



**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞININ TEMEL EĞİTİM
KADEMESİNDEKİ DEZAVANTAJLI ÖĞRENCİLERE YÖNELİK
KAPSAYICI EĞİTİM POLİTİKA VE UYGULAMALARI
(2002-2018)**

Emine Demirel Kaya

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2019

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Emine

Soyadı : Demirel Kaya

Bölümü : Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri

İmza : 

Teslim tarihi : 23.07.2019

TEZİN

Türkçe Adı : Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları

İngilizce Adı : Inclusive education policies and practices of the Ministry of National Education for disadvantaged students in the primary education level

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Emine DEMİREL KAYA

İmza: 

JÜRİ ONAY SAYFASI

Emine Demirel Kaya tarafından hazırlanan “Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

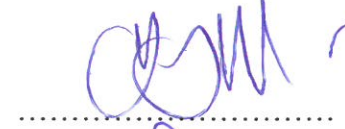
Danışman: Prof. Dr. Mehmet Çağatay Özdemir
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Başkan: Prof. Dr. Mehmet Çağatay Özdemir
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Üye: Prof. Dr. Yücel Gelişli
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Üye: Prof. Dr. Hasan Coşkun
Eğitim Bilimleri Bölümü, Çankırı Karatekin Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 24/06/2019

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans/ ~~Doktora~~ tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü





Canım oğlum Toprak'a

Ve tüm ocuklara...

TEŞEKKÜR

Tüm çocukların kapsayıcı ortamlarda kaliteli eğitim hakkına ulaşmasına katkı sağlaması amacıyla yürütülen bu çalışmada gösterdiği anlayış ve desteği için danışman hocam Prof. Dr. Mehmet Çağatay Özdemir'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca başardığım her şeyde büyük emeği olan ailem ile her zaman sevgisi ve desteğiyle yanımda olan eşime şükranlarımı sunarım.

**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞININ TEMEL EĞİTİM
KADEMESİNDEKİ DEZAVANTAJLI ÖĞRENCİLERE YÖNELİK
KAPSAYICI EĞİTİM POLİTİKA VE UYGULAMALARI (2002-2018)**

(Yüksek Lisans Tezi)

Emine Demirel Kaya

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2019

ÖZ

Bu araştırma, temel eğitim kademesinde kapsayıcı eğitimi hayata geçirmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığının üst politika belgelerinde hangi hedeflere ve mevzuatında hangi düzenlemelere yer verildiğinin incelenmesi, bu hedefler ile düzenlemelerin uygulamada ne düzeyde gerçekleştirildiğinin ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, kapsayıcı eğitimi sağlamak için üst politika belgelerinde belirlenen hedeflerin araştırılması, Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatı ve raporlarında kapsayıcı eğitimin nasıl ele alındığının ve bu alanda gerçekleştirilen uygulamaların incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın deseni ise durum çalışmasından oluşmaktadır. Bu kapsamda kalkınma planları, hükümet programları, Millî Eğitim Şûra kararları, MEB stratejik planları, mevzuatı, yıllık idare faaliyet raporları ve bütçe sunuş kitapları ile Avrupa Birliği projelerinin çıktıları doküman analizi yöntemi ile incelenerek araştırma problemine yönelik veriler elde edilmiştir. Nitel verilerin analiz sürecinde betimsel analiz ile içerik analizi olmak üzere iki analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişim sürecinde özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve bütünleştirme eğitimi olmak üzere üç farklı yaklaşımın

benimsendiği, 10. kalkınma planında ve 5378 sayılı engelliler hakkında kanunda özel gereksinimli öğrencilerin bütünleştirme eğitimi doğrultusunda eğitim alması öngörülmesine rağmen uygulamada özel eğitim yaklaşımının ağırlıkta olduğu, özel politika gerektiren dezavantajlı grupların kapsayıcı ortamlarda eğitim alabilmesi için mevcut politika ve uygulamaların yeterli olmadığı ve eğitimin niteliğinin hala sorun olmaya devam ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : kapsayıcı eğitim, dezavantajlı çocuklar, eğitim politikaları

Sayfa Adedi : 164

Danışman : Prof. Dr. Mehmet Çağatay Özdemir



**INCLUSIVE EDUCATION POLICIES AND PRACTICES OF THE
MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION FOR DISADVANTAGED
STUDENTS IN THE PRIMARY EDUCATION LEVEL (2002-2018)**

(M.S. Thesis)

Emine Demirel Kaya

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2019

ABSTRACT

The aim of this study is to examine which objectives and regulations are determined in the policy documents and legislation of the Ministry of National Education in order to implement inclusive education in the basic education, and to identify which of these objectives and regulations are implemented in practice. In this study, the qualitative research method is used in order to identify the goals set in the policy documents, to investigate the inclusive education in the legislation and reports of the Ministry of National Education and to examine the practices in this field. The pattern of the study is the case study. In this context, development plans, government programs, National Education Councils decisions, legislation, strategic plans, annual activity reports and budget reports of MoNE, and the outputs of EU projects were analyzed with document analysis method and data related to the research problem were obtained. In the data analysis process descriptive analysis and content analysis were used. As a result of the research the

following results were reached regarding the inclusive education policies of MoNE. Three different approaches (special education, mainstreaming education and inclusive education) are implemented in the education of students with special needs. Despite the fact that the students with special needs should be educated with inclusive education approach according to 10th development plan and the Law No. 5378, it is seen that special education approach is mostly adopted in practice. In addition, it has been concluded that the existing policies and practices are not sufficient for the education of disadvantaged groups requiring special policies in the inclusive environments, and the quality of education still remains a problem.

Key words : inclusive education, disadvantaged children, education policies.

Page Number : 164

Supervisor : Prof. Dr. Mehmet Çağatay Özdemir

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Sayıtlar.....	6
1.6. Sınırlılıklar.....	7
BÖLÜM 2.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8

2.1. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımı.....	8
2.2. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımı ile Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitimi Arasındaki Farklar	17
2.2.1. Özel Eğitim	17
2.2.2. Kaynaştırma Eğitimi	18
2.2.3. Özel Alt Sınıflar	18
2.3. Kapsayıcı Eğitimin Dayanakları	20
2.3.1. Uluslararası Mevzuat	21
2.3.2. Ulusal Mevzuat.....	27
2.4. Kapsayıcı Eğitimin Uluslararası Alanda Uygulama Örnekleri.....	28
2.5. Eğitimsel Dışlanma ile Mücadele.....	31
2.6. Eğitime Erişimi Engelleyen Dezavantajlı Durumlar ve Dezavantajlı Öğrencilerin Eğitimi	36
2.6.1. Özel Gereksinimli Çocuklar.....	37
2.6.2. Sosyoekonomik Düzeyi Düşük Ailelerin Çocukları	42
2.6.3. Toplumsal Cinsiyet Normları	44
2.6.4. Göçle Gelen Çocuklar	46
2.6.5. Roman Çocuklar	53
2.7. İlgili Araştırmalar	56
BÖLÜM 3.....	63
YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırmanın Modeli	63
3.2. Verilerin Toplanması.....	64
3.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	67
BÖLÜM 4.....	70
BULGULAR VE YORUMLAR.....	70
4.1. Birinci araştırma problemine yönelik bulgu ve yorumlar	70

4.2. İkinci araştırma problemine yönelik bulgu ve yorumlar	74
4.3. Üçüncü araştırma problemine yönelik bulgu ve yorumlar	78
4.4. Dördüncü araştırma problemine yönelik bulgu ve yorumlar	82
4.5. Beşinci araştırma problemine yönelik bulgu ve yorumlar	93
4.6. Altıncı araştırma problemine yönelik bulgu ve yorumlar	100
4.7. Yedinci araştırma problemine yönelik bulgu ve yorumlar	110
4.8. Sekizinci araştırma problemine yönelik bulgu ve yorumlar	124
BÖLÜM 5	132
SONUÇ ve TARTIŞMA	132
ÖNERİLER	140
5.1. Politika geliştirenlere yönelik öneriler	140
5.2. Okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik öneriler	143
5.3. Araştırmacılara yönelik öneriler	144
KAYNAKLAR	146

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Suriyeli Çocukların Okullaşma Oranları</i>	51
Tablo 2. <i>İncelenen Dokümanlar Listesi</i>	66
Tablo 3. <i>Kalkınma Planlarının Analizi Sonucu Ulaşılan Tema, Alt Tema ve Kodlara İlişkin Liste</i>	71
Tablo 4. <i>Hükümet Programlarının Analizi Sonucu Ulaşılan Tema, Alt Tema ve Kodlara İlişkin Liste</i>	75
Tablo 5. <i>Millî Eğitim Şûra Kararlarının Analizi Sonucu Ulaşılan Tema, Alt Tema ve Kodlara İlişkin Liste</i>	79
Tablo 6. <i>Mevzuat Hükümlerinin Analizi Sonucu Ulaşılan Tema, Alt Tema ve Kodlara İlişkin Liste</i>	82
Tablo 7. <i>Stratejik Planların Analizi Sonucu Ulaşılan Tema, Alt Tema ve Kodlara İlişkin Liste</i>	94
Tablo 8. <i>Yıllık İdare Faaliyet Raporlarının Analizi Sonucu Ulaşılan Tema, Alt Tema ve Kodlara İlişkin Liste</i>	100
Tablo 9. <i>Bütçe Raporlarının Analizi Sonucu Ulaşılan Tema, Alt Tema ve Kodlara İlişkin Liste</i>	111
Tablo 10. <i>Avrupa Birliği Projelerinin Analizi Sonucu Ulaşılan Tema, Alt Tema ve Kodlara İlişkin Liste</i>	125
Tablo 11. <i>Tüm Dokümanların Analizi Sonucu Ulaşılan Tema, Alt Tema ve Kodlara İlişkin Liste</i>	129

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Kapsayıcı eğitimin ilkeleri	11
<i>Şekil 2.</i> Bireysel model.	14
<i>Şekil 3.</i> Sosyal model.	15
<i>Şekil 4.</i> Herkes için eğitim uygulamaları temasına ilişkin örüntü	131
<i>Şekil 5.</i> Fırsat eşitliği uygulamaları temasına ilişkin örüntü	131

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
AÇEV	Anne Çocuk Eğitimi Vakfı
AFAD	Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
AİHS	Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezleri
BM	Birleşmiş Milletler
CEDAW	Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesine İlişkin Uluslararası Sözleşme
ÇHS	Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
EFA	Education For All
EHİS	Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme
EHK	Engelliler Hakkında Kanun
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
ESKHS	Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme
IPA	Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı
İEK	İlköğretim ve Eğitim Kanunu
İHEB	İnsan Hakları Evrensel Bildirisi
GEM	Geçici Eğitim Merkezi
KBYEUG	Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı

METK	Milli Eğitim Temel Kanunu
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OÖEİKY	Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği
ÖEHKHK	Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname
ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
ÖEKY	Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği
ÖERHGM	Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
ŞEY	Şartlı Eğitim Yardımı
ŞNT	Şartlı Nakit Transferi
TYEEY	Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği
YBO	Yatılı Bölge Ortaokulu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Dünyaya gelen her çocuğun içinde yaşadığı topluma fayda sağlayan, fiziksel ve psikolojik açıdan dengeli ve sağlıklı, kendini gerçekleştirmiş bir birey olarak yetişebilmesi için eğitime ihtiyaç duyduğu bir gerçektir. Her çocuğa kaliteli eğitim fırsatları sağlandığında hakkaniyetli, gelişmiş ve mutlu bir toplum inşa edilebilir. Bu amaçla istinasız her çocuğu, sahip olduğu özel durumları göz önünde bulundurarak ihtiyaç duyduğu eğitim sürecine dâhil etmek gerekmektedir.

Sahip olunan tüm haklar arasında eğitimin ayrı bir önemi ve yeri bulunmaktadır. Eğitim hakkı sayesinde bireyler sahip oldukları diğer hakları öğrenir ve kullanabilirler. Bu çerçeveden bakıldığında eğitim hakkının, kişinin yaşama hakkından düşünce ve ifade özgürlüğüne kadar tüm haklarını kullanabilmesinde kilit bir rolü olduğu söylenebilir. Yaşama hakkıyla beraber çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve ahlaki yönlerden gelişimini tamamlayabilmesi için eğitime gereksinimi vardır (Akyüz, 2010, s. 74).

Eğitim sisteminde insan haklarına dayanan bir yaklaşımın hayata geçirilmesi; erişim, kalite ve insan haklarına saygıyı benimseyen bir yapıyı gerektirmektedir. Bahse konu üç unsur birbiriyle ilişkili ve birbirine bağımlıdır. Bu sebeple hakların ön planda olduğu bir eğitim sisteminde bu üç unsur da gerçekleştirilir (UNICEF & UNESCO, 2007, s.27). Dünyadaki en başarılı eğitim sistemleri, toplumun hangi kesiminden olursa olsun tüm bireylerini kaliteli eğitim imkânları ile buluşturabilen sistemlerdir. Dezavantajlı durumdaki öğrencilere yatırım yapan toplumlar eğitimde daha yüksek başarı ile daha yüksek istihdam

ve sürdürülebilir büyüme sağlayabilir. Bu sayede oluşturulan eşitlikçi bir eğitim sistemiyle ülkedeki insan kaynağı kapasitesi daha verimli olacak şekilde kullanılmış olur. Bu sebeple ülkemizin eğitim sisteminde eşitliği sağlayabilme sorunu son derece önem taşımaktadır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2014, s.45).

Eğitim, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirebilmesi ve toplumsal hayatta yapıcı roller edinebilmesi için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Kişilerin hayatında bu derece öneme sahip olan eğitim fırsatlarından tüm bireylerin eşit şekilde faydalanması sağlanmalıdır. Eşitlik, eğitim hizmetlerinin bireylere ulaştırılmasında temel odak noktası olmalıdır. (ERG, 2009, s.5). Diğer bir ifadeyle eğitim sistemi, bireysel ve toplumsal özellikler, sosyoekonomik statü ve sağlık durumu gibi faktörlerden etkilenmeden tüm bireylere eşit başarı ve gelecek imkanı sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır (ERG, 2014, s.9).

Toplumsal bütünleşme ve barış ortamında bir arada yaşayabilme, toplumların ortak gelecek hedefleri bakımından önemli faktörlerdir. Bunun için toplumdaki hakkaniyetsiz uygulamaların olmadığı ve tüm vatandaşların eşit haklara sahip olduğu bir toplum hayatı oluşturulmalıdır. Sosyoekonomik statü, etnisite, din, cinsiyet, yaş, fiziksel, zihinsel ve psikolojik sağlık durumu bakımından bireyler için ayrımcı politikaları içeren ekonomik ve sosyal uygulamalar, toplumdaki bazı grupları sosyal dışlanmaya maruz kalmasına sebep olabilir. Sosyal dışlanma ise ekonomik hayattan kopma, eğitim ve sağlık gibi hizmetlerden faydalanamama, sosyal ve kültürel olarak toplumdan uzaklaşmaya sebep olan çok boyutlu bir erişim ve katılım problemidir. Sosyal dışlanma kısaca toplumdaki eşitlik ve sosyal adalet sorunudur (Ekim-Akkan, Deniz, & Ertan, 2011, s.23).

Her modern toplum, en çağdaş bilgileri ve eğitim yaklaşımlarını eğitim sisteminde uygulamaya çalışmaktadır. Bunun yanında bu toplumlar, eğitim sistemine dahil olabilmesi için her bireye eşit fırsatlar sağlayarak eğitimi toplumdaki tüm bireyler için ulaşılabilir hale getirmeye çabalamaktadırlar. Bu amacın gerçekleşmesi eğitim sisteminin açık ve adil olmasıyla doğrudan ilgilidir. Eğitim sisteminin açık olması, sistemin mevcut ve gelecekteki tüm kullanıcılarının ihtiyaçlarını tanımak, izlemek ve bu ihtiyaçları karşılamak anlamına gelmektedir. Eğitim sisteminin adil olması ise eğitimi tamamlamadan çeşitli sebeplerle okul dışı kalmış tüm kesimlerdeki bireylerin ihtiyaçlarını karşılayarak onları eğitime kazandırmakla ilgilidir. Eğitimin tamamıyla ulaşılabilir yaparak kapsayıcı hale getirilmesi günümüzde bir zorunluluk teşkil etmektedir. Bu zorunluluk kısaca “herkes için kaliteli eğitim” sloganıyla hayat bulmuştur (Radivojevic vd., 2009, s. 65).

1.1.Problem Durumu

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütüne (UNESCO) göre bireylerin eğitime erişiminde ekonomik durum, cinsiyet ve yaşanan yerin doğrudan etkisi bulunmakta ve bu özelliklerin dil, etnik köken, engellilik gibi faktörlerle birleşmesi durumunda eğitime katılım ve devamlılık açısından çok boyutlu engel oluşmaktadır (UNESCO, 2010). Bahse konu bu faktörlere dayalı ayrımcılık Anayasa ve ülkemizin de imzaladığı, birçok uluslararası sözleşme ile yasaklanmıştır. Ulusal ve uluslararası üst belgelerde, eğitim tüm bireyler için bir hak olarak görülmektedir. “Kapsayıcı eğitim” kavramı ise tam yer almamış olsa da, cinsiyet ve engellilik söz konusu olduğunda kapsayıcılık ilkesi ile özdeşleşen yaklaşım ulusal mevzuatımızda gözlemlenmektedir (ERG, 2016a, s. 8).

Kapsayıcı eğitim, eğitim kurumlarının ve süreçlerinin cinsiyet, etnik köken, dil, din, yerleşim yeri, sağlık durumu, sosyoekonomik durum vb. özelliklerinden ya da koşullarından bağımsız olarak tüm çocukların gereksinimlerine yanıt verecek biçimde yeniden düzenlenmesini öngören bir süreçtir. Kapsayıcı eğitim konusunda yol almak, bu konuda toplumsal bir tartışma ve uzlaşma ortamı sağlamak, olumlu yaklaşımları ve örnekleri destekleyip çoğaltmak ve taleplerle uyumlu bir eğitimsel çerçeve geliştirmekle mümkün olabilir. Bu da eğitim kaynaklarının, süreçlerinin ve ortamlarının hem öğrenciyi güçlendirecek hem de öğretmenleri, okulları ve sistemi destekleyecek biçimde geliştirilmesini gerektirir. Bu yöntemlerin başarıya ulaşması politika yapıcıların iradesi, bu konuya ayrılan kaynaklarla ve ayrımcılığa uğrama riski taşıyan çocuklara yönelik mevcut politika geliştirme ve uygulama kapasitesiyle doğrudan bağlantılıdır (ERG, 2016b, s. 3-5).

Bu bağlamda gerçekleştirilmesi gereken önemli çalışmalardan bazıları aşağıda açıklanmıştır;

- Kapsayıcı eğitim tanımı konusunda fikir birliği ve önemi konusunda toplumsal farkındalık sağlanması,
- Temel haklardan biri olan eğitim hakkına tüm bireylerin sahip olabilmesi için bir gereklilik olan kapsayıcı eğitim konusunda uluslararası standartların sağlanması için eksik olan mevzuatın belirlenerek gerekli hukuksal düzenlemelerin yapılması,
- Yerel ve ulusal düzeylerde kapasitenin artırılmasına yönelik çalışmalarının gerçekleştirilmesi,
- Kapsayıcı eğitimin gerçekleştirilmesinde kritik öneme sahip olan öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi; öğrencilerin sahip olduğu farklılıkların öğretmenler tarafından engel yerine bir fırsat olarak değerlendirilmesinin sağlanmasıdır (UNESCO, 2009, s.14).

Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB); kapsayıcı eğitimi sağlamak adına sosyoekonomik durumu düşük ailelerden gelen çocuklar, göçle gelen çocuklar, özel gereksinimli çocuklar, roman çocuklar ve mevsimlik tarım işçilerinin çocukları gibi çeşitli nedenlerle dezavantajlı

durumda olan çocukların eğitime erişimi ve eğitimden azami ölçüde kazanım elde etmeleri için çeşitli politika ve çalışmalar yürütülmektedir. Bu alanda gerçekleştirilen çalışmalar arasında Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY), taşınmalı eğitim, ücretsiz ders kitabı dağıtımı, engelli öğrenciler için hazırlanan ders kitapları, Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim çalışmalar ve çeşitli Avrupa Birliği (AB) destekli projeler bulunmaktadır (MEB, 2016a).

Ancak temel eğitim çağındaki tüm dezavantajlı çocukları kaliteli eğitime dâhil etmek adına kapsayıcı eğitim yaklaşımına Milli Eğitim Bakanlığının mevzuatında ve üst politika belgelerinde ne derecede yer verildiği ve bu alanda hangi çalışmaların gerçekleştirildiği konusunda bir detaylı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple kalkınma planları, şura kararları, MEB Stratejik Planları, MEB mevzuatı, idare faaliyet raporları, bütçe kitapları ve MEB tarafından yürütülen AB Projeleri çıktılarında; “kapsayıcı eğitim” kavramının yer alma durumunun, kapsayıcı eğitimi gerçekleştirmek için temel eğitim çağındaki dezavantajlı gruplardaki öğrenciler için uygulanan politika ve yürütülen çalışmalar ile bu alandaki hedeflerin neler olduğunun derinlemesine incelenmesi ihtiyacı hissedilmiştir.

Bu bağlamda öncelikle kapsayıcı eğitimin ne anlama geldiği ve önemi açıklanarak, bu kavram için ülkemizde bir tanım oluşturulabilmesi için uluslararası sözleşmeler ve raporlardan yararlanılacaktır. Ardından kapsayıcı eğitimi her alanda sağlayabilmek için ülkemizdeki dezavantajlılık durumlarının neler olduğu ve eğitime nasıl yansıdığı ortaya konulmuştur.

Ayrıca kalkınma planları, Millî Eğitim Şûra kararları, MEB stratejik planlarında kapsayıcı eğitimi sağlamak için hedeflenen faaliyetlerin neler olduğu ve yıllık faaliyet raporları, bütçe kitapları ve MEB tarafından yürütülen AB projeleri çıktılarında bu alanda hangi faaliyetlerin ne derece gerçekleştirildiği derinlemesine analiz edilecektir. Kapsayıcı eğitimin çeşitli mevzuat hükümleriyle güvence altına alınması önem arz ettiğinden kapsayıcı eğitim yaklaşımının MEB mevzuatında nasıl yer aldığı tespit edilerek bu alanda mevzuat önerileri de geliştirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, temel eğitim kademesinde kapsayıcı eğitimi tam anlamıyla hayata geçirmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığının üst politika belgelerinde hangi hedeflere ve mevzuatında hangi düzenlemelere yer verildiğinin incelenmesi, bu hedefler ile

düzenlemelerin uygulamada ne derece gerçekleştirildiğinin ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede öncelikle üst politika belgeleri incelenmiş ve Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik hedeflediği kapsayıcı eğitim politikalarının neler olduğu açıklanmıştır. Ardından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan idare faaliyet raporları, bütçe sunuş kitapları ile proje çıktıları incelenerek kapsayıcı eğitim konusundaki hedeflerin uygulamadaki politikalara nasıl yansıdığı ve hangi çalışmaların hayata geçirildiği derinlemesine araştırılmıştır.

Çalışmanın alt amaçları aşağıda açıklanmıştır;

- a) Kalkınma Planlarında temel eğitim seviyesindeki dezavantajlı durumdaki öğrenciler için kapsayıcı eğitimi sağlamaya yönelik belirlenen hedefler nelerdir?
- b) Hükümet programlarında temel eğitim seviyesindeki dezavantajlı durumdaki öğrenciler için kapsayıcı eğitimi sağlamaya yönelik belirlenen hedefler nelerdir?
- c) Millî Eğitim Şûra Kararlarında temel eğitim seviyesindeki dezavantajlı durumdaki öğrenciler için kapsayıcı eğitimi sağlamaya yönelik önerilen politikalar nelerdir?
- d) Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatında kapsayıcı eğitim yaklaşımına dair hangi düzenlemeler yer almaktadır?
- e) Millî Eğitim Bakanlığı stratejik planlarında temel eğitim seviyesindeki dezavantajlı durumdaki öğrenciler için kapsayıcı eğitimi sağlamaya yönelik belirlenen amaç, hedef ve stratejiler nelerdir?
- f) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan yıllık idare faaliyet raporlarında belirtilmiş temel eğitim seviyesindeki dezavantajlı durumdaki öğrenciler için kapsayıcı eğitimi sağlamaya yönelik gerçekleştirilen çalışmalar nelerdir?
- g) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan bütçe sunuş raporlarında belirtilmiş temel eğitim seviyesindeki dezavantajlı durumdaki öğrenciler için kapsayıcı eğitimi sağlamaya yönelik gerçekleştirilen çalışmalar nelerdir?
- h) Temel eğitim seviyesindeki dezavantajlı durumdaki öğrenciler için kapsayıcı eğitimi sağlamaya yönelik Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen AB destekli projeler ve bu projelerin amaçlanan çıktıları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Millî Eğitim Bakanlığının hiçbir çocuğu eğitim dışında bırakmayacak ve her çocuğun kaliteli eğitime dâhil edilmesini sağlamayı amaçlayan çeşitli politika, proje ve uygulamaları bulunmaktadır. Ancak üst politika belgelerinde kapsayıcı eğitim yaklaşımının yer alma durumu ve kapsayıcı eğitimin Millî Eğitim Bakanlığı stratejik plan ve mevzuatına yansımaları üzerine yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu bakımdan, üst politika belgeleri ile MEB mevzuatında kapsayıcı eğitime ne derece yer verildiği araştırılmıştır. Ayrıca yıllık idare faaliyet raporları, bütçe sunuş kitapları ve MEB projelerinin çıktıları analiz edilerek dezavantajlı öğrencileri kaliteli eğitime dâhil etmek adına hangi çalışmaların yapıldığı, üst politika belgelerinde belirlenen hedeflerin ve mevzuattaki hükümlerin gerçekteşme durumu ile geliştirilmesi gereken alanların neler olduğu ortaya konulmuştur. Böylece kapsayıcı eğitimi sağlamak adına mevzuattaki ve uygulamadaki eksikler açıklanmıştır.

Araştırma sonunda sosyoekonomik durumu düşük ailelerden gelen çocuklar, göçle gelen çocuklar, özel gereksinimli çocuklar, göçle gelen çocuklar ve mevsimlik tarım işçilerinin çocukları gibi çeşitli nedenlerle dezavantajlı durumda olan çocukların eğitime erişimi ve eğitimden azami ölçüde kazanım elde etmeleri için geliştirilen kapsayıcı eğitim politikaları incelenerek bu politikaların daha etkili nasıl uygulanabileceğine dair öneriler geliştirilmiştir. Bu bakımdan araştırmanın Millî Eğitim Bakanlığına önemli geribildirimler sağlayacağı düşünölmektedir.

1.5. Sayıtlar

Yıllık idare faaliyet raporları, bütçe sunuş raporları ile proje dokümanlarında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekteşirilen çalışmaların, doğru ve eksiksiz olarak açıklandığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışmada 2001 yılından 2018 yılına kadar ülkemizdeki politika ve uygulamaların kapsayıcı eğitim yaklaşımı bağlamında incelenmesi amaçlandığından aşağıdaki sınırlılıklar belirlenmiştir.

- a) Araştırma kapsamında incelenecek kalkınma planları; Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001 – 2005) ve Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007 – 2013) ve Onuncu Kalkınma Planı (2014 – 2018) ile sınırlıdır.
- b) Araştırma kapsamında incelenecek hükümet programları; 2002-2003 yıllarını kapsayan 58. Hükümet Programından, mevcut 65. Hükümet programına kadar olan hükümet programları ile sınırlıdır.
- c) Araştırma kapsamında incelenecek Millî Eğitim Şuraları; 17 (2006 yılı), 18 (2010 yılı) ve 19. (2014 yılı) Millî Eğitim Şuraları kararları ile sınırlıdır.
- d) Araştırma kapsamında incelenecek Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatı; temel eğitim seviyesindeki öğrencilere yönelik hazırlanan ve hala yürürlükte olan kanun, kanun hükmünde kararname, tüzük, yönetmelik, yönerge, tebliğ ve genelgeler ile sınırlıdır.
- e) Araştırma kapsamında incelenecek Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planları; MEB 2010 – 2014 Stratejik Planı ve 2015 – 2019 Stratejik Planı ile sınırlıdır. 2010 yılından önce MEB Stratejik Planı bulunmamaktadır.
- f) Araştırma kapsamında incelenecek faaliyet raporları, MEB tarafından hazırlanan tüm yıllık idari faaliyet raporları ile sınırlıdır. MEB tarafından 2012 yılından itibaren idari faaliyet raporu yayınlanmaya başladığından araştırma, 2012 ile 2017 yılları arasından yayınlanan raporları kapsamaktadır.
- g) Araştırma kapsamında incelenecek bütçe raporları, MEB tarafından hazırlanan tüm bütçe sunuş raporları ile sınırlıdır. MEB bütçe sunuş raporları 2006 yılından bu yana hazırlanmaktadır.
- h) Araştırma kapsamında incelenecek AB Projeleri, Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı (IPA) 1 kapsamında 2000 yılından bu güne kadar Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen Avrupa Birliği destekli projeler ile sınırlıdır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımı

Eğitim, 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde temel bir hak olarak tanımlanmıştır. Ayrıca eğitimin küresel yoksullukla mücadelede, sağlık imkânlarını geliştirmede ve bireylerin toplumda aktif bir rol üstlenmelerini sağlamada kritik önemi bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitim ise en basit haliyle herkesin en temel haklarından biri olan eğitime dışlanmadan ulaşabilmesidir (Stubbs, 2008, s. 18). Kapsayıcı eğitim yaklaşımı sahip olduğu farklılıklar ne olursa olsun tüm çocukların eşit ve sistematik öğrenme fırsatlarına sahip olmasını desteklemektedir (UNICEF, 2012, s.10).

Kapsayıcı eğitim, engelli öğrenciler ile öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin, normal olanlarla birlikte aynı çatı altında eğitim almasını öngören yeni bir yaklaşımdır. Özellikle ötekileştirme ve dışlanma yüzünden daha savunmasız çocuklar olmak üzere tüm çocukların öğrenme ihtiyaçları karşılanmaya çalışılır. Kapsayıcı eğitim yaklaşımı, uygun destek sağlandığında engeli olan ve olmayan bütün öğrencilerin aynı eğitim kurumlarında eğitim alabileceğini savunmaktadır. Bu durum ancak öğrencilerin çok farklı ihtiyaçlarını benimseyen ve bu ihtiyaçları karşılamak için kendini uyarlayan bir esnek bir eğitim sistemiyle mümkün kılınabilir (MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ÖERHGM], 2013b, s. 30; Sanjeev & Kumar, 2007).

Kapsayıcı eğitim, evrensel bir hak olan kaliteli ve uygun bir eğitimin gerçekleştirilmesini amaçlayan geniş çaplı strateji, faaliyet ve süreçleri kapsamaktadır. Bu yaklaşımda ayrımcılıkla mücadele etmek, farklılıkları benimsemek, katılımı teşvik etmek ve tüm

bireyler için öğrenme ve eğitime katılım önündeki engellerin üstesinden gelmek için sistem ve toplum uyarlanmaya çalışılır. Kapsayıcı eğitim; barış, tolerans ve sosyal adaletin olduğu, kaynakların sürdürülebilir kullanıldığı, temel hak ve ihtiyaçların karşılandığı bir dünya yaratma amacıyla kapsayıcı gelişimi teşvik eden geniş bir stratejinin parçasıdır (Stubbs, 2008, s. 40).

UNESCO'ya göre kapsayıcı eğitim, tüm çocuk, genç ve yetişkinler olmak üzere tüm bireylerin dâhil olduğu eğitim sistemidir, çocuk hakları ile insan haklarının gereği olmakla birlikte toplumsal kalkınma ve sosyal içermenin de ön koşuludur. UNESCO bünyesindeki Herkes için Eğitim (EFA) hareketinin 2015 yılı hedeflerinin ilki daha az olanaklara sahip dezavantajlı çocuklar başta olmak üzere okul öncesi eğitim imkânlarının yaygınlaştırılması ve geliştirilmesidir. Bir diğer hedef ise cinsiyet ayrımcılığı, göç, engellilik, etnik köken vb. gibi farklı açılardan dezavantajlı konumda bulunan çocuklarının 2015 yılına kadar ücretsiz, zorunlu ve nitelikli temel eğitime dâhil edilmesidir. Kapsayıcı eğitimi sağlamak, Birleşmiş Milletlerin (BM) öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır. Evrensel temel eğitimin sağlanması ve ilköğretim ile ortaöğretimde cinsiyet eşitliğinin gerçekleşmesi hedefi, BM'ye üye devletler tarafından 2000 yılında kabul edilen, Birleşmiş Milletler Binyıl Kalkınma Hedefleri arasında yer almaktadır (UNESCO, 2009, s.27). Tüm dünyada kapsayıcı eğitimi gerçekleştirmek halen önemini koruduğundan 2015 yılı sonrası Sürdürülebilir Gelişme için Eğitim Hedeflerinden ilki 2030 yılına kadar tüm kızlar ve erkeklerin ücretsiz, hakkaniyetli ve kaliteli temel eğitimle orta öğretimi tamamlamasıdır (UNESCO, 2015, s.285).

Kapsayıcı eğitim, UNESCO tarafından kabul edilen şekliyle şöyle tanımlanmaktadır; tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir. Bu süreç, öğrenme çağındaki tüm çocukları içeren ortak vizyonu ve tüm çocukları eğitmenin devletlerin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması önemli olan değişiklikleri kapsar (UNESCO, 2005, s.13).

Pratikte ise kapsayıcı eğitim, evrensel bir hak olan eğitim hakkını kaliteli ve amacına uygun şekilde tüm çocuklar için sağlamaya yönelik geniş çaplı stratejiler, aktiviteler ve süreçleri içermektedir (MEB ÖERHGM, 2013b, s.26; Stubbs, 2008). Kapsayıcı eğitim, engelli bireylerin eğitim hakkından faydalanması olarak algılansa da, sadece engeli olan çocukların eğitim hakkı ile sınırlı değildir; daha geniş bağlamda farklı sebeplerle

dezavantajlı konumda bulunan tüm çocukların eğitim hakkının elde etmesini amaçlayan bir yaklaşımdır (DfET, 2004, s, 30; Thomas, 2013; UNICEF, 2012, s.10). Kapsayıcılık birbiriyle bağlantılı üç perspektif gerektirmektedir; tüm bireylerin eğitime katılımını ve öğrenmesini artırmak, her tür ayrımcılığı ortadan kaldırmak, farklılıklara cevap verecek şekilde eğitim sistemi ve ortamını dönüştürmek. Üçüncü perspektif en temel olandır ve diğer ikisinin dayanağını oluşturmaktadır (Booth & Dyssegaard, 2008, s.7).

Genel eğitim sisteminde uygun imkanları sağlayarak ve gerekli tedbirleri alarak her çocuğu kapsamak, kapsayıcı eğitim yaklaşımının ana amacını oluşturmaktadır. Bu yaklaşım, UNESCO tarafından üç farklı gerekçe ile temellendirilmektedir. Kapsayıcı okullarda, bireysel farklılıklara cevap veren öğretim yöntemlerinin geliştirilerek tüm öğrencilerin yararına kullanılması eğitimsel gerekçeyi oluşturmaktadır. Okullardaki kapsayıcı yaklaşımın daha adil ve kapsayıcı bir toplum oluşturmak için tutum değişikliği yaratması sosyal gerekçedir. Ekonomik gerekçe ise, tüm öğrencilerin aynı ortamlarda eğitim gördüğü bir sistemin maliyetinin, farklı özellikteki öğrenciler için ayrı okulların açıldığı bir eğitim sistemiyle karşılaştırıldığında daha az olmasıdır (Inclusion International, 2009, s.41; UNESCO, 2009, s.11). Kapsayıcı eğitim yaklaşımının temel esasları aşağıda açıklanmıştır;

- Herkesin eğitim hakkı olduğuna ve herkesin öğrenebileceğine inanılır.
- Bütün öğrencilere ve personele eşit değer verilir.
- Her öğrenci belirli alanlarda ya da belirli zamanlarda öğrenme güçlükleri yaşayabilir.
- Herkes öğrenme sürecinin desteklenmesine ihtiyaç duyar.
- Farklılıklara değer verilir ve bu farklılıklar normal olarak değerlendirilerek toplumu zenginleştirdiğine inanılır. Tüm öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçları göz önünde bulundurulur.
- Öğrencilerin bu farklılıklarına cevap verecek şekilde okul kültürü, politika ve uygulamalar geliştirilir.
- Öğrenciler arasındaki farklılıklar üstesinden gelinmesi gereken problemler olarak değil, öğrenmeyi desteklemek için bir fırsat olarak görülür.
- Sadece engelli öğrencilerin değil eğitimde özel politika gerektiren tüm grupların erişim ve öğrenmelerinin önündeki engeller azaltılır.
- Sadece öğrencinin kendisi değil okul, öğretmenler, aile ve toplum öğrenme sürecini kolaylaştırmada öncelikli olarak sorumludur ve okullar ile diğer eğitim

otoritelerinin eğitim ortamlarıyla politikalarını tüm çocukları kapsayacak şekilde tasarlaması beklenmektedir.

- Çocukları ve gençleri kapsayıcı bir topluma hazırlamak için ayrımcı tutum ve davranışlarla mücadele edilerek farklılıkları kucaklayan hoşgörülü bir toplum oluşturulmalıdır.
- Eğitimdeki kapsayıcı yaklaşım, toplumdaki kapsayıcılığın bir boyutu olarak değerlendirilir.
- Okul ve toplum arasındaki karşılıklı ilişki desteklenmektedir.
- Bu süreçte öğretmenlere sürekli destek sağlanmalıdır.
- Eğitim doğumda, evde başlar ve öğrenme yetişkinlikle birlikte son bulan değil hayat boyu devam eden bir süreçtir (Booth & Ainscow, 2002, s.3; DfES, 2001, s.2; MEB ÖERHGM, 2013a, s. 14; Stubbs, 2008, s. 54).



Şekil 1. Kapsayıcı eğitimin ilkeleri. DfET. (2004). *Pathways to the future: a report of the review of educational services for students with disabilities in government schools*. Western Australia: Department of Education and Training.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarındaki temel amaç, eğitim ortamlarındaki tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve özelliklerine ilişkin önyargılar ve olumsuz tutumlar sebebiyle karşılaşabileceği dışlanmayı ve ayrımcılığı yok etmektir. Eğitim, toplumdaki tüm bireyleri doğrudan etkilediği için nitelikli bir eğitim sisteminin yaratıldığı ve ayrımcılığın yaşanmadığı bir toplum inşa etmenin temelinde kapsayıcı bir eğitim sistemi yer almaktadır. Farklılıkların bir sorun olarak değil zenginlik kaynağı olarak değerlendirildiği kapsayıcı eğitim, kapsayıcı bir toplumun da yansımasını oluşturmaktadır. Kapsayıcı eğitim konusunda yakın geçmişte farkındalık oluşturulsa da, çeşitli sebeplerle eğitim sistemi dışına çıkan ya da olumsuz eğitim deneyimlerine maruz kalan çocukların varlığı, bu alanda iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir (Booth & Dyssegaard, 2008, s.27; ERG, 2016b, s.3; Stubbs, 2008, s. 39).

Diğer taraftan Sanjeev ve Kumar (2007) özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için ayrı okullar açılmasının çeşitli dezavantajları olduğunu belirtmiştir. Bu kurumların genellikle şehirlerde yaşayan çok sınırlı sayıda öğrenciye ulaşabilmeleri, ücretli olmaları ve en önemlisi özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri normal okullar ve öğrencilerden ayırmalarından dolayı olumsuz ayrımcı engellilik kültürünün oluşmasına sebep olmaları, bu dezavantajlar arasında sayılabilmektedir.

Kapsayıcı pedagojide eğitimdeki uygulamalar bazı öğrenciler ya da öğrencilerin çoğu için değil tüm öğrencilerin yararlanabileceği şekilde tasarlanmalıdır (Florian & Linklater, 2010; Thomas, 2013). Kapsayıcı eğitimi sağlayabilmek için kapsayıcı okul kültürünü hayata geçirmek gerekmektedir. Kapsayıcı okul kültüründe; kapsayıcı liderlik, ortak bir dil ve değerler olmalıdır. Kapsayıcı eğitim yaklaşımı bir program değil, bir düşünme tarzı olarak algılanmalıdır. Kapsayıcı okul kültüründe, öğrenciler kaynaştırılması gereken yabancılar değildir, öğrencilerin hepsi zaten okulun birer mensubudur. Öğrenciler okul ortamına dâhil olmuş gibi değil, o okulun bir parçası gibi hissetmelidirler (Zollers, Ramanathan & Yu, 1999). Herkes için kaliteli eğitimi sağlama yaklaşımıyla giderek yaygınlaşan bütünleştirme eğitimiyle, her çocuğun akranlarıyla bir arada ve eşit şartlarda eğitim görmesi ve yaşanan toplumun sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik hayatına etkin olarak katılması hedeflenmektedir (Stojik'den aktaran ERG & Tohum Otizm Vakfı, 2011a, s.11).

Kapsayıcı eğitim okullaşmadan daha geniş bir kavramdır. Genellikle eğitimi sadece okul olarak, okulları da katı ve değiştirilemez yapılar olarak düşünme eğiliminde oluruz. Bu bakış açısıyla kapsayıcı eğitimi uygulamak çok zordur. Bunun yerine altyapı eksikliğinde

ve yeterli okul olmadığı durumlarda bile daha çocuk merkezli, çocuğa daha uygun kapsayıcı ortamlar oluşturmak için bir fırsat oluşturulabilir. Kapsayıcı eğitim; bütün çocukların okula, informal programlara ve küçük gruplarla öğrenmeye erişmesi için yaratıcı düşünmeyi gerektirmektedir (Stubbs, 2008, s. 112). Kapsayıcı eğitim; evrensel hak olan kaliteli ve uygun eğitimi gerçekleştirmeyi amaçlayan geniş çaplı strateji, aktivite ve süreçleri ifade etmektedir;

- Kapsayıcı eğitim yaklaşımı, öğrenmenin doğumla başlayıp hayat boyu devam ettiğini; evde, toplumda, formal, informal ve yaygın eğitim ortamlarını da kapsayan bir süreç olduğunu kabul etmektedir.
- Kapsayıcı eğitim kültür ve bağlama göre sürekli gelişen dinamik bir süreçtir.
- Toplumların, sistemlerin ve yapıların ayrımcılıkla mücadele etmesini sağlamak, farklılıklara hoşgörülü yaklaşmak, katılımı teşvik etmek, tüm bireyler için eğitime erişim ve öğrenme önündeki engellerin üstesinden gelmek için çalışmaktadır.
- Yaş, cinsiyet, etnik köken, dil, sağlık durumu, ekonomik durum, din, engellilik, hayat tarzı ile diğer farklılıklar kabul edilir ve bu farklılıklara saygı duyulur.
- Kapsayıcı eğitimde öğrenci sisteme uyacak şekilde değil sistem öğrenciye uyacak şekilde değiştirilir (Radivojevic vd., 2009, s.28; Stubbs, 2008, s. 8).

Kapsayıcı eğitimin farkının daha net olarak ortaya konulması amacıyla bireysel model ile kapsayıcı eğitimin dayandığı sosyal model arasındaki farklar aşağıda açıklanmıştır. “Bireysel model”de sorun bireyin kendisinde aranır. Özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve dışlama bu modelin örnekleridir.



Şekil 2. Bireysel model. Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*, Oslo: The Atlas Alliance.

Çözümler; bu yaklaşımda sadece aşağıdaki durumlarda öğrencilerin eğitim alabileceği savunulmaktadır:

- Çocuğa özel ekipmanlar olduğunda,
- Birebir destek aldığıında,
- Özel eğitim öğretmeni olduğunda,
- Müfredatı takip edebiliyorlarsa,
- Onlar için özel bir eğitim ortamı varsa,
- Özel eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak özel tekniklerle eğitim alırlarsa,
- Onların özel eğitim ihtiyaçları için kullanılacak kaynaklar olduğunda,
- Uygun yaşta olup, resmi dili konuşabildiğinde,
- Okula ulaşip uygun şekilde iletişim kurabildiklerinde,
- Farklı oldukları için normal çocuklardan ayrı eğitim aldıkları durumlarda.

“Sosyal model”de ise sorunlar ile çözümlerinin toplum ve eğitim sisteminin kendisinde var olduğuna inanılır. Kapsayıcı eğitim, tüm çocuklar için eğitim yaklaşımı sosyal modelin pratikteki halidir.



Şekil 3. Sosyal model. Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*, Oslo: The Atlas Alliance.

Çözümler; kapsayıcı eğitim sisteminin geliştirilmesi için aşağıdaki hususların yerine getirilmesi gerekmektedir:

- Doğumdan itibaren hayat boyu eğitime yönelik strateji geliştirmek için tüm paydaşlarla işbirliği,

- Eğitimin planlanması ve uygulanmasında tüm öğrenen ve marjinal grupların sürece dahil edilmesi,
- Tüm öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için kaynakları tahsis etmek,
- Eğitim ortamlarını ulaşılabilir, güvenli ve dostane hale getirmek,
- Toplumdaki kaynakları ortaya çıkarmak ve kullanmak,
- Öğretmenleri dinleyip desteklemek ve pratik fayda sağlayan eğitim imkanları sunmak,
- Farklılıklara cevap vermek ve ayrımcılıkla mücadele etmek için politikalar geliştirmek ve uygulamak,
- Toplumdaki herkesin gerçek öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için öğrenme merkezleri oluşturmak,
- Sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapmak (Stubbs, 2008, s.15-16).

Kapsayıcı eğitim ortamında eğitim-öğretim süreçlerinde bazı düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bunların arasında uygun teknolojinin ve özelleştirilmiş materyallerin varlığı, esnek programların hazırlanması, küçük gruplarla eğitim uygulamaları, ölçme değerlendirilmede öğrenciler için özel ve alternatif modellerin kullanılması, okul binalarının öğrencilere göre düzenlenmesi vb. çalışmalar sayılabilir (DfET, 2004, s.35).

Kapsayıcı eğitim kavramı MEB tarafından hazırlanan belge ve raporlarda “bütünleştirme eğitimi” olarak bahsedilmekte ve bireysel özellikleri ne olursa olsun toplumun tüm üyelerinin sosyal, kültürel ve eğitim hayatından ve fırsatlarından eşit derecede faydalanması olarak tanımlanmaktadır. Tüm öğrencilerin bütünleştirildiği bir eğitim sisteminin oluşturulması için de tüm eğitim çalışanları ve velilerin sürekte aktif rol alması gerekmektedir (MEB ÖERHGM, 2013a, s. 8). Bütünleştirme eğitiminin amacı ise, özel gereksinimli öğrencilere özel destek vermek, bu sayede ayrı yapı ve kurumlar açmak yerine, aynı eğitim ortamına giderek daha eşit koşullarda erişim ve katılım imkanı sağlamaktır (MEB ÖERHGM, 2013c, s. 18).

Diğer yandan bütünleştirme eğitiminin uygulanabilmesinin önünde çeşitli engeller bulunmaktadır. Bu engeller arasında inanç, tutum, beklentiler, eğitim sistemi, erişim, eğitim programı ve öğretim yöntemleri ile değerlendirme süreci sayılabilir. Eğer engelli olan çocukların normal okullarda eğitim alabileceği düşünülüyorsa, bu durum o çocukların genel eğitim okullarına devam etmelerinin önünde aşılabilir bir engel

oluşturacaktır. Eğitim sisteminin tasarlanma ve uygulanma şekli, eğitimin önünde yeni engeller oluşturur veya mevcut engelleri ortadan kaldırır. Bu sebeple eğitimciler, sistemin bazı özellikleri nedeniyle bazı öğrenciler için ortaya çıkabilecek engelleri tespit etmeye ve bu engelleri ortadan kaldırmanın yollarını bulmaya çalışmalıdır. Benzer şekilde çocukların rahatça oturup çalışabilecekleri ortamın olması, destekleyici görsel ve işitsel materyallerin kullanılması, içme suyunun ve temiz tuvaletlerin bulunması vb. temel ihtiyaçların karşılanma durumu çocukların okula devam etmesine etki etmektedir. Bu ve benzeri konular eğitime erişimin düzeyi ile ilgili durumu ortaya koymaktadır. Ayrıca eğitim programları ile öğretim yöntemlerinin de çocukların başarısını sağlayacak şekilde uyumlaştırılması gerekmektedir. Son olarak, değerlendirme sürecin tasarlanırken uygun olmayan değerlendirme yöntemlerinin, çocukların öğrendiklerini göstermeleri önünde bir engel olabileceği göz önünde bulundurularak çocukların özel durumlarına uygun yöntemler belirlenmelidir (MEB ÖERHGM, 2013c, s. 21-23).

2.2. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımı ile Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitimi Arasındaki Farklar

Dünyada kapsayıcı eğitime farklı ülkelerde farklı anlamlar yüklenmekte hatta aynı ülke içinde bile bu kavram farklı bölgelerde farklı şekilde anlaşılabilir (Inclusion International, 2009, s.20; Stubbs, 2008, s. 38). Bu sebeple kapsayıcı eğitim kavramı; özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve özel alt sınıf uygulamaları ile sıklıkla karıştırılmaktadır. Ancak tüm bu yaklaşımlar halen uygulanmak ve teşvik edilmekle birlikte aralarındaki farklar nadiren anlaşılabilir. İnsanlar bir yaklaşımdan bahsederken aslında gerçekte başka bir yaklaşımı uygulayabilmektedirler. Tüm bu yaklaşımların temel felsefeleri ve kapsayıcı eğitimden farklılaşan yönleri aşağıda açıklanmıştır.

2.2.1. Özel Eğitim

Bu yaklaşımda özel eğitimsel ihtiyaçları olan ayrı bir grup çocuk bulunmakta ve bunlar özel eğitime muhtaç çocuklar olarak anılmaktadır. Ancak her öğrencinin zaman zaman öğrenmede zorluk yaşayabileceği, birçok engelli öğrenci öğrenme konusunda değil erişim konusunda problem yaşadığı ve buna rağmen özel eğitime muhtaç çocuk olarak adlandırıldığı, zihinsel engelli öğrencilerin belirli alanlarda ya da hayatlarının belirli

dönemlerinde iyi bir şekilde öğrenebilecekleri göz ardı edilmektedir. Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi için özel metotların, özel eğitim öğretmenlerinin, özel bir çevre ve ekipmanların gerekli olduğu savunulmaktadır. Ancak gerçekte tüm bunlar çocuk merkezli yaklaşımlardan daha etkili ve faydalı değildir. Sorunun kaynağını sistemde ya da öğretmende aramak yerine çocuğu bir problem olarak görür. Çocuğu tamamen sahip olduğu engel durumu üzerinden tanımlar ve bu bağlamda ayrıştırır. Çocuğun güçlü yanları ve kendine özel niteliklerine saygı duymak yerine çocuğu “normalleştirmeye” çalışır (Stubbs, 2008, s. 42-45).

2.2.2. Kaynaştırma Eğitimi

Bu terim çoğunlukla, engelli öğrencilerin normal okullara yerleştirilmesi süreci için kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda odak noktası sistemden ziyade hala çocuğun kendisidir. Çocuk bir problem kaynağı olarak görülür ve okulun, çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi yerine çocuğun kaynaştırmaya “hazır hale getirilmesi” beklenmektedir. Bu durum genellikle çocuğun fiziksel olarak normal okula taşınması/nakli anlamına gelmektedir. Bu süreçte çocuğun gerçekte öğrenip öğrenmediği ve kabul edilerek bütünüyle kapsanıp kapsanmadığı göz ardı edilir. Kaynakların ve metotların büyük bir kısmı öğretmenin becerileri ve sistem yerine çocuğun kendisine yöneltilir. Kaynaştırılmış öğrenci ya hiçbir destek almadan okuldaki katı sistemle başa çıkması için terkedilir ya da onu akranlarından ayırıştırarak bireysel ilgiye maruz kalır. Bu aşırı korumacı durum çocuktaki damgalanma durumunu güçlendirirken desteğe ihtiyacı olabilecek diğer öğrencilerin de göz ardı edilmesine sebep olabilmektedir. Eğer çocuk sınıf tekrarı yapar ve sonunda okulu terk ederse ya da okulda dışlanırsa bu durum çocuğun hatası olarak değerlendirilmektedir. Kaynaştırma eğitiminin genellikle düşük düzeyde engelli olan çocuklar için uygun olduğu düşünülmektedir. Bütün çocukların kaynaştırma eğitimine dahil edilemeyeceği farz edilmektedir (Stubbs, 2008, s. 42-45).

2.2.3. Özel Alt Sınıflar

Bu terim, normal okulların bünyesinde özel gereksinimli çocuklar için açılmış olan ve özel eğitim öğretmenlerinin bulunduğu özel sınıflar için kullanılmaktadır. Özel alt sınıflar fiziksel olarak normal okulların içerisinde bulunduğu için bu metot, sıklıkla kaynaştırma ve

hatta kapsayıcı eğitim olarak adlandırılmaktadır. Ancak gerçekte yapılan şey ayrıştırmadır. Özel eğitim yaklaşımı ile aynı felsefeye dayanmakla birlikte dışlama ve ayrıştırmayı arttırdığı için tercih edilmemesi gereken bir yöntemdir. Bu durumda normal öğretmenler, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile ilgilenmek görevinin özel eğitim öğretmenlerinin görevi olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler gerçek öğrenme ihtiyaçları yerine rastgele seçilmiş özelliklerine göre farklı engel durumlarına sahip öğrenciler aynı özel alt sınıfa yerleştirilir. Öğrencileri bu şekilde ayrı sınıflara yerleştirerek onlara akranlarından öğrenme ve akranlarına da kendilerinden farklı olan çocuklarla iletişime geçme fırsatı verilmez. Yüksek derecede engel durumuna sahip olan öğrenciler bir sınıfa yerleştirilir. Ancak bu öğrenciler pratik becerileri kendi ev ortamlarında ve çevrelerinde diğerlerinden daha fazla öğrenmeye ihtiyaç duyarlar (Stubbs, 2008, s. 42-45).

Özetle, kapsayıcı eğitim, sisteme odaklanarak onu değiştirmekle ilgilenmekteyken kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim öncelikli olarak çocuğa odaklanarak onu değiştirmeye çalışmaktadır (Stubbs, 2008, s. 110). Kaynaştırma eğitiminde, öğrenenlerin mevcut okul sistemine uyum sağlamasını beklenmektedir. Bu süreçte, öğrenci okul ortamına uyum sağlayabildiği ölçüde normal okullarında eğitim almakta; uyum sağlayamadığı durumlarda ise özel, ayrıştırılmış ortamlara yönlendirilmektedir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımında ise, mevcut ortama uyum sağlama becerisine (yeterliliğine) bakılmaksızın, öğrencilerin o okulda eğitim alabilmesinin önündeki engellerin kaldırılması ve öğrencilere eşit fırsatlar sunulması söz konusudur (MEB ÖERHGM, 2013a, s.12; MEB ÖERHGM, 2013c, s.18; UNICEF, 2012, s.71). Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin, bir örgün eğitim okulunda, okulun eğitsel uygulamalarında değişiklik yapılmadan eğitim alabildikleri bir süreçtir. Ülkemizdeki sistemde, öğrencilerin eğitsel tanımlama sonuçları “ağır, orta ve hafif düzeyde engelli” şeklinde sınıflandırılmakta ve engel düzeyi hafif ise normal okullara devam edebilmeleri, okullardaki eğitim uygulamalarında sadece küçük değişiklikler gerektirdiğinden bu öğrenciler kaynaştırma eğitimine yönlendirilmektedir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımı ise, okul uygulamalarının, her düzeyde engeli olan öğrencilerin de örgün eğitime devam edebilmelerini imkan verecek şekilde uyarlanması ve düzenlenmesi anlamına gelmektedir (MEB ÖERHGM, 2013b, s.27). Engel durumu ne olursa olsun öğrencilerin kapsayıcı ortamlarda eğitim aldıkları bütünleştirmede, öğrencilerin bireysel farklılık ve gereksinimleri olduğu, fakat bu durumun onların birlikte eğitim alması önünde bir engel oluşturmadığı yaklaşımından yola çıkılarak, genel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını

karşılacak şekilde gerekli fiziksel altyapı ve öğretim programı ile eğitim-öğretim yöntemlerine yönelik düzenlemeler yapılır (ERG & Tohum Otizm Vakfı, 2011b, s.9).

2.3. Kapsayıcı Eğitimin Dayanakları

Eğitim hakkı her birey için tüm ülkeler tarafından önemi vurgulanan, ulusal ve uluslararası sözleşmelerle teminat altına alınan temel haklar arasındadır (MEB ÖERHGM, 2013b, s.12). Eğitim hakkı; BM İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi (İHEB), ÇHS (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme), ESKHS (Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme) ve AİHS (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi) ile korunan temel haklar arasında yer almaktadır. Bu sözleşmelerdeki eğitim hakkına dair düzenlemelerle insan hakları normlarına uygun asgari standartlar güvence altına alınmıştır. Düzenlemelerde; herkese eğitim imkânının sağlanması, zorunlu ve ücretsiz ilköğretim, eğitime erişimde ayrımcılığın ortadan kaldırılması, kaliteli eğitimin sağlanması, eğitimde ailenin haklarının dikkate alınması ve dezavantajlı gruplar için uygun fırsatların sağlanması asgari standartlar olarak kabul görmektedir. Bu durumda sadece zorunlu ve ücretsiz eğitim sağlayan devletler üzerlerine düşen görevlerin hepsini gerçekleştirmiş kabul edilmezler. Devletler aynı zamanda, tüm çocuklar için kaliteli ve erişilebilir eğitimi sağlamalı ve ayrıca ailelere çocuklarının eğitim sürecinde söz sahibi olma hakkı tanınmalıdır (Alp & Taştan, 2011, s.30).

Eğitim, devletlerin bireylere verdiği bir hizmetten ziyade, bir hak olarak değerlendirilmeli; ayrımcılığın ortadan kaldırılması, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmesi, toplumdaki değerlerin tam gelişimi ve farklılıklara saygının aracı olarak görülmelidir. Bu bağlamda insan haklarının, en başta okullarda yaygınlaştırılmasının gerekliliği ile ayrımcılığın önlenmesinde eğitimin rolü ve önemi ortaya çıkmaktadır. Eğitim sisteminin toplumdaki eşitsizliklerin sürdürülmesine katkı sağlaması eğitimin amacı ile çeliştiğinden kabul edilemez bir durumdur (Güneş, Aktaş, Konuk & Şahsuvaroğlu, 2013, s. 174).

Kapsayıcı eğitim, istisnasız tüm bireylerin eğitim sistemine dâhil edilmesi için benimsenmesi gereken en temel ilkedir, insan hakları ile çocuk haklarının bir gereği olmakla birlikte sosyal içerme ve kalkınmanın da öncelikli koşuludur (Stubbs, 2008, s. 109; UNESCO, 2009, s.8). Diğer taraftan, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) (1994) bulgularına göre kapsayıcı eğitimin engelli öğrencilerin ayrı okullara

yerleştirildiği sistemden çok daha az maliyetli olduğu yönündedir. Ayrı okullarda eğitim yaklaşımı özel eğitim kurumları, yönetimi, öğretmen eğitimi vb. konular düşünüldüğünde çok daha fazla maliyetlidir. Ama normal sistemde bütçe artırımını kısa süreli finansman maliyeti ve uzun süreli çıktılarıyla daha uygun maliyetli bir yaklaşımdır (Inclusive International, 2009, s.41; UNESCO, 2009, s.11). Hiçbir çocuğun eğitim dışı bırakılmaması, erişimi engelleyen problemlerin ortadan kaldırılması, kapsayıcı okul ortamlarının yaratılması için teşvikler sağlanması, destekleyici veya pozitif ayrımcılık içeren uygulamaların geliştirilmesi gibi politikaları içeren yasal düzenlemelerle eğitimdeki yetkililer için bir yol haritası ve zorunluluk sağlanarak eğitimde kapsayıcılık gerçekleştirilebilir (UNICEF & UNESCO, 2007, s.54).

2.3.1. Uluslararası Mevzuat

Ülkemizin de taraf olduğu birçok uluslararası sözleşme ve belge ile eğitim hakkı güvence altına alınmıştır. Tüm çocuklar için eğitim hakkının sağlanması ve kapsayıcı eğitimin gerekliliğinin kabul edilmesi aşağıdaki süreci izlemiştir.

- 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi
- 1952 Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
- 1960 UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme
- 1966 BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme
- 1971 BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi
- 1972 BM Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme
- 1975 BM Engelli Hakları Bildirgesi
- 1979 Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesine İlişkin Uluslararası Sözleşme
- 1989 BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
- 1990 Herkes için Eğitim Dünya Konferansı, Jomtien
- 1993 Engelli Kişilere Fırsat Eşitliği Standart Kuralları
- 1994 Salamanca Bildirisi ve Eylem Planı
- 2000 Dünya Eğitim Forumu, Dakar
- 2006 BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme
- 2006 - 2015 Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı

- 2010 - 2020 Avrupa Birliği Özürlülük Stratejisi (Inclusion International, 2009, s.34; MEB ÖERHGM, 2013b, s.13).

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 26. maddesinde tüm bireylerin eğitim hakkına sahip olduğu, eğitimin en az ilköğretim kademesinde ücretsiz ve zorunlu olması gerektiğinden bahsedilmektedir. Mesleki ve teknik eğitimin herkese açık, yükseköğretimin ise tam bir eşitlikle yeteneklerine göre tüm bireylere açık olduğu ifade edilmektedir (BM, 1948).

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin eğitim hakkını açıklayan 2. maddesinde ise hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamayacağı vurgulanmıştır. Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşmede ırk, renk, cinsiyet, dil, din, politik görüş, köken, ekonomik durum gibi ayrımcılığa ve dışlanmaya yol açabilecek faktörler tartışılarak bireylerin her tür ve kademedeki eğitimden eşit olarak yararlanabilmeleri amacıyla mevzuat düzenlemelerinin yapılması gerektiği, ilköğretimin de ücretsiz ve zorunlu olduğu ifade edilmiştir (UNESCO, 1960).

Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmede benzer şekilde herkese eğitim hakkı tanındığından bahisle ilköğretimin herkes için zorunlu ve ücretsiz olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca taraf devletlerin, tüm bireylerin demokratik topluma etkin şekilde katılmasına imkan verecek ve tüm uluslar ile tüm ırksal, etnik ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştirecek bir eğitim verilmesi konusunda anlaşıklarını belirtmişlerdir (BM, 1966). Ayrıca engelli öğrencilerin kapsayıcı ortamlarda eğitim almalarının gerekliliği belirtilerek bunun için öğretmenlerin genel eğitim sistemindeki engeli olan çocukların ihtiyaçlarına da cevap verecek şekilde eğitim almalarının ve engelli bireylerin eğitimine yönelik gerekli donanım ve desteğin sağlanmasının önemi vurgulanmıştır (ERG, 2016a, s.18).

Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisinin 2. maddesinde zihinsel engelli bireylerin yetenek ve kapasitelerini azami derecede geliştirebilmesi için gereken tedavi ve fizyoterapi ile eğitim, öğretim, rehabilitasyon ve rehberlik alma hakkı olduğu belirtilmektedir (BM, 1971). Engelli Hakları Bildirgesinin 6. maddesine göre de engeli olan bireyler; beceri ve kabiliyetlerini geliştirecek, sosyal yönden bütünleşme ve topluma uyum sürecini hızlandıracak; tıbbi ve sosyal rehabilitasyon, eğitim, destek, danışmalık, barınma hizmetleri gibi tıbbi, psikolojik ve işlevsel destek alma hakkına sahiptir (BM, 1975).

Ülkemiz tarafından 1972 yılında imzalanarak 2002 yılında onaylanan Birleşmiş Milletler Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşmeye taraf olan devletler özellikle eğitim, öğretim ve kültür alanlarında, ırksal ayrımcılığına sebep olan önyargılarla mücadele etmeyi, etnik veya ırksal topluluklar arasında anlayış ve hoşgörüyü geliştirmek için ivedi ve etkin tedbirler almayı taahhüt ederler (BM, 1972).

Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesine İlişkin Uluslararası Sözleşme (CEDAW) cinsiyete temelli ayrımcılığı yasaklamaktadır. Ülkemizin de 1985'te onaylamış olduğu CEDAW gereği ülkeler yasalarla cinsiyet eşitliğini teminat altına almakla yükümlüdür. CEDAW'a göre, taraf devletler kadın ve erkeklerin eğitim kurumlarına erişimde ve aldıkları eğitimin niteliğinde tam bir eşitliği gerçekleştirmelidir. Buna ek olarak, kızların okul terki oranlarının azaltılması ve kadınlar ile erkekler arasındaki eğitimsel farkın ortadan kaldırılması için de tedbirler alınmalıdır (ERG, 2016a, s.9). Bahse konu sözleşmede ayrıca her kademe ve seviyedeki ders kitapları ile öğretim programlarının revize edilerek kadın ve erkeklere yönelik kalıp yargıları içeren hususların ayıklanması gerektiği vurgulanmıştır (CEDAW, 1979).

Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 2. maddesinde çocuğun, ailesinin veya vasisinin ırk, renk, cinsiyet, dil, din, politik görüş, milliyet, etnik veya sosyal kimlik, engellilik ve sosyoekonomik durumuna bağlı olarak hiçbir şekilde ayrımcılık yapılamayacağı vurgulanmıştır. Buna ek olarak, taraf devletlerin çocukları her türlü ayrımcılık ile görüş ve inanışlarına bağlı olabilecek cezalandırmalardan koruması gerektiği belirtilmiştir. Sözleşmenin 23. maddesine göre taraf ülkeler bilişsel ya da fiziksel engele sahip çocukların saygınlıklarını teminat altına alacak ve bu çocukların toplum hayatına etkin şekilde katılımlarını sağlayacak düzenlemelerin gerçekleştirilmesinden sorumludur. 28. maddede ise ilköğretimin tüm çocuklar için zorunlu ve ücretsiz olmasının yanında taraf devletlerin her çocuğun eğitime erişimini, eğitime düzenli devamı sağlamak ve okul terki oranlarını azaltmak için gerekli tedbirleri almakla yükümlü olduğundan bahsedilmektedir. Ayrıca daha önceki sözleşmelerde çocuğun eğitiminde ailelerin söz sahibi olduğu vurgulanırken bu sözleşmede ilk defa çocukların görüşlerinin dikkate alınması gerektiği belirtilerek çocuk hakları konusunda yeni bir döneme girilmiştir (BM, 1989).

Herkes için Eğitim Dünya Konferansında engeli olan bireylerin genel eğitim sistemine kaynaştırılması konusu şu şekilde ele alınmıştır.

Üye ülkeler, kendi öğrenim politikaları çerçevesinde ve yine kendi eğitim sistemlerini dikkate alarak uygun olan her durumda engelli öğrencilerin genel öğrenim sistemine katılmaları veya katılım teşviki ile ilgili çabalarını gerektiğinde güçlendirmeyi kabul etmişlerdir. Genel öğretim sistemine tam katılım, uygun olan her durumda ilk seçenek olarak kabul edilmeli ve tüm öğretim kurumları engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak durumda olmalıdır. Engelli öğrencilere genel öğretim sistemi içerisinde mümkün olan en üst düzeyde öğrenim sağlanması, engelli kişilerin bağımsızlıkları ve topluma katılmalarını teşvik etmenin önemli ve olmazsa olmaz şartı olarak kabul edilmelidir (MEB ÖERHGM, 2013b, s.16-17).

BM Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Standart Kurallar arasında engelli bireyler için fırsat eşitliğini içeren Kural 6.'da engeli olan tüm bireyler için kapsayıcı ortamlarda tüm eğitim kademelerinde eşit fırsatların sağlanmasının gerekliliği vurgulanmıştır (MEB ÖERHGM, 2013b, s.17).

1994 yılında 92 ülke ve 25 uluslararası organizasyonu temsil eden 300'den fazla katılımcı İspanya'nın Salamanca şehrinde, öncelikle özel eğitime ihtiyacı çocuklar olmak üzere, okulu tüm çocuklara hizmet verecek şekilde düzenleyerek, kapsayıcı eğitim yaklaşımını hayata geçirmek ve "herkes için eğitim" hedefini gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelmiştir. UNESCO ve İspanya Hükümeti'nin işbirliğiyle düzenlenen konferansta; deneyimli eğitimciler, yöneticiler, politika belirleyiciler ve uzmanlar, bu alanda uzmanlaşmış kurumlar ve Birleşmiş Milletlerin de dahil olduğu diğer uluslararası hükümet kuruluşları, özel kuruluşlar ve maddi yardım sağlayan kurum temsilcileri tarafından Salamanca Bildirisi kabul edilmiştir. Bu bildiri "herkes için eğitim" yaklaşımının özellikle korunmasız ve yardıma muhtaç çocuklar olmak üzere istisnasız "tüm çocukları" kapsadığı kabul edilmiştir. Konferansın delegeleri aşağıdaki hususları ilan etmişlerdir:

- Her çocuğun eğitim alma hakkı vardır; her çocuğa kabul edilebilir eğitim seviyesine erişme ve devam etme fırsatı sağlanmalıdır.
- Her çocuğun bireysel özellikleri ile farklı ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçları vardır.
- Eğitim sistemleri çocukların kendilerine özgü nitelik ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmeli ve bu doğrultuda eğitim programları hazırlanmalıdır.
- Özel eğitimsel gereksinimleri olanlar, genel eğitim sistemindeki okullara devam edebilmeli ve "çocuğu merkez alan" eğitim sistemi içindeki bu okullar bu çocukların da ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde tasarlanmalıdır.
- Kapsayıcı yaklaşımlarıyla normal okullar; ayrımcı tutumlarla mücadelede, tüm bireyleri kabul edip onlara saygı duyan bir toplumun oluşturulmasında ve herkes için eğitimin sağlanmasında en etkili araçtır. Ayrıca, bu okullar çocukların nitelikli

eğitim almasını sağlar ve eğitim sistemdeki maliyet etkinliğini geliştirir (UNESCO, 1994, s.viii-ix).

Salamanca Bildirisi; okulların fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal, dilsel ve diğer özelliklerine bakılmaksızın bütün çocuklara açık olmasını ve onlara uygun şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek çocuk merkezli pedagojiye sahip normal okullarda eğitim alması gerektiğini ileri sürülmektedir (Sanjeev & Kumar, 2007). Salamanca Bildirisi, bütün hükümetlere aşağıdaki hususları yerine getirmeleri için çağrıda bulunmuştur.

- Bireysel farklılıklara bakılmaksızın tüm çocukları kapsayacak imkânları sağlamak için eğitim sistemlerini geliştirmek konusuna politika ve finansman önceliğini verilmelidir.
- Kapsayıcı eğitim prensibinin kabul edilerek, zorlayıcı farklı nedenler bulunmadıkça, bütün çocuklar normal okullara kaydedilmelidir. Bu konuda deneyimi olan ülkelerle bilgi paylaşımı yapılmalıdır.
- Özel eğitim gereksinimi olan tüm bireyler için eğitim imkânlarını, planlama, kontrol ve değerlendirme için yerelleşmiş ve katılımcı mekanizmalar geliştirilmelidir.
- Sistemli bir değişimi gerçekleştirmek için hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin kapsayıcı okullardaki farklı gereksinimleri olan öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Dede, 1996; ERG, 2016a, s.11).

Ülkemiz de Salamanca Bildirisindeki çağrıya cevap vermiş, uluslararası platformda paylaştığı Türkiye Cumhuriyeti Asya-Pasifik Özürlüler On Yılı, 1993-2002 Çalışma Raporunda Milli Eğitim Bakanlığının tüm faaliyetlerinde “herkes için eğitim” ilkesinin benimsendiğini belirtilmiştir (Güneş vd., 2013, s.174).

2000 yılında Dakar’da (Senegal) gerçekleştirilen Dünya Eğitim Forumunda güvenli, sağlıklı, kapsayıcı ve hakkaniyetli eğitim ortamları ile bütün öğrenenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek esnek eğitim sistemlerinin oluşturulması ve herkes için net olarak belirlenmiş başarı seviyeleri ile öğrenmede mükemmeliyetin sağlanabileceği vurgulanmıştır. Binyıl Kalkınma Hedefleri belirlenerek 2015 yılına kadar da tüm çocuklar için ücretsiz ve zorunlu temel eğitimin ve eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin

sağlanması hedeflenmiştir (Inclusion International, 2009, s.35; Stubbs, 2008, s. 22-23; UNESCO, 2000, s.15).

Birleşmiş Milletler Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme (EHİS) engeli olan bireylerin insan hak ve özgürlüklerinden tam ve eşit şekilde faydalanmasının güvence altına alınması ve engelli bireylere karşı ayrımcılığın önlenmesi için önemli bir adımdır. Sözleşme'nin 24. maddesi doğrultusunda taraf ülkeler, engelli çocukların diğer çocuklar ile eşit hakları elde etmesi için tedbirler almakla, engeli bireylerin eğitim hakkını tanımakla ve bu haktan ayrımcılık yaşamadan eğitim sisteminin her kademesinde yararlanmalarını ve kapsayıcı ortamlarda eğitim almalarını sağlamakla yükümlüdür. Engelli öğrencilerin, toplumdaki diğer bireylerle eşit zeminde kapsayıcı, kaliteli ve ücretsiz temel eğitim ve orta öğretime erişebilmesi gerektiğini vurgulayarak hiçbir engelli öğrencinin engel durumuna dayalı olarak genel eğitim sisteminden dışlanamayacağı belirtilmiştir. Sözleşmeyi imzalayan devletler, engelli çocukların eğitim sistemine daha kolay uyum sağlamaları için işaret dili, görme engeli olan çocuklar için Braille alfabesi gibi destekleri sağlamalı ve onların ihtiyaçları doğrultusunda makul düzenlemeleri yapmalıdır. Buna ek olarak, sözleşmeye göre eğitim sisteminin tüm seviyelerinde engeli olan bireylerin haklarına saygıyla yaklaşılmalı, haklara ilişkin bilinçlendirici eğitim programları oluşturulmalı ve engellilerin topluma etkin şekilde katılmaları sağlanmalıdır (BM, 2009).

Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisinde, engelli bireylere yönelik tanı, tedavi, rehabilitasyon, meslek edindirme, ulaşılabilirlik, bütünleştirme gibi pek çok engelli haklarıyla ilgili konuda tavsiye kararları alınmıştır. Bu kararlar kapsamında "2006 – 2015 Avrupa'da Özürlü Bireylerin Yaşam Kalitesinin Yükseltilmesi Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı" hazırlanmıştır. Hazırlanan eylem planının "eğitim" başlığında eğitime eşit erişimin, sosyal içerme ve bağımsızlığın sağlanmasında en temel gerekliliklerden biri olduğu ifade edilmiştir. Engel türü ve derecesine bakılmaksızın bütün bireylerin eğitime eşit erişim hakkına sahip olması ve kişiliklerini, becerilerini, yaratıcılıklarını, fikrî ve bedensel yeteneklerini tüm potansiyelleri ile kullanabilmelerinin sağlanması hedeflenmiştir (Avrupa Konseyi, 2006).

2010-2020 Avrupa Birliği Engellilik Stratejisinde erişilebilirlik, katılım, eşitlik, istihdam, eğitim, sosyal koruma, sağlık gibi konular başlıca öncelikler olarak verilmiştir. Engelli çocukların, genel eğitim sistemine uygun bir şekilde entegre edilmesi ve çocuğun bireysel olarak desteklenmesi gerektiğini vurgulanmıştır. Engelli öğrencilere yönelik kapsayıcı

eğitim ve yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi hedeflenmiştir (Avrupa Komisyonu, 2010).

Birçok uluslararası sözleşmede ırk, cinsiyet, dil, din ve engellilik sebebiyle ayrımcılık yapılmasının açıkça yasaklandığı ve eğitim hakkını elde etmede eşitlik ilkesine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu sözleşmelerin, imzalayan ülkeler için yasal olarak bağlayıcılığı bulunmaktadır. Devletler, mevzuatlarını taraf oldukları sözleşmeler ile uyumlu olacak şekilde düzenlemekle yükümlüdür. Sözleşme maddelerdeki hükümlerin gerçekleştirilme durumunu denetlemekle görevli komitelerin yayımladığı raporlar, tarafların dikkate almaları gereken yorumları içermektedir (ERG, 2016a, s.11). Tüm bu belgeler, “eğitimin amacının kişisel gelişimi desteklemek, insan haklarına ve özgürlüğüne saygıyı pekiştirmek, bireylerin özgür bir topluma etkin bir şekilde katılımlarını sağlamak ve karşılıklı anlayış, dostluk ve hoşgörüyü yaygınlaştırmak olduğunu teyit etmektedir” (UNICEF & UNESCO, 2007, s.7).

Ülkemizde genel eğitim ile özel eğitim sistemi arasında belirgin yol ayrımının sebep olduğu olumsuz etkileri azaltmak için yapılması gereken, taraf olduğumuz uluslararası sözleşmelerde de açıkça ifade edildiği üzere; kapsayıcı, eşitlikçi, her öğrencinin farklı ihtiyaçları olduğunu kabul eden ve buna yönelik gerekli düzenlemelerin ve kapasite artırımının yapıldığı, iyi planlanmış bir eğitim sisteminin oluşturulmasıdır. Bu şekilde tasarlanmış bir eğitim yaklaşımı hem öğrencilerin özel gereksinimlerinin daha kolay karşılanmasını hem de tüm öğrencilerin faydası sağlanmasını amaçlayan bütünleştirme sistemini hayata geçirecektir (Akçamete, Büyükkarakaya, Bayraklı & Sardohan-Yıldırım, 2012).

2.3.2. Ulusal Mevzuat

Ulusal mevzuatta her çocuğun eğitim hakkından yararlanması adına şu ifadeler yer almaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesine göre, “bireyler eğitim ve öğrenim görme hakkından yoksun bırakılamazlar, ilköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır” (T.C. Anayasası, 1982). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun (METK) eğitim hakkını düzenleyen 7. maddesi “İlköğrenim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır” ve fırsat ve imkân eşitliği ile ilgili 8. maddesi “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır” hükümlerini içermektedir. Bu doğrultuda, 4. maddedeki genellik ve eşitlik ilkesi gereğince “Eğitim

kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.” Aynı kanunun ilköğretimin kapsamını düzenleyen 22. maddesinde ise “İlköğretim 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar, İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır” şeklindedir. Milli Eğitim Temel Kanununda ayrımcılık karşıtı düzenlemelerin kanunun 4. ve 8. maddesinde yapıldığı görülmektedir (1739 sayılı METK, 1973).

Ülkemizde yasal düzenlemelerin, özellikle engelli çocukların eğitimi bakımından, uluslararası mevzuat ile uyumlu olduğu söylenebilir. Özel gereksinimli çocukların eğitimi ulusal mevzuatımızda kapsamlı şekilde düzenlenmiş olmasına rağmen cinsiyet, dil, din ve etkin köken bakımından aynı ölçüde kapsamlı açıklamalara yer verilmemiştir (ERG, 2016a, s.13). Görüldüğü üzere istinasız “tüm çocukları” eğitime dâhil etmek ve onlara eşit fırsatlar ile kaliteli eğitim imkânlarını sağlamak, uluslararası sözleşmeler ve T.C. Anayasasındaki bağlayıcı hükümler gereği zorunluluktur. Ulusal mevzuatımızdaki kapsayıcı eğitim ile ilişkili hükümleri içeren diğer kanun, kanun hükmünde kararname ve yönetmelikler bulgular bölümünde detaylı şekilde işlenmiştir. Taraf olunan sözleşmeler ve anayasadaki hükümler gereği tüm çocukların eğitim hakkının sağlanması için eğitim sisteminin her alanında kapsayıcılık yaklaşımının yerleştirilmesi son derece önem arz etmektedir.

2.4. Kapsayıcı Eğitimin Uluslararası Alanda Uygulama Örnekleri

Ülkeler eğitim sistemlerini kapsayıcılığı sağlayacak şekilde geliştirmek amacıyla hukuki düzenlemeler yapmaktadır. Güney Afrika’da 1995 yılında yürürlüğe konulan Beyaz Belge ve 1996 yılı Güney Afrika Okul Yasası ile sınıftaki öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesinde tıbbi modelden sosyal modele geçişe doğru paradigma değişikliği olmuştur (Swart & Pettipher’den aktaran Engelbrecht, Nel, Smit & Van Deventer). Kapsayıcı okulların aşamalı şekilde geliştirilmesi için Beyaz Belgede bir takım stratejiler belirlenmiştir. Buna göre 9 ilde destek merkezi olarak özel eğitim okulları ile yakın işbirliği içinde çalışan “tam hizmet okulları” (full-service schools) açılmıştır. Tam hizmet okullarının iyi uygulama örnekleri olarak desteklenmesi, tüm okulların nihayetinde kapsayıcı tam hizmet okulları olma yollarının çizilmesi adına önemli bir strateji olarak görülmüştür. Tam hizmet veren

okulların amacı, özellikle de yoksullar olmak üzere bütün öğrenciler için daha fazla erişim sağlayarak, diğer yerel çevre okullarına eğitim desteği sağlamak üzere, kapsayıcı eğitimin uygulanmasını güçlendirmektir. Bu okulların temel amaçlarından biri, eğitim sistemde engellilik dahil öğrenme ve gelişmenin önündeki engelleri görme biçimindeki zihinsel değişimi teşvik etmektir. Böylece özel eğitim okullarına da diğer eğitimcilerin ve ailelerin danışmanlık alabileceği destek merkezi olması yönünde önemli görevler verilmiştir. Özel eğitim okullarındaki öğretmenlerin diğer okullardaki öğretmenlere engelli öğrencilere ek destek sağlama ve engelli öğrenciler için öğretim materyali hazırlama konusunda atölye eğitimleri düzenlemesi önerilmiştir. Ayrıca özel eğitim okullarındaki öğretim materyallerinin diğer okullar tarafından da kullanıma açılması amaçlanmıştır. (Department of Education, 2001, s.22).

Finlandiya Temel Eğitim Yasasına göre ise yaş, ikamet edilen yer, ekonomik durum, cinsiyet, dil ve din gibi sahip olunan farklılıklara bakılmaksızın tüm bireyler eşit eğitim fırsatlarının sağlanması temel eğitimin ana amacı olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda her çocuğa yetenekleri doğrultusunda başarıya fırsatı verilmesi kanunla kabul edilmiştir. Öğrenenler arasındaki farklılıklar, öğrenmede bireysel başlama noktaları, öğrencilerin kültürel arka planları okul çalışmalarında dikkate alınmalı ve bireylerin öğrenme bariyerleri ile öğrenme güçlüklerinin erken saptanmasına özel önem verilmelidir (Lakkala, vd. 2019). Ayrıca bahse konu yasa doğrultusunda, öğretmenler tüm öğrencilere destek sağlama sorumluluğundadır ve farklı özelliklere sahip öğrenciler eğitim verebilecek yetkinliğe sahiptir. Kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin sadece pedagojik yeterliklere değil aynı zamanda iletişimsel yeterliklere de sahip olmasını gerektirmektedir. Dahası aynı sınıfta öğretmenlerin sıklıkla birlikte eğitim vermesi teşvik edilmektedir (Saloviita & Takala, 2010). Benzer şekilde İzlanda da 2008 yılında Zorunlu Okul Yasası ve 2010 yılında özel gereksinimli öğrenciler konusunda yapılan düzenlemelerle kapsayıcı eğitim konusunda yasal çerçeve oluşturulmuştur. Bunun ardından 2011 yılında ise kapsayıcı eğitim yaklaşımı doğrultusunda kapsayıcı pedagoji ve uygulamaları içeren yeni ulusal müfredat uygulamaya konulmuştur (Óskarsdóttir, Gísladóttir & Guðjónsdóttir, 2019). Rusya'da ise kapsayıcı teknolojilerin kullanımı yasal girişimlerle desteklenmektedir ve 2011 yılında erişilebilir çevre konulu devlet programı yayımlanmıştır (Sudakova, 2018). Ayrıca Güney Kore'de Özel Eğitim Kanununa göre genel eğitim okullarındaki müdürler kapsayıcı eğitim uygulamasını sağlamakla sorumludur. Bu kapsamda okul müdürleri

engelli öğrencilerin ihtiyaçlarının yanı sıra kapsayıcı eğitim için gerekli olanakları sağlamak konusunda da bilgi sahibidir (Lee'den aktaran Kim, 2014).

Kapsayıcı eğitimi hayata geçirmek için öğretmenlerin gerekli yeterliklere sahip olması oldukça önem arz ettiğinden öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve engelli öğrencilerin eğitimi konularında eğitim almalarına yönelik çalışmalara uluslararası alanda da sıklıkla karşılaşılmaktadır. Bu anlamda hizmet öncesi eğitim, hizmetiçi eğitim ve özel eğitim öğretmenleri ile diğer öğretmenlerin işbirliğine yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

Bu duruma örnek olarak, Kanada'da kapsayıcı eğitim ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması konusunda öğretmenlere gerekli yeterlikleri kazandırmak amacıyla lisans düzeyinde kapsayıcı eğitim, kapsayıcı eğitim program ve uygulamaları, kapsayıcı eğitim sınıflarında öğretmen rolleri alanlarında dersler verilmektedir. Ayrıca bir üniversitede, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler konusunda yeterliklerini geliştirmek amacıyla otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar, zihinsel engelli çocuklar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi alanlarda farklı lisansüstü sertifika programları bulunmaktadır. Ayrıca bu sertifika programları dünyanın farklı yerlerindeki öğretmenlerin başvurabilmesi için online formatta verilmekte ve özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları konusunda kendisini geliştirmek isteyen öğretmenler için önemli bir kaynak sağlamaktadır (McCrimmon, 2015). Avustralya'da ise okullarda kaynak öğretmenler bulunmaktadır. Öğrencilere destek eğitimi vermek için istihdam edilen bu öğretmenler kapsayıcı sınıfların yaygınlaşmasıyla birlikte öğrenciler yerine normal öğretmenlere destek sağlamaya başlamışlardır (Forlin, 2006). Benzer şekilde Hindistan'da 2005 yılında Engelli Çocuk ve Gençler için Kapsayıcı Eğitim Eylem Planı hazırlanmış ve bu eylem planıyla öğretmenlere engellilik ve kapsayıcı eğitim konularında hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimler verilmesi planlanmıştır (Kalyanpur, 2008). Amerika'da Michigan Eyalet Üniversitesi ile Afro-Amerikan öğrenciler, özel gereksinimli öğrenciler gibi dezavantajlı grupların olduğu bir ortaokul arasında gerçekleştirilen işbirliği sonucunda, okuldaki öğretmenler, çalışmalarının temel odağı olarak tüm öğrencilere uygun olacak şekilde öğretme ve öğrenme faaliyetlerini geliştirmek için birlikte çalışabilecekleri bir ortam yaratmayı başarmıştır (Peters, 2002).

Kapsayıcı eğitime verilen önem ve bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmaların uluslararası alanda farklılaşması sonucu kapsayıcı ortamlarda eğitim alan öğrencilerin oranları da

Amerika ve Avrupa ülkelerinde oldukça değişiklik göstermektedir. 2004 yılı verilerine göre Amerika Birleşik Devletlerindeki 6-21 yaş arasındaki engelli öğrencilerden eğitim zamanlarının en az %80'ini genel eğitim sınıflarında geçirenlerin oranı %51.9'dur. Hatta bazı eyaletlerde bu oran %70'e ulaşmaktadır. Kanada'nın bazı kesimlerinde ise (örn. New Brunswick) engelli öğrencilerin neredeyse hepsi genel eğitim sınıflarında eğitim almaktadır. Avrupa ülkelerinde ise bu oran %11-12 civarındadır. Norveç, Yunanistan, Postekiz, İspanya, Estonya, Litvanya, Lüksemburg ve İtalya gibi ülkelerde özel gereksinimli öğrencilerin çoğu için kapsayıcı eğitimin sağlanması adına geniş çaplı reformlar yapılmakta ve tanılanan öğrencilerin %80-90'ı kapsayıcı ortamlarda eğitim almaktadır (Ferguson, 2008).

Uluslararası alanla kapsayıcı eğitimin uygulanma örnekleri incelendiğinde tüm dezavantajlı öğrenciler için kapsayıcılığı sağlamak için öncelikle yasal düzenlemelerin yapılması gerektiği, ardından da okulların dönüşümüne yönelik eylem planlarının hazırlanmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu süreçte öğretmenlerin tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit ederek eğitim öğretim faaliyetlerini buna uygun şekilde düzenleyebilmesi için de öğretmen eğitimi çalışmaları önem kazanmaktadır.

2.5. Eğitimsel Dışlanma ile Mücadele

UNESCO'ya bağlı Herkes için Eğitim hedefleri arasında erken çocukluk eğitiminin, en dezavantajlı konumdaki çocukları da içerecek şekilde yaygınlaştırılması, 2015 yılına kadar kız çocukları ile etnik azınlıklar önceliklendirilerek her çocuğun ücretsiz, zorunlu ve kaliteli temel eğitime erişimlerinin sağlanması bulunmaktadır. Ayrıca tüm gençler ile yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması, bunu gerçekleştirmek için öğrenme ve yaşam becerileri programlarına eşit erişimin sağlanması hedeflenmiştir. Kapsayıcı eğitim, BM'nin öncelikli hedefleri arasında yer aldığından BM'ye üye ülkelerin 2000 yılında kabul ettiği, Binyıl Kalkınma Hedeflerinden biri tüm çocuklar için temel eğitimin sağlanması, diğeri ise ilköğretim ve ortaöğretimde cinsiyet eşitliğinin sağlanmasıdır (UNESCO, 2009, s.27-28).

Uluslararası hukuk; din, etnik ve köken veya diğer özellikler yüzünden ayrımcılık yapılmasını yasaklamaktadır (HRW, 2015, s.52). En korunmasız ve dezavantajlı

çocukların dahi eğitim hakkını elde etmesi için eğitim sisteminde radikal değişikliklerin yapılması ve eğitim hizmetinin sunulmasında bazı değer ve prensiplerin yerleştirilmesi gerekmektedir. Kaliteli eğitime hakkaniyetli şekilde erişimi sağlamak için şu tedbirler alınabilir;

- Kapsayıcı eğitimi hayata geçirmek,
- Dışlanmış ve risk altındaki çocukların durumunu yakından takip etmek,
- Yenilikçi stratejileri uygulamak ve engelleri azaltmak,
- Eğitimin kalitesini artırmak,
- Okulöncesi eğitime yatırım yapmak,
- Kapsayıcı değerleri ön plana çıkarmak,
- Dışlanmayı, ayrımcılığı, öğrenme ve katılımın önündeki engelleri azaltmak,
- Farklılıkları destekleyen politikalar ile uygulamalar geliştirmek ve herkese eşit derecede saygı duymak,
- Çocuklar ve yetişkinler arasındaki farklılıkları öğrenme için bir fırsat olarak değerlendirmek,
- Her bir çocuğa içinde bulunduğu okul ortamına ait olduğunu hissettirmek (Booth & Ainscow, 2002, s.3; UNICEF, 2012, s.10; UNICEF, 2013; UNICEF & MEB, 2013, s.14-15).

Kapsayıcı eğitim bakış açısına göre çocukları kategorilerine göre sınıflandırmak, belirli engellilik kategorileri için plan ve programlar uygulamak, bireyselleştirilmiş yaklaşım yerine bireysel çalışma ve ayrıştırılmış koşullarda eğitim verilmesi durumunda tüm çocuklar için eşit fırsatlar sağlanmamakta, bu durum sosyal hayata katılım ve uyumu tehdit etmekte, çeşitliliği göz ardı ederek damgalama ve ayrıştırmayı derinleştirmektedir. Kapsayıcı okullardaki bireyselleştirilmiş yaklaşımda her çocuğun ihtiyaçlarına saygı duyulmakta, eşit fırsatlar sağlanmakta ve farklılıklar desteklenerek işbirliği teşvik edilmektedir (Radivojevic vd., 2009, s.32). Kapsayıcı okullarda öğrenciler ve aileler önemsenerek koşulsuz kabul edilir ve okulun ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilir. Kapsayıcı okul ortamlarında toplumsal çeşitlilik vardır ve öğrenciler, diğerlerinin öğrenmelerine benzersiz katkı sağlayan biricik öğrenenler olarak görülür (DfET, 2004, s.30).

Kapsayıcı eğitimin sağlanarak eğitimsel dışlanma ile mücadele edebilmek için öğrencilerin, okulun, ailelerin ve öğretmenlerin hazırlanması gerekmektedir (ERG, 2016b, s.5; Sanjeev & Kumar, 2007). Bu uygulamaların başarıya ulaşabilmesi karar vericilerin iradesi, kapsayıcı eğitim için ayrılan kaynaklar ve ayrımcılığa maruz kalma riski bulunan çocuklara yönelik tedbirlerin alınması ve uygulaması ile doğrudan ilişkilidir. Eğitimde kapsayıcılık yaklaşımının yerleştirilmesi; uzun zamana yayılan, önemli ölçüde planlama ve kaynak gerektiren, belirli ilkeleri olan, hayata geçirilen çalışmaların izlenip gerektiğinde revize edildiği ve iyileştirildiği bir süreçtir. Bu bakımdan kapsayıcı eğitim, toplumdaki tüm bireyleri yakından ilgilendiren bir dönüşüm ve sosyoekonomik olarak gelişme fırsatıdır (ERG, 2016b, s.5).

Benzer şekilde birçok çalışmada, kapsayıcı eğitimin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin eğitim sistemindeki kilit aktörler olduğu ve bu süreçte öğretmenlerin tutumlarının büyük önem taşıdığı vurgulanmaktadır (ERG, 2016a, s.40; Flem, Moen, & Gudmundsdottir, 2004). Engeli olan çocukların kapsayıcı eğitime dâhil edilebilmesinde öğretmen tutumlarına önem verilmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında kapsayıcı bir eğitim ortamı sağlayabilmeleri için yöntem, materyal ve hizmetiçi eğitim bakımından desteklenmeleri gerekmektedir (Pijl ve Meijer, 1997, s. 9-10). UNESCO'nun Uluslararası Eğitim Bürosu'nun 128 ülkeden katılımcılar ile düzenlediği bölgesel hazırlık toplantılarında, kapsayıcı eğitimin sağlanabilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmetiçi eğitimler aracılığıyla pedagojik yeterliklerinin artırılması, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleştirilmesi için ön şart olarak öğretmenlerin sosyal statü ve yaşam koşullarının yükseltilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir (UNESCO, 2009, s.16-17). Ayrıca sınıfta öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun farklılaştırılmış eğitimi sağlamak öğretmenlerin temel görevlerinden biri olduğundan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime uygun öğretim metotlarına hakim olmaları için mesleki eğitim almalarının ve öğrendiklerini hayata geçirebilecekleri uygun ortamların sağlanması oldukça önemlidir (Forlin vd.'nden aktaran ERG, 2016a, s.17-18; Meijer vd.'den aktaran Flem vd., 2004).

Kapsayıcı eğitimin sağlanabilmesinin diğer bir vazgeçilmez parçası da velilerin tutumlarıdır. Ülkemizdeki Romanların sorunları hakkında yapılan çalışmada, Roman olmayan öğrencilerin velilerinden kaynaklı Roman çocukların maruz kaldıkları baskılara vurgu yapılmış ve ayrımcı görüşlere sahip olan velilerin okulun kapsayıcı eğitim uygulamalarını zorlaştırdığı ortaya konulmuştur (Ekim-Akkan vd., 2011, s.17).

Kapsayıcı eğitim sistemlerinde hem sınıf içinde hem de okulun tamamında bazı tedbirlerin alınmasına ihtiyaç vardır. Okul düzeyinde gerçekleştirilecek bu düzenlemeler öncelikle öğrenme için eşit erişim fırsatı sağlanmasını ve kapsayıcı eğitim için gereken destekleyici yapıların hazırlanmasını gerektirmektedir. Sınıfın içindeki düzenlemeler ise öğretim programlarının esnek ve çeşitli olmasını, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kullanılması ve her öğrencinin kapsandığı nitelikli bir öğretim verilmesini içermektedir. (Forlin vd.'nden aktaran ERG, 2016a, s.17).

Ayrıca kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında uygulanan öğretim programı ve kullanılan materyaller büyük önem taşımaktadır. Öğretim programını daha esnek ve katılımcı hale getirecek değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Bu değişiklikler öğretmenlerin sınıf içinde kullanabilecekleri farklılaştırılmış öğretim materyallerinin bulunmadığı durumda etkili olmayabilir. Bu sebeple, öğretmenlerin kapsayıcı çalışmaları kolaylaştıracak öğretim materyalleri ve yenilikçi araçların sağlanması önem arz etmektedir (ERG, 2016b, s.8-9). Öğretmenin oluşturduğu ve teşvik ettiği sınıf ortamı, bir öğrencinin öğrenme kabiliyeti ve sınıfın bir üyesi olarak rahat hissetme derecesini artırır veya azalabilir. Sınıf ortamı, öğretmenin uyguladığı öğretim metotları kadar sınıftaki işbirliğini ve benimsemeyi artırır. Sıcak ve olumlu sınıf ortamı tüm öğrenciler arasındaki pozitif etkileşimleri ve işbirlikli öğrenmeyi teşvik ederek hem akademik başarıların hem de okula ait olma duygusunun artmasını sağlar (Bucholz & Sheffler, 2009).

Kapsayıcı eğitime yönelik çalışmaların ana amacı, eğitim sistemindeki öğrencilerin farklı niteliklerine ve koşullarına bağlı önyargılar ile olumsuz tutumlardan kaynaklanabilecek dışlanma ve ayrımcılığı engellemektir. Eğitim, toplumdaki tüm bireylere doğrudan etki ettiği için kaliteli eğitim deneyiminin yaşandığı ve ayrımcılığın olmadığı bir toplum oluşturmanın merkezinde kapsayıcı bir eğitim sisteminin oluşturulması yer almaktadır. Kapsayıcı eğitim alanında son yıllarda toplumsal farkındalık yükselse de, çeşitli sebeplerle eğitim dışı kalan veya olumsuz eğitim yaşantıları geçiren çocukların varlığı, bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir (ERG, 2016b, s.3).

Bu anlamda yapılması gereken çocuk dostu okulların oluşturulmasıdır. Çocuk dostu okul ortamları özellikle engelliler, kız çocukları ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar olmak üzere herkes için kapsayıcıdır. Ayrıca, çocukların gelişimsel seviyeleri, yetenek ve kapasitelerine göre bireysel eğitimin de uygulandığı kaliteli öğretme ve öğrenme süreçleri sunulmaktadır. Çocuk dostu okullarda, çocukların şiddet, istismar ve zarar görmekten

korunduğu; yaşam becerileri, saygı, hoşgörü ve demokrasinin teşvik edildiği güvenli, sağlıklı ve koruyucu eğitim ortamları oluşturulmaktadır. Çocuk dostu okullarda cinsiyet eşitliği de son derece önem verilen bir konudur. Çocuklar, aileler ve okul dışı toplumdaki oluşun paydaşlarının okul hayatının her yönüne katılımı teşvik edilmektedir (UNICEF, 2012, s.32).

Sonuç olarak, eğitim sisteminde kapsayıcılık yaklaşımının yerleştirilmesi yoluyla eğitim dışlanma ile mücadele edilebilmesi için uygulanması gereken çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

- Kapsayıcı eğitim tanımında toplumda konsensüs sağlanması ve kapsayıcı eğitimin önemi konusunda toplumsal farkındalığın yaratılması,
- Uluslararası metinler ve kriterlerden yola çıkılarak insan ve çocuk haklarının gereği olan kapsayıcı eğitim konusunda mevzuatta gerekli düzenlemelerin yapılması,
- Yerel ve ulusal düzeylerde kapsayıcı eğitimi sağlamak için kapasitenin artırılması,
- Çeşitli sebeplerle okul dışı kalmış çocuk ve gençlerin okula dönüş ve devamları için gerekli tedbir ve müdahalelerin uygulanması,
- Bu konuda öğretmenlere ihtiyaç duydukları eğitimin verilmesi ve öğretmenlerin süreçte desteklenmesi,
- Bütün çocukların yerel devlet okullarında eğitim alma hakkı bulunmaktadır, bu durum öğrencinin özelliklerine veya öğretmenlerin tercihlerine bağlı değildir,
- Çocuk sisteme değil, sistem çocuğa uygun olacak şekilde değiştirilmelidir,
- Farklı eğitimsel ihtiyaçları olan öğrencilerin öğrenebilmeleri için ihtiyaç duydukları destek sağlanmalıdır,
- Eğitim ortamları farklı öğrenci grupları için hem fiziksel olarak ulaşılabilir hem de olumlu ve kabul edici olmalıdır,
- Zorbalık, isim takma, ayrımcı davranışlar tolere edilmemelidir,
- Okuldaki problemleri çözmek okul, aile ve toplumun ortak sorumluluğunda olmalı ve bu konuda kapsayıcı eğitimde sosyal model benimsenmelidir (Inclusion International, 2009, s. 25; Stubbs, 2008, s. 55; UNESCO, 2009, s.14).

2.6. Eğitime Erişimi Engelleyen Dezavantajlı Durumlar ve Dezavantajlı Öğrencilerin Eğitimi

En genel haliyle ‘dezavantajlı konum’, bazı temel özellikleri sebebiyle yetersiz ya da kısıtlı yaşam koşulları olan bireyler için kullanılmakta olan bir kavramdır. Bu grup içinde yer alanlar toplumdaki temel kaynaklara ve hizmetlere erişimde sorun yaşayan ya da bu fırsatlardan eşit oranda yararlanamayan bireylerdir. Literatür incelendiğinde dezavantajlı gruplar (korunmaya muhtaç özel gruplar) sosyal bilimciler tarafından “çocuklar, gençler, yaşlılar, göçmenler, engeli olan bireyler, kadınlar, azınlıklar, hükümlüler, cinsel tercihleri farklı olanlar” şeklinde açıklanmıştır (Burcu, 2017).

Dezavantajlı çocuklar eğitimden düşük fayda sağlama riski altında olan ve potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için ek desteğe ihtiyacı olan gruplardır. İstisnasız tüm Avrupa ülkelerinde bu çocukların eğitim ve gelişim ihtiyaçları için destek mekanizmaları bulunmaktadır (European Commission, 2014, s.141). En yüksek başarıyı yakalayan eğitim sistemleri tüm bireylere nitelikli eğitim imkanı sağlayan sistemlerdir. Dezavantajlı öğrencilere yatırım yapmak eğitimde daha yüksek başarı, yüksek istihdam ve sürdürülebilir büyüme olarak topluma yansımaktadır. Ülkelerin insan kaynağını daha verimli hale getirmek için gerçekleştirilecek çalışmaların başında eşitlikçi bir eğitim sistemini tasarlamak gelmektedir (ERG, 2014, s.45).

Öğrencinin cinsiyeti, sosyoekonomik durumu ve yaşadığı bölge onun eğitime erişimi ve başarısını olumsuz şekilde etkilerse, riskli gruplardaki bireylerin sahip oldukları potansiyellerini gerçekleştirme şansları azalmaktadır. Bu durumda eğitim, bu bireyler için toplumsal hareketliliğin aracı olma özelliğini yitirir. Böylece toplumsal eşitsizlikler eğitim yoluyla yeniden üretilerek zamanla daha değiştirilemez hale gelebilir. Sonuç olarak eğitim bireyler için toplumsal hareketliliği sağlayan bir fırsat olabilecekken, var olan eşitsizliklerin devam ettirilmesine sebep olabilir (ERG, 2009, s.14).

Eğitime erişim konusunda en savunmasız gruplar şunlardır; yoksul olanlar, uzak kırsal alanlarda yaşayanlar, çatışma bölgesinde yaşayanlar, mülteci konumunda olanlar, göçmenler, kız çocukları ve kadınlar, farklı etnik kimliktekiler, engelliler ve başka hastalığı bulunanlar (Stubbs, 2008, s.18). Bu ve benzeri durumlarda toplumsal eşitsizliğin gelecek nesillere aktarıldığı toplumlarda, dezavantajlı gruplardaki bireyler fırsat eşitliğinden yararlanamamaktadır (Dinçer & Uysal-Kolaşın, 2009, s.3). Eğitimde ayrımcılığa maruz

kalma riski olan çocukların korunması için engelli çocuklar, toplumsal cinsiyet unsurları, etnik azınlıklara mensup çocuklar, özel sağlık sorunları ve kısıtlayıcı koşulları olan çocuklar ile hastane ve cezaevi gibi kurumlardaki çocuklara yönelik kapsayıcı politikaların uygulanması gerekmektedir (UNICEF & UNESCO, 2007, s.53).

2.6.1. Özel Gereksinimli Çocuklar

Engellilik “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 kişileri içermektedir” (BM, 2009). Özel gereksinimli çocuk kavramı ise engeli olan çocuklar ve öğrenme güçlüğü vb. görünmeyen engel durumları olanlar ile üstün yetenekli çocukları ifade etmektedir (Sart vd., 2016, s.9).

Özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkı denildiğinde ise “engelli bireylerin eşitlik temelinde ve ayrımcılık yapılmaksızın, kişilik, yetenek, yaratıcılık, zihinsel ve fiziksel beceri potansiyellerinin en üst derecede gelişiminin sağlandığı, ihtiyaç duyulan özel tedbirlerin alındığı, bütünleştirici ve hayat boyu öğrenim imkânı sağlayan bir yapıda oluşturulmuş eğitimden yararlanma hakkı” kastedilmektedir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [ASPB], 2016). Özel gereksinimli bireylerin eğitimi denildiğinde yapılan uygulamalar ayrıştırılmış ortamlarda eğitim ve genel eğitim sınıflarında verilen kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ayrıştırılmış ortamlarda verilen eğitimde, özel gereksinimli öğrencilere engel türlerine ve derecelerine göre özel olarak hazırlanan programlar doğrultusunda özel eğitim öğretmenleri tarafından eğitim verilmektedir. Kaynaştırma eğitiminde ise farklı sebeplerden dolayı özel gereksinimli olarak tanımlanan öğrenciler genel eğitim okullarında yaşlılarıyla beraber aynı sınıflarda eğitim almaktadırlar (Sucuoğlu, 2004). Bu yaklaşım önceleri kaynaştırma (mainstreaming/integration) olarak adlandırılırken, günümüzde “bütünleştirme” (inclusion) terimi daha çok kullanılmaktadır (Gürgür’den aktaran ERG & Tohum Otizm Vakfı, 2011a, s.11; Friend ve Bursuck’dan aktaran Saraç & Çolak, 2012). Ayrıca kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamasının sadece özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için değil tüm öğrenciler için uygulanması gerektiği düşüncesi son yıllarda önem kazanmıştır (Friend ve Bursuck’dan aktaran Saraç & Çolak, 2012).

Gelişmiş ülkelerde engelli çocukların eğitimi için iki yönlü yaklaşım uygulanmaktadır. Genel eğitim sistemi içerisinde başarılı olabilecek çocuklar kapsayıcı eğitime yönlendirilmekte, genel eğitim sistemine uygun olmayanlar ise özel eğitim ya da destek eğitim programlarına yönlendirilmektedir. Ancak bu konudaki uygulamalar ve öğrencilere verilen fırsatlar OECD ülkeleri arasında bile farklılaşmakta bir çocuk bir ülkede özel eğitim okuluna yerleştirilirken diğer bir ülkede aynı özelliklere sahip başka bir çocuk tamamen bütünleştirilmiş ortamlarda eğitim almaktadır. Bu farklılıklar da engelli bireylerin geleceklerini önemli ölçüde değiştirmekte ve kendi başlarına hayatlarını idame ettirebilme kapasitelerini etkilemektedir (UNESCO, 2004, s.16).

Ülkemizde ise özel gereksinimli bireyler, üç farklı tipte eğitim alabilmektedir. Bunlardan birincisi olan tam zamanlı kaynaştırma eğitimi engeli olan bireylerin eğitim alabilmesi için ülkemizde en az kısıtlayıcı kabul edilen eğitim türüdür. Kaynaştırma yaklaşımı doğrultusunda özel gereksinimli öğrenciler, tam veya yarı zamanlı olarak normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim alabilmektedirler. Genel eğitim sistemi içerisindeki okullarda özel gereksinimli öğrenciler için özel eğitim sınıflarında eğitim verilen eğitim daha kısıtlayıcı bir uygulama olarak kabul edilmektedir. Engeli olan bireyler için en fazla kısıtlayıcı eğitim türü ise, özel eğitim okullarında gerçekleştirilen eğitimidir. Bu okulların yatılı olması durumu, engelli öğrenciler için daha kısıtlayıcı bir durumdur (ERG & Tohum Otizm Vakfı, 2011a, s.11; ERG, 2014, s.23). Ayrıca engeli olan bireyler, bahsedilen bu eğitim türlerinin dışında ya da bunların yanında rehabilitasyon merkezlerinde de eğitim alabilmektedirler (ERG, 2016a, s.31). Özel gereksinimli öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin temelinde öğrencinin sahip olduğu özür durumunun engele dönüşmesinin önüne geçilmesi çabası bulunmaktadır (MEB, 2010b, s.16).

Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitiminde öncelikli olarak benimsenen yaklaşım ise kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimidir. Ancak kaynaştırma uygulamalarının niteliğinde önemli sorunlar bulunmaktadır. Ülkemizde yapılan araştırmalarda da kaynaştırma yönteminde öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliğine, uygulama hakkındaki tavır ve düşünceler ile fiziksel şartların yetersizliğine sıklıkla vurgu yapılmaktadır (Sucuoğlu ve Akalın'dan aktaran Sart vd., 2016, s.44; Saraç & Çolak, 2012).

Bu bakımdan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarılı olabilmesi için okul yönetimlerinin bu yöntemin gerekliliğine inanarak özel gereksinimli öğrencilere karşı

kabul edici ve onların ihtiyaçlarına uygun bir okul ve eğitim ortamı oluşturması son derece önemlidir. Bu amaçla okul yönetimi tarafından okulun fiziksel ortamının özel gereksinimli öğrenciler için dönüştürülmesi, gerekli donanımın temin edilmesi, öğretmenler ile okuldaki diğer personelin bu konuda bilgilendirilmesi ve okulda özel eğitim öğretmenlerinin de görevlendirilmesi gibi konularda gerekenleri yerine getirmelidir. Ayrıca okulun bir kaynaştırma/bütünleştirme politikası oluşturularak bu kapsamda okul içi ve dışındaki paydaşlarla işbirliği yapılmalı ve öğretmenler arasındaki işbirliği teşvik edilmelidir (Sucuoğlu ve Kargin, 2008; Batu ve Kırcaali-İftar'dan aktaran ERG & Tohum Otizm Vakfı, 2011a, s.13-14; Saraç & olak, 2012). Burada önemli olan okul politikasının istisnasız tüm öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde oluşturularak okul ortamı, insan ilişkilerini, eğitim türü, programları ve içeriklerinin özel gereksinimli öğrencileri de kapsayacak nitelikte hazırlanmasıdır.

Özel gereksinimli öğrencilerin anneleri çocuklarının eğitiminde kaynaştırma yaklaşımı ile özel eğitim sınıfları ve okulları arasında kararsız kaldıklarını ifade etmektedirler. Ve bu ikilemde sınıf mevcutlarının daha az olduğu özel eğitim sınıfları ile özel eğitim okullarını tercih etmektedirler. Bu durum özel gereksinimli çocuklar tarafından da ifade edilmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğimdeki problemler ve uygulayıcıların önyargıları sebebiyle, kısıtlayıcı olmayan ortamlar yerine, ayrıştırılmış eğitim ortamlarının tercih edildiği görölmektedir. Özellikle işitme engelliler, görme engelliler gibi grupların özel eğitim okullarındaki kısıtlayıcı eğitim ortamlarında toplumdaki soyutlanmış bir şekilde eğitim almaları sonucunda, bu çocuklarda “biz ve diğerleri” gibi algının oluşması kaçınılmazdır (Sart vd., 2016, s.45).

Özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıflarında ayrıştırılmış ortamlardaki eğitim uygulamaları özel gereksinimli öğrencileri akranlarından ayırdığı için bu öğrencilerin sosyal hayata uyumunu güçleştirdiği ve akademik olarak yeterince faydalı olamaması ve bu tür eğitime uygun olmayan öğrencilerin ayrıştırılmış sınıflara yerleştirilmesi dolayısıyla genellikle eleştirilmektedir (ERG & Tohum Otizm Vakfı, 2011a, s.10). Kaynaştırma yoluyla eğitimin etkililiği üzerine yapılan pek çok araştırma akranlarıyla birlikte eğitim gören özel gereksinimli bireylerin, topluma etkin katılım ve yaşam kalitelerini artırma şanslarının yükseldiğini göstermektedir (Sucuoğlu, 2004).

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren öğrenciler, öğretmenler ve tüm aileler açısından birçok yararları bulunmaktadır. Kapsayıcı

ortamlarda eğitim alan özel gereksinimli çocukların kendine güveni ve cesareti artar. Sorumluluk alma bilinci değişir. Sosyal iletişimleri gelişir, toplumsal yaşam ve uyum becerileri kazanırlar. Daha çok olumlu tutum ve davranış gösterir ve böylece sosyal uyum ve topluma kabulü artar. Ortak yaşam alanlarında normal gelişim gösteren akranlarıyla ve toplumla birlikte yaşamayı öğrenirler. Normal gelişim gösteren çocukların ise; özel gereksinimli akranlarına karşı önyargıları azalır, hoşgörü gösterirler ve ihtiyacı olanlara yardımcı olmayı öğrenirler. Farklı özellikleri olan bireyleri tanıma olanakları artar, koşulsuz kabul davranışı gösterirler ve böylece ortak yaşam alanlarında birlikte yaşamayı öğrenirler. Öğretmenler ise özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine nasıl yaklaşılacağını bilir, sınıf ortamını ve öğretim programını tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenler ve sürekli mesleki gelişimine önem vererek eğitim alırlar. Ayrıca tüm çocuklar yapabileceklerinin en iyisini gerçekleştirerek başarılı olduklarında öğretmenler büyük bir iş doyumunu ve zorlukların üstesinden başarıyla aşma hissini tadarlar. Aileler ise bu süreçte eğitime aktif katılma imkanına ulaşır, çocuklarına nasıl yardımcı olacakları konusunda yeni yöntemler ile yasal hak ve sorumluluklarını öğrenirler. Çocuklarının nasıl öğrendiği konusunda bilgi sahibi olur ve en önemlisi çocuklarının kaliteli eğitim aldığından emin olurlar. Ayrıca diğer ailelerle iletişime geçerek bilgilerini paylaşma olanağı bulurlar (MEB ÖERHGM, 2013b, s.31; UNICEF, 2012, s.72).

ERG' ye göre ülkemizde 0-18 yaş grubunda en az bir engele sahip yaklaşık 600 bin çocuğun olduğu tahmin edilmektedir. Bu çocukların ise sadece yarısından azı eğitime hakkına ulaşabilmektedir. Özellikle erken tanılama ve müdahale için kritik öneme sahip erken çocukluk döneminde, eğitime erişim sağlayan çocukların oranı oldukça düşüktür. Erken çocukluk eğitimi çağındaki çocukların yalnızca % 3,4'ü eğitime erişebilmektedir. Bu durumun en önemli sebeplerinden biri engelli çocukların tanılanma aşamasında yaşanan zorluklardır. Diğer bir sebep ise, ihtiyaca yetecek kadar okul veya sınıf bulunmamasıdır. Eğitime erişimde yaşanan bir diğer sorun alanı da, yasal mevzuatta öngörülenin aksine, engeli olan çocukların bazı okullardaki yetkililer tarafından kabul edilmemesidir. Eğitime erişimin yanında özel gereksinimli çocukların aldıkları eğitimin kalitesi de ikinci önemli sorun alanıdır. Ülkemizdeki mevcut duruma bakıldığında, mevzuattaki düzenlemeler ile gerçekleşen uygulamalar arasında önemli farklılıklar yaşandığı ortaya çıkmaktadır. Politikaları hayata geçirmek için istekli olan okullarda bile kaynak sıkıntısı ile özel eğitim alanındaki bilgi ve becerilerin eksikliği uygulamaları zorlaştırmaktadır (Sart vd., 2016, s.44).

Özel gereksinimli bireyler için eğitimin erişilebilir olmasını sağlamak için eğitim kurumlarının bu bireylere uygun şekilde düzenlenmiş olması yeterli değildir. Kapsayıcı eğitimi sağlamak için ayrıca eğitim araç ve gereçlerinin de özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına uygun tasarlanması, eğitimcilerin bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için bu yönde eğitim alması ve engeli olan bireyler ile onların öğretmenlerine yeterli desteğin verilmesi bir gerekliliktir (ERG, 2016a, s.33; Saraç & Çolak, 2012).

Diğer taraftan, özel gereksinimli çocuklar için kapsayıcı eğitim ortamının oluşturulmasında öğretmenlerin önemli görevler üstlenmesi gerektiğini belirten pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların büyük bir bölümü özel eğitim öğretmenleri ile diğer öğretmenlerinin sınıf içinde birlikte çalışmalarına yöneliktir. Scruggs, Mastropieri ve McDuffie, tarafından “birlikte öğretme” alanında gerçekleştirilen metasentez çalışmasının sonuçlarına göre, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin birlikte öğretme yaklaşımını hem öğretmenlerin mesleki gelişimi hem de öğrencilerin akademik ve sosyal alanlardaki başarısı için faydalı bulduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, yapılan meta analiz çalışmasında, “birlikte öğretme”nin başarıya ulaşması için öğretmenlerin uyum içinde olmasının ve okul yöneticilerinin destekleyici tutumlarının önem arz ettiği ifade edilmiştir (Scruggs, Mastropieri ve McDuffie, 2007).

Bunun yanında, hem engelli bireyler hem de diğer bireyler için hakkaniyetli uygulamalar sağlayacak kapsayıcı bir eğitim sisteminin gelişmesi için engeli olan bireylere yönelik ders kitaplarında geçen ifade, örnek ve görseller son derece önemlidir. Çayır ve Ergün (2014) tarafından ders kitaplarında engellilik durumlarının ele alınış şekilleri üzerine yapılan araştırmada, ders kitaplarının engelli çocuklar açısından kapsayıcı bir anlayışla hazırlanmadığı ortaya çıkmıştır. 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde okutulan Demokrasi ve İnsan Hakları, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Hayat Bilgisi, Sağlık Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Sosyoloji, Türkçe, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitaplarında geçen “engelli”, “sakat” ve “özürlü” ifadelerinin çoğunlukla eksiklik, hastalık, kusur ve bakıma muhtaç olma durumları ile ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Dahası ders kitaplarında yer alan görsellerde engeli olan bireyler çoğunlukla aciz ve muhtaç şekilde yansıtılmış ve engeli olan bireylere yönelik acıma uyandırıcı ifadeler kullanıldığı tespit edilmiştir (Çayır & Ergün, 2014).

Özel gereksinimi olan tüm çocuklar için bütünleştirilmiş okul ortamlarının yaratılması amacıyla MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen Türkiye’de Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında engelsiz okul modeli için standartlar ve performans göstergelerini içeren yol haritası kitabı hazırlanmıştır. Okullar için bir temel niteliğinde olan bu standartlar ve performans göstergeleri, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan eğitimcilerden beklenen asgari düzeydeki nitelikleri içermektedir. Buna göre, engelsiz bir okulda öğrencilerin öğrenmesinin önünde engeller olduğu kabul edilmektedir ve akranları gibi öğrenemeyen, göremeyen, işitemeyen, yürüyemeyen vb. öğrencilerin öğrenmelerinin önündeki bu engellerin ortadan kaldırılabilmesi için bireyselleştirilmiş eğitim süreçleri uygulanmaktadır (MEB ÖERHGM, 2013a, s.12).

2.6.2. Sosyoekonomik Düzeyi Düşük Ailelerin Çocukları

Sosyoekonomik düzey kavramı, sosyal bilimlerde birçok araştırmada karşılaştırma amaçlı kullanılan bir değişken olmakla birlikte sosyoekonomik düzeyin belirlenmesi ve tanımlanmasındaki kriterler üzerinde hemfikir olunamamıştır. Bu çalışmada, sosyoekonomik düzey kavramıyla; aylık ortalama aile geliri, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve mesleği, evdeki toplam kitap sayısı, aileye ait ev ve/veya araba olup olmaması, aile üyelerinin tiyatro, konser, sergi gibi sosyal ve kültürel etkinliklere katılma sıklığı durumları kastedilmektedir (Deniz, Türe, Uysal & Kunduroğlu-Akar, 2015).

Avrupa eğitim sistemlerinin çoğunda özel politika ve destek gerektiren öğrencilerin tanımlanmasında da sosyoekonomik durum kriteri kullanılmaktadır. Bu durumda, ailenin gelir durumu, aile üyelerinin çalışma durumu, ebeveynlerin eğitim durumu ve kötü yaşam koşulları hesaba katılmaktadır. Sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı çocuklara yönelik uygulanan politikaların temel amacı yoksulluğun çocukların eğitim düzeyine olan etkisinin azaltılmasıdır (European Commission, 2014, s.142). Yoksul ailelerin çocuklarının gelir durumu daha iyi olan akranlarına göre okul dışı kalma riski daha yüksektir. Bu çocukların okul terki yapma sebeplerinden arasında ailesine destek olmak amacıyla çalışmak zorunda kalmaları ve okul masraflarını karşılayamamaları sayılabilir. Eğitim ücretsiz olsa bile yoksul aileler için eğitimi pahalı hale getiren dolaylı masraflar bulunmaktadır (UNICEF, 2013).

Ülkemizde ilkokula kayıt oranları düzenli olarak artış göstermiş olsa da bölgeler arasında eğitime erişimde sosyoekonomik faktörlerin hala belirgin bir etkisi görülmektedir. BM'ye göre, bölgeler arasındaki eğitimsel eşitsizliklerin önüne geçilememesi ve sosyoekonomik şartların öğrencilerin hem eğitime erişimini hem de temel düzeyde yeterlik kazanımını etkilemesi önemli bir sorun olarak görülmektedir (BM, 2010). Sosyoekonomik faktörler, gelir, altyapı yetersizliği bir taraftan bazı öğrencilerin okula devam etmesini engellerken, diğer taraftan eğitimine devam eden öğrenciler arasında okul başarısı açısından büyük farklılıklara sebep olmaktadır (Bakış, Levent, İnel & Polat, 2009, s.10).

2007-2011 yılları arasındaki e-okul verileri doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmaya göre, hane halkı düzeyinde yoksulluk, devamsızlığa sebep olan en önemli faktördür. Bireylerin almayı amaçladıkları ve aldıkları eğitimin seviyesi bireylerin aile gelirleri ile doğrudan ilişkilidir (Bakış, Börkan, Levent, Pelek & Dereli, 2012, s.13). Oral ve McGivney tarafından yürütülen “Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı” adlı çalışma sonuçlarına göre, ailedeki yetişkinlerin kayıtlı işlerde çalışması çocuklarının ortaöğretime geçiş ihtimalini % 3,5 oranında artırmaktadır (ERG, 2014, s.35).

Böylece ortaöğretimde okullaşma düzeyleri ile ailelerin sosyoekonomik durumları arasında doğrudan bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, ailelerin eğitim seviyelerinin çocukların ilköğretime kayıtlı olma durumlarını çok daha az düzeyde etkiliyor olması, ilköğretime erişimin sosyoekonomik duruma daha az duyarlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgunun, Hanehalkı İşgücü Araştırması'nın uygulandığı 2012 yılında ilköğretimin zorunlu ve ücretsiz olması, ortaöğretimin ise zorunlu eğitim kapsamında olmaması durumunun sonucu olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde geçtiğimiz yıllarda başarıyla uygulanan “Haydi Kızlar Okula” kampanyası ile Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı gibi projelerin de dezavantajlı ve eğitim dışı kalmış çocukların eğitime devam etmelerindeki olumlu etkisi de ilköğretimin sosyoekonomik duruma daha az bağlı olmasını açıklayan faktörlerden biridir. Sosyoekonomik statü özellikle ilköğretim kademesinde okullaşma açısından büyük farklılık oluşturmazken; ailelerin çocuklarının eğitimine ayırdıkları harcamalar bakımından dikkate değer farklılıklar yaratabilmektedir (ERG, 2014, s.34).

Aile gelir durumunun okullaşma oranına etkisi konusunda iki farklı yaklaşım bulunmaktadır. Birinci görüşte, toplam gelir miktarının okullaşma oranını etkilediği yönündedir. Diğer görüşte ise aile gelirinin önemini şu şekilde açıklanmaktadır: yüksek

gelire sahip ailelerin çoğunlukla eğitim düzeyi daha yüksek, sosyal ve kültürel konumları daha avantajlı ve çocuklarının geleceğini olumlu yönde şekillendirmede daha destekleyici olduğu görülmektedir. Yüksek gelirli ailelerdeki bu faktörlerin, ebeveyn eğitimi, çocuk yetiştirme pratikleri, çocuğun içinde yetiştiği sosyokültürel ortam, vb. gibi o ailenin sosyokültürel özelliklerini yansıttığını savunan bu ikinci yaklaşımda aile gelirinin bu sosyokültürel özellikleri etkilediğinden bahisle parasal faktörlerin değil aslında sosyokültürel faktörlerin okullaşma oranını etkilediği ileri sürülmektedir (Bakış vd., 2009, s.14).

Diğer taraftan, sosyoekonomik düzeyi düşük aileden gelen bir çocuğun okula gitmesi, çalışıyorsa aile bütçesine olan katkısının eksilmesine ya da aile ve ev işlerine artık yardım edememesine sebep olabilir. Bu durumda çocuğun eğitim hakkı ile aile geçim durumu arasında bir çatışma yaşanmaktadır. Böyle durumlarda bu aileler çocuklarını okula göndermeleri sonucu ortaya çıkan maliyetin karşılığı olarak bir takım teşvik ve desteklere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda, eğitim karşılığı gıda yardımı, burs ve nakit transferi gibi özendirici uygulamalar gerçekleştirilebilir (UNICEF & UNESCO, 2007, s.64). Dünyada birçok ülkede dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimini sağlamak için bu şartlı teşvik programları uygulanmaktadır (Dama & Toklucu-Sundaram, 2018, s.20).

Dinçer ve Uysal-Kolaşın (2009) çocukların aile gelirinden kaynaklı dezavantajlı sosyoekonomik konumdan ancak eğitim yoluyla kurtulabileceğini savunmaktadır. Bu doğrultuda, eğitimin sosyoekonomik konumdan kaynaklı eşitsizlikleri ortadan kaldırması beklenmektedir. Bireylerin sosyoekonomik bakımdan dezavantajları sebebiyle eğitimden olması gerektiği gibi faydalanamaması var olan eşitsizliklerin eğitim yoluyla yeniden üretilmesine sebep olmakta ve dolayısıyla sosyoekonomik hareketlilik engellenmektedir (s.3).

2.6.3. Toplumsal Cinsiyet Normları

Okul ortamlarından öğretmen tutumlarına kadar eğitim sürecindeki tüm uygulamalar toplumsal cinsiyet eşitliğine önemli ölçüde etki etmektedir (Esen, 2013). Bu doğrultuda, gerçekleştirilen uygulamalara bağlı olarak tüm yönleriyle eğitim, ya toplumsal cinsiyet eşitliğinin gerçekleştirilmesine ya da var olan eşitsizliklerin devam ettirilmesine katkı sağlamaktadır. Okul, toplumsal cinsiyet rollerine yönelik kalıp yargıları açık ve örtük

iletilerle öğrencilere taşırken bireyleri geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranışlara yöneltmekte ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığına zemin hazırlamaktadır. Bu durum, toplumsal cinsiyete bağlı eşitsizliklerin okullar ve eğitim yoluyla yeniden üretildiği anlamına gelmektedir. Okullardaki fiziki alanların nasıl tasarlandığı, kız ve erkek öğrencilerin hareket alanlarının farklılığı, oturma düzeni, öğrencilere yüklenen cinsiyetçi görevler ve sorumluluklar, öğrencilere geleneksel cinsiyet rollerine göre davranılması ve bu yönde beklenti içinde olunması, eğitim programları ve öğretim materyallerinin cinsiyete göre ayrımcılık içermesi, öğrencilerin cinsiyet normlarına uygun mesleklere yönlendirilmesi, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin okullarda yeniden üretilmesi demektir. Hâlbuki olması gereken, eğitimde kız ve erkek çocukları cinsiyetlerine bağlı herhangi bir ayrımcılığa maruz bırakmayarak, onlara eşit davranarak, eşit fırsatlar, kaynaklar ve hizmetler sağlamaktır (UNESCO'dan aktaran Engin-Demir, Kılıç, Çalışkan, Hanbay-Çakır, Güney-Karaman, & Şener-Özbek, 2016, s.1).

Ülkemizde okullaşma oranları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ilkökul ve ortaokullarda cinsiyete bağlı eşitsizliğin büyük ölçüde önüne geçildiği ancak okulöncesi ve ortaöğretim düzeylerinde ise eşitsizliğin devam ettiği ve kız öğrencilerin okullaşma oranlarının erkeklerin gerisinde kaldığı görülmektedir (MEB, 2018b). Ülkemizde okulöncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olmaması ve ailelerden kırtasiye, temizlik vb. giderleri için ücret alınması okullaşma oranlarının düşük olmasına yol açmaktadır. Okulöncesi düzeydeki okullaşma oranları cinsiyete göre incelendiğinde, Türkiye genelinde, 4-5 yaş grubundaki erkek çocuklarının net okullaşma oranının, kız çocuklarına göre 2 yüzde puan daha yüksek olduğu; 5 yaş grubu için bu farkın 4 yüzde puan olduğu görülmektedir. Kaliteli erken çocukluk eğitimi almış olan bireylerin bu eğitimi almayanlara oranla akademik başarılarının daha yüksek olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Bu sebeple okulöncesinde cinsiyet eşitliğinin sağlanması oldukça önemlidir (AÇEV & ERG, 2013).

Diğer taraftan, aile gelirinin çoğunun tarım yoluyla elde edilmesi de kızların eğitime erişim oranının %19 daha düşük olmasına sebep olmaktadır. Merkezden uzak kırsal bölgelerde yaşayan ailelerin çoğu için eğitime erişimde sorunlar yaşanmaktadır. Fakat bu sorunlar erkek çocukları için daha aşılabılırken, kız çocuklarının önünde engel oluşturması toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanamaması ve eşitsizliklerin eğitim aracılığıyla yeniden üretilmesine sebep olmaktadır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarına erişimde sorun yaşayan

haneler için taşınmalı eğitim ve yatılı bölge ortaokulu (YBO) gibi uygulamalarda toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir (ERG, 2008, s.41).

Kız çocuklarının eğitime erişimi ve devamını engelleyen faktörlerden bir diğeri de aile yapısı ve inanışlarıdır (Gökşen, Cemalcılar, & Gürlesel, 2008, s.32). Geleneksel aile yapısının yarattığı cinsiyete özgü davranış ve normlar, kızların eğitim alması yerine onlara ev içindeki rolleri yüklediğinden, kız çocuklarının eğitime katılımını olumsuz etkilemektedir. Cinsiyet temelli geleneksel işbölümü kız çocuklarının eğitime erişimi ve devamını engelleyen en büyük sebeplerden biridir (Gökşen vd., 2008, s.32). Benzer olarak ders kitaplarında da kadın ve erkekler için bu kalıp yargılara sıklıkla rastlanmakta ve böylelikle toplumsal cinsiyet eşitsizliği devam ettirilmektedir (Çayır, 2014, s.94-108; Doğan, 2012, s.176; Engin-Demir vd., 2016, s.24; Gümüšoğlu, 2008).

Eğitimde cinsiyet eşitliği sağlamak için erişimde hakkaniyeti sağlamanın yanında öğrenme süreci ve eğitim çıktılarında da hakkaniyet gerekmektedir. Özellikler kız çocukları için eğitim kalitesini artırmak için gerekli olan 4 faktör bulunmaktadır; öğretmenlerin sayısını ve niteliğini artırmak, cinsiyetçi önyargıları öğretim programları ve ders kitaplarından çıkarmak, sınıf içi uygulamaların eşitlikçi şekilde tasarlanmasını sağlamak ve cinsiyet temelli şiddetle mücadele etmek (UNESCO, 2015, s.174-180).

2.6.4. Göçle Gelen Çocuklar

Göç, insanların sosyal, ekonomik, siyasi ve doğal sebepler yüzünden coğrafi olarak yer değiştirmesi olarak ifade edilebilir. Göç; savaşlar, iç çatışmalar, sürgünler, doğal afetler, açlık, işsizlik ve geçim sıkıntısı gibi sebeplerle meydana gelen, insanlık tarihi kadar eski bir toplumsal olgudur. İnsanlar, bireysel veya kitlesel olarak, yaşadıkları yerin idari sınırından ayrılarak, başka bir idari sınırdaki yerleşim yerine, çeşitli sosyal sonuçlar doğuracak biçimde göç etmektedir. Toplumsal değişimin en önemli sebeplerinden biri olan göç, sadece yaşanılan yerin değiştirilmesiyle sınırlı kalmaz, hem göç eden, hem de göçü kabul eden toplumun tüm özelliklerini etkileyip değiştirerek yeni bir toplumsal yapı oluşturur (Adıgüzel, 2017, s.27-28).

2010 yılının sonunda Tunus'ta başlayan ve "Arap Baharı" olarak isimlendirilen olaylar 2011 yılında Suriye'de de başlamıştır. Ülkedeki bu olaylar neticesinde büyük katliamlar

gerçekleşmiştir. Bu şiddet ve çatışma ortamından kurtulmak isteyen birçok Suriyeli, komşu ülkelere göç etmiştir. Bu süreçte Türkiye “açık kapı” politikası izleyerek sınır kapılarını açmış ve Suriye vatandaşlarını kabul etmiştir. Ardından Suriye’deki çatışmaların artarak devam etmesine paralel olarak ülkeyi terk eden ve Türkiye’ye sığınan Suriye vatandaşları da artmıştır (Emin, 2016, s.9). Ülkemizde göç eden Suriyelilerin toplumsal uyumu bağlamında en kritik husus şüphesiz ki eğitimidir (MEB & UNICEF, 2017, s.V).

Göçün başladığı ilk yıl bunun geçici bir durum olacağı düşüncesi ile Suriyeli çocukların eğitimleri ile ilgili uzun vadeli planlama ve politika hazırlıklarına hemen başlanmamıştır. Suriyelilerin ülkelerine dönecekleri varsayımı ile kamplardaki çocukların eğitiminde acil ihtiyaçların karşılanmasına yönelik kısa vadeli politikalar üretilmiştir (Emin, 2016, s.9; MEB & UNICEF, 2017, s.V). Kamp dışında oturma izni alan ailelerin çocukları için ise 16 Ağustos 2010 tarihli “Yabancı Uyraklı Öğrenciler” genelgesi kapsamında okullara kayıt yapılmaya başlanmıştır (MEB & UNICEF, 2017, s.V). Ancak zaman geçtikçe Suriyeli çocukların eğitimi meselesi bir sorun olarak gündeme gelmeye başlamıştır. Bu doğrultuda, Milli Eğitim Bakanlığı bu soruna çözüm üretmeye başlamıştır. İlk olarak 26 Nisan 2013 tarihinde “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” başlıklı Genelge ve ardından 26 Eylül 2013 tarihinde ise “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” başlıklı daha kapsamlı bir Genelge yayımlanmış ve Suriye vatandaşlarına yönelik tedbirler alınmıştır (Emin, 2016, s.13). Nisan 2013’te “6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu” yürürlüğe girmiş ve bu kanunla geçici koruma statüsü tanımlanarak ülkemize gelen Suriyelilere yasal dayanak kazandırılmıştır (MEB & UNICEF, 2017, s.V).

2004 tarihli 100 No.lu BM Yürütme Komitesi kararına göre uluslararası bir sınıra doğru dikkate değer sayıda insan hareketliliğinin olması, bu hareketliliğin hızla ve artan şekilde devam etmesi ve ev sahibi ülkenin yakın dönemde mevcut bireysel sığınma prosedürlerini uygulayamayacak hâle gelmesi durumunda kitlesel sığınmanın varlığından söz edilmektedir. Bu özellikteki kitlesel göçün devam etmesi durumunda geçici koruma sağlanmaktadır. Geçici koruma, geniş kitleler halinde ev sahibi ülke sınırına ulaşan bireylere statü belirleme işlemleriyle vakit kaybetmeden bazı haklar sağlamayı amaçlayan pratik ve tamamlayıcı bir çözüm yoludur (Adıgüzel, 2017, s.33-34).

Suriye vatandaşlarının ülkemizde geçici koruma statüsü elde etmesiyle çocukların eğitim hakkı daha kapsamlı bir şekilde ele alınarak 23 Eylül 2014 tarihinde 2014/21 sayılı

“Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” başlıklı genelge ile verilecek eğitimin standartları belirlenmiştir (Emin, 2016, s.14). 2014/21 sayılı bu genelge yoluyla ülkemizdeki Suriyeli çocuklara, kamp içlerinde ve kamp dışında kurulan geçici eğitim merkezleri ile kamp dışında yaşayanlara devlet okullarında ve Suriyeliler tarafından açılan özel okullarda eğitim alma imkanı tanınmıştır (MEB, 2014a). Bu sayede Suriyeli çocuklara sunulacak eğitim hizmetleri belirli bir standarda bağlanarak güvence altına alınmış ve Türkiye’deki devlet okullarına kayıt olma hakkı verilmiştir (MEB & UNICEF, 2017, s.IV).

Suriyelilerin hukuki statüsü ve faydalanabileceği yasal çerçeve, 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu madde 91 uyarınca, Ekim 2014’te yürürlüğe giren “Geçici Koruma Yönetmeliği” kapsamında oluşturulmuştur. “Geçici Koruma Yönetmeliği” kamplarda ve kamp dışında yaşayan Suriyelilerin sağlık, eğitim ve sosyal yardım hizmetlerine erişim hakkını düzenlemektedir (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014; İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015; MEB & UNICEF, 2017, s.V). Yönetmelikte, barınma merkezleri içindeki ve dışındaki eğitim faaliyetlerinin MEB tarafından yürütüleceği belirtilmiş ve ülkemizdeki geçici koruma statüsündeki bireylerin faydalanabileceği eğitim hizmetleri ayrıntılı biçimde açıklanmıştır (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün verilerine göre 21.02.2019 tarihi itibari ile ülkemizde geçici koruma kapsamında 3.635.841 Suriyeli bulunmaktadır. Bu nüfusun sadece 141.851’i geçici barınma merkezlerinde kalmaktadır. Ülkemizdeki 0-18 yaş arası Suriyelilerin sayısı ise 1.658.481’dir. Bunların ise 1.385.431’si temel eğitim çağındaki çocuklardan oluşmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2019). Ülkemizdeki Suriyeli çocukların kamp içinde ya da kamp dışında yaşıyor olmaları eğitime erişimlerini önemli derecede etkilemektedir. Kamplarda eğitim çağındaki çocukların tespit edilmesi ve düzenli kayıt altına alınması, onların eğitime erişimini kolaylaştırmaktadır. Suriyeli çocukların eğitime katılımını engelleyen sebepler arasında ise zorunlu eğitime tabi olmamaları ve çocukların eğitiminin ailelerin inisiyatifinde olması, bazı çocukların çalıştırılmaları ve eğitimlerine uzun süre ara vermelerinden dolayı devam etmek istememeleri sayılabilir (Emin, 2016, s.18).

Diğer taraftan, barınma merkezleri dışında yaşayan Suriyeli çocuklar için yayımlanan 2014/21 sayılı genelge ile yabancı tanıtma belgesi olan Suriyelilere devlet okullarında ve ayrı bir bina tesis edilerek onlara özel açılan geçici eğitim merkezlerinde (GEM) eğitim alma hakkı tanınmıştır (Theirworld & A World at School, 2015, s.6). “Geçici eğitim

merkezleri, okul çağındaki Suriyeli çocuklara ve gençlere yönelik, hem AFAD tarafından 25 ilde oluşturulan kamplarda hem de kamp dışında faaliyet gösteren, Suriye müfredatına bağlı kalarak Arapça eğitim veren ilköğretim ve ortaöğretimi kapsayan eğitim merkezleridir” (MEB, 2014a). Bu merkezlerin açılmasındaki öncü rol sivil toplum kuruluşları (STK) üstlenmiştir. GEM’lerin yönetilmesi ve finanse edilmesi STK’lar yoluyla gerçekleştirilmiştir. GEM modeli, MEB ve uluslararası kuruluşlar tarafından geliştirilmiş ve uluslararası eğitim literatürüne Türk ve Suriyeli STK’lar tarafından kazandırılmıştır. Benzer modellere literatürde daha önce rastlanmamıştır (Coşkun & Emin, 2016, s.17). Bu merkezlerde Suriye müfredatına göre eğitim verilmektedir. Okutulan bu müfredat ve ders kitaplarının içeriğinden Beşşar Esed ve Baasçılık gibi konular ve Suriye rejimini destekleyen ifadeler çıkarılmıştır (BEKAM, 2015, s.28). GEM’lerde ilköğretim kademesinde 28 saati zorunlu haftalık toplam 30 saat, ortaokul kademesinde ise 30 saati zorunlu haftalık toplam 35 saat ders okutulmaktadır. Bu merkezlerde öğrencilere 15 saat Türkçe dersi ile ayrıca Arap dili ve kültürü dersleri verilmektedir (Sağiroğlu, 2017, s.65). Haftada 15 saat Türkçe dersi ile Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenerek devlet okullarına geçiş yapabilmesine imkan tanınmaktadır (UNESCO, 2018).

Resmi okullarda eğitim ücretsiz olmasına rağmen Suriyeli öğrencilerin birçoğu ulaşım, materyal ve kırtasiye masrafları sebebiyle okula kaydolup eğitimlerine devam edememektedirler (Theirworld & A World at School, 2015, s.14). “MEB’den üst düzey bir yönetici ile yapılan görüşmede, bu sorunun çözümü için maddi durumu yetersiz Türk öğrencilere sağlanan ve okula giden çocuk başına annelere verilen şartlı nakit transferinin Suriyeliler için de başlatılacağı belirtilmiştir” (Emin, 2016, s.18).

GEM’lerin mülkiyeti ve finansmanı farklı kurum ve kuruluşların desteği ile sürdürülmektedir. MEB verilerinde göre GEM’lerin yüzde 45’i MEB’e ait binalarda ve yüzde 34’ü STK’lara ait ve özel mülkiyet olan binalarda eğitim verdiği belirtilmektedir. Kamp içinde açılan GEM’ler ise Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığının (AFAD) sorumluluğundadır. Bu sürecin yönetiminde farklı paydaşların görev alması hem avantajlı bir durum olarak değerlendirilirken hem de çok sesliliğin getirdiği bir dezavantajlı durumdan bahsedilebilir. Diğer taraftan da bu kurumların varlığını devam ettirebilmesi paydaşların yaptığı desteğe bağlıdır. GEM’i finanse eden STK’ların yaşadığı sorunlar GEM’in kapatılmasına ve öğrencilerin de eğitimden uzaklaşmasına sebep olabilmektedir (Coşkun & Emin, 2016, s.31).

Kamp dışında Türkiye'nin dört bir yanında yaşayan Suriyeli çocukların eğitime erişimleri için diğer bir ve önemli alternatif devlet okullarıdır. MEB'in 2014/21 nolu genelgesi doğrultusunda, Suriyeli çocukların sahip oldukları yabancı tanıtma belgesi ile herhangi bir devlet okuluna kaydolması mümkündür (MEB, 2014a). Bu doğrultuda Türkiye'deki akranlarının faydalandığı tüm eğitim hizmetleri devlet okullarında eğitim almak isteyen Suriyeli öğrencilere de sunulmaktadır. Fakat bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, Suriyeli çocukların devlet okullarına devam etmesinin önünde teoride hiçbir engel bulunmazken bu öğrencilerin daha çok devlet okulları yerine geçici eğitim merkezlerini tercih ettikleri görülmektedir. Bu durumun başlıca sebepleri arasında GEM'lerde Arapça eğitim verilmesi, Suriye müfredatının uygulanması ve devlet okullarındaki öğrenciler ile öğretmenlerin Suriyelilere olan tutum ve davranışları sayılabilmektedir (Coşkun & Emin, 2016, s.29; İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015; HRW, 2015, s.13).

Suriyeli çocukların eğitim meselesi ile ilgili gerçekleştirilen çalıştayda STK'lar Suriyeli ailelerin daha çok GEM'leri tercih ettiğini belirtmişler, çocuklarını devlet okullarına göndermelerinin başlıca sebebi olarak da yakın mesafede GEM bulunmamasını ifade etmişlerdir. Ayrıca STK'lar ve GEM'lerdeki yetkililer Suriyeli öğrencilerin devlet okulları ile karşılaştırıldığında GEM'lere daha düzenli devam ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun sebepleri arasında devlet okullarında dil sorunu yaşamaları, öğrencilerin kendi yaş grubu ve kademesinde okuyamaması, devlet okullarındaki Türk akranlarının olumsuz tutum ve davranışları, öğretmen ve idarecilerle yaşanan iletişim sorunları gösterilmiştir. Dahası kız çocuğu olan Suriyelilerin karma eğitim uygulaması gerekçesiyle devlet okullarını tercih etmedikleri STK'lar ve Suriyeli aileler tarafından dile getirilmiştir. Bu problemlerin yanında Suriyeli aileler sıkça ikamet değiştirdiklerinden okul yönetimleri öğrenci devamsızlıklarının takibi ve velilerle iletişim kurarak bu devamsızlıkları bildirme konusunda zorluk yaşamaktadır. Diğer taraftan, ekonomik yönden kısıtlı imkanlara sahip olan aileler okula ulaşım için kaynak ayıramadığından çocuklarını okula göndermemekte ve bu durum eğitimin önünde engel oluşturmaktadır. Son olarak okul binalarının öğleden sonra GEM'lere tahsis edildiği yerlerde ise derslerin geç bitmesinden dolayı çocuklarının güvenlik sebebiyle geç saatte toplu taşıma aralarını kullanmasını isteyemeyen aileler çocuklarını okula göndermek istemeyebilmektedir (Coşkun & Emin, 2016, s.11-30; Taştan & Çelik, 2017, s.42-52).

Suriyeli öğrenciler okula uyum konusunda sorun yaşayabilmektedirler. Bu sorunlar ise en çok devlet okullarında yaşanmaktadır. Bu öğrencileri devlet okullarına kaydetme sürecindeki idarecilerin isteksizliği, ardından okuldaki öğrenci, öğretmen ve ailelerin Suriyeli öğrencileri kabullenememesi, ayrımcılık, dil engeli, akran zorbalığı gibi olumsuz durumlarla karşılaşmaları ve Suriyeli öğrencilerin yaşadığı travmatik olaylar onların okula uyumunu zorlaştırdığı dile getirilmiştir. Tüm bu sebepler de Suriyeli öğrencilerin okuldan uzaklaşmasına ve hatta kopmasına yol açabilmektedir (Coşkun & Emin, 2016, s.40; HRW, 2015, s.16-38; İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015; Taştan & Çelik, 2017, s.42-50; Yüce, 2018, s.147-152). Ayrıca devlet okullarına devam eden Suriyeli öğrenciler konuşurken yaptıkları dil hataları sebebiyle veya Suriyeli oldukları için alay konusu olduklarını belirtmişlerdir (HRW, 2015, s.18).

Yıllar bazında ülkemizdeki Suriyeli çocukların resmi okullar ile GEM’lerde eğitim alanların oranları ile toplam okullaşma oranlarına dair tablo incelendiğinde resmi okullarda eğitim alan Suriyeli çocukların oranı artarken GEM’lerde eğitime devam eden öğrencilerin oranının azaldığı görülmektedir. Ayrıca toplam okullaşma oranına bakıldığında yükselen bir eğilim olduğu görülmektedir. Suriyeli çocukların sağlıklı şekilde topluma uyum sağlayabilmeleri için 3 yıl içerisinde tüm GEM’lerin kapatılması ve tüm Suriyeli çocukların resmi okullarda eğitimlerine devam etmelerinin sağlanması MEB tarafından öngörülmektedir (Sağiroğlu, 2017, 64).

Tablo 1.

Suriyeli Çocukların Okullaşma Oranları

Yıllar	Resmi Okul	Resmi Okula Kayıtlı Öğrenci Oranı	Geçici Eğitim Merkezi	Geçici Eğitim Merkezi Öğrenci Oranı	Kayıtlı Toplam Öğrenci Sayısı	Çağ Nüfusu	Okullaşma Oranı
2014-2015	40.000	% 17,39	190.000	% 82,61	230.000	756.000	% 30
2015-2016	62.357	% 20,03	248.902	% 79,97	311.259	834.842	% 37
2016-2017	201.505	% 40,91	291.039	% 59,09	492.544	833.039	% 59
2017-2018	350.000	% 58,33	250.000	% 41,67	600.000	916.675	% 65

Sağiroğlu, A. Z. (2017). Geçici koruma statüsündeki bireyler. Mustafa Baloğlu, Ertan Göv, Turgut Bağrıaçık (Ed.), Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuzu içinde (s. 46-70). Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Tüm bu olaylar ve Suriye'deki çatışmalardan önce Suriye'de okullaşma oranları ilkokulda %99, ortaokulda ise %82'ydi ve ayrıca eğitim alan kız ve erkek öğrencilerin oranları neredeyse eşitti (HRW, 2015, s.48). Çatışmalardan sonra ülkemize göç eden Suriyeli öğrencilerin okullaşma oranlarının en yüksek olduğu kademe ilkokuldur. Eğitim kademeleri yükseldikçe okullaşma oranlarının düştüğü görülmektedir. Bu doğrultuda Suriyeli çocuklar ve gençler için okullaşma oranlarının 1. sınıfta en yüksek ve 11. sınıfta ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, okul öncesi ve ilkokul kademelerinde GEM'ler ve devlet okullarında eğitime katılan erkeklerin oranı kızlardan daha yüksektir. Fakat ortaokul ve lise kademelerinde ise eğitimdeki kızların oranı erkeklerden daha yüksektir. Erkek öğrencilerin aile gelirine katkı sağlamak için çalışmak durumunda kalmaları onları ortaokul ve lise seviyesine geldiklerinde eğitimden kopmalarına sebep olduğu yorumu yapılabilir (Coşkun & Emin, 2016, s.17). Ayrıca kamp içinde ve kamp dışında yaşayan öğrencilerin de eğitime katılım oranları farklılık göstermektedir. Kamplarda yaşayan Suriyeli çocukların eğitime katılım oranı %90 iken kamp dışında yaşayanların sadece %26'sı eğitime devam etmektedir. Kamp dışı eğitim ortamlarının Suriyeliler için daha zorlayıcı ve daha fazla eksikliklere sahip olduğu söylenebilir (Coşkun & Emin, 2016, s. 10; Emin, 2016, s.16; Theirworld & A World at School, 2015, s.10).

Suriye'den ülkemize ilk göç hareketinin başlamasından bu yana Suriyeli öğrencilerin eğitimi için birçok düzenleme ve uygulamanın hayata geçirildiği görülmektedir. Buna rağmen neredeyse çocuğun eğitim dışı kalan çocuklar göz önünde bulundurulduğunda bu çocukların eğitime kazandırılması için daha yapılacak çok şey olduğu açıktır. Suriyeli çocukların eğitime erişimini engelleyen sebepler aşağıda açıklanmıştır.

- Kampların dışında açılan GEM'ler için çoğunlukla servis imkanı bulunmamaktadır. Kampların dışındaki bu merkezler sadece belirli bölgelerde açıldığından ve sayıları az olduğundan bu merkezlere uzak mahallelerde ikamet eden Suriyeli çocuklar için eğitime erişim sorun haline gelmekte ve böylece eğitime katılım oranlarını düşmektedir.
- Kız ve erkek öğrenciler arasındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliği de eğitime erişimin önünde engel teşkil etmektedir. Sosyoekonomik bakımdan şartları elverişsiz olan aileler kızlarını okuldan alarak erken yaşta evlendirmekte ve onların eğitim hakkından mahrum bırakmaktadırlar.

- Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmesi için yeterli eğitimci ve öğretim materyali bulunmaması eğitime erişimi ve eğitimin niteliğini olumsuz etkilemekte ve ülkemize uyumlarını geciktirmektedir (Emin, 2016, s.21-22; HRW, 2015, s.16-38).

Diğer taraftan Özer ve Şirin (2012) tarafından Suriyeli çocuklar ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda her 4 Suriyeli çocuktan 3'ünün bir yakını savaşta kaybettiği, her 3 Suriyeli çocuktan 1'inin fiziksel şiddete maruz kaldığı, 3 Suriyeli çocuktan 1'inin klinik post travmatik stres bozukluğu belirtileri gösterdiği ve 2 Suriyeli çocuktan 1'inin klinik depresyonda olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum savaşın asıl mağdurlarının çocuklar olduğunu göstermektedir (Şirin, 2017, s. 24). Göç edenlerin yaşadıkları stres sonrası travma durumları göç sonrası süreçte daha da ağır etkileri ile ortaya çıkabilmektedir. Bu durum da bu bireylerin göç ettikleri ülkenin fiziksel ve sosyal ortamına uyum sağlamalarını güçleştirebilmektedir. Uzun vadede, topluma iyi uyum sağlayamamış göçmenlerin de suçla karşılaşma eğilimleri artmaktadır. Nitelikli bir eğitim sürecinden geçmemiş çocuklar da gelecekte suç ve terör örgütlerinin potansiyel birer üyesi olabilirler (Adıgüzel, 2017, s.42). Suriye'de yaşanan olaylar değerlendirildiğinde dünyada en fazla mülteciye ev sahipliği yapan Türkiye'de yaşayan Suriyelilerin orta ve uzun vadede ülkelerine dönemeyecekleri söylenebilir (MEB & UNICEF, 2017, s.V). Bu durumda ülkemizdeki Suriyeli çocukların iyi bir eğitim almalarının ne kadar hayati bir konu olduğu anlaşılmaktadır (Adıgüzel, 2017, s.42).

Ülkemizin de taraf olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 22. maddesine göre, “taraf ülkeler kendi topraklarında mülteci ya da sığınmacı olan tüm çocukların Sözleşme’de yer alan tüm haklardan faydalanması için gerekli önlemleri almak durumundadır.” Bu sebeple Suriyeliler de dâhil olmak üzere ülkemizdeki tüm sığınmacı çocukların haklarını koruyan politikaların hayata geçirilmesi gerekmektedir (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015).

2.6.5. Roman Çocuklar

İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin “Belgeleme ve Raporlama Yoluyla Türkiye’de Ayrımcılıkla Mücadele Projesi” kapsamında “Türkiye’de Irk veya Etnik Köken Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporu” hazırlanmıştır. Raporun eğitim bölümünde farklı etnik gruplar, sığınmacı, mülteci ve

herhangi bir hukuksal statüye sahip olmayan grupların eğitimi ele alınmıştır. Araştırmada, Romanların eğitime erişimde en fazla zorluk yaşayan etnik grup olduğu belirtilmektedir. Roman çocukların eğitime katılım oranlarının ve okuryazarlık oranlarının düşük olmasının Roman ailelerin yoksullukları ve çocuklarını erken yaşta evlendirmeleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Eğitime devam eden Roman çocuklara ise Roman olmayan akranların, öğretmenler ve velilerin önyargılı tutumları bu çocukların eğitimden kopmalarına sebep olduğu ifade edilmektedir. Romanların toplumdaki ayrı kendi mahallelerinde hayatlarını geçirmeleri ve kendi mahallelerindeki okullara gitmelerinin toplumsal içermenin önünde engel oluşturduğu söylenebilir. (Alp & Taştan, 2011, s.32-35). Romanların yaşadığı mahalle ya da köylerin toplumun diğer kesimleri tarafından genellikle yerleşim birimi olarak tercih edilmemesinden dolayı Roman çocukların, büyük çoğunluğu yine Romanlardan oluşan okullarda eğitim alması toplumdaki dışlanmalarını artırmaktadır (Genç vd., 2015). Ayrıca Roman mahallelerindeki okulda görev yapan öğretmenlerin de motivasyonlarının düşük olduğu söylenebilir (Alp & Taştan, 2011, s.34).

Roman vatandaşlar, eğitimle olan ilişkileri en zayıf etnik grup olarak karşımıza çıkmaktadır. Roman mahallelerinde eğitim seviyesinin düşük olduğu gözlenmektedir. Roman çocukların da okullaşma oranları düşük, devamsızlıkları ve okul terki oranları ise yüksektir. Roman toplumunda çocukların eğitim almasının bir değer taşımadığı yerel idareciler tarafından sıklıkla dile getirilmektedir. Yapılan araştırmada maddi imkansızlıkların okuldan kopuşun başlıca sebeplerinden olduğu ve Romanların diğer alanlarda yaşadıkları sorunların eğitime erişimi de zorlaştırdığı görülmüştür. Ayrıca yoksulluk da Roman çocukların okulu terk etmesine sebep olmaktadır (Ekim-Akkan vd., 2011, s.62-63; UNICEF, 2011, s.17-18; UNICEF; 2013).

Yoksulluk, dışlanma ve ayrımcılık, erken yaşta evlendirilme gibi sorunlar Roman çocukların eğitimden kopmasına sebep olmaktadır. Roman çocuklar aile bütçesine katkı sağlamak için okul çağında çalışmaya başlamakta ve okuldan ayrılmaktadır. Ayrıca Roman çocukların okulda akranları tarafından dışlanması ve toplumdaki ayrımcı tutumların okul yönetimleri tarafından yeniden üretilmesi bu öğrencilerin eğitimden uzaklaşmalarına sebep olabilmektedir. Böylece düşük eğitim seviyesi kısır döngü içerisinde devam ettirilmektedir. Roman mahallelerinde çocuklar için örnek oluşturacak iyi eğitimli rol modellerin bulunmaması da çocukların eğitimden uzaklaşmasına katkı sağlamaktadır (Ekim-Akkan vd., 2011, s.66-67).

Diğer bir sorun ise; Roman olmayanlar veliler çocuklarının sınıfında Roman çocukların olmasına karşı çıkmaktadırlar. Romanlar çocukların akademik başarılarının düşük olması ve sınıfın eğitim homojenliğine ayak uyduramamaları sebebiyle derslerde başarı düzeyleri düşmekte, böylece eğitimde fırsat eşitliği ilkesi sağlanmamış olmaktadır. Eğitimde başarıyı elde etmede aynı imkânlar Roman çocuklar için sağlanamadığından ayrımcılık söz konusu olmaktadır (Genç vd., 2015).

Ülkemizde eğitime erişimde en çok sorun yaşayan etnik grup olan Roman vatandaşların sosyoekonomik yönden dezavantajlı durumları, ayrımcılık ve Romanlara yönelik sosyal içerme politikalarının eksikliği Roman çocukların eğitime katılım ve devamlarına olumsuz etki etmektedir. Roman çocuklar okul ortamında karşılaştıkları dışlanma ve ayrımcı tutumlar sebebiyle eğitimden uzaklaşmaktadırlar (Alp & Taştan, 2011, s.32). Bu sorunların çözümü ve Roman toplumu ile arada bağ kurulması için aileleri çocuklarının eğitim sürecine dahil etmek önem arz etmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine aktif katılmalarını sağlamak çocuğun eğitimle olan bağını devam ettirmek ve başarılı eğitim çıktılarına ulaşmak için kilit faktördür (UNICEF, 2011, s.53.).

Romanlar, Türk toplumuna yeterince uyum sağlayamıyor ve dezavantajlı konumdan çıkamıyorlarsa Roman çocukların eğitimi meselesinde ciddi düzenlemeler ve eğitime erişim ile eğitim başarılarının artırılması için gerekli iyileştirmeler yapılmalıdır (Genç vd., 2015). Roman çocukların eğitim hakkının sağlanması için şu uygulamaların hayata geçirilmesi gerekmektedir;

- Eğitimin bütün çocuklar için erişilebilir olmasını sağlayarak ve çocukların eğitimden fayda sağlamaları için yoksullukla mücadele etmek, bütün çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde müfredatı düzenlemek, çocuklarının eğitimine destek sağlamaları için aileleri bilinçlendirmek gibi tedbirler alarak çocuklara eğitim hakkı tanınmalıdır.
- Çocukların eğitime erişimini engelleyecek tüm uygulamaları ortadan kaldırarak eğitim hakkına saygı duyulmalıdır.
- Eğitimdeki kültürel engeller, şiddet ve istismar gibi eğitimin önündeki engelleri ortadan kaldırmak için gerekli tedbirleri alarak eğitim hakkı korunmalıdır (UNICEF, 2011, s.26).

Roman çocuklar, bütün çocukların sahip olduğu eğitim hakkını elde etmede dışlanma ve ötekileştirilme riski ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bütün çocuklar gibi Roman çocukların da eşitlik içinde eğitim hakkını elde etmesi için şu tedbirler alınmalıdır:

- Her bir Roman çocuk için en az iki yıl olmak üzere ücretsiz okul öncesi eğitimin sağlanması,
- Okullardaki dışlanma ve ayrımcılığın üstesinden gelmek için gerekli kaynakları sağlayarak ve tedbirleri uygulayarak tüm çocuklar için kapsayıcı temel eğitimi uygun ve erişilebilir kılmak,
- Roman çocukların karşılaştığı eğitimdeki sosyal ve ekonomik engelleri ortadan kaldırarak fırsat eşitliği sağlamak (UNICEF, 2011, s.26).

Uluslararası sözleşmelerle de teminat alındığı üzere her bir çocuğun hakkı olan kaliteli eğitime ulaşması ve başarılı eğitim çıktılarının elde edilmesi amacıyla özel politika gerektiren bu çocuklar için kapsayıcı eğitimin sağlanması bir gereklilik halini almıştır. Bu bakımdan MEB tarafından hayata geçirilen politika ve uygulamaların eğitim sisteminin her alanına kapsayıcılık yaklaşımının yerleştirilmesinde hayati öneme sahip olduğu söylenebilir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Kapsayıcı eğitim alanında yapılan çalışmaların büyük bir bölümü engeli olan çocuklara odaklanmıştır. Son yıllarda dil, din, etnik köken, göç vb. sebeplerle dezavantajlı konumda olan bireylerle yürütülen araştırmalar da artmaktadır. Toplumsal cinsiyet ile yoksulluk meselesi ise, birçok araştırmada çok boyutlu dezavantajlılığa yol açan faktörler olarak ele alınmaktadır. Kapsayıcı eğitim konusundaki çalışmalar odaklandıkları gruplar, araştırma yöntemleri ve inceledikleri sorunlar bakımından da çeşitlilik göstermektedir. Bir grup araştırmada, dezavantajlı grupların eğitimde karşılaştığı zorlukları ortaya çıkarmak amaçlanırken, diğerlerinde ise müfredat ve ders kitapları incelenmiştir (ERG, 2016a, s.14).

Kaya (2008) Şartlı Nakit Transferi (ŞNT) uygulamasının yoksul ailelerden gelen çocukların eğitimine katkısı konulu çalışmasında, ŞNT uygulamasını değerlendirmeyi amaçlamıştır. ŞNT programından faydalanan dezavantajlı aileler ve çocukları ile yapılan alan çalışmasının sonuçları arasında şu hususlar yer almaktadır. ŞNT hedef kitesinde bulunan çocukların yaklaşık % 42'si bu yardımlardan bilgileri olmadığını belirtmiştir.

Ayrıca ŞNT desteğinin bazı çocukları çalışma hayatından uzaklaştırmadığı, çocukların kazandığı paranın dar gelirli aileler için bir gelir kaynağı olarak görülmeye devam ettiği ve yardım miktarlarının düşük düzeyde olmasının programın etkinliğini azalttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Baykara-Pehlivan ve Baykara-Acar (2009) çocukların eğitimden dışlanma sorunu üzerine yaptıkları araştırmada kapsayıcı eğitimin eğitimden dışlanmaya sebep olan faktörleri ortadan kaldırdığından bahisle kapsayıcı bir eğitim sisteminin nasıl olması gerektiği sorusuna cevap aranması gerektiği ve kapsayıcı bir bakış açısına eğitim sisteminde gereksinim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlhan-Tunç (2009) tarafından ilköğretimdeki kız çocuklarının okula gitmeme nedenlerini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada okula geç gönderilen ve hiç gönderilmeyen kız çocukları, bu çocukların velileri ve öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda kızların eğitim almasının önemi konusunda velilerin hemfikir olduğu ancak eğitimle olan ilişkilerinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, veliler yaşadıkları ekonomik sıkıntıları ve ahlaki endişelerini vurgularken kız çocukları ise cinsiyet ayrımcılığını ve kendilerine güven duyulmamasını sorun olarak belirtmişlerdir. Sonuç olarak araştırmada velilerin eğitim konusunda olumsuz düşünceleri olmamakla birlikte erkek çocukları daha önemli gören ve kızların ahlak eğitimini daha ön plana çıkaran geleneksel anlayışları sebebiyle kızların eğitim hakkına engel oldukları ortaya çıkmıştır.

T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (2010) tarafından (mülga) engelliler konusunda çalışma yapan derneklerdeki 18 yaşından büyük beş temel özür grubunda yer alan bireylerle yapılan araştırma kapsamındaki engellilerin % 59,4'ünün, eğitimde engellilere yönelik ayrımcılık yapıldığı algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca engellilerin % 40'tan fazlasının ise, öğretmenlerin engelliler konusunda yeterli eğitime sahip olmadığı ve engellilere uygun araçların kullanılmadığını düşündüğü tespit edilmiştir.

Ferreira ve Gignoux (2010) Türkiye'de eğitim sisteminde fırsat eşitsizliklerinin düzeyini ölçmeyi amaçladıkları araştırmada elde edilen sonuçlar arasında yoksulluk gibi dezavantajlı koşulların erkeklerden çok kızların okulu erken bırakmasına sebep olduğu, Doğu'da özellikle kırsal yerleşim yerlerindeki kızların okula gitme oranlarının diğer bölgelerdeki kızlardan ve genel olarak erkeklerden daha düşük olduğu ve eğitime erişimi etkileyen en önemli koşullardan birinin toplumsal cinsiyet olduğu belirtilmiştir. Bu

bağlamda, kızların öncelikli olarak eğitime erişim ve devamlarının sağlanmasının gerektiği, bu koşul yerine getirildiğinde kızların eğitimde başarıyı yakaladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Şan (2012) tarafından gerçekleştirilen ve ilköğretimde taşınalı eğitim uygulamasından faydalanan öğrencilerinin karşılaştığı problemlerin incelendiği çalışmada ilköğretim kurumlarında gerçekleştirilen taşınalı eğitime yönelik olumlu ve olumsuz faktörlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığının tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini sağlayabilmek için uyguladığı çalışmalardan biri olan “Taşınalı Eğitim” ile ilgili olumlu ve olumsuz durumlar belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modeline göre düzenlenen çalışmanın sonunda yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre uygulamanın devam etmesi gerektiği ancak taşıma, beslenme gibi temel konularda bazı iyileştirmeler yapılmasına ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır.

Yurdabakan ve Tektaş (2013) tarafından taşınalı eğitim uygulamasından faydalanan öğrencilerin bu uygulama hakkındaki görüşlerinin incelendiği araştırmada öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmelerini sağladığı, yoldaki tehlikelere karşı kendilerini güvende hissettikleri ve normal eğitim görenlerin öğle yemeklerini okulda yedikleri için olumlu görüşlere sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer taraftan, öğrenciler serviste yer bulamamalarını, şoförlerin olumsuz tavırlarını ve ikili eğitim uygulanan okullardaki öğrenciler erken kalkmalarını uygulamadaki başlıca sorunlar olarak belirtmişlerdir.

González-Gil vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada kapsayıcı eğitimi gerçekleştirmek için öğretmenlerin eğitim ihtiyacı algıları araştırılmıştır. 200 öğretmenle gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğretmenlerin, okulların kapsayıcı ortamlara dönüştürülmesine katkı sağlama ve okullarda kapsayıcı eğitim öğretim yöntemlerini uygulama konusunda eğitim almaya ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Memek (2014) tarafından taşınalı eğitim yapılan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin taşınalı eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların incelendiği araştırma, nicel-betimsel desene göre yürütülmüştür. 538 katılımcıya ulaşılan çalışmanın sonucunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin taşınalı eğitimde karşılaştıkları sorunlar algı düzeylerinin boyutlara göre “servis hizmetleri” düzeyi orta; “yemek hizmetleri” düzeyi orta; “okul veli ilişkileri” düzeyi zayıf; “eğitim öğretim hizmetleri” düzeyi orta; “iş yükü durumu” düzeyi yüksek; “karşılaşılan sorunlar genel” düzeyi orta olarak saptanmıştır. Yine araştırma

sonuçlarına göre taşınmalı eğitim yapan okullardaki okul-veli ilişkilerinin, yemek kalitesinin düşük olduğu, yemek yenen mekânların bulunmadığı, taşınmalı eğitimden kaynaklanan sorunların okullarda verilen eğitimin niteliğini düşürdüğü gibi bulgulara ulaşılmıştır.

Genç, Taylan ve Barış (2015) Roman çocuklarının eğitim sürecinde ve akademik başarılarının düşük olmasında sosyal dışlanma algılarının etkisini inceledikleri araştırmada Roman çocukların eğitimden ve toplumsal hayattan dışlanma riskiyle yaşamasına bağlı olarak, eğitim hayatlarındaki başarı eğilimlerinin olumsuz şekilde etkilendiği ve bu çocukların toplumla bütünleşmede sorun yaşadıkları sonuçları elde edilmiştir.

Mercan-Uzun ve Bütün (2015) tarafından Roman çocukların okul öncesi eğitim ve ilköğretimde devamsızlık sebepleriyle bu durumun çocuklar üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada Roman çocukların devamsızlık sorunun ciddi boyutlarda olduğu görülmüştür. Bu durumun sebepleri arasında aileler açısından çocuklarının eğitiminin öncelikli olmaması, ailelerin sosyal yaşantılarını daha çok önemsemesi ve kültürel öğeleri istedikleri gibi yorumlayarak yaşamaları sayılmıştır. Ayrıca ailelerin maddi imkansızlıkları da öne sürerek çeşitli bahanelerle çocuklarını okula göndermedikleri ifade edilmiştir.

Kahraman ve Sallan Gül (2015) Türkiye'deki çocuk yoksulluğu üzerine yaptıkları araştırmada yoksulluğun çocukların eğitime erişememelerine ya da eğitimden dışlanmalarına sebep olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yoksul çocukların eğitime erişiminde ve yoksul ailelerin çocuklarını eğitimde tutabilmesinde ŞNT gibi sosyal destek programlarının belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Uzundere (2015) Türkiye'de mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarının temel eğitim sorunları konulu çalışmasında mevsimlik tarım işçiliğine giden ailelerin temel eğitim çağındaki çocuklarının çalışma koşullarından dolayı; eğitime erişim, okula devam, sağlık ve gelişim hakları bakımından nasıl etkilendiklerinin belirlemeyi ve yaşam koşullarını iyileştirmeye yönelik çözüm önerileri sunmayı amaçlamıştır. Yürütülen nitel araştırma sonucunda; mevsimlik tarım işçisi ailelerin, okulların devam ettiği dönemi de kapsayan tarım sektöründe işgücü ihtiyacının yoğun olduğu aylarda çalışmaya gittikleri, bu durumda ailelerin çocuklarını okula gönderme ile işçi olarak çalıştırma arasında bir tercih yapmaları gerektiği ve bu tercihlerini, yoksulluk ve çaresizlik nedeniyle çocuklarını tarım işçisi olarak çalıştırmaktan yana kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Abbas, Zafar ve Naz (2016) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda

öğretmenlerinin yaşının farkındalık düzeylerini etkilediği, bu doğrultuda hizmet yılı düşük olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve özel eğitim konusundaki farkındalıklarının hizmet yılı fazla olan öğretmenlere oranla çok daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve özel eğitime yönelik mevzuattaki düzenlemeler konusunda bilgi düzeylerinin çok düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Emin (2016) ülkemizdeki Suriyeli çocuklara sunulan eğitim hizmetlerinin ve yaşanan zorlukları incelediği araştırmasında, ülkemize gelen yaklaşık 2,5 milyon Suriyelinin eğitimi ile ilgili şu sonuçlara ulaşmıştır. Kamplara kabul edilen Suriyelilerin eğitim ihtiyaçları büyük oranda karşılanmaktadır. Ancak özellikle kamp dışındaki yerleşim yerlerinde yaşayan Suriyeli çocukların eğitime erişimlerinde hala birtakım problemler bulunmaktadır. Kamplarda yaşayan Suriyeli çocukların % 90'ı okullaşmışken, bu oran kamp dışındaki Suriyeli çocuklarda % 26 civarındadır. Böylece kamp dışındaki eğitim imkanlarının daha zorlayıcı ve daha fazla eksiklikleri olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple, kamp dışında yaşam süren Suriyeli çocukların eğitim problemlerine öncelik verilmesi gerekmektedir.

Keser (2016) özel gereksinimi olan öğrencilere sağlanan destek hizmetlerin belirlenmesinin ve bu destek hizmetlerin bütünleştirme uygulamaları bağlamında değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmada ülkemizde bütünleştirme kavramının yabancı literatürden çok farklı şekilde tanımlandığı, kaynaştırma uygulamalarının bütünleştirme eğitimi olarak algılandığı ve bu sebeple destek hizmetlerin yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Sakız (2016) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada ülkemizde en fazla göç alan bölge olan Güneydoğu Anadolu Bölgesinde göçmen çocukların resmi okullarda eğitim alması konusunda okul yöneticilerinin düşünce, inanç ve tutumları incelenmiştir. Araştırmada idarecilerin göçmen çocukların ayrıştırılmış ortamlarda eğitim almasını savunarak görev yaptıkları okullarda eğitim almalarını desteklemedikleri, yapısal eksikliklerin ve toplumda göçmenlere karşı kabul düzeyinin düşük olması bu çocukların eğitimlerini olumsuz şekilde etkilediği, kapsayıcı okul kültürünün oluşturulması için paydaşlarla işbirliği yapılması ve okulların desteklenmesine ihtiyaç olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sart, Barış, Sarıışık ve Düşkün (2016) engeli olan çocukların eğitime erişim durumları ile ilgili yaptıkları araştırmada ülkemizdeki engelli çocukların yarısından fazlasının okul dışı

olduğu, özellikle erken tanılama ve müdahale için son derece önemli olan erken çocukluk döneminde engelli çocukların sadece %3.4'ünün eğitime erişim sağlayabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun başlıca sebepleri tanılama sürecinde yaşanan zorluklar, ihtiyaca yetecek sayıda okul ve sınıfın bulunmaması ve mevzuatta belirtilenin aksine engelli öğrencilerin bazı okullar tarafından kabul edilmemesidir. Diğer taraftan eğitime erişim sağlayan engelli çocuklara sağlanan eğitimin niteliğinin de başka bir sorun alanı olduğu tespit edilmiştir.

Çakmak (2018) tarafından Kilis ilinde Suriyeli öğrencilerin eğitim aldığı okullardaki idarecilerin yönetim sürecinde yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve çözüm önerilerinin ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilen nitel araştırma sonucunda Suriyeli öğrencilerin eğitimindeki en büyük problemin iletişim sorunu olduğu, Suriyeli öğrencilerin okul kayıt bölgelerini dikkate almaması sebebiyle bazı okullarda yoğunluk oluşmasından dolayı sorunlar yaşandığı, veliler arası (Türk-Suriyeli) uyum ve Suriyeli öğrencilerin okul kültürüne uyumları konusunda sorunlar yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Ülkelerini terk etmek zorunda kalan ve ülkemizde geçici koruma statüsünde bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını incelediği araştırmada Yüce (2018), Türk öğrenciler, Suriyeli öğrenciler, öğretmen ve yöneticiler ile rehber öğretmenler ile gerçekleştirdiği nitel görüşmeler sonucunda Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmıştır. Buna göre, Suriyeli öğrencilerin okula uyum düzeyini en çok değiştiren faktörler arasında dil engeli, kültürel farklılıklar, öğretmen ve akranların tutumları, Suriyeli öğrencilerin akademik hazırbulunuşluk seviyesi, yaşadıkları travma, Türk velilerin Suriyelilere karşı ön yargılı ve ayrımcı yaklaşımı sayılabilmektedir.

Horzum ve İzci (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada hizmet öncesindeki öğretmenlerin aldıkları özel eğitim dersinin kapsayıcı eğitim ile ilgili düşüncelerine olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili hem olumlu hem de olumsuz düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kapsayıcı eğitimle ilgili olumlu görüş belirten öğretmen adayları kapsayıcı eğitimin öğrencilerin sosyalleşmesini sağladığı, bu sebeple de uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak, sınıftaki dezavantajlı öğrencilerin bilişsel düzeyi sınıf seviyesine yakınsa, diğer öğrenciler bu uygulamadan olumsuz etkilenmeyecekse ve öğretmenlerin yeterli eğitim ve deneyime sahip olması durumunda kapsayıcı eğitimin amacına ulaşabileceği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, öğretmen adayları; işitme engelli, zihinsel engelli ve özel yetenekli öğrencilerin

kapsayıcı eğitime dahil edilemeyeceğini savunmaktadır. Kapsayıcı eğitim konusunda olumsuz görüş belirtenler ise bu uygulamanın diğer öğrencileri olumsuz etkileyeceği düşüncesinde yoğunlaşmışlardır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, kapsayıcı eğitimi sağlamak adına üst politika belgelerinde belirlenen hedeflerin araştırılması, Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatı, raporlar ve dokümanlarında kapsayıcı eğitimin nasıl ele alındığının ve bu alanda gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği araştırma olarak ifade edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.45).

Araştırmanın deseni ise durum çalışmasından oluşmaktadır. Creswell (2015)'e göre “durum çalışması araştırmanın hem ürünü hem nesnesi olabilecek nitel araştırma içerisindeki bir desen türüdür” (s. 97). Durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en belirgin özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine incelenmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.83). Durum çalışması; özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği araştırma desendir. Durumlar zaman ve eylemle sınırlıdır ve araştırmacılar uzun bir zaman süresince çeşitli veri toplama yöntemlerini kullanarak detaylı bilgi toplamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Erkan-Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013, s.21; Creswell, 2014, s.14). Araştırmalarda durum çalışmaları, bir olay, konu ya da problemi meydana getiren

ayrıntıları tanımlamak, değerlendirmek ve böylece o meseleyi derinlemesine anlamak amacıyla kullanılır. Buradaki önemli nokta incelenen durumun belirli bir zaman, yer gibi kriterlerle sınırlandırılabilir ve tanımlanabilir olmasıdır (Creswell, 2015, s. 98).

Söz konusu sınırlandırılmış durumun büyüklüğüne ve durumun analizinin amacına göre de nitel durum çalışma türleri farklılaşmaktadır. Bu çalışmada “bir tek araçsal durum çalışması” kullanılmıştır. Bir tek araçsal durum çalışmasında araştırmacının odak noktası bir konu veya sorundur ve araştırmacı bu konu veya sorunu seçtiği sınırlı bir durumla örnekler (Stake’ten aktaran Creswell, 2015, s.99). Bu çalışmada da hiçbir çocuğu geride bırakmadan tüm çocukların bir arada eğitim almasının öneminden hareketle üst politika belgelerinde kapsayıcı eğitimi gerçekleştirmeye yönelik hedef ve politikalara ne derece yer verildiği ortaya konularak MEB’in uygulamalarında kapsayıcı eğitim yansımaları incelenmiştir.

3.2. Verilerin Toplanması

Durum çalışması araştırmasında kapsamlı bir veri toplama süreci olabilmekte ve gözlem, mülakat, dokümanlar ve görsel işitsel materyaller gibi veri toplama araçları kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013, s. 251; Creswell, 2015, s. 100). Bu çalışmanın verileri doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir ve tek başına bir veri toplama yöntemi olabilmektedir. Dokümanlar, nitel çalışmalarda etkili şekilde kullanılan temel veri kaynaklarıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 217-218). Eğitim bilimleri ile ilgili araştırmalarda, çalışma konusunun örneğin bir kurum ya da politika analizini gerektirmesi, öğretim programları ya da programların yeterlik durumları ve sonuçlarının incelenmesi araştırmacıyı doküman analizi yöntemini kullanmaya yönelten durumlardandır (Seggie & Bayyurt, 2015, s. 288). Doküman analizinde “her türlü dokümana değil, o problem için gerekli ve birinci el belgelere öncelik verilmelidir” (Sönmez & Alacapınar, 2014, s. 95).

Araştırma verilerinin toplanmasının doküman incelemesi yöntemini kullanmanın çeşitli avantajları bulunmaktadır. Araştırma konusuyla ilgili kişi veya kurumlara ulaşılamayan durumlarda veya ilgili zaman diliminde ulaşılamayacak kişiler tarafından üretilen belgeler ve dokümanları incelemede araştırmacıya zengin veri sağlar. Gözlem ve görüşme gibi

diğer nitel veri toplama yöntemlerinde karşılaşılabilecek “katılımcı tepkiselliği” sorunu ortaya çıkmaz. Ayrıca araştırma konusuyla ilgili farklı kaynaklar tarafından çok farklı zamanlarda üretilmiş dokümanların, kitapların vb. incelenmesi yoluyla araştırma problemi hakkında geniş bir zamana dayalı analizi mümkün kılmaktadır. Çalışılan konu hakkında üretilmiş çok çeşitli materyallere ulaşılarak örneklem büyütülebilir. Böylece nitel araştırmaların en büyük sınırlılıklarında olan genelleme sorunu örnekleme geniş tutarak bir ölçüde azaltılabilir. Son olarak, doküman analizinde incelenen uzman kişilerce hazırlanan ders kitapları, örgütsel dokümanlar veya kurum yıllık raporları gibi materyaller organize edilmiş ve gözden geçirilerek onaylanmış olduğundan araştırma için nitelikli veri sağlayarak araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği artırabilir (Bailey’den aktaran Yıldırım & Şimşek, 2013, s.220-221). Meriam (2015) belgesel evrakların istikrarlı oluşunu dokümanların güçlü yanı olarak nitelendirmiştir. Gözlem ve görüşmelerin aksine belge incelemede araştırmacının varlığının çalışılan konuyu etkilemeyeceğinden bahisle belgelerdeki verilerin diğer veri toplama araçlarına kıyasla daha nesnel olduğunu vurgulamıştır (s. 147).

Bu çalışmada da kalkınma planları, hükümet programları, Milli Eğitim Şûra kararları, MEB stratejik planları, mevzuatı, idare faaliyet raporları ve bütçe sunuş kitapları ile AB projeleri çıktıkları doküman analizi yöntemi ile incelenerek araştırma problemine yönelik veriler elde edilmiştir. Bu süreçte hükümet programları incelenirken 7 Haziran 2015 genel seçimleri sonrasında kurulan ve 1 Kasım 2015 genel seçimlerine kadar geçici olarak görevde olan 63. Hükümet programına ulaşılamamıştır. Diğer taraftan, MEB bütçe sunuş kitaplarından 2009 ve 2012 yıllarına ait bütçe sunuş kitapları MEB tarafından yayımlanmadığından ulaşılamamıştır. Buna ek olarak 2011 yılında sadece bütçeye ait detaylı verileri içeren tablolar bölümü yayımlandığından 2009, 2011 ve 2012 yıllarında yapılan çalışmaları içeren açıklamalara ulaşılamamıştır. Ayrıca Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen Avrupa Birliği destekli projelerin final raporları internet ortamında yayımlanmadığından ve Bakanlık yetkilileri ile yapılan sözlü görüşmelerde bahse konu projelere ait final raporlarının kamuoyuna açıklanmadığı bilgisi alındığından söz konusu final raporlarına ulaşılamamıştır. Bu sebeple, MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü internet sitesinde yayımlanan proje bilgileri ve haber metinlerinden derlenen bilgiler incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen tüm dokümanlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

İncelenen Dokümanlar Listesi

Kalkınma Planları	Sekizinci beş yıllık kalkınma planı Dokuzuncu beş yıllık kalkınma planı Onuncu beş yıllık kalkınma planı
Hükümet Programları	58. Hükümet programı 59. Hükümet programı 60. Hükümet programı 61. Hükümet programı 62. Hükümet programı 64. Hükümet programı 65. Hükümet programı
Millî Eğitim Şûraları	17. Millî Eğitim Şûrası Kararları 18. Millî Eğitim Şûrası Kararları 19. Millî Eğitim Şûrası Kararları
Mevzuat	222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun 2698 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Okul Pansiyonları Kanunu 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu 2684 sayılı İlköğretim ve Ortaöğretimde Parasız Yatılı Veya Burslu Öğrenci Okutma Ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun 1739 Millî Eğitim Temel Kanunu 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Göçmen İşçi Çocuklarının Eğitimine İlişkin Yönetmelik Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği Millî Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Okullarda Yatılılık, Bursluluk ve Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliği Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kültürleri Yönergesi Millî Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Gezici Sınıflar Yönergesi 2017/28 Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi 2016/5 Mevsimlik Tarım İşçileri ile Göçer ve Yarı Göçer Ailelerin Çocuklarının Eğitime Erişimi Genelgesi 2011/56 Ulaşılabilirlik Düzenlemeleri Genelgesi 2012/20 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar Genelgesi 2012/16 Okul/Kurumların Donatımı Genelgesi 2018-2019 Eğitim ve Öğretim Yılında Özel Okullarda Öğrenim Gören/Görececek Öğrenciler İçin Eğitim ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin Tebliğ
Stratejik Planlar	MEB 2010-2014 Stratejik Planı MEB 2015-2019 Stratejik Planı
İdare Faaliyet Raporları	2012 Yılı İdare Faaliyet Raporu 2013 Yılı İdare Faaliyet Raporu 2014 Yılı İdare Faaliyet Raporu 2015 Yılı İdare Faaliyet Raporu 2016 Yılı İdare Faaliyet Raporu 2017 Yılı İdare Faaliyet Raporu

MEB Bütçe Raporları	2006 Yılı Bütçe Sunuşu 2007 Yılı Bütçe Sunuşu 2008 Yılı Bütçe Sunuşu 2010 Yılı Bütçe Sunuşu 2011 Yılı Bütçe Sunuşu 2013 Yılı Bütçe Sunuşu 2014 Yılı Bütçe Sunuşu 2015 Yılı Bütçe Sunuşu 2016 Yılı Bütçe Sunuşu 2017 Yılı Bütçe Sunuşu 2018 Yılı Bütçe Sunuşu
AB Projeleri	Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi Operasyonu İlköğretim Kurumlarına Devam Oranlarının Artırılması Teknik Destek Projesi

3.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Nitel veri analizinin temel işlevi, veri setinde doğrudan gözlenmeyen ancak kodlama ve sınıflama yoluyla veride anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılmasıdır. Bu aşamada “neden” ve “nasıl” sorularına cevap aranır. Nitel verilerin yorumlanmasında ise söylenen ya da gözlenen durumun ne anlama geldiği sorusu ile “anlam” ön plana çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Creswell (2014)’e göre nitel verilerin yorumlanması kodların geliştirilmesiyle başlayan, kodlardan temalara gidildiği ardından verileri daha mantıklı hale getirmek için temaların soyutlamanın daha büyük birimleri halinde düzenlendiği süreci kapsamaktadır (s. 195).

Nitel verideki kodlama ve sınıflama sistemini geliştirmek amacıyla veriler araştırmacı tarafından okunur. Daha sonra biçimsel kodlamayı sistematik şekilde başlatmak için veri yeniden okunur (Patton, 2014). Dokümanların analizinde tema ve alt temaların ortaya çıkarılması için öncelikle araştırma kapsamındaki tüm dokümanlar baştan sona (toplam 4954 sayfa) okunmuştur. Ardından tüm dokümanlardaki kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik cümleler belirlenerek Microsoft Excel programına yazılmıştır. Ardından veri seti yeniden okunarak kodlar oluşturulmuş ve Microsoft Excel programına kopyalanan cümlelerin her biri ilgili kodların altına yerleştirilmiştir. Verilerin tamamı bu şekilde kodlandıktan sonra veride yinelenen bazı örüntüleri kategoriler ve temalar altında toplamak

gerektiğinden (Merriam, 2015) kodlar, aralarındaki ilişkilere göre kategoriler altında gruplandırılmıştır. Kod, kategori ve tema isimleri dokümanlardaki ve literatürdeki kavramlar doğrultusunda belirlenmiştir. Oluşan kategoriler, arasındaki ilişkilere göre temaları oluşturmuştur. Bu aşamada kod, kategori ve temalar ile bunların altına yerleştirilen cümleler yeniden tekrar okunarak isimleri ve birbirleri ile uyumlu olup olmadığı yeniden gözden geçirilmiş ve kod, kategori ve temalara son hali verilmiştir.

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde katılımcıların görüşlerini çarpıcı şekilde yansıtmak temel amaç olduğundan doğrudan alıntılara araştırmada sık sık yer verilir. Betimsel analizde amaç, araştırmacının elde ettiği bulguları düzenleyip yorumlayarak okuyucuya sunmasıdır. İçerik analizinde ise amaç verilerin tanımlanması ve içinde saklı olabilecek anlamların ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmacı içerik analizinde birbirine benzeyen verileri kavramlar ve temalar altında bir araya getirir ve anlamlı şekilde düzenleyip yorumlayarak okuyucuya sunar (Sönmez & Alacapınar, 2014, s. 245; Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 255). Patton (2014, s. 453) içerik analizinin, hacimli olan nitel verilerde tutarlı olan durumları ve anlamları belirleyerek nitel verileri indirgeme ve anlamlandırma çabası olduğunu belirtmiştir.

Bir tema tanımlanırken birçok kez gerçekleşen ve belirli bir biçimde daima gerçekleşen durumlar ayrıştırılır. Belirli bir durumun kaç kez gerçekleştiği ve sürekliliği sayarak elde edilir (Miles & Huberman, 2015, s. 253; Yıldırım & Şimşek, 2013, s.230). Sayılara başvurmanın; büyük boyutlu verilerde ne olduğuna hızlıca göz atmak, bir varsayımı doğrulamak ve araştırmanın dürüst ve önyargılardan uzak durmasını sağlamak olmak üzere üç nedeni vardır (Miles & Huberman, 2015, s. 253). Yıldırım ve Şimşek (2013) de nitel verilerin sayısallaştırılmasında üç temel amaç bulunduğunu ifade etmişlerdir. İlk olarak veri setinin sayısallaştırılması araştırmanın güvenilirliğini artırmaktadır. Diğer taraftan yanlılığı azaltarak analiz sonucunda daha adil şekilde yorum yapılmasına katkı sağlamaktadır. Son olarak verilerin sayılarla ifade edilmesi, analiz sonucunda elde edilen tema ve alt temalar arasında karşılaştırma yapılmasına imkân sağlamaktadır. Nitel veri seti basit yüzde hesapları ve sözcük sıklık hesapları olmak üzere iki şekilde sayısallaştırılabilmektedir (s.274-275). Analiz birimi olarak kullanılan “cümle”, nitel verilerin sayısallaştırılması ile tema ve kategorilerin oluşturulmasında kullanılan en önemli araçtır. Analiz sürecinde araştırmacı dokümandaki cümleleri değiştirmeden belirlediği

tema ve kategoriler altına yerleştirebilir. Böylece veriler kodlanmış ve sınıflandırılmış olacaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.278). Bu sebeple verilerin analizinde kodlamaların araştırma kapsamında incelenen dokümanlarda kaç kez ifade edildiği belirlenmiş, ortaya çıkan frekans ve yüzdeler verilerin yorumlanmasını desteklemek için tablolar halinde verilmiştir.



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamındaki dokümanların (kalkınma planları, hükümet programları, Millî Eğitim Şûra kararları, mevzuat hükümleri, MEB stratejik planları, MEB yıllık idare faaliyet raporları, MEB bütçe sunuş raporları, AB projeleri) alt problemler bağlamında incelenmesi sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci araştırma problemine yönelik bulgu ve yorumlar

Birinci araştırma probleminde kalkınma planlarında dezavantajlı durumdaki öğrenciler için kapsayıcı eğitimi sağlamaya yönelik belirlenen hedefler neler olduğu açıklanmıştır. Bu kapsamda veriler “*eğitime erişim*”, “*özel politika gerektiren grupların eğitimi*”, “*okullaşma*” ve “*alternatif uygulamalar*” alt temaları altında analiz edilmiştir. Her bir alt temada ortaya çıkan kodlar doğrultusunda bulgulara ve bunlarla ilişkili yorumlara yer verilmiştir. Verilerin analizi sonucu ulaşılan tema, alt tema ve kodlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Kalkınma Planlarının Analizi Sonucu Ulaşılan Tema, Alt Tema ve Kodlara İlişkin Liste

Tema	Alt tema	Kod	Frekans	Yüzde (%)
Herkes için Eğitim Uygulamaları	Eğitime erişim	Kaynaştırma eğitimi	2	25
		Bütünleştirme eğitimi	1	12,5
		Altyapının iyileştirilmesi	5	62,5
		Toplam	8	% 100
	Özel politika gerektiren grupların eğitimi	Engelli çocuklar	1	25
		Özel yetenekli çocuklar	1	25
		Kız çocukları	1	25
		Çalışan çocuklar	1	25
		Toplam	4	% 100
	Okullaşma	Okul öncesi	4	44,44
		İlkokul ve ortaokul	2	22,22
		Eğitime devamlılık	2	22,22
Paydaşlarla işbirliği		1	11,11	
Toplam		9	% 100	
Fırsat Eşitliği Uygulamaları	Alternatif uygulamalar	Taşınmalı eğitim	1	50
		Yatılı bölge ortaokulu	1	50
	Toplam	2	% 100	

“Eğitime erişim” alt temasında *kaynaştırma eğitimi, bütünleştirme eğitimi ve alt yapının iyileştirilmesi* kodlarına dair bulgular açıklanmıştır.

Sekizinci Kalkınma Planı ile Dokuzuncu Kalkınma Planında özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte kaynaştırma eğitimi alması önemsenmiş ve bu amaçla okulların bu çocukların özel gereksinimlerini karşılayacak şekilde her yönden esnekliğe kavuşturulması amaçlanmıştır (Sekizinci Kalkınma Planı, 2000; Dokuzuncu Kalkınma Planı, 2006). Diğer taraftan, Onuncu Kalkınma Planında ise “*özel eğitime gereksinim duyan engellilerin ve özel yetenekli bireylerin, bütünleştirme eğitimi doğrultusunda, uygun ortamlarda eğitimlerinin sağlanması amacıyla beşeri ve fiziki altyapı güçlendirilecektir*” şeklinde hedef belirlenmiştir (Onuncu Kalkınma Planı, 2013). Görüldüğü üzere sekizinci ve dokuzuncu kalkınma planlarında kaynaştırma eğitimine dair hedefler belirlenmişken 2013 yılına gelindiğinde onuncu kalkınma planında bütünleştirme eğitimine dair hedefler öne çıkmaktadır. Millî eğitim politikalarının temelini oluşturan üst politika belgesi olan kalkınma planında bütünleştirme eğitiminin önemsenmesi MEB’in bu konuda düzenlemeler yapmasının önünü açmıştır.

Diğer taraftan, alt yapının iyileştirilmesi konusunda Sekizinci Kalkınma Planında eğitim altyapısında iyileştirmeler yapıldığı ancak istenilen düzeyde gelişme sağlanamadığı ve eğitimin kalitesine birebir etki eden fiziki altyapı, donanım ve insan kaynağı bakımından okulların istenilen düzeye getirilebilmesi için finansman imkânlarının geliştirilmesi hedeflenmiştir (Sekizinci Kalkınma Planı, 2000). Ardından Dokuzuncu Kalkınma Planında eğitim kurumlarında kaliteli eğitim imkânlarının yaygınlaştırılması için kalite güvence sisteminin kurulması amaçlanmıştır (Dokuzuncu Kalkınma Planı, 2006). Onuncu Kalkınma Planında ise eğitimde insani ve fiziki altyapının iyileştirildiği, böylece eğitim hizmetlerinin daha nitelikli ve daha kolay erişilir şekilde sunulması için büyük ilerleme kaydedildiği belirtilmiştir. Bu bağlamda, Onuncu Kalkınma Planında eğitime erişim konusunda belirlenmiş hedefe rastlanmamıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Buna göre, zaman içinde alt yapıda yapılan iyileştirmeler ve düzenlemelerle eğitime erişimin kolaylaştığı söylenebilir.

“Özel politika gerektiren grupların eğitimi” alt temasında *engelli çocuklar, özel yetenekli çocuklar, kız çocukları ve çalışan çocuklarla* ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Sekizinci ve Dokuzuncu Kalkınma Planlarında engelli çocuklar ve kız çocukların kapsayıcı eğitime dahil edilmesi yönünde hedefe rastlanmamıştır. Onuncu Kalkınma Planına göre ise engelliler ve kız çocukları öncelikli olmak üzere her çocuğun okula erişimi sağlanacaktır. Ayrıca sınıf tekrarları ve okul terkleri azaltılacaktır (Onuncu Kalkınma Planı, 2013). Bu bağlamda Sekizinci ve Dokuzuncu Kalkınma Planlarında eğitimde dezavantajlı gruplardan olan engelliler ve kız çocuklarının eğitim sorunlarının çözümüne yönelik herhangi bir hedef ifadesinin belirtilmemesinin bir eksiklik olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, Sekizinci Kalkınma Planında özel yetenekli öğrencilere okul öncesi ve ilkokul çağında rehberlik desteği sağlanması ve eğitim ortamları bu çocuklara göre hazırlanması amaçlanmıştır. Bu bağlamda özel sektörün özel yetenekli öğrenciler için yaptığı girişimler desteklenecektir (Sekizinci Kalkınma Planı, 2000). Bu doğrultuda özel yetenekli öğrencilerin eğitimine ayrıca önem verildiği görülmektedir.

Ayrıca Sekizinci Kalkınma Planında eğitim sistemi dışında kalan çocukların sosyal ve ekonomik bakımdan uygunsuz koşullarda çalışması onların ruh ve beden sağlıklarını olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Sekizinci Kalkınma Planı, 2000). Ancak incelenen kalkınma planlarında bu sorunun çözümüne yönelik bir politika hedefine rastlanmamıştır.

Diğer taraftan, incelenen kalkınma planlarında eğitime erişimde en dezavantajlı gruplardan olan engelliler, çalışan çocuklar ile kız çocukların eğitime kazandırılması için gerekli tedbirlerin alınacağı vurgulanmakla beraber eğitim dışı kalmaya sebep olan diğer dezavantajlılık durumlarına planda değinilmediği görülmüştür.

“Okullaşma” alt temasında okul öncesi eğitim, ilkokul ve ortaokul, eğitime devamlılık ile paydaşlarla işbirliği kodları ile ilgili bulgu ve yorumlar açıklanmıştır.

Sekizinci ve Onuncu Kalkınma Planlarında çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerine sağladığı önemli katkılardan bahisle okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması hedefi belirlenmiş, bu süreçte dezavantajlı kesimlerin erişimlerinin desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Sekizinci Kalkınma Planı, 2000; Onuncu Kalkınma Planı, 2013). Dokuzuncu Kalkınma Planında ise okullaşma oranlarının düşük seviyede kaldığı okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için toplumsal farkındalığın artırılması, öğretmen ihtiyacının karşılanarak altyapı sorunlarının çözülmesi ve erken çocukluk eğitim hizmetlerinin çeşitlendirilmesi amaçlanmıştır (Dokuzuncu Kalkınma Planı, 2006). Bu bağlamda, erken çocukluk dönemi çocuğun hayatında kritik öneme sahip olması ve ülkemizde okullaşma oranlarının çok düşük olması sebebiyle zorunlu eğitime dâhil olmamasına rağmen incelenen kalkınma planlarının hepsinde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması özel önem verilen bir konu olmuştur.

Dokuzuncu ve Onuncu Kalkınma Planında zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte ilkokul ve ortaokul kademesine okullaşma oranlarında büyük artış sağlandığı vurgulanmıştır (Dokuzuncu Kalkınma Planı, 2006; Onuncu Kalkınma Planı, 2013). Ayrıca Dokuzuncu Kalkınma Planında ilkokul ve ortaokul kademesinde okullaşmada hala %100’e ulaşamadığı ifade edilmiştir (Dokuzuncu Kalkınma Planı, 2006). Bu durum bütün çabalara rağmen eğitime kazandırılmayan küçük bir grubun olduğunu göstermektedir. Ancak incelenen kalkınma planlarında ilkokul ve ortaokul kademesinde okullaşma oranlarının %100’e ulaşması yönünde belirlenen politika hedefine rastlanmamıştır.

Diğer taraftan Dokuzuncu Kalkınma Planında okula kazandırılan çocukların okul terklerinin önüne geçilerek eğitime devamlarının sağlanması için gerekli tedbirlerin alınması amaçlanmıştır (Dokuzuncu Kalkınma Planı, 2006). Ayrıca Onuncu Kalkınma Planında kız çocukları ve kırsal kesimden gelen yoksul öğrencilerin eğitime devamlarının sağlanması için çeşitli çalışmaların yürütüldüğü değerlendirilmiş ve bu konuda yeni hedef

belirlenmemiştir (Onuncu Kalkınma Planı, 2013). Onuncu Kalkınma dezavantajlı çocukların eğitime devamlılığının sağlanması için yeni hedeflerin belirlenmemiş olmaması bu konuda yapılan çalışmaların yeterli görüldüğünü göstermektedir.

Dokuzuncu Kalkınma Planında okullaşmanın artırılması konusunda mahalli idareler, sivil toplum örgütleri, özel sektör temsilcileri gibi diğer paydaşların da katkısının artırılması hedeflenmiştir (Dokuzuncu Kalkınma Planı, 2006). Sekizinci ve Onuncu Kalkınma Planında okullaşmanın artırılması için paydaşlarla işbirliği yapılması dair politika hedefine rastlanmamıştır.

“*Alternatif uygulamalar*” alt temasında *taşınmalı eğitim ve yatılı bölge ortaokulları* kodlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Sekizinci ve Dokuzuncu Kalkınma Planlarında taşınmalı eğitim ve yatılı bölge ortaokulları alternatif uygulamalarına dair hedeflere rastlanmamıştır. Onuncu Kalkınma Planında ise taşınmalı eğitimi geliştirmek için çeşitli faaliyetler yürütüldüğü ifade edilmiş ve öğrenci pansiyonlarının sayısının artırılması hedeflenmiştir (Onuncu Kalkınma Planı, 2013). Taşınmalı eğitim ve yatılı bölge ortaokullarının merkezden uzak kırsal kesimde yaşayan çocukların eğitimi için başlıca alternatif uygulamalar arasında olduğu görülmektedir. Ve bu uygulamaların yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılması okula erişimi uzak kesimlerdeki çocukları eğitime kazandırmak için önemli adımlar olarak değerlendirilebilir.

4.2. İkinci araştırma problemine yönelik bulgu ve yorumlar

İkinci araştırma probleminde ise hükümet programlarında dezavantajlı durumdaki öğrenciler için kapsayıcı eğitimi sağlamaya yönelik belirlenen hedefler incelenmiştir. Bu kapsamda veriler “*eğitime erişim*”, “*özel politika gerektiren grupların eğitimi*”, “*okullaşma*”, “*kalite*” ve “*sosyal yardımlar*” alt temaları bağlamında analiz edilmiştir. Her bir alt temada ortaya çıkan kodlar doğrultusunda bulgulara ve bunlarla ilişkili yorumlara yer verilmiştir. Verilerin analizi sonucu ulaşılan tema, alt tema ve kodlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Hükümet Programlarının Analizi Sonucu Ulaşılan Tema, Alt Tema ve Kodlara İlişkin Liste

Tema	Alt tema	Kod	Frekans	Yüzde (%)	
Herkes için Eğitim Uygulamaları	Eğitime erişim	Altyapının iyileştirilmesi	8	% 100	
		Toplam	8	% 100	
	Özel politika gerektiren grupların eğitimi	Engelli çocuklar		2	20
		Özel yetenekli çocuklar		2	20
		Kız çocukları		3	30
		Sosyoekonomik düzeyi düşük aile çocukları		3	30
		Toplam		10	% 100
	Okullaşma	Okul öncesi		3	60
		İlkokul ve ortaokul		2	40
		Toplam		5	% 100
Kalite	Eğitim öğretim materyalleri		2	% 100	
	Toplam		2	% 100	
Fırsat Eşitliği Uygulamaları	Sosyal yardımlar	Şartlı eğitim yardımı	1	33,3	
		Ücretsiz ders kitabı dağıtımı	2	66,6	
		Toplam	3	% 100	

“Eğitime erişim” alt temasında *altyapının iyileştirilmesi* kodu ile ilgili bulgular açıklanmıştır.

61. Hükümet Programında, okulların fiziki imkanları ve okula erişim sorunlarının önceliklendirildiği vurgulanarak okul binalarının uluslararası standartlara getirildiği belirtilmiştir (61. Hükümet Programı, 2011). 64. ve 65. Hükümet Programlarında ise eğitimdeki başlıca sorunlardan olan erişim, altyapı ve kalite sorunlarına öncelik ve önem verildiğinden bahisle eğitim altyapısının iyileştirilmesi için tüm kaynak ve imkanların sağlandığı ifade edilmiş ve büyük oranda çözülmüş olan eğitim sorunlarını tamamen ortadan kaldırarak eğitimin niteliğinin artırılması hedeflenmiştir. Ayrıca eğitim ortamlarının yenilikçiliği teşvik edecek, erişilebilir, fonksiyonel ve yerel mimariye uygun bir yapıda ve yeterli oyun, spor ve kültürel alanlara sahip mekânlar olarak tasarlanması hedeflenmiştir (64. Hükümet Programı, 2015; 65. Hükümet Programı, 2016). İncelenen diğer hükümet programlarında bu alanda belirlenen politika hedefine rastlanmamıştır. Diğer taraftan incelenen hükümet programlarında özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişimi ve kapsayıcı eğitim konusunda da belirlenen politika hedefine rastlanmamıştır.

“Özel politika gerektiren grupların eğitimi” alt temasında *engelli çocuklar, özel yetenekli çocuklar, kız çocukları ve sosyoekonomik düzeyi düşük aile çocukları* kodlarına ilişkin bulgu ve yorumlar verilmiştir.

61. Hükümet Programında 2002 yılından 2011 yılına kadar engellilerin eğitim ve rehabilitasyonuna harcanan kaynağın 16 kat, eğitim verilen engelli öğrenci sayısının da 10 kat artırıldığı belirtilmiştir (61. Hükümet Programı, 2011). 62. Hükümet Programında engelli çocuklar ile özel yetenekli çocukların eğitimi meselesine öncelik verildiği vurgulanmıştır (62. Hükümet Programı, 2014). 65. Hükümet Programında özel yetenekli öğrencilerin eğitimleri için de onlara özel politika ve uygulamaların hayata geçirilmesi hedeflenmiştir (65. Hükümet Programı, 2016). Bahse konu hükümet programlarında engelli çocukların eğitimlerinin önemsenmesi ve daha fazla engelli öğrencinin eğitim alması olumlu gelişmeler olmakla birlikte bu öğrencilerin hangi şartlarda eğitim alması gerektiğine dair bilgi bulunmamaktadır. Ayrıca incelenen hükümet programlarına engelli çocukların toplumla bütünleşmesi için kapsayıcı eğitimin hayata geçirilmesine dair herhangi bir politika ifadesine rastlanmamıştır.

60. Hükümet Programında okula gidemeyen veya gönderilmeyen kız çocuklarımıza yönelik “Haydi Kızlar Okula” kampanyasının yürütüldüğü ve bu kampanya ile yaklaşık 250 bin kız çocuğunun okula kazandırıldığı belirtilmiştir (60. Hükümet Programı, 2007).

61. Hükümet Programında kız çocuklarının eğitim alabilmesi için özel uygulamaların gerçekleştirildiği ifade edilmiştir (61. Hükümet Programı, 2011). 62. Hükümet Programında ise kız çocuklarının eğitim sorunlarının çözülmesine yönelik politikaların devam ettirilmesi hedeflenmiştir (62. Hükümet Programı, 2014). Ancak 64. ve 65. Hükümet Programlarında kız çocuklarının eğitim sorunlarının çözümüne yönelik politika hedefine rastlanmamıştır. Ülke geneli okullaşma oranları değerlendirildiğinde kız ve erkek çocukların okullaşma oranları arasındaki fark kapandığından hazırlanan son iki hükümet programında kız çocuklarının okullaşmasına yönelik politika hedeflerinin yer almadığı yorumu yapılabilir.

61. Hükümet Programında sosyoekonomik düzeyi düşük aile çocukları ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar şu şekilde yer almıştır. Yoksulluğu ortadan kaldırmanın yolu sosyoekonomik düzeyi düşük aile çocuklarının iyi eğitim almasını sağlamak olduğundan bahisle bu çocuklarına yapılan eğitim yardımları artırılmış ve bu çocukların eğitimlerinin desteklenmesi için yeni sosyal yardım programlarının oluşturulduğu belirtilmiştir.

Sosyoekonomik düzeyi düşük aile çocukları ücretsiz ders kitabı dağıtımı, şartlı eğitim yardımı ve burslarla daha çok çocuğun eğitimi desteklenmiştir. Maddi yetersizlikler sebebiyle çocukların okula gönderilmemesi mazeretinin tamamen ortadan kaldırıldığı belirtilmiştir (TBMM, 2011). Sosyoekonomik düzeyi düşük aile çocuklarının bu şekilde desteklenmesi ailelerin eğitim masraflarını azaltması bakımından bu çocukların eğitim almasının önündeki engelleri azalttığı söylenebilir. Diğer taraftan incelenen hükümet programlarının hiçbirinde sosyoekonomik düzeyi düşük aile çocuklarının eğitimdeki dezavantajlarının giderilmesi amacıyla belirlenen politika hedefine rastlanmamıştır.

“Okullaşma” alt temasında *okul öncesi eğitim* ile *ilkokul ve ortaokul* kodları ile ilgili bulgular açıklanmıştır.

2002 yılında okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %11 iken, %25'e çıkarılmış ve 60. Hükümet döneminde de okul öncesinde %50 okullaşma oranı hedefi belirlenmiştir (60. Hükümet Programı, 2007). 62. Hükümet Programında ise okul öncesi eğitimin teşvik edilmesi, okullaşma oranının artırılmasına yönelik çalışmaların kararlılıkla devam ettirilmesi amaçlanmıştır (62. Hükümet Programı, 2014). Benzer şekilde 65. Hükümet Programında da okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması hedeflenmiştir (65. Hükümet Programı, 2016). Okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının artırılması hükümetlerin de hep gündeminde olan bir konu olmakla birlikte 60. Hükümet programından 65. Hükümet programına kadar okul öncesi ile ilgili politikaların eğitimin niteliği yerine yaygınlaştırma ile ilgili olması okul öncesi eğitimde istenilen okullaşma oranlarına hala erişilemediğini göstermektedir.

60. Hükümet Programında ilkokul ve ortaokul kademesinde %100 okullaşma hedeflenmiştir (60. Hükümet Programı, 2007). Bu durum ilkokul ve ortaokul kademesinde eğitim dışı kalmış dezavantajlı çocukların varlığını göstermektedir. Ancak 60. Hükümet Programı haricinde incelenen Hükümet Programlarında ilkokul ve ortaokul kademesinde okullaşmamış grubun eğitime kazandırılmasına yönelik belirlenen politikalara ve hedeflere rastlanmamıştır.

“Kalite” alt temasında *eğitim öğretim materyalleri* ile ilgili bulgular açıklanmıştır. 64. Ve 65. Hükümet Programlarına göre eğitim ortamı, öğretimde kullanılan materyaller ve eğitim öğretim uygulamaları çocukların bireysel farklılıkları ve ihtiyaçlarını dikkate alacak şekilde öğrenci merkezli bir anlayışla düzenlenecektir. Eğitim dışında kalan çocuklar ile

dezavantajlı öğrencilerin uzaktan eğitim yöntemleri ile kaliteli eğitim fırsatlarından yararlanması sağlanacaktır (64. Hükümet Programı, 2015; 65. Hükümet Programı, 2016). Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme ortamlarının ve öğretim yöntemlerinin düzenlenmesinin kapsayıcı eğitimi hayata geçirmek için önemli adımlardan biri olduğu söylenebilir.

“*Sosyal yardımlar*” alt temasında *ücretsiz ders kitabı dağıtımı* ve *şartlı eğitim yardımı* kodlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

60. Hükümet Programında ilköğretim ve ortaöğretimdeki öğrencilere ders kitaplarının ücretsiz olarak dağıtılmasına başlandığı ifade edilmiş ve önümüzdeki süreçte e-kitapların da ücretsiz olarak öğrencilere dağıtılması planlanmıştır. Ayrıca sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı konumda olan 1.6 milyon aileye çocuklarının okula devamını sağlama şartıyla eğitim masraflarının karşılanmasına destek olmak amacıyla her ay düzenli yardım yapılması amaçlanmıştır (60. Hükümet Programı, 2007). Ders kitaplarının öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılması ailelerin eğitim masraflarını azaltmaktadır. Ayrıca şartlı eğitim yardımıyla sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı ailelerin desteklenmesi ve bu desteği alabilmek için çocuğun okula düzenli devam etmesi şartının bulunması hem çocukların eğitime devamlılığını teşvik etmekte hem de ailelere çocuklarını okula göndermeleri için maddi destek sağlamaktadır. Ancak, incelenen diğer hükümet programlarında dezavantajlı öğrencilerin kaliteli kapsayıcı eğitime dahil edilmesi için uygulanacak sosyal yardımlarla ilgili politika hedeflerinin yer almamasının bir eksiklik olduğu söylenebilir.

4.3. Üçüncü araştırma problemine yönelik bulgu ve yorumlar

Üçüncü araştırma problemi altında Millî Eğitim Şûra kararlarında temel eğitim seviyesindeki dezavantajlı durumdaki öğrenciler için kapsayıcı eğitimi sağlamaya yönelik önerilen politikalar araştırılmıştır. Bu doğrultuda “*eğitime erişim*”, “*özel politika gerektiren grupların eğitimi*” ve “*kalite*” alt temaları çerçevesinde elde edilen bulgu ve yorumlar açıklanmıştır. Verilerin analizi sonucu ulaşılan tema, alt tema ve kodlar Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5.

Millî Eğitim Şûra Kararlarının Analizi Sonucu Ulaşılan Tema, Alt Tema ve Kodlara İlişkin Liste

Tema	Alt tema	Kod	Frekans	Yüzde (%)	
Herkes İçin Eğitim Uygulamaları	Eğitime erişim	Özel eğitim	2	28,57	
		Kaynaştırma eğitimi	2	28,57	
		Altyapının iyileştirilmesi	3	42,86	
		Toplam	7	% 100	
	Özel politika gerektiren grupların eğitimi	Engelli çocuklar	8	44,44	
		Özel yetenekli çocuklar	8	44,44	
		Çalışan çocuklar	1	5,56	
		Sosyoekonomik düzeyi düşük aile çocukları	1	5,56	
		Toplam	18	% 100	
	Kalite	Öğretmen eğitimi		6	% 100
			Toplam	6	% 100

“Eğitime erişim” alt temasında *özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve altyapının iyileştirilmesi* kodları bağlamındaki bulgulara yer verilmiştir.

17. Millî Eğitim Şûrası kararlarına göre özel eğitimde yaş sınırı olmaksızın tüm engellilere eğitim verilmesi için gerekli yasal düzenlemeler yapılmalı ve rehberlik ve araştırma merkezleri bünyesinde çalışan gezici öğretmenlerin sayıları artırılmalıdır. Diğer taraftan kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıflarda ücreti yerel imkânlarla karşılanan destek hizmet personeli çalıştırılmalıdır. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin bir sonraki eğitim kademesinde gidecekleri okul belirlenerek yöneltme formuna yazılmalıdır. Kaynaştırma eğitimine uygun olmayan öğrenciler ise iş okullarına yönlendirilmelidir (17. Millî Eğitim Şûrası, 2006).

17. Millî Eğitim Şûrası kararları arasında eğitime erişimin artırılması amacıyla altyapının iyileştirilmesine dair önerilere rastlanmamıştır. 18. Millî Eğitim Şûrası kararlarına göre okullar arasındaki eşitsizliklerin giderilmesi ve tüm okulların asgari kalite standartlarına ulaştırılması amacıyla eğitim kurumlarının fiziksel kapasite, insan kaynağı ve sahip olduğu donatım malzemeleri bakımından mevcut durumları detaylı olarak envantere işlenmeli ve tüm okulların en yüksek standarda ulaşması için hazırlanan eylem planları çerçevesinde gerekli iyileştirmeler yapılmalıdır (18. Millî Eğitim Şûrası, 2010). 19. Millî Eğitim Şûrası kararlarında ise eğitim kurumlarının mevcut altyapısının engelli öğrencilerin erişimlerini ve eğitim almalarını sağlayacak şekilde düzenlenmesi tavsiye edilmiştir. Ayrıca okulların

tip projeleri tasarlanırken bölgenin ve öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmalı, sosyal, kültürel, sportif etkinliklere imkân verecek şekilde düzenlenmelidir (19. Milli Eğitim Şûrası, 2014).

17. Millî Eğitim şurası kararlarında engelli öğrencilerin eğitimi için daha çok özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi seçenekleri tartışılırken 18. ve 19. Şura kararlarında ise engelli öğrencilerin normal okullarda eğitim alabilmesi için okulların altyapılarının iyileştirilmesi önerilmiştir. Engelli öğrencilerin eğitimi meselesindeki yaklaşımların da zamanla değiştiği görülmektedir. Bu bakımdan, önceleri özel eğitim öne çıkarken daha sonra kapsayıcı eğitimin önerilmeye başlandığı söylenebilir.

“Özel politika gerektiren grupların eğitimi” alt temasında *engelli çocuklar, özel yetenekli çocuklar, çalışan çocuklar* ve *sosyoekonomik düzeyi düşük aile çocukları* kodları bağlamında elde edilen bulgular açıklanmıştır.

17. Milli Eğitim Şûrası kararlarına göre engelli çocukların okul öncesi eğitim alması zorunlu olduğundan dolayı hafif ve orta derecede engeli olan çocuklar anaokullarında akranlarıyla birlikte kaynaştırma eğitimi almalı, ağır düzeyde engelliler ile birden fazla engeli olan çocuklar özel eğitim anaokullarında eğitim almalıdır. Özel gereksinimli öğrenciler için yeterli sayıda özel eğitim sınıfı bulunmalı ve bu sınıfların fiziksel şartları bu öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir. Bahse konu öğrencilerin tanınması ve yönlendirilmesi için ihtiyaç duyulan ölçme araçları geliştirilmeli ya da Türkçeye uyarlanarak gerekli geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmalı ve bu ölçme araçlarını uygulayacak uzmanlar yetiştirilmedir (17. Milli Eğitim Şûrası, 2006). 18. Milli Eğitim Şûrasında ise her ilde engelli öğrencilerin eğitim alabileceği okulların yaygınlaştırılması, bu öğrencilerin eğitim kurumlarına erişimlerinin sağlanması, engelli öğrenciler için de taşınabilir eğitimin uygulanması ve okulda öğle yemeği verilmesi önerilmiştir (18. Milli Eğitim Şûrası, 2010). Görüldüğü üzere 17. ve 18. Millî Eğitim Şûraları tavsiye kararları içinde engelli çocukların kapsayıcı ortamlar yerine daha çok engel durumlarına göre ayrıştırılmış ortamlarda eğitim almalarına dair öneriler yer almaktadır. Bu bağlamda, çocukların engel durumu ve özel gereksinimlerinin kapsayıcı eğitim yaklaşımında olduğu gibi öğrenme için fırsat olarak değerlendirmek yerine çocukların ayrıştırılmış okullarda eğitilmesinin dayanağı olarak görüldüğü söylenebilir. Diğer taraftan 19. Millî Eğitim Şûrası kararları arasında engelli çocuklarla ilgili önerilere rastlanmamıştır.

17. ve 18. Millî Eğitim Şûraları kararlarına göre özel yetenekli öğrencilerin beceri ve yeteneklerine göre düzenlenmiş cazibe merkezi olacak özel eğitim okulları açılmalıdır (17. Millî Eğitim Şûrası, 2006; 18. Millî Eğitim Şûrası, 2010). Ayrıca 17. Millî Eğitim Şûrası kararlarında özel yetenekli bu çocukların üniversitelerde bu konuda eğitim ve sertifika almış öğretmenler tarafından eğitim alması ve bu çocukların eğitimi için özel politikalar geliştirilerek ailelerine de maddi yardım yapılması tavsiye edilmiştir (17. Millî Eğitim Şûrası, 2006). Özel yetenekli öğrencilerin kendilerine özel açılmış okullarda eğitim almalarının tavsiye edilmesi kitlesel eğitim yerine seçkin eğitim benimsendiğini göstermektedir.

18. Millî Eğitim Şûrasında sosyoekonomik düzeyi düşük aile çocukları ve risk altındaki çocuklara yönelik eğitim çalışmalarının gerçekleştirilmesi ve eğitimden kopmalara sebep olabilecek çeşitli risk faktörleri dikkate alınarak önleyici rehberlik çalışmalarına ağırlık verilmesi önerilmiştir (18. Millî Eğitim Şûrası, 2010). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı durumların diğer risk faktörleri ile birleşip çocukların eğitimden kopmalarına sebep olmaması açısından rehberlik çalışmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan, incelenen Millî Eğitim Şûraları kararlarında sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitim almasını sağlayabilmesi adına desteklenmesine yönelik tavsiye kararlarına rastlanmamıştır.

“*Kalite*” alt temasında *öğretmen eğitimi* kodu ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. 17. Millî Eğitim Şûrası kararlarına göre sınıf öğretmenlerine kaynaştırma eğitimi yapabilmeleri için hizmet öncesinde özel eğitim konusunda eğitim verilmelidir. İlköğretim kurumlarında görev yapmakta olan tüm öğretmenlere de en az 180 saat olacak şekilde özel eğitim stratejileri ve özel gereksinimli çocukların eğitimi konularında hizmetiçi eğitim verilmelidir. Bütünleştirme eğitimi uygulamasının başlayabilmesi için ise öğretmen adaylarına lisans eğitimi programlarına sırasında özel eğitim dersi eklenmelidir (17. Millî Eğitim Şûrası, 2006). 18. Millî Eğitim Şûrası tavsiye kararlarına göre ise rehber öğretmenlere ve psikolojik danışmanlara özel gereksinimli öğrencilere psikolojik danışma ve rehberlik desteği verebilmelerine yönelik hizmet öncesinde özel alan yeterliği kazandırılmalı, hâlihazırda görevde olanların da bu konuda hizmetiçi eğitim alması sağlanmalıdır. Diğer taraftan, bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) görev yapacak öğretmenlere özel yetenekli öğrencilere daha iyi eğitim sunabilmeleri için üniversitelerdeki öğretim üyeleri tarafından eğitim verilmelidir (18. Millî Eğitim Şûrası, 2010). Diğer

tarafından 19. Millî Eğitim Şûrası kararları arasında eğitimde kalitenin artırılmasına dair önerilere rastlanmamıştır. Öğretmenlere, özel gereksinimli çocukların eğitimi ve bu çocuklara nasıl psikolojik destek verileceği konularında hizmetiçi eğitim önerilmiş olması sebebiyle öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar konusunda yetkin olmadığı ve eğitime ihtiyaç duyduğu yorumu yapılabilir.

4.4. Dördüncü araştırma problemine yönelik bulgu ve yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde MEB tarafından temel eğitim seviyesindeki öğrencilere yönelik yayımlanan ve hala yürürlükte olan kanun, kanun hükmünde kararname, tüzük, yönetmelik, yönerge, bakanlar kurulu kararları, tebliğ ve genelgelerdeki kapsayıcı eğitimin gerçekleştirilmesine yönelik hükümler incelenmiş ve kapsayıcı eğitim yaklaşımına dair hangi düzenlemelerin yer aldığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgu ve yorumlar “eğitime erişim”, “özel politika gerektiren grupların eğitimi”, “okullaşma”, “kalite”, “alternatif uygulamalar” ve “sosyal yardımlar” alt temaları bağlamında açıklanmıştır. Verilerin analizi sonucu ulaşılan tema, alt tema ve kodlar Tablo 6’de gösterilmiştir.

Tablo 6.

Mevzuat Hükümlerinin Analizi Sonucu Ulaşılan Tema, Alt Tema ve Kodlara İlişkin Liste

Tema	Alt tema	Kod	Frekans	Yüzde (%)
Herkes İçin Eğitim Uygulamaları	Eğitime erişim	Özel eğitim	37	50
		Kaynaştırma eğitimi	23	31,08
		Bütünleştirme eğitimi	14	18,92
		Toplam	74	% 100
	Özel politika gerektiren grupların eğitimi	Engelli çocuklar Özel yetenekli çocuklar Kız çocukları Çalışan çocuklar	9	32,14
			1	3,57
			5	17,86
			13	46,43
			Toplam	28
	Okullaşma	Okul öncesi İlkokul ve ortaokul Eğitime devamlılık	6	40
			2	13,33
			7	46,67
			Toplam	15
	Kalite	Eğitim öğretim materyalleri Ölçme ve değerlendirme	2	40
			3	60
Toplam			5	% 100

Fırsat Eşitliği Uygulamaları	Alternatif uygulamalar	Taşınmalı eğitim	4	23,53	
		Yatılı bölge ortaokulu	2	11,76	
		Evde ve hastanede eğitim	6	35,29	
		Gezici sınıflar (mobil anaokulu)	4	23,53	
		Yaz eğitimi	1	5,88	
		Toplam	17	% 100	
	Sosyal Yardımlar	Burs ve yatılılık		14	% 100
			Toplam	14	% 100

“Eğitime erişim” alt temada *özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve bütünleştirme eğitimi* kodları bağlamında elde edilen bulgular açıklanmıştır.

Özel eğitim ile ilgili mevzuatta şu düzenlemeler yer almaktadır. Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye göre özel eğitim hizmeti alması gereken tüm öğrenciler ilgi, istek, kabiliyet ve yeterlikleri doğrultusunda ve ölçüsünde bu hizmetten faydalanır. Özel eğitim hizmetleri, bu bireylerin toplumla etkileşim sağlama ve topluma uyumunu kolaylaştıracak şekilde planlanır. Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar, temel eğitimlerini özel eğitim okulları ve/veya normal ilkokul ve ortaokullarda sürdürürler. Bu çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanmalı ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanmalıdır. Öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde de BEP’te belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi esas alınır (573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname [ÖEHKHK], 1997). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde ise özel eğitimle ilgili şu düzenleme yer almaktadır: “*Özel eğitim değerlendirme kurulu raporu sonucunda, tam zamanlı kaynaştırma yoluyla normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıfta eğitimlerini sürdüremeyecek durumda olan ağır düzeyde engeli olanlar ile birden çok engel durumu bulunan öğrenciler, bu okullarda fiziki mekânın uygun olması ve özel eğitim öğretmeni istihdam edilmesi durumunda açılan özel eğitim sınıflarına kaydedilirler*” (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği [MEB OÖEİKY], 2014). Diğer taraftan Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre “*durumları ayrı bir okulda özel eğitim gerektiren bireyler için engellilik durumu ve özelliklerine uygun gündüzlü veya yatılı özel eğitim okulları açılır.*” Benzer yetersizliklere sahip akranları ile birlikte ayrı bir eğitim kurumunda eğitim almaları uygun olan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi bu okul ve kurumlarda gerçekleştirilir. Birden fazla engel durumu olan öğrenciler için ise özel eğitim okullarında özel eğitim sınıfları açılabilir (573 sayılı ÖEHKHK, 1997; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018). Özel eğitim

okullarında dengi resmî okullarda uygulanan öğretim programları ile haftalık ders çizelgeleri uygulanır (573 sayılı ÖEHKHK, 1997; Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği [MEB ÖEKY], 2012). Ancak özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve öğrenme yeterlilikleri göz önünde bulundurularak söz konusu öğretim programlarında denklik bozulmayacak şekilde düzenlemeler yapılır. “*Özel eğitim okul ve sınıf programları, öğrencileri, eğitimlerini normal okullarda akranlarıyla birlikte sürdürecektir yeterliliklere ulaştırmayı amaçlayan bir yaklaşımla hazırlanır.*” Özel eğitimde, eğitim programları öğrencilerin eğitsel performanslarına uygun olacak şekilde ve programın amaçları öğrencilere göre düzenlenerek uygulanır (573 sayılı ÖEHKHK, 1997). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, özel eğitim değerlendirme kurulu raporunda destek eğitim almaları uygun görülen öğrencilere bireysel ve/veya grup eğitimi verilir ve bu süreçte bireyin engel türü ve derecesi, yaşı, eğitim performansı ile öncelikli eğitim ihtiyacı vb. durumları dikkate alınır (MEB ÖEKY, 2012). Özel eğitim gereksinimi tanıyanmış çocuklar için okul öncesi eğitimi zorunludur. Bu eğitim özel eğitim okulları ile okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilir. Çocukların gelişimleri ve bireysel özellikleri değerlendirilerek, özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitim süreleri uzatılabilir. Okul öncesi eğitimi almış veya ilköğretim çağına gelmiş özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için hazırlık sınıfları açılabilir (573 sayılı ÖEHKHK, 1997). Mevzuattaki hükümler incelendiğinde çocukların tanıyanması sonucunda normal okullarda eğitim alabilir/alamaz şeklinde sınıflandığı, ardından engel türlerine göre farklı okullarda ayrıştırılmış şekilde eğitim almak üzere yönlendirildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca özel eğitim okullarında verilen eğitimin özel gereksinimli öğrencilere akranları ile aynı ortamlarda eğitim alabilecek yeterlilikler kazandırmayı amaçladığı söyleminde ayrıştırıcı bir dil kullanıldığı ve bu çocukların birtakım olumsuzluk ve eksiklikleri olduğu mesajı verildiği söylenebilir. Bu bakımdan kapsayıcı eğitimin bir gereği olarak çocukları engel türü ve derecesi ne olursa olsun akranları ile birlikte aynı sınıfta eğitim almalarına imkan verecek düzenlemelerin mevzuatta eksik olduğu görülmektedir.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili mevzuatta şu düzenlemeler yer almaktadır. Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye göre özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerden, durumları normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almak için uygun olanlar eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında sürdürürler. Bu okullarda yetersizliği olan bireylere özel eğitim desteği sağlamak amacıyla yardımcı derslikler hazırlanır, özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanır ve diğer özel

tedbirler alınır. Bu öğrencilerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak gerçekleştirilir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimleri onları sosyal ve fiziksel çevrelerinden uzaklaştırmayacak şekilde tasarlanır ve sürdürülür. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitsel performansları dikkate alınarak, hedef, içerik ve eğitim durumlarında uyarlamalar yapılarak diğer öğrencilerle bir arada eğitim almalarına öncelik verilir (573 sayılı ÖEHKHK, 1997). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde ise kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrenciler için BEP hazırlanması ve bu öğrencilerin başarılarının, bu programda yer alan amaçlara doğrultusunda değerlendirilmesine dair düzenlemeler yer almaktadır (MEB OÖEİKY, 2014). Eğitim kurumlarında tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden engel durumu olan öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere özel eğitim desteği verilmesi amacıyla okulun fiziki imkânları doğrultusunda ve özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlamak koşuluyla destek eğitim odası açılabilir (MEB OÖEİKY, 2014; Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi [KBYEUG], 2017; ÖEHY, 2018). Tüm okul türü ve kademelerinde kaynaştırma yoluyla eğitim alması uygun görülen öğrencilerin okula kayıtlarında ve eğitime devamlarında gerekli tedbirler alınır. Kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirilmesinde ise engel durumlarından kaynaklanan güçlükleri gidermek amacıyla sınavlarda uygun araç-gereç, cihaz ve yöntemler kullanılır (KBYEUG, 2017).

Bütünleşme eğitimi konusunda mevzuatta yer alan hükümler şu şekildedir. *“Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelliler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılır.”* Genel eğitim sistemi içinde engelli öğrencilerin tüm kademelerde eğitim almasına imkan tanıyacak bütünleştirici düzenlemeler yapılır (5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun [EHK], 2005). Bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrencilerin okula kayıt ve eğitime devamlarının sağlanmasında gerekli tedbirler alınır. Bu öğrencilerin özellikleri ve yeterlikleri dikkate alınarak başarılı olabilecekleri öğrenciye uygun yöntemlerle eğitim öğretim yapılır. Eğitsel performanslarının değerlendirilmesinde ise engel durumlarından kaynaklı güçlükleri giderecek şekilde uygun yöntem ve araç-gereçler kullanılır (KBYEUG, 2017). Kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi yönetmelikte aynı anlamda kullanılarak özel gereksinimli öğrencilerin eğitimden en yüksek fayda sağlamaları için destek eğitimi de

olarak akranları ile birlikte aldıkları tam zamanlı ya da yarı zamanlı eğitim olarak tanımlanmıştır. Ayrıca yönetmeliğe göre tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının gerçekleştirileceği okullarda her şubeye en fazla 2 özel gereksinimli öğrenci yerleştirilir (ÖEHY, 2018). Bu durumda mevzuatta kaynaştırma eğitimi ile bütünleştirme eğitimi arasındaki farkların ortaya konulmadığı, bütünleştirme adı altında aslında kaynaştırma eğitimine dair düzenlemelerin yapıldığı ve kaynaştırma eğitimine dahil edilecek öğrenciler için de sınıf bazlı kota belirlendiği anlaşılmaktadır.

Mevzuatta engelli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yukarıda verilen düzenlemeler incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişimlerinin sağlanması için özel eğitim, kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi olmak üzere üç yöntemin uygulanmakta olduğu anlaşılmaktadır. Ancak özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine yönelik daha çok sayıda ve daha detaylı düzenlemelerin olduğu tespit edildiğinden Bakanlığın özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine öncelik verdiği söylenebilir. Özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminin nerede, hangi koşullarda ve hangi yöntemlerle uygulanacağına dair açıklamalar olmasına rağmen bütünleştirme eğitimi özelinde benzer açıklamalara rastlanmamıştır. İlgili yönetmelik ve genelgede “kaynaştırma/bütünleştirme” ifadesi kullanılarak bu iki yöntem için bazı ortak düzenlemeler yazılmıştır. Özel eğitim ve kaynaştırma ile bütünleştirme eğitimine yönelik mevzuattaki düzenleyici hükümler incelendiğinde özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili maddelerde “engel türü”, “özel eğitim gerektiren birey”, “yetersizliği olan”, “normal akranlar” vb. ifadeler sıklıkla yer almışken; bütünleştirme eğitimi ile ilgili hususlarda ise “özel durum ve farklılık”, “bütünleştirilmiş ortamlar” ve “eşitlik” gibi ifadeler dikkat çekmektedir. Özel eğitim ve kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik hükümlerde her ne kadar amaç engel durumu olan öğrencileri ayırıştırmak olmasa bile uygulamalar neticesinde bu öğrencilerin akranlarından ve toplumdan ayrışabileceği ve bu sebeple topluma uyumlarının zorlaşabileceği yorumu yapılabilir.

“Özel politika gerektiren grupların eğitimi” alt temasında *çalışan çocuklar, engelli çocuklar, özel yetenekli çocuklar ve kız çocuklarının kapsayıcı eğitime ulaşmasına yönelik mevzuattaki hükümler doğrultusunda elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.*

Çalışan çocuklarla ilgili mevzuatta yer alan düzenlemeler şu şekildedir. Bir köy halkı, çalışma hayatının bir gereği olarak veya olağanüstü sebeplerle yayla, otlak ve bağ gibi yerlere göç ettiğinde köy okulu da, köy halkıyla birlikte taşınacak şekilde tasarlanmalı ve göç edilen yerde hemen eğitim görevini sürdürmelidir (222 sayılı İlköğretim ve Eğitim

Kanunu [İEK], 1961). Mevsimlik tarım işçisi ailelerin ortaokul çağındaki çocukları, öncelikle kendi bölgelerindeki YBO'lara yönlendirilecek; yatılı öğrenci olarak eğitim alma imkanı bulunmayan ortaokul ve ilkokul öğrencileri, çalışmaya gittikleri yerlerde taşınmalı eğitim imkanından faydalanacaktır. Bu öğrenciler göç ettikleri yerdeki okullara misafir öğrenci statüsüyle kaydedilecek ve öğretmenlerin bu öğrencilere verdikleri notlar ile devam durumları kayıtlı oldukları okul müdürlüklerince e-okul sistemine işlenecektir. Böylece e-okul yönetim bilgi sisteminde "mevsimlik tarım işçi öğrencisi" geçici nakil sebebiyle gelen öğrencilerin okula devam durumları izlenebilecektir. Mevsimlik tarım işçi çocuklarından taşınmalı eğitim yoluyla eğitimlerini sürdürecek olanlar için il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince gerekli tedbirler alınacaktır. Taşınmalı eğitim kapsamına alınamayan mevsimlik tarım işçisi ailelerinin çocuklarının yoğun olarak bulunduğu yerlerde il/ilçe merkezindeki bir okul bünyesinde mobil, prefabrik ve benzeri sınıflar açılacak ve öğretmen görevlendirilecektir. Mevsimlik tarım işçi çocuklarından kayıtlı oldukları okuluna geri dönen öğrencilere ihtiyacı olması halinde telafi eğitimleri uygulanacaktır. Halk eğitim merkezi müdürlüklerince, mevsimlik tarım işçisi ailelerinin çocuklarının eğitim eksikliklerinin giderilmesi amacıyla yarıyıl ve yaz tatillerinde telafi, yetiştirme ve destekleme kursları ile sosyal etkinlik çalışmaları yapılacaktır. Aynı il içerisinde mevsimlik tarım işçisi olarak göçen zorunlu eğitim çağındaki çocukların tespit edilmesi, eğitime erişimleri için gerekli önlemlerin alınması ve çocuklarının eğitime erişimleri hususunda bilinçlendirme ziyaretlerinin düzenlenmesi gerekmektedir. Mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan ailelerin çocuklarının şartlı eğitim yardımı ve diğer desteklerden yararlanması amacıyla gerekli tedbirler alınacaktır (Mevsimlik Tarım İşçileri ile Göçer ve Yarı Göçer Ailelerin Çocuklarının Eğitime Erişimine Yönelik Genelge, 2016). Mevzuattaki düzenlemeler incelendiğinde mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan ailelerin çocuklarının tarlada çalışması dolayısıyla eğitime devam edememe sorunu dışında farklı koşullarda çalışan çocukların eğitim sorunlarının çözümüne yönelik düzenlemelere rastlanmamıştır. Kapsayıcı eğitimin sağlanabilmesi adına tüm çocukların eğitime kazandırılması gerektiğinden bu anlamda mevzuatta eksiklik olduğu söylenebilir.

Engelli çocuklarla ilgili mevzuatta yer alan düzenlemeler şu şekildedir. Engel durumuna sahip çocuklara yönelik gerçekleştirilen hizmetlerde çocuğun üstün yararının gözetilmesi esastır. Ayrımcılığın önlenmesi ve eşitliği sağlanması amacıyla engelliler için makul düzenlemeler yapılır (5378 sayılı EHK, 2005). Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları eğitim ve öğretimine yönelik özel tedbirler alınır (1739 sayılı METK, 1973).

Özel gereksinimli öğrencilerin hak ve özgürlüklerden tam ve eşit olarak yararlanmasını sağlamaya yönelik alınacak bu özel tedbirler ayrımcılık olarak değerlendirilemez (5378 sayılı EHK, 2005). Zorunlu eğitim çağında olmalarına rağmen bilişsel, fiziksel, psikolojik ve sosyal yönden engelli olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır (222 sayılı İEK, 1961). “*Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler*” (KBYEUG, 2017). Ayrıca 36 ayını dolduran özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu belirtilmiştir (ÖEHY, 2018).

Özel yetenekli öğrenciler konusunda ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğindeki düzenleme şu şekildedir. Örgün eğitime devam eden ve genel zihinsel, görsel sanatlar veya müzik alanlarında özel yeteneğe sahip olan öğrenciler için de BİLSEM’ler açılabilir. Bu merkezlerdeki etkinlikler okul saatleri dışında hafta içi ve hafta sonu gerçekleştirilebilmektedir (ÖEHY, 2018). İncelenen diğer mevzuat hükümleri arasında özel yetenekli öğrencilerle ilgili düzenlemelere rastlanmamıştır.

Kız çocuklarının da cinsiyet ayrımcılığına maruz kalmadan eğitim alabilmesi için mevzuatta yapılan düzenlemeler şöyledir. İlköğretim ve Eğitim Kanununa göre ilköğretim, öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için zorunlu ve devlet okullarında ücretsizdir. Türk vatandaşı kız ve erkek çocuklar ilköğrenimlerini resmi veya özel Türk ilköğretim okullarında yapmakla mükelleftir (222 sayılı İEK, 1961). Taşıma yoluyla eğitim kız öğrencilerin, engellilerin ve toplumun özel ilgi bekleyen diğer kesimlerin eğitime erişimleri sağlanacak şekilde yürütülür (Millî Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği [MEB TYEEY], 2014). Engelliler Hakkında Kanuna göre engeli olan kız çocuklarının çok yönlü ayrımcılığa maruz kalmaları önlenerek hak ve özgürlüklerden yararlanmalarının sağlanması esastır (5378 sayılı EHK, 2005).

Yukarıdaki bulgulardan hareketle eğitime erişimlerinin sağlanabilmesi için özel politikaların uygulanmasını gerektiren gruplardan biri olan mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarının eğitim devamlılıklarının sağlanabilmesi için mevzuatta çeşitli düzenlemelerin var olduğu söylenebilir. Diğer taraftan engeli olan çocukların eğitim fırsatlarından yararlanabilmesi için en kapsayıcı olandan akranlarından ayrı eğitim almasını savunan yönetime doğru sıralandığında bütünleştirme, kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim olmak üzere seçenek olduğu anlaşılmaktadır. Kız çocuklarına da cinsiyet temelli ayrımcılığa

maruz kalmadan eğitim haklarını elde edebilmeleri için mevzuatta erkeklerle eşit haklar tanınmıştır. Ayrıca eğitime erişimlerinin artırılması için taşınabilir eğitim gibi uygulamalarda kız çocuklarına özel önem verildiği anlaşılmaktadır.

“Okullaşma” alt temasında mevzuattaki *okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaokul ile eğitime devamlılık* kodlarına ilişkin bulgular açıklanmıştır.

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre okul öncesi eğitim kurumlarından anaokulu ve uygulama sınıflarına, eğitim öğretim yılının eylül ayı sonunda 36 ayını doldurmuş olan ve 66 ayını tamamlamamış çocuklar kaydedilir. Ana sınıflarına ise aynı tarihte 48 ayını tamamlamış ve 66 ayını doldurmamış olan çocukların kaydı yapılır. Ancak bir sınıf oluşturulması için yeterli çocuğun olmadığı okullarda 36-47 ay arası çocuklar da ana sınıfa kaydedilebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarına özürsüz olarak kesintisiz 10 gün devam etmeyen çocukların velileri okul müdürlüğüne yazı ile uyarılır. Buna rağmen özürsüz şekilde aralıksız 30 gün okula devam etmeyen veya devam ettiği hâlde üst üste iki aylık ücreti ödenmemiş çocukların kaydı silinir. Durumlarını belgelendirmeleri kaydıyla şehit ve gazi çocukları ile okul öğrenci kontenjanının 1/10’u oranındaki yoksul aile çocuklarından eğitim ve kulüp ücreti alınmaz. Bu durumdaki çocuklardan engelli olanlara öncelik tanınır (MEB ÖOEİKY, 2014). Okul öncesi eğitim kademesi zorunlu eğitime dahil olmamakla birlikte çocukların hedeflenen becerileri kazanabilmeleri açısından eğitime düzenli devam etmeleri önem arz ettiğinden bunu sağlamaya yönelik tedbirler alınmıştır. Diğer taraftan şehit, gazi çocukları, sosyoekonomik yönden dezavantajlı öğrenciler ve engelli öğrencilerin okul öncesi eğitim alabilmesi için pozitif ayrımcılık yapılmıştır.

İlköğretim ve Eğitim Kanuna göre ise zorunlu eğitimin başladığı kademe olan ilköğretim çağına gelmiş her çocuk, veli ya da vasisi tarafından okula kaydedilmek zorundadır. İlkokula başlama yaşına gelmiş olmasına rağmen okula yazdırılmayan çocuklar, okul müdürleri tarafından okula kaydedilir ve bu çocukların eğitime devam etmesi gerektiği velisine bildirilir (222 sayılı İEK, 1961). Görüldüğü üzere çocukların zorunlu eğitim çağına geldiklerinde okula yazdırılmaları sadece veli veya vasinin sorumluluğunun bırakılmamış, okul yöneticilerine de çocuğu okula kaydetme ve devamını sağlama konusunda görev verilmiştir. Bu durumda çeşitli sebeplerle velisi tarafından okula kaydedilmeyen çocukların okul dışı kalmasının önüne geçilmesinin amaçlandığı söylenebilir.

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre zorunlu eğitim çağında olan tüm öğrencilerin okula devamları zorunludur (MEB OÖEİKY, 2014). Öğrencilerin eğitime devamlılığının sağlanması için İlköğretim ve Eğitim Kanununda ise şu düzenlemeler yer almaktadır. Zorunlu eğitim çağındaki her öğrencinin velisi çocuğunun eğitime düzenli devamını sağlamak ve herhangi bir özrü nedeniyle okula gidemeyen çocuğunun durumunu en geç 3 içinde okul yönetimine bildirmek zorundadır. Eğitime devam edemeyen çocukların durumları okul yönetimleri ve maarif müfettişleri tarafından araştırılarak okula devama engel olan sorunların (maddi ve manevi) giderilmesine çalışılır. Bu sorunların çözümünün sağlanamadığı durumlarda köylerde muhtara, diğer yerlerde mülki amirlere bildirilir ve bu yetkililer tarafından gerekli önlemler alınır. Hastalık, sel, kar, deprem ve yangın sebeplerin dışında çocuğunu okula göndermeyen, verilen izin süresini aşan, geç nakil yaptıran, okul bölgesi dışına çıkarak izini kaybettiren, çocuğunun devamsızlık durumunu özürsüz olarak zamanında okul yönetimine bildirmeyen öğrencilerin velisi okul yönetimince köylerde muhtarlığa, diğer yerlerde mülki amirliğe hemen bildirilir. Bu yetkililer en geç 3 gün içinde durumun veliye tebliğini sağlarlar. Yapılan bildirime rağmen çocuğun okula devam ettirilmemesi durumunda idarî para cezasıyla cezalandırılacağı bildirilir. Buna rağmen çocuğunu okula göndermeyen veliye çocuğun okula gitmediği her gün için 15 TL idarî para cezası verilir. Bu para cezasına rağmen çocuğunu okula göndermeyen veya göndermeme sebeplerini okul idaresine bildirmeyen çocuğun velisine ise 500 TL idarî para cezası verilir (222 sayılı İEK, 1961). Diğer taraftan, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre özel gereksinimli öğrencilerde zorunlu eğitim çağında olmasına rağmen okula devam edemeyecek ve evde ya da hastanede eğitim hizmeti alamayacak durumda olan çocuklar için eğitime devam zorunluluğu aranmamaktadır (ÖEHY, 2018). Çocukların eğitime devamlılıklarının sağlanmasına yönelik okul müdürlerinden, müfettişler ve mülki idare amirlerine kadar eğitimdeki farklı paydaşlara sorumluluklar verildiği anlaşılmaktadır. Devamsızlığın altında yatan sebeplerin araştırılarak çözümler aranmasının ve geçerli sebebi olmadan çocuğunu okula göndermeyen ailelere para cezası verilmesine varan tedbirler alınmasının, her çocuğun zorunlu eğitime devamlılığın sağlanması adına son derece olumlu düzenlemeler olduğu söylenebilir. Diğer taraftan özel gereksinimleri ve sağlık sorunları sebebiyle okula devam edemeyecek bazı çocuklar için de devam zorunluluğu aranmamasının bu çocukların tamamen eğitim dışı kalmasına sebep olabileceği düşünülmektedir.

“Kalite” alt temasında *eğitim ve öğretim materyalleri ile ölçme ve değerlendirme* kodlarına yönelik mevzuatta tespit edilen bulgular açıklanmıştır.

Engelliler Hakkında Kanunda yer alan düzenlemelere göre Millî Eğitim Bakanlığı ile Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından engeli olan çocukları eğitim alabilmesi ve sosyal ve kültürel ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla kabartma yazılı, sesli, elektronik kitap; alt yazılı, işaret dili tercümelili ve sesli betimlemeli film ve benzeri materyaller hazırlanır ve temin edilir. İşitme engellilerin eğitim ve iletişimlerinin sağlanması amacıyla Türk işaret dili sistemi oluşturulur (5378 sayılı EHK, 2005). Özel gereksinimli öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde engel durumları, gelişim özellikleri ve eğitsel yeterlikleri bağlamında gerekli düzenlemeler gerçekleştirilir ve tedbirler alınır (ÖEHY, 2018). Engelli öğrencilere uygun eğitim öğretim materyallerinin hazırlanması ve ölçme ve değerlendirme süreçlerinde çocukların engel durumlarının dikkate alınmasına yönelik mevzuatta düzenlemelerin olması eğitimde kapsayıcılığın sağlanması adına olumlu gelişmelerden olduğu söylenebilir.

“*Alternatif uygulamalar*” alt temasında *taşınmalı eğitim, yatılı bölge ortaokulu, gezici sınıflar, yaz eğitimi* ile *evde ve hastanede eğitim* kodlarına dair bulgular yer almaktadır.

Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliğine göre eğitim hakkından yoksun kalması muhtemel öğrencilerin resmî okul/kurumlarda eğitime erişimleri taşıma yoluyla gerçekleştirilir. Taşıma uygulaması kapsamında taşınan özel eğitim öğrencileri dışındaki ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine öğle yemeği verilir (MEB TYEY, 2014).

Millî Eğitim Temel Kanununda yer alan düzenlemelere göre ise nüfusun az ve dağınık olduğu yerlerdeki çocuklara eğitim imkanı sağlanması için köyler gruplaştırılarak, merkezi durumda olan köylerde ilköğretim bölge okulları ve bunlara bağlı pansiyonlar, gruplaştırmanın mümkün olmadığı yerlerde ise yatılı ilköğretim bölge okulları kurulur (1739 sayılı METK, 1973). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre ise okulu olmayan veya öğrenci azlığı sebebiyle okulu kapatılan yerleşim yerlerindeki öğrenciler ile taşınmalı eğitim kapsamına alınamayan mecburi ilköğretim çağındaki öğrenciler de yatılı bölge ortaokullarına kaydedilirler. Kendi ilinde yatılı bölge ortaokulu olmayan öğrenciler, başka illerdeki yatılı bölge ortaokullarına gönderilir (MEB OÖEİKY, 2014).

Okul öncesi eğitim kurumu bulunmayan yerleşim yerlerinde otobüs içinde açılan gezici sınıfın amacı; okul öncesi yararlanamayan bölge ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir eğitim ortamı oluşturmaktır. Gezici sınıfa, okul öncesi eğitim alma imkanı olmayan ve maddi imkânlardan yoksun ailelerin 48-72 aylık çocukları kaydedilir (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Gezici Sınıflar Yönergesi, 2009). “Okul öncesi eğitimden yararlanamayan okul öncesi çağı çocuklar için yaz aylarını da kapsayacak şekilde esnek eğitim saat ve zamanlı, toplum temelli ücretsiz eğitim veren gezici sınıf açılabilir, gezici öğretmen uygulaması yapılabilir” (MEB OÖEİKY, 2014).

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yaz eğitimi ile ilgili şu düzenleme yer almaktadır. Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve geliştirmek için yeterli sayıda başvuru olması durumunda; okul müdürlüğü tarafından Okul Öncesi Eğitim Programı çerçevesinde, çocuklar için daha önem ve öncelikli konuları kapsayan ve mülkî idare amirliklerince onaylanacak program doğrultusunda en fazla iki ay olacak şekilde yaz aylarında da eğitim yapılabilir. Yaz aylarında gerçekleştirilen bu eğitime sadece okul öncesi eğitimden faydalanamayan çocuklar kaydedilir (MEB OÖEİKY, 2014).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre ise zorunlu eğitim çağında olan özel gereksinimli öğrencilerden sağlık sorunları sebebiyle minimum on iki hafta süreyle okula gidemeyecek durumda olan öğrenciler için evde eğitim hizmeti verilebilmektedir. Aynı şekilde bahse konu öğrencilerden sağlık kuruluşlarında tedavisi devam eden öğrenciler için de hastanede eğitim hizmeti verilebilmektedir (ÖEHY, 2018). Evde veya hastanede eğitimin amacı; okul öncesi ve ilköğretim çağındaki özel eğitim gereksinimi olan bireylerden, sağlık sorunları yüzünden örgün eğitim kurumlarına devam edemeyecek durumda olanlara evde veya hastanede yatarak tedavi gördüğü sürede eğitim vermektir. Evde eğitim hizmeti, gezerek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenler tarafından; hastanede eğitim hizmetinin ise sınıf ve diğer alan öğretmenleri tarafından verilmesi esastır. Ancak evde eğitim hizmetinde öğrencinin yaş ve gelişim özellikleri ile öncelikli ihtiyaçlarına göre diğer alan öğretmenleri de görevlendirilir (Millî Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi, 2010).

Yukarıda açıklanan mevzuat hükümleri incelendiğinde çeşitli dezavantajlı durumları sebebiyle eğitime erişim sağlayamayan çocukların eğitim hakkından mahrum kalmaması için çeşitli alternatif uygulamaların olduğu ve böylece bu çocukların eğitime erişimlerinde fırsat eşitliğinin sağlanmaya çalışıldığı söylenebilir.

“Sosyal Yardımlar” alt temasında *burs ve yatılılık* ile ilgili bulgular açıklanmıştır. Milli Eğitim Temel Kanununa göre sosyoekonomik açıdan dezavantajlı başarılı öğrencilerin en yükseköğretim kademesine kadar eğitim almalarını sağlamak amacıyla burs ve parasız yatılılık vb. yollarla yardımlar yapılır (1739 sayılı METK, 1973). Milli Eğitim Bakanlığı, parasız ve paralı yatılı okutulacak öğrencilere yönelik pansiyonlar açabilir. Pansiyonların açılmasında ve ücretlerinin belirlenmesinde, buldukları bölgenin gelişmişlik düzeyi, ulaşım ve benzeri imkanları dikkate alınır. Paralı yatılı öğrencilerden her yıl Bütçe Kanunu ile tespit edilen ücret alınır. Parasız yatılı öğrencilerin pansiyon ücretleri ise aynı miktar üzerinden Devlet tarafından karşılanır (2698 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Okul Pansiyonları Kanunu, 1982). “*Parasız yatılı öğrencilere eğitim araç ve gereçleri, yiyecek, giyecek, harçlık ve diğer ihtiyaçları ile ilgili sosyal yardımlar yapılır. Parasız yatılı ve burslu öğrencilerin muayene ve tedavi giderleri Milli Eğitim Bakanlığınca karşılanır*” (2684 sayılı İlköğretim ve Ortaöğretimde Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun, 1982). Parasız yatılı öğrencilere ayrıca burs verilmez (Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Okullarda Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliği, 2016). Sosyoekonomik yönden sahip olduğu dezavantajlı durumlar sebebiyle öğrencilerin eğitimden uzak kalmaması ve akranlarının sahip olduğu eğitim imkanlarını elde edebilmeleri için bu öğrencilere burs veya parasız yatılı eğitim verilmesi gibi sosyal destek mekanizmalarının olduğu görülmektedir. Bu sayede düşük gelirli ailelerden gelen çocukların eğitimlerinin önünde engel oluşturulmaması için sahip oldukları sosyoekonomik dezavantajların ortadan kaldırılmaya çalışıldığı söylenebilir.

4.5. Beşinci araştırma problemine yönelik bulgu ve yorumlar

Çalışmanın beşinci araştırma probleminde MEB’in bugüne kadar hazırlamış olduğu iki stratejik planda kapsayıcı eğitimle ilgili amaç, hedef ve stratejilerin varlığı incelenmiş ve elde edilen bulgu ve yorumlar eğitime “*erişim*”, “*özel politika gerektiren grupların eğitimi*,” “*okullaşma*”, “*alternatif uygulamalar*” ve “*sosyal yardımlar*” olmak üzere beş alt tema altında açıklanmıştır. Verilerin analizi sonucu ulaşılan tema, alt tema ve kodlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Stratejik Planların Analizi Sonucu Ulaşılan Tema, Alt Tema ve Kodlara İlişkin Liste

Tema	Alt tema	Kod	Frekans	Yüzde (%)	
Herkes İçin Eğitim Uygulamaları	Eğitime erişim	Özel eğitim	6	42,86	
		Kaynaştırma eğitimi	2	14,29	
		Bütünleştirme eğitimi	3	21,43	
		Altyapının iyileştirilmesi	3	21,43	
		Toplam	14	% 100	
	Özel politika gerektiren grupların eğitimi	Engelli çocuklar	Engelli çocuklar	6	40,00
			Özel yetenekli çocuklar	2	13,33
			Kız çocukları	4	26,67
			Çalışan çocuklar	1	6,67
			Göçle gelen çocuklar	2	13,33
			Toplam	15	% 100
	Okullaşma	Okul öncesi	Okul öncesi	7	36,84
			İlkokul ve ortaokul	1	5,26
			Eğitime devamlılık	9	47,37
			Paydaşlarla işbirliği	2	10,53
Toplam			19	% 100	
Fırsat Eşitliği Uygulamaları	Alternatif uygulamalar	Taşınmalı eğitim	3	50	
		Yatılı bölge ortaokulu	2	40	
		Gezici sınıflar (mobil anaokulu)	1	10	
		Toplam	6	% 100	
	Sosyal Yardımlar	Burs ve yatılılık	Burs ve yatılılık	1	% 100
			Toplam	1	% 100

“Eğitime erişim” alt temasında özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, bütünleştirme eğitimi ve alt yapının iyileştirilmesi kodları çerçevesinde ortaya çıkan bulgular verilmiştir.

MEB 2010-2014 stratejik planında özel eğitim okulu ve özel eğitim kurumlarının sayısının %25 oranında artırılması, buralarda çalışan öğretmenlerin %20’sinin özel eğitim konusunda eğitim almasının sağlanması ve bu okul ve kurumlardaki anasınıflarının yaygınlaştırılması amaçlanmıştır (MEB, 2009a). MEB 2015-2019 stratejik planında ise bu okul ve kurumların sayısı ve yaygınlığı Bakanlığın zayıf tarafları arasında belirtilmiş; öğretmenler, yöneticiler ile ailelerin özel eğitim konusunda yeterli bilgi ve farkındalık sahip olmaması da tehdit, özel eğitimi destekleyen politikaların olması da fırsat olarak görülmüştür. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki eğitimin etkin ve verimli şekilde sağlanması amacıyla destek eğitim programlarının geliştirilmesi ve izleme değerlendirme sisteminin güçlendirilmesi bakanlığın özel eğitim ile ilgili belirlediği stratejiler arasında yer almaktadır (MEB, 2015a).

MEB 2010-2014 stratejik planında kaynaştırma eğitimi ile ilgili amaç, hedef ve stratejilere rastlanmamıştır. MEB 2015-2019 stratejik planında ise kaynaştırma eğitimi ile ilgili olarak da okullardaki standartlara uygun destek eğitim odaları ve özel eğitim sınıflarının sayısının %50 oranında artırılması hedeflenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilere sunulan eğitimin niteliğinin artırılması için belirlenen stratejiler arasında okulların fiziki yapısının bu öğrencilere uygun düzenlenmesi, destek eğitim odalarının yaygınlaştırılması, ailelerin eğitimler yoluyla bilinçlendirilmesi, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin özel eğitim alanında yeterlik kazanması için eğitim uygulamaları bulunmaktadır (MEB, 2015a).

MEB 2010-2014 stratejik planında bütünleştirme eğitimi ile ilgili belirlenen hedefler şu şekildedir. Özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla birlikte sosyal ortamlarda eğitim alabilmesi için okulların ihtiyaçları sıkça ve düzenli aralıklarla gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılacaktır. Bu öğrencilerin sosyal uyumlarının desteklenmesi için sanatsal, kültürel, sportif yarışma ve faaliyetlere katılmaları teşvik edilecek ve bunun için gereken düzenlemeler yapılacaktır (MEB, 2009a). MEB 2015-2019 stratejik planındaki hedeflere göre ise bütünleştirme eğitiminin uygulanabilmesi için de yönetici ve öğretmenlere bütünleştirici uygulamaların amacı ve önemine yönelik bilgilendirici eğitimler düzenlenecektir (MEB, 2015a). MEB'in hazırlamış olduğu iki stratejik planda özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve bütünleştirme eğitime yönelik hedef ve stratejiler yer almaktadır. Bu anlamda MEB'in özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için tek bir yaklaşıma bağlı kalmadığı anlaşılmaktadır.

MEB 2010-2014 stratejik planında dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimlerinin artırılması amacıyla altyapının iyileştirilmesine dair amaç, hedef ve stratejilere rastlanmamıştır. MEB 2015-2019 stratejik planında ise “eğitim ve öğretime erişimde bölgesel farklılıklar” bakanlığın zayıf tarafları arasında sıralanmıştır. Ayrıca büyükşehirlerde yaşayan çocuklar ile kırsal kesimdeki çocukların eğitim kurumlarına erişimde yaşadığı zorluklar da bakanlık için tehdit oluşturan unsurlar arasında yer almıştır. Bu sebeple söz konusu planda tüm bireylerin adil şartlar altında eğitime erişiminin sağlanması stratejik amaç olarak belirlenmiştir. Bu amaçla okul güvenliği ve özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygunluk bakımından eğitim kurumlarının fiziksel kapasitesinin iyileştirilmesi için eğitim ortamlarının standartları belirlenecek ve standartlara uygunluğuna göre okullarda mavi, yeşil vb. bayrak uygulamaları başlatılacaktır. Eğitim kurumlarının altyapısı özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların

ihtiyaçlarına uygun ve bu öğrencilerin okula erişimlerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenecek ve destek eğitim odaları yaygınlaştırılacaktır (MEB, 2015a). Okulların fiziksel kapasitelerinin özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi kapsayıcı eğitime uygulanabilmesi için yapılması gereken olumlu gelişmelerdendir.

“Özel politika gerektiren grupların eğitimi” alt temasında *engelli çocuklar, özel yetenekli çocuklar, kız çocukları, göçle gelen çocuklar ve çalışan çocukların* kapsayıcı ortamlarda eğitim almasına yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

MEB 2010-2014 stratejik planında engelli çocukların eğitime erişimlerinin artırılması ve bu çocuklara daha iyi koşullarda eğitim hizmetinin verilmesi için taşınalı eğitim, ücretsiz öğle yemeği, materyal yardımı ve ücretsiz kitap dağıtımı gibi uygulamaların hayata geçirilmesine yönelik stratejiler belirlenmiştir. Ayrıca özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünün sağlanması için toplumda bu bireylere yönelik olumlu tutum ve davranış geliştirilmesine yönelik çalışmalar artırılacaktır (MEB, 2009a). Diğer taraftan MEB 2015-2019 stratejik planına göre özel gereksinimli çocukların tespitine yönelik nitelikli bir tarama ve tanılama sistemi geliştirilecek ve bu çocukların tanısına uygun eğitim hizmetine erişimleri ve devamlarını sağlayacak tedbirler alınacaktır. Ve bu öğrencilere verilecek eğitim ve öğretim hizmetleri konusunda aileler, öğretmenler, yönetici ve maarif müfettişlerine eğitim verilecektir (MEB, 2015a).

MEB 2010-2014 stratejik planında özel yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı BİLSEM’lerin sayısı 54’ten 94’e çıkarılması hedeflenmiştir (MEB, 2009a). MEB 2015-2019 stratejik planına göre ise özel yetenekli çocukların eğitimi konusunda da aileler, öğretmenler, yönetici ve maarif müfettişlerine eğitim verilecektir (MEB, 2015a).

MEB 2010-2014 stratejik planındaki hedeflere göre kız çocuklarının eğitimlerine özel önem verilmeye devam edilecek ve “Haydi Kızlar Okula” kampanyası sürdürülecektir. Kızların eğitim almasının desteklenmesi için Şartlı Nakit Transferi uygulaması yoluyla ailelere para yardımı yapılmaya devam edilecektir. Ayrıca cinsiyet ayrımcılığının önlenmesi ile çocuk hakları konularında okul, ilçe ve il düzeyinde bilgilendirme faaliyetleri düzenlenecektir (MEB, 2009a). MEB 2015-2019 stratejik planında ise kız çocukları öncelikli olmak üzere özel politika gerektiren grupların eğitimlerinin sağlanması için uygulanan proje ve protokollerin artırılması hedeflenmiştir (MEB, 2015a).

MEB 2010-2014 stratejik planında göçle gelen çocuklarla ilgili belirlenen amaç, hedef ve stratejilere rastlanmamıştır. Bahse konu stratejik planın hazırlandığı dönemde Suriye'den ülkemize göç başlamadığından dolayı planda göçle gelen çocuklarla ilgili hedeflerin yer almadığı söylenebilir. MEB 2015-2019 stratejik planında ise göçle gelen çocuklarla ilgili belirlenen stratejiler şu şekildedir. Mülteciler, geçici koruma altındaki bireyler veya vatansız olarak ülkemizde bulunanlar öğrencilerin ülkede geçirdikleri süre boyunca eğitim almalarını sağlamak amacıyla eğitim sistemimize uyumlarına yönelik çalışmalar yapılacak ve bu çocukların denklik işlemlerinde yaşanan problemlerin önüne geçilmesi amacıyla uluslararası kuruluşlarla işbirliği yapılacaktır (MEB, 2015a).

MEB stratejik planlarında özel politika gerektiren gruplardan olan engelliler, özel yetenekliler, kız çocukları ve göçle gelen çocukların temel haklarından olan eğitim hizmetini alabilmeleri için çeşitli hedef ve stratejilere yer verilmesi bütün çocukların eğitim alması adına olumlu gelişmelerden olduğu söylenebilir. Ancak engelli öğrencilerin tanılama süreci sorucunda engel durumlarına göre ayrıştırılarak eğitim almak üzere farklı okullara yönlendirilmeleri onların akranları ve toplumla bütünleşmelerini zorlaştıracığı yorumu yapılabilir.

Son olarak MEB 2015-2019 stratejik planında, mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan öğrencilerin bulunması Bakanlık açısından tehdit oluşturan durumlardan biri olarak değerlendirilmiştir (MEB, 2015a). Ancak planda bu öğrencilere yeni yerleşim yerlerinde eğitim sorunlarının çözümüne yönelik belirlenmiş hedef ve stratejilere rastlanmamıştır. Bu durumda Bakanlık tarafından hazırlanan beş yıllık politika ve uygulamalarının belirlendiği bu belgede sorun olarak değerlendirilen bir durumun çözümüne yönelik hedef ve stratejilerin belirlenmediği söylenebilir.

“Okullaşma” alt temasında okul öncesi eğitim, ilkokul ve ortaokul, eğitime devamlılık ile paydaşlarla işbirliği kodları çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanmıştır.

MEB 2010-2014 stratejik planında okul öncesi eğitim ile ilkokul ve ortaokulda okullaşma konusunda belirlenen hedef ve stratejiler şu şekildedir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılabilmesi için fiziki alt yapı ihtiyacı karşılanacaktır. Hedeflenen okullaşma oranına ulaşabilmek için güncel ihtiyaç envanterleri yoluyla anasınıfı ve bağımsız anaokulu yapılacak bölgeler belirlenecektir. Okullaşma oranları görece düşük olan ilçe ve beldelere anaokulu yapımına öncelik verilecektir. Okul öncesi eğitim yoluyla çağ

nüfusunun temel yaşam becerilerini öğrenmesi, ilkokula hazırlanması, dezavantajlı çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı oluşturulması, Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasının sağlanması amaçlanmıştır. Okul öncesinin yaygınlaştırılmasını yanında ilkokul ve ortaokul seviyesinde de okullaşmanın %100'e ulaşması hedeflenmiştir (MEB, 2009a). MEB 2015-2019 stratejik planında, okul öncesi eğitimin yaygınlık ve yeterliği zayıf taraf, okul öncesi eğitimde okullaşma ise sorun olarak nitelendirilmiştir. Okul öncesi eğitimde hizmet sunum modellerinin çeşitlendirilmesi ve dezavantajlı grupların erişimlerinin desteklenerek okul öncesinde okullaşmanın artırılması stratejisi belirlenmiştir. Bahse konu planda ilkokul ve ortaokulda okullaşma konusunda belirlenen amaç, hedef ve stratejilere rastlanmamıştır (MEB, 2015a).

MEB 2010-2014 stratejik planında eğitime devamlılık konusunda belirlenen hedefler şu şekildedir. E-okul sisteminden devamsızlık ve okul terkleri ile ilgili güncel veri sağlanarak müdahale ve telafi eğitim programları düzenlenecektir. İlköğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin müdahale programları çerçevesinde okul terki riski taşıyan çocuklarla çalışması ve böylece eğitime devamlılık sağlanacaktır. Bunun yanında okulun kayıt bölgesi içinde olan ve okula kaydı yapılmamış çocukların aileleriyle okullaşmanın önemi ve eğitime devamlılık konularında toplantılar düzenlenecektir. Böylece ilkokul ve ortaokul kademesindeki okul terklerini 2014 yılı sonuna kadar ortadan kaldırmak hedeflenmiştir (MEB, 2009a). Eğitime devamlılık konusunda MEB 2015-2019 stratejik planında, ilköğretimde devamsızlık ve zorunlu eğitimden erken ayrılma sorun olarak nitelendirilirken, zorunlu eğitimden erken ayrılmalara yönelik izleme ve tedbirleri içeren etkili bir sistemin olmayışı zayıf taraftar olarak değerlendirilmiştir. Bütün okul türü ve kademelerinde devamsızlık, sınıf tekrarı ve okuldan erken ayrılmaya sebep olan sorunların tespiti için çalışmalar yapılacak ve tüm eğitim kademelerinde katılım ve tamamlama oranları artırılabilecektir (MEB, 2015a). Bahse konu stratejik planda zorunlu eğitimden erken ayrılmalara yönelik izleme ve tedbirleri içeren etkili bir sistemin olmayışı zayıf taraf olarak nitelendirilmesine rağmen bu sistemin geliştirilmesine yönelik bir hedef belirlenmemesinin bir eksiklik olduğu söylenebilir.

Okullaşmanın artırılmasına yönelik paydaşlarla işbirliği konusunda MEB 2010-2014 stratejik planında belirlenen amaç, hedef ve stratejilere rastlanmamıştır. Diğer taraftan, MEB 2015-2019 stratejik planındaki hedeflere göre ise okullaşmanın düşük olduğu bölgelerde eğitimin önemi konusunda paydaşlarla bilgilendirici etkinlikler düzenlenecektir.

Özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için öğretim programlarının güncellenmesi ve geliştirilmesi sürecinde de paydaşlarla işbirliği yapılacaktır (MEB, 2015a).

Kapsayıcı eğitim yaklaşımının tam anlamıyla uygulanabilmesi için tüm çocukların eğitime erişimlerinin ve devamlarının sağlanması gerektiğinden okullaşma konusunda yapılan düzenlemeler önem arz etmektedir. Bu bağlamda, okullaşma oranlarının düşük olduğu okul öncesi eğitim kademesinde hizmet sunum modellerinin çeşitlendirilmesinin okullaşmanın artırılması adına gerçekleştirilen olumlu gelişmelerden olduğu söylenebilir.

“*Alternatif uygulamalar*” alt temasında *taşınmalı eğitim, yatılı bölge ortaokulu ve gezici sınıflar* kodlarına ilişkin bulgular açıklanmıştır.

MEB 2010-2014 stratejik planında alternatif uygulamalara ilişkin belirlenen hedef ve stratejiler şu şekildedir. Taşınmalı eğitim uygulamasının hizmet kalitesinin artırılması hedeflenmiştir. Taşınmalı eğitimin uygun ve ekonomik olmadığı durumlarda öğrencilerin yatılı bölge ortaokullarında eğitim almasına yönelik çalışılacaktır. YBO’ların kapasitesinin 2014 yılı sonuna kadar %90’ın üzerine çıkarmak hedeflenmiştir. Yaygınlaştırılması hedeflenen okul öncesi eğitimde de ihtiyacın karşılanamadığı durumlarda alternatif hizmet sunumları geliştirilecek ve mevcut alternatif uygulamalardan olan gezici sınıflar yaygınlaştırılacaktır (MEB, 2009a). MEB 2015-2019 stratejik planında ise taşınmalı eğitim uygulaması sorun alanı olarak değerlendirilmiştir. Ancak planda taşınmalı eğitim sorunlarının çözümüne yönelik hedef ve stratejiler belirlenmemiştir (MEB, 2015a). Bu bağlamda, planda sorun olarak değerlendirilen bir uygulama ile ilgili çözümleri içeren hedeflerin belirlenmemesinin bir eksiklik olduğu söylenebilir.

“*Sosyal yardımlar*” alt temasında *burs ve yatılılık* işlemlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. MEB 2010-2014 stratejik planında çocukların sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı olmalarının eğitimleri önünde engel oluşturmaması için burs hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayısının her yıl % 5 oranında artırılması hedeflenmiştir (MEB, 2009a). MEB 2015-2019 stratejik planında ise yatılılık ve bursluluk imkânlarının tanıtılmasına yönelik çalışmalar yapılması uygulanacak stratejiler arasında yer almaktadır (MEB, 2015a).

4.6. Altıncı araştırma problemine yönelik bulgu ve yorumlar

Araştırmanın altıncı problemde MEB tarafından yayımlanan yıllık idare faaliyet raporları temel eğitim seviyesindeki dezavantajlı durumdaki öğrenciler için kapsayıcı eğitimi sağlamaya yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiş ve elde edilen bulgu ve yorumlar; “eğitime erişim”, “özel politika gerektiren grupların eğitimi”, “okullaşma”, “kalite”, “alternatif uygulamalar” ve “sosyal yardımlar” alt temaları bağlamında açıklanmıştır. Verilerin analizi sonucu ulaşılan tema, alt tema ve kodlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Yıllık İdare Faaliyet Raporlarının Analizi Sonucu Ulaşılan Tema, Alt Tema ve Kodlara İlişkin Liste

Tema	Alt tema	Kod	Frekans	Yüzde (%)
Herkes İçin Eğitim Uygulamaları	Eğitime erişim	Özel eğitim	5	27,78
		Kaynaştırma eğitimi	6	33,33
		Bütünleştirme eğitimi	5	27,78
		Altyapının iyileştirilmesi	2	11,11
		Toplam	18	% 100
	Özel politika gerektiren grupların eğitimi	Engelli çocuklar	6	24,00
		Özel yetenekli çocuklar	9	36,00
		Kız çocukları	3	12,00
		Roman çocuklar	4	16,00
		Göçle gelen çocuklar	3	12,00
		Toplam	25	% 100
	Okullaşma	Okul öncesi	7	58,33
Eğitime devamlılık		5	41,67	
Toplam		12	% 100	
Kalite	Eğitim öğretim materyalleri	3	37,50	
	Öğretim programları	5	62,50	
	Toplam	8	% 100	
Fırsat Eşitliği Uygulamaları	Alternatif uygulamalar	Taşınmalı eğitim	3	18,75
		Yatılı bölge ortaokulu	3	18,75
		Evde ve hastanede eğitim	2	12,50
		Gezici öğretmen	1	6,25
		Gezici sınıflar (mobil anaokulu)	2	12,50
		Taşınabilir okul	1	6,25
		Yaz eğitimi	2	12,50
		Toplum temelli modeller	2	12,50
		Toplam	16	% 100
	Sosyal yardımlar	Şartlı eğitim yardımı	2	14,29
		Ücretsiz ders kitabı dağıtımı	10	71,43
Burs ve yatılılık		2	14,29	
	Toplam	14	% 100	

“Eğitime erişim” alt temasında özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, bütünleştirme eğitimi ve alt yapının iyileştirilmesi kodları bağlamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

2015 yılı idare faaliyet raporunda özel eğitimle ilgili gerçekleştirilen çalışmalar şu şekilde yer almaktadır. Öğrencilerin tüm eğitim türü ve kademelerinde, her engel türüne uygun özel eğitim okul ve kurumlarında özel eğitim hizmetleri gerçekleştirilmektedir. Özel eğitim gereksinimi olan bireyler; diğer akranlarının öğrenim gördüğü okullarda açılan özel eğitim sınıflarında, engel türlerine göre hizmet veren resmi ve özel özel eğitim okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sunulan eğitim hizmetlerinden faydalanmaktadır (MEB, 2016b). 2017 yılı idare faaliyet raporu da ise özel eğitim gereksinimi olan tüm bireylerin eğitime erişmesi için özel kesim tarafından açılan özel eğitim ve rehabilitasyon kapsamındaki okul sayılarının artırılmasının hedeflendiği belirtilmiştir. Bu kapsamda özel özel eğitim ve rehberlik hizmeti veren kurum sayısı 2.196’ya ve bu kurumlarda eğitim alan engelli birey sayısı da 360.288’e ulaşmıştır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim alabilmesi için tarama sonuçlarına göre tanılanmaları gerçekleştirilmiş ve buna göre nitelikli eğitim alacakları kurumlara yönlendirilerek bireysel özelliklerine göre eğitim alma olanakları sağlanmıştır. Özel eğitim okul/kurumları öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde düzenlenmiş ve yüksek standartlarda donatılmıştır. Bu sayede oluşturulan nitelikli eğitim ortamıyla öğrenci devamsızlıklarında büyük oranda azalma sağlandığı belirtilmiştir (MEB, 2018a).

2015 yılı idare faaliyet raporunda belirtildiği üzere özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler; öncelikle normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla aynı sınıflarda eğitim almaktadırlar (MEB, 2016b). 2017 yılı idare faaliyet raporunda ise kaynaştırma eğitimine ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar şu şekilde yer almaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme yaklaşımları çerçevesinde eğitimlerini sürdüren öğrencilerin eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde faydalanmaları, öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile farkındalıklarının artırılması ve bireylerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere ilişkin olumlu tutum ve farkındalık geliştirmelerine yönelik MEB, Sağlık Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, öğretim üyeleri, STK temsilcileri ve ailelerin katılımları ile çalıştay yapılarak Ulusal Kaynaştırma Uygulamaları Eylem Planı taslağı hazırlanmıştır (MEB, 2018a).

2012 yılı idare faaliyet raporunda bütünleştirme eğitimi ile çalışmalar şöyle yer almaktadır. “Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi” kapsamında; bütünleştirme eğitimiyle ilgili

politika tavsiyeleri ve bütünleştirme eğitimine yönelik toplumun bilincinin artırılması için stratejiler geliştirilmiştir. Ayrıca engelli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması konusunda öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasına yönelik çalışmaları yapılmış ve geliştirilecek olan “Engelsiz Okul Modeli” ile bütünleştirme uygulamalarının yaygınlaştırılması amaçlanmıştır (MEB, 2013a). 2017 yılı idare faaliyet raporunda ise 2017/28 sayılı “Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi” yayımlandığı belirtilmiştir (MEB, 2018a).

Engeli olan öğrencilerin öncelikle kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimine yönlendirildiği ifade edilmesi, kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim için genelge çıkarılması ve büyük bütçeli projelerde bütünleştirme eğitiminin hayata geçirilmeye çalışılması değerlendirildiğinde bakanlık uygulamalarının son yıllarda özel eğitimden bütünleştirme eğitimine doğru değişmekte olduğu söylenebilir. Ancak engeli olan tüm bireylerin eğitim imkanlarına kavuşabilmesi için özel eğitim okul/kurumlarının yaygınlaştırılmasının hedeflenmesi her tür ve derecedeki engelli bireylerin kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimine dahil edilmediğini göstermektedir. Diğer taraftan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesinde “Kaynaştırma/Bütünleştirme” ibaresi kullanılarak tüm düzenlemelerin bu iki farklı eğitim yaklaşımı için aynı olacak şekilde yazıldığı ve bütünleştirme eğitime özel açıklamalar yer almadığı için kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarının Bakanlık tarafından aynı anlamda kullandığı söylenebilir.

2015 ve 2016 yılı idare faaliyet raporlarında eğitime erişimin artırılması amacıyla altyapının iyileştirilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar şu şekilde yer almaktadır. Belirlenen alanlarda okulların mevcut durumlarının ortaya konulması, olması gereken durum ile farkın tespit edilmesi ve ardından okulların sahip olması gereken özelliklere ulaştırılması için okul, ilçe, il ve merkez, düzeyde ihtiyaç duyulan iyileştirici çalışmalara temel oluşturması amacıyla “Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları” tasarlanmıştır (MEB, 2016b; MEB, 2017a). Kurum standartlarının okulların altyapıları dahil daha birçok yönden iyileştirilmesi amacıyla bu kurumlara bir yol haritası oluşturduğu söylenebilir.

“Özel politika gerektiren grupların eğitimi” alt temasında *engelli çocuklar, özel yetenekli çocuklar, roman çocuklar ve göçle gelen çocuklara* dair tespit edilen bulgulara yer verilmiştir.

2017 yılı idare faaliyet raporunda engelli çocuklarla ilgili gerçekleştirilen çalışmalar şu şekilde açıklanmıştır. Merkezi Sistem Ortak Sınavlarında özel gereksinimli öğrencilere yönelik alınması gereken sınav tedbirleri ile yapılması gereken düzenlemeler, hazırlanan Kılavuzlarda belirtilmiş ve bu doğrultuda bu sınavlarda engelli öğrencilere yönelik gerekli tedbirlerin alınması sağlanmıştır. Diğer taraftan *“görme, ortopedik, işitme, dil-konuşma, ses bozukluğu, zihinsel ve ruhsal engelli bireylerden, özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından destek eğitim almaları uygun görülenlerin eğitim giderleri, sosyal güvencesi olup olmadığına bakılmaksızın 1 Haziran 2006 tarihinden itibaren bakanlık bütçesine bu amaçla konulan ödenekten karşılanmaktadır”* (MEB, 2018a). Merkezi Sistem Ortak sınavlarında özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınması ve bu öğrencilere uygun düzenlemeler yapılmasının kapsayıcı bir uygulama olduğu söylenebilir.

2017 yılı idare faaliyet raporunda özel yetenekli çocuklarla ilgili ise şu çalışmalar yer almaktadır. Tarama testine giren özel yetenekli çocukların sonuçlarına göre tanılamaları ve yönlendirmeleri yapılarak bu çocuklara nitelikli eğitim alabilecekleri kurumlarda bireysel özelliklerine uygun eğitim alma imkanı sağlanmıştır. Grup tarama testleri yoluyla tespit edilen bireysel özellikleri doğrultusunda özel yetenekli öğrencilerin yönlendirilmeleri yapılarak yeteneklerine uygun eğitim görmeleri sağlanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin eğitim aldıkları BİLSEM’lerin mevcut programları güncellenmiş ve bu merkezlerin fiziksel imkanları iyileştirilmiştir. MEB ile Anadolu Üniversitesi arasında imzalanan protokol çerçevesinde ilk ulusal zekâ testi olan “Anadolu-SAK Zekâ Ölçeği (ASİS)” geliştirilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerine rehber olması ve mevcut sorunların çözümünde yardımcı olması amacıyla özel yetenekli çocukların ailelerine yönelik "Beni Anlayın, Özel Yetenekli Çocuğum Var" isimli kılavuz hazırlanmış ve 20.000 adet basılmıştır. Bu öğrencilerin Temel Bilimlere ilgisini artırmak ve başarılı bilim insanlarıyla e-konferans aracılığıyla tanışmalarını sağlamak için Bilime Yolculuk Projesi kapsamında düzenlenen e-konferanslarla bu öğrencilere dünyanın pek çok yerindeki bilim insanlarından Uzay, kozmik tarih, uzay robotları, astrobiyoloji ve gen mühendisliği gibi birçok alanda eğitim alma fırsatı sağlanmıştır (MEB, 2018a).

Roman çocuklarla ilgili gerçekleştirilen çalışmalar 2016 yılı idare faaliyet raporunda şöyle yer almaktadır. “Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi Operasyonu” ile Romanların özellikle resmi işgücü piyasasına girişlerinin kolaylaştırılması ve sosyal içermenin artırılması hedeflenmektedir. Söz konusu proje

kapsamında 2016 yılında şü faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Eğitim uygulamalarına destek olması amacıyla okul bahçelerine konteynerler yerleştirilmiştir. Bu konteynerlerin gerçekleştirilecek ekstra etkinlikler için okul bahçesinde ek fiziksel destek mekânı olarak kullanılması ve içindeki araç ve gereçlerin de öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinliklerde kullanılması amaçlanmıştır. Ayrıca okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyinde matematik, dil becerileri, resim, müzik, zihin geliştirme ve uyum sürecini güçlendirecek içeriklerde ders dışı eğitim materyalleri geliştirilmiştir. Pilot illerde kurulan Sosyal Hizmet Birimlerinde rehberlik öğretmenleri de görevlendirilmiştir. Bu öğretmenler tarafından öğrencilere gereksinim duydukları alanlarda rehberlik hizmeti verileceği ifade edilmiştir (MEB, 2017a). Roman çocuklara yönelik gerçekleştirilen bu projenin önemli ancak belirli pilot il ve okullarda uygulanması sebebiyle roman çocukların eğitim sorunlarının çözümü için yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Göçle gelen çocuklarla ilgili 2015 yılı idare faaliyet raporunda şü çalışmalar yer almaktadır. Göçle gelen çocuklardan olan geçici koruma altındaki Suriyelilerin ülkemize uyumunun kolaylaştırılması, kişilere beceri ve meslek kazandırılmasını amaçlayan “Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Eğitim Hizmetlerinin Desteklenmesi Projesi” AB tarafından finanse edilmekte olup 9.875.000 Avro bütçeye sahiptir. 3 yıl süresi olan proje, MEB koordinasyonunda Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği ortaklığında yürütülmektedir (MEB, 2016b). 2017 yılı idare faaliyet raporunda ise geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocuklar için UNICEF iş birliği ile “Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı” hazırlandığı beirtilmiştir. Ayrıca geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin tespiti, yönlendirilmesi ve ülkemizde sağlanan özel eğitim imkanlarından faydalanmaları konusunda yürütülen çalışmalara rehberlik etmesi amacıyla “Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Özel Eğitim Hizmetleri Kılavuz Kitabı” hazırlanmıştır (MEB, 2018a).

Özel politika gerektiren grupların eğitime kazandırılması için büyük bütçeli Avrupa Birliği destekli projeler yoluyla çeşitli faaliyetlerin yürütülmesi olumlu gelişmeler olarak değerlendirilirken projelerin sınırlı süreleri olması sebebiyle proje bittiğinde de yürütülen bu faaliyetlerin sürdürülebilirliğinin sağlanması son derece önem arz etmektedir. Diğer taraftan, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması, Roman çocukları eğitimi ve Suriyeli çocukların eğitimi gibi önemli ve zor meselelerin belirli süresi, bütçesi ve pilot

illeri olan projeler yoluyla çözümlenemeyeceği ve bu alanda daha kalıcı ve genel çözümlere ihtiyaç olduğu söylenebilir.

“Okullaşma” alt temasında okul öncesi eğitim ve eğitime devamlılık kodları çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

2013 yılı idare faaliyet raporunda okul öncesi eğitimin gelişim ve yaygınlaşmasına katkı sağlamak, bu konuda toplumsal farkındalık yaratmak, ebeveynlerin ve toplumun ilgisini çekmek ve okul öncesi eğitime yönelik çalışmalar ve yatırımlara öncelik vermenin gerekliliğini geniş kitlelere aktarabilmek amacıyla; 2013 yılında ülke çapında “Okul Öncesi Eğitim Şenlikleri” düzenlendiği belirtilmiştir (MEB, 2014b). 2016 yılında ise "Ayda 25 TL ile Bir Çocuk Okul Öncesi Eğitimde" kampanyası ile 3427 çocuğa kaynak aktarımı yapılmıştır (MEB, 2017a). Artırılan yatırımlar ve dönüşümler sayesinde anasınıfları ve bağımsız anaokullarının sayısı da artmıştır. Sivil toplum kuruluşları ile gerçekleştirilen iş birlikleri doğrultusunda 2017 yılında da 2 derslikli ana sınıfı yapımına devam edilmiştir. Ayrıca il, ilçe yöneticileri ile okul müdürlerine yönelik bilgilendirme toplantıları düzenlenmiştir. Yapılan bu çalışmalar sonucunda 4-5 yaş okullaşma oranı % 53,01'e, 5 yaşın okullaşma oranı ise %58,79'u okul öncesinde olmak üzere %70,43'e ulaşmıştır (MEB, 2018a). Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının artırılması için paydaşlara yönelik bilgilendirme toplantılarına ve toplumsal farkındalık artırma çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu ve hedeflenen okullaşma oranına ulaşılamadığı söylenebilir.

2014 yılı idare faaliyet raporunda eğitime devamlılığın sağlanması için “İlköğretimde Öğrenci Devamsızlığının Belirleyicileri ve İzlenmesi Araştırması” gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Bu araştırma sonuçlarında devamsızlık probleminin çocuğun ailesinden, içinde yaşadığı koşullardan ve okuldan kaynaklanabilecek sebeplerine yönelik önemli bulgular elde edilmiştir (MEB, 2015b). 2015 yılı idare faaliyet raporunda ise eğitime devamlılık konusunda gerçekleştirilen çalışmalar şu şekilde yer almaktadır. İlköğretim kademesinde katılım oranlarının artırılması amacıyla “İlköğretim Kurumlarına Devam Oranlarının Artırılması Projesi” uygulanmıştır. Projede öncelikle pilot illerde durum analizi araştırması gerçekleştirilmiş ve bu sayede risk grupları, devamsızlık nedenleri ve devamı izlemede karşılaşılan problemler ortaya konulmuştur. Bu araştırma diğer proje faaliyetlerinin başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Durum analizinin sonuçları doğrultusunda risk gruplarının nasıl tespit edilmesi gerektiği, bu süreçteki paydaşlar ile

paydaşlara düşen roller ve sorumluluklar belirlenmiştir. Eğitime devamın artırılması için belirlenen risk gruplarına uygulanacak müdahaleler geliştirilmiş, bu müdahalelerin işlem basamakları ile süreçteki taraflar, roller ve sorumluluklar belirlenmiştir. 17 Aralık 2015 tarihinde tamamlanan projeye ayrıca devamsızlıkların azaltılmasına yönelik politika önerileri geliştirilmiştir (MEB, 2016b). 2017 yılında ise örgün eğitimde 20 gün ve daha fazla devamsız yapan öğrencilerin oranı, sınıf tekrarı ve okul terkinin azaltılmasına yönelik hedeflerin gerçekleşme durumlarının incelenmesi ve bu konuda yaşanan sorunların ve çözüm önerilerinin tartışılması amacıyla Şanlıurfa, Diyarbakır, Siirt, Batman, Bitlis, Bingöl, Van, Hakkâri, Mardin, Şırnak, Muş, Erzurum, Gaziantep, Kilis illerine ziyaretler yapılmış ve illere özgü çözüm önerileri tartışılmıştır (MEB, 2018a).

“Kalite” alt temasında *eğitim öğretim materyalleri ve öğretim programı* konularında her çocuk için kapsayıcı eğitimin sağlanmasına yönelik elde edilen bulgular açıklanmıştır.

2017 yılı idare faaliyet raporunda eğitim öğretim materyalleri konusunda gerçekleştirilen çalışmalar şunlardır. Orta/ağır düzeyde zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğrenim gördüğü 276 ilkokul ve 276 ortaokulda toplamda 15.791 öğrenciye özel eğitim materyalleri dağıtılmıştır. Özel eğitim alanına yenilikçi, özgün ve işlevsel materyal ihtiyacının giderilmesi amacıyla 2017 yılında Özel Eğitim Materyal ve Etkinlik Yarışmasının ikincisi düzenlenmiş ve yarışmada 1.415 materyal ve etkinlik yer almıştır. Yarışma sonucunda gerçekleştirilen araştırma geliştirme çalışmalarıyla özel eğitimde ihtiyaç duyulan birçok kaliteli eğitim materyali alana kazandırılmıştır (MEB, 2018a). Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun materyallerin geliştirilmesi olumlu adımlardan olmasına rağmen eğitimde kapsayıcılık yaklaşımının yerleştirilmesi için bahse konu materyallerin sadece özel eğitim okullarında değil genel eğitim okullarındaki öğrencilerin de kullanımının sağlanması gerekmektedir.

2017 yılı idare faaliyet raporunda ise öğretim programları ile ilgili şu çalışmaların gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Özel eğitim alan öğrencilere yönelik erken çocukluk eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğundan ilk kez erken çocukluk dönemi ve okul öncesi dönemi için tüm yetersizlik alanlarına hitap eden iki eğitim programı hazırlanmıştır. İşitme engelli olan öğrenciler için de sosyal çevrelerinde kullanabilecekleri kelimelerden oluşan ve temel akademik becerilerin kazandırıldığı dersler ile disiplinler arası ilişki kurulmasına fırsat verecek şekilde Türk işaret dili öğretim programı geliştirilmiş ve 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren işitme engelliler ilkokullarında okutulmaya başlanmıştır. Özel

eğitim gereksinimi olan çocukların ihtiyaçlarına cevap veren kaliteli eğitim imkanlarına kavuşmaları için alandaki güncel gelişmeleri yansıtan, erken çocukluk döneminden başlayarak çeşitli okul türü ve kademelerinde yer alacak derslere yönelik öğretmen dostu öğretim programları Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilmiştir. Diğer taraftan özel yetenekli öğrenciler için BİLSEM'lerde STEM çalışmalarının daha etkili şekilde uygulanabilmesi amacıyla STEM Eğitim Programı hazırlanmıştır (MEB, 2018a).

“Alternatif uygulamalar” alt temasında eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için *taşınabilir eğitim, yatılı bölge ortaokulu, taşınabilir okul, gezici sınıflar, yaz eğitimi, gezici öğretmen, toplum temelli merkezler* ile *evde ve hastanede eğitim* olmak üzere sekiz farklı uygulamaya dair bulgular elde edilmiştir.

2016 yılı idare faaliyet raporunda taşınabilir eğitimle ilgili gerçekleştirilen çalışmalar şu şekilde belirtilmiştir. Kendi imkanları ile eğitime erişimde sorun yaşayan ve okul dışı kalma ihtimali olan ilköğretim, ortaöğretim ve özel eğitim okul/kurumlarında öğrenim gören öğrenciler ile yaygın eğitim hizmetinden faydalanan özel eğitim kursiyerlerinin resmi okul/kurumlara taşınabilir eğitim yoluyla erişimleri sağlanmaktadır. Taşınabilir eğitim uygulaması kapsamındaki ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine taşındıkları okullarda öğle yemeği de verilmektedir. Bu bağlamda 774.503 öğrencinin taşıma uygulamasından ve 684.575 öğrencinin de öğle yemeği hizmetinden faydalandığı ifade edilmiştir (MEB, 2017a).

2013 yılı idare faaliyet raporunda ülke çapında 429 tane YBO bulunduğu ve bu okulların yatılı öğrenci kapasitesi 130.504 olmasına rağmen, eğitim almakta olan yatılı öğrenci sayısının 95.235 olduğu belirtilmiştir (MEB, 2014b). 2016 yılı idare faaliyet raporuna göre Yatılı bölge ortaokullarında eğitim alan öğrenciler için 166.097.932,63 TL pansiyon, 5.288.063,00 TL öğrenci harçlığı ve 9.793.083,00 TL giyim kırtasiye ödeneği gönderilmiştir (MEB, 2017a). 2017 yılında ise yatılı bölge ortaokullarının onaylanan bütçeleri doğrultusunda 2017 yılında YBO'lara 219.304.994,17 TL ödenek gönderilmiştir (MEB, 2018a).

2016 yılı idare faaliyet raporuna göre taşınabilir okul uygulaması için gerçekleştirilen çalışmalar şu şekildedir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla yatırımlar ve dönüşümlerin artırılması sayesinde anasınıfı ve bağımsız anaokullarının sayısı artmıştır. Bu

kapsamda yeterli alanı olan 139 okulun bahçesine 278 adet taşınabilir ana sınıfı yapılmıştır (MEB, 2016c).

2013 yılı idare faaliyet raporunda gezici sınıflarla ilgili şu çalışmaların gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin yaşadığı bölgelerde herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna erişimi olmayan çocukların gelişimlerini desteklemek, aileleri okul öncesi eğitimin önemi konusunda bilinçlendirmek ve böylece daha fazla çocuğun okul öncesi eğitim imkanlarından faydalanması amacıyla gezici sınıflar (mobil anaokulu) uygulaması yapılmaktadır. Velilerin talepleri doğrultusunda daha önce okul öncesi eğitim almamış çocuklar için okul öncesi eğitim kurumlarında yaz eğitimi uygulaması yapılmaktadır (MEB, 2014b).

2015 yılı idare faaliyet raporunda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla hayata geçirilen bir diğer alternatif uygulama ise gezici öğretmen uygulamasıdır. Ayrıca kurum temelli modellere erişimde güçlük yaşayan çocuklar için, toplum temelli erken çocukluk hizmet modelleri uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2016b). 2016 yılı idare faaliyet raporunda ise toplum temelli modeller konusunda şu çalışmaların gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Bulunduğu yerde okul öncesi eğitim kurumu olmaması sebebiyle bu eğitimden yararlanamayan çocukların mağduriyetini gidermek amacıyla 374.507 TL harcanmış, bu bölgelerdeki 42 atıl dersliğin onarım ve donatımı yapılarak toplum temelli erken çocukluk eğitimi merkezine dönüştürülmesi sağlanmıştır (MEB, 2017a).

2015 yılı idare faaliyet raporuna göre ise engeli olan çocuklar için açılan özel eğitim/kurumlarının yanında okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki çocuklardan sağlık sorunları sebebiyle örgün eğitim kurumlarına devam edemeyen bireyler için evde eğitim hizmeti ve sağlık kuruluşlarında yatarak tedavi gören zorunlu öğrenim çağındaki öğrenciler için hastane sınıflarında eğitim hizmeti sağlanmaktadır (MEB, 2016b).

Ne tür bir dezavantaja sahip olursa olsun tüm çocuklar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması için çeşitli alternatif uygulamaların hayata geçirildiği görülmektedir. Özellikle okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve daha fazla çocuğun okul öncesi eğitim alması için farklı modeller uygulamaya konulmuştur. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması kapsayıcı eğitim için temel oluşturacağından bu alternatif uygulamaların tüm çocuklar için kapsayıcı eğitim uygulamasının hayata geçirilmesi yolunda önemli bir adım olduğu söylenebilir.

“Sosyal yardımlar” alt temasında *şartlı eğitim yardımı, ücretsiz ders kitabı dağıtımı ile burs ve yatılılık* desteklerine dair bulgulara yer verilmiştir.

2015 ve 2016 yılı idare faaliyet raporlarında ailesinin ekonomik durumu sebebiyle eğitime devam edemeyen çocukların çeşitli teşviklerle okula devamı yönünde projeler geliştirildiği belirtilmiştir. Bu uygulamalardan biri de Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından çocukların okula düzenli devam etmeleri koşuluyla annelere verilen şartlı eğitim yardımıdır. Bu nakit desteğinden okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların da yararlandırılması sağlanmıştır (MEB, 2016b; MEB, 2017a). Şartlı eğitim yardımı uygulamasının okul öncesi eğitime devam eden çocukları da kapsayacak şekilde geliştirilmesi, okullaşma oranlarının düşük olduğu bu eğitim kademesinden daha çok çocuğun faydalanabilmesine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2012 yılı idare faaliyet raporunda eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması için ücretsiz ders kitabı temini projesinin yürütüldüğü belirtilmiştir (MEB, 2013a). 2013 idare faaliyet raporuna göre bu kapsamda görme engelli öğrenciler ve görme engelli öğretmen için Braille alfabesi ile hazırlanan ders kitapları dağıtılmaktadır. Ayrıca özel eğitim uygulama merkezlerinde ve özel eğitim sınıflarında eğitim alan zihinsel engelli öğrenciler için 12 ders kitabı hazırlanarak bu öğrencilere ücretsiz olarak ulaştırılmıştır. İşitme engelliler için açılan özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıfları veya kaynaştırma yoluyla eğitim alan işitme engelli öğrencileri için Türkçe, matematik, okuma-yazma alanında yardımcı ders kitabının basımı ve dağıtımı gerçekleştirilmiştir (MEB, 2014b). 2017 yılı idare faaliyet raporunda ise ücretsiz ders kitabı dağıtımı ile ilgili şu çalışmaların gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden bütün çocuklara “Pamuk Şekerim 1-2” eğitim materyalleri ücretsiz olarak gönderilmiştir. Okul öncesi eğitim kademesi için de öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında rehber olarak kullanması amacıyla “MEB Etkinlik Kitabı” hazırlanmıştır. Ayrıca 2017-2018 eğitim öğretim yılında okul öncesi kademesindeki çocuklar için “Pamuk Şekerim 1-2” eğitim materyallerinin yerine dağıtılmak üzere “El Ele Okul Öncesi Eğitime 1-2-3” materyalleri hazırlanmış ve bu materyallerin pilot uygulaması yapılmıştır (MEB, 2018a). İşitme engelli öğrenciler için materyallerin hazırlanması ve genel eğitim okullarına da gönderilmesi kapsayıcı eğitimin sağlanması adına olumlu gelişmelerdendir. Ayrıca okul öncesi eğitimdeki öğrenciler için hazırlanan ve ücretsiz olarak dağıtılan materyaller, ailelerin okul

öncesi eğitimdeki okul masraflarını azaltacağından dolayı dezavantajlı çocukların eğitime erişimine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2017 yılı idare faaliyet raporuna göre ayrıca eğitim hakkını elde edebilmek için maddi desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin bursluluk imkânlarından faydalanmaları için ilan ve broşürler kullanılarak daha kişinin bilgilendirilmesi sağlanmaktadır. Bursluluk hizmetlerinin tanıtılması amacıyla hazırlanan bu materyaller okullara ulaştırılması amacıyla elektronik ortamda illere gönderilmiştir (MEB, 2018a). Bursluluk imkanlarının tanıtımına yönelik yapılan bu çalışmaların da ihtiyacı olan tüm kesimlerdeki dezavantajlı öğrencilere ulaşılması için olumlu gelişmelerden olduğu söylenebilir.

4.7. Yedinci araştırma problemine yönelik bulgu ve yorumlar

Yedinci araştırma problemi doğrultusunda MEB bütçe sunuş metinleri incelenmiş, temel eğitim seviyesindeki dezavantajlı durumdaki öğrenciler için kapsayıcı eğitimi sağlamaya yönelik gerçekleştirilen çalışmaların MEB politika ve uygulamalarının açıklandığı bu metinlerde ne ölçüde yer bulduğu araştırılmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgu ve yorumlar “*eğitime erişim*”, “*özel politika gerektiren çocukların eğitimi*”, “*okullaşma*”, “*kalite*”, “*alternatif uygulamalar*” ve “*sosyal yardımlar*” alt temaları çerçevesinde açıklanmıştır. Verilerin analizi sonucu ulaşılan tema, alt tema ve kodlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Bütçe Raporlarının Analizi Sonucu Ulaşılan Tema, Alt Tema ve Kodlara İlişkin Liste

Tema	Alt tema	Kod	Frekans	Yüzde (%)	
Herkes İçin Eğitim Uygulamaları	Eğitime erişim	Özel eğitim	16	32,65	
		Kaynaştırma eğitimi	15	30,61	
		Bütünleştirme eğitimi	8	16,33	
		Altyapının iyileştirilmesi	10	20,41	
		Toplam			% 100
	Özel politika gerektiren grupların eğitimi	Engelli çocuklar	2	3,23	
		Kız çocukları	24	38,71	
		Çalışan çocuklar	1	1,61	
		Sosyoekonomik düzeyi düşük aile çocukları	3	4,84	
		Roman çocuklar	3	4,84	
		Göçle gelen çocuklar	29	46,77	
		Toplam	62		% 100
	Okullaşma	Okul öncesi	30	63,83	
		İlkokul ve ortaokul	7	14,89	
		Eğitime devamlılık	10	21,28	
Toplam		47		% 100	
Kalite	Eğitim öğretim materyalleri	7	87,50		
	Öğretmen eğitimi	1	12,50		
	Toplam	8		% 100	
Fırsat Eşitliği Uygulamaları	Alternatif uygulamalar	Taşınabilir okul	13	27,66	
		Yatılı bölge ortaokulu	7	14,89	
		Evde ve hastanede eğitim	4	8,51	
		Gezici öğretmen	2	4,26	
		Gezici sınıflar (mobil anaokulu)	8	17,02	
		Yaz eğitimi	3	6,38	
		Toplum temelli modeller	5	10,64	
		Toplam	47		% 100
	Sosyal yardımlar	Şartlı eğitim yardımı	17	41,46	
		Ücretsiz ders kitabı dağıtımı	19	46,34	
Burs ve yatılılık		5	12,20		
	Toplam	41		% 100	

“Eğitime erişim” alt temasında özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, bütünleştirme ve alt yapının iyileştirilmesi eğitimi kodları bağlamında elde edilen bulgular açıklanmıştır.

2006 yılı bütçe raporunda özel eğitim konusunda gerçekleştirilen çalışmalar şu şekilde yer almaktadır. Ülkemizdeki özel gereksinimli öğrenciler ve özel yetenekli öğrenciler özel eğitim okul ve kurumlarında eğitim almaktadır. 2 yıl süreyle “Eğitimin Kalitesine ve Eşit Fırsatlara Yönelik Avrupa Gerekliklerine Uygun Olarak Engelli Çocuklar İçin Türk Eğitim Sistemini Güçlendirme Projesi” Hollanda Hükümeti işbirliğiyle yürütülmüştür.

Proje kapsamında Hollanda hükümeti tarafından özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için 550.000 Avro hibe edilmiştir. Bu kapsamda 13 ilde öğretmen eğitimi ve toplumsal farkındalık çalışmaları gerçekleştirilmiştir (MEB, 2005). 2008 yılı bütçe raporunda da özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam etmeleri uygun görülen öğrencilerin eğitim giderlerinin MEB bütçesinden karşılandığı ifade edilmiştir (MEB, 2007). 2010, 2013 ve 2016 yılları bütçe raporlarında ise özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin kaynaştırma yoluyla akranları ile birlikte alması esas olmakla birlikte kaynaştırma eğitimi için uygun olmayan öğrenciler için bu öğrencilerin ihtiyaç ve performanslarına doğrultusunda eğitim veren özel eğitim okulları da bulunduğu belirtilmiştir (MEB, 2009b; MEB, 2012; MEB, 2016a). 2016 ve 2017 yılları bütçe raporlarında her okul türü ve her eğitim kademesinde her engel türüne hitap eden özel eğitim kurumlarının olduğu ve bu okullarda her engel türüne yönelik özel eğitim hizmeti verildiği belirtilmiştir. Bu bağlamda özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitime erişimlerinin artırılması için özel eğitim sınıflarının sayısının artırılması önem arz etmektedir (MEB, 2016a; MEB, 2016c). 2018 yılı bütçe raporunda ise özel öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin özel eğitim hizmetlerine daha erken erişim sağlaması amacıyla bu öğrencilerin tanılanmasına yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi çalışmalarına başlandığı belirtilmiştir (MEB, 2017b).

2007 yılı bütçe raporunda 36-72 ay arasındaki özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitimi almasının zorunlu olduğundan bahisle bu çocukların ve diğer eğitim kademelerindeki engeli olan çocukların yetersizliği olmayan akranları ile birlikte tüm resmi ve özel okullarda kaynaştırma yoluyla eğitim almalarının esas olduğu belirtilmiştir. Bahse konu öğrenciler için bütün eğitim tür ve kademelerinde özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıfları da açılabilmektedir (MEB, 2006). 2008 yılı bütçe raporunda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi almasına öncelik verilerek mevcut okulların fiziki koşulları uygun hale getirilmesi ve kaynaştırma eğitimine yönelik tedbirlerin artırılmasının amaçlandığı belirtilmiştir (MEB, 2007). 2010 yılı bütçe raporunda ise okul öncesi çağındaki özel gereksinimli çocukların akranlarıyla birlikte eğitim almalarını teşvik etmek amacıyla “Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitiminin Yaygınlaştırılması Projesi” yürütüldüğü belirtilmiştir (MEB, 2009b). 2012 yılı bütçe raporunda her okul türü ve kademesinde kaynaştırma eğitimi ve bu eğitimin niteliğinin artırılması amacıyla yürütülen çalışmaların devam ettiği belirtilmiştir (MEB, 2012). 2013 ve 2014 yılı bütçe raporlarına göre engelliler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin etkileşim yoluyla

olumlu davranış kazanmalarına katkı sağlamak, toplumda engelli bireylerin de olduğu bilincini aşılacak ve engelli öğrencilerin engeli olmayan akranlarıyla birlikte yaşama ve eğitim almalarını sağlamak amacıyla kaynaştırma eğitimi uygulanmaktadır (MEB, 2012; MEB, 2013b). 2014 yılı bütçe raporunda ise kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek ve öğretmen, yönetici ve ailelere bu konuda destek olmak amacıyla “Okullarımızda Neden, Niçin, Nasıl Kaynaştırma Yönetici-Öğretmen-Aile Kılavuzu” hazırlanarak illere dağıtımı yapılmış ve herkesin ulaşabilmesi Bakanlığın web sitesinde yayınlandığı ifade edilmiştir (MEB, 2013b). 2016 ve 2017 yılı bütçe raporlarında ise kaynaştırma eğitimine ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar şu şekilde yer almaktadır. Tam zamanlı kaynaştırma eğitim alan öğrenciler için ders saatleri dışında destek eğitim odalarında destek eğitimi verilmekte ve bu öğrencilerin eğitim hizmetlerinden azami derecede yararlanmaları amaçlanmaktadır. Verilen destek eğitiminin daha nitelikli ve verimli olması için destek eğitim odalarının standartları belirlenmiş ve bu standartlara göre donatımları yapılmaya başlanmıştır (MEB, 2016a; MEB, 2016c).

2007 yılı bütçe raporunda bütünleştirme eğitiminin uygulanabilmesi için özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alacağı okulların tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde mekân, donanım, personel ve program esnekliğine kavuşturulmasının hedeflendiği ifade edilmiştir (MEB, 2006). 2010 yılı bütçe raporunda ise bütünleştirme eğitime yönelik yapılan çalışmalar şu şekilde açıklanmıştır. Engelli öğrencilerin eğitime erişimlerini ve toplumla bütünlemelerini sağlayarak eğitime erişim fırsatlarını artırma ve öğrenme ortamlarının iyileştirmesi için “Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi” uygulanmaktadır. Proje kapsamında, sivil toplum kuruluşları, kamu kurumları, belediyeler, özel sektör kuruluşları ile işbirliği içinde bütünleştirme eğitime yönelik özel eğitim politikası önerilerinin oluşturulması amaçlanmaktadır (MEB, 2009b). 2014 yılı bütçe raporunda bahse konu projede “Engelsiz Okul Modeli Standartları” hazırlandığı belirtilmiştir (MEB, 2013b). 2016 ve 2017 yılları bütçe raporlarında özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin öncelikli olarak, normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada bütün sosyal hak ve eğitim imkanlarına eşit erişimi elde etmesi, toplumsal bütünleşme ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi amacıyla en az düzeyde sınırlandırılmış eğitim türüne yönlendirilmeleri yapıldığı ifade edilmiştir (MEB, 2016a; MEB, 2016c).

Özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitime erişimleri için özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve bütünleştirme eğitimi olmak üzere üç ayrı yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Tüm

eğitim kademeleri ve tüm okul türlerindeki engelli olan öğrencilerin, akranlarıyla aynı ortamda eğitim alabilecekleri kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim almasının öncelikli olduğu sıkça vurgulanmıştır. Ancak engeli olan tüm öğrencilerin kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimine yönlendirilmediği engel derecesine göre bu çocukların özel eğitim okullarına gönderildiği anlaşılmaktadır. Bu durumda kapsayıcı eğitim yaklaşımının tamamen uygulanmadığı söylenebilir. Diğer taraftan okulların, engeli olsun veya olmasın tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde düzenlenmesi ve bütünleştirme eğitiminin uygulanması için çeşitli projelerin yürütülmesi oldukça olumlu gelişmeler arasında değerlendirilmektedir.

2008 yılı bt raporunda eğitime erişimin artırılması için altyapının iyileştirilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar şu şekilde yer almaktadır. 10 ve üzeri ğrencisi olup kapalı durumdaki köy okullarının onarım, bakımları ve donatım ihtiyaçları karşılanarak altyapı ve ğretmen ihtiyaı sorunları çözülmüş ve köy çocuklarının eğitime erişimlerinin sağlanması için bu okullarda eğitim öğretime başlanmıştır (MEB, 2007). 2016 yılı bt raporuna göre terör saldırıları nedeniyle zarar gören toplam 400'e yakın okulun onarım, donatım ve acil ihtiyaçları için fazladan 100 milyon TL'ye yakın bir kaynak kullanılarak öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmeleri sağlanmıştır (MEB, 2016a). 2017 ve 2018 yılları bt raporlarında ülke çapındaki tüm resmi okul öncesi eğitim kurumları, ilkokullar, ortaokullar, imam hatip ortaokulları ve yatılı bölge ortaokullarında sunulan her türlü eğitim hizmetlerine dair verilerin toplanması, analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve bu sonuçların okulların imkanlarının iyileştirilmesi sürecinde kullanılması amacıyla "Okul ncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Sistemi" geliştirildiği belirtilmiştir (MEB, 2016c; MEB, 2017b). 2018 yılı bt raporuna göre ise özel eğitim kurumlarının da fiziki altyapısının özel gereksinimli öğrencilerin erişimi için uygun ve güvenli olacak şekilde düzenlenmesi, teknolojik altyapısının geliştirilmesi, uygun materyal ve donatım malzemelerinin sağlanması ve öğrencilerin eğitim hizmetlerinden daha fazla yararlanması için kurumların güçlendirilmesine amacıyla yapılan çalışmalar sürdürülmektedir. Tüm bu çalışmalar sonucunda temel altyapı ve erişim sorunlarının çoğunun çözüldüğü ifade edilmiştir (MEB, 2017b).

"zel politika gerektiren grupların eğitimi" alt temasında kapsayıcı eğitimin hayata geçirilmesi amacıyla *alışan çocuklar, engelli çocuklar, kız çocukları, sosyoekonomik*

düzeyi düşük ailelerin çocukları, göçle gelen çocuklar ve Roman çocukların eğitimine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

2007 yılı bütçe raporunda çalışan çocuklar eğitim sorunlarının çözümü konusunda gerçekleştirilen çalışmalar şu şekilde yer almaktadır. Amerika Birleşik Devletleri Çalışma Bakanlığı tarafından hibe olarak verilen 6,5 milyon Dolar kaynak ile en kötü koşullardaki çocuk işçiliğinin sona erdirilmesi amacıyla Çalışma Bakanlığı ile birlikte imzalanan protokol kapsamında Şanlıurfa, Gaziantep, Elazığ, Ankara ve Adana illerinde tarımda çalışan 10 bin çocuğun eğitime devamı sağlanmıştır (MEB, 2006). Diğer taraftan 2016 yılı bütçe raporunda ise engelli çocuklarla ilgili şu çalışmaların yapıldığı belirtilmiştir. Ülkemizde engelli öğrencilerin eğitimi her tür ve kademedeki sunulan kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi yoluyla ve özel eğitim okul ve kurumlarında, hastane sınıflarında ve evde verilen eğitim hizmetleri ile sağlanmaktadır (MEB, 2016a).

2006 ve 2007 yılları bütçe raporlarında kız çocukları konusunda yapılan çalışmalar şu şekilde yer almaktadır. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda geçen % 100 okullaşma hedefine ulaşmak için MEB ve UNICEF iş birliği ile "Haydi Kızlar Okula" Kampanyası başlatılmış ve 175 bin kız çocuğu okullaştırılmıştır. İlköğretim çağındaki kız çocuklarının okullaşma oranlarının artırılması, eğitim dışı kalan, okulu terki ya da devamsızlık yapan öğrencilerin eğitime kazandırılması amacıyla ilgili kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerin katılım ve katkısı ile "Kız Çocuklarının Okullaşmasına Destek Kampanyası" yürütülmüştür. Ayrıca "Temel Eğitime Destek Projesiyle" de kız çocuklarının eğitime erişimlerinin artırılması amacıyla programlar uygulanmıştır (MEB, 2005; MEB, 2006). 2010 yılı bütçe raporunda ise Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde kızların eğitime devamının sağlanması için 2003 yılında 10 ilde başlatılan "Haydi Kızlar Okula" kampanyası, tüm illere yaygınlaştırılarak 350 bin kız çocuğunun eğitime kazandırıldığı ifade edilmiştir (MEB, 2009b). 2017 yılı bütçe raporuna göre ise "Kız Çocuklarının Okula Devam Oranlarının Artırılması Projesi-2" ile ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde özellikle kızların okula devam oranlarını artırmak amacıyla 15 ilde 3.600 ev ziyareti gerçekleştirilmiştir (MEB, 2016c). 2018 yılı bütçe raporunda bahse konu proje sayesinde, 15 ilde kızların okullaşması için 9.424 aile ve 12.977 öğrenciye ulaşıldığı ifade edilmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmalarla *"ilköğretimde kız ve erkek çocukların brüt okullaşma oranları arasındaki fark 1997-1998 eğitim ve öğretim yılında %13,83 iken 2002-2003 eğitim ve öğretim yılında %8,98 olarak*

gerçekleşmiş, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında ise aradaki fark kapanmış ve %0,89 oranında kız çocuklarının lehine artış olmuştur” (MEB, 2017b). Bu bağlamda, kız çocuklarının eğitime kazandırılmasına yönelik yapılan bu çalışmaların okullaşma oranlarında cinsiyet eşitliğine ulaşılmasını sağladığı söylenebilir. Bundan sonraki süreçte kızların okula devamının sağlanmasına yönelik çalışmaların önem kazandığı söylenebilir.

2006 yılı bütçe raporunda sosyoekonomik düzeyi düşük aile çocuklarının okul kıyafetleri, çanta ve defter ve kalem gibi ihtiyaçlarının karşılandığı ifade edilmiştir. Ayrıca “Temel Eğitime Destek Projesi” ile de yoksulluğu azaltma amacıyla eğitim seviyesini artırarak, en dezavantajlı bölgelerdeki bireylerin yaşam koşullarını iyileştirmek ve temel eğitimin dışında kalan çocuklar, gençler ve yetişkinlerin temel eğitim kapsamına alınmasını desteklemek için çalışmalar yapılmıştır (MEB, 2005).

2015 yılı bütçe raporunda geçici koruma altında bulunan Suriyeli öncelikli olmak üzere ülkemize sığınan yabancılara yönelik geçici eğitim merkezleri kurulduğu ifade edilmiştir (MEB, 2014c). 2016 yılı bütçe raporunda ise göçle gelen çocuklara yönelik gerçekleştirilen çalışmalar şöyle yer almaktadır. Suriyelilerin çok yoğun olarak ve bir arada yaşadığı şehirlerde onlar için oluşturulmuş geçici barınma merkezlerinde (kamplar) özel olarak hazırlanmış bir program ile kendi dillerinde eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Bu merkezlerde Suriyeli çocuklara Türk öğretmenler tarafından Türkçe eğitimi verilirken, gönüllü Suriyeli öğretmenler tarafından da kendi dillerinde Suriye müfredatına uygun eğitim verilmektedir. Böylece çocukların sene kaybı olmadan eğitimlerine kaldıkları yerden devam etmeleri ve aynı zamanda Türkçe öğrenerek genel eğitim sistemine dahil edilmeleri amaçlanmaktadır. Diğer taraftan ülkenin her yerine dağılıp yerleşmiş olan Suriyelilerin, Türk vatandaşları ile birlikte, mevcut eğitim sistemine dahil edilmiş şekilde mevcut okullarda birlikte eğitim almalarına imkan verilmiştir. Ülkemizde geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik çalışmalar sürdürülmektedir. Mevcut okullarda ve GEM’lerde yürütülen eğitim ve öğretim faaliyeti ile ilgili her türlü iş ve işlemi kayıt altına almak amacıyla kurulan “Yabancı Öğrenciler Bilgi İşletim Sistemi” adlı otomasyon sistemi bu çalışmalardan biridir. Yabancı tanıtma belgesi olan öğrencilerin resmi kurumlar ile GEM’lere kayıtları bu sistem üzerinden yapılmaktadır. Ayrıca öğretmenler ve öğrencilere ilişkin her türlü veriler bu sistem üzerinden izlenmektedir (MEB, 2016a). 2017 yılı bütçe raporuna göre ise Suriyeli öğrencilerin ülkemizdeki resmi ve özel okullara kayıtları yapılabilmektedir. Suriyeli

öğrencilerin eğitime devamı ve Türk akranları ile eşit şartlarda ve kalitede eğitim alabilmeleri için MEB tarafından çeşitli çalışmalar başlatılmıştır. Suriyeli öğrencilerin “Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu” projesi ile eğitim dışında kalan veya GEM’lerde eğitim alan öğrencilerin resmi okullara devamları teşvik edilmekte ve proje ile 500 bin Suriyeli öğrenciye ulaşılması amaçlanmaktadır. MEB ve ilgili bütün paydaşları ile iş birliği içerisinde, ülkemizde geçici koruma altında bulunan Suriye vatandaşlarının eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik yürütülen çalışmalarla hedeflenen Suriyeli çocukların kayıp nesil olmaması ve kendilerine güzel bir gelecek yaratabilmeleridir (MEB, 2016c). 2018 yılı bütçe raporunda ise şu ifadeler yer almaktadır. *“İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün 2017 yılı verilerine göre ülkemizde okul öncesi dâhil 5-17 yaş arası okul çağında yaklaşık 976.200 Suriyeli bulunmakta olup, hali hazırda 250.969’u Geçici Eğitim Merkezlerinde, 362.219’u resmî okullarımızda olmak üzere toplam 613.188 Suriyeli öğrenciye Bakanlığımız tarafından eğitim ve öğretim hizmeti verilmektedir”* (MEB, 2017b). Suriyeli çocuklara Türk akranlarıyla aynı okullarda eğitim alma hakkı tanınması kapsayıcı eğitimin sağlanması adına olumlu gelişmelerden olmakla birlikte GEM’lerde eğitim alan çocukların sayısının hala çok fazla olması bu alanda halihazırda yapılan çalışmaların kapsayıcı eğitim için yeterli olmadığını göstermektedir.

2017 ve 2018 yılları bütçe raporlarında Roman çocuklara yönelik gerçekleştirilen çalışmalar şöyle ifade edilmiştir. Kasım 2015-Kasım 2017 arasında yürütülen “Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi Projesi” ile Roman çocukların kaliteli eğitim hizmetlerine erişimini kolaylaştırmak, okul öncesi ve ilköğretim kademesindeki öğrencilerin eğitim başarılarını artırmak amaçlanmıştır. Proje ile Roman çocukların, eğitimlerini destekleyecek müfredat dışı modüler eğitim programları geliştirilmiş ve sosyal içirme konusunda farkındalık eğitimleri verilmiştir (MEB, 2016c; MEB, 2017b).

Tüm çocukların eğitim hakkını elde edebilmesi için açısından en sorunlu gruplardan olan kız çocukları ve ülkemizdeki Suriyeli çocuklara yönelik çeşitli proje, kampanya ve uygulamaların hayata geçirilmiş olması kapsayıcı eğitimi sağlamak adına sevindirici gelişmelerden olduğu söylenebilir. Özellikle ülkemizdeki Suriyeli çocuklara Türk akranları ile aynı okullarda eğitim alma imkanı verilmiş olması ve ilköğretim seviyesinde kız erkek okullaşma oranları arasındaki farkın kızlar lehine değişmiş olması oldukça önem arz etmektedir. Diğer taraftan eğitim dışı kalmış Suriyeli çocukların sayısı bu alanda daha çok

çalışma yapılmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak Romanlara yönelik sosyal içermesinin uygulanması da Roman çocukların yaşadığı ayrımcılık ve dışlanma sorunlarının çözümü için bir adım atıldığını göstermektedir.

“Okullaşma” alt temasında kapsayıcı eğitimin sağlanması bağlamında *okul öncesi eğitim, ilkokul ve ortaokul, eğitime devamlılık* kodları çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

2006 yılı bütçe raporunda okul öncesi eğitimde öğretime uygun her türlü mekân değerlendirilip, yeni tip projeler üretilerek alternatif modeller ve mobil anaokulları yoluyla tüm çocuklara fırsat eşitliği sağlayacak şekilde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve okullaşma oranlarının artırılmasının amaçlandığı ifade edilmiştir (MEB, 2005). Bu kapsamda 2007 yılı bütçe raporuna göre daha fazla çocuğun okul öncesi eğitim alabilmesi için “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği” değiştirilmiş ve anasınıflarında ikili eğitime uygulaması başlatılmıştır (MEB, 2006). 2010 yılı bütçe raporunda ise okul öncesi eğitim konusunda yapılan çalışmalar şunlardır. Okul öncesi eğitimde mevcut durumun tespit edilmesi, gelişmiş ülkelerdeki uygulamaların değerlendirilmesi ve bu bağlamda okullaşma oranlarının arttırılmasına yönelik politika önerilerinin geliştirilmesi amacıyla “Okul Öncesi Eğitimde Okullulaşma Oranının Arttırılmasında Alternatif Politika Önerileri” araştırması yapılmıştır. Ayrıca “Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi” ile kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşları ortaklıkları yoluyla toplum temelli modellerin uygulanması ve dezavantajlı çocuklar kaliteli gündüz çocuk bakım ve okul öncesi eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2009b). 2013 yılı bütçe raporunda, 2009-2010 eğitim öğretim yılında 32 ilde başlatılan 5 yaş çocukları için zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulaması 2011-2012 eğitim öğretim yılında 71 ile yaygınlaştırıldığı ifade edilmiştir (MEB, 2012). 2015 yılı bütçe raporuna göre ise Toplumsal Gelişim Merkezi Derneği ile imzalanan “Hedef 500 Ana Sınıfı Protokolü” kapsamında 500 anasınıfı hizmete girmiştir (MEB, 2014c). 2016 yılı bütçe raporunda UNICEF ile yürütülen “Ayda 25 TL ile Bir Çocuk Okul Öncesinde” Kampanyası ile yaklaşık 14.000 çocuğa destek verildiği belirtilmiştir. UNICEF ile yürütülen Can Suyu Kampanyası ile atıl durumda olan kamu binalarına tadilat yapılarak okul öncesi eğitim merkezi olarak kullanılması sağlanmaktadır. Bu yolla 144 okul öncesi eğitim merkezi açılmıştır. Çocuklar Gülsün Diye Derneği ile yürütülen protokol yoluyla 31 anaokulu/anasınıfı inşa edilmiştir (MEB, 2016a). 2017 yılı bütçe raporunda okul öncesi

eğitim hizmetinin toplumdaki bütün çocuklar için erişilebilir olması için mevzuatta gerekli düzenlemeler yapıldığı ve eğitim hizmetleri ücretsiz hale getirildiği vurgulanmıştır (MEB, 2016c). Okul öncesi eğitim konusunda yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde erişim konusunun öncelikli olduğu ve okullaşma oranlarının artırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Dezavantajlı öğrencilerin okul öncesi eğitim imkanlarından faydalanabilmesi için bu çalışmaların çeşitlendirilerek devam ettirilmesi gerektiği söylenebilir.

2006 yılı bütçe raporunda “Temel Eğitime Destek Projesi” ile en dezavantajlı bölgelerde halen temel eğitimin dışında kalan çocukların ilkokul ve ortaokul eğitimi alması sağlandığı ifade edilmiştir (MEB, 2005). 2007 ve 2008 yılları bütçe raporlarında ise ilkokul ve ortaokul eğitimi ile ilgili tüm çocukların zorunlu eğitimi tamamlanması için yoğun çalışmaların sürdürüldüğü belirtilmiştir (MEB, 2006; MEB, 2007).

2008 yılı bütçe raporunda eğitime devamlılık konusunda gerçekleştirilen çalışmalar şu şekilde açıklanmıştır. Farklı sebeplerle eğitim sistemi dışında kalmış 10-14 yaş arasındaki çocuklara telafi eğitimi verilmesi amacıyla “Tarlardan Okula” gibi projeler uygulanarak okula geri dönmelerinin yolu açılmıştır. Eğitimlerde başarılı olan öğrenciler, yaşlarına uygun sınıflarda eğitimlerine devam etmelere imkân verilmiştir (MEB, 2007). 2010 ve 2013 yılları bütçe raporlarında ise bu konuda şu adımlar atılmıştır. Yetiştirici Sınıflar Öğretim Programı ile 10-14 yaş aralığındaki çocuklardan okula hiç kaydolmamış, ilköğretime kayıtlı olmasına rağmen okula devamsız durumda olan, çeşitli sebeplerle ilköğretime geç kaydedilmiş ve sınıf tekrarı dışında akranlarından en az üç sınıf geride olan çocukların söz konusu programdan yararlanması ile Haziran 2012 tarihi itibarıyla 28.000 çocuğun yaşlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam etmelerine sağlanmıştır (MEB, 2009b; MEB, 2012). 2014 yılı bütçe raporunda nitelikli önlem ve müdahalelerle ilkokul ve ortaokul kademesinde okula devam oranlarını arttırmak amacıyla “İlköğretim Kurumlarına Devam Oranlarının Artırılması Projesi” yürütüldüğü ifade edilmiştir (MEB, 2013b).

“Kalite” alt temasında herkes için kapsayıcı eğitimi sağlamak adına *eğitim öğretim materyalleri* ve *öğretmen eğitimi* konularında gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

2013 yılı bütçe raporunda eğitim öğretim materyalleri konusunda gerçekleştirilen çalışmalar şöyle yer almaktadır. Görme engelli öğrencilerin Braille alfabesi ile okuma yazma öğrenimini kolaylaştırmak amacıyla öğretmenler için “Görme Engelliler Okuma Yazma Kılavuzu” hazırlanmış ve özel eğitim okullarında kullanılacak eğitim materyalleri ve standartlarının belirlenmesine yönelik ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği çalışmaları yapılmıştır (MEB, 2012). 2018 yılı bütçe raporunda ise şu çalışmaların yapıldığı belirtilmiştir. Okul öncesi eğitim öğretmenleri için “MEB Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı” ve anaokulu ve anasınıflarında eğitim alan çocuklar için de “El Ele Okul Öncesi Eğitime 1-2-3” eğitim materyalleri hazırlanmıştır. Materyallerin pilot uygulama sonrasında 2018-2019 eğitim öğretim yılında tüm öğretmen ve öğrencilere ücretsiz dağıtılması planlanmaktadır. Ayrıca görme engelli öğrenciler için hazırlanan sesli kitaplar ile işitme engelliler için hazırlanan öğretim materyalleri, Eğitim Bilişim Ağına (EBA) yüklenmiştir. Bu materyaller fiziki ortamda da çoğaltılarak (CD, DVD vb.) öğrencilere ulaştırılmaktadır (MEB, 2017b). Görme engelli öğrenciler için materyallerin hazırlanması kapsayıcı eğitimin sağlanması adına olumlu gelişmelerdendir. Ayrıca okul öncesi eğitimdeki öğrenciler ve öğretmenleri için hazırlanan ve ücretsiz olarak dağıtılacak olan materyaller, ailelerin okul öncesi eğitimdeki okul masraflarını azaltacağından dolayı dezavantajlı çocukların eğitime erişimine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Diğer taraftan 2018 yılı bütçe raporunda öğretmen eğitimi ile ilgili yapılan çalışma şöyle açıklanmıştır. Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı iller öncelikli olacak şekilde Suriyeli öğrencilere sunulan rehberlik ve özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması, öğretmenler ile ailelerinin bilinçlendirilmesi amacıyla eğitimler verilmiş ve konuyla ilgili Türkçe ve Arapça olmak üzere kılavuz kitaplar hazırlanmıştır (MEB, 2017b). Suriyeli çocukların eğitim sistemine ve topluma entegre olabilmeleri için yapılan bu çalışmalar önemli görülmektedir.

“*Alternatif uygulamalar*” alt temasında eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen *taşınabilir eğitim, yatılı bölge ortaokulu, taşınabilir okul gezici öğretmen, gezici sınıflar (mobil anaokulu), toplum temelli modeller, yaz eğitimi, evde ve hastanede eğitim uygulamalarına ilişkin bulgular* açıklanmıştır.

2006 yılı bütçe raporunda iklim ve ulaşım durumu elverişli olan küçük yerleşim yerlerindeki öğrencilerin eğitim imkanları elde edebilmesi için 6, 7 ve 8’inci sınıflar ağırlıklı olmak üzere taşınabilir eğitim uygulaması yürütüldüğü ifade edilmiştir (MEB,

2005). 2010 ve 2015 yılları bütçe raporlarında taşınan ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine öğle yemeği de verilmekte olup giderleri Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonundan karşılandığı belirtilmiştir (MEB, 2009b; MEB, 2014c). 2013 yılı bütçe raporunda özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitime erişimini sağlamak için Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonundan sağlanan kaynakla 2004 yılının ikinci döneminde sadece zihinsel engelli öğrenciler için başlatılan “Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrencilerin Okullara ve Kurumlara Erişiminin Ücretsiz Sağlanması Projesi” 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren tüm engelli öğrencileri kapsayacak şekilde genişletildiği vurgulanmıştır (MEB, 2012). Bu kapsamda 2018 yılı bütçe raporuna göre 2017-2018 eğitim öğretim yılında engeli olan 91.262 öğrenci taşıma hizmetinden faydalanmıştır (MEB, 2017b).

2006 yılı bütçe raporunda iklim ve ulaşım durumu elverişli olmayan ve kırsal kesimde okulu bulunmayan köy ve köy altı yerleşim birimlerinde yaşayan çocuklar ise yatılı bölge ortaokullarında eğitim almaktadır. Bu okulların sayı ve kapasitelerinin artırılması hedeflenmektedir (MEB, 2005). 2008 yılı bütçe raporunda ise yatılı bölge ortaokullarında eğitim alan öğrencilerin her türlü giderlerinin devlet tarafından karşılandığı ifade edilmiştir (MEB, 2007).

2006 ve 2007 yılları bütçe raporlarına göre okuldan uzak kalan çocukların eğitim imkanı elde etmesi için “Taşınabilir Okul Projesi” geliştirilmiş ve bu projeye okul ihtiyacı olan yerleşim birimlerine bir hafta gibi kısa süre içinde kurulup hizmete açılabilen okullar yapılabilmektedir. En fazla beş defa sökülüp takılabilen taşınabilir okul modelinin içinde normal bir okulda bulunan tüm birimler bulunmaktadır. Bu şekilde kaynak tasarrufu sağlanması hedeflenmiştir (MEB, 2005; MEB, 2006). Ayrıca 2006 yılı bütçe raporunda özellikle kırsal bölgelerdeki okullarda derslerin boş geçmemesi, bu okullardaki öğrenciler için de fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması ve öğretmen kaynağının etkin ve verimli kullanılmasının sağlanması amacıyla “Taşınabilir Öğretmen Projesi” uygulamaya konulduğu ifade edilmiştir (MEB, 2005).

2006 yılı bütçe raporunda gezici sınıflar uygulamasına yönelik daha fazla çocuğun okul öncesi eğitimden faydalanması amacıyla mobil anaokulları oluşturmak için uygun otobüslerin donatılarak anaokuluna dönüştürüldüğü ifade edilmiştir (MEB, 2005). 2008 yılı bütçe raporuna göre okul öncesi eğitimin kurumsal olarak götürülemediği bölgelerde yaşayan çocukların da okul öncesi eğitim hizmetlerine erişmesi için mobil (gezici)

anasınıfları kurularak, erken çocukluk eğitimi hizmeti bu çocukların ayağına götürülmüştür. Hizmetin sunumuna uygunluğu ve ekonomikliği de dikkate alınarak uygulamanın Türkiye geneline yaygınlaştırılması hedeflemektedir (MEB, 2007). 2013 yılı bütçe raporunda ise sosyoekonomik şartları yeterli düzeyde olmayan çocukların da gezici sınıf (mobil okullar) yoluyla okul öncesi eğitimden faydalanabilmesinin sağlandığı belirtilmiştir (MEB, 2012).

2013 yılı bütçe raporunda toplum temelli modeller uygulamasına yönelik şu ifadeler yer almaktadır. IPA I 2008 yılı programı kapsamında yürütülen “Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesiyle” kurum temelli okul öncesi eğitim hizmetlerini destekleyici nitelikte, kurum temelli modellere erişimde güçlük çeken çocuklar için yerel aktörlerin sürece dâhil olduğu, ücretsiz ve esnek “Toplum Temelli Erken Çocukluk Hizmeti Modelleri” geliştirilmiştir (MEB, 2012). 2014 yılı bütçe raporunda ise geliştirilen 10 modelin uygulanması ve yaygınlaştırılmasına yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda 2.028 çocuğun toplum temelli modeller yoluyla okul öncesi eğitim alma imkanı elde ettiği ifade edilmiştir. 10 pilot ilde toplamda 11.000 dezavantajlı çocuk okul öncesi eğitim hizmetinden ücretsiz olarak yararlanmıştır (MEB, 2013b). 2016 yılı bütçe raporuna göre ise 2010-2014 yılları arasında toplam 144 toplum temelli erken çocukluk eğitim merkezi hizmete açılmıştır (MEB, 2016a).

2007 yılı bütçe raporunda yaz eğitimi uygulamasına yönelik yapılanlar şu şekildedir. MEB ile Anne Çocuk Eğitimi Vakfı (AÇEV) arasında, okul öncesi eğitimden yararlanamayan, sosyoekonomik yetersizlikleri olan ailelere “Aile Eğitimi” ve 36-72 aylık çocuklara okul öncesi eğitimin ulaştırılması amacıyla düzenlenen “Yaz Okulları Projesi”, 2004 yılından itibaren her yıl yenilenen protokol hükümleri doğrultusunda yürütülmektedir (MEB, 2006). 2008 yılı bütçe raporunda bu proje kapsamında Diyarbakır ve Mardin illerinde 900 çocuğa ve ailesine ulaşıldığı ifade edilmiştir (MEB, 2007).

2013 yılı bütçe raporuna göre 2011-2012 eğitim öğretim yılında 53 hastane sınıfında eğitim verilmiş ve 1.962 öğrenci evde eğitim hizmetinden yararlandırılmıştır (MEB, 2012). 2014 yılı bütçe raporunda ise evde ve hastanede eğitim uygulamasına ilişkin şu ifadeler yer almaktadır. Zorunlu eğitim çağındaki özel gereksinimli öğrencilerden *“sağlık problemi nedeniyle örgün eğitim kurumlarından doğrudan yararlanamayacak durumda (cam kemik hastalığı, kas hastalığı, lösemi, vb.) olanlar için evde eğitim hizmeti verilerek özel eğitime ihtiyacı olan bireyin bulunduğu her ev bir okula dönüştürülmüştür”* (MEB, 2013b).

Eğitimdeki bu alternatif uygulamaların merkezden uzak kırsal kesimlerde yaşayan çocukların, yaşadıkları bölge sebebiyle sahip oldukları dezavantajlı durumdan kurtulmalarına ve akranlarıyla fırsat eşitliğine ulaşmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan kapsayıcılığın sağlanmasında bu uygulamaların yaygınlık ve yeterliğinin belirleyici olduğu söylenebilir.

“*Sosyal yardımlar*” alt temasında fırsat eşitliğini sağlamak için gerçekleştirilen *şartlı eğitim yardımı, ücretsiz ders kitabı dağıtımı, burs ve yatılılık* uygulamalarına dair bulgular açıklanmıştır.

2006 yılı bütçe raporuna göre Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu Genel Müdürlüğü ile MEB arasında yapılan protokol kapsamında dezavantajlı ailelerin çocuklarının temel eğitim hizmetlerine erişimini kolaylaştıran bir sosyal yardım ağı oluşturmak amacıyla ŞEY kapsamında ihtiyaç sahibi ailelere çocuklarını düzenli olarak okula göndermeleri şartı ile her ay eğitim yardımı verilmektedir. Bu para çocukların annelerinin hesabına yatırılmaktadır (MEB, 2005). 2016 yılı bütçe raporunda, 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dezavantajlı ailelerin 48-72 aylık çocuklarına da şartlı eğitim yardımı yapılmaya başlandığı belirtilmiştir (MEB, 2016a). 2018 yılı bütçe raporunda kız çocuklarının okullaşma oranlarını ve ilköğretimden ortaöğretime geçiş oranlarını artırmak amacıyla, kız çocuklarına ve ortaöğretime devam eden öğrencilere verilen yardım miktarlarının daha yüksek tutulduğu vurgulanmıştır. Bu çerçevede “*okul öncesi ve ilköğretime devam eden erkek çocukları için 35 TL, kız çocukları için 40 TL, ortaöğretime devam eden erkek çocukları için 50 TL, kız çocukları için 60 TL aylık eğitim yardımı*” yapılmaktadır. Şartlı eğitim yardımı ile 2003 yılından 2017 Haziran ayı sonuna kadar çocuklarının düzenli okula devamını sağlayan annelerine toplam 5 milyar 881 milyon 628 bin 506 TL ödeme yapılmıştır (MEB, 2017b). Sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı çocuklara yapılan ŞEY desteklerinde kız çocuklarına pozitif ayrımcılık yapılması, kızların eğitime kazandırılması ve devamı için faydalı olduğu söylenebilir. Diğer taraftan okul önce eğitimdeki çocuklara da ŞEY desteğinin verilmesi okul öncesinde okullaşma oranlarının artırılmasına katkı sağlayacağı ve ailelerin eğitim masrafları bir ölçüde telafi edeceği düşünülmektedir.

2006 yılı bütçe raporuna göre Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonundan ayrılan kaynakla ders kitaplarının ilköğretim öğrencilere öğrencilerine ücretsiz olarak dağıtılması sağlanmaktadır (MEB, 2005). 2010 yılı bütçe raporunda ücretsiz ders

kitabı uygulamasına yönelik şu çalışmalar yer almaktadır. “Ücretsiz Ders Kitap Dağıtım Projesi” kapsamında görme engelliler ilköğretim okullarındaki öğrenciler ile kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren görme engelli öğrenciler için ilköğretim ve ortaöğretim ders kitapları 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren kabartma (braille) yazı ile bastırılarak öğrencilere ulaştırılmaktadır. 2008-2009 eğitim öğretim yılında zihinsel engelli öğrenciler için hazırlanan eğitim materyallerinin de “Ücretsiz Ders Kitap Dağıtım Projesi” kapsamında ilk defa dağıtımı yapılmıştır (MEB, 2009b). 2015 yılı bütçe raporuna göre 2014-2015 eğitim öğretim yılında özel okullardaki öğrencilerin de ders kitapları ücretsiz olarak dağıtılmaya başlanmıştır (MEB, 2014c). 2018 yılı bütçe raporuna göre ise eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına yürütülen çalışmalardan biri olan ücretsiz ders kitabı dağıtım uygulaması kapsamında 2003 yılından 2017 yılına kadar toplam 2 milyar 680 milyon 30 bin 389 adet ders kitabı öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılmış ve toplam 4 milyar 626 milyon 470 bin 672 TL harcama yapılmıştır (MEB, 2017b).

2006 yılı bütçe raporunda sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için etkin bir harç, burs ve kredi sistemi geliştirilmesi amaçlandığı ifade edilmiştir (MEB, 2005). 2018 yılı bütçe raporuna göre ise ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine aylık öğrenci başına verilen yurt içi burs ücreti 2002 yılında 13,06 TL iken 2017 yılında 204,38 TL verilmiştir. 2002 yılında ilköğretim ve ortaöğretimde toplam 109 bin 894 öğrenci burs alırken 2016 yılında bu sayı 207 bin 445’e yükselmiştir (MEB, 2017b).

Gerçekleştiren alternatif uygulamalar ile verilen sosyal yardımların eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için önemli adımlardan ve sosyal devletin bir gereği olduğu söylenebilir. Bu bakımdan bu uygulama ve desteklerin, eğitime erişim sağlama ve en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim imkanları elde etmede dezavantajlı konumda olan tüm çocukları kapsayacak şekilde çeşitlendirilerek sürdürülmesinin önemli olduğu değerlendirilmektedir.

4.8. Sekizinci araştırma problemine yönelik bulgu ve yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından uygulanan Avrupa Birliği projeleri incelenmiş, dezavantajlı durumdaki öğrenciler için kapsayıcı eğitimi sağlamaya yönelik hangi çalışmaların amaçlandığı ve hangi faaliyetlerin gerçekleştirildiği araştırılmıştır. Bu süreçte incelenen dört AB projesinde “*eğitime erişim*”,

“özel politika gerektiren grupların eğitimi”, “okullaşma”, “kalite” ve “alternatif uygulamalar” alt temaları çerçevesinde kapsayıcı eğitimi sağlamaya yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Verilerin analizi sonucu ulaşılan tema, alt tema ve kodlar Tablo 10’de gösterilmiştir.

Tablo 10.

Avrupa Birliği Projelerinin Analizi Sonucu Ulaşılan Tema, Alt Tema ve Kodlara İlişkin Liste

Tema	Alt tema	Kod	Frekans	Yüzde (%)	
Herkes için Eğitim Uygulamaları	Eğitime erişim	Bütünleştirme eğitimi	4	50	
		Altyapının iyileştirilmesi	4	50	
			Toplam	8	% 100
	Özel politika gerektiren grupların eğitimi	Engelli çocuklar	1	33,3	
		Roman çocuklar	2	66,3	
		Toplam	3	% 100	
	Okullaşma	Okul öncesi	6	60	
		Eğitime devamlılık	4	40	
		Toplam	10	% 100	
	Kalite	Öğretim programları	1	25	
Öğretmen eğitimi		3	75		
Toplam		4	% 100		
Fırsat Eşitliği Uygulamaları	Alternatif uygulamalar	Toplum temelli modeller	3	% 100	
		Toplam	3	% 100	

“Eğitime erişim” alt temasında, incelenen AB projelerinde kapsayıcı eğitimin hayata geçirilmesine yönelik *bütünleştirme eğitimi* ve *altyapının iyileştirilmesi* kodları çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanmıştır.

Bütünleştirme eğitiminin hayata geçirilmesi için 29 Mayıs 2017 tarihinde imzalanan ve süresi 36 ay olan “Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesinde” engelli çocukların okul öncesi eğitimden 1. sınıfın sonuna kadarki süreçte kaliteli kapsayıcı eğitim hizmetleriyle sosyal hayata uyumlarına katkı sağlanması, uzun vadede istihdam edilmelerinin, ekonomik ve sosyal hayata katılmalarının kolaylaştırılması amaçlanmıştır. Proje ile kapsayıcı eğitime dahil edilen tüm çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri iyileştirilecektir. 3 ila 7 yaş arasındaki engeli olan çocukların aileleri kapsayıcı eğitim hakkı ve imkânları hakkında bilgilendirilecektir. Karar vericiler ile engel

durumu olmayan çocukların ailelerinin ise engelli çocukların kaliteli kapsayıcı eğitim alma haklarına ilişkin farkındalıklarının artırılması ve bu konuda destekleri sağlanacaktır (Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi, 2017). Bahse konu projenin hedef kitlesinin okul öncesi ve 1. sınıf öğrencileri olduğu göz önünde bulundurulduğunda temel eğitim kademesinde bütünleştirme eğitiminin hayata geçirilmesi için bu projenin yeterli olmayacağı söylenebilir.

“Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi Projesi” (SIROMA) ile Romanlara hizmet sunulan kurumların kapasitelerinin iyileştirilmesi amaçlandığından belirlenen pilot okulların bahçelerine konteynerler kurulmuş ve konteynerlerin içi ders içi ve dışı faaliyetlerde kullanılacak malzeme ve araç gereçlerle donatılmıştır (SIROMA, 2017). “Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi” ile de 32 ildeki okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokullardaki anasınıflarına mobilya, ekipman ve eğitim malzemeleri temin edilmiştir. 90 anaokulu ve 399 anasınıfı bu destekten faydalanmıştır (Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi, 2013). Projeler yoluyla farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak materyallerin temin edilmesi ve okulların alt yapılarının iyileştirilmesi olumlu gelişmeler olmakla birlikte bu çalışmaların sadece pilot illeri ve pilot okulları kapsamı bakımından tüm okulların hedeflenen standartlara ulaştırılmasında yeterli olamayacağı düşünülmektedir.

“Özel politika gerektiren grupların eğitimi” alt temasında *engelli çocuklar ve Roman çocukların kapsayıcı eğitime ulaşabilmesi için gerçekleştirilen proje faaliyet ve çıktılarına dair bulgular* açıklanmıştır.

Beş pilot ilde (Antalya, Bursa, Gaziantep, Konya, İzmir, Samsun) uygulanmakta olan “Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesinin” hedef kitlesini toplam 90 pilot okuldan 180’i engelli olmak üzere yaklaşık 1180 çocuk oluşturmaktadır. 3-7 yaş aralığındaki bu çocukların kaliteli kapsayıcı eğitim imkânlarına kavuşmaları ve engeli olan bireylerin toplumda kabullenilmeleri yönünde farkındalık kazandırılması için faaliyetler yürütülmektedir (Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi, 2017).

2015-2017 yılları arasında toplam 12 pilot ilde (Adana, Ankara, Balıkesir, Edirne, Eskişehir, Hatay, Kırklareli, Manisa, Mersin, İstanbul, İzmir, Tekirdağ) uygulanan “Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi

Operasyonu” ile Romanlara yönelik ayrımcılığın önlenmesi, Roman çocukların eğitime erişimlerinin artırılması ve daha iyi eğitim almalarının sağlanması amacıyla faaliyetler gerçekleştirilmiştir (SIROMA, 2017).

“Okullaşma” alt temasında *okul öncesi eğitim ve eğitime devamlılık* kodları çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öncelikli olarak dezavantajlı koşullarda yaşayan çocukların okul öncesi eğitim ve gündüz bakım hizmetlerine erişimlerini artırma amacıyla 10 pilot ilde uygulanan “Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi” ile maddi imkânsızlıklar nedeniyle nitelikli erken çocukluk eğitiminden faydalanamayan 12.000 çocuğa bu eğitimden faydalanma imkânı sağlanmıştır. “Ayda 25 TL ile Bir Çocuk Okul Öncesi Eğitimde” bağış teşviki kampanyası yürütülmüş ve 11.000’den fazla dezavantajlı çocuğun bağış teşvikinden faydalanması sağlanmıştır. 2013 Ekimde tamamlanan projede ailelerin okul öncesi eğitimin önemi konusunda farkındalıklarının artırılması için iletişim kampanyası yürütülmüştür. Okul öncesi eğitim için ülke çapında tanıtım ve farkındalık çalışmalarının yürütüldüğü iletişim kampanyası ile okul öncesi eğitime ilişkin talebin ve arzın artırılması amaçlanmıştır (Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi, 2013).

“Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi Projesi” kapsamında Roman çocukların eğitime devamın sağlanmasına yönelik iyi örneklerle öğrencileri buluşturmak için rol modellerle sohbet etkinlikleri düzenlenmiş, okul öncesi eğitimin öneminin vurgulandığı eğitim programları düzenlenmiştir (SIROMA, 2017). 2013-2015 yılları arasında 12 pilot il 120 pilot okulda uygulanmış olan “İlköğretim Kurumlarına Devam Oranlarının Artırılması Projesi” ile risk altındaki çocukların erken dönemde belirlenmesi, durumlarına uygun önlemlerin alınması ve eğitim hayatında kalmalarının sağlanması amacıyla okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler tarafından uygulanacak müdahaleler geliştirilmiştir (MEBİDAP, 2015).

“Kalite” alt temasında *öğretim programı ve öğretmen eğitimi* kodları çerçevesinde projelerdeki kapsayıcı eğitim bulguları açıklanmıştır.

“Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi” kapsamında okul öncesi eğitim programı güncellenerek AB standartlarına yükseltilmiştir. 80 ilde 23.000 güncellenen "Okul Öncesi Eğitim Programı" için uygulayıcı eğitimleri düzenlenmiştir (Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi, 2013). “Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk

Eğitimi Projesi” kapsamında tđm çocuklar için (3-7 yaş arası) kaliteli kapsayıcı eğitim sağlayabilmeleri için retmenlere eğitim verilmesi amaçlanmıştır (Engeli Olan ocuklar için Kapsayıcı Erken ocukluk Eğitimi Projesi, 2017).

Gerçekleştirilen bu AB destekli projelerin, dezavantajlı çocukların kaliteli eğitim imkanlarına kavuşması adına toplumsal farkındalık yaratılması, eğitim ğretim ve destek materyalleri geliştirilmesi, ğretmen eğitimleri dđzenlenmesi, okullara materyal desteği sağlanması ve bu çocukların eğitim sorunlarına çözüm getirecek bazı uygulamaların başlatılması adına faydalı olduğu söylenebilir. Ancak yđrütölen bu çalışmaların dezavantajlı grupların kapsayıcı ortamlarda eğitim alması yönelik gerçekten katkı sağlaması ve bu alandaki birtakım sorunlara çözüm üretilebilmesi için proje çıktılarıyla elde edilen iyi uygulamaların sđrdürülebilirliđi ve yaygınlaştırılmasının sağlanması son derece önem arz ettiği söylenebilir. Aksi takdirde belirli pilot il ve okullarda, belirli bir bütçe ve sınırlı sürede gerçekleştirilen bu çalışmaların çocukların eğitimine uzun süreli katkısının tartışmaya açık olduğu bir gerçektir.

“*Alternatif uygulamalar*” alt temasında *toplum temelli modellere* ilişkin elde edilen bulgular açıklanmıştır. “Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi” ile formal eğitimden faydalanamayan çocuklar için alternatif eğitim yöntemleri üzerine çalışılmıştır. Okul öncesi eğitimde okullaşmanın artırılması için proje kapsamında toplum temelli erken çocukluk eğitim modelleri geliştirilmiş ve bu modellerin yaygınlaştırılması için karar vericiler ile özel sektöre savunuculuk faaliyetleri yđrütölmüřtür. Ayrıca esnek çalışma saatleri olan gündüz bakım ve okul öncesi eğitim kurumlarının sayısının artırılmasına destek verilmiştir (Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi, 2013). Okullaşma oranlarının dđřük olduğu okul öncesi eğitim kademesinde farklı dezavantajlı grupların da bu eğitime erişiminin sağlanması adına kurum temelli uygulamaların yanında toplum temelli farklı uygulama örneklerinin geliştirilmiş olmasının daha fazla çocuğun okul öncesi eğitime erişmesine katkı saylayacağı söylenebilir.

Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında tđm dokümanların içerik analizi sonucunda ortaya çıkan tema, alt tema ve kodlar birleştirilerek yorumlanmıştır. Bu bağlamda tđm dokümanların analizi sonucunda “herkes için eğitim uygulamaları” ve “fırsat eşitliği uygulamaları” olmak üzere iki tema elde edilmiştir. Herkes için eğitim uygulamaları teması altında “eğitime erişim”, “politika gerektiren çocukların eğitimi”, “okullaşma” ve “eğitim durumları” olmak üzere dört alt tema belirlenmiştir. Fırsat eşitliği

uygulamaları teması ile ilişkili olarak da “alternatif uygulamalar” ve “sosyal yardımlar” alt temaları bulunmaktadır. Tüm dokümanların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bütün tema, alt tema ve kodlar aşağıdaki tabloda frekans ve yüzdeleri ile birlikte gösterilmiştir.

Tablo 11.

Tüm Dokümanların Analizi Sonucu Ulaşılan Tema, Alt Tema ve Kodlara İlişkin Liste

Tema	Alt tema	Kod	Frekans	Yüzde (%)
Herkes İçin Eğitim Uygulamaları	Eğitime erişim	Özel eğitim	66	% 35,48
		Kaynaştırma eğitimi	50	% 26,88
		Bütünleştirme eğitimi	35	% 18,82
		Altyapının iyileştirilmesi	35	% 18,82
		Toplam	186	% 100
	Özel politika gerektiren grupların eğitimi	Engelli çocuklar	35	% 21,21
		Özel yetenekli çocuklar	23	% 13,94
		Kız çocukları	40	% 24,24
		Çalışan çocuklar	17	% 10,30
		Sosyoekonomik düzeyi düşük aile çocukları	7	% 4,24
		Roman çocuklar	9	% 5,45
		Göçle gelen çocuklar	34	% 20,61
		Toplam	165	% 100
	Okullaşma	Okul öncesi	63	% 53,39
		İlkokul ve ortaokul	14	% 11,86
Eğitime devamlılık		37	% 31,36	
Paydaşlarla işbirliği		4	% 3,39	
Toplam		118	% 100	
Kalite	Eğitim öğretim materyalleri	14	% 42,42	
	Öğretmen eğitimi	10	% 30,30	
	Öğretim programları	6	% 18,18	
	Ölçme ve değerlendirme	3	% 9,09	
	Toplam	33	% 100	
Fırsat Eşitliği Uygulamaları	Alternatif uygulamalar	Taşınmalı eğitim	24	% 26,37
		Yatılı bölge ortaokulu	15	% 16,48
		Evde ve hastanede eğitim	12	% 13,19
		Gezici öğretmen	3	% 3,30
		Gezici sınıflar (mobil anaokulu)	15	% 16,48
		Taşınabilir okul	4	% 4,40
		Yaz eğitimi	8	% 8,79
		Toplum temelli modeller	10	% 10,99
	Toplam	91	% 100	
	Sosyal yardımlar	Şartlı eğitim yardımı	20	% 27,40
		Ücretsiz ders kitabı dağıtımı	31	% 42,47
		Burs ve yatılılık	22	% 30,14
	Toplam	73	% 100	

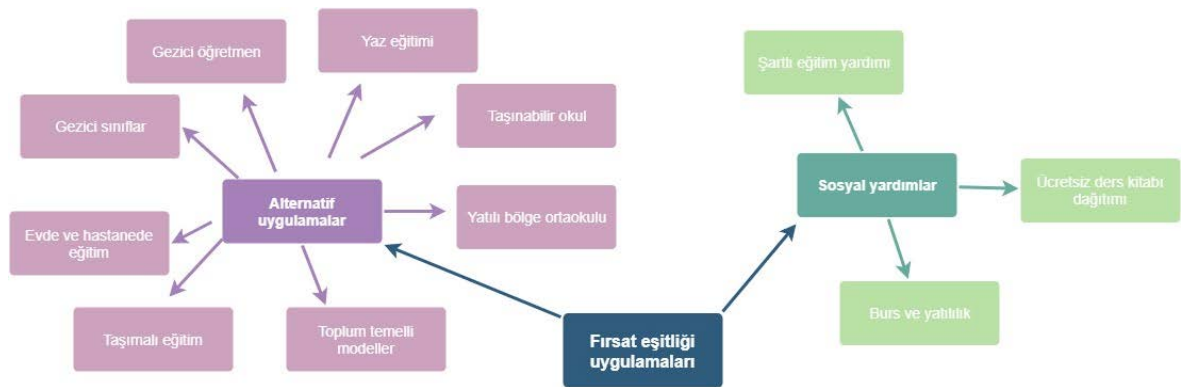
Tablo 11 incelendiğinde, MEB tarafından tüm çocuklar için eğitimi sağlayabilmek amacıyla eğitime erişim, özel politika gerektiren çocuklar, okullaşma ve eğitimde kaliteye yönelik politikaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Diğer taraftan, dezavantajlı gruplar için de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için alternatif uygulamalar hayata geçirilmekte ve sosyal yardımlar yürütülmektedir.

Eğitime erişim alt temasındaki kodların frekansları göz önünde bulundurulduğunda özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarının MEB politika hedeflerinde ve gerçekleştirilen çalışmalarda bütünleştirme eğitimine göre daha fazla yer bulduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca özel politika gerektiren gruplardan engelli çocuklar, kız çocukları ve göçle gelen çocuklara yönelik daha fazla sayıda politikanın olması, bahse konu grupların eğitimde daha fazla dezavantajlı konumda olduklarını göstermektedir. Okullaşma konusunda ise okul öncesi eğitim kademesinde okullaşmanın artırılmasına ve eğitimde devamlılığın sağlanmasına yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Eğitimde kalitenin artırılması için materyal geliştirme ve öğretmen eğitimi çalışmalarının MEB tarafından daha çok önemsendiği söylenebilir. Alternatif uygulamalar konusunda ise en fazla taşınabilir eğitime yönelik politikaların olduğu ortaya çıkmaktadır. Son olarak sosyal yardımlar arasında ücretsiz ders kitabı dağıtım uygulamasının MEB tarafından daha fazla öne çıkarıldığı söylenebilir.

Aşağıdaki Şekil 4. ve Şekil 5.'te araştırma kapsamında incelenen tüm dokümanların içerik analizi sonucu elde edilen tema, alt tema ve kodların örüntüsü gösterilmiştir.



Şekil 4. Herkes için eğitim uygulamaları temasına ilişkin örüntü



Şekil 5. Fırsat eşitliği uygulamaları temasına ilişkin örüntü

BÖLÜM 5

SONUÇ ve TARTIŞMA

Kalkınma planları, hükümet programları, Millî Eğitim Şûra kararları, mevzuat hükümleri, stratejik planlar, MEB idare faaliyet raporları, MEB bütçe sunuş metinleri ve IPA projeleri çıktılarında eğitim sistemine kapsayıcı eğitim yaklaşımının yerleştirilmesi bağlamında hedeflenen ve gerçekleştirilen uygulamaların analiz edilmesiyle MEB'in kapsayıcı eğitim politikalarına dair aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Kalkınma planları incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişim sürecinde kaynaştırma eğitimi ve bütünleştirme eğitimi olmak üzere iki yaklaşımın benimsendiği tespit edilmiştir. Sekizinci ve dokuzuncu kalkınma planlarında kaynaştırma eğitime yönelik politika hedefleri belirlenmişken, onuncu kalkınma planında kapsayıcı eğitim amaçlanmıştır. Bu bağlamda son yıllarda özel eğitim yerine daha az kısıtlayıcı ortamlar olan kaynaştırma eğitimi ve kapsayıcı eğitime doğru paradigma değişikliğinin amaçlandığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Hükümet programları incelendiğinde ise özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişimi konusunda hedeflerin yer almadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda eğitim sisteminde kapsayıcılık yaklaşımının yerleştirilmesi meselesinin bahse konu hükümetlerin öncelikleri arasında yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Milli Eğitim Şûra kararları incelendiğinde, 17. Milli Eğitim Şurası kararlarında özel eğitime dair öneriler yer almakta iken 18. ve özellikle 19. Milli Eğitim Şurası kararlarında ise engelli öğrencilerin de erişim sağlayabilmesi adına okulların düzenlenmesine dair tavsiye kararlarının yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda

özel gereksinimli öğrencilerin daha az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim almasına yönünde bakış açısında değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Mevzuattaki hükümler incelendiğinde, engellilerin eğitim hakkına sahip olduğu ve her bireyin eğitime erişiminin sağlanması gerektiğine dair düzenlemelerin bulunduğu tespit edilmiştir. Ancak, T.C. Başbakanlık Özürsüzel İdaresi Başkanlığı (2010) raporunda engellilerin eğitimde kendilerine ayrımcılık yapıldığı algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Sart vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada da yasal düzenlemelerin aksine engelli çocukların okullara kabul edilmediği ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan, engellilerin eğitim hakkının yazılı dokümanlarla korunmasına rağmen uygulamada ayrımcı tutumların önüne geçilememiş olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, MEB resmi dokümanları ve yasal düzenlemelerinde engellilerin, normal gelişim gösteren çocuklarla eşit haklara sahip olduğu belirtilmesine rağmen uygulamada birtakım eşitsizliklerin ortaya çıktığı yorumu yapılabilir. Bu sebeple Baykara-Pehlivan ve Baykara-Acar (2009) tarafından elde edilen sonuçlarda da belirtildiği gibi eğitimden dışlanma sorunlarını ortadan kaldırmak için eğitim sisteminde kapsayıcı bir bakış açısına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.
- Ayrıca mevzuattaki hükümler incelendiğinde, özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişim sürecinde özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve bütünleştirme eğitimi olmak üzere üç farklı yaklaşımın benimsendiği ortaya çıkmaktadır. Ancak özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine yönelik daha çok sayıda ve daha detaylı düzenlemelerin olması MEB'in özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine öncelik verdiğini göstermektedir.
- “Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi”nin yayımlanması, kapsayıcı okul kültürünün oluşturulması adına olumlu gelişmeler arasında sayılabilir. Ancak bu genelgede ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde kaynaştırma ve bütünleştirme yaklaşımları arasındaki uygulamadaki farkların açıklanmamış olması ve bu kavramların aynı anlama geldiğini düşündürecek şekilde kullanılmasından dolayı uygulayıcılar açısından kavram kargaşası yaratacağı söylenebilir. Keser (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış ve ülkemizde bütünleştirme eğitimi kavramının yabancı literatürden çok farklı şekilde açıklandığı ifade edilmiştir.

- MEB tarafından günümüze kadar hazırlanan iki stratejik planda özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve bütünleştirme eğitimine dair hedeflerin belirlendiği tespit edilmiştir. Ancak iki planda da özel eğitim okullarının yaygınlaştırılmasının hedeflenmesi, buna karşın bütünleştirme eğitime dair ise sadece yönetici ile öğretmenlere eğitim verilmesinin planlanması sebebiyle özel gereksinimli öğrencilerin tanılanmasında bireysel/tıbbi modelin, bu öğrencilerin eğitiminde ise özel eğitim yaklaşımının ön planda olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, bütünleştirme eğitiminin MEB'in öncelikli hedefleri arasında yer almadığı söylenebilir.
- Ayrıca MEB stratejik planları incelendiğinde, bütünleştirme eğitiminin amaç ve önemine dair yönetici ve öğretmenlere yönelik eğitim düzenlenmesi hedeflenmesine rağmen idare faaliyet raporları ve bütçe sunuş raporlarındaki çalışmalar incelendiğinde bahse konu eğitimlere ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır.
- 10. kalkınma planında ve 5378 sayılı engelliler hakkında kanunda özel gereksinimli öğrencilerin bütünleştirme eğitimi doğrultusunda eğitim alması için uygun ortamların sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Ancak yıllık idare faaliyet raporlarındaki belirtilen uygulamalara bakıldığında öğrencilerin tanılanması sonrasında öncelikle kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönlendirildiği, akranlarıyla aynı ortamda eğitim almaya uygun olmadığına karar verilirse de özel eğitime yönlendirildiği tespit edilmiştir. Ayrıca özel gereksinimi olan tüm öğrencilerin eğitim imkanına kavuşması için de özel eğitim okul ve sınıflarının sayısının artırılması gerektiği savunulmaktadır. Bu bağlamda, kalkınma planında ve kanunda özel gereksinimli öğrencilerin kapsayıcı eğitim yaklaşımı yoluyla eğitim alması yönünde dayanak olmasına rağmen uygulamada kapsayıcılık yaklaşımı yerine özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarının ön planda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Diğer taraftan, incelenen bütçe sunuş raporlarında belirtilen uygulamalarda da özel gereksinimli öğrencilerin öncelikle en az kısıtlayıcı ortamlarda akranları ile birlikte eğitim almalarına yönelik yönlendirme yapıldığı tespit edilmiştir. Ancak her engel türüne uygun özel eğitim okulları olduğunun vurgulanması ve bu okulların sayısının artırılması gerektiğinin belirtilmesi, engeli olan tüm öğrencilerin kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimine yönlendirilmediğini ve engel derecesine göre bu çocukların özel eğitim okullarına gönderildiğini göstermektedir. Bu

bağlamda özel gereksinimli öğrencilerin tanınmasında bireysel/tıbbi modelin MEB tarafından benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Son yıllarda yürütülen projeler yoluyla kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir. Son yıllarda kapsayıcı eğitimin hayata geçirilmesine yönelik büyük bütçeli projelerin yürütülmesi ve kapsayıcı politikaların uygulanması, buna karşın özel eğitim okullarının da yaygınlaştırılmasının amaçlanması MEB'in bütün öğrencilerin kapsayıcı eğitime dahil edilemeyeceği görüşünde olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin de olması gerektiği gibi uygulanmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.
- Kapsayıcı eğitimin okullarımızda uygulanabilmesi için toplumsal farkındalığın artırılmasına, okulların kapsayıcı ortamlara dönüştürülmesi için okulların fiziksel kapasitelerinin artırılmasına ve kapsayıcı metodolojilerin uygulanabilmesi için yöneticiler ile öğretmenlere eğitimler düzenlenmesi gerektiği tespit edilmiştir. Benzer olarak González-Gil vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada da kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanabilmesi için öğretmenlerin eğitim almaya ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır.
- Hükümet programları ve stratejik planlarda kız çocuklarının eğitime erişimine yönelik uygulanan politika, proje ve kampanyaların sürdürülmesinin hedeflendiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, ülkemizde kız çocuklarının hala eğitimde dezavantajlı gruplardan olduğu ve bir takım desteklere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.
- İdare faaliyet raporları ve bütçe sunuş raporları incelendiğinde özel politika gerektiren gruplardan kız çocuklarının eğitime erişiminin artırılmasına yönelik çeşitli proje ve kampanyaların MEB tarafından yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bunun sonucunda ilkokul ve ortaokul kademelerinde okullaşmada cinsiyet eşitliğine ulaşıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, Bağlıbel ve Samancıoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada elde edilen, okullaşmada kızlar aleyhine olan cinsiyet farklılıklarını ortadan kaldırmak için yürütülen kampanyalar ve projelerin kız çocuklarının okullaşmasında önemli gelişmeler kaydedilmesini sağladığı sonucuyla örtüşmektedir.
- Stratejik planlar incelendiğinde, göçle gelen çocukların ülkemizde geçirdikleri süre boyunca eğitim almalarını ve eğitim sistemimize uyumları sağlamaya yönelik

çalışmaların yapılması ve bu çocukların eğitimde denklik sorunlarının çözümü hedeflendiği tespit edilmiştir.

- Bütçe sunuş raporları incelendiğinde ise, ülkemizdeki Suriyeli çocuklara devlet okullarında eğitim alma hakkı tanınarak eğitim sisteminde kapsayıcılık yaklaşımının yerleştirilmesi adına önemli bir adım atıldığı ortaya çıkmıştır. Bu sayede, büyük çoğunluğunun geri dönmeyerek ülkemizde hayatlarına devam edeceği düşünülen Suriyeli çocukların topluma uyumlarına katkı sağlayacağı söylenebilir. Ancak Emin (2016) kamp dışında yaşayan Suriyeli çocukların eğitime erişimlerinin daha sorunlu ve eğitim ortamlarının daha zorlayıcı olduğu ve bu sebeple kamp dışındaki çocukların okullaşma oranlarının daha düşük olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu bağlamda, Suriyeli çocukların devlet okullarında okuyabilmesi adına mevzuatta düzenleme yapılmasının bu çocukların eğitim dışı kalma sorununa tam bir çözüm üretmediği söylenebilir. Diğer taraftan, Sakız (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Güney Doğu Anadolu bölgesindeki okul müdürlerinin Suriyeliler de dahil olmak üzere göçmen çocukların kendi okullarında değil ayrıştırılmış okullarda eğitim almasını savundukları tespit edilmiştir. Dahası Çakmak (2018) ve Yüce (2018) Suriyeli çocukların devlet okullarına uyum sorunu yaşadıkları ve bu durumun sebepleri arasında dil sorunundan kaynaklı iletişim problemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Kızıl ve Dönmez (2017) tarafından yapılan araştırmada Suriyeli öğrencilerin çok büyük bir kısmının yaşadıkları dil ve sosyal uyum sorunları yüzünden GEM'leri tercih etmeleriyle sosyal entegrasyonun bir ölçüde engellendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda ülkemizdeki tüm Suriyeli çocuklara eğitim haklarının sağlanması için hâlihazırda yapılan çalışmaların yeterli olmadığı, eğitime erişim ve okula uyum sorunlarının devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
- İdare faaliyet raporları ve bütçe sunuş raporlarında belirtilen MEB çalışmaları incelendiğinde sosyoekonomik düzeyi düşük aile çocuklarının kaliteli eğitim imkanları elde edebilmesi ve akranlarıyla eşit eğitim fırsatlarına sahip olması için şartlı eğitim yardımı, ücretsiz ders kitabı dağıtımı, bursluluk ve yatılılık gibi sosyal yardımlarla desteklendikleri tespit edilmiştir. Bu desteklerin düşük sosyoekonomik arka plandan gelen çocukların sahip oldukları dezavantajların ortadan kaldırılmasına ve aldıkları eğitim sayesinde gelecekte daha iyi yaşam koşullarına sahip olmalarına katkı sağladığı yorumu yapılabilir. Bu sonuç, Kahraman ve Sallan

Gül (2015) tarafından elde edilen ŞEY gibi sosyal destek programlarının yoksul çocukların eğitime erişim ve devamında belirleyici olduğu sonucuyla benzerdir. Diğer taraftan, Kaya (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada şartlı eğitim yardımıyla çocukların yaklaşık yarısının bilgisi olmadığı, bu yardımların bazı çocukları çalışma yaşantısından uzak tutamadığı, çocukların emeğinin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı aileler için bir gelir kaynağı olarak görülmeyle devam ettiği ve verilen yardım miktarlarının düşük olmasının bu programın etkinliğini azalttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Şener (2010) tarafından ulaşılan sonuçlarda da ŞEY yoluyla verilen destek miktarlarının düşük olduğu ifade edilmiştir.

- Sosyoekonomik düzeyi düşük aile çocuklarının eğitimde desteklemesine yönelik mevcutta yürütülen uygulamalar dışında kalkınma planları, hükümet programları ve stratejik planlarda yeni hedeflere rastlanmamıştır. Bu bağlamda, sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı çocuklara yönelik halihazırda yürütülen çalışmaların MEB tarafından yeterli görüldüğü yoruma yapılabilir.
- Mevsimlik tarım işçisi olarak çalışmak üzere göç eden ailelerin çocuklarının gittikleri yerde okul dışı kalmamaları ve eğitimlerine devam edebilmeleri adına mevzuatta çeşitli düzenlemelerin olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, Uzundere (2015) tarafından yapılan araştırmada ise ailelerin çocuklarını okula gönderme ile tarım işlerinde çalıştırarak aileye ek gelir sağlama arasında ikileme kaldıkları ve yoksulluk ve çaresizlik sebebiyle çocuklarını okul yerine tarlaya gönderdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan, mevzuatta yer alan düzenlemelerin çocukların okul dışı kalmasını engellemede yetersiz kaldığı, bu ailelerin çocuklarının eğitime devamını sağlamaları için özendirici tedbirlere ihtiyaç olduğu söylenebilir.
- AB projeleri incelendiğinde, okula uyum ve eğitime devam konusunda desteğe ihtiyacı olan Roman çocukların sosyal içermelerine katkı sağlayacak bir IPA projesinin yürütüldüğü tespit edilmiştir. Buna rağmen, öğrencilerin eğitime devamlılığının sağlanmasına yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu ve bu konuda paydaşların katkısının da önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna benzer olarak Genç vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada Roman çocukların eğitimde başarısız okul ya da sınıflarda eğitim almaları yerine başarılı ve Roman olmayan çocuklarla aynı okul ve sınıflarda okumaları sağlanmalı ve kendilerine rol model alabilecekleri kişilerle buluşturulmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

- MEB stratejik planları incelendiğinde, okul öncesi eğitim kademesindeki okullaşma oranlarının “sorun”, okul öncesi eğitimin yaygınlık ve yeterliğinin ise “zayıf taraf” olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir. Bu bakımdan okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve bu sayede okullaşma oranlarının artırılması için okul öncesi eğitimin önemi konusundaki toplumsal farkındalığın artırılması, altyapı sorunlarının çözülmesi ve hizmet sunum modellerinin çeşitlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
- İdare faaliyet raporları ve bütçe sunuş raporlarında belirtilen MEB çalışmaları incelendiğinde, çocukların her alandaki gelişimi için kritik öneme sahip olan hayatının ilk 6 yılında okul öncesi eğitim imkanlarına erişimini sağlamak için mobil anaokulu, gezici öğretmen, yaz eğitimi ve toplum temelli modeller gibi alternatif uygulamaların da yürütülmekte olduğu tespit edilmiştir. Buna rağmen, incelenen dokümanlarda okul öncesi eğitimde kalite yerine erişim konusunun ön planda olması sebebiyle hedeflenen okullaşma oranlarına henüz ulaşamadığı ve bu çocuklara okul öncesi eğitim imkanlarının sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Dünya Bankası (2011) raporundaki erken çocukluk eğitimi ile ilgili sonuçlar ile örtüşmektedir. Ayrıca Bağlıbel ve Samancıoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada elde edilen ülkemizde okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının AB ortalamasının oldukça altında olduğu yönündeki sonuçla benzerdir.
- MEB stratejik planları incelendiğinde, devamsızlık ve zorunlu eğitimden erken ayrılmanın “sorun”, bu anlamda etkili bir izleme ve tedbirleri içeren bir sistemin olmayışının ise “zayıf taraf” olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, mevzuatta öğrencilerin eğitime devamlılıklarının sağlanması ve zorunlu eğitimlerini tamamlamaları için mevzuatta öğrencilerin devamsızlıklarının takibi ve okula geri dönüşlerinin sağlanmasına yönelik düzenlemelerin olduğu görülmüştür. Ayrıca yürütülen projeler aracılığıyla devamsızlık sorununa ilişkin müdahaleleri içeren birtakım tedbirler ve telafi eğitim programları geliştirilmiştir. Buna rağmen, Mercan-Uzun ve Bütün (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Roman çocukların okul öncesi ve ilköğretimde devamsızlık sorunlarının ciddi boyutlarda olduğu tespit edilmiştir. Ferreira ve Gignoux (2010) tarafından yapılan araştırmada da özellikle Doğu’da yaşayan kız çocuklarının okula devam oranlarının diğer bölgelerdeki kızlardan ve genel olarak erkeklerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

- Stratejik planda zorunlu eğitimden erken ayrılmalara yönelik izleme ve tedbirleri içeren etkili bir sistemin olmayışı zayıf taraf olarak nitelendirilmesine rağmen idare faaliyet raporları ve bütçe sunuş raporları incelendiğinde devamsızlıkların izlenmesi ve bu bağlamda müdahaleleri içeren bir sistemin geliştirilmesine yönelik çalışmalara rastlanmamıştır.
- İlkokul ve ortaokul kademelerinde erişim sorunlarının büyük çoğunluğunun çözüldüğünden bahisle kalitenin artırılmasına ihtiyaç olduğu MEB tarafından yayınlanan bütçe sunuş raporlarında ifade edilmiştir. Bu durum, Dünya Bankası (2011) raporunda “Türkiye’nin eğitim sistemi, ülkenin büyüme ve rekabet hedeflerine göre düşük kalitede” olduğu yönündeki sonuçla örtüşmektedir. Eğitimde kalitenin artırılması için eğitim ortamı, eğitim öğretim materyalleri ve uygulamalarının çocukların bireysel farklılıkları ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde öğrenci merkezli bir yaklaşımla tasarlanması gerektiği söylenebilir.
- İdare faaliyet raporları ve bütçe sunuş raporlarında belirtilen MEB çalışmaları incelendiğinde, çocukların yaşadıkları yer ve sağlık durumları gibi sahip olduğu çeşitli dezavantajlar sebebiyle eğitimden uzak kalma sorununun çözümü ve eğitimde fırsat eşitliği sağlanması için taşınmalı eğitim, yatılı bölge ortaokulları, evde ve hastanede eğitim gibi alternatif uygulamaların yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, Şan (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okulu olmayan, merkezden uzak, dağlık yerlerde yaşayan öğrencilerin taşınmalı eğitim sayesinde akranları ile birlikte eğitim alabildikleri, aylık gelir düzeyi düşük olan ailelerin ve çocuklarının taşınmalı eğitim uygulamasına karşı daha olumlu görüşlere sahip olduğuna dair sonuçlar bu araştırmayı destekler niteliktedir. Ayrıca Yurdabakan ve Tektaş (2013) gerçekleştirilen araştırma sonuçları da benzer yöndedir. Diğer taraftan, Şan (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin okula ulaşmak için günlük gidilen yol arttıkça öğrencilerin de olumsuz görüşlere sahip olduğu ve özellikle kış mevsiminde kötü hava koşullarında öğrencilerin okula ulaşımının oldukça zor olduğu hatta bazen okula gidemedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçları doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığında politika geliştirenler, okul yöneticileri ve öğretmenler ile kapsayıcı eğitim alanında çalışma yapacak araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler açıklanmıştır.

5.1. Politika geliştirenlere yönelik öneriler

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişimde ayrımcı tutumlara maruz kalmaması için engelli öğrencilerin tanılanmasında ve okullara yönlendirilmesinde bireysel model yerine sosyal model kullanılabilir. Öğrencilerin engel durumlarının yüzdeler üzerinden değerlendirilerek normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitim alabilir/alamaz şeklinde yargıya varılması yerine bu öğrencilerin durumlarının öğrenme için bir fırsat olduğu ve öğrenci, öğretmen, veliler olmak üzere tüm tarafların fayda sağlayacağı düşünülmelidir. Bu sayede özel gereksinimli öğrencilerin toplumla bütünleşmelerini sağlayacak şekilde kapsayıcı ortamlara yönlendirilmeleri ve diğer öğrencilerle eşit eğitim haklarına ulaşmalarını sağlanmalıdır.

10. kalkınma planında ve 5378 sayılı engelliler hakkında kanunda belirtildiği üzere özel gereksinimli öğrencilerin bütünleştirme eğitimi doğrultusunda eğitim alması için okulların fiziksel kapasitesi artırılmalıdır. Okullar tüm öğrencilerin eğitime erişiminin sağlanması ve kaliteli eğitim alabilmesi için uygun fiziksel ve donanımsal imkanlara sahip olacak şekilde düzenlenmelidir.

Kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi kavramlarının anlamı ve uygulamadaki farklılıklarının neler olduğunun uygulayıcılar tarafından anlaşılması için MEB tarafından bilgilendirici dokümanlar hazırlanmalıdır. Diğer taraftan, bütünleştirme eğitimi diğer bir

deyişle kapsayıcı eğitim konusunda toplumsal farkındalık oluşturmak amacıyla sahadaki yönetici ve öğretmenlere yüz yüze ve uzaktan olmak üzere hizmetiçi eğitimler düzenlenmeli ve tüm eğitim personeli bu konuda bilgilendirilmelidir. Ayrıca mesleki gelişim dönemleri için belirlenen çalışma konuları arasında kapsayıcı eğitim yaklaşımı da yer almalıdır. Böylece uygulayıcıların bu konuda yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalarını da araştırması ve kendi okullarında gerçekleştirilebilecek düzenleme ve uygulamaları tartışarak kapsayıcı okul ortamının oluşturulması için bir yol haritası belirlemeleri sağlanmalıdır.

Tüm okullarda kapsayıcı eğitimin hayata geçirilmesi amacıyla öncelikle mevzuatta gerekli düzenlemeler yapılmalı ve okulların kapsayıcı ortamlara dönüştürülmesi amacıyla eylem planları hazırlanmalıdır. Eğitim sistemine kapsayıcılık yaklaşımının yerleştirilmesi için mevcut okulların fiziksel şartlarının, okul ortamlarının ve okuldaki tüm personel ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin nasıl düzenlenmesi gerektiğine yönelik kılavuz hazırlanmalıdır. Bu kılavuzda kapsayıcı eğitime yönelik tüm göstergeler yer almalı ve bu anlamda okulların nasıl dönüştürüleceği konusunda yol gösterici açıklamalar bulunmalıdır. Bu doğrultuda her okul kendi gelişim planını hazırlayarak belirli bir takvim içerisinde gerekli düzenlemeleri yapmalıdır. Bu süreçte okullar ile veliler ve ilgili resmi/özel kurumlar arasında işbirliği yapılması önem arz etmektedir.

Hiçbir çocuğun, sahip olduğu sosyoekonomik dezavantajlar sebebiyle eğitimden uzak kalmaması için bu öğrenciler ve ailelerine yapılan sosyal yardımlar çeşitlendirilmeli ve ihtiyacı olan tüm kesimlere ulaştırılması sağlanmalıdır. Ailelerin çocuklarını okula göndermesi ve eğitime devamını sağlaması için verilen ŞEY gibi teşvikler ve özendirici uygulamaların artırılması önerilmektedir.

Hiçbir kız çocuğunun toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalarak eğitim dışı kalmaması amacıyla yürütülen kampanyalar devam ettirilmelidir. Bu süreçte toplumsal farkındalık yaratmak için kamu spotlarının kullanılmasının ve ailelerin eğitim personeli ile toplum liderleri tarafından bilgilendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Suriyeli çocuklar başta olmak üzere göçle gelen tüm çocukların eğitim hakkını elde etmesi son derece önem arz etmektedir. Bunun için Suriyeli vatandaşların yoğun olarak yaşadığı yerler öncelikli olacak şekilde yeni okul binaları ve şartları uygun olan okullara ek derslikler yapılmalıdır. Ayrıca bu öğrencilerin eğitimi için gerekli olan öğretmen

ihtiyacının göz önünde bulundurularak öğretmen atama ve öğretmen görevlendirme politikaları planlanmalıdır. Diğer taraftan, kapsayıcı eğitimin bir gereği olarak Suriyeli çocukların ayrıştırılmış ortamlarda eğitim aldığı GEM'lerin orta vadede kapatılarak resmi ve özel okullarda Türk akranları ile eğitim almaları ve eğitim sistemimize entegre olmaları sağlanmalıdır. Suriyeli çocuklar başta olmak üzere göçle gelen çocukların toplumsal kabulü ve okula uyumlarının sağlanması için projeler ve kampanyalar yürütülebilir. Bu çocukların dil engeli gibi okula uyumlarını etkileyen sorunlar önceliklendirilmelidir. Bu kapsamda göçle gelen çocukların hem Türkçe iletişim becerilerinin gelişmesi hem de akranları ile kaynaşmaları amacıyla okul dışı saatlerde de çeşitli sosyal kültürel ve sportif etkinliklerin düzenlenebilmesi için okullara imkan tanınmalıdır.

Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının çalışmak için gidilen yerde eğitimine devam edebilmesi için mevzuatta yer alan düzenlemelerin uygulanması için gerekli tedbirlerin alınması sağlanmalıdır. Ayrıca ailelerin çocuklarını tarla yerine okula göndermeleri için teşvik uygulamalarının hayata geçirilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Çocukların okul öncesi eğitim imkanlarına erişiminin sağlanması için okul öncesi eğitimin önemi konusundaki toplumsal farkındalığın artırılmasına yönelik kampanyaların yürütülmesi ve erken çocukluk eğitimi için hizmet sunum modellerinin çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

Öğrencilerin devamsızlıklarının takibini, eğitime devamlarının sağlanmasına yönelik müdahaleleri ve okul terklerinin önlenmesi için uygulanacak tedbirleri içeren bir sistemin geliştirilmesi önerilmektedir. Bu sistem aracılığıyla öğrencilerin devamsızlık sorunlarına çözüm üretmek amacıyla velilerden resmi kurumlar ile özel sektör kuruluşlarına kadar tüm paydaşların işbirliği içerisinde çalışması sağlanabilir. Ayrıca devam ve okul terki sorunlarına yönelik okul, ilçe, il ve ülke düzeyinde müdahale ve tedbirlerin uygulanması sağlanabilir.

Eğitimde denetim görevini üstlenen maarif müfettişlerinin okullardaki düzenleme ve uygulamaları kapsayıcılık bağlamında değerlendirmesi ve okullardaki kapsayıcı düzenlemeler bakımında uygulayıcılara rehberlik etmesi sağlanabilir.

5.2. Okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik öneriler

Okula kabul sürecinde tüm öğrencilerin eşit eğitim hakkına sahip olduğu düşüncesiyle eğitim bölgesindeki tüm çocukların okula kaydı gerçekleştirilmelidir. Bu süreçte anayasa ve mevzuatta belirtildiği üzere hiçbir çocuğa ayrımcılık yapılmamalıdır. Sahip olduğu dezavantaj durumu ne olursa olsun tüm öğrencilere, okulun doğal bir üyesi olduğu hissettirilecek şekilde davranılmalıdır.

Okul ortamı, eğitimde özel gereksinimleri olan ve desteğe ihtiyaç duyan tüm dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmelidir. Öğretim sürecinde de öğretim programları ve öğretim yöntemleri bu öğrencilere uyarlanmalıdır. Dezavantajlı çocukların eğitimden azami fayda elde etmeleri ve potansiyellerini gerçekleştirmeleri için tedbirler alınmalı ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Kapsayıcı eğitimin önemi, gerekliliği ve faydaları konusunda veli bilgilendirme toplantıları yapılarak ailelerin okuldaki dezavantajlı bazı öğrencilere karşı ayrımcı tutumlara sahip olmasının önüne geçilmelidir. Ayrıca okuldaki tüm öğrencilerin okulda ve daha sonra toplumda uyum içinde yaşamaları için birbirleri ile kaynaşmalarını sağlayacak sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler düzenlenmelidir.

Okullardaki tüm eğitim personeli engelli öğrenciler başta olmak üzere eğitimde özel gereksinimli öğrencilerin en iyi şartlarda eğitim alabilmesi için eğitim ortamlarının ve süreçlerinin nasıl düzenlenmesi gerektiği, öğretim programlarının bu öğrencilere göre nasıl uyarlanması gerektiği vb. konularda eğitimler alarak sürekli kendilerini geliştirmelidirler. Özellikle mesleki gelişim dönemlerinde öğretmenler kapsayıcı eğitim konusunda dünyada yapılan uygulamaları araştırarak kendi okullarında hangi düzenlemeler ve iyileştirmelerin yapılabileceğini tartışmalıdır.

Okullardaki mevsimlik tarım işçisi çocukların izlemesi sağlanarak çalışmak için gidilen yerde bu çocukların eğitim dışı kalmamaları için il/ilçe milli eğitim müdürlüklerindeki ilgili yetkilerle işbirliği yapılmalı ve mevzuatta öngörüldüğü üzere taşınmalı eğitim, yatılı bölge ortaokulu, mobil, prefabrik ve benzeri sınıflar yoluyla eğitimlerine devam etmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca bu öğrenciler kendi okullarına geri döndüğünde ihtiyaç varsa gerekli telafi eğitimleri düzenlenmeli ve ailelerin çalışma şeklinin çocuklar için dezavantajlı bir duruma dönüşmemesi sağlanmalıdır.

Eğitim b6lgeleri içerisinde toplumsal cinsiyet eğitsizlikleri ve ailelerin sahip olduğu toplumsal cinsiyet temelli kalıp yargılar sebebiyle eğitime erişim sağlayamayan, devamsızlık yapan ya da okul terki riski bulunan kız çocuklarının eğitimi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Bu süreçte, topluma 6nderlik eden kişilerin de desteği ve işbirliği ile aile ziyaretleri ve veli bilgilendirme toplantıları yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan, aileler için iyi 6rnek ve kız çocukları için rol model olması için toplumda eğitim yoluyla başarılı olmuş kadınlar s6yleşi için okula davet edilebilir.

Sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı aileler için düzenlenen sosyal yardımlar konusunda aileler bilgilendirilmeli ve bu desteklerin ihtiyaı olan tüm kesimlere ulaştırılması sağlanarak çocukların yoksulluk sebebiyle eğitim dışı kalmasının 6nne geçilmelidir.

Okula devamsızlık yapan çocukların eğitim devamlarının sağlanması için y6netmelikte belirtilen izleme çalışmaları yapılmalı ve ilgili yetkilerle işbirliği içerisinde çocukların devamsızlık sorunlarının altında yatan sebeplere 6zmler üretmek üzere çalışılmalıdır. Bu anlamda devamsızlığa sebep olan yoksulluk, engellilik, okula uyum, toplumsal cinsiyet gibi dezavantajlı durumlara ilişkin okul çevresindeki toplumun da desteği ile uygun müdahaleler geliştirilmelidir.

5.3. Araştırmacılara y6nelik 6neriler

MEB tarafından hayata geçirilen ve planlanan kapsayıcı eğitim politikalarının daha detaylı Şekilde ortaya konulması amacıyla merkez teşkilattaki y6neticiler ile nitel araştırma gerçekleştirilerek eğitim politikalarına y6n veren kişilerin kapsayıcı eğitim konusundaki g6rşleri incelenebilir.

Nitel, nitel ya da karma araştırma y6ntemi doğrultusunda yapılacak araştırmalarla y6netici ve 6đretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalık düzeyleri ile okullarda kapsayıcılık yaklaşımının ne derece uygulandığı araştırılabilir.

Okulların fiziksel ve donanımsal koşulları ile okul kültürünün kapsayıcı eğitimin tam olarak hayata geçirilmesi konusundaki uygunluk durumu araştırılarak okulların kapsayıcı ortamlara d6nştrlmesi için yapılması gereken düzenlemeler ortaya konulabilir.

Özel gereksinimli çocuklar, sosyoekonomik düzeyi düşük aile çocukları ve Roman çocuklar gibi dezavantajlı gruplardaki öğrenciler ve aileleri ile yapılacak karma yöntem araştırmaları ile bu çocukların eğitime erişim, devam ve okula uyum sorunlarının neler olduğu araştırılabilir.

MEB merkez ve taşra teşkilatındaki yetkililer ve öğretmenlerle yapılacak nitel görüşmeler ve yurtdışındaki uygulamaların incelenmesi yoluyla öğrencilerin devam durumlarının takibi ile devamsızlık ve okul terkine yönelik okul, ilçe, il ve ülke düzeyince uygulanacak müdahaleleri, paydaşlara düşen sorumlulukları içerecek bir model önerisi geliştirilebilir.

Sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı aileler için düzenlenen sosyal yardımların etkililiği ile çocukların eğitime erişim ve devamına olan katkısı faydalanıcılarla yapılacak nicel, nitel ve karma araştırmalar yoluyla incelenebilir. Ayrıca çocukların eğitimi için mevcuttakiler haricinde yoksul ailelerin ne tür desteklere ihtiyaç duyduğu araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Abbas, F., Zafar, A., & Naz, T. (2016). Footstep towards inclusive education. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 48-52.
- AÇEV & ERG. (2013). *Erken çocukluk eğitimi ve 4+4+4 düzenlemesi*. İstanbul: AÇEV ve ERG.
- Adıgüzel, Y. (2017). Göç ve göç sonrası Türkiye’de mevcut durum. Mustafa Baloğlu, Ertan Göv, Turgut Bağrıaçık (Ed.), *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuzu* içinde (s. 26-44). Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Akçamete, G., Büyükkarakaya, S., Bayraklı, H., & Sardohan-Yıldırım, E. (2012). Eğitim politikalarının yansımaları: genel ve özel eğitim. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 11(22), 191-208.
- Akyüz, E. (2010). *Çocuk hukuku*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alp, S., & Taştan, N. (2011). *Türkiye’de Irk veya Etnik Köken Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporu*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- ASPB. (2016). *EHİS BM engellilerin haklarına ilişkin sözleşme kapsamında engelli hakları ulusal göstergeleri*. 5 Şubat 2019 tarihinde <http://eyh.aile.gov.tr/data/583d4273369dc58c3cb981e5/TR-ASPB%20EH%C4%B0S%20%20G%C3%96STERGE%20K%C4%B0TAP.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Avrupa Konseyi. (2006). *2006 – 2015 Avrupa konseyi özürllüleri eylem planı*. 4 Şubat 2019 tarihinde <https://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/uploads/pages/cocuk.../tavsiye-karari-engelli.doc> sayfasından erişilmiştir.
- Avrupa Komisyonu. (2010). *2010-2020 Avrupa Birliği Engellilik Stratejisi*. 4 Şubat 2019 tarihinde https://www.turged.org.tr/Hukuk.../Avrupa_Engellilik_Stratejisi_2010_2020.doc sayfasından erişilmiştir.
- Bakış, O., Levent, H., İnsel, A., & Polat, S. (2009). *Türkiye’de eğitime erişimin belirleyicileri*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Bakış, O., Börkan, B., Levent, H., Pelek, S., & Dereli, O. (2012). *Temel belirleyicileri açısından ilköğretimde okula devam ve devamsızlık*. 15 Mayıs 2018 tarihinde http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_05/09023316_temel_belirleyicileri_a_cisindan_ilkogretimde_okula_devam_ve_devamsizlik_arastirma_raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bağlıbel, M., & Samancıoğlu, M. (2019). Avrupa Komisyonu Türkiye ilerleme raporlarında eğitim: 1998-2018 yıllarına ilişkin bir inceleme. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 47-68.
- Baykara-Pehlivan, K., & Baykara-Acar, Y. (2009). Çocuklar ve eğitimden dışlanma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(2), 27-38.
- BEKAM. (2015). *Suriyeli misafirlere yönelik sosyal uyum ve 2015 eğitim müfredatları çalışması raporu*. Gaziantep: Bilim Eğitim Kültür Araştırmaları Merkezi.
- Birleşmiş Milletler. (1948). *İnsan hakları evrensel beyannamesi*. 3 Şubat 2019 tarihinde <https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler. (1966). *Ekonomik, sosyal ve kültürel haklara ilişkin uluslararası sözleşme*. 3 Şubat 2019 tarihinde <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d22/c016/tbmm22016089ss0148.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Birleşmiş Milletler. (1971). *Zihinsel engelli bireylerin hakları bildirisi*. 3 Şubat 2019 tarihinde <https://eyh.aile.gov.tr/1-2-engelliler-konusunda-uluslararası-dokumanlar> sayfasından erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler. (1972). *Her türlü ırk ayrımcılığının ortadan kaldırılmasına ilişkin uluslararası sözleşme*. 3 Şubat 2019 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc086/kanuntbmmc086/kanuntbmmc08604750.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler. (1975). *Engelli hakları bildirgesi*. 3 Şubat 2019 tarihinde <https://eyh.aile.gov.tr/1-2-engelliler-konusunda-uluslararası-dokumanlar> sayfasından erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler. (1989). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. 4 Şubat 2019 tarihinde <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler. (2009). *Engellilerin haklarına ilişkin sözleşme*. 3 Şubat 2019 tarihinde <https://humanrightscenter.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/EngellilerinHaklariNalliskinSozlesme.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler. (2010). *Millenium development goals Turkey 2010*, New York: United Nations.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. 18 Mart 2019 tarihinde <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Booth, T., & Dyssegaard, B. (2008). *Quality is not enough the contribution of inclusive values to the development of education for all*. 7 Mart 2018 tarihinde <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/QualityIsNotEnough.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bucholz, J. L., & Sheffler, J. L. (2009). Creating a Warm and Inclusive Classroom Environment: Planning for All Children to Feel Welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(4), 1-13.

- Burcu, E. (2017). Türkiye’de engelli bireylerin dezavantajlı konumlarına engellilik sosyolojisinin eleştirel tavrıyla bakmak, *Toplum ve Demokrasi*, 11 (24), 107-125.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- CEDAW. (1979). *The convention on the elimination of all forms of discrimination against women*. 20 Aralık 2018 tarihinde <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/econvention.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J., W. (2014). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem araştırmaları*. (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J., W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal yayın tarihi, 2013)
- Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2016). *Türkiye’deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar*. İstanbul: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çayır, K. (2014). *"Biz" kimiz? Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çayır, K. & Ergün, M. (2014). *Ders kitaplarında engellilik*. 19 Nisan 2018 tarihinde http://www.secbir.org/images/haber/2012/07/derskitaplarindaengellilik_rapor.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Dama, N., & Toklucu-Sundaram, D. (2018). *Yoksulluk döngüsünden çıkış: şartlı eğitim yardımı*. Ankara: SETA.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94.
- Department of Education. (2001). *Education white paper 6: special needs education: building an inclusive education and training system*. South Africa. Department of Education. 28.06.2019 tarihinde

- https://www.vvob.org/files/publicaties/rsa_education_white_paper_6.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Deniz, K., Z, Türe, E., Uysal, A., & Kunduroğlu-Akar, T. (2015). Sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin kümeleme analizi ile belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 108-117.
- DfES. (2001). *Inclusive schooling: children with special educational needs*. Londra: DFES
- DfET. (2004). *Pathways to the future: a report of the review of educational services for students with disabilities in government schools*. Western Avustralia: Department of Education and Training.
- Dinçer, M. A., & Uysal-Kolaşın, G. (2009). *Türkiye'de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Doğan, O. (2012). *Upper elementary mathematics curriculum in Turkey: A critical discourse analysis*. Doktora Tezi, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Dokuzuncu Kalkınma Planı. (2006). *Dokuzuncu kalkınma planı*. Devlet Planlama Teşkilatı. 15 Aralık 2018 tarihinde <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Dokuzuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2007-2013%E2%80%8B.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Dünya Bankası. (2011). *Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: zorluklar ve seçenekler*. Washington: The World Bank.
- Ekim-Akkan, B., Deniz, M. B., & Ertan, M. (2011). *Sosyal dışlanmanın roman halleri*. İstanbul: Punto Baskı Çözümleri.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları*. İstanbul: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Engelbrecht, P., Nel, M., Smit, S., & Van Deventer, M. (2016). The idealism of education policies and the realities in schools: The implementation of inclusive education in South Africa. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 520-535.
- Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi. (2017). 7 Ocak 2019 tarihinde https://tegm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=537 sayfasından erişilmiştir.

- Engin-Demir, C., Kılıç, A. Z., Çalışkan, B., Hanbay-Çakır, E., Güney-Karaman, N., & Şener-Özbek, Ü. (2016). *Okulların toplumsal cinsiyete duyarlılık açısından değerlendirilmesi başlangıç durum değerlendirmesi ve ihtiyaç analizi raporu*. Ankara: Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi.
- ERG. (2008). *Eğitim İzleme Raporu 2007*. İstanbul: ERG.
- ERG. (2009). *Eğitimde eşitlik politika analizi ve öneriler*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG & Tohum Otizm Vakfı. (2011a). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG & Tohum Otizm Vakfı. (2011b). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde dünyadan ve Türkiye’den iyi örnekler*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG. (2016a). *Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG. (2016b). *Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Esen, Y. (2013). Eğitim süreçlerinde cinsiyet ayrımcılığı: Öğrencilik deneyimleri üzerinde yapılmış bir çözümleme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 757-782.
- European Commission. (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe*. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferguson, D., L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Ferreira, F. H. G., & Gignoux, J. (2010). *Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği*. Ankara: Dünya Bankası ve Devlet Planlama Teşkilatı.

- Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education, 19*(1), 85-98.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education, 40*(4), 369–386.
- Forlin, C. (2006). Inclusive education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education, 21* (3), 265-277.
- Geçici Koruma Yönetmeliği. (2014). *T.C. Resmi Gazete*. 29153, 22.10.2014. 25 Kasım 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspix?MevzuatKod=3.5.20146883&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=ge%C3%A7ici%20koruma> sayfasından erişilmiştir.
- Genç, Y., Taylan, H. H., & Barış, İ. (2015). Roman çocuklarının eğitim süreci ve akademik başarılarında sosyal dışlanma algısının rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies, 33*, 79-97.
- GİGM. (2019). *Göç İdaresi Genel Müdürlüğü göç istatistikleri*. 6 Mart 2019 tarihinde http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik sayfasından erişilmiştir.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., & Gómez-Vela, M. (2013). Teaching, Learning and inclusive education: the challenge of teachers' training for inclusion. *Social and Behavioral Sciences, 93*, 783 – 788.
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z., & Gürlesel, C. F. (2008). *Türkiye’de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar*. İstanbul: ERG, AÇEV, KA-DER.
- Gümüšoğlu, F. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi, 2*(4), Eylül-Aralık, s. 39-50.
- Güneş, H., Aktaş, İ., Konuk, Ö., & Şahsuvaroğlu, T. E. (2013). Eğitim. E. Menda, N. Balkan ve N. Berktaş (Eds.), *Engelsiz Türkiye için yolun neresindeyiz? Mevcut durum ve öneriler* içinde (s. 174-227). İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

- Horzum, T., & İzci, K. (2018). Preservice Turkish teachers' views and perceived competence related to inclusive education. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(2), 131-143.
- HRW. (2015). *Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştıgımda Hiçbir Şey Göremiyorum*. Human Rights Watch. 20 Mart 2018 tarihinde https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Inclusion International. (2009). *Better education for all: a global report*. Salamanca: INICO. 15 Mart 2018 tarihinde http://ii.gmalik.com/pdfs/Better_Education_for_All_Global_Report_October_2009.pdf sayfasından erişilmiştir.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi. (2015). *Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu Politika ve Uygulama Önerileri*. 15 Mart 2018 tarihinde <http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kahraman, F., & Sallan-Gül, S. (2015). Türkiye'de çocuk yoksulluğu: Gaziantep üzerine bir araştırma. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (1), 339-366.
- Kalyanpur, M. (2008). Equality, quality and quantity: challenges in inclusive education policy and service provision in India. *International Journal of Inclusive Education*, 12(3), 243-262.
- Kaya, İ. (2008). *Yoksullukla mücadelede eğitimin rolü: şartlı nakit transferi-ŞNT örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi. (2017). 13 Aralık 2018 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1870.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Keser, F. (2016). *Özel gereksinimli bireylerin aldıkları destek hizmetlerin bütünleştirme uygulamaları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kızıl, Ö., & Dönmez, C. (2017). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılara sağlanan eğitim hizmetleri ve sosyal bilgiler eğitimi bağlamında bazı sorunların değerlendirilmesi.

International Journal of Education Technology and Scientific Researches, (4), (207-239).

Kim, Y., W. (2014) Inclusive education in South Korea, *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 979-990.

Lakkala, S., Takala, M., Miettunen, H., Kyrö-Ämmälä, O., Sarivaara, E., & Kielinen, M. (2019). Steps towards and challenges of inclusive education in Northern Finland. *Including the North: a comparative study of the policies on inclusion and equity in the Circumpolar North*. 27.06.2016 tarihinde https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=STEPS+TOWARDS+AND+CHALLENGES+OF+INCLUSIVE+EDUCATION+IN+NORTHERN+FINLAND&btnG= sayfasından erişilmiştir.

McCrimmon, A., W. (2015). Inclusive education in Canada: issues in teacher preparation. *Intervention in School and Clinic*, 50(4) 234–237.

MEB. (2005). *2006 malî yılı bütçesine ilişkin rapor*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2006). *2007 yılı bütçesine ilişkin rapor*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2007). *2008 yılı bütçesine ilişkin rapor*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2009a). *Millî Eğitim Bakanlığı 2010-2014 stratejik planı*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB. (2009b). *2010 yılı bütçe raporu*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB. (2010a). *2011 yılı Millî Eğitim Bakanlığı bütçe tasarısı*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB. (2010b). *Okullarımızda neden-niçin-nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen, aile kılavuzu*. Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü

MEB. (2012). *2013 yılı bütçe sunuşu*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB. (2013a). *2012 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.

- MEB. (2013b). *2014 yılı bütçe sunuşu*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2014a). *Yabancılara yönelik eğitim öğretim hizmetleri* konulu genelge, 2014/21.
- MEB. (2014b). *2013 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2014c). *2015 yılı bütçe sunuşu*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2015a). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2015b). *2014 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2016a). *2016 yılı bütçe sunuşu*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2016b). *2015 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2016c). *2017 yılı bütçe sunuşu*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2017a). *2016 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2017b). *2018 yılı bütçe sunuşu*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2018a). *2017 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2018b). *2017-2018 Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEBİDAP. (2015). *İlköğretim Kurumlarına Devam Oranlarının Artırılması Teknik Destek Projesi*. 7 Ocak 2019 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/kocabiyik-okul-hayattir/haber/10093/tr> sayfasından erişilmiştir.
- MEB ÖERHGM. (2013a). *Engelsiz okul modeli: standartlar ve performans göstergeleri*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB ÖERHGM. (2013b). *Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB ÖERHGM. (2013c). *Mesleki eğitimde bütünleştirme uygulamaları*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB & UNICEF. (2017). *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuzu*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- Memek, A. (2014). *Taşımalı eğitim yapılan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin taşımalı eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri (Şanlıurfa ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Mercan-Uzun, E., & Bütün, E. (2015). Roman çocukların okula devamsızlık nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 315-328.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mevsimlik Tarım İşçileri İle Göçer ve Yarı Göçer Ailelerin Çocuklarının Eğitime Erişimine Yönelik Genelge. (2016). 13 Aralık 2018 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1771.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap nitel veri analizi*. (S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). *T.C. Resmi Gazete*, 29072. 13 Aralık 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.19942&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=ilk%C3%B6%C4%9Fretim%20kurumlar%C4%B1> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2012). *T.C. Resmi Gazete*, 28296. 13 Aralık 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.16154&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=%C3%B6zel%20e%C4%9Fitim%20kurumlar%C4%B1> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği. (2014). *T.C. Resmi Gazete*, 29116. 13 Aralık 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.20040&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=ta%C5%9F%C4%B1ma%20yoluyla> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Okullarda Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliği. (2016). *T.C. Resmi Gazete*, 29899. 13 Aralık 2018 tarihinde

<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=3.5.20169487&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=yat%C4%B1%C4%B1%C4%B1k> sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi. (2014). 13 Aralık 2018 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1706.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi. (2010). *Tebliğler Dergisi*, 2629. 13 Aralık 2018 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/871.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Gezici Sınıflar Yönergesi. (2009). *Tebliğler Dergisi*, 2618. 13 Aralık 2018 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/795.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi. (2013). 7 Ocak 2019 tarihinde <http://www.unicef.org.tr/basinmerkezidetay.aspx?id=2360> ve <http://345erkenegitimisec.blogspot.com/2013/01/merhaba.html> sayfasından erişilmiştir.

Óskarsdóttir, E., Gísladóttir, K. R., & Guðjónsdóttir, H. (2019). Policies for inclusion in Iceland: possibilities and challenges. *Including the North: a comparative study of the policies on inclusion and equity in the Circumpolar North*. 27.06.2016 tarihinde https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=STEPS+TOWARDS+AND+CHALLENGES+OF+INCLUSIVE+EDUCATION+IN+NORTHERN+FINLAND&btnG= sayfasından erişilmiştir.

Onuncu Kalkınma Planı. (2013). *Onuncu kalkınma planı*. Kalkınma Bakanlığı. 8 Aralık 2018 tarihinde <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). *T.C. Resmi Gazete*, 30471, 07.07.2018. 13 Aralık 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.24736&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=%C3%B6zel%20e%C4%9Fitim%20hizmetleri> sayfasından erişilmiştir.

Özer, S., & Şirin, R. S. (2012). *Suriyeli mülteci çocuklar saha araştırması sonuç raporu*. 1 Mart 2019 tarihinde

http://content.bahcesehir.edu.tr/public/files/files/BAUSuriye_23_11_2012.pdf
sayfasından erişilmiştir.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Peters, S. (2002) Inclusive education in accelerated and professional development schools: a case-based study of two school reform efforts in the USA. *International Journal of Inclusive Education*, 6(4), 287-308.

Pijl, S. J., & Meijer, C. J. W. (1997). Factors in inclusion: a framework. Sip Jan Pijl, Cor J.W.Meijer ve Seamus Hegarty (Ed.), *Inclusive education a global agenda* içinde (s. 8-13). London: Routledge.

Radivojevic, D., Jerotijevic, M., Stojic, T., Cirovic, D., Radovanovic-Tosic, L., Kocevksa, D., . . . Seizovic, V. (2009). *A guide for advancing inclusive education practice*. Belgrade: Fund for an Open Society.

Sağıroğlu, A. Z. (2017). Geçici koruma statüsündeki bireyler. Mustafa Baloğlu, Ertan Göv, Turgut Bağrıaçık (Ed.), *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuzu* içinde (s. 46-70). Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65 – 81.

Saloviita, T., & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396.

Sanjeev, K., & Kumar, K. (2007). Inclusive education in India. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(2), 1-15.

Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.

Sart, Z. H., Barış, S., Sarıışık, Y., & Düşkün, Y. (2016). *Engeli olan çocukların Türkiye’de eğitime erişimi: durum analizi ve öneriler*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişi.

- Scruggs, T. E., Mastropieri, M.A., & Mcduffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Council for Exceptional Children*, 73(49), 392-416.
- Seggie, F. N. & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı.
- Sekizinci Kalkınma Planı. (2000). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı*. Devlet Planlama Teşkilatı. 15 Aralık 2018 tarihinde <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Sekizinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2001-2005.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- SIROMA. (2017). *Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi Operasyonu*. 7 Ocak 2019 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/www/romanlarin-yogun-olarak-yasadigi-yerlerde-sosyal-icermenin-desteklenmesi/icerik/142> sayfasından erişilmiştir.
- Sönmez , V., & Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*, Oslo: The Atlas Alliance.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sudakova, N. (2018). Philosophical reflection of inclusive education being a part of the Russian socio-cultural space: on the way to inclusive culture. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, 4 (11), 160-167.
- Şan, A. (2012). *İlköğretimde taşınmalı eğitim öğrencilerinin sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şener, Ü. (2010). *Yoksullukla mücadelede sosyal güvenlik, sosyal yardım mekanizmaları ve iş gücü politikaları*. Ankara: TEPAV.
- Şirin, S. R. (2017). *Bir Türkiye hayali*. İstanbul: Doğan Kitap.

- Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). *The education of Syrian children in Turkey: challenges and recommendations*. Ankara:Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- T.C. Anayasası. (1982). *T.C. Resmi Gazete*, 17863, 09.11.1982. 11 Mart 2019 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2010). *Özürlülüğe dayalı ayrımcılığın ölçülmesi araştırması*. Ankara: T.C Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.
- Theirworld ve A World at School. (2015). *Partnering for a Better Future: Ensuring Educational Opportunity for all Syrian Refugee Children and Youth in Turkey*. 5 Mart 2018 tarihinde <https://s3.amazonaws.com/theirworld-site-resources/Reports/Theirworld%20Report%20-%20Educational%20Opportunity%20for%20Syrian%20Children%20and%20Youth%20in%20Turkey%20-%20September%202015.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (1960). *Eğitimde ayrımcılığa karşı sözleşme*. 21 Şubat 2019 tarihinde <http://insanhaklarisavunuculari.org/dokumantasyon/files/original/f94db8aed204aec9fb71426abdd8380.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2004). *The right to education for persons with disabilities: towards inclusion*. 17 Mart 2018 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137873> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Fransa: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *EFA global monitoring report 2010: reaching the marginalized*. Paris: UNESCO.

- UNESCO. (2015). *Education for all 2000-2015: achievements and challenges*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Migration, displacement and education: building bridges, not walls*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNICEF & UNESCO. (2007). *Herkes için eğitime insan haklarını temel alan bir yaklaşım*. Ankara: Birleşmiş Milletler Yayını.
- UNICEF. (2011). *The right of roma children to education position paper*. Geneva: United Nations Children's Fund.
- UNICEF. (2012). *The right of children with disabilities to education: a rights-based approach to inclusive education*. 10 Mart 2019 tarihinde https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf sayfasından erişilmiştir.
- UNICEF. (2013). *Summary brochure education equity now*. 8 Mart 2019 tarihinde <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-equity-now-a-regional-analysis-of-the-situation-of-out-of-school-children-in-central-and-eastern-europe-and-the-commonwealth-of-independent-states-2013-en.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- UNICEF & MEB. (2013). *Call for action education equity now*. 10 Mart tarihinde http://education-equity.org/wp-content/uploads/2013/12/EducationEquityNow_Call_for_action_WEB_FINAL_EN_G.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Uzundere, A. (2015). *Türkiye'de mevsimlik tarım işçileri: temel eğitim sorunları ve çözüm önerileri (fındık tarımı örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yurdabakan, İ., & Tektaş, M. (2013). Taşımali ilköğretim öğrencilerinin taşımali eğitime ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(3), 511-527.
- Yüce, E. (2018). *Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Zollers, N. J., Ramanathan, A. K., & Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: how an inclusive culture supports inclusive education. *Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157 -174.
- 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. (2018). T.C. Resmi Gazete, 30474. 13 Aralık 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin1.Asp?MevzuatKod=19.5.1&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=&Tur=19&Tertip=5&No=1> sayfasından erişilmiştir.
17. Millî eğitim şûrası. (2006). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 17 Aralık 2018 tarihinde <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> sayfasından erişilmiştir.
18. Millî eğitim şûrası. (2010). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 17 Aralık 2018 tarihinde <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> sayfasından erişilmiştir.
19. Millî eğitim şûrası. (2014). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 17 Aralık 2018 tarihinde http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/35/27/719973/dosyalar/2015_02/02041116_19.millieitimiraskararlar.pdf sayfasından erişilmiştir.
58. Hükümet programı. (2002). 16 Aralık 2018 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/kutuphane/e_kaynaklar_kutuphane_hukümetler.html sayfasından erişilmiştir.
59. Hükümet programı. (2003). 16 Aralık 2018 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/kutuphane/e_kaynaklar_kutuphane_hukümetler.html sayfasından erişilmiştir.
60. Hükümet programı. (2007). 16 Aralık 2018 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/kutuphane/e_kaynaklar_kutuphane_hukümetler.html sayfasından erişilmiştir.
61. Hükümet programı. (2011). 16 Aralık 2018 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/kutuphane/e_kaynaklar_kutuphane_hukümetler.html sayfasından erişilmiştir.

62. Hükümet programı. (2014). 16 Aralık 2018 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/09/20140907-1-1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
64. Hükümet programı. (2015). 16 Aralık 2018 tarihinde https://www.aa.com.tr/uploads/TempUserFiles/64.hukumet_programi.pdf sayfasından erişilmiştir.
65. Hükümet programı. (2016). 16 Aralık 2018 tarihinde <https://t24.com.tr/haber/akpnin-yeni-myksi-ilk-toplantisini-yapti,342011> sayfasından erişilmiştir.
- 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). *T.C. Resmi Gazete*, 10705, 12.01.1961. 13 Aralık 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin1.Asp?MevzuatKod=1.4.222&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=&Tur=1&Tertip=4&No=222> sayfasından erişilmiştir.
- 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997). *T.C. Resmi Gazete*, 23011. 13 Aralık 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin1.Asp?MevzuatKod=4.5.573&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=&Tur=4&Tertip=5&No=573> sayfasından erişilmiştir.
- 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 14574. 13 Aralık 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin1.Asp?MevzuatKod=1.5.1739&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=&Tur=1&Tertip=5&No=1739> sayfasından erişilmiştir.
- 2684 sayılı İlköğretim ve Ortaöğretimde Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun. (1982). *T.C. Resmi Gazete*, 17729. 13 Aralık 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin1.Asp?MevzuatKod=1.5.2684&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=&Tur=1&Tertip=5&No=2684> sayfasından erişilmiştir.
- 2698 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Okul Pansiyonları Kanunu. (1982). *T.C. Resmi Gazete*, 17781. 13 Aralık 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin1.Asp?MevzuatKod=1.5.2698&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=&Tur=1&Tertip=5&No=2698> sayfasından erişilmiştir.

5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun. (2005). *T.C. Resmi Gazete*, 25868. 13 Aralık 2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf> sayfasından erişilmiştir.





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..