

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANA BİLİM DALI
SOSYOLOJİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ENGELLİLERE YÖNELİK KAYNAŞTIRMA
EĞİTİMİNİN SOSYAL DIŞLANMA BAKIMINDAN
İNCELENMESİ**

**NURCAN GÖKMEN
15737005**

**TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. ŞERİF ESENDEMİR**

**İSTANBUL
2017**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANA BİLİM DALI
SOSYOLOJİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ENGELLİLERE YÖNELİK KAYNAŞTIRMA
EĞİTİMİNİN SOSYAL DIŞLANMA
BAKIMINDAN İNCELENMESİ**

**NURCAN GÖKMEN
15737005**

**TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. ŞERİF ESENDEMİR**

**İSTANBUL
2017**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANA BİLİM DALI
SOSYOLOJİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ENGELLİLERE YÖNELİK KAYNAŞTIRMA
EĞİTİMİNİN SOSYAL DIŞLANMA
BAKIMINDAN İNCELENMESİ**

**NURCAN GÖKMEN
15737005**

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih:

Tez Oy Birliği / Oy Çokluğu ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad

İmza

Tez Danışmanı :

Jüri Üyeleri :

**İSTANBUL
HAZİRAN 2011**

ÖZ

ENGELLİLERE YÖNELİK KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNİN SOSYAL DIŞLANMA BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Nurcan Gökmen

Haziran, 2017

Sosyal dışlanma, birey veya grupların hak ve hizmetlerden ve toplumsal bağlar kurmaktan yoksun bırakılma sürecini ifade etmektedir. Sosyal dışlanma, değişen sosyo-ekonomik koşullar ve artan toplumsal riskler karşısında savunmasız kalan grupların karşı karşıya kaldığı en büyük sorunlardan biridir. Engelli bireyler sosyal dışlanma riskleri en yüksek gruplardan birini oluşturmaktadır. Sosyal politikalar engellilerin sosyal dışlanma problemini en aza indirmek ve bununla mücadele etmek için sosyal içermeci politikalara ağırlık vermeye başlamışlardır. Bu çalışmada kaynaştırma eğitimi mercek altına alınmış ve sosyal dışlanma bakımından incelenmiştir. Araştırmanın amacı engellilere yönelik kaynaştırma eğitiminin sosyal dışlanma üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmaktır. Engelli çocukların sosyal kabul düzeyleri ve kaynaştırmanın uygulama boyutunda nasıl işlediği kullanılarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın verileri 2016–2017 eğitim öğretim yılında, İstanbul İli Zeytinburnu ilçesinde yer alan ilk ve ortaokulda görev yapan 30 öğretmenle yapılan görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Ayrıca bu öğrencilerden bazıları sınıflarında gözlenmiştir. Araştırma bulgularından ele dilen sonuca göre kaynaştırma eğitiminin uygulama boyutunda ciddi problemler gözlenmiştir. Gerekli alt yapı ve kaynaklar mevcut değildir. Öğretmenler ve öğrenciler bu konuda bilgilendirilmemiş ve gerekli eğitimi almamışlardır. Öğretmenler sınıf mevcutlarının çok ve gerekli eğitim ve desteğin verilmemesi dolayısıyla kaynaştırmanın başarılı sonuçlar vermediğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler kaynaştırma öğrencilerinin evrak işlerini tam yürütmekten öte çok bir şey yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Sonuçlara göre bu öğrencilerin arkadaşları tarafından kabul edilme düzeyleri oldukça düşüktür. Yalnız ya da arkadaş sayıları oldukça sınırlıdır. Kaynaştırma eğitimi engellilerin sosyal dışlanma problemine karşı geliştirilen bir eğitim modeli olmasına rağmen uygulama boyutunda yeterli altyapı, eğitim ve desteğin sağlanmaması sonucu başarılı sonuçlar vermekte yetersiz kalmıştır. Engelli öğrencilerin sosyal dışlanma düzeyini azaltmamıştır. Bu sorunun çözümü için öncelikle yeterli alt yapı oluşturulmalı daha sonra uygulamaya geçilmelidir. Ancak bu sayede engelli bireylere yönelik negatif tutumlar pozitif çevrilebilir.

Anahtar Kelimeler: Engellilik, Sosyal Dışlanma, Kaynaştırma Eğitimi, Sosyal Siyasalar

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE INCLUSIVE EDUCATION TOWARDS THE DISABLED PERSONS IN THE CONTEXT OF SOCIAL EXCLUSION

Nurcan Gökmen

June, 2017

Social exclusion refers to the process by which individuals or groups are deprived of rights and services and establishing social ties. Social exclusion is one of the biggest problems faced by vulnerable groups in the face of changing socio-economic conditions and increasing social risks. Individuals with disabilities constitute one of the highest risk groups for social exclusion. Social policy has begun to emphasize social-inclusive politics in order to minimize and combat the problem of social exclusion of the handicapped. The disability has begun to gain more visibility with the integration of educational policies that move from isolation to integration. In this study, inclusion education was examined in the context of social exclusion. The purpose of the study is to find out what the effect of integration education on disability is on social exclusion. Attempts have been made to make use of a qualitative research design of how children with disabilities work in the level of social acceptance and integration. The results of interviews with 30 teachers working in primary and secondary schools in the province of Zeytinburnu in Istanbul were obtained in the academic year of 2016-2017. In addition, some of these students were observed in their classrooms. According to the research findings, serious problems were observed in the application of the mainstreaming education. Required infrastructure and resources were not available. Teachers and students were not informed and did not receive the necessary training. Teachers have stated that classroom presentations were not given much education and support and therefore integration does not yield successful results. Teachers have stated that the mainstreaming students did not do much more than carry out the paperwork properly. According to the results, the level of acceptance of these students by their friends is very low. The numbers alone or friends are very limited. Although inclusion education is a training model developed against the problem of social exclusion, it is not enough to provide successful results after the lack of sufficient infrastructure, training and support in the application dimension. It did not reduce the level of social exclusion of disabled students. In order to solve this problem, firstly sufficient infrastructure should be established and then applied. However, negative attitudes towards disabled people can be positively translated.

Keywords: Disability, Social Exclusion, Inclusive Education, Social Politics

ÖN SÖZ

Sosyal dışlanma, Türkiye ve dünyada sosyal politika alanında yer edinen oldukça önemli bir kavramdır. Sosyal dışlanma riski en yüksek gruplardan biri olan engelli çocuklar günümüzün artan toplumsal riskleri karşısında daha savunmasız hale gelmişlerdir. Uzun süre toplumdan yalıtılmış halde eğitim gören engelli bireyler eğitim süreci bittikten sonra ciddi sıkıntılarla karşı karşıya kalmışlardır. Bu sıkıntıları ve toplumsal engelleri en aza indirmek amacıyla gündeme taşınan “kaynaştırma eğitimi” tüm toplum bireyleri için vazgeçilmez öneme sahiptir. Tez konusu olarak bu konuyu seçmemdeki özel neden engelli çocukların yaşamış oldukları sorunları görmezden gelmeyi bir nebze olsun azaltmaktır. Kaynaştırma eğitiminin uygulama sürecinde yaşanan gerçekleri ortaya çıkarmak ve çoğu zaman idare edilen bu öğrencilerin hak ettikleri eğitimi almalarını sağlamaktır. Engelliliği sosyolojik olarak analiz ederek toplumsal normlar konusunda bir kez daha düşünmeye sevk etmektir.

Çalışmam boyunca eleştirileri, yönlendirmeleri ve güler yüzünü benden hiç esirgemeyen değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Şerif Esendimir’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca destek ve yardımlarını hep hissettiğim Prof. Dr. Bedri Gencer ve Yrd. Doç. Dr. Güneş Ayas’a katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Hayatım boyunca sevgisini, maddi ve manevi desteklerini hep üzerimde hissettiğim, beni o sonsuz sevgisi ve desteğiyle buraya getiren “aileme” tüm kalbimle teşekkür ediyorum. Son olarak bu süreçte her zaman yanımda olan sevgili arkadaşlarım İbrahim Bulut ve İlke Çağla Es başta olmak üzere tüm arkadaşlarıma teşekkürü borç bilirim.

İstanbul; Haziran, 2017

Nurcan Gökmen

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR	ix
1. GİRİŞ	1
2. ENGELLİLİK VE KURAMSAL YAKLAŞIMLAR	9
2.1. Yeti Yitimi, Sakatlık ve Özürlülük	9
2.2. Engellilik Modelleri	11
2.2.1. Tıbbi Model	11
2.2.2. Sosyal Model	15
2.3. Mücadele Alanı Olarak Beden	19
3. ENGELLİLERE YÖNELİK SOSYAL SİYASALAR VE EĞİTİM HAKKI	22
3.1. Modern Yurttaşlığın Kuruluş Sürecinde Haklar ve Sosyal Siyasalar	22
3.2. Sosyal Siyasalarda Devletin Değişen Rolü ve Refah Modelleri	26
3.3. Küreselleşmenin Sosyal Siyasalar Üzerindeki Etkisi	29
3.4. Türkiye'nin Engellilik Alanında Onayladığı Uluslararası Sözleşmeler	33
3.4.1. Birleşmiş Milletler 1975 Sakat/Özürlü Kişilerin Hakları Bildirisi	33
3.4.2. Birleşmiş Milletler 2006 Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşme	34
3.5. Avrupa Birliği Sosyal Siyasalarında Engelliler ve Eğitim Hakları	38
3.6. Türkiye'de Engelli Bireylere Yönelik Sosyal Siyasaların Tarihsel Gelişimi ve Aktörler	40
4. SOSYAL DIŞLANMAYA KARŞI KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ	51
4.1. Sosyal Dışlanma Kavramı	51
4.2. Sosyal Dışlanmanın Sınıflandırılması ve Özellikleri	53
4.3. Sosyal Dışlanma ile Mücadelede Sosyal Siyasalar	59
4.4. Sosyal Dışlanmada Eğitimin Rolü	62

4.5. Kültürel Yeniden Üretim Aracısı Olarak Eğitim	65
4.6. Kaynaştırma Eğitimine Giden Yolda Engelli Bireylerin Eğitimi	69
4.7. Avrupa Birliğine Üye Ülkelerde Kaynaştırma Eğitimi Örnekleri	71
4.8. Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi	71
5. UYGULAMA: İLKÖĞRETİM OKULLARINDA BİR ÇALIŞMA.....	78
5.1. Araştırmanın Problemi	78
5.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	79
5.3. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırları	79
5.4. Araştırmanın Varsayımları.....	80
5.5. Araştırmanın Yöntemi.....	80
5.5.1. Evren ve Örneklem	80
5.5.2. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	82
5.6. Araştırmanın Bulguları.....	84
5.6.1. Görüşmecilerin Demografik Özellikleri	85
5.6.2. Görüşmecilerin Branşı	86
5.6.3. Görüşmecilerin Kaynaştırmayla İlgili Eğitim Alma Durumu.....	87
5.6.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Uygulanma Durumu.....	89
5.6.5. Kaynaştırma Öğrencileri İçin Yapılan Uyarlamalar	91
5.6.6. Öğrencilerin Eğitim Düzeyinin Kaynaştırma Eğitimine Etkisi	94
5.6.7. Görüşmecilerin Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Fikirleri.....	96
5.6.8. Kaynaştırma Eğitimindeki Sorun Alanları.....	99
5.6.9. Uygulamadaki Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	102
5.7. Tartışma.....	107
6. SONUÇ.....	112
6.1. Öneriler	118
KAYNAKÇA	121
EKLER.....	132
Ek 1. Öğretmen Görüşme Formu	132
Ek 2. Gözlem Formu	134
ÖZ GEÇMİŞ.....	135

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: Tıbbi Model ve Sosyal Model Karşılaştırılması	16
Tablo 2: Engelli Çalışmalarında Tıbbi ve Sosyal Model Arasındaki Farklar	17
Tablo 3: Sosyal Dışlanmanın Sınıflandırması.....	55
Tablo 4: Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma Arasındaki Farklılıklar	57
Tablo 5: Bireylerin Dışlandığı Sistemler	58
Tablo 6: Kaynaştırmalı Eğitimdeki Engelli Öğrenci Sayısının Yıllara Göre Dağılımı	75
Tablo 7: İlkokul Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türlerine Göre Dağılımı.....	76
Tablo 8: Görüşmecilerin Yaşı	85
Tablo 9: Görüşmecilerin Cinsiyeti	85
Tablo 10: Görüşmecilerin Branşı	86
Tablo 11: Görüşmecilerin Kaynaştırmayla İlgili Eğitim Alma Durumu	87
Tablo 12: Görüşmecilerin Aldıkları Eğitim Türü	88
Tablo 13: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Uygulanma Durumu	89
Tablo 14: Görüşmecilerin Kaynaştırma Öğrencileri İçin Yaptıkları Uyarlamalar ...	91
Tablo 15: Öğrencilerin Eğitim Düzeylerinin Kaynaştırma Eğitimine Etkisi.....	94
Tablo 16: Görüşmecilerin Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Fikirleri	96
Tablo 17: Görüşmecilerin En Çok Şikâyetçi Oldukları Noktalar	99
Tablo 18: Görüşmecilerin Kaynaştırma Uygulamasındaki Sorunların Çözümüne İlişkin Önerileri	102

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AK	: Avrupa Konseyi
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BM	: Birleşmiş Milletler
DB	: Dünya Bankası
DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü
DTÖ	: Dünya Ticaret Örgütü
FAO	: Food and Agriculture Organization
DTÖ	: Dünya Ticaret Örgütü
ILO	: International Labour Organization
IMF	: International Monetary Fund
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖZİDA	: Özürlüler İdaresi Başkanlığı
TOHAD	: Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1. GİRİŞ

Engellilik, kişinin doğuştan veya sonradan fiziksel, zihinsel ve psikolojik yeteneklerinde meydana gelen azalmayı veya kaybı ifade etmektedir. Kişinin faaliyette bulunma yetisi sınırlanmış veya tamamen ortadan kalkmış olabilir.

Engellilik, merkezde duran bireycilik ideolojisi ile çevrede duran tıbbileştirme ve normallikle ideolojileriyle bağlantılı olarak inşa edilmiştir (Oliver, 2011). Uzunca bir süre bireysel bir sorun olarak ele alınmış ve toplumsal hayatta yaşanan sorunlar kişisel bir trajedi etrafında bireye yüklenmiştir. Bu doğrultuda modern bilim engelliliği tıbbi bir mesele olarak ele almış ve normalleştirme işini uzmanlara bırakmıştır.

Tıbbileştirmenin birçok getirisi olmasının yanında eleştirilen özellikleri de mevcuttur. Engellileri kurumlara hapsedmesi ve bu kurumlarda insan haklarını ihlal eden olayların yaşanması eleştirilerden birkaçıdır. Tıbbi model bu yönleriyle eleştirilmiş ve alternatif olarak sosyal model öne çıkarılmıştır. Bu model daha çok engelli hareketi aktivistleri tarafından geliştirilmiştir. Tıbbi otorite ve aileye bağlılığa karşı “bağımsız hayat” ve “kendi kaderlerini tayin hakkı” üzerinde durulmuştur. Sosyal model ile engellilik toplumsal örgütlenmeden kaynaklanan özelliklerin eklenmesiyle sosyal bir sorun olarak değerlendirilmiştir. Böylece bedenden topluma, tıptan siyasete, biyolojik olandan toplumsal alana doğru bir kayma olmuştur. Bu sayede engelliler birçok alanda temel kazanımlar elde etmişlerdir. Fakat sosyal modelin engelliliği çevresel bir duruma ve toplumsal örgütlenmeye indirgemesi bu modele de eleştiriler yöneltilmesine sebep olmuştur. Sonuç olarak tıbbi ve sosyal modelin ötesinde yeni görüşler ortaya çıkmıştır. Bunlar engelliliği biyolojik ve kültürel olanın birleşimini ifade eden bir deneyim olarak tanımlamışlardır. Türkiye bu tartışmalara oldukça geç bir tarihte girmiştir. Çünkü Türkiye’de engelli hareketi diyebileceğimiz tabandan gelen güçlü bir yapılanma mevcut olmamış ve engellilik uzunca bir süre kişisel bir problem olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca güçlü aile imgesi etrafında sorumluluklar büyük oranda aileye devredilmiştir (Yardımcı, 2015).

Engelli bireylerin oranları ve profilleri kuşkusuz daha büyük çerçeveyi görmekte temel öneme sahiptir. Bunlara bakılacak olursa: Dünya Sağlık Örgütü, 2004 yılında yaptığı bir araştırmayla dünya nüfusunun yaklaşık %15'inin engelli olduğunu, yani yaklaşık olarak 1 milyar 50 milyon insanın engelli olduğunu bildirir. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı yaptığı araştırmada engelli bireylerin %80'inin gelişmekte olan ülkelerde yaşadığını ifade etmektedir. Dünya Bankası'nın verilerine göre ise dünyanın en yoksul %20'sinin engellilik türlerinden birine sahip olma oranı oldukça yüksektir. Gelişmemiş ülkelerdeki engelli çocukların ise okula devam oranları %2-3 arasındadır. UNESCO, gelişmekte olan ülkelerde yaşayan çocukların okula gitmeme oranlarının %90'lara ulaştığını belirtmektedir. Diğer yandan OECD ülkelerinde eğitim seviyesi düşük insanların engellilik oranlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Engelli çocukların diğer çocuklardan 1,7 kat fazla şiddete maruz kaldıkları, kız çocuklarının bu konuda daha savunmasız olduklarını dile getirilir. ILO ise engelli bireyler arasında işsizlik oranlarının %80'lere ulaştığını ifade etmektedir. Yaşam beklentisinin 70 yaşın üzerinde olduğu ülkelerde, insanlar yaşamlarının 8 yılını, yani ortalama %11,5'ini bir engel ile geçirmektedirler (Disability Statistics: Facts on Disabilities and Disability Issues, [11.02.2017]). Uluslararası örgütlerin yaptıkları bu araştırma verilerinden yola çıkarak engelli bireylerin birçok alanda zorlu deneyimlerle karşı karşıya oldukları ifade edilebilir.

2011 yılında Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ve Dünya Bankası (DB) tarafından hazırlanan Dünya Engellilik Raporu engellilik hakkında hazırlanmış en kapsamlı rapor olarak değerlendirilmektedir. Raporda engelli çocukların yaygınlık tahminleri, engellilik tanımına ve kriterlerine göre farklılık göstermektedir. Küresel Hastalık Yüklü Araştırmasında 0-14 yaş grubu 'orta veya ağır engelli' kişi sayısı 93 milyondur (%5,1); bunlardan 13 milyonu (%0,7) ağır engellidir. Birleşmiş Milletler Çocuk Fonunun 2005 tahminlerine göre ise dünyada 18 yaş altı engelli çocuk sayısı 150 milyondur. Bu çocukların okula başlama ve devam etme düzeyleri oldukça düşüktür. (DSÖ, 2011, 1-2). Engelli çocuk sayısının bu fazlalığı ve okula devam etme oranlarının düşüklüğü bu çalışmanın seçilmesindeki temel sebebi oluşturmaktadır. Engelli bireylerin eğitim alanındaki karşı karşıya oldukları temel sorunlar irdelenmiş ve bununla mücadeleyi amaçlayan kaynaştırma eğitimi odak noktasına alınmıştır.

Türkiye’de 2002 yılında yapılan Türkiye Özürlüler Araştırması ile ilk kez engelli bireylere ait bilgi ve veri toplanmıştır. Türkiye daha önceleri bu konuda veri tabanına ve istatistiki bilgilere sahip olmadığı için Dünya Sağlık Örgütü’nün tahminlerinden faydalanmaktaydı. Türkiye Özürlüler Araştırması’na göre toplam nüfusun %12.29’u engellidir. Bunun %2.58’ini ortopedik, işitme, görme, dil ve konuşma ve zihinsel engelliler oluştururken, %9.70’ini süreğen hastalığa sahip olanlar oluşturur. Engelli olma oranı ileriki yaşlarda artış göstermektedir. Bu araştırmaya göre genel nüfusta okuma yazma bilmeyenlerin oranı %13 iken, engellilerde bu oran %36’lara çıkmaktadır. Süreğen hastalarda ise %25 olarak ölçülmüştür. Engellilerin %41’i, süreğen hastalığa sahip olanların %47’si ilkokul mezunudur. İlkokul sonrası eğitime katılım oranları daha düşüktür. Yükseköğretime devam etme oranına bakıldığında ise engellilerde %2.24, süreğen hastalarda %4.23 olarak karşımıza çıkmaktadır (ÖZİDA, 2004, 5-10).

Dünyada ve Türkiye’de yapılan araştırmalar engelli birey sayısının nüfusun azımsanamayacak bir kısmını oluşturduğunu göstermektedir. Bunun yanında günümüzün değişen toplum yapısı engelli bireylerin yaşam koşullarını zorlamaktadır. Fordist üretimin yerini esnek üretime bırakmasıyla esnek, düzensiz ve güvencesiz işlerin arttığı, işsizlik oranlarının arttığı, tam istihdam ilkesinden ödün verilmeye başlandığı ve büyüme oranlarının yavaşladığı gözlenmektedir. Nüfusun bugünkü ve gelecekteki yaşlanması bağımlılık oranlarının yükselişine sebep olmaktadır. Kadınların değişen rolü, geleneksel olmayan aile biçimlerinin artışı, boşanma oranlarının artışı, yalnız yaşan birey sayısının artışı, insanların bireyselleşmesi, kendi kişisel hedef ve güdülerinin öncelikli hale gelmesiyle aile bağlarının zayıflaması, kişinin maruz kaldığı toplumsal riskleri de arttırmıştır (Kleinman, 2015, 178-180). Bahsedilen bu değişimler bireyin karşı karşıya olduğu toplumsal riskleri arttırmakla kalmamış aynı zamanda bunlarla savaşıma noktasında bireysel sorumlulukları arttırmıştır. Sosyal destek mekanizmalarını zayıflatmıştır. Tüm bu sebepler öncelikle sosyal politikaların önemini arttırmakta ve dezavantajlı bireylerin sorunlarına eğilmeyi gerektirmektedir. Ayrıca engelli bireylerin yukarıda bahsedilmiş olan toplumsal katılım oranlarının düşüklüğü, bu oranların gelişmekte ve gelişmemiş ülkelerde çok fazla olması, dünyanın en yoksul insanlarındaki engel oranlarının artışı dikkat çekicidir. Eğitim seviyesi düşük insanların engelli olma oranının daha yüksek oluşu, engelli çocukların akranlarına oranla eğitime devam etme oranlarının çok

düşük olması ve şiddete maruz kalma oranlarının yüksek olması üzerinde araştırma yapmayı gerekli kılmıştır.

Sosyal politika kavramı ilk önceleri Sanayi Devrimi ile ortaya çıkan işçi-işveren arasındaki sorunları çözmeyi hedef alırken zamanla kapsamını genişletmiş konut, eğitim, sağlık ve sosyal hizmetlerle ilgili problemleri de bünyesine katarak genişlemiştir. Sosyal dışlanma olasılıkları yüksek olan gruplar üzerine odaklanmıştır. Sosyal siyasaları biçimlendiren refah devletleri, piyasa güçleri ve aileyle birlikte sosyal riskleri kontrol eden temel kaynaklardır. Bunlardan birinin işlevi ve refaha katkısı diğerlerini de şekillendirmektedir. Burada önemli olan refahın bedelinin kim tarafından ödendiğidir. Refah devletleri de odaklandıkları sorunlar ve onları çözme şekillerine göre farklılık göstermektedir. Türkiye, birçok yönüyle Güney Avrupa modeline benzerlik göstermektedir. Türkiye’de toplumsal riskleri paylaşma noktasında aile ön planda olup devlet aileyi gelir yardımı ile desteklemektedir. Aile, refah tamamlayıcısı değil, refah üreticisi konumundadır. Engellilik konusunda da bu yaklaşım ön plandadır. Bu model de refah yönetimi geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini destekler nitelikte olduğu için, kadın ev ve aile içindeki rolleriyle tanımlanmakta, erkek ise ücretli çalışan olarak ön plana çıkmaktadır. Bu aynı zamanda bakım işinin yürüten kadınların yeterli desteği görmediği durumlarda zihinsel sağlık ve esenliklerinde bozulmalara, toplumsal dışlanma ve yoksulluk miktarında artışlara neden olmaktadır (Esping-Andersen, 2015).

Bu modele dâhil edilen ülkeler refah devleti tartışmalarında aktif yer almayıp, sosyal politika tartışmalarına görece geç katılmışlardır. Bu sebeple engelli dostu politikaların üretilmesi yakın bir zamanda gerçekleşmiştir. Türkiye’nin bu konudaki politikalarında uluslararası kuruluşlara olan üyeliği, yapılan sözleşmelere ve AB politikalarına uyum çalışmaları etkili olmuştur. Ayrıca küreselleşmenin sosyal ve ekonomik sonuçlarının tüm ülkelerde belirginleşmesiyle beraber Türkiye’nin de bu sorunların çözümü noktasında uluslararası gelişmelere kayıtsız kalamayacağı ortadadır.

Sosyal politikaların temel konusunu oluşturan sosyal dışlanma günümüzde artan toplumsal sorunlarla beraber üzerinde durulması gereken önemli bir kavram haline gelmiştir. Birey ve toplum arasındaki ilişkinin bozulmasıyla belirgin hale gelmektedir. Sosyal dışlanma birey ve grupların dezavantajları sebebiyle sosyal hakları kullanamadıkları durumlarda ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda politik,

sosyal, kültürel ve ekonomik dezavantajların birikimini ifade etmektedir. Birçok problemin aynı anda hissedilmesine karşılık gelmektedir. Şahin (2010, 9)’in ifade ettiği gibi sosyal dışlanma toplumsal düzeyde yetersiz sosyal uyum ve bütünleşmeye karşılık gelirken; bireysel düzeyde ise sosyal ilişkiler kurmak ve sosyal aktivitelere katılmadaki eksikliğe karşılık gelmektedir.

Sosyal dışlanma kavramı Avrupa ülkelerinde 1990’lı yıllarda ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu süreçte sosyal devlet yapısındaki değişim, ekonomik ve sosyal yapının mevcut durumu sosyal koruma ihtiyacını arttırmıştır. Çünkü toplumun azımsanamayacak bir kısmı artan sosyal riskler karşısında savunmasız hale gelmiştir. Bu aynı zamanda sosyal dışlanmaya karşı “sosyal içerme” politikalarında da artışı beraberinde getirmiştir. Özellikle engelliler bu bağlamda sosyal içerme politikalarının özel ilgi odağı haline gelmişlerdir. Engelli bireylerin özel ilgi odağı haline gelmelerindeki temel neden toplumsal alana katılımlarının çok düşük olmasıdır.

Eğitim, toplumsal değişimin hem öznesi hem ne nesnesi konumundadır. Eğitim sistemindeki değişimler toplumsal yapının parçalarında değişime neden olabildiği gibi, toplumsal değişimler de eğitim sistemini değiştirmeye zorlamaktadır (Şişman, 2007). Değişimin kimden ve ne şekilde kaynaklandığını kestirmek zor olsa da eğitim kurumlarında bir araya gelen bireyler toplumsallaşma süreci içine girmektedirler. Eğitim, aynı zamanda bireyin toplumsal yapı içinde alacağı statüyü belirleme noktasında oldukça etkilidir. Bireylerin sahip olacağı ekonomik, sosyal ve kültürel sermayelerini edinmelerinde büyük etkiye sahiptir. Eğitim bu yönüyle toplumsal, kültürel ve ekonomik yeniden üretimde temel rol oynamaktadır. Giddens, Bourdieu’nun çalışmalarında kültürel yeniden üretimin, okulların diğer kurumlarla beraber ekonomik ve toplumsal eşitsizlikleri kuşaktan kuşağa aktararak sürdürme sürecine karşılık geldiğini söyler (2008, 758). Okullar bu doğrultuda üzerinde durulması gereken kurumlardır.

Okul ortamları aynı zamanda toplumsal normların yeniden üretildiği alanlardır. Buradaki güç ilişkileri kimlerin alana gireceklerini ve edinecek oldukları sosyal statüleri belirlemektedir. Küçük yaşlarda eğitimden dışlanan çocukların ileriki yaşlarda sosyal dışlanma düzeyleri diğer bireylere oranla oldukça yüksek olarak tespit edilmiştir (Özyürek, 2016). Dolayısıyla eğitim şekli ve sosyal içerilme arasında güçlü bir bağ vardır. Diğer bireyler gibi engelli bireylerin de bağımsız hayat

sürdürme, toplumsal alana katılımlarını artırma, sosyal dışlanma, yoksulluk ve işsizlik gibi sorunlarının çözümü noktasında eğitim güçlü bir etkidir.

Engelli bireyler uzunca bir süre kendilerine özel yapılmış yatılı/gündüzlü okullarda eğitim görmüşlerdir. Deneyimleri tecrit edilmiştir. Onların genel eğitim sınıflarında akranlarıyla eğitim göremeyecekleri düşüncesi hâkimdi. Engelli bireyleri “normal” gelişim gösteren akranlarından ayırıştıran eğitim politikaları toplumun engellilere olan yabancılığını arttırmaktadır. Engelli bireylere yönelik önyargılar büyük oranda bilgisizlik ve iletişimsizlikten kaynaklanmaktadır. Bununla mücadele etmek için eğitilebilir engelli öğrencileri akranlarıyla aynı sınıfta eğiten politikalar gündeme taşınmıştır. Bütünleştirmeyi esas alan eğitimde engelliler toplumun bir parçası olduğu için ilk olarak eğitime dâhil edilmişlerdir. Çünkü eğitim, kültürel yeniden üretimin temel aracıdır.

Kaynaştırma eğitimi ile eğitilebilir engelli çocuklar normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber günün belirli saatlerinde veya tüm gün eğitim görmektedir. Kaynaştırma eğitimi ile tecritten bütünleşmeye doğru bir kayma vardır. Kaynaştırma eğitiminde Özgür (2015, 4-5)’ün ifade ettiği gibi asıl amaç çocuğu “normal” duruma getirmek değil, onun ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak bunu en üst seviyeye çıkarmasını sağlamak ve toplum içinde yaşamasını kolaylaştırmaktır. Kaynaştırma, modern bir eğitim modeli olması sebebiyle geleneksel eğitim modelinden farklılıklar gösterir. Bu modelde öğretmen öğretimin lideri konumundan çok ekibin bir üyesidir. Sorumlulukları diğer üyelerle paylaşmaktadır. Ekibin diğer üyeleri veliler, normal gelişim gösteren öğrenciler, yöneticiler, okuldaki diğer öğretmenler ve görevlilerdir. Bu eğitimin başarıyla uygulanması bu aktörler arası ilişkilerin sağlıklı yürütülmesi, tüm aktörlere yeterli eğitimin verilmesi ve okulun alt yapı ve kaynağının sağlanmış olmasıyla paralellik göstermektedir.

Bu çalışma engellilere yönelik kaynaştırma eğitimi sosyal dışlanma bağlamında incelemektedir. Değişen toplumsal yapıya cevaben üretilen sosyal politikalar ile engelliliğe olan bakış ve bundaki değişimler gözler önüne serilmeye çalışılmıştır. Bu değişimlerin engelli bireylerin eğitim sürecine nasıl yansıdığı, teori ve uygulama boyutunda ele alınmıştır. Kaynaştırma eğitiminin engellilerin eğitim alanındaki sosyal dışlanması üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu tespit etmeyi hedeflemektedir. Çalışma dört bölüm etrafında yapılandırılmıştır. İlk bölümde engelliliğe yönelik kuramsal yaklaşımlar ele alınmıştır. Bu bölümde yeti yitimi, sakatlık ve engellilik

kavramları hakkındaki tartışmalar üzerinde durulmuştur. Tıbbi ve sosyal model etrafında engelliliğin tanımlanma şekilleri, bu modellerin güçlü ve zayıf yönleri incelenmiştir. Bu bölümde son olarak bedenin mücadele alanına dönüşmesinden bahsedilmiştir. Goffman'ın "damga" kavramı temel alınmış ve buradan yola çıkarak engelli bireylere yönelik davranış kodları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

İkinci bölümde engellilere yönelik sosyal siyasalar ve eğitim hakkı ele alınmıştır. Burada öncelikle modern yurttaşlığın kuruluş sürecindeki haklardan ve sosyal politikaların buradaki işlevinden bahsedilmiştir. Sosyal siyasaların şekillendirdiği farklı refah modelleri irdelenmiş ve devletin bu konudaki değişen rolü üzerinde durulmuştur. Türkiye'nin hangi refah modeli içinde değerlendirildiği nedenleriyle birlikte açıklanmaya çalışılmıştır. "Türkiye'nin dâhil edildiği refah modeli onun sosyal politikası hakkında ne söylemektedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Küreselleşmenin sosyal siyasalar üzerinde nasıl bir etki yarattığı ele alınarak engellileri hedef alan eğitim politikalarının gidişatı üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda Türkiye'nin uluslararası örgütlerle olan ilişkisi Birleşmiş Milletler ve Avrupa Birliği'ne olan üyelik süreci dikkate alınarak incelenmiş ve imzalanmış olan antlaşmaların yankılarının ne şekilde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu aktörlerin engelli bireylerin eğitimi konusunda nasıl bir tablo çizdiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Son olarak bunlarla bağlantılı olarak Türkiye'de engelli bireylere yönelik sosyal siyasaların tarihsel gelişimi ve aktörleri üzerinde durulmuştur.

Üçüncü bölümde sosyal dışlanma kavramı üzerine odaklanılmıştır. Sosyal politikanın öncelikli konusu olan sosyal dışlanmanın neyi ifade ettiği ve özelliklerinin ne olduğu anlatılmıştır. Sosyal dışlanmayla mücadelede eğitimin rolü ve bu doğrultuda kaynaştırma eğitimi incelenmiştir. Kaynaştırma eğitimiyle engelli bireylerin eğitim alanındaki konum ve statüleri çıkarılan yasalar üzerinden teorik olarak incelenmiştir.

Kaynaştırma eğitime giden teorik ve tarihsel arka plan verilerek uygulama boyutunda nasıl işlediği yapılan nitel araştırma incelenmiştir. Engellilerin eğitim alanında yaşamış oldukları problemler ve kaynaştırma eğitiminde yer alan öğretmenlerin görüş ve deneyimleri irdelenmiştir. Bu bölümde mevzuatın uygulamaya ne şekilde yansıdığı ve kaynaştırma eğitimindeki gerekli temel özelliklerin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda 7 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerden farklı branşlarda olmak üzere toplam 30

öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve öğrencilerden 6'sı sınıflarında gözlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. Bu yol ile farklı branşlardan ve farklı okullardan seçilen öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki ortak ve farklı düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Problemin farklı boyutları keşfedilmeye çalışılmıştır. Yapılan gözlemlerle görüşmecilerin verdikleri bilgilerin doğruluğu ve öğrencilerin davranışları gözlenmiştir. Bu öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri, hangi kavramlar etrafında tanımlandıkları, hangi terimlerle dışlandıkları sosyoloji alanında yeterli oranda incelenmemiş, eğitim alanına bırakılmıştır. Oysaki eğitim sistemi içinde alınan kararlar ve sonuçları toplumu etkilediği için sosyolojik bir olgudur ve incelenmeye değerdir. Böylece standartların salındıkları sınırlarda olan bireylerin ne şekilde tanımlandıkları ve diğer bireyler tarafından nasıl algılandıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonuçları temel sorunları ve bunlara uygun çözüm önerilerini belirleyerek politika yapıcılara ve uygulayıcılara alandan bilgiler vererek daha iyi sonuçlar alınması için taslak hazırlamaktadır. Ayrıca bu konuda yapılmış araştırmalardan farklı olarak konuya sosyolojik bir gözle bakılmaktadır. Eğitim ve tıp alanına bırakılmış bir sorunsalın birleşimini oluşturan bu konu bu çalışmada Bourdieu'nun deyimiyle "rahatsız eden bir bilim" olan sosyoloji (1997, 19) bilimi tarafından toplumsal bağlamı içinde analiz edilmiştir. Bu yönüyle tüm bireyleri standartların salındıkları sınırlarda yaşayan bireylere karşı normatif beklentilerin tek tipleştirme süreci hakkında tekrar düşünmeye çağırmaktadır.

2. ENGELLİLİK VE KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

Bu bölümde değişen engellilik tanımları üzerinde durularak engelliliğe yönelik kuramsal yaklaşımlar tartışılmıştır. Engellilik sosyolojik olarak analiz edilerek farklı engellilik modelleri tanımlanmıştır. Bu doğrultuda tıbbi ve sosyal model incelenmiştir. Temel tartışmalar üzerinde durularak sosyal model ile gündeme taşınan engellilere yönelik sosyal politikaların kavramsal arka planı verilmiştir. Son olarak mücadele alanına dönüşen beden engellilik bağlamında incelenmiş, sosyolojik olarak tahlil edilmiştir.

2.1. Yeti Yitimi, Sakatlık ve Özürlülük

Sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılan yeti yitimi, sakatlık ve özürlülük kavramlarının tanımlanma noktasında tartışmalar süregelmıştır. Dünya Sağlık Örgütü sağlıkla ilgili konularda uluslararası standart bir dil oluşturmak için 1980 yılında ICIDH (Yeti Yitimi, Sakatlık ve Özürlülüğün Uluslararası Sınıflandırması)’i geliştirmiştir. Burada yeti yitimi (impairment) “psikolojik, fizyolojik ya da anatomik yapı ya da işlev kaybı” olarak tanımlanmıştır. Sakatlık (disability) “bir insan için normal kabul edilen bir çerçevede ya da tarzda faaliyette bulunma yetisinin sınırlanması veya olmaması” şeklinde tanımlanmıştır. Özürlülük (handicap) ise “belirli bir birey için yeti yitiminden ya da sakatlıktan kaynaklı olarak o bireyin –yaş, cinsiyet, toplumsal ve kültürel etkenlere bağlı- bir rolü normalde yerine getirmesini sınırlandıran ya da engelleyen bir dezavantaj” olarak tanımlanmıştır (Thomas, 2011, 34).

Bu sınıflandırma yeti yitimi ile sakatlık arasında neden-sonuç ilişkisi kurduğu ve engellilikten kaynaklı sorunları toplumsal düzlemde yeniden ele alma işini sekteye uğrattığı öne sürülerek eleştirilmiştir. Bu eleştiriler göz önünde bulundurularak ICIDH şeması güncellenerek ICIDH-10 ve daha sonra ICF (İşlevsellik, Yeti Yitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması) oluşturulmuştur. Bu şemada yeti yitimi (impairment) aynı kalmış, sakatlık (disability) yerine faaliyetlerde sınırlamaları ön plana çıkaran “sakatlanma” (disablement) kelimesi kullanılmış ve özürlülük

(handicap) kelimesi kaldırılmıştır (Thomas, 2011, 35). ICF sistemi ICIDH'den daha kapsamlı olmakla beraber biyolojik, psikolojik ve sosyal etmenleri ön plana çıkarmıştır. Engelliliğe yönelik eksik yönler üzerinde durmak yerine mevcut potansiyeller üzerinde durmaktadır.

ICF ile sakatlık/bozukluk yerine fonksiyonluluk/işlevsellik, özürlülük yerine aktivite/hareketlilik ve sosyal, hukuki, çevresel engellilik yerine sosyal katılım kavramları ön plana çıkarılmıştır (Seyyar, 2015, 30). Burada öne çıkan nokta engellilerin sosyal hayatın içinde tasavvur edilmeleridir. Onlara özel uygulamalar yerine, onları hayatın her alanında düşünen bütünleştirici uygulamalara gidilmesidir. Dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise negatif terimlerin yerini pozitif terimlere bırakmasıdır. Daha önceleri bireysel bir sorun etrafında ele alınan ve kişinin sorumluluğuna bırakılan engellilik durumu, bireysel özelliklere toplumsal örgütlenmeden kaynaklanan özelliklerin eklenmesiyle sosyal bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Batı'da bu konuda kavramlar üzerine yapılan tartışmaların fazlalığı sakat hareketinin tabandan gelen köklü bir geçmişe sahip olması ve eylemliliklerinin güçlü olması sayılabilir. Yardımcı (2015, 8), Türkiye'nin bu konuda Batı ile karşılaştırıldığında farklı bir yol izlediği üzerinde durur. Öncelikle engellilik konusunda tartışmalara oldukça geç girdiği, hem tarihsel hem de güncel olarak sakat hareketi olarak tanımlayabileceğimiz güçlü bir örgütlenmenin bulunmadığı, engelliliğin uzunca bir süre kişisel bir problem olarak değerlendirildiğini belirtmektedir. Güçlü aile imgesi etrafında sorumluluklar aileye devredilmiştir. Türkiye'de "olumsuz anlamın bertaraf edilebilmesi ana mesele hâline gelmiştir. Bunun nedeni kuşkusuz Türkiye'de sakatlığın büyük bir olumsuzlukla (kişisel trajedi, utanç kaynağı vb.) damgalanmış olmasıdır" (Yardımcı, 2015, 9). Türkiye'de bu konuda kavram kargaşası sürmektedir. 2005 yılında 5378 sayılı "Engelliler Hakkında Kanun"un 3. Maddesinde 2014 yılında yapılan değişiklikle özürlü kavramı engelli olarak değiştirilmiştir. Engelli "fiziksel, zihinsel, ruhsal veya duyuşsal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen" birey şeklinde tanımlanmıştır (Seyyar, 2015, 43). Özürlü kelimesi bürokrasi metinlerinde olumsuz anlamlara atıfta bulunması sebebiyle kaldırılmış ve engelli kelimesi daha sık tercih edilmiştir. Engellik konusunda kavramlar üzerinde dururken

bu kavramların içinde şekillendiği modellere de bakmak gerekmektedir. Bu bağlamda ‘Tıbbi Model’ ve ‘Sosyal Model’ mercek altına alınmıştır.

2.2. Engellilik Modelleri

2.2.1. Tıbbi Model

18. yüzyılda sanayileşmenin başlaması, Rönesans ve Aydınlanma dönemiyle insan-Tanrı ilişkisinde değişikliklerin gün yüzüne çıkması, bilimsel gelişmelerin hız kazanması ve liberal felsefenin kendini hissettirmesiyle doğal düzene müdahale edilmeye başlanmıştır. Kişinin hayatına nasıl devam edeceğine yönelik merkez, kendisinden başka bir şey değildir artık. Eskiden doğa ve gelenek tarafından belirlenen şey artık insan iradesine bırakılmıştır. Geleneğin statü temelli yaşam tarzının terk edilmesi ile Beck (2014, 133)’in de belirttiği gibi bireyselleşmiş yaşam biçimleri hâkim hale gelmiştir.

Bilimsel gelişmeler ile toplum ve insanların kusursuzlaşabileceği fikri ön plana çıkmıştır. Düşüncelerdeki bu değişim engelli bireylerin yönelik tedavi çalışmalarını hızlandırmıştır. Bu süreçte doktorlar, hemşireler, bakıcılar sınıfı ortaya çıkmıştır. Uzmanlık bilgisi sırdan insanların günlük deneyimlerine sızmakla beraber kişiler üzerinde hâkimiyet kurmuştur. Kişi artan bireyselleşme ile kendi hayatı ile ilgili konularda karar mercii birimi olmakla beraber aslında bu kararları vermede yeterince özgür değildir. Soyut sistemler ve uzmanlık bilgileri devreye girmektedir. Kişisel beceriler yerine uzmanlık becerileri vazgeçilmez kılınmaktadır. Böylece uzmanlık bilgisine olan gereksinim sürekli olarak yeniden üretilmektedir.

Bugün normalliğin standartlarını uzmanlar belirliyor. Bu standartlar nasıl belirlenirse belirlensin, büyük bir gerçeklik yığını bunların dışında kalıyor, dolayısıyla da tedavi gerektiren bir anormalliğe dönüşüyor. Böyle bir anormallik ne geçici ne de olumsaldır. Bu anormallik, norm teşvik sürecinin ayrılmaz bir parçası olan, dolayısıyla da özünde yok edilemeyen bir durumdur. Belli bir anormalliğin bertaraf edilmesi, standartların iyice daraltılmasından doğan başka bir anormalliğe yol açmaktan öte bir şey değildir (Bauman, 2014, 293).

Uzmanlar tarafından belirlenen normallik standartları ile insana özgü farklı öğelerin salındıkları sınırlar giderek daraltılmıştır. Uzmanlık bilgilerinin egemen olduğu modern devlet, rasyonel şekilde tasarlanmış toplum ideali üzerine kurulmuştur. Uyumlu ve düzenli toplum ideali arka planında egemenliğindeki insanları kapsamlı

olarak incelemeyi gerektiriyordu ve bu inceleme istatistik biliminin çalışmalarıyla hız kazanmıştır. Foucault hayatımıza sız mış uzmanlık bilgilerinden şu şekilde bahsetmektedir:

“Normallik uzmanları her yerde mevcuttur. Öğretmen-uzman, doktor-uzman, eğitici-uzman, sosyal hizmet-uzmanı toplumundayız; evrensel normatif hükümler onlara dayanır ve her birey kendini nerde bulursa bulsun onun bedenine, jestlerine, davranışlarına, becerilerine ve kazanımlarına boyun eğer” (Foucault, 1991, 304’ten aktaran Fitzpatrick, 2011, 157).

Normallik uzmanları artık bireylerin hayata bakış açıları ve hayatı sürdürme şekilleri üzerinde güçlü etkiler bırakmaktadır. Standartların farklılıklara tercih edildiğı özne konumları görünürlük kazanmıştır. Normallik uzmanlarının temel ilgisini doğal olarak norm ve normal kavramları oluşturmaktadır. Davis (1995, 24-25)’e göre norm, normal, normalite ve normallik gibi kavramlar Avrupa dillerine oldukça geç bir dönemde girmişlerdir. Normal kelimesi bugünkü “yaygın tür ve standarttan, alışıldık olandan farklı olmayan, sapmayan” anlamıyla İngilizceye 1840 civarında girmiştir. Davis, modern anlamıyla norm kelimesinin 1855’lerden, normalite kelimesinin 1849’lardan, normallik kelimesinin ise 1857’lerden beri kullanılmaya başlandığının altını çizer. Bu kavramsallaştırmanın oluşturulması istatistik biliminin bilgi toplamasıyla paralellik göstermektedir. Fransız istatistiki Adolphe Quetelet astronomların yıldızların yerini belirlerken kullandıkları hata yasasından etkilenmiştir. Bu yasa gözlemlerini kaydedip daha sonra hatalarının ortalamalarını çıkararak yıldızların yerini tespit etmeye yarıyordu. Quetelet, hata yasasının insan özelliklerinin dağılımına uygulanabileceğini öne sürerek “l’homme moyen”, yani “ortalama insan” kavramını inşa etti. Bu kavram fiziksel ve ahlaki ortalamanın birleşimini oluşturuyordu. “Ortalamadan az çok büyük sapmalar hem bedende irkinliğı hem de ahlaki düşkünlüğü ve bir hastalık durumu”nu temsil eder (Davis, 1995, 26). Norm ve normal kavramlarının ön planda olduğı bir toplumda engelli bireyler standarttan sapan bireyler olarak sınıflandırılmışlardır. İlk istatistikçilerin çarpıcı ortak özellikleri “öjeni” taraftarı olmalarıydı. Öjenizm, Sosyal Darwinci görüşlerin bir tezahürü olmakla beraber, insan ırkının ıslah edilebileceğı ve genetik olarak iyileştirilebileceğı fikri üzerine kuruluyordu. Bauman (2014, 37-38)’ın belirttiğı gibi modern devlet bir bahçeci devletti. Bahçıvanlık duruşuyla benzer bir duruş sergiliyordu. Nüfusu, beslenecek faydalı bitkiler ve yok edilmesi gereken zararlı otlar şeklinde sınıflandırıyor. Doğuştan hastalıklılar, bedensel ve zihinsel özürlüler yok edilmesi gereken yabancı otlar grubuna dâhil ediliyordu. Yabancı ot

sınıfına dâhil edilenlerin gereksinimleri yok sayılıyor, faydalı bitkilerin gereksinimlerini temel alan yaşam formları inşa ediliyordu.

Bir bahçedeki bitkileri kendi haline bırakan kişi bir süre sonra şaşkınlıkla görecektir ki, bahçeyi yabancı otlar kaplamış, bitkilerin temel özellikleri bile değişmiş. Eğer bahçe doğal güçlerin acımasız hükmünden kurtulmak istiyorsa, o zaman bir bahçıvanın biçim verici iradesi gerekecektir. Buradan şu gerçeğe ulaşıyoruz: Yetiştirme sorunu siyasal düşünce için yabana atılacak bir şey değildir, aksine bütün mülahazaların merkezinde olmalıdır... Hatta şunu diyebiliriz: Bir halkın ruhsal ve ahlaki dengeye ulaşabilmesinin tek koşulu, kültürünün tam merkezine iyi tasarlanmış bir yetiştirme planı konmasıdır (Darre, 1978, 115'den aktaran Bauman, 2014, 46).

Yetiştirme sorunu ve tasarlanmış yetiştirme planları siyasal arenada temel meselelerden biridir. Bu olgu sosyal bilimlerde “toplum mühendisliği” olarak karşımıza çıkmaktadır. Yok etme ve seçme esas olup, Sosyal Darwinci görüşlerden esinlenilmiştir. Daha önce bahsedilen öjenizm tartışmaları da bu çerçeveye oturmaktadır. Doğal seleksiyon süreci yerini yapay seleksiyon sürecine bırakarak, sağlıklı bireyler büyüyen yabancı otlardan temizlenmektedir. Sağlıksız ve istenmeyenler çeşitli yöntemler kullanılarak yok edilmek istenmiştir. Hitler buna iyi bir örnek olarak verilmektedir. Bauman (2014, 49-52), birçoğunun aksine Hitler'i modern ruhun meşru evlatları olarak görüyordu. Çünkü onların düzenli ve sapmasız toplum idealleri meşruiyetini Aydınlanma sonrası ön plana çıkan bilimsel propagandalardan alıyordu. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler sayesinde insanoğlunun mükemmelliğe doğru evirilebileceği düşüncesi kabul görüyordu. Fiziksel imha ve üremenin durdurulması (kısırlaştırma) gibi yöntemler ile kötü genlerin yok edilmesi gerekiyordu. Nasyonal Sosyalist Doktorlar Cemiyetinin parti kongresinde genetik özürlüler için bir milyar marktan fazla harcama yapıldığı ve bunun normal ve sağlıklı vatandaşlar için büyük bir haksızlık olduğu ifade ediliyordu. 1933 yılında Prusya Devleti, “her normal ilkokul öğrencisi için 125 mark, öğrenme güçlüğü çeken her öğrenci için 573 mark harcamıştı; eğitilebilir her zihinsel engelli için 950 mark, doğuştan kör veya sağır her öğrenci için 1500 mark harcamıştı” (Bauman, 2014, 52). Tüm bu rakamlar engelli bireylerin yok edilme gerekçelerini oluşturuyordu. Engelli öğrencilere yapılan harcamaların fazlalığı öne sürülerek bu harcamalarda kısıtlamaya gidilmesi, hatta tamamen kesilmesi gündeme getirilmiştir. Öjenizm politikaları da bu tartışmalardan beslenmiştir. Hitler'in hayata geçirmiş olduğu öjeni politikası sadece Almanya'da taraftar toplamıyordu.

İngiltere'den ABD'ye, Kanada'dan Japonya'ya, Brezilya'ya kadar birçok ülkede devlet politikalarını etkilemekteydi. Bu anlayış daha sonraları IQ testleri, kafatası ölçümleri ve ideal vücut oranları hakkındaki bilgiyi de şekillendirmiştir. Yardımcı (2015, 10)'nın ifade ettiği gibi geleneksel modelde Tanrının gazabı olarak okunan engellilik, artık doğanın işleyişindeki bir kısa devre olarak okunmakta ve tedavileri amaçlanmaktaydı. “Kusurlu” olarak tanımlanan bu bireyleri normalleştirme işini de tıp bilimi üstlenmiştir.

Modern bilim insanı merkeze alıp, doğayı insan gereksinimlerine göre şekillendirmeyi amaç edinmiştir. “Doğa, insan iradesine ve aklına tabi kılınacak bir şey –erekli eylemin pasif bir nesnesi, kendisi amaçtan yoksun olan, dolayısıyla da insan efendilerinin enjekte edeceği bir amacı emmeyi bekleyen bir nesne- anlamına geliyordu” (Bauman, 2014, 62). Bauman'ın dile getirmiş olduğu amaçtan yoksun doğa kavramsallaştırması, insanlık için anlamlı ve faydalı eylemler üretmekten yoksun, uyumu ve tasarımı bozan canlılar için de geçerli hale getirilmişti. Onlara da doğa gibi muamele ediliyordu. Engelliler de büyük oranda bu şekilde bir muamele görmüşlerdi. Modern bilim kendini “nesnel” olarak tanımlayarak etik suçlardan arınmış, sorumluluktan kaçmış, araçsal rasyonelliği amaç edinmekteydi. Böylece ahlaki eylem yerini araçsal eyleme bırakmaktaydı. Önemli olan ulaşılması hedeflenen amaca en kısa şekilde ve en düşük maliyetle ulaşmaktır. “Nesnellik, aklımıza gelebilecek her türlü barbarca uygulamanın kapısını araladı. Bilim adamları nesnellliği yüceltirler. Değer yargılarını küçümser, bunlardan kaçınırlar” (Bauman, 2014, 75). Nazi örneğinde de gördüğümüz gibi engelli kişiler insanlık için faydalı eylemler icra edemedikleri, “normal” bir insana göre daha fazla harcama gerektirdikleri ve insan ırkının mükemmelliğe doğru evrilme yolunda engel teşkil etmeleri dolayısıyla bilimsel söylemler etrafında sistemli olarak yok edilmeye çalışılmışlardır. Engelli bireylerin yok edilmesi ekonomik olarak faydalı ve teknik olarak mümkün ise etik kaygılar gözden çıkarılmıştır.

Tıbbi model esas olarak “normal” kavramsallaştırması etrafında standarttan sapan bireyleri tekrardan normalleştirme üzerine inşa edilmiştir. Engellilik bedensel bir sorun olarak tarif edilerek, sorunun toplumsal boyutu göz ardı edilmiştir. Sorun bireyselleştirilerek kişisel bir trajediye dönüştürülmüş ve sorumluluk bireye veya ailesine yüklenmiştir. “Sakat kişilerin bedenleriyle ilişkisi tıp ve terapi yoluyla dolayımlanır” (Hughes, Peterson, 2011, 69). Engelli bireyler büyük oranda tıbbi-

profesyonel desteğe veya ailesinin kararlarına bağımlıdır. Bu kişiler birçok örnekte görüldüğü şekliyle kendi hayatları üzerinde yeterli söz hakkına sahip değildirler. Onları sürekli ne oldukları ya da ne olmadıkları yönünde yönlendiren, ne yapmaları veya ne yapmamalarını söyleyen, bunu da sürekli onların iyiliği için yaptığını söyleyen profesyoneller mevcuttur. Tıbbi modelde bireysel tedavi esas alındığından kurumlarda toplumdan izole şekilde bakılmaktaydılar. Zamanla kurumsal bakımın kötü koşulları onu eleştirilene açık hale getirmiştir. Aynı zamanda bir araya getirilen engelli bireyler kendi aralarında örgütlenmeye başlamışlardır. Tıbbileştirmenin elbette eleştirilen yönleri olmakla birlikte, küçümsenemeyecek getirileri ve başarıları da mevcuttur. Kimi engellilik deneyimleri tamamen ortadan kalkmış, kiminin yaşam standartları büyük oranda iyileştirilmiş ve yaşam süreleri artmıştır. Fakat günümüzde niceliksel iyileştirmelerin yanı sıra niteliksel iyileştirmelerin de önem kazanmasıyla yaşam sürelerinin uzaması kendi başına yeterli olmamıştır. Böylece tıbbi modele getirilen eleştirilerden hareketle sosyal model inşa edilmiştir.

2.2.2. Sosyal Model

Sosyal model, 1970'lerde İngiltere ve ABD'deki engelli (sakat) hareketi aktivistlerinin çalışmalarıyla ve yeni toplumsal hareketlerin "kişisel olan siyasaldır" sloganıyla toplumsal sorunları biyolojiden ve bedenden uzaklaştırıp topluma kaydırmalarıyla şekillenmiştir. Engellilerin toplumsal hayatta karşılaştıkları sorunların birçoğunun kişisel sebeplerden değil de onları dikkate almayan toplumsal düzenden kaynaklandığı fikri gündeme taşınmıştır. Yeti yitimi olan insanları sakatlayıcı olanın toplum olduğu düşüncesi ön plana çıkarılmıştır. Bu model ile toplumsal baskı, kültürel söylem ve çevresel engeller mercek altına alınmıştır (Shakespeare, 2011, 51-53). Engellilik, bu modelde biyolojik bir sorun olmaktan öte siyasi bir sorun teşkil etmektedir.

Tıbbi modelde ailesine veya tıbbi otoriteye bağımlı olan bireyler sosyal modelde kendi hayatları üzerinde söz hakkına sahip olmaları hedeflenmiştir. Engellileri ilgilendiren konularda engelli bireylere danışmadan, onlar adına alınan kararlara karşı çıkmıştır. Hak talebinde bulunmaları için örgütlenmeleri esas hale getirilmiştir. Her anlamda erişilebilirliğin sağlanması ile engelliliğin ortadan kalkacağı düşüncesi egemendir. Bu model ile bedenden topluma, biyolojik olandan

toplumsal olana, tıptan siyasete doğru bir akış gözlenmektedir. Söylemler üzerine odaklanılmaktadır. Burada söylemler hakkında bir engelli şu açıklamada bulunmuştur: “Topal iğrenç bir kelimedir. Tanımlar! Ayırır! Fazlaca samimidir! Küçümseyicidir! Bu kelime, kozasından çıkmakta olan kımıl kımıl bir yaratık görmüşüm gibi midemi bulandırıyor” (Goffman, 2014, 165). Bu tanımla engelli birey aslında üzerinde hissettiği toplumsal baskıyı da dışa vurmaktadır.

Tablo 1: Tıbbi Model ve Sosyal Model Karşılaştırılması

Tıbbi Model	Sosyal Model
Kişisel trajedi teorisi	Toplumsal baskı teorisi
Kişisel sorun	Toplumsal sorun
Bireysel tedavi	Toplumsal eylem
Tıbbileştirme	Öz-müdahale (self-help)
Profesyonel egemenlik	Bireysel ve kolektif sorumluluk
Uzmanlık	Deneyim
Düzeltilme (adjustment)	Olumlama (affirmation)
Bireysel kimlik	Kolektif kimlik
Önyargı	Ayrımcılık
Tutum	Davranış
Bakım	Haklar
Kontrol	Seçenekler
Politikalar (policy)	Siyaset (politics)
Bireysel uyum	Toplumsal değişim

Michael Oliver, **Understanding Disability: From Theory to Practice** (London: Macmillan Education, 2009), 45.

Oliver'in yapmış olduğu bu sınıflandırma tıbbi ve sosyal modelin belirgin olan özelliklerini karşılaştırmaktadır. Sosyal model ile birlikte engelliler birçok alanda kayda değer kazanımlar elde etmişlerdir. Tıbbi modelde göz ardı edilmiş yönler dile getirilerek engellilik kavramı daha geniş bir çerçeve içinde değerlendirilmiştir. Fakat zamanla sosyal model de birtakım eleştiriler almaya başlamıştır. Bu modelin de kendi içinde güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır.

Tablo 2: Engelli Çalışmalarında Tıbbi ve Sosyal Model Arasındaki Farklar

Tıbbi (Biyo-Medikal) Model (Eski Paradigma)	Sosyal Model (Yeni Paradigma)
-Klasik/pozitivist bilim anlayışı hâkimdir. -Patolojik yaklaşımlar, yani hastalık esas alınır. -Özürlülük, bir eksikliktir ve gelişimsel bir sapma türüdür. -Engelli insanlar, ailelere yük teşkil eder ve yüksek risk altındadırlar. -Ağırlıklı olarak engellilerin kişisel psikolojik özellikleri üzerine odaklanır. -Engellilerin başlangıç veya şiddetli olduğu akut evresine odaklanır. -Özürlü/sakat olma hali, tedavi ile düzeltilir. Özürlülüğün giderilmesine dair yaklaşımda “düzeltme” veya “uyum” kavramlarını kullanır. -Tıbbi bir durum olduğu varsayımla engellilik araştırmaları tıbbi terimlerle sınırlıdır. -Karşılaştırmaya yönelik olarak engelli olmayan insanlar üzerine temellenmiş normlar kullanır. Biz ve onlar yaklaşımını savunur. -Engelli insanların sağlık sorunlarıyla ilgilenir, fakat süreç onlar tarafından belirlenmez.	-Olaylara sistematik bir yaklaşımla sosyal ve politik perspektiften bakar. -Hayat süreci yaklaşımını benimser. -Engellilik, değişken bir süreçtir. -Sağlığın yanında mukavemet (direnme, kararlılık ve aktivite) önemlidir. -Genellikle engelin kronik evresine odaklanır. -Engellilik sorunu, tarihi ve kültürü geniş bir perspektiften ele alınır ve insana/engelliye değer verilir. -Bilimsel araştırmalarda multi-disipliner yaklaşımı benimser. -Engelliliğin sosyal, siyasi, hukuki, kültürel ve iktisadi sorunları üzerine odaklanır. -Engellilerin sivil ve siyasi haklara kavuşmalarını esas alır. -Kamu politikasında, kanuni düzenlemelerde ve uygulamalarda engelliliğin sosyo-ekonomik sorunların giderilmesine yönelik girişimlerde bulunur. -Engellilere yönelik iyileştirici çalışmalar ve politikalar, engellilerle birlikte yapılır. Katılımcılık esastır.

Rhoda Olkin, Constance Pledger, “Can Disability Studies and Psychology Join Hands?”, *American Psychologist*, c. 58. s. 4 (2003): 301.

Olkin ve Pledger'in yapmış olduğu bu ayrım engelliğe olan bakışı, yani değişen paradigmaları temsil etmektedir. Tıbbı modelden sosyal modele doğru gerçekleşen bu kayma engelliliği normalleştirmekte ve yaşamın bir parçası haline getirmektedir. Bu modelle engellilik çok yönlü, değişken, sosyal ve politik süreçlerin büyük oranda şekillendirdiği bir durum olarak ifade edilmektedir. Bu sayede engelli bireyler toplumsal hayata katılım ve kabul görme noktasında iyileşmeler kaydetmişlerdir. Tüm bunlar sosyal modelin güçlü yanlarını temsil etmektedir.

Sosyal modelin güçlü yanlarına baktığımızda, bu model ile engelli bireyler örgütlenerek hak talebinde bulunmuşlardır. Shakespeare (2011, 54-55)'in belirttiği gibi böylece engelli bireyler pozitif bir kolektif kimlik geliştirme yolunda güçlü adımlar atmışlardır. İçinde bulundukları durumun aşılamaz güçlüğünü sekteye uğratarak erişilebilirlik ve ulaşılabilirlik sorununu gündeme getirmişlerdir. Bu sayede engelli bireyleri göz önünde bulunduran politikaları üretme sürecini hızlandırmıştır. Ailesine veya tıbbi profesyonellere bağımlılıklarını göreceli olarak da olsa azaltmıştır. Özet olarak engelliliğin kendi başına kişisel bir sorun olarak değerlendirilemeyeceğini, bunun aynı zamanda toplumsal bir sorun olduğu söylenir.

Zayıf yanlarına baktığımızda, öncelikle sosyal modelde engellilik toplumsal bir soruna indirgenmiştir. Biyolojik durum yani yeti yitimi hakkında herhangi bir yorum yapılmamıştır. Bu yaklaşım engelliliğin yeti yitimi noktasını tekrar tıbbın uzmanlık alanına bırakmaktadır. İnsanları bedenlerinin değil, toplumun sakatladığı dile getirilir. Kuşkusuz bu eksik bir yaklaşımdır. Benzer şekilde Shakespeare (2011, 57-58) sosyal modelin öne sürdüğu argümanların bizi engellerin olmadığı ütopya kavramına götürdüğünü dile getirir. Dünyada birçok yer ve durum -dağlar, sahiller, gün batımı, kuş cıvıltıları- erişilmez kalmaya devam edecektir. Aynı şekilde farklı engelleri bulunan bireyler farklı ihtiyaçlara gereksinim duyarlar. Bedensel engelliler ve zihinsel engelliler için aynı engelsiz ütopya yaratmak mümkün görünmemektedir. Otizmlili bir birey için engelsiz bir dünya nasıl mümkün olacaktır? Kişinin toplumsal hayata katılımının önündeki engelleri kaldırdığımızda engellilik tamamıyla ortadan kalkacak bir durum değildir. Bu eleştiriler ışığında sosyal modelin de ötesinde yaklaşımlar tartışılmaya başlanmıştır. Farklı disiplinlerin katkılarıyla “biyopsikososyal” model olarak adlandırabileceğimiz bu yaklaşım engelliliği üreten şeyin ne yalnız başına bireysel bedenler, ne de toplumsal çevreler olmadığını, aksine ikisinin etkileşimi sonucu meydana geldiğini öne sürmektedir. Engellilik biyolojik ve

kültürel olanın kesişiminde vücut bulmaktadır. Yani sonuç olarak “ne beden toplumsal güçlerden ayrı olarak vardır, ne de beden kültürel şeylerden daha gerçek, doğal ya da sahicidir” (Yardımcı, 2015, 12). Ancak bu ikisi arasındaki uyumu gözeten politikalar engelli bireyler ve onların ihtiyaçlarını karşılama noktasında gerçekçi çözümler üretebilirler.

2.3. Mücadele Alanı Olarak Beden

Beden, Giddens tarafından, “bize özel veya kendisine mahkûm olduğumuz, içinde yaşadığımız bir nesne, huzur ve haz duygularının kaynağı, ancak aynı zamanda rahatsızlıklar ve gerilimler alanı” olarak tasvir edilmektedir (2014a, 132). Bedeni ile var olan birey benlik ve bireysel kimliğini inşa ederken büyük oranda içinde yaşamış olduğu bu nesneden etkilenmektedir.

Beden, üzerinde toplumsal mücadelelerin verildiği aynı zamanda toplumsal sınırları bedensel sınırlara çeviren bir alandır. Beden, Kara (2013)’ya göre hem güç aracı hem de güç üzerindeki mücadeleler sitesidir. Sosyalizasyon sürecinde sembol yatağına dönüşmekte ve “toplumsal bilgili beden” halini almaktadır. Beden bu yönüyle toplumsal ilişkilerde bütünleşme-çatışma ve yakınlaşma-uzaklaşma alanı olur. Okumuş (2015, 50), John O’neil’in bedenin bu özelliğini “iletişimsel beden” olarak tanımladığını ifade etmektedir. Kişi iletişimsel bedeniyle sosyal ilişkilerin merkezinde yer almaktadır. Okumuş, bu sebeple insanlar arasındaki bedensel mesafelerin, sosyolojik olarak boş uzamlardan ibaret olmadığını dile getirmektedir. Bu uzamlar ilişki düzeyini belirlemektedirler.

Hughes (2012, 19-20), Norbert Elias’ın uygarlaşma teorisine göre engelli bireylerin modern zamanlarda uygarlaşma sürecinin barbar gölgelerini temsil ettiğini ifade etmektedir. Uygarlaşma teorisinde engelli bireyler olunmaması gereken ne varsa onu temsil etmişlerdir. Bu yüzden “uygarlaşmamış” bedenlere daha yakın olarak betimlenmişlerdir. Fiziksel ve zihinsel farklılıkları nedeniyle insanlığa ait sınırları çizmektedirler. Birtakım farklılıkları sebebiyle sınırların dışına ya da kapalı kapılar ardına yerleştirilmişlerdir.

Goffman’da bedenin sosyal statüyü belirlemede kurucu bir role sahip olduğu ve damganın “normal” ve “anormal” arasındaki ilişkinin göz önünde bulundurulmasıyla algılanabileceği fikri ön plana çıkmaktadır. Damga, geleneksel olarak toplumun geri kalanından kaçınmayı gerektirecek ahlaki düşüklüğün işareti veya lekesini anlatırken

kullanılmaktadır (Oliver, 1996, 22; Turner, 1995, 11). Bu lekeler bozulmuş kimliklerin öncülüğünü yapmakta ve damgalanan bireyler istenmeyen özellikleri bünyesinde barındırmaktadırlar. Fiziksel ve zihinsel farklılık gibi nedenlerle damgalanan bireyler daha az değer verilme ve daha az istenmeyle karşılaşmaktadırlar.

Goffman (2014)'a göre damga sabit bir nitelik değil, bir ilişki türüdür. Damgalı kişi ilişkilerinde onu itibarsızlaştırabilecek vasfa sahip olmasıyla öne çıkmaktadır. Normal ve damgalı kişiler somut kişiler olmanın ötesinde bakış açılarının temsilcileridir. Damga, gri alanda kalmanın ve tanımlanamaz olmanın sancısıdır. Ona bir yandan hem herkes gibi olduğu öte yandan ise herkes gibi olmadığı söylenir. Damga, aynı zamanda ötekinin karakter ve davranışıyla ilgili normatif beklentilerin stereotipleştirilmesinin ifadesidir.

Goffman, bir engellinin diğer insanlarla arasındaki mesafeyi kaldırması için rol yapma mecburiyeti içinde oluşunu şöyle anlatır:

“Sakat kişinin başkalarının kendisinden beklemediği şekilde hareket etmemeye dikkat etmesi gerektiğini öğrendim. Üstelik, ondan sakat olmasını bekliyorlar: Malul ve güçsüz, onlardan aşağıda. Şayet sakat, onların beklentilerini karşılamazsa rahatsızlığı onları kuşkulandırır. Söylemesi hayli tuhaf ama sakat, sakat rolünü oynamak zorundadır. Bu gerçekliğin gerçekten acıması bir örneğini veren bir cüce tanıdım. Çok kısa boyluydu. Yaklaşık bir yirmi falan, iyi eğitim almış bir kadın. Bu rağmen diğerlerinin yanında cüceden başka bir şey olmamaya büyük özen gösteriyordu ve Ortaçağ'dan beri soytarların özelliği olan dalga geçen bir gülüşle, canlı ve komik hareketlerle soytarı rolünü oynuyordu. Yalnızca arkadaşlarıyla beraberken kukuletasını ve zillerini atmaya cesaret edebiliyor ve gerçek halini gösteriyordu: Zeki, hüzünlü ve çok yalnız bir kadın” (2014, 158-159).

Goffman'ın yukarıda vermiş olduğu cüce örneğinde gördüğümüz gibi belli davranış kodları devreye girer. Bu hem damgalanmış kişiye ötekine nasıl davranması gerektiği hem de kendi benlik algısını oluşturmada noktasında belli şablonlar sunar. Bu konuda Goffman'ın verdiği bir diğer çarpıcı örneğe değinmek gerekirse:

“Ne var ki insanlar, sana düşen rolü oynamanı beklemiyorlar sadece; aynı zamanda yerini bilmeni de bekliyorlar. Örneğin Oslo'daki bir açık hava restoranında gördüğüm adamı hatırlıyorum. Bayağı engeliydi ve masaların bulunduğu terasa gitmek için oldukça yüksek bir basamağı çıkmak üzere tekerlekli sandalyesini bir kenara koydu. Bacaklarını kullanamadığı için dizlerinin üzerinde sürünmek zorundaydı ve basamakları böylece alışılmadık bir biçimde çıkmaya başlayınca garsonlar onun yanına koştular. Ne var ki yardım etmek için değildi: Restoranda onun gibilerine hizmet veremeyeceklerini, çünkü insanların buraya topalları görüp rahatsız olmaya değil, keyif almaya ve iyi vakit geçirmeye geldiklerini söylüyorlardı.” (2014, 170-171).

Yukarıda ifade edildiği gibi kimi durumlarda engelli bireyler kamusal alanda diğer bireylerin keyiflerini bozan bireyler olarak görülmektedir. İnsanların görmeye tahammül edemediği şeyi yaşayan engelli bireylere karşı açık olarak duygusal şiddet

uygulanmaktadır. Prestijli mekânlarda ancak prestijli insanların hüküm sürmesine izin verilmektedir.

3. ENGELLİLERE YÖNELİK SOSYAL SİYASALAR VE EĞİTİM HAKKI

Bu bölümde yurttaşlığın inşa sürecindeki haklar ve sosyal siyasaların (politikaların) rolü irdelenmiştir. Sosyal sınıf eşitsizlikleri ve bireyin karşı karşıya olduğu riskler karşısında devletin değişen rolü tartışılmıştır. Küreselleşmenin sosyal siyasalar üzerindeki etkisi ve Türkiye'nin uluslararası sosyal siyasalara uyum çalışmaları değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda Birleşmiş Milletler ve Avrupa Birliği'nin engelliler hakkında imzalamış oldukları temel antlaşmalar incelenmiştir. Bu antlaşmalarda önemli bir yer tutan engellilerin eğitim hakkı ve eğitim şekilleri odak noktasına alınmıştır. Tüm bunların Türkiye'deki engellilere yönelik sosyal siyasalar üzerindeki etkisi tartışılmış ve Türkiye'deki engelli bireylerin karşı karşıya oldukları sorun alanları irdelenmiştir.

3.1. Modern Yurttaşlığın Kuruluş Sürecinde Haklar ve Sosyal Siyasalar

Modern anlamda yurttaşlık (vatandaşlık) “yasal olarak hakların ve sorumlulukların inşa edildiği ve ulusal devletle üyeleri arasındaki ilişkileri tanımlayan normatif beklentiler seti ve bu beklentilerin hayata geçmesi durumudur” (Güllüpınar, 2012, 82). Yurttaşlık tartışmaları büyük oranda devletle birey arasındaki hak, ödev ve sorumlulukların paylaşılması üzerine kurulmuştur. Sosyal sınıf eşitsizliklerini sona erdirmek için yapılan düzenlemeleri kapsamaktadır.

Marshall (2015, 20-21), sosyal sınıf sisteminden doğan eşitsizlikleri gidermenin ancak yurttaşlığa dayalı haklar ile mümkün olacağını söyler. Tarihsel bir perspektifle yurttaşlığı üç kategori çerçevesinde açıklamaktadır. Bunlar sırasıyla sivil, siyasi ve sosyal ögedir. Sivil öge, bireysel özgürlükler için gerekli olan haklara karşılık gelmektedir. Bunlar; kişi özgürlüğü, mülk edinme hakkı, inanç, ifade ve düşünce özgürlüğü, adalete erişim hakkı olarak sayılabilir. Siyasi öge, siyasi organlara üye ve seçmen olma ve siyasi iktidara katılım hakkını kapsamaktadır. Sonuncusu olan sosyal öge ise diğerlerine göre oldukça kapsamlıdır. Ekonomik refah hakkından, eğitim ve sosyal hizmetlerden, güvenlik hakkından yani kısacası toplumdaki standartlar ölçüsünde medeni bir hayat sürmeye karşılık gelmektedir. Sivil hak ve

özgürlüklerin on sekizinci, siyasi hakların on dokuzuncu, sosyal hakların ise hayata geçmesinin yirminci yüzyılı bulduğunu söylemektedir. Tanör'e göre ise sosyal haklar sosyal adaleti sağlamak, sosyal eşitsizlikleri azaltmak ve ekonomik yönden zayıf olanları korumak amacını taşımaktadırlar (1978, 92).

Sosyal haklar büyük oranda Sanayi Devrimi'nin sonucu olarak görülmektedir. Burjuva sınıfı sosyal hakları tanıma ve onları verme noktasında oldukça isteksiz davranarak uzun süre direnmiştir. Uzun ve zorlu mücadeleler sonrası bu haklar elde edilebilmiştir. 1948 yılında BM tarafından kabul edilen "İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi" bu hakların uluslararası ilk dayanağını oluşturmaktadır (Omay, 2010, 130). Sosyal hakların uluslararası arenaya taşınması ve BM tarafından günümüzde hala günceliğini koruyan bu belge tarafından güvenceye alınması, bu konuda uluslararası standartların oluşturulması için önemli bir gelişmedir.

Sosyal haklar eşit yurttaşlık temelinde gündeme getirilen haklardır. Diğer haklara ek olarak yaşam standartlarının oluşturulması noktasında vazgeçilmezdirler. Bireyleri kapitalist rekabetçi piyasasının olumsuz etkilerinden asgari oranda korumayı amaçlamaktadır. Bu koşullar karşısında diğer bireylere oranla daha savunmasız olan birey ve grupları hedef edinmektedir. Sosyal haklar:

"Temelde ekonomik yönden güçsüz olanların korunmasını ve öncelikle özel olarak korunmaya gereksinimi bulunan sosyal sınıfları, elverişsiz konumdaki kişi, grup ya da kesimleri ve toplumdan dışlanan kişiler için ekonomik ve sosyal adaleti ve eşitliği gerçekleştirmeyi amaçlayan haklardır" (Gülmez, 2009, 9-10).

Modern anlamda insan hakları üç dönem altında sınıflandırılmaktadır. Kişi hürriyetleri ve siyasal haklar birinci kuşak hakları, ekonomik ve sosyal haklar ikinci kuşak hakları ve son olarak "yeni insan hakları", "halkların hakları" veya "dayanışma hakları" üçüncü kuşak hakları temsil etmektedir (Sur, 1993, 40). İnsan haklarının bu tarihsel gelişimde sosyal haklar birinci kuşak hakları bütünleyen ve üçüncü kuşak hakların oluşmasına ön ayak olan vazgeçilmez nitelikte haklardır. Kişinin kendini gerçekleştirmesi noktasında elzemdirler.

Marshall'ın teorisinde yurttaşlık o toplumun tüm bireyelerine sağlanan bir statüdür ve herkes bu haklar çerçevesinde eşittir. Ulusal devlet inşa sürecinde, yurttaşlığın gelişimi bu hakların tanınmasıyla mümkün olmuştur. Munck (2003, 52), Marshall'ın kategorileştirdiği üç tür hakkın aynı zamanda üç tür vatandaşlık fikrine karşılık geldiğinden bahseder. Sivil, siyasi ve sosyal vatandaşlık. Tüm bunların birleşimi yurttaş kavramını bir araya getirmektedir. Fakat kapitalist sınıf sistemi, yurttaşlık

türleri ve hakları birçok yerde karşı karşıya gelmektedirler. Marshall bu ikisi arasındaki gerilim üzerinde durur. Bu çatışma refah hizmetleri ve onu şekillendiren sosyal politikalar ile hafifletilmeye çalışılmaktadır. Eşitsizlik, güvencesizlik ve toplumsal risklerle savaşılmaktadır. Bu minvalde sosyal hizmet ve yardımlar öncelikli olarak kullanılmaktadır.

Yurttaşlığın sosyolojik açıdan Habib'e göre üç unsuru bulunmaktadır (Yaylacı, 2011, 81). Bunlar sırasıyla ortak kimlik, siyasal üyelik ayrıcalıkları ve toplumsal haklar ve taleplerdir. Ortak kimlik etnik köken, dil, din ve kültürel ortaklık sonucu edinilen kimliği ifade etmektedir. Siyasal üyelik ayrıcalığı, siyasal katılım ve kendini yönetmeyle ilgili ayrıcalıklara karşılık gelmektedir. Toplumsal hak ve talepler ise yurttaş olmayla bağlantılı olarak örgütlenme hakkı eğitim hakkı, emeklilik hakkı gibi birtakım hak ve talepleri ifade etmektedir. Engelli bireyler yurttaş olduğu toplumla ortak kimliğe sahip olsalar da bunu icra etme noktasında kimi engellerle karşılaşmaktadırlar. Siyasal üyelik ayrıcalıklarından ve toplumsal hak ve taleplerden yararlanmada da geri planlarda kalmaktadırlar.

Yurttaşlığa dair sosyal haklar refah devleti ile uygulama alanı bulmuşlardır. Sosyal siyasayı meydana getiren “sosyal yurttaşlık” ve “refah hakları”dır. Bu sebeple yurttaşlık ve sosyal siyasalar her zaman birbirleriyle etkileşim halindedir. Fakat Marshall sosyal vatandaşlık ile refah devleti hizmetlerinin birebir aynı anlamı taşımadıklarını öne sürer. Sosyal vatandaşlığın daha evrensel ve toplumun üyesi olmaktan kaynaklandığını ima etmektedir. O sosyal vatandaşlığı “refah devletlerinin tüm vatandaşların eşitlik temelinde sosyal uyumunu ve bütünleşmesini teşvik etme düzeyinin ölçülmesi” şeklinde tanımlar (Sarıpek, 2006, 74). Marshall'ın sosyal vatandaşlık ile refah devleti hizmetleri arasında yaptığı ince ayrım, farklı refah devletlerinin sosyal vatandaşlık statüsünü sağlayamadığı gerçeğini gün yüzüne çıkarmaktadır. Burada belirleyici olan refah devleti politikalarının kapsam ve niteliğidir.

Bireylerin sahip olmaları gereken medeni, siyasi ve sosyal haklar sosyal politikanın temel ilgi alanıdır. Benzer şekilde Şenkal (2006, 228) de sosyal vatandaşlığın temel gereklerinin sosyal politikalar ile yerine getirilmeye çalışıldığından bahseder. Daha öncesinde zenginler ve hayırseverler tarafından yapılan yardımlar sınırlı ve yetersiz olmasından ötürü, verilen mücadeleler sonucu yardımlar hak olarak devletten talep edilmeye başlanmıştır.

Sarıpek (2006, 68), sosyal siyasalar ile birey-devlet ve birey-toplum arasındaki ilişkinin düzenlendiğini ve toplumsal düzeni sağlamak adına sahip olunan sosyal hakların uygulama alanına taşınması gerektiğini ifade eder. Bu yüzden toplumsal yapının sürdürülmesi ve çatışmanın en aza indirgenmesi için sosyal politikalara olan ihtiyaç süreklilik taşımaktadır. Hatta günümüzde bu politikalara daha fazla gereksinim duyulmaktadır.

Modern yurttaşlık eşitlikçi ve evrenselci olmasına rağmen, bu durumun uygulamada ne kadar geçerli olduğu tartışma konusu olmuştur. Pratikte halen bu haklardan büyük oranda yararlanamayan birçok birey mevcuttur. Fakat sosyal vatandaşlığın uygulamadaki kusurlarına ve eksikliklerine rağmen henüz önemli bir kavram olarak varlığını sürdürdüğü söylenebilir. Bu doğrultuda engelli bireyler toplumun birçok alanından dışlanmış oldukları için bu durumu telafi edici sosyal politikalarda artış gözlenmiştir. Onların sosyal hayata katılımlarını destekleyecek ve temel insan haklarına erişebilmelerini sağlayacak düzenlemelere yer verilmektedir.

Yurttaşlıktan bahsederken büyük oranda Marshall'ın teorisinde de hâkim olan pasif yurttaşlıktan bahsedilmiştir. Marshall aktif ve pasif yurttaşlık arasında ayrım yapmadığı ve haklar üzerinde durmasına rağmen ödev ve sorumluluklar üzerinde durmadığı için eleştirmiştir. O bireyin devlet tarafından korunduğu pasif bir çerçeve çizmiştir. Toplumsal mücadeleler ve sosyal koşulları ikincil plana itmiştir (Kartal, 2009, 26). Günümüzün küresel ve neo-liberal atmosferinde hakları temel alan sosyal yurttaşlık söylemi birçok ülkede değişime uğramıştır. Yeni paradigma daha çok önceki modelde ihmal edilen ödev ve sorumluluklara vurgu yapmaktadır. Pasif yurttaşlardan çalışan aktif yurttaşlara doğru bir kayma eğilimi mevcuttur. Bunda yeni ekonomik ve toplumsal koşullar etkili olmuştur.

Lister (2011, 312), sosyal yurttaşlık kavramının geniş çaplı ihtiyaçları karşılamayı hedef aldığını belirtir. Yurttaşlık ona göre statü eşitliğini ifade etmektedir. Devlet yurttaşlarının ihtiyacını karşılayamıyor ise onlardan her zaman için yurttaşlık sorumluluklarını yerine getirmelerini beklememelidir.

Aktif ve pasif yurttaşlık tartışmaları konusunda Lister, aktif refah devleti yurttaşlarının temel özelliğinin emek piyasasında aktif olmaları gerektiğinin altını çizer (Kartal, 2009, 29). Toplumsal olarak dışlanmış kesimler emek piyasasına sokularak aktif hale getirilmeye ve toplumla bütünleştirilmeye çalışılmışlardır. Fakat

Lister, aktif yurttaşlığın engelliler gibi grupları marjinalleştirme, pasif kurbanlar olarak kurgulama ve yurttaşlığa tam üyeliklerini yadsıma tehlikesi barındırdığını ifade etmektedir. Bu sebeple yurttaş olmak ve yurttaş olarak davranmak arasında ayırım yapmaktadır. Yurttaş olarak davranmak yurttaşlık statüsünün tüm potansiyellerini kullanmayı ifade ederken, yurttaş olmak ise sadece katılım için gerekli haklara sahip olmayı ifade eder. Bu potansiyeli tam olarak kullanamayan kişilerdir. Engelli bireylerin topluma eşit yurttaşlar olarak katılmaları için eşit haklar yeterli gözükmemektedir. Bunun için o gruba özel destek mekanizmaları gerekmektedir. Buğra (2005, 9) da fiziksel veya zihinsel engelleri nedeniyle kimi bireylerin bu olanak ve fırsatlardan herkes gibi yararlanamadıklarını dile getirir. Bu bireylerin eşit katılımını sağlamak adına kurumsal düzenlemeleri şart koşmaktadır. Ancak bu şekilde eşit yurttaşlık kavramının içinin doldurulabileceğini ifade eder. Bu doğrultuda eşit olanaklara sahip olmayan bireylerin topluma eşit koşullarda katılımlarının da aynı oranda zor olacağı öngörülebilir bir gerçektir.

Çebi (2008), eşit yurttaşlığın sağlanması konusunda Isaiah Berlin'in bahsettiği negatif ve pozitif özgürlük kavramlarına başvurulabileceğini ifade etmektedir. Negatif özgürlük bir hakka sahip olmayı ifade ettiği için biçimseldir. Anayasadaki yurttaşlık kavramının bu hakları içermesi yeterlidir. Pozitif özgürlük ise bireyin yapabilme gücünün arttırılmasını ifade etmektedir. Bireyin sahip olduğu hakları kullanabilmesi için gerekli sosyo-ekonomik altyapıya sahip olması üzerinde durmaktadır. Buradan hareketle engelli bireylerin diğer bireyler gibi eğitim hakkına sahip olması yeterli değildir. Bu hakkı kullanabilmesi için yeterli altyapının oluşturulması önemlidir. Çebi'nin de üzerinde durduğu gibi sivil ve siyasi hakların anayasada tanınmasının yeterli değildir. Sosyal haklarla tamamlanması gerekmektedir. Ancak bu sayede toplumun geniş bir kesimi tarafından kullanılabilirler. Pozitif özgürlüğün yaşanabilmesi için sosyal haklar olmazsa olmaz niteliğe sahiptir. .

3.2. Sosyal Siyasalarda Devletin Değişen Rolü ve Refah Modelleri

Sosyal siyasalar üretildiği ülkelerin toplumsal yapılarına ve var olan sorunlarına bağlı olarak çeşitlilik göstermektedirler. Bu çeşitlilik refah yönetimi konusunda ülkelerin farklı modeller oluşturmasını beraberinde getirmiştir. Kleinman, refah devletini şu şekilde tanımlamaktadır:

“Devletin, vatandaşlarının ekonomik ve sosyal refahını korumak ve sürdürmek konusunda anahtar bir görev üstlendiği yönetim kavramıdır. Fırsat eşitliği, zenginliğin adil dağılımı ve iyi bir yaşam için gerekli şartları sağlayamayacak kişilere karşı kamu sorumluluğu gibi ilkeler üzerine kurulmuştur” (2015, 160).

Bu dezavantajlı bireylere yönelik düzenlemeler aracılığıyla pozitif özgürlüğün sağlama sürecini ifade eder. Esping-Andersen (2015, 34)’e göre refah rejimlerinin sınıflandırılması risklerin paylaşılma şekline göre yapılır. Devletin rolü belirleyici bir etmendir. Andersen, devlet, piyasa ve ailenin refahın temel üç dayanağını oluşturduğunu ve birinin refah düzeyine katkısının diğer ikisinin katkısını belirlediğini ifade etmektedir. Burada risk ve sonuçlarının ağırlığının kimde olduğu önemlidir. Glennerster (2011, 301) belirttiği gibi refahın bedelinin kimin ödediği önemlidir. Sorumlulukların paylaşılma şekli ve düzeyi kimin daha fazla bedel ödediğini belirlemektedir.

Refah devletinden bahsederken tek bir refah devletinden (rejiminin) değil, birbirinden farklı özellikler gösteren refah devletlerinden bahsedilir. Esping-Andersen, üç farklı refah rejimi üzerinde durmaktadır. Her modelin üzerinde durduğu, mücadele ettiği sorunlar ve eşitlikçi çözüm yolları birbirinden farklılaşmaktadır. Kimisi kapsamlı, programlı ve çok boyutlu bir yol izlerken, bir diğeri dar kapsamlı ve seçici bir yol izleyebilmektedir. Bu modeller sırasıyla şöyledir:

1. Anglo-Amerikan liberalizmi
2. Orta Avrupa refah rejimi
3. Kuzey Avrupa sosyal demokrat refah rejimi (Esping-Andersen, 2015, 34).

Piyasa merkezli Anglo-Amerikan liberalizmde sosyal yardımlar asgari bir seyir izlemektedir. Yardım engelliler, yoksullar ve yalnız anneler gibi en yoksul kesime yapılmakla beraber ihtiyaç tespitine dayalı olmaktadır. Ayrıca yardımların miktarı konusunda da pek bonkör davranılmamaktadır. Orta Avrupa refah rejimi refah yükümlülüklerinde aileye ağırlık vermekte, korporatist yaklaşımla statüye göre sosyal güvenlik önlemleri almaktadır. Mesleki farklılaşma iş alanında mavi ve beyaz yakalı olarak tanımlanan dışa kapalı sosyal gruplar oluşturur ve sosyal güvenlik önlemleri işteki statüyle bağlantılı olarak kazanılır. Kuzey Avrupa sosyal demokrat refah rejimi ise evrenselci yaklaşımı esas almakla birlikte aileye bağımlılığı azaltmak, sorumluluğu aile ağırlıklı olmaktan çıkartmak için çalışmalar yürütmüştür. Riskin evrensel ve her birey için geçerli olduğu düşüncesi egemen olduğu için kapsayıcı ve cömert politikalar uygulanmıştır. Bu amaçla kadınları iş piyasasına

girmeleri ve ekonomik bağımsızlıklarını kazanmaları yönünde desteklemiştir (Esping-Andersen, 2015, 45-46). Esping-Andersen'in yapmış olduğu üçlü sınıflandırma birbirinden farklı özellikler gösteren ve bununla bağlantılı olarak farklı öncelikleri bulunan refah modellerini temsil etmektedirler. Fakat bu sınıflandırmalardan herhangi birine uymayan başka bir takım refah modelleri de mevcuttur.

Esping-Andersen'in sınıflandırmasında yer almayan ayrı bir refah rejimi oluşturduğu düşünülen Güney Avrupa modeli, Güney Kore veya Latin Amerika ülkelerindeki sosyal politika önlemleri önem kazanmaya başlamıştır. Bu ülkeler refah devleti tartışmalarında yer almayıp sosyal politika tartışmalarına görece geç katılmışlardır. Bu sınıflandırma içinde Güney Avrupa modeli Türkiye'nin refah rejimine en benzer olanıdır. Öncelikle Güney Avrupa, Latin veya Akdeniz refah devleti olarak da geçen bu modele dâhil edilen ülkeler araştırmacılara göre farklılık gösterebilmektedir. İspanya, Portekiz, Yunanistan her zaman dâhil edilmekle birlikte kimilerince Türkiye, İtalya ve Fransa farklı birtakım özellikleri nedeniyle bazı durumlarda dâhil edilmektedir (Ferrara, 2015; Gough, 2015; Mingione, 2015).

Güney Avrupa refah modelinde öne çıkan özelliklere baktığımızda nakit desteğinin önemli bir rol oynadığını görmekteyiz. Gough (2015, 250-251), bu modelde belirleyici özelliklerin; kadınların istihdama katılımlarının az ve kısıtlı oluşu, geniş bir enformel sektörün varlığı, kendi hesabına çalışan birey sayısının çokluğu, eksik istihdamın yüksek seviyelerdeki seyri ve muhafazakar-korporatist rejimin mirası olduğunu söyler.

Ferrera (2015, 210-211), Güney Avrupa sosyal politikalarının bir diğer özelliğinin tikelci ve klientalist olduğunu belirtir. Bu sistemde sosyal yardımlar seçim başarısı için manipüle edilebilmekte, patronaj ilişkileri refahın yönetimi ve dağıtımını etkileyebilmektedir. Refah yönetimi partizan uygulamalara maruz kalabilmektedir. "Devletin 'patrimonyal' şekilde algılanışı ve iç içe geçmiş hami-hamilik edilen ağların varlığı siyasi sistemlerinin yapısal özelliklerini oluşturmaktadır" (Ferrera, 2015, 214). Şüphesiz devletin bu yapılanma biçimi sosyal politikaların yapısını da etkilemektedir. Tikelci bir siyasi kültür egemendir. Benzer şekilde sosyal hakların elde edilme mücadelesinde de sıkıntılar yaşanmaktadır. Tabandan gelen güçlü bir mücadelenin eksikliği, bu hakların indirgemeci bir şekilde verilmesine neden olmaktadır. "Sosyal haklar; açık, evrenselci bir siyasi kültür ve katı, Weberci, kendi

kurallarının yönetiminde adil bir devlet anlayışı içine oturtulmamıştır” (Ferrera, 2015, 216). Devlet bürokratik profesyonellik noktasında zayıf kalmıştır. Sivil toplum yeterli olgunluğa ulaşamamıştır. Diğer yandan devletin refah alanında varlığı kısıtlıdır. Türkiye birçok noktada yukarıda sayılmış olan özelliklerine sahiptir.

Güney Avrupa refah modelinin diğer refah modellerinden farklılığı bu ülkelerin kısmen az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkeler olması ve ailenin önemli refah sağlayıcısı olmasıdır. Buna tam istihdam ve kapsamlı sosyal güvenlik ağının olmayışı eklenebilir. Modernleşme ve sanayileşme süreçleri yakın tarihli ve kimi noktalarda sorunlu olmuştur. Ayrıca bu refah rejiminde aile devlet ve sivil toplumun tamamlayıcısı olmanın ötesinde, refah üreticisi konumundadır. Geleneksel sosyal yapıları sosyal politikalarını da şekillendirmektedir. Erkek hane reisi rolü, kadın ise bakım ve yeniden üretim rolü çerçevesinde desteklenmektedir. Kadınlar ücretsiz bakıcılar konumundadırlar (Moreno, 2015, 384). Türkiye’de yakın zamanda kadınları bakım konusunda destekleyici uygulamalara gidilmiştir. Bakım ücreti altında kadınlar ücretli bakıcılara dönüşmüşlerdir.

Son olarak yukarıda sayılan değişimlerden farklı olarak üzerinde durulması gereken bir diğer nokta Güney Avrupa modelinin sosyal politika alanına yaptığı hızlı giriştir. Guillen ve Matsaganis (2015, 326), Güney Avrupa modelinin son otuz yılda oldukça yok kat ettiğini, henüz kuzeydekilere tam olarak benzememekle beraber aralarındaki mesafenin gittikçe azaldığını söylemektedirler. Ekonomik benzeşmenin sosyal benzeşmeyi de arttırdığı ifade edilmektedir.

3.3. Küreselleşmenin Sosyal Siyasalar Üzerindeki Etkisi

1970’lerden itibaren bir takım ekonomik, sosyal ve demografik değişimler refah devletinde aşınmaya neden olmuştur. Gough, bu değişiklikleri şöyle sıralamaktadır:

- “Nüfusun bugünkü ve gelecekteki yaşlanması ile bağımlılık oranlarının artışı
- İşsizliğin ve düzensiz iş örüntülerinin artışı
- Kadınların değişen rolü ve geleneksel olmayan aile biçimlerinin artışı
- Kamu harcamalarını sınırlama baskısı
- Sosyal politikayı ekonomik rekabetçiliğin gerekliliklerine uydurmaya yönelik baskılar” (2015, 254).

Gough’un yukarıda belirtirmiş olduğu bu değişiklikler refah devletinin üzerine kurulu olduğu zemini kaydırmaya başlamıştır. Fordist üretimin yerini esnek üretime bırakmasıyla iş formunun değiştiği, düzensiz, yarı zamanlı, güvencesiz ve esnek

işlerin artışı gözlenmektedir. Benzer şekilde büyüme oranlarının yavaşladığı, tam istihdam ilkesinden ödün verilmeye başlandığı ve işsizlik oranlarının yükseldiği bir dönemdir. Dolayısıyla sağlık ve emeklilik güvencelerinde aksaklıklar yaşanmaktadır.

Aile ve nüfus yapısında da değişiklikler gözlenmektedir. Kleinman (2015, 178-180), günümüzde daha fazla çocuğun evlilik dışı dünyaya geldiğini, evlilik yaşının yükselerek daha fazla çiftin beraber yaşamaya başladığını, boşanma oranlarının arttığını, daha az çocuk sahibi olunduğunu, yaşlanma oranlarının arttığını ve yalnız yaşayan sayısının arttığını söylemektedir. Dolayısıyla değişen aile yapıları kişinin maruz kaldığı toplumsal riskleri de arttırmaktadır. Çünkü bu ortamda birincil ilişkiler ve kişinin sahip olduğu sosyal destek mekanizmaları aşınmaya başlamaktadır. Daha fazla riskle bireysel olarak savaşmak zorunda kalmaktadır.

Refah devletini değişime yöneltten iç etmenlerin yanında üzerinde durulması gereken bir de dış etmenler mevcuttur. Küreselleşme refah rejimlerinde değişime sebebiyet veren en güçlü dış etmendir. Küreselleşme kavramı 1980’lerde kullanılmaya başlanan iktisadi, siyasi, sosyal, kültürel alanda meydana gelen değişimleri ifade etmek için kullanılmaktadır.

Küreselleşme, zaman ve mekân kavramlarının yeniden düzenlenmesini beraberinde getirmektedir. Giddens, modernliğin yapısal olarak küreselleştirici olduğuna değinerek küreselleşmeyi şöyle tanımlamaktadır:

“Uzak yerleşimleri birbirine, yerel oluşumların millerce ötedeki olaylarla biçimlendirdiği ya da bunun tersinin söz konusu olduğu yollarla bağlayan dünya çapındaki toplumsal ilişkilerin yoğunlaşmasıdır” (2014b, 68).

Giddens, günümüzde modernliğin ve toplumsal yaşamın küreselleştiğinden bahsetmektedir. Bu ona göre batının diğer halkları ezerek yayılmasından öte bir şeyi ifade etmektedir. Daha çok içinde artık “başkalarının” olmadığı yeni bağımlılık şekillerinin varlık bulduğu bir sistemi ifade etmektedir. Giddens, modernliğin dinamizmini sağlayan dört unsur üzerinde durur. Bunlar, zaman-uzam uzaklaşması, yerinden çıkarma, yeniden yerleştirme ve düşünümselliktir. Bu kavramlar etrafında zaman belli bir bağlamdan kopar ve toplumsal ilişkiler yerel etkileşim bağlarından koparak yeniden yapılandırılır. Bireyler toplumsal ilişki ve bilgilerini yeni girdiler ışığında sürekli olarak yeniden düzenlerler (2014b). Giddens’in aktarmış olduğu özellikler göz önünde bulundurulduğunda küreselleşme geri döndürülemez bir kavramdır ve olumlu ve olumsuz gelişmeleri bünyesinde barındırmaktadır. Demokratikleşme eğilimlerinin güçlenmesi, iletişim ve ulaşım hızının artmasının

yanı sıra özellikle gelişmekte olan ülkelerde özelleştirme, işsizlik, sosyal devleti küçültme, güvenceli ve sürekli istihdam imkanlarını azaltma, enformel çalışmayı arttırma, sosyal hakları sınırlama ve gelir dağılımındaki dengesizlikleri arttırma gibi eğilimleri vardır. Bu yönüyle risklerin küresel olarak yaygınlık ve yoğunluğunu arttırmaktadır.

“Küreselleşmenin süreç olarak kendisi değilse bile yarattığı krizler sosyal politika uygulamalarının derinleşmesine ve yerleşmesine olumlu etkiler de yaratmıştır” (Alper, 2016, 51). Alper’in üzerinde durduğu gibi küreselleşmenin yarattığı krizler toplumsal sorunları küresel arenaya taşıyıp küresel sorunlar haline getirmiştir. Bu sebeple adaletsizlik ve yoksulluğu önlemek amaçlı kamu harcamalarının arttırıldığı, dezavantajlı gruplara yapılan yardımların ve istihdam oranlarının arttırıldığı, düşük gelir gruplu birey ve ailelerin desteklendiği uygulamalarda artış gözlenmiştir. Fakat bunun henüz artan ihtiyaç talebini karşılamaya yetmediği ifade edilmektedir.

Sosyal politikalar ilk olarak ulusal düzeyde oluşturulmakla beraber ekonomik, sosyal ve siyasi alanlardaki sorunların küreselleşmesiyle uluslararası arenaya taşınmışlardır. Küreselleşmeyle birlikte ulusal devletler sosyal siyasalarını inşa ederken küresel söylemler ve bunların aktörleri tarafından uygulanan politikaları daha fazla göz önünde bulundurmak zorunda kalmışlardır. İktisadi yaklaşma ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle sosyal sorunlar küresel boyut kazanarak ulusal ve uluslararası örgütler tarafından ele alınmışlardır. Seyyar (2013, 12) da insanların kapsamlı sosyal hakları elde edişinin ve bu hakları insan hakları bağlamında ele alınışının, uluslararası antlaşmalarla hız kazandığını belirtir. Bu antlaşmalarla uluslararası normlar oluşturulmaktadır. Ulusal devletler farklı düzeylerde olmak koşuluyla bu norm ve standartlara yaklaşma veya uzaklaşma eğilimindedirler. Uzaklaşma ve yaklaşma eğilimlerini belirleyen şey ulus devletlerin kontrolünde olan karar yetkisidir. Uluslararası kuruluşların rolü halen ulus devletlerin karar yetkisinin gerisinde kalmaktadır. Fakat ekonomik küreselleşmenin refah devleti üzerinde baskı yaptığı gerçeğini de göz ardı etmemek gerekir.

Küreselleşme ve sosyal siyasalar arasındaki ilişki Sykes (2011, 557-560) tarafından dört farklı yaklaşım çerçevesinde açıklanmaktadır. Bunlardan ilki küreselleşmenin ekonomik gerçekliğinin refah daralmasına neden olacağını düşünen yaklaşımdır. Ekonomik baskılar hem ulusal hem de uluslararası düzeyde eşitsizlikler yaratmakta ve hükümetler artan rekabet karşısında sosyal harcamalarını kısma yoluna

gitmektedir. Ulusal hükümetlerin karar alma noktasında bağımsızlıklarının azalacağı ve neo-liberalizmin güçleneceği yönünde fikirler öne sürülmektedir. İkincisi küreselleşmenin refah devletleri üzerindeki etkisinin çok az olduğunu savunan yaklaşımdır. Bu görüş temel değişimin refah devletinde olduğunu, bunun küreselleşmeden çok demografik değişimler ve aile yapısındaki değişimlerden kaynakladığını dile getirir. Küreselleşme tehdidi hükümetler tarafından kullanılan ideolojik bir söylemdir ve esas olan refah devletini bu söylem altında yeniden yapılandırmaktır. Küreselleşmenin refah devleti üzerine etkisinin az ya da doğrudan olmadığını savunurlar. Üçüncü yaklaşım küreselleşmenin refah devletleri üzerinde etkisinin ulusal politikaları biçimlendirdiği yönündedir. Küresel güçlerin ulusal politikalarda değişime sebep olduğu ve bu değişimlerin ülkelere göre farklılık göstereceği fikri egemendir. Ulusal hükümetler daha fazla baskı altındadırlar ve her birinin küreselleşmenin ikilemlerine verdiği yanıt farklı olmaktadır. Son yaklaşım ise küreselleşmeyi refah devletlerinin ortaya çıkardığı ve onun geleceğini yine refah devletlerinin belirleyeceğidir. Bu yaklaşıma göre küreselleşme ulusal sosyal politikaların beklenmeyen sonucunu temsil etmektedir. Bu yönüyle küreselleşme ve ulus devlet ilişkisi ulus devletin kararlarıyla şekillenecektir. Uluslararası sistem ulusal ekonomilere bağlı olarak varlığını sürdürmektedir. Sykes'in üzerinde durduğu bu dört model içinde birinci yaklaşımın diğerlerine göre daha mantıklı argümanlar barındığı söylenebilir.

Küreselleşme ve sosyal siyasalar ilişkisini değerlendirirken tek taraflı bir etkiden çok, karşılıklı şekillenen bir etkiden söz etmek gerekir. Küreselleşmenin etkileri ve beraberinde getirdiği sorunlar farklı ülkelerde farklı yorumlanabilmektedir. Fakat büyük oranda küresel kuruluşların kararlarını güçlü ekonomiler belirlemektedir. Küreselleşme bir yanıyla birtakım sosyal sorunlara sebep olurken, bir yanıyla da bazı sosyal sorunları çözüme kavuşturmada daha etkili olmaktadır.

Küresel sorunlar karşısında çözümlerin de küreselleştiği görülmektedir. Avrupa Birliği ve Birleşmiş Milletler uluslararası politikaların inşa edilme sürecinde önem kazanmaya başlamışlardır. Yeates (2011, 393), uluslararası örgütlerin sosyal politikanın zemin ve bağlamının oluşturmaktan daha fazlasını yaptığını ifade eder. Bu örgütler ulusal devletlerin politika süreçlerinde aktif olarak yer almaktadırlar. Uluslararası yardım ve kalkınma politikalarını şekillendirmekte, fonların dağıtımını ve standartların oluşturulmasında etkili olmaktadır. Kimi zaman da yapılan

antlaşmalara uygunluğu denetlemek adına, ulusal sosyal programların içinde girebildiklerini görebilmekteyiz. Tüm bu müdahaleleri ile ulusal sosyal hükümlerin doğasını etkilemektedirler.

3.4. Türkiye'nin Engellilik Alanında Onayladığı Uluslararası Sözleşmeler

1. BM; 1975 tarihli Sakat/Özürlü Kişilerin Hakları Bildirisi
2. ILO; 1983 tarihli Sakatların Mesleki Rehabilitasyon ve İstihdamı Hakkındaki Sözleşme
3. Avrupa Konseyi; 2006-2015 Özürlü Bireylerin Haklarını ve Topluma Tam Katılımını Teşvik Etmeye Yönelik Özürlüler Eylem Planı: 2006-2015
4. Avrupa Parlamentosu ve Konseyi'nin 2006/54/EC Sayılı Direktifi
5. BM; 2006 yılı Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (Seyyar, 2015, 109) olarak sayılabilir.

Onaylanan bu uluslararası belgeler arasından Birleşmiş Milletlerin 1975 ve 2006 yılında imzalamış oldukları sözleşmeler odak noktasına alınmıştır. Birleşmiş Milletlerin yapmış olduğu sözleşmeler engellilik konusunda en geniş kapsamlı belgeler niteliğini taşımaktadırlar. Ayrıca bu belgeler engelli bireylere yönelik değişen bakış açısını yansıtmaktadır. Buna ek olarak Türkiye'nin Avrupa Birliği üyeliği sürecindeki uyum politikaları dikkate alınarak, AB'nin engelli bireyler ve eğitimleri konusundaki uygulamaları incelenmiştir.

3.4.1. Birleşmiş Milletler 1975 Tarihli Sakat/Özürlü Kişilerin Hakları Bildirisi

Birleşmiş Milletler, 1975 yılında engelli bireylerin haklarını dile getirmek ve toplumsal bütünleşmelerini sağlamak adına ilk kapsamlı uluslararası belgeyi yayınlamıştır. Daha önce yayınlanan “İnsan Hakları Evrensel Bildirisi” ne ek olarak yapılmıştır. Engelli bireylerin haklarını insan haklarıyla uyumlu ele almış ve temel paradigma olarak sosyal modeli örnek almıştır. Bildirinin maddelerine bakıldığında öne çıkan noktalar; engelli bireylerin haklarını kullanırken ayrımcılığa maruz bırakılmamaları, diğer bireylerle eşit haklara sahip olmaları, düzgün yaşam şartlarına sahip olmaları, kendine güvenlerini arttıracak önlemlerin alınması, özel ihtiyaçlarının her safhada düşünülmesi gerektiği, istismar ve ayrımcılığa karşı korunmaları gerektiğidir. Ayrıca bu kişilerin tıbbi, psikolojik, fonksiyonel tedavi haklarına sahip oldukları ve eğitim, rehabilitasyon, iş, staj gibi konularda bu kişilerin kabiliyetlerini

en yüksek noktaya taşıyacak ve sosyal beraberliklerini hızlandıracak uygulamalara yer verilmesi gerektiği üzerinde durur (Zihinsel Engelliler Federasyonu, 2015, 16-17).

BM'nin 1975 yılında yayınladığı bu bildiri ile engellilik konusu ilk defa kapsamlı bir şekilde uluslararası bir belge ile gündeme oturtulmuştur. Sözleşmenin maddelerine baktığımızda engellilik hakkında tıbbi modele yöneltilen eleştiriler dikkate alınarak sosyal model esas alınmıştır. Engelli bireyler hak sahibi, seçme özgürlüğüne sahip ve diğer yurttaşlarla eşit muamele görmesi gereken bireyler olarak ele alınmışlardır.

BM, sonraki süreçte 1981 yılını dünya engelliler yılı ilan etmiştir. Bu sayede engellilik konusu uluslararası arenada tartışılmış, engelli bireylerin sorunları ve buna uygun çözüm önerileri dile getirilmiştir. 1982 yılında da “Dünya Eylem Planı” kabul edilmiştir. Bu plan engelli bireylere yönelik eşit fırsatlar ve rehabilitasyon çalışmalarının gerekliliği üzerinde durmaktadır. Temel olarak engelli bireylerin ekonomik ve sosyal hayata katılımlarını arttırmayı hedeflemektedir (Patır, 2012, 25).

BM, 1993 yılında ise “Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kurallar” ı oluşturmuştur. Sözleşmede engellilerin hakları siyasi, medeni ve ekonomik alanları içine alacak şekilde genişletilmiş, engellilere özgü yasaların çıkarılması gerektiği dile getirilmiştir. Ayrımcılık yasağı ve eşitlik hakkı üzerinde durulmuştur (Zihinsel Engelliler Federasyonu, 2015, 12). BM'nin özellikle ‘Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi’ aldığı kararlar uluslararası sosyal politikayı inşa etmekte oldukça etkilidir. BM'nin kararları uluslararası normları oluşturmakta ve taraf ülkelerin ulusal mevzuatını etkilemektedir. BM, kendisine bağlı kuruluşlar ile (DSÖ, ILO, FAO, UNESCO, DB, IMF vb.) birçok konuda tartışmalar yürütmekte ve buna bağlı olarak sözleşmeler imzalamaktadır.

3.4.2. Birleşmiş Milletler 2006 Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşme

BM, engellilik konusunu uzun yıllar gündemine taşımakla beraber bu konuyla ilgili olumlu gelişmelere büyük katkı sunmuştur. BM, 2006 yılında onayladığı ‘Engellileri Haklarına İlişkin Sözleşme’ ile bu konuda en kapsayıcı değerlendirmeleri içeren belgeyi yayınlamış oldu. “Engelli hakları konusunda çağımızın hak temelli en önemli belgesi olan bu belge, uzun uğraş ve çalışmalar sonucu olgunlaştırılmıştır” (Zihinsel

Engelliler Federasyonu, 2015, 18). Türkiye ise bu sözleşmeyi 2008 yılında imzalayarak 2009 yılında yürürlüğe sokmuştur. Anayasanın 90. Maddesinde:

“Usulüne göre yürürlüğe konulmuş milletlerarası antlaşmalar kanun hükmündedir. Bunlar hakkında Anayasaya aykırılık iddiası ile Anayasa Mahkemesine başvurulamaz. Usulüne göre yürürlüğe konulmuş temel hak ve özgürlüklere ilişkin milletlerarası antlaşmalarla kanunların aynı konuda farklı hükümler içermesi nedeniyle çıkabilecek uyuşmazlıklarda milletlerarası antlaşma hükümleri esas alınır” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, 17).

Türkiye’nin bu belgeyi yürürlüğe koyması ile ‘Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme’ devletin uymak zorunda olduğu anayasa hükmünde bir belge niteliği taşımıştır.

‘Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme’ oldukça kapsamlı bir belgedir. Engelli bireylerin hayatın her alanında karşılaşılabileceği sorunlara karşı alınmış önlemleri sıralamaktadır. Hak temelli bir anlayış mevcut olmakla birlikte eşitlik, ayrımcılık yasağı, bağımsızlık ve katılım ilkesi esas alınmıştır. Engelli birey ve örgütlerin temsili ve karar alma süreçlerine katılımı hedeflenmiştir. Sosyal modelin birçok argümanı sözleşmenin birçok maddesinde görülmektedir. Engelli bireylere özel kimi uygulamaların yanında, özellikle onları hayatın her alanında düşünen ve toplumla bütünleştirici uygulamalar üzerinde durulmuştur. “Evrensel tasarım” kavramı da bu çerçevede ele alınmıştır.

“Bu kavram, bütün ürünlerin, çevrenin, programların ve hizmetlerin toplumu oluşturan tüm farklı bireyler tarafından kullanılabilir şekilde tasarlanması anlamına gelmektedir. Evrensel tasarım kavramı engellilerin kullandıkları yardımcı cihazların her engel grubunun gereksinimine göre uyarlanması zorunluluğunu da içermektedir” (Zihinsel Engelliler Federasyonu, 2015, 20).

Evrensel tasarım, kısaca çevrenin ve ürünlerin farklı yaş, yetenek ve durumdaki bireyler (hasta, yaşlı, engelli, çocuk, hamile vb.) tarafından kullanılabilmesi için yapılan tasarımları ifade etmektedir. Tüm kullanıcıların etkin kullanımı esas alan engelsiz ürün ve mekânların yaratılması amaçlanır.

Sözleşmede engelli bireylerin doğrudan veya dolaylı ayrımcılığa maruz kalmaması adına makul düzenlemelerin yapılması gerektiğinin altı çizilir. Burada makul düzenleme ile ülkelere ve kuruluşlara altından kalkamayacağı yükümlülükler vermemek adına, adım adım yapılması gereken uygulamalar kastedilmektedir.

Sözleşmede giriş bölümünde sıralanan varsayımlar sonrasında 50 maddelik sözleşme esasları bulunmaktadır. Bunlar şu başlıklar altında sıralanır: Ayrımcılık Yapılmaması ve Eşitlik, Engelli Kadınlar, Engelli Çocuklar, Bilinçlendirme, Erişebilirlik, Yaşama Hakkı, Risk Durumları ve İnsani Bakımdan Acil Durumlar, Yasa Önünde Eşit

Tanınma, Adalete Erişim, Kişi Özgürlüğü ve Güvenliği, İşkence, İnsanlık Dışı veya Aşağılayıcı Muamele veya Cezaya Maruz Kalmama, Sömürü, Şiddet veya İstismara Maruz Kalmama, Kişisel Bütünlüğün Korunması, Seyahat Özgürlüğü ve Uyrukluk, Bağımsız Yaşayabilme ve Topluma Dahil Olma, Kişisel Hareketlilik, Düşünce ve İfade Özgürlüğü ile Bilgiye Erişim, Özel Hayata Saygı, Hane ve Aile Hayatına Saygı, Eğitim, Sağlık, Rehabilitasyon ve Rehabilitasyon, Çalışma ve İstihdam, Yeterli Yaşam Standardı ve Sosyal Korunma, Siyasal ve Toplumsal Yaşama Katılım, Kültürel Yaşama, Dinlenme, Boş Zaman Aktiviteleri ve Spor Faaliyetlerine Katılım, İstatistikler ve Veri Toplama (BM, 2006). Sözleşmede üzerinde tartışılma yürütülen başlıklar bunlardır. Taraf devletlerin öncelikli olarak sözleşmenin uygulanmasını sağlamak ve politikalar üretmesi için engelli bireyler hakkında veri toplamaları gerekir. Türkiye’de yapılan engelli araştırmaları da bu amaca hizmet etmiştir.

Sözleşmenin esaslarının yerine getirilmesi için ‘Engelli Hakları Komitesi’ kurulmaktadır. Komite üyeleri taraf devletlerce seçilir. Komite üyeleri ‘Taraf Devletler Konferansı’nda ülkeleri temsil eder. Komite sözleşme yürürlüğe girdikten sonra iki yıl içinde yapılanları raporlar. Daha sonra 4 yılda bir gerekli raporları sunar. Rapor incelenir ve gerekli yorum ve önerilerle ülkeye geri bildirilir. Ayrıca sözleşmenin uygulanmasını sağlamak için uluslararası işbirliği teşvik edilir (BM, 2006).

Sözleşmede konuyla ilgili maddeler incelendiğinde:

“Madde 7:Engelli Çocuklar

1. Taraf Devletler, engelli çocukların diğer çocuklarla eşit bir şekilde tüm insan temel hak ve özgürlüklerinden tam olarak yararlanmasını sağlamak için gerekli tüm tedbirleri alır.

Madde 8:Bilinçlendirme

(b) Erken yaştan itibaren tüm çocukların eğitim sisteminin her aşamasında engelli bireylerin insan haklarına saygıyla yaklaşmasını teşvik etmek;

(d) Engellilere ve haklarına ilişkin bilinci artırıcı eğitim programlarını desteklemek.

Madde 9:Erişebilirlik

1. Taraf Devletler engellilerin bağımsız yaşayabilmelerini ve yaşamın tüm alanlarına etkin katılımını sağlamak ve engellilerin diğer bireylerle eşit koşullarda fiziki çevreye, ulaşım, bilgi ve iletişim teknolojileri ve sistemleri dahil olacak şekilde bilgi ve iletişim olanaklarına, hem kırsal hem de kentsel alanlarda halka açık diğer tesislere ve hizmetlere erişimini sağlamak için uygun tedbirleri alacaklardır. Erişim önündeki engellerin tespitini ve ortadan kaldırılmasını da içeren bu tedbirler diğerlerinin yanında, aşağıda belirtilenlere de uygulanır.

Madde 24:Eğitim

1. Taraf Devletler engellilerin eğitim hakkını tanır. Bu hakkın fırsat eşitliği temelinde ve ayrımcılık yapılmaksızın sağlanması için eğitim sisteminin bütünleştirici bir şekilde her seviyede engellileri içine almasını ve ömür boyu öğrenim imkânı sağlar.

2. Taraf Devletler bu hakkın yaşama geçirilmesi için aşağıda belirtilenleri sağlar:

(a) Engelliler engelleri nedeniyle genel eğitim sisteminden dışlanmamalı ve engelli çocuklar engelleri nedeniyle parasız ve zorunlu ilk ve ortaöğretim olanaklarının dışında tutulmamalıdır;

(b) Engelliler yaşadıkları çevrede bütünleştirici, kaliteli ve parasız ilk ve orta öğretime diğer bireylerle eşit olarak erişebilmelidir;

(c) Engellilere yönelik bireyselleştirilmiş etkin destekleyici tedbirler, engellilerin tam katılımı hedefine uygun olarak, akademik ve sosyal gelişimi artırıcı ortamlarda sağlanmalıdır.

Madde 26:Habilitasyon ve Rehabilitasyon

1. Taraf Devletler engellilerin azami bağımsızlığını, tam fiziksel, zihinsel, sosyal ve mesleki becerilerini elde etmelerini ve yaşamın her alanına tam katılımlarını sağlamak için akran desteği dâhil uygun tedbirleri etkin bir şekilde alır. Bu bakımdan Taraf Devletler özellikle sağlık, istihdam, eğitim ve sosyal hizmetler alanlarında kapsamlı habilitasyon ve rehabilitasyon hizmetlerini sunar; mevcut hizmetleri güçlendirir ve genişletir” (BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, 2006).

Yukarıda sıralanan maddeler engelli bireylerin eğitim alanında yaşaması muhtemel sorunları en aza indirmek için alınmış önlemlerdir. Engelli bireylere diğer bireyler gibi fırsat eşitliği sağlanması, bütünleştirici eğitim sisteminin teşvik edilmesi ve genel eğitim sisteminde dışlanmalarını önleyecek desteğin verilmesi gerekli görülmüştür. Bu destek bireylerin eğitim kurumlarına ulaşabilmelerini kolaylaştıracak düzenlemelerin yapılması, eğitim kurumlarında gerekli çevresel ve iletişimsel düzenlemelere gidilmesi, akran desteği ve rehberlik hizmetlerinin sağlanması, gerekli olduğu takdirde bireyselleşmiş eğitim programlarının hazırlanmasını kapsar. Diğer çocukların bütünleştirici eğitim sistemleri ile erken yaşlardan itibaren engelli bireylerle iç içte oluşları sebebiyle engelli bireylerin önceliklerini tanıma ve onların haklarını gözetme noktasında daha hassas olacakları öngörülmektedir. Aynı zamanda engelli bireylerin en yüksek derecede bağımsızlıklarını kazanabilmeleri adına gerekli uyum ve rehabilitasyon çalışmalarının artırılması ve eğitim, sağlık, istihdam ve sosyal hizmet uygulamalarının güçlendirilmesi gerektiği vurgulanır.

3.5. Avrupa Birliği Sosyal Siyasalarında Engelliler ve Eğitim Hakları

Avrupa Birliği, ekonomik amaçlarla kurulan bir birlik olmasına rağmen zamanla etkinlik alanını genişleterek ve bünyesine yeni ülkeler olarak görev ve sorumluluk alanını genişletmiştir. Öz (2013), AB'nin sosyal siyaset gelişimini iki hat boyunca ele alır: 1970'lere kadar olan süreç ve 1970'lerden sonrası. 1970'lere kadar süreçte ekonomik amaçları odak noktasına almıştı. 1970'lerden sonraki süreçte ise sosyal ve siyasi sorunlar ele alınmıştır. Daha önceleri sosyal politika ayrı bir alan olarak değil ekonomi politikasına bağlı olarak değerlendiriliyordu. Sosyal politika dar kapsamlı ve üye devletlerin kendi sorumluluğuna bırakılmıştı.

1970'lerden sonraki süreçte 1972 yılında imzalanan Paris Antlaşması ile ekonomik birliğin yanında sosyal birlik olma gayesi de dile getirilmiştir. Sosyal eylem planları oluşturulmuştur. 1980'li yıllarda ise sosyal politikaya olan gereksinim artış göstermiştir. 1997'de imzalan Amsterdam Antlaşması ile AB'nin sosyal politikası kurucu antlaşmalara dâhil edilmiştir. Bu antlaşma ile ayrımcılık gündeme alınarak dışlanmış birey ve grupların toplumla yeniden bütünleştirilmesi hedeflenmiştir. Engelli bireyler de toplumla bütünleştirilmesi gereken dışlanmış gruplar içine dâhil edilmişlerdir. Daha sonraları hazırlanan AB Anayasa'nın kabul edilmesi ile sosyal haklar insan hakları bağlamında değerlendirilmiştir (Öz, 2013). AB, gelişen ihtiyaçlara bağlı olarak sosyal politikayı odak noktasına almış ve toplumsal bütünleştirmeyi sağlamak adına yeni düzenlemelere gitmiştir.

Clasen, Avrupa sosyal politikasına makro düzeyden yaklaşıldığında diğer gelişmiş kimi ülkelere göre kamu harcamalarının, yardım miktarlarının daha yüksek ve sosyal vatandaşlığın kapsamının daha geniş olduğunu belirtmektedir (2011, 568). Fakat günümüzde ortak standartların yaratılmasının yanı sıra üye devletler arasında farklı refah rejimleri de bulunmaktadır. Engelli bireyler gelişmiş refah devletlerinde de yoksul ülkelerde de kaynaklara erişmekte ciddi sorunlar yaşamaktadırlar. Farklı lkeler de farklı sorunlarla karşılaşmakla birlikte yoksulluk oranlarının artışı onlar hakkında yürütlen politikaları gündeme taşımiştır.

Priestley (2011, 527), 1980'lerden sonra engellilerin kapitalist serbest piyasanın iktisadi çevrimlerinden en fazla etkilenen gruplardan biri olduğunu dile getirir. Bu tarihten itibaren Avrupa çapında hak-temelli yaklaşımların ve istihdam oranlarının artırılmasına yönelik fikirlerin ön plana çıktığını görmekteyiz. 1997 yılında

imzalanan Amsterdam Antlaşması ile engelli bireyler verdikleri mücadele sonrasında yurttaş olarak daha görünür kılınmışlardır.

AB, engellilik konusunda kendi iç mevzuatının yanında uluslararası sözleşmeleri de referans almıştır. BM ve kendisine bağlı kuruluşların yayınlamış olduğu sözleşmeler AB tarafından önemle üzerine durulmuştur. Nacar (2008)'ın belirttiği gibi AB engellilik konusunda, BM'nin 1975 ve 2006 yılında engellileri hedef alan sözleşmelerini referans kaynağı olarak almıştır.

Avrupa Birliği Konsey'i üye ülkelere engelli bireylere fırsat eşitliğinin sağlanması adına birtakım sorumluluklar yüklemiştir. Bunlar ayrımcılığı yasaklayıcı ve katılım esaslı sorumluluklardır. Burada engelli bireylere yönelik eğitim-öğretim sistemi mercek altına alınmıştır. 1990 yılında 'Engelli Çocuk ve Gençlerin Öğretim Sistemine Katılımı'nı hedefleyen konsey kararı alınmıştır. Alınan kararlara bakıldığında engelli bireyleri, genel eğitim sistemine katılmaları yönünde teşvik eden ve öğretim kurumlarını onların ihtiyaçlarıyla uyumlulaştıran politikalara öncelik verilmesi hedeflenmiştir (Avrupa Birliğinde Engellilere Yönelik Yasal Düzenlemeler, [08.03.2017]).

İlerleyen süreçte 2003 yılında 'Engelli Öğrencilere Eğitim ve Mesleki Eğitimde Fırsat Eşitliği Sağlanması' konulu konsey kararı alınmıştır. Konsey kararlarından bazıları şöyledir:

- “Üye devletler eşitlik ilkesi doğrultusunda çocuklar, gençler ve yetişkinler için eğitimde fırsat eşitliği sağlamalı, kaynaştırılmış ortamlarda okul öncesi çocuklar, yetişkin engelliler ve özellikle de kadınlar için özel “ilgi” sağlanmalıdır.
- Avrupa Birliği ve üye ülkeler hayat boyu öğrenme yoluyla engelli bireylerin eğitim ve mesleki eğitime ulaşma düzeylerini artırmayı hedeflemektedir.
- Engelli bireyler için hayat boyu öğrenmenin daha ulaşılabilir kılınmasını ve bu bağlamda, hizmet ve kaynaklara ulaşımın kolaylaştırılması, öğrenimin kalitesinin artırılması için yeni multimedya araçları ve İnternet kullanımına daha fazla önem verilmesini (e-öğrenme),
- Engelli bireylerin rehberlik, eğitim ve mesleki eğitim içerikli WEB sitelerine erişimlerinin sağlanması ve bu konuda rehberlik hizmeti verilerek desteklenmelerini,
- Engelli bireylerin kendilerinin ya da gerekiyorsa ailelerinin veya sorumlu kişilerin, engelli bireye uygun eğitim tarzını seçebilmeleri için gerekli bilgi ve rehberliğin sağlanmasını,
- Özel eğitim alanındaki öğretmenlerin işe başlamaları ve hizmet içi eğitimleri sırasında başta pedagojik teknik ve materyaller olmak üzere çeşitli konularda desteklenmelerini” ifade eder (Avrupa Birliğinde Engellilere Yönelik Yasal Düzenlemeler, [09.03.2017]).

AB'nin engelli bireylerin eğitiminde izlediği yöntem baktığımızda önceliğin genel eğitim kurumlarında bütünleştirici eğitim olduğunu, fakat özel eğitim görmesi gereken bireylerin de özel eğitim kurumlarında eğitilmesi gerektiği yönündedir. Fırsat eşitliği, tam katılım ve ayrımcılığa karşı mücadele esas alınır. Bu konuda aile

ve eğitimlere de gerekli eğitimin verilmesi ve desteklenmesi üzerinde durulmaktadır.

3.6. Türkiye’de Engelli Bireylere Yönelik Sosyal Siyasaaların Tarihsel Gelişimi ve Aktörler

Türkiye’de sakatlık 1940’lı yılların sonunda “maluliyet sigortası” ile sosyal politika gündemine girmiştir. Sigorta mantığıyla giren bu hak bütün engelli bireyleri kapsamamaktaydı. Bir süre kayıtlı bir işte çalışan ve prim ödemesini yapan, fakat bu süreç içerisinde sakatlanan bireyleri kapsamaktaydı. Burada engellilik sadece sonradan edinilen bir durumu ve iş piyasasına girmiş bireyleri kapsamaktaydı. Sakatlanan bireylerin tıbbi olarak tespit edilmesi için de Türk Sakatlık Baremi oluşturulmuştur. Bu sınırlı bir gelişme olsa da engellilik kategorisinin oluşturulmasında atılmış ilk adımı temsil etmekteydi. Daha sonra 1958 yılında Altı Nokta Körler Derneği, 1963 yılında ise Türkiye Sakatlar Derneği kurulmuştur. Bu süreçte devlet pasif bir rol oynamaktaydı. Engellilerin sorunlarını büyük oranda kendi görev alanında görmüyordu. Sosyal alanda daha çok sivil toplum kuruluşlarına bırakmıştı. Fakat bunlar derneklerin boyutunu aşacak büyüklükte sorunlardı. Bu konuda Sakatlar Derneği de sakatları besleyerek veya sadakayla değil, eğiterek ve iş sahibi yaparak koruyabileceğimizden söz etmekteydi (Yılmaz, 2016, 61-62).

Devlet bu konuda yeterli sorumluluk almayarak, geçici ve düzensiz çözümlere başvurmuştur. Ayrıca engellilik geleneksel ve tıbbi bakış açısıyla değerlendirilmektedir. Engellilik daha sonraki süreçte istihdam politikalarıyla ilk kez bir kategori olarak gündeme taşınmıştır. 1967 yılında Deniz İş Kanunu, 1971 yılında ise İş Kanunu ile engellilere yönelik pozitif ayrımcı uygulamalara yer verilmiştir. Aynı zamanda engelli çalıştırma yükümlülüğü getirilmiştir (Altan, 1976, 219). Bu uygulamalar engelli bireylerin içinde yaşadığı ekonomik sıkıntılar ve iş piyasasından dışlanma sorunlarına kısıtlı da olsa çözüm sunmuştur. 1976 yılında çıkarılan 2022 numaralı ‘65 Yaşını Doldurmuş, Muhtaç, Güçsüz ve Kimsesiz Türk Vatandaşlarına Aylık Bağlanması Hakkındaki Kanun’ ile yoksul/işsiz engellilere maaş verilmeye başlanmıştır (Seyyar, 2015, 131). Fakat bu yardımlar miktar olarak oldukça düşük, engellilerin hayatlarını idame ettirecek seviyelerde değildi.

1980’li yıllarda Türkiye’de sosyal politika alanında büyük gelişmeler yaşanmaya başlanmıştır. 1980’li yıllarda küreselleşmenin etkilerinin daha güçlü hissedilmeye

başlanması, Türkiye'nin uluslararası kuruluşlara olan üyeliği, BM'nin engelli bireylere özel uygulamaları, sözleşmeleri ve AB'ye üyelik sürecinde uyum çalışmalarının hız kazanması kuşkusuz Türkiye'de sosyal politikanın oluşturulma ve genişleme sürecinde etkili olmuştur. Aynı zamanda ülke içindeki gelişmeler ve gün yüzüne çıkan sorunlar bu politikaların oluşturulma sürecinde belirleyici olmuştur.

1981 yılında Sakatları Koruma Milli Koordinasyon Kurulu kurulmuş, 1982 Anayasasında ise engelli bireyler haklarını hukuksal güvenceye almışlardır. 1961 Anayasasında engellileri yönelik doğrudan bir yasa bulunmaktaydı. 82 Anayasasının 61. Maddesinde “devlet, sakatların korunmalarını ve toplum hayatına intibaklarını sağlayıcı tedbirleri alır” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, 12) ifadesi bulunmaktaydı. Bazı diğer maddelerde de direkt engelliler için olmasa da engelli bireyleri de kapsayan uygulamalardan söz edilir. 1983 yılında Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, 1986 yılında ise Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu kurulmuştur. Yine 1986 yılında Türkiye Sakatlar Konfederasyonu kurulmuştur. (Yılmaz, 2016, 65).

1990'lı yıllarda daha kapsamlı olarak engellilerin görmezden gelinen sorunları gündeme taşınmaya başlanmıştır. Bu süreçte engellilere yönelik verilerin ve politikaların üretilmesindeki geç kalmışlık gün yüzüne çıkmıştı. Bunun için gelişmelere ivme kazandırılma gerekliliği görülmüştür. Ayrıca uluslararası gelişmeler Türkiye'nin bu konuda araştırma yapıp, veri toplamasını ve düzenlemeler yapmasını gerekli kılmıştır. 1997 yılında Sakatları Koruma Milli Koordinasyon Kurulu kapatılmış, yerine Özürlüler İdaresi Başkanlığı (ÖZİDA) kurulmuştur (Seyyar, 2015, 132). ÖZİDA'nın kurulması engelli dostu sosyal politikaların oluşturulması sürecinde oldukça önemli bir hamledir. Çünkü bir durum sorun olarak tanımlanmadığı sürece görmezden gelinmekte ve çözüm için çaba sarf edilmemektedir. ÖZİDA ile öncelikle engellilerin sorunları tespit edilmeye çalışılmış, buna uygun çözüm yolları aranmış ve bu süreçte uluslararası kuruluşların fikirleri de önemsenmeye başlanmıştır. Dağınık kurumsal yapılar ve uluslararası kuruluşlar arasında işbirliğine gitmek engellilere yönelik uygulamaların daha sağlıklı yürütülmesini sağlamıştır. ÖZİDA'nın fikirleri doğrultusunda engelli bireylerin sorunlarını tartışmak için Özürlü Şuraları düzenlenmeye başlanmıştır.

Türkiye'de 1999 yılında ilk kez Özürlü Şurası düzenlenmiştir. Bu şurada üzerinde durulan temel konu özürlü yasasına olan ihtiyaçtı. Aysoy (2008)'un belirttiği gibi I.

Özürölüler Şurası'nda bu ihtiyaç dile getirilmiş olmasına rağmen fiiliyatta karşılığını yakın zamanda bulamamıştır.

2002 yılında Adalet ve Kalkınma Partisi'nin iktidara gelmesi ile sosyal politika alanında geniş çaplı bir dönüşüm hareketi başlatılmıştır. Genel olarak sosyal politika, özel olarak ise engellilik alanındaki politikasızlık keşfedilmiş ve bu yönde köklü adımlar atılmıştır (Yılmaz, 2016, 66). Sosyal yardım ve hizmet, sosyal güvenlik ve sağlık sisteminde yeni uygulamalar gündeme gelmiştir. Fakat aynı zamanda özel sektörün bu alandaki varlığı ve ailenin rolü atılmıştır. Ailelere ve özel sektör birimlerine maddi destek verilerek, sorumluluk büyük oranda topluma bırakılmıştır. Burada en önemli gelişme 2002 yılında yapılan Türkiye Özürölüler Araştırması'dır. Araştırmaya göre toplam nüfusun %12.29'u engellidir (Özgökçeler, 2016, 348). Bu araştırma ile ilk kez engelli bireylere ait bilgi ve veri toplanmıştır. Daha sonraki süreçte bu veriler ışığında hareket edilmeye çalışılmıştır.

Engellilerle ilgili uluslararası gelişmeler 2000'li yıllarda hız kazanırken Türkiye'de yapılan "Özürölüler Araştırması" engellilerle ilgili istatistiki bilgilerin toplanması ve uluslararası politikaya uyum sağlama yönünde önemli bir adımdır. Türkiye daha önceleri bu konuda veri tabanına ve istatistiki bilgilere sahip olmadığı için Dünya Sağlık Örgütü'nün tahminlerinden faydalanmaktaydı. Bu araştırma ile engelli sayısı, farklı engel türlerinin bu sayı içindeki oranı, engellilerin içinde bulundukları sosyo-ekonomik durum, karşılaştıkları sorun ve beklentileri ölçölmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya göre engelli bireylerin toplam nüfus içindeki payı %12.29'dur. Bunun %2.58'ini ortopedik, işitme, görme, dil ve konuşma ve zihinsel engelliler oluştururken, %9.70'ini süreğen hastalığa sahip olanlar oluşturur. Engelli olma oranı ileriki yaşlarda artış göstermektedir. Genel nüfusta okuma yazma bilmeyenlerin oranı %13 iken, engellilerde bu oran %36'lara çıkmaktadır. Süreğen hastalarda ise %25 olarak ölçölmüştür. Engellilerin %41'i, süreğen hastalığa sahip olanların %47'si ilkokul mezunudur. İlkokul sonrası eğitime katılım oranları oldukça düşüktür. Yükseköğretime devam etme oranına bakıldığında ise engellilerde %2.24, süreğen hastalarda %4.23 olarak karşımıza çıkmaktadır (ÖZİDA, 2004, 5-10). Engelli bireylerin eğitim seviyelerinin düşük oluşunun birçok nedeni bulunmaktadır. Erişilebilir yapıların yoksunluğu, eğitim alanında ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz kalmaları, maddi olanaklarının yetersiz oluşu, yasal düzenlemelerin mevcut olmayışı gibi birçok neden sayılabilir.

İş gücüne katılım oranlarına baktığımızda ise %78'inin iş gücüne dâhil olmadıklarını görmekteyiz (ÖZİDA, 2004, 14). Böylesi büyük bir oranın iş piyasasından dışlanmış olması onları yoksulluk, sosyal dışlanma sarmalına sokmuş ve ailelerine bağımlı hale getirmiştir. İş gücüne katılımlarının düşük olmasının önemli bir nedeni eğitim seviyelerinin düşük oluşudur. Kendilerine uygun eğitimi alamadıkları için yapabilecekleri birçok iş alanına ulaşamamaktadırlar.

Engelli bir bireyin iş hayatına giriş sürecinde yaşadığı zorluklar bir engelli tarafından şöyle ifade edilmiştir:

Çok incitici bir istisna haricinde, ailemin ve okul çevresinin himayesi altında bulunduğum ve yetişkin bir vatandaş olarak haklarımı kullanmadan yaşadığım sürece toplum bana yumuşak ve geçimli yüzünü gösterdi. Liseden ve mesleki okuldan sonra sayısız mahalli projede oradan oraya savrulup gönüllü olarak çalışmamın ardından, iş dünyasının Orta Çağ'a has ön yargıları ve hurafeleri yüzünden kapıların birçok kez suratıma çarpıldığına şahit oldum. İş aramak, kendimi bir infaz mangası karşısında bulmak gibi bir şeydi. İşverenler, bir işe başvuracak cürete sahip olmam karşısında şok oluyorlardı" (Goffman, 2014, 68).

Goffman'ın aktardığı gibi engelliler iş hayatının daha ilk aşamasında çeşitli önyargılarla karşılaşmakta ve haklarını kullanmaya başladıkları andan itibaren toplumun diğer yüzüyle karşılaştıklarını ifade etmektedirler.

Engellilerin %47'si engelinden dolayı tedavi edilmediğini dile getirmektedir. Görme, işitme, ortopedik, dil ve konuşma ile zihinsel engellilerin yaklaşık %48'i, süregen hastaların ise %64'ü sosyal güvenlik kapsamında değildir. Engellilerin beklentilerine baktığımızda ise %61'lik bir oranla parasal destek ön plana çıkmaktadır. Bu takip eden diğer önemli beklentiler ise iş bulmak, eğitim imkânlarına sahip olmak ve kanuni haklarının savunulmasıdır. (ÖZİDA, 2004, 18-31). Engelli bireylerin yeterli ve sürekli sağlık hizmetlerinden faydalanamadıklarını, büyük bir kısmının sosyal güvenlikten yoksun olduğunu, yeterli gelir miktarına sahip olmadıkları için tedavi ve rehabilitasyon hizmetlerinden gerekli oranda yararlanamadıklarını görmekteyiz. ÖZİDA'nın yaptığı bu araştırma ile Türkiye'nin engellilik konusunda kat etmesi gereken uzun bir yol gün yüzüne çıkmıştır.

2005 yılında çıkarılan 5378 sayılı 'Özürlüler Kanunu' ile engellilik konusu kapsamlı bir şekilde sosyal politika alanına dâhil edilmiştir. Engellilik çok yönlü olarak ele alınmış ve tek bir kanun ile farklı politika alanlarını dönüştürmek amaçlanmıştır (Seyyar, 2015, 134). Bu kanun, sosyal modeli esas alan AB engelli politikalarıyla benzerlik göstermektedir. Daha önceleri tıbbi model etrafında ele alınan engellilik sosyal modele doğru bir kayma göstermektedir. Engellilik bir hastalık veya kişisel

trajedi olarak değil de bir insanlık durumu olarak ele alınmıştır. Bu yönüyle engelli bireylerin hayatın her alanında düşünülmesi gerektiği ön plana çıkmaktadır.

Özürlüler Kanunu'nun içeriğine baktığımızda eğitim, sağlık, bakım, sosyal güvenlik, rehabilitasyon ve sosyal güvenlik alanında yapılan düzenlemelerden oluşmaktadır. 50 ve üzeri işçi çalıştıran işyerlerine engelli çalıştırma zorunluluğu getirilmiş, sembolik seviyedeki engelli aylık miktarlarını önemli ölçüde artırmış, evde bakım aylığı veya bakım için ödeme getirilmiştir. 15. Maddede engelli bireylerin eğitim almasının engellenemez olduğu ve özel durumlarının dikkate alınarak bütünleştirilmiş ortamlarda eğitim görmeleri gerekliliği ifade edilmiştir (5378 Sayılı Özürlüler Kanunu, 2005).

Engelli bireylere yönelik sosyal harcamalarda zamanla artış gözlenmiştir. 2006 yılında engellilere yönelik kamu harcamaları 630 milyon TL iken, 2008 yılında 2,7 milyar, 2011 yılında ise 5 milyar 687 milyona yaklaşmıştır. Bu artışın büyük bir kısmını engelli kişi ve ailelerine yapılan ödemeler oluşturmaktaydı. Fakat bu oran AB ortalamasının henüz yarısı seviyesindedir. (Yentürk, Yılmaz, 2012, 8). Engelli birey ve yakınlarına yapılan yardımlar onların yeterli gelire sahip olması ve yaşam standartlarını yükseltme noktasında oldukça önemli olsa da tam ve eşit katılımın sağlanması için gerekli yapısal düzenlemelerin yapılmasını ikincil plana itmiştir. Erişilebilirlik ve ulaşılabilirlik alanında çalışmalar yapılsa da bunun standartların oldukça gerisinde kaldığı ve yeterli olmadığını görmekteyiz.

2010 yılında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve TÜİK tarafından ulusal özürlüler veri tabanında kayıtlı olan engellileri esas alan “Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması” yapılmıştır. Veri tabanına kayıtlı olan engellilerin sorun ve beklentilerinin belirlenmesi ve buna uygun sosyal politikaların inşa edilmesi hedeflenmiştir. Veri tabanına kayıtlı engellilerin % 29,2'si zihinsel engelli, % 25,6'sı süregen hastalığa sahip engelli, % 8,8'i ortopedik engelli, % 8,4'ü görme engelli, % 5,9'u işitme engelli, % 3,9'u ruhsal ve duygusal engelli, % 0,2'si dil ve konuşma engellidir. Birden fazla engele sahip olan bireylerin oranı ise %18 civarındadır (TÜİK, 2011, 2). Daha önce 2002 yılında yapılan Özürlüler Araştırması verileri 2010 yılında yapılan bu araştırma ile güncellenmiştir. Veri tabanına kayıtlı engellilerin en büyük oranını zihinsel engelliler oluşturmaktadır.

Veri tabanına kayıtlı olan engellilerin eğitim seviyelerine baktığımızda bu oranın erkeklerde daha yüksek olduğunu görmekteyiz. Okur-yazar olamayanların sayısı erkeklerde %32,1, kadınlarda %54,9'dur. Okur-yazar olup bir okul bitirmeyenlerin sayısı erkeklerde %19,2, kadınlarda 16,8'dir. İlkokulu bitirenlerin oranı erkeklerde %26,3, kadınlarda %16,5'tir. İlköğretim veya ortaokul ve dengi okullardan mezun olanların oranı erkeklerde %12,5, kadınlarda %7,1'dir. Lise ve üstü okullardan mezun olanların oranı erkeklerde %9,8, kadınlarda ise %4,7'dir (TUIK, 2011, 5). Engelli bireylerin eğitim seviyelerine bakıldığında bu oranın oldukça düşük olduğu ve ilköğretim sonrası azalmaya başladığı gözlenmektedir. Üniversite mezunu engelli sayısının ise en az olduğu görülmektedir. Yine benzer şekilde engellilerin büyük bir kısmı yardımlardan faydalanamadığını, hizmetlerin büyük oranda yetersiz olduğunu, yapıların ve çevrenin kendi kullanımlarına uygun olmadığını, iş ve eğitim olanaklarının artırılması gerektiğini düşünmektedir.

Veri tabanına kayıtlı olan engellilerin %66,9'u kaldırımların, yaya yollarının ve yaya geçitlerinin kendi kullanımlarına uygun olmadığını, %66,3'ü oturdukları binanın, %59,5'i dükkân, market, mağaza ve lokantaların, %58,4'ü kamu binalarının, %55,4'ü postane, banka gibi mekânların kendi kullanımlarına uygun olmadığını ifade etmiştir. Ulaşım konusunda da benzer sıkıntılar mevcuttur. Bu bireylerin %30,9'u kendi başına toplu taşıma aracını kullandığını, %69,1'i ise toplu taşıma aracını kendi başına kullanamadığını beyan etmiştir. Toplu taşıma araçlarını kendi başına kullanamama nedenlerine baktığımızda %89,6'sı refakatçisiz dışarı çıkamadığını, %12,9'u toplu taşıma araçlarının engel durumuna uygun olmadığını dile getirmiştir (TUIK, 2011, 31). Engelli bireylerin büyük bir kısmı yalnız başına dışarı çıkamamakta ve toplu taşıma araçlarını kullanırken sorun yaşamaktadır. Tüm bu sebepler onları çevresine ve ailesine "bağımlı" birer birey haline getirmektedir. Bağımsız hareket edemedikleri için eğitim, sağlık ve çalışma gibi alanlara erişmekte ve katılım göstermekte ciddi sorunlar yaşamaktadırlar.

ÖZİDA'nın 2009 yılında yaptığı "Toplum Özürlülüğü Nasıl Anlıyor?" araştırması engellilere yönelik tutumlar bakımından ilgi çekici sonuçlar vermektedir. Araştırmada "Özürlü Denildiğinde Aklınıza Ne Geliyor?" sorusuna en yüksek cevap %24,2 ile 'yardıma muhtaç kişi' gelmektedir. Katılımcıların %32'si ruhsal ve duygusal, %28,2'si zihinsel engellilerle arkadaş olmayacağını; %33,6'sı ruhsal ve duygusal, %30,1'i zihinsel engellilerle çalışmayacağını; %25,9'u ruhsal ve duygusal,

%19,1'i zihinsel engellilerle komşu olmak istemediğini; %18,2'si ise hiçbir engelli akranlarıyla aynı sınıfta eğitim alamaz" şeklinde cevaplar vermişlerdir (Özgül, 2014). Araştırma sonuçlarına baktığımızda Türkiye'de engelli bireylerin yardıma muhtaç ve acınan kişiler olarak algılanma yüzdesinin daha yüksek olduğunu görmekteyiz. Aynı zamanda araştırmanın diğer sorularına engelli bireylerin eğitim almaları, çalışmaları gerektiği yönünde cevap veren bu kişiler kendi yakınlarında, çalışma alanlarında ve okullarda engelli bireyleri görmek istememektedirler. Burada çelişkili bir durum ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar, engelli bireylerin haklarını dile getirmekte, bu haklara ulaşmaları için onları desteklediklerini ifade etseler de toplumsal hayatta kendi çevresindeki bu bireylerle ilişki sürdürmekte isteksiz davranmaktadırlar. Teorik bir destek uygulama boyutunda karşılığını bulamamaktadır.

2011 yılında Özürlüler İdaresi Başkanlığı yeni kurulan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlanmış ve faaliyetlerini Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü olarak sürdürmüştür. 2013 yılında ise mevzuatlarda yer alan özürlü ve sakat ifadeleri yerine "engelli" ifadesi konulmuştur (Seyyar, 2015, 165-166). Özürlü ve sakat ifadelerinin engellileri yanlış ifade ettiği ve incittiği ifade edilmiştir.

Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği (TOHAD), İstanbul Bilgi Üniversitesi ortaklığı ve Sabancı Vakfı Toplumsal Gelişme ve Hibe Programı desteği ile 2013 yılında Engelli Hakları İzleme Grubu tarafından 'Mevzuattan Uygulamaya Engelli Hakları İzleme Araştırması' yapılmıştır. Türkiye'nin son 10 yıllık süreçte engelli haklarının tanınması noktasında büyük atılımlar gerçekleştirdiğini, 2005 yılında 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun'u, 2007 yılında yapılan BM Engelli Hakları Sözleşmesini kabul ettiğini ve 2009 yılında yürürlüğe koyduğunu dile getirmişlerdir. TOHAD bunlardan yola çıkarak anayasada, yasalarda ve Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası sözleşmeleri dikkate alarak mevzuatta sağlanan hakların uygulamaya ne şekilde yansıdığını ve engelli bireylerin bunlardan ne ölçüde faydalandıklarını araştırmıştır (TOHAD, 2015, 8). TOHAD'ın 2013 yılında yaptığı bu araştırma teori kısmını aşır uygulama boyutunu araştırdığı için oldukça önemlidir. Çünkü yasaların ve sözleşmelerin uygulamada nasıl yankılar bulduğunu, ne oranda hayata geçirildiğini öğrenmek bundan sonra yapılacak düzenlemeler için hayati önem arz etmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre 61 ilde hizmet veren 12.417 toplu taşıma hizmeti veren araçların sadece %33'ünde fiziksel engelliler için rampa, %7'sinde görme engelliler için anons, %6'sında işitme engelliler için bilgilendirme ekranı bulunmaktadır. 51 ildeki 110.538 cadde ve sokağın sadece %16'sında rampa, %3'ünde hissedilebilir zemin, %2 sinde sesli sinyalizasyon sistemi vardır (TOHAD, 2015, 12-14). Araştırmadan çıkan sonuçlara baktığımızda engelliler için ulaşım araçlarının büyük oranda erişilemez olduğunu görmekteyiz. Türkiye genelinde hala birçok ulaşım aracında gerekli düzenlemelerin yapılmadığı, kimi durumlarda şoförlerin sesli anonsları çok ses yaptığı için kapattıklarını, otobüslerdeki engelli rampalarını açmadıklarını, engellilere ayrılmış yerlerin dolu olduklarını, engelli asansörlerinin diğer bireyler tarafından engellilere gerekli öncelik tanınmadan kullanıldığını ve yapılmış kimi düzenlemelerde de standartlara uyulmadığı gözlenmektedir.

Araştırmaya göre eğitim gören engelli sayısında artış gözlenmesine rağmen engellilerin eğitim hayatına katılımları hala çok düşük düzeydedir. 2013-2014 eğitim yılındaki öğrencilerin %1,5'i engelli öğrencilerden oluşmaktadır. 2012-2013 eğitim yılında üniversite öğrencilerinin %0,0035'i engelli öğrencilerden oluşmaktadır (TOHAD, 2015, 30). Eğitim oranlarına baktığımızda da ortalamanın oldukça altında kaldıklarını görmekteyiz. Bu oranların düşüklüğünün sebebi önceki maddelerde dile getirilen tüm diğer oranlarla bağlantılıdır.

TOHAD'ın yaptığı araştırma daha önce yapılan araştırmaların verileriyle paralellik göstermektedir. Engelli bireylerin topluma tam ve eşit katılımlarının önünde hala ciddi engeller bulunmaktadır. Zaman içinde büyük gelişmeler kaydedilse de, mevzuatta değişikliğe gidilse ve uluslararası sözleşmeler yürürlüğe konulsa da uygulamada bunların karşılığı yeterli olarak görülememektedir. Mevzuat ve uygulamalar arasında uyumsuzluklar gözlenmektedir.

2005 yılında çıkarılan Özürlüler Kanunu 2013 yılında "Engelliler Hakkında Kanun" olarak değiştirilmiştir. 2014 yılında ise bu kanun BM'nin 2006 yılında çıkarmış olduğu ve Türkiye'nin de taraf olduğu "Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşme"sinde yer alan hükümler doğrultusunda genişletilmiştir. Engelliler Hakkında Kanun, kapsam ve içerik olarak BM'nin düzenlemiş olduğu sözleşmeyle uyumlulaştırılmaya çalışılmıştır. Yapılan bu düzenlemeler içinde engelli dostu sosyal politikaların üretilmesini destekleyen düzenlemelere bakılacak olursa; öncelikle

engelli bireylerin hayatın her alanına tam ve etkin katılımını destekleyecek kapsayıcı tedbirleri öngörmektedir. İkinci olarak engelli bireylere yönelik doğrudan ve dolaylı ayrımcılığı yasaklar ve bununla mücadele edilmesi için pozitif ayrımcılık gözeten tedbirleri destekler (6518 Sayılı Kanun, 2014). Dolaylı ayrımcılık tanımlamasının yapılması önemlidir. Çünkü engelli bireylere karşı yapılan dolaylı ayrımcılık azımsanacak türden değildir ve doğrudan ayrımcılık kadar önemlidir.

“Dolaylı ayrımcılık, görünüşte ayrımcı olmayan her türlü eylem, işlem ve uygulamalar sonucunda engelliliğe dayalı ayrımcılık temeliyle bağlantılı olarak, engellinin hak ve özgürlüklerinden yararlanması bakımından nesnel olarak haklılaştırılamayan dezavantajlı bir konuma sokulması” (6518 Sayılı Kanun- Madde 63/b, 2014) şeklinde tanımlanmıştır.

Engelli dostu sosyal politikaların üretilmesini destekleyen ve sosyal modellerle uyumlu söylemler mevcuttur. Engellilerin bireysel özerkliklerinin gözetilmesi, kendi kararlarını alırken özgür ve bağımsız olmaları, hak ve hizmetlerden yararlanmaları için fırsat eşitliği sağlanması gerekli görülmüştür. Engelliliğe dayalı ayrımcılığa maruz kalmamaları için gerekli tedbirlerin alınması, topluma tam ve etkin katılımlarını sağlayacak erişilebilirlik çalışmalarının yürütülmesi ve karar alma süreçlerine engellilerin, ailelerin ve STK’ların katılması üzerinde durulmuştur. Ayrıca engelli bireylerin katılımlarını gözeten sosyal içermeci uygulamalara öncelik verilmesinin öneminden bahsetmektedir (6518 Sayılı Kanun-Madde 64, 2014). Eğitim konusunda da sosyal içermeci yani kaynaştırma eğitimini desteklemektedir. Bu sayede engelli bireyler yaşlılarıyla beraber eğitim almakta ve toplumsal olarak tecrit edilme seviyeleri düşmektedir.

Türkiye’de engellilere yönelik sosyal politikaların tarihsel gelişimini ve engelli bireylerin demografik, sosyal ve ekonomik özelliklerini verdikten sonra kısaca bunların nedenlerine üzerine eğilmek gerekmektedir. Türkiye’nin daha önce bahsedilen refah sınıflandırmasında Güney Avrupa refah modeline yakın olduğu ifade edilmiştir. Esping-Andersen (2015)’in özelliklerini sıraladığı bu modeli Türkiye’nin refah modeli ve sosyal politika yapısını üzerinden değerlendirmek gerekmektedir. Öncelikle toplumsal risklerin paylaşılma şekline ve refahın bedelinin kim tarafından ödendiğinden başlamak gerekmektedir. Toplumsal riskler devlet, piyasa ve aile tarafından paylaşılmaktaydı. Türkiye’de toplumsal riskleri paylaşma noktasında aile ön planda olup devlet aileyi gelir yardımı ile desteklemektedir. Aile, refah tamamlayıcısı değil, refah üreticisi konumundadır. Engellilik konusunda da bu yaklaşım ön plandadır. Devlet nakit desteği ile kadınları ücretli bakıcı olarak konumlandırmaktadır. Bu model de refah yönetimi geleneksel toplumsal cinsiyet

rollerini destekler nitelikte olduğu için, kadın ev ve aile içindeki rolleriyle tanımlanmakta, erkek ise ücretli çalışan olarak ön plana çıkmaktadır. Kadının iş piyasasına katılımı düşük ve sınırlı olduğu için genellikle engelli bireylere bakım işleriyle onlar ilgilenmektedir. Bu aynı zamanda bakım işinin yürüten kadınların yeterli desteği görmediği durumlarda zihinsel sağlık ve esenliklerinde bozulmalara, toplumsal dışlanma ve yoksulluk miktarında artışlara neden olmaktadır. Ayrıca bu konuda üzerinde durulması gereken bir diğer konu ise sosyal politikaların üretim sürecinde daha çok erkeklerin bulunduğu ve kadınların ve engellilerin bu konudaki sıkıntılarının karmaşıklığının yeteri kadar anlaşılmamış olmasıdır.

Esping-Andersen (2015)'ın üzerinde durduğu bir diğer nokta ise bu modele dâhil edilen ülkelerin refah devleti tartışmalarında yer almayıp, sosyal politika tartışmalarına görece geç katılmalarıydı. Ekonomik olarak gelişmekte oldukları için yardımları asgariyetçi, seçici ve yoksul kesimlerle sınırlandırılmışlardır. Türkiye'de engelli bireylere yapılan yardımlar son yıllarda artış göstermesine rağmen seçici ve ailenin gelirini de göz önünde bulundurmaktadır. Sosyal haklar tabandan gelen güçlü bir mücadele sonucu değil de yukarıdan verilmektedir. Ayrıca devlet bürokratik profesyonellik noktasında zayıf kalmıştır. Tikelci ve klientalist bir siyasi kültür ön plandadır. Patronaj ilişkileri hala varlığını korumaktadır. Weberci bir devlet anlayışı oturmamıştır. Engelli bireylere yönelik iş piyasasına kota sistemi getirilmesine rağmen yüksek enformel sektörün varlığı nedeniyle engelli bireyler iş piyasasına düşük katılım göstermektedirler. Ayrıca sanayileşme ve kentleşme süreçlerine görece geç bir vakitte katıldıkları için bu konuda sıkıntılar yaşamışlardır. Engelli bireyleri gözetim yapı ve ulaşım araçlarının tasarımında geç kalınmış ve yeni yapılan düzenlemelerde yeterli gelişme kaydedilmemiştir. Engelli dostu politikaların üretilmesi de yakın bir zamanda oluşturulmuştur. Bunda uluslararası kuruluşlara üyeliği nedeniyle yapılan sözleşmelere ve AB politikalarına uyum çalışmaları etkili olmuştur. Ayrıca küreselleşmenin sosyal ve ekonomik sonuçlarının tüm ülkelerde belirginleşmesiyle beraber Türkiye'nin de bu sorunların çözümü noktasında uluslararası gelişmelere kayıtsız kalamayacağı ortadadır. Küreselleşmeyle birlikte neo-liberal politikaların artması, esnek, güvencesiz ve yarı zamanlı işlerin ön plana çıkması, kadınların iş hayatına daha fazla katılması, istikrarlı aile yapılarının bozulması, bireyselleşme eğilimlerinin artması, boşanma oranlarının artması ve yaşlanma oranlarının artması gündemdedir. Tüm bunlar diğer ülkelerde olduğu gibi

Türkiye’de de sosyal politikaya olan ihtiyacı arttırmakta ve sosyal risklerin paylaşılmasının zorunlu hale getirmektedir.

4. SOSYAL DIŞLANMAYA KARŞI KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ

Bu bölümde sosyal siyasaların güncel ilgi alanlarından biri olan sosyal dışlanma kavramı üzerinde durulmuştur. Günümüzün değişen sosyo-ekonomik koşulları ve artan riskleri karşısında dezavantajlı bireyler için daha belirgin hale gelen sosyal dışlanmaya sorunu merkeze alınarak bununla mücadele yöntemleri tartışılmıştır. Bu doğrultuda kaynaştırma eğitimi incelenmiştir. Engelli bireylerin toplumsal bütünleşmeleri sağlayabilmek adına gündeme taşınan kaynaştırma eğitiminin teorik arka planı irdelenmiştir.

4.1. Sosyal Dışlanma Kavramı

Sosyal dışlanma kavramı sosyal siyasetin güncel ilgi alanlarından birini oluşturmaktadır. Marshall (1999, 150)'a göre sosyal dışlanma, “bireylerin ya da hanelerin kaynaklardan ya da toplumla sosyal bağlar kurmaktan yoksun bırakılma sürecini” ifade eder. Sosyal dışlanma kavramı yoksulluk tartışmalarıyla gündeme gelen bir kavramdır. Yoksulluk tanım ve ölçütlerinin insani boyuta vurgu yapmadığı gerekçe gösterilerek sosyal dışlanma kavramı ortaya atılmıştır. Aktaş, sosyal dışlanma kavramının yoksulluğun hem nedeni hem de sonucunu ifade eden geniş bir kavram olduğunu söylemektedir (2014, 12). Bu kavram yalnızca ekonomik göstergelerle açıklanamayacak kadar geniştir. Yoksulluğun toplumsal sorunları dar bir çerçeveden anlattığı üzerinde durularak, göz ardı edilen diğer boyutlar eklenerek daha kapsamlı, çok boyutlu, sistematik ve dinamik kavram oluşturulmuştur. Alcock (2011, 182), normal yaşam standartlarının sadece yeterli bir gelir ile belirlenemeyeceğini ifade ederek, bireylerin eğitim, sağlık, çalışma vb. alanlardaki koşulları ve bu alanların cari gelir dışında başka faktörlerden etkilenebileceği gerçeği göz önünde bulundurarak “yoksunluk” kavramını ön plana çıkarmaktadır. Sosyal dışlanma çok boyutlu bir yoksunluk sürecini ifade etmektedir. Yoksunluğa sebep olan süreçler üzerine eğilmekte ve hangi grubun ne tür imkânlardan yoksun oldukları üzerine yoğunlaşmaktadır. Kısacası sosyal dışlanma, Giddens (2008, 402)'in

belirttiği gibi birinin veya bir şeyin başkasınca dışarıda bırakılmasını ifade etmektedir. Nüfusun büyük çoğunluğuna açık olan fırsatlardan alıkonma sürecidir.

Sosyal dışlanma kavramı Fransız sosyologlar tarafından geliştirilmiştir. Bu kavram birey ve toplum arasındaki ilişkinin bozulmasına öncülük eden sosyal yetkisizlik ve sosyal ilişkiyi kesmeyi ima etmektedir (Bhalla, Lapeyre, 1997, 414). Sosyal dışlanma kavramı ilk kez 1974 yılında Sosyal İşlerden Sorumlu Devlet Bakanı Rene Lenoir tarafından kullanılmıştır. Bu kavram ekonomik büyümenin sonuçlarından yeterli oranda faydalanamayan kişileri sosyal olarak dışlanmış kabul etmekte ve bu kişilerin yalnızca yoksullar olmadığı üzerinde durmaktadır. Fiziksel veya zihinsel engelliler, yaşlılar, suçlular, istismar edilen çocuklar, madde bağımlıları, tek ebeveynli aileler de bu kapsama alınmıştır (Silver, 1995, 64). Kısaca dezavantajlı veya toplumsal normlara uymayan dışarıda kalan birey veya gruplar için kullanılmıştır. Sosyal dışlanma aynı zamanda politik, sosyal, kültürel ve ekonomik dezavantajların birikimini ifade etmektedir. Şahin (2010, 9)'in ifade ettiği gibi toplumsal düzeyde yetersiz sosyal uyum ve bütünleşmeye karşılık gelirken; bireysel düzeyde ise sosyal ilişkiler kurmak ve sosyal aktivitelere katılmadaki eksikliğe karşılık gelmektedir. İki birbiri besleyen süreçler olarak işlemektedirler.

Özgökçeler ve Bıçk (2010, 221), sosyal dışlanma kavramının Bonner'da iktisadî boyut (uzun vadeli işsizlik; gelir yoksulluğu), sosyal boyut (evsizlik; suç), çevre/komşuluk boyutu (iskân yapılarının yetersizliği), uzamsal boyut (savunmasız grupların marjinalleşmesi), politik boyut (politik süreçlere olan güvensizlik, yetkisizlik; yetersiz siyasal haklar), bireysel boyut (fiziksel ve ruhsal rahatsızlıklar; beklentileri karşılayamayan eğitim) ve grup boyutu (özürlü, yaşlı, etnik azınlık grupların özellikleri üzerine odaklanma) olmak üzere toplam yedi başlık altında ele alındığını ifade etmektedir. Bonner, burada diğerlerinden farklı olarak grup boyutunu da ele almıştır. Bu gruba birtakım özellikleri nedeniyle dezavantajlı olan kişileri eklemiştir. Engelliler de sosyal dışlanmaya maruz kalan gruplardan başlıcalarını oluşturmaktadır. Engelli bireyler çoğu zaman iktisadi, sosyal, çevre/komşuluk, uzamsal, politik ve bireysel boyutlarda dışlanmayla karşılaşmaktadırlar. İş sektörüne düşük katılım, politik olarak yeterince temsil edilmemiş, karar alma süreçlerinden dışlanma ve yetkisizlik, bireysel olarak beklentilerinin karşılanmaması, kendini yetersiz, değersiz hatta suçlu hissetmesi ve uzamsal olarak toplumsal mekânlara erişememeleri örnek olarak verilebilir.

Her vatandaşın belirli temel yaşam standardı ve toplumun başlıca yaşam ve mesleki kurumlarına katılma hakkı bulunmaktadır. Meslek, konut, sağlık ve eğitim kurumlarına katılma bunlardan birkaçıdır. Sosyal dışlanma birey ve grupların dezavantajları sebebiyle bu sosyal hakları kullanamadıkları durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bhalla ve Lapeyre (1997, 415) toplumsal dışlanmanın karmaşık ve çok yönlü bir kavram olduğunu dile getirmekle beraber, birey ve toplum ilişkisi üzerine kurulu olduğunun altını çizerler. Birey ve toplum ilişkisinin sağlıklı olarak sürdürülemediği zamanlarda ortaya çıkmaktadır. Toplumsal ilişkilerin yetersiz oluşunu sosyal dışlanma sürecini hızlandırmaktadır. Bu aynı zamanda bireylerin ruh ve beden sağlıkları üzerinde olumsuz etkilerde bulunmaktadır. Benzer şekilde Cirhinoğlu (2015, 32), toplumsal ilişkileri az olan kimselerin stres düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve hastalık ve ölüm oranlarının daha yüksek olduğunu belirtir.

Sosyal dışlanmayı tanımlarken farklı zaman ve uzamları göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Çünkü bu özelliklere göre değişkenlik gösterebilmektedir. Silver'a göre (1995, 60) dışlamayı tanımlama zorluğu ve dışlamanın farklılaştığı gerçeği farklı zaman ve bağlamlarda teorik olarak görülebilmektedir. Kavram sıklıkla yeni yoksulluk ve eşitsizlik, ayrımcılık ve alt sınıf gibi çeşitli terimlerle ilişkilendirilmektedir. Marjinalite, yabancılaşma, kapatma, dağılma, yoksunluk ve yoksulluk kavramları bu kavramı anlatırken sıklıkla kullanılan terimlerdir. Ekonomik yeniden yapılanmanın ve sosyal kurumların insanların ilişkilerini ve hayatlarını nasıl etkilediği üzerinde durmaktadır.

4.2. Sosyal Dışlanmanın Sınıflandırılması ve Özellikleri

Sosyal dışlanmanın farklı kuramcılar tarafından yapılmış birçok tanımı bulunmaktadır. Bu tanımların birtakım ortak özellikleri bulunmasına rağmen kimi kuramcılar üzerinde durduğu ayırt edici önemli noktalar bulunmaktadır. Silver, bunlar içinde sosyal dışlanmayı farklı refah modelleri üzerinden açıklamasıyla ayrılmaktadır. Silver (1995, 67-68), sosyal dışlanma kavramını üç paradigma üzerinden incelemiştir. Bu paradigmaları üç farklı refah devleti ile uyumlulaştırmıştır. Bunlar sırasıyla dayanışma, uzmanlaşma ve tekelleşme paradigmasıdır. Dayanışma paradigması muhafazakar-korporatist refah devletine karşılık gelen, Durkheimci bakış açısıyla şekillenen ve dışlanmanın sebebinin birey ve toplum arasındaki bağın gevşemesine dayandıran paradigmadır. Sosyal dışlanmayı

dayanışma bağlarının çözülmesi ve anomi olgusunun artmasına dayandırır. Uzmanlaşma paradigması ise Anglo-Amerikan liberalizmine karşılık gelen, uzmanlaşma sonucu alanların ayrılması, iş bölümü ve sosyal olarak farklılaşma temalarının ön plana çıktığı bir paradigmadır. Burada sosyal dışlanma alanlar arası serbest geçişin ortadan kalktığı durumlarda gerçekleşmektedir. Fakat bu geçişi yapmak bireyin elindedir varsayımı hâkimdir. Son olarak tekelci paradigma ise sosyal demokrat geleneğe karşılık gelmektedir. Bu paradigmada sosyal dışlanmayı yaratan şey grup tekelciliğidir. Statü gruplarının kendi içine kapanması sonucu dışlanma oluşmaktadır. Çünkü bu gruplar güç ikiliklerini ve eşitsizlikleri temsil etmektedirler. Silver'in üzerinde durduğu refah modellerinden ilki olan dayanışma paradigması Türkiye'deki sosyal dışlanma modeline diğerlerinden daha çok yakınlık göstermektedir.

Rodgers ise sosyal dışlanmanın modernleşme süreci içinde hız kazanmasına odaklanır. Rodgers (1995, 43-44), sosyal dışlanmanın ekonomik büyüme içinde görüldüğünü belirtmektedir. Evsizlik, işsizlik, işlerin artan tehlikeli doğası, etnik azınlıklar büyüme içinde oluşan dışlanmayı tetikleyen olgulardır. O sosyal dışlanma şekillerini mal ve hizmetlerden, emek piyasasından, güvenlikten, topraktan ve insan haklarından dışlanma olmak üzere beş boyutta incelemiştir. İnsan haklarından dışlanma diğer alanlardaki dışlanmayı da kapsadığından oldukça işlevsel olarak kullanılabilir.

Sosyal dışlanma sorunu aslında yeni ortaya çıkmış bir sorun değildir. Daha önceleri de varlık gösteren fakat bütünsel olarak tanımlanmamış veya sınırlı tanımlarla gerçek niteliği göz ardı edilmiş oldukça önemli bir sorundur. Wolfe (1995, 81), sosyal dışlanma kavramının önceden 'problem' olarak sınıflandırılmış durumları ifade etmenin yeni yolu olduğunu söyler. Ona göre sosyal dışlanma küresel kapitalizmin kaçınılmaz ama tehditkâr ve etik açıdan dayanılmaz bir kavramıdır. Dışlanma sömürü gibi aktif bir konsept olarak ifade edilir. Wolfe, toplumsal hizmetlerden, refahtan ve güvenlik açısından, tüketici kültüründen, politik seçimlerden, popüler örgütlerden, dayanışmadan ve ne olduğunu anlamaktan dışlanma olmak üzere altı kategorili bir sosyal dışlanma taslağı sunmaktadır. Bazı grupları dışarda bırakan uygulamalar politika yapıcılara neredeyse görünmez olabilmektedirler.

Tablo 3: Sosyal Dışlanmanın Sınıflandırması

Tanımlama Sınıfı	Tanımlama İsmi	Açıklama
Süreçler	Durum ve Süreçler	Dışlanma, kabul edilmeme, hariç tutulma, istisna edilme (dışlanmış olma) durumu veya süreçleridir.
	Çok Yönlülük	Sosyal dışlanmaya neden olan, dinamik bir biçimde işleyen farklı kaynaklar ve farklı süreçler bulunmaktadır.
	Birleşme	Dışlanma süreçleri ve sonuçları, tehlikeli durumlar birbiriyle birleşmekte ve eklemlenmektedir.
İnsanlar	Sosyal İlişkiler	İnsanlarla toplum arasındaki sosyal bağın kopması, topluma katılımın engellenmesi,
	Dışlanmışlar	Dışlanma, bir bütün olarak bireylere, toplumlara, gruplara göre ifade edilebilir, bununla birlikte herkesi etkiler.
Çevre	Ekonomi ve İşgücü Piyasası	Dışlanma öncelikli olarak işgücü piyasasından, ekonomik yeniden yapılanmadan ve risk alma yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.
	Sosyal Sistemler	Dışlanma sosyal sistemin (ekonomik, sosyal, kurumsal, bölgesel ve simgesel) çökmesi ile meydana gelir.
	Kaynaklar ve Beklentiler	Sosyal dışlanma ya kaynakların eksikliğinde ya da beklentilerin yetersizliğinde görülür.

Fletcher Farrington, "Towards a Useful Definition: Advantages and Criticisms of Social Exclusion", **The Journal of Geos**, s. 3 (2002): 2.

Farrington, sosyal dışlanma kavramını süreçler, fertler ve çevresel etmenler olmak üzere oldukça kapsamlı bir şekilde ele almıştır (2002). Ayrıntılı olarak aşağıdaki tabloda ele alınmıştır. Farrington, incelemiş olduğu sosyal dışlanma kavramını kapsamlı, çok boyutlu ve dinamik bir süreç olarak ele almıştır. Sosyal dışlanmanın ilk olarak iş gücü piyasasından dışlanmayla başlayarak diğer alanlara yayıldığı üzerinde durur. Farklı sebeplerden kaynaklanmakla birlikte bir alandaki yoksunluk diğer alanlardaki katılımı da etkilemektedir. Örneğin engelli bireylerin eğitim alanından dışlanmışlığı onların ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasi alana katılımlarını etkilemektedir. Bu alanda süreç içinde meydana gelen değişimler sosyal dışlanma düzeyini doğrudan etkilemektedir. Atkinson (2000, 1041)'un da belirttiği gibi zincirin bir halkasında meydana gelen kopma diğer sistemlerin de yapısını bozmaktadır. Bütünlüğü aşındırmaktadır. Bu kavram ile toplumun marjları üzerine bir defa daha odaklanılmıştır.

Sosyal dışlanma, göreceli ve dinamik bir süreci ifade eder. Bu sorun her toplumda mevcut olmasına rağmen farklı şekillerde tanımlanabilmektedir. Çünkü ülkelerin gelişmişlik düzeyine bağlı olarak kaynaklara ulaşma noktasında farklılıklar gözlenmektedir. Kişilerin öncelik duyduğu kaynaklar ve bunlara ulaşma düzeyi farklılık göstermektedir. Günümüzde genel olarak sosyal dışlanma eşitsizlik, yoksunluk, yoksulluk ve işsizlik kavramlarıyla açıklanmaktadır. Sosyal dışlanma, bireyin ihtiyaçlarını karşılayamadığı, toplumsal yaşama sınırlı şekilde katıldığı ve toplumun bir parçası olarak kabul edilmediği durumlarda ortaya çıkar.

Sosyal dışlanma kimilerince yoksullukla eş değerli olarak görülse de bu kavram yoksulluğu aşmaktadır. Bu ikisi arasında kaçınılmaz bir ilişki olmasına rağmen yoksulluk gelir yetersizliğini ifade ederken, sosyal dışlanma topluma katılamamayı ifade etmektedir. Yoksul kişilerin her zaman için sosyal olarak dışlanmış olduklarını söylemek doğru olmamaktadır. Room (1999), yoksulluğun birey veya hanedeki kaynak yetersizliğine karşılık gelirken, sosyal dışlanmanın ise ilişkilerdeki sosyal katılımın yetersizliği ve bütünleşmenin eksikliğine karşılık geldiğini ifade eder. Engelli bireylerin bir kısmı yoksulluk seviyesinin üstünde bir yaşam sürdürmelerine rağmen birçok toplumsal alana erişmekte ve katılım göstermekte sorun

yaşamaktadırlar. Bu onların ekonomik olarak yeterli kaynaklara sahip olsalar da sosyal dışlanmaya maruz kaldıkları gerçeğini gün yüzüne çıkarmaktadır. Sapançalı (2005, 57), göçmenler, azınlıklar, çocuklar gibi sosyal dışlanma yaşayan bazı kişilerin yoksul olmamakla birlikte toplumdan dışlanabildiklerini dile getirir. Sonuç olarak sosyal dışlanma kavramı yoksulluğu da kapsamaktadır.

Tablo 4: Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma Arasındaki Farklılıklar

Yoksulluk	Sosyal Dışlanma
Maddi Kaynaklar	Topluma Katılım
Dağıtımsal	İlişkisel
Süreçler	Sonuçlar
Ekonomik Haklar	Vatandaşlık Hakları
Aşağıdan Yukarıya	Dışarıdan İçeriye
Tek-Zeminli Boyutluluk	Çok-Yönlü Boyutluluk
Kolay Ölçülebilir	Ölçümün Zorluğu

Susan Kenyon, Glenn Lyons, Jackie Rafferty, “Transport and Social Exclusion: Investigating the Possibility of Promoting Inclusion through Virtual Mobility”, **Journal of Transport Geography**, c. 10, s. 3 (2002): 208.

Tabloya bakıldığında sosyal dışlanma kavramının içeriğinin genişliği göze çarpmakla beraber yaşam standartlarını belirleyebilecek öğeleri de bünyesinde barındırdığı görülmektedir.

Şahin, sosyal dışlanmanın en önemli özelliğinin çok çeşitli sosyal problemlerin aynı anda hissedilmesi olduğunu ifade eder (2010, 85). Örneğin engelli bir bireyin eğitim alanından dışlanması onun yeterli bir eğitim alamamasına, mesleki alanda kendine yer bulamamasına, bu sebeple yoksullaşmasına ve sosyal ve kültürel etkinliklere yeteri oranda katılım sağlayamamasına neden olmaktadır. Atkinson ve Vouidi (2000), ise sosyal dışlanmayı sınıflandırmış oldukları sistemler ve bunlara karşılık gelen alt sistemler üzerinden açıklamaktadırlar. Sosyal, ekonomik, kurumsal,

bölgesel ve sembolik sistemlere karşılık gelen dışlanma şekillerinden bahsetmektedirler.

Tablo 5: Bireylerin Dışlandığı Sistemler

Sistem	Alt Sistemler
Sosyal	Aile, işgücü piyasası, çevre, toplum, cemiyet
Ekonomik	Kaynaklar (ücret, sosyal güvenlik, birikim, mallar), mal ve hizmet piyasaları
Kurumsal	Yasal sistem, eğitim, sağlık, siyasi haklar, adalet, bürokrasi
Bölgesel	Demografik (göç), erişilebilirlik (ulaşım ve iletişim), toplum (mahrum bırakılmış bölgeler)
Sembolik	Kimlik, sosyal görünürlük, kendine olan saygı, temel yetenekler, ilgi ve motivasyonlar, umutlar

Rob Atkinson, Simin Da Voudi, “The Concept of Social Exclusion in the European Union: Context, Development and Possibilities”, **Journal of Common Market Studies**, c. 38, s. 3 (2000): 427.

Engelli bireyler sosyal, ekonomik, kurumsal, bölgesel ve sembolik sistemler içinde farklı şekillerde dışlanmaya ve ayrımcılığa maruz kalmaktadırlar. Bu sistemlerde veya alt sistemlerde meydana gelen bozulmalar sosyal dışlanmaya sebebiyet vermektedir. Atkinson ve Voudi’nin sınıflandırmasındaki sembolik düzey diğer sınıflandırmalarda sıklıkla göremediğimiz ayırt edici bir özelliktir. Burada

odaklanılan nokta kimlik yapıları, toplumsal alandaki sosyal görünürlükleri ve kendilerine duymuş oldukları saygı ve güvendir.

Amartya Sen, sosyal dışlanma sorununa farklı bir açıdan yaklaşmaktadır. Sen (2000), dışlanma kavramını “yapabilirlikten yoksunluk” kavramıyla ilişkilendirerek açıklamaktadır. O sosyal dışlanmayı eğitim, istihdam, sağlık, beslenme, politika ve kültür gibi alanlardaki yeterliliklerin yoksunluğu üzerinden açıklamaktadır. Yapabilirlikten yoksunluk, sosyal dışlanmanın hem bir parçası hem de nedenidir. Bu yoksunluk biçimleri sosyal dışlanmanın derinliği üzerinde etkili olmaktadır. Sen, ayrıca kavramı aktif ve pasif dışlanma olmak üzere ikili bir ayrım üzerinden anlatmaktadır. Aktif olanı kurumsal süreçlerle desteklenen ve bilinçli olarak toplumdan dışlanmayı ifade ederken, pasif olanı ise sorunlar karşısında yeterli önlem almamayı ve doğrudan dışlamayı hedef almaktadır. Sen’in yapabilirlikten yoksunluk kavramı engelli bireylerin toplumsal hayata katılımlarının önündeki en büyük engeldir. Bu bireylerin sahip olduğu dezavantajları görmezden gelerek oluşturulan yapı ve sistemler engelli bireylerin toplumsal alana katılımlarını kısıtlamakta ve onları sosyal olarak dışlamaktadır. Bu durum herkes eşittir ama bazıları daha eşittir ifadesini destekler niteliktedir.

Sonuç olarak dışlanma kapsamlı, çok boyutlu ve dinamik bir süreci ifade eder. Kişinin toplumla bütünleşmesini, tam ve eşit katılımını engelleyen özellikler bütünüdür. Sosyal dışlanma birçok sorunun aynı anda hissedilmesidir. Bu yönüyle yoksulluğu aşan özelliklere sahiptir. Bu kavram yoksunluk, yoksulluk, işsizlik, ayrımcılık, marjinalite, eşitsizlik gibi kavramlarla ilişkilendirilerek açıklanmaktadır. Sosyal katılımdaki eksikliği ifade etmektedir. Birey ve grupların değer ve kaynakların dışında bırakılma sürecidir. Bu yönüyle sosyal politika alanının temel ilgi alanını oluşturmaktadır.

4.3. Sosyal Dışlanma ile Mücadelede Sosyal Siyasalar

1980 sonrası sosyal ve ekonomik yapıdaki değişimler toplumsal birleşmeye tehdit oluşturan geliştirmeleri hızlandırmakla birlikte sosyal bütünleşmeyi hedef alan politikaları da gündeme taşımıştır. Erdoğan (2004), sosyal dışlanmanın küresel bir olgu olmasının yanında sosyal politika alanına “Avrupalı” bir kavram olarak girdiğini dile getirmektedir.

Türkiye'ye AB'ye adaylık sürecinde sosyal dışlanma sorunu ile mücadele için belli yükümlülükler getirilmiştir. Türkiye politikalarını AB'nin sosyal içerme politikalarıyla uyumlulaştırma ve içindeki sosyal sorunlarını çözmek için çaba sarf etmiştir. Gökbayrak (2005a), bu süreçte Türkiye'de sosyal dışlanma ile mücadele için ulusal eylem planı oluşturulduğu ve sosyal içerme belgesi hazırlandığının altını çizer. Üyelik sürecini başarıyla tamamlaması için bunları gerçekleştirmesi şart koşulmuştur.

Avrupa Konseyi, sosyal dışlanmayı bireylerin temel eğitim becerilerinden yoksun, yoksulluk ve ayrımcılık gibi nedenlerle toplumsal olarak dışarda bırakılmaları ve toplumsal hayata katılma sürecinde engellerle karşılaşmalarını ifade etmek kullanmıştır (Şahin, 2010, 32).

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nda [UNDP] sosyal dışlanma, yasal ve siyasi sistemlerinin yetersizliği sonucu bireyin temel sivil ve sosyal haklardan yeterli oranda faydalanamadığı ve sivil toplum kuruluşlarına ulaşmanın sınırlı olduğu durumlarda ortaya çıkar (Şahin, 2010, 33).

Sosyal dışlanma kavramı Avrupa ülkelerinde 1990'lı yıllarda ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu süreçte sosyal devlet yapısındaki değişim, ekonomik ve sosyal yapının mevcut durumu sosyal koruma ihtiyacını arttırmıştır. Çünkü toplumun azımsanamayacak bir kısmı artan sosyal riskler karşısında savunmasız hale gelmiştir. Yeni liberal politikalar sosyal krizleri de beraberinde getirmiştir. İşsizlik oranlarının yükselişi, gelir dağılımındaki eşitsizliğin büyümesi, yoksulluk oranlarının artması ve bireyselleşmenin ön plana çıkması dezavantajlı bireylerin sosyal olarak dışlanmasını derinleştirmiştir. Bu sebeple 1990'lı yıllarda AB'nin sosyal politikası sosyal dışlanma üzerine eğilmiştir. AB bu süreçte sosyal dışlamayla mücadeleyi odak noktasına almıştır. 1990 yılında Avrupa Topluluğu Komisyonu tarafından "Sosyal Dışlanmayla Mücadelede Ulusal Politikalar Gözlemevi" kurulmuş ve bu konuda birçok araştırma yapılmıştır (Sapancalı. 2005, 61). AB içinde sosyal dışlanma sorununa karşı farklı ülkeler farklı tavır almışlardır. Kimileri gelir eşitsizliği üzerine yoğunlaşırken, kimileri de sosyal bağlara odaklanmaktadır. Fakat genel olarak sosyal dışlanmaya karşı "sosyal içerme" politikalarında artış gözlenmiştir. Özellikle engelliler bu bağlamda sosyal içerme politikalarının özel ilgi odağı haline gelmişlerdir.

Avrupa Birliği, 1997 Amsterdam Antlaşmasının 136 ve 137. Maddeleriyle sosyal dışlanma sorununu gündeme tekrar taşıyarak, bu sorun ile mücadeleyi amaçları arasına koymuştur. Aynı zamanda Avrupa Konseyi bu konuda gerekli mücadeleyi sürdürmek için görevlendirilmiştir. Daha sonra 2000 yılında yapılan Lizbon Konseyi ile sosyal dışlanma ve yoksulluk konusu tartışılarak bunların büyüyen boyutları karşısında işbirliği gündeme taşınmıştır. Aynı yıl yapılan Nice Zirvesinde ise bu konu hakkında dört temel amaç dile getirilmiştir

1. Kaynaklara, mallara ve hizmetlere ulaşımı kolaylaştırmak,
2. Dışlanma risklerini engellemek,
3. En zor durumda olanlara yardım etmek,
4. Tüm tarafları harekete geçirmek (Erdoğdu, 2004).

Nice Zirvesi'nde ele alınan sosyal dışlanmayla mücadele başlıklarından hareketle 2001 yılında bunun için ulusal planlar hazırlanmış ve “Sosyal İçermeye İlişkin Ortak Rapor” oluşturulmuştur. Bu raporda üye devletlerin sosyal dışlanma konusunda karşı karşıya olduğu sorunlar ve çözüm önerileri yer almaktadır. Rapor iş gücü piyasasından yoksun bırakmaktan, eğitim yetersizliklerinden, kamu hizmetlerine eşit erişim sağlayamamaktan bahseder. Yine aynı yıl 2002-2006 yıllarını kapsayan “Sosyal Dışlanma ile Mücadele için Topluluk Eylem Programı” düzenlenmiştir (Erdoğdu, 2004).

AB’de sosyal dışlanma sorunu yoksulluk tartışmaları ile gündeme taşınsa da bu kavram yoksulluk kavramının eş anlamlısı olarak değil onu kapsayan çok boyutlu ve dinamik bir kavram olarak değerlendirilmiştir. Sosyal dışlanma alanları temel olarak eğitim, istihdam, ulaşım, sağlık ve konut olarak verilmiştir.

AB’de sosyal dışlanma ve yoksulluk ihtimalleri en yüksek olan gruplar şöyle sıralanmaktadır:

“engelliler, uzun dönemli işsizler, tek ebeveynli aileler, yalnız yaşayan ve kadınlar olmak üzere yaşlılar, yoksulluk içinde büyüyen çocuklar, göçmenler, etnik gruplar, evsizler, insan ticaretine konu olanlar, bakım kurumlarında yaşayanlar, geçimlik tarım yapan aileler ve toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılığa maruz kalan kadınlar” (Gökbayrak, 2005b, 11).

Sosyal dışlanma, topluma eşit vatandaşlar olarak katılmakta zorluk çeken bireyleri sosyal koruma ve içerme politikalarıyla desteklemek ve maddi ve manevi yoksunluklarını en düşük seviyeye indirmek için elverişli bir kavramdır. Toplumsal yaşamın her safhasında yapılacak düzenlemeleri gerektirmektedir. Ayrıca içermenin

pasif değil de aktif olması bu anlamda önemlidir. Bu sürdürülebilir toplumsal gelişme için kaçınılmaz gerekliliktir.

Sosyal dışlanma, son yıllarda birçok ülkede politika tartışmalarının merkezine oturmuştur. Sorunu teorik ve ampirik boyutlarıyla incelemek için araştırma merkezleri kurulmuş ve dışlanmayı önleyici politikalar gündeme taşınmıştır. Çünkü sosyal dışlanma ve yoksulluk tüm ülkeleri etkileyen küresel bir sorun haline gelmiştir. Sonraki süreç için de öneminin koruyacak gibi görünmektedir.

4.4. Sosyal Dışlanmada Eğitimin Rolü

Sosyal dışlanma alanlarından biri olan eğitim, bireylerin toplumsal bütünleşmesini sağlamada oldukça önemlidir. Fakat burada belirleyici olan eğitimin verilme şeklidir. Yani eğitim tarzı bireylerin toplumla bütünleşmelerini sağlayabildiği gibi, sosyal olarak onları dışarda da bırakabilmektedir. Eğitim sürecine eşit ve aktif katılımın gerçekleşmediği durumlarda bireylerin büyük bir oranı temel yeteneklerden yoksun kaldıkları için toplumla da bütünleşememektedirler. Bu sebeple küçük yaşlarda eğitimden dışlanan çocukların ileriki yaşlarda sosyal dışlanma oranları diğer bireylere oranla oldukça yüksektir (Özyürek, 2016). Sonuç olarak eğitim ve sosyal içerilme arasında güçlü bir bağ vardır. Bilgi toplumu olarak da adlandırılan günümüz toplumlarında bilgi ve beceri kazanmak adına eğitim faaliyetleri daha da önem kazanmıştır.

“Sosyalleşme sürecinin ilk safhası, damgalı bireyin normallerin bakış açısını öğrendiği ve içselleştirdiği safhadır... Örneğin çocuk, damgasını okula başladığında keşfeder genellikle; bu deneyim dalga geçmeler, sataşmalar, dışlamalar ve kavgalarla bazen okulun ilk günü doğrudan yaşanır. İşin ilginç yanı, söz konusu çocuk ne kadar “engelliyse” kendisi gibilerin gittiği özel bir okula yollanma ihtimali de bir o kadar artacak ve dış dünyanın kendisine yönelttiği bakışla bir o kadar ani biçimde yüzleşmek durumunda kalacaktır. Ona “kendi gibiler” arasında daha rahat olacağı söylenecek ve o zamana dek kendini yakın hissettiği kimselerin aslında hiç de o kadar yakın olmadıklarını ve asıl yerinin bu engellilerin yanı olduğunu öğrenecektir” (Goffman, 2014, 66-67).

Goffman’ın üzerinde durduğu gibi engellilerin kendini farklı olarak algılama süreci okula başladığı zamanlar belirginleşmektedir. Bu süreçte kendi gibi engelli olan akranlarıyla aynı okula gönderilme olasılıkları artacak ve engelli cemaatine daha uygun görüleceklerdir.

Engelli bireylerin eğitim oranlarına bakıldığında eğitim alanına katılmalarının düşük seviyelerde seyrettiği görülmektedir. Diğer bir sorun ise bu bireylerin ayrımcılıkla

karşılaşma oranlarının yüksekliğidir. 2010 yılında Özürlüler İdaresi tarafından 63360 engelli bireyle yapılan ‘Özürlülüğe Dayalı Ayrımcılığın Ölçülmesi Araştırması’na göre bu engellilerin %70’i eğitim alanında bir ayrımcılık algılamaktadır. Bu bireyler en fazla istihdam alanında ayrımcılığa uğradıklarını düşünmektedirler. Bunu sırasıyla eğitim, toplumsal yaşama katılım, boş zaman ve dinleme faaliyetleri, bilgiye erişim, sağlık ve adalete erişim izlemektedir. Uygun iletişim araç ve teknolojilerinin kullanılmaması sebebiyle eğitim alanında ayrımcılığa uğradığını düşünenler % 46,6’dır. Eğitim alınan kurumda eğitimcilerin engellilik konusunda eğitilmiş olmaları sebebiyle ayrımcılık yaşadığını düşünenlerin oranı % 47,4’dir (ÖZİDA, 2010, 9-11).

Diğer tüm bireyler gibi engellilerin insani yaşam standartlarını yakalayabilmeleri için eğitim hakkına sahip olmaları ve en önemlisi bu haktan yararlanabilmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla eğitim hakkı temel bir insan hakkı olmasıyla beraber bu haktan yararlanabilme şekil ve düzeyi sosyal devlet ve onun politikalarına bağlıdır. Engelli dostu sosyal politikalar, engelli bireyleri topluma dâhil etme ve bütünleştirme noktasında ön plana çıkmaktadırlar. Çağlar (2009, 47)’ın ifade ettiği gibi toplum içinde yaşamak topluma dâhil olmak anlamına gelmez. Dâhil olmak diğer bireylerle birlikte ve toplumsal yaşamın tüm alanlarına aktif olarak katılmayı ifade etmektedir.

Eğitim, engelli bireylerin bağımsız hayat sürdürme ve toplumsal alana katılımlarını artırma ve sosyal dışlanma, yoksulluk ve işsizlik gibi sorunlarının çözümü noktasında güçlü etkidir. Dolayısıyla eğitimin erişilebilir olması ilk aranan özelliktir. Şişman (2014, 81), erişilebilirliğin birbiriyle kesişen üç boyutu olduğundan bahseder. Bunlardan ilki ayrımcılık gözetmeme, ikincisi fiziksel erişilebilirlik ve son olarak da ekonomik erişilebilirliktir. “Ayrımcılık gözetmeme” engelli bireylerin diğer bireyler gibi eğitim hakkını kullanabilmesi için mevcut olan fiili ve hukuki dayanakları temsil ederken, fiziksel erişilebilirlik eğitim kurumlarına ulaşmayı ve eğitim materyallerini kullanabilmeyi temsil etmektedir. Son olarak ekonomik erişilebilirlik ise eğitim bedelinin herkes tarafında ödenebilir olmasını ifade etmektedir. Bunlardan biri veya birkaçı sağlanmadığı takdirde engelli bireylerin eğitim hakkını kullanabilmeleri mümkün olmamaktadır.

Engelli bireyleri “normal” gelişim gösteren akranlarından ayırıştıran eğitim politikaları toplumun engellilere olan yabancılığını arttırmaktadır. Bununla mücadele etmek için eğitilebilir engelli öğrencileri akranlarıyla aynı sınıfta eğiten politikalarda

artış gözlenmiştir. Bütünleştirmeyi esas alan eğitimde engelliler toplumun bir parçası olduğu için ilk olarak eğitime dâhil edilmelidirler. Çünkü eğitim Mauss (2011, 469)’un da belirttiği gibi taklit kavramıyla ilgidir ve çocuklar kendisi üzerinde otorite kurmuş kişilerin eylemlerini ve davranışlarını taklit etme eğilimindedirler. Engelli bireyler de birleştirici eğitim uygulamalarıyla akranları ve öğretmenlerinin davranışlarını taklit ederek toplumsal yapıya olan uyumlarını arttırabilmektedirler.

Slee (1996, 107-108), engelli bireyleri dâhil edici eğitim politikalarının medikal modelden sosyal modele geçişle ortaya çıktığını ifade etmektedir. Medikal/tıbbi modelde engelli bireyler işaretlenmekte ve marjinalleştirilmekteydiler. Bu sebeple onların diğer öğrencilerden farklı özel öğrenciler olduğu argümanı hâkimdi. Sosyal model ile engelliliğin patolojik bir durum olmadığı ve insan yaşamının bir parçası olduğu gerçeği ön plana çıkmıştır. Dolayısıyla dâhil edici söylemler ve eğitimin tüm çocukların ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirilmesi gündeme taşınmıştır. Slee, eğitimin bizim genel politikamızın içeriğini verdiğini belirtmektedir. Dışlayıcı veya içermeci eğitim politikaları diğer politika alanlarını da şekillendirmektedir. Bu sebeple eğitimin yapılma şekli önem arz etmektedir.

Foucault, “okulun öğreten bir makine olmasının yanında aynı zamanda gözeten, hiyerarşik hale getiren, ödüllendiren bir makine olarak” işlev gördüğünü belirtir (2013, 223). Mekânsal dağılım ile ayrımlar dizisi ürettiğinin altını çizer. Bu sistem diğer bir yönüyle yerleri ve değerleri belirlemektedir.

Diğer bir açıdan bireyin eğitim hayatına katılması onun sahip olacağı sermaye türlerini şekillendirmektedir. Bourdieu, eğitim sistemini bir “alan” olarak tanımlayarak, alanda elde edilecek konumların iktidar (veya sermaye) türlerine sahip olmayı biçimlendirdiğini ifade eder. Bu sermaye türleri sahibine alanda nüfuz kurma olanağı vermektedirler. Alanlar her zaman söylenmemiş ve kurumsallaşmamış giriş engelleri içermektedirler (2016b). Çünkü o alana giriş belli özellikler talep etmektedir. Eğitim alanına hâkim olanlar da onu kendileri için elverişli olacak şekilde işletmektedirler. Bourdieu (2015, 28), “eğitim kurumu tarafından ve güvence altına alınan bir kültürel sermaye olarak eğitim sermayesi”nden bahseder ve bu sermaye diplomalar aracılığıyla bireye erişim sağlayabileceği toplumsal konumlar sunmaktadır. Birey sahip olacağı statüyü bu alanlardaki konumuna bağlı olarak kazanmaktadır.

Buradan alanın yapılandığı habitus kavramından söz edilecek olursa “habitus, bireysel olanın, hatta kişisel, öznel olanın dahi toplumsal, kolektif olduğunu ortaya koymaktadır. Habitus, toplumsallaşmış bir öznelliktir” (Bourdieu, 2016b, 116). Habitus kavramı Bourdieu’da bedene dönüşmüş toplumsallığı temsil eder. Bireylerin farklı alanlardaki sahip oldukları sermaye türleri onun habitusunu şekillendirmektedir. Bu sebeple diğer bireyler gibi engelli bireylerin de habitusları bu alanlara girebilmeleri ve orada kazanacakları sermaye türleriyle yakından ilgilidir.

“Her dilsel alışveriş, bir iktidar ediminin gücüllüğünü içerir ve her söylem dilsel bir habitus ile dilsel bir piyasa arasındaki karşılaşmanın ürünüdür” (Bourdieu, 2016b, 140). Söylemler tahakküm edenlerin boyunduruğu altındadırlar. Engelli bireyleri eğitim hayatından dışlayan birçok söylem beraber işlemektedir. Bu söylemler bilimselleştirilerek mesajın fark edilmeden verilmesine ön ayak olmaktadır. Bu sayede hükmetmiş oldukları toplumsal düzenin meşruiyetini yeniden ve yeniden üretmektedirler. Bourdieu’nun adlandırmış olduğu “zekâ ırkçılığı” bunlardan biridir (2016a, 299). Kullanılan zekâ testleri ile toplumsal damgaların doğallaştırılması sağlanmıştır. Zekâ testleri ile eğitim sistemi kendi içinde ayrıştırıcı sınıflandırmalara gitmiştir. “Tedrisi sınıflandırma, örtmeceli, dolayısıyla doğallaştırılmış, mutlaklaştırılmış bir toplumsal sınıflandırmadır. Meşrulaştırılmış ve bilimin onayını alan bir toplumsal ayrımcılıktır” (2016a, 302).

4.5. Kültürel Yeniden Üretim Aracısı Olarak Eğitim

Toplumun sosyal kurumlarından bir tanesi olan eğitim, kültürel yeniden üretimin temel aracısıdır. Bireyin toplumsal yapı içinde alacağı statüyü belirme noktasında oldukça etkilidir. Ergün (1994, 9), Weber’e göre eğitimin temel görevinin bireyin toplumsal yapıda ilerde ulaşacağı yere ulaşması için yapılan hazırlıklar bütünü olduğunu belirtir. Eğitim, toplumsal, kültürel ve ekonomik yeniden üretimde temel rol oynamakla birlikte, toplum ve birey arasındaki ilişkileri düzenlemekte önemli bir etkidir. Eğitim, bireyin sosyal davranışları kazanma süreci olan sosyalizasyon sürecinde oldukça etkilidir. Bireylerin yaşayacağı toplumla olan uyumu ve sosyal bir şahsiyet kazanması için vazgeçilmezdir. Çünkü bireyler sosyalleşme sonucu kültürel bir kimlik kazanmakta ve bu kimlikleriyle diğer birey ve gruplarla kaynaşmaktadırlar.

Eğitim, Şişman (2007)'a göre toplumsal değişimin hem öznesi hem ne nesnesi konumundadır. Yani toplumsal değişimleri etkilemesinin yanında onlardan etkilenmektedir. Karşılıklı bir neden-sonuç ilişkisi hâkimdir. Eğitim sistemindeki değişimler toplumsal yapının parçalarında değişime neden olabildiği gibi, toplumsal değişimler de eğitim sistemini değiştirmeye zorlamaktadır. Değişimin kimden ve ne şekilde kaynaklandığını kestirmek zor olsa da eğitim kurumlarında bir araya gelen bireyler toplumsallaşma süreci içine girmektedirler.

Toplumsallaşma bireye kişilik kazandırmanın yanında öz benlik de kazandırmaktadır. Tezcan (1985, 42), Cooley'in kavramlarından olan “ayna benlik” kavramına değinir ve bunun toplumsallaşma sürecinde oluştuğuna değinir. Ayna benlikte kişi kendisini başkalarının gözünden görmeye çalışmaktadır. Etkileşimde olduğu insanlardan aldığı dönüt kendi benliğini inşa etmekte oldukça etkilidir. Bu sebeple engelli bireylerin kişilik ve öz benlik geliştirebilmeleri için toplumdan izole edilmeleri yerine diğer bireylerle beraber varlık göstermeleri gerekmektedir.

Sosyal öğrenme kavramı büyük oranda sosyalleşme süreci içinde kazanılan bir öğrenme çeşididir. Ergün, sosyal öğrenmeyi “bireylerin çevresindeki sosyal problemlerin farkında olarak, çevre içinde kendi durumunu bilerek, sosyal örgü içinde başkalarına yardım ederek yaşama; karşılıklı iletişim ve etkileşim yoluyla öğrenme” (1994, 58) olarak tanımlar. Kişi bu sayede diğer birey ve gruplardan haberdar olmakta ve kurduğu iletişim sayesinde aralarındaki uyuşmazlığı azaltmaktadır.

Okul sistemleri toplumsal bütünleşme ve kaynaşmanın temel aracı olarak işlev görürler. Birey ve sosyal sistem arasındaki çatışmaları en aza indirmeyi hedef almaktadır. Aynı zamanda toplumdaki hâkim kültür eğitim sistemine yansımaktadır. Sorokin, toplum ve kültür çevrelerinin bireylerin kişilikleri, davranışları ve bilhassa zihniyetlerini etkilediğini ifade etmektedir (1994). Bu sebeple toplumun ürünü olan sosyal normlar kişilerin tutum ve davranışları büyük oranda şekillendirmektedir.

Eğitim kurumlarında farklı gruplara verilen kategoriler ve etiketler bu grupların toplumla olan bütünleşmelerinde etkili olmaktadır. Engelli bireylerin eğitim tartışmaları kültürel değerler, ekonomik ve çevresel faktörler ve ülke içindeki ve dışındaki olaylar tarafından belirlenir. Ergün, Parsons'ın kuramına göre okulun temel görevinin sosyalleştirme ve seleksiyon olduğunu ifade eder ve okul sistemini

“kendisine ham madde olarak sunulan öğrencileri bazı eğitim aşamalarından sonra çeşitli değerlendirme yöntemleriyle bir seçme ve ayıklamaya tabi tutar” (1994, 76) şeklinde anlatır. Dâhil edici veya ayrıştırıcı politikalar bunların sonuçları olarak ortaya çıkarlar. Dışlayıcı veya dâhil edici eğitim kendi içinde birtakım sorunlarla gündeme gelmiştir. Engelli bireylerin sakatlık, öğrenme zorluğu ve farklılıkları nedeniyle genel eğitim kurumlarına girememeleri dışlayıcı uygulamalar sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bazı kişi ve gruplara ayrılmış ortamlar bireylerin toplumsal deneyimden dışlanmalarına sebep olmaktadır. Özel gruplar için ayrılmış okullar bu bireyleri gözden uzaklaştırır ve topluma onları tanıma fırsatı bırakmazlar.

“Toplumsal grupların davranışında uzaklaştırmanın (yani olumsuz şekilde temsil edilenleri diğerlerinden uzaklaştırmanın) öneminden ötürü ve grup ve mekân imgelerinin birleşerek dışlanma manzaraları yaratmalarından ötürü, toplumsal mekânın konfigürasyonunda önemli bir rol oynarlar (Barton, Armstrong, 2011, 313).

Küreselleşme ve demokratikleşme süreçleriyle birlikte ülkeler içinde ve arasında ilişkiler yeniden yorumlanmaya başlanmış, sorunlar karşısında küresel çözümler üreilmeye başlanmıştır. Toplumsal dışlanma sorunu ‘dâhil edici toplum’ talepleri karşısında gündeme taşınmıştır. Eğitim alanında engelli bireylerin yaşadıkları dışlanma pratikleri bu tartışmalar ışığında tekrar değerlendirilmişlerdir. Barton ve Armstrong (2011, 313), sıradan okullara katılımı kısıtlayan sakatlayıcı bariyerlerden bahseder. Söylem, davranışlar, müfredat ve pedagoji, kaynakların nasıl paylaşıldığı ve mekânsal yapı bu bariyerler arasındadır. Engelli bireylerin dışlanmalarını önlemek için bu bariyerlerin aşılması gerekmektedir. Diğer türlü öğrenciler dâhil edici pratikler içinde bile dışlanabilmektedirler. Dâhil edici eğitim dâhil edici toplumun sağlamadığı durumlarda başarılı olamayacaktır.

Türkiye’de engelli bireylerin eğitimden yararlanma oranı %2,97’dir. Engellilere eğitim için ayrılan payın genel bütçeden eğitime ayrılan payın ancak %0.97’sini oluşturduğu dikkat çekicidir (Küçükkaraca, 2000, 229). Oranların böylesine düşük olması bu konu üzerinde durulmasının önemli bir sebebini oluşturmaktadır.

Burada engelli bireylerin eğitimi üzerinde durulmasının bir diğer nedeni eğitimin bir insan hakkı olmasından öte diğer hakların hayata geçmesi için temel öneme sahip olmasıdır. Engellileri, hayatın diğer alanlarına katılmalarında desteklemekte ve bu alanlarda karşılaşacağı sorunlara karşı nasıl mücadele etmesi gerektiği yönünde bilinçlendirmekte ve bağımsızlıklarını kazanma noktasında etkili olmaktadır.

Engelli bireylere yönelik önyargılar büyük oranda bilgisizlik ve iletişimsizlikten kaynaklanmaktadır. Akbulut (2012, 11), bunu sosyal temas yoksunluğu olarak tanımlamaktadır. Bunun sonucunda ise ötekileştirme, dışlama ve toplumdan tecrit süreci işlemektedir. Tüm bunlar engelli bireylere yönelik ayrımcı uygulamalara sebep olmaktadır. Engellilere yönelik ele aldığımız araştırmalarda da rakamlarda kendini gösteren ayrımcılık göze çarpmaktadır.

DSÖ ve DB'nin 2011 yılında yayınlamış olduğu 'Dünya Engellilik Raporu'nda engelli bireylerin eğitimden yararlanma oranları oldukça düşük çıkmıştır. Bunun temel sebepleri olarak müfredat, plan, hedef eksikliği, öğretmenlerin eğitimlerinin yetersiz olması ve desteklenmemeleri, kaynak yetersizliği, olumsuz tutumlar ve etiketlenme sayılmaktadır. Raporda engelli bireylerin bütүнleştirici eğitime dâhil edilmelerinin engelli bireylerle engelli olmayan bireyler arasındaki iletişimi güçlendirdiği, önyargıları azalttığı ve birbirini daha iyi tanımalarına yardımcı olduğu belirtilir. İçermeci modelin hayata geçirilebilmesi için 'en az kısıtlayıcı ortam'ın sağlanması gerektiğinden bahseder (DSÖ, DB, 2011).

Dâhil etme sorunu siyasal bir mesele olarak görölmektedir. Çünkü büyük oranda politika yapıcılar tarafından yürütölen çalışmalarla şekillenmektedir. "Kimin içeride kimin dışarıda olduğu, öğrencilerin hangi konuda ana akım eğitime dâhil oldukları ve kimlerin ötekiler statüsüne gönderildikleri hakkındadır" (Barton, Armstrong, 2011, 319).

Engelli bireyleri eğitim başta olmak üzere hayatın diğör tüm alanlarına dâhil edici politikaların üretilmesinde sivil toplum kuruluşları da önemlidir. Sivil toplum kuruluşları devletin eksik kaldığı noktalarda bu eksikliği dile getirme ve bunun için mücadele etme gerekliliğini taşımaktadırlar. Türkiye'de engelli bireyleri hedef alan sivil toplum kuruluşları hak temelli bir mücadele yürütmekten çok yardım temelli mücadeleyi esas almışlardır. Bu sebepten ötürü engellilere yönelik ayrımcılıkla mücadele etme konusunda yeterince başarı gösterememektedirler. Yardım çalışmaları yürüten ve devleti bu noktada dürtöen sivil toplum kuruluşları aynı zamanda engelli bireyleri hak sahibi bireyler olmaktan öte yardıma muhtaç ve acınması gereken bireyler olarak tahayyöl etmektedirler. Lütuf ve fedakârlığın ötesinde bunun bir insan hakkı olduğuunu benimsetmekte eksik kalmaktadırlar.

4.6. Kaynaştırma Eğitimine Giden Yolda Engelli Bireylerin Eğitimi

Engelli bireyler uzunca bir süre kendilerine özel yapılmış yatılı/gündüzlü okullarda eğitim görmüşlerdir. Engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim göremeyecekleri düşüncesi hâkimdi. Engel gruplarına yönelik özel eğitim okullarında eğitilmektedir. Bunun arka planında engelli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencileri olumsuz yönde etkileyeceği fikri vardı. 1900’lü yılların ilk yarısına kadar bu egemen bir görüştü. Mastropieri ve Scruggs, buna örnek olarak 1913 yılında ABD’de normal zekâyâ sahip 13 yaşında fiziksel engelli bir öğrencinin genel eğitimden özel eğitime gönderilmesini vermişlerdir. Bu bireyler diğer öğretmen ve öğrenciler için sorun olarak algılanmaktaydılar. Bu öğrencinin okula alınmama sebebi ise şöyle ifade edilmiştir:

“Fiziksel durumu ve hastalığı okuldaki öğrenciler ve öğretmenler üzerinde bunalımcı etkiler bırakmaktadır. Kendisi öğretmenlerin beklenmedik şekilde zamanını ve dikkatini almakta, diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmakta ve genel olarak okul disiplinini ve böylece gelişimini engellemektedir” (2016, 5).

Sonraki süreçte de engelli bireylerin eğitiminin özel eğitim kurumlarında devam etmesi gerektiği düşüncesi hâkimken, kısıtlı bir şekilde kaynaştırmaya yönelik fikirler gündeme taşınmıştır. İlk olarak görme engelliler için yapılan bir günün kısıtlı bir süresini normal okullarda akranlarıyla, sonraki günlerini ise kendileri için yapılmış özel eğitim kurumlarında geçirdiği uygulamalar kaynaştırmaya doğru yoldaki ilk örneklerdir. İngiltere bu konuda görece erken bir tarihte engelli bireylerin eğitimi hedef alan yasalar çıkarmıştır. 1928 yılında genel eğitim ve özel eğitim kurumlarının beraber çalışması için karar alınmakla birlikte, 1944 yılında eğitilebilir öğrencilerin genel eğitime dâhil edilmesi için yasa çıkarmıştır (Lindsay, 2003).

1960’dan sonraki dönemde kaynaştırma eğitimi daha çok tartışılmaya başlanmış ve yaygınlık kazanmıştır. Bu süreçte uygulanan özel eğitim sınıfları engelli bireylerin diğer öğrencilerle aynı okulda, fakat farklı sınıflarda eğitilmelerini amaçlamaktaydı. Öğrenciler müzik, beden ve ders dışı etkinliklerde bir araya getirilmekte ve kaynaştırılmaya çalışılmaktaydılar. Fakat uygulama esnasında ortaya çıkan sorunlar, engelli ve engelli olmayan öğrenciler arasındaki ayrımın keskinleşmesi, bu sınıfların okulların ücra köşelerine yerleştirilmeleri gibi sebeplerle eleştirilmeye başlanmıştır. Özel eğitim sınıflarında öğrencilerin kaynaştırılması için gerekli verimin alınmadığı düşüncesi ön plana çıkmıştır. Bu öğrenciler için tam gün eğitimin ilk öncelik olmadığı, engelli olmayan akranlarıyla olan etkileşimden daha fazla

yararlanacakları üzerine yoğunlaşmıştır. Ayrıca benzer nitelikte engelli bireylerin bir araya getirildiği sınıfların bu bireylerin ve öğretmenlerin başarı ve beklenti skalalarını düşürdüğü ifade edilmiştir (Kargın, 2004, 3-4).

1970’li yıllar ve sonrasında birçok ülke kaynaştırma eğitimi için yasalar çıkardı. Bunlardan en kapsamlısı 1975 yılında ABD’de çıkarılan ‘Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası’ oldu. ABD’de çıkarılan yasayla engelli bireyleri devlet okullarının program ve hizmetlerinden dışlamaya son vermeyi ve engelli bireylerin eğitim alacağı kurumun değerlendirme noktasında her türlü dil, din, ırk ve kültür ayrımının yapılmaması gerektiği üzerine durulmuştur. Bu öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) uygulanması, en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim görmeleri ve karma eğitime olan gereksinimin dile getirilmiştir (Kırcaali-İftar, 1998, 8-9).

1975 yılı çıkarılan Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası hem içeriği hem de bu konuda daha sonra yapılan düzenlemeler için kaynak niteliğini taşıması sebebiyle önemlidir. Yasayla birlikte engelli öğrencilerin eğitim hakkı bir kez daha vurgulanmış olup, yöneticilere bu konuda belli sorumluluklar yüklenmiştir. Engelli bireyleri eğitim kurumlarına dâhil etme ve bunun için gerekli ortamın yaratılmasının gerekliliği önemli bir gelişmedir. ABD’de daha sonraki süreçte çıkarılan yasalar bu yasanın genişletilmiş halini oluşturmaktadır.

Engelli bireylerin eğitim alanına ve diğer alanla katılımlarını desteklemek adına “fırsat eşitliği” kavramı üzerinde durulmuştur. Bu kavram Çağlar (2009, 50)’a göre kişi ve grupların içinde bulundukları birtakım özellikler dolayısıyla diğerlerinden başlangıçta farklı olmayı ifade eder. Bu kişilerin eşitliğinin sağlanması için fırsatlara erişimlerinin sağlanması ve bunun yasal yollarla güvence altına alınması gereklidir. Hayatın tüm alanlarına eşit katılımlarını sağlamak için öncelikle engelliği anormalleştirmekten kurtulmak gerekir. Ancak bu sayede engelli bireylere karşı ayrımcı uygulamaların önüne geçilebilir. Engelliliğin hayatın bir parçası olduğu ve her bireyin potansiyel bir engelli adayı olduğu unutulmaması gerekmektedir. Engelli bireylerin tam ve eşit katılımı sağlamak için sonuçlar mercek altına alınmalıdır ve eşitlik verilmemeli, üretilmelidir. İnsel (2000)’in üzerinde durduğu gibi eşitlik verili ve statik bir durum değildir. Sürekli üretilmesi ve elde edilmesi gereken bir durum olarak kavranmalıdır.

4.7. Avrupa Birliğine Üye Ülkelerde Kaynaştırma Eğitimi Örnekleri

AB’de engelli bireylerin eğitimi konusunda ülkelere göre birtakım farklılıklar gözlenmektedir. Kaynaştırma eğitimi kimi ülkelerde (İngiltere, İtalya, Portekiz, Fransa, İspanya) uygulanmakta ve zorunlu tutulmaktayken, kimi ülkelerde (Finlandiya, Almanya, Hollanda) ise kaynaştırma eğitimi yerine özel okullarda verilen eğitim tercih edilmektedir. Büyük bir kısmında ise hem özel okullarda hem de normal okullarda kaynaştırma eğitimi verilmektedir. Ayrıca engelli bireylere yönelik eğitimin küçük yaşlarda başlamaktadır. Danimarka ve İngiltere gibi ülkeler erken tanı koyma noktasında ve özel eğitim konusunda oldukça erken davranmaktadırlar. Avusturya çocuk okula başlamadan önce öğretmenler tarafından gözlem altında tutulmakta ve değerlendirilmesi yapılmaktadır. Ayrıca bu öğretmenler engelli bireylerin eğitimi konusunda özel dersler görmektedirler (Vural, Yücesoy, 2003, 144).

AB’ye üye ülkeler bu konuda üçlü bir sınıflandırmaya tabi tutulmaktadırlar (Kırcaali-İftar, 2007, 17). Bunlar sırasıyla tekli sistem, karma sistem ve ikili sistemdir.

Tekli sistem: Bu grupta engelli bireyler genel eğitim sisteminin parçası olarak değerlendirilmekte ve bu yönde çalışmalar yürütülmektedir. İsveç, Norveç, İtalya ve İspanya’daki eğitim sistemi buna örnek verilmektedir.

Karma sistem: Bu grubun eğitim sistemini, genel ve özel eğitim karması oluşturmaktadır. Finlandiya, İrlanda ve Fransa örnek olarak verilmektedir.

İkili sistem: Bu grubun eğitim sistemini iki ayrı eğitim sistemi oluşturmaktadır. Genel eğitim sistemi ve özel eğitim sistemi. Engelli bireyler özel okullarda eğitim görmektedirler. Buna İsviçre ve Belçika örnek verilmektedir. Hollanda ve Almanya önceleri bu grupta değerlendirilirken şimdilerde karma sisteme yönelik çalışmalar yürütmektedirler.

4.8. Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma yoluyla eğitim Mitchell’a göre bir ülkedeki ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve tarihsel bağlamların birbiriyle olan ilişkisinin yansıması sonucu ortaya çıkan bir eğitim sistemidir (2006, 22). Engelli bireylerin akranlarıyla beraber eğitim

almalarını hedef almaktadır. Kaynaştırma, modern bir eğitim modeli olması sebebiyle geleneksel eğitim modelinden farklılıklar göstermektedir. Bu modelde öğretmen öğretimin lideri konumundan çok ekibin bir üyesidir. Sorumlulukları diğer üyelerle paylaşmakta ve öğrencilerle birlikte yeni bilgiler edinmektedirler.

Link, kaynaştırmayı yetersizlikten etkilenmiş çocukların normal eğitim ortamlarında arkadaşlarıyla ilişkilerini en üst seviyeye çıkarıp, günlük yaşamdaki engelleri en aza indirmeyi garanti eden eğitim modeli olarak görmektedir (Özgür, 2015, 3). Burada belirleyici olan destekleyici hizmetlerin verilmesi ve eğitim ve öğretim sürecinin uyarlanmasıdır. Kaynaştırma eğitimi ile tecritten bütünleşmeye doğru bir kayma vardır. Kaynaştırma eğitiminde Özgür (2015, 4-5)'ün ifade ettiği gibi asıl amaç çocuğu "normal" duruma getirmek değil, onun ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak bunu en üst seviyeye çıkarmasını sağlamak ve toplum içinde yaşamasını kolaylaştırmaktır. Kaynaştırma eğitiminde bu bireyler akademik ve sosyal yönden fayda sağlamaktadırlar. İletişim kurmayı öğrenmekte ve kişilik gelişimlerini daha sağlıklı tamamlamaktadırlar.

Batu ve Kırcaali-İftar (2016, 8) tarafından özel gereksinimli bireylerin eğitim alabilecekleri en az kısıtlayıcı olandan en fazla kısıtlayıcı olana doğru sıralama şu şekilde gösterilmektedir: Tam zamanlı kaynaştırma, kaynak oda destekli kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma, özel sınıf, gündüzlü özel eğitim okulu, yatılı özel eğitim okulu. Tam zamanlı kaynaştırma engelli bireylerin eğitimi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamını ifade etmektedir. Fakat bu ortamın hangisi olacağına belirleyici olan engel türü ve oranıdır. Kimi engel tür ve oranları için kaynaştırma eğitimi yerine özel eğitim okulları gerekli görülmektedir.

Tam zamanlı kaynaştırma özel gereksinimli öğrencinin tam gün boyunca normal sınıfta eğitim görmesini ifade ederken, kaynak oda destekli kaynaştırma öğrencinin desteğe ihtiyaç duyduğu derslerde kaynak odada özel eğitim öğretmeni tarafından eğitilmesini ifade etmektedir. Yarı zamanlı kaynaştırma öğrencinin kaydının özel sınıfta olduğu, fakat başarılı olabileceği derslerde kaynaştırma sınıfına dâhil edildiği modeldir. Özel sınıf normal okul içinde bulunan özel gereksinimli öğrencilerin eğitildiği sınıftır. Öğrenciler ancak teneffüslerde ve ders saatleri dışında akranlarıyla birlikte olabilirler. Özel eğitim okulları ise aynı engel türünden öğrencilerin eğitim aldıkları okullardır (Batu, Kırcaali-İftar, 2016, 9).

Engelli bireylerin eğitimini düzenlemek adına 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı ‘Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’ ile özel eğitim alanının temel kuralları belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitiminin özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle etkileşim içinde olmalarını sağlayacak bir eğitim metodu olduğu ifade edilmektedir. Bu eğitimin erken yaşlardan başlatılması, bireyselleşmiş eğitim programlarının uygulanması ve ailelerin de burada aktif rol oynaması gerektiği vurgulanır. Engelli bireylerin kaynaştırma eğitimine dâhil edilmeden önce “tanılama-değerlendirme-yerleştirme” olmak üzere üç aşamadan geçmeleri gerekli görülür. Bu üç aşama rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından yürütülür. Tanılama sürecinde bireyin eğitsel performansı değerlendirilir, ikinci aşamada gelişim özellikleri değerlendirilir ve sonrasında da uygun olan eğitimi alması için en uygun eğitim ortamına yerleştirilir. Tüm bu süreçlerde ailenin de görüşüne başvurulur ve aileye yeterli bilgi aktarılır. Rehberlik ve araştırma merkezleri, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini koordine ermenin yanında, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile bu öğrencilerin eğitim sürecinde gözlenmesi ve olası sorunlar karşısında çözüm üretmesi noktasında oldukça önemlidir. Normal akranlarıyla eğitim gören bu öğrenciler için gerekli görüldüğü takdirde yardımcı derslikler ve özel eğitim araç ve gereçleri temin edilir (Zihinsel Engelliler Federasyonu, 2015, 58-62). Bu öğrenciler yeterli gözlemler sonucu RAM’a gönderilir ve tanılama sonrası uygun eğitim ortamlarına yerleştirilir ve sonuç olarak buna uygun eğitim alırlar. Kaynaştırma öğeleri arasında kurulacak haberleşme ağı kuşkusuz kaynaştırmanın başarıyla uygulanması için oldukça önemlidir. Çünkü sorumluluk tek kişiye bırakılamayacak kadar büyüktür.

2005 yılında çıkarılan 5378 sayılı Özürlüler Kanunu ile engelli bireyler birçok alanda önemli kazanımlar sağlamışlardır. Eğitim ve öğretim alanını düzenleyen 15. Maddeye baktığımızda:

“Hiçbir gerekçeyle özürlülerin eğitim alması engellenemez. Özürlü çocuklara, gençlere ve yetişkinlere, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, bütünleştirilmiş ortamlarda ve özürlü olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır. Özürlülerin, her türlü eğitim ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamak üzere kabartma, sesli, elektronik kitap; alt yazılı film ve benzeri materyal üretilmesini teminen gerekli işlemler, Millî Eğitim Bakanlığı ve Kültür ve Turizm Bakanlığınca müştereken yürütülür” (5378 Sayılı Özürlüler Kanunu, 2005).

Kanunun bu maddesine bakıldığında MEB’in başlıca sorumluluk sahibi kurum olduğu öne çıkmaktadır. Gerekli düzenlemeler ve temin edilecek araçlar onun sorumluluğundadır. Diğer bir nokta ise kaynaştırma öğrencilerinin eğitimlerini

akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ve tam zamanlı alabildikleri gibi, özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı da alabildikleridir. Bu öğrencinin gösterdiği yeterlilik seviyesine göre değişmektedir. Bu öğrenciler için hazırlanmış “bireyselleştirilmiş eğitim programları” öğrencilerin başarılarını değerlendirirken başvuru temel kaynaktır. Öğretmenlere de farklı engel türüne sahip olan çocukların sınıfa uyum sağlamalarını destekleyecek söz ve davranışlarda bulunmaları telkin edilir. 2008 yılında çıkarılan “Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları” konulu genelgede öğretmenlerin dikkat etmesi gerekenler ayrıntılarıyla anlatılmıştır. Öne çıkan noktalar öğretmenin ders anlatırken mümkün olduğu kadar bireyin engelini göz önünde bulundurarak ders anlatması, engelli birey hakkında diğer öğrencileri bilgilendirmesi, engelli bireyin başarılı olduğu noktaları öne çıkarması, ödüllendirmesi ve gerekli araç ve gerecin sağlanması için yönetimle gerekli iletişimi kurması şeklindedir (MEB, 2008).

Tablo 6: Kaynaştırmalı Eğitimdeki Engelli Öğrenci Sayısının Yıllara Göre Dağılımı

<u>Yıl</u>	<u>Öğrenci Sayısı</u>
2012-2013	161.295
2011-2012	148.753
2010-2011	93.000
2009-2010	76.204
2008-2009	70.685
2007-2008	58.504
2006-2007	55.096
2005-2006	45.532
2004-2005	42.225
2003-2004	35.625
2002-2003	31.708
2001-2002	29.074
2000-2001	23.915
1999-2000	17.724

Milli Eğitim Bakanlığı, **Resmi İstatistikler** (Ankara, 2016), 5. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> [25.03. 2017].

Tabloya 6'ya bakıldığında 2007-2008 yılından itibaren engelli bireylerin kaynaştırma eğitimine katılım oranlarında büyük bir artış gözlenmiştir. 2013-2014 yılları arasında ilkokul kaynaştırma öğrenci sayısı 66.351, 2014-2015 yılları arasında 72.095, 2015-2016 yılları arasında ise 81.380 kişidir Engellilerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeylerinin artması onların eğitim alanında görünürlüklerini arttırmıştır. Kaynaştırma öğrencilerinin sayılarına baktıktan sonra kaynaştırmaya dâhil edilen bireylerin özelliklerine bakmak gerekmektedir. Aşağıdaki tabloda kaynaştırma

öğrencilerinin yetenek türlerine göre dağılımı sayılarıyla birlikte verilmektedir. Bu dağılım kaynaştırmaya en çok dâhil edilen engel grubunu hakkında fikir vermektedir.

Tablo 7: İlkokul Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türlerine Göre Dağılımı

İlkokul Kaynaştırma Öğrencilerini Yeteneklerine Göre Dağılımı (2013)		
Okul Türü	Yetersizlik Yetenek Türü	Öğrenci Sayısı
İlkokul	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	6.613
İlkokul	Dil ve Konuşma Güçlüğü Olanlar	2.779
İlkokul	Duygusal ve Davranış Bozukluğu Olanlar	208
İlkokul	Eğitilebilir (hafif düzey) Zihinsel Öğrenme yetersizliği	36.883
İlkokul	Görme Yetersizliği	535
İlkokul	İşitme Yetersizliği	3.953
İlkokul	Ortopedik Yetersizlik	8.471
İlkokul	Otistik	876
İlkokul	Özel Öğrenme Güçlüğü Olanlar	2.886
İlkokul	Serebral Palsi	69
İlkokul	Sınır Zekâ Düzeyinde Yetersizlik	404
İlkokul	Süregelen Hastalık	415
İlkokul	Üstün Yetenekliler	322
İlkokul	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	588
		Toplam : 65.002

Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği, **Mevzuattan Uygulamaya Engelli Hakları İzleme Raporu 2013** (Ankara, 2014), 151.

Tablo 7 incelendiğinde kaynaştırmaya sadece engelli öğrencilerin değil başka birtakım özelliklere sahip bireylerin de dâhil edildiği görülmektedir. Üstün yetenekliler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, duygusal ve davranış bozukluğu olanlar bunlar içinde sayılabilir. Bu bireyler bireyselleştirilmiş eğitim modeli çerçevesinde özelliklerine uygun eğitsel düzenlemeler yapılması amacıyla kaynaştırma eğitimine alınmışlardır. Kaynaştırma öğrencileri içinde en çok eğitilebilir düzeydeki zihinsel öğrenme yetersizliği olanlar ve ortopedik yetersizliğe sahip olan bireyler vardır. Ayrıca işitme yetersizliği ve dil ve konuşma güçlüğü

eken birey sayısı da azımsanacak miktarda değildir. Kaynaştırma eğitimine dâhil edilmeyen kimi düzeylerde orta ama genellikle ağır düzeydeki engelliler ise ya özel eğitim okullarında ya da yaygın eğitimde fakat özel alt sınıflarda eğitilmektedirler.

Kaynaştırma eğitimi ile engelli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarını model almaları hedeflenen bir diğer amaçtır. Böylece bu öğrencilerin kendini geliştirmeleri ve daha iyi öğrenmeleri için olanak tanınmış olmaktadır (Batu, Kırcaali-İftar, 2016; Sucuoğlu, Kargın, 2006). Ayrıca engelli öğrencilerin ailelerinden uzaklaşmaları, bağımsızlıklarını kazanmaları ve kendi benliklerini geliştirmeleri için de fırsat tanınmış olmaktadır. Diğer bireylerle ve akranlarıyla ilişki halinde olmak yeni uyarı ve davranış kalıplarıyla karşılaşmalarında ve öngörülerini zenginleştirmelerinde etkili olmaktadır (zgnenel, Girli, 2016, 287). Böylece engelli öğrencilere kendilerini ifade etme ve sosyal becerilerini geliştirmeleri için fırsat tanınmış olmaktadır.

5. UYGULAMA: İLKÖĞRETİM OKULLARINDA BİR ÇALIŞMA

5.1. Araştırmanın Problemi

Sosyal politikaların günümüzde artan önemi ve küreselleşmeyle birlikte sosyal politikanın uluslararası aktörlerinin ulusal sosyal politikalar üzerindeki etkisi daha belirgin hale gelirken bir alanda meydana gelen değişim diğer birçok ülkeyi etkilemektedir. Türkiye'nin uluslararası örgütlere olan üyeliği, AB'ye üyelik sürecinde yerine getirmesi gereken yükümlülükler ve değişen toplumsal yapısı sebebiyle sosyal politikalar alanında uluslararası gelişmeleri daha yakından takip etmesi ve öngörülerde bulunmasını gerekli kılmıştır.

Bu çalışmada kaynaştırma eğitimi, sosyolojik bir bakış açısı ile ele alınmış ve bu eğitimde rol oynayan faktörler açıklanmıştır. Sistemin işleyen ve aksayan yönleri tespit edilerek bunun sebepleri araştırılmıştır. Okul ortamlarının toplumsal normların yeniden üretildiği alanlar olduğu göz önünde bulundurularak buradaki güç ilişkileri açığa çıkarılmaya çalışılmış ve engelli bireylerin bu alana giriş süreci ve alanda edindikleri sosyal statüler irdelenmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak temel, ardından alt problemler aşağıdaki sorularla ifade edilmiş ve araştırma süresince bu sorulara cevap aranmıştır.

1. Engellilere yönelik kaynaştırma eğitiminin sosyal dışlanma üzerindeki etkisi ne şekildedir?
2. Engelli bireylerin eğitim alanında yaşamış oldukları temel problemler nelerdir?
3. Kaynaştırma eğitiminde mevzuatın uygulamaya yansımaları ne şekildedir?
4. Kaynaştırma eğitiminin sahip olması gereken önemli özellikler nelerdir ve bunlara ne yoğunlukta dikkat edilmektedir?
5. Engelli bireyler eğitim alanında hangi söylemler etrafında tanımlanmaktadır ve diğer bireylerle olan ilişkileri nasıldır?
6. Kaynaştırma eğitimi konusunda öğretmen görüşleri ne yöndedir? Bu görüşlerde etkili olan temel faktörler nelerdir?

5.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı kaynaştırma eğitiminin sosyal dışlanma üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmaktır.

Araştırma odak noktasına toplumsal olarak dışlanma olasılıkları yüksek olan engelli bireyleri alarak standart ve normlar üzerine sosyolojik olarak düşünmeye çağırması sebebiyle önem arz etmektedir. Dezavantajlı bireyler ve onların sorunları gündeme taşınarak eğitimin bu bireyler için ne kadar önemli olduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar engelli öğrencilerin eğitimi ve bunun kalitesini gündeme taşıdıkları için ve başarılı uygulamaların nasıl olması gerektiği yönünde veri sundukları için önemlidirler. Bu tartışmalarla biçimlenen uygulamalar sayesinde daha fazla çocuk eğitimde fırsat eşitliğini yakalayabilmekte ve toplumsal olarak bütünleşmekte yaşamış oldukları sorunları en aza indirmektedir. Böylece toplumsal alanda kısıtlı varlık gösteren engelli bireyler bu çalışmalarla sosyolojik olarak tekrar gündeme taşınmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonuçları temel sorunları ve bunlara uygun çözüm önerilerini belirleyerek politika yapıcılarına ve uygulayıcılara alandan bilgiler vererek daha iyi sonuçlar alınması için taslak hazırlamaktadır. Bu da Türkiye’de özel gereksinimli olan ya da olma riski taşıyan çocukların ve ailelerinin eğitime olan ihtiyaçları düşünüldüğünde bu alanda yapılacak olan çalışmaları önemli kılmaktadır.

Bunlara ek olarak araştırmanın uygulamanın temel yöneticisi olan öğretmenler ve onların görüşleri üzerine kurulu olması öğretmenlerin eksiklerinin ne tür sorunlara yol açtığı noktasında ufuk açıcudur. Ayrıca bu konuda yapılacak çalışmalara katkı sağlamak amacıyla uzunca bir kavramsal çerçeve verilmiş ve sorunun temel nedenlerine inilmiştir. Uygulamanın öncesi ve sonrasındaki toplumsal atmosfer ve yapısal özellikler verilerek sorunlar anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

5.3. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırları

Son yıllarda ulusal ve uluslararası arenada giderek yaygınlaşmaya başlayan kaynaştırma eğitimiyle birlikte engelli bireylerin bir kısmı akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitim görmektedir. Bu eğitimin dünyada giderek önem kazanmasıyla birlikte Türkiye’deki uygulanma boyutu tartışma konusu olmuştur. Bu araştırma da kaynaştırma eğitiminin ne oranda uygulanabildiğini ve engelli çocukların

sosyalleşme süreçlerini analiz etmektedir. Araştırmanın bulguları İstanbul ili il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Zeytinburnu ilçesinde bulunan 7 ilköğretim okulu ile sınırlıdır. Araştırma 2016-2017 öğretim yılı Mart ve Mayıs ayları arasında yürütülmüştür. Araştırma öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen cevaplar ve 6 kaynaştırma öğrencisinin okullarında gözlenmesiyle sınırlıdır.

5.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma süreci odak noktasına alındığında ise temel varsayımlar hazırlanan soruların kaynaştırma eğitimiyle ilgili deneyim ve görüşleri ortaya koyar nitelikte olduğu ve görüşmecilerin soruları içtenlikle ve gerçekleri çarpıtmadan cevapladıkları yönündedir.

5.5. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma nitel araştırma desenlerinden olan “durum çalışması” üzerine kurulmuştur. Sosyal olgular bağlı bulundukları ortama göre şekillendikleri ve en iyi bu ortamlarda incelendikleri için bu yöntem tercih edilmiştir. Problemi oluşturan değişkenler birbirinden bağımsız ve yapay olarak ayrılmak yerine bu değişkenlerin birlikteliği esas alınmış ve her değişkenin ilgili diğer değişkenlerden etkilendiği ve birlikteliğin gerçek anlamı vermekte daha etkili olduğu göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmaya dâhil edilen kişilerin algıları, deneyimleri ve fikirleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu yolla araştırılan konu hakkında tasviri bir çerçeve oluşturulması amaçlanmıştır. Değişkenler arasında neden ve nasıl böyle bir ilişkinin olduğu irdelenmiştir. Kaynaştırma eğitimine ilişkin etkenler (ortam, bireyler, süreçler, olaylar, vb.) bütüncül yaklaşımla araştırılmıştır.

5.5.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde bulunan 5 ilköğretim 2 ortaöğretim olmak üzere toplam 7 okulda farklı branşlarda eğitim veren öğretmenlerle (Türkçe, Matematik, İngilizce, Beden, Rehberlik, Sosyal Bilgiler, Sınıf, Özel eğitim) sınırlıdır. Toplam 30 öğretmen ile görüşülmüştür. Ayrıca 6 kaynaştırma öğrencisi okul ortamlarında gözlenmişlerdir. Okullardan altısı devlet okulu biri ise özel okuldur. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum

çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. Bu örneklem türünde temel amaç “görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım, Şimsek, 2016, 119). Bu yol ile farklı branşlardan ve farklı okullardan seçilen öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki ortak ve farklı düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Problemin farklı boyutları keşfedilmeye çalışılmıştır.

Analiz sürecinde kolaylık sağlaması açısından katılımcılar K1, K2, K3... K30 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmaya katılan örneklem grubunun özellikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 8: Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Branş
K1	Kadın	25	Rehber öğretmeni
K2	Erkek	28	Sınıf öğretmeni
K3	Erkek	25	Sınıf öğretmeni
K4	Kadın	23	Sınıf öğretmeni
K5	Erkek	28	İngilizce öğretmeni
K6	Erkek	35	Beden öğretmeni
K7	Kadın	30	Beden öğretmeni
K8	Kadın	57	Sınıf öğretmeni
K9	Kadın	38	Rehber öğretmeni
K10	Kadın	35	Sınıf öğretmeni
K11	Kadın	44	Rehber öğretmeni
K12	Erkek	27	İngilizce öğretmeni
K13	Erkek	26	Özel eğitim öğretmeni
K14	Kadın	29	Özel eğitim öğretmeni
K15	Erkek	42	Sınıf öğretmeni
K16	Kadın	40	Rehber öğretmeni

Tablo 8 - devam

K17	Kadın	50	Sınıf öğretmeni
K18	Kadın	27	Özel eğitim öğretmeni
K19	Erkek	37	Sınıf öğretmeni
K20	Erkek	29	Türkçe öğretmeni
K21	Erkek	47	Sosyal bilgiler öğretmeni
K22	Erkek	40	Matematik öğretmeni
K23	Erkek	32	Beden öğretmeni
K24	Kadın	33	Sosyal bilgiler öğretmeni
K25	Erkek	26	Türkçe öğretmeni
K26	Kadın	50	Sınıf öğretmeni
K27	Kadın	52	Sınıf öğretmeni
K28	Erkek	45	Türkçe öğretmeni
K29	Erkek	36	Türkçe öğretmeni
K30	Kadın	39	Rehber öğretmeni

5.5.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme, gözlem ve doküman analizi kullanılmıştır. Görüşme açık uçlu sorular üzerine kurulmuştur. Gözlem yöntemiyle kaynaştırma öğrencileri birkaç derste incelenmiş ve görüşme verilerini ne oranda desteklediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Gözlemler sırasında sınıf ortamı, ilişkiler ve neler yapıldığına ilişkin notlar tutulmuştur. Doküman analizi yapılarak konunun teorik arka planı ortaya konulmuş, ulusal ve uluslararası veriler üzerinde durulmuş ve literatürden yararlanılarak bilimsel yaklaşımlar çerçevesinde ayrıntılı ve tarihsel olarak anlatılmıştır. Görüşmede üzerinde durulan sorular alandaki çalışmalar incelendikten sonra odaklı ve anlaşılır şekilde, yönlendirmeye sebebiyet vermeyecek ve çok boyutlu tarzda sorulmuştur. Kimi zaman sorulara net veya tatmin edici cevaplar verilmediğinde dolaylı şekillerde tekrar sorulmuş ve söylemek istedikleri başka şeyler olup olmadığı yönünde görüşmeciden konu hakkında daha derinlikli bilgiler edinilmeye çalışılmıştır.

Görüşmeler öğretmenlerden randevu alındıktan sonra öğretmenin belirlemiş olduğu yer ve zamanda yapılmıştır. Görüşme sırasında uygun ortam sağlanmaya çalışılmış ve görüşmeler genellikle okullarda yapılmıştır. Görüşme sürecinde etik kaygılar gözetilerek görüşmelerin kayıt altına alınması için görüşmeciler başta bilgilendirilmiş ve izin verildiği takdirde ses kaydı yapılmıştır. Verilmediği takdirde ise görüşmeler yazılı olarak kaydedilmiştir. Kişisel bilgiler gizli tutularak görüşmecilere kodlar verilmiştir. Farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak verilerin geçerliliği ve güvenilirliği teyit edilmiştir. Ayrıca görüşme sonunda görüşmecinin vermiş olduğu bilgiler görüşmeciye aktarılarak görüşmecinin teyidi alınmış bu sayede yorumlama noktasında oluşabilecek hatalar en aza indirgenmiştir.

Gözlem yöntemi ile katılımcılar ve kaynaştırma öğrencileri doğal ortamı içinde gözlenmiştir. Bu gözlemin amacı kaynaştırma öğrencilerini birkaç ders ve teneffüs saatlerinde izlemek ve bu doğrultuda sınıf ortamı, ders işleyişi ve arkadaş ilişkileri hakkında fikir sahibi olmaktır. Bu sayede engellilere yönelik kaynaştırma eğitiminin sosyal dışlanma üzerinde nasıl bir etkide bulunduğunu ortaya çıkarmaktır. Gözlemin odak noktasını İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde yer alan ilköğretim okullarındaki okuyan 6 kaynaştırma öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin engel durumları hafif düzeyde zihinsel engelli, orta derecede zihinsel engelli, otistik, ortopedik engelli ve işitme yetersizliğidir.

Gözlemin yapıldığı okul ortamı, öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmını geçirdiği ve sosyalizasyon sürecinin gerçekleştiği önemli bir alandır. Okul ortamı bünyesine dâhil ettiği farklı özellikteki bireyler üzerinden toplumsal normların yeniden ve yeniden üretildiği bir alandır. Bu alanda çocukların kendi aralarında ve öğretmenlerle olan ilişkilerinde güç ilişkileri hâkimdir. Güç ilişkileri sonucu biçimlenen bu alan aynı zamanda farklılıklara karşı tutum ve davranışların ölçülebildiği alanlardan biridir. Burada çocukların kendi aralarında ve öğretmenlerle olan ilişkileri üzerinden toplumsal normların nasıl işlediği incelenebilmektedir. Okul ortamı kaynaştırma eğitiminin uygulama boyutunda nasıl işlediğine dair gözlemin yapılacağı en uygun ortamdır. Bu ortamda birebir gözlem yapılarak görüşmecilerin verdikleri bilgilerin doğruluğu teyit edilmiş ve öğrenciler gözlenmiştir.

Öğrenciler sınıflarında ve bazıları teneffüs saatlerinde gözlenmiştir. Bu süreç içerisinde öğretmen tarafından öğrencilere araştırmacının stajyer öğretmen olduğu söylenmiştir. Bu sayede ilginin kaynaştırma öğrencilerine kayması önlenmiş ve

davranışları doğal ortamı içinde incelenmiştir. Gözlem sürecinde araştırmacı yalnız oturduğu durumlarda gözlem notları almıştır. Bir öğrencinin yanına oturduğu zaman ise gizlilik için not alınmamış, gözlem sonucunda gerekli notları almıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular tasviri (betimsel) olarak analiz edilmiştir. Veriler sorularda belirlenen temalara göre düzenlenmiş, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Doğrudan alıntılar yapılarak görüşülen bireylerin görüşleri çarpıcı bir biçimde yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu sayede aynı zamanda araştırmanın iç geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu konuda yapılmış başka araştırmalar incelenmiş ve çıkan genel sonuç bakımından bu araştırmayla karşılaştırılmıştır. Ayrıca iç geçerliliğini sağlamak amacıyla bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Araştırmacı notları araştırmacı tarafından saklanmaktadır ve araştırmacıların incelemesine açıktır. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak amacıyla ise araştırma süreci ve bu süreçte yapılan çalışmalar ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma modeli, veri toplama ve veri toplama araçları ve çıkan verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı olarak anlatılmaya çalışılmıştır.

5.6. Araştırmanın Bulguları

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler tasviri (betimsel) analiz yöntemiyle analiz edilmiş ve ortaya çıkan bulgular sorulardan yola çıkılarak oluşturulan temalar altında analiz edilmiştir. Yapılan görüşmelerden direkt alıntılar yapılmıştır. Görüşmecilerin adları kullanılmamış bunun yerine numara verilmiştir kendilerine ve o numaralar kullanılmıştır. Araştırma bulguları tablo ile frekans dağılımları verilerek cevapların dağılımının daha somut görülmesi amaçlanmıştır.

5.6.1. Görüşmecilerin Demografik Özellikleri

Tablo 9: Görüşmecilerin Yaşı

Yaş	Frekans
20-29	11
30-39	9
40-49	6
50-59	4
Toplam	30

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin büyük kısmını genç öğretmenler oluşturmakta ve bunu sırasıyla orta yaş ve yaşlı öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 10: Görüşmecilerin Cinsiyeti

Cinsiyet	Frekans
Kadın	15
Erkek	15
Toplam	30

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların cinsiyet olarak eşit dağılım gösterdikleri görülmektedir.

5.6.2. Görüşmecilerin Branşı

Tablo 11: Görüşmecilerin Branşı

Branş	Frekans
Sınıf Öğretmeni	10
Rehberlik ve Psk. Danışmanlık	5
Türkçe Öğretmeni	4
İngilizce Öğretmeni	2
Özel Eğitim Öğretmeni	3
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	2
Beden Eğitim Öğretmeni	3
Matematik Öğretmeni	1
Toplam	30

Katılımcıların en büyük oranını sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu rehber öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri şeklinde devam etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin fazlalığının nedeni incelenmeye alınan okulların daha çok ilkokul olmasıdır. Ayrıca rehber öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileriyle ve sorunlarıyla daha çok ilgilendiği göz önünde bulundurularak sayıları fazla tutulmuştur. Katılımcılar farklı branşlardan seçilerek kaynaştırma öğrencileri hakkında genel izlenim öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu sayede öğretmenlerin ortak ve farklı olan şikâyetleri gözlenmiştir.

5.6.3. Görüşmecilerin Kaynaştırmayla İlgili Eğitim Alma Durumu

Tablo 12: Görüşmecilerin Kaynaştırmayla İlgili Eğitim Alma Durumu

Cevaplar	Frekans
Evet	11
Hayır	19
Toplam	30

Öğretmenlerin 19'u kaynaştırmayla ilgili eğitim almadıklarını, 11'i ise eğitim aldıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı bu konuda eğitim almadıkları için kendilerini yetersiz hissettikleri dile getirmiştir.

Eğitim almayan öğretmenlerden olan K12, *“Eğitim almamanın eksikliğini derslerde hissediyorum. Bir sürü seminer verildi. Bunların hiçbir tanesi kaynaştırmayla ilgili değildi. En ihtiyaç olan bu iken eğitim tarihi, amacı gibi klişelerden bahsediliyordu.”* şeklinde açıklama yapmıştır. K6, *“Bu konuda eğitim almıyoruz. O yüzden yönetemiyoruz. Birlikteliği sağlayamıyoruz. Bu yüzden dışlanıyor bu çocuklar”* ifadelerini kullanmıştır.

K16, *“Eğitim verilmiyor. Yıllardır bu eğitimi rehber öğretmenlerine veriyorsunuz ama aslında bunu sınıf öğretmenlerine vereceksiniz. Sınıf öğretmenleri bu anlamda eğitimden yoksunlar”* diyerek bu konuda eğitimin asıl sınıf öğretmenlerine verilmesi gerektiğini, kendilerinin zaten bunun eğitimini aldıklarını belirtmiştir.

Benzer olarak K24, *“Eğitim görmüyoruz. Kanun gördük sadece. Dersten nasıl geçirilir, denetim için belgeleri nasıl hazırlanır diye. Asıl konu olan psikolojik ve eğitsel olarak ne yapılması gerektiği es geçiliyor”* diyerek aslında gördüklerinin eğitim değil de mevzuatı öğrenmek olduğunu altını çizmiştir.

Aynı zamanda engelli olan K28 ise *“Ben görme engelli bir öğretmen olarak bile bu konuda yeterli eğitimi almadan geldim buraya. Hocalar genelde bunun eğitimini almadan geldikleri için nasıl iletişim kuracağını bilmiyorlar. Benim de bu öğrencilerle en çok zorlandığım iletişim. İletişim kuramıyorum ve nasıl kuracağımı*

da bilmiyorum” diyerek engelli bir öğretmenin bile diğer engelli bireylerle iletişime geçme noktasında sıkıntılar yaşadığını yansıtmıştır.

K29 ise verilen eğitimin niteliği üzerinde durarak, *“Bu konuda yeterli eğitimi almadık. 1 gün anlatırlar en fazla öyle bir eğitim aldık. Bu şekilde biz nasıl bu öğrencilere bir şey verebiliriz?”* demiştir.

K2 ise diğerlerinden farklı olarak, *“Üniversitede kendimi geliştirdim bu alanda. Özel eğitim dersleri aldık. Yoksa başka bir bilgin yok”* demiştir. Eğitim alan öğretmenler bu konuda istekli oldukları için kendini geliştirdiklerini ve eğitimlere gönüllü olarak katıldıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim alan bir diğer öğretmen olan K26 da benzer şekilde *“Benim bu eğitimlere yönelmem kızımın otizmlili doğmasından sonra gerçekleşti. Nerede kurslar var, eğitimler var tek tek araştırdım ve katıldım. Çoğu da özel kurslardı. Devletin verdikleri de katılmak zorunlu değildi. Onlara da katıldım. Zorunlu olmadığı için çok az öğretmen zaman ayırıp bu eğitimlere gelmiştir”* demiştir.

Tablo 13: Görüşmecilerin Aldıkları Eğitim Türü

Cevaplar	Frekans
Milli Eğitim Bakanlığı’nın düzenlediği hizmet içi kursu, seminer	2
Lisans düzeyinde alınmış eğitim	8
Bireysel olarak özel kurumlardan alınmış eğitim	1
Toplam	11

Katılımcıların almış oldukları eğitim genelde lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerden ibarettir. Bunlardan sadece 2’si bu konuda hizmet içi eğitim ve seminerlerde eğitim görmüştür ve 1’i de kendisini bu konuda özel olarak geliştirmiştir.

K19 seminerlerin kalitesi üzerinde durarak, *“Seminerler çok verimli olmuyor. Hocalar birçok durumda imza atıp çıkıyorlar. Veren kişiler de etkin anlatmıyor. Slayttan bir şeyler okuyorlar. Soruları bile cevaplayamıyorlar. Uygulama boyutuyla*

ilgili bir şey yok. Teorik anlatılıyor ve bu yüzden çok soyut kalıyor. Laf olsun diye yapılıyor sanki” demiştir.

K21 bu konuda lisans eğitiminin eksik kaldığını, “Eğitim aldık birkaç defa. Öğretmenlik sürecinde. Ama üniversitede okurken bunları görmüyorsun. Bizi gül bahçesine attıklarını zannediyorsun. Ama oradaki dikenleri söylemiyorlar. Öğretmenliği okulda öğreniyorsun” sözleriyle ifade etmiştir. Asıl öğrendiklerinin eğitim sürecinde değil de öğretmenliği icra ederken gerçekleştiği üzerinde durmuştur.

K25, “MEB’den özel eğitim dersi aldım. Zorunlu değildi. Burada öğretmen bilgilendiriliyordu. Ama üzerinde durulan konu evrak işleri büyük oranda” diyerek verilen eğitimin kimi durumlarda sadece mevzuat boyutuna odaklandığını ifade etmiştir.

Rehber öğretmeni olan K30 ise “Toplantılarda bilgi veriyoruz. Eğitimi o şekilde yapıyoruz. Bunun dışında ekstra bir şey yapmıyorum” demiştir.

K26 diğerlerinden farklı olarak, “Bu konuda bireysel olarak özel kurumdan kendim eğitim aldım. Buna vesile olan temel şey ise kızımın otizmlili olmasıydı. Çok araştırmalar yaptım ve bunun büyük katkısı oldu. Bu sayede kendi okulumdaki bu öğrencilerin üzerine ekstra düşünüyorum. Çok zor zamanlar atlattım, hala da devam ediyor ama kızım şuan Medipol Üniversitesinde okul öncesi öğretmenliği okuyor” diyerek bu eğitimlere katılmasında büyük payın kızının içinde olduğu durumu göstermektedir.

5.6.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Uygulanma Durumu

Tablo 14: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Uygulanma Durumu

Cevaplar	Frekans
Bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulanıyor	5
Bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulanmıyor	22
Cevapsız	3
Toplam	30

Öğretmenlerin oldukça büyük bir kısmı (22'si) kaynaştırma öğrencileri için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarını uygulayamadığını söylemektedir. Öğretmenlerden 5'i ise BEP'leri uygulayabildiğini dile getirmiştir. Bu konuda öğretmen görüşlerine bakmak gerekirse:

Öğrenciler için hazırlanan BEP' i uyguladığını dile getiren K8, *“Sınıf mevcudu çok olmadığı için her ders 5 dakika, bazen teneffüslerde, bazen resim, müzik, beden gibi derslerde veya kimi zaman ders sonunda bu öğrencilere BEP'lerine uygun temel şeyleri anlatmak için kendimden zaman ayırdım. Değerlendirme ve sınavlarını BEP'lere göre yaptım. Zamanla deneyim sahibi olarak bu öğrencileri nasıl eğiteceğini öğreniyorsun”* demiştir.

K15 ise bu konuda deneyimlerinde yola çıkarak çeşitli stratejiler geliştirmiştir. *“Diğer çocuklarla müzik, resim derslerinde etkinlik yaptığımda kaynaştırma öğrencilerinin üzerine düşünüyorum. Seviyelerine ve BEP'lerine uygun okuma ve yazma çalışmaları yapıyoruz. Kimi zaman da sınıftaki çalışkan öğrencileri etkinlikleri bitirince bu öğrencileri çalıştırmak için görevlendiriyorum. Bazıları zevkle yapıyor bunu. Benim öğretmekte zorluk çektiğim şeyi o çok kolay anlatıyor”* ifadelerini kullanmıştır.

Rehber öğretmeni olan K1, *“Öğretmenler külfet olarak görüyor biraz bu öğrencileri. Onlar için BEP hazırlanacak, onlar için ayrı şeyler yapman gerekecek. Bu öğrencileri sınıfı geriye götürdükleri için sınıflarında pek istemiyorlar. BEP'i uygulamaları prosedürü yerine getirmekle kalıyor. Hatta çoğu özel okul bu öğrencileri kabul etmiyor. Belli bir kota var ama kaynaştırma öğrencisi diye üstün zekalı öğrencileri alıyor ve kotayı dolduruyor. Bizim okul özel okul bu ay içinde iki otizm öğrencisi geldi. İdare almadı”* diyerek özel okullarda bu öğrencilerin yaşamış oldukları sıkıntıları anlatmıştır.

K11 ise, *“1. Kademedeki geçme kaidesi dikkate alınmıyor, geçiriliyor çocuk. BEP ikinci kademedeki daha önemli ama farklı branşlara bölündüğü için hazırlanması ve uygulanması daha zor”* demiştir. K14, *“Öğretmenler BEP'leri uygulamıyorlar. Nasıl yapılacağını bilmiyorlar. Sınav yapıyoruz onlara ayrı sınav yapmamız gerekiyor ama yapmıyoruz”* sözlerini ifade etmiştir. K26 öğretmenlerin algılarına odaklanarak, *“Devlet okullarında BEP'li çocuklar bir yük olarak görülüyor. BEP*

amacına uygun uygulanmıyor. Ben aynı zamanda okulda destek eğitimi veriyorum. Hocasının çocuktan haberi yok ne yaptığı ile ilgili” demiştir. K19 ise işin evrak kısmına odaklanarak, “BEP’leri hiç uygulamadık. Teftiş zamanı müfettiş için belgeler hazırladık o kadar. Müfettişler de bunu biliyor göz yumuyor” demiştir.

K12, “BEP’i çok fazla uygulayabildiğimizi söyleyemem. Uygulayabilmek için derste onlara 10 dakika ayırmamız lazım ama bunun için zaman kalmıyor. Bir yanda yetiştirmemiz gereken bir müfredat var. Aynı zamanda BEP’te öğrenciden dönüş alamıyorum. İlerleme kaydedemiyorum. Birkaç kere üstüne düştüm ama dönüş alamadığım için bıraktım. Öğretmenler genelde yaka silkiyor bu öğrencilerden” diyerek zaman problemini dile getirmiştir.

K20 sınıf mevcudunun fazlalığı üzerinde durarak, “Bence kaynaştırma Türkiye’deki en büyük eksik. Çünkü yapmıyoruz. BEP hazırlıyoruz ama kendimizi kandırıyoruz, evrak hazırlayıp üstlerimizi kandırmaya çalışıyoruz. Hazırladığımız BEP’e göre çocuğa eğitim vermiyoruz. Çocukla derste ilgilenemiyorum 43 kişilik sınıfta. Bu öğrenciler çok kalabalıkta arada kaynıyorlar” demiştir. Benzer şekilde 16. Öğretmen de *“BEP hazırlanıyor ama uygulama noktasında sıkıntılar yaşanıyor. Kalabalık sınıflardan bahsediyoruz. 30 kişilik sınıfta 2 kaynaştırma öğrencisiyle plan dâhilinde özel ilgilenmek gerekiyor. Bunun için ekstra vakit gerekiyor”* demiştir.

5.6.5. Kaynaştırma Öğrencileri İçin Yapılan Uyarlamalar

Tablo 15: Kaynaştırma Öğrencileri İçin Yapılan Uyarlamalar

Cevaplar	Frekans
Ön sıralarda oturtma	3
Akranlarını bu öğrenciler hakkında bilgilendirme	11
Olumlu pekiştireçleri sık kullanma ve cesaretlendirme	5
BEP’e uygun ilerleme ve bireyselleştirmiş sınavlar yapma	5
Evraklarını hazırlamak dışında öğrenciye özel bir şey yapmama	16
Yardımcı öğrenciler görevlendirme	5
Toplam	45

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (16'sı) bu öğrencilerin resmi evraklarını hazırladıklarını ve bunun dışında bir şey yapmadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerden 11'i ise akranlarını bu öğrenciler hakkında bilgilendirdiklerini, onlara daha özenli ve kabul edici davranmaları yönünde telkin ettiklerini söylemektedir. Öğretmenlerin 5'i ise bu öğrencileri kendileriyle veya daha rahat iletişim kurabilecekleri öğrencilerin yanında oturttuklarını, olumlu pekiştireçleri kullanarak bu öğrencileri cesaretlendirdiklerini ve onlara yardımcı olabilecek öğrenciler seçtiklerini ifade etmektedir. Yine öğretmenlerin bir diğer 5'i BEP'lerine uygun ilerlediklerini söylemektedir. Toplam görüş sayısının 30'dan fazla çıkma nedeni ise aynı görüşmecilerin birden fazla tema üzerinde durmasıdır.

Kaynaştırma uygulamasında başarılı örneklerden olan K8, *“Diğer öğrencileri bilgilendirdim onun olmadığı yerde. Öğretmen uyanık olmazsa dalga geçiliyor bu çocuklarla. Benim sınıfımda çocuklar onu kabul etmiş ve korumuşlardır. O sınıfa gelmeyince veya bir şey olduğunda öğrenciler beni uyarıyordu. Onu derse katmak için arada sorular soruyordum. Cevabı doğru olmasa da motive etmek için alkışlatıyordum. Çocuk içine kapanıksa ve zor iletişim kuruyorsa öne oturttururum göz teması kurabilmek ve onu görünür kılabilmek adına. Çok hareketliyse ise arkada oturttururum. Diğer çocuklara engel olmasın diye”* diyerek başarı bir uygulamanın ipuçlarını vermiştir.

K9 fiziksel engelli bireyler için yaptıkları uyarlamalar üzerinde durarak, *“Ortopedik engelli çocukların sınıfını okulda kolay ulaşabileceği alanlara yerleştiriyoruz. Sadece 1 katı ulaşılabilir yaptık. Okulun diğer yerlerini bilmiyor mesela çocuk. O kata o bölüme hapsediliyor. Engelli asansörü yok. Devletin bunu yapmaya bütçesi var ama gerekli özen gösterilmiyor. Ulaşamamak onlar için engel”* demiştir.

K2 akran desteğinden yararlanan bir öğretmen olarak, *“O öğrenciyi daha iyi öğrencilerin yanına oturtuyorum. Bu sayede hem onlar erken bitirdikleri için sıkılmamış oluyorlar diğerleri de akran desteği sonucu daha kolay gelişme kat ediyorlar”* demiştir.

K14 diğer çocukları bilgilendirme sonucu yaşadıkları olumlu gelişmeleri, *“Çocuklar okulda engelli öğrencilerin bulunduğu özel eğitim sınıflarının kapısını çalıp kaçıyorlardı sürekli. Teneffüslerde bu öğrencileri kızdırıyorlardı. Bir şey olunca hep*

engelli öğrenciler suçlanıyordu. Rehber öğretmeniyle konuştum. Bu öğrencileri engelli öğrencilerin olduğu sınıflarda birkaç ders misafir ettik. Çünkü merak ediyorlardı aslında. Onları bilgilendirdikten sonra çok daha az böyle olaylar yaşadık” diyerek ifade etmiştir.

K17 kuralları beraber koydukları için çocukların daha rahat uyum gösterdiklerini, *“Otistik bir öğrencim vardı. Arkada oturuyordu. Aldım onu en öne oturttum. İletişim kurmak adına. Sınıfı bu konuda uyardım. Ona vurmayacaksınız, karışmayacaksınız. Bu öğrencileri rahatsız edenleri bütün sınıfta beraber cezalandırıyorduk. Onu yapan ile konuşmuyorduk hatasını fark edip bizden özür dileyene kadar”* diyerek ifade etmiştir.

K18 beraber geçirilen zamanın arttırılmasıyla olumlu gelişmeler yaşadığını, *“Özel eğitim sınıfındaki öğrencileri teneffüslerde ilk dışarı çıkardığımızda diğer çocuklar aa bunlar sakat değil mi diyorlar. Bu sınıfta olmalarından dolayı uzaylıymış gibi yaklaşıyorlar. Korkuyla bakıyorlar bilmedikleri için. Ortak derslerde yukarı çıkarmaya diğer öğrencilerle kaynaştırmaya çalıştığımızdan beri daha kabullenmiş durumdalar”* sözleriyle ifade etmiştir.

Benzer şekilde K26, *“Ben o yokken sınıfta diğer öğrencileri bilgilendirdim. Bir arkadaşımız gelecek ama biraz farklı. İnsanların öğrenme düzeyleri, iletişim şekilleri farklıdır. Farklı tepkiler gösterebilir ama ona aşırı tepki vermeyin. Çok yüksek sesle bağırmamanız lazım. Rahatsız oluyor diye. Çocuklar daha rahat kabul ettiler onu. Çocuk bizim okula 3 okul değiştirerek gelmiş ve daha ikinci sınıfta. Özel okulda veliler aileye mobbing uygulamış istememişler çocuğu. Oradan devlet okuluna geçmiş. Orda öğretmeni tarafından çok kötü dayak yiyerek gelmişti çocuk bize”* ifadelerini kullanmıştır.

K19 ise bu öğrenciler için pek bir şey yapmadıklarını, *“Onlarla ilgili çok fazla şey yaptığımızı düşünmüyorum. 45 verip geçiriyorduk. Okulda 2000 öğrenci var ama üç yıldır rehber öğretmeni yok. Bilgilendirme yapacak uzman kişi bile yok. Evraklarını tamamlıyoruz denetimlerden önce. Tek yaptığımız bu”* sözleriyle anlatmıştır.

5.6.6. Öğrencilerin Eğitim Düzeyinin Kaynaştırma Eğitimine Etkisi

Tablo 16: Öğrencilerin Eğitim Düzeylerinin Kaynaştırma Eğitimine Etkisi

Cevaplar	Frekans
İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerini daha zor kabullenmesi	16
Ortaokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerini daha zor kabullenmesi	11
Aralarında bir fark olmaması	3
Toplam	30

Öğretmenlerden ilkokullarda kaynaştırma öğrencilerinin daha zorlandıkları ve arkadaşları tarafından daha az tercih edildiklerini düşünen sayısı 16 iken, ortaokulda bu öğrencilerin daha zorlanacaklarını düşünenler kısmen daha azdır. Aralarında ciddi bir fark bulunmadığını söyleyen ise 3 öğretmen mevcuttur. Bu öğretmenlerin fikirlerini yakından incelemek gerekirse:

Ortaokulda kaynaştırma öğrencilerinin daha rahat sosyal kabul gördüklerinin söyleyen K9, *“İlerleyen yaşlarda sosyal duyarlılık geliştiği için bu öğrenciler ortaokulda arkadaşları tarafından daha rahat kabul ediliyor, yardım ediliyorlar. Çocuk diyor ki geldiğim okulda bana ‘ucube’ muamelesi yapılıyordu. Küçükler daha acımasız olabiliyorlar. Oyunun içine almıyorlar”* demiştir.

K11 ise ortaokulda bu öğrencilerin daha zorlandıklarını, *“İkinci kademe daha zor olabiliyor. Çocuk ortaokula gelmiş oluyor ama okuma yazmayı bile bazen bilmiyor. Bu da arkadaşlarıyla onun arasında sorunlara yol açabiliyor. Akademik başarısızlık sosyal ilişkileri de etkileyebiliyor. 2. kademedeki farklı öğretmenler ve farklı dersler oluyor. Öğrenci daha çok zorlanabiliyor”* sözleriyle ifade etmiştir. K16, *“İlkokul bu anlamda daha iyi. Çocuk bu öğrencilere karşı öğretmenin tavrını örnek alıyor. Öğretmen kabul edici ve onu teşvik ediyorsa onlar da bu çocukları gözetebiliyorlar, yardım ediyorlar. Ama ortaokulda işler daha kompleks hale geldiği için ve çocuklar kimi durumlarda laf dinlemedikleri için bu çocuklarla dalga geçiyorlar”* demiştir.

Benzer şekilde K12, “Ortaokul öğrencileri alay etmeye eğilimliler. Genellikle karşılaştığımız problem bu. Gözleri kayıyor öğrencinin arkadaşları ‘zombi’ diyorlar. Aralarında kavga da çıkabiliyor. Birbirlerine sık sık engelli, özürlü diye hakaret ediyorlar. Sınıfta kaynaştırma öğrencileri, engelli öğrenciler varken yapıyorlar bunu” demiştir.

Kaynaştırma öğrencilerinin ilkokulda daha sıkıntılar yaşadığını söyleyen öğretmenler sayıca fazladır. Bunlardan bazıları durumu şöyle ifade etmiştir: K10 “Çocuklar pek kabul edici değiller. Sınıfta 1-2 kişi eğer aileden bu çocuklara karşı nasıl davranılması gerektiğini öğrenirse ancak öyle yaklaşıyorlar. Diğer türlü o yaştaki çocuk bunları normal algılayamıyor. Çünkü bilmiyor. 7 yaşındaki bir çocuk bunu bilmeyebilir” , K14, “İlkokul çocukları daha acımasız. Çocuktaki farklılığı anlamadıkları ve bu konuda yeterli eğitim görmedikleri için bu çocukları yapamadıkları şeyler yüzünden şikâyet ediyorlar. Kızdırıyorlar, teneffüslerde korkutuyorlar” , K24, “İlkokulda çocuklar kaynaştırma öğrencileriyle daha fazla dalga geçerlerdi. İlk defa orada karşılaşıyorlar çünkü. İletişim kurmayı bilmiyorlardı bu çocuklarla. Ortaokulda alıştılar daha kolay tolere edebiliyorlar” , K25, “İlkokulda bedensel engelli bir çocuk gelmişti sınıfımıza. Çok içine kapanıktı. Varlığıyla yokluğu belli olamayacak türden. Arkadaşları onunla sürekli alay ettikleri için ağlıyordu ve sonunda bıraktı okulu gelmedi” , K29, “Küçük çocuklar çok acımasızlar bu konuda. Bilmiyorlar farklı olan bir şeyi pat diye yüzüne vurabiliyorlar. Ortaokulda bilinçlenmeye başlıyorlar. 7. Sınıftan sonra daha özenli davranıyorlar. Bunun farkına varmaya başlıyorlar çünkü” demiştir.

Bu konuda ilkokul ve ortaokul arasında ciddi bir fark görmeyen K20, “Bu öğrenciler ilkokulda da ortaokulda da kendilerine yakın kişilerle arkadaş oluyorlar. Her çocuk kendi seviyesine uygun çocuklarla grup oluyor yani. Aralarında ciddi bir fark görmüyorum ben. Merhametli veya kendisinin de sınıfın dışlanmış olan, yalnız takılan çocuklar kaynaştırma öğrencileriyle daha çok oynuyor, onları daha kolay kabul ediyorlar. Bu iki seviyede de böyle oluyor” demiştir.

5.6.7. Görüşmecilerin Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Fikirleri

Tablo 17: Görüşmecilerin Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Fikirleri

Cevaplar	Frekans
Kaynaştırma eğitimini gerekli bulma	20
Kaynaştırma eğitimini doğru ve yararlı bulmama	6
Varılmak istenen amacı bilmeme	2
Kararsız	2
Toplam	30

Görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı (20’si) kaynaştırma eğitimini gerekli bulmaktayken, 6’sı ise bu eğitimin doğru ve yararlı bir uygulama olmadığını ifade etmektedir. 2 öğretmen kaynaştırma eğitiminde varılmak istenen amacın ne olduğunu bilmediklerini söylerken 2 öğretmen de bu konuda kesin bir hüküm vermemiştir. Bu konuda öğretmen görüşlerini incelemek gerekirse:

Kaynaştırma eğitimi gerekli ve yararlı bulan öğretmenlerden olan K2, *“Kaynaştırmayı gerekli buluyorum. Mutlaka olması lazım. Farkındalık yaratıyor. Daha çabuk kabulleniyorlar bu insanları bu sayede. Hem akranlarına bir şeyler katıyor hem de zihinsel engelli bir öğrenci kendi grubundaki çocukların arasında daha geri olan çocukların davranışlarını taklit edebiliyor. Normal sınıflarda bu davranışları daha az gösteriyorlar. Hem toplum adına hem çocuk adına engelliliği normalleştiriyor”*, benzer olarak K8, *“Kaynaştırma eğitiminin olmasından yanayım. Engelli bireylerin toplumla bağlarını koparmamaları gerekiyor. İnsanların arasında olmalılar. Eğitimde de böyle olmalı bu. Ayrı eğitimde toplumla bağları zayıf kalıyor. Bu bireyler eğitim kurumlarında aileden çıkıyorlar. Burada toplum içine çıkıyorlar. Toplumun içinde eğitim aldıkça o eğitimden sonra toplum içinde yaşamaya devam etmeyi öğrenmiş oluyorlar. Böylece diğer çocuklar o çocuklarla nasıl iletişime geçilmesini, nasıl davranılması gerektiğini ve doğru davranışı öğreniyorlar. Farlılıklara karşı kendinde direnç gösteriyorlar. Kaynaştırma öğrencileri de*

kendilerinden daha iyileri arasında kendilerinin de nasıl davranması gerektiğini öğreniyorlar” ifadeleriyle kaynaştırma eğitiminin faydalarını dile getirmişlerdir.

Kaynaştırmayı yararlı bulan özel eğitim öğretmeni olan K18, *“Ben kaynaştırmayı ve normal okullardaki özel alt sınıfları yararlı görüyorum. Bu sayede önyargıları yıkmaya çalışıyoruz. Ailelerin yükünü özellikle annelerin yükünü hafifletmiş oluyoruz. Sorumluluk büyük oranda annelere kalmış durumda çünkü. Çocuklara burada bağımsız yaşama ve temel becerileri öğretiyoruz. Bu sayede ailenin sorumluluğunu bir nebze de olsa paylaşmış oluyoruz. Bu çocuklar ve aileleri zaten toplumda dışlanmış durumdadır. Eğitim çok önemli bu çocuklar için. Çünkü eğitim kısmı iyi yapamadığımız için diğer alanlarda da kısıtlı katılımlarını görüyoruz. Devletin bu konuda bu çocukları desteklemesi ve eğitim sürecinde mesleki edindirme işlerinin yapılması gerekiyor”* sözleriyle eğitimin engelli öğrenciler için öneminden bahsetmiştir.

Görme engelli olan K28, *“Ben görme engelli bir öğretmen olarak eğitim olarak kendi okullarımızda iyi eğitim aldık. Ama davranış olarak sıkıntı. Normal hayattan kopmuş olarak eğitim aldık. Dışarı çıkamıyorduk. Okul sürecinde 8 yıl hayattan koptum diyebilirim. Onun farkına vardılar şimdi. Aynı toplumda yaşıyoruz ama birbirimizin dünyasına dokunmadan. Bu sebeple kaynaştırma eğitimini fazlasıyla gerekli görüyorum. Birbirimizin hayatlarına dokunmamız lazım”* sözleriyle deneyimlerinden yola çıkarak kaynaştırmanın olmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde K30, *“Kaynaştırmanın olması gerekiyor. Toplum içinde biz bu insanlarla beraber yaşayacağız. Dolayısıyla biz bu insanları eğitimden dışlarsak toplumdan da dışlanmış olacağız. Çocuklar okulda bunlara alışmıyorsa yarın öbür gün iş hayatında, yolda, markette, kafede karşılaşacaklar. O yüzden birbirimizi tanımamız gerekiyor”* ifadeleriyle eğitimin iletişim ilk ve önemli aşaması olduğu üzerinde durmuştur.

Kaynaştırma eğitimini yararlı görmeyen öğretmenlerden olan K6, *“Bu öğrencilerin savunma mekanizmaları zayıf. O yüzden ezilme ve geri planda kalma durumlarını daha sık yaşıyoruz. Ben bu eğitimin faydasından çok zararı olduğunu düşünüyorum. Herkes onu itiyor çünkü. Kendi gibilerin içinde daha az yaşayacak bunu.”*, K10, *“Ben kaynaştırmayı doğru bulmuyorum ve çok fazla yararlı olduğunu düşünmüyorum. Kaynaştırma ters geliyor bana. Çünkü çocuk kendi farklı olduğunu anlıyor. Kendini diğer çocuklardan izole ediyor. Bu çocuklar için özel merkezler*

açılmalı ve çocuk kendine benzer çocuklarla eğitim görmeli. Çünkü kaynaştırmaya çalışırken iyice ayırıştırıyoruz.”, K24, “Kaynaştırmayı doğru bulmuyorum. Çünkü bu öğrenciler sadece fiziki olarak beraberler. Kaynaşabilmiş değiller. Yalnızlar genelde, ya şiddet uyguluyorlar ya şiddete maruz kalıyorlar. Özel eğitim anlayışının oturması lazım. Okul bitince bu çocukların hayatı da bitiyor. Toplumda hiç yerleri yok. Çözümler deneme yanılma yoluyla ve el yordamıyla yapılıyor. Soruna temelden bakmak lazım” sözleriyle bu eğitimin engelli çocuklar için yarar sağlamadığını dile getirmişlerdir.

Kaynaştırma eğitimi konusunda kararsız olan K12, *“Engelli öğrencilerin hepsinin bir sınıfta eğitildiği eğitim modeli ne kadar sağlıklı onda da emin değilim. Çocuklar normal hayattan koparılıp, akranlarıyla iletişim kurmakta başarısız kalıyorlar bu modelde. Fakat biz de görüyoruz ki kaynaştırma eğitimde de bu iletişim sağlanmıyor. Diğer öğrencilerle aralarında iyi bir iletişim çoğunlukla sağlanmıyor. Teoride bu öğrencilerin birbirleriyle iletişime geçirilme fikri güzel, kulağa harika geliyor. Ama pratikte bunun olmadığını defalarca gördük. Hiçbir öğrencim için bunun gerçekleştiğini söyleyemem. Yani iki ucu keskin bir kılıç gibi bu konu”* demiştir. Benzer şekilde K16, *“Bu uygulama hepsi için faydalı olmuyor. Çok asgari bir düzeyde faydası. Çünkü Çok etken var. Öğretmen, öğrenci veli vs. Öğretmenle bitmiyor. Faydalı olması için bu koşulların hepsinin sağlanması lazım. Ne kadarını kurtarabilirsek kardır ve ne kadar öğretebilirsek mantığıyla hareket ediyoruz. Sistemli bir gidişat yok”* sözleriyle kaynaştırma eğitiminin her engel türü için faydalı olmadığını dile getirmiştir.

Kaynaştırma eğitiminin amacı konusunda belirsizlikler yaşayan K25, *“Bu eğitimle ilgili varılmak istenen amaç ne? Bunu bilmiyoruz. Varacağı noktayla ilgili bir bilgimiz yok. 45 verip geçiriyoruz öğrenciyi”* sözleriyle bu konudaki belirsizliği gündeme taşımıştır.

5.6.8. Kaynaştırma Eğitimindeki Sorun Alanları

Tablo 18: Görüşmecilerin En Çok Şikâyetçi Oldukları Noktalar

Cevaplar	Frekans
Sınıf mevcutlarının fazlalığı nedeniyle bu öğrencilere zaman ayıramama	16
Öğretmenlere eğitim verilmeme	17
Toplumsal bilincin yetersiz oluşu	12
Arkadaşları tarafından tercih edilmeme, dışlanma	13
Okula devam sorunu	4
Özel eğitim desteğinin yetersiz oluşu	4
Okulun alt yapısının yetersiz oluşu	8
Ailelerin ilgisiz davranması ve işbirliği içinde olmaması	12
Ailelerin kendi çocuklarının başarılarına odaklanmaları	7
Toplam	93

Görüşmeye katılan öğretmenlerin en çok şikâyetçi oldukları noktalar kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim almamak, sınıf mevcutlarının çok olması nedeniyle bu öğrencilere zaman ayıramamak ve bu öğrencilerin arkadaşlarıyla iyi bir iletişim kuramamış olmaları, sosyal olarak dışlanmış olmalarıdır. Bunu sırasıyla izleyen diğer noktalar ailelerin ilgisiz davranması ve kendileriyle işbirlikçi bir tutum içine girmemeleri, toplumsal olarak önyargılı davranılması ve yeterli bilincin oturmamış olmasıdır. Okulların alt yapısının yetersiz oluşu, ailelerin sadece kendi çocuğunu düşünen tavır içinde olması, akranlarında duyarlılığı sağlayacak eğitimin verilmemesi, özel eğitim desteğinin yetersiz oluşu ve okula devam düzeylerinin düşük olması da dile getirilen diğer noktalardır. Toplam görüş sayısının 30'dan fazla çıkma nedeni aynı görüşmecilerin birden fazla şikâyeti dile getirmiş olmalarıdır.

K8 ailelerin yanlış tavırlarını, “Aileler bu konuda bizimle işbirliği içinde değiller. Gelir düzeyi yüksek aileler çevresinde bu çocuğun rahatsızlığını saklamaya çalışıyorlar. Kabullenmeleri zor oluyor. Gelir düzeyi düşük aileler ne yapacaklarını bilmiyorlar. Orta sınıfa mensup aileler genelde gerekli olanı yapıyor ve bizi destekliyor. Bazı aileler veli toplantılarında sıkıntı çıkarıyor kendi çocuğunun başarısını düşürdüğü için. Hakkı olmadığı halde bu çocuğu istemiyorlar. Biz de ailelere bu durumun kendi çocuklarının nasıl yararına olacağını anlatıyoruz. Aileler çocukları çok fazla korurlarsa onu mükemmelleştirmeye çalışırlarsa onlara aslında zarar verirler. Yaşamda her çeşit insan olduğunu bilmeleri gerekiyor. İki tarafta fayda görüyor bu süreçte. Bunu yardım olarak algılamamak gerek. Sen kendini de geliştiriyorsun bu süreçte” şeklinde açıklamıştır.

Okulların erişebilirlik konusunda yeterli olmadığını K9, “Okulların alt yapısı fiziksel engelli öğrencilerimiz için çoğu zaman engel teşkil ediyor. Bu konuda devletin gerekli altyapıyı sağlaması lazım bu çocuklara. Onların sınıfını sabit tutuyoruz. Tek katı kullanıyor. Merdivenlerden sonrası yok onun için. Ayrıca okullarda özel eğitim odası var ama öğretmeni yok” sözleriyle ifade etmiştir.

Kardeşi engelli olan K10, “Toplumda bu konuda bilinç yok. Benim kardeşim de zihinsel engelli onu dışarı çıkarınca veya otobüse binince herkes dik dik bakıyor ve konuşma diyaloglarında ah ne yazık! İfadeleri geçiyor sürekli. Acınacak bir durum değil bu lütfen onların yanında demeyin bunu anlıyorlar ve üzüyorlar. Bir diğer nokta bu çocukların sadece engelliler günü veya haftasında hatırlanmasıdır. Bu çocuklar hayatın diğer tüm günlerinde de varlar ve var olmaya devam edecekler. Onların hayatını kolaylaştıracak küçük adımlar atmak bu kadar zor olmasa gerek” sözleriyle toplumsal bilincin yetersizliği üzerinde durmuştur.

Sınıf mevcutlarının çokluğu ve gerekli altyapı ve kaynağın yokluğu üzerinde duran K11, “Sınıf mevcutları yüksek, zaman problemi oluyor, destek yetersiz. Mekân yok. Özel eğitim sınıfı gibi. Gerekli teçhizat ve öğretmen yok. Sistemsiz bir gidişat hâkim. Çocuklar bilgi üzerine yarışıyor. Davranışsal problemler göz ardı ediliyor. Başarılı odaklı gittiğimiz için bu çocuklar geride kalıyor. Kimi zaman okul yönetimi yapılan genel sınavlarda bu öğrencileri bilerek dışarda tutuyor. Okul başarısını düşürmesinler diye” ifadelerini kullanmıştır.

Ailelerin ilgisizliği ve kendi çocuklarının başarılarına odaklanan ailelerden yakının K1, “ *Veli neden benim çocuğumun sınıfında otizmlı öğrenci var ve bize söylenmiyor diye şikâyet ediyor. Ben bu durumun bir hastalık olmadığını ve çocuklara anlayabilecekleri dilde anlattığımı söylememe rağmen okul yönetimine gidiyorlar. Özel okul olduğu için kendini kural koyucu zannediyor veliler. Velilerin bilinçlendirilmesi lazım. 2017 yılındayız otizmin ne olduğunu bilmiyor veliler. Bilgilendirmemiz yok ve bilgiyi alma isteği de yok insanlarda. Çocuktan önce veliyi yetiştirmemiz lazım. Çocuklar kabulleniyor da veli kabullenmiyor. Çocuğuna sürekli o çocuğu soruyor. Bugün ne yaptı sınıfta gibi. Benim çocuğum onun yüzünden bunu yaşasın istemiyor. Benim çocuğum mükemmel yaklaşımı hâkim. Mükemmel değil normal o çocuk aslında. Ayrıca diğer çocukların da mükemmel olabileceğini düşünemiyor. Domino taşı gibi sorunlar etkiliyor birbirini böyle*” sözlerini ifade etmiştir.

Engelli çocukların sıkıntılarının okul dışında da devam ettiğini K14, “*Veli önemsemiyor çocuğu. Engelli diye beklenti düzeyini en aşağıya çekmiş. Bu yüzden çocuğu geliştirci hiçbir şey de yapmıyor. Veli önemsemediği için öğretmen de daha rahat davranıyor zaten geri kalmış diye. Bu öğrenciler düzenli olarak okula gönderilmiyorlar. Eğitimleri önemsenmiyor. Ailelerin bazılarında bu çocuklardan para kazanma düşüncesi var. Bu öğrencilerimden birinin ışıklarda su sattığını gördüm ders saatinde. Bu öğrencilerin tek sıkıntıları okulda değil. Dışarda da devam ediyor*” sözlerini ifade etmiştir.

Engelli öğrencilerin dışlanması üzerinde duran K7, “*Kaynaştırma öğrencilerin birçoğu özellikle otizmlı olanlar arkadaşları tarafından dışlanıyor. Zekâ geriliği olan birkaç kaynaştırma öğrencim var hiçbir şekilde sınıfta kabul edilmiyorlar. Çocuğun hareketleri normal değil. Uhu yiyor, uç yiyor. Neden bunu yaptığını sorduğumda hocam onların gülmeleri hoşuma gidiyor diyor. Zaten kimse konuşmuyor benimle diyor. Arkadaşı yok çocuğun. Teneffüslerde hep yalnız. Benim yanıma geliyor o yüzden*”; 13. Öğretmen “*Bizim toplumda şöyle bir şey var. Dalga geçme ve dışlama var. Bir öğrencimle dalga geçiyorlar sen özürlüler sınıfına gidiyorsun, delisin diye. Okula gelmek istemiyordu bu yüzden çocuğu kaybettik. Sırf arkadaşlarının bakışı yüzünden. Bu çocukların eğitilmesi lazım, bilinçlendirici etkinliklerin yapılması gerekiyor. Türkiye’de bu konuda hala Ortaçağ bakışı hâkim*” ifadeleriyle olumsuz tutum yol açtıkları sorunları ortaya sermiştir.

Eğitim konusundaki eksikliklere değinin K12, “Öğretmenlerin bu konuda eğitimsiz olmaları ve nasıl yöneteceğini ve iletişime geçemeyeceğini bilmemesi en büyük sorun. Öğretmenler bu öğrencileri entegre edemedikleri için genelde kendi sınıfında olmalarını istemiyorlar. Okulda 126 kaynaştırma öğrencisi var ama rehber öğretmeni yok. Diğer öğrenciler de dalga geçmeye başlıyor bu öğrencilerle. Bu öğrenciler arkalarda tek başına oturuyorlar. Birçoğu yalnız takılmayı tercih ediyor. Öğrenci farklı olanı hissediyor ve dışlıyor. Bu öğrenciler daha da kırılıyorlar ve bu sebeple 2-3 öğrencim oldu okulu bırakan” demiştir.

Öğretmenlerin bu işin evrak kısmı üzerine odaklandığını K17, “Ülkemizde bu çocukların eğitimi için hiçbir şey yapılmıyor. Bu işin evrak kısmı öncelikli halde. Evrakların tam ise iyi bir öğretmen oluyorsun. Öğretmenleri zorlayan temel konu ise sınıfların kalabalık oluşu ve bu öğrenciye zaman ayıramamak oluyor.” sözleriyle şikâyetlerini dile getirmiştir.

5.6.9. Uygulamadaki Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Tablo 19: Görüşmecilerin Kaynaştırma Uygulamasındaki Sorunların Çözümüne İlişkin Önerileri

Cevaplar	Frekans
Tüm aktörler yeterli oranda eğitilmesi, bilinçlendirilmesi	29
Gerekli alt yapının, kaynakların ve öğretmenlerin sağlanması	12
Kaynaştırma eğitiminin yarı zamanlı olarak yapılması	7
Kaynaştırma öğrencilerinin özel alt sınıfta eğitilmeleri	3
Sınıf mevcutlarının düşürülmesi	13
Uygulamanın saha gözlemlerinin ve denetimlerinin sıkı yapılması	14
Öğretmenlere bu konuda özendirici teşvikler verilmesi	5
Toplam	83

Görüşmeye katılan öğretmenler kaynaştırma eğitiminin uygulamadaki sorunlarının çözümüne ilişkin birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin neredeyse hepsi bu konuda tüm aktörlerin eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Daha sonra ortak öneriler uygulamanın sahadan yola çıkarak yapılması ve saha denetimlerinin sıkı yapılması, sınıf mevcutlarının düşürülmesi, gerekli alt yapının ve kaynakların sağlanmasıdır. Oranları düşük olan diğer öneriler ise kaynaştırma eğitiminin yarı zamanlı olarak yapılması, gerekli altyapının ve kaynakların sağlanması, öğretmenleri özendirici teşviklerin verilmesi ve özel alt sınıfta eğitim görmeleri yönündedir. Toplam görüş sayısının 30'dan fazla çıkma nedeni aynı görüşmecinin birden fazla öneri sunmasıdır. Bu konu hakkındaki görüşmecilerin fikirlerine bakmak gerekirse:

Uygulamadaki sorunların giderilmesi konusunda eğitim üzerinde duran K8, *“Öğretmenlere uygulamalı eğitim verilmeli uzmanlar tarafından. Okulda özel eğitim öğretmeni veya gezici öğretmen olmalı. Bu konuda veliler de eğitime alınmalı. MEB bunu desteklemeli.”*, K9, *“Destek eğitimi sunacak öğretmen olmalı. Çocuk becerisi ve yeteneği alanında eğitim almalı. Bizimle aynı dersleri alması şart değil. Mesleki anlamda ileride yapabileceği bir iş edinmesi onun için çok daha önemli.”*, K12, *“Öğretmenlerin, velilerin, idarecilerin komple konferanslara alınması lazım ve bunun zorunlu kılınması lazım veya bu konuda ders konabilir. Çünkü öğrencilerde bilinç yok bu konuda. Bu şekilde devam ederse istenen sonucu vermeyebilir. Teoride çok iyi ama pratikte sonuç vermeyebilir”* ifadeleriyle uygulamanın aktörlerine verilmesi gereken eğitimin zorunlu tutulması gerekliliğini dile getirmiştir.

Benzer şekilde K28, *“İnsan bilmediği şeyin düşmanıdır. Olay bu. Okul idarecilerinin de eğitim alması gerekiyor. Ben görme engelli bir öğretmen olarak çok sorun yaşadım. Bana uzaydan gelmiş gibi yaklaştılar. Ben sende çocuğumu okutturmam dedi müdür. Sen bunu yapamazsın dedi. Hala adam bana önyargılı yaklaşıyor. Benim yeterliliğimi sorguluyor. Üniversiteye girdim 3. Bitirdim. Sen bana bu işi yapamazsın diyor. Ben kararlı olunca ve sert çıkınca bir şey yapamadı. Başta bir şok yaşıyorlar. Onu atlattıktan sonra normalleşiyor. Velilerden de tepki aldım çok. Okul aile birliğini üstüme saldı. Olmaz dediler. Baktılar ki gerekli eğitime sahip oluyor süreç normalleşti. Bezen toplum bize körlük yapıyor. Görmezden geliyor. Bizim bir şey yapamayacağımıza inanıyorlar. Bu da bizi tanımaması ve bilmemesinden kaynaklı”* diyerek eğitimle ve ortak deneyimler yaşayarak insanların

engellilere olan bakışının değişeceğini ve bunun da dolayısıyla kaynaştırma eğitimini başarıya ulaştıracağını ifade etmiştir.

K11 sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini, *“Sınıf mevcutları düşürülmeli kaynaştırmanın başarılı yapılabilmesi için ve tabii ki tüm aktörlere eğitim verilmeli. Ayrıca kaynaştırma yarı zamanlı olarak yapılmalı. Çocuğun bütün gün anlamadığı derslerde bizimle olmasına gerek yok. Diğer saatler özel eğitim almalı veya iyi olduğu alanda desteklenmeli”* sözleriyle ifade etmiştir.

Özel eğitim sınıflarını öneren K3, *“Ben kaynaştırmanın bu şekilde başarılı olabileceğini düşünmüyorum. Bu öğrenciler özel eğitim sınıflarında eğitilmeliler, yaygın öğretimde bulunmaları yanlış. Çocuk burada çok fazla bir şey alamıyor. Bir de arkadaşları tarafından çok fazla tercih edilmiyor, dışlanıyor. O yüzden onun yerinin burası olduğunu düşünmüyorum”* demiştir.

Uzmanlık alanlarının yeterli eğitimi görmüş kişilerce icra edilmesi üzerinde duran K5, *“Uzmanlık alanlarında da sıkıntı var. Dil terapistine gönderdiğin öğrenciye ders veren dil terapisti değil. İki haftalık eğitim sonucu o sertifikayı alan biri. Bilinç ve eğitim lazım öğretmenlere ve genel. Herkesin çocuğu biricik gibi. Herkes kendi çocuğuyla ilgili şeyleri duymak istiyor sadece. Farklı olanı istemiyor”* açıklamasını yapmıştır.

Disiplinli bir denetim ve denetleyicilerin uzman olması gerektiğine değinen K14, *“Sıkı tutulması lazım işin. Öğretmen denetlenmeli kağıt üzerinde kalmamalı. Ciddiyet lazım yani. Öğretmeni zorlamazsan bir şey yapmıyor. Müfettiş geliyor ama ne olduğunu bilmiyor. Sadece bunu denetleyecek müfettişler olmalı. Bir şey zorunlu olmazsa vicdanlara kalıyor ve çoğu zamanda uğraşması zor olduğu için görmezden geliniyor. Ayrıca bu konuda öğretmenleri özendirmek adına teşvikler verilebilir”* demiştir.

Kaynaştırmanın yarı zamanlı olmasını öneren K16, *“İlkokul öğrencisinde belirleyici olan öğretmenin tavrı. Öğretmen kabul ederse çocuklar da onu model alıyorlar. Ama kaynaştırmanın yarı zamanlı uygulanmasının uygulamadaki sorunları azaltacağını düşünüyorum. Beden, müzik ve resim gibi derslerde sınıfa katılarak sosyalleşme ihtiyacının giderilmesi diğer zamanlarda kendi seviyesine uygun birebir eğitim alması daha iyi sonuçlar verebiliyor”* ifadeleriyle yarı zamanlının daha işlevsel olduğu üzerinde durmuştur.

Ailelerin öncelikle engelli çocuklarını kabul etmesi gerektiği üzerinde duran K26, *“Ebeveyn çocuğu kabul ederse ona yardımcı olabilir ve herkese ettirir. Önce kendisi kabul edip, çözüm yöntemi aramaya başlarsa herkese de kabul ettirir. Çok zor bir süreç ama kararlı olduğunda kazanıyorsun”* ifadelerini kullanmıştır.

Yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulguların yanında bir de gözlemler sonucu elde edilen bulgular mevcuttur. Gözlem bulguları şu şekilde sıralanabilir:

- Gözlenen öğrencilerin engel durumları hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, orta düzeyde zihinsel yetersizlik, otizm, işitme yetersizliği ve bedensel yetersizlik şeklinde tanımlanmıştır.
- Bu öğrencilerin sınıfta oturdukları yerler değişiklik göstermektedir. Derse katılımı düşük olan otizm ve orta düzeyde zihinsel engelli öğrenciler sınıfta kapı tarafında ve en arkada oturmaktadırlar. İşitme engelli ve bedensel yetersizliği olan öğrenciler ise orta sırada en önde oturmaktadırlar. Öğrencilerin yerleri öğretmen tarafından belirlenmektedir. Kaynaştırma öğrencileri içinde arkadaş ilişkileri kısıtlı olan öğrenciler sınıfta genellikle iyi anlaştıkları ve teneffüslerde onunla oynayan arkadaşıyla oturmaktadır. Bu öğrencilerin beraber vakit geçirdikleri öğrenciler de genelde sınıfta sakin ve ders sürecinde daha az aktif olan öğrencilerdir. Otizmlı öğrencinin sıra arkadaşı olan bir kız öğrencinin teneffüslerde bu öğrencinin elini tutarak on dışarı çıkardığı ve beraber oynadıkları gözlenmiştir. Bu iyi ilişkilerin kurulduğu ve kabul edici tutumların gözlendiği örneklerden birini temsil etmektedir
- Gözlenen sınıfların büyük bir kısmının sınıf mevcutlarının yüksek olduğu ve kimi örneklerde 40 kişiye yaklaşıldığı görülmüştür. Fakat özel okulda bu sayı biraz daha düşmektedir. Genellikle sınıflarda maksimum 2 kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Kalabalık okullarda bu sayıda artış gözlenmiştir. 40 kişilik bir sınıfta 3 kaynaştırma öğrencisinin var olduğu ve tanılarının birbirinden oldukça farklı olduğu örneğe rastlanmıştır. Otizm, hafif düzeyde zihinsel engelli ve işitme yetersizliği olan öğrenciler 40 kişilik sınıf içinde oldukları için öğretmenleri tarafından yeterli ilgiyi görmemektedirler. Öğretmenlerin şikâyetlerinden biri olan sınıf mevcutlarının fazlalığı alanda doğru olarak teyit edilmiştir

- Yapılan gözlemlerde kaynaştırma öğrencilerinden zihinsel engelli ve otizmli olan öğrenciler ya bir arkadaşıyla gzmekte ya da yalnız dolaşmaktadırlar. Genellikle sıra arkadaşı tarafından kabul edilmiş ve iyi ilişkiler sürdürmektedirler. Fakat sınıfın genelinin katıldığı oyunlara katılım düzeyleri düşüktür. Daha çok bireysel takılmaktadırlar. Dışarıda yapılan bir etkinlikte grup için kişi seçiminde ortopedik engelli öğrencinin tercih sebebi olmadığı gözlenmiştir. Grubuna verilen öğrenciler fiziksel yetersizliği olan öğrenciyi güçsüz olduğu ve onun yüzünden yenilecekleri için istemediklerini ifade etmişlerdir.
- Bahçede yapılan bir etkinlikte ele ele tutuşup çember yapmaları istenen öğrencilerden biri orta derecede zihinsel engelli öğrencinin elini tutmak istemediğini onun “pis” olduğunu belirtmiştir. Hocanın direktifleri sonrası hırkasını ellerinin kapayacak şekilde çektikten sonra bu öğrencinin elini tuttuğu gözlenmiştir.
- Hafif düzeyde zihinsel engelli olan öğrenciye arkadaşlarıyla ilişkilerinin nasıl olduğu, okulunun nasıl gittiği sorulduğunda kendisinin arkadaşına ihtiyacı olmadığını belirtmiştir. Bu öğrencinin teneffüslerde genelde yalnız kaldığı için rehber öğretmeninin yanına gidip onunla zaman geçirdiği gözlenmiştir.
- Zihinsel engelli olan öğrenciler ise ders sürecinde çok aktif olmayıp, kimi derslerde sadece derste bulunmaktadırlar. Bu öğrencilerden birinin kitabını getirmedeği görülmüştür. Otizmli olan bir başka öğrencinin ise muhtemelen ders sürecine katılamadığı için sürekli resim çizdiği ve annesini sorduğu gözlenmiştir. Bu öğrencinin annesinin sık sık sınıfa geldiği ve bazen durmayınca onu erken çıkardığı ifade edilmiştir.
- Fiziksel engelli öğrencilerin arkadaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurduğu, kimi durumlarda arkadaşlarının ona yardım ettiği ve ders sürecinde aktif ve başarılı oldukları gözlenmiştir. Hafif düzeyde zihinsel öğrencinin zorlandığı noktalarda ona yardımcı olan öğrenciler mevcuttur ve bunlar genelde sınıfın başarılı öğrenciler tanımlanmaktadırlar. Bu örnekte öğrencilerin öğretmen tarafından görevlendirildiğine şahitlik edilmiştir.
- Son olarak öğretmenlerin ders sürecinde bu öğrencilere özel zaman ayıramadıkları gözlenmiş ve okulların fiziksel erişilebilirlik noktasında

yetersiz olduğu görölmüştür. Engelliler için asansör ve tuvaletler sadece iki okulda görölmüştür. Öğretmenlere bu süreçte destek verecek kişi ve destek sınıflarının da yetersiz olduğu gözlenmiştir.

5.7. Tartışma

Kaynaştırmanın başarıya ulaşması için birden fazla aktörün ve unsurun işin içine dâhil edilmesi gerekmektedir. Bunlar; öğretmenler, kaynaştırma öğrencileri, “normal” öğrenciler, kaynaştırma öğrencilerinin aileleri, “normal” öğrencilerin aileleri, okul yönetimi, fiziksel ortam, destek özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetler olarak sıralanabilir (Batu, Kırcaali-İftar, 2016, 25). Araştırmanın bulguları aktörlerin birbirleriyle iletişim kurmakta sıkıntılar yaşadığını destekler niteliktedir. Öncelikle veliler ve öğretmenler arasında yaşanan koordinasyon eksikliği kaynaştırmanın başarılı şekilde yürütülmesi önünde engel teşkil etmektedir. Bu sorun görüşmeci öğretmenler tarafından da ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin kaynaştırma karşısındaki tutumları kaynaştırmayı başarıya götüren temel faktörlerden biridir. Öğretmenlerin kabul edici tutumları ve istekli olmaları öğrenci ve diğer aktörlere örnek teşkil etmektedir. Fakat yapılan birçok araştırma (Reisberg, Wolf, 1986; Gallagher, 1985 vb.) öğretmenlerin olumsuz tutum sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Kimi durumlarda da öğretmenlerin bu öğrencilerle zaman geçirdikçe olumlu tutumlar sergiledikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin tutumlarında belirleyici olan bu öğrencilerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamak ve yeterli eğitim almamalarıdır. Yani bu öğrencilere nasıl davranılması gerektiğini bilmemeleridir. Ayrıca sınıf mevcutlarının çok olması ve gerekli rehberlik ve destek hizmetlerine ulaşamamak olumsuz tutumları belirleyen diğer faktörlerdir.

Öğretmenlerin kaynaştırma öncesi bilgilendirilmeleri ve onların da diğer öğrencileri özel öğrenciler hakkında bilgilendirmeleri ve dolayısıyla kabul edici sınıf ortamı hazırlamaları elzemdir. Özgür (2015, 68)’ün ifade ettiğı gibi öğretmenlerin diğer öğrencileri kaynaştırma öğrencileri hakkında bilgilendirmeleri ve onları daha iyi anlamalarını kolaylaştırmak için belli aralıklarla canlandırma çalışmaları yapmaları oldukça etkilidir. Sınıfta normal öğrenciler ve özel öğrencileri kaynaştıracak etkinliklere yer verme, belli ödöl ve pekiştireçleri kullanarak iki grubunda olumlu ve güçlü yönlerini öne çıkarmaları önemlidir. Olumsuz ifadelerden çok teşvik edici ve olumlu ifadeler bu noktada belirleyicidir. Bir diğer etken olan akran desteğı ve

etkileşimi kaynaştırma öğrencilerinin sınıfa uyum sağlamalarında etkili olmaktadır. Çünkü öğrencilerin öğrenmelerinin büyük bir kısmı da öğrenci-öğrenci etkileşimi sonucu gerçekleşmektedir.

Mastropieri ve Scruggs (2016, 225) sınıf ortamına dikkat çekerek, ego yönelimli ve görev yönelimli sınıf ayrımı üzerinde durmaktadırlar. Ego yönelimli sınıfta rekabet egemen ve öğrenci başarısı sürekli diğer öğrencilerle kıyaslanarak ölçülür. Standardize edilmiş başarı testlerine göre öğrencilerin kapasiteleri belirlenir. Görev yönelimli sınıflarda ise öğrenciler diğer öğrencilerin performanslarına göre değil de kendi geçmiş performanslarına göre değerlendirilirler. Başarının belirleyenin kendi yeterliliklerinden çok, kontrol edebilecekleri faktörlerin birleşimi olduğu ifade edilir. Bu faktörler ise öğrenmeye ilişkin çabayı ve ilgiyi içermektedir. Bunlara ek olarak öğrencileri sınıf içi süreç ve kurallara dâhil etme ve kararları birlikte alma öğrencilerin bu kuralara daha fazla uyum göstermesini sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerden sınıf düzeni ve ortamı için anonim olarak öneri ve bildirimler almak da faydalı olacaktır. Araştırmanın bulgularına göre okullarda büyük oranda bireysel başarı ön plandadır bu da ego yönelimli sınıfların hâkimiyetini arttırmaktadır. Veliler, öğretmenler ve yöneticiler kimi örneklerde engelli öğrencileri diğer çocuklarının başarısını düşüreceği için istememektedirler.

Öğrencileri velilerine gerekli bilgilendirmenin yapılması bir diğer faktörü oluşturmaktadır. Kaynaştırma aileleri okuldaki eğitim modelini evde desteklemek için yeterli ölçüde bilgilendirilmeli ve işe katılmalıdırlar. Aynı şekilde diğer çocukların aileleri de kaynaştırma eğitime hazırlanmalıdır. Bu ailelerin kabul edici tutumları çocuklarının tutumlarını da etkileyecektir (Özgür, 2015; Batu, Kırcaali-İftar, 2016). Bu araştırmanın bulguları göz önünde bulundurulduğunda buna benzer bir şekilde öğretmenler toplantılarında kedisine bilgi verilen velilerin kaynaştırma eğitimi evde desteklemek noktasında daha dikkatli olduklarını söylemişlerdir. Ayrıca öğretmenler tarafından kaynaştırmayı destekleyen ve kendi çocuklarını bu konuda bilgilendiren ailelerin çocuklarının engelli öğrencilere karşı daha olumlu tutumlar sergiledikleri söylenmiştir.

Okulun fiziksel ortamı ve düzenlenişi engelli bireylerin bu eğitimden faydalanma düzeyini belirlemektedir. Eğitim mekânlarının ulaşılabilir ve erişilebilir olması ve engel türüne uygun olarak düzenlenmesi önemli bir ayrıntıdır. Sınıf mevcudunun maksimum 25-30 olması gerekmektedir. Okul yönetiminin de kaynaştırmanın önem

ve gereğini kavramış olması ve bu öğrenciler için gerekli düzenlemelerin yapılması noktasında işbirlikçi tutum içinde olması gerekmektedir. Son olarak kaynaştırma eğitiminin öznelere olan engelli öğrencilere gerekli görüldüğü koşullarda özel eğitim desteği verilmeli ve ek hizmetler sağlanmalıdır. Fakat yapılan araştırmalar bu konuda yetersiz bir yapılanmanın mevcut olduğunu göstermektedir (Akçamete, Gürgür, Kış, 2000; Batu, 2000; Kargın, Acarlar, Sucuoğlu, 2003; Özgür, 2015; Batu, Kırcaali-İftar, 2016). Bu araştırmanın verileri yukarıda sayılan araştırma sonuçlarını destekler nitelikte sonuçlar vermiştir. Okulun altyapısının ve destek mekanizmalarının yetersiz olduğu gözlenmiştir. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının genellikle uygulanmadığı sonucuna varılmıştır. Fakat engelli bireyler kendileri için hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim programı ve gerekli destek hizmetlerinin sağlanmasıyla gelişme kaydederek birey olarak toplumda kendine belirli bir yer edinebilir ve bağımsız bir hayat yolunda büyük adımlar atabilirler.

Batu ve Kırcaali-İftar (2016) Türkiye’de 1983 yılından beri uygulanmaya başlanan kaynaştırma eğitiminin büyük oranda hiçbir özel eğitim önlemi alınmadan yapıldığı üzerinde durmaktadırlar. Fakat kaynaştırmanın iki taraf içinde faydalı sonuçlar vermesinin ancak fiziksel, duygusal ve akademik düzenlemelerle mümkün olacağını belirtmektedirler. Bu konuda yapılan araştırmalarda gerekli önlemler, düzenlemeler ve bilgilendirmeler yapılmadan uygulanan kaynaştırma eğitiminin “normal” öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini kabul düzeyini arttırmanın ötesinde olumsuz tutumları arttırdığı gözlenmiştir (Sucuoğlu, Kargın, 2006). Bu araştırmanın bulguları daha önce bu konuda yapılmış araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu araştırmada da engelli öğrencilerin arkadaşları tarafından kabul edilme düzeyi oldukça düşük kalmaktadır. Çünkü kaynaştırma eğitimi için gerekli önlemler alınmamış ve hazırlıklar yapılmamıştır. Toplumsal olarak engellilere yönelik önyargılar mevcuttur. Bu önyargılar uygulamanın aktörlerine de yansımıştır.

Türkiye’de uygulanmakta olan kaynaştırma eğitiminin henüz birçok eksikliği bulunmaktadır. Yasal mevzuatta dile getirilmiş birçok madde uygulamaya konamamıştır. Yapılan birçok araştırma (Kargın, Acarlar, Sucuoğlu, 2003; Akçamete, Gürgür, Kış, 2000; Batu, 2000; Şahbaz, 1997) öğrencilerin ve sınıf öğretmenlerinin destek hizmetlerinden yararlanamadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması ve yardımcı destek hizmetlerinden yararlanamaması sonucu birçok öğretmenin bu eğitim modeline karşı olumsuz tutum

içinde olduğu dile getirilmiştir. Son yıllardaki araştırmalar da bu bilgilere paralel sonuçlar vermiştir (Babaoğlu, Yılmaz, 2010; Ekşi, 2010; Vural, 2008; Türkoğlu, 2007; Çuhadar, 2006). Yapılan araştırmanın bulguları da mevzuattaki birçok maddelerin uygulanmaya konmadığını göstermektedir. Öğretmenlere yeterli eğitim ve desteğin verilmediği ve sınıf mevcutlarını fazla olduğu görülmektedir. Tüm bu sebepler öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında olumsuz tutum sergilemesine neden olmuştur.

İlköğretim müdür ve müfettişleriyle yapılan araştırmalarda (Gözün, Yıkılmış, 2004; Sazak, Yıkılmış, 2005) kaynaştırmaya yönelik tutumunun genellikle olumsuz olduğu, bazı müdürlerin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgisinin bile olmadığı ve çoğunluğunun okullarında kaynaştırma eğitimi yapılmasını istemedikleri dile getirilmiştir. Bu sonuçlar kaynaştırma eğitiminin yeterli oranda benimsenmediğini göstermektedir. Bu araştırmaya dâhil edilen öğretmenler gelen müfettişlerin birçok soruna göz yumduğunu ifade etmişlerdir. Özel okullarda ise kimi yöneticilerin engelli öğrencileri okullarına kabul etmediklerini ifade etmişlerdi. Buradan yola çıkarak denetim ve yönetim aşamasında görev alan kişilerin de yeterli özeni göstermediklerini söyleyebiliriz.

Kaynaştırma eğitimi konusunda ebeveynlerin de birbirinden farklı tutumları mevcuttur. Normal gelişim gösteren çocukların aileleri bu öğrencilerin kendi çocuklarının eğitim ve güvenliğini tehlikeye attığı ve bu sebeple büyük oranda bu öğrencilerin kendi çocuklarıyla eğitim görmelerini istemedikleri ifade edilmiştir. Fakat yapılan araştırmalar bu öğrencilerin entegre eğitim modelinden etkilenmediği ve bu eğitimlerden yararlandığı yönündedir (Aral, Ceylan, 2005, 72). Bu araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde “normal” gelişim gösteren öğrencilerin bu eğitim modelinden olumsuz olarak etkilenmedikleri ve başarılarının düşmediği gözlenmiştir.

Türkiye’de yapılan diğer araştırmalara göre (Vuran, 2005; Kabasakal, Girli ve diğ. 2008, Girli, Atasoy, 2012) kaynaştırma öğrencilerinin diğer öğrenciler tarafından sosyal kabul düzeylerinin oldukça düşük olduğu göze çarpmaktadır. Bu öğrencilerin akranları tarafından daha az sevildikleri, oyunlarda az tercih edildikleri, yetersizliklerinin arkadaşlık yapmaya engel, tembel ve kendilerini rahatsız eden öğrenciler olarak görüldüğü yönündedir. Bu araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde bununla paralel olarak kaynaştırma öğrencilerinin daha az

arkadaşı bulunduğu gözlenmiştir. Teneffüslerde arkadaşlarının oyunlarına daha az katıldıkları, sayılı sayıda kişiyle arkadaşlık yaptıkları gözlenmiştir. Bu öğrencilerin sosyal statülerinin düşük olarak algılanmasının temel sebebi kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde yürütülmemesidir. Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla sadece aynı sınıfta bulunması demek değildir. Gerekli alt yapının sağlanması, toplumun ve eğitimcilerin bilgilendirilmesi ve farkındalıkların artırılması esastır. Engelli bireylerin topluma uyum sağlamaları, bağımsız bir hayat sürdürebilmeleri ve üretici konumu geçebilmeleri ancak bu sayede mümkün olabilir.

Araştırma süresince öne çıkan noktalardan hareketle kaynaştırma eğitimine dâhil edilen engelli öğrenciler sosyal olarak dışlanmaktadırlar. Öğretmenler, akranları ve diğer aktörler tarafından ihtiyaçları doğrudan veya dolaylı olarak göz ardı edildiği için engelli bireyler bu eğitimden akademik ve sosyal olarak beklenen verimi alamamaktadırlar. Bunun bir diğer nedeni ise Türkiye’de engellilere yönelik olumsuz anlamın bertaraf edilme meselesidir. Güçlü önyargılar mevcuttur. Engellilik daha çok tıbbi modelin argümanları etrafında değerlendirilmektedir. Kişisel trajedi etrafında, bireysel olarak tedavi edilmesi gereken ve bireysel uyumun ön planda olduğu bir mesele olarak değerlendirilmektedir. Sosyal modelin üzerinde durduğu engelliliğin toplumsal boyutu, bireysel ve kolektif sorumluluk, haklar ve toplumsal değişim büyük oranda göz ardı edilmektedir. Ailenin sorumluluğuna bırakılmış olan engelliler nakit yardımları ile desteklenmektedirler. Geçici ve sistemsiz olarak uygulanan çözümler belirginlik göstermektedir. Buradan hareketle Türkiye’de engellileri merkeze alan ve onları sosyal olarak içeren uygulamalara bu sebeple görece geç bir tarihte geçilmiştir. Yakın zamana uzanan bu süreçte tabandan gelen güçlü bir hareket olmadığı ve yukardan indirgemeci bir şekilde yasal değişiklikler yapıldığı için değişim sancılı yaşanmıştır. Ve bu sebeple teorik olarak sorunsuz uygulanan bir düzenleme uygulama boyutunda sorunlarla karşılaşabilmektedir.

6. SONUÇ

Çalışmanın öncelikli amacı engellilere yönelik kaynaştırma eğitiminin sosyal dışlanma üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmaktır. Engelli bireyler 20. yüzyıla kadar ayrı kurumlarda ve toplumdan tecrit edilmiş şekilde eğitim görmekteydiler. Bu kurumlarda kendi engel grubundaki kişilerle eğitim gören engelliler bir nevi kendi dünyalarını kurmuşlardı. Daha sonraları eğitim süreci bittikten sonra toplum içine atılan bu bireyler büyük oranda topluma yabancılaşmışlardır. Engelli bireyler bu süreçte temel hak ve hizmetlerden yeterli oranda faydalanamadıkları ve olumsuz tutum ve önyargılarla karşılaştıkları için sosyal olarak dışlanmışlardır. Bu sorunların önüne geçebilmek, engellilerin toplumla olan bütünleşmelerini sağlayabilmek ve toplumsal engelleri en aza indirmek amacıyla sosyal politikalara ağırlık verilmiştir. Engelli bireylerin toplumsal alanda sorun yaşadıkları alanlar üzerine gidilmiş ve bu alanlarda iyileşmeler gözlenmiştir.

Kaynaştırma eğitimi ile birlikte eğitilebilir engelli öğrenciler “normal” gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı okullarda eğitim görmeye başlamışlardır. Böylece engelli bireyler ve diğer bireyler arasındaki iletişimsizliğin en aza indirgenmesi ve sosyal dışlanma sorununun önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmada da kaynaştırma eğitiminin sosyal dışlanma üzerinde nasıl bir etkide bulunduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Kaynaştırma eğitime giden teorik ve tarihsel arka plan verilerek uygulama boyutunda nasıl işlediği yapılan nitel araştırma incelenmiştir. Engellilerin eğitim alanında yaşamış oldukları problemler ve kaynaştırma eğitiminde yer alan öğretmenlerin görüş ve deneyimleri irdelenmiştir. Bu öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri, hangi kavramlar etrafında tanımlandıkları, hangi terimlerle dışlandıkları sosyoloji alanında yeterli oranda incelenmemiş, eğitim alanına bırakılmıştır. Oysaki eğitim sistemi içinde alınan kararlar toplumu büyük oranda etkilediği ve aynı şekilde toplumdan etkilendiği için sonuçları itibarıyla sosyolojik bir olgudur ve incelenmeye değerdir. Böylece standartların salındıkları sınırlarda yaşayan bireylerin ne şekilde tanımlandıkları ve diğer bireyler tarafından nasıl algılandıkları sosyolojik bir bakış açısı ile ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma dört bölüm halinde ele alınmıştır. İlk bölümde engellilik konusundaki kuramsal tartışmalar üzerinde durulmuştur. Bu bölümde engelliliğin tanımları ve engelliliğe olan bakışı temsil eden iki modelden bahsedilmiştir. Bunlar tıbbi ve sosyal modeldir. İlk modelde engellilik bireysel bir sorun olarak ele alınmış ve toplumsal hayatta yaşanan sorunlar kişisel bir trajedi olarak algılanmıştır. Sorumluluk engelli bireye ve ailesine yüklenmiştir. Engellilik bu süreçte “normal” ve “patolojik” ayrımının sınırlarında belirlenmiştir. Tıbbi bakışı temsil eden modelde engellilerin total kurumlara konulması ve bu kurumlarda insan haklarını ihlal eden olayların yaşanması engelli bireylerin örgütlenmesi ve hak talebi için mücadelesini beraberinde getirmiştir. Hak talebi büyük oranda engelli hareketi aktivistleri tarafından yürütülmüş ve bu çerçevede sosyal model olarak adlandırılan model tartışılmaya açılmıştır. Bu model ile engellilik sosyal bir sorun olarak ele alınmış ve engelliliğe yol açan toplumsal örgütlenmenin eksikliği üzerinde durulmuştur. Böylece engellilik kavramında bedenden topluma, biyolojik olandan toplumsal alana, tıptan siyasete doğru bir kayma gerçekleşmiştir. Sonraları bu modellere getirilen eleştirilerden yola çıkılarak engelliliğin biyolojik ve kültürel olanın birleşimini ifade ettiği dile getirilmiştir. Bu bölümde son olarak bedenin mücadele alanına dönüşmesinden bahsedilmiştir. Goffman’ın “damga” kavramı temel alınmış ve buradan yola çıkarak engelli bireylere yönelik davranış kodları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

İkinci bölümde engellilere yönelik sosyal siyasalar ve bunlar içinde eğitim hakkı irdelenmiştir. Engelli bireylere yönelik değişen politikaların eğitim alanındaki yansımalarının ne şekilde olduğu açıklanmaya çalışılmıştır. Sosyal siyasaları şekillendiren refah modellerinden bahsedilerek Türkiye’nin dâhil edildiği Güney Avrupa modeli üzerinde durulmuştur. Bu modele dâhil edilen birçok ülke refah devleti tartışmalarında aktif yer almayıp sosyal politika adına geç giren ülkelerdir. Toplumsal yapılanma biçimleri ve devlet anlayışları sosyal politikalarını da etkilemiştir. Bu bölümde daha sonra küreselleşmenin refah devleti ve sosyal siyasalar üzerindeki etkisi tartışılmıştır. Türkiye’nin uluslararası örgütlerle olan ilişkisi Birleşmiş Milletler ve Avrupa Birliği’ne olan üyelik süreci dikkate alınarak incelenmiş ve imzalanmış olan antlaşmaların yankılarının ne şekilde olduğu açıklanmaya çalışılmıştır. Son olarak bunlarla bağlantılı olarak Türkiye’de engelli

bireylere yönelik sosyal politikaların tarihsel gelişimi ve aktörleri üzerinde durulmuştur.

Üçüncü bölümde sosyal dışlanmaya karşı kaynaştırma eğitimi ele alınmıştır. Öncelikle sosyal dışlanma kavramından bahsedilmiş, sosyal dışlanma sorununa karşı sosyal politikaların önemi dile getirilmiştir. Daha sonra eğitimin kişinin edinecek olduğu ekonomik, sosyal ve kültürel sermayeleri üzerindeki rolü üzerinde durulmuştur. Engelli bireylerin kaynaştırma eğitimine giden yoldaki eğitimleri ve sonrasında kaynaştırma eğitimi anlatılmıştır. Türkiye'nin bu konuda nasıl bir yol izlediği üzerinde durulmuştur.

Dördüncü bölüm araştırma konusunun uygulama boyutuna yönelik bir araştırma üzerine kurulmuştur. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan “durum çalışması” esas alınmıştır. Sosyal olgular bağlı bulundukları ortama göre şekillendikleri ve en iyi bu ortamlarda incelendikleri için bu yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın evreni İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde bulunan 5 ilköğretim 2 ortaöğretim olmak üzere toplam 7 okulda farklı branşlarda eğitim veren öğretmenlerle (Türkçe, Matematik, İngilizce, Beden, Rehberlik, Sosyal Bilgiler, Sınıf, Özel eğitim) sınırlıdır. Toplam 30 öğretmen ile görüşülmüştür. Okullardan altısı devlet okulu biri ise özel okuldur. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme, gözlem ve doküman analizi kullanılmıştır. Görüşme açık uçlu sorular üzerine kurulmuştur. Gözlem yöntemiyle kaynaştırma öğrencileri birkaç derste incelenmiş ve sonuçların görüşme verilerini ne oranda desteklediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yapılandırılmamış gözlem kullanılmış ve sınıf ortamı, ilişkiler ve neler yapıldığına ilişkin notlar tutulmuştur. Doküman analizi yapılarak konunun teorik arka planı ortaya konulmuş, ulusal ve uluslararası veriler üzerinde durulmuş ve literatürden yararlanılarak bilimsel yaklaşımlar çerçevesinde ayrıntılı ve tarihsel olarak anlatılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular tasviri olarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları özetlenmiş ve ardından bulgular tartışma başlığı altında başka araştırma sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlarına bakmak gerekirse araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmını genç ve orta yaş öğretmenler daha az bir kısmını ise yaşlı öğretmenler oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin verdikleri cevaplar üzerinden gidildiğinde deneyimli ve uzun süredir öğretmenlik yapan öğretmenler kaynaştırma

hakkında daha olumlu fikirlere sahiptir ve diğerlerine göre daha başarılı kaynaştırma örneklerini teşkil etmektedirler. Genç öğretmenler bu konuda daha zorlu bir süreç yaşamaktadırlar. Yanıtlara bakıldığında zaman genç öğretmenlerin yetersizlikleri kaynaştırma eğitimindeki isteksizliklerini destekler niteliktedir.

Katılımcıların cinsiyetleri göz önünde bulundurulduğunda verilen yanıtlar doğrultusunda kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler arasında kaynaştırmaya karşı tutumlar bakımından ciddi bir fark olmadığı söylenebilir. Her iki grup içinde de olumlu ve olumsuz düşünceler bulunmaktadır.

Öğretmenlerin branşlarına bakıldığında çoğunluğunu sınıf öğretmenleri oluşturmaktaydı. Sınıf öğretmenlerinin muhtemelen bu öğrencilerle daha fazla zaman geçirdikleri için kaynaştırma öğrencileriyle daha iyi iletişime sahip oldukları görülüyor. Ayrıca rehberlik öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri de bu alanda eğitilmiş oldukları için daha olumlu tutumlar sergilemişlerdir. İngilizce ve matematik derslerinin zihinsel engelli öğrencilere zor gelmesi ders sürecine aktif olarak katılamamalarına neden olmuş ve öğretmenleri de bu sebeple negatif düşünceler beyan etmiş olabilirler.

Öğretmenlerin eğitim alma konusundaki cevaplarından yola çıkıldığında eğitim almış öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini destekledikleri ve bu uygulamanın tüm çocuklar ve toplum adına yararlı olduklarını söylediklerini görüyoruz. Eğitimleri sayesinde derse hâkim olma, bu öğrencilerle iletişim kurma, öğretim teknikleri ve akranlarını bilgilendirme gibi konularda gerekli uyarlamaları yaptıklarını ve bu sebeple kaynaştırmanın gerçekten sağlandığını görmekteyiz. Diğer yandan kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli eğitimi alamayan öğretmenlerin yaklaşımları daha olumsuzdur. Bu öğretmenlerin tedirginlikleri ve isteksizleri artmaktadır. Çünkü bu kişiler eğitimin temel amacını ve engelli öğrencileri sınıfa nasıl entegre edeceklerini bilmemektedirler. Buradan yola çıkarak öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin arttıkça olumlu yaklaşımlarda; bilgi düzeylerinin azaldıkça olumsuz yaklaşımlarda bulundukları sonucu çıkarılabilir. Eğitim bu konuda ayırıcı bir kıstastır. Ayrıca çevresinde ve ailesinde engelli bireyler bulunan öğretmenler bu konuda eğitim alamaya daha isteklidirler. Sonuç olarak engellilerle yaşamayı deneyimleyen insanlar bu konuda daha öngörülüdür.

Öğretmenlerin büyük kısmının kaynaştırma konusunda eğitim almadıklarından yola çıkarak MEB'in bu konuda eksik kaldığını söylenebilir. MEB kaynaştırma eğitimi ve engelli öğrencilerin eğitimi konusunda henüz yeterli çalışmalar yürütmüş değildir. Eğitim alan öğretmenlerin büyük kısmı sadece lisans öğrenimi boyunca almış oldukları özel eğitim derslerini referans gösterdikleri için bu konuda hizmet içi eğitim ve seminer dönemlerinde gerekli çalışmaların yapılmadığını söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlerin oldukça büyük bir kısmı bu öğrenciler için hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim programlarını uygulayamadıkları dile getirmişlerdi. BEP'lerin uygulanmama sebebi büyük oranda sınıfların kalabalık olması sebebiyle kaynaştırma öğrencilerine zaman ayıramama veya öğretmenlerin eğitim almadıkları için bu öğrencilerle iletişim kurmak noktasında başarısız olmalarıdır. Öğretmenlere bu konuda yeterli destek, alt yapı ve formasyon verilmediği takdirde kaynaştırmanın başarılı sonuçlar vermesini beklemek güçtür. BEP'ler bu öğrencilerin ilerleme kaydetmeleri için oldukça önemlidir. Sonuçlardan anlaşıldığı kadarıyla uygulanması için birçok faktörün sağlanmış olması gerekmektedir. Bunlar sağlanmadığı için engelli bireyler akademik olarak gerekli ilerlemeyi kaydedememektedirler. Ayrıca öğretmenlerin cevaplarından fiziksel engelli bireyler için okulların büyük oranda erişilemez olduğu sonucuna varılmaktadır. Buradan yola çıkarak engelli bireylerin eğitim düzeylerinin neden düşük olduğu hakkında öngörüle bulunmamız mümkündür. Engelli bireyler okula ulaşma noktasında sıkıntılar yaşamakta, bu sıkıntılar derslerde ve arkadaş ilişkilerinde de devam etmektedir. Bu sebeple engelli bireylerin okula devam oranları da düşük seviyelerde seyretmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için yapmış oldukları uyarlamalara vermiş oldukları cevaplardan öğretmenlerin birçoğunun bu işin evrak kısmını yürütmekten öte çok bir şey yapmadıklarını göstermektedir. Bu hem yeterli bilincin oturmamış olduğunu hem de öğretmenlerin bu konuda yeterli desteği görmedikleri için süreci başarılı bir şekilde yürütemediklerini göstermektedir. Ayrıca saha denetimlerinin düzenli ve disiplinli şekilde yürütülmemesi bir diğer etken olarak gösterilebilir. Kimi öğretmenler ise bu öğrencilerin akranlarını bilgilendirdiğini, akran desteğini kullandığını, öğrenciyi cesaretlendirici ve teşvik edici çalışmalar yürüttüğünü ifade etmiştir. Fakat bunların sayısı yeterli sayıya ulaşabilmiş değildir. Yine de olumlu gelişmelerin yaşandığına dair kimi ipuçları da mevcuttur.

Araştırma bulgularına bakıldığında ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerini daha zor kabullendiği ortaya çıkmıştır. Kuşkusuz bundaki en büyük pay bu öğrencilerin daha önce engelli bireylerle karşılaşmamış olmalarıdır. İlk defa uzun süreli aynı ortamı paylaştıkları ve rahatsızlıkları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için öğrencideki farklılığı anlamlandıramamaktadırlar. Dolayısıyla çoğunlukla arkadaş olarak tercih nedeni olmamaktadırlar. Bu veriler göstermektedir ki bu konuda eğitimlerin ilkokul eğitiminden önce başlaması gerekmektedir ve ilkokul bunun en güçlü yapılacağı yer olmalıdır. Böylece çocuklar daha ilk kademedeki farklılıklara direnç göstererek eğitilebilirler.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı kaynaştırma eğitimini yararlı ve gerekli bir uygulama olarak nitelmişlerdir. Bu kişiler kaynaştırmayı desteklemekte ve uygulamada karşılaştıkları problemlerin büyük oranda kendilerinden kaynaklanmadığını ifade etmekte. Burada en büyük eksik gerekli alt yapı sağlanmadan, eğitimler verilmeden uygulamaya geçilmiş olması ve zaman içinde bu sorunları giderici adımların ya atılmamış ya da yetersiz atılmış olmasıdır.

Katılımcıların şikâyetçi oldukları noktalardan en önemlilerinden biri de bu öğrencilerin arkadaşları tarafından tercih edilememesi, dışlanması ve genellikle yalnız olmalarıdır. Buradan şu sonuca varıyoruz ki kaynaştırma eğitimi yeterli alt yapı oluşturulmadan uygulandığı taktirde kaynaştırmaktan çok ayırmaktadır ve bu öğrencileri dışlamaktadır. Bunun için kat edilmesi gereken yol sadece mevzuatı değiştirmekle olmamaktadır. Uygulamadaki karşılıklarının ölçülmesi gerekmekte ve gerekli destek ve eğitimlerin uzun vadeli ve tüm aktörlere sağlanması gerekmektedir.

Türkiye’de uygulanmakta olan kaynaştırma eğitiminin bu konuda daha önce yapılmış araştırmalarda da görüldüğü gibi birçok eksiği bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin özel eğitim önlemi alınmadan yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu öğrencilerin bu araştırmadan ve daha önceki araştırmalardan ele edilen sonuçlara göre akranları tarafından daha az sevildikleri, oyunlarda az tercih edildikleri, arkadaş sayılarının kısıtlı oldukları ve genellikle yalnız dolaştığı görülmüştür. Bu öğrencilerin sosyal statülerinin düşük olarak algılanmasının temel sebebi kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde yürütülmemesidir. Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla sadece aynı sınıfta bulunması demek değildir. Fiziksel beraberliğin yanında duygusal ve zihinsel beraberlik de esastır. Bunun sağlanması da ancak kaynaştırma eğitimi için yapılması gereken düzenlemeler,

eğitimler ve kaynaklar sağlandığı takdirde mümkün olacaktır. Engelli bireylerin toplumla bütünleşmeleri, “bağımsız” bir hayat sürdürebilmeleri ve üretici konumuna geçebilmeleri ancak bu sayede mümkün olabilir.

Sonuç olarak Türkiye’de uygulanmakta olan kaynaştırma eğitiminde teori ve pratik arasında kopukluklar mevcuttur. Kaynaştırma eğitimi, standartlara uygun olarak, gerekli alt yapı hazırlandıktan ve yeterli donanımı sağlayacak eğitim çalışmaları yürütüldükten sonra ancak engellilerin eğitim alanında yaşamış oldukları sosyal dışlanma düzeyini azaltabilir. Türkiye’de kaynaştırma eğitiminin başarılı sonuçlar vermemesinin temel sebebi uygulamadaki sorunlardan kaynaklanmaktadır. Bu eğitim Türkiye’de gerekli hazırlıklar ve düzenlemeler yapılmadan yasaların direkt uygulanmaya konması sebebiyle başarılı olarak yürütülmemektedir. Bunun nedenleri olarak eğitimin başarıyla uygulandığı örneklerden farklı olarak Türkiye bürokratik rasyonellik noktasında eksik kalmıştır. Refah tartışmalarına katılmayıp sosyal politika tartışmalarına görece geç katılması, engellilik konusunun uzun süre yalnızca ailenin sorumluluğuna bırakılması ve engelliliğin sosyal bir problem olarak değerlendirilmekten öte bireysel bir sorun olarak algılanması etkili olmuştur. Bir diğer etken de engelliliğe yönelik olumsuz algının güçlü olmasıdır. Diğer bir yönden eğitim süreci içinde yaşanan sorunlara karşı sistematik ve kökten çözümler yerine sorunları görmezden gelici veya geçici çözümler üretilmiştir. Bu da eğitimin amaçlanan sonuçları vermesini sekteye uğratmıştır. Kaynaştırma eğitimi standartlara uygun olarak uygulandığı koşulda engellilerin yaşamış olduğu sosyal dışlanma düzeyini azaltabilir. Ancak Türkiye’de bu konuda uygulama alanında kat edilmesi gereken uzun bir yol olduğu için ve standartlara uygun olarak uygulanmadığı için kaynaştırma eğitimi başarılı sonuçlar vermemiş, engellilerin sosyal dışlanma düzeyini azaltmamıştır.

6.1. Öneriler

Uygulamaya İlişkin

- Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde yürütülmesi için öncelikle tüm aktörlere yeterli oranda eğitim verilmelidir. Uygulama aşamasında bu konuda

büyük eksiklikler gözlenmiştir. Öğretmenler, veliler, normal gelişim gösteren akranları ve okul personeli bu eğitimlere dâhil edilmelidir.

- Engellilik konusunda toplumsal bilinci yükseltmek için çalışmalar yürütülmeli ve farklılıklara karşı direnç oluşturabilmek adına engelli bireylerin toplumsal alanlarda görünürlükleri artırılmalıdır.
- Engelli bireylerin okullara erişilebilmesi için engelleri göz önünde bulundurularak gerekli alt yapı hazırlanmalı, destek odaları ve eğitimleri mutlak surette bulunmalıdır.
- Kaynaştırma eğitiminin başarıyla tamamlanması için sınıf mevcutlarının sayısı düşürülmelidir.
- Kaynaştırma eğitimi çok aktörlü bir süreç olduğu için aktörler arası iletişim kanalları açık olmalı ve birbirlerinin çalışmalarını destekler nitelikte olmalıdır. Çünkü bu sadece okulla yürütülebilecek bir çalışma olmayıp başta aile olmak üzere diğer aktörlerin desteği gereklidir.
- Öğretmenler bu uygulama sürecinde özendirici ödüller verilerek teşvik edilmelidirler.
- Uygulamanın saha boyutu tüm yönleriyle incelenmeli ve denetimlerin daha disiplinli ve gerçekçi olmasına özen gösterilmelidir.
- Son olarak sorunlara geçici çözümler bulmak yerine temelden ve sistemli çözümler aranmalıdır.

İleri Araştırmalara İlişkin

- Özel eğitim okullarında okuyan engelli öğrencilerle kaynaştırmaya tabi tutulan öğrencilerin sosyal dışlanma düzeyi karşılaştırılabilir.
- Tam zamanlı ve yarı zamanlı kaynaştırma eğitimine tabi tutulan öğrenciler incelenerek hangi modelin hangi engel türü için daha faydalı olduğu araştırılabilir.
- Özel okullarda okuyan engelli öğrencilerle devlet okullarında okuyan engelli öğrenciler yaşadıkları sorunlar bağlamında incelenebilir.
- Anasınıflarında okuyan engelli öğrencilerle “normal” gelişim gösteren öğrencilerin ilişkileri mercek altına alınabilir.

- Kaynaştırma eğitimi ile ilgili alan bilgisi alan ve alamayan öğretmenlerin bu eğitime yaklaşım tarzları karşılaştırılabilir.
- Kaynaştırma ğrencileriyle görüşülerek bu öğrencilerin kaynaştırmayla ilgili fikir ve deneyimleri ve sorun yaşadıkları alanlar araştırılabilir.
- Farklı ülkelerdeki kaynaştırma uygulamaları ile Türkiye'deki uygulanma şekli arasındaki farklılık ve benzerlikler irdelenip başarılı kaynaştırmanın özellikleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (6518 S.K.). 2014. **Resmi Gazete**. 28918, Şubat.
- Akbulut, Süleyman. 2012. Gerçekten Eşit miyiz? Acı(ma), Zayıf Gör (me) ve Yok Say(ma) Ekseninde Engelli Ayrımcılığı. **Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar**. der. Kenan Çayır, Müge Ayhan Ceyhan. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: 149-162.
- Akçamete, Gönül, Hasan Gürgür, Arzu Kış. 2003. Kaynaştırma Programlarına Yerleştirilmiş Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuma-Yazma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. c. 4. s. 2: 39-54.
- Aktaş, Asuman. 2014. Sosyal Dışlanma Bağlamında Sosyal Yardımlar ve Karşılaştırmalı Politika Önerileri. Uzmanlık Tezi. T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı.
- Alcock, Pete. 2011. Sosyal Politikanın Konusu. çev. Barış Yıldırım. **Sosyal Politika Kuramlar ve Uygulamalar**. der. Pete Alcock, Margaret May, Karen Rowlingson. Ankara: Siyasal Kitabevi: 15-24.
- _____. 2011. Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma. çev. Boran Ali Mercan. **Sosyal Politika Kuramlar ve Uygulamalar**. der. Pete Alcock, Margaret May, Karen Rowlingson. Ankara: Siyasal Kitabevi: 179-188.
- Alper, Yusuf. 2016. Küreselleşme ve Küreselleşmenin Sosyal Sorunları. **Sosyal Politika**. ed. Aysen Tokol, Yusuf Alper. Bursa: Dora Basım Yayın: 37-62.
- Altan, Ömer Z. 1976. **Sakatlar ve Türkiye’de Sakatların Çalışma Sorunları**. Eskişehir: Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Atkinson, Rob. 2000. Combating Social Exclusion in Europe: The New Urban Policy Challenge. **Urban Studies**. c. 37. s.5-6: 1037-1055.
- Atkinson, Rob, Simin Da Voudi. 2000. The Concept of Social Exclusion in the European Union: Context, Development and Possibilities. **Journal of Common Market Studies**. c. 38. s. 3: 427-448.
- Avrupa Birliğinde Engellilere Yönelik Yasal Düzenlemeler. [08.03.2017]. <http://eyh.aile.gov.tr/mevzuat/uluslararası-mevzuat/11-avrupa-birliğinde-engellilere-yonelik-yasal-duzenlemeler>

- Aysoy, Mehmet. 2008. Özürlüler Kanununun Engelleri. **Birikim Dergisi**. <http://www.birikimdergisi.com/guncel-yazilar/698/ozurluler-kanunu-nun-engelleri#.WO7DpfmLTIV> [27.03.2017].
- Babaoğlu, Emine, Şahika Yılmaz. 2010. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. **Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.18. s. 2: 345-354
- Barton, Len, Felicity Armstrong. 2011. Sakatlık, Eğitim ve Dahil Etme: Kùltürler Arası Meseleler ve İkilemler. çev. Ferit Burak Aydar. **Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden Bakmak**. der. Sibel Yardımcı, Dikmen Bezmez, Yıldırım Şentürk. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları: 299-320.
- Bauman, Zygmunt. 2014. **Modernlik ve Müphemlik**. çev. İsmail Türkmen. 2. bs. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Batu, Sema. 2000. **Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş Ve Önerileri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, Sema, Gönül Kırcaali İftar. 2016. **Kaynaştırma**. 9. bs. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Beck, Ulrich. 2014. **Risk Toplumu Başka Bir Modernliğe Doğru**. 2. bs. çev. Bülent Doğan. İstanbul: İthaki Yayıncılık.
- Bhalla, Ajit, Frederic Lapeyre. 1997. Social Exclusion: Towards an Analytical and Operational. **Development and Change**. c. 28. s. 3: 413-433.
- Birleşmiş Milletler. 2006. **Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme**. www.un.org/disabilities/documents/natl/turkey.doc [05.03.2017].
- Bourdieu, Pierre. 2015. **Ayrım: Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi**. çev. Derya Fırat, Günce Berkkurt. Ankara: Heretik Yayınları.
- _____. 2016a. **Sosyoloji Meseleleri**. çev. Filiz Öztürk, Büşra Uçar, Mustafa Gültekin, Aslı Sümer. Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, Pierre, Loic Wacquant. 2016b. **Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar**. çev. Nazlı Ökten. 8. bs. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Braddock, David, Susan L. Parish, 2011. Sakatlığın Kurumsal Tarihi. çev. Ferit Burak Aydar. **Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden Bakmak**. der. Sibel Yardımcı, Dikmen Bezmez, Yıldırım Şentürk. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları: 101-162.
- Buğra, Ayse. 2005. Yoksulluk ve Sosyal Haklar. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu. Sivil Toplum Geliştirme Merkezi Derneği için Hazırlanan Danışman Raporu. Aralık 2005. İstanbul.

- Çebi, Sezgin Seymen. 2008. Çağdaş Yurttaşlık Kavramı ve Liberal Paradigmanın Sonu. **Birikim Dergisi**. http://www.birikimdergisi.com/guncel-yazilar/642/cagdas-yurttaslik-kavrami-ve-liberal-paradigmanin-sonu#.WQW_mROLTIU [15.03.2017].
- Ceylan, Remziye, Neriman Aral. 2005. Entegre Eğitim. **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 6. s. 2: 69-79.
- Cirhinlioğlu, Zafer. 2015. **Sağlık Sosyolojisi**. 5. bs. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Clasen, Jochen. 2011. Avrupa’da Sosyal Politika. çev. Şenay Gökbayrak. **Sosyal Politika Kuramlar ve Uygulamalar**. der. Pete Alcock, Margaret May, Karen Rowlingson. Ankara: Siyasal Kitabevi: 564-572.
- Çağlar, Selda. 2009. **Uluslararası Hukuk ve Türk Hukuk Sisteminde Engellilerin Eğitim Hakkı ve Devlet Yükümlülükleri**. İstanbul: Beta Yayınları.
- Çuhadar, Yavuz. 2006. İlköğretim 1-5 Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi Ve Değerlendirilmesi İle İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri Ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davis, Lennard J. 1995. **Enforcing Normalcy: Disability, Deafness and The Body**. Oxfordshire: Verso.
- Davoudi, Simin, Atkinson, Rob. 1999. Social Exclusion and The British Planning System. **Planning Practice&Research**. c. 14. s. 2: 225-236.
- Disability Statistics: Facts on Disabilities and Disability Issues. [11.02.2017]. <https://www.disabled-world.com/disability/statistics/>
- Dünya Sağlık Örgütü, Dünya Bankası. 2011. **Dünya Engellilik Raporu Yönetici Özeti**. Geneva. <http://eyh.aile.gov.tr/data/5480490c369dc57170df34bd/D%C3%BCnya%20Engellilik%20Raporu-basilan.pdf> [12.02.2017].
- Ekşi, Kezban. 2010. Sınıf Öğretmenleri İle Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Tutumlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, Seyhan. 2004. Sosyal Politikada Avrupalı Bir Kavram: Sosyal Dışlanma. **Çalışma Ortamı Dergisi**. s. 75: 15-18.
- Esping-Andersen, Gosta. 2015. Toplumsal Riskler ve Refah Devletleri. çev. Burcu Yakut Çakar, Utku Barış Balaban. **Sosyal Politika Yazıları**. der. Ayşe Buğra, Çağlar Keyder. İstanbul: İletişim Yayınları: 33-53.

- _____. Altın Çağ Sonrası? Küresel Bir Ekonomide Refah Devleti İnkilemleri. çev. Burcu Yakut Çakar, Utku Barış Balaban. **Sosyal Politika Yazıları**. der. Ayşe Buğra, Çağlar Keyder. İstanbul: İletişim Yayınları: 55-100.
- Estivill, Jordi. 2003. **Concepts and Strategies for Combating Social Exclusion: An Overview**. Geneva: International Labour Organization.
- Farrington, Fletcher. 2002. Towards a Useful Definition: Advantages and Criticisms of 'Social Exclusion'. **The Journal of Geos.** s.1-10. <http://geoview.iag.org.au/index.php/GEOView/article/view/12/13> [01.04.2017].
- Ferrera, Maurizio. 2015. Sosyal Avrupa'da "Güney Avrupa Refah Modeli". çev. Burcu Yakut Çakar, Utku Barış Balaban. **Sosyal Politika Yazıları**. der. Ayşe Buğra, Çağlar Keyder. İstanbul: İletişim Yayınları: 195-227.
- Foucault, Michel. 2013. **Hapishanenin Doğuşu**. çev. Mehmet Ali Kılıçbay. 4. bs. Ankara: İmge Kitabevi.
- Gallagher, Patricia. 1985. Inservice! A Mandated Special Education Course and its Effect on Regular Classroom Teachers. **Sage Journal**. c. 8. s. 2: 59-65.
- Giddens, Anthony. 2008. **Sosyoloji**. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- _____. 2014a. **Modernite ve Bireysel – Kimlik: Geç Modern Çağda Benlik ve Toplum**. çev. Ümit Tatlıcan. 2. bs. İstanbul: Say Yayınları.
- _____. 2014b. **Modernliğin Sonuçları**. çev. Ersin Kuşdil. 6. bs. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Girli, Alev, Selin Atasoy. 2012. The Views of Students with Intellectual Disabilities or Autism Regarding Their School Experience and Their Peers in Inclusion. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi** s.32: 16-30.
- Glennerster, Howard. 2011. Refahın Bedelini Ödemek. çev. Onur Can Taştan. **Sosyal Politika Kuramlar ve Uygulamalar**. der. Pete Alcock, Margaret May, Karen Rowlingson. Ankara: Siyasal Kitabevi: 301-310.
- Goffman, Erving. 2014. **Damga: Örselenmiş Kimliğin İdare Edilişi Üzerine Notlar**. 2. bs. çev. Şerife Geniş, Levent Ünsaldı, Suphi Nejat Ağırnaslı. Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Gore, Charles. 1995. Introduction: Markets, citizenships and Social Exclusion. **Social Exclusion Rhetoric, Reality, Responses**. ed. Gery Rodgers, Charles Gore, Jose B. FigueiredoW: 1-5.
- Gough, Ian. 2015. Güney Avrupa'da Sosyal Yardım. çev. Burcu Yakut Çakar, Utku Barış Balaban. **Sosyal Politika Yazıları**. der. Ayşe Buğra, Çağlar Keyder. İstanbul: İletişim Yayınları: 231-258.
- Gökbayrak, Şenay. 2005a. Sosyal Dışlanma Sorunsalına Türkiye Düzleminde Geliştirilen Model Uygulamalar: Fişek Enstitüsü Çalışan Çocuklar Bilim ve

Gökbayrak, Şenay. 2005b. Avrupa Birliği'nin Sosyal Koruma Sorunsalı Olarak "Sosyal İçerme Politikaları". **Çalışma Ortamı Dergisi**. s. 80: 10-13.

Gökbayrak, Şenay, Seyhan Erdoğan. 2006. Sosyal İçerme Belgesinin Düşündürdükleri. Fişek Enstitüsü. <http://sosyalpolitika.fisek.org.tr/calisma-ve-sosyal-guvenlik-bakanligiavrupa-birligi-koordinasyon-dairesi-baskanligi-tarafindan-hazirlanan%E2%80%9Csosyal-icerme-belgesi-jimtaslagina-iliskin-goruslerimiz/> [20.03.2017].

Gözün, Özlem, Nermin Yıkılmış. 2004. İlköğretim Müfettişlerinin Kaynaştırma Uygulamasına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. c. 5. s. 2: 79-88.

Guillen, Ana, Manos Matsaganis. 2015. 'Sosyal Damping' Hipotezini Güney Avrupa'da Sınamak: Son Yirmi Yılda Yunanistan ve İspanya'daki Refah Politikaları. çev. Burcu Yakut Çakar, Utku Barış Balaban. **Sosyal Politika Yazıları**. der. Ayşe Buğra, Çağlar Keyder. İstanbul: İletişim Yayınları: 287-327.

Güllüpınar, Fuat. 2012. Eşitsizlik ve Toplumsal Tabakalaşma Açısından Vatandaşlık Üzerine Sosyolojik Bir Analiz. **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi**. c. 67. s. 1: 81-109.

Gülmez, Mesut. 2003. **Avrupa Birliği'nde Sosyal Politika**. Ankara: Türkiye-AB Sendikal Koordinasyon Komisyonu Yayın No:4.

Gülmez, Mesut. 2009. İnsan Hakları Olarak Sosyal Haklar ve Sosyal Haksızlıklar. **Uluslararası Sosyal Haklar Sempozyumu Bildiriler Kitabı**. Ankara: Belediye-İş Sendikası Yayını.

Hughes, Bill, Kevin Paterson. 2011. Sakatlık Sosyal Modeli ve Kaybolan Beden: Bir Yeti Yitimi Sosyolojisine Doğru. çev. Ferit Burak Aydar. **Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden Bakmak**. der. Sibel Yardımcı, Dikmen Bezmez, Yıldırım Şentürk. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları: 63-77.

Hughes, Bill. 2012. Civilising Modernity and the Ontological Invalidation of Disabled People. **Disability and Social Theory: New Developments and Directions**. ed. Dan Goodley, Bill Hughes, Lennard Davis. London: Palgrave Macmillan: 17-30.

İnsel, Ahmet. 2000. Özgürlük Etiği Karşısında İktisat Kuramı: Amartya Sen'in Etik İktisat Önerisi. **Toplum ve Bilim Dergisi**. s. 86: 7-21.

Kabasakal, Hatice, Alev Girli, Neslihan Çelik, Gülseren Vardarlı. 2008. Kaynaştırma Öğrencileri, Akran İlişkileri Ve Akran İstismarı. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 23: 169-177.

Kara, Zülküf. 2013. **Toplumla "Yüzleşme" Yüz Nakli Üzerine Fenomenolojik Bir Çözümleme**. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Kargın, Tevhide, Funda Acarlar, Bülbin Sucuoğlu. 2003. Öğretmen, Yönetici Ve Anne-Babaların Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. c. 4. s. 2: 55-76.
- Kargın, Tevhide, Bülbin Sucuoğlu. 2006. **İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler**. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Kargın, Tevhide. 2004. Baş Makale: Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi** . c.5. s.2: 1-19.
- Kartal, Filiz. 2009. Özelleştirilen Yurttaşlık: Türkiye’de Sağlık Politikalarında Dönüşüm. **Amme İdaresi Dergisi**. c. 42. s. 2: 23-43.
- Kenyon, Susan, Glenn Lyons, Jackie Rafferty. 2002. Transport and Social Exclusion: Investigating the Possibility of Promoting Inclusion through Virtual Mobility. **Journal of Transport Geography**. c. 10. s. 3: 207-219.
- Kırcaali-İftar, Gönül. 1998. Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim. **Özel Eğitim**. ed. Süleyman Eripek. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları: 3-12.
- Kırcaali-İftar, Gönül. 2007. Türkiye’de Gelişimsel Yetersizlik Alanı ve Özel Eğitim. **Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı Raporu**.
- Kleinman, Mark. 2015. Kriz mi? Ne Krizi? Avrupa Refah Devletlerinde Süreklilik ve Değişim. çev. Burcu Yakut Çakar, Utku Barış Balaban. **Sosyal Politika Yazıları**. der. Ayşe Buğra, Çağlar Keyder. İstanbul: İletişim Yayınları: 159-190.
- Küçükpara, Nilgün. 2000. Özürlü Hakları ve Sosyal Hizmet Mesleği. **Görme Özürlüler İçin Rehabilitasyon Deneyimleri, Yeni rehabilitasyon Politikaları ve Meslek Tanımları**. haz. Kasım Karataş. Ankara: Körler Federasyonu Yayını: 24-25.
- Lindsay, Geoff. 2003. Inclusive Education: A Critical Perspective. **British Journal of Special Education**. c. 33. s.1: 3-12.
- Lister, Ruth. 2011. Yurttaşlık ve Refaha Erişim. çev. Onur Can Taştan. **Sosyal Politika Kuramlar ve Uygulamalar**. der. Pete Alcock, Margaret May, Karen Rowlingson. Ankara: Siyasal Kitabevi: 311-320.
- Marshall, Gordon. 1999. **Sosyoloji Sözlüğü**. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Marshall, Thomas Humphrey. 2015. Yurttaşlık ve Sosyal Sınıf. çev. Burcu Yakut Çakar, Utku Barış Balaban. **Sosyal Politika Yazıları**. der. Ayşe Buğra, Çağlar Keyder. İstanbul: İletişim Yayınları: 19-33.
- Mastropieri, Margo, Thomas E. Scruggs. 2016. **Kaynaştırma Sınıfı - Etkili Farklılaştırılmış Öğretim İçin Stratejiler**. çev. Mustafa Şahin, Taner Altun. 5. bs. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Mauss, Marcel. 2011. **Sosyoloji ve Antropoloji**. çev. Özcan Doğan. 3. bs. Ankara: Doğu-Batı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. 2008. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_kaynatrmayoluylaetimuygulamasgenelgesi.pdf [13.03.2017].
- Milli Eğitim Bakanlığı. **Resmi İstatistikler**. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> [25.03. 2017].
- Mingione, Enzo. 2015. Güney Avrupa Refah Modeli ve Yoksulluk ve Sosyal Dışlanmaya Karşı Mücadele. çev. Burcu Yakut Çakar, Utku Barış Balaban. **Sosyal Politika Yazıları**. der. Ayşe Buğra, Çağlar Keyder. İstanbul: İletişim Yayınları: 261-285.
- Mitchell, David. 2005. Sixteen Propositions on the Contexts of Inclusive Education. **Contextualizing Inclusive Education**. der. David Mitchell. Londra: Routledge: 22-36.
- Moreno, Luis. 2015. ‘Süper Kadınlar’ ve Akdeniz Refahı. çev. Burcu Yakut Çakar, Utku Barış Balaban. **Sosyal Politika Yazıları**. der. Ayşe Buğra, Çağlar Keyder. İstanbul: İletişim Yayınları: 375-393
- Munck, Ronaldo. 2003. **Emeğin Yeni Dünyası**. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Mustafa, Ergün. 1994. **Eğitim Sosyolojisine Giriş**. İstanbul: Ocak Yayınları.
- Nacar, Muhammed. 2008. Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye'nin Sosyal Politikası, Özürlülerin Konumu Sorunları ve Rehabilitasyonu. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okumuş, Ejder. 2015. Bedene Müdahalenin Sosyolojisi. **Beden Sosyolojisi**. ed. Kadir Canatan. İstanbul: Açılım Kitap: 45-63.
- Oliver, Mike. 1996. A Sociology of Disability or a Disablist Sociology?. **Disability and Society: Emerging Issues and Insights**. ed. Len Barton. New York: Longman Publishing: 18-39.
- Oliver, Michael. 2009. **Understanding Disability: From Theory to Practice**. 2. bs. UK: Macmillan Education.
- Oliver, Michael. 2011. Sakatlığın İdeolojik İnşası. çev. Ferit Burak Aydar. **Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden Bakmak**. der. Sibel Yardımcı, Dikmen Bezmez, Yıldırım Şentürk. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları: 227-240.
- Olkin, Rhoda, Constance Pledger. 2003. Can Disability Studies and Psychology Join Hands?. **American Psychologist**. c. 58. s. 4: 296-304. [25.03.2017]. <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2003-05602-006>
- Omay, Umut. 2010. Sosyal Haklar Kapitalizmin Tek Taraflı Antlaşması Mı?. **II. Sosyal Haklar Ulusal Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 4-6 Kasım 2010**. İstanbul: Petrol - İş Yayını, No. 113: 121-138.

- Öz, Cihan Selek. 2013. Küresel Sosyal Politika Aktörü Olarak Avrupa Birliği. **Küreselleşen Dünyada Uluslararası Sosyal Politika**. ed. Ali Seyyar, Cihan Selek Öz. İstanbul: Sakarya Yayıncılık: 109-137.
- Özgökçeler, Serhat. 2016. Engellilere Yönelik Sosyal Politikalar. **Sosyal Politika**. ed. Aysen Tokol, Yusuf Alper. Bursa: Dora Basım Yayın: 336-362.
- Özgökçeler, Serhat, Doğan Bıçkı. 2010. Özürlülerin Sosyal Dışlanma Boyutları: Bursa ve Çanakkale Örneklerinden Yansıyanlar. **II. Sosyal Haklar Ulusal Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 4-6 Kasım 2010**. İstanbul: Petrol - İş Yayını, No: 113: 217-243.
- Özgönel, Sema, Alev Girli. 2016. Otizmlı Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıflarında Akran İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. **Elementary Education Online**. c. 15. s. 1: 286-298. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/252581> [28.04.2017].
- Özgül, Hakan. [12.03.2017]. Toplumun Sakatlık Algısı ve Karşı Hamleler. <http://www.tohad.org/tohad/toplumun-sakatlik-algisi-ve-karsi-hamleler/>
- Özgür, İskender. 2015. **İlk ve Ortaöğretimde Kaynaştırma Uygulamaları**. 2. bs. Adana: Karahan Kitabevi.
- Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (5378 S.K.). 2005. **Resmî Gazete**. 25868, Temmuz. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050707> [10.03.2017].
- Özyürek, Mehmet. 2016. **Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi**. 5.bs. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Priestley, Mark. 2011. Engellilik. çev. Onur Can Taştan. **Sosyal Politika Kuramlar ve Uygulamalar**. der. Pete Alcock, Margaret May, Karen Rowlingson. Ankara: Siyasal Kitabevi: 521-530.
- Reisberg, Lenny, Ron Ve Wolf. 1986. Developing a Consulting Program in Special Education Implementation and Interventions. **Focus on Exceptional Children**. c. 19. s. 3: 1-14.
- Room, Graham. 1999. Social Exclusion, Solidarity and the Challenge of Globalisation. **International Journal Of Social Welfare**. c. 8. s. 3: 166-174.
- Rodgers, Gerry, Charles Gore, Jose Fiquerido. 1995. **Social Exclusion: Rhetoric, Reality, Responses**. Geneva: International Institute for Labour Studies.
- Sapancalı, Faruk. 2003. **Sosyal Dışlanma**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- _____. 2005. Avrupa Birliği'nde Sosyal Dışlanma Sorunu ve Mücadele Yöntemleri. **Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Çalışma ve Toplum Dergisi**. s. 2005/3: 51-102.

- Sarıipek, Doğa B. 2006. Sosyal Vatandaşlık ve Günümüzde Yaşadığı Dönüşüm: Aktif Vatandaşlık (Sosyal Politika Açısından Bir Değerlendirme). **Çalışma ve Toplum Dergisi**. s. 2006/2: 67-95.
- Sazak, Pınar, Ahmet Yıkmış. 2005. İlkokul Müdürlerinin Kaynaştırma Uygulamasına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 5. s. 1: 7-22.
- Sen, Amartya. 2000. Social Exclusion: Concept, Application, And Scrutiny- Social Development Paper. Manila: Asian Development Bank
- Seyyar, Ali. 2013. Uluslararası Sosyal Politikanın Küresel Çerçevesi. **Küreselleşen Dünyada Uluslararası Sosyal Politika**. ed. Ali Seyyar, Cihan Selek Öz. İstanbul: Sakarya Yayıncılık: 5-34.
- _____. 2013. Küresel Sosyal Politikanın Araçları ve Aktörleri. **Küreselleşen Dünyada Uluslararası Sosyal Politika**. ed. Ali Seyyar, Cihan Selek Öz. İstanbul: Sakarya Yayıncılık: 39-62.
- _____. 2015. **Dünya’da ve Türkiye’de Engelli Dostu Sosyal Politikalar**. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Shakespeare, Tom. 2011. Sakatlık Sosyal Modeli. çev. Ferit Burak Aydar. **Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden Bakmak**. der. Sibel Yardımcı, Dikmen Bezmez, Yıldırım Şentürk. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları: 51-60.
- Silver, Hillary. 1995. Reconceptualizing Social Disadvantage: Three Paradigms of Social Exclusion. **Social Exclusion Rhetoric, Reality, Responses**. ed. Gerry Rodgers, Charles Gore, Jose Figueiredo. Geneva: IILS Publications: 57-80.
- Slee, Roger. 1996. Clauses of Conditionality: The ‘Reasonable’ Accommodation of Language. **Disability and Society: Emerging Issues and Insights**. ed. Len Barton. New York: Longman Publishing: 107-119.
- Sorokin, Alexandrovitch. 1994. **Çağdaş Sosyoloji Kuramları I**. çev. Münir Raşit Öymen. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi.
- Sur, Melda. 1993. İnsan Hakları Kavramındaki Gelişmeler. **İzmir Barosu Dergisi**. s. 3: 40-45.
- Sykes, Rob. 2011. Küreselleşme ve Sosyal Politika. çev. Şenay Gökbayrak. **Sosyal Politika Kuramlar ve Uygulamalar**. der. Pete Alcock, Margaret May, Karen Rowlingson. Ankara: Siyasal Kitabevi: 555-563.
- Şahin, Tijen. 2010. Sosyal Dışlanma ve Yoksulluk İlişkisi. Sosyal Yardım Uzmanlık Tezi. T.C. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü.
- Şahbaz, Ümit. 1997. Öğretmenlerin Özürlü Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Şenkal, Abdülkadir. 2006. Sosyal Politika ve Sosyal Vatandaşlık: Kölelikten Sosyal Vatandaşlığa (Avrupa Birliği Sosyal Vatandaşlık Örneği). **Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi**. s. 50: 225-258.
- Şişman, Yener. 2014. Engelliler Açısından Eşitlik, Ayrımcılık ve Eğitim Hakkı. **Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi**. s. 32: 57-85.
- Şişman, Mehmet. 2007. **Eğitim Bilimine Giriş**. 3.bs. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanör, Bülent. 1978. **Anayasa Hukukunda Sosyal Haklar**. İstanbul: May Yayınları.
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Türkiye İstatistik Kurumu. 2011. **Özürllülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması**. http://www.tuik.gov.tr/IcerikGetir.do?istab_id=244 [11.03.2017].
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. 2016. **Engelli ve Yaşlı Bireylere İlişkin İstatistikî Bilgiler**. http://eyh.aile.gov.tr/data/56179f30369dc5726c063e73/B%C3%BClten_Temmuz2016.pdf [23.03.2017].
- T.C. Başbakanlık Özürllüler İdaresi Başkanlığı, Devlet İstatistik Enstitüsü. 2004. **Türkiye Özürllüler Araştırması**. <http://kutuphane.tuik.gov.tr/pdf/0014899.pdf> [10.03.2017].
- T.C. Başbakanlık Özürllüler İdaresi Başkanlığı. 2009. **Özürllülüğe Dayalı Ayrımcılığın Ölçülmesi Araştırması-Özet Rapor**. http://eyh.aile.gov.tr/data/55100c5e369dc5c9d8afa563/ozida_turkce_rapor.pdf [12.03.2017].
- Tezcan, Mahmut. 1985. **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Thomas, Carol. 2011. Sakatlık Kuramı: Kilit Fikirler, Meseleler ve Düşünürler. çev. Ferit Burak Aydar. **Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden Bakmak**. der. Sibel Yardımcı, Dikmen Bezmez, Yıldırım Şentürk. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları: 31-46.
- Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği. 2015. **Mevzuattan Uygulamaya Engelli Hakları İzleme Raporu 2014 Özet**. Ankara
- Turner, Bryan S. 1995. Recent Developments in the Theory of the Body. **The Body: Social Process and Cultural Theory**. ed. Mike Featherstone, Mike Hepworth, Bryan S. Turner. London: Sage Publication: 1-30.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası**. 1982. https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf [01.03.2017].
- Türkoğlu, Yusuf Kurtuluş. 2007. İlköğretim Okulu Öğretmenleri İle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi Ve Sonrasında Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Uluslararası Çalışma Örgütü. 2006. **Adil Bir Küreselleşme, Herkes İçin Fırsatlar Yarattılması**. Küreselleşmenin Sosyal Boyutu Dünya Komisyonu. Geneva.
- Vural, Murat. 2008. Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vural, Sezgin, Şerife Yücesoy. 2003. Türkiye'de Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Hizmetlerin Yasal Yapılanmasında Avrupa Birliği'ne Uyum Çabalarının Yansımaları. **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 3. s. 1: 141- 157.
- Vuran, Sezgin. 2005. The Sociometric Status of Student with Disabilities in Elementary Level Integration Classes in Turkey. **Eurasian Journal of Educational Research**, s. 18: 217-235.
- Wolfe, Marshall. 1995. Globalization and Social Exclusion: Some Paradoxes. **Social Exclusion Rhetoric, Reality, Responses**. ed. Gery Rodgers, Charles Gore, Jose B. Figueiredo. Geneva: ILO Publication: 81-101.
- Yardımcı, Sibel. 2015. Sakatlığın Tarihsel İnşası. **Engellilik ve Ayrımcılık: Eğitimciler için Temel Metinler ve Örnek Dersler**. der. Kenan Çayır, Melisa Soran, Melike Ergün. İstanbul: Karekök Yayınları: 7-19.
- Yaylacı, Faruk. 2011. Örgütsel Yurttaşlık Sistemi. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 4. s. 1: 73-92.
- Yeates, Nicola. 2011. Sosyal Politika ve Uluslarüstü Yönetişim. çev. Onur Can Taştan. **Sosyal Politika Kuramlar ve Uygulamalar**. der. Pete Alcock, Margaret May, Karen Rowlingson. Ankara: Siyasal Kitabevi: 388-398.
- Yentürk, Nurhan, Volkan Yılmaz. 2012. **Engellilere Yönelik Harcamaları İzleme Kılavuzu**. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2016. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. 10 bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Volkan. 2016. Tarihsel Gelişimi ve Güncel İkilemleriyle Türkiye'de Engellilik ve Sosyal Politikalar. **Dezavantajlı Gruplar ve Sosyal Politika**. der. Betül Altuntaş. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık: 57-75.
- Zihinsel Engelliler Federasyonu. 2015. **Engellinin El Kitabı**. Ankara. <http://www.zihinsel.org.tr/EEK.pdf> [01.03.2017].

EKLER

Ek 1. Öğretmen Görüşme Formu

Görüşme Günü: ../../2017

Bu araştırma öğrencisi olduğum Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyoloji yüksek lisans bölümünde hazırlamış olduğum “Engellilere Yönelik Kaynaştırma Eğitimin Sosyal Dışlanma Bağlamında İncelenmesi” adlı tez çalışmasına yönelik hazırlanmıştır. Sorulara verdiğiniz yanıtlar tamamen bilimsel amaçlarla kullanılacağından dolayı gizli kalacaktır. Vereceğiniz her bir cevabın çalışmamı daha da zenginleştireceğine inandığım için soruların hepsinin cevaplanması büyük bir önem arz etmektedir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Nurcan Gökmen

SORULAR

- 1.) Kendinizi tanıtabilir misiniz? Kaç yaşındasınız? Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? Branşınız nedir?
- 2.) Daha önce kaynaştırma deneyiminiz oldu mu? Sınıfınızda şu an kaç kaynaştırma öğrencisi var? Engel türü/ türleri nedir? Tam/ yarı zamanlı mı? Sınıf mevcudunuz kaç kişidir?
- 3.) Kaynaştırma ile ilgili eğitim/ ders/ seminer aldınız mı? Aldıysanız nereden ve ne eğitimi ve nereden aldınız? Kaynaştırma öğrenciniz sınıfınıza yerleştirilmeden önce size bilgi verildi mi?
- 4.) Kaynaştırma öğrencisi için sınıfınızda ne gibi uyarlamalar yaptınız? Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını uyguluyor musunuz? Uygulamıyorsanız ne gibi gerekçeleriniz mevcuttur?
- 5.) Kaynaştırma eğitiminin uygulanması aşamasında zorlandığınız noktalar mevcut mudur? Mevcut ise en çok zorlandığınız noktalar nelerdir? Kaynaştırma öğrencilerinin ve akranlarının bu eğitim modelinden ne gibi fayda veya zararları olacağını düşünüyorsunuz?
- 6.) Öğrencilerin eğitim düzeyinin (ilkokul-ortaokul) kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulü üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? Hangi düzeyde daha çok sorunlar ortaya çıkmaktadır?
- 7.) Kaynaştırma öğrencilerinin akranları ile olan ilişkilerini hakkında gözlemlerinizden yola çıkarak ne söyleyebilirsiniz? Gruplara oyun arkadaşı olarak seçilirler mi? Teneffüslerde oyuna davet edilirler mi? Yakın arkadaşları var mı? Akranları tarafından sosyal olarak kabul edilmişler midir?

8.) Kaynařtırma eęitimi ile ili dūřunceleriniz nelerdir? Kaynařtırma eęitiminin engelli bireylerin sosyal dıřlanması üzerinde nasıl bir etkide bulunduęunu dūřünüyorsunuz?

9.) Deneyimlerinizden yola çıkarak kaynaştırma eğitiminin uygulanma aşamasında yaşanan sorunların çözümüne yönelik ne gibi önerilerde bulunabilirsiniz?

Ek 2. Gözlem Formu

Amaç: Bu gözlemin amacı kaynaştırma öğrencilerini birkaç ders ve teneffüs saatlerinde izlemek ve bu doğrultuda sınıf ortamı, ders işleyişi ve arkadaş ilişkileri hakkında fikir sahibi olmaktır. Gözlemin amacı engellilere yönelik kaynaştırma eğitiminin sosyal dışlanma üzerinde nasıl bir etkide bulunduğu ortaya çıkarmaktır. Kaynaştırma eğitiminin uygulama boyutunda nasıl işlediği irdelemektir.

Okul Ortamı: Sınıf içinde fiziksel ortama ilişkin bilgiler (sıra düzeni, öğretmen masasının yeri, öğrencilerin oturma düzeni, sınıf mevcudu, okulun erişilebilirliği, kaynaştırma öğrencilerinin sayıları), sosyal ortama ilişkin bilgiler (öğretmen ve öğrencilerin ilişkileri, öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimleri, sözel ve sözel olmayan davranışlar, rol ve sorumluluklar)

Veri Toplama: Öğrenciler sınıflarında ve bazıları teneffüs saatlerinde gözlenmiştir. Bu süreç içerisinde öğretmen tarafından öğrencilere araştırmacının stajyer öğretmen olduğu söylenmiştir. Bu sayede ilginin kaynaştırma öğrencilerine kayması önlenmiş ve davranışları doğal ortamı içinde incelenmiştir. Gözlem sürecinde araştırmacı yalnız oturduğu durumlarda gözlem notları tutmuş, bir öğrencinin yanına oturduğu zaman ise gizlilik için gözlem bitiminde not tutmuştur.

Araştırma Soruları

- Kaynaştırma öğrencilerinin tanıları nedir? Öğrenciler sınıfta nerede ve kimle oturmaktadırlar? Bunu kim belirlemektedir?
- Öğrencinin derse katılımı nasıldır? Gerekli etkinlikler ve ödevler yapılmakta mıdır? Yapılmadığı takdirde nasıl bir yol izlenmektedir?
- Sınıf mevcudu kaç kişidir? Öğrencinin engeline uygun araç-gereç temin edilmiş midir?
- Öğrencinin arkadaşlarıyla ilişkisi nasıldır? Teneffüslerde kiminle ve ne yapmaktadır? Oyunlarda arkadaşları tarafından seçilmekte midir?
- Öğretmen ders sürecinde öğrenciyle ilgilenmekte midir? Akran desteğini kullanmakta mıdır?

ÖZ GEÇMİŞ

NURCAN GÖKMEN

20 Haziran 1992’de Tunceli’de doğdu. İlkokulu İzmir Vali Kutlu Aktaş İlköğretim Okulunda, Orta öğretimi Tunceli Atatürk Anadolu Lisesi’nde tamamladı. 2010-2014 yılları arasında Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji bölümünde lisans eğitimini tamamladı. 2015 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü’nde Sosyoloji yüksek lisans eğitime başladı. 2017 yılında “Engellilere Yönelik Kaynaştırma Eğitiminin Sosyal Dışlanma Bakımından İncelenmesi” adlı teziyle aynı üniversiteden mezun oldu.

