ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERDE YAŞAM BOYU EĞİTİMİN İNSAN HAKLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ozan Canan
17 11 28 112
Orcid:0000-0002-8112-8713

YÜKSEK LİSANS TEZİ
İnsan Hakları Anabilim Dalı
İnsan Hakları Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. Betül Çotuksöken

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Temmuz, 2021



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

Rojen'e…

TEŞEKKÜR

Bu zorlu eğitim sürecinde gerek ders dönemlerinde gerekse tez aşamasında şahsıma sürekli destekte bulunan saygı değer danışman hocam Prof. Dr. Betül ÇOTUKSÖKEN'e sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Bu çalışmanın temelini oluşturan ve onlara çok şey borçlu olduğumuz özel çocuklarımıza ve ailelerine çok teşekkür ederim.

Özel gereksinimi bulunan çocukların toplumsal bir rol üstlenebilmeleri ve toplumda bağımsız bireyler olarak yaşayabilmeleri için katkıda bulunmak için hazırlan bu çalışmada beni yalnız bırakmayan ve daima destekte bulunan sevgili eşim Ruken CANAN'a sevgilerimle teşekkür ederim.

Ozan CANAN

Temmuz 2021

ÖZ

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERDE YAŞAM BOYU EĞİTİMİN İNSAN HAKLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ozan Canan
Yüksek Lisans Tezi
İnsan Hakları Anabilim Dalı
İnsan Hakları Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. Betül Çotuksöken
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2021

Yaşadığımız yüzyılda dünyadaki bilişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde bilgi üretimi, dağıtımı ve paylaşımı artmakta; bilgi her geçen gün daha değerli hale gelmektedir. Bu gelişmeler toplumları sosyal, kültürel, ekonomik açılardan etkilemekte ve yeni bir toplumsal yapı oluşmaktadır. "Bilgi toplumu" olarak adlandırılan yeni toplum anlayışında bilgi ön plandadır. Bilgiye ulaşmanın ve paylaşmanın kolay olması ve bilginin hızla değişmesi toplumun gerek duyduğu bireysel özelliklerin de değişmesine neden olmaktadır. Bu özelliklerin kazandırılması bağlamında önemli olan eğitim faktörü de bu değişimlerden etkilenmektedir. Bu değişimde eğitimin artık okullarla sınırlı kalmayacağı, bireylerin değişimlere uyum gösterebilmesi için eğitimin yaşam boyu sürmesi gerektiği öngörülmektedir. Bu çalışmada "özel gereksinimli birey", ''yaşam boyu öğrenme'' ve "insan hakları" kavramları incelenmiş; ayrıca yaşam boyu öğrenme kavramının özel gereksinimi olan bireyler açısından önemine insan hakları bağlamında değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Gereksinimli Birey, Yaşam Boyu Eğitim, İnsan Hakları.

ABSTRACT

ASSESSMENT OF LIFELONG EDUCATION FOR INDIVIDUALS WITH SPECIAL NEEDS IN TERMS OF HUMAN RIGHTS

Ozan Canan
Master Thesis
Department of Human Rights
Master's Program of Human Rights
Supervisor: Prof. Dr. Betül Çotuksöken
Maltepe University Graduate Education Institute, 2021

In the century we live in, production, distribution and sharing of information are increasing thanks to the developments in information technologies in the world; and knowledge is becoming more valuable every day. These developments affect communities in social, cultural and economic terms and thus a new social structure is formed. Knowledge is at the forefront in the new understanding of society called "information society". The fact that it is easy to access and share information, and the rapid change of it causes the individual characteristics required by society to change. The education factor, which is important in the context of gaining these characteristics, is also affected by these changes. In this change, it is envisaged that education will no longer be limited to schools, and that education should continue throughout life in order for individuals to adapt to changes. In this study, the concepts of "individual with special needs", "lifelong learning" and "human rights" were examined, and the importance of the concept of lifelong learning for individuals with special needs is emphasized in the context of human rights.

Keywords: Individual with Special Needs, Lifelong Education, Human Rights.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI iii
TEŞEKKÜR v
ÖZ vi
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER viii
KISALTMALAR x
ÖZGEÇMİŞ xi
BÖLÜM 1. GİRİŞ 1
1.1 Problem 1
1.2 Amaç 1
1.3 Önem 5
1.4 Varsayımlar 6
1.5 Sınırlıklar 6
1.6 Tanımlar 7
BÖLÜM 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE 8
2.1 Özel Gereksinimli Birey Kavramı 8
2.1.1 Özel Gereksinimli Bireyler 8
2.1.2 Özel Gereksinimli Bireylerin Sınıflandırılması 8
2.1.2.1 Zihinsel Yetersizlik 9
2.1.2.2 İşitme Yetersizliği 9
2.1.2.3 Görme Yetersizliği 9
2.1.2.4 Fiziksel Yetersizlik 10
2.1.2.5 Dil ve Konuşma Bozukluğu 10
2.1.2.6 Davranış Bozukluğu 10
2.1.2.7 Otizm Spektrum Bozukluğu 10
2.1.2.8 İleri Derecede ve Çoklu Yetersizlik 11
2.1.3 Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlar 11
2.1.4 Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Eğitim Uygulamaları 13
2.2 Yaşam Boyu Eğitim Kavramı 28
2.2.1 Eğitimle İlgili Temel Kavramlar 28

2.2.2 Eğitim Türleri 30
2.2.2.1 İnformal Eğitim 31
2.2.2.2 Formal Eğitim 31
2.2.3 Yaşam Boyu Eğitim ve Yararları 32
2.3 İnsan Hakları Kavramı 39
2.3.1 İnsan Hakları ile İlgili Kavramlar 40
2.3.1.1 Özgürlük Kavramı 41
2.3.1.2 Hak Kavramı 41
2.3.1.3 İnsan Onuru 42
2.3.1.4 İnsancıl Hukuk 43
2.3.4 İnsan Haklarının Gelişimi, Korunması ve BM Bildirisi 43
BÖLÜM 3. ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERDE YAŞAM BOYU EĞİTİMİN İNSAN HAKLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 46
3.1 Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Haklarına İlişkin Düzenlemeler 46
3.1.1 Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim Haklarına İlişkin Uluslararası Düzenlemeler 49
3.1.2 Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim Haklarına İlişkin Ulusal Düzenlemeler 57
3.2 Özel Gereksinimli Bireylerde Yaşam Boyu Eğitimin İnsan Hakları Açısından Değerlendirilmesi 62
BÖLÜM 4. SONUÇ VE ÖNERİLER 66
KAYNAKÇA 69

KISALTMALAR

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

Akt. : Aktaran

BM : Birleşmiş Milletler

ÇHS : Çocuk Hakları Sözleşmesi

m. : Madde

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

ÖEHY : Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

RAM : Rehberlik Araştırma Merkezi

T.C. : Türkiye Cumhuriyeti

UNESCO : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

UNDP : Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı

UNICEF : Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

ÖZGEÇMİŞ

Ozan CANAN

İnsan Hakları Anabilim Dalı

Eğitim

Derece Yıl		*Üniversite, Enstitü, Anabilim/Anasanat Dalı*
Ls.	2014	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü/ Zihin Engelliler Öğretmenliği
Lise	2008	Yüksekova Lisesi

İş/İstihdam

Yıl *Görev*

2019- İstanbul/Bahçelievler Kazım Beyaz Özel Eğitim Meslek Okulu

2018-İstanbul/Bahçelievler Özcan-Başak Halaç Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe

2016-İstanbul/Bahçelievler Bahçelievler Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe

2014-Bursa/İnegöl Talha Ömer Faruk Teşik Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe

BÖLÜM 1. GİRİŞ

1.1 Problem

Eğitim hakkı uluslararası belgeler ile korumaya alınmış, temel insan haklarından biri olarak diğer insan haklarının da gerçekleştirilmesinde vazgeçilmez bir araç olmuştur. Diğer insan hakları gibi eğitim hakkı da ayrım gözetilmeksizin toplumların tüm bireylerini kapsar. Eğitim hakkı özel gereksinimli insanların da sahip oldukları hakların başında gelmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin toplum içerisinde etkin rollere sahip olabilmeleri için bu haklarının farkında olunması ve korunması gerekmektedir. Çocuk hakları kapsamında değerlendirildiği zaman bütün çocukların sahip oldukları gibi eğitim hakkı özel gereksinimi olan bireylerin de sahip olduğu haklar içinde en önemlisidir. Özel gereksinimli bireylerin hem ulusal hem de uluslararası yasalar vasıtasıyla korunan eğitim hakkından yararlanmaları özel amaçlı eğitim kurumları tarafından sağlanır. Diğer bir deyişle, eğitim hakkı eğitim kurumlarındaki eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Özel gereksinimli bireyler bu haklarını kullanabilmek için eğitim sistemlerinin tüm kademelerinde özel eğitim hizmetlerinden azami seviyede yararlanabilmelidirler.

Bu bağlamda bireylerin eğitim haklarını kullanabilmelerini sağlamak devletlerin temel görevlerinden biridir. Devletler, eğitim sisteminde mali kaynaklar ayırarak eğitimin ve öğretimin gerçekleşmesini sağlamalıdırlar.

Bir insan hakkı olarak özel gereksinimli bireylerde yaşam boyu eğitimin önünde bazı engeller vardır. Bu engeller ve mevcut durumun değerlendirilmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2 Amaç

Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine yönelik olarak yapılan çalışmaların 1700'lü yılların başlarında ortaya çıktığı, 1900'larda farklı engel

gruplarına göre özel eğitim kurumlarının kurulduğu ve öğrencileri ayrıştırmaya ilişkin olarak artan eleştiriler ve baskılar sonucunda, 1970'lerden itibaren birçok ülkenin yasal düzenlemeler yaptığı, 1975'de ABD'de kabul edilen "Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası"yla asgari kısıtlayıcı ortam ilkesine sadık kalınarak eğitilmelerinin uygun görüldüğü bilinmektedir (Kargın, 2004). Asgari kısıtlayıcı ortam ilkesi, özel gereksinimi olan bireylerin normal gelişimler gösteren akranlarıyla olabildiği kadar beraber olmalarını ve eğitim ihtiyaçlarının en iyi biçimde karşılayacak ortamda gerçekleştirilmesini öngörür. Özel gereksinimli öğrenciler için azami kısıtlayıcı ortamlardan asgari kısıtlayıcı ortamlara doğru eğitim ortamları sıralandığı zaman yatılı özel eğitim okulu, azami kısıtlayıcı eğitim ortamları, çok az destekli veya desteksiz genel eğitim sınıflarıysa asgari kısıtlayıcı eğitim ortamları olarak ele alınır (Kargın, 2004).

1975'de ABD'de kabul edilen yasadan sonra özel gereksinimli çocukların engellilik durumuna bakılmadan yine asgari kısıtlayıcı ortamda ücretsiz eğitimlerden faydalanmalarına dair haklarını genişleterek 1990'da "Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası" (IDEA-PL 101476) kabul edilmiştir. Yasanın kabulünden sonra 1997'de çıkarılan yasa ile (PL 105-17) özel gereksinimli çocukların önemli bir kısmının genel eğitim öğrencileriyle eğitim görmeleri ve bu kurumlarda görevli eğitmenlerin de takımın bir parçası olarak kabul edilmelerinin üzerinde ağırlıklı olarak durulmuştur (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). "Asgari kısıtlayıcı ortam" ilkesi kapsamında 1970'lerde "kaynaştırma" ve ardından 1990'larda "bütünleştirme" uygulamaları gündeme gelmiştir. Sucuoğlu (2006), kaynaştırma kavramının, asgari kısıtlayıcı ortam ilkesine göre özel gereksinimli çocuklarla akranlarının beraber aynı eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri, öğretmenlere ve öğrencilere ihtiyaç duyabilecekleri destek hizmetlerinin sınıfta veya sınıfın dışında sağlanması manasında kullanıldığını belirtmektedir.

Kaynaştırma kavramından ortaya çıkan bütünleştirme kavramı, kaynaştırmanın felsefesini paylaştığı, bütünleştirmenin, özel gereksinimi olan çocukların genel eğitim sınıflarında tam zamanlı olarak yer almaları ve ihtiyaç duyduğu desteğin sınıfta verilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Gürgür, 2005).

Kaynaştırmayı bütünleştirmeden ayıran temel fark, bütünleştirmede özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarına tam zamanlı olarak yerleştirilmesi ve desteklerin sınıflarda verilmesidir. Kavramlar arasındaki farklara karşın, iki kavramın da özel gereksinimi olan çocukların genel eğitim sınıflarında eğitim almalarını öngördüğü görülmektedir (Sucuoğlu, 2006).

Türkiye'deyse "MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"nde (MEB, 2012) "özel eğitime ihtiyacı olan bireyler" şeklinde adlandırılan özel gereksinimli çocuklar, "çeşitli nedenler ile bireysel ve gelişimsel özellikleriyle eğitim yeterlikleri bakımından yaşıtlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılıklar gösteren çocuklar" şeklinde tanımlanmıştır. Söz konusu yönetmeliğin 23. maddesinin ikinci bendindeyse,

> "Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranlarıyla beraber aynı sınıflarda tam zamanlı olarak sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranları ile beraber aynı sınıfta veya ders dışı etkinliklere beraber katılmaları yolu ile yapılır."

ifadesine yer verilmiştir. Bu maddeyle özel gereksinimli çocukların farklı seviyelerdeki okullarda akranlarıyla aynı ortamda, tam zamanlı veya yetersizlik derecelerine göre özel sınıflarda devam edebilecekleri, bazı derslerle ders dışındaki etkinliklere akranlarıyla katılabilecekleri dile getirilmektedir (Sucuoğlu, 2006).

Özel gereksinimi bulunan çocukların toplumsal bir rol üstlenebilmeleri ve toplumda bağımsız bireyler olarak yaşayabilmeleri en önemli hedeftir. Bu sebeple söz konusu bu hedefe ulaşabilmek için özel gereksinimi olan çocukların ihtiyaçlarının ve yeterliliklerinin göz önünde bulundurulması ve bu yeterliliklerine ve ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarının onlara sunulması gerekir. Özel gereksinimli bireyler için uygun olan eğitim ortamlarının her çocuğun kendisine özel gereksinim ve yeterliliklerine göre tespit edildiği (Kırcaali-İftar, 1998), asgari kısıtlayıcı eğitim ortamının azami seviyesinin çok az destekli / veya desteksiz

şekilde yürütülen kaynaştırma ortamları olduğu söylenebilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

İnsan hakları insanların görmesi ve başkalarına göstermesi gereken davranışları ve muameleyi ifade eden etik ilkelerdir. İnsanın olanaklarını gerçekleştirme fikri insanın değerine -insanın tür olarak öteki canlılar arasındaki özel yeri- bağlanır. Öyle ise insan hakları bütün kişilerden insanın değerini koruyan bir muameleyi diğer tüm kişilere göstermelerini istemektedir. Bu bakımdan insan hakları evrensel normlar içeren bir kavramdır (Kuçuradi, 2007). Temel kişisel haklar olarak insan hakları insana has olanakları her insanda koruma istemleri olarak anlaşıldığında, hiç kimse tarafından engellenmemesini de içerisinde barındırmaktadır.

İnsan hakları, her insanla ilgili birtakım ihtiyaçları dile getirir. Bu ihtiyaçlar, insan değerini koruma ve tanıma istemleri olarak, diğer bir ifadeyle insanları sadece insan olduklarından koruma istemleri olarak ortaya çıkarlar. "İnsanın değeri" denirken, buradan insanların diğer canlılar içindeki özel yeri anlaşılmaktadır. İnsanlara bu özel yeri veren, onun niteliklerinin bütünüdür. Bu nitelikler, insana has ürünler ve etkinlikler olarak görünür. Bu özelliklerse, insanların diğer canlılar ile müşterek taşıdıkları özelliklere ek özellikleridir. İşte bu özellikler "insanın değeri"ni oluşturmaktadır. İnsanların bu özelliklerini korumak, insanların davası, ortak ödevidir. Diğer taraftan, bu türün üyesi olan herkesin hakkı oluyor; bu olanakların geliştirilmesi herkes için sağlanmalıdır. Bu sadece insanlara has imkanları kişilerde koruma istemleri, temel insan haklarını oluşturmaktadır. Bu imkanların her bireyde korunmasını arzulamak, insanların değerini, kendi değerlerini korumak istemektir. Bu da, bireyleri salt insan oldukları için korumayı istemektir (Kuçuradi, 2007).

İnsan haklarının korunmasının önündeki en büyük engel ise ayırımcılıktır. Ayırımcılık davranışsal olarak gösterilebildiği gibi zihinsel olarak da gösterilebilir. Zihinsel ayrımcılıktan kasıt daha çok düşüncede yer alan fakat eyleme birçok sebepten ötürü geçmemiş fikirlerdir. (Çotuksöken, 2012).

Özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamları son derece kısıtlı kalmaktadır. Yaşam boyu öğrenme hakkı bir insan hakkı olarak özel gereksinimli bireylerin de ihtiyacı ve hakkıdır. Bu çalışmanın amacı da özel gereksinimli bireylerin yaşam boyu eğitim ihtiyaçlarının insan hakları açısından değerlendirilmesidir.

1.3 Önem

İnsanlar birbirlerinden pek çok yönden farklılıklar göstermektedirler. İnsanların farklılıkları benzerliklerinden daha çok olduğunda bu toplumda yer alan diğer insanların da dikkatlerini çeker. Belirgin farklılıklara sahip insanların farklılıkları da birbirine benzememektedir. Bu bireyler fiziksel, zihinsel, psikolojik vb. yönlerden de farklılıklar gösterebilmektedirler. Özel gereksinimi olan bireylerin, bedensel özellikleri veyahut öğrenme yetenekleri açısından normal gelişime sahip bireylerden belirgin farklılıkları vardır (Akçamete, 2010). Burada özel gereksinimli birey ifadesi bütünleyici bir ifadedir ve akranlarından belirgin derecede yüksek performans gösteren yetenekli bireyler ile yine akranlarından zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal açılardan belirgin derecede geride olan yetersiz bireyleri kapsamaktadır (Akçamete,2010). Bu bireylerin sahip olduğu bireysel farklılıklar dikkate alınarak ihtiyaçları karşılanmalıdır. Bu ihtiyaçların karşılanması noktasında, gereken hukuki düzenlemelerin yapılması ve kaynakların planlanması konusunda toplumun geri kalanlarının özel gereksinimi olan bireylere karşı göstermiş oldukları tutumlar önemlidir.

Toplumların yorumlanışında gelişimi normal olan bireylerden belirgin derecede üstün performansa sahip ve farklılıklar gösteren özel yeteneklilere olan ihtiyaç daima daha fazla olmaktadır. Bu sebeple özel yeteneklilerin uygun ve doğru eğitim alması ve yeteneklerine göre yönlendirilmeleri, içerisinde yaşadıkları toplumlar için son derece önemlidir. Yetersizliği olan özel gereksinimli bireylerin de yaşadıkları toplumlara katkıda bulunabilmeleri için gerek duydukları kaynaklara ulaşabilmeleri, sahip oldukları imkânların geliştirilmesi ve bu bireylerin her birinin toplumla bütünleşmesi gerekir. Fakat özel gereksinimli bireyler tarihsel süreçte farklı şekillerde algılanmışlar ve farklı tutumlar ile karşılaşmışlardır. İnsanların

özel gereksinimli bireylerin algılanma şekli, bu bireylere verilecek eğitim, istihdam gibi olanakları etkilemektedir (Akçamete, 2010). Yetersizliği olan özel gereksinimli bireylerin içerisinde yaşadıkları toplumlara katkılarının olabilmesi için ilk olarak toplumdaki mevcut kanıların, yanlış anlamaların ve olumsuz tutumların değişmesi gerekir. Bu sebeple yetersizliği olan özel gereksinimli bireylere dönük toplumun öteki bireylerinin tutumlarının ne yönde olduğu bilinmelidir. Gelişimleri normal olan bireylerin yetersizliği olan bireylere dair tutumları çok sayıda araştırmanın konusu olmuştur; buna karşın özel gereksinimli bireylerin yetersizliği olan bireylerle ilgili tutumlarının ne yönde olduğu ve bu tutumlar ile ilişkisi olabilecek değişkenlerin ne ya da neler olabileceği konusuyla bağlantılı kaynakların sayısı son derece azdır (Öztürk, 2007).

Son zamanlarda gerek özel eğitim okullarında gerekse de genel eğitim sisteminde okullardaki özel gereksinimli çocukların sayısı gittikçe artmaktadır. Eğitim hakları kapsamında değerlendirildiğinde özel gereksinimli çocukların eğitimlerinin belirli bir noktada kesintiye uğradığı görülmektedir. Bu çalışma hayat boyu öğrenim ve insan hakları açısından özel gereksinimli bireylerin eğitim alma ihtiyaçlarının değerlendirilmesi ve çözüm önerilerinin oluşturulması açısından önemlidir.

1.4 Varsayımlar

Araştırmada alanda gerçekleştirilmiş olan benzer konulardaki çalışmaların yetersiz olduğu, daha çok 4+4+4 eğitim sisteminde kısıtlı olarak bu konuya değinildiği, mesleki eğitim konusunda, lisans ve üzeri eğitim konusunda sorunlar yaşandığı varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlıklar

Araştırmanın kapsamını özel gereksinimli bireyler oluşturmaktadır.

Araştırma; literatür taraması, insan hakları ve yaşam boyu eğitim alanıyla sınırlıdır.

Araştırma literatüre dayalı olarak yapılan değerlendirmelerle sınırlıdır.

Araştırmada özel gereksinimli bireylere ulaşarak yaşadıkları eğitim sorunlarıyla ilgili görüşlerin alınamaması bu araştırmanın en önemli sınırlığını oluşturmaktadır.

1.6 Tanımlar

Özel Gereksinimli Birey: Zihinsel, bedensel, duygusal veya sosyal yönden yetersizliği bulunan ve bu sebepler nedeniyle genel eğitim hizmetinden yararlanamayan ya da sınırlı oranda faydalanan bireydir.

Yaşam Boyu Eğitim: Örgün eğitim ile eksik kalanların ya da yetersiz verilenlerin daha sonra bireylerin kendi istekleriyle tekrar kazanılmasıdır.

İnsan Hakları: İnsan hak ve onuruna yakışır bir biçimde yaşayabilmek için sahip olunması gerekli olan hakların ifadesidir.

BÖLÜM 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın kavramsal çerçeve başlıklı bu bölümünde özel gereksinimli birey, yaşam boyu eğitim ve insan hakları kavramlarına yer verilmiştir.

2.1 Özel Gereksinimli Birey Kavramı

Çalışmanın bu başlığı altında özel gereksinimli birey kavramı, sınıflandırılması, özel gereksinimi olan bireylere yönelik tutumlar, özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim uygulamaları ele alınmaktadır.

2.1.1 Özel Gereksinimli Bireyler

Türkiye'de, 2006'da yürürlüğe giren ve 2009'da yenilenen MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY) özel gereksinimli bireyler, "çeşitli nedenler ile bireysel ve gelişim özellikleriyle eğitim yeterlilikleri bakımından yaşıtlarından beklenen seviyeden belirgin bir şekilde farklılık gösteren bireyler" olarak tanımlanmıştır.

Özel gereksinimli bireyler, doğumdan gelen veya sonradan herhangi bir hastalık nedeniyle veya bir kaza sonucunda bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini farklı oranlarda yitirmiş, normal hayatın gereklerine uyamayan kişiler şeklinde tanımlanmaktadır (BÖİB, 2006, s.2).

2.1.2 Özel Gereksinimli Bireylerin Sınıflandırılması

ÖEHY'nin (2009) özel gereksinimli bireyler aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir.

- Görme Yetersizliği Olan Birey
- İşitme Yetersizliği Olan Birey

- Dil-Konuşma Bozukluğu Olan Birey
- Zihinsel Yetersizliği Olan Birey
- Fiziksel Yetersizliği / Süreğen Hastalığı Olan Birey
- Davranışsal Bozukluğu Olan Birey
- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Birey
- İleri Derecede ve Çoklu Yetersizliği Olan Birey

Aşağıda bu sınıflandırmaya ilişkin rahatsızlıklara kısaca değinilmiştir.

2.1.2.1 Zihinsel Yetersizlik

Zihinsel yetersizlik, benzer yaştan ve kültürden gelen bir kişiden beklenilen, zihinsel işlevlerle sosyal ve pratik uyum becerilerinde yaşanan zorluklar ve sınırlılıklar olarak tanımlanmaktadır (Işık Çalışkan, 2012, s.5).

2.1.2.2 İşitme Yetersizliği

Kulak veya kulakların, doğum öncesinde, doğum sırasında ya da sonrasında kalıtımsal olarak ya da hastalık, kaza veya farklı bir nedenlerden dolayı işitme güçlüğü yaşanması ya da işitme yetisinin tümden kaybedilmesi işitme yetersizliği olarak tanımlanmaktadır. İşitme kaybı gerekli düzeltmelerden sonra ana dilini konuşmayı engelleyecek kadar fazla olan bireyler ise işitemeyen (sağır) olarak tanımlanmaktadır (Ersoy & Avcı, 2001, s.60).

2.1.2.3 Görme Yetersizliği

Gözün veya gözlerin görme yetersizliğine sebep olabilecek derecede bir hasar, rahatsızlık ya da engellilik durumu; doğum öncesi, doğum esnası veya doğumdan sonra, kalıtım, kaza ya da hastalık nedeniyle ortaya çıkabilmektedir (Kural, 2018, s.6). Görme yetersizliği hafif, orta ya da ağır derecede olabileceği gibi; görmezlik (körlük) derecesinde de olabilmektedir.

2.1.2.4 Fiziksel Yetersizlik

Doğuştan veya sonrasında oluşan hastalıklar, kazalar, travmalar nedeni ile kas, kemik ve eklemlerde ortaya çıkan iskelet sisteminin işlevlerini yerine getirememesi neticesinde ortaya çıkan sorunlar ortopedik; vücudun bazı bölümlerinin hareketini sağlayan merkezi sinir sisteminde meydana gelen yetersizlikler ise fiziksel sorunlar olarak tanımlanmaktadır (Uysal, 2008, s.253).

2.1.2.5 Dil ve Konuşma Bozukluğu

Dili etkin olarak edinememe, olağan yollardan iletişim kuramama, başkalarını anlayamama, kendini ifade edememe ve genel olarak iletişimde güçlükler yaşama ve sosyalleşmede güçlük yaşama, dil ve konuşma konusunda karşılaşılabilen sorunlar olarak tanımlanmaktadır (Maviş, 2008, s.301).

2.1.2.6 Davranış Bozukluğu

Zihinsel, algısal veya sağlık kavramlarıyla açıklanamayan genel bir mutsuzluk ve depresyon hali, öğrenme yetersizliği, tutum bozuklukları, agresiflik, aşırı korkular, anksiyete, psikosomatik bozukluklar gibi semptomlar ve durumlar, duygusal ve davranışsal sorunlar şeklinde tanımlanmaktadır (Duman, 2016, s.66).

2.1.2.7 Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm, atipik otizm, asperger sendromu, çocukluk disintegratif bozukluk ve rett sendromu gibi bozukluklar; yaygın gelişimsel bozukluklar olup, otizmli durum denilen ciddi bir durumla asperger denilen daha hafif bir rahatsızlık arasında bir skalaya yayılır (Şahin, 2011, s.291; Taneli, 2006, s.1). Otizm; erken yaşlarda ortaya çıkan, bilhassa sosyal ilişki güçlüğü, sözlü iletişimsel eksiklik, sosyal etkileşimdeki geçici olmayan yetersizlikler, sıradan şeylere bağlılık ve duyuşsal uyarıcılara aşırı duyarlı olma veya duyarsızlıkla kendisini gösteren, gündelik yaşamda aksamalara sebep olan ve yaşam boyu süren bir yetersizliktir (Gıcı Vatansever, 2018, s.1).

2.1.2.8 İleri Derecede ve Çoklu Yetersizlik

Otizm, zihinsel yetersizlik, duygusal ve davranışsal sorunlar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, ortopedik ve fiziksel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, süreğen hastalık gibi farklı özelliklere sahip bireylere bu özelliklerden biriyle en az bir yetersizliğin ya da sorunun eşlik etmesi çoklu yetersizlik olarak ifade edilmektedir (Sarı, 2008, s.452).

2.1.3 Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlar

İnsanlar, kişiler, olaylar veya düşüncelere karşı kendi ihtiyaç, bilgi, deneyim ve etkileşimler aracılığı ile birçok tutum geliştirir (Aksoy, 2012). Yetersizliği olan bireylerin ortalama yaşıtlarından farklılıkları, benzerliklerinden daha fazla olduğundan, toplumlardaki öteki bireylerin onlara karşı olumludan olumsuza kadar değişen tutumlar içerisinde olmaları beklenir (Özyürek, 2010).

Toplumlarda özel gereksinimi olan bireylere dair olumlu tutumlar yanında, ön yargılı ve kabullenmeyici duygularla ve düşüncelerle oluşan tutumların varlığı da söz konusudur (Aker, 2014). Son kırk yılda yapılan çalışmalarda özel gereksinimi olan bireylere karşı olumsuz tutumlar olduğu belgelenmiştir (Özyürek, 2006).

Fiziksel yetersizlikleri olan bireylere dair olumsuz tutumların değiştirilmesi amacı ile 9. sınıfta eğitim almakta olan 70 öğrenciye bilişsel-davranışsal müdahale programı uygulamıştır. Gruplara ayrılan öğrencilere öncelikle “Fiziksel Özürlülere Karşı Tutum Anketi” uygulanmıştır. Uygulamalardan hemen sonra ve üç ay geçtikten sonra yapılan değerlendirmeler neticesinde sadece bilişsel müdahalenin öğrencilerin fiziki engeli olan bireylere karşı davranışlarında anlamlı bir değişiklik yaratmadığı; fakat bilişsel-davranışsal müdahalenin birleşiminin hem uygulamanın hemen ardından hem de üç ay sonra, daha büyük bir davranış değişikliğiyle sonuçlandığı görülmüştür (Yaşaran, 2009).

Yetersizliği olan bireylere ilişkin olarak öğretmenlerin tutumlarıyla ilgili araştırmalar incelendiğinde, yetersizlik türünün ağırlaşmasıyla olumsuz tutumların da ortaya çıktığı görülmüştür (Tuş, 2011). Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin tutumlarıyla ilgili olarak yapılmış olan çalışmalarda öğretmenlerin, ağır yetersizliği olan bireylerin kaynaştırma eğitimi kapsamında sınıflarda yer almalarını istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Sargın ve Sünbül, 2002). Öğretmenlerin fiziksel engelli, özel yetenekli ve duygusal bozuklukları olan çocuklara yönelik tutumları, zihinsel yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik tutumlarından daha olumlu olmakta; duygusal bozukluğu, fiziksel yetersizliği olan çocuklar ile özel yetenekliler sınıflara çok daha kolay kabul edilmektedirler (Çifçi, 1997).

Konuyla ilgili alanyazın (literatür) incelendiği zaman yetersizliği olan bireylerin asgari kısıtlayıcı ortam ilkesine göre akranlarıyla aynı eğitim ortamında bulunmalarını sağlayan kaynaştırma uygulamalarının başarısızlıkla sonuçlandığına rastlanmaktadır. Bu başarısızlığın sebebi, normal gelişimi olan çocukların, yetersizliği olan bireyleri sosyal yönden kabul etmeme eğiliminde olmaları gösterilmektedir (Tuş, 2011). Normal gelişimi olan çocukların yetersizliği olan akranlarını sosyal yönden kabullenmemelerinin altında, onları tanımamalarının ve konu hakkında bilgi sahibi olmamalarının yattığı düşünülmektedir (Civelek, 1992). Bu sebeple aynı eğitim ortamında bulunan normal gelişimi olan öğrencilerin yetersizliği olan özel gereksinimli bireyler ile ilgili farkındalıklarının geliştirilmesi ve beraberce paylaşım halinde olabilecekleri etkinliklerin itinayla planlanmış olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Bonds ve Adams (1980), özel yeteneği olan bireylerin hafif düzeyde zihinsel yetersizlikleri olan yaşıtlarına dair sosyal kabul düzeylerini ölçtükleri çalışmada özel yeteneği olan bireylerin hafif düzeyde zihinsel yetersizlikleri olan yaşıtlarına dair sosyal kabullerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun dışında araştırmaya dahil edilen özel yeteneği olan çocuklar, sınıflarında zihinsel yetersizlikleri olan yaşıtlarının olmasından rahatsız olmayacaklarını ve ders konusunda onlara destek olabileceklerini belirtmişlerdir. Bu çalışma özel yeteneği

olanların yetersizliği olan özel gereksinimli bireylere dair olumlu tutumlarının olduğunu destekleyen sonuçlar vermiştir. Fakat bu konuyla alakalı yapılan çalışmaların sayısının son derece az olması özel yeteneği olan bireylerin yetersizliği olan bireylere dair tutumlarının olumlu olduğuna yönelik genel bir ifade kullanmada yeterli olmamaktadır (akt. Öztürk, 2007).

Bireylerin sahip oldukları tutumlar doğumla veya genetik aktarımlar ile değil öğrenmeyle edinilmekte ve tutumların oluşmasında en önemli faktörler olarak anne-babalar, yaşıtlar, iletişim araçları ve tutum objesi ile olan kişisel yaşantılar sıralanabilir (Selçuk, 1997). Kişisel yaşantılar faktörü bu sıralamanın önemli bir öğesi olarak görülmekte ve yetersizliği olan özel gereksinimi olan bireyler ile kişisel yaşantısı olan bireyler yetersizliği olan özel gereksinimi olan bireylere dair farklı tutum içerisinde olabilmektedirler (Diken ve Sucuoğlu, 1999).

2.1.4 Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Eğitim Uygulamaları

Özel gereksinimi olan bireyler, kişiselleştirilmiş eğitim planlarında tanımlanmış olan ihtiyaçlara uygun ortamlarda eğitilebilirler. Özel gereksinimi olan bireylerin asgari kısıtlayıcı ortamlarda bulunmaları ve kendilerine uygun eğitim ortamına alınmaları son derece önemlidir. Burada bahsedilen "uygun" eğitim ortamıyla özel gereksinimi olan bireye verilen eğitimin okul gereksinimlerinden çok bizzat çocukların bireysel gereksinimlerine göre uyarlanmasına vurgu yapılmaktadır. Bu kapsamda, özel gereksinimi olan bireylerin uygun eğitim ortamına yerleştirilmesinden evvel ayrıntılı bir incelemeden ve değerlendirmeden geçmeleri gerekir. Bu değerlendirme uzmanlardan oluşan "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı" (BEP) ekiplerince yapılır (Crockett ve Yell, 2008).

Bireyin özel eğitime ve bu eğitime ilişkin hizmetlere ihtiyacının var olup olmadığının tespiti amacıyla yapılan detaylı değerlendirmeler çok yönlü ve sistematik olarak yapılmaktadır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda eğer bireyin özel eğitim hizmetinden yararlanmasının uygun olacağı görülürse ilk olarak

hazırlanacak olan öğretim programının amaçları ve hedefleri belirlenmektedir. Ardından da uygun eğitim ortamları için yerleştirme kararı alınmaktadır. Yerleştirme kararlarının alınmasında özel gereksinimi olan bireyin kişisel ihtiyaçlarının karşılanması, dolayısı ile kendisi için belirlenmiş olan bireysel hedeflere ulaşılması oldukça önemlidir. Çünkü belirlenecek öğrenme ortamının bu hedeflere ulaşmada gereken öğretim uygulamalarını desteklemesi gerekir (Zigmond, 2003).

Ülkemizde özel gereksinimi olan çocukların değerlendirilmesiyle ilgili işlemler Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) bulunan özel eğitim değerlendirme kurullarınca yapılır. Bu kurullar çocukların özelliklerine uygun olarak geliştirilmiş ölçme araçlarıyla değerlendirmelerde bulunarak "Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu" düzenlenmekte ve özel gereksinimi olan çocuklar kendilerine uygun öğrenme ortamına yönlendirmektedir. Değerlendirme sürecinden geçirilen çocuklar performanslarına ve eğitsel ihtiyaçlarına göre özel eğitim okuluna, özel eğitim sınıfına ya da kaynaştırma eğitimi uygulamalarının gerçekleştirildiği okullara yönlendirilmektedirler (ÖEHY, m. 7). Bunun dışında zorunlu eğitim döneminde olmasına karşın sağlık sorunları sebebiyle evde bulunması gereken ya da hastanede yatakta tedavi olması gereken ve dolayısı ile örgün eğitim kurumlarından faydalanamayan özel gereksinimi olan çocuklara evde ya da hastanelerde eğitim hizmeti sunulabilmektedir (ÖEHY, m. 14, 15).

Aşağıda özel eğitim okulları-sınıfları ve kaynaştırma eğitimi uygulamaları detaylıca açıklanmaktadır.

Özel Eğitim Okulları: Özel eğitim okulları zihinsel ya da fiziksel yönden ciddi derecede özel gereksinimi olan çocukların eğitimleri için kurulmuş okullardır. Bu okullara devam eden çocukların gerek kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri gerekse de topluma faydalı bireyler olabilmeleri için uzmanlarından psikolojik, sosyal, eğitsel ve tıbbi hizmetler yönünden destek almaları gerekir. Bu çocuklar öğrenmelerine engel olan dil ve konuşma sorunları, zihinsel ya da duygusal sorunlar yaşayabilmektedirler. Bunun yanı sıra bu

öğrencilerin kişisel bakımları için, fiziki destek ya da yardımcı teknolojik cihazların kullanılmasını gerekli kılan fizyolojik özel ihtiyaçları da olabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin eğitimlerinde bağımsız yaşama becerilerinin kazandırılmasına odaklanan ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmış bir eğitim programına gerek vardır. Söz konusu eğitim programı öğrencilerin özel gereksinimin türüne ve derecesine göre uygun yöntemler ve teknikler kullanılarak uygulanmaktadır (www.uft.org, 2020).

Özel eğitim okulları ile ilgili usullerin ve esasların düzenlenmesi için hazırlanmış olan 28296 Sayılı "Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği"nin 4. maddesinde bu okullarda sunulan eğitim hizmetlerinin amaçları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

a) Öğrencilerin ilgilerine ve yeteneklerine uygun eğitimleri alma haklarını kullanabilmelerinin sağlanması;

b) Öğrencilerin çevrelerine uyum sağlayarak ve diğer bireyler ile ilişki kurarak toplumdaki rollerini gerçekleştirebilmelerine katkı sağlanması;

c) Öğrencilerin merkezde olduğu programlarla zihinsel, fiziksel, işitsel, görsel, davranışsal ve duygusal alanlarda yaşanan sorunların azaltılması, öğrencilerin kendi kendilerine yetebilen ve topluma uyum sağlayabilen bireyler haline gelebilmeleri için bağımsız yaşam ve özbakım becerileri ile beraber işlevsel akademik becerilerinin geliştirilmesi;

d) Öğrencilerin ihtiyaçları ve yeterlilikleri doğrultusunda uygun eğitim programlarıyla özel yöntemleri, araçları ve gereçleri kullanarak onların meslek hayatına hazırlanması. Bu amaçlar kapsamında özel eğitim kurumlarında verilen eğitim hizmetlerinin öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak onlara temel akademik beceriler, öz bakım becerileri ve sosyal beceriler kazandırılır. Bu şekilde ağır derecede özel gereksinimli olan çocuklar eğitim gördükleri okulun verdiği eğitim ve destek hizmetleri sayesinde kişisel ve sosyal olarak gelişmekte ve hayata hazırlanmaktadır.

Davranışsal veya duygusal problemleri olan ya da ağır derecede özel gereksinimli öğrenciler çoğunlukla özel eğitim okullarında eğitim görmektedir. Bu öğrencilerin ihtiyaçları genel eğitim sınıflarında karşılanamadığı için yalnızca özel gereksinimi olan öğrencilerin gittiği okullarda eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadırlar (Furney, vd., 2003).

Alanyazında yasalarla güvenceye alınmış asgari kısıtlayıcı ortamlarda eğitim alma hakları olan özel gereksinimi bulunan öğrencilerin özel eğitim okullarına yerleştirilerek gelişimleri normal olan yaşıtlarından farklı bir ortamda eğitim görmeleri kimi zaman eleştirilere maruz kalmaktadır. Fakat özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim görmesi daima yaşıtlarıyla sosyalleşebilecekleri, sınıfa uyum gösterebilecekleri anlamına gelmez. Bu sebeple özel gereksinimin türüne ve düzeyine göre öğrencilerin sosyal olarak kabullenildiği ve uyum içinde yaşayabileceği bir eğitim ortamına eğitim görmesi kendisi bakımından daha yararlı olabilir (Hunt, 2012).

Genel eğitim sistemlerinde öğretmenler ağır derecede özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde kimi zaman yeterli olamayabilmektedirler. Bilhassa davranış yönetiminin ve ders içeriğinin özel gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesi konusunda kısıtlı bilgileri olabilmektedir. Çünkü özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimlerinde ders içeriklerinin uyarlanması ile beraber davranış yönetimi bakımından öğrencilerin sürekli olarak takip edilmesi ve anında geridönüş verilmesi önemlidir. Fakat genel eğitim sınıflarında gelişimleri normal olan öğrenciler ile ilgilenen öğretmenler ağırlıkla derslerin içeriklerine fokuslanmakta, eğitim programının gerektirdiği gibi planlar yaparak eğitim uygulamalarını sürdürmektedirler. Bu nedenle ağır derecede özel gereksinimli öğrenciler bu sınıflarda ihtiyaç durumlarına göre uygun eğitimler alabilme imkanı bulamamaktadır (Hocutt, 1996).

Özel eğitimlerin verildiği okullarda disiplinlerarası bir yaklaşım ile özel eğitim hizmetleri verilmektedir. Bu kapsamda, özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimlerinde alanlarında uzman öğretmenlerin, danışmanların, yöneticilerin ve

diğer tüm personelin bir takım halinde önemli sorumlulukları vardır (Schechter ve Feldman, 2013). Öyleki bu takım öğrencilerin eğitim hizmetlerinden en üst seviyede faydalanabilmeleri için devamlı olarak iletişimde olmalılar ve işbirliği içerisinde çalışabilmelidirler (Messer, 1992). Takım arasında bilgi paylaşımı öğrencilerin yaşadıkları davranışsal ve duygusal sorunların doğru olarak değerlendirilmesi ve uygun bir müdahalenin yapılma ihtimalini artırır (Reiter, 1994).

Özel eğitim sunan okullarda verilen eğitim hizmetleri ders içeriğini geliştirme, sınıf materyallerini hazırlama, öğrencinin ihtiyacına uygun öğretim yöntemlerini ve değerlendirme tekniklerini kullanma, BEP hazırlama ve davranış yönetiminde uzman olma gibi pek çok hususta bilgili ve donanımlı olunmasını gerektirir (Ludlow ve Wienke, 1995). Bu sebeple bilhassa öğretmenler meslektaşlarıyla daha çok beraber çalışma ihtiyacı duyarlar. Çünkü özel eğitim sunan okullarda öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrenciler ile ilgili bilginin ve tecrübenin aktarılması oldukça önemli bir konudur (Hargreaves, 2000).

Özel eğitim sunan okullarda benzer özel gereksinimi olan öğrencilerden oluşan ve kalabalık olmayan sınıflarda öğretmenlerin öğrenciler ile birebir ilgilenme olanağına sahip oldukları düşünüldüğünde böyle bir ortamda öğretmenlerin birbirlerinden öğrenecekleri birçok konu olduğu söylenebilir.

Özel Eğitim Sınıfları: Özel gereksinimi olan öğrencilerin asgari kısıtlayıcı ortamlarda eğitilmesi gerektiğine vurgu yapan yasalarla beraber kısıtlayıcı eğitim ortamları sınırlandırılmıştır. Fakat kimi zaman bu öğrencilerin gereksinimlerini en iyi biçimde karşılamak için gereken eğitimleri ve destekleri sağlamak için genel eğitim sistemi içindeki okul ya da sınıflardan farklı ortamlarda eğitim görmelerini gerektiren durumlar oluşabilmektedir. Diğer bir deyişle, şayet özel gereksinimi olan bir öğrencinin ihtiyaçlarının karşılanması ve öğrenmek için kendisine özgü, farklı bir öğrenme ortamına ihtiyacı varsa o zaman özel eğitim sınıfları tercih edilmelidir (Kauffman, vd., 2002).

Özel eğitim sınıfları temel akademik beceriler öğrenme konusunda genel eğitim sınıflarındaki yaşıtlarına kıyasla özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere daha yoğun eğitim alma imkanı sunar. Bununla beraber davranışsal ve duygusal sorunlar yaşayan, yaşıtlarıyla ya da yetişkinler ile iletişim kurma konusunda zorlanan özel gereksinimi olan çocuklar özel eğitim sınıflarında öğretmenleri ile birebir çalışma olanağı buldukları için bu zorlukların aşılmasında daha avantajlı olurlar.

Özel eğitim alanı ile ilgili yapılmış olan bazı çalışmalar öğrencilerin başarıları bakımından özel eğitim sınıflarının yararlı olduğunu bulmuşlardır. Örneğin Klingner vd., (1998), öğrenme ortamlarıyla ilgili olarak öğrenci tercihlerine ilişkin bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya genel eğitim sınıflarında ve özel eğitim sınıflarında eğitim alan özel gereksinimi olan ortaokul öğrencileri dahil edilmiştir. Çalışma neticesinde, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik beceriler kazanma konusunda özel eğitim sınıflarını, arkadaşları ile iletişim kurma ve sosyalleşme bakımından da kaynaştırma sınıflarını tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Hehir (2003)'in yaptığı bir çalışmadaysa okuma hususunda daha çok desteğe gerek duyan özel gereksinimi olan öğrenciler için kaynaştırma sınıflarına oranla özel eğitim sınıflarının daha doğru olacağı tespit edilmiştir.

Öğrenciler özel eğitim sınıflarında bireysel özelliklerine göre değerlendirilerek uzmanlarca sunulan eğitim hizmetlerinden yararlansalar da bu sınıflar ile ilgili sorgulanması gerekli olan bazı noktalar da vardır. Bu noktalardan birincisi özel eğitim sınıflarında sunulmakta olan eğitim hizmetinin kalitesidir. Özel gereksinimi olan öğrenciler kendilerine göre tasarlanmış bir eğitim ortamına yerleştirildikleri zaman akademik bakımdan potansiyellerini tamamen gösteremeyebilmektedirler. Zira özel eğitim sınıflarındaki öğrenciler genel eğitim sınıflarındaki yaşıtlarıyla aynı eğitimleri almamakta ve genellikle özel eğitim öğretmenleri yetersiz kalmaktadırlar (Fore vd., 2008). Duhaney ve Salend (2000)'in yaptığı literatür araştırmasında, nitelikli öğretmenlere sahip olma hususunda çocukları özel eğitim sınıflarında eğitim alan anne-babaların kaygı duydukları bulgusuna ulaşılmıştır. Özel eğitim sınıfları ile ilgili sorgulanması

gerekli olan bir başka konuysa bu sınıfların gelişimi normal olan öğrencilerin eğitim gördükleri okullarda diğer sınıflardan ayrılmış, yalıtılmış bir şekilde uygulamalara devam etmeleridir. Bu sınıflardaki özel gereksinimi olan öğrenciler kimi zaman gelişimi normal olan yaşıtları tarafından yaftalanmakta ve dışlanmaktadırlar (Kauffman ve diğerleri, 2002).

Olumlu tarafları göz önünde bulundurulduğunda özel eğitim sınıflarının özel gereksinimi olan öğrencilere akademik yönden ihtiyaçlarını karşılamada ve davranışsal-duygusal sorunlarla baş etmede avantaj yarattığı ifade edilebilir. Çünkü özel eğitim sınıflarında öğrenciler, alanlarında uzman olan eğitimcilerce eğitilmekte; kendilerine uygun bir şekilde hazırlanmış bir eğitim programını izlemekte ve sınıfların mevcudu az olduğu için davranış yönetiminde eğitimcilerle birebir çalışma olanağına sahip olabilmektedirler. Diğer taraftan bu sınıfların bazı olumsuz yanlarının da olduğu söylenebilir. Özel eğitim sınıflarındaki öğrenciler aynı okuldaki gelişimleri normal olan yaşıtlarıyla beraber eğitim almalarına rağmen onlardan izole olarak, kısıtlı bir ortamda bulunmaktadır. Bu durum onların gelişimleri normal olan yaşıtlarıyla iletişime geçmelerini güçleştirmekte ve dolayısı ile sosyal bakımdan gelişmelerini engellemektedir.

Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları: Eğitim yalnızca özel gereksinimi olan çocuklar için değil; bütün çocuklar için son derece önemlidir. Bazı toplumlarda okula gitme kişiliğini tamamlamanın ve bir birey olmanın parçası olarak görülmektedir. Diğer taraftan hem toplum hayatında hem de eğitim ortamlarında oluşturulan sosyal ilişkiler, özel gereksinimi olan bireylerin toplum içerisindeki durumlarını değiştirebilir ve bu bireylerin haklarının korunmasına dolaylı da olsa katkı sağlayabilir. Bu sebeple kaynaştırma eğitiminin eşit ve adil toplumların teşvik edilmesi konusunda merkezi bir önemi vardır (WHO, 2011).

Özel gereksinimi olan çocukların kapsamlı bir ortam içerisinde nitelikli bir eğitim almalarını sağlamak bütün ülkelerin önceliği haline gelmelidir. “Çocuk Hakları Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi” ve “Salamanca Bildirisi” gibi birçok sözleşmede özel gereksinimi olan çocukların

genel eğitim sistemine dahil olmalarına ve ihtiyaç duydukları bireysel desteği almalarına hak tanınmıştır. Bu kapsamda özel gereksinimi olan çocukların genel eğitim sisteminden soyutlanmasının engellenmesi ve destek eğitim hizmetlerinden yararlanmasına imkan tanımak için kaynaştırma eğitimleri önemli olmaktadır. Kaynaştırma eğitimlerinin önemi aşağıda sayılan faktörlere dayanır (WHO, 2011):

- Eğitim, insanların nitelikli bir duruma gelmesine destek olmaktadır. Bu nedenle kişisel sağlığın ve refahın belirlenmesinde önemlidir.
- Özel gereksinimi olan çocukların eğitim ve istihdam imkanlarından dışlanması sosyal ve ekonomik bakımdan yüksek maliyetlere neden olmaktadır.
- Ülkeler evrensel bir ilke olan "herkes için eğitim" layıkıyla gerçekleştirebilmek için özel gereksinimi olan çocukların eğitime erişimlerini sağlamak zorundadırlar.

Özel gereksinimi olan çocukların kaynaştırma eğitimleri yolu ile genel eğitim sistemine alınması insan hakları ve eşitlik bakımından istenen bir durumdur. Bu kapsamda "Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü" (UNESCO) kaynaştırma eğitimlerinin geliştirilmesi gerektiğinin sebeplerini eğitsel, sosyal ve ekonomik bakımdan sınıflandırarak aşağıdaki şekilde açıklamıştır (UNESCO, 2001):

Eğitsel: Kaynaştırma eğitimleri uygulamalarının gerçekleştirildiği eğitim kurumlarında bütün öğrencilerin beraber eğitilmesi, bireysel farklılıklar konusunda cevaplar verebilen eğitim yöntemlerinin geliştirilerek bütün öğrencilerin yararına olacak biçimde kullanılmasıdır.

Sosyal: Kaynaştırma eğitimleri uygulamalarının gerçekleştirildiği eğitim kurumlarında bütün öğrencilerin birlikte eğitilmesi, öğrencilerin kendilerinden "farklı" olan öğrencilere karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olur. Bu da ayırımcılığın yapılmadığı adil toplum oluşumuna katkı sağlar.

Ekonomik: Bütün öğrencileri tek bir yerde toplayan eğitim kurumlarının oluşturulması ve sürdürülmesi, öğrencilerin farklı özellik ve ihtiyaçlarına göre uzman olan farklı tipte kurumların oluşturulmasından daha az maliyetli olmaktadır.

Kaynaştırma eğitimlerinin önemini vurgulayan yukarıdaki açıklamalar eşliğinde, kaynaştırma eğitimlerini kavramsal yönden incelenmeden evvel "kaynaştırma" kavramının üzerinde durmakta yarar bulunmaktadır. Bu kavarama dair genel kabul görmüş evrensel bir tanım yapılmamıştır. Fakat en fazla kabul edilen anlamı ile kaynaştırma ayırımcı ve dışlayıcı uygulamaların asgariye indirilmesi ile toplumun tamamının katılımını azami seviyeye çıkarmayı amaçlayan bir felsefe olarak kabul edilir (Booth, 2005). Bu felsefeden hareketle kaynaştırma eğitimleri, bütün öğrencileri bir eğitim topluluğunun eşit üyeleri olarak görmektedir. Kaynaştırma eğitimleri, bütün öğrencilerin haklarını tanımayı ve korumayı gerektirmektedir. Kaynaştırma eğitimleri ayırımcı inançlardan, tutumlardan ve uygulamalardan sıyrılmış bir eğitim yaklaşımı olarak kabul edilmektedir. Kaynaştırma eğitimlerinde, bütün öğrencilerin eğitimlere katılmalarını ve gelişmelerini sağlamak için bütünleştirici, kapsayıcı bir şekilde eyleme geçirilmesi gerekir (Cologon, 2013).

Farrell (2000, s.154)'e göre kaynaştırma eğitimi "özel gereksinimi olan öğrencilerin gelişimleri normal olan yaşıtlarıyla beraber genel eğitim sistemine dahil edildiği, okul hayatında etkin rol aldıkları, okulun ayrılmaz ve değerli üyeleri olarak görüldükleri bir ortamda aldıkları eğitim hizmetleri" şeklinde tanımlanmaktadır. Yine aynı şekilde Rafferty vd. (2001, s.266) kaynaştırma eğitimini "özel gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçları olan hizmetlerden ve desteklerden yararlanarak genel eğitim sistemi içerisinde eğitilmesi süreci" olarak tanımlanmaktadır.

Kaynaştırma eğitimlerinin başat hedefi özel gereksinimi olan öğrencilerin yalnızca okullara kabul edilmesi değil; onların tüm farklılıkları ile karşılamaya hazır bulunmaktır. Bu hedefe ulaşabilmek için okullarda yalnızca yapı ve işleyiş açısından değişikliklerin yapılması yeterli değildir. Burada okul yönetimleri,

öğretmenler ve diğer personelin bu konudaki tutumları, inançları ve değerleri de önemlidir. Bu konuda Florian (2014), kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimi olan öğrencilerin (özel gereksinimlerinin türlerine ve derecelerine bakılmadan) sınıflarında değerli üyeler olarak görülmelerinin gerekli olduğuna vurgu yapmaktadır. Florian'a göre kaynaştırma eğitimi öğrencileri genel eğitim sınıflarındaki eğitimlerini sürdürürler; eğitim programını takip ederler, arkadaşlar edinirler, bütün sınıfın farklılıklara karşı hoşgörülü olmayı öğrenmelerine katkıda bulunurlar ve kendi yeterlilikleri nispetinde okul hayatına etkin olarak katılırlar.

Kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin kendilerini içerisinde bulundukları ortamın parçası olarak görmeleri ve dolayısı ile kendilerini değerli hissetmeleri için göz önünde bulundurulması gerekli olan bazı unsurlar söz konusudur. Öğrencilerin ihtiyacını karşılamaya dönük programların hazırlanması ya da var olan programların öğrencilerin ihtiyaçlarına uyarlanması, eğitimde etkili yöntemlerin ve tekniklerin kullanılması ve hem sınıf içerisinde hem de sınıf dışında destek hizmetlerinden yararlanılması bu unsurlar arasında sayılmaktadır (Yazıcıoğlu, 2018).

Alanyazında kaynaştırma eğitiminin uygulanmasıyla ilgili olarak yapılmış olan çalışmalarda çoğunlukla eğitimler, kaynaklar, mevzuatlar ve öğretmenler gibi konuların öne çıktığı görülmektedir (De Boer vd., 2011). Bu konulardan özellikle öğretmenler kaynaştırma eğitimlerinin geliştirilmesinde ve uygulanmasında önemli rolleri olan kişilerdir (Meijer, 2003). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimlerine dönük tutumlarını ele alan çalışmalara göre bazı öğretmenler olumlu yaklaşırlarken bazıları da kaynaştırma eğitimlerinin uygulanması konusunda çekinceleri olduğunu belirtmişlerdir (Ring, 2005).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimleriyle ilgili tutumları özel gereksinimin türünün yanında kaynaştırma eğitimi ile ilgili tecrübe ve sınıfın kalabalıklığı (Anderson vd., 2007) gibi değişkenlerden etkilenebildikleri görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili daha fazla tecrübeye sahip olan öğretmenler daha az tecrübeye sahip olan öğretmenlere nazaran daha pozitif tutum sergilerken sınıfın

kalabalıklığı ne kadar az ise öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilere dönük tutumları da o kadar olumludur.

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin gösterdikleri tutumlar sınıf atmosferine de etki etmektedir. Bu kapsamda, sınıf içinde olumlu bir atmosferin oluşmasını arzu eden öğretmenlerin bir takım özellikler taşıması gerekir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin tutumları bu özelliklerin başında geliyorsa da öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinden beklentileri, kaynaştırma öğrencilerini desteklemeleri, kaynaştırma eğitimiyle ilgili yeterliliklerinin ve işbirliği becerilerinin sahip olup olmaması gibi yönler de oldukça önemlidir. Öğretmenlerin bu özellikleri sınıf içinde sergilemesi gelişimleri normal seyir gösteren öğrenciler bakımından olumlu bir model olacak ve dolayısı ile onların da sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine ilişkin tutumları ve davranışları da olumlu etkilenecektir (Ayral ve diğerleri, 2014).

Kaynaştırma eğitiminden söz ederken de kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarının ve sosyal gelişimlerinin üzerinde durmak da son derece önemlidir. Çünkü anne-babalar özel gereksinimi olan çocukları için kaynaştırma eğitimlerini istemelerindeki amaç çocuklarının sosyal gelişmelerinin sağlanması ve akranları ile iletişime ve etkileşime geçme olasılıklarını arttırmaktır (De Boer vd., 2011). Ebeveynlere göre genel eğitim sınıflarında oluşan ilişkilerin özel gereksinimi olan çocukların üzerinde gerek davranışsal gerekse de sosyalleşme açısından olumlu etkileri bulunmaktadır (Koster vd., 2007).

Sosyal kabullenme ile ilgili yapılmış olan bazı çalışmalar genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimi olan öğrencilerin özel gereksinimi olmayan arkadaşlarından daha az kabul gördükleri, çoğunlukla arkadaşlarından daha aşağıda bir sosyal statüde oldukları (Kuhne ve Wiener, 2000) ve sosyallikleri bakımından yaşıtlarına oranla daha yalıtılmış bir hayat sürdürdüklerini göstermektedir (Margalit ve Efrati, 1996).

Kaynaştırma eğitimlerine ilişkin uygulamaların özel gereksinimi olmayan öğrenciler bakımından da bazı olumsuz yönleri söz konusu olabilir. Örneğin davranışları kontrol edilemeyen öğrencilerin genel eğitim sınıflarında bulunması akademik ve sosyal yönden diğer öğrencilerin olumsuz yönde etkilenmelerine neden olabilir (Kauffman vd., 1995).

17. Milli Eğitim Şurasında özel gereksinimli bireylerin eğitimi ile ilgili aşağıdaki kararlar alınmıştır.

1. "İlköğretimden mezun olanların; velileri, mezun oldukları okulların rehber öğretmeni, yöneticisi, sınıf rehber öğretmeniyle beraber mesleki ve teknik ortaöğretim okullarından bir rehber öğretmenden ve RAM bünyesinde çalışan öğretmenlerden oluşturulan bir komisyon, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin özelliklerine göre başarılı olabilecekleri liselere yerleştirilmelerine karar vermelidirler".

2. "Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların okul öncesi eğitimlerinin zorunlu olması sebebiyle, hafif ve orta dereceli özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar, normal anaokullarına kaynaştırma eğitimlerini almak üzere gitmeliler, ağır derecede özel gereksinimi olan çocuklar ve birden fazla engeli bulunanlar illerde açılmış resmi ve özel okullardaki ana sınıflarında eğitim almalıdırlar".

3. "Özel gereksinimi olan çocuklar için yeter sayıda özel eğitim sınıflarının olmaması, var olan özel eğitim sınıflarının fiziksel şartlarının yetersizliği ve alan öğretmenlerinin sayı bakımından yetersiz olması sorununun mümkün olan en kısa zamanda giderilmesi gerekir".

4. "Resmi ve özel eğitim veren okullarda normal öğretim yapılmaktadır; altyapısı yetersiz olan okullarda ikili öğretim yapılabilmesi için imkân verilmelidir".

5. "Özel gereksinimi olan çocukların yönlendirilmesi için gereken ölçme araçlarının geliştirilmesi, Türkçeye uyarlanması, geçerlik-güvenirlik ve

standardizasyon çalışmalarının yapılması, bunları uygulayacak uzmanların yetiştirilmesi gerekmektedir".

6. "Kaynaştırma eğitimindeki çocukların ilköğretimden sonra devam edecekleri bir okul tespit edilerek çocuğun yönlendirilme formuna yazılmalı; kaynaştırma eğitiminde olmayacak çocuklarınsa iş okullarına yönlendirilmesi gerekmektedir".

7. "Kaynaştırma eğitiminin yapıldığı sınıflardaki destek hizmet personelinin sayısı artırılmalı ve bunların ücretleri yerel imkânlar ile karşılanmalıdır".

8. "Özel okullarda gezici öğretmen sayıları arttırılmalıdır".

9. "Destek özel eğitim hizmetlerinde çalışanların yeterlilik alanlarına dair görevlerini yerine getirecek şekilde düzenlemelerin yapılması gerekmektedir".

10. "İlköğretim okullarında görev yapan tüm öğretmenler, özel gereksinimi olan çocuklar konusunda minimum 180 saat hizmetiçi eğitim almalıdır".

11. "Yaş sınırına bakılmaksızın özel eğitimde, bütün özel gereksinimi olan bireylere hizmet sunulabilmesi için gereken yasal düzenlemeler hayata geçirilmelidir".

12. "Özel gereksinimi olan bireylerin ailelerine ilişkin eğitim çalışmalarının yapılması gerekmektedir".

13. "Özel gereksinimi olan bireylerin engel türlerine göre yerel yönetimler tarafından korumalı iş yerlerinin açılması ve mevcutlarının kotalarının artırılması gerekmektedir".

14. "Yerel yönetimler tarafından, bakıma ve özel eğitime ihtiyacı olanların ailelerini kaybettikten sonra da hayatlarını devam ettirebilecekleri yaşamevleri oluşturulmalıdır".

15. “Öğrencilerin yaşları ve gelişim alanları göz önünde bulundurularak özel eğitim kurumu, iş eğitim merkezi ve iş okullarında eğitilmeleri gerekmektedir”.

16. “Meslek ve çıraklık eğitiminde engelli öğrencilerin kontenjan sayıları artırılmalıdır”.

17. “Üstün zekâya sahip olan çocukların eğitimleri ve istihdamları hakkında politikaların oluşturulması gerekmektedir”.

18. “Üstün zekâya sahip çocukların eğitimleri, üniversiteler tarafından açılacak sertifika programlarından mezun olan öğretmenler tarafından yapılmalıdır”.

19. “Bilim ve sanat merkezlerinde öğrencilerin yaptığı etkinlikler, okullarda kredilendirilme şeklinde karşılık bulmalıdır”.

20. “Anadolu güzel sanatlar lisesi ve spor lisesi gibi ortaöğretim okullarında öğrenci alımları, yetenek ağırlıklı kademeli sınavlarla yapılmalıdır”.

21. “Üstün zekâya sahip öğrencilerin eğitimleri için madalyon okulların, çekim merkezi olacak araştırma birimleri gibi kurumların açılması, bu kurumlara giden öğrenci ailelerinin maddi bakımdan desteklenmesi gerekmektedir”.

22. “İlköğretim ve ortaöğretim okullarının 6-12. sınıfları arasında öğrencilerin merkezde olduğu sınıf sistemlerinden ders (disiplin) odaklı sınıf sistemlerine geçilmeli ve üstün zekâya sahip öğrencilerin ilerlemelerine olanak tanınmalıdır”.

23. “Özel yeteneği olan çocukların üst öğrenim okullarına girişleriyle alakalı engelleyici hükümlerin kaldırılması gerekmektedir”.

24. “Bilim ve sanat merkezleri için öğretmenlerin seçimlerinde fen ve Anadolu liselerindeki öğretmenlerin seçimine benzer kriterlerin getirilmesi gerekmektedir”.

25. “MEB, TÜBİTAK ve üniversitelerin işbirliğiyle üstün yeteneğe sahip çocukların eğitimleri konusunda kamplar, bilim danışmanlıkları gibi faaliyetlerin düzenlenmesinde işbirliğine gidilmelidir”.

26. “Özel eğitim alanında kaynaştırma eğitimi verebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için program düzenlemelerinin yapılması gerekmektedir”.

27. “Tüm eğitimcilerin özlük hakları iyileştirilmelidir”.

28. “Öğretmen atamaları rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmenliği alanının dışından olmamalıdır”.

29. “Özel eğitim okullarındaki öğretmen açıkları, bu okullarda görevlendirilecek öğretmenlerin tezsiz yüksek lisans programlarıyla kapatılmalıdır”.

30. “Özel eğitim kurumlarında hizmet alımlarının yapılması gerekmektedir”.

31. “Özel eğitim okullarındaki öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla sözleşmeli veya kadrolu olarak öğretmen istihdamının yapılması gerekir”.

32. “Sınıf öğretmenleri özel eğitim formasyonu almalıdır”.

33. “Bütünleştirilmiş özel eğitim uygulamalarına geçmek için hizmet öncesi eğitim veren yükseköğretim programlarına özel eğitim dersi konmalıdır”.

34. “Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara yönelik öğrenci ve öğretmen projeleri hazırlanmalı ve projelere destek olunmalıdır”.

35. “Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların Erasmus, Comenius gibi programlara katılımlarını sağlayacak düzenlemelerin yapılması gerekmektedir”.

2.2 Yaşam Boyu Eğitim Kavramı

Çalışmanın bu başlığı altında eğitimle ilgili temel kavramlara, eğitim türlerine ve yaşam boyu eğitim ve yararlarına yer verilmiştir.

2.2.1 Eğitimle İlgili Temel Kavramlar

Toplumlar geliştikçe, üyelerinin öğrenecekleri bilgiler edinecekleri, beceriler geliştirecekleri ve tutumlar da artmakta ve karmaşıklaşmaktadır. Gelişmiş toplumların üyelerinin toplumdan, toplumun da üyelerinden istek ve beklentileri, ilkel toplumlardan daha fazladır. Bu toplum-birey ilişkisindeki karşılıklı istek ve beklentilerin davranışlara dönüştürülüp gerçekleştirilebilmesi için üyeler, amaçlarına uygun bir şekilde eğitilmeyi isterler. İstekler arttığındaysa toplum ve üyelerinin ortak amaçlarını gerçekleştirebilecek planlı bir eğitim örgütlenmesi başlar. Bu şekilde, toplumda oluşan örgütlü eğitim, diğer bir ifadeyle üyelerinin eğitsel ilişkilerini düzenleyen ve karşılayan birimler, eğitim sistemini oluşturur (Başaran, 2007, s.11).

Bireyler, çevreleriyle etkileşim kurarak edindikleri yaşantılar sonucunda yeni davranışlar kazanırlar. Bireylerin etrafında etkileşime geçebileceği çok sayıda uyarıcı söz konusudur. Bu uyarıcılardan hangisiyle etkileşime gireceğineyse bireyler kendileri karar verirler. Bu sebeple öğrenme bireysel bir faaliyettir. Öğrenme bireysel olmakla beraber, bireylerin etkileşim kurdukları çevrede bulunan uyarıcılar bir başka kişiler veya gruplar tarafından bilinçli olarak düzenlenerek öğrenme yönlendirilebilir. Öğrenmeyi sağlayabilmek amacıyla yapılan bu tür etkinlikler öğretme olarak adlandırılmaktadır. Günlük yaşamımızda kazandığımız pek çok davranış ailemizin, arkadaşlarımızın veya kitle iletişim araçlarının bilinçli olarak bize sunduğu uyarıcılar ile etkileşime girerek gerçekleşmiştir. İnsanlar, kendi yaşantıları yolu ile elde ettikleri bilgileri ve becerileri etraflarındaki diğer insanlara öğretmeye çalıştıklarından, öğretme etkinliklerinin insanlık tarihi kadar eski olduğu ifade edilebilir (Erden ve Akman, 2000, s.167).

Günlük yaşamda sıkça kullanılan kavramlardan biri olan eğitimle ilgili çok sayıda tanım vardır. Bu tanımların bazılarına aşağıda değinilmiştir.

Sosyologlar, psikolojik yönlerden yaklaşanlar ve ekonomik yönlerden yaklaşanlar da eğitimi farklı bakış açılarıyla ele almışlardır (Yılar, 2006, s.24). Sosyologlar eğitimi, bireyin içinde bulunduğu topluma uyması, kültürünü kazanması ve toplumsal değerleri benimsemesine ilişkin faaliyetler olarak tanımlamaktadırlar.

Psikolojik yönlerden yaklaşanlar ise eğitimi, bireylerin içerisindeki mevcut yetenek, ilgi ve arzularını tam olarak geliştirebilecekleri imkânların hazırlanması şeklinde tanımlar.

Çotuksöken, eğitimin dış dünyayla olan bağını şu sözler ile dile getirmektedir: "Eğitimin dış dünyası, başta toplum bireyleri, onların görünür davranışları bağlamında sergilenen her türlü davranışlardır. Eğitimin aracı ortamlarıdır" (Çotuksöken, 2009, s.77).

Mengüşoğlu, eğitimi tarihsel sürece yön vermesi nedeniyle ve somut hayat durumları ile ilişkilerinden dolayı, tarihsel varlık alanının bir kategorisi olarak ele alır. Eğitimin, tarihsel süreçte görüş tarzı oluşturmasına da etkide bulunduğuna dikkat çekmektedir (Mengüşoğlu, 2005, s.184).

Uygur, anadil eğitiminin en temel eğitim olduğunu ileri sürmektedir. Anadil, dil-eğitim arasındaki ilişkide en önemli olanı imlemektedir. Eğitimcilerin, eğitim yöneticilerinin anadil eğitimi üzerine bilgi ile donatılmaları gerektiğini belirtir. "Devletler için anayasa neyse anadil de eğitim için odur" (Uygur, 1993, s.43).

Ekonomik yaklaşımcılar açısından eğitim, bir üretim ya da yatırım aracıdır. Bireyleri bir kaynak olarak ele alarak ve onları geliştirerek kalifiye bir işgücü haline getirmeyi amaçlar. Eğitim bir toplum kurumudur. Eğitim kurumu, toplumun bireyleri arasındaki eğitsel ilişkileri anlatır. Bir toplumda her bireyin, hayatını

sürdürme; toplumsal üyelik görevlerini yerine getirme; toplumda kendine bir konum sağlama için gereken davranışları öğrenmesi gerekir. Bireylerin bu davranışları kendi kendine veya aile içerisinde öğrenmeleri uygar toplumlarda genellikle imkânsızdır. Bireyler bu davranışları öğrenmek için, toplumda bunları bilen diğer üyelere başvururlar. Bu şekilde toplumda üyeler arasında eğitsel ilişkiler oluşur; eğitim kurumsallaşır (Başaran, 1996, s.11).

Eğitimle insanlar ya yeni davranış edinirler ya önceden edindiği ancak hatalı olan davranışlar değiştirilir veya önceden edindiği fakat yetersiz davranışlarına ilaveler yaparlar (Kızıloluk, 2002, s.7).

Eğitimde amaç öğrencilerin sınıflandırılması ya da elenmesi değildir. Eğitimde amaç, onlara olabileceklerinin en iyisini olabilme imkanını sunmaktır. Bu, bir ihtiyacın ötesinde bir zarurettir. Her alanda iyi yetişmiş insanlara duyulan ihtiyaç, eğitim programlarını etkilemektedir. Bunun yanında insan haklarındaki gelişmeler herkese yetenekleri ve ilgilerine göre eğitim sunmayı zorunlu kılmaktadır. Pek çok ülkedeki yasalalar, eğitimin bireysel ihtiyaçları karşılayacak şekilde "evde eğitim"i de kapsayacak şekilde çeşitlenmesine izin verir (Kayaalp, 2002, s.41).

2.2.2 Eğitim Türleri

Yaşam, sürekli bir öğrenme ortamıdır. Fakat, her bireyin, teknolojik ve toplumsal değişime uyum sağlayabilmesi, kendi çevresindeki (evlenme, iş durumu, anne-baba olma, yaşlılık vb.) şartlara göre ortaya çıkan değişikliklerin karşısında hazır olabilmesi ve bireysel gelişme bakımından tüm gücünü harekete geçirebilmesi, amaçlı ve sıralı bir öğrenimi gerektirir. Hayat boyunca süren eğitim, hem kasıtlı hem de rasgele öğrenme yaşantılarını içermektedir (Bülbül, 1991, s.37).

Eğitim türleri, formal ve informal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Aşağıda bu eğitim türlerine kısaca değinilmiştir.

2.2.2.1 İnformal Eğitim

İnformal Eğitim; amacı ve planı olmayan eğitimdir. Hayatta birçok şey fark edilmeden öğrenilir. Ailede, arkadaşlar arasında, iş ortamlarında, sokakta, caddede, hayatın her alanında insanlar belirli davranışlar edinirler. Bu yollarla davranışların kazanılmasına informal eğitim denilmektedir. Bu eğitim türü planlı ve kontrollü olmadığından, insanlar bu yolla zararlı davranışları da öğrenebilirler (Yılar, 2006, s.27).

Günümüzde eğitim yaşam boyunca devam etmektedir. Bilgilerdeki çeşitlilik ve fazlalık da okullarda alınan bilgilerin, okul dışında sürekli kazanılacak bilgiler ile desteklenmesini zorunlu hale getirmektedir (Türkoğlu, 1996, s.8).

2.2.2.2 Formal Eğitim

Bu eğitim türü planlı ve amaçlıdır. Daha önce hazırlanmış olan eğitim programlarına uygun olarak belli ilkelere göre gerçekleştirilmektedir. Eğitim sürecinin tamamlanması, seçilen veya atanan bir öğretmen tarafından gerçekleşir (Türkoğlu, 1996, s.5).

Bu eğitim yaygın ve örgün eğitim olarak ikiye ayrılmaktadır. Yaygın eğitim herhangi bir öğretim kademesini yarıda bırakmış veya bitiren bireylere örgün eğitim yanında verilen tüm eğitim çalışmalarıdır. Hizmet içi eğitim etkinlikleri, dikiş-nakış-takı kursları, çiftçilere verilen gübreleme, sulama teknikleri yaygın eğitimdir. Örgün eğitim, milli eğitimin amaçlarına göre hazırlanmış eğitim programları ile düzenli olarak yapılan eğitimlerdir. Örgün eğitim, okul öncesi eğitimden lisansüstüne kadar tüm düzeyleri kapsamaktadır. Örgün eğitim kurumları, anaokulları, kreşler, ortaokullar, genel ve mesleki-teknik liseler, fakülte, enstitü ve yüksekokullardır (Türkoğlu, 1996, s.5-7).

Formal eğitimde bilgiler ve beceriler uzman kişiler tarafından öğrencilere kazandırılmaktadır. Eğitimin bu türü etkili öğretim yöntem ve tekniklerini bilen, kendisine bu işi meslek edinmiş öğretmenlerce verilir. Formel eğitim bağlamında,

bireylerde davranış değişiklikler yaratabilmek amacıyla seçilen olan bilgi, beceri, alışkanlık; bilinçli olarak düzenlenmiş öğrenme ortamlarında kazandırılmaktadır. Öğretim sürecinin belli aşamalarında ölçme ve değerlendirme işlemleri yapılmaktadır. Okullardaki eğitimler formaldir. Bunun yanı sıra okul dışı formal eğitimler vardır. Bunların özelliği (Kızıloluk, 2002, s.13-14):

– Kısa süreliliği,

– Öğrencilerin yaşlara göre gruplandırılmaması,

– İhtiyaç duyuldukça yapılması,

– Belirli konularla sınırlandırılmaması.

Okul dışındaki formal eğitimler, okul eğitimlerini tamamlamak ve insanların hayat boyu eğitilmesi gibi fonksiyonları yerine getirmektedir.

2.2.3 Yaşam Boyu Eğitim ve Yararları

Bilgi toplumunun yapısı eğitim unsurunu da değişimin içine almıştır. İçinde bulunulan zamanın ve toplumun ihtiyaçlarının maddi sermayeden nitelikli işgücüne kayması, bu niteliğin topluma kazandırılması, dolayısı ile toplumsal kalkınmayı sağlayacak olan eğitim, yeniden şekillenmeye başlamıştır. Teknolojik gelişmelerin de sağladığı yeni ortamlar ile beraber klasik eğitim anlayışının dışına çıkılmış, e-öğrenme, uzaktan eğitim, hayat boyu öğrenme, sanal üniversite, eğitimde esneklik gibi gelişmeler yaşanmaktadır (Nohutçu, 2015). Yaşanan bu gelişmelerin yanında yeni eğitim anlayışına dair farklı görüşler dile getirilmektedir (Drucker, 1996; Garner, 2002; Aldemir, 2003; Çalık ve Sezgin, 2005; Genç ve Eryaman, 2008):

- Bilginin aktarılmasını bekleyen ve bilgiyi aynen alan bireylerin yerine bilgiyi keşfeden, sorgulayan, analiz eden ve tartışan bireylerin yetiştirilmesi gerekir.

- Bireylere okullarda verilen bilgilerin hayat boyu yeterli olmayacağı düşüncesi ile okullar yalnızca bilgilerin aktarıldığı bir kaynak olmamalı, bilgilere nasıl ulaşılacağını öğretmelidir.

- Bilgi miktarında yaşanan artış sonucunda toplumların bireylerden talep ettikleri yeterlilikler farklılaşmaktadır. Bireylerin bu yeterliliklere sahip olmasını sağlayan eğitimler okullar ile sınırlı kalmayarak süreklilik arz etmelidir. Bu nedenle yetişkinler de yaşam boyu eğitilmelidir.

- Öğrenme okul sınırlarının dışına taşmalıdır.

- Klasik öğretme yaklaşımları yerini öğrenmeyi öğrenme anlayışına bırakmaktadır. Öğretmenlerin rolleri var olan bilgileri olduğu gibi aktarmak değil öğrenme faaliyetlerine rehberlik etmek olmalıdır.

- Ders kitabı temeline oturmuş öğrenmelerin yerine işitsel, görsel öğeler ile zenginleştirilen öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

- Globalleşen dünyada insanların sadece kendi dil, kültür ve tarihlerini öğrenmeleri yeterli olmaz. Global vatandaşlık anlayışı oluşturulmalıdır ve evrensel okur-yazarlık geliştirilmelidir.

- Öğrenciler öğrenme konusunda güdülenmeli ve öğrenmeyi sürdürme arzusu aşılanmalıdır.

- Toplumsal eğitimden bireyselleştirilen eğitimlere, durağan programlardan esnek programlara, bilgisayar teknolojisi ve etkileşimli öğrenme ortamlarına dahil edilmelidir.

Eğitim alanındaki en temel değişim “öğretme”den “öğrenme”ye geçiştir. Toplumda ortaya çıkan değişimler sonucunda insan haklarında ve demokratikleşmede meydana gelen gelişmeler öğrenmeyi de etkilemiş öğrenmenin bireyselleşmesini sağlamıştır (Genç ve Eryaman, 2008). Bu kapsamda günümüz eğitim anlayışı; bireysel öğrenme farklılıklarının dikkate alındığı, bireylerin

değişen şartlara uyum gösterebilmesi amacıyla kazanılan bilgilerin, becerilerin ve davranışların güncellenmesine imkan tanıyan öğrenme ortamlarının sunulması olarak tanımlanabilir (Beyaz Nokta Gelişim Vakfı, 2016). Gelinen noktada "bireylere önem veren, öğrenen merkezli, evrensel ve insani değerlere dayanan, dünyanın gerektirdiği bilgileri, becerileri ve davranışları kazandıran" bir anlayış önem kazanmıştır (Turan, 2005). Bilgi çağında eğitim, nesilden nesle aktarılan bilgi ile yapılanları tekrarlayan değil, yeni şeyler üretebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamalıdır (Erdoğan, 1988).

Bilginin sürekli artması, değişmesi, teknolojik gelişmeler ve küreselleşme bilgiyi yenileyebilen, kullanabilen, üreten, muhakeme edebilen ve eleştirel düşünen bireylere ihtiyaç duyulmasını sağlamaktadır (Turgut, 2001). Günümüzde bilgi ile sarmalanmış dünyada insanların bu niteliklere sahip olmaları için yaşam boyu öğrenme becerisine de sahip olmaları gerekir (Turan, 2005). Yaşam boyu öğrenme konuya ilişkin alanyazında farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Yaşam boyu eğitim Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda (2001, s.12) yaşam boyu öğrenme, "gelişen yaşam standartlarına uyum gösterebilme, küreselleşen dünyada beşeri sermayenin etkin olarak kullanılması, bilişim teknolojilerinin yaygınlaşması ve üretimde kullanılacak bilgilere ve becerilere sahip insanlara olan gereksinim çerçevesinde, insanlar yetiştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım" olarak tanımlanmaktadır. AB Komisyonu Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu'nda (2000, s.1) yaşam boyu öğrenme, bilginin, becerinin ve yeterliliğin geliştirilmesi için yürütülen tüm öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanmıştır. Pulman'ın İlkeler El Kitabı'nda (2002, s.9) yaşam boyu öğrenme "kredi notu, sertifika veya diplomayla belgelenmiş olsun ya da olmasın; çocukluk çağındaki öğrenmeden itibaren, öğrenimin tüm düzeylerini, yetişkinlik dönemi süresince devam eden bağımsız öğrenmeyi ve uzaktan eğitimi de içeren tüm öğrenme çevrimi" olarak tanımlanmıştır (Akt: Ersoy ve Yılmaz, 2009).

Her birey diğerinden farklıdır ve hayata diğerlerinden farklı bir bakış açısıyla bakabilir. Ayrıca herkes için gerçeğe ulaşma, bilgi edinme konusunda genel geçer bir yöntem, yol ve teknik de yoktur. Her birey farklı yol, yöntem,

strateji, teknik ve taktik kullanarak farklı bilgileri elde edebilir. Bu gerçekleri ve doğruları yok saymak anlamına gelmez; aksine gerçek ve doğru vardır ve onlara, her birey geçirdiği yaşantılara bakarak ulaşabilir. Her defasında onları yeniden oluşturabilir. Bu, yaşam boyu devam eder. Bu sebeple eğitim yaşam boyudur. Sadece okulla biten bir olay değildir (Sönmez, 2005, s.330).

Günümüzün eğitim sistemleri, son derece karmaşık ve çeşitli görevleri ile eşitlik talepleri, mükemmeliyet arzuları ve çağdaş insanın zihinsel, duygusal ve fiziki kapasitelerinin geliştirilmesinde insan kaynaklarının daha iyi şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Bu hedeflere ulaşmak güç bir iş olup, geleneksel eğitim politikalarının ve uygulamalarının boyutlarında değişiklik yapılmasını gerektirmektedir (Alkan vd., 1996, s.327).

Başaran (1996, s.120), eğitim yapılan alanların, eğitim bilimleri ve eğitimin amaçlarının arttığını, önceden bireylerin, çok kısıtlı ve belirli alanlarda eğitilmeye ihtiyaç duyarken, bilimsel bilgilerin hızla çoğalması, bireyleri daha çok bilgiyi öğrenmeye ittiğini ifade etmektedir. Yaşam boyu eğitim; rasgele öğrenmenin dışında, öğrenim imkânlarının bireylerin ihtiyaçlarını yaşamları süresince karşılayacak şekilde düzenlenmiş eğitimdir (Bülbül, 1991, s.36).

Yaşam boyu eğitimin, yaşam boyu öğrenme, yaşam boyunca tümleşik öğrenme, sürekli öğrenim, sürekli eğitim terimleriyle eşanlamlı olduğu düşünülebilir. Bu terimlerin kaynağı, eğitimin çocukluktan başlayan sürekli eğitim fırsatlarının başlangıç evresi ile sınırlandırılmış ilk ve son deneyim olmadığı, tersine yaşam boyunca süren bir deneyim olması gerektiğidir (Celep, 2003, s.34).

Bireyler belirli amaçları, belirli işleri gerçekleştirsin diye yetiştirilemez (Kayaalp, 2002, s.71). Çünkü insan yaşamı boyunca pek çok iş ile karşı karşıya gelecektir. Kendine yetecek kadar bilgisinin olması gerekir.

Yaşam boyu eğitim, erken dönemdeki programlı örgün eğitimin bir alternatifi olmaktan ziyade örgün eğitim sırasında eksik kalanların ya da yetersiz

verilenlerin daha sonra bireylerin kendi istekleriyle kazandırılması olarak da düşünülebilir (Oktay, 2001, s.24).

Belli bir yaşın üzerindekilerin genç ve orta yaşlı olarak görülmeleri o kişilerden beklenenleri de büyük oranda etkilemektedir. Bu kişilerin beklentiler nispetinde yaratıcı olmalarıysa onlara hayatlarının farklı dönemlerinde kendilerini geliştirebilme imkanlarının sağlanmasıyla mümkün hale gelebilir. Fakat her şeyden evvel insanların var olan imkânlardan haberdar edilebilmeleri ve bu imkânları kullanabilecek yeterlilikleri kazanmış olmaları gerekir (Oktay, 2001, s.24).

Başaran (1994)'e göre eğitilenlerin sorun çözme güçleri geliştirilerek, şimdiki ve gelecekteki hayatlarına hazırlayacak eğitim bağlamında gerçekleştirilmesi gereken amaçlar şunlardır (Akçay, 2006, s.38):

- Eğitilenlerin düşünce, duygu, ihtiyaç ve sorunlarını açıklayabilmesi için ona iletişim kabiliyeti vermelidir.

- Eğitilenlerin, demokrasinin gerektirdiği şekilde toplumsallaşabilmesi, diğerleriyle ilişkiler kurabilmesi, ortak amaçlarda beraber çalışılabilmesi doğrultusunda ona, işbirliği yeterliliği kazandırmalıdır.

- Eğitilenlerin sorunlarının üstesinden gelebilmesi için gerekli olan bilgileri toplayabilmeleri, becerileri kazanabilmeleri, sorunlarıyla olumlu ve yapıcı bir şekilde baş edebilmesi için onlara araştırma ve öğrenme yeterliliği kazandırmalıdır.

- Eğitilenlerin kendi bedenlerine bakabilmeleri, onu koruyabilmeleri, çevre sağlığı için gerekenleri yapabilmeleri, başkalarının sağlığını tehlikeye atmamaları için onlara sağlıklı hayata ilişkin yeterliliği kazandırmalıdır.

- Eğitilenlerin kendilerine ve topluma hizmet edebilmelerinde temel öğe olan bir meslek seçebilmeleri, mesleklerini başarı ile yürütebilmelerini, kazandıklarını tutumlu olarak kullanabilmeleri, yurt zenginliğini kendi meslekleri

içerisinde değerlendirebilmeleri için onlara tutumluluk ve üretim yeterliliği kazandırmalıdır.

Geçmiş dönemlere oranla hızlı değişimler yaşanan 20. yy. sonlarında insanların gelişmesinin yaşam boyu sürdüğüne dair bulgular, eğitim-öğretimin belli bir yaş dilimiyle sınırlanmasına son verirken, eğitimi yaşam boyu devam eden bir etkinlik haline getirmiştir. Bununla birlikte 21. yy'da insanların hayatları süresince tek bir mesleği yapması da artık pek mümkün değildir. Bunun yanında gelişen teknolojinin sunduğu olanaklarla gerçekleşen uzaktan eğitim olanaklarını insanlara hayatlarının her döneminde ilgilendikleri bir alana yönelmelerine ya da o ana kadar farkına varamadıkları kabiliyetlerini keşfetmelerine imkan tanımaktadır (Oktay, 2001, s.23).

Yurttaşların erdemli bir hayat sürdürebilmeleri, yani olanak halinde olanı etkinlik haline geçirebilmeleri ve böylece insanlaşabilmeleri için yoksulluğu ortadan kaldırmak, uygun kamusal bir eğitim vermek ve adaleti sağlamak gibi gerekli koşulları yaratmak, devletin varlık sebebidir (Özcan, 2016). Bu bağlamda devletin eğitim verme görevi öne çıkmaktadır. Bu eğitim ise hayat boyu süren eğitimleri de kapsamalıdır.

Öğrenme hayat boyu süren ve bir faaliyettir. Yeni gelişmelere uygun şekilde eğitim sağlama konusundaki ihmaller işsizliklere ve toplumsal huzursuzluklara neden olmaktadır (Alkan vd., 1996, s.329).

XVII. Milli Eğitim Şurası'nda yaşam boyu öğrenmeyle ilgili bir takım kararlar alınmıştır. Bu kararlara aşağıda yer verilmiştir.

"1. Yaşam boyu öğrenmenin destekleneceği, geliştirileceği ve yaygınlaştıracağı eğitim politikalarının oluşturulması gerekir.

2. Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili tüm kurumlardan alınan bilgiler ışığında bir eğitim planı yapılmalı, konuyla ilgili hukuki düzenlemelerin yapılması gerekir.

3. Yaygın ve örgün eğitim kurumlarında yapılan eğitim programlarının uluslararası standarda uygun olması gerekir.

4. Yaşam boyu öğrenme faaliyetleri neticesinde, uluslararası ve ulusal standartlara uygun belgelerin düzenlenmesi gerekir.

5. Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili insanları bilgilendirici, farkındalıklarını artırıcı etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir.

6. STK'ların, yerel yönetimlerin düşük gelire sahip insanlara proje, finansman ve ekipman desteğinde bulunmasının teşvik edilmesi gerekir.

7. Eğitimlerin, ulusal istihdam politikasıyla desteklenerek yapılandırılması gerekir.

8. Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili olarak bireylerin bilinçlendirilmesinde kitle iletişim araçlarının kullanılması gerekir.

9. Özel okulların, mesleki ve teknik eğitimle yaygın eğitim alanlarında da eğitim vermelerinin sağlanması gerekir.

10. Eğitim kurumlarının, halk eğitim merkezlerinin fiziksel yapıları ve donanımsal eksiklikleri giderilmelidir.

11. Meslek eğitimi veren eğitim kurumlarına meslek odaları ve STK'ların daha çok desteklemesi gerekmektedir.

12. Meslek okulları ve teknik öğretim okullarında mesleki dersler veren eğitimcilerin belli süreler ile sanayi deneyimleri kazanabilmeleri amacıyla çalışmaların yapılması gerekir.

13. Yaşam boyu öğrenme uygulamalarıyla engellilerin eğitimlerine daha çok önem verilmelidir.

14. MEB, sosyal hizmetler, yerel yönetimler ve STK'ların işbirliğiyle çalışan çocukların ailelerine dönük rehabilitasyon, eğitim ve maddi olanaklar sunulmalıdır.

15. Yaşam boyu eğitim faaliyetlerinin yaygın hale getirilmesi amacıyla yeni kurumların açılması yerine, mevcut olanların geliştirilmesi gerekir.

16. Yaşam boyu eğitimin, 24-64 yaş arasıyla sınırlandırılmaması gerekir.

17. Yaşam boyu eğitim, yalnızca öğrencilerle ve çalışanlarla sınırlı tutulmamaları, aile eğitimlerine de önem verilmesi gerekir.

18. YÖK'ün 1997'de kaldırmış olduğu yetişkin eğitimleri lisans programlarının tekrar açılması gerekir.

19. İnsan haklarıyla, demokrasiyle ve çevre bilinci oluşturmayla ilgili eğitimlere önem verilmesi gerekir.

20. Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili etkinlikler ile ilgili istatistiksel bilgiler TUİK tarafından belli süreler ile tespit edilmelidir.

24. Kamu Internet Erişimi Projesi'nin yaygınlaştırılması gerekir.

25. Her insanın yüksek öğrenim görebileceği açık üniversitelerin açılması gerekir".

2.3 İnsan Hakları Kavramı

İnsan hakları en basit ifadesiyle kişilerin insan olmaları sıfatı ile sahip oldukları haklardır (Giritli ve Güngör, 2002, s.9). Bu haklar bütün insanlar için geçerlidir. Tüm insanlar için her yerde ve zamanda geçerli olan bu özelliği nedeniyle evrenseldir. İnsan haklarının öznesi olmak için tek koşul insan olmaktır. Bireyler yalnızca insan olmaları nedeniyle insan haklarına doğuştan sahiptir. Bütün insanların insan haklarına doğuştan sahip olmaları diğer bir deyişle insan

haklarının herhangi bir hukuksal işlemle var olmaması insan haklarının pozitif hukuktan doğmadığını gösterir.

Kavram insan onuruna uygun yaşayabilmek için sahip olunması gerekli olan hakları ifade etmektedir. Ahlaki içeriğinden dolayı esas korunan insanın değeridir. İnsan hakları kavramı olanı değil olması gerekeni açıklayan bir kavramdır. Tarihsel gelişime bakıldığında insan hakları kavramının bireylerin devletler karşısında siyasi yönden korunması amacı ile doğmuş olduğu söylenebilir. İnsan hakları ilk kaynağını doğal hukuktan almış olan ve günümüzde yeni norm ve politikalar ile gelişimini sürdürmeye devam eden ilkeler bütünüdür. II. Dünya Savaşının ardından insanların temel haklarının ve özgürlüklerinin ulusal ve uluslararası hukukla korunmaya alınması düşüncesiyle insan hakları kabul edilmiştir.

İnsan hakları, toplumsal düzenlemeler için, hukuk ve siyaset için etik ilkeler getirme girişimdir. Bugün yaygın bir şekilde kabul edildiği gibi insan hakları hukuk değil; hukukun türetileceği öncüllerdir. Bunun anlamı da şudur; kanunlar açık, kabul edilmiş insan hakları standartlarına dayanarak oluşturulur ise diğer bir ifade ile insan haklarının beklediği muamele teminat altına alınırsa, insanlar kendilerine has bazı olanakları gerçekleştirebilirler (Kuçuradi, 2016, s.61).

İnsan haklarının hak ve özgürlük mücadelesinin sonucunda oluşması insan haklarının siyasal niteliğini göstermektedir. İnsan hakları kavramı "Hukuk Devleti" kriterinin başat unsuru haline gelmiştir.

2.3.1 İnsan Hakları ile İlgili Kavramlar

İnsan haklarını tüm boyutları ile anlaşılması için, genel olarak insan hakları kavramını oluşturan bir dizi kavramdan söz etmek gerekir. Özgürlük, hak ve insan hakları ile ilgili diğer kavramlar inceleyerek insan haklarının temel dayanakları açıklanmaya çalışılacaktır.

2.3.1.1 Özgürlük Kavramı

Özgürlük, herhangi bir kısıtlama olmadan düşünme ve davranma durumu olarak açıklanmaktadır ve hukuken hak olarak kabul edilir.

Fransız Devrimi'nin ardından insan haklarına kaynaklık edenin insan doğası olduğu öne sürülmüştür. Bu hususta insanın maddi ve manevi gereksinimlerini insan haklarının temeli olduğunu kabul eden bir görüşün yanında insan imkanlarını insan haklarının kaynağı olarak gören görüşler de vardır (Giritli ve Güngör, 2002, s. 17-18).

> "İnsan özgürlüğü, felsefe tarihi ve sistematiği açısından temel bir sorun olagelmiştir. Özgürlük, hakkında en çok şey yazılan, ancak buna rağmen hala belirsizliğini koruyan bir kavramdır. Özgürlük kavramına yönelik Spinoza ve Kant'ın çözümlemeleri, teorik ve pratik temelde bu soruna belli kavrayış sağlamaktadır. Bu bağlamda, öncelikle nedensel bir determinizmin söz konusu olduğu mevcut dünyada, özgürlüğün nasıl olanaklı olabileceği her ikisi açısından temel sorundur. Spinoza, töz tanımı çerçevesinde, bu nedenselliğin insanın doğasıyla bağdaşabileceğini ve insanın buna rağmen özgür olabileceğine ilişkin bir anlayış ortaya koyar. Çünkü özgürlük, bu zorunluluğun bilincinde olmaktır. Buna karşılık Kant, ampirik-olgusal nedenselliğin insanın özgür olmasına engel olmadığını, ussal varlık olarak insanın bu nedenselliği aşabileceğini ve özgür biçimde eyleyebileceğini iddia eder" (Coşkun, 2016).

2.3.1.2 Hak Kavramı

Hak kavramı insan hakları kavramının temelinde bulunmaktadır. Hak, hukuk düzeninin insanlara tanıdığı yetkidir. Hukuki olarak sadece insanlar hak sahibidir. Hak insanlara bir şeyi yapabilme yetkisinin hukuken kazandırılmasıdır. Hak, hukukun temel kavramlarındandır. Hak bir birey, bir kurum veya bir şey üzerinde gerekçelendirilmiş bir iddia ya da talebin ifadesidir (Erdoğan, 2007, s.7). Hak kavramı hukuki ve ahlaki bir kavramdır. Ahlak bireyin hak sahibi olmasını sağlayan esas unsurlardandır.

Kuçuradi'nin hak kavramının temelinde Platon'un "adalet" kavramı bulunmaktadır. Platon "adalet"i "her birine gerekeni, borçlu olunanı vermek" şeklinde tanımlamaktadır. Bu durumda "hak" "birine borçlu olunan şey oluyor". O

zaman insan hakları da tek tek bütün insanların diğer bütün insanlara borçlu oldukları şeylerdir (Kuçuradi, 1994). Bu hak tanımından hareketle Kuçuradi (1998), hakları taşıyıcılarına göre kişi hakları ve grup hakları olarak iki gruba; kişi haklarını da niteliklerine göre iki gruba ayırır. Kişi haklarının birinci grubunu temel kişi hakları ve kişi dokunulmazlıkları, ikinci grubunu ise yurttaşlık hakları oluşturur. İnsanın sırf insan olması nedeniyle sahip olduğu haklar, kişinin temel hakları ve özgürlükleridir. Yurttaşlık hakları ise kişinin bir devletin yurttaşı olması nedeniyle sahip olduğu haklardır. Bu haklar belirli bir devlet tarafından kişiye tanının ekonomik, sosyal ve siyasal haklardır.

2.3.1.3 İnsan Onuru

İnsan hakları Avrupa kültürünün bilhassa 17. ve 18. yüzyıllarda gelişimi sonucunda ortaya çıkmıştır. Tarihsel süreçte özgürlük, insan hakları, insan doğası ve onuruyla eşitlik kavramları üzerindeki tartışmalar hâlâ sürse de tüm dünyada geçerli olan ortak kavramlar oluşturulamamış durumdadır.

İnsan onuruna dair net bir tanım yapılması son derece güçtür. Bu kavramın tarihsel süreçteki gelişimi, toplumun farklı alanları ve yönlerini göstermektedir. Bu kapsamda hukuktan, kültür ve ahlak düzeninden faydalanılarak insan onuru kavramının belirlenmesine çalışılabilir. İnsan hakları için felsefi manada bir başlangıç olduğu kabullenilen insan onuru, insan kişiliğinin bir unsurudur. İnsan onuru kavramının içeriği zamanla toplumlarda meydana gelen değişimlerle birlikte değişmekte, bu değişimler de yargısal uygulamayla şekillenmektedir. İnsan hakları farklı şekillerde sınıflandırılıyor olsa da esasında hep aynı amaca yönelmişlerdir ki bu da insan onurunun korunması amacıdır. İnsan onurunun anlamının ve insan haklarıyla ilişkisinin ortaya konması ve korunması bakımından önemlidir.

Kuçuradi "İnsanın değeri"yle "onurunu" aynı anlamda kullanmaktadır. Kuçuradi, insan değerinden bahsederken bundan insanın diğer canlılar arasındaki özel yerinden bahsetmektedir. O'na göre insana bu özel yeri veren, onun özelliklerinin bütünü, diğer canlılardan ayıran olanaklarıdır. Bu olanaklar, insana

has ürünler ve etkinliklerdir. Bu özellikler, insanın diğer canlılar ile ortaklaşa taşıdığı özelliklere ilave özellikleridir. İşte bu özellikler insanın değerini veya onurunu oluşturur (Kuçuradi, 1982, s.49) demektedir.

Kuçuradi (1988, s.162) Etik'inde, onur, kişinin o ana dek kendi imgesine uygun davranmanın, uygun yaşamanın bilince ve böyle yaşamaktan dolayı kendine layık gördüğü belli bir davranış beklentisidir. Böylece onur, kişinin kendisine uygun düşmesi sonucu kendisine biçtiği değerdir.

2.3.1.4 İnsancıl Hukuk

İnsancıl hukuk silahlı çatışmaların arttığı, terör eylemlerinin yoğunlaştığı ve şiddet olaylarının yaygınlaştığı 1990'lardan sonra günümüzde de devam eden süreçte önemli hale gelmiştir. Savaşlar bu hukuk dalının var olma sebebidir. Bilhassa 1863-1864 yıllarında yapılmış olan Amerikan İç Savaş'ının ardından (Kuzey-Güney Savaşı) savaşların hem önüne geçilmesi; hem de, her şeye rağmen savaşın yaşanması halinde yıkıcı etkilerinin sınırlı tutulması amacıyla ne tür silahların kullanılamayacağını, kimlerin ve nelerin hedef olamayacağı çatışmaya taraf olmayan masumların (sivillerin) korunması, tutsaklara nasıl bir muamele yapılacağı, çatışmalardan zarar gören veya görebilme ihtimali olan toplum kesimlerinin malları başta olmak üzere doğal ve kültürel mirasların ne şekilde korunacağı ve daha birçok konunun kurallara bağlanmasını karara bağlanmak ve uluslararası arenada kabullenilmesi gerekli olan sözleşmeler ve/veya hukuki kurallardır. 1949 tarihinde Dört Cenevre Sözleşmesi'yle beraber 1977'de iki ek Protokoller uluslararası insancıl hukukun temeli oluşturulmuştur.

2.3.4 İnsan Haklarının Gelişimi, Korunması ve BM Bildirisi

1215 Magna Carta Libertatum ve 1688 tarihli Bill of Rights (Haklar Bildirgesi) ve İngiltere'de insan haklarının başlangıcını oluşturmaktadır. Bu belgeler ile krala verilen yetkiler sınırlandırılarak hukukun üstünlüğü ilkesi kabul edilmiştir. Amerika'daysa "Eşit özgürlük" ve "Vazgeçilmez haklar" ilkeleri

Virginia Haklar Bildirgesine (1776) ve Bağımsızlık Bildirisine (1776) dayanak oluşturmuştur.

1791'de Bill of Rights (Temel Haklar) Amerikan Anayasasına dahil edilmiştir. Fransız Devrimi ile 1789 yılında evrensel niteliği olan İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi ilan edilmiştir. Bildirge bütün insanların hak ve özgürlüklerini kapsar. Bu bildirgede, diğerlerinin hakkını gasp etmemek koşuluyla istediğini yapmakta serbest olma şeklinde bir özgürlük tanımı yapılmıştır. II. Dünya Savaşını takip eden yıllarda insan hakları düşüncesi gelişmeye ve güçlenmeye başlamıştır. Bildirge devletlerin insanlara karşı görevlerini ve sorumluluklarını belirten ilk uluslararası nitelikteki belgedir. Bildirgenin başlangıcında tüm insanlar için onur, eşit ve vazgeçilmez haklar olan özgürlük, adalet ve barışın temel olduğu ifade edilmiştir.

Bütün insanlar doğuştan eşittirler ve vazgeçilmez hakları vardır ifadesi bildirgenin hareket noktasını oluşturmaktadır. Bildirge insan haklarının evrensel özelliğini vurgulaması açısından önemlidir. Tüm insanların hak sahibi olarak tanınması insan haklarının evrensel niteliğine vurgu yapmaktadır. Söz konusu bildirgede iki başlıkta hak ve özgürlüklerden bahsedilmiştir. Birinci kuşak haklar olan klasik haklara birinci kategoride yer verilmiştir. Bu haklar 3-21. maddeler arasında düzenlenmiş bulunmaktadır. Yaşama hakkı, eşit oy ilkesi, kişilerin güvenliği, kölelik yasağı, kişilerin özgürlüğü, hukuk önünde eşitlik, işkence yasağı, konut dokunulmazlığı, dernek kurma özgürlüğü, mülkiyet hakkı, toplanma hakkı, din ve vicdan özgürlüğü, siyasi haklar gibi temel haklar ve özgürlükler bu bölümde yer alır.

İkinci kategorideyse ikinci kuşak haklardan olan sosyal ve ekonomik haklar bulunmaktadır. Bu haklar bildirgenin 22-27. Maddeleri arasında çalışma hakkı, sosyal güvenlik hakkı, ücretli tatil gibi haklar yer almaktadır. Bildirgenin hukuksal yazımlanışı konusunda tartışmalar vardır. Bir görüş bildirinin temel haklar ve özgürlüklerin sayılarak listelendiği bir belgeden oluştuğu ve hukuki bir bağlayıcılığının olmadığını savunmaktadır. Diğer bir görüşe göre ise BM

Bildirgesinin evrensel ölçekte özgürlük, eşitlik, adalet kavramları genel kabul gören standart haline getirmede kaynak olması itibarıyla bağlayıcılık kazandığı savunulmaktadır (Giritli ve Güngör, 2002, s.60-62). Bildirge bu kapsamda klasik hak ve sosyal hak sentezini oluşturmayı amaçlamıştır. Böylece hem klasik hak hem de sosyal ve ekonomik hak uluslararası hukukun konusu haline gelmiştir (Giritli ve Güngör, 2002, s.58-63).

Bildirgenin tamamlayıcılığının ve hukuki bağlayıcılığının sağlanması amacı ile temel metin hükümlerini açıklayan sözleşmeler oluşturulmuştur. Bu bağlamda BM Bildirgesi kapsamında "Kişisel ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme" adında hazırlanan metin 16 Aralık 1966 tarihinde imzalanmış ve 23 Mart 1976 tarihinde yürürlüğe konmuştur. İkinci belgeyse "Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmedir". Bu sözleşme de 16 Aralık 1966'da kabul edilmiş ve 1 Ocak 1976 tarihinde yürürlüğe konmuştur. Her iki sözleşme de BM Bildirgesini tamamlayan belgeler olup, birinci sözleşme klasik haklarına ilişkinken ikincisiyse pozitif statü haklarına ilişkindir.

İnsan Hakları Bildirisi'nin ve Nürnberg Mahkemeleri'nin içeriğinde uluslararası insan hakları hukukunun oluşmasında uluslararası hukukta önemli bir gelişme olmuştur. Bireyler devletler karşısında uluslararası hukukun öznesi durumuna gelmişlerdir (Janis vd, 1996, s.18). Avrupa devletlerince kabul edilen 4 Kasım 1950'de "Avrupa İnsan Haklar Sözleşmesi" ve ilgili protokoller, 18 Ekim 1961'de "Avrupa Sosyal Şartıyla Gözden Geçirilmiş Avrupa Sosyal Yasası" insan hakları ile ilgili bölgesel nitelikli fakat genel kapsamda insan hakları belgeleridir.

BÖLÜM 3. ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERDE YAŞAM BOYU EĞİTİMİN İNSAN HAKLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

3.1 Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Haklarına İlişkin Düzenlemeler

Eğitim hakkı, 1948'de İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin kabulünün ardından resmen insan hakkı olarak tanınmış, o tarihten sonra da "Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü"nün (UNESCO) "Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşmesi" (1960), "Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi" (1966), "Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi" (1981) gibi pek çok insan hakkı sözleşmesinde dile getirilmiştir. Bu sözleşmelerde çocukların ücretsiz, zorunlu ilköğretime devam etme hakkı olduğu, gereken imkanların sağlanması koşulu ile bütün çocuklar için ortaöğretimin geliştirmesi gerektiği ve yüksek öğretime erişim haklarına sahip oldukları vurgusu yapılmıştır (UNICEF, 2007).

İnsan haklarına ilişkin sözleşmelerde eğitim genel olarak kişisel gelişimleri teşvik etme; insan haklarına ve özgürlüklerine saygıyı artırma; insanların özgür topluma faal olarak katılmalarını sağlama; dostluk, anlayış ve hoşgörüyü teşvik etme amaçlanmaktadır. Bu amaçlar kapsamında, eğitim hakkı sadece eğitim hizmetlerine erişimi değil; aynı zamanda asgari standartların belirlenmesi ve kalitenin artırılması için eğitim sisteminin her kademesinde ayırımcılığı ortadan kaldırılması yükümlülüğünü de kapsar (UNICEF, 2007).

Eğitim hakkı ile ilgili uluslararası sözleşmelerin arasında ÇHS (1989) kuşkusuz önemlidir. Şöyle ki sözleşme dört temel ilkenin (ayırımcılık yapmama, çocuğun yaşama ve gelişme hakkı, çocuğun yüksek yararı, çocuğun görüşlerini ifade etme hakkı) kapsamında çocukların eğitimi-öğretimi bağlamında kendi

öğrenmelerinde faal olmalarını sağlamayı ve ayrıca eğitimin onların haklarını ve gereksinimlerini destekleyecek şekilde tasarlanmasını taahhüt eder. Bu nedenle sözleşmenin evrensellik, saygı, eşitlik, katılım, tüm olanaklardan eşit şartlarda yararlanma konusunda eğitim hakkının anlaşılmasına dair detaylı bir açıklama sunmaktadır.

Eğitim hakkı uluslararası belgelerle koruma altına alınmış, uzman kurumlarda verilen eğitim ve öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır. Diğer bir deyişle, ilk, orta ve yükseköğretim okullarında sunulan eğitimi ifade eder. Etkileşimli bir ortam olan okullarda eğitimi öğrenmeyi kapsamaktadır. Eğitim hakkı, eğitimli olma anlamındadır (Lonbay, 1992). Bu noktada eğitimli olmak için hangi bilgilere ve becerilere sahip olunmasının gerekli olduğu sorusu ortaya çıkar. Uluslararası hukuk tarafından bu noktada bütün toplumlar için geçerli olan belli bir eğitimsel içerik öngörülememektedir. Eğitimlerin içerikleri toplumlara göre değişmektedir (Beiter, 2005). Buna göre eğitimlerle sahip olunması gereken bilgiler ve beceriler konusunda uluslararası alanda genel kabul görmüş kriterler bulunmadığı ifade edilebilir. Fakat eğitimi ve öğretimi sağlama, devletlerin asli kamusal görevlerindendir. Bunu sağlamak için gereken bütçeyi, işgücünü, uygun ortamları, araç-gereçleri, materyalleri, yasal düzenlemeleri, programları vb. sağlamakla yükümlüdürler.

"Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi", eğitim hakkının niteliklerini detaylıca ele almıştır. Komiteye göre, eğitim gerek bir insan hakkı gerekse de diğer insan haklarını gerçekleştirmek için vazgeçilmez bir araçtır. Eğitim, sosyal ve ekonomik açılardan toplum dışına itilmiş yetişkin bireylerin ve çocukların yoksulluklarından kurtulmaları ve topluma tam adaptasyonlarının sağlanması konusunda öncelikli araçtır. Eğitimin, kadınların güçlendirilmesinde, çocukların her türlü istismardan korunmasında, insan haklarının ve demokrasinin teşvik edilmesinde, çevrenin korunmasında ve nüfus artışlarının kontrol edilmesinde önemli bir rolü vardır. Eğitim, devletlerin yapabilecekleri en doğru finansal yatırımlardan biridir (Beiter, 2005).

Bir insan hakkı olan ve diğer hakların içerisinde önemli bir yeri olan eğitim hakkı ayrım olmaksızın toplumun tamamını kapsamaktadır. Bu nedenle, bu hak kuşkusuz özel gereksinimi olanların da sahip oldukları haklar arasında en önemli olanlarından biridir. Fakat maalesef dünyanın pek çok ülkesinde özel gereksinimi olan çocuklar ne yazık ki evleri de dahil olmak üzere resmi ya da resmi olmayan ortamlarda eğitim olanağı bulamamaktadırlar. Özel gereksinimi olan çocukların bu şekilde eğitim imkanlarından mahrum kalması ayırımcı bir uygulama olmanın yanında ulusal ve uluslararası düzeyde hukuka aykırıdır.

DSÖ ve DB verilerine göre, dünyada bir milyar özel gereksinimi olan birey bulunmaktadır ve bunların 93 ila 150 milyonu çocuklardan oluşmaktadır (The Right to Education Initiative, 2017). Küresel çapta çocuk hakları ve kız çocukları için eşitlik konusunda çalışma yapan Plan International'ın 2013'de yayınılanan raporunda özel gereksinimi olan çocukların okula gitme olanaklarının diğer çocuklardan 10 kat düşük olduğu ve okula devam edenlerinse yaşıtları ile aynı eğitim ortamlarından faydalanma imkanı bulamadıkları görülmüştür. Gelişmekte olan ülkelerde eğitim sistemlerinin güçlendirilmesini ve okula devam çocukların sayılarının artırılmasını amaçlayan "Eğitim İçin Küresel Ortaklık Platformu"nun verilerine göre ise orta-düşük ve düşük gelirli ülkelerde özel gereksinimi olan çocukların %90'ının okula gidemediği tahmin edilmektedir (GPE, 2017).

Tarihi çerçevede, özel gereksinimi olan çocukların genel eğitim sistemlerinden çıkarıldıkları ve yalnızca özel gereksinimi olan çocukların devam ettiği özel okullara gittikleri görülmektedir. Öyle ki kimi durumlarda özel gereksinimi olan çocuklar toplumdan yalıtılmış olarak bu okullarda yatılı olarak eğitim görmüşlerdir. Bu uygulamalar dünyanın birçok yerinde hala sürmektedir. UNICEF'in 2012 verilerine bakılarak Doğu Avrupa'da yalnızca özel gereksinimi olan çocukların devam ettiği çok sayıda yatılı okul bulunmaktadır (UNICEF, 2012).

Özel gereksinimi olan çocukların kaynaştırma eğitimi ile ilgili olarak hazırlanmış bir raporda, bu çocuklarda okullarda kayıt oranlarının son derece

düşük olduğu, okula devam etseler de okuldan ayrılma yönelimlerinin yüksek olduğu ve bu sebeple eğitimde üst basamaklara geçemedikleri görülmektedir (Global Campaign for Education ve Handicap International, 2014). Bunun dışında özel gereksinimi olan çocukların okullarda şiddete ve zorbalığa uğramaları riski söz konusudur. Bu risk çocukların eğitim haklarının güvenli olarak kullanmalarını engellemektedir (UNICEF, 2016).

Özel gereksinimi bulunan çocukların eğitim hakkını kullanmasına ilişkin önemli bulguları ortaya koyan anılan raporlar göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimi olan çocukların eğitim sisteminde birçok engel ve sorunla karşılaştıkları söylenebilir. Erişilebilirlik eksikliği, ayırımcılık ve önyargı, dışlanma, eğitimin niteliksizliği gibi durumlar bu engel ve sorunlar arasında sayılabilir.

3.1.1 Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim Haklarına İlişkin Uluslararası Düzenlemeler

Özel gereksinimi bulunan çocukların eğitim sistemlerine ve toplum içerisindeki diğer alanlara dahil edilmesi esasında sosyal adaletin konusudur ve toplumların gelecekleri açısından önemli bir gündem maddesidir. Bu insan haklarının uygulanması ve ifadesinin vazgeçilmez bir unsurudur. İnsan hakları, özel gereksinimi olan çocukların haklarının ele alınmasında yasal düzenlemelere bir temel oluşturmuştur. Özel gereksinimi olan çocukların cinsiyetine, yaşına, etnik kökenine, diline veya sosyo-ekonomik düzeylerine bakılmaksızın hem eğitim sisteminin hem de toplumu oluşturan bir üye olarak tanınmaları ve haklarının tümüne saygı duyulması için onların haklarını kullanabilmeleri amacıyla koruyucu ve destekleyici şartların oluşturulması gerekir (UNICEF, 2007). Çünkü özel gereksinimli çocuklar eğitim hakklarının korunması konusunda belirli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Özel gereksinimi olan çocukların eğitim hakları uluslararası yasal düzenlemeler ile korunmakta ve bu yasal düzenlemelerde geçen hükümler ile ayırımcılık gözetmeksizin benimsenmektedir. Bu kapsamda, özel

gereksinimi olan çocukların eğitim haklarını teminat altına alan uluslararası yasal düzenlemeler tarihsel sıralanışa göre aşağıda ele alınmıştır.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948): Bildirgeye göre, tüm insanlar eğitim hakkına sahiptirler. Bildirgenin 26. Maddesine göre; eğitim ilk ve temel eğitim düzeyinde zorunludur ve ücretsizdir. 26. Maddenin 1. Fıkrasına göre; Meslek eğitimi herkesin erişimine açıktır ve yükseköğretim de herkese eşit bir şekilde açık olmalıdır. Bildirgenin 26. Maddesinin 2. Fıkrasına göre; Eğitim bireylerin kişiliklerini geliştirme, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygılarını güçlendirme amacı taşımalıdır. Ayrıca tüm millet, ırk ve dini topluluklar arasında hoşgörünün ve dostluğun özendirilerek BM'nin barışı korumak için yaptığı çalışmaların geliştirilmesini sağlamalıdır.

Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (1960): Bu sözleşme, UNESCO tarafından 14 Aralık 1960'da kabul edilmiştir. Sözleşme BM'nin "eğitim hakkı"nın doğrudan konu edildiği tek belgedir. Sözleşme, eğitim hakkı temel unsurlarının ortaya konulduğu ve yasal yönden bağlayıcı olan ilk uluslararası belgedir. Sözleşmeyle eğitim alanında olabilecek her türlü ayırımcılık yasaklanmaktadır (UNESCO, 2015). Sözleşmenin 1. maddesinde, bir kişi ya da grubun eğitime erişiminden mahrum bırakılması ayırımcılık sayılmaktadır. Bu maddede yer alan "ayırımcılık" kelimesiyle doğrudan özel gereksinime dayalı ayırımcılık kastedilmemektedir. Sözleşmede "herkes için eğitimde tam ve eşit fırsatlar" ilkesi vurgulanmakta ve dolayısı ile herkes (özel gereksinimi olan bireyler de dahil olmak üzere aşırı uçlara itilmiş gruplar) için eğitim hakkı güvence altına alınması amaçlanmıştır. Sözleşmenin 4. maddesiyse sözleşmeye taraf olan devletleri eğitim konusunda fırsat eşitliğini teşvik etmek ve ayırımcılık yapmadan eğitim olanaklarını sağlamak bağlamından, koşul ve ulusal değerlere uygun yöntemler ile ulusal bir politikanın oluşturulması, geliştirilmesi ve uygulanması bakımından yükümlülük getirmektedir. Özetle sözleşmenin bu maddelerinin, sözleşmeye taraf olan devletlerin bilhassa savunmasız gruplar için eğitim sistemini daha kapsayıcı bir duruma getirilmesini ve dolayısı ile herkesin eğitim hakkının ulusal düzeyde yaygınlaştırılmasını öngördüğü ileri sürülebilir.

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (1966): BM sözleşmeyi 16 Aralık 1966'da kabul etmiştir. Sözleşmenin 2. ve 13. maddeleri özel gereksinimi olan çocukların haklarını korumaya yönelik olarak düzenlenmiştir. Sözleşmeye göre, sözleşmeye imza koyan devletler, cinsiyet, renk, ırk, din, dil, ulusal ya da toplumsal köken, siyasi görüş, mülkiyet gibi ayırımcılığa yer vermeden sözleşmede sözü edilen hakların kullanılmasının güvence altına almasından sorumludur (m. 2). Sözleşmedeki eğitim hakkı ile ilgili 13. maddesindeyse sözleşmeye taraf olan devletler herkes için eğitim hakkını tanımak ile beraber bu hakkın gerçekleştirilmesini sağlamakla yükümlüdür. Bu kapsamda, devletler ilköğretimin herkes için ücretsiz ve zorunlu olmasından; mesleki ve teknik eğitim de dahil, farklı ortaöğretim kurumlarından herkesin faydalanmasından ve yükseköğretimden kapasiteye göre eşit bir şekilde faydalanmasından sorumludur. Söz konusu maddelerde doğrudan özel gereksinimli bireyler konusuna değinilmese de güvenceye alınan hakların bir ayırımcılığa yer verilmeden herkes için geçerli olması, bu bireyleri de kapsadığı anlamına gelir.

Sözleşmenin bu maddesi UNESCO'nun "Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşmesi"yle eğitim hakkının ele alınış biçimi bakımından benzerlik göstermektedir. İki sözleşmede de ayırımcılığı yasaklayarak eğitim imkanlarından faydalanmada eşitlik vurgusu yapılmaktadır. "Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme", eğitim hakkını genel hatları ile ele alırken; "Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi"nde bu hak öğretim kademelerine de yer verildiğinden daha kapsamlıdır.

Engelliler İçin Dünya Eylem Programı (1982): 1981'in "Uluslararası Engelliler Yılı" ilan edilmesinden sonra 1982'de BM Genel Kurulu'nca kabul edilen "Engelliler İçin Dünya Eylem Programı", özel gereksinimi olan bireyler ile ilgili ilkelerin, kavramların ve tanımların çözümlenmesini sağlayarak bu bireylerin dünyadaki durumlarına dair bakış açısı sunmaktadır. Ulusal, bölgesel ve uluslararası alanda eylem önerilerinde bulunmaktadır. Eylem Programı esasında özel gereksinimi olan bireylerin toplumsal yaşama ve ulusal kalkınmaya katılımlarını sağlamak üzere özel gereksinimleri önleme, rehabilitasyon ve

imkanların dengelenmesi konularını geliştirmek için geliştirilmiş küresel bir stratejidir.

"Engelliler İçin Dünya Eylem Programı"na göre, üyeler özel gereksinimi olan kişilerin eğitim olanaklarından diğer insanlarla eşit bir şekilde faydalanmalarını sağlayacak politikaları benimsemesi gerekir. Özel gereksinimliler mümkün olduğu kadar genel okul sistemi dahilinde eğitim almalıdır. Dolayısıyla, özel gereksinimi olan kişilerin mecburi eğitimden yararlanmalarına yönelik eğitimde söz sahibi olanlar ve yasalar ile korunulan eğitim hakları, yüksek derecede özel gereksinim ihtiyacı olanlar kişiler de dahil olmak üzere bütün özel gereksinimi olanları kapsamalıdır. Ayrıca üye devletler özel gereksinimi kişilerin eğitimleriyle ilgili yapılan düzenlemelerde esneklikler sağlamalıdırlar. Bu esneklikler okula başlama yaşı, sınav prosedürleri, sınıf geçme vb. alanlarda olabilir. Bu kapsamda, özel gereksinimi olan çocuklar ve yetişkinler için eğitimsel hizmetler geliştirilirken aşağıda sıralanan temel ölçütler karşılanmalıdır:

- Eğitim programlarında belirtilmiş olan hedef ve amaçlara ulaşmak üzere yöneticiler, yetkililer, ebeveynler ve özel gereksinimi olanlar tarafından mutabakata varılmış ihtiyaçlara dayanan, düzenli bir şekilde gözden geçirilen eğitimin sağlanması (bireyselleştirilmiş eğitim);
- Eğitim hizmetlerinin sunulduğu ortamların öğrencilerin ikamet ettikleri yerlere makul mesafelerde olması (erişilebilirlik);
- Bireylerin yaşlarına ya da özel gereksinim durumlarına bakmadan özel gereksinimi olan ihtiyacı bulunan her bireye hizmet verilmesi, hiçbir bireyin özel gereksinimi olduğu gerekçesi ile eğitim sistemi dışına çıkarılmaması ve diğerlerinin aldıkları eğitim hizmetlerinden eşit şartlarda yararlanması (kapsayıcılık) eğitim konuları dikkate alınmalıdır.

Yukarıda sözü edilen ölçütler göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimi olan kişilerin genel eğitim sistemi ile bütünleştirilmesinin ilgililerce planlamasını gerektirdiği anlaşılmaktadır. Genel okul sistemlerinin imkânlarının özel gereksinimi olan bazı kişiler için yetersiz olduğu durumlardaysa bu bireylerin

eğitimleri özel eğitim merkezlerinde sağlanmalıdır. Buralarda sunulan özel eğitimlerin niteliği de genel okul sistemi içerisinde sunulan eğitimlerin niteliğine eşit olmalıdır.

Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989): Bu sözleşme 20 Kasım 1989'de kabul edilmiş, uluslararası alanda çocukların haklarını detaylıca ele alan, hukuki bağlayıcılığı olan bir sözleşmedir. Çocuk haklarının korunması bakımından çok büyük bir öneme sahip olan sözleşmede yer alan 23. madde özel gereksinimi olan çocuklarla ilgilidir.

Söz konusu maddeye göre, fiziksel veya zihinsel yönden/yönlerden özel gereksinimi olan çocukların, itibarlarını teminat altına alan, kendilerine güvenlerini artıran ve topluma etkin katılımlarını kolaylaştıran şartlarda eksiksiz ve iyi bir hayata sahip olmaları gerekmektedir. Diğer bir deyişle, 23. maddede özel gereksinimi olan çocukların bütün ihtiyaçları tanınmaktadır ve kabul edilmektedir. Bu maddede, özel gereksinimi olan çocukların özel yardım alma haklarına da sahip oldukları açık bir şekilde belirtilmekte ve üye devletlere yapılan başvurular üzerine yardımlardan faydalanabilecek durumdaki çocuklara, durumlarına ve bakımlarından sorumlu olan kişilerin içerisinde bulundukları koşulları uygun yardım yapma sorumluluklarını yüklemektedir (Brown ve Guralnick, 2012). Özel gereksinimi olan çocuklara sağlanan bu yardımlar ücretsiz olup, çocukların eğitim, öğrenim, sağlık ve rehabilitasyon hizmetleri gibi imkanlara erişebilmeleri için tasarlanmaktadır. Bu yardımlarda amaçlanan, çocuklarda ruhsal ve kültürel gelişimler de dâhil mümkün olan en geniş kapsamda sosyal bütünleşme ve bireysel gelişmenin başarılmasıdır.

Söz konusu maddenin hükümleri incelendiğinde, eğitim hakkının özel gereksinimi olan çocuklar da dahil olmak üzere bütün çocuklara tanınmış bir hak olduğu görülmektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde ayrıca eğitimde ayırımcılığın olmaması adına çocuklara tanınmış olan bütün hakların birbirleri ile uyumlu olması gerektiği de dikkate alınmıştır. Ancak bununla beraber özel gereksinimlere dayanan ayırımcılığa yol açabilecek uygulamalara sözleşmede yer

verilmemiştir. Mesela; "Özel gereksinimi olan çocuklar eğitim hakkından faydalanırken genel eğitim sistemindeki okullarda mı yoksa özel eğitim hizmetleri sunan bağımsız ortamlarda mı eğitilmeli" sorusunun sözleşmede yanıtı bulunmamaktadır (Basser, 2004). Sözleşmede özel gereksinimi olan çocukların haklarını düzenleyen maddede bu sorular kısmi olarak cevaplanmıştır. Çünkü söz konusu madde özel gereksinimi olan çocuklar için eğitim hakkının kullanımının sağlanması konusunda ek desteğe gerek duyulabileceklerini kabul etmekte ve eğitimin çocukların mümkün olduğunca sosyal bütünleşme ve bireysel gelişime elverişli tasarlanması gerektiği açık bir şekilde belirtmektedir.

Sözleşmenin 23. Maddesinin haricinde özel gereksinimi olan çocukların haklarını genel ilkeler (ayırımcılıktan muaf tutma, çocuk onuruna saygı, toplumda çocukların bağımsız bir yaşama potansiyelinin olduğunun kabul edilmesi gibi) kapsamında ele alan maddeler de bulunmaktadır. Bu kapsamda, özel gereksinimi olan çocuklar da dahil olmak üzere bütün çocukları kapsayan söz konusu hükümler aşağıda özetlenmiştir:

- Çocukların ebeveynlerinden, onların rızasının haricinde ayrılmama hakkı (m. 9),
- Üye devletlerce anne babalara çocukların yetiştirilmesi noktasındaki sorumluluklarını kullanmada yardımların ve hizmetlerin verilmesi (m. 18),
- Üye devletlerin çocukların zihinsel ya da fiziksel saldırılardan, şiddetten, ihmalden ve istismarlardan korunması için gereken tüm tedbirleri alması (m. 19),
- Aile ortamlarından mahrum olan çocukların devletten korunma ve yardım görme hakkı (m. 20),
- Üye devletlerin mültecilerin çocuklarının haklarının korunması için gerekli tüm önlemleri alması (m. 22),
- Koruma ve bakım altında bulunma, ruhsal veya fiziksel tedavi amacıyla hakkında yerleştirme kararı bulunan çocukların, aldıkları tedavileri ve

yerleştirmesi ile ilgili tüm koşulları belli aralıklarla gözden geçirme hakkı (m. 25),

- Çocukların zorunlu ve ücretsiz ilköğretim hakkı olması, ortaöğretim ve yükseköğretimin herkese açık olması, okullara devamlılıkların sağlanması ve okuldan ayrılma oranlarının düşürülmesi için gereken tedbirlerin alınması (m. 28),
- Çocukların eğitimlerine zarar verecek veya ruhsal, fiziksel ve ahlaki yönden gelişimlerini olumsuz olarak etkileyecek şekilde çalıştırılmaya karşı korunması (m. 32),
- Çocukların uyuşturucudan ve diğer zararlı maddelerin kullanımından korunması (m. 33),
- Çocuğun işkenceden veya onur kırıcı, insanlık dışı muamelelerden ve cezalardan korunması (m. 37),

Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kurallar (1993): BM tarafından 1993 yılında kabul edilmiştir. Bu standart kuralların, özel gereksinim ile ilgili mevzuatların geliştirilmesi, özel gereksinimi olan bireylere sunulan hizmetler ve bunların da ilerisinde özel gereksinim ile ilgili yaşanan sorunlara yönelik tutumlar bakımından dünyada önemli bir etkisi vardır (UNICEF, 2007).

Özel gereksinimi olan bireyler için belirlenen Kurallardan eğitim, dört temel alandan eşit katılım için hedef alanlar kapsamında ele alınmıştır. Bu çerçevede, eğitim hakkı kapsamı genişletilerek eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ile beraber kaynaştırma eğitimi de zorunlu tutulmaktadır. Buna göre, taraf devletler özel gereksinimi olan çocuklar ve yetişkinler için "bütünleştirilmiş eğitim ortamlarında eşit ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim fırsatları" ilkesini tanımalı ve özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerinin, ulusal eğitim planlamasının ayrılmaz bir parçası olması sağlanmalıdır. Özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerine yönelik sorumlulukları yerine getirmedeyse devletler hem okul düzeyinde hem de toplumsal bir politikaya sahip olmalı; esnek eğitim

programına izin vermeli; kaliteli materyal sunmalı, öğretmenlerin eğitimlerine önem vermeli ve desteklemelidir (Kural 6).

Salamanca Bildirisi ve Eylem Çerçevesi (1994): 25 uluslararası örgüt tarafından 1994'de İspanya'nın Salamanca kentinde düzenlenen Özel Eğitim Dünya Konferansı'nda özel gereksinimi olan çocukların eğitimleri konusunda kapsayıcı eğitim yaklaşımı geliştirmek için bir bildiride karara varılmıştır. Bu konferansta "okulların fiziksel, entelektüel, sosyal, duygusal, dilsel veya diğer koşullarına bakılmaksızın tüm çocukları barındıracağı" ilkesine dayanan bir Eylem Çerçevesi kabul edilmiştir (CSIE, 2017).

BM Engelli Hakları Sözleşmesi (2006): 13 Aralık 2006 tarihinde BM Genel Kurulu'nca kabul edilen sözleşme 50 maddeden oluşmaktadır. Sözleşmeyle özel gereksinimi olan bireylere ilişkin ayırımcı uygulamaların sonlandırılması ve onların hayat standartlarının yükseltilmesi için taraf devletlere bazı sorumluluklar yüklenmiştir. Sözleşmede her türlü engelli bireylerin bütün insan haklarından ve özgürlüklerinden yararlanmaları gerektiği teyit edilmiştir. Bu kapsamda, bütün haklardan özel gereksinimi olan bireylerin nasıl yararlanacağı izah edilmekte ve bu hakların korunması için değiştirilmesi ya da uyarlanması gerekli olan alanlar belirlenmiştir (UNICEF, 2007).

Engelli Hakları Sözleşmesinin kabul edilmesi özel gereksinimi olan bireylerin hakları bakımından son derece önemlidir. Çünkü çocuklar da dahil özel gereksinimi olan insanlar genellikle ayırımcılığın mağduru olmakta ve/veya fırsatlardan yoksun bırakılmaktadır. Bu perspektiften bakıldığı zaman sözleşme eğitim hakkı da dahil özel gereksinimi olan bireylerin haklarını kapsamlı olarak koruyan tek BM insan hakları belgesi niteliğindedir (UNESCO, 2015).

Sözleşmenin ilkeleri gerek taraf devletlerin uygulamada yararlanabilmesi gerekse de sözleşmenin diğer tüm maddeleri için bir temel sağlar. Sözleşmenin 3. Maddesinde yer alan bu ilkeler aşağıda sıralanmıştır:

- Bireyin kendi tercihlerini yapma özgürlüğü ve bireyin insanlık onuruna ve özerkliğine saygı,
- Ayırımcılık yapmama,
- Özel gereksinimi olan bireylerin topluma tam ve etkili bir şekilde katılımlarının sağlanması,
- Özel gereksinimi olan bireylerin insan çeşitliliğinin bir parçası olarak farklılıklara saygı,
- Fırsat eşitliği,
- Ulaşılabilirlik,
- Kadın-erkek arasında eşitlik,
- Özel gereksinimi olan çocukların gelişim kapasitelerine ve kimliklerini koruma haklarına saygı.

3.1.2 Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim Haklarına İlişkin Ulusal Düzenlemeler

Özel gereksinimi olan çocukların eğitim hakkını koruyan uluslararası metinlere göre Türk hukukunda da düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler incelendiğinde özel gereksinimi olan çocukların haklarının öncelikle T.C. Anayasasında teminat altına alındığı görülmektedir. Buna göre, Anayasa madde 17'de herkesin yaşama, maddi ve manevi varlığını geliştirme hakkı vardır. Bu maddeyi özel gereksinim yönünden değerlendiren Akyüz (2015), burada öncelikle çocuğun özel gereksinimli doğmasının engellemesinin, özel gereksinimliyse özel gereksinim derecesinin artırılmamasının ve çocuğun eğitiminde ihtiyaç duyulan tedbirlerin alınmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Anayasanın 42. Maddesi doğrudan özel gereksinimi olan çocukların eğitimlerine odaklanan ve bu konuda devlete sorumluluklar getiren maddesidir. Söz konusu bu maddeye göre, hiç kimsenin eğitim ve öğrenim hakkı elinden alınamaz. Devlet durumu sebebi özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri topluma yararlı kılacak önlemleri alır (m. 42). Buna ek olarak, devlet özel gereksinimi olan bireylerin korunmaları ve toplumsal hayata katılmalarını sağlayacak tedbirleri de alır (m. 61).

Anayasanın özel gereksinimi olan çocukların eğitim haklarıyla ilgili devlete yüklediği sorumlulukların yerine getirilmesi için çeşitli kanunlar da yürürlüğe konmuştur. Bu kanunlardan ilki 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunudur. 1983'de yürürlüğe konulan bu kanunun amacı, özel eğitime gereksinimi olan çocukların Türk Milli Eğitim Sisteminin genel esasları dahilinde eğitim almalarının, iş ve meslek sahibi olmalarının sağlanması; onların çevresel ve toplumsal düzene uyum sağlamalarının kolaylaştırılmasıdır (m. 1). MEB'e bağlı özel eğitim kurumları ve özel gereksinimi olan çocukları kapsayan kanunda, özel eğitim ile ilgili tanımlar ve ilkeler, özel eğitim veren eğitim kurumları ve görevleri, özel gereksinimi olan çocukların tespiti, yerleştirilmesi ve takinine ilişkin hükümler bulunmaktadır.

Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunundaki eksiklikleri giderebilmek için 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK çıkarılmış ve kararnamenin 28. maddesiyle Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu yürürlükten kaldırılmıştır. 30.05.1997'de çıkarılan bu kararnamenin gerekçesi, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin hem genel eğitim hem de mesleki eğitim kapsamında eğitim haklarını kullanabilmelerine dair hususları belirlemektir (m. 1). Bu amaç kapsamında kararname özel gereksinimi olan çocukların eğitim haklarını kapsamlı ve ileriye dönük değerlendiren bir düzenlemedir (Çağlar, 2009). Çünkü kararnamede özel eğitime gereksinimi olan bireylerin tanılanmasına, değerlendirilmesine ve yerleştirilmesine, erken çocukluk dönemindeki özel eğitim hizmetlerine, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde sağlanan eğitim kapsamına, özel gereksinimi olan çocuklar için sağlanmış olan eğitim ortamlarına, eğitim programlarının bireyselleştirilmesine, psikolojik ve rehberlik danışma hizmetlerine, özel eğitim hizmeti veren eğitim kurumlarının denetlenmesine yönelik çağdaş hükümler bulunmaktadır. Özel gereksinimi olan çocukların eğitim hakları yönünden bakıldığı zaman kararnamede bulunan hükümlerden en önemlileri özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin her türdeki ve kademedeki okullarda hazırlanmış olan bireyselleştirilmiş eğitim planları kapsamında eğitim görmeleri (m. 12) ve bu eğitimlerin uygun kaynaştırma modellerine göre

tasarlanarak sürdürülmesidir (m. 13). İlaveten, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olması (m. 7) da bu çocukların eğitim haklarının korunması bakımından son derece önemli bir yeri vardır.

Özel gereksinimi olan bireylerin haklarını düzenleyen bir başka kanun, 2005'de kabul edilen 5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkındaki Kanundur. Burada eğitim hakkı 15. Madde ile düzenlenmiştir. İlgili maddede hiçbir gerekçe ile özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerinin engellenemeyeceği; özel gereksinimi olan bireylere özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak bütünleştirilmiş eğitim kurumlarında özel gereksinimi olmayanlar ile eşit eğitim imkanı sağlanacağı belirtilmektedir (m. 15/1). 2. fıkrada ise özel gereksinimi olan üniversite öğrencilerinin eğitim yaşamlarını kolaylaştırabilmek üzere özel ders materyallerinin hazırlanması, araç-gereç temini, eğitim ve araştırma ortamlarının oluşturulması gibi konularda çalışmalar yürütebilecek Yükseköğretim Kuruluna bağlı Engelliler Danışma ve Koordinasyon Merkezi'nin kurulmasından bahsedilmektedir. Buna ek olarak, söz konusu maddenin diğer fıkralarında işitme engellilere yönelik eğitim ve iletişimde yararlanabilmeleri için Türk işaret dili sisteminin oluşturulacağı (m. 15/4) ve görme engellilerin ihtiyaçlarını karşılamak için kabartma, sesli, elektronik kitap ve benzeri materyallerin üretiminin sağlanacağı (m. 15/5) belirtilmektedir.

Kanunun 15. maddesinde eğitimin diğer seviyelerindeki özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim durumlarından söz edilmeden doğrudan üniversite eğitimi ile ilgili yapılacak düzenlemelere değinilmesi ve verilecek hizmetlerin özel gereksinimi olan bireylerden yalnızca görme ve işitme engelli bireyler için yapılabilecek faaliyetleri kapsaması, bu kanunun özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerini bütünsel bir bakışla değerlendirmediği ve düzenlemediği görülmektedir. Halbuki özel gereksinimi olan çocukların eğitimleri tüm engeller göz önünde bulundurularak okul öncesinden itibaren ele alınmalı ve eğitimlerin tüm aşamalarını kapsayacak şekilde düzenlenmelidir. Çağlar (2009) bu konuda, özel gereksinimi olan çocukların erken çocukluk veya okul öncesi dönemde eğitim

hizmetlerinden yarar imkanına sahip olamama durumlarının eğitim haklarını kullanmalarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca Türkiye'de okul öncesi ve ilköğretim seviyesinde eğitimlerini tamamlayabilen özel gereksinimi olan çocukların sayılarının çok az olduğuna da vurgu yapmaktadır.

Daha önce bahsedilen kanunlar temel alınarak 2006'da özel eğitim hizmetlerini detaylıca şekilde değerlendiren 26184 Sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği çıkarılmıştır. Yönetmelikte, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin genel ve mesleki eğitim görme bağlamında eğitim haklarından yararlanabilmelerine ilişkin usul ve esasları ortaya konulmaktadır. Bu kapsamda, yönetmelikte özel eğitim ve özel gereksinim türleriyle ilgili kavramlar, özel eğitimin amaçları ve ilkeleri, özel gereksinimi olan bireylerin eğitsel değerlendirmesi, alacakları eğitimlerin planlanması ve ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri, kaynaştırma eğitim uygulamaları ve özel eğitim sınıfları gibi konulara yer verilmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 23. maddesinde özel eğitim gereksinimi olan özel gereksinimi olan bireylerin kaynaştırma eğitimi uygulaması kapsamında özel gereksinimleri olmayan akranları ile aynı kurumlarda ve sınıflarda eğitim almalarına vurgu yapılmaktadır (f. 1). Yönetmeliğin 26. maddesindeyse örgün veya yaygın eğitimde özel gereksinimi bulunmayan akranlarından ayrı bir sınıfta eğitim görmesi uygun olan özel gereksinimi olan öğrenciler için akranlarının bulunduğu bu okullarda özel eğitim sınıflarının açılması hükme bağlanmıştır. Ayrıca yönetmelikte özel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimi olan öğrencilerin uygun alan dersleri ve sosyal etkinliklerde özel gereksinimi olmayan diğer akranları ile bir araya gelmesi diğer bir deyişle kaynaştırılması konusuna da yer verilmektedir (m. 27). Yönetmelikte kaynaştırma uygulamasına sahip okullara ve özel eğitim sınıfına devam eden özel gereksinimi olan öğrenciler haricinde ağır derecede engelli olan ve bu tür eğitim hizmetlerinden yararlanamayan öğrencilerin de eğitim hakkına dair esaslar düzenlenmiştir. Buna göre, bu öğrencilerin engellerinin türlerine göre resmi ya da özel özel eğitim okullarına gidebilecekleri belirtilmektedir (m. 38, 43).

Özel gereksinimli öğrencilerin alabilecekleri eğitim hizmetlerine yönelik ayrıntılı açıklamalara yer veren ilgili maddeler göz önünde bulundurulduğu zaman, yönetmeliğin engelin türüne göre her öğrenci grubu için incelikli düzenlemelerin olduğu görülmektedir. Fakat bu düzenlemeler kapsamında ağır derecede engeli bulunan öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarının dışında tutularak engeli olmayan akranlarından tamamen ayrı bir ortamda öğrenim görmeleri eğitim hakları bakımından olumsuz bir durumdur. Çünkü yönetmelikte ağır derecede özel gereksinimi bulunanlar haricinde her tür ve düzeyde özel gereksinimi olan çocuklar için kaynaştırma eğitimlerinin uygunluğu belirtilirken; ağır derecede özel gereksinimi olan öğrenciler bu uygulama haricinde tutulmaktadır. Dolayısıyle yönetmelikte yer alan ilgili maddelerde bir yandan ağır derecede özel gereksinimi olan öğrencilerin özbakım, günlük yaşam ve akademik becerilerini geliştirme ve topluma uymalarını güvence altına alma amaçlanırken (m. 40, 41); diğer yandan bu öğrencilerin özel gereksinimi bulunmayan akranlarıyle beraber eğitim alma haklarına engel olmaktadır. Bu yaklaşım özel gereksinimi olan bireylerin sosyalleşmelerini ve toplumun bir bireyi olarak hareket etmelerini zorlaştırmaktadır. Oysaki ağır özel gereksinimi olan bireylerin eğitsel ve sosyal bakımdan gelişmelerinin desteklenmesi için aldıkları özel eğitimleri ayrı bir okulla sınırlı kalmamalıdır.

MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Araştırma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 02.09.2008'de yayımlanan 2008/60 Sayılı Genelge ise özel gereksinimi olan çocukların eğitim hakkı kapsamında kaynaştırma eğitimiyle alakalı verilmesi gerekli olan hizmetleri detaylıca ele almaktadır. Genelgede özel gereksinimi olan çocukların akranları ile beraber eğitim almalarının önünde bulunan engeller ve uygulamalar farklı bir bakış açısı ile değerlendirilmektedir. Bunun yanında kaynaştırma eğitimlerinin içerik, ilke, kural ve önemi hakkında ilgili kurumlar bilgilendirilmektedir. Bunun dışında genelgeyle eğitimin bütün kademeleri öğrencilerin özel gereksinim türleri, performansları ve eğitsel gereksinimlerine göre sunulacak eğitimin içeriği, kullanılacak materyaller, yöntem ve teknikleriyle birlikte ölçme-değerlendirme gibi konularda uygun öğrenme ortamlarının

sağlanması hususunda sorumlu tutulmaktadır. Özellikle kaynaştırma eğitimine odaklanan ve buna yönelik düzenlemeler getiren genelgenin gerek toplumda gerekse Türk Eğitim Sisteminde özel eğitimin sadece genel eğitim sistemi içerisindeki okullar dışında farklı eğitim kurumlarında verilmesi gerektiğine yönelik yaygın anlayışı yok etmeye çalışan ve bu bağlamda özel gereksinimi olan çocuk hakları kapsamında son derece önemli bir yasal düzenleme olduğunu söylemek mümkündür.

3.2 Özel Gereksinimli Bireylerde Yaşam Boyu Eğitimin İnsan Hakları Açısından Değerlendirilmesi

Çağdaş uygarlık düzeyini hedefleyen ülkeler, vatandaşlarına "ayrım göstermeksizin eğitim imkânı" sunmak ile yükümlüdür. Zira eğitim hizmetlerinin amacı, insanların üretken olmalarını sağlayabilmek, kendilerini geliştirip yetiştirmelerine yardımcı olmaktır.

İçinde yaşadığımız bu dönemde, engelli olsun ya da olmasın tüm insanların okuma ve kendilerini geliştirmeye hakları vardır. Eğitim hizmetlerinde de fırsat eşitliğinin sağlanması, demokratikleşmenin en temel şartlarından birisidir.

Eğitim sistemi, bireylerin gelişiminde sorunlarının çözümlerinde onların gereksinimi olan eğitimleri sağlar. Bu sistemde özel eğitim hizmetleriyse tek başına geniş, kapsamlı, masraflı ve zor bir alandır. Özel eğitim, engelli bireyler için yapılan bir müdahaledir.

Türkiye'de geçmişten günümüze kadar engelliliğe ilişkin bakış açısını belirleyen iki model vardır. Bunlardan ilki, "bireyci model" veya "tıbbi medikal model"dir. Diğeriyse sosyal modeldir. Bu modeller, özel eğitim hizmetlerine yönelik, geliştirilen politikalar ve özel eğitime muhtaç bireylere, toplumun bakış açısını belirlemede etkili olmuştur (Eğitim–Sen, 2004, s.84).

Bu modellerden ilki olan tıbbi model, ilk kez 1800'lü yıllarda tıp ve rehabilitasyon alanındaki gelişmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Tıbbi modelin

ortaya çıkmasının, toplumlara hem olumlu etkisi hem de olumsuz etkileri olmuştur. Olumlu etkileri, engelli bireyin tanı ve tedavisinde, bakım hizmetlerinde ailelere birçok olanak sağlanmış olmasıdır. Olumsuz etkileri ise engelliğin sosyal boyutu ihmal edilmiştir. Engelli birey "hasta" olarak algılanmıştır. Modele göre "hasta" olan birey "etkin" olmak yerine "edilgen" kalmaktadır. Bu yaklaşım "Engelli bireyin sorunları toplum tarafından değil kendisi tarafından çözülecektir" yaklaşımına dayanmaktadır. Kısacası engelli birey, bağımsızlıktan kendi hayat sorunlarını çözebilecek ve kontrol edebilecek durumdan yoksun kalmaktadır. Bireyci modelin, tam tersiyse sosyal modeldir. Sosyal model, engellilik olgusuna bireysel değil, toplumsal açıdan yaklaşmaktadır. Bu model, 1983 yılında kendileri de fiziksel engelli akademisyenler tarafından geliştirilmiştir. Engellilik, sosyal modele göre "bir bozukluğa veya eksikliğe sahip olmanın sosyal sonucu" olarak ifade edilmiştir. Sosyal modelin amacı, toplumdan dışlanan engelli bireylerin, bağımsız, üretken ve etkin bir yaşam sürebilmesini sağlamaktır. Yeni model, baskıcı olmak yerine özgürleştiricidir. Bu modele göre kişiyi engelli yapan kendisi değil, toplumun engelliye tepkisidir. Özetle, bu modelde engellilik birey ile ilgili değildir. Toplumun engelliye bakış açısı ile ilgilidir. Kişiliğin ortadan kalkmasını ve engelli bireylerin kendi haline bırakılmasını öngörmemektedir. Engelin tür ve derecesi ne olursa olsun bireylerin kişiliklerine saygı gösterilmesi gerektiği talep edilmektedir (Eğitim–Sen, 2004, s.96).

Sosyal modelin dünyada yaygınlaşması başta BM olmak üzere bir çok uluslararası kuruluşun engellilere bakış açısını değiştirmede etkili olmuştur. Bu dönemde Birleşmiş Milletlerin engellilere yönelik politikaları, genellikle engelli çocukların ve yetişkin bireylerin iyileşme dönemindeki gelişmelerde yol gösterici olmuştur. BM, 10 Aralık 1948'de yayımladığı İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 25. maddesine göre engellilerin sağlık, eğitim, sosyal güvenliklerinin sağlanması güvence altına alınmıştır.

BM Genel Kurulu, özürlü bireylerin toplumların birer üyesi olduklarını kabul etmiştir. Sosyal Model anlayışının kapsamı içerisinde, engelli bireyleri yaşamlarında tek başlarına bırakmayacak çalışmaları gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirdikleri çalışmaların devamı AB sürecinde ve engellilerin gelişimlerine ve haklarının bilincinde olup onlardan maksimum seviyede faydalanmalarına yönelik olarak BM'nin çalışmalarıyla da paralel sürmüştür. AB'nin amaçlarından biri bütünleştirilmiş bir Avrupa'nın yaratılmasıdır. Bu çerçevede ayrımcılık ile mücadeleyle ve engelli bireylerin sosyal hayata katılarak toplumda aktif birer birey olmaları hedeflenmiştir. AB'ye üye olan ülkelerde, özel gereksinimi olan bireylere dönük çalışmalar 1980'lerin sonlarında yoğunlaşmıştır. 1988'de Helios I (1988-1991) ve Helios II (1993-1996) programları AB ülkelerinde yaşayan 30 milyonun üzerinde özel gereksinimi olan bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek, toplumsal bütünleşmelerini sağlayabilmek için hazırlanmıştır. 20.12.1996 tarihinde "Özürlüler Fırsat Eşitliği" konusunda bazı kararlar alınmıştır. AB'nin geliştirdiği "HANDYNET" adlı iletişim sistemiyle AB içindeki özel gereksinimi olan bireylere dair bilgi akışları sağlanmıştır. 1989'da Strasbourg'da onaylanmış olan Avrupa Sosyal Şartı'nda özel gereksinimi olan bireylerin korunması ve işe yerleştirilmelerine, mesleki ve sosyal uyumlarını sağlayıcı tedbirlere değinilmiştir (Eğitim-Sen, 2004, s.118).

AB'nin geliştirmiş olduğu politikalardan "Avrupa Sosyal Fonu", AB'deki engelli bireylerin fırsat eşitliğinin teşviki için yararlanılan bir finansman aracıdır. Bunun yanında Toplumsal İstihdam Gelişimi (EQUAL), işte ve iş arama süreci içerisinde ayırımcılığı ortadan kaldırmakta ve yeni iş alanlarına destek olmaktadır. Bunun dışında eğitim boyutunda önemli bir girişim olan Socrates, 14.03.1995'de başlatılmıştır. Her yaş grubundaki bireylerin eğitimleri kapsayan AB çapındaki ilk girişimde, yaşam boyu eğitim hizmetlerini kapsar. Söz konusu programın amacı, sistemlerin çeşitliliğinden en çok yararın sağlanmasıdır. Bu programda özel gereksinimi olan bireyler ve bu bireylerin eğitim ihtiyaçları fırsat eşitliği kapsamında yer almaktadır. AB'de BM gibi özel gereksinimi olan bireylere

yönelik politikaların temelinde sosyal model benimsenmiştir (Vural ve Yücesoy, 2004, s.145).

Özel gereksinimi olan bireyler, toplumlar tarafından arka plana atılarak sorumlulukların verilmesinden kaçınılan pek çok etkinlikten uzak tutulan kişiler oldukları için birçok konuda edilgen ve sessiz kalmaktadırlar. Esasında toplumlarda özel gereksinimi olan bireylerin korunması ve haklarının geliştirilmesinde öncelikli görevler devletlere yüklenmiştir (Eğitim-Sen, 2004, s.119). Dünyada özel gereksinimi olan bireylerin sayısı hızlıca artış göstermektedir; ancak özel gereksinimi olan bireylere yönelik politikalar bu hızlı artışın karşısında yetersiz kalmaktadır. Dünyanın gelişmiş pek çok ülkesinde uygulanmak istenilen sosyal ve ekonomik politikaların amacı, özel gereksinimi olan bireylerin hayat standartlarının yükseltilmesine dönük olmalıdır.

Uluslararası bir kuruluş olan UNICEF de engelli çocuklara yönelik küresel çapta çeşitli ve özel çalışmalar hazırlamakta, bilhassa gelişmemiş ülkelerde sakatlıkların azaltılması ve özel eğitim imkanlarının arttırılmasına yönelik çalışmalar yapmaktadır (Ataman, 2003:15). Ayrıca Birleşmiş Milletlere bağlı Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) özürlülük ve sorunlarını kendi alanları içerisinde detaylı olarak inceleyen kuruluşlar olmuşlardır. WHO, engellilerin nüfus içindeki dağılımlarına dair araştırmalar yapıp, istatistiksel veri yayımlarken ILO'da de 1987'de engelli bireylerin mesleki rehabilitasyonları ve istihdamlarına dair çalışmalar yapmaktadır (Eğitim-Sen, 2004, s.115).

Özet olarak ifade etmek gerekirse, engellilik, dünyanın her yerinde toplumsal bir olgu olarak kendini hissettirmektedir. Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin, normal gelişim gösteren bireylerle eşit yaşam ve eğitim olanaklarından yararlanmaları için yasal, idari ve eğitsel düzenlemeler oluşturulmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilgi toplumunun yapısı gereği eğitim faktörü değişim sürecinin içine çekilmektedir. Toplumun ihtiyaçlarının maddi sermayeden nitelikli beşeri güce doğru kayması, bu niteliğin toplumlara kazandırılmasını dolayısı ile toplumsal kalkınmanın hızlandırılmasını sağlayacak olan eğitimin, günün koşullarına göre şekillenmesini gerektirmektedir. Teknolojinin sağladığı yeni ortamlar ile beraber klasik eğitim anlayışının haricinde e-öğrenme, uzaktan eğitim, hayat boyu öğrenme, sanal üniversite, eğitimde esneklik gibi yeni gelişmeler yaşanmaktadır (Nohutçu, 2015). Yaşanan gelişmelerin yanında yeni eğitim anlayışına dair farklı görüşler ifade edilmektedir (Drucker, 1993; Drucker, 1996; Garner, 2002; Aldemir, 2003; Çalık ve Sezgin, 2005; Genç ve Eryaman, 2008):

- Bilgiye ulaşmayı bekleyen ve ulaşılan bilgiyi olduğu gibi alan edilgen birey yerine bilgileri tartışan, sorgulayan, keşfeden ve çözümleyen etkin bireyler yetiştirilmelidir.

- Bireylere okullarda kendilerine verilen öğretilen bilgilerin yaşam boyu yeterli gelmeyeceği düşüncesinden hareket ile okullar yalnızca bilgilerin aktarıldığı kaynaklar olarak görev yapmamalı, bilgilere nasıl ulaşılacağını gösteren roller üstlenmelidir.

- Bilgi miktarında yaşanan artış sonucunda toplumların bireylerden talep ettikleri yeterlilikler değişmektedir. Bireylerin yeterlilik kazanmalarını sağlayacak olan eğitimler okullarla sınırlı kalmamalı süreklilik arz etmelidir.

- Öğrenme okul sınırlarının dışına taşmalıdır.

- Klasik öğretme yaklaşımının yerini öğrenmeyi öğrenme anlayışı almalıdır. Öğretmenlerin rolleri mevcut bilgileri olduğu gibi iletmek değil bireylerin öğrenme süreçlerine rehberlik etmek olmalıdır.

- Ders kitaplarının temelde olduğu öğrenme ortamının yerini görsel, işitsel öğeler ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamları almalıdır. Öğrenmede bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı, bireylerin öğrenme stilleri, öğrenme hızları dikkate alınmalıdır.

- Bireylerin sadece ana dil, kültür ve tarihlerini öğrenmeleri yeterli değildir. Küresel vatandaş anlayışıyla, evrensel okur-yazarlık geliştirilmelidir.

- Öğrenciler öğrenme konusunda güdülenmeli ve öğrenmeyi sürdürme isteği kazandırılmalıdır.

- Kitlesel eğitimden bireyselleştirilmiş eğitimlere, katı programlar terk edilerek esnek programlara geçilmeli ve etkileşimli öğrenme ortamları eğitime dahil edilmelidir.

Eğitimdeki en temel değişim 'öğretme'den 'öğrenme' kavramına doğru geçişin söz konusu olmasıdır. Toplumda ortaya çıkan değişimler sonucunda demokratikleşme ve insan hakları alanındaki gelişmeler öğrenmeyi de etkileyerek öğrenmenin bireyselleşmesini sağlamıştır (Genç ve Eryaman, 2008). Bu kapsamda yeni eğitim anlayışı; bireysel öğrenme farklılıkları göz önünde bulundurularak, bireylerin hızla değişen şartlara uyum gösterebilmesi için kazanılan bilgilerinin, becerilerinin ve yetkinliklerinin sürekli güncellenmesine imkan tanıyan öğrenme ortamlarının sunumu şeklinde olmalıdır (Beyaz Nokta Gelişim Vakfı, 2016). Turan (2005) gelinen noktada "bireye önem veren, öğreneni merkeze alan, insani ve evrensel değerlere dayalı, küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandıran" anlayışın önem kazandığını ifade etmektedir. Erdoğan (1988) ise günümüzde eğitimin, nesilden nesle aktarılan bilgi ile yapılanları tekrarlayan değil, yenilerini üretebilen insanlar yetiştirmeyi amaçlamasının gerektiğini ifade etmektedir.

Bilginin zaman içerisinde değişmesi, miktarındaki artış, teknolojik gelişmeler bilgileri kullanabilen, yenileyebilen, devamlı üreten, eleştirel düşünen ve akıl yürütebilen insanlara ihtiyaç duyulmasını sağlamıştır (Turgut, 2001). Bilgi ile sarmalanan günümüzde bireylerin bu nitelikleri kazanmaları dolayısı ile toplumda varoluşlarının sürdürebilmesi için yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olmaları gerekir (Turan, 2005).

Konu temel insan hakları bağlamında özetlenecek olursa, eğitim hakkı temel bir insan hakkıdır. Bireylerin özel gereksinime ihtiyaçlarının olması bu temel insan hakkından mahrum kalmaları anlamına gelmemektedir. Aksine daha fazla eğitime ihtiyaçları olduğu gerçeğinden hareketle, her türlü eğitim ihtiyaçları her yaş ve düzeyde verilmelidir. Burada gerekli kurumlar gerek özel eğitim sınıflarında gerekse özel gereksinimli bireylerin yaşadıkları yerlerde ihtiyaç duyulan eğitimleri vermelidirler.

KAYNAKÇA

Akçamete, G. (2010). Özel gereksinimi olan çocuklar. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 31-76). Ankara: Kök Yay.

Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Aksoy, V. (2012). Tutumlara Etki Eden Faktörler. İ. H. Diken (Ed.), *Engellilere Yönelik Tutumlar* (ss. 22-48). Ankara: Vize Yayıncılık.

Akyüz, E. (2015). *Çocuk hukuku. Çocukların hakları ve korunması*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuk Haklarının ve Güvenliğinin Korunması.* Ankara: İnsan hakları eğitim dizisi.

Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Aldemir, A. (2003). *Bilgiye erişimde yeni yaklaşım: Bilgi okuryazarlığı. Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve 2. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyum'unda sunulmuş bildiri*. Özü http://kaynak.unak.org.tr/bildiri/unak03/u03-29.pdf Erişim tarihi: 20.05.2020.

Anderson, C. J., Klassen, R. M., & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.

Ataman, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Yayınları.

Ayral, M.; Özcan, Ş.; Can, R.; Ünlü, A.; Bedel, H.; Şengün, G.; Demirhan, Ş. ve Çağlar, K. (2014). Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Bakışını Etkileyen Etkenler, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(Özel Sayı), 218-230.

Basser, L. A. (2004). *Justice for all-the challenge of realizing the right to education for children with* disabilities. *J. Gender Race & Just.,* 8, 531.

Başaran, İ. E., (2007). *Eğitim Bilimine Giriş.,* Ankara: Ekinoks.

Başaran, İ.E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi.* Ankara: Yargıcı Matbaası.

Başbakanlık Özürlüler İdaresi [BÖİB] (2006). *Türkiye özürlüler araştırması temel göstergeleri.* s. 1-12.

Beiter, K. D. (2005). *The protection of the right to education by international law*. Brill.

Beyaz Nokta Gelişim Vakfı (2016). *Milli eğitim sistemi mevcut durum ve geliştirme için politika önerileri.* http://www.beyaznokta.org.tr/cms/images/anal%C4%B1z%20raporlar%C4%B1%20Y ENI%20EGITIM%20SISTEMI%20POLITIKALARI.pdf. Erişim tarihi: 11.05.2020.

Booth, T. (2005). Keeping the future alive: Putting inclusive values into action. *Forum*, 47(2), 151–158.

Brown, S. E., & Guralnick, M. J. (2012). International human rights to early intervention for infants and young children with disabilities: Tools for global advocacy. *Infants and Young Children*, 25(4), 270.

Bülbül, S. (1991). *Halk Eğitimine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayın No:213.

Celep, C. (2003). *Halk Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Civelek, A. H. (1992). Eğitilebilir zihin özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde bütünleştirmenin etkileri. *I. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri* (ss. 202-204), Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Cologon, K. (2013). *Inclusion in education: Towards equality for students with disability.* http://dev.asksource.info/sites/asksource.info/files/13745%20CDA%20Issues%20P aper%20on%20Inclusion_updated_web_v21.pdf Erişim Tarihi: 14.05.2020.

Coşkun, S. (2016). Özgürlük Problemi: Spinoza ve Kant. *Dört Öge Dergisi*, Yıl:4, Sayı:9, ss.139-156.

Crockett, J. B., & Yell, M. L. (2008). Without data all we have are assumptions: Revisiting the meaning of a free appropriate public education. *Journal of Law and Education,* 37, 381-392.

CSIE. (2017). *The UNESCO Salamanca Statement*. http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml, 10.06.2020.

Çağlar, S. (2009). *Uluslararası hukuk ve Türk hukuk sisteminde engellilerin eğitim hakkı ve devlet yükümlülükleri.* Ankara: Beta Yayınevi.

Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 13(1), 55-66.

Çifci, İ. (1997). *Normal çocukları bilgilendirmenin zihin engeli yaşıtlarına yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çotuksöken, B. (2009). *Eğitim Felsefesi, Eleştirel Düşünme, Düşünme Eğitimi. Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları'nın içinde*, (s. 75-95). İstanbul: Tarih Vakfı.

Çotuksöken, B. (2012). *İnsan hakları ve felsefe.* İstanbul: Papatya.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.

Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 25-39.

Drucker, P. F. (1996). *Yeni Gerçekler.* (B. Karanakçı, Çev.) 5. Baskı. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür.

Duman, B. (2016). *Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler.* M., A. Mastropieri & T., E. Scruggs (Ed.), *İleri düzeyde engeli olan öğrencilere öğretim* (M.Şahin & T. Altun, Çev.) *içinde* (s. 51-75). Ankara: Nobel.

Eğitim – Sen (2004). *4. Demokratik Eğitim Kurultayı* (Eğitim Hakkı) 1-5 Aralık 2004 Ankara.

Erden, M. ve Akman, Y. (2000). *Eğitim Psikolojisi. Gelişim-Öğrenme Öğretme.* Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdoğan, İ. (1998). Enformasyon Bilgi toplumu dosyası: Bilgi toplumu olmanın gerektirdiği eğitim paradigması. *Bilgi ve Toplum Dergisi,* 1, 93-96.

Erdoğan, M. (2007). *İnsan Hakları Teorisi ve Hukuku*, Ankara: Orion Kitapevi.

Ersoy, Ö. & Avcı, N., (2001). *Üstün zekalı ve üstün yetenekliler, özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri 'Özel Eğitim'*. İstanbul: Yapa.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of inclusive education,* 4(2), 153-162.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive practice? *European Journal of Special Needs Education,* 29(3), 286-294.

Fore, C., Hagan-Burke, S., Burke, M. D., Boon, R. T., & Smith, S. (2008). Academic achievement and class placement in high school: Do students with learning disabilities achieve more in one class placement than another? *Education & Treatment of Children,* 31, 55-72.

Furney, K. S., Hasazi, S. B., Clark/Keefe, K., & Hartnett, J. (2003). A longitudinal analysis of shifting policy landscapes in special and general education reform. *Exceptional Children,* 70(1), 81-94.

Garner, L. H. (2002). *Education for the twenty-first century: Leadership for globalization.* Iowa: Second Korea-U.S. Forum.

Garrick Duhaney, L. M., & Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education,* 21(2), 121-128.

Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigmasi. *Sosyal Bilimler Dergisi,* 9(1), 89-102.

Gıcı Vatansever, A. (2018). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi*),* Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Giritli, İ. ve Güngör, H. A. (2002). *Günümüzde İnsan Hakları*, İstanbul: Der Yayınları.

Global Campaign for Education and Handicap International. (2014). *Equal right, Equal opportunity.* http://www.right-to education.org/sites/right-to education.org/files/resource attachments/GCE_Equal%20Right_Equal%20Opportunity_2013.pdf, Erişim Tarihi: 10.06.2020.

GPE. (2017). *Children with Disabilities.* http://www.globalpartnership.org/focus-areas/children-with-disabilities, Erişim Tarihi: 23.05.2020.

Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirlikçi öğretim yaklaşımının incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Hardman, M. L., & Dawson, S. (2008). The impact of federal public policy on curriculum and instruction for students with disabilities in the general classroom. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth,* 52(2), 5-11.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182.

Hayatboyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001). http://www.eduser.com.tr/upload/dosya/34._dpt8.kalkinmaplanihayatbo.pdf. Erişim tarihi: 12.05.2020.

Hehir, T. (2003). Beyond inclusion: Educators' 'albeist" assumptions about students with disabilities compromise the quality of instruction. *School Administrator,* 60(3), 36-39.

Hocutt, A. (1996). Effectiveness of special education: Is placement the critical factor? *The Future of Children,* 6(1), 77-102.

http://www.uft.org/files/attachments/doe-continuum-of-services.pdf Erişim Tarihi: 01.04.2020.

Hunt, M. (2012). Students with mild to moderate disabilities perceptions of engagement in general education and self-contained educational settings. *Capstone Projects and Theses.* Paper 420.

Işık Çalışkan, Z. (2012). *Eğitim ve grup etkileşiminin zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin yaşadıkları güçlükler üzerine etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Junis, Mark W., Kay, Richard S., Bradley, Anthony W., (1996). *European Human Rights Law, Text and Materials,* Oxford University Press.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 5(2), 1-13.

Kauffman, J. M., Bantz, J., & McCullough, J. (2002). Separate and better: A special public school class for students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 10(3), 149-170.

Kauffman, J. M., Lloyd, J. W., Baker, J., & Riedel, T. M. (1995). Inclusion of all students with emotional or behavioral disorders? Let's think again. *Phi Delta Kappan,* 76(7), 542.

Kayaalp, İ. (2002). *Eğitimde İletişim Dili.* İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim.* S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (3-12), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No: 561.

Kızıloluk, H. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Editör: Adil Türkoğlu). Ankara: Mikro Yayınları.

Klingner, J. K., Vaughn, S., Shay Schumm, J., Cohen, P., & Forgan, J. W. (1998). Inclusion or pull-out: Which do students prefer?. *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 148-158.

Kocacık, F. (2003).*Toplumbilim Ders Notları.* Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları: 92. Sivas: Özemek Matbaası.

Koster, M., Pijl, S. J., Houten, E. V., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31-46.

Kuçuradi, İ. (1982). *İnsan Haklarının Felsefi Temelleri,* Türkiye Felsefe Kurumu Yayını, Ankara.

Kucuradi, İ. (1988). *Etik,* Meteksan yayını, Ankara.

Kuçuradi, İ. (1994). *Adalet Kavramı,* (Ed. A. Güriz).Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Kuçuradi, İ. (1998). *İnsan ve Değerleri.* Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Kuçuradi, İ. (2007). ‘‘*İnsan Onuru Kavramı ve İnsan Hakları’’, İnsan Hakları Kavramları ve Sorunları,* Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara.

Kuçuradi, İ. (2014). *Eğitimi yeniden düşünmek.* https://hacettepe.edu.tr/duyuru/rekduy/47KurulusYilDonumu220714.pdf, Erişim Tarihi: 10.12.2021.

Kuçuradi, İ. (2016). *İnsan hakları: kavramları ve sorunları.* Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly,* 23(1), 64-75.

Kural, B. (2018). *Görme engellilerin dağcılık aktiviteleri yoluyla geliştirdikleri becerilerin yaşam kalitelerine yansımalarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Leinhardt, G., & Pallay, A. (1982). Restrictive educational settings: Exile or haven?. *Review of Educational Research,* 52(4), 557-578.

Lonbay, J. (1992). *Implementing the right to education in England. In Economic*, Social and Cultural Rights (pp. 163-183). Palgrave Macmillan UK.

Ludlow B. L., & Wienke WD (1995). *Preparing teacher educators for rural special education: A leadership training program.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381320.pdf Erişim Tarihi: 10.04.2020.

Margalit, M., & Efrati, M. (1996). Loneliness, coherence and companionship among children with learning disorders. *Educational Psychology*, 16(1), 69-79.

Maviş, İ. (2008). *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. İ., H. Diken (Ed.), *Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler içinde* (s. 297-329). Ankara: Pegem.

Meijer, C. J. W. (2003). *Special needs education across Europe. Middelfart*: European Agency for Development in Special Needs Education.

Mengüşoğlu, T. (2005). *Felsefeye Giriş.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Messer, A. (1992). *Supporting system in special education.* Tel-Aviv: Open University.

Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. (Gözden geçirilmiş). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf (Erişim tarihi: 06.03.2020).

Nohutçu, A. (2015). Bilgi toplumunda yükseköğretim kurumlarının yeniden yapılandırılması ve yönetimi: Başlıca eğilimler, gelişmeler ve Bologna süreci. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi,* 1(12), 50-66.

Oktay, A. (2001). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitimi Sistemi.* (Yayına Hazırlayanlar: Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan). İstanbul: Sedar Yayıncılık.

Özcan, M. (2016). *Aristoteles Felsefesi ve Hukukun Önkabulleri: Akıl, Özgürlük ve Eşitlik, HFSA - Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Arkivi*, İstanbul: İstanbul Barosu Yayınları.

Özdek, Y. (2000). *Uluslararası Politika ve İnsan Hakları*, Ankara: Öteki Yayınevi.

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997). *T. C. Resmi Gazete*, 23011, 6 Haziran 1997.

Öztürk, T. (2007). *Ana sınıflarına devam eden normal çocukları bilgilendirmenin zihin engelli yaşıtlarına yönelik tutumlarının etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Özyürek, M. (2006). *Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Özyürek, M. (2010). *Tutumlar ve yetersizlikten etkilenmişlere yönelik tutumların değiştirilmesi.* Ankara: Karatepe Yayınları.

Plan International. (2013). *Include us! A study of disability among Plan International's sponsored children.* Retrieved September, 19, 2017, from http://www.right-to education.org/sites/right-to-education.org/files/resource attachments/Plan_Include_Us%21_Report_2013_En.pdf Erişim Tarihi: 20.05.2020.

Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286.

Reiter, S. (1994). *Special education: Methods and basic principles.* Tel-Aviv: The Open University.

Ring, E. (2005). Barriers to inclusion: A case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 41-56.

RTE [The Right to Education Initiative]. (2017). *Persons with disabilities*. http://www.right-to-education.org/issue-page/marginalisedgroups/persons-disabilities Erişim Tarihi: 20.05.2020.

Sargın, N., & Sünbül, A. M. (2002). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları:* Konya ili örneği. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi. Doğu Akdeniz Üniversitesi.

Sarı, H. (2008). *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. İ., H. Diken (Ed.), *Çoklu yetersizliği olan öğrenciler içinde* (s. 449-494). Ankara: Pegem.

Schechter, C., & Feldman, N. (2013). The professional learning community in special education schools: The principals role. *Educational Research and Reviews*, 8(12), 785-791.

Selçuk, E. (1997). *İngilizce dersine karşı tutum ile bu dersteki akademik başarı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Sönmez, V.(2005) *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. Ankara: Anı yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları.* Ankara: Ekinoks.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler.* İstanbul: Morpa.

Şahin, S. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim.* N. Baykoç (Ed.), *Yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) otistik spektrum bozuklukları (OSB) olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s. 291-303). Ankara: Eğiten Kitap.

Taneli, Y. (2006). *Yaygın gelişimsel bozuklukta apolipoprotein e gen polimorfizminin genetik yöntemle araştırılması.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

TDK (1988). Türkçe Sözlük.

Tezcan, D.;, Erdem, M. R. ve Sancakdar, O. (2002). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Işığında Türkiye'nin İnsan Hakları Sorunu*, Seçkin.

Toprak, M., & Erdoğan, A. (2012). Hayat boyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.

Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşamboyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi,* 5(1), 87-98.

Turgut, B. (2001, Mart, Nisan, Mayıs). Küreselleşme ve milli duyarlılıklar. *Milli Eğitim Dergisi,* 150.

Tuş, Ö. (2011). *Özel gereksinimi olan öğrencilerin okul öncesi eğitime geçişte karşılaştıkları güçlüklerin anne görüşlerine göre belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Abant* İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Türkoğlu, A. (1996). *99 Soruda Eğitim Bilimlerine Giriş.* İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.

UNESCO. (2001). *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms.* http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394e.pdf Erişim Tarihi: 15.04.2020.

UNESCO. (2015). *The right to education for persons with disabilities*. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232592E.pdf, 30.05.2020.

UNICEF. (2007). *A human rights-based approach to education for all: A framework for the realization of children's right to education and rights within education*. United Nations Publications.

UNICEF. (2012). The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education. https://www.unicef.org/eca/UNICEF_Right_Children_Disabilities_En_Web.pdf, 25.05.2020.

UNICEF. (2016). *School violence and bullying global status report*. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246970e.pdf, 20.05.2020.

Uygur, N. (1993). *Yaşama Felsefesi*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.

Uysal, H. (2008). *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. İ., H. Diken (Ed.), *Fiziksel yetersizliği/süreğen hastalığı olan öğrenciler içinde* (s. 251-294). Ankara: Pegem.

Vural, S ve Yücesoy, Ş. (2003). Türkiye' de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği'ne uyum çabalarının yansımaları. *Sosyal Bilimleri Dergisi,* 141-157.

WHO (2011). *World report on disability*. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf Erişim Tarihi: 20.04.2020.

Yaşaran, Ö. Ö. (2009). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Süreci ve Türkiye'de Uygulanan Kaynaştırma Modelleri, *E-ISSN:* 2149-3871, ss.92-110.

Yılar, Ö. (2006). *Halk Bilimi ve Eğitim.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yılmaz, E. (1992). *Hukuk Sözlüğü,* Ankara: Yetkin Hukuk Yayınları.

Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another?. *The Journal of Special Education,* 37(3), 193-199.