu toplum karşısında nesneleştiren, çocuk hakları felsefesine aykırı bir anlayışı yansıtmaktadır (Şirin, 2019).

1.4.2.4. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Mülga Kanunu

2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, 12.10.1983 tarihinde kabul edilmiş, 15.10.1983 tarih ve 18192 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Ancak, söz konusu kanun, Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 28. maddesi ile yürürlükten kaldırılmıştır (RG:06.06.1997-23011, m. 28). Bu araştırmada, mülga kanunun ilgili düzenlemelerine sınırlı da olsa yer verilmek istenmiştir.

Mülga kanunun birinci bölümünde “Özel Eğitimin Temel İlkeleri” başlığı altında yer alan 4. maddede; “özel eğitimin, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu; özel eğitime ihtiyaç duyan her çocuğun, engel türü ve derecesine bakılmaksızın özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılacağı; durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların, normal gelişim gösteren çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal gelişim gösteren akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirlerin alınacağı; özel eğitim hizmetlerinin, çocukların engel ve özellikleri dikkate alınarak, mümkün olduğu kadar çocuğun yakınına götürülecek biçimde planlanacağı” belirtilmişti (RG:15.10.1983-18192, m. 4).

Kanunun bu maddesinde kaynaştırma eğitiminden doğrudan bahsedilmemiş olmasına karşın kaynaştırma eğitime gönderme yapılmıştı (Sart, 2015). 4. maddede hem özel eğitime ihtiyacı olan çocukların kaynaştırılmaları vurgulanmaya çalışılmış hem de “durumları ve özellikleri uygun özel eğitime muhtaç çocuklar” ifadesiyle kaynaştırma eğitiminin ancak bazı çocuklar için uygun olduğu belirtilmiş, buna karşılık uygun olduğu düşünülen çocukların kimlerden oluşacağı belirtilmemiştir (Kargın, 2004). Kanunun ikinci bölümünde “Resmi ve Özel İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Özel Eğitim” başlığı altında yer alan 8. maddede; “resmi ve özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarının, kendi çevrelerindeki özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için özel eğitim hizmetleri sağlamakla yükümlü oldukları; resmi ve özel okullarda, okulların durumları ve çocukların engel ve özellikleri dikkate alınarak gerekli özel eğitim hizmetlerinin düzenleneceği; dağınık yerleşme merkezleri ile az sayıda özel eğitime ihtiyaç duyan çocuk bulunan resmî okullardaki öğrenciler için gezici öğretmenliğin kurulabileceği; okullarda çeşitli engel gruplarında öğrenci bulunduğu, okulların bünyesinde engelli öğrencilerin özelliklerine göre yardımcı derslik açılabilmesi” vurgulanmıştı (m. 8). Mulga kanun ile özel eğitime ihtiyacı olan bireylere özgü ilk kapsamlı yasanın adımları atılmış olmakla birlikte, kaynaştırmanın tanımlanmamış olması nedeniyle, bu sürecin uygulamada nasıl gerçekleştirileceği konusundaki belirsizliği de beraberinde getirmişti (Kargın, 2004).

1.4.2.5. Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 30.05.1997 tarihinde kabul edilmiş, 06.06.1997 tarih ve 23011 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Bu kanun hükmünde kararnamenin amacının, “özel eğitim gerektiren bireylerin, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik esasları düzenlemek” olduğu 1. maddede belirtilmiştir (RG:06.06.1997-23011, m. 1). Yine 2. maddede, “özel eğitim gerektiren bireyler ile onlara doğrudan veya dolaylı olarak sunulacak eğitim hizmetlerini; bu hizmetleri sağlayacak okul, kurum ve programları kapsadığı” vurgulanmıştır (m. 2). Kanun hükmünde kararnamenin 4. maddesinde özel

eğitimle ilgili temel ilkeler arasında, “özel eğitim hizmetlerinin, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanacağı ve yürütüleceği” belirtilerek kaynaştırma eğitimine vurgu yapılmıştır (m. 4). “İlköğretim” başlığı altında verilen 8. maddede, “özel eğitim gerektiren bireylerin, ilköğretimlerini özel eğitim okulları ve/veya diğer ilköğretim okullarında sürdürecekleri” belirtilerek kaynaştırma ortamlarına dahil olacakları üzerinde durulmuştur (m. 8). Yine “Eğitim Ortamları” başlığı altında yer alan “Kaynaştırma” ile ilgili 12. maddede; “özel Eğitim gerektiren bireylerin eğitimlerinin, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürüleceği” açıkça belirtilmiştir (m. 12). “Değerlendirme” başlığı altında yer alan 16. maddede; “normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim gören özel eğitim gerektiren öğrencilerin hazırlanan eğitim planındaki amaçları gerçekleştirme düzeylerinin, devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınav yönetmeliğine göre değerlendirileceği ancak engellilik durumu ve özellikleri dikkate alınarak sınavlarda gerekli önlemlerin alınacağı ve düzenlemelerin yapılacağı” belirtilmiştir (m. 16). “Diğer Okul ve Kurumlarda Özel Eğitim” başlığı altındaki 20. maddede; “durumları normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim görmeye uygun olan özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında sürdürecekleri; bu okullarda özel eğitim gerektiren bireylere özel eğitim desteği sağlamak üzere yardımcı dersliklerin oluşturulacağı; özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanacağı ve diğer özel tedbirlerin alınacağı” belirtilmiştir (m. 20). “Çeşitli Hükümler” başlığı altında yer alan, “Resmi ve Özel Öğretim Kurumlarında Özel Eğitim” konusuna açıklık getiren 24. maddede, “resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okulları ile yaygın eğitim kurumlarının; kendi çevrelerindeki özel eğitim gerektiren bireylere özel eğitim hizmetleri sağlamakla yükümlü oldukları; söz konusu okul ve kurumlarda, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim-öğretim görmelerini sağlamak üzere gerekli tedbirlerin alınacağı” net bir şekilde ortaya konmuştur (m. 24). Ayrıca, “Özel Eğitim Araçları” başlığı altındaki 27. maddede, “resmi okul ve kurumlarda eğitim ve öğretimlerini sürdürdükleri sürece, özel eğitim gerektiren bireylerin bu hizmetlerden etkin şekilde yararlanmalarını sağlayacak her türlü araç-gereç ihtiyaçlarının Bakanlıkça karşılanacağı” hükmü yer

almaktadır (m. 27). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile kaynaştırma eğitimi ulusal mevzuatta kapsamlı biçimde düzenlenmiştir (ERG, 2016c: 13). Ancak ele alınan kavramların nerede, nasıl ve kimler tarafından uygulamaya konulacağı açıkça tanımlanmamıştır. Kanun hükmünde kararname ile Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında kabul edilen "Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası" arasında pek çok yönden benzerlik olduğu görülmektedir (Kargın, 2004).

1.4.2.6. Engelliler Hakkında Kanun

5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun, 01.07.2005 yılında kabul edilmiş, 07.07.2005 tarih ve 25868 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Kanunda "Eğitim ve Öğretim" başlığı altında yer alan 15. maddede, "hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim almasının engellenemeyeceği" belirtilerek eğitim hakkına vurgu yapılmıştır. "Engellilerin, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılacağı" hükmü yer almış ve kaynaştırma eğitimi üzerinde durulmuştur (RG:07.07.2005-25868, m. 15). "Genel eğitim sistemi içinde engellilerin her seviyede eğitim almasını sağlayacak bütünleştirici planlamalara yer verileceği" belirtilerek özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, akranlarıyla birlikte eğitim alma gerekliliği vurgulanmıştır (Yılmaz & Melekoğlu, 2018). "Engellilerin her türlü eğitim, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamak üzere kabartma yazılı (Braille), sesli, elektronik kitap; alt yazılı, işaret dili tercümeli ve sesli betimlemeli film ve benzeri materyal temin edilmesine ilişkin gerekli işlemlerin Millî Eğitim Bakanlığı ile Kültür ve Turizm Bakanlığınca yürütüleceği" belirtilerek engelli bireylerin özel ihtiyaçlarını karşılamak için yetki verilen kurumlar net olarak ortaya konmuştur (m. 15). Özetle, 15. madde ile engellilerin her türlü eğitim hakkının güvence altına alınması, çevrelerinden soyutlanmadan eğitimlerinin sağlanması ve toplumla kaynaştırılması ile ilgili devlete yüklenen görev ve sorumluluklar belirtilmiştir (Seyhan & Akduman, 2015). Engelliler Hakkında Kanun ile kaynaştırma eğitimi ilke, özel eğitim ise istisna

olarak tanımlanırken (Gül, 2009: 59); engelli hakları ayrıntılı biçimde güvence altına alınmıştır (ERG, 2016c: 13).

1.4.2.7. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

İlk olarak 2000 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, birkaç kere güncellenerek en son 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Güncellenen son yönetmeliğin 1. maddesinde; yönetmeliğin amacının “özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim haklarından yararlanmalarını sağlamaya yönelik usul ve esasları düzenlemek” olduğu belirtilmiştir (RG:07.07.2018-30471, m. 1). 2. maddesinde ise, “özel eğitim ihtiyacı olan bireylere sunulacak eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesine yönelik hükümleri kapsadığı” üzerinde durulmuştur (m. 2). Yönetmeliğin 5. maddesinde, özel eğitimin temel ilkeleri net olarak ortaya konmuştur (m. 5). “Eğitim Tür ve Kademelerindeki Özel Eğitim Hizmetleri” başlığı altındaki 11. maddede; “özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürmeleri esas olmakla birlikte, bu bireylere yönelik özel eğitim kurumları veya özel eğitim sınıflarının da açılabilmesi” belirtilmiş ve kaynaştırma eğitiminin esas alınmasına vurgu yapılmıştır. Aynı maddede; “resmî özel eğitim okullarında öğrenim gören özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için örgün eğitim saatleri dışındaki zamanlarda tamamlayıcı eğitim faaliyetlerinin düzenlenebileceği” hükmü yer almış ve ihtiyaca yönelik destek eğitimlerin verilebileceğine vurgu yapılmıştır. Yine aynı maddede; “bakanlıkça düzenlenen merkezî sistem sınavları ile protokolle yapılan sınavlarda özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için gerekli tedbirlerin alınacağı” belirtilmiştir (m. 11). Yönetmelikte, engelli çocukların eğitiminde kaynaştırma eğitimine öncelik verildiği görülmektedir (Sart, 2015). “Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim” başlığı altında yer alan 22. maddede; “özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürebilecekleri; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak

sürdürebilecekleri; kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan okullarda bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme birimi oluşturulması zorunluluğunun bulunduğu” belirtilmiştir (m. 22). Yönetmeliğin 23. maddesinin birinci fıkrasında kaynaştırma eğitiminin tanımı yapılırken, aynı maddenin ikinci fıkrasında kaynaştırma uygulamalarında dikkat edilecek hususlar ayrıntılı olarak ifade edilmiştir (m. 23). Yönetmeliğin 24. maddesinde ise, kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi ile ilgili hususlar düzenlenmiştir (m. 24). Yönetmelikte, özel eğitimin ilkeleri ve uygulamaya yönelik hususlarla birlikte, kaynaştırma eğitime yönelik hususların da düzenlendiği görülmektedir (Gül, 2009: 60).

1.4.2.8. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 26.07.2014 tarih ve 29072 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Yönetmeliğin “Kayıt Zamanı ve Kayıt Yaşı” başlığı altında yer alan 11. maddesinin dördüncü fıkrasında; “Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) raporu ile yönlendirilmesi yapılan özel gereksinimi olan çocukların, yerleşim yeri adresine uyumlu okula kaydedildikten sonra durumlarını belgelendirmeleri şartıyla ulusal adres veri tabanındaki adreslerine bakılmaksızın istedikleri okula nakillerinin yapılacağı” belirtilmiştir (RG:26.07.2014-29072, m. 11/4). Yönetmelikte özel eğitime ilişkin mevzuatı destekler nitelikte hükümler yer almakla birlikte, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların belirlenmesinde Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nin rolü ve kaynaştırma eğitimi alan çocuklar için bireysel eğitim programı hazırlanması gerekliliği vurgulanmaktadır (ERG, 2016c: 13). Ayrıca yine yönetmeliğin 11. maddesinin beşinci fıkrasına göre, “eğitimlerini tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdüremeyecek durumda olan ağır düzeyde engeli bulunanlar ile birden çok engeli olan çocukların, bu kurumlarda fiziki mekânın uygun olması ve özel eğitim öğretmeni istihdam edilmesi kaydıyla açılan özel eğitim sınıflarına kaydedilecekleri” belirtilmektedir (m. 11/5d).

1.5. EĞİTİM İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DEKİ GÜNCEL POLİTİKALAR

1.5.1. Ulaşılabilirlik Stratejisi ve Ulusal Eylem Planı

“Ulaşılabilirlik” kavramının; hem fiziksel çevreye (mekana ve burada sunulan hizmetlere) hem de bilgi ve mesaja ulaşabilmeyi içerdiği ifade edilmiştir. 2002 Türkiye Özürlüler Araştırması sonuçlarının da Türkiye’de engelli bireylerin ulaşılabilirlik konusunda güçlükler yaşadığını ortaya koyduğu belirtilmiştir. Ulusal mevzuatta ve Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme’de ulaşılabilirlik kavramının nasıl yer bulunduğu bahsedilmiştir. İlgili tüm kurumların görüşlerinin alınmasını ve katılımlı bir belgenin ortaya çıkarılmasını amaçlayan eylem planında, uygun yapılı çevre oluşturulmaması nedeniyle engelli bireylerin; sağlık, eğitim, rehabilitasyon hizmetleri gibi en temel kamusal hizmetlerden yeterince faydalanamadıklarının altı çizilmiştir. Eylem planında sırasıyla; amaçlar, stratejik öncelikler, izleme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı ve planda görev alan kurumların sorumluluklarına ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir (RG:11.12.2010-27757).

1.5.2. Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı

Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı; alan yazın taramasının yapılması, üst politika belgelerinin incelenmesi, geniş katılımlı çalıştayların düzenlenmesi, kapsamlı durum analizi yapılarak rapor hazırlanması, paydaşlardan görüş alınması, merkez ve taşra birimlerinden destek alınması süreçlerini izleyerek hazırlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın faaliyet alanlarından biri olan eğitim ve öğretim ile ilgili; eğitim ve öğretime erişim imkanlarının sağlanması, ders kitaplarının ve diğer eğitim materyallerinin sağlanması, eğitsel tanılama ve yönlendirme faaliyetlerinin yürütülmesi, fiziksel ve zihinsel dezavantajlı öğrencileri akranlarından soyutlamayan ve birlikte yaşama kültürünü güçlendiren eğitimde adalet temelli yaklaşım modelinin sağlanması gibi maddelere yer verilmiştir. Stratejik planda “Amaç

ve Hedefler” başlığı altında yer alan amaçlardan biri de; özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin etkinliğinin artırılarak bireylerin bedensel, ruhsal ve zihinsel gelişimlerinin desteklenmesidir. Bu amaç doğrultusunda; öğrencilerin mizaç, ilgi ve yeteneklerine uygun eğitimi alabilmelerine imkân veren işlevsel bir psikolojik danışmanlık ve rehberlik yapılanmasının kurulması, özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri akranlarından soyutlamayan ve birlikte yaşama kültürünü güçlendiren eğitimde adalet temelli yaklaşım modelinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaç ve hedefler doğrultusunda; “psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin ihtiyaçlara yönelik olarak yeniden yapılandırılması, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik hizmetlerin kalitesinin artırılması, başta özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin kullanımına uygun olmak üzere okul ve kurumların fiziki imkânlarının iyileştirilmesi, küçük onarım ve donatım hizmetleriyle okul ve kurumların fiziki imkânlarının ihtiyaçlar doğrultusunda iyileştirilmesi” strateji olarak belirlenmiştir (MEB, 2019).

1.5.3. On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)

Kalkınma planının hedef ve politikaları arasında yer alan “Eğitim” başlığı altında, eğitimin amacının, “tüm bireylerin kapsayıcı ve nitelikli bir eğitime ve hayat boyu öğrenme imkânlarına erişiminin sağlanması” olduğu belirtilmiştir. Kalkınma planındaki politika ve tedbirler incelendiğinde; “özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri için beşeri ve fiziki imkânların güçlendirileceği; özel eğitime gereksinim duyan bireylerin tespiti için il bazlı taramaların gerçekleştirileceği ve ihtiyaç haritalarının oluşturulacağı; özel eğitim hizmetinin yaygınlaşması için mobil platformların kurulacağı; öğrenme ortamlarının fiziki altyapısı, öğretim programı ve materyal zenginliği, öz bakım becerileri, bütünleştirme uygulamaları ve rehberlik hizmetlerinin standartlarının yükseltileceği” ifade edilmiştir. Ayrıca, “tüm paydaşların eğitim süreçlerine aktif katılımının sağlandığı Okul Gelişim Modelinin oluşturulacağı; öğretmen-veli-okul arasındaki etkileşimin ve uyumun güçlendirileceği” belirtilmiştir (SBB, 2019a).

1.5.4. 2019 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı

“2019 Yılı Programının Hedefleri ve Politikaları” başlığı altında eğitim alanına yer verilmiştir. Mevcut durum özetlenirken; son dönemde, eğitim hizmetlerinin daha nitelikli, daha yaygın ve kolay ulaşılabilir olması konusunda önemli gelişmelerin yaşandığı, bu kapsamda beşeri ve fiziki altyapının iyileştirildiği, okullaşma oranlarında artış sağlandığı ve derslik başına düşen öğrenci sayısının önemli ölçüde azaltıldığı belirtilmiştir. Temel eğitim kademesinde de eğitime erişimin artırıldığı vurgulanırken, 23.10.2018 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nin ilan edildiği, bu belgenin; okulların çocuklar için yaşanılabilir alanlar haline dönüştürülmesi, özel ihtiyaçları olan çocuklara hak ettikleri eğitim olanaklarının sunulması gibi temel hedeflerinin bulunduğu ifade edilmiştir. “Amaç ve Hedefler” bölümünde; eğitim-öğretim sisteminin hedefleri arasında, ailenin aktif şekilde yer aldığı eğitim-öğretim sisteminin oluşturulması konusuna da yer verilmiştir. Tedbirler ve politikalar sıralanırken; “özel eğitime gereksinim duyan engellilerin ve özel yetenekli bireylerin, bütünleştirme eğitimi doğrultusunda, uygun ortamlarda eğitimlerinin sağlanması amacıyla beşeri ve fiziki altyapının güçlendirileceği, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik hizmetlerin kalitesinin arttırılacağı, özel eğitimin ülke genelinde etkin Koordinasyonunun gerçekleşmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı yönetiminde kurumlar arası bir izleme ve uygulama mekanizmasının oluşturulacağı, özel gereksinimli çocukların tespiti için Türkiye genelinde il bazlı taramaların yapılacağı ve ihtiyaç haritalarının oluşturulacağı vb.” ifadelere yer verilmiştir (SBB, 2019b).

1.6. TÜRKİYE’DE ENGELLİ BİREYLERİN EĞİTİMİNE İLİŞKİN İSTATİSTİKİ BİLGİLER

Milli Eğitim Bakanlığı’ndan elde edilen veriler doğrultusunda; Türkiye’de özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında ve kaynaştırma sınıflarında örgün eğitim alan öğrenci sayıları ile okul sayıları ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayılarının yıllara göre dağılımları Tablo 1.1’de gösterilmektedir.

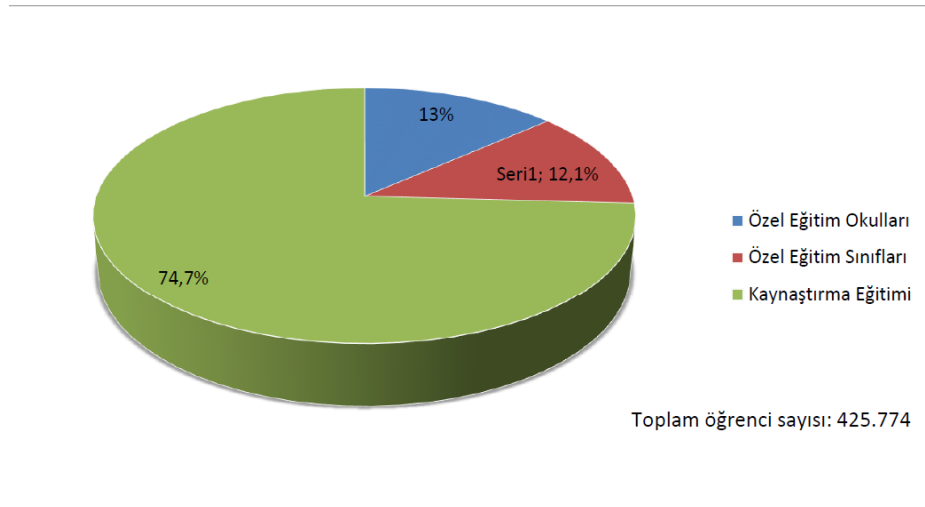
Tablo 1.1. Türkiye’de Özel Eğitim Kurumlarında Örgün Eğitim Alan Öğrencilerin Yıllara Göre Dağılımı

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı			
			Özel Eğitim Okullarında	Özel Eğitim Sınıflarında	Kaynaştırma Eğitiminde	Toplam
2019-2020	1.417	15.321	55.588	51.886	318.300	425.774
2018-2019	1.489	14.043	53.814	49.304	295.697	398.815
2017-2018	1.395	12.846	50.025	45.815	257.770	353.610
2016-2017	1.362	12.009	48.212	42.900	242.486	333.598
2015-2016	1.268	11.595	49.206	36.742	202.541	288.489
2014-2015	1.254	10.596	43.796	32.265	183.221	259.282
2013-2014	1.248	9.733	40.505	29.094	173.117	242.716
2012-2013	1.261	10.344	33.877	25.477	161.295	220.649
2011-2012	814	7.607	42.896	20.968	148.753	212.617
2010-2011	753	6.843	40.189	18.576	93.000	151.765
2009-2010	700	6.005	36.599	15.712	76.204	128.515
2008-2009	670	5.695	30.671	13.015	70.685	114.371
2007-2008	561	4.758	28.252	9.252	58.504	96.008
2006-2007	537	4.979	27.439	9.643	55.096	92.178
2005-2006	495	4.680	25.238	8.921	45.532	79.691
2004-2005	480	4.524	22.082	8.130	42.225	72.437
2003-2004	441	3.441	19.895	7.405	35.625	62.925
2002-2003	490	3.385	17.988	6.912	31.708	56.608
2001-2002	342	2.834	17.320	6.912	29.074	53.306

Kaynak: https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/60415/istatistik_bulteni_ekim20.pdf

2001-2002 eğitim-öğretim yılından 2019-2020 eğitim-öğretim yılına kadar özel eğitim kurumlarında örgün eğitim alan engelli öğrencilerin, okulların ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin sayıları Tablo 1.1’de gösterilmiştir. Tablo 1.1. incelendiğinde; örgün eğitim alan öğrenci sayılarının, okul sayılarının ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayılarının yıllar geçtikçe arttığı görülmektedir. 2001-2002 yılında örgün eğitim alan öğrenci sayısı 53.306 iken, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bu sayının 425.774’e ulaştığı; okul sayısı incelendiğinde, 2001-2002 yılında 342 olan okul sayısının 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 1.417 olduğu; 2001-2002 yılında okullarda görev yapan öğretmen sayısı 2.834 iken, bu sayının 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 15.321’e çıktığı görülmektedir. Özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında ve kaynaştırma sınıflarında örgün eğitim alan öğrenci sayıları karşılaştırıldığında, toplamda eğitim almakta olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kaynaştırma sınıflarında eğitim aldıkları anlaşılmaktadır.

Şekil 1.1. 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılında Özel Eğitim Kurumlarında Örgün Eğitim Alan Öğrencilerin Dağılımı



Kaynak: https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/60415/istatistik_bulteni_ekim20.pdf

Şekil 1.1. incelendiğinde; 2019-2020 eğitim-öğretim yılında örgün eğitim alan öğrencilerin % 74,7'sinin kaynaştırma sınıflarında, %12,1'inin özel eğitim sınıflarında ve %13'ünün ise özel eğitim okullarında eğitim aldığı görülmektedir.

1.7. ALAN YAZINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

1.7.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kaynaştırma uygulamaları konusunda Türkiye’de yapılan araştırmalar; kaynaştırma eğitimi almakta olan engelli çocukların sayısının azlığının yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin, ebeveynlerin ve engelli çocukların kaynaştırma eğitiminde yaşadığı güçlüklerle dikkat çekmektedir (ERG, 2011a).

Kapsayıcı eğitim alan yazınında engellilik alanında yapılan çalışmalarda genel olarak kaynaştırma eğitiminin öneminin vurgulandığı; engeli bireylere yönelik kapsayıcı olmayan tutumlara ve söylemlere, fiziksel erişilebilirlik ile ilgili güçlüklerle ve engeli çocuklara ilişkin veri yetersizliğine dikkat çekildiği görülmektedir (ERG, 2016a).

Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mevcut durumu saptamak amacıyla yapılan bir araştırmada; sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve kaynaştırma eğitimi almakta olan engelli çocuk ebeveynlerine anket uygulanmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri, kaynaştırma uygulamaları, problemler ve ileride yapılması gerekenlere ilişkin sorular aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları; sınıf öğretmenleri, anne-babalar ve okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve becerileri ile okulların sınıf büyüklüğü, öğretim materyalleri ve destek servislerinin sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin engelli çocuklara öğretim yapmak ve sınıfta engelli çocukları desteklemek konusunda yeterli eğitim almadıklarını ifade ettikleri görülmüştür (Kargın vd., 2003).

1980-2005 yılları arasında kaynaştırma ile ilgili yapılan çalışmaların tarandığı bir araştırmada, kaynaştırma modelini tanıtan derleme yazılar ve araştırmalar olmak üzere toplam 83 Türkçe yayına ulaşılmıştır. Bu yayınlar incelendiğinde, kaynaştırma ile ilgili yapılan çalışmaların konularına göre dört grupta toplandığı saptanmıştır. Bu konular; kaynaştırma kavramı, ilkeler, sonuçlar ve kaynaştırma hakkında genel bilgi; kaynaştırmaya ve engelli çocuklara / bireylere ilişkin tutum, görüş, bilgi, bakış açısı ile ilgili yayınlar; kaynaştırma uygulamalarına katılan öğrencilerin özellikleri; diğer yayınlar şeklinde sıralanmıştır. Araştırma sonuçları, 1980-2005 yılları arasında yayınlanan çalışmalarda kaynaştırma uygulamalarının ve yaşanan sorunların sorgulanmaya çalışıldığını göstermiştir (Sucuoğlu, 2004).

İlköğretim düzeyinde kaynaştırma eğitimi almakta olan çocukların akademik öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri, öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlayan nitel bir tez çalışmasında veriler, kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri ve çocuğu kaynaştırma eğitimine devam eden ebeveynlerden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde; öğrencilerin engel türünü bilmelerine karşın özelliklerine dair yeterli bilgiye sahip olmadıkları, öğrencileri sınıflarına kendi istekleri ile kabul etmedikleri, kaynaştırma öğrencileri ile eğitim sürecinin zor olduğu, kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgi ve deneyimlerinin olmadığı, öğrenci başarısını değerlendirmede uygun yöntem ve araçları hazırlama ve kullanmada yetersiz kaldıkları, kaynaştırma öğrencilerinin akranlarına oranla seviye bakımından geride kaldıkları, öğrencileri için eğitim planı hazırlama konusunda eğitim almadıkları, branşlarının özel eğitim olmaması nedeniyle öğrencilerinin özel eğitim kurumunda eğitim almaları gerektiği, öğrencilerin hem sayısal hem de sözel derslerde yeterince başarılı olamadıkları ve sınıf içi etkileşimde yetersiz kaldıkları ifade edilmiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar ise; ebeveynlerin çocuklarının engel türleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, çocuklarının başarısını yeterli bulmadıklarını, kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi yetersizliklerinin olduğunu ancak çocuklarının kaynaştırma eğitim ortamında olmasını istediklerini, çocuklarına verilen ödevlerin seviyelerine uygun olmadığını, çocukları ile ilgili

öğretmenlerinden şikayet alırken akran ve ebeveynlerinden şikayet almadıklarını ortaya koymuştur (Sanır, 2009).

İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarını değerlendirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bir araştırmada; kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okullarda görev yapan okul yöneticileri, birinci kademedeki kaynaştırma sınıf öğretmenleri ve bu sınıflardaki kaynaştırma öğrenci ebeveynlerine anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçları; okul yöneticileri ve öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeniyle bilgilenmeye ihtiyaç duyduklarını, kaynaştırma eğitimi uygulamadan önce bilgilendirilmediklerini, kaynaştırmaya yönelik yeterince hazırlık yapmadıklarını ve kaynaştırma uygulamalarında destek almadıklarını, kaynaştırma eğitiminin uygulandığı ilköğretim okullarında özel eğitim öğretmeni bulunmadığını, kaynaştırma öğrencilerine yeterince destek eğitim hizmetlerinin verilmediğini, öğretmenlerin en fazla güçlüğü bireyselleştirilmiş eğitim programını uygulamada yaşadıklarını, eğitim materyallerinde yetersizliğin olduğunu, okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarını kısmen yeterli bulduklarını, kaynaştırma uygulamalarının ebeveyn beklentilerini yeterince karşılamadığını ortaya koymuştur (MEB, 2010b).

İlköğretim düzeyinde özel eğitim okullarına devam eden ve kaynaştırma ortamında eğitim almakta olan görme engelli çocukların benlik saygınlıklarını karşılaştırmayı amaçlayan bir tez çalışmasında, görme engelliler okuluna devam eden çocuklar ile kaynaştırma eğitimi almakta olan çocuklara ölçek uygulanmıştır. Görme engelli çocukların benlik saygınlıkları; yaş, cinsiyet, okuduğu okul, okula nasıl gittiği, kullandığı yazı türü, görme oranı, engelli oluş zamanı, başka kardeşinin olup olmaması, ailede başka engelli olup olmaması gibi değişkenler açısından incelenmiş ve eğitim ortamlarının çocukların benlik saygınlıkları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışma sonunda görme engelliler okullarına ve kaynaştırma eğitimine devam eden görme engelli çocukların genel benlik kavramlarının; okula nasıl gittiğine, kullandığı yazı türüne, ne zaman görme engelli olduğuna, bilgisayar kullanma durumuna, kardeşi olup olmama durumuna, annenin ve babanın eğitimine, annenin ve

babanın çalışma durumuna, şehirde bulunma durumuna, görme oranına göre anlamlı bir farklılık görülmediği saptanmıştır (Gökçe, 2010).

Kaynaştırma eğitiminin akademik ve sosyal açıdan görme engelliler üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlayan bir tez çalışmasında, lisede kaynaştırma eğitim ortamında eğitim almakta olan görme engelli öğrenciler ve kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerle uzun süreli katılımcı gözlemler, anketler ve görüşmeler yapılarak veriler toplanmaya çalışılmıştır. Çalışmada Hem öğretmenlerin görme engelli öğrencilere yönelik tutumları incelenmiş hem de görme engelli öğrencilerin özel eğitim ortamından kaynaştırma eğitim ortamına geçişleri incelenerek özel eğitim ile kaynaştırma eğitiminin karşılaştırması yapılmıştır. Görme engelli öğrenciler ile yapılan görüşmeler, kaynakların yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma sonunda; kaynaştırma eğitim ortamlarının, engelli bireylerin toplumla bütünleşmesini sağladığı ve etkileşimi arttırdığı saptanmıştır (Durna, 2012).

Görme engelli çocukların, zihinsel engelli çocukların ve akranların sosyal becerilerini karşılaştırmak ve engelli çocukların sosyal becerilerinin eğitim ortamlarına göre değişip değişmediğini değerlendirmek amacıyla yapılan bir araştırmaya, 7-12 yaş arasındaki çocuklar katılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklar; kaynaştırma eğitimine devam eden görme engelli çocuklar, görme engelliler okuluna devam eden görme engelli çocuklar, kaynaştırma eğitimine devam eden zihinsel engelli çocuklar, zihinsel engelliler okuluna devam eden zihinsel engelli çocuklar ve akranlar olmak üzere toplam 5 gruptan oluşmuştur. Öğretmenler, çocukların sosyal becerilerini değerlendirmişlerdir. Değerlendirmeler sonucunda, hem görme engelliler okuluna hem de zihinsel engelliler okuluna devam eden çocukların sosyal becerilerinin, akranlarından ve kaynaştırma eğitimine devam eden görme engelli ve zihinsel engelli çocuklardan daha zayıf olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, akranların, engelli çocuklara göre sosyal açıdan daha yetkin olduklarını belirtmişlerdir. Kaynaştırma eğitimine devam eden hem görme engelli hem de zihinsel engelli çocukların, engelliler için ayrı okullara devam eden çocuklardan daha yüksek seviyede sosyal beceriler gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar, çocukluk döneminde kaynaştırma eğitiminin sosyal beceri gelişiminde önemli rol oynayabileceğini ortaya

koymuştur. Araştırma bulguları, sosyal etkileşim fırsatlarının fazla olmasının, hem görme engelli hem de zihinsel engelli çocukların sosyal işlevlerinde önemli etkiye sahip olabileceğini ortaya koymuştur (Özkubat &  zdemir, 2014).

Lisede kaynaştırma eğitimi almakta olan görme engelli çocukların ve akranlarının akran ilişkilerini belirlemeyi, ergenlik döneminde akran ilişkilerinin nasıl etkilendiğini ve akranların birbirlerini kabul düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir tez çalışmasında, hem sosyometrik veri toplama araçları hem de nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Sosyometri uygulamasından elde edilen sonuçlar; görme engelli çocukların ve akranlarının akran tercihlerinin farklılaştığını, görme engelli çocukların akranlarını daha fazla tercih ettiğini, akranlarının ise görme engelli akranlarını daha az tercih ettiğini ortaya koymuştur. Okullara, sınıflara ve cinsiyete göre değerlendirildiğinde, çocukların birbirlerini kabul durumlarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Her iki grubun birbirleriyle olan etkileşimlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerde, hem okul içinde hem de okul dışında görme engelli çocuklar ile akranlarının birbirleriyle zaman geçirme durumları incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen sonuçlar ise, görme engelli çocukların daha çok görme engelli akranlarıyla zaman geçirdiklerini ortaya koymuştur. Çalışma sonunda; görme engelli çocukların ve akranlarının birbirlerini kabul düzeylerinin düşük olduğu ve farklılaştığı, birbirleriyle etkileşimlerinin yetersiz olduğu saptanmıştır (G l, 2014).

İlkokul kademesinde kaynaştırma eğitimi almakta olan çocukların ebeveynlerinin ve kaynaştırma  ğrencisi bulunan sınıf  ğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlayan nitel bir tez çalışmasında, sınıf öğretmenleri ve ebeveynler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçları, hem sınıf  ğretmenlerinin hem de ebeveynlerin kaynaştırma ile ilgili bilgilerinin eksik olduğunu ortaya koymuştur. Sınıf  ğretmenleri ve ebeveynler bilgilerinin büyük çoğunluğunu, deneyimler sonucunda elde ettiklerini belirtmişlerdir. Hem ebeveynlerin hem de sınıf  ğretmenlerinin, engelli çocukların kaynaştırma ortamında bulunmalarına olumlu baktıkları saptanmıştır. Ayrıca  alışma, BEP'lerin etkili bir biçimde kullanılmadığını ortaya koymuştur. Raporlandırma sürecinde etkin olmadıklarını belirten sınıf

öğretmenleri, engelli çocuklar için yeterli imkanın bulunduğunu ancak imkanların verimli kullanılmadığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri, özel eğitim konusundaki yeterliklerini eksik bulduklarını belirtirken; kaynaştırma eğitiminde sosyal açıdan çözümlenemeyecek bir güçlüklerle karşılaşmadıklarını dile getirmişlerdir (Şahin, 2017).

Kaynaştırma eğitimi almakta olan öğrenci ebeveynlerinin gereksinimlerini belirlemek amacıyla yapılan nicel bir araştırmada; çocuğu kaynaştırma eğitimine devam eden anne ve babalara ölçek uygulanmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlar; ebeveynlerin sosyal destek, bilgi, yardım ve uyarılma konularında gereksinimlerinin olduğunu, annelerin babalara oranla daha fazla gereksinimlerinin bulunduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca; çevresel düzenleme gereksinimi boyutunda, çocuğun yaşına göre; bilgi ve yardım gereksinimi boyutlarında, ebeveynlerin aylık gelirin göre; sosyal destek, bilgi ve yardım boyutlarında ise, çocuğun aldığı tanıya göre anlamlı farklılıklar oluştuğu saptanmıştır (Çifci Tekinarslan vd., 2018).

Bir ilkokulda 3. ve 4. sınıfta kaynaştırma eğitimi almakta olan engelli çocukların akranlarının görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan nitel bir tez çalışmasında, yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Akranlara; engelli akranlarının sınıf içi davranışları, yaşadıkları güçlükler ve öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Araştırma sonunda, akranların, zihinsel engelli akranları ile ilgili olumsuz düşüncelere sahip oldukları, zihinsel engelli akranlarının bazı problem davranışlar gösterdiklerini ve ayrı eğitim almaları gerektiğini düşündükleri ortaya konmuştur. Ortopedik engelli akranları ile aynı kaynaştırma ortamında eğitim almakta olan akranların ise, herhangi bir rahatsızlık duymadıklarını, engelli akranlarına destek olarak kendilerini daha iyi hissettiklerini belirttikleri görülmüştür. Araştırma sonuçları, kaynaştırma eğitimi almakta olan engelli çocuğun engel türünün akran görüşlerini önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir (Kırbaş, 2018).

Kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıflarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerinin nitel araştırma tekniğinden yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak incelendiği lisansüstü tezlerini incelemek amacıyla yapılan bir araştırmada, 1990 ile 2017 yılları arasında kaynaştırma eğitimi konu alan toplam 222

yüksek lisans ve doktora tez çalışmasının gerçekleştiği ve sayıca en fazla tezin 2015 yılından sonra gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu tez çalışmalarından nitel yöntemin kullanıldığı 73 çalışmanın konu bakımından sınıflandırması yapılmış ve kaynaştırma konulu tezlerde en fazla kaynaştırmaya ilişkin öğretmen görüşü alındığı saptanmıştır. Bunu kaynaştırmaya ilişkin öğretmen, akran, aile, akademik, davranış sorunları konulu tezlerin izlediği görülmüştür. Bu tez çalışmasında; 2000-2017 yılları arasında kaynaştırma eğitimine ilişkin tezlerin sayısında artış gözlenmesi ve bu tezlerde en fazla kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerine odaklanılmış olması nedeniyle, bu yıllar arasında nitel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerde öğretmen görüşlerini konu alan çalışmalar incelenmiştir. İncelenen tez çalışmalarından seçilen 5 çalışmadan; kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut durum, kaynaştırma eğitimine ilişkin sorunlar, kaynaştırma eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik beklentiler olmak üzere üç ana tema ortaya çıkmıştır (Gürgür & Hasanoğlu Yazçayır, 2019).

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi ve kaynaştırma eğitiminin daha etkili biçimde yürütülebilmesi için öneriler geliştirmeyi amaçlayan bir tez çalışmasında, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ölçek uygulanmıştır. Çalışma sonunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde; BEP birimi, BEP planı hazırlama, destek eğitim odası, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı saptanmıştır (Erdağı, 2019).

Kaynaştırma eğitimi almakta olan görme engelli çocukların akranlarının ve akran ebeveynlerinin görme engelli çocuklara ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi ile birlikte, görme engelli çocukların okula yönelik tutumlarının, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin görme engelli çocuklara yönelik tutumlarının belirlenmesini amaçlayan bir tez çalışmasında, hem nicel hem de nitel yöntem kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla; akran ve akran ebeveynleri ile ölçek kullanılırken; görme engelli çocuklar, bu çocukların ebeveynleri ve sınıfında görme engelli öğrencisi bulunan öğretmenler ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonunda, akran ebeveynlerinin görme engelli çocuklara yönelik tutumları arttıkça, akranların da

görme engelli çocuklara yönelik tutumlarının arttığı saptanmıştır. Çalışmaya katılan görme engelli çocuk ebeveynleri; görme engelli çocukların baston kullanmak istemediklerini, kabartma harita gibi materyallerin arttırılması gerektiğini, ses kayıt cihazı veya telefon kullanmanın dersleri takip etmede önemli olduğunu, okuldaki fiziksel koşulların uygun olmadığını belirtmişlerdir. Hem görme engelli çocuk ebeveynleri hem de öğretmenler, özel eğitim konusunda ebeveynlere eğitim verilmesinin gerekliliğini ifade etmişlerdir. Ayrıca görme engelli çocuk ebeveynleri ve öğretmenler, görme engelli çocukların eğitimi konusunda öğretmenlerin bilgi eksikliği bulunduğunu belirtmişlerdir (Çelik, 2019).

1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Güney Afrika’da yapılan bir tez çalışmasında, daha önce görme engelliler okuluna devam edip sonradan kaynaştırma eğitimine dahil olan görme engelli çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili deneyimleri, kaynaştırma eğitiminde yaşanan güçlükler ve uygulama esnasında ne tür destek sağlandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile odak grup çalışmalarından elde edilmiştir. Araştırma sonuçları; bazı görme engelli çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin, gerekli destek sağlandığında, kaynaştırma uygulamalarına karşı olmadıklarını ve paydaşlar arasındaki işbirliğinin, kaynaştırma eğitiminden somut sonuçlar elde edilmesini sağlayan en önemli etken olduğunu ortaya koymuştur (Ngxata, 2005).

Avustralya’da yapılan bir tez çalışmasında, erken yaşta itibaren kaynaştırma eğitimine dahil olan görme engelli çocukların kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen etmenler belirlenmeye çalışılmıştır. İki aşamada yürütülen çalışmanın birinci aşamasında nitel, ikinci aşamasında ise nicel yöntem kullanılmıştır. Birinci aşamada, paydaşların gözünden erken yaşta kaynaştırma eğitimini etkileyen önemli etkenler belirlenmeye çalışılmış; paydaşlar, sağlık profesyonelleri, destek öğretmenler, sınıf öğretmenleri, görme engelli çocuklar ve ebeveynleri olmak üzere 5 katılımcı gruptan oluşmuştur. İkinci aşamada ise, görme engelli çocukların kaynaştırma eğitimindeki

durumlarının tanımlanması, akranlarıyla karşılaştırıldığında katılımları, iletişimleri, akademik ve genel durumlarının nasıl olduğunun belirlenmesi ve paydaşlar tarafından birinci aşamada ortaya konan etkenlerin çocukların kaynaştırma eğitimi üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. İki yıl süren ikinci aşamaya 1. sınıfa devam eden görme engelli çocuklar ve akranları katılmıştır. Çalışma sonunda; paydaşlar tarafından görme engelli çocukların kaynaştırma eğitiminin başarısında en çok çevresel faktörlerin etkili olduğu; araç-gereçlerin yetersizliği ve erişilebilir olmaması, personele desteğin kalitesinin yetersizliği, öğretmen eğitiminin yetersizliği, okulların kaynaştırmaya yönelik tutumlarının yeterli olmaması, sınıftaki personelin görme engelli çocuğun eğitimine akranlardan daha fazla katılması durumlarının ortaya çıktığı; zamanla öğretmenlerin sınıf ortamını düzenlediği; ikinci yılın sonunda görme engelli çocukların sosyal becerilerinde akranlarına göre azalma olduğu ve akademik performanslarında akranlarına göre düşüş yaşandığı saptanmıştır (Lane, 2008).

Ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını ele alan araştırmaları incelemek amacıyla yapılan bir tarama çalışmasında, kriterleri karşılayan 10 araştırma incelenmiştir. İncelenen araştırmalarda; ebeveynlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları, ebeveyn tutumlarına bağlı değişkenler ve ebeveyn tutumlarının engelli çocukların sosyal katılımına etkileri konularında elde edilen sonuçlar ele alınmıştır. Çalışma sonuçları; incelenen araştırmaların hiçbirinin ebeveyn tutumlarının, engelli çocukların sosyal katılımına etkileri konusunu ele almadığını göstermiştir. Ebeveyn tutumlarının kaynaştırma eğitime etkileri ile ilgili sonuçlar; engelli çocukların ebeveynlerinin tutumlarını tanımlama, akran ebeveynlerinin tutumlarını tanımlama ve engelli çocuklar ile akran ebeveynlerinin tutumlarını karşılaştırma şeklinde üç grup halinde sunulmuştur. Çalışma sonuçları; ebeveynlerin tutumlarının olumlu ya da nötr olduğunu, incelenen araştırmaların hiçbirinde olumsuz tutumlarla ilgili sonuçlara rastlanmadığını göstermiştir. Her iki gruptaki ebeveynler, kaynaştırma eğitiminin engelli çocuklara olduğu kadar akranlara da yararları olduğunu belirtirken; kaynaştırma eğitiminin her iki gruptaki çocuklar açısından riskleri bulunduğunu da ifade etmişlerdir. Ebeveyn tutumlarına bağlı değişkenler ile ilgili sonuçlar; yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik statü, eğitim seviyesi, kaynaştırma eğitim deneyimi, çocuğun engel türü bakımından ele alınmıştır. Ebeveynlerin yaş, cinsiyet gibi

özelliklerinin tutumlarla herhangi bir ilişkisi saptanmazken; ebeveynlerin sosyo-ekonomik statüsü, eğitim seviyesi, kaynaştırma eğitim deneyimi ve çocuğun engel türü ile tutumları arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yüksek sosyo-ekonomik statüsüne, eğitim seviyesine ve fazla kaynaştırma deneyimine sahip ebeveynlerin; düşük sosyo-ekonomik statüsüne, eğitim seviyesine ve az kaynaştırma deneyimine sahip ebeveynlere oranla daha olumlu tutumları olduğu görülmüştür. Çocuğun engel türüne göre değerlendirildiğinde; ebeveynlerin, davranış problemleri ve ağır zihinsel engelleri olan çocukların kaynaştırma eğitimine dahil olması ile ilgili en az olumlu tutuma sahip oldukları, fiziksel engelleri olan çocukların kaynaştırma eğitimine dahil olması ile ilgili en fazla olumlu tutuma sahip oldukları saptanmıştır (De Boer vd., 2010).

Alan yazın taraması yapılarak, başarılı bir kaynaştırma eğitiminin önemli bileşenlerini belirlemeye yönelik olarak yapılan bir araştırmada, kaynaştırma eğitiminin kalitesini arttıran önemli bileşenlerin neler olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma bulguları; müfredatta yapılan düzenleme ve uyarlamalar, etkili öğretimsel stratejilerin kullanılması, işbirliğinin olması, akranların engelli akranlarına olan desteği, okul yöneticilerinin rol ve etkinlikleri, hem engelli çocukların hem de akranların ebeveynlerinin rollerinin, kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasına etki eden önemli bileşenler olduğunu ortaya koymuştur (Alquraini & Gut, 2012).

İlkokul kademesinde kaynaştırma ortamındaki akranların, engelli akranlarına yönelik tutumlarını tanımlamak amacıyla yapılan araştırmaların incelenmesini hedefleyen bir tarama çalışmasında, 30 veri tabanından 1998 ile 2011 yılları arasında yapılan araştırmalar taranmış ve belirlenen kriterleri karşılayan, 7 ülkeden 20 araştırma seçilmiştir. Akran tutumlarının; tutum bileşenlerinden bilişsel, duygusal ve davranışsal tutumlar açısından incelendiği araştırmalardan elde edilen sonuçlar ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmaların çoğu, akranların, engelli akranlarına karşı inanış, duygu ve davranış açısından nötr olduklarını göstermiştir. Üç tutum bileşeni göz önüne alındığında çalışma sonuçları; yapılan araştırmaların çoğunun, tutumların bilişsel ve davranışsal bileşenlerine odaklandığını ortaya koymuştur. Akran tutumlarının; kaynaştırma eğitim deneyimi ve engelli bireylere ilişkin bilgi, yaş ve cinsiyet gibi

çevresel olduğu kadar kişisel bazı değişkenlerden de etkilendiği görülmüştür. Çalışma sonuçları, engelli akranlarıyla ilgili bilgi ve deneyimleri arttıkça, akranların daha fazla kabul edici tutum sergilediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, davranış problemleri olan ve zihinsel engelleri bulunan çocukların, akranlarının olumsuz tutumlarına daha fazla maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Akranların tutumları ile engelli çocukların sosyal katılımları arasındaki ilişki incelendiğinde; akranların olumlu tutumlarının, kaynaştırma eğitiminin olumlu sosyal sonuçları açısından önemli olduğu görülmüştür (De Boer vd., 2012).

Kaynaştırma eğitime ilişkin yapılan araştırmaları incelemek amacıyla yapılan bir tarama çalışmasında; araştırmalarda hangi temaların çalışıldığı, bu araştırmalardan nelerin öğrenilebileceği, ele alınan araştırmalarda ne gibi eksikliklerin bulunduğu üzerinde durulmuştur. Yayınlanan araştırmalar, veri tabanları kullanılarak sistematik bir inceleme yoluyla belirlenmiştir. Nicel, nitel veya karma yöntemin kullanıldığı 26 araştırmanın tematik analizi; kaynaştırma eğitime yönelik tutumlar, kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin profesyonel gelişimi, kaynaştırma uygulamaları (öğretmen desteği ve akran desteği), öğrenci katılımı (sosyal katılım ve akademik katılım) ve kaynaştırma ile ilgili araştırmalara ilişkin kritik düşünceler olmak üzere 5 ana temayı ortaya koymuştur. Çalışma sonuçları, kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için başarılı öğretmen deneyimlerini sağlayacak kanıta dayalı uygulamalarla ilgili öğretmenlerin profesyonel gelişiminin önemli olduğunu göstermiştir (Van Miegheem vd., 2018).

Görme engelli çocukların; kaynaştırma eğitimindeki güçlükler, kaynaştırma ortamında kabul görmelerine ilişkin duyguları ve kaynaştırmanın başarılı bileşenleri ile ilgili algılarını inceleyen bir meta-sentez çalışmasında; nicel, nitel ve karma yöntemlerin kullanıldığı araştırmaların sonuçları incelenmiştir. Yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer profesyonellerin destek, tutum ve vasıfları; erişilebilir teknolojinin kullanılabilirliği; kabartma yazının (Braille) kullanımı ve oryantasyon ve bağımsız hareket; kaynaştırma ortamlarında eğitim veren öğretmenler ile görme engelliler öğretmenleri arasındaki işbirlikleri konuları ele alınmaya çalışılmıştır. Çalışmanın genel çerçevesini oluşturmak amacıyla, kaynaştırma ve görme engellilik

ile ilgili sistematik bir veri tabanı araştırması gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan makaleler arasından 1. sınıf ile 12. sınıf arasında kaynaştırma eğitimi almakta olan görme engelli çocukları ve çocukların algılarını konu alan araştırmaların tematik analizi sonucunda, geniş kategoriler oluşturulmuş, kriterleri karşılayan ve araştırma sorularından en az 1'ine cevap veren 16 araştırma analiz edilmiştir. Güçlükler başlığı altında, fiziksel ve çevresel güçlükler, müfredatı veya öğretime ulaşmada güçlükler ve sosyal güçlükler olmak üzere üç ana kategori oluşmuştur. Kaynaştırma ortamında kabul görmelerine ilişkin duyguları başlığı altında homofili (kendisine benzeyenlere yakınlık hissetme) ve uyum sağlama kategorileri yer almıştır. Kaynaştırmanın başarılı bileşenleri başlığı altında; olumlu okul ortamı ve öğretmen tutumu, bilgi ve beceriye sahip öğretmenler, özerklik ve girişkenlik kategorileri oluşmuştur (Miyauchi & Paul, 2020).

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, deseni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ilkokul kademesinde kaynaştırma eğitimi almakta olan görme engelli çocukların eğitim süreci hakkında hem görme engelli çocuklardan hem de süreçte yer alan paydaşlardan derinlemesine bilgi edinmek ve uygulamalardaki mevcut durumu bütüncül bir bakış açısıyla ele almak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmanın tanımını yapmak güç olmakla birlikte; “algıları ve olayları gerçekçi ve bütüncül bir biçimde doğal ortamda ortaya koymaya yönelik sürecin izlendiği ve gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı araştırma” şeklinde tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013: 45). Araştırmaya katılan kişilerin algılarının ve deneyimlerinin ortaya konması, nitel araştırmanın en önemli amaçlarından biridir. Nitel araştırmada toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması gerektiğinden, araştırma kapsamında çok sayıda birey yer almamaktadır; ancak elde edilen verinin miktarı ve ayrıntısı oldukça fazla olduğundan, analiz için gereken süre daha uzun olabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013: 51). Nitel araştırma, bir duruma dahil olan bireylerin yani aktörlerin algı ve bakış açılarını yorumlamaya önem vermekte; bu nedenle, durumu biçimlendiren ve duruma katkıda bulunan aktörler, araştırmanın değişkenlerini oluşturmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013: 65).

2.2. Araştırma Deseni

Araştırmada; kaynaştırma eğitim sürecinde uygulamalarda neler yaşandığını tespit etmek ve süreci eğitim hakkı perspektifinden değerlendirmek amacıyla görme engelli çocuklar merkezde olmak üzere süreçte yer alan paydaşların görüşlerine yer vererek durum tespiti yapılması amaçlandığından, durum çalışması ile desenlenmiştir. Belirli

bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymayı amaçlayan durum çalışmasının en temel özelliği; bir duruma ilişkin ortam , bireyler, olaylar, süreçler gibi etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılmasının yanı sıra; hem ilgili durumu nasıl etkiledikleri hem de ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanmasıdır. Durumların birbirinden farklı olması nedeniyle, sonuçların genellenmesi mümkün olmamakla birlikte, bir duruma ilişkin olarak elde edilen sonuçların benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler sağlaması beklenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013: 83).

2.3. Evren ve Örneklem

İlkokul kademesinde kaynaştırma eğitimi almakta olan görme engelli çocuklar ve kaynaştırma sürecinde yer alan okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları, sınıf öğretmenleri, görme engelli çocuk ebeveynleri ve görme engelli çocuk akranları, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk önce görme engelli bireylerin eğitimi alanında hizmet veren sivil toplum kuruluşları ile görüşülmüş, 2., 3. ve 4. sınıfta kaynaştırma ortamında eğitim almakta olan görme engelli çocukların ebeveynlerine ulaşılmış ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan ebeveynler belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin tümünün annelerden oluştuğu görülmüştür. Anneler aracılığıyla da çocukların okullarına ve okullardaki okul yöneticisi, okul psikolojik danışmanı, sınıf öğretmeni ve sınıf içindeki en yakın akranına ulaşılmıştır.

Ayrıca araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması anlayışı ile temellenmektedir ve sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013: 140). Örneklem dâhil olan görme engelli çocukların seçiminde eğitsel olarak kör kabul

edilmeleri yani öğretimde dokunarak okunan kabartma yazıyı (Braille) kullanmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılları arasında İstanbul ilinde dört farklı ilçedeki devlet okullarında ilkokul kademesinde kaynaştırma eğitimi almakta olan 4 görme engelli çocuk ve bu çocukların okul yöneticisi, okul psikolojik danışmanı, sınıf öğretmeni, ebeveyni ve en yakın akranı olmak üzere toplam 24 katılımcı oluşturmaktadır.

Örnekleme, kaynaştırma eğitimine devam eden görme engelli çocukların yer almasının temel sebebi, süreci yaşayan ve kaynaştırma uygulamalarından doğrudan etkilenen bireyler olarak kendilerinin ifade etmelerini sağlamaktır. Görme engelli çocukların akranlarının araştırmada yer almasının temel sebebi ise, kaynaştırma sürecini aynı zamanda çocukların gözünden ele almaktır. Ebeveynlerin örneklem arasında yer almasının en temel nedeni, süreçte büyük rolü olan ebeveynlerin de deneyim ve görüşlerine yer vermektir. Okul yöneticileri, okullarda en üst pozisyonda olmaları ve kaynaştırma uygulamalarından sorumlu olan kişiler olmaları nedeniyle, örneklem içerisinde yer almıştır. Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma eğitiminin uygulanmasından doğrudan sorumlu olmaları nedeniyle, örnekleme dahil edilmiştir. Okul psikolojik danışmanları ise, kaynaştırma uygulamalarında eğitimin planlanmasında ve sürecin ilerleyen aşamalarında önemli role sahip olmaları nedeniyle, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

2.4. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Araştırmada, verilerin toplanabilmesi için görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler; görüşme yoluyla anlaşılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013: 148). Temel amacı, katılımcıların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını

anlamaya çalışmak olan görüşme tekniğinde araştırmacı, elde etmek istediği sonuçlar çerçevesinde sistematik sorularla katılımcıların algılarını, düşüncelerini, duygularını ve yorumlarını ortaya çıkarmaya çalışmaktadır (Türnüklü, 2000). Bu amaçla araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almayı amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013: 150). Hem belirli düzeyde standartlığa hem de esnekliğe sahip olması nedeniyle, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik olduğu düşünülmektedir (Türnüklü, 2000).

“Okul Yöneticilerine Yönelik Görüşme Formu” (Ek-3), “Okul Psikolojik Danışmanlarına Yönelik Görüşme Formu” (Ek-4), “Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Görüşme Formu” (Ek-5), “Görme Engelli Çocuk Ebeveynlerine Yönelik Görüşme Formu” (Ek-6), “Görme Engelli Çocuklara Yönelik Görüşme Formu” (Ek-7) ve “Akranlara Yönelik Görüşme Formu” (Ek-8) olmak üzere toplam altı görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formlarının birinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini tespit etmeye yönelik kısa cevaplı veya seçenekli sorulara yer verilirken; ikinci bölümünde ise, açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Bu açık uçlu sorular, alan yazında yer alan teorik bilgilerden ve kaynaştırma eğitimi alanında yapılan çalışmalarda elde edilen bulgulardan yararlanılarak oluşturulmuştur (Kargın vd., 2003; Ngxata, 2005; MEB, 2010b; Callan, 2013; ERG, 2016c).

Veri toplama aracı olan görüşme formlarının geçerliğini sağlamak amacıyla, formlar anlaşılma ve araştırılan konuyu kapsama düzeyi bakımından psikoloji alanından üç uzmanın görüşüne sunulmuş, gelen öneriler doğrultusunda görüşme formlarına son şekli verilerek uygulamaya geçilmiştir.

Sonuç olarak görüşme formlarında yer alan açık uçlu soru sayıları şu şekildedir: Okul yöneticilerine 9, okul psikolojik danışmanlarına 9, sınıf öğretmenlerine 14, görme engelli çocuk ebeveynlerine 14, görme engelli çocuklara 12 ve akranlara 11 açık uçlu soru sorulmuştur.

2.5. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanabilmesi için 29.04.2019 tarihinde İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek-1) ve 20.06.2019 tarihinde İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu'ndan (Ek-2) gerekli yazılı izinler alınmıştır.

Veriler, Haziran 2019 ile Şubat 2020 tarihleri arasında, her bir katılımcı ile belirlenen tarih ve saatte, görüşme açısından uygun bir ortamda 20 ile 50 dakika arasında değişen sürelerde yapılan görüşmelerde elde edilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı kendisini tanıtmış, araştırmanın amacından ve öneminden bahsetmiş ve katılımcılardan elde edilen verilerin kesinlikle başka bir amaçla kullanılmayacağını belirtmiştir. Her bir katılımcıya onam formu imzalatılmış ve araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı özellikle belirtilmiştir. Görme engelli çocuklar ve akranları için ebeveynlerinden onam alınmıştır (Bkz.: Ek-9, Ek-10, Ek-11, Ek-12, Ek-13). Görüşmeler esnasında ses kaydı yapılmasına Milli Eğitim Bakanlığı tarafından izin verilmemesi nedeniyle; okul ortamında okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları ve sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler, yazılı notlar alınarak toplanmıştır. Ancak okul ortamı dışında yapılan görüşmelerde; görme engelli çocuk ebeveynleri, görme engelli çocuklar ve akranlarından elde edilen veriler ise, ebeveynlerden izin almak kaydıyla ses kaydı yapılarak toplanmıştır. Tüm görüşmeler gerçekleştirildikten sonra elde edilen verilerin analizinde belirleyici olması ve herhangi bir karışıklık yaşanmaması için her bir görüşme formuna, bir sıralama numarası verilmiştir.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmada içerik analizi yapılmıştır. Toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak, içerik analizinin temel amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda önce yapılması gereken, toplanan verileri kavramsallaştırmak, sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlemek ve son olarak da verileri açıklayan temaları saptamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013: 259).

Nitel araştırmada veri analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamada gerçekleşmektedir (Yıldırım & şimşek, 2013: 260).

İlk olarak, hem yazılı notlardan elde edilen veriler birebir bilgisayar ortamına aktarılmış hem de ses kayıtlarından elde edilen veriler deşifre edilmiştir. Tüm katılımcılardan elde edilen veriler, her bir katılımcı grup için oluşturulan ayrı dosyalarda toplanmış; okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları, sınıf öğretmenleri, görme engelli ocuk ebeveynleri, görme engelli çocuklar ve akranların cevaplarının bir araya getirildiği toplam 6 dosya oluşturulmuştur. Tüm katılımcılardan elde edilen verilerin bir araya getirildiği 6 dosya incelendiğinde; okul yöneticilerinden 7, okul psikolojik danışmanlarından 8, sınıf öğretmenlerinden 12, görme engelli ocuk ebeveynlerinden 21, görme engelli çocuklardan 8 ve akranlarından 6 sayfa olmak üzere toplam 62 sayfalık veri elde edildiği saptanmıştır.

Araştırmada, verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. İlk olarak, sorular araştırmacı tarafından tek tek yazılmış, her bir katılımcının sorulara verdiği cevaplar alt alta sıralanmış ve cevaplar satır satır okunarak veriler üzerinden kodlara ulaşılmıştır. İkinci aşamada, kodlar bir araya getirilerek kodları belirli kategoriler altında toplayan temalar oluşturulmuştur. Bu temaların bir kısmı alan yazındaki çalışmaların incelenmesi sonucunda önceden belirlenmiş temalardan oluşurken, bir kısmı da benzer kodların bir araya getirilmesi sonucu ortaya çıkan temalardan oluşmaktadır.   nc  aşamada, veriler kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve tanımlanmıştır. Dördüncü aşama olarak bulgular yorumlanmıştır.

Nitel bir araştırmada araştırmacının, geçerliğin sağlanması için gereken önlemleri alarak doğru bilgiye ulaşması; güvenirlik için ise, araştırma sürecini ve verileri hem açık hem de ayrıntılı bir biçimde tanımlaması beklenmektedir (Yıldırım & şimşek, 2013: 308). Kodlayıcıların ve kodlama kategorilerinin güvenirliği, içerik analizinde kodlamanın güvenirliğini sağlamaktadır. Kodlayıcının güvenirliği, farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamalarını ya da aynı kodlayıcının aynı

metni farklı zamanlarda aynı şekilde kodlamasını gerektirirken; kategorilerin güvenilirliği ise, açık-seçik olmalarını gerektirmektedir (Bilgin, 2014: 16). Bu araştırmada geçerliğin sağlanması amacıyla; araştırmanın deseninin belirlenmesi ve verilerin toplanması konusunda, psikoloji alanından bir uzmanın desteği alınmıştır. Araştırmacı tarafından toplanan ve gruplandırılarak düzenli hale getirilen tüm veriler, nitel araştırma konusunda uzmanlığı bulunan bir kişinin desteği ile MAXQDA nitel veri analizi programında kodlanmıştır. Bu kodlamaların tekrar gözden geçirilerek düzenlenmesi sonucunda “Erişim, İşbirlikleri, Düzenlemeler, Tutum ve Davranışlar, Etkinlikler, Faaliyetler/Çalışmalar, Güçlükler, Beklentiler ve Çözüm Önerileri” olmak üzere 8 ana tema ile bu temalara ait kategori, kod ve alt kodlar oluşturulmuştur. Bulguların yazıldığı son aşamada ise; tüm temalara, temalar altındaki kategori, kod ve alt kodlara yer verilmiştir.

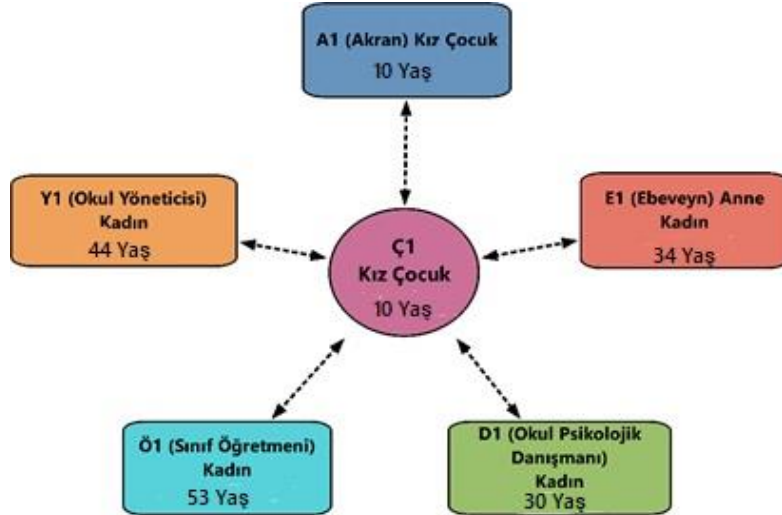
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Demografik Bilgiler

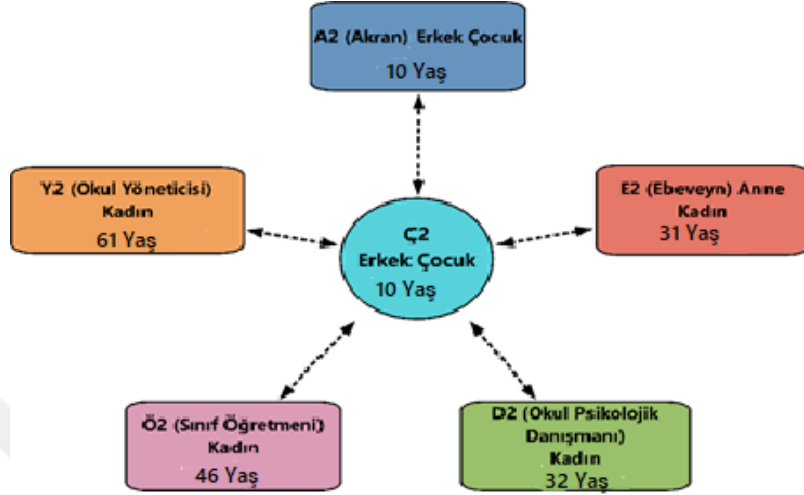
Araştırmaya ilkökul kademesinde kaynaştırma eğitimi almakta olan 4 görme engelli çocuk ile her çocuğun sınıf öğretmeni, okul yöneticisi, okul psikolojik danışmanı, ebeveyni ve en yakın akranı olmak üzere toplam 24 kişi katılmıştır. Görme engelli çocuklar Ç1'den Ç4'e, sınıf öğretmenleri Ö1'den Ö4'e, okul yöneticileri Y1'den Y4'e, okul psikolojik danışmanları D1'den D4'e, ebeveynler E1'den E4'e ve akranlar A1'den A4'e kadar kodlanmıştır. Katılımcıların yaşa ve cinsiyete ilişkin demografik özellikleri Şekil 3.1., Şekil 3.2., Şekil 3.3. ve Şekil 3.4'te ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Şekil 3.1. 1. Çocuk ile Paydaşların Yaş ve Cinsiyete İlişkin Demografik Özellikleri Gösterimi



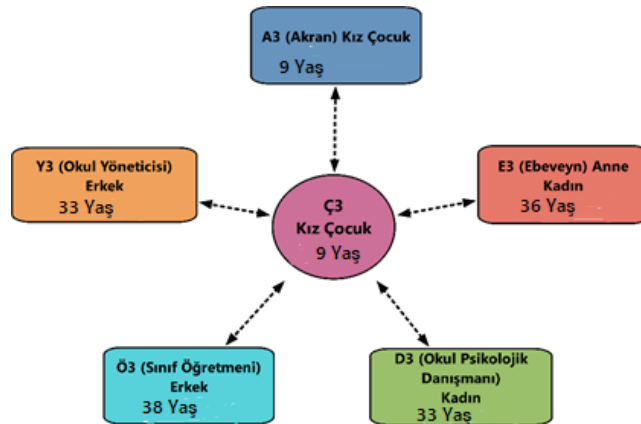
Şekil 3.1. incelendiğinde, 1. görme engelli çocuğun 10 yaşında kız çocuk olduğu, sınıf öğretmenin 53 yaşında kadın, okul yöneticisinin 44 yaşında kadın, okul psikolojik danışmanının 30 yaşında kadın, ebeveyninin 34 yaşında kadın ve akranının 10 yaşında kız çocuk olduğu görülmektedir.

Şekil 3.2. 2. Çocuk ile Paydaşların Yaş ve Cinsiyete İlişkin Demografik Özellikleri Gösterimi



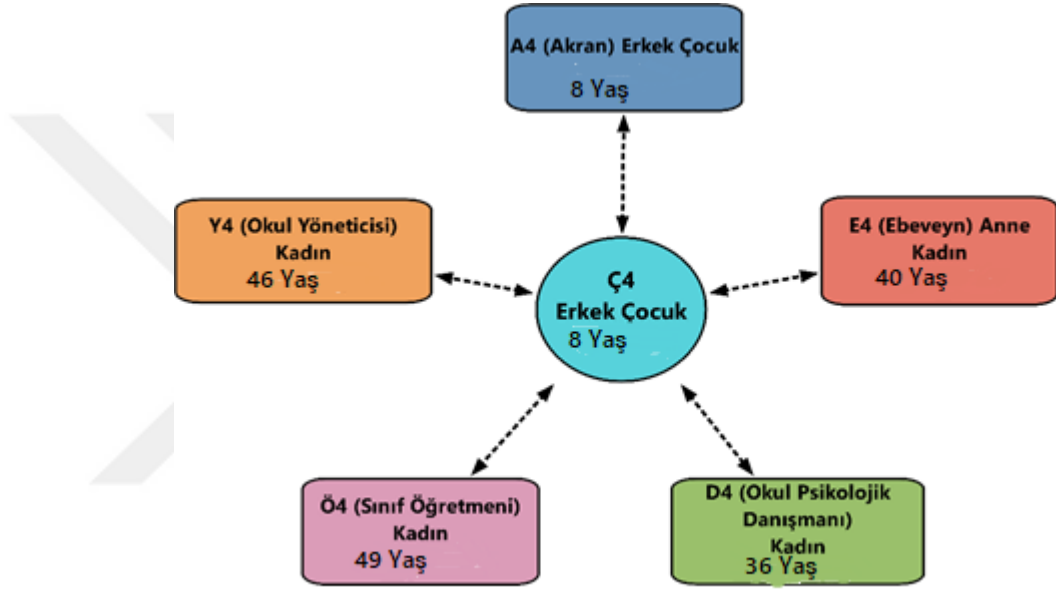
Şekil 3.2. incelendiğinde, 2. görme engelli çocuğun 10 yaşında erkek çocuk olduğu, sınıf öğretmeninin 46 yaşında kadın, okul yöneticisinin 61 yaşında kadın, okul psikolojik danışmanının 32 yaşında kadın, ebeveyninin 31 yaşında kadın ve akranının 10 yaşında erkek çocuk olduğu görülmektedir.

Şekil 3.3. 3. Çocuk ile Paydaşların Yaş ve Cinsiyete İlişkin Demografik Özellikleri Gösterimi



Şekil 3.3. incelendiğinde, 3. görme engelli çocuğun 9 yaşında kız çocuk olduğu, sınıf öğretmenin 38 yaşında erkek, okul yöneticisinin 33 yaşında erkek, okul psikolojik danışmanının 33 yaşında kadın, ebeveyninin 36 yaşında kadın ve akranının 9 yaşında kız çocuk olduğu görülmektedir.

Şekil 3.4. 4. Çocuk ile Paydaşların Yaş ve Cinsiyete İlişkin Demografik Özellikleri Gösterimi



Şekil 3.4. incelendiğinde, 4. görme engelli çocuğun 8 yaşında erkek çocuk olduğu, sınıf öğretmenin 49 yaşında kadın, okul yöneticisinin 46 yaşında kadın, okul psikolojik danışmanının 36 yaşında kadın, ebeveyninin 40 yaşında kadın ve akranının 8 yaşında erkek çocuk olduğu görülmektedir.

Katılımcıların genel betimsel özelliklerine bakıldığında; 14'ü kadın, 2'si erkek, 4'ü erkek çocuk ve 4'ü kız çocuk katılımcı olduğu, bu katılımcıların 8'inin 8-11 yaş, 6'sının 30-35 yaş, 3'ünün 36-40 yaş, 2'sinin 41-45 yaş, 3'ünün 46-50 yaş, 1'inin 51 yaş ve üzeri, 1'inin 61 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Araştırmanın katılımcılarından elde edilen bazı demografik bilgiler Tablo 3.1'de gösterilmektedir:

Tablo 3.1. Katılımcılardan Elde Edilen Bazı Demografik Bilgilerin Gösterimi

	1. çocuk	2. çocuk	3. çocuk	4. çocuk
Okul mevcudu	1200	1870	1295	569
Okuldaki tanımlı engelli öğrenci sayısı	51	80	43	14
Sınıfı	4	4	3	2
Sınıf mevcudu	29	35	26	30
Sınıfta başka engelli öğrenci olma durumu	Hayır	Hayır	Hayır	Evet (ikizi)
Okulda BEP geliştirme birimi olma durumu	Evet	Evet	Evet	Evet
Çocuğa BEP hazırlanma durumu	Evet	Evet	Evet	Evet
Çocuğun BEP sürecine dahil olma durumu	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Okulda destek eğitim odası olma durumu	Evet	Evet	Evet	Hayır
Destek eğitim odasını kullanma durumu	Hayır	Hayır	Evet	Hayır
Çocuğun okulda destek eğitim alma durumu	Hayır	Hayır	Evet	Evet
Okulda çocuğa sunulan hizmetler (Bağımsız Hareket)	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Okulda çocuğa sunulan hizmetler (Braille)	Hayır	Hayır	Evet	Hayır
Okulda çocuğa sunulan hizmetler (Teknoloji Destekli Eğitim)	Hayır	Hayır	Evet	Hayır

Tablo 3.1. incelendiğinde; çocukların okul mevcutları, okullarındaki tanımlı engelli öğrenci sayılarının da tabloda gösterildiği görülmektedir. 1. çocuğun 4. sınıfa, 2. çocuğun 4. sınıfa, 3. çocuğun 3. sınıfa ve 4. çocuğun 2. sınıfa devam ettiği görülmektedir. Sınıf mevcutları incelendiğinde; 1. çocuğun sınıfında 29 kişi, 2. çocuğun sınıfında 35 kişi, 3. çocuğun sınıfında 26 kişi ve 4. çocuğun sınıfında 30 kişi bulunduğu görülmektedir. Çocukların 3'ünün sınıfında başka engelli öğrenci olmadığı görülürken, 4. çocuğun sınıfında görme engelli ikizinin olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan tüm çocukların okulunda BEP geliştirme biriminin olduğu, tüm çocuklara BEP hazırlandığı ancak çocuklardan hiçbirinin BEP sürecine dahil olmadığı görülmektedir. Çocuklardan 3'ünün okulunda destek eğitim odası bulunurken, sadece 4. çocuğun okulunda destek eğitim odası bulunmadığı; sadece 3. çocuğun eğitiminde destek eğitim odasının kullanıldığı; 3. ve 4. çocuğun okullarında destek eğitim aldıkları görülmektedir. Okulda görme engelli çocuğa sunulan hizmetler

incelendiğinde; çocukların hiçbirine *Bağımsız Hareket eğitimi* verilmediği, sadece 3. çocuğa *Braille ve Teknoloji Destekli Eğitim* verildiği, diğer çocuklara *Braille ve Teknoloji Destekli Eğitimin* de verilmediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin tümü annelerden oluşmaktadır. Dolayısıyla ebeveynler olarak bahsedilen katılımcı grup, bu araştırmada anneleri ifade etmektedir. Annelerin eğitim durumları incelendiğinde; 1. çocuğun annesinin lisans mezunu, 2. çocuğun annesinin ortaokul mezunu, 3. çocuğun annesinin ortaokul mezunu ve 4. çocuğun annesinin lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan tüm akranlar, daha önceki yıllarda görme engelli arkadaşı olmadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan tüm ebeveynler, çocuklarının daha önce okul değişikliği yapmadıklarını belirtirken; sadece 2. çocuğun ebeveyni 1. sınıfın ikinci döneminde çocuğunun sınıf ve öğretmen değişikliği yaptığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları ve sınıf öğretmenlerinden 5'i üniversite yıllarında engelli çocukların eğitimine yönelik ders aldıklarını belirtirken; 7'si herhangi bir ders almadıklarını ifade etmiştir.

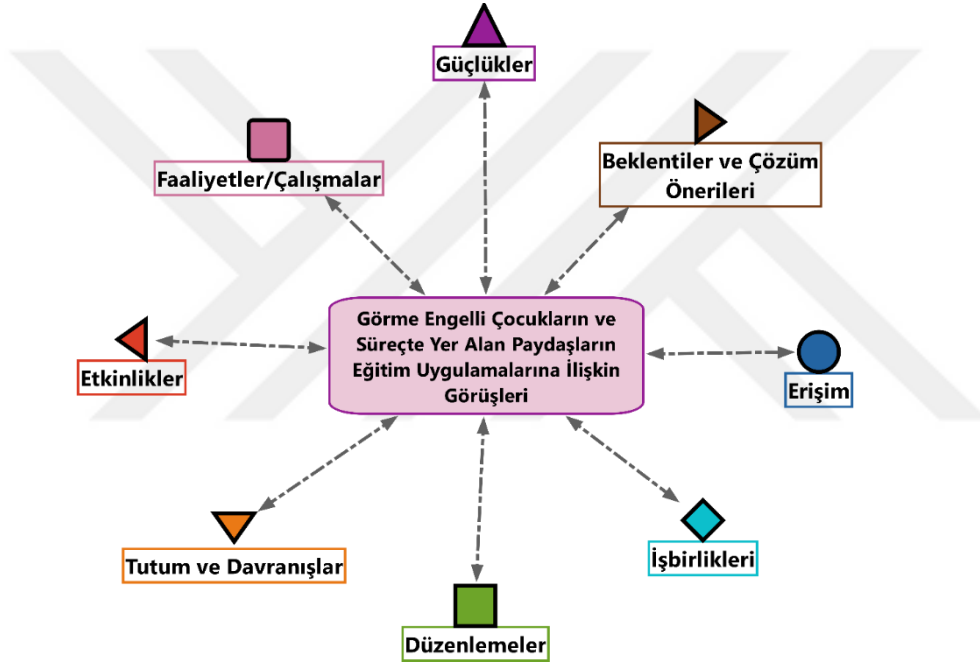
Okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları ve sınıf öğretmenlerinin 6'sı engelli çocuklara yönelik hizmet içi eğitim aldıklarını belirtirken; 6'sı herhangi bir hizmet içi eğitim almadıklarını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan tüm okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları ve sınıf öğretmenleri, daha önceki yıllarda görme engelli bir öğrenciye eğitim verme deneyimlerinin olmadığını belirtmiştir.

3.2. Araştırmanın Temaları

Araştırma, Şekil 3.5'te görüldüğü gibi 8 ana tema altında toplanmıştır. Bunlar; **Erişim, İşbirlikleri, Düzenlemeler, Tutum ve Davranışlar, Etkinlikler, Faaliyetler/Çalışmalar, Güçlükler, Beklentiler ve Çözüm Önerileri**dir.

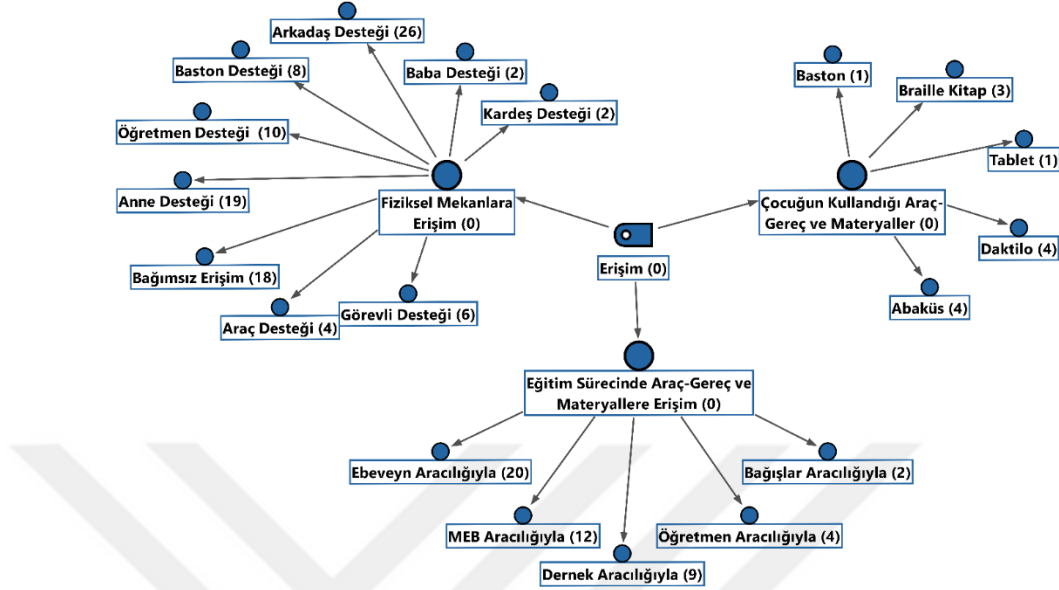
Şekil 3.5. Görme Engelli Çocukların ve Süreçte Yer Alan Paydaşların Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Temalar Gösterimi



3.2.1. Erişim

Araştırmanın ilk teması olan Erişim hiyerarşik kod alt kod bölümler modeli, Şekil 3.6'da görülmektedir. Erişim teması üç kategori altında incelenmiştir. Bunlar; **Fiziksel Mekanlara Erişim, Eğitim Sürecinde Araç-Gereç ve Materyallere Erişim, Çocuğun Kullandığı Araç-Gereç ve Materyallerdir.**

Şekil 3.6. Erişim Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Bölümler Modeli



3.2.1.1. Fiziksel Mekânlara Erişim

Fiziksel Mekânlara Erişim kategorisi, katılımcılar tarafından; anne desteği, baba desteği, kardeş desteği, arkadaş desteği, bağımsız erişim, öğretmen desteği, baston desteği, görevli desteği, araç desteği kodları ile tanımlanmıştır. Katılımcılar, Fiziksel Mekanlara Erişim kategorisinde arkadaş desteği kodunu 26 kere, anne desteği kodunu 19 kere, bağımsız erişim kodunu 18 kere, öğretmen desteği kodunu 10 kere, baston desteği kodunu 8 kere, görevli desteği kodunu 6 kere, araç desteği kodunu 4 kere, baba desteği ve kardeş desteği kodlarını 2 kere kullanmışlardır. Katılımcılar tarafından en yoğun kullanılan arkadaş desteği kodu ile ilgili Ö1, D3, Ç2 ve A4 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Daha çok arkadaşlarıyla çıkıyor, iki yanında birer arkadaşı oluyor, elinden tutuyorlar." (Ö1)

"Onun dışında arkadaşlarıyla sınıf içi veya oyun alanlarına erişiyor." (D3)

"Tuvalete giderken eee arkadaşlarımdan yardım istiyorum." (Ç2)

"Okulda spor salonu var, spor salonuna biz götürüyoruz, elinden tutup merdivenlerden inmesine yardımcı oluyoruz." (A4)

Katılımcılar, fiziksel mekanlara erişimde arkadaş desteğinden sonra görme engelli çocukların en fazla anne desteği aldıklarını ifade etmişlerdir. Ö3, Ç4 ve E2 kodlu katılımcıların ifadeleri şöyledir:

"Tuvalete annesiyle gidiyor." (Ö3)
"Akşamleyin annem bizi arabayla okuldan alıp eve getiriyor." (Ç4)
Okula zaten ben götürüyorum, hala daha ben götürüyorum." (E2)

Daha sonra katılımcılar tarafından yoğunlukla bahsedilen diğer bir kod ise, bağımsız erişim kodudur. Katılımcılar, görme engelli çocukların yardım almadan tek başına hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. Ö4, Y1 ve A4 kodlu katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

"Teneffüslerde kendileri, kendi işlerini hallediyor, hani tuvalete kendileri gidiyorlar, teneffüste kendi başlarına oynuyorlar, yanlarında kimse olmuyor teneffüslerde." (Ö4)
"Bağımsız hareketi güçlü olduğu için kendisi erişebiliyor." (Y1)
"Sınıfa dokunarak geliyor, yani dokuna dokuna giriyor, duvarlara dokunarak takip ediyor. Eee tuvalete de aynı, duvarlara dokunarak kendisi gidebiliyor." (A4)

Fiziksel Mekanlara Erişim kategorisinde bağımsız erişim kodundan sonra öğretmen desteği kodunun da katılımcılar tarafından tanımlandığı görülmektedir. Bu kod ile ilgili Ç2 ve E3 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Bazen öğretmen yardımıyla gidiyorum." (Ç2)
"Öğretmenleriyle beraber istedikleri oyunu oynuyorlar ama öğretmen gözetiminde." (E3)

Fiziksel Mekanlara Erişim kategorisinde öğretmen desteği kodundan sonra en fazla kullanılan kod, baston desteği kodudur. Bu kod ile ilgili Ç2 ve E1 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Yani sınıfa giderken filan baston kullanıyorum." (Ç2)
"Evet, hep bastonunu kullandı, okulda da hep bastonuyla." (E1)

Fiziksel Mekanlara Erişim kategorisi ayrıntılı incelendiğinde, katılımcılar tarafından; görevli desteği, araç desteği, baba desteği ve kardeş desteği kodlarının da tanımlandığı görülmektedir. Bu kodlar ile ilgili Ç4, Ç2, A3 ve A2 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Sınıfa, bizim yardımcı ablalarımız var, onlar bizi götürüyorlar. Sınıfa, onlar bizim çantalarımızı bırakıyorlar. Biz onların yardımıyla gidiyoruz. Yemekhaneye de onlarla gidip geliyoruz, yanımızda onlar eşlik ediyor bize." (Ç4)
"Okula arabayla gidiyorum." (Ç2)
"Babası Salı günleri gelip dışarı çıkartıyor sadece. Bazen babası Salı günleri geliyor, teneffüslerde dışarı çıkartıyor. (A3)
"Bazen ablasıyla birlikte kantine iniyor." (A2)

3.2.1.2. Eğitim Sürecinde Araç-Gereç ve Materyallere Erişim

Erişim temasının ikinci kategorisi olan Eğitim Sürecinde Araç-Gereç ve Materyallere Erişim kategorisi; araştırmanın katılımcıları tarafından, ebeveyn aracılığıyla, MEB aracılığıyla, dernek aracılığıyla, öğretmen aracılığıyla, bağışlar aracılığıyla kodları ile tanımlanmıştır. Katılımcılar görme engelli çocukların eğitim sürecinde araç-gereç ve materyallere ebeveyn aracılığıyla eriştiklerini 20 kere, MEB aracılığıyla eriştiklerini 12 kere, dernek aracılığıyla eriştiklerini 9 kere, öğretmen aracılığıyla eriştiklerini 4 kere, bağışlar aracılığıyla eriştiklerini ise 2 kere ifade etmişlerdir. Katılımcıların en fazla yoğunlaştığı kod olan ebeveyn aracılığıyla kodu ile ilgili Ö4, Y2, D3 ve E1 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Daktiloyu aile, tabii aile alıyor, kâğıtları, abaküsü, tabii hepsini aile alıyor. Kitapları, anne şey yaptırdı, hani Türkçe ve Hayat Bilgisi kitabımızı, kendi alfabeleriyle yazdırttı yine, onu kendi yaptırdı tabii." (Ö4)

"Materyallerini kendisi getiriyor, aile sağlıyor." (Y2)

"Ailesi sağlamıştı." (D3)

"Tablet, kalem, abaküs gibi malzemeleri de ben Engelli Market'inden kendim aldım. Haritasıydı, işte cetveliydi, pergeliydi, bunların hepsini bir matematik seti olarak ben kendim aldım. Kâğıdımızı falan vesaire, bir ara çok daktiloda artık kâğıt kâğıt kâğıt baş edemiyorduk, koliyle alıyorduk, kâğıtları getirttiriyorduk." (E1)

Katılımcılar, görme engelli çocukların ebeveynlerden sonra MEB aracılığıyla araç-gereç ve materyallere erişim sağladıklarını ifade etmişlerdir. Ö2, Y3 ve Ç1 kodlu katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri şöyledir:

"İşte devletin gönderdiği kitaplarımız var." (Ö2)

"Kitaplar, MEB'den geliyor. Ailecek temin ediyorlar. Kendi materyalleri var. Devletin sağladığı kitapları kullanıyor." (Y3)

"Eee kabartma böyle sınıf kitapları, okul kitapları oluyor ya, onları ise, Milli Eğitim basıyor." (Ç1)

Eğitim Sürecinde Araç-Gereç ve Materyallere Erişim kategorisinde, MEB aracılığıyla kodundan sonra en çok kullanılan kod, dernek aracılığıyla kodudur. Bu kod ile ilgili Ç2 ve E4 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Başka, daktilo, daktilom var. Eee onu bir üç dört yıl önce eee gittiğim dernekte şey aldım, verdiler." (Ç2)

"Eee gittiğimiz dernekle, dernekle ulaşıyoruz biz, özel daktiloya, abaküse, yani bunlara." (E4)

Eğitim Sürecinde Araç-Gereç ve Materyallere Erişim kategorisi ayrıntılı incelendiğinde; öğretmen aracılığıyla ve bağışlar aracılığıyla kodlarıyla da

tanımlandığı görülmektedir. Bu kodlar ile ilgili Ö4 ve Ç1 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Mesela geometrik cisimler benim sınıfta var, onları ben çocuklara gösterirken, onların eline veriyorum. Mesela silindiri anlatırken, sınıfa görsel olarak gösteriyorum ama sınıfa gösterdikten sonra, onların eline verip elleriyle tabii ki incelemelerini bekliyorum. Onu, o şekilde yapıyoruz yani.” (Ö4)

“O daktiloyu ya kurumdan pardon kurumdan almamıştık, eee bir yer, bir bağış yapılmıştı, alınmıştı. Bir de Braille ekranım var, Braille ekranı da bağış yapıldı.” (Ç1)

3.2.1.3. Çocuğun Kullandığı Araç-Gereç ve Materyaller

Erişim temasına ait son kategori olan Çocuğun Kullandığı Araç-Gereç ve Materyaller kategorisi; tablet, Braille kitap, baston, abaküs ve daktilo kodları ile tanımlanmıştır. Akranlar çocuğun kullandığı araç-gereç ve materyallerden bahsederken abaküs ve daktilo kodlarını 4 kere, Braille kitap kodunu 3 kere, tablet ve baston kodlarını ise sadece 1 kere kullanmışlardır. Akranlar tarafından en çok kullanılan abaküs kodu ile ilgili A4 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Matematik için abaküs kullanıyor." (A4)

Akranlar tarafından en fazla kullanılan daktilo kodu ile ilgili A3 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Bizim kalemimiz, C için daktilo oluyor, daktilo kullanıyor." (A3)

Katılımcılar, çocuğun kullandığı araç-gereç ve materyallerden bahsederken Braille kitap, tablet ve baston kodlarını da kullanmışlardır. Bu kodlar ile ilgili A4 ve A2 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Türkçe kitaplarının sayfaları nokta nokta, elleyerek okuyor.” (A4)

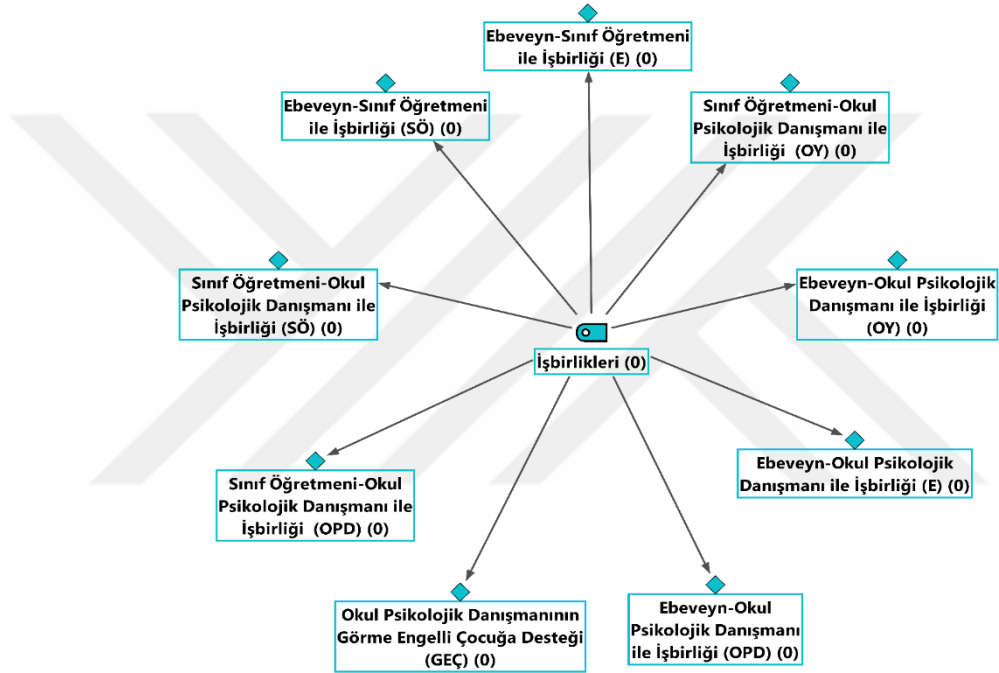
"Böyle tableti var bir tane, ona yazıyor. Baston kullanıyor." (A2)

3.2.2. İşbirlikleri

Araştırmanın ikinci teması olan İşbirlikleri hiyerarşik kod alt kod bölümler modeli, Şekil 3.7’de görülmektedir. İşbirlikleri teması dokuz kategori altında incelenmiştir. Bunlar; **Ebeveyn-Sınıf Öğretmeni ile İşbirliği (E)**, **Ebeveyn-Sınıf Öğretmeni ile İşbirliği (SÖ)**, **Ebeveyn-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (E)**, **Ebeveyn-**

Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (OY), Ebeveyn-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (OPD), Sınıf Öğretmeni-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (SÖ), Sınıf Öğretmeni-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (OPD), Sınıf Öğretmeni-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (OY), Okul Psikolojik Danışmanının Görme Engelli Çocuğa Desteği (GEÇ)dir.

Şekil 3.7. İşbirlikleri Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Bölümler Modeli



3.2.2.1. Ebeveyn-Sınıf Öğretmeni ile İşbirliği (E)

Ebeveyn-Sınıf Öğretmeni ile İşbirliği (E) kategorisi katılımcılar tarafından; sürekli görüşülmesi, dersler ve ödevlerde destek olunması, materyal hazırlama kodlarıyla tanımlanmıştır. Ebeveyn-Sınıf Öğretmeni ile İşbirliği (E) kategorisinde ebeveynler, sürekli görüşülmesi kodunu 4 kere, dersler ve ödevlerde destek olunması kodunu 4 kere, materyal hazırlama kodunu ise sadece 1 kere kullanmışlardır. Araştırmaya katılan tüm ebeveynler, öğretmenlerle sürekli görüştüklerini, derslerde ve ödevlerde destek olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar tarafından en fazla kullanılan Sürekli görüşülmesi kodu ile ilgili E2 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Biz, her gün görüşüyoruz, her gün günde bir iki kere de görüştüğümüz oluyor yüz yüze. Okula gidiyorum, ben yeri geliyor, okulda beklediğim de oluyor, yeri geliyor yardım ettiğim de oluyor, yeri geliyor oturup B hakkında konuştuğumuz da oluyor. Yani günde hiç yoktan bir girişte, bir çıkışta görüşüyorum, ya da öğlen aralarında gittiğimde kesin görüşüyorum. Yani günde iki kere en az görüşüyorum." (E2)

Katılımcılar tarafından en fazla kullanılan bir diğer kod olan dersler ve ödevlerde destek olunması kodu ile ilgili E3 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Mesela bizim Matematik'te abaküste bir şey öğreniyorum, ben hemen videoya çekiyorum, X öğretmenimize atıyorum, eee X öğretmenimiz de video sayesinde, o da öğrenmiş oluyor. Sonra destek eğitim zamanında, ben tekrardan abaküste gösteriyorum, sınıf öğretmenimiz öyle Matematik'te, Türkçe'de, yeni öğrendiğimiz konularda ben ona atıyorum, öğretmenimiz de öğreniyor, öyle birbirimize destek oluyoruz." (E3)

Ebeveyn-Sınıf Öğretmeni ile İşbirliği (E) kategorisinde, materyal hazırlama kodu ile ilgili E1 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Geometri dersi için şöyle bir şey düşündük. Ne yapabiliriz, bir geometri tahtası yapalım, bir kare tahtayı ben kestirdim, üzerine 1'er santimlik aralıklarla çivileri çaktırdım, komple bütün tahtayı, eee renkli paket lastikleri aldık, sonrasında eee işte ödevimizdeki veya kitabımızdaki geometrik şeyi, biz o paket lastikleriyle eee çiviler yardımıyla tahtaya yansıtıyorduk. Evet, biz kendimiz yaptık." (E1)

3.2.2.2. Ebeveyn-Sınıf Öğretmeni ile İşbirliği (SÖ)

Ebeveyn-Sınıf Öğretmeni ile İşbirliği (SÖ) kategorisi; dersler ve ödevlerde destek olunması, çocuğun etkinliklere katılması, materyal hazırlama kodları ile tanımlanmıştır. Dersler ve ödevlerde destek olunması kodu sınıf öğretmenleri tarafından 3 kere, çocuğun etkinliklere katılması kodu 3 kere, materyal hazırlama kodu 2 kere kullanılmıştır. Dersler ve ödevlerde destek olunması kodu ile ilgili Ö2 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Şimdi ben Braille alfabesini bilmediğim için B'nin yazılarını velime gönderiyorum, veli yazıyor, bana yazıp gönderiyor. Ondan sonra çalışmalarında bizi destekliyor. Ders bazında iletişim kuruyoruz." (Ö2)

Ebeveyn-Sınıf Öğretmeni ile İşbirliği (SÖ) kategorisinde en çok kullanılan çocuğun etkinliklere katılması kodu ile ilgili Ö3 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Ekstra olan faaliyetlere de, yani bizim okulda ekstra olan faaliyetlere de mutlaka katıyoruz C'yi. İki haftalık bir proje yaptık mesela, C de stantta durdu görme engelli olmayan öğrencilerle beraber. Ailesi de bunda hiç müdahil olmadı, tamamen arkadaşlarıyla karşılıklı destek halinde orada durdu." (Ö3)

Materyal hazırlama kodu ile ilgili Ö4 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Geometrik şekiller için dedim, "Bir tel alıp onunla yapalım, o şekilleri." dedim. Yani, bu tarz evet konuşuyoruz gerektiğinde, "Şunu, şöyle yapsak, iyi olur." şeklinde." (Ö4)

3.2.2.3. Ebeveyn-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (E)

Ebeveyn-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (E) kategorisi katılımcılar tarafından; ihtiyaca göre görüşülmesi, bireysel görüşülmemesi, derslerde/BEP toplantılarında görüşülmesi kodları ile tanımlanmıştır. Ebeveynler, bireysel görüşülmemesi kodunu 3 kere kullanırken; ihtiyaca göre görüşülmesi ve derslerde/BEP toplantılarında görüşülmesi kodları, ebeveynler tarafından sadece 1 kere tanımlanmıştır. Katılımcılar tarafından en çok kullanılan bireysel görüşülmemesi kodu ile ilgili E2 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Biz eee rehberliği hiçbir şekilde B konusunda kullanmadık, hiçbir şekilde yardım almadık." (E2)

İhtiyaca göre görüşülmesi ve derslerde/BEP toplantılarında görüşülmesi kodları ile ilgili E4 ve E1 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Başka da ihtiyaç duyduğumuzda, ihtiyaç duyduğumuzda görüşüyoruz." (E4)

"Rehber öğretmenimizle sadece BEP toplantıları olduğu zaman görüşüyoruz." (E1)

3.2.2.4. Ebeveyn-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (OY)

Ebeveyn-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (OY) kategorisi katılımcılar tarafından bilgilendirme/destekleme, sürekli iletişim halinde olma kodları ile tanımlanmıştır. Okul yöneticileri sürekli iletişim halinde olma kodunu 3 kere, bilgilendirme/destekleme kodunu 2 kere kullanarak tanımlamışlardır. Sürekli iletişim halinde olma kodu ile ilgili Y3 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Onlar da karşılıklı görüşme talep edildiği takdirde ya da öğretmen, öğrencide herhangi bir durum gözlemlendiğinde, rehber öğretmen ile görüşüyorlar." (Y3)

Bilgilendirme/destekleme kodu ile ilgili Y4 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Gözlemlediğim kadarıyla, bizim rehber öğretmenlerimiz, kendisinden işte destek isteyen ebeveynlere nitelikli hizmet veriyorlar." (Y4)

3.2.2.5. Ebeveyn-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (OPD)

Ebeveyn-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (OPD) kategorisi katılımcılar tarafından işbirliğine ihtiyaç duyulmaması, ebeveynin bilgilendirilmesi/desteklenmesi, BEP hazırlama kodları ile tanımlanmıştır. Bu kategoride okul psikolojik danışmanları; işbirliğine ihtiyaç duyulmaması kodunu 3 kere, ebeveynin bilgilendirilmesi/desteklenmesi kodunu 2 kere ve BEP hazırlama kodunu 2 kere kullanmışlardır. Katılımcılar tarafından en fazla kullanılan işbirliğine ihtiyaç duyulmaması kodunu D2 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

"Annesinin herhangi bir sorun için bana hiç geldiği olmadı." (D2)

Ebeveynin bilgilendirilmesi/desteklenmesi ve BEP hazırlama kodları D1 ve D3 kodlu katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

"İlk başta çok endişeleri vardı, işte "A'yla nasıl yapacağız?", korkuları diyeyim. İşte öğretmenle ilgili mesela, "Öğretmen A'yı kabul edecek mi ya da sınıfta A var olabilecek mi?" gibi endişeleri vardı. İlk zamanlarda daha yoğun görüşmeler yapıyorduk ama sonra A'nın annesinin içi çok rahat etti öğretmenden dolayı. Sonra A'nın da her işini kendi yapabildiğini görünce, bizim görüşmelerimiz de seyrekleşti." (D1)

"Fakat ailesiyle BEP ve Bireysel Gelişim Raporu'nda bir ortak çalışma yapıyoruz. Bu raporun sunumunda beraber çalışıyoruz." (D3)

3.2.2.6. Sınıf Öğretmeni-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (SÖ)

Sınıf Öğretmeni-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (SÖ) kategorisi işbirliğine ihtiyaç duyulmaması, BEP hazırlama kodları ile tanımlanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri; işbirliğine ihtiyaç duyulmaması kodunu 4 kere, BEP hazırlama kodunu 3 kere kullanmışlardır. İşbirliğine ihtiyaç duyulmaması kodu ile ilgili Ö2 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Dediğim gibi B'nin hani sıkıntısı olmadığından dolayı, akademik bir sıkıntısı olmadığından dolayı, gerek duyulmadı." (Ö2)

Sınıf Öğretmeni-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (SÖ) kategorisinde kullanılan BEP hazırlama kodu ile ilgili Ö3 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"BEP sürecinde çok faydası oluyor." (Ö3)

3.2.2.7. Sınıf Öğretmeni-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (OPD)

Sınıf Öğretmeni-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (OPD) kategorisi katılımcılar tarafından işbirliğine ihtiyaç duyulmaması, öğretmene destek olunması, öğretmenin bilgilendirilmesi/desteklenmesi, BEP hazırlama kodları ile tanımlanmıştır. Öğretmenin bilgilendirilmesi/desteklenmesi kodu ve BEP hazırlama kodları okul psikolojik danışmanları tarafından 2 kere, işbirliğine ihtiyaç duyulmaması ve öğretmene destek olunması kodları ise, sadece 1 kere tanımlanmıştır. Katılımcılar tarafından en çok kullanılan öğretmenin bilgilendirilmesi/desteklenmesi ve BEP hazırlama kodları ile ilgili D3 ve D2 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Sınıf öğretmeni, ilk yıl çok danıştı ama sonra deneyim kazandıktan sonra kendisi deneyimlerini uyguladı." (D3)

"B'nin BEP'i için birlikte çalıştık. Çocuğun özel eğitime gittiği yerden destek aldık. BEP dışında herhangi bir bilgi alışverişimiz olmadı. Sorun yaşamayan bir çocuk. Sadece gerektiğinde BEP için görüşüyoruz." (D2)

Sınıf Öğretmeni-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (OPD) kategorisinde; işbirliğine ihtiyaç duyulmaması ve öğretmene destek olunması kodları ile ilgili D4 ve D1 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Şu an için çok fazla yaptığımız bir şey yok." (D4)

"Yani şöyle genel sınavsa, onun da sınıfın başında durması gerekiyorsa, A ile birebir vakit geçiremeyecekse, benden, diğer rehber öğretmenden yardım istiyor, biz okuyoruz ya da kim müsaitse, bu şekilde." (D1)

3.2.2.8. Sınıf Öğretmeni-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (OY)

Sınıf Öğretmeni-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (OY) kategorisi katılımcılar tarafından; bilgilendirme/destekleme ve sürekli iletişim halinde olma kodları ile tanımlanmıştır. Okul yöneticileri, sürekli iletişim halinde olma kodunu 4

kere, bilgilendirme/destekleme kodunu ise, sadece 1 kere kullanmışlardır. Sürekli iletişim halinde olma kodu ile ilgili Y1 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"İletişim gayet güzel. Sınıf öğretmeniyle de gayet iyi. Çok rahat iletişim, sıkıntı yok." (Y1)

Sınıf Öğretmeni-Okul Psikolojik Danışmanı ile İşbirliği (OY) kategorisinde en az tanımlanan bilgilendirme/destekleme kodu ile ilgili Y4 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Sınıf öğretmenimiz istediği zaman zaten rehberlik servisinden yardım alıyor. İki tane rehber öğretmenimiz var. Kendileri yani alan olarak şeyler, yani ilgili ve okulun geneline yardımcı olmaya çalışan öğretmenler." (Y4)

3.2.2.9. Okul Psikolojik Danışmanının Görme Engelli Çocuğa Desteği (GEÇ)

Okul Psikolojik Danışmanının Görme Engelli Çocuğa Desteği (GEÇ) kategorisi; bireysel görüşülmemesi, derslerde görüşülmesi kodları ile tanımlanmıştır. Araştırmaya katılan görme engelli çocuklar, psikolojik danışmanları ile derslerde görüştüklerini 5 kere, bireysel görüşmediklerini 4 kere ifade etmişlerdir. Derslerde görüşülmesi ve bireysel görüşülmemesi kodları ile ilgili Ç2 ve Ç1 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

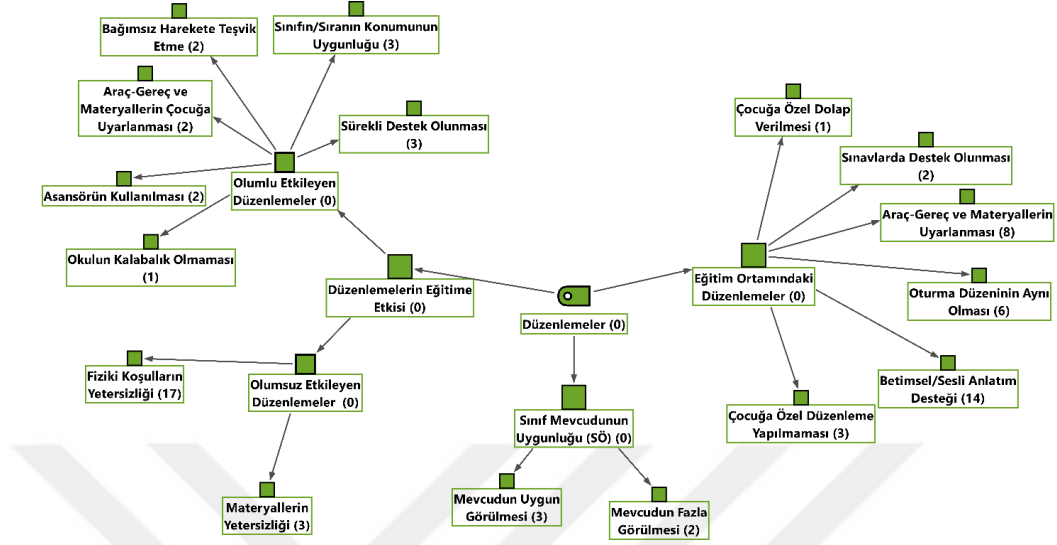
"Sadece bazen sınıfa geliyorlar, eee farklı konularda bir şeyler anlatıp şey yapıyorlar, sonra çıkıyorlar." (Ç2)

"Ben hiç görüşme yapmadım." (Ç1)

3.2.3. Düzenlemeler

Araştırmanın üçüncü teması olan Düzenlemeler hiyerarşik kod alt kod bölümler modeli, Şekil 3.8'de görülmektedir. Düzenlemeler teması, üç kategori altında incelenmiştir. Bunlar; **Eğitim Ortamındaki Düzenlemeler, Sınıf Mevcudunun Uygunluğu (SÖ), Düzenlemelerin Eğitime Etkisidir.**

Şekil 3.8. Düzenlemeler Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Bölümler Modeli



3.2.3.1. Eğitim Ortamındaki Düzenlemeler

Eğitim Ortamındaki Düzenlemeler kategorisi; betimsel/sesli anlatım desteği, araç-gereç ve materyallerin uyarlanması, oturma düzeninin aynı olması, çocuğa özel düzenleme yapılmaması, sınavlarda destek olunması, çocuğa özel dolap verilmesi kodları ile tanımlanmıştır. Betimsel/sesli anlatım desteği kodu katılımcılar tarafından 14 kere, araç-gereç ve materyallerin uyarlanması kodu 8 kere, oturma düzeninin aynı olması kodu 6 kere, çocuğa özel düzenleme yapılmaması kodu 3 kere, sınavlarda destek olunması kodu 2 kere, çocuğa özel dolap verilmesi kodu ise sadece 1 kere kullanılmıştır. Katılımcıların en fazla yoğunlaştığı kod olan betimsel/sesli anlatım desteği kodu ile ilgili Ö3, Ç2 ve E1 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Görselleri olabildiğince canlandırmaya çalışıyorum, betimliyorum. Ama mesela gören öğrencilerin olduğu, C'nin olmadığı bir sınıfta, "Bakın, burada resim ne anlatıyor?" diyebileceksen, bunu yapmıyorum, bir şekilde orta yolu bulmaya çalışıyorum." (Ö3)

"Tahtaya yazı yazdığında söylüyor yani öyle, aynen sesli olarak söylüyor." (Ç2)

"Eee şöyle, tahtaya yazarken hep sesli yazıyor, A'nın kendisini dinleyerek yazabilmesi için. Eee yetişemediği yerde arkadaşı, yanında oturan arkadaşı, eee A'ya yardımcı oluyor. En büyük katkısı bu oldu zaten, tahtayı hep ne anlatırsa anlatsın, eee sesli anlatıyor veya bir resim varsa, A için onu betimleyerek "Şu anda resimde bu var, ne yapmamız gerekiyor?" veya "Bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?" diye, resimleri betimliyor." (E1)

Eğitim Ortamındaki Düzenlemeler kategorisinde yoğun olarak kullanılan araç-gereç ve materyallerin uyarlanması kodu ile ilgili Ö1 ve E2 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Matematik için geometri tahtası yaptım." (Ö1)

"Hııı geometrik şekiller getirmişti mesela yuvarlak, üçgen, kare, dikdörtgen, eee onlar bizim gördüğümüz şekilde ama B'ye eliyle tutturup "İşte bu dikdörtgen, eee bir ucundan bir ucu bu, bu tarafı kısa, bu tarafı uzun." şeklinde elini dokundurtturarak kafasında canlanmasını sağlıyor." (E2)

Eğitim Ortamındaki Düzenlemeler kategorisinde, oturma düzeninin aynı olması kodunun da katılımcılar tarafından kullanıldığı görülmektedir. Bu kod ile ilgili E1 ve A4 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Sadece A, giriş çıkışını kolaylaştırması için hep en ön sırada eee oturuyor. Hep en önde ve orta şeyde, öğretmene yakın oturuyor ki dinleyerek A, dersi anladığı için "Benim sesimi daha net duysun." Çünkü ilkokul, çocuklar biraz konuşabiliyorlar ve sınıfta gürültü olabiliyor, hep A gözünün önünde o yüzden, "Beni daha rahat dinlesin, daha rahat duyabilsin." diye." (E1)

"En önde oturuyorlar, yerleri hiç değişmiyor. Benim yerim haftada bir değişiyor ama onlarınki hiç değişmiyor." (A4)

Eğitim Ortamındaki Düzenlemeler kategorisi ayrıntılı incelendiğinde; çocuğa özel düzenleme yapılmaması, sınavlarda destek olunması, çocuğa özel dolap verilmesi kodlarının da kullanıldığı görülmektedir. Bu kodlar ile ilgili Ö2, Ç1 ve E2 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Açıkçası öyle fazla bir değişiklik yapmadım yani B'ye özel bir değişiklik yapmadım." (Ö2)

"Sınavlarda beni yanına alıyor, yaptırıyor, yani öyle. Sınavlarda, öğretmen yaptırıyor. Sınavlarımı sınıfın içinde oluyorum, bazen rehber öğretmenin yanında oluyorum sınavı." (Ç1)

"Yani sınıf düzenlemesi... B'nin bir araç-gereçlerini kolaylık olsun diye bir tane çekmeceli bir dolap getirtirdi, özel idareden. O idareye onu getirttikten sonra, biz evden mesela kitap taşımıyoruz. Hani çünkü bizim kitaplarımızı biliyorsunuz, kabartmaları ağır oluyor, yeri belli B'nin, o oradan gidip kendisi günlük hangi ders varsa, değiştirip alıyor, okuyor, onu yapmıştı." (E2)

3.2.3.2. Sınıf Mevcudunun Uygunluğu (SÖ)

Sınıf Mevcudunun Uygunluğu (SÖ) kategorisi, mevcudun uygun görülmesi, mevcudun fazla görülmesi kodları ile tanımlanmıştır. Mevcudun uygun görülmesi kodu sınıf öğretmenleri tarafından 3 kere, mevcudun fazla görülmesi kodu 2 kere kullanılmıştır. En fazla kullanılan mevcudun uygun görülmesi kodu ile ilgili Ö2 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Şu anda uygun, 35 öğrenci var." (Ö2)

Sınıf Mevcudunun Uygunluğu (SÖ) kategorisinde kullanılan mevcudun fazla görülmesi kodu ile ilgili Ö4 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Ya öğrenci sayısı daha az olsaydı, daha iyi olurdu, 30 yerine, 20 olsaydı. Çünkü benim bazen sınıfla ayrı, o çocuklarla ayrı ilgilenmem gerekebiliyor. Yani o zaman daha verimli olurdu, öğrenci sayısı daha az olsaydı, daha verimli olurdu, kalabalık." (Ö4)

3.2.3.3. Düzenlemelerin Eğitime Etkisi

Düzenlemelerin Eğitime Etkisi kategorisi, olumsuz etkileyen düzenlemeler, Olumlu Etkileyen Düzenlemeler kodları ile tanımlanmıştır. Olumsuz etkileyen düzenlemeler kodu; fiziki koşulların yetersizliği, materyallerin yetersizliği alt kodları ile tanımlanmıştır. Olumlu etkileyen düzenlemeler kodu ise; bağımsız harekete teşvik etme, sınıfın/sıranın konumunun uygunluğu, asansörün kullanılması, okulun kalabalık olmaması, sürekli destek olunması, araç-gereç ve materyallerin çocuğa uyarlanması alt kodları ile tanımlanmıştır.

Olumsuz etkileyen düzenlemeler kodu altında yer alan fiziki koşulların yetersizliği alt kodu katılımcılar tarafından 17 kere, materyallerin yetersizliği alt kodu ise 3 kere kullanılmıştır. En yoğun olarak kullanılan fiziki koşulların yetersizliği alt kodu, Y2, D3 ve E3 kodlu katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

"Okulumuz, görme engelli çocuğa uygun değil. Burası, onun için çok uygun değil. Kendisi gibi görmeyenlerin bulunduğu okula gitmesi daha uygun olur." (Y2)

"Açıkçası okuldaki düzenlemeler, uyarlamalar çok gelişmiş düzeyde değil." (D3)

"Mesela görme engellileri düşünmüş olsalar, onu, eee kılavuz yolu koyarlardı diye düşünüyorum. Çünkü tuvalete gidecek, hangi yoldan gidecek, nasıl gidecek? Braille yok, sınıf kapılarında Braille yok. Duvarlarda takip edebileceği bir şey yok, kesinlikle yok." (E3)

Olumsuz etkileyen düzenlemeler kodu altında yer alan materyallerin yetersizliği alt kodu ile ilgili Ö2 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Materyal olarak da maalesef okulumuzda hiç onu destekleyecek hiçbir materyalimiz yok" (Ö2)

Olumlu etkileyen düzenlemeler kodu altında yer alan sınıfın/sıranın konumunun uygunluğu ve sürekli destek olunması alt kodları katılımcılar tarafından 3 kere, bağımsız harekete teşvik etme, asansörün kullanılması, araç-gereç ve materyallerin çocuğa uyarlanması alt kodları 2 kere, okulun kalabalık olmaması alt kodu ise sadece 1 kere kullanılmıştır. Katılımcıların en fazla kullandığı sınıfın/sıranın konumunun

uygunluğu ve sürekli destek olunması alt kodları ile ilgili Ö1 ve E3 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Sadece 1. sınıfta giriş katta eğitim aldı, daha sonra üç yıldır ikinci katta aynı sınıfta eğitim aldı, müdüre özellikle bunu belirttim, ben bunu kendim istedim. Müdür de "Tamam." dedi ve üç yıldır aynı sınıftayız. Hatta bu sınıf, tuvaletin karşısında ve konum olarak merdivene de yakın. Her yeri eliyle koymuş gibi bulabiliyor, kantin, tuvalet, bahçeyi bulabiliyor." (Ö1)

"Kesinlikle öğretmenimiz çok iyi. Bize her konuda destek olduğu için biz belki de şanslıyız, çok şanslıyız diyebilirim. Destek olmasaydı, belki sıkıntılar yaşayabilirdik." (E3)

Olumlu etkileyen düzenlemeler kodu altında kullanılan bağımsız harekete teşvik etme, asansörün kullanılması, araç-gereç ve materyallerin çocuğa uyarlanması alt kodları ile ilgili D4, E1 ve Ö3 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Bu şekilde becerebiliyorlar ve keyifli görünüyorlar gayet çocuklar, hani uyum sağlamış görünüyorlar. Hani görmemiş olsaydım çocukları, derdim ki, "Bu okulda olmaz.", ama çocukları okul içinde her yerde görüyorum, yemekhanede görüyorum, sınıfta görüyorum, gayet işlerini görebiliyorlar, hayata adapte olma yolunda bence ilerliyorlar." (D4)

"Eee ama var, asansörümüz de var. Eee herhangi bir fiziksel eee şeyimiz yok okulda, sıkıntımız yok bina olarak yani." (E1)

"Ama biz uyarlıyoruz bir şekilde ona mutlaka. Örneğin, geometrik kavramları oturtması için materyallerden faydalanıyoruz. Geometrik cisimler için bu materyallerden faydalanmasını sağlıyoruz. Yeterli görüyorum." (Ö3)

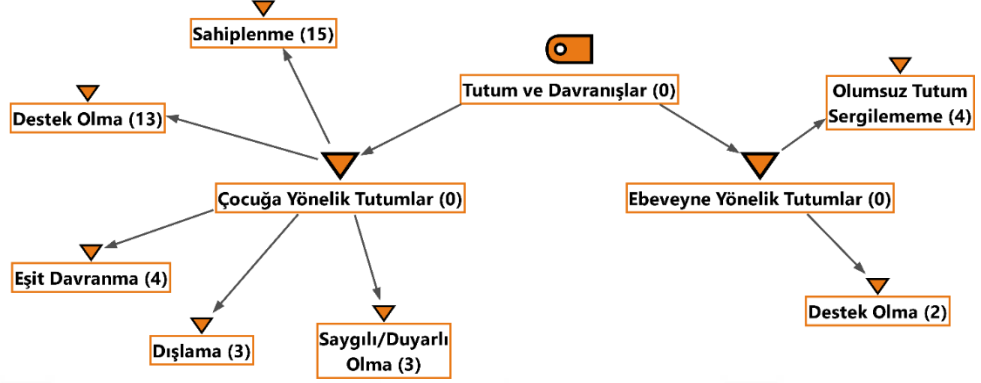
Olumlu etkileyen düzenlemeler kodu altında en az kullanılan okulun kalabalık olmaması alt kodu ile ilgili E4 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Fiziki şartları da çok karışık değil, küçük bir okul. Eee sadece ilkokul var zaten, her sınıftan da 4 şube var, kalabalık bir okul değil. O yüzden hani gidip gelmesi çocuğun, dışarı çıkması, o kadar problem değil." (E4)

3.2.4. Tutum ve Davranışlar

Araştırmanın dördüncü teması olan Tutum ve Davranışlar hiyerarşik kod alt kod bölümler modeli, Şekil 3.9'da görülmektedir. Tutum ve Davranışlar teması, iki kategori altında incelenmiştir. Bunlar; **Ebeveyn Yönelik Tutumlar**, **Çocuğa Yönelik Tutumlardır**.

Şekil 3.9. Tutum ve Davranışlar Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Bölümler Modeli



3.2.4.1. Ebeveyne Yönelik Tutumlar

Ebeveyne Yönelik Tutumlar kategorisi katılımcılar tarafından destek olma, olumsuz tutum sergilememe kodları ile tanımlanmıştır. Olumsuz tutum sergilememe kodu araştırmaya katılan ebeveynler tarafından 4 kere, destek olma kodu 2 kere kullanılmıştır. Ebeveynler tarafından en fazla kullanılan olumsuz tutum sergilememe kodu ile ilgili E3 ve E4 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Eee çok iyi diyebilirim. Eee bugüne kadar hiçbir sıkıntı yaşamadım. Bu, hepimizin başına gelebilecek bir şey, yani bugün sağlıklıyız ama yarın başımıza ne geleceğini bilmiyoruz." (E3)

"Bir farklılık hissetmedim yani. Hiç, hiç farklılık hissetmedim. Yani ne yapabilirler, ne diyebilirler, düşündüm yok öyle bir şey. Bana karşı bir tutumları yok." (E4)

Ebeveyne Yönelik Tutumlar kategorisinde ebeveynler tarafından kullanılan destek olma kodu ile ilgili E1 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Aksine hep yanımdalardı, hep desteklerdi. Aldığımız her kararda, sınıf temsilcisi olarak bile aldığım her kararda, hep beni desteklediler. Bana güvenlerinin sonsuz olduğunu hep hissettirdiler. "Sen ne dersen, o odur. Bizim için tamamdır." dediler." (E1)

3.2.4.2. Çocuğa Yönelik Tutumlar

Çocuğa Yönelik Tutumlar kategorisi; sahiplenme, destek olma, eşit davranma, saygılı/duyarlı olma, dışlama kodları ile tanımlanmıştır. Çocuğa Yönelik Tutumlar kategorisinde; sahiplenme kodu katılımcılar tarafından 15 kere, destek olma kodu 13 kere, eşit davranma kodu 4 kere, saygılı/duyarlı olma ve dışlama kodları ise 3 kere

kullanılmıştır. Katılımcıların en yoğun kullandığı sahiplenme kodu ile ilgili Ö3, E2 ve A1 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

- "Birinci sınıftan başladığımız için hep beraber, çocuklar onu çok benimsedi." (Ö3)
"Ebeveynlerle ilgili hiçbir problem yaşamadım, herkes gerçekten B'yi benimsedi, çocuklar da, ebeveynler de." (E2)
"Bir yere gitmek istiyorsa ya da dolaşmak istiyorsa, elinden tutuyorum ben, beraber gidiyoruz, öyle." (A1)

Çocuğa Yönelik Tutumlar kategorisinde sahiplenme kodundan sonra yoğun olarak kullanılan destek olma kodu ile ilgili Ö1, E1 ve A2 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

- "Çok iyi, akranlar ve ebeveynler her konuda yardımcı olmaya çalıştılar." (Ö1)
"İşte öğretmen değerlendirme sınavları, okul dışı yapılan özel değerlendirme sınavlarının hepsine A'yı soktu, birebir sınavlarını kendisi yaptı, bütün görsel soruları betimledi." (E1)
"Sınıf içinde, B'nin yanlış söylediği şeyleri ben düzeltiyorum. Mesela yani nasıl yapacağını filan gösteriyorum. Yanlış anladığı şeyleri düzeltiyorum." (A2)

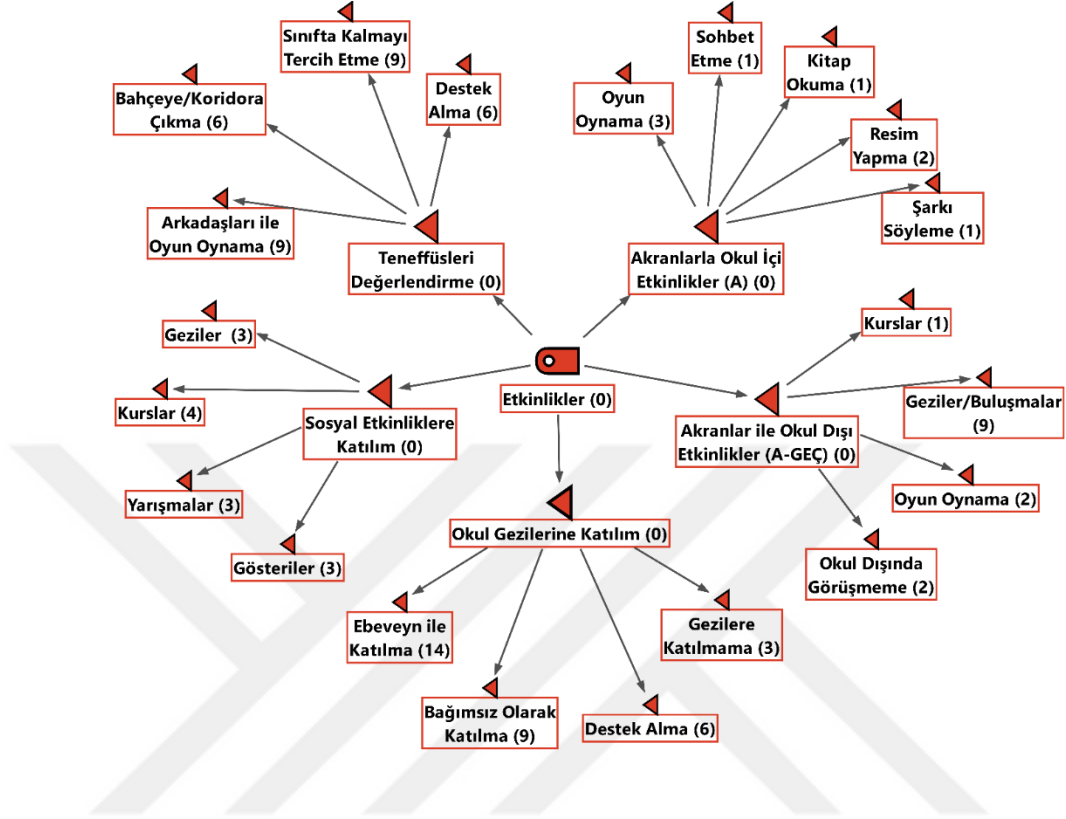
Çocuğa Yönelik Tutumlar kategorisi; ayrıntılı incelendiğinde; eşit davranma, saygılı/duyarlı olma, dışlama kodlarının da katılımcılar tarafından kullanıldığı görülmektedir. Bu kodlar ile ilgili E3, Ö2 ve Ö4 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

- "Öğretmen diğer çocuklara nasılsa, C'ye de aynı. Çünkü biz 1. sınıfta en başta söylemiştik, "Diğer çocuklara ne uyguluyorsanız, C'ye de bunu uygulayabilirsiniz." demiştik, ödevler dahil, sınavlar dahil." (E3)
"Herkes saygılı ve B'yi kabullenmiş bir şekilde." (Ö2)
"Ama bazen hani çocuklar koşarak, zıplayarak oynadıkları için, hani onlara uymadığı için, almayabiliyorlar, kabul etmeyebiliyorlar." (Ö4)

3.2.5. Etkinlikler

Araştırmanın beşinci teması olan Etkinlikler hiyerarşik kod alt kod bölümler modeli, Şekil 3.10'da görülmektedir. Etkinlikler teması, beş kategori altında incelenmiştir. Bunlar; **Okul Gezilerine Katılım, Sosyal Etkinliklere Katılım, Akranlar ile Okul Dışı Etkinlikler (A-GEÇ), Akranlarla Okul İçi Etkinlikler (A), Teneffüsleri Değerlendirmedir.**

Şekil 3.10. Etkinlikler Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Bölümler Modeli



3.2.5.1. Okul Gezilerine Katılım

Okul Gezilerine Katılım kategorisi; destek alma, gezilere katılmama, bağımsız olarak katılma, ebeveyn ile katılma kodları ile tanımlanmıştır. Ebeveyn ile katılma kodu katılımcılar tarafından 14 kere, bağımsız olarak katılma kodu 9 kere, destek alma kodu 6 kere, gezilere katılmama kodu ise 3 kere kullanılmıştır. Katılımcıların en yoğun kullandığı ebeveyn ile katılma kodu ile ilgili Ö1, Ç3 ve E2 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Zaten A'nın annesi de sınıf temsilcisi olduğu için bizim gezilerimizde oluyor." (Ö1)

"Annem de geliyor tabii, kiminle gideceğim?" (Ç3)

"Hani tek başına B'yi hiç gönderdiğim olmadı açıkçası." (E2)

Okul Gezilerine Katılım kategorisinde fazla kullanılan bir diğer kod, bağımsız olarak katılma kodudur. Bu kod ile ilgili Ö2 ve A1 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Katılıyor, tüm gezilere katılıyor, sınıfın gittiği bütün gezilere katılıyor." (Ö2)

"Eee bazı böyle bilimle ilgili geziler var, onlara katılıyor." (A1)

Okul Gezilerine Katılım kategorisinde destek alma kodunun da katılımcılar tarafından kullanıldığı görülmektedir. Bu kod ile ilgili Ö4 ve A2 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Geçen yıl aslında Trafik Eğitimi diye çocukların trafikle ilgili eğitim aldıkları bir yere gittik, böyle küçük akülü arabalar vardı, arkadaşlarının yanında bindiler, hani gören arkadaşları arabayı kullandı, onlar yanlarında oturdular, o şekilde yaptık geçen yıl." (Ö4)

"Gezilerde böyle dokunuyor, ne olduğunu anlamaya çalışıyor, anlayamayınca da biz söylüyoruz zaten." (A2)

Okul Gezilerine Katılım kategorisinde en az kullanılan gezilere katılmama kodu ile ilgili Ç2 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Hepsine katılamadıklarım oldu tabii ki de. İstedğim vardı ama annem izin vermedi nedense." (Ç2)

3.2.5.2. Sosyal Etkinliklere Katılım

Sosyal Etkinliklere Katılım kategorisi; geziler, kurslar, yarışmalar, gösteriler kodları ile tanımlanmıştır. Kurslar kodu katılımcılar tarafından 4 kere kullanılırken; geziler, yarışmalar, gösteriler kodları 3 kere kullanılmıştır. Katılımcıların en fazla kullandığı kurslar kodu ile ilgili Ç2 ve A4 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Eee mesela bazı kurslara katılıyorum, eee derslerle alakalı." (Ç2)

"Akıl oyunlarına gidiyorlar, böyle öğretmen de yanlarında görüyor, satranç oynuyorlar." (A4)

Katılımcıların kullandığı geziler, yarışmalar, gösteriler kodları ile ilgili Ç3, A1 ve Ç2'nin ifadeleri şu şekildedir:

"Sinemaya, tiyatroya gidiyorum, Atatürk Müzesi'ne gittim." (Ç3)

"İstiklal Marşı okuma yarışmasına katılmıştı." (A1)

"Törenler, törenlere katılıyorum tabii ki, şey bizim sınıf katılınca ben de katılıyorum yani. Bazı gösterilerde görev aldım, sınıfta yaptığımız gösterilerde." (Ç2)

3.2.5.3. Akranlar ile Okul Dışı Etkinlikler (A-GEÇ)

Akranlar ile Okul Dışı Etkinlikler (A-GEÇ) kategorisi; okul dışında görüşme, oyun oynama, geziler/buluşmalar, kurslar kodları ile tanımlanmıştır. Katılımcılar; geziler/buluşmalar kodunu 9 kere, oyun oynama ve okul dışında görüşme kodlarını 2 kere, kurslar kodunu ise sadece 1 kere kullanmışlardır. Katılımcılar tarafından en fazla kullanılan geziler/buluşmalar kodu ile ilgili Ç4 ve A2 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Böyle biz sinemaya gittik, Kapitol'e gittik, Kapitol'de buluştuk bir tane sinema salonunda, orada sinema izledik, evet annemizle, babamızla." (Ç4)
"Bir iki kere sinemaya gittik. Bir iki kere de alışveriş merkezlerine gittik, birlikte yemek yedik annelerimizle." (A2)

Akranlar ile Okul Dışı Etkinlikler (A-GEÇ) kategorisinde katılımcıların kullandığı oyun oynama, okul dışında görüşmeme, kurslar kodları ile ilgili A2, A4 ve Ç2 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Orada oyun alanları var, birlikte oyun oynuyoruz." (A2)
"Hayır, hayır, okul dışında görüşmüyoruz." (A4)
"Eee bazı arkadaşlarımla eee İngilizce kurslarına filan gidiyoruz." (Ç2)

3.2.5.4. Akranlarla Okul İçi Etkinlikler (A)

Akranlarla Okul İçi Etkinlikler (A) kategorisi; sohbet etme, kitap okuma, şarkı söyleme, resim yapma, oyun oynama kodları ile tanımlanmıştır. Oyun oynama kodu akranlar tarafından 3 kere, resim yapma kodu 2 kere, sohbet etme, kitap okuma ve şarkı söyleme kodları ise sadece 1 kere kullanılmıştır. Katılımcıların en fazla kullandığı oyun oynama kodu ile ilgili A1 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Saklambac oynuyoruz, tren oynuyoruz, topla da oynuyoruz." (A1)

Akranlarla Okul İçi Etkinlikler (A) kategorisinde katılımcıların kullandığı resim yapma, sohbet etme, kitap okuma, şarkı söyleme kodları ile ilgili A3, A4 ve A1 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Bazen resim yapıyoruz." (A3)
"Konuşuyoruz ders hakkında." (A4)
"Başka, D ile E'nin aralarına oturup kitap okuyorum." (A4)
"Müzik dersinde şarkı söylüyoruz beraber." (A1)

3.2.5.5. Teneffüsleri Değerlendirme

Teneffüsleri Değerlendirme kategorisi; sınıfta kalmayı tercih etme, destek alma, bahçeye/koridora çıkma, arkadaşları ile oyun oynama kodları ile tanımlanmıştır. Katılımcılar; sınıfta kalmayı tercih etme ve arkadaşları ile oyun oynama kodlarını 9 kere, destek alma ve bahçeye/koridora çıkma kodlarını 6 kere kullanmışlardır. Katılımcıların en fazla kullandığı sınıfta kalmayı tercih etme kodu ile ilgili Ö2, Ç3 ve A4 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Teneffüslerde dışarı çıkmayı tercih etmiyor." (Ö2)
"Sınıfta oynuyorum." (Ç3)
"Teneffüslerde oturuyor, bazen de ayakta gezinip bir şeyler yapıyor ama onu görmüyorum. Genellikle sınıfta, eee böyle dolaşıyor sınıfta." (A4)

Teneffüsleri Değerlendirme kategorisinde en fazla kullanılan arkadaşları ile oyun oynama kodu ile ilgili Ö3, Ç1 ve A2 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Genellikle sınıf içinde arkadaşlarıyla oyun oynuyor. Hava güzelse de dışarıda oyun oynuyorlar." (Ö3)
"Çoğunlukla arkadaşlarımla oynuyorum sınıfın içinde." (Ç1)
"Bazen benimle oynuyor." (A2)

Teneffüsleri Değerlendirme kategorisi incelendiğinde; destek alma, bahçeye/koridora çıkma kodlarının da tanımlandığı görülmektedir. Destek alma kodu ile ilgili Ö1 ve A3 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Arkadaşları hep destek oldu." (Ö1)
"Bazen babası Salı günleri geliyor, teneffüslerde dışarı çıkartıyor." (A3)

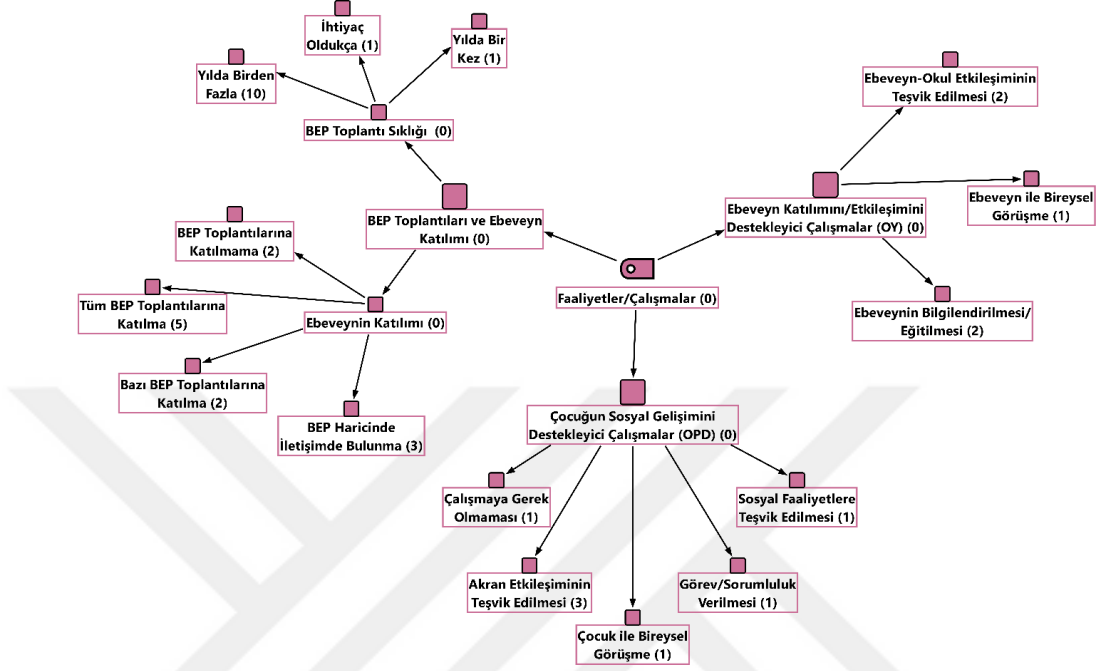
Teneffüsleri Değerlendirme kategorisinde kullanılan bahçeye/koridora çıkma kodu ile ilgili Ç1 ve A4 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Öğlen teneffüslerinde bahçeye çıkıyorum." (Ç1)
"D bazen sınıftan çıkıyor, koridora çıkıyor, hiç bahçeye inmiyor." (A4)

3.2.6. Faaliyetler/Çalışmalar

Araştırmanın altıncı teması olan Faaliyetler/Çalışmalar hiyerarşik kod alt kod bölümler modeli, Şekil 3.11’de görülmektedir. Faaliyetler/Çalışmalar teması, üç kategori altında incelenmiştir. Bunlar; **BEP Toplantıları ve Ebeveyn Katılımı, Ebeveyn Katılımını/Etkileşimini Destekleyici Çalışmalar (OY), Çocuğun Sosyal Gelişimini Destekleyici Çalışmalar (OPD)**dır.

Şekil 3.11. Faaliyetler/Çalışmalar Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Bölümler Modeli



3.2.6.1. BEP Toplantıları ve Ebeveyn Katılımı

BEP Toplantıları ve Ebeveyn Katılımı kategorisi; BEP toplantı sıklığı, ebeveyn katılımı kodları ile tanımlanmıştır. BEP toplantı sıklığı kodu; yılda bir kez, yılda birden fazla, ihtiyaç oldukça alt kodları ile tanımlanmıştır. Ebeveyn katılımı kodu ise; BEP toplantılarına katılmama, tüm BEP toplantılarına katılma, bazı BEP toplantılarına katılma, BEP haricinde iletişimde bulunma alt kodları ile tanımlanmıştır.

BEP toplantı sıklığı kodu altında yer alan yılda birden fazla alt kodu katılımcılar tarafından 10 kere, yılda bir kez ve ihtiyaç oldukça alt kodları ise sadece 1 kere kullanılmıştır. BEP toplantı sıklığı kodu altında en fazla kullanılan yılda birden fazla alt kodu ile ilgili Ö2 ve Y3 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"12 haftada bir, 3 ayda bir yapıyoruz, yılda üç kere yapıyoruz." (Ö2)

"2 ayda bir sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve ilgili müdür yardımcısı toplantı yapıyoruz." (Y3)

BEP toplantı sıklığı kodu altında kullanılan yılda bir kez ve ihtiyaç oldukça kodları ile ilgili Ö1 ve Y1 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Sene başında bir BEP toplantısı yapılıyor." (Ö1)
"İhtiyaca yönelik yapılıyor." (Y1)

BEP Toplantıları ve Ebeveyn Katılımı kategorisi altındaki ebeveyn katılımı kodu altında BEP toplantılarına katılmama, tüm BEP toplantılarına katılma, bazı BEP toplantılarına katılma, BEP haricinde iletişimde bulunma alt kodları yer almaktadır. Bunlardan tüm BEP toplantılarına katılma alt kodu katılımcılar tarafından 5 kere, BEP haricinde iletişimde bulunma alt kodu 3 kere, bazı BEP toplantılarına katılma ve BEP toplantılarına katılmama alt kodları ise 2 kere kullanılmıştır. Katılımcıların en fazla kullandığı tüm BEP toplantılarına katılma alt kodu ile ilgili Ö3 ve D1 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Ebeveyn katılımını mutlaka sağlıyoruz." (Ö3)
"A'nın annesi, BEP toplantılarının üçünde de mutlaka olması gerekiyor." (D1)

Katılımcıların kullandığı BEP haricinde iletişimde bulunma, bazı BEP toplantılarına katılma ve BEP toplantılarına katılmama alt kodları ile ilgili Ö4, D3 ve Y4 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Zaten biz, gereklikçe konuşuyoruz, hani illa BEP adı altında hani sık sık görüşmeye gerek duymuyoruz." (Ö4)
"Ebeveyn hepsinde bulunmuyor." (D3)
"Ebeveynlerin katılımını hiç görmedim." (Y4)

3.2.6.2. Ebeveyn Katılımını/Etkileşimini Destekleyici Çalışmalar (OY)

Ebeveyn Katılımını/Etkileşimini Destekleyici Çalışmalar (OY) kategorisi; ebeveynin bilgilendirilmesi/eğitilmesi, ebeveyn ile bireysel görüşme, ebeveyn-okul etkileşiminin teşvik edilmesi kodları ile tanımlanmıştır. Ebeveynin bilgilendirilmesi/eğitilmesi ve ebeveyn-okul etkileşiminin teşvik edilmesi kodları araştırmaya katılan okul yöneticileri tarafından 2 kere kullanılırken, ebeveyn ile bireysel görüşme kodu sadece 1 kere kullanılmıştır. Bu kodlar ile ilgili Y4, Y1 ve Y2 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Bizim Veli Akademileri Projesi var, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün. Velilerimizi her ay burada misafir ediyoruz, onlara dışarıdan işte rehber öğretmen, uzman psikologlar ve işte konusuna göre, başka konuda işte ebeveynle çocuk üzerine çalışmaları olan uzmanlar eğitim veriyor." (Y4)
"İkili diyaloglara destek verdik. Veliyle sınıf öğretmeni arasında bir köprü görevi gördük. Özellikle okulun ilk yılında, 1. sınıfın ilk döneminde çok kısa bir süre için öğretmenle veli arasında bir iletişim kanalı kurduk." (Y1)

"Gerekli durumlarda veli ile bireysel olarak görüşülüyor." (Y2)

3.2.6.3. Çocuğun Sosyal Gelişimini Destekleyici Çalışmalar (OPD)

Çocuğun Sosyal Gelişimini Destekleyici Çalışmalar (OPD) kategorisi; çalışmaya gerek olmaması, akran etkileşiminin teşvik edilmesi, çocuk ile bireysel görüşme, görev/sorumluluk verilmesi, sosyal faaliyetlere teşvik edilmesi kodları ile tanımlanmıştır. Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanları, akran etkileşiminin teşvik edilmesi kodunu 3 kere kullanırken; çocuk ile bireysel görüşme, görev/sorumluluk verilmesi, sosyal faaliyetlere teşvik edilmesi, çalışmaya gerek olmaması kodlarını sadece 1 kere kullanmışlardır. En fazla kullanılan akran etkileşiminin teşvik edilmesi kodu ile ilgili D4 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Arkadaşları burada çok önemliydi, hani çocukların evet kendine güveni var ama dış uyaranlar bunu bastırabilirdi. İşte böyle arkadaşlıklarının devam etmesi gerekir. Hani evet, bir sınıf benimsemiş, yardımcı oluyorlar. İleride, ortaokula geçtiğinde, ergenlik döneminde, akranlarının yine bu şekilde olumlu yaklaşması gerekir bu çocuklara." (D4)

Çocuğun Sosyal Gelişimini Destekleyici Çalışmalar (OPD) kategorisinde okul psikolojik danışmanları tarafından kullanılan; çocuk ile bireysel görüşme, görev/sorumluluk verilmesi, sosyal faaliyetlere teşvik edilmesi, çalışmaya gerek olmaması kodları ile ilgili D2, D1 ve D3 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Çocuğun kendisiyle görüşmek lazım. Kendisinin neye ihtiyacı varsa, o alanda desteklenmeli." (D2)

"Bu özel günlerde o çocukların geride kalmaması, verilen rolün çok manalı bir rol olması, hani bazen şey oluyor, bunu eleştirmek anlamında söylemiyorum ama işte "Sen de madem bayrak tut.", rol vermiş olmak için, "Sen de burada duran kişi ol." gibi değil de, gerçek anlamda onun kendini iyi hissedeceği böyle görevlerin verilmesi hani o çok önemli geliyor bana. Zaten şeyi hiç düşünmek istemiyorum, "Sen hiç görev alma çünkü bu hani senin yapamayacağın bir şey.", onu zaten hiç düşünmek istemiyorum. Ama gerçekten çocuk katıldıysa da dişe dokunur bir şey olmalı, çocuk kendini güzel, iyi hissetmeli ve çocuğun annesi de gerçekten iyi hissetmeli kendini, "Benim çocuğum bunu yapabiliyor." diye, o benim çok üzerinde durduğum bir şey." (D1)

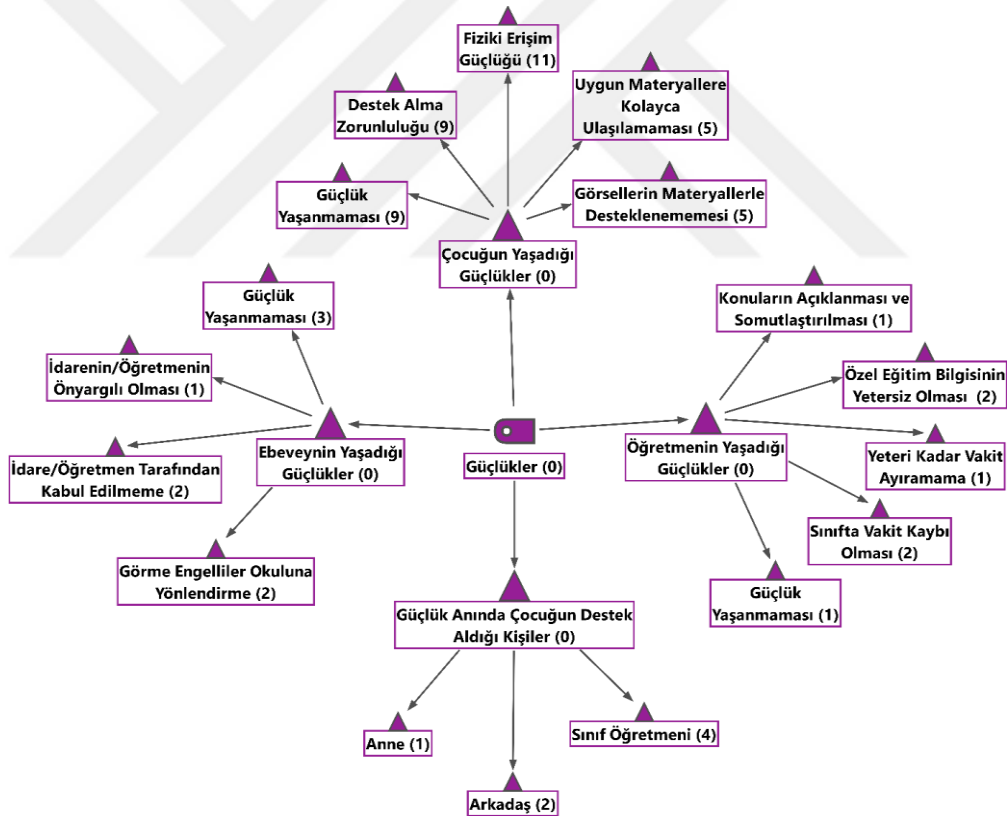
"23 Nisan etkinlikleri gibi işte çocuklar dışarıda dans ediyorlar vesaire gösteri yapıyorlar ya hatta A'nın orda rolü oluyor ve belirgin bir rolü oluyor." (D1)

"Öğrencimiz çok sosyal, arkadaşlık ilişkileri güzel, kaynaşmış durumdalar. Dışlamıyor öğrenciler onu, benimseniyor, ekstra bir şeye gerek kalmıyor yani." (D3)

3.2.7. Güçlükler

Araştırmanın yedinci teması olan Güçlükler hiyerarşik kod alt kod bölümler modeli, Şekil 3.12’de görülmektedir. Güçlükler teması, dört kategori altında incelenmiştir. Bunlar; **Öğretmenin Yaşadığı Güçlükler**, **Ebeveynin Yaşadığı Güçlükler**, **Çocuğun Yaşadığı Güçlükler**, **Güçlük Anında Çocuğun Destek Aldığı Kişiler**dir.

Şekil 3.12. Güçlükler Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Bölümler Modeli



3.2.7.1. Öğretmenin Yaşadığı Güçlükler

Öğretmenin Yaşadığı Güçlükler kategorisi; güçlük yaşanmaması, sınıfta vakit kaybı olması, yeteri kadar vakit ayıramama, özel eğitim bilgisinin yetersiz olması,

konuların açıklanması ve somutlaştırılması kodları ile tanımlanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri sınıfta vakit kaybı olması ve özel eğitim bilgisinin yetersiz olması kodlarını 2 kere kullanırken; yeteri kadar vakit ayıramama, konuların açıklanması ve somutlaştırılması, güçlük yaşanmaması kodları ise sadece 1 kere kullanılmıştır. En fazla kullanılan sınıfta vakit kaybı olması ve özel eğitim bilgisinin yetersiz olması kodları ile ilgili Ö4 ve Ö3 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Ben şöyle, sınıfa ayrı, onlara ayrı anlatmak zorunda kalıyorum bazen. Bir sınıfla ilgileniyorum, sınıfı bırakıp onların yanına gidiyorum, bazen bunu yapmak zorunda kalıyorum. Ve öbürlerinin hani mesela kontrol etmem gerekiyor, problem çözdüler, o sırada hani hem oraya hem oraya yetişemiyorum gibi bir şey yaşıyorum bazen, her zaman değil." (Ö4)

"Braille'i mesela onunla birlikte öğrendim. Ben öğrenene kadar annesi de yardımcı oldu. Bazen Braille konusunda zorlanıyorum, yaşadığım güçlüklerden bir tanesi. Ama mesela şöyle bir şey yapıyoruz, ben daha hızlı cevap verebilmek adına, annesine Braille'in altına Latin harfleriyle yazdırıyorum, yazmasını istiyorum. Böylece, o bana sorduğunda, ben de daha hızlı cevap verebiliyorum." (Ö3)

Öğretmenin Yaşadığı Güçlükler kategorisi altında kullanılan yeteri kadar vakit ayıramama, konuların açıklanması ve somutlaştırılması, güçlük yaşanmaması kodları ile ilgili Ö3, Ö2 ve Ö1 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"En büyük güçlük bu, nasıl vakit ayırabilirim, daha çok ne yapabilirim." (Ö3)

"İşte bunun gibi biraz önce anlattım ya yani çocuğa konuyu anlatmakta mesela ben yönleri anlatırken yine çok zorlandım. Tek tek masaya, iki dakikalık bir konuyu, masaya tek tek şeyler şekiller koyarak, "İşte burası market, burası camii, burası okul." diye hani B'ye dokundurarak anlatmaya çalıştım ama yani işte onun kafasında oturması için bayağı zorluk çektim." (Ö2)

"Herhangi bir güçlük yaşadığımı söyleyemem." (Ö1)

3.2.7.2. Ebeveynin Yaşadığı Güçlükler

Ebeveynin Yaşadığı Güçlükler kategorisi; güçlük yaşanmaması, idarenin/öğretmenin önyargılı olması, idare/öğretmen tarafından kabul edilmeme, görme engelliler okuluna yönlendirme kodları ile tanımlanmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynler, güçlük yaşanmaması kodunu 3 kere, idare/öğretmen tarafından kabul edilmeme ve görme engelliler okuluna yönlendirme kodlarını 2 kere, idarenin/öğretmenin önyargılı olması kodunu ise sadece 1 kere kullanmışlardır. En fazla kullanılan güçlük yaşanmaması kodu ile ilgili E3 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Hiçbir güçlük yaşamadık diyebilirim. Çünkü gittiğimiz gibi eee müdür yardımcımıza "Görme engelli öğrencimiz var." dedik, "Kayıt eder misiniz?", "Tabii ki ederim." dedi, "Onlar bizim de çocuğumuz." dediler. Hiçbir sıkıntı yaşamadık, eee hiçbir sıkıntı yaşamadık, kayıt ettiler." (E3)

Ebeveynin Yaşadığı Güçlükler kategorisinde kullanılan idare/öğretmen tarafından kabul edilmeme ve görme engelliler okuluna yönlendirme kodları ile ilgili E1 ve E2 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Okullar açılmadan 15 gün önce öğretmenler okula toplandılar. Gittiğimde öğretmen bana "Kusura bakmayın, ben kendime güvenemiyorum, A'yı sınıfıma alamayacağım." dedi." (E1)

"Fakat kaydımız düşmesine rağmen, eee "Bu çocuğu neden görme engelliler okuluna göndermiyorsunuz?" diye söylemler başladı." (E2)

Ebeveynin Yaşadığı Güçlükler kategorisinde en az kullanılan idarenin/öğretmenin önyargılı olması kodu ile ilgili E4 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Eee tabii önyargıyı yaşadık, hani "Nasıl yapacaklar, düşerler mi?", eee bir soru işaretleri vardı kafalarında. Direkt olarak kapılar açık değil tabii, böyle." (E4)

3.2.7.3. Çocuğun Yaşadığı Güçlükler

Çocuğun Yaşadığı Güçlükler kategorisi; fiziki erişim güçlüğü, destek alma zorunluluğu, güçlük yaşanmaması, uygun materyallere kolayca ulaşılamaması, görsellerin materyallerle desteklenememesi kodları ile tanımlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları; fiziki erişim güçlüğü kodunu 11 kere, destek alma zorunluluğu ve güçlük yaşanmaması kodlarını 9 kere, uygun materyallere kolayca ulaşılamaması ve görsellerin materyallerle desteklenememesi kodlarını 5 kere kullanmışlardır. Katılımcılar tarafından en yoğun kullanılan fiziki erişim güçlüğü kodu ile ilgili Y1, D3 ve Ç2 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"En çok problem, donanımda yani fiziksel erişimde yaşanıyor." (Y1)

"Şubeler kalabalık, 26 kişiden oluşuyor. Tabii ki daha az öğrenciyle daha iyi olabilir." (D3)

"En çok şey yapıyorum, mesela şey, beden eğitiminde eee bazı oyunlar oynarken yalnız kalmaktan korktuğum oluyor, yalnız kalmaktan korktuğum oluyor. Ya oyuna katıldığımda, orada yalnız kalmaktan korkuyorum. Şey yapıyorum, eee kimin, nerede olduğunu bilmiyorum." (Ç2)

Çocuğun Yaşadığı Güçlükler kategorisinde yoğun olarak kullanılan destek alma zorunluluğu kodu ile ilgili E4 ve A3 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Yani ulaşımı hadi servisle hallediyoruz, servistekilerle, eee hostes oradan bırakıyor. O servisteki, o yardımcı abla dediğimize veriyor onları, indiriyor servisten, sınıfa teslim ediyor. Yardımcı abla, okul-aile birliğinden birisi, yani okul içerisindeki birisi, yani sabahdan akşama kadar onların yanında durmuyor da, bir sınıfa bırakıyor, bir de öğle yemeğinde ben hani destek açısından yanlarında olmasını istiyorum, "Yediler mi, yemediler mi, ne yaptılar?" gibi." (E4)

"Okulda tualete tek başına gidemiyor, ondan dolayı güçlük yaşıyor olabilir. Sınıfta ise, biz C'nin kaçınıcı sayfada olduğunu bilmiyoruz, öğretmen C'nin kitabını kendi koyuyor, yani bizim gibi sayfayı bulamıyor. Ders işlenirken, öğretmen açıyor sadece, C açmıyor." (A3)

Çocuğun Yaşadığı Güçlükler kategorisinde yoğun olarak kullanılan bir diğer kod güçlük yaşanmaması kodudur. Bu kod ile ilgili Y3 ve Ç4 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Burada şimdiden hem topluma uyum sağlıyor, hem de ilerisi için daha sağlıklı oluyor. Ben kaynaştırmanın erken yaştan olmasının daha uygun olduğunu düşünüyorum. Şu anda burada arkadaşlarının ders programına devam ediyor. Ama burada buna devam edip sonra destek eğitimlerle ya da dışarıda bazı destek derslerle açıkları kapatabilir. Yani her açıdan kaynaştırma eğitimi, ben olumlu buluyorum. Özellikle sosyallik bakımından iyi bir ortamda olduğunu düşünüyorum, sosyalleşmesi bakımından. Zaten veli-öğretmen sıkı bir işbirliği içerisinde. Bu sağlarsa, öğrenci pek bir eksiklik hissetmiyor. Benim gördüğüm kadarıyla da onu sağlamışlar." (Y3)

"Görme engelim olduğu için okulda hiçbir güçlük yaşamıyorum aslında. Sınıfta ve ders işlenirken yine aynı. Yani evet, küçük şeyleri görsem, daha rahat ederdim mesela. Onun dışında herhangi bir şey olmuyor. Görme engellilik benim hiçbir şeyimi bozmuyor aslında." (Ç4)

Çocuğun Yaşadığı Güçlükler kategorisinde; uygun materyallere kolayca ulaşılamaması kodunun da katılımcılar tarafından tanımlandığı görülmektedir. Bu kod ile ilgili E2 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Materyal konusunda aşamıyoruz. Bunu gerçekten o kadar zorlanıyoruz ki, ek kitapları bulamıyoruz, yani hemen istediğimiz bir yazıyı kabartmaya çeviremiyoruz, yani ben kabartmalı yazı bilmeseydim, B bu kadar ilerleyemezdi, bundan eminim gerçekten, hani çok zorlanırdı belki. Ders kitapları da zamanında gelmiyor, ya dönemin mesela 1 ay geçtiğinde, 1,5 ay geçtiğinde geliyor, mesela hala birinci dönemde hala eksik kitaplarımız oluyor bazen. Ya o da tam zamanında, tam anlamıyla gelmiş değil. Genelde Matematik, evet Matematik çünkü şekilli sorular eee çok zorluyor bizi, yani şekli anlatmak, evet okumak çok basit, okuyoruz, çocuk orada eee düşüncesini söylüyor, kağıda dökmese bile onun ağzından siz dönebiliyorsunuz. Ama matematiği anlatmak, altında, üstünde, sağında, solunda, işte üçgen, kare, işte kafasında tasarlaması, yuvarlak bir şeklin işte birbirine geçmesi vesaire, bunları anlatırken biraz zorlanabiliyoruz ki çevirirken de, kabartmalı yazıya yazarken de bunda ben zorlanıyorum açıkçası Matematik konusunda." (E2)

Çocuğun Yaşadığı Güçlükler kategorisinde katılımcılar tarafından kullanılan bir diğer kod, görsellerin materyallerle desteklenememesi kodudur. Bu kod ile ilgili Ö4 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"İşte onlara uygun, ne diyeyim, eğitim materyalimiz yok, dediğim gibi. Görme engelliler okulunda dediğim gibi, onlara uygun her şey, kabartma şekilde yapılmış, burada yok yani." (Ö4)

3.2.7.4. Güçlük Anında Çocuğun Destek Aldığı Kişiler

Güçlük Anında Çocuğun Destek Aldığı Kişiler kategorisi; anne, arkadaş, sınıf öğretmeni kodları ile tanımlanmıştır. Görme engelli çocuklar güçlük anında sınıf öğretmenlerinden destek aldıklarını 4 kere, arkadaşlarından destek aldıklarını 2 kere,

annelerinden destek aldıklarını ise sadece 1 kere ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından en fazla kullanılan sınıf öğretmeni kodu ile ilgili Ç4 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"İlk önce bunu öğretmenime anlatırım, sınıf öğretmenime. Çünkü ilk önce onun bilmesi lazım. Bence ilk önce onun bilmesi lazım ki, o da eee ilk önce o bilsin ve anneme söylesin. Bence ne güçlük yaşadığımı o bilsin ilk önce, sonra anneme söylesin. Böylece daha güzel olur diye. Biraz işte güveniyorum öğretmenime." (Ö4)

Güçlük Anında Çocuğun Destek Aldığı Kişiler kategorisinde görme engelli çocuklar tarafından tanımlanan arkadaş ve anne kodları ile ilgili Ç2 ve Ç3 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

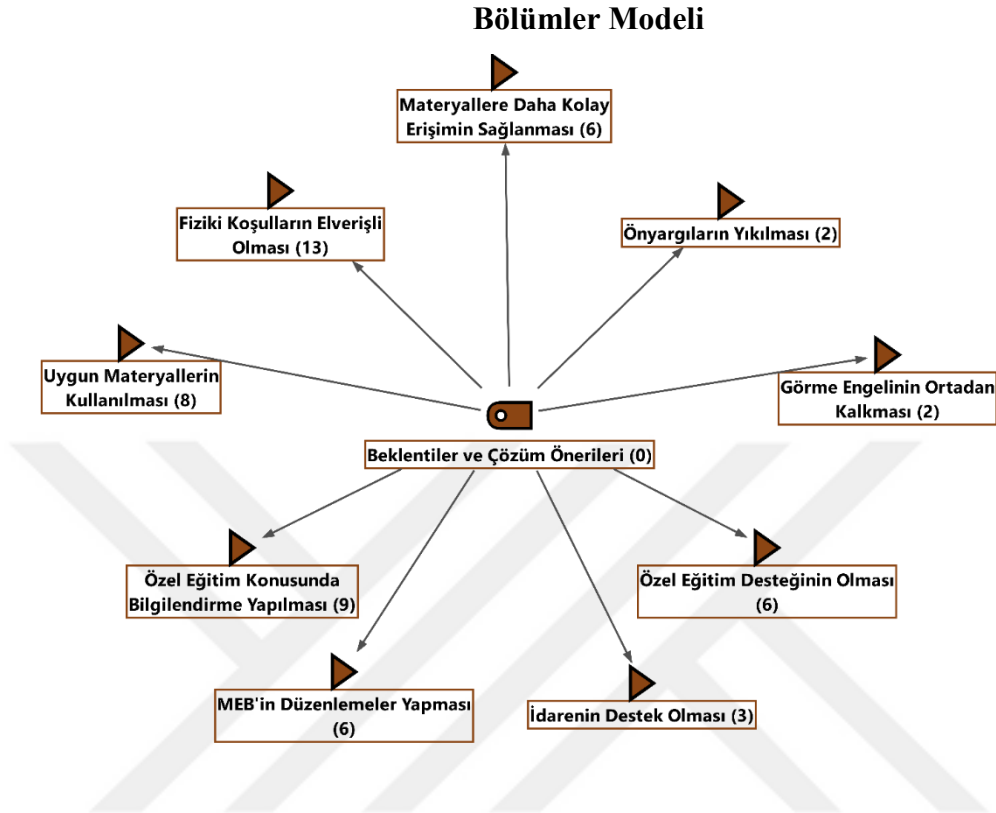
"Bazen de arkadaşlarıma şey yapıyorum, bazen de arkadaşlarıma söylüyorum, eee onunla birlikte şey yapmaya çalışıyoruz." (Ç2)

"İlk önce annemin yanına giderim." (Ç3)

3.2.8. Beklentiler ve Çözüm Önerileri

Araştırmanın son teması olan Beklentiler ve Çözüm Önerileri hiyerarşik kod alt kod bölümler modeli, Şekil 3.13'te görülmektedir. Beklentiler ve Çözüm Önerileri teması, dokuz kod ile tanımlanmıştır. Bunlar; fiziki koşulların elverişli olması, özel eğitim konusunda bilgilendirme yapılması, uygun materyallerin kullanılması, MEB'in düzenlemeler yapması, materyallere daha kolay erişimin sağlanması, özel eğitim desteğinin olması, idarenin destek olması, görme engelinin ortadan kalkması, önyargıların yıkılması kodlarıdır.

Şekil 3.13. Beklentiler ve Çözüm Önerileri Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod



Beklentiler ve Çözüm Önerileri teması altında tanımlanan fiziki koşulların elverişli olması kodu katılımcılar tarafından 13 kere, özel eğitim konusunda bilgilendirme yapılması kodu 9 kere, uygun materyallerin kullanılması kodu 8 kere, MEB'in düzenlemeler yapması, materyallere daha kolay erişimin sağlanması ve özel eğitim desteğinin olması kodları 6 kere, idarenin destek olması kodu 3 kere, önyargıların yıkılması ve görme engelinin ortadan kalkması kodları ise 2 kere kullanılmıştır. Katılımcıların en yoğun kullandığı fiziki koşulların elverişli olması kodu ile ilgili Y3, D1, Ç3 ve E4 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Tek başına sınıfını bulması, oyun alanlarına, tuvaletlere erişebilmesi için fiziki düzenlemeler yapılabilir." (Y3)

"Yani şey önemli, bu okullar yapılırken, şimdi bu binaların hepsi aslında yeni yeni binalar ama çocuklara uygun değil aslında bakıldığında, işte girişe bir engelli rampası koyduğunda bu okul bütün herkese hitap eden bir okul haline gelmiyor, A özelinde konuşmuyorum, bu ince ayrıntıların, özel eğitimle ilgili ayrıntıların çok iyi düşünülüp hesaplanmış olması gerekiyor, yani bu okulda görme engelli çocuklar da var, ne bileyim işte tekerlekli sandalye kullanmak zorunda olan çocuklar da var, bunların hepsinin ince düşünülüp hesaplanmış olması gerekiyor, yani evrensel tasarım ilkelerine dikkat edilmiş olması gerekiyor." (D1)

"Bence duvarı takip ederek daha rahat gidebilirim. Duvarda dokunabileceğim, yön verecek şeyler olsa, güzel olur." (Ç3)

"Fiziki ortam olarak da en azından kapılarda "okul müdürü" gibi bir yazı olsa, bir şey olsa, ne bileyim, Braille Alfabesi daha sık kullanılabilir yani, sadece asansörde değil de, Braille Alfabesi

kullanılabilir yani, sınıf numaraları, öğretmenler odası gibi yerlerde kullanılabilir onlar, yazılabilir, yaygınlaştırılabilir Braille Alfabeti çocuklar açısından." (E4)

Beklentiler ve Çözüm Önerileri teması altında yoğun olarak kullanılan özel eğitim konusunda bilgilendirme yapılması kodu ile ilgili Ö4, Y1 ve D2 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Görme engelli çocukların eğitimine yönelik eğitim alsaydım, daha kolaylaştırıcı olabilirdi. Bize bir anket uyguladılar bir süre önce, hani hangi konularda eğitim, hani şeyde, seminerde biz eğitim alıyoruz ya, "Hangi konularda eğitim almak istersiniz?" diye, ben işaretledim şahsen hani, "görme engellilerle ilgili" diye ama isteyen az olduğu için pek çıkmaz herhalde bu tip eğitimler." (Ö4)

"Sınıftaki diğer çocuklarla bu çocukların ailelerinin, engelli çocuklarla ilgili bilgilendirme ve seminer gibi farkındalık etkinliklerinin yapılması gerekiyor. Engelli çocukların aileleri için aile eğitiminin mutlaka başlaması gerekiyor. Eğitim, ailede başlıyor. Çocuk ilkokulda bize geldiğinde 6 yaşında oluyor, bu süre geç oluyor. Aslında aileleri eğiterek ve bilgilendirerek çocuklara daha faydalı olunabilir. Engelli çocuk ailesinin de erken eğitimle karşılaşması önemli. Zaten rehberlik servisleri bunu yapıyor ama daha fazla yapılması gerekiyor." (Y1)

"Sınıftaki öğrenciler, bu çocukla ilgili, engeliyle ilgili bilgilendirilmeli, nasıl davranacaklarına dair çocuklara anlatılmalı, çocuklarla da çalışmalar yapılmalı." (D2)

Beklentiler ve Çözüm Önerileri teması altında yoğun olarak kullanılan bir diğer kod, uygun materyallerin kullanılması kodudur. Bu kod ile ilgili Ö3 ve D4 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Şimdi aklıma geldi, mesela şey de olabilir, böyle kulaklık gibi bir cihaz, sesi yazıya çeviren bir cihaz, böyle teknoloji destekli şeyler olabilir." (Ö3)

"Yine az önce dediğim gibi en büyük eksiklik, materyaldi. Materyallerin tamamlanması gerekir. Yani diğer çocuğun okuduğu her kitaba, bunların Braille alfabesiyle ulaşabilmeleri gerekir. Her test kaynağının ulaşılabilmesi gerekir. Ya da öyle olmasa bile, en azından işitsel olarak bu kayıtların olması gerekir." (D4)

Beklentiler ve Çözüm Önerileri teması altında kullanılan MEB'in düzenlemeler yapması kodu ile ilgili Y1 ve E2 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Milli Eğitim, bunu bir politika haline getirmesi gerekiyor. Milli Eğitim, bir proje yapabilir. Sadece özel günlerde değil, belirli gün ve haftalarda değil, bunu yıla yayması gerekiyor. MEB'in özel eğitimle ilgili özel çalışmalar yapması gerekiyor. Farkındalık için daha çok çalışma yapması gerekiyor. Okulların fiziki donanımı için bütçe ayırması gerekiyor. Bunların hepsini zorunlu hale getirmesi gerekiyor." (Y1)

"Ya da devletimiz buna bence gayet de müsait, ücretsiz bir şekilde verebilir bu çocuklara, evet sağlayabilir. Ki, o kadar çok şey katabilir ki bu çocuğun hayatına, yani bir cihazla hem yazıp hem okuyabilir çocuk orada." (E2)

Beklentiler ve Çözüm Önerileri teması altında kullanılan materyallere daha kolay erişimin sağlanması kodu ile ilgili E1 ve E2 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Eee akıllı tahtalarımız var, mesela bu kitaplardaki resimler betimlemeli olarak anlatılabilir derste. Eee öyle bir şeyimiz yok. Öğretmen betimlirse, çocuk anlayabiliyor; betimlemezse, çocuk ne olduğunu bilmiyor tabii ki. Bu, yani "teknoloji" diyoruz, eğer bu teknoloji, öğretmenin kendisinin

yapmasının yerine, teknoloji bunu yapsa, akıllı tahtalarda bu kitapları, EBA yüklüyor kitapları, EBA'dan açıyoruz, akıllı tahtada sayfaları görüyoruz ama sadece yazılar, okunmuyor bile, öğretmen okuyor sadece. Bunların sesli olması gerekiyor." (E1)

"Evet sesli olabilir mesela, yani sesli, zil sesi çaldığında "Saat işte şu, birinci teneffüs 15 dakika.", mesela uyarılar verebilir, evet olabilir yani sesli bir komut." (E2)

Beklentiler ve Çözüm Önerileri teması altında kullanılan özel eğitim desteğinin olması kodu ile ilgili Ö2 ve E3 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Yani benim çözüm önerim B'nin kendi gibi arkadaşlarıyla aynı okula gitmesi çünkü şimdi buradaki okul tamamen görme engelliler okulu olsaydı, ona göre materyal de temin edilecek, fiziksel şartlar da ona göre uygun olacağı için daha rahat edeceğini düşünüyorum. Mesela bir resim dersinde ona kabartmalı bir resim çıkartabilir görme engelliler okulu ama benim öyle bir şansım yok." (Ö2)

"Eee şu anda şey mesela, burası için şey olabilir mesela, eee bir tane görme engelliler öğretmeni olabilir. Ekstradan derslere girebilecek, destek olabilecek, bir tane görme engelliler öğretmeni her okulda olabilir diye düşünüyorum. Mesela alt sınıf öğretmenlerinden, eee başka alanlardaki öğretmenler var ama görme alanı öğretmeni yok. Görme alanı mezunu çok diye biliyorum ama bunlar atanamıyor diye düşünüyorum ben. Bunlar, devlet okullarına atansa, bence çok iyi olurdu görme engelliler için. Ekstradan bir ders alınabilirdi onlardan ya da öğretmenlerimiz sınıfa girebilirdi. Eee çocuklarla beraber kaynaştırma olabilir, öğretmenimiz yanında oturabilirdi, yani görme engelliler öğretmeni olabilir sınıflarda. Sınıf öğretmenimiz, o öğretmenin sınıfına girebilirdi, çocuğun anlamadığı konularda destek olurdu. Eee ben böyle düşünüyorum, yani bir görme engelliler öğretmeni her okula konulabilir." (E3)

Beklentiler ve Çözüm Önerileri teması ayrıntılı incelendiğinde; idarenin destek olması, önyargıların yıkılması, görme engelinin ortadan kalkması kodlarının da katılımcılar tarafından kullanıldığı görülmektedir. Bu kodlar ile ilgili Y4, E4 ve A3 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"İlk başta destek gerekiyor, fiziksel anlamda tanımları açısından, bunu alışkanlığa, alışkanlığa çevirebilmeleri için 3 ay-5 ay, 3 ay-5 ay belki, "Yemekhaneye iniliyor, kaç kat iniliyor, tuvalet nerede, tuvalete gitmek için nasıl bir, kaç metre yol gideceğim, sağa mı döneceğim, sola mı döneceğim?", bunları uzun süre bir deneyimlemeleri lazım." (Y4)

"Eşit imkanların sağlanması için tabii önyargıların yıkılması lazım. Valla şey var tabii, bir de önyargılar var. Eee "Yapamaz." deyip başta hani kestirip atmamak lazım. Eee mesela drama dersine öğretmen almadı, hani yapamazlar diye, önce bence denemeliydi, baktı gördü yapamadılar, hadi ondan sonra bence karar vermeliydi. Hani çocukların bazı derslerde, ilk başta hani kestirip atmamak lazım, hani yapabiliyor mu, yapamıyor mu, hani "Bu çocuk, bunu yapamaz." diye bir önyargı var toplumda. Ama maalesef bir önyargı var. Bu, eğitim hayatımızda da var, şey eğitim camiasında da var, var yani, mutlaka görüyoruz. Hatta orada bile, biraz önce hani bahsettiğim gibi işte "Çocuklar düşerler mi?", eee normal çocuk da düşüyor, eee düşüyor, işte "Bir şey gelir mi başına?", işte bir bilinmezlik mi denir artık, hayatın bir doğal, doğal olarak görmek lazım." (E4)

"Gözlerinin görmesini isterdim. Çünkü bizleri görmesini, ailesini görmesini istiyorum." (A3)

3.3. Bulguların Genel Sonuçları

Araştırmada; görme engelli çocuk, sınıf öğretmeni, okul yöneticisi, okul psikolojik danışmanı, ebeveyn ve akran olmak üzere toplam 6 katılımcı grup bulunmaktadır. Her katılımcı grup için ayrı bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formlarında yer alan açık uçlu soruların bazıları tüm katılımcı gruplara sorulurken, bazıları ise sadece bazı katılımcı gruplara sorulmuştur. Tüm bu açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler bir araya getirildiğinde, yukarıda ayrı ayrı açıklanmış olan 8 ana tema, bu temalara ait kategori, kod ve alt kodlar ortaya çıkmıştır. Bu ana temalar, kategoriler, kodlar ve alt kodlar bir bütün olarak ele alındığında, şu genel sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir:

Erişim teması incelendiğinde; görme engelli çocukların fiziki mekanlara erişimde yoğunluk sırasına göre arkadaş desteği, anne desteği aldıkları ve bağımsız erişim sağladıkları görülürken; eğitim sürecinde araç-gereç ve materyallere en fazla ebeveyn aracılığıyla, daha sonra da MEB aracılığıyla eriştikleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan akranlar, görme engelli çocukların materyal olarak eğitim sürecinde en çok daktilo ve abaküs kullandıklarını ifade etmişlerdir.

İşbirlikleri teması, üç boyutta ele alınmıştır. Ebeveynler ile sınıf öğretmenleri arasındaki işbirliğine bakıldığında; ebeveynler sınıf öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde olduklarını belirtirken, sınıf öğretmenleri ebeveynlerden dersler ve ödevlerde destek aldıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler ile okul psikolojik danışmanları arasındaki işbirliğine bakıldığında; ebeveynler çoğunlukla okul psikolojik danışmanları ile bireysel görüşmediklerini belirtirken, okul psikolojik danışmanları çoğunlukla işbirliğine ihtiyaç duyulmadığını, okul yöneticileri ise ebeveynlerin okul psikolojik danışmanları ile sürekli iletişim halinde olduklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri ile okul psikolojik danışmanları arasındaki işbirliği incelendiğinde; sınıf öğretmenleri BEP hazırlama dışında çoğunlukla işbirliğine ihtiyaç duyulmadığını belirtirken, okul psikolojik danışmanları sınıf öğretmenlerini bilgilendirdiklerini/desteklediklerini ve BEP hazırlama konusunda destek olduklarını,

okul yöneticileri ise sınıf öğretmenleri ile okul psikolojik danışmanlarının sürekli iletişim halinde olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan tüm görme engelli çocuklar ise, okul psikolojik danışmanları ile derslerde görüşüklerini, bireysel görüşme yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Düzenlemeler teması incelendiğinde; eğitim ortamındaki düzenlemelerde sınıf öğretmenlerinin görme engelli çocuklara ders anlatımında en çok betimsel/sesli anlatım desteği sağladıkları görülmektedir. Sınıf mevcudunun, sınıf öğretmenleri tarafından çoğunlukla uygun görüldüğü saptanmıştır. Düzenlemelerin eğitime etkisine bakıldığında; fiziki koşulların yetersizliğinin en olumsuz etkileyen düzenleme olduğu saptanmıştır.

Tutum ve Davranışlar teması incelendiğinde; araştırmaya katılan tüm ebeveynler, sınıftaki diğer ebeveynlerin kendilerine olumsuz tutum sergilemediklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin, sınıftaki diğer ebeveynlerin ve akranların görme engelli çocuğa yönelik tutumlarının çoğunlukla sahiplenme ve destek olma şeklinde olduğu saptanmıştır.

Etkinlikler teması incelendiğinde; görme engelli çocukların okul gezilerine çoğunlukla ebeveynleri ile katıldıkları, sosyal etkinliklere katılım kategorisinde en çok kurslardan bahsedildiği, akranlarıyla okul dışı etkinliklerde en fazla geziler/buluşmalar etkinliğinin tanımlandığı, akranlarla okul içi etkinliklerde en çok oyun oynama kodunun tanımlandığı, görme engelli çocukların teneffüsleri değerlendirmede en çok sınıfta kalmayı tercih ettikleri ve arkadaşları ile sınıf içinde oyun oynadıkları saptanmıştır.

Faaliyetler/Çalışmalar teması incelendiğinde; katılımcıların çoğunun BEP toplantılarının yılda birden fazla yapıldığını ve ebeveynlerin tüm BEP toplantılarına katıldıklarını belirttikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticileri çoğunlukla ebeveynlerin bilgilendirildiğini/eğitildiğini ve ebeveyn-okul etkileşiminin teşvik edildiğini belirtmişlerdir. Okul psikolojik danışmanları, çocuğun sosyal

Buna göre, en yoğun olarak kullanılan kodlar sırasıyla; arkadaş desteği (26), ebeveyn aracılığıyla (20), anne desteği (19), bağımsız erişim (18), fiziki koşulların yetersizliği (17), sahiplenme (15), betimsel/sesli anlatım desteği (14), ebeveyn ile katılma (14), destek olma (13), fiziki koşulların elverişli olması (13), MEB aracılığıyla (12), fiziki erişim güclüğü (11) şeklindedir. Bu kodların ifade edilme yoğunluğunun, görüşme formlarında katılımcı gruplara sorulan açık uçlu soruların bir kısmının tüm katılımcı gruplara sorulmasına karşın, bir kısmının ise bazı katılımcı gruplara sorulması nedeniyle farklılık gösterdiği görülmektedir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

İlkokul kademesinde kaynaştırma ortamında eğitim almakta olan görme engelli çocukların kaynaştırma eğitim süreçlerinin bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığı ve eğitim hakkı perspektifinden değerlendirildiği bu araştırmada, görme engelli çocuklar merkezde olmak üzere süreçte yer alan paydaşların görüşlerine başvurularak mevcut durumda kanun ve yönetmelikler ile uygulamalar arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmaya; İstanbul'un dört farklı ilçesindeki devlet okullarında kaynaştırma eğitimi almakta olan 4 görme engelli çocuk ile her çocuğun sınıf öğretmeni, okul yöneticisi, okul psikolojik danışmanı, ebeveyni ve en yakın akrabası olmak üzere toplam 24 kişi katılmıştır.

Bu bölümde, görme engelli çocuklar merkezde olmak üzere süreçte yer alan paydaşlarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular ayrıntılı olarak incelenmiş hem demografik verilere ilişkin bulgular hem de temalara ilişkin bulgular, alan yazında yapılmış olan çalışmalarla birlikte yasal mevzuatla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

4.1. Demografik Verilere İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmaya katılan görme engelli çocukların sınıf mevcutları incelendiğinde; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtilen sınıf mevcudu koşullarına uygun olacak şekilde çocukların sınıflara yerleştirildikleri görülmektedir (RG:07.07.2018-30471, m. 23/1ç). Çocukların 3'ünün sınıfında başka engelli akrabası olmadığı görülürken, 4. çocuğun ikizinin de aynı engel türüne sahip olduğu ve iki görme engelli çocuğun aynı sınıfta eğitim aldığı görülmektedir. Tüm okullarda BEP geliştirme biriminin olması, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne uygun hareket edildiğini göstermektedir (m. 22/4). Araştırmaya katılan tüm görme engelli çocuklara BEP hazırlandığı ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne uygun davranıldığı görülmektedir (m. 20). BEP; ebeveyn ve okul personeline eşit söz hakkı tanıyan bir

iletişim aracı olması; çocuğun ihtiyaç duyduğu destek hizmetlerin çocuğa sunulacağına dair yazılı bir taahhüt olması; ebeveyn, okul ve ilişkili tüm birimlerin çalışmalarını ve bu çalışmaların çocuğa katkılarını izleme-değerlendirme aracı olması bakımından önemli işlevlere sahiptir (MEB, 2010a: 65). Ancak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde belirtilenin aksine, çocukların hiçbirinin BEP sürecine katılmadığı yani BEP geliştirme biriminin içinde yer almadığı saptanmıştır (m. 47/2). Engelli çocukların eğitim sürecinde aktör olarak rol almaları ve çocukların düzenli katılımlarının sağlanması, eğitim sürecinin başarısını etkilemektedir (Craissati vd., 2007: 88).

Okulların 3’ünde destek eğitim odası olduğu, sadece 1 okulda destek eğitim odası olmadığı, sadece 1 okulda destek eğitim odasının kullanıldığı, 3. ve 4. çocuğun destek eğitim aldığı ancak diğer 2 çocuğun destek eğitim almadığı görölmektedir. 3. çocuğun destek eğitimi doğrudan kendi sınıf öğretmeni tarafından verilirken, 4. çocuğun ve ikizinin destek eğitiminin okul psikolojik danışmanı tarafından verildiği ifade edilmiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 25. maddesinin birinci fıkrasında “tam zamanlı kaynaştırma öğrencileri için destek eğitim odası açılacağı” belirtilmiştir (RG:07.07.2018-30471, m. 25/1). Yine aynı maddede, destek eğitim hizmetlerinin nasıl ve kimler tarafından yürütöleceği de belirtilmesine karşın çocuklardan 2’sinin hiçbir şekilde okulda destek eğitim almaması dikkat çekicidir. Destek eğitim odası olmasına rağmen, kullanılmıyor olması da destek eğitim verecek yeterli sayıda eğitimcinin görevlendirilmediği şeklinde yorumlanabilir.

Okullarda çocukların hiçbirine *Bağımsız Hareket Eğitimi* sunulmadığı, *Braille ve Teknoloji Destekli Eğitimin* ise sadece 3. çocuğa sunulduğu görölmektedir. *Braille, Bağımsız Hareket Eğitimi* ve *Teknoloji Destekli Eğitim* hizmetlerinin 3 çocuğa da sunulmuyor olması, kaynaştırma eğitiminde görme engelli çocuklara sunulan destek hizmetlerinin yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir. 3. çocuğa *Braille ve Teknoloji Destekli Eğitimin* verilmesi, destek eğitimin doğrudan sınıf öğretmeni tarafından verilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Engelli çocuklara, ihtiyaca yönelik destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sunulması, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasını sağlamaktadır (Kargın, 2004). Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme’nin 24.

maddesinde; “engellilerin genel eğitimden etkin bir şekilde yararlanabilmeleri için genel eğitim sistemi içinde ihtiyaç duydukları desteği almaları ve engellilerin tam katılımı hedefine uygun olarak, akademik ve sosyal gelişimini artırıcı ortamlarda, bireyselleştirilmiş etkin destekleyici tedbirlerin sağlanması gerektiği” üzerinde durulmuştur (RG:14.07.2009-27288, m. 24/2). Altaf vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma eğitiminin, eşitlik ve ayırım gözetmeme ilkesine dayalı olduğu belirtilerek kaynaştırma eğitim sürecinde görme engelli çocukların ihtiyaçlarının, Braille kitaplar, bilgisayarlar, Braille yazıcılar gibi destekleyici teknolojiler kullanılarak okullarda gözetilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin tümünün annelerden oluşması, annelerin çocuklarının eğitim sürecinde babalara göre daha etkin rol aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Annelerin eğitim durumları incelendiğinde, en az ortaokul mezunu oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan tüm akranlar, daha önceki yıllarda hiç görme engelli arkadaşı olmadığını belirtmişlerdir. Ancak araştırmadan elde edilen sonuçlar, görme engelli çocukların kaynaştırma eğitim sürecinde arkadaş desteğinin önemini vurgular niteliktedir. Bu durum, akranların daha önce görme engelli arkadaş bulunmamasına karşın, kaynaştırma sürecinde olumlu deneyim yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan tüm ebeveynler, çocuklarının daha önce okul değişikliği yapmadıklarını belirtirken; sadece 2. ebeveyn 1. sınıfın ikinci döneminde çocuğunun sınıf ve öğretmen değişikliği yaptığını ifade etmiştir. Ebeveyn, bu değişikliğin nedenini, “öğretmenin görme engelli çocuğun eğitiminde yetersiz kalması ve öğretmenle iletişimin kurulamaması” şeklinde açıklamıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları ve sınıf öğretmenlerinden 5’i üniversite yıllarında engelli çocukların eğitimine yönelik ders aldıklarını belirtirken; 7’si herhangi bir ders almadıklarını ifade etmiştir. Okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları ve sınıf öğretmenlerinin 6’sı engelli çocuklara yönelik hizmet içi eğitim aldıklarını belirtirken; 6’sı herhangi bir hizmet içi

eğitim almadıklarını ifade etmiştir. Alan yazında daha önce yapılan çalışmalar da, okuldaki paydaşların engelli çocukların eğitime yönelik yeterince eğitim almadıklarını ve sunulan hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığını ortaya koyması bakımından, bu bulguları destekler niteliktedir (Kargın vd., 2003; Lane, 2008; Sanır, 2009; MEB, 2010b; Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Sadioğlu vd., 2013; Mwakyeja, 2013; Şahin, 2017; Johnson-Jones, 2017; Karaca, 2018; Erüstün Bulutoğlu, 2019; Çelik, 2019).

Araştırmaya katılan tüm okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları ve sınıf öğretmenleri, daha önceki yıllarda görme engelli bir öğrenciye eğitim verme deneyimlerinin olmadığını belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, bazı okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları ve sınıf öğretmenlerinin, görme engelli çocukların eğitim almaları için ayrı okullar önerdikleri görülmektedir. Bu tür bir bakış açısına sahip olmaları, daha önceki yıllarda görme engelli bir öğrenciye eğitim verme deneyimlerinin olmaması nedeniyle, önyargılı olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

4.2. Temalara İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma; **Erişim, İşbirlikleri, Düzenlemeler, Tutum ve Davranışlar, Etkinlikler, Faaliyetler/Çalışmalar, Güçlükler, Beklentiler ve Çözüm Önerileri** olmak üzere 8 ana tema altında toplanmıştır. Bu nedenle, her temaya ilişkin bulguların sonuçları tek tek ele alınarak tartışılmıştır.

4.2.1. Erişim

Fiziksel mekanlara erişim incelendiğinde; görme engelli çocukların okula ve okul içindeki fiziki mekanlara genellikle insan desteği alarak eriştikleri görülmektedir. Bu durum, görme engelli çocukların fiziki mekanlara erişimde yeterince bağımsız olamamaları nedeniyle, bir başkasından sürekli destek alma ihtiyacı duydukları şeklinde yorumlanabilir. Görme engelli çocukların okul içinde oyun alanları, spor

salonu, tuvalet gibi alanlara en fazla arkadaşlarının desteği ile eriştiklerinin ifade edilmesi, okul içindeki fiziki mekanların yeterince erişilebilir olmaması ile açıklanabilir. Tuvalete erişimde anne desteğinin alınması, annelerin okulda daha fazla zaman geçirdiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca okula gidiş-gelişlerde anne desteğinin yoğun olarak ifade edilmesi, görme engelli çocukların ebeveynlerinin servis yerine, çocuklarının ulaşımını kendilerinin sağlamayı tercih ettikleri şeklinde açıklanabilir. Bağımsız erişimden bahsedilirken; daha çok elle dokunarak duvar takibinin yapılıyor olması, bastondan yeterince bahsedilmemesi, baston desteği kodunun daha az kullanılmış olması da dikkat çekicidir. Yapılan bir çalışmada, görme engelli çocuk ebeveynlerinin, görme engelli çocukların okulda baston kullanmak istemediklerini ifade ettikleri görülmüştür (Çelik, 2019). Sınıfa, yemekhaneye, bahçeye, kantine erişmek için yetişkinlerden ya da akranlardan destek alındığının ifade edilmesi, görme engelli çocukların okul içinde yeterince bağımsız hareket edemediklerini göstermektedir. Bu durum, okulların fiziki olarak yeterince erişilebilir olmaması şeklinde açıklanabilir. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; fiziksel erişilebilirlik ile ilgili güçlüklerle dikkat çekildiği görülmektedir (Pivik vd., 2002; Lane, 2008; Demir, 2015; ERG, 2016a; Johnson-Jones, 2017; Çelik, 2019; Miyauchi & Paul, 2020). Oysa hem Engelliler Hakkında Kanun'un 3. maddesi (RG:07.07.2005-25868, m. 3) hem de Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin 9. maddesi (RG:14.07.2009-27288, m. 9), engelli bireylerin erişim hakkını güvence altına almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı'nda, okul ve kurumların fiziki imkânlarının ihtiyaçlar doğrultusunda iyileştirilmesi, strateji olarak belirlenirken (MEB, 2019); 2019 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı'nda, "bütünleştirme eğitimi doğrultusunda uygun ortamlarda eğitimin sağlanması amacıyla beşeri ve fiziki altyapının güçlendirileceği" ifade edilmiştir (SBB, 2019b). Ayrıca, görme engelli çocukların en çok akranlardan ve daha sonra da yetişkinlerden destek almaları, okul içinde bağımsız erişim için yeterince baston kullanmıyor olmalarıyla da açıklanabilir.

Görme engelli çocuklar için kapsayıcı bir okul tasarlarlarken, tamamen erişilebilir olması açısından basamakların başlangıç ve bitiminde uyarıcı işaretlerin bulunması; merdivenlerin hepsinde korkulukların bulunması; tüm kapı girişlerinde dokunsal

işaretlerin olması; oda numaralarının ve isimlerinin kabartma yazı (Braille) ile yazılmış olması; kapı ve pencerelerin çocuğun çarpmayacağı şekilde tasarlanması; çocukların bağımsız hareket edebilmeleri için okuldaki tüm alanlarda dağınıklığın önlenmesi; oyun alanları, bahçe gibi alanlarda basamaklar yerine mümkün olduğunca rampanın bulunması; okul kütüphanelerinde bilgisayar, tarayıcı, ekran okuyucu programların bulunması gerekmektedir (Puri & Abraham, 2004: 92).

Görme engelli çocukların eğitim sürecinde araç-gereç ve materyallere erişiminden bahsedilirken, en çok ebeveyn aracılığıyla eriştikleri belirtilmiştir. Ebeveynlerin, materyalleri kendi imkanları ile sağlamaya çalıştıklarına ilişkin katılımcı ifadelerine çok fazla rastlanmaktadır. Ebeveynlerin materyalleri kendi imkanlarıyla sağlamaya çalışmaları, kaynaştırma eğitiminde ebeveynlerin fazla sorumluluk üstlendikleri şeklinde yorumlanabilir. Araç-gereç ve materyal erişiminden bahsedilirken, MEB'in sadece Braille alfabesi ile basılmış kabartma kitapları gönderdiğinin ifade edilmesi dikkat çekicidir. Oysa katılımcılar, okullarda kaynak kitapların da çok fazla kullanıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca görme engelli çocukların öğrenimini kolaylaştırmak ve öğretimi somutlaştırmak için ihtiyaç duyulan dokunsal ve işitsel materyaller de MEB tarafından sağlanmalıdır. Engelliler Hakkında Kanun'un 15. maddesinde; engellilerin her türlü eğitim, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamak üzere materyal temin edilmesine ilişkin Millî Eğitim Bakanlığı ile Kültür ve Turizm Bakanlığı'na yetki verilmiştir (RG:07.07.2005-25868, m. 15).

Akranların, görme engelli çocukların kullandıkları araç-gereç ve materyallerden bahsederken abaküs, daktilo ve Braille kitaplardan sıklıkla bahsetmeleri, görme engelli akranlarının farklı materyalleri kullandığının farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu da kaynaştırma eğitiminin, akranlara farkındalık kazandırmada etkili olduğu şeklinde açıklanabilir. Ancak araç-gereç ve materyallerden bahsederken, akranların bastondan çok sınırlı bahsetmeleri, görme engelli çocukların okul içinde yeterince baston kullanmadıkları şeklinde açıklanabilir.

4.2.2. İşbirlikleri

Ebeveyn ile sınıf öğretmeni arasındaki işbirliği incelendiğinde; araştırmaya katılan tüm ebeveynlerin sınıf öğretmenleri ile her gün mutlaka görüştüklerini ifade ettikleri saptanmıştır. Bu saptama, ebeveynlerin çocuklarının eğitimleri ile yakından ilgilendikleri, sınıf öğretmenleri ile sürekli görüşmeyi önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Hem ebeveynler hem de sınıf öğretmenleri, ebeveynlerin çocuklarına derslerde ve ödevlerde destek olduklarını belirtmişlerdir. Görme engelli çocukların okuma-yazmada kullandıkları Braille alfabesi, matematik işlemlerinde kullandıkları abaküs konularında ebeveynlerin, sınıf öğretmenlerine destek oldukları, katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, görme engelli bireylerin eğitimi, kullandıkları araç-gereçler konusunda daha fazla bilgilenmeye ve hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duydukları görülmektedir. Hem ebeveynlerin hem de sınıf öğretmenlerinin, ebeveynlerin materyal hazırlama konusunda da sınıf öğretmenleri ile işbirliği halinde olduklarına ilişkin ifadeleri bulunmaktadır. Görme engelli çocukların eğitimi esnasında ihtiyaç duydukları, öğrenmeyi kalıcı kılacak ve somutlaştıracak dokunsal materyallerin, öğretmenlerin yönlendirmesi sonucunda ebeveynlerin destek ve çabalarıyla hazırlanmış olması, okullarda görme engelli çocukların erişimine uygun materyallerin yeterince bulunmadığı şeklinde açıklanabilir. Etkili bir öğretmen-veli işbirliğinin sağlanması ve ebeveynlerin çocuklarının eğitimini desteklemesi, kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasını sağlarken (ERG, 2011b); ebeveynlerin katılımı, sınıf öğretmeni ile ebeveynler arasında bir bağ kurulmasını ve çocuğun eğitiminde sorumluluğun paylaşılmasını sağlamaktadır (Loreman vd., 2005: 106-108).

Ebeveyn ile okul psikolojik danışmanı arasındaki işbirliğine bakıldığında; araştırmaya katılan ebeveynlerin 3'ünün psikolojik danışmanları ile bireysel olarak görüşmediklerini ifade ettikleri, okul psikolojik danışmanlarının 3'ünün ebeveynlerle işbirliğine ihtiyaç duyulmadığını ifade ettikleri, buna karşılık ise okul yöneticilerinin 3'ünün ebeveynler ile okul psikolojik danışmanlarının sürekli iletişim halinde olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ebeveynler ile okul psikolojik danışmanları benzer görüşte yoğunlaşırken, okul yöneticilerinin tam tersi bir görüş ortaya koymaları

dikkat çekicidir. Okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanlarının ebeveynleri bilgilendirdiklerini/desteklediklerini ifade ederken, ebeveynlerin bu ifadeyi hiç kullanmadıkları görülmektedir. Sadece okul psikolojik danışmanlarının 2'si ebeveynleri ihtiyaç duyulduğunda bilgilendirdiklerini/desteklediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, okul yöneticilerinin süreçten yeterince haberdar olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ebeveynlerin okul psikolojik danışmanları ile bireysel görüşme yapmamaları ve okul psikolojik danışmanlarının ebeveynlerle işbirliğine ihtiyaç duymamaları da dikkat çekicidir. Ayrıca, ebeveynlerden sadece 1'inin okul psikolojik danışmanı ile BEP toplantılarında görüştüğünü ifade etmesi ve okul psikolojik danışmanlarından 2'sinin BEP hazırlamada ebeveynlerle işbirliği yaptıklarını belirtmeleri de dikkat çeken bulgulardandır.

Sınıf öğretmeni ile okul psikolojik danışmanı arasındaki işbirliği incelendiğinde; araştırmaya katılan tüm sınıf öğretmenlerinin, okul psikolojik danışmanları ile işbirliğine ihtiyaç duymadıklarını ifade ettikleri, okul psikolojik danışmanlarından sadece 1'inin işbirliğine ihtiyaç duyulmadığını ifade ettiği, buna karşılık araştırmaya katılan tüm okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenleri ile okul psikolojik danışmanlarının sürekli iletişim halinde olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Burada da ebeveyn ile okul psikolojik danışmanı arasındaki işbirliğinin ifade ediliş biçimine benzer ifadelerin kullanıldığı söylenebilir. Sınıf öğretmenleri ile okul psikolojik danışmanları birbiriyle tutarlı ifadeler kullanırken, okul yöneticilerinin ifadeleri tam tersi yöndedir. Bu durum, okul yöneticilerinin süreci doğrudan takip etmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenlerinden 3'ü, okul psikolojik danışmanlarından 2'si BEP hazırlama konusunda işbirliği yaptıklarını ifade ederken, okul yöneticileri BEP hazırlama konusuna hiç değinmemişlerdir. Okul psikolojik danışmanları ve okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanlarının sınıf öğretmenlerini bilgilendirdiklerini/desteklediklerini ifade ederken, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hiçbirinin bu tür ifadeler kullanmamış olması dikkat çekicidir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin ve okul psikolojik danışmanlarının ifadeleri incelendiğinde, çocukların akademik olarak herhangi bir güçlük yaşamaması nedeniyle, sadece BEP için görüştüklerini ifade etmeleri de dikkat çeken bulgulardandır. Bu bulgudan yola çıkarak, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ve okul psikolojik danışmanlarının

bir kısmının kaynaştırma eğitimine daha çok akademik bir süreç olarak baktıkları, çocuğun sosyal açıdan desteklenmesinden yeterince bahsedilmediği söylenebilir. Bu bulguya benzer bir sonuç da Mudzakir (2011) tarafından yapılan çalışmada ortaya konmuştur. Çalışmada, ebeveynlerin sosyal gelişimden ziyade akademik başarıya vurgu yaptıkları görülmüştür.

Okul psikolojik danışmanının görme engelli çocuğa desteği incelendiğinde; araştırmaya katılan tüm görme engelli çocukların okul psikolojik danışmanları ile bireysel görüşmediklerini, sadece derslerde görüştüklerini ifade ettikleri görülmektedir. Görme engelli çocukların, okul psikolojik danışmanlarından bireysel olarak destek almamaları, okul ve sınıf içinde akran ilişkilerinin olumlu olmasından kaynaklanıyor olabilir. Okul psikolojik danışmanlarının, görme engelli çocukların eğitim süreçlerini hem akademik hem de sosyal açıdan takip edebilmek amacıyla, belli zaman dilimlerinde görüşmek için fırsat yaratmaları önerilebilir.

Eğitim hakkını güvence altına almak amacıyla, eğitimciler, çocuklar ve ebeveynler başta olmak üzere tüm paydaşların işbirliğine dayalı bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir (ERG, 2016b). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda da paydaşlar arasındaki işbirliğinin, kaynaştırma eğitiminden somut sonuçlar elde edilmesini sağladığı ortaya konmuştur (Ngxata, 2005; Alquraini & Gut, 2012; Altaf vd., 2017). On Birinci Kalkınma Planı'nda (2019-2023), "tüm paydaşların eğitim süreçlerine aktif katılımının sağlandığı Okul Gelişim Modelinin oluşturulacağı, öğretmen-veli-okul arasındaki etkileşimin ve uyumun güçlendirileceği" belirtilirken (SBB, 2019a); 2019 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı'nda, ailenin aktif şekilde yer aldığı eğitim-öğretim sisteminin oluşturulması konusuna yer verilmiştir (SBB, 2019b).

4.2.3. Düzenlemeler

Eğitim ortamındaki düzenlemeler incelendiğinde; araştırmanın katılımcılarının çoğunun betimsel/sesli anlatım desteğinden bahsettikleri görülmektedir; öğretmenlerin konu anlatırken tahtaya yazılan her şeyi seslendirdikleri ifade edilmiştir. Bunu, araç-gereç ve materyallerin uyarlanması kodu izlemiştir. Araç-gereç ve materyallerin uyarlanması ifadesinin özellikle matematik ve geometri dersleri için kullanıldığı dikkati çekmektedir. Bu durum, özellikle matematik ve geometri gibi görsel içeriklerin daha yoğun olduğu derslerde daha fazla dokunsal materyallere ihtiyaç duyulduğu şeklinde yorumlanabilir. Görme engelli çocukların oturma düzeninin aynı olması ve çoğunlukla en ön sırada oturmaları da, eğitim ortamındaki düzenlemeler arasında yer almıştır. Lamichhane (2017) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara rastlanmıştır; öğretmenlerin görme engelli çocuklara öğretim yaparken, görme engelli çocukları ön sırada oturtmak, akademik olarak iyi olan akranıyla yan yana oturtmak, tahtaya yazı yazarken seslendirmek gibi farklı öğretimsel uyarlamalar yaptıkları görülmüştür. Yapılan araştırmalarda da; sınıfların tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak ve öğrenmelerini kolaylaştıracak biçimde düzenlenmesinin; tüm çocukların, sınıf ortamlarında birlikte öğrenme, oynama, eğitsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatlarına sahip olmasının, kaynaştırma sürecinde başarılı olunmasını sağladığı; çocukların aktivitelere katılımlarının fiziksel uyarlamalarla, müfredatta yapılan uyarlamalarla ve özel araç-gereçlerin sunulmasıyla birlikte, etkili öğretimsel stratejilerin kullanılmasıyla sağlanacağı ortaya konmuştur (Kargın, 2004; Igune, 2009; Alquraini & Gut, 2012). Müfredat, görme engelli çocukları da kapsayarak tüm çocuklar için iletişimin alternatif biçimlerini (Braille alfabesi ve bağımsız hareket becerilerinin öğrenilmesi gibi) içermeli ve çocukların potansiyelleri dikkate alınarak müfredat geliştirilmelidir (Craissati vd., 2007: 70). Ayrıca, sınavlarda destek olunduğu da katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 24. maddesinde, sınavlarda yapılması gereken düzenlemeler konusuna yer verilmektedir (RG:07.07.2018-30471, m. 24).

Sınıf mevcudunun uygunluğu incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin 3'ü mevcudu uygun bulurken, sadece 4. çocuğun sınıf öğretmeni mevcudu fazla bulduğunu ifade etmiştir. Ancak araştırmaya katılan 4 görme engelli çocuğun da sınıf mevcutlarının, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtilen esaslara uygun olarak düzenlendiği saptanmıştır (RG:07.07.2018-30471, m. 23/1ç). 4. çocuğun görme engelli ikizinin de aynı sınıfta olması ve öğretmenin yetişemediği durumlar olduğunu ifade etmesi, sınıf mevcudunun fazla görölmesine neden olmuş olabilir. Igune (2009) tarafından yapılan çalışmada da; sınıf mevcudunun fazla olması, öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları güçlükler arasında sayılmıştır.

Düzenlemelerin eğitime etkisi incelendiğinde; katılımcıların hem olumsuz etkileyen düzenlemelerden hem de olumlu etkileyen düzenlemelerden bahsettikleri görölmektedir. Olumsuz etkileyen düzenlemeler kategorisi altında katılımcıların en çok fiziki koşulların yetersizliğinden bahsetmeleri, daha önce yapılan diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Sadioğlu vd., 2013; Çelik, 2019). Katılımcılar, görme engelli çocukların okul içinde bağımsız hareket etmelerine olanak sağlayan fiziki koşulların bulunmadığını ifade etmişlerdir. Materyallerin yetersizliği de katılımcılar tarafından olumsuz etkileyen düzenlemeler arasında sayılmıştır. Görme engelli çocukların öğrenmelerini kalıcı kılacak materyallere ihtiyaç olduğu, katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalar da engelli çocukların özelliklerini dikkate alan uygun materyallerin yetersizliğine ve hazırlanmasında güçlük yaşandığına dikkat çekmektedir (Lane, 2008; Karaca, 2018).

Olumlu etkileyen düzenlemelerden bahsederken katılımcılar daha çok sınıfın/sıranın uygunluğu ve sürekli destek olunması ifadelerini kullanmışlardır. Ancak çocuğun sınıfının her yıl aynı katta kalması, akranlarıyla arasında bir eşitsizlik yaratabilir. Çünkü okullarda genellikle küçük yaş grupları alt katlarda, daha büyük yaş grupları ise üst katlarda eğitim alacak şekilde düzenleme yapılmaktadır. Ayrıca, çocuğa sürekli destek olunması da olumlu bir gelişme gibi görölmemelidir. Asıl amaç, görme engelli çocuğu, okulun tüm alanlarına ulaşabileceği şekilde bağımsızlaştırmak olmalıdır. Ayrıca katılımcılar, görme engelli çocuğu bağımsız harekete teşvik etme, asansörün kullanılması, araç-gereç ve materyallerin çocuğa uyarlanması da olumlu

etkileyen düzenlemeler arasında saymışlardır. Asansörün kullanılması, görme engelli çocukların erişimini sağlayan en önemli yöntem olarak görülmemelidir. Bunun yerine, merdivenlerin başlangıç ve bitimlerine uyarıcı zeminler koyularak, görme engelli çocukların akranlarıyla birlikte aynı alandan hareket etmeleri teşvik edilmelidir. Araç-gereç ve materyalleri görme engelli çocuğa uyarılmanın, görme engelli çocukların akranlarıyla aynı anda materyallere erişiminin sağlanması bakımından önemli bir düzenleme olduğu söylenebilir. Ancak asıl amaç, kapsayıcı tasarım ilkeleri gözetilerek hazırlanmış olan araç-gereç ve materyallerle tüm çocuklara eşit eğitim fırsatları sunmak olmalıdır.

4.2.4. Tutum ve Davranışlar

Ebeveyne yönelik tutumlar incelendiğinde; araştırmaya katılan tüm ebeveynlerin, sınıftaki diğer ebeveynlerin kendilerine herhangi bir olumsuz tutum sergilemediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca, sınıftaki diğer ebeveynlerin, görme engelli çocukların ebeveynlerine destek oldukları da ifade edilmiştir. Ebeveynlerin, sınıftaki diğer ebeveynlerden destek almaları, kaynaştırma sürecine daha fazla dahil olmalarını sağlamış olabilir.

Çocuğa yönelik tutumlar incelendiğinde; akranların, akranların ebeveynlerinin ve sınıf öğretmenlerinin görme engelli çocuğa yönelik tutumları şeklinde ele alındığı görülmektedir. Tüm bu açılardan bakıldığında; en fazla sahiplenme ifadesinin kullanıldığı dikkati çekmektedir. Kaynaştırmaya devam eden görme engelli çocukların, sınıf öğretmenleri, akranlar ve diğer ebeveynler tarafından benimsendiği sıklıkla ifade edilmiştir. Destek olma ifadesinin de katılımcılar tarafından yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan tüm ebeveynler, sınıf öğretmenlerinin görme engelli çocuklara akranlarıyla eşit davrandığını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin, görme engelli çocuklara eşit davranışları, kaynaştırma sürecinin sağlıklı ve tutarlı bir şekilde yürütülmesinde etkili olmuş olabilir. Demir (2015) tarafından yapılan

çalışmada da; kaynaştırma eğitiminde rol alan öğretmenlerin tarafsız ve objektif olmaları, öğrenci sorunlarına yakın ilgi göstermeleri ve öğrenciye güvenmeleri gerektiği üzerinde durulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin olumlu tutum sergilemesi, engelli çocuğun akranlarının engelli çocuğa yaklaşımı bakımından büyük önem taşımakta (ERG, 2011a) ve kaynaştırma eğitiminin başarısını etkilemektedir (Kargın, 2004).

Araştırmanın katılımcıları, akran ebeveynlerinin, görme engelli çocukları sahiplendiklerini, benimsediklerini ve desteklediklerini ifade etmişlerdir. De Boer vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada; ebeveynlerin engelli çocukların kaynaştırma eğitime dahil olmalarına ilişkin tutumlarının olumlu ya da nötr olduğu, incelenen araştırmaların hiçbirinde olumsuz tutumlarla ilgili sonuçlara rastlanmadığı görülmüştür. Alquraini & Gut (2012) tarafından yapılan araştırmada; akranların ebeveynlerinin rollerinin, kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasına etki eden önemli bir bileşen olduğu ortaya konmuştur. Çelik (2019) tarafından yapılan çalışmada ise; akranların ebeveynlerinin görme engelli çocuklara yönelik tutumları arttıkça, akranların da görme engelli çocuklara yönelik tutumlarının arttığı görülmüştür.

Araştırmanın katılımcıları, akranların görme engelli çocukları benimsediklerini ve sahiplendiklerini dile getirmişlerdir. Araştırmada ortaya çıkan en belirgin kodun akran desteği olmasının nedeni, akran ebeveynlerinin olumlu tutum sergilemeleri olabilir. De Boer vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada, engelli çocuklarla ilgili bilgi ve deneyimleri arttıkça, akranların daha fazla kabul edici tutum sergiledikleri; akranların olumlu tutumlarının, kaynaştırma eğitiminin olumlu sosyal sonuçları açısından önemli olduğu ortaya konmuştur. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde; akranların, görme engelli çocukları dışladıklarına ilişkin ifadelere çok az da olsa rastlanmaktadır. Bu ifadeler, çoğunlukla oyunlar için kullanılmış ve bazı oyunlara görme engelli çocukların alınmadığı ifade edilmiştir. Bu durum, çocukların yaşlarının küçük olmasından ve görme engelli akranlarını oyunlara nasıl dahil edeceklerini bilemediklerinden kaynaklanıyor olabilir. Bazı oyunlara öğretmenler tarafından rehberlik edilerek uyarlanması ve görme engelli çocukların dahil edilmesi sağlanabilir.

4.2.5. Etkinlikler

Okul gezilerine katılım incelendiğinde; görme engelli çocukların okul gezilerine en çok ebeveynleri ile katıldığına ifade edildiği görülmektedir. Çocukların okul gezilerine çoğunlukla ebeveynlerinin eşlik ediyor olması, araştırmanın dikkat çekici bulgularındandır. Özellikle sınıf öğretmenleri, görme engelli çocuk ebeveynlerinin sınıf temsilcisi olduğunu ve sınıf temsilcilerinin gezilere katılarak öğretmene destek olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan 4 görme engelli çocuğun 3'ünün annesinin, sınıf temsilcisi olması da görme engelli çocuk annelerinin okulda daha fazla zaman geçirmeyi tercih ettikleri şeklinde açıklanabilir.

Araştırmada, görme engelli çocukların gezilere bağımsız olarak katıldıklarının da ifade edilmesine karşın, gezilere katılımda destek alma ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu desteğin çoğunlukla akranlardan alındığı, katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu ifadeler, akranların okul içinde görme engelli çocukları desteklediği gibi okul dışındaki etkinliklerde de destekledikleri şeklinde açıklanabilir. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde, çok az da olsa, görme engelli çocukların gezilere katılmadığının ifade edilmiş olması önemli bulgulardandır. Çünkü bu ifadelerde, ebeveynin karar verici olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Oysa hak temelli yaklaşımda, çocuğun rolü hak sahibi olarak nitelendirilmekte; hakkın öznesi olan kişilerin alınacak kararlara etkin biçimde dahil olmaları gerektiği üzerinde durulmaktadır (Sandkull, 2005; Stubbs, 2008; Çağlar, 2009).

Sosyal etkinliklere katılım incelendiğinde; hem görme engelli çocukların hem de akranların, kurslar, geziler, yarışmalar ve gösteriler kodlarından bahsetmeleri, çocuklar açısından bakıldığında kaynaştırma eğitiminin sosyal gelişim alanı yönünden ele alındığı şeklinde açıklanabilir. Mudzakir (2011) tarafından yapılan çalışmada bunun aksi yönünde bir sonuç ortaya konmuş; ebeveynlerin, sosyal gelişimden ziyade akademik başarıya vurgu yaptıkları görülmüştür. Özkubat & Özdemir (2014) tarafından yapılan bir araştırmada ise; çocukluk döneminde kaynaştırma eğitiminin

sosyal beceri gelişiminde önemli rol oynayabileceği ortaya konmuş ve sosyal etkileşim fırsatlarının fazla olmasının, görme engelli çocukların sosyal işlevlerinde önemli etkiye sahip olabileceği sonucuna varılmıştır.

Akranlar ile okul dışı etkinliklerde; en çok geziler/buluşmalar ifadesine yer verildiği görülmektedir. Ancak bu ifadelerde ortak etkinliğin ebeveyn eşliğinde yapıldığı, katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu durum, ebeveynlerin okul içinde çocuklarını destekledikleri gibi okul dışındaki sosyal etkinliklerde de destekledikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca çocukların geziler/buluşmalar esnasında birlikte oyun oynadıkları ya da birlikte kurslara katıldıkları da ifade edilmiştir.

Akranlarla okul içi etkinliklere bakıldığında; akranların en fazla oyun oynama ifadesini kullandıkları, resim yapma, sohbet etme, şarkı söyleme ve kitap okuma ifadelerine de yer verdikleri görülmektedir. Ancak tüm bu ifadelere bakıldığında; hareketli etkinliklerin çok fazla tercih edilmediği, daha çok sözel becerilerin kullanıldığı etkinliklerin tercih edildiği dikkati çekmektedir. Bu anlamda, öğretmenlerin rehberliğinde akran etkileşimini destekleyici, görme engelli çocukların hareket kabiliyetlerini arttıracakları etkinliklerin de gerçekleştirilmesinin teşvik edilmesi önerilebilir.

Akranlarla hem okul içinde hem de okul dışında etkinliklere bakıldığında; araştırmaya katılan görme engelli çocuklar ile akranları arasında sosyal etkileşimin olduğu, çoğunlukla ortak etkinlikler yapmayı tercih ettikleri söylenebilir. Ancak alan yazında, görme engelli çocukların akranlarıyla ilişkilerini inceleyen bazı araştırmalarda bunun tersi yönünde sonuçlara rastlandığı görülmektedir. Göl (2014) tarafından yapılan çalışmada; lisede eğitim alan görme engelli çocukların ve akranlarının birbirlerini kabul düzeylerinin düşük olduğu ve farklılaştığı, birbirleriyle etkileşimlerinin yetersiz olduğu saptanmıştır. De Verdier (2016) tarafından yapılan çalışmada da; görme engelli çocukların okul çalışmaları ve akranlarına uyum sağlamada stresli oldukları, yalnızlık hissettikleri saptanırken; sosyal güçlüklerle baş edebilmek için okul çalışmalarına odaklanmak ve iyi notlar almak ya da geri çekilmek ve okul dışından görme engelli arkadaşlar aramak gibi farklı stratejiler geliştirdikleri

görülmüş, çocukların birçoğunun okulda sosyal güçlüklerle karşılaştığı ortaya konmuştur. Negash (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ise; lisede eğitim alan görme engelli çocuklar için kaynaştırma eğitiminin yeterli olmadığını, görme engelli çocukların dışlandığını ve bu durumun kaynaştırma eğitiminin uygulanmasını etkilediğini ortaya koymuştur. Üç çalışmanın da sonuçlarının birbiriyle tutarlılık göstermesinin nedeni, lisede eğitim almakta olan görme engelli çocukların akran ilişkilerinin incelenmiş olması olabilir. İlkokul kademesindeki çocukların akran tercihleri ve ilişkileri ile lisedeki çocukların akran tercihleri ve ilişkileri farklılık gösterebilir.

Teneffüsleri değerlendirme yönünden incelendiğinde; görme engelli çocukların teneffüslerde çoğunlukla sınıfta kalmayı tercih ettikleri ve arkadaşları ile sınıf içinde oyun oynadıkları görülmektedir. Bu durumun birkaç sebebi olabilir; görme engelli çocuklar en iyi tanıdıkları ve güvendikleri alan olarak sınıfta kalmayı tercih etmiş olabilirler, okul içinde bağımsız hareket edecekleri uygun ortamlar oluşturulmamış olabilir, okullarda fiziki erişilebilirlik konusunda güçlük yaşıyor olabilirler. Ancak okul saatleri içerisinde önemli zaman dilimlerinden biri olan teneffüslerde, bahçe veya oyun alanlarına çıkmak yerine, sınıfta kalmayı tercih etmek, görme engelli çocukların bağımsız hareket gelişimi açısından bir dezavantaj olabilir. Ayrıca, bahçeye çıkma ifadesinin kullanıldığı ifadelerde de çoğunlukla arkadaş desteği olmak üzere, yetişkin desteğinin alındığı da ifadeler arasındadır. Tüm bu ifadeler, görme engelli çocukların, teneffüslerde bahçeye çıkmak yerine, sınıfta kalmayı tercih etmelerinin, isteğe bağlı değil de zorunluluktan kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir.

4.2.6. Faaliyetler/Çalışmalar

BEP toplantıları ve ebeveyn katılımı incelendiğinde; BEP toplantı sıklığı ve ebeveynin katılımı şeklinde ele alındığı görülmektedir. BEP toplantı sıklığı incelendiğinde; katılımcıların çoğunun BEP toplantılarının yılda birden fazla yapıldığını ifade ettikleri görülmektedir. Ancak katılımcılar tarafından az da olsa, yılda bir kere ve ihtiyaç oldukça ifadelerinin kullanılmış olması dikkat çekicidir.

Ebeveynin katılımı incelendiğinde ise; ebeveynlerin tüm BEP toplantılarına katıldığına dair ifadelere en fazla rastlanırken, BEP haricinde iletişimde bulundukları, bazı BEP toplantılarına katıldıkları ve BEP toplantılarına katılmadıklarının da ifade edildiği görülmektedir. Erüstün Bulutoğlu (2019) tarafından yapılan bir çalışmada da; okullardaki BEP toplantılarının beklenen düzeyde yapılmadığı ve ebeveynlerin BEP toplantılarına katılımının istenen düzeyde olmadığı saptanmıştır. Oysa Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, ebeveynlerin de BEP ekibinde yer alması gerektiği belirtilerek (RG:07.07.2018-30471, m. 47/2); BEP toplantılarında bulunmaları gerektiği vurgulanmıştır. Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi'nde, engeli çocukların ebeveynlerinin karar alma süreçlerine katılımlarının artırılması konusu üzerinde durulmuştur (ERG, 2016a).

Ebeveyn katılımını/etkileşimini destekleyici çalışmalar incelendiğinde; ebeveynin bilgilendirilmesi/eğitilmesi, ebeveyn-okul etkileşiminin teşvik edilmesi ve ebeveyn ile bireysel görüşme yapılmasına dair ifadeler, okul yöneticileri tarafından dile getirilmiştir. Bu ifadeler, okul yöneticileri açısından bakıldığında, ebeveyn katılımının önemsendiği şeklinde yorumlanabilir. Kaliteli ve kapsayıcı bir eğitimin en temel prensibi, okul içinde ve okul dışında ebeveyn katılımını desteklemektir (UNİCEF, 2014: 8).

Çocuğun sosyal gelişimini destekleyici çalışmalar incelendiğinde; okul psikolojik danışmanlarının en fazla akran etkileşiminin teşvik edilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Ancak akran etkileşimini teşvik etmek için yapılması gereken çalışmalardan hiç bahsedilmemiş olması dikkat çekicidir. Ayrıca okul psikolojik danışmanları, çocuğun sosyal gelişimini destekleyici çalışmalardan bahsederken çocuk ile bireysel görüşme, görev/sorumluluk verilmesi, sosyal faaliyetlere teşvik edilmesi ifadelerine de yer vermişlerdir. Özellikle, görev/sorumluluk verme ve sosyal faaliyetlere teşvik etme ifadeleri, çocuğun etkin kılınması açısından önemli ifadeler olarak görülebilir. Çalışmaya gerek olmaması ifadesinin ise, kaynaştırma süreci açısından kabul edilebilir bir ifade olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca, "işbirlikleri" teması altında görme engelli çocuklara, okul psikolojik danışmanlarından aldıkları

destek sorulmuş ve çocukların tamamı bireysel görüşme yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında da, okul psikolojik danışmanlarının görme engelli çocukların sosyal gelişimini destekleyici çalışmalar konusunda yapılması gerekenler üzerine çözüm önerileri sunmalarına karşın, bunu ne kadar uyguladıklarına dair bir veri elde edilememiştir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin 6. maddesinde; gelişimin sürekliliği ve bütünlüğü temelinde bireylerin gelişim görevlerini yerine getirmeleri ve gerekli yeterlikleri kazanmaları için hangi gelişim alanlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin sunulacağı belirtilmiş, sosyal-duygusal gelişim alanına da yer verilmiştir (RG:14.08.2020-31213, m. 6).

4.2.7. Güçlükler

Öğretmenin yaşadığı güçlükler incelendiğinde; öğretmenlerin vakit kaybından bahsettikleri görülmektedir. Bu ifadelerin, görme engelli çocukların öğrenme biçimlerinin akranlarından farklılık göstermesinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenler, hem sınıftaki diğer çocuklara hem de görme engelli çocuğa eş zamanlı öğretim yaparken güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Horne & Timmons (2009) yaptıkları araştırmada; bazı öğretmenlerin zamanı planlama, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve sınıftaki öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına etkili bir şekilde cevap verme konusunda güçlük yaşadıklarını saptamışlardır.

Öğretmenlerin özel eğitim bilgilerinin yetersiz olduğuna ilişkin ifadelerine de rastlanmaktadır. Bu sonuçlar, daha önce yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Kargın vd., 2003; Lane, 2008; Sanır, 2009; MEB, 2010b; Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Sadioğlu vd., 2013; Mwakyeja, 2013; Şahin, 2017; Johnson-Jones, 2017; Karaca, 2018; Erüstün Bulutoğlu, 2019; Çelik, 2019). Araştırmaya katılan öğretmenler, Braille alfabesini daha önceden bilmedikleri için ebeveynlerden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Destek özel eğitim hizmetleri, kaynaştırma uygulamalarının amacına ulaşmasına ve bu uygulamalardan beklenen yararların sağlanmasına önemli katkı sağlamaktadır (MEB, 2010b: 13). Ancak ülkemizde kaynaştırma

uygulamalarının yürütüldüğü eğitim ortamlarında, sınıf öğretmenine sunulan destekleyici hizmetlerin yeterli miktarda bulunmadığı görülmektedir (Kargın, 2004).

Öğretmenin yaşadığı güçlüklerden biri de yeteri kadar vakit ayıramamak şeklinde ifade edilmiştir. Bu durumun, öğretmenlerin daha önce görme engelli bir çocuğa eğitim verme deneyiminin olmamasından ya da sınıf mevcudunun fazla görülmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Demir (2015) tarafından yapılan araştırmada da; kaynaştırma öğrencisiyle ilgilenirken sınıftaki diğer öğrencilere yeterince zaman ayıramaması, kaynaştırma uygulamalarında yaşanan güçlükler arasında sayılmıştır.

Konuların açıklanması ve somutlaştırılmasında da öğretmenlerin güçlük yaşadıklarına dair ifadelere rastlanmaktadır. Bu durum, öğretim yöntemleri konusunda öğretmenlere yeterince destek verilmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Mwakyeja (2013) tarafından yapılan çalışmada, kaynaştırma eğitime devam eden görme engelli çocukların eğitiminde öğretmenin yaşadığı güçlüklerle ilişkin benzer bulgulara rastlanmaktadır. Çalışma sonunda sınıf öğretmenleri, sesli ya da dokunsal olan öğretimsel materyaller hazırlamak, Braille yazıları okumak, görme engelli çocuklara öğretim yapmak gibi rollerin özel eğitim öğretmenlerine ait olduğunu belirtirken; sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni arasında işbirliğinin olmaması, kaynak yetersizliği, yoğun bir müfredatın olması gibi güçlükler de dile getirilmiştir. Karaca (2018) tarafından yapılan çalışmada ise; kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, engelli çocukların özelliklerini dikkate alan uygun materyallerin hazırlanmasında güçlük yaşadıkları, akranlarıyla birlikte eğitim alan engelli çocukların ihtiyaçları dikkate alınarak uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmada yetersiz oldukları ortaya konmuştur.

Araştırmada, herhangi bir güçlük yaşanmadığına dair öğretmen ifadesinin bulunması da önemli görülmektedir. Bu durum, çocuğun 4. sınıfta olması nedeniyle, öğretmenin görme engelli çocuğa eğitim verme deneyiminin artmasından kaynaklanıyor olabilir. Lamichhane (2017) tarafından yapılan çalışmada;

öğretmenlerin öğretim yapma süreleri ve deneyimleri arttıkça, öğretim biçimlerini değiştirme olasılıklarının da arttığı görülmüştür.

Ebeveynin yaşadığı güçlükler incelendiğinde; okula kayıt esnasında güçlük yaşanmadığına dair ifadelerin yanı sıra, idare/öğretmen tarafından kabul edilmeme ve görme engelliler okuluna yönlendirme ifadelerinin kullanılması dikkat çekicidir. Bu durum, eğitim hakkına aykırıdır. Çocuğun gideceği okulu, ebeveynin seçme hakkının olduğu, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 11. maddesinin dördüncü fıkrasında belirtilmiştir (RG:26.07.2014-29072, m. 11/4). Ayrıca, idarenin/öğretmenin önyargılı olması da ebeveyn ifadeleri arasında yer almaktadır. Bu durumun, görme engelli çocuğu yeterince tanımamakla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Okulların fiziki olarak yeterince erişilebilir olmaması da bu önyargının oluşmasına neden olmuş olabilir.

Çocuğun yaşadığı güçlükler incelendiğinde; en fazla fiziki erişim güçlüğünden bahsedildiği görülmektedir. Alan yazında yapılan araştırmalarda da fiziksel erişim güçlüğüne vurgu yapılmaktadır (Pivik vd., 2002; Altaf vd., 2017; Johnson-Jones, 2017; Miyauchi & Paul, 2020). Oysa, hem Engelliler Hakkında Kanun'un 3. maddesinde erişilebilirliğin tanımı yapılmış (RG:07.07.2005-25868, m. 3) hem de Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin 9. maddesi erişilebilirlik konusuna ayrılmıştır (RG:14.07.2009-27288, m. 9).

Katılımcıların, çocuğun destek alma zorunluluğu olduğuna dair de ifadeleri bulunmaktadır; sınıfa, tuvaletlere, yemekhaneye erişim konusunda çocuğun destek aldığına dair ifadelere rastlanmaktadır. Fiziki koşulların uygun olmaması, görme engelli çocuklar açısından bakıldığında, destek almayı zorunlu hale getiriyor olabilir.

Katılımcılar çocuğun yaşadığı güçlüklerden bahsederken, uygun materyallere kolayca ulaşamadığına dair ifadelere de yer vermişlerdir. Özellikle, ders kitaplarının zamanında ulaşmaması, kaynak kitapların kabartma (Braille) olarak basılmaması, matematik, geometri gibi dersler için gerekli dokunsal materyallerin yeterince bulunmaması, katılımcıların ifade ettikleri durumlardır. Katılımcılar, görsellerin

materyallerle desteklenememesi nedeniyle de çocuğun güçlük yaşadığını ifade etmişlerdir. Lamichhane (2017) tarafından yapılan çalışma da benzer güçlüklerle vurgu yapmıştır; resim, grafik gibi görsel içeriklerin öğrenilmesi, öğretmenlerin Braille alfabesini okuyamamaları nedeniyle sınıf içi değerlendirmeler ve sınıf çalışmaları gibi konularda görme engelli çocukların güçlük yaşadıkları görülmüştür. Yapılan bazı araştırmalarda da materyallerin yetersizliğine dikkat çekilmektedir (Kargın vd., 2003; Lane, 2008; Igune, 2009; MEB, 2010b; Durna, 2012; Demir, 2015; Altaf vd., 2017; Lamichhane, 2017; Karaca, 2018). Eğitim materyallerinin; posterler, tablolar, diyagramlar, videolar, çıktılar gibi çeşitli görsel formatlarda hazırlanması nedeniyle, kaynaştırma ortamında eğitim almakta olan görme engelli çocuklar, bu materyallerden yararlanmada güçlük yaşamaktadırlar. Görme engelli çocukların, görsel bilgiye ve sözel olmayan iletişime erişememeleri, akademik olarak güçlük yaşamalarına sebep olmaktadır (Bardin & Lewis, 2008).

Katılımcıların, görme engelli çocuğun güçlük yaşamadığına dair ifadeleri de bulunmaktadır. Katılımcı ifadelerine bakıldığında, ebeveyn ile öğretmen arasındaki işbirliğinin, çocuğun güçlük yaşamamasına neden olduğu söylenebilir. Altaf vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada; ebeveynlerin destekleyici rolünün gerekli olduğu, ebeveynlerin motivasyonunun ve işbirliğinin kaynaştırma eğitiminde önemli olduğu ortaya konmuştur.

Öğrenci sayısının fazla olması, materyal eksikliği, BEP birimlerinin ve BEP uygulamalarının işlevsel hale getirilememesi, okul yönetimi, öğretmenler ve aileler açısından bilgi eksiklikleri, değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarına ilişkin yetersizlikler, destek eğitim hizmetlerinin eksikliği, kaynaştırma uygulamalarında yaşanan güçlükler arasında yer almaktadır (Akçamete vd., 2012). Demir (2015) tarafından yapılan çalışmada da kaynaştırma uygulamalarında yaşanan güçlükler; araç-gereçlerin yetersiz olması, fiziksel mekanların elverişli olmaması, kaynaştırma öğrencisiyle ilgilenirken sınıftaki diğer öğrencilere yeterince zaman ayırlamaması olarak ifade edilmiştir.

Güçlük anında çocuğun destek aldığı kişiler incelendiğinde; araştırmaya katılan tüm görme engelli çocukların ilk önce sınıf öğretmenlerinden destek aldıkları görülmektedir. Bunu, arkadaş ve anne desteği izlemiştir. Bu durum, herhangi bir güçlük anında görme engelli çocukların en fazla sınıf öğretmenleriyle iletişim kurdukları şeklinde yorumlanabilir. Çocukların, arkadaş ve anne desteği almalarına karşın okul psikolojik danışmanlarından destek aldıklarına dair hiçbir ifadenin olmaması dikkat çekicidir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin 21. maddesinde okul psikolojik danışmanlarının görevleri; “gelişimsel ve önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmetlere ilişkin görevler” şeklinde sıralanmış ve açıklanmıştır (RG:14.08.2020-31213, m. 21).

4.2.8. Beklentiler ve Çözüm Önerileri

Beklentiler ve Çözüm Önerileri teması başlığı altında, dokuz kod oluşmuştur. Bu kodlar arasında en sık tekrarlanan, fiziki koşulların elverişli olmasıdır. Bu konuda katılımcılar; okul içindeki mekanlarda fiziki düzenlemeler yapılması, evrensel tasarım ilkelerine dikkat edilmesi, mekanlarda fiziki düzenlemeler yapılırken kapsayıcı tasarımın ön plana çıkması, görme engelli çocukların bağımsız hareket etmelerini sağlayacak uyarıcı işaretlerin bulunması, okul içindeki sınıf kapılarında ve okul personeline ait odaların kapılarında isimlerinin Braille olarak yazılması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Tüm bu ifadeler, eğitim sürecinde fiziki mekanlara bağımsız erişimin bir hak olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Özel eğitim konusunda bilgilendirme yapılması kodu ile ilgili ifadeler incelendiğinde; öğretmenlerin görme engelli çocukların eğitimine ilişkin yeterince eğitim almaları, öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, akranların ve akran ebeveynlerinin engellilik konusunda bilgilendirileceği farkındalık etkinliklerinin yapılması, engelli çocuk ailelerinin eğitilmesi şeklinde öneriler olduğu görülmektedir. Bu ifadeler incelendiğinde; öğretmenler, akranlar, akran ebeveynleri ve engelli çocuk ebeveynleri gibi kaynaştırma sürecinde yer alan paydaşların eğitimi ve bilgilendirilmeleri, katılımcılar tarafından dile getirilen öneriler arasında yer almıştır.

Alan yazında yapılan araştırmalarda da kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okullardaki öğretmenlerin engelli çocuklara eğitim vermek üzere özel eğitim alanında donatılmaları gerektiği vurgulanmış (MEB, 2010b; Asamoah vd., 2018); ebeveynlerin eğitim ve bilgilendirme desteğine ihtiyaç duydukları ortaya konmuştur (ıfci Tekinarslan vd., 2018; elik, 2019).

Uygun materyallerin kullanılması kodu ile ilgili ifadelere bakıldığında; görme engelli çocukların eğitimini destekleyecek teknolojik cihazların kullanılması, kitapların Braille veya sesli biçimlerine görme engelli çocukların akranlarıyla eş zamanlı olarak ulaşması şeklinde önerilerin yer aldığı görölmektedir. Katılımcı ifadelerinden yola çıkılarak, görme engelli çocukların akranlarıyla aynı anda eğitime erişiminin sağlanması için materyallerin ve teknolojik cihazların görme engelli çocukların erişim ve kullanımına açık olması gerektiği söylenebilir. elik (2019) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara rastlanmış; kaynaştırma eğitimi almakta olan çocukların eğitiminde kabartma harita gibi materyallerin arttırılması gerektiği, ses kayıt cihazı veya telefon kullanmanın dersleri takip etmede önemli olduğu belirtilmiştir.

MEB'in düzenlemeler yapması kodu incelendiğinde; MEB'in bir politika geliştirmesi, özel eğitimle ilgili çalışmalar yapması, farkındalık çalışmaları yapması, okullardaki fiziki düzenlemelerin yapılması için bütçe ayırması, engelli çocukların ihtiyaı olan eğitim materyallerini veya destekleyici cihazları ücretsiz sağlaması şeklinde öneriler olduğu görölmektedir. Tüm bu ihtiyaçların karşılanması için finansal sürekliliğin sağlanması önerilebilir. Altaf vd. (2017) yaptıkları çalışmada benzer durumlara vurgu yapmış; finansal sürekliliğin olmamasının, görme engellilerin kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan en temel güçlüklerden biri olduğunu ortaya koymuşlardır.

Materyallere daha kolay erişimin sağlanması kodu ile ilgili ifadeler incelendiğinde; sınıflarda kullanılan akıllı tahtaların, görme engelli çocuklar için erişilebilir olması, görsel öğelerin sesli betimleme ile görme engelli çocuklara sunulması, okullarda sesli uyaranlara yer verilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler de dikkate

alındığında; görme engelli çocukların akranlarıyla aynı anda materyallere erişiminin temel bir eğitim hakkı olduğu ve bu hakların sağlanması gerektiği söylenebilir.

Özel eğitim desteğinin olması kodu ile ilgili katılımcı ifadeleri incelendiğinde; okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları ve sınıf öğretmenlerinin, görme engelliler okulunda eğitim alınmasını önerdiklerine dair ifadelere rastlanırken; görme engelliler okullarında materyallere daha kolay erişimin sağlanacağı ya da fiziki koşulların daha elverişli olduğu şeklinde yorumlarının bulunduğu saptanmıştır. Ebeveynlerin bu konudaki ifadeleri ise, kaynaştırma eğitim ortamında çocuğun mümkün olduğunca desteklenmesi, okullarda görme engelliler öğretmenliği alanından öğretmenlerin bulunması ve hem çocuğun hem de sınıf öğretmenin desteklenmesi şeklinde olmuştur. Okuldaki ilgili paydaşlar ile ebeveynlerin görüşleri karşılaştırıldığında, ebeveynlerin kaynaştırma sürecine daha hak temelli yaklaştıkları söylenebilir. Alan yazında yapılan çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Sadioğlu vd. (2013) yaptıkları araştırmada; sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarının geliştirilmesi için ayrı eğitim ortamlarını ve yarı-zamanlı kaynaştırma eğitimini önerdikleri görülmüştür. Erüstün Bulutoğlu (2019) ise yaptığı çalışmada; ebeveynlerin, çocuklarının akranlarıyla birlikte eğitim almalarını istediklerini ancak okul yöneticileri ve öğretmenlerin, çocukların ayrı sınıfta eğitim almaları gerektiğini belirttiklerini ortaya koymuştur. Engelli çocukların, özel eğitim okullarında eğitim almalarının önerilmesinin, ayrımcılık içerdiği söylenebilir.

İdarenin destek olması kodu incelendiğinde; görme engelli çocuğun okula uyum sağlaması, materyallere erişiminin sağlanması, MEB ile işbirliği yapılması konularında idarenin destek olması üzerinde durulduğu görülmektedir. Katılımcıların bu ifadeler ile, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitim sürecinde etkin rol almalarının gerekliliğine vurgu yaptıkları söylenebilir.

Önyargıların yıkılması kodu incelendiğinde; okul içindeki etkinliklerde veya derslerde görme engelli çocuklara akranlarıyla eşit imkanların sunulması üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu ifade, görme engelli çocukların akademik ve sosyal

etkinliklere akranlarıyla aynı anda katılımının önemli görüldüğü ve eğitimde eşitlik ilkesine vurgu yapıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Görme engelinin ortadan kalkması kodu incelendiğinde; bu kodun sadece akranlar tarafından kullanıldığı görülmektedir. Akranların 8-11 yaş arasında olması yani yaşlarının küçük olması nedeniyle, sürece daha duygusal baktıkları şeklinde yorumlanabilir.

Alan yazında yapılan bazı araştırmalarda da; kaynaştırma eğitiminde yaşanan güçlüklerin aşılması için önerilerde bulunulmuştur. Pivik vd. (2002) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar, kaynaştırma eğitim ortamlarında erişilebilirliği arttırmak için fiziksel yapıların değiştirilmesi, engelli farkındalık programlarını arttırarak olumsuz tutumların ele alınması, öğretmenlerin ve personelin kaynaştırmaya ilişkin eğitimini güçlendirerek bilgi ve bakış açılarının değiştirilmesi, daha fazla kaynaştırma eğitim politikalarının geliştirilmesi şeklinde önerilerini sıralamışlardır. Bir başka çalışmada; görme engelli çocukların kaynaştırma eğitiminde başarı elde edebilmek için öğretmenlere kullanabilecekleri özel araç-gereçlerin sunulması, diğer profesyonel kişilerle işbirliği yapılması ve destek eğitim odalarının gerekli araç-gereçlerle donatılması gerektiği üzerinde durulmuş ve öğretmenlerin özel eğitim konusunda eğitim almaları, özel araç-gereçlerin sağlanması, daha çok özel eğitim öğretmenin işe alınması ve farkındalık seminerlerinin yapılması önerilmiştir (Igune, 2009). Bir başka araştırmada; kaynaştırma uygulamalarının geliştirilmesi için nitelikli ve etkili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim düzenlenmesi ve materyal desteğinin sağlanması önerilmiştir (Sadioğlu vd., 2013). Aydın Doğruyol (2019) tarafından yapılan çalışmada ise; kaynaştırma eğitiminde alanında uzman kişilerin yer almasının, şiddetin ve olumsuz tutumların önlenmesinin, ulaşımda yaşanan güçlüklerin çözüme ulaştırılmasının gerekliliği ortaya konmuştur.

Kargın (2004), okul yöneticileri başta olmak üzere tüm okul çalışanlarının engelli çocuklara karşı kabul edici ve destekleyici tutum sergilemesinin, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasını etkilediğini ifade etmiştir. Yapılan araştırmalar; kaynaştırma eğitiminde başarılı sonuçlar elde edilebilmesi için uygulama sürecinde

fiziki düzenlemelerin yapılması, gerekli materyal desteğinin sağlanması ve uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini ortaya koymuştur (MEB, 2010a: 39). Alquraini & Gut (2012) tarafından yapılan araştırmada; müfredatta düzenleme ve uyarlamaların yapılmasının, etkili öğretimsel stratejilerin kullanılmasının, işbirliğinin olmasının, akranların engelli çocuklara olan desteğinin, okul yöneticilerinin rol ve etkinliklerinin, hem engelli çocukların hem de akranların ebeveynlerinin rollerinin kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasına etki eden önemli bileşenler olduğu ortaya konmuştur. Callan (2013) tarafından yapılan çalışma sonuçları; yeterli kaynaklara sahip olmanın ve gerekli desteğin verilmesinin yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında eğitim almasının ve profesyonellerden destek almasının kaynaştırma eğitimi almakta olan tüm bireyler için önemli olduğunu göstermiştir. Demir (2015) tarafından yapılan çalışmada; fiziksel ortamın engelli çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olması, akranların empati yapmaları; kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasına etki eden faktörler olarak belirtilmiştir. Van Mieghem vd. (2018) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları, kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için başarılı öğretmen deneyimlerini sağlayacak kanıta dayalı uygulamalarla ilgili öğretmenlerin profesyonel gelişiminin önemli olduğunu göstermiştir. Miyauchi & Paul (2020) yaptıkları çalışmada, kaynaştırmanın başarılı bileşenleri başlığı altında; olumlu okul ortamı ve öğretmen tutumu, bilgi ve beceriye sahip öğretmenler, özerklik ve girişkenlik kategorilerine yer vermişlerdir.

Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin 24. maddesinin dördüncü fıkrasında, eğitim hakkının yaşama geçmesini sağlamak için “taraf devletlerin, engelli olanlar dahil olmak üzere, işaret dilini ve Braille alfabesini bilen öğretmenlerin işe alınması ve eğitimin her düzeyinde çalışan uzmanların ve personelin eğitimi için uygun tedbirleri alacağı” belirtilmekle birlikte; “söz konusu eğitimin; engelliliğe ilişkin bilincin artırılmasını, alternatif iletişim araç ve biçimleri ile destekleyici eğitim tekniklerinin ve materyallerinin kullanılmasını içermesi” üzerinde durulmuştur (RG:14.07.2009-27288, m. 24/4).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları; görme engelli çocukların fiziki mekanlara erişimde en fazla akran desteği, daha sonra da anne desteği aldıklarını ve bağımsız erişim sağladıklarını göstermiştir. Görme engelli çocukların eğitim sürecinde kullandıkları araç-gereç ve materyallere ise, en fazla ebeveyn aracılığıyla, daha sonra da MEB aracılığıyla eriştikleri görülmüştür.

Ebeveynler ile sınıf öğretmenleri arasında sürekli iş birliğinin olduğu, ebeveynler ile okul psikolojik danışmanlarının bireysel görüşme yapmadıkları, sadece BEP toplantılarında bir araya geldikleri, sınıf öğretmenleri ile okul psikolojik danışmanlarının çoğunlukla BEP hazırlama sürecinde bir araya geldikleri, görme engelli çocukların ise okul psikolojik danışmanları ile hiç bireysel görüşme yapmadıkları ve sadece derslerde görüştükleri tespit edilmiştir.

Eğitim ortamındaki düzenlemelerde sınıf öğretmenlerinin görme engelli çocuklara ders anlatırken en çok betimsel/sesli anlatım desteği sağladıkları, sınıf mevcudunun, sınıf öğretmenleri tarafından çoğunlukla uygun görüldüğü, en olumsuz etkileyen düzenlemenin fiziki koşulların yetersizliği olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan tüm ebeveynler, sınıftaki diğer ebeveynlerin kendilerine olumsuz tutum sergilemediklerini belirtirken, sınıf öğretmenlerinin, sınıftaki diğer ebeveynlerin ve akranların görme engelli çocuğa yönelik tutumlarının çoğunlukla sahiplenme ve destek olma şeklinde olduğu saptanmıştır.

Görme engelli çocukların okul gezilerine çoğunlukla ebeveynleri ile katıldıkları, sosyal etkinliklere katılımında en çok kurslardan bahsedildiği, akranlarıyla okul dışı etkinlik olarak en fazla geziler/buluşmalar etkinliğinin tanımlandığı, akranlarla okul içi etkinliklerde en çok oyun oynadıkları, görme engelli çocukların teneffüsleri değerlendirmede en çok sınıfta kalmayı tercih ettikleri ve arkadaşları ile sınıf içinde oyun oynadıkları saptanmıştır.

Katılımcıların çoğunun BEP toplantılarının yılda birden fazla yapıldığını ve ebeveynlerin tüm BEP toplantılarına katıldıklarını belirttikleri, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğunlukla ebeveynlerin bilgilendirildiğini/eğitildiğini ve ebeveyn-okul etkileşiminin teşvik edildiğini belirttikleri, okul psikolojik danışmanlarının, çocuğun sosyal gelişimini desteklemek amacıyla çoğunlukla akran etkileşiminin teşvik edilmesi gerektiğini belirttikleri görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin, güçlüklerden bahsederken en çok sınıfta vakit kaybı olduğunu ve özel eğitim bilgilerinin yetersiz olduğunu ifade ettikleri, ebeveynlerin çoğunlukla güçlük yaşamadıklarını ifade ettikleri, görme engelli çocukların ise en fazla fiziki erişim güçlüğü yaşadıkları ve herhangi bir güçlük anında en çok sınıf öğretmenlerinden destek aldıkları saptanmıştır.

Görme engelli çocukların akranlarıyla aynı imkanlardan yararlanması, kaliteli eğitime tam anlamıyla erişebilmesi ve eğitime tam katılımının sağlanması için yapılması gerekenler konusunda katılımcılar beklenti ve çözüm önerilerini ortaya koyarken sırasıyla; fiziki koşulların elverişli olması, özel eğitim konusunda bilgilendirme yapılması, uygun materyallerin kullanılması, MEB'in düzenlemeler yapması, materyallere daha kolay erişimin sağlanması, özel eğitim desteğinin olması, idarenin destek olması, önyargıların yıkılması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Araştırmada, görme engelli çocuklar merkezde olmak üzere süreçte yer alan paydaşların görüşlerine başvurularak mevcut durumda kanun ve yönetmelikler ile uygulamalar arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Hem uluslararası hem de ulusal mevzuattaki hükümler incelendiğinde, engelli bireylerin eğitim hakkına sahip olduğu ve her bireyin eğitime erişiminin sağlanması gerektiğine dair düzenlemelerin bulunduğu saptanmıştır. Bu açıdan bakıldığında; engelli bireylerin eğitim hakkının yasal mevzuatta ve MEB'in resmi belgelerinde güvence altına alındığı ancak uygulamada bazı eksikliklerin bulunduğu ve bazı alanlarda güçlükler yaşandığı tespit edilmiştir. Bu saptama, hem mevzuatta hem de MEB tarafından düzenlenen resmi belgelerde engelli çocuklarla akranlarının eşit haklara

sahip olduğuna dair düzenlemeler bulunmasına karşın, uygulamada birtakım eşitsizlikler olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle, eğitim sisteminde kapsayıcı bir bakış açısına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Engelli çocukların, en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almalarını sağlayan kaynaştırma uygulamalarının Türkiye’de mevzuat düzeyinde benimsendiği tespit edilmiştir. Ancak bu araştırmanın sonuçları; fiziksel erişim güçlüğüne, araç-gereç ve materyallerin yetersizliğine, sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesinde ebeveynlerin önemli bir rolünün bulunduğu, ebeveynler ile sınıf öğretmenleri arasında düzenli işbirliğinin olduğuna, sınıf öğretmenlerinin olumlu tutuma sahip olmasının etkisine ve görme engelli çocuklara sağlanan akran desteğinin yoğunluğuna dikkat çekmiştir. Okulların fiziksel özelliklerinin, eğitimcilerin donanımlarının, eğitim materyallerinin ve destek hizmetlerinin, görme engeli bireylerin ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığı saptanmıştır.

Eğitimde kapsayıcılığın sağlanabilmesi için mevzuatta yer alan hükümlerin kararlı bir şekilde uygulanması, bunun bir politika haline getirilmesi, okullardaki fiziksel altyapının güçlendirilmesi, engelli çocukların eğitim standartlarının akranlarıyla eşit seviyeye ulaştırılması için gerekli bütçenin düzenli olarak ayrılması önerilebilir. Bunun yanı sıra, kaynaştırma uygulamalarının etkili bir şekilde yürütülmesi için görme engelli çocukların ihtiyaç duyduğu özel araç-gereç ve materyaller ile destekleyici teknolojilerin zamanında sağlanması, görme engelli çocuk, çocuğun sınıf öğretmeni ve ebeveynine uygun destekleyici hizmetlerin sunulması, süreçte yer alan tüm paydaşların işbirliği içinde olması gerektiği söylenebilir. Engelli çocukların eğitimin her aşamasına tam erişiminin ve tam katılımının sağlanması ve böylece kaynaştırma/bütünleştirme politikalarından kapsayıcı politikalara geçilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bunun için eğitimde hak temelli yaklaşımın benimsenmesi; hak sahibi olan engelli çocukların alınacak kararlarda, uygulamalarda ve yasal düzenlemelerin yapılmasında birinci derecede söz sahibi olması gerekmektedir.

Uluslararası mevzuat, kaynaştırma ortamlarında eğitim almakta olan engelli çocukların gereksinimlerinin gözetilmesi, fiziksel ortamın engelli çocukların ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenmesi, öğretim yöntemleri, müfredat ve değerlendirmeye ilişkin uyarlamaların yapılması konularında devletlerin yükümlü olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Uluslararası insan hakları belgelerinde ortaya konan ilke ve standartlara ulaşılabilmesinin ise; engelli çocukların eğitime erişim hakkının güvence altına alınması, kaliteli eğitime erişimlerinin sağlanması ve eğitimde insan haklarına saygının güçlendirilmesi ile mümkün olacağı düşünülmektedir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okullarda, engelli çocukların fiziksel mekanlara erişimini sağlamak amacıyla gerekli fiziksel düzenlemelerin yapılması, akranlarıyla aynı anda materyallere erişiminin sağlanması, destek eğitim odalarının açılması, sınıf mevcutlarının uygun şekilde düzenlenmesi gibi konularda yaptırımlar uygulanabilir.
- Okullarda kullanılan eğitim materyalleri ve öğretim programları, engelli çocukların akranlarıyla eşit bir biçimde erişebilmeleri amacıyla kapsayıcı tasarım ilkelerine göre tasarlanabilir ve sunulabilir.
- Üniversitelerin öğretmen yetiştiren programlarında eğitim alan öğretmen adaylarının, engelli çocukların kaynaştırma ortamında eğitim almalarına yönelik daha fazla kuramsal ve uygulamalı dersler almaları sağlanabilir.
- Okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerine yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler planlanabilir ve uygulanabilir.
- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin gerekli durumlarda özel eğitim öğretmenlerinden destek alabilecekleri danışmanlık hizmetleri kurulabilir ve öğretmenler ile özel eğitim öğretmenleri arasında bir işbirliği modeli geliştirilebilir.
- Akranlara, öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik bilgilendirme ve farkındalık etkinlikleri artırılabilir.
- Engelli çocuklar merkezde olmak üzere, okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları, sınıf ve branş öğretmenleri, okulda çalışan diğer personel, engelli çocuk

ebeveynleri, akranlar ve akran ebeveynleri gibi eğitimin farklı paydaşlarının işbirliği sağlanarak kapsayıcı eğitim anlayışının yerleşmesi sağlanabilir.

- Milli Eğitim Bakanlığı ile engellilik alanında hak temelli çalışmaları bulunan farklı sivil toplum kuruluşları arasında işbirliği yapılarak, sivil toplum kuruluşlarının da yapılan çalışmalara somut destek sağlaması için ortam hazırlanabilir.

Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırma İstanbul ili ile sınırlı olması nedeniyle, Türkiye'nin farklı illerinde de benzer araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma ilkököl kademesi ile sınırlı olması nedeniyle, ortaokul ve lisede eğitim almakta olan görme engelli çocuklar merkezde olmak üzere süreçte yer alan paydaşların kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri incelenebilir.
- Kaynaştırma uygulamalarının hem görme engelli çocuklar hem de akranlarının sosyal gelişimi üzerindeki etkileri incelenebilir.
- İlkokul kademesinde kaynaştırma eğitimi almakta olan görme engelli çocukların akran ebeveynlerinin uygulamaya yönelik görüş ve beklentilerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Okul ortamında destek eğitim odasında destek eğitim alan ve almayan görme engelli çocukların akademik becerileri karşılaştırılabilir.
- İlkokul, ortaokul ve lisede kaynaştırma eğitimi almakta olan görme engelli çocukların akran ilişkilerinin karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
- İlkokul kademesinde kaynaştırma ortamında ve görme engelliler okulunda eğitim almakta olan görme engelli çocukların akademik ve sosyal becerilerinin karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, Gönül, Hüsna S. Büyükkarakaya, Hatice Bayraklı, Emel Yıldırım Sardohan: "Eğitim Politikalarının Yansımaları: Genel ve Özel Eğitim," **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, C.XI, No:22, 2012, s. 191-208.
- Akyeşilmen, Nezir: "Uluslararası İnsan Hakları Düzenlemeleri ve Eğitim: Eğitime Hak Temelli Bir Bakış," **Milli Eğitim Dergisi**, C.XLIV, No:201, 2014, s. 5-16.
- Alquraini, Turki, Dianne Gut: "Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities: Literature Review," **International Journal of Special Education**, V.XXVII, No:1, 2012, p. 42-59.
- Altaf, Anam, Ayesha B. Kawish, Ishtiaq Anwar: "Inclusive Education in Visually Impaired Children: Stakeholders Perspective," **Rehabilitation Science**, V.II, No:1, 2017, p. 16-20.
- Armstrong, Felicity, Len Barton: "Policy, experience and change and the challenge of inclusive education: the case of England." In *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education*, Springer, Dordrecht, 2008, s. 5-18.
- Asamoah, Edward, Kwadwo Ofori-Dua, Ebenezer Cudjoe, Alhassan Abdullah, Joy A. Nyarko: "Inclusive Education: Perception of Visually Impaired Students, Students without Disability, and Teachers in Ghana," **Sage Open**, V.VIII, No:4, 2018, p. 1-11.
- Aydın Doğruyol, Ayşen: "Kaynaştırma Öğrencisi Ebeveynlerinin Eğitim Sisteminden Beklentileri." Yüksek Lisans Tezi, **Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Burdur, 2019.
- Azarkan, Ezeli, Ekrem Benzer: "Birleşmiş Milletler Engelli Kişilerin Haklarına Dair Sözleşme ve Türkiye'de Engelli Hakları," **Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi**, C.XXIII, No:38, 2018, s. 3-29.
- Babaoğlu, Emine, Şahika Yılmaz: "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri," **Kastamonu Eğitim Dergisi**, C.XVIII, No:2, 2010, s. 345-354.
- Bardin, Julie A., Sandra Lewis: "A Survey of the Academic Engagement of Students with Visual Impairments in General Education Classes,"

Journal of Visual Impairment & Blindness, V.CII,
No:8, 2008, p. 472-483.

- Baykara Pehlivan, “Çocuklar ve Eğitimde Dışlanma,” **Toplum ve Sosyal Hizmet**, C.XX, No:2, 2009, s. 27-38.
Kevser, Yüksel
Baykara Acar:
- Bilgin, Nuri: **Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar**, Ankara, Siyasal Kitapevi, 2014.
- Callan, Louise: “A Case Study Examining The Inclusion of Children with Special Educational Needs in a Mainstream Primary School.” Doctoral Dissertation, **Trinity College**, Dublin, 2013.
- CEİD: “Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme”, **Cinsiyet Eşitliği İzleme Derneği**, (Çevrimiçi)
http://www.ceidizleme.org/ekutuphaneresim/dosya/675_1.pdf, 16 Mart 2020.
- Craissati, Dina, Upala Devi Banerjee, Linda King, Gerison Lansdown, Alan Smith: “A Human Rights Based Approach by Education for All.” **UNICEF**, 2007.
- Çağlar, Selda: “Uluslararası Hukuk ve Türk Hukuk Sisteminde Engellilerin Eğitim Hakkı ve Devlet Yükümlülükleri.” Doktora Tezi, **Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, İstanbul, 2009.
- Çağlar, Selda: “Engellilerin Erişebilirlik Hakkı ve Türkiye’de Erişebilirlikleri,” **Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi**, C.LXI, No:2, 2012, s. 541-598.
- Çelik, Gülay: “Görme Engelli Öğrencilerin Ailelerinin, Olağan Gelişim Gösteren Akranlarının, Akran Ailelerinin, Öğretmenlerinin, Görme Engelli Öğrencilere İlişkin Tutumları.” Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Ankara, 2019.
- Çifci Tekinarslan, İlknur, Tuğba Sivrikaya, Nesime K. Keskin, Özge Özlü, Meryem U. Rasmussen: “Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Gereksinimlerinin Belirlenmesi,” **Elementary Education Online**, C.XVII, No:1, 2018.

- Dede, Şaban: “Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi,” **Özel Eğitim Dergisi**, C.II, No:2, 1996, s. 91-94.
- De Boer, Anke, Sip Jan Pijl, Alexander Minnaert: “Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature,” **European Journal of Special Needs Education**, V.XXV, No:2, 2010, p. 165-181.
- De Boer, Anke, Sip Jan Pijl, Alexander Minnaert: “Students’ attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature,” **International Journal of Disability, Development and Education**, V.LIX, No:4, 2012, p. 379-392.
- De Verdier, Kim: “Inclusion in and out of the Classroom: A Longitudinal Study of Students with Visual Impairments in Inclusive Education,” **British Journal of Visual Impairment**, V.XXXIV, No:2, 2016, p. 130-140.
- Demir, Cüneyt: “Kaynaştırma Eğitiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesine Yönelik Nitel Bir Çalışma.” Yüksek Lisans Tezi, **Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Gaziantep, 2015.
- DSÖ: **Dünya Engellilik Raporu Yönetici Özeti**, Dünya Sağlık Örgütü, 2011.
- Durna, Gülderen: “The Impact of an Integrated Education Upon Visually Disabled Students.” Master’s Thesis, **Fatih University in Sociology**, İstanbul, 2012.
- Erçetin, Şefika Ş., Ahmet Arifoğlu: “Herkes için Eğitim 2015 Hedefleri ve Türkiye,” **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.V, No:2, 2016, s. 223-246.
- Erdağı, İnönü: “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.” Yüksek Lisans Tezi, **Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Kars, 2019.
- Ereş, Figen, Ayten Canaslan: “Kaynaştırma Eğitimi Politikalarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Engelli Öğrencilerin Okul Sorunları,” **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, C.VI, No:1, 2017, s. 553-570.
- ERG: **Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu**, İstanbul, Eğitim Reformu Girişimi, 2011a.
- ERG: **Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim: Politika ve Uygulama Önerileri**, İstanbul, İmak Ofset Basın Yayın, 2011b.
- ERG: **Türkiye’de Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitim Durum Analizi**, İstanbul, Eğitim Reformu Girişimi, 2016a.

- ERG: **Türkiye'de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak için Politika Önerileri**, İstanbul, Eğitim Reformu Girişimi, 2016b.
- ERG: **Engeli Olan Çocukların Türkiye'de Eğitime Erişimi: Durum Analizi ve Öneriler**, Düşkün, Yeliz. Engeli Olan Çocukların Eğitimine İlişkin Mevzuat ve Politikalar, 2016c, s. 10-18.
- Erüstün Bulutoğlu, Halime: "İlk Ve Ortaokullarda Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Veli, Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri (Sivas İli Örneği)." Yüksek Lisans Tezi, **Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Erzincan, 2019.
- Gökçe, Metin: "Kaynaştırma Eğitimine Katılan ve Katılmayan Görme Engelli İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısının İncelenmesi." Yüksek Lisans Tezi, **Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, İstanbul, 2010.
- Göl, Burcu: "Kaynaştırma Eğitimi Alan Görme Yetersizliği Olan ve Gören Öğrencilerin Akran İlişkilerinin İncelenmesi." Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Ankara, 2014.
- Gül, İdil Işıl: "Eğitime Erişim: Eğitimde Ayrımcılık Yasağı ve Fırsat Eşitliği." Tüzün, Işıl içinde, Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar: Uluslararası İnsan Hakları Belgeleri Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi (s. 17-100), **Eğitim Reformu Girişimi**, 2009.
- Gül, İdil Işıl: "Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi," **Engellilik ve Ayrımcılık: Eğitimciler için Temel Metinler ve Örnek Dersler**, s. 31-44, 2015.
- Gürgür, Hasan, Gülcihan Hasanoğlu Yazçayır: "Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine Odaklanılmış Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Sentezlenmesi: Meta-Etnografik Bir Çalışma," **Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi**, C.VII, No:2, 2019, s. 845-872.
- Horne, Phyllis E., Vianne Timmons: "Making It Work: Teachers' Perspectives on Inclusion," **International Journal of Inclusive Education**, V.XIII, No:3, 2009, p. 273-286.
- Igune, George William: "Inclusion of Blind Children In Primary Schools: A Case Study of Teachers' Opinions in Moroto district-Uganda." Master Thesis, **Oslo University Education Faculty**, Norway, 2009.
- Johnson-Jones, Kerri Janae: "Educating Students with Visual Impairments in the General Education Setting." Doctoral Dissertation, **Southern Mississippi University the Department of Curriculum, Instruction, and Special Education**, Hattisburg, 2017.

- Karaca, Muhammed
Abdulgazi: “Kaynaştırma Eğitimi Programının Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Mesleki Yeterliliklerine Etkisi.” Yüksek Lisans Tezi, **Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Konya, 2018.
- Kargın, Tevhide,
Funda Acarlar, Bülbin
Sucuoğlu: “Öğretmen, Yönetici ve Anne-Babaların Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi,” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi**, C.IV, No:2, 2005, s. 55-76.
- Kargın, Tevhide: “Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri,” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi**, C.V, No:2, 2004, s. 1-13.
- Kargın, Tevhide: “Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci,” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi**, C.VIII, No:1, 2007, s. 1-13.
- Kırbaş, Ferhan: “İlkokul 3. ve 4. Sınıf Kaynaştırma Öğrencileri Hakkında Akran Görüşleri: Bir Olgubilim Çalışması.” Yüksek Lisans Tezi, **Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Kütahya, 2018.
- Lamichhane, Kamal: “Teaching Students with Visual İmpairments in an Inclusive Educational Setting: A Case from Nepal,” **International Journal of Inclusive Education**, V.XXI, No:1, 2017, p. 1-13.
- Lane, Cherylee Mary: “Predictors of Successful Inclusion for Children with Vision İmpairment in Early Education.” Doctoral Dissertation, **Curtin University of Technology**, Australia, 2008.
- Loreman, Tim, Joanne
Deppeler, David
Harvey: **Collaborating with Colleagues**, Inclusive Education: a Practical Guide to Supporting Diversity in The Classroom, 2005, s. 81-111.
- MEB: **Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma**, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2010a.
- MEB: **İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi**, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı, 2010b.

- MEB: **Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı**, Ankara, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2013.
- MEB: **Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı**, Milli Eğitim Bakanlığı, 2019.
- Miyauchi, Hisae, Peter V. Paul: “Perceptions of Students with Visual Impairment on Inclusive Education: A Narrative Meta-Analysis,” **Human Research in Rehabilitation: The International Journal for Education/Rehabilitation and Psychosocial Research**, V.X, No:2, 2020, p. 4-25.
- Mudzakir, Ro’fah: “Grateful Voices and Greater Expectations: Parents' Perspective on Inclusive Education in Indonesia.” Doctoral Dissertation, **McGill University the Faculty of Graduate Studies**, Montreal, 2011.
- Mwakyaja, Baraka Michael: “Teaching Students with Visual Impairments in Inclusive Classrooms: A Case Study of One Secondary School in Tanzania.” Master’s Thesis, **Oslo University Faculty of Educational Sciences**, Norway, 2013.
- NCERT, Training: “Position Paper: National Focus Group on Education of Children with Special Needs.” **National Council of Education and Training**, 2006.
- Negash, Kahsay Hailu. “The Inclusion of Visually-Impaired Learners in Ethiopian Secondary Schools.” Doctoral Dissertation, **University of South Africa**, Pretoria, 2017.
- Ngxata, Ncediwe Gratia: “An Exploratory Study of Inclusion of Learners with Visual Impairment into Mainstream Schools: The Learners' Parents' and Educators Perspectives.” Doctoral dissertation, **Rhodes University**, Makhanda, 2005.
- Özkubat, Ufuk, Selda Özdemir: “A Comparison of Social Skills in Turkish Children with Visual Impairments, Children with Intellectual Impairments and Typically Developing Children,” **International Journal of Inclusive Education**, V.XVIII, No:5, 2014, p. 500-514.
- Peters, Susan J.: “Inclusive Education: an EFA Strategy for All Children.” **World Bank**, 2004.
- Pivik, Jayne, Joan McComas, Marc Laflamme: “Barriers and Facilitators to Inclusive Education,” **Exceptional Children**, V.LXIX, No:1, 2002, p. 97-107.

- Puri, Madhumita,
George Abraham: **Handbook of Inclusive Education for Educators, Administrators and Planners: within Walls, without Boundaries**, Sage, 2004.
- Sakız, Halis, Charlotte
Woods: "Achieving Inclusion of Students with Disabilities in Turkey: Current Challenges and Future Prospects," **International Journal of Inclusive Education**, V.XIX, No:1, 2015, p. 21-35.
- Sandkull, Olof: "Strengthening Inclusive Education by Applying a Rights-Based Approach to Education Programming." **In ISEC Conference**, Glasgow, 2005, p. 1-9.
- Sanır, Hanifi: "Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Akademik Öğrenme ile İlgili Karşılaştıkları Sorunların Öğretmen ve Aile Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi." Yüksek Lisans Tezi, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Konya, 2009.
- Sart, Hande Z.,
Hüseyin Ala, Özlem
Yazlık, Fatma Yılmaz
Kantaş: "Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede? " **Eğitimciye Öneriler**, 2004.
- Sart, Hande Zeynep: "Engelli Çocukların Eğitim Hakkı: İnsan Hakları Çerçevesinde Kaynaştırma/Bütünleşme Yoluyla Eğitim," **Engellilik ve Ayrımcılık: Eğitimciler için Temel Metinler ve Örnek Dersler**, s. 93-108, 2015.
- Sadioğlu, Ömür,
Asude Bilgin, Sema
Batu, Aynur Oksal: Problems, Expectations, and Suggestions of Elementary Teachers Regarding Inclusion," **Educational Sciences: Theory and Practice**, V.XIII, No:3, 2013, p. 1760-1765.
- Seyhan, Bayram,
Gülümser Gültekin
Akduman: "Ulusal Yasalar ve Yönetmelikler ile Uluslararası Sözleşmeler Açısından Engelli Çocukların Eğitim Hakkı," **Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal**, C.I, No:Suppl2, 2015, 153-160.
- SBB: **On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)**, Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019a.
- SBB: **2019 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı**, Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019b.
- Stubbs, Sue: **Inclusive Education Where There are Few Resources**, Oslo, The Atlas Alliance Publ., 2008.
- Sucuoğlu, Bülbin: "Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar," **Ankara Üniversitesi Eğitim**

- Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, C.V, No:2, 2004, s. 15-23.**
- Şahin, Samed: “İlköğretim Kaynaştırma Ortamlarında Eğitim Alan Özel Gereksinimli Öğrencilerin Veli ve Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Görüşleri.” Yüksek Lisans Tezi, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Eskişehir, 2017.
- Şirin, Memduh Cemil: “Engelli Çocukların Eğitim Hakkı: İdarenin Görevlerine Dair Hukuki Bir Değerlendirme,” **Çocuk ve Medeniyet**, C.IV, No:8, 2019, s. 131-158.
- Şişman, Yener: “Engelliler Açısından Eşitlik, Ayrımcılık ve Eğitim Hakkı,” **Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi**, No:32, 2014, s. 57-85.
- Tuncer, Tuba: “Görme Yetersizliği Olan Çocuklar.” Ed.: Sezgin Vuran, **Özel Eğitim** (s. 289-320), Ankara, Maya Akademi, 2013.
- TÜİK: **Türkiye Özürlüler Araştırması**, Türkiye İstatistik Kurumu, 2002.
- TÜİK: **Nüfus ve Konut Araştırması**, Türkiye İstatistik Kurumu, 2011.
- Türnüklü, Abbas: “Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme,” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, C.VI, No:4, 2000, s. 543-559.
- UNESCO: **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**, Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, UNESCO, 1994.
- UNESCO: **Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All**, Paris, 2005.
- UNICEF: **Çocuk Hakları ve Gazetecilik Uygulamaları: Hak Temelli Perspektif**, UNICEF Dublin Teknoloji Enstitüsü, 2007.
- UNICEF: **Parents, Family and Community Participation in Inclusive Education: Webinar 13 Companion Technical Booklet**, 2014.
- Van Mieghem, Astar, Karine Verschueren, “An Analysis of Research on Inclusive Education: A Systematic Search and Meta Review”, **International**

- Katja Petry, Elke Struyf: **Journal of Inclusive Education**, V.XXIV, No:6, 2018, p. 675-689.
- Winter, Eileen, Paul O’Raw: “Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs.” **National Council for Special Education**, Trim, Northern Ireland, 2010.
- Yazıcıoğlu, Tansel: “Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Süreci ve Türkiye’de Uygulanan Kaynaştırma Modelleri,” **Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.VIII, No:1, 2018, s. 92-110.
- Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek: **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2013.
- Yılmaz, Engin, Macid Ayhan Melekoğlu: “Kaynaştırma Eğitiminin Yasa ve Uygulamalardaki Durumunun Türkiye ve Avrupa Bağlamında Değerlendirilmesi,” **Osmangazi Journal of Educational Research**, C.V, No:1, 2018, s. 1-17.

EKLER

Ek-1. MEB Onay Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.8457284
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

29/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 03.04.2019 tarihli ve 6792055 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB, Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 25.04.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Canan ÇAM YÜCEL'in "İlkokul Kademesinde Kaynaştırma Ortamında Eğitim Almakta Olan Görmeye Engelli Çocukların ve Onların Ekosisteminde Yer Alan Paydaşların Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Kapsayıcılık Açısından ve Eğitim Hakkı Perspektifinden Değerlendirilmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan ilkokullarda kaynaştırma öğrencisi olan okullarda; görüşme soru formunu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
29/04/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İbrahim Öktem Cad.
No:1 Feski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sg34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrak.sagun.gov.tr> adresinden bb2c-658a-3ed0-a060-550b kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2. Etik Kurul Onay Belgesi

Tarih ve Sayı: 20/06/2019-103952



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Başkanlığı



Sayı :35980450-663.05-
Konu :Canan ÇAM YÜCEL

Sayın Canan ÇAM YÜCEL

İlgi :29/05/2019 tarihli, 34935 sayılı yazı

Sorumlu araştırmacılığını üstlendiğiniz 2019/127 dosya numaralı "İlkokul Kademesinde Kaynaştırma Ortamında Eğitim Almakta Olan Görme Engelli Çocukların ve Onların Ekosisteminde Yer Alan Paydaşların Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Kapsayıcılık Açısından ve Eğitim Hakkı Perspektifinden Değerlendirilmesi " başlıklı çalışma Kurulumuzun 17.06.2019 tarih 07 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuş olup, karar ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalı
Prof. Dr. N. Tolga SARUÇ
Başkan

EK :
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Kararı

Doğrulamak için: <http://194.27.128.66/envision.Sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BEND7FN98>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Sileyman ARIK Dahili : 10689

İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü
34452 Beyazıt/Fatih-İstanbul
Tel : 0212 440 20 89 Faks : 0212 440 20 88

e-posta : sosyalbilimleretikkurul@istanbul.edu.tr Elektronik A ğ : www.istanbul.edu.tr





T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU BAŞKANLIĞI



İlgili makama,

L.Ö. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Engellilik Araştırmaları Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi Canan ÇAM YÜCEL, "İlkokul Kademesinde Kayınpatma Ortamında Eğitim Almakta Olan Görmeye Engelli Çocukların ve Onların Ekosisteminde Yer Alan Paydaşların Eğitim Uygulamalarına İlişkin Göstergelerin Kapsayıcılık Açısından ve Eğitim Hakkı Perspektifinden Değerlendirilmesi " başlıklı, 2019/127 dosya numaralı 30.05.2019 tarih ve 34935 sayılı başvurusu ile L.Ö. Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurmuştur. 17.06.2019 tarihinde gerçekleştirilen inceleme sonucunda, adı geçen çalışmada etik açıdan bir sorun olmadığına oybirliği ile karar verilmiştir. Gereğini bilgilerinize saygılarımla sunarız.

Unvanı / Adı / Soyadı	Kurumu	Araştırma Bilirkişi	Kararı	İmza
Prof. Dr. Naci Tolga SARMUÇ (Başkan)	İktisat Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Çiğdem Birke TUNALI (Başkan Yardımcısı)	İktisat Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Eray YURTSEVEN (Başkan Yardımcısı)	İstanbul Tıp Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Ayhan TOPALOĞLU	İktisat Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Yasin İŞKİTAÇ	Hukuk Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Serat GEDİĞİN	İktisat Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☒ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Selma KARADINAR	İktisat Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Seyhan NİŞEL	İktisat Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☒ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Mustafa Hamdi SAYAR	Edebiyat Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☒ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Selma YAZICI	Siyasal Bilimler Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☒ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Ramin İker GÖKBULUT	Ulaştırma ve Lojistik Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Hanife Özdemir SERTEL BÜYÜK	Edebiyat Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Haluk ZOLPİKAR	İktisat Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☒ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Emre KABAKCI	Edebiyat Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☒ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Şerife Serra KARAKELLE	Edebiyat Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☒ M.Katılmadı	
Dr. Öğr. Üyesi Gülşen TEKDEMİR YURTTAŞ	Edebiyat Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Dr. Öğr. Üyesi Bengi PİRİM DÖĞRÜ	Edebiyat Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe BİR YAVUZ SUNUR	Edebiyat Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☒ M.Katılmadı	

Ek-3. Okul Yöneticilerine Yönelik Görüşme Formu

BİRİNCİ BÖLÜM

Görüşme tarihi: __ / __ / __

Cinsiyeti:

Kadın

☐

Erkek

☐

Doğum tarihi: __ / __ / __

İletişim bilgileri:

Eğitim durumu:

Lisans

☐

Yüksek Lisans

☐

Doktora

☐

Çalıştığı kurumun

adı:

İlçe:

Meslekte kaçınıcı yılınız?

Engelli çocukların eğitimine ilişkin üniversite yıllarınızda ders aldınız mı? (Eğer aldıysanız, dersin adını belirtiniz.)

Evet

☐

Hayır

☐

Dersin adı:

Engelli öğrencilere yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı? (Eğer aldıysanız, eğitimin adı ve konusu ile ilgili kısaca bilgi veriniz.)

Evet

☐

Hayır

☐

Eğitimin adı ve konusu:

Daha önceki yıllarda görme engelli bir öğrenciye eğitim verme deneyiminiz oldu mu?

Evet

☐

Hayır

☐

Okulunuzda (siz dâhil) yönetici kadrosunda kaç kişi bulunmaktadır?

Okulunuzun mevcudu nedir?

Okulunuzda sınıf mevcutları ortalama kaç kişidir?

Okulunuzda tanısı bulunan engelli öğrenci sayısı kaçtır?

Bu öğrencilerden kaç tanesi görme engellidir?

Okulunuzda aynı engel grubundan olan öğrenciler aynı sınıflara yerleştiriliyor mu?

Evet ☐

Hayır ☐

Okulunuzda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi var mı?

Evet ☐

Hayır ☐

Okulunuzda bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanıyor mu? Eğer hazırlanıyorsa, bu süreçte kimler dahil oluyor? Lütfen belirtiniz.

Evet ☐

Hayır ☐

Sürece dahil olan kişiler:

Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama sürecine dahil oluyor musunuz?

Evet ☐

Hayır ☐

Okulunuzda engelli çocuklar için destek hizmeti verilen ayrı bir oda var mı?

Evet ☐

Hayır ☐

Görme engelli öğrencinizin eğitimine katkı sağlamak için destek oda kullanılıyor mu?

Evet ☐

Hayır ☐

Okulunuzda eğitim almakta olan görme engelli öğrencilere yönelik sunulan hizmetler nelerdir?

Braille ☐

Bağımsız Hareket ☐

Teknoloji Destekli Eğitim ☐

İKİNCİ BÖLÜM

- 1- Öğrenciniz okul, sınıf, oyun alanları ve tuvaletlere nasıl erişiyor?
- 2- Öğrenciniz, eğitim sürecinde ihtiyaç duyduğu özel araç-gereç veya materyallere nasıl erişiyor?
- 3- Okul yöneticisi olarak, okulda var olan düzenlemelerin öğrencinizin eğitim hayatını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- 4- Okulunuzdaki okul psikolojik danışmanı ile öğrencinizin sınıf öğretmeninin etkileşimi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 5- Okulunuzdaki okul psikolojik danışmanı ile öğrencinizin ebeveyninin etkileşimi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 6- Okulunuzda ebeveyn katılımını desteklemek ve ebeveyn ile öğretmenler arasındaki iletişimi geliştirmek için ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?
- 7- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile ilgili ne sıklıkta toplantılar yapıyorsunuz? Bu toplantılara öğrencinizin ebeveyninin katılımı ne şekilde gerçekleşiyor?
- 8- Sizce, öğrencinizin eğitime erişimde yaşadığı güçlükler nelerdir?
- 9- Öğrencinizin akranlarıyla aynı imkânlardan yararlanması, kaliteli eğitime tam anlamıyla erişebilmesi ve eğitime tam katılımının sağlanması için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Ek-4. Okul Psikolojik Danışmanlarına Yönelik Görüşme Formu

BİRİNCİ BÖLÜM

Görüşme tarihi: __ / __ / __

Cinsiyeti:

Kadın

☐

Erkek

☐

Doğum tarihi: __ / __ / __

İletişim bilgileri:

Eğitim durumu:

Lisans

☐

Yüksek Lisans

☐

Doktora

☐

Çalıştığı kurumun

adı:

İlçe:

Meslekte kaçınıcı yılınız?

Engelli çocukların eğitimine ilişkin üniversite yıllarınızda ders aldınız mı? (Eğer aldıysanız, dersin adını belirtiniz.)

Evet

☐

Hayır

☐

Dersin adı:

Engelli öğrencilere yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı? (Eğer aldıysanız, eğitimin adı ve konusu ile ilgili kısaca bilgi veriniz.)

Evet

☐

Hayır

☐

Eğitimin adı ve konusu:

Daha önceki yıllarda görme engelli bir öğrenciye eğitim verme deneyiminiz oldu mu?

Evet

☐

Hayır

☐

Okulunuzda (siz dâhil) kaç psikolojik danışman bulunmaktadır?

Okulunuzun mevcudu nedir?

Okulunuzda sınıf mevcutları ortalama kaç kişidir?

Okulunuzda tanısı bulunan engelli öğrenci sayısı kaçtır?

Bu öğrencilerden kaç tanesi görme engellidir?

Okulunuzda aynı engel grubundan olan öğrenciler aynı sınıflara yerleştiriliyor mu?

Evet

☐

Hayır

☐

Okulunuzda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi var mı?

Evet ☐

Hayır ☐

Okulunuzda bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanıyor mu? Eğer hazırlanıyorsa, bu sürece kimler dahil oluyor? Lütfen belirtiniz.

Evet ☐

Hayır ☐

Sürece dahil olan kişiler:

Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama sürecine dahil oluyor musunuz?

Evet ☐

Hayır ☐

Okulunuzda engelli çocuklar için destek hizmeti verilen ayrı bir oda var mı?

Evet ☐

Hayır ☐

Görme engelli öğrencinizin eğitimine katkı sağlamak için destek oda kullanılıyor mu?

Evet ☐

Hayır ☐

Okulunuzda eğitim almakta olan görme engelli öğrencilere yönelik sunulan hizmetler nelerdir?

Braille ☐

Bağımsız Hareket ☐

Teknoloji Destekli Eğitim ☐

İKİNCİ BÖLÜM

- 1- Öğrenciniz okul, sınıf, oyun alanları ve tuvaletlere nasıl erişiyor?
- 2- Öğrenciniz, eğitim sürecinde ihtiyaç duyduğu özel araç-gereç veya materyallere nasıl erişiyor?
- 3- Okul psikolojik danışmanı olarak, okulda var olan düzenlemelerin öğrencinizin eğitim hayatını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- 4- Öğrencinizin sınıf öğretmeni ile nasıl bir etkileşim kuruyorsunuz? Ne gibi ortak çalışmalar yapıyorsunuz?
- 5- Öğrencinizin ebeveyni ile nasıl bir etkileşim kuruyorsunuz? Ne gibi ortak çalışmalar yapıyorsunuz?
- 6- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile ilgili ne sıklıkta toplantılar yapıyorsunuz? Bu toplantılara öğrencinizin ebeveyninin katılımı ne şekilde gerçekleşiyor?
- 7- Sizce, öğrencinizin eğitime erişimde yaşadığı güçlükler nelerdir?
- 8- Öğrencinizin sosyal gelişimi ve iyi oluş halini desteklemek için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
- 9- Öğrencinizin akranlarıyla aynı imkânlardan yararlanması, kaliteli eğitime tam anlamıyla erişebilmesi ve eğitime tam katılımının sağlanması için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Ek-5. Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Görüşme Formu

BİRİNCİ BÖLÜM

Görüşme tarihi: __ / __ / __

Cinsiyeti:

Kadın

☐

Erkek

☐

Doğum tarihi: __ / __ / __

İletişim bilgileri:

Eğitim durumu:

Lisans

☐

Yüksek Lisans

☐

Doktora

☐

Çalıştığı kurumun

adı:

İlçe:

Meslekte kaçınıcı yılınız?

Engelli çocukların eğitimine ilişkin üniversite yıllarınızda ders aldınız mı? (Eğer aldıysanız, dersin adını belirtiniz.)

Evet

☐

Hayır

☐

Dersin adı:

Engelli öğrencilere yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı? (Eğer aldıysanız, eğitimin adı ve konusu ile ilgili kısaca bilgi veriniz.)

Evet

☐

Hayır

☐

Eğitimin adı ve konusu:

Daha önceki yıllarda görme engelli bir öğrenciye eğitim verme deneyiminiz oldu mu?

Evet

☐

Hayır

☐

Sınıfınızda kaç öğrenciniz var?

Sınıfınızda engelli statüsünde tanımlama almış kaç öğrenciniz var?

Okulunuzda aynı engel grubundan olan öğrenciler aynı sınıflara yerleştiriliyor mu?

Evet

☐

Hayır

☐

Sınıfınızda aynı engel grubundan olan öğrenci var mı? (Evet ise hangi engel grupları olduğunu lütfen belirtiniz.)

Evet ☐

Hayır ☐

Engel grupları:

Okulunuzda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi var mı?

Evet ☐

Hayır ☐

Okulunuzda bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanıyor mu? Eğer hazırlanıyorsa, bu sürece kimler dahil oluyor? Lütfen belirtiniz.

Evet ☐

Hayır ☐

Sürece dahil olan kişiler:

Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama sürecine dahil oluyor musunuz?

Evet ☐

Hayır ☐

Okulunuzda engelli çocuklar için destek hizmeti verilen ayrı bir oda var mı?

Evet ☐

Hayır ☐

Görme engelli öğrencinizin eğitimine katkı sağlamak için destek oda kullanılıyor mu?

Evet ☐

Hayır ☐

Okulunuzda eğitim almakta olan görme engelli öğrencilere yönelik sunulan hizmetler nelerdir?

Braille ☐

Bağımsız Hareket ☐

Teknoloji Destekli Eğitim ☐

İKİNCİ BÖLÜM

- 1- Öğrenciniz okul, sınıf, oyun alanları ve tuvaletlere nasıl erişiyor?
- 2- Öğrenciniz, eğitim sürecinde ihtiyaç duyduğu özel araç-gereç veya materyallere nasıl erişiyor?
- 3- Sınıf öğretmeni olarak, okulda var olan düzenlemelerin öğrencinizin eğitim hayatını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- 4- Okul psikolojik danışmanı ile nasıl bir etkileşim kuruyorsunuz? Ne gibi ortak çalışmalar yapıyorsunuz?
- 5- Öğrencinizin ebeveyni ile nasıl bir etkileşim kuruyorsunuz? Ne gibi ortak çalışmalar yapıyorsunuz?
- 6- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile ilgili ne sıklıkta toplantılar yapıyorsunuz? Bu toplantılara öğrencinizin ebeveyninin katılımı ne şekilde gerçekleşiyor?
- 7- Sınıf mevcudunun kaynaştırma öğrenciniz açısından uygunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 8- Öğrencinizin eğitim hakkından akranlarıyla eşit bir şekilde faydalanabilmesi için ne gibi yöntemler, kaynaklar ve materyaller kullanıyorsunuz? Öğrencinizin eğitim ortamında ne gibi düzenlemeler ve uyarlamalar yapıyorsunuz?
- 9- Öğrenciniz, teneffüslerde neler yapıyor?
- 10- Öğrenciniz, okul gezilerine ne şekilde katılım gösteriyor?
- 11- Öğrencinizin akranlarının ve onların ebeveynlerinin, öğrencinize karşı tutumları nasıldır?
- 12- Sizce, öğrencinizin eğitime erişimde yaşadığı güçlükler nelerdir?
- 13- Görme engelli öğrencinize öğretim yaparken, siz ne gibi güçlükler yaşıyorsunuz?
- 14- Öğrencinizin akranlarıyla aynı imkânlardan yararlanması, kaliteli eğitime tam anlamıyla erişebilmesi ve eğitime tam katılımının sağlanması için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Ek-6. Görme Engelli Çocuk Ebeveynlerine Yönelik Görüşme Formu

BİRİNCİ BÖLÜM

Görüşme tarihi: __ / __ / __

Çocuğa yakınlık derecesi:

Cinsiyeti:

Kadın

☐

Erkek

☐

Doğum tarihi: __ / __ / __

İletişim bilgileri:

Eğitim durumu:

İlkokul

☐

Ortaokul

☐

Lise

☐

Üniversite

☐

Engelli çocuğunuz dâhil kaç çocuğunuz var?

Çocuğunuzun cinsiyeti:

Kız

☐

Erkek

☐

Çocuğunuz daha önce okul değişikliği yaptı mı? (Evet ise kaç kez? Neden?)

Evet

☐

Hayır

☐

Sayısı ve nedeni:

Çocuğunuzun devam ettiği okulun adı:

İlçe:

Çocuğunuzun eğitim aldığı sınıfın mevcudu nedir?

Çocuğunuzun sınıfında başka engelli öğrenci var mı?

Evet

☐

Hayır

☐

Çocuğunuzun okulunda psikolojik danışman var mı?

Evet

☐

Hayır

☐

Çocuğunuzun okulunda destek hizmetleri için ayrı bir oda var mı?

Evet

☐

Hayır

☐

Çocuğunuzun eğitimine katkı sağlamak için destek oda kullanılıyor mu?

Evet ☐

Hayır ☐

Çocuğunuz için hazırlanmış Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı var mı?

Evet ☐

Hayır ☐

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın hazırlanmasında fikriniz alınıyor mu?

Evet ☐

Hayır ☐

Okulda çocuğunuz için düzenlenen BEP toplantılarına katılıyor musunuz?

Evet ☐

Hayır ☐

Çocuğunuzun okulunda, görme engelli öğrencilere yönelik sunulan hizmetler nelerdir?

Braille ☐

Bağımsız Hareket ☐

Teknoloji Destekli Eğitim ☐

İKİNCİ BÖLÜM

- 1- Yerleştirme, okul idaresi, öğretmenler açısından değerlendirdiğinizde; okula kayıt sırasında ne gibi güçlükler yaşadınız?
- 2- Çocuğunuz, okul, sınıf, oyun alanları ve tuvaletlere nasıl erişiyor?
- 3- Çocuğunuz, eğitim sürecinde ihtiyaç duyduğu özel araç-gereç veya materyallere nasıl erişiyor?
- 4- Ebeveyn olarak, okulda var olan düzenlemelerin, çocuğunuzun eğitim hayatını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- 5- Okulunuzdaki psikolojik danışman ile ne sıklıkta görüşüyorsunuz? Özellikle hangi konularda kendisinden destek alıyorsunuz?
- 6- Çocuğunuzun sınıf öğretmeni ile ne sıklıkta görüşüyorsunuz? Ne gibi ortak çalışmalar yapıyorsunuz?
- 7- Çocuğunuzun eğitiminde nasıl bir rol alıyorsunuz? Okul dışında çocuğunuzun eğitimini desteklemek için ne gibi sorumluluklar üstleniyorsunuz?
- 8- Çocuğunuzun eğitim hakkında akranlarıyla eşit bir şekilde faydalanabilmesi için sınıf öğretmeni ne gibi yöntemler, kaynaklar ve materyaller kullanıyor? Çocuğunuzun eğitim ortamında ne gibi düzenlemeler ve uyarlamalar yapıyor?
- 9- Çocuğunuz, okul gezilerine ne şekilde katılım gösteriyor?
- 10- Çocuğunuzun arkadaşlarının ve onların ebeveynlerinin çocuğunuza karşı tutumları nasıldır?
- 11- Çocuğunuzun sınıf öğretmenin, çocuğunuza karşı tutumları nasıldır?
- 12- Engelli çocuk ebeveyni olarak, sınıftaki diğer ebeveynlerin size karşı tutumları nasıldır?
- 13- Okula veya sınıfa ulaşım, öğretmen, materyal açısından değerlendirdiğinizde; çocuğunuzun eğitim sürecinde en çok güçlük yaşadığı alanlar nelerdir?
- 14- Çocuğunuzun akranlarıyla aynı imkânlardan yararlanması, kaliteli eğitime tam anlamıyla erişebilmesi ve eğitime tam katılımının sağlanması için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Ek-7. Görme Engelli Çocuklara Yönelik Görüşme Formu

BİRİNCİ BÖLÜM

Görüşme tarihi: __ / __ / __

Cinsiyeti:

Kız ☐

Erkek ☐

Doğum tarihi: __ / __ / __

Kardeşin var mı? Varsa sen dâhil kaç kardeşsiniz?

Evet ☐

Hayır ☐

Kardeş sayısı:

Daha önce okul değişikliği yaptın mı? (Evet ise, kaç kez? Neden?)

Evet ☐

Hayır ☐

Sayısı ve nedeni:

Devam ettiği okulun adı:

İlçe:

Sınıfı:

Sınıfınızda kaç öğrenci var?

Sınıfınızda, senin dışında özel gereksinimi olan bir arkadaşın var mı?

Evet ☐

Hayır ☐

Okulunuzda engelli çocuklar için destek hizmeti verilen ayrı bir oda var mı?

Evet ☐

Hayır ☐

Eğitimine katkı sağlamak için destek oda kullanılıyor mu?

Evet ☐

Hayır ☐

Okulunuzda eğitim almakta olan görme engelli öğrencilere yönelik sunulan hizmetler nelerdir?

Braille ☐

Bağımsız Hareket ☐

Teknoloji Destekli Eğitim ☐

İKİNCİ BÖLÜM

- 1- Okul, sınıf, oyun alanları ve tuvaletlere nasıl erişiyorsun?
- 2- İhtiyaç duyduğun özel araç-gereç veya materyallere nasıl erişiyorsun?
- 3- Okul psikolojik danışmanıyla ne sıklıkta görüşüyorsun? Özellikle hangi konularda kendisinden destek alıyorsun?
- 4- Eğitim hakkından arkadaşlarınla eşit bir şekilde faydalanabilmen için sınıf öğretmenin ne gibi yöntemler, kaynaklar ve materyaller kullanıyor? Eğitim ortamında ne gibi düzenlemeler yapıyor?
- 5- Görme engelinden dolayı okulda, sınıfta, ders işlenirken, arkadaşlarıyla en çok güçlük yaşadığın alanlar nelerdir?
- 6- Okulda bir güçlük yaşadığında ilk önce kimin yanına gidiyorsun? Neden?
- 7- Teneffüslerde neler yapıyorsun?
- 8- Okulda ders dışında ne tür sosyal etkinliklere katılıyorsun?
- 9- Sınıftaki en yakın arkadaşının ismini verebilir misin?
- 10- Yakın arkadaşlarınla okul dışında ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?
- 11- Okul gezilerine ne şekilde katılım gösteriyorsun?
- 12- Okul veya sınıf ortamında bir şeyi değiştirme şansın olsa, ilk önce neyi değiştirmek isterdin? Neden?

Ek-8. Akranlara Yönelik Görüşme Formu

BİRİNCİ BÖLÜM

Görüşme tarihi: __ / __ / __

Cinsiyeti:

Kız ☐

Erkek ☐

Doğum tarihi: __ / __ / __

Kardeşin var mı? Varsa sen dâhil kaç kardeşsiniz?

Evet ☐

Hayır ☐

Kardeş sayısı:

Devam ettiği okulun adı:

İlçe:

Sınıfı:

Sınıfınızda kaç öğrenci var?

Sınıfınızda, görme engelli arkadaşın dışında özel gereksinimi olan başka arkadaşın var mı?

Evet ☐

Hayır ☐

Okulunuzda, engelli arkadaşların için destek hizmeti verilen ayrı bir oda var mı?

Evet ☐

Hayır ☐

Görme engelli arkadaşının eğitimine katkı sağlamak için destek oda kullanılıyor mu?

Evet ☐

Hayır ☐

Okulunuzda eğitim almakta olan görme engelli öğrencilere yönelik sunulan hizmetler nelerdir?

Braille ☐

Bağımsız Hareket ☐

Teknoloji Destekli Eğitim ☐

Daha önceki yıllarda görme engelli bir arkadaşın oldu mu?

Evet ☐

Hayır ☐

İKİNCİ BÖLÜM

- 1- Görme engelli arkadaşın; okul, sınıf, oyun alanları ve tuvaletlere nasıl erişiyor?
- 2- Arkadaşın senden farklı olarak ne gibi araç-gereç ve materyaller kullanıyor?
- 3- Arkadaşının eğitim hakkından sizinle eşit bir şekilde faydalanabilmesi için sınıf öğretmenin ne gibi yöntemler, kaynaklar ve materyaller kullanıyor? Eğitim ortamında ne gibi düzenlemeler yapıyor?
- 4- Sence, görme engelinden dolayı arkadaşının; okulda, sınıfta, ders işlenirken, arkadaşlarıyla en çok güçlük yaşadığı alanlar nelerdir?
- 5- Görme engelli arkadaşınla iletişimin nasıldır? Okul içinde birlikte ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?
- 6- Sınıf içinde ve dışında arkadaşına ne gibi destekler veriyorsun?
- 7- Arkadaşın teneffüslerde neler yapıyor?
- 8- Arkadaşın, okulda ders dışında ne tür sosyal etkinliklere katılıyor?
- 9- Arkadaşınla okul dışında ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?
- 10- Arkadaşın, okul gezilerine ne şekilde katılım gösteriyor?
- 11- Arkadaşının eğitimine katkı sağlamak için okul veya sınıf ortamında bir şeyi değiştirme şansın olsa, ilk önce neyi değiştirmek isterdin? Neden?

Ek-9

T.C. İstanbul Üniversitesi

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU (OKUL YÖNETİCİSİ)

Sizi Canan ÇAM YÜCEL tarafından yürütülen “İlkokul kademesinde kaynaştırma ortamında eğitim almakta olan görme engelli çocukların ve onların ekosisteminde yer alan paydaşların eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin kapsayıcılık açısından ve eğitim hakkı perspektifinden değerlendirilmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı ilköğretim 3. ve 4. sınıfta kaynaştırma eğitimi almakta olan görme engelli çocuklar merkezde olmak üzere, çocukların ekosisteminde yer alan okul yöneticisi, okul psikolojik danışmanı, sınıf öğretmeni, çocuğun ebeveyni ve çocuğun en yakın akrabasının eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini kapsayıcılık açısından ve eğitim hakkı perspektifinden değerlendirmektir. Araştırmada yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi kullanılacaktır. Mülakatta, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formlarındaki sorular katılımcılara sorulacaktır. Görüşmeler karşılıklı yüz yüze, birebir gerçekleştirilecektir. Araştırmada sizden tahminen 40-60 dakikayı ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 23 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya ********* e-posta adresi ve ********* numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı:

☐ kabul ediyorum ☐ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

İmzası:

Ek-10

T.C. İstanbul Üniversitesi

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU (SINIF ÖĞRETMENİ)

Sizi Canan ÇAM YÜCEL tarafından yürütülen “İlkokul kademesinde kaynaştırma ortamında eğitim almakta olan görme engelli çocukların ve onların ekosisteminde yer alan paydaşların eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin kapsayıcılık açısından ve eğitim hakkı perspektifinden değerlendirilmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı ilkokul 3. ve 4. sınıfta kaynaştırma eğitimi almakta olan görme engelli çocuklar merkezde olmak üzere, çocukların ekosisteminde yer alan okul yöneticisi, okul psikolojik danışmanı, sınıf öğretmeni, çocuğun ebeveyni ve çocuğun en yakın akranının eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini kapsayıcılık açısından ve eğitim hakkı perspektifinden değerlendirmektir. Araştırmada yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi kullanılacaktır. Mülakatta, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formlarındaki sorular katılımcılara sorulacaktır. Görüşmeler karşılıklı yüz yüze, birebir gerçekleştirilecektir. Araştırmada sizden tahminen 40-60 dakikayı ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 23 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya c***** e-posta adresi ve ***** numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı:

☐ kabul ediyorum

☐ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

İmzası:

Ek-11

T.C. İstanbul Üniversitesi

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU (OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANI)

Sizi Canan ÇAM YÜCEL tarafından yürütülen “İlkokul kademesinde kaynaştırma ortamında eğitim almakta olan görme engelli çocukların ve onların ekosisteminde yer alan paydaşların eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin kapsayıcılık açısından ve eğitim hakkı perspektifinden değerlendirilmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı ilköğretim 3. ve 4. sınıfta kaynaştırma eğitimi almakta olan görme engelli çocuklar merkezde olmak üzere, çocukların ekosisteminde yer alan okul yöneticisi, okul psikolojik danışmanı, sınıf öğretmeni, çocuğun ebeveyni ve çocuğun en yakın akrabasının eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini kapsayıcılık açısından ve eğitim hakkı perspektifinden değerlendirmektir. Araştırmada yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi kullanılacaktır. Mülakatta, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formlarındaki sorular katılımcılara sorulacaktır. Görüşmeler karşılıklı yüz yüze, birebir gerçekleştirilecektir. Araştırmada sizden tahminen 40-60 dakikayı ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 23 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya ********* e-posta adresi ve ********* numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı:

☐ kabul ediyorum

☐ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

İmzası:

Ek-12

T.C. İstanbul Üniversitesi

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU (EBEVEYN)

Sizi Canan ÇAM YÜCEL tarafından yürütülen “İlkokul kademesinde kaynaştırma ortamında eğitim almakta olan görme engelli çocukların ve onların ekosisteminde yer alan paydaşların eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin kapsayıcılık açısından ve eğitim hakkı perspektifinden değerlendirilmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı ilkokul 3. ve 4. sınıfta kaynaştırma eğitimi almakta olan görme engelli çocuklar merkezde olmak üzere, çocukların ekosisteminde yer alan okul yöneticisi, okul psikolojik danışmanı, sınıf öğretmeni, çocuğun ebeveyni ve çocuğun en yakın akranının eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini kapsayıcılık açısından ve eğitim hakkı perspektifinden değerlendirmektir. Araştırmada yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi kullanılacaktır. Mülakatta, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formlarındaki sorular katılımcılara sorulacaktır. Görüşmeler karşılıklı yüz yüze, birebir gerçekleştirilecektir. Görüşmeler esnasında ses kaydı alınacaktır. Araştırmada sizden tahminen 40-60 dakikayı ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 23 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya ***** e-posta adresi ve *** numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı-Soyadı:

İmzası:

İletişim Bilgileri:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını;

☐ kabul ediyorum

☐ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

İmzası:

Ek-13

T.C. İstanbul Üniversitesi

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

ÇOCUK ONAM FORMU

İstanbul Üniversitesi Engellilik Araştırmaları Yüksek Lisans Programı öğrencisi Canan Çam Yücel olarak “İlkokul kademesinde kaynaştırma ortamında eğitim almakta olan görme engelli çocukların ve onların ekosisteminde yer alan paydaşların eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin kapsayıcılık açısından ve eğitim hakkı perspektifinden değerlendirilmesi” başlıklı tez çalışması yürütmekteyim. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılacaktır. Çocuğunuzdan tahminen 40-60 dakikayı ayırması istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce bana verilmesi gereken bilgileri okudum ve çocuğumun katılması istenen çalışmanın kapsamını ve amacını anladım. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya çocuğumun katılmasına izin veriyorum.

☐ kabul ediyorum

☐ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Katılımcının velisi:

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

İmzası: