

Bütünleştirmenin Tarihsel Gelişimi, Mevcut Durumu ve Yaşanan Sorunlar¹

Ali KURT²

Öz

Dünyada ve Türkiye’de bütünleştirmeye doğru haklı bir ilerleyişin farklı sebeplerle meydana geldiği görülmektedir. Özel gereksinimli bireylere çeşitli katkılarının bulunmasının yanında bir grubun eğitim dışında tutulmasının etik açıdan da uygun olmayacağı düşünüldüğünde bütünleştirmenin bir zorunluluk haline geldiği söylenebilir. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de ve dünyada bütünleştirmeye doğru giden bu yolun aydınlatılması ve Türkiye’deki mevcut durumun ve yaşanan sorunların tartışılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada sırası ile bütünleştirmenin dünyadaki ve Türkiye’deki tarihsel gelişimi ele alınmış, ardından Türkiye’deki mevcut durumuna ve yaşanan sorunlara ışık tutulmuştur. Son olarak da önerilere yer verilmiştir. Bu çalışma derleme niteliğinde bir çalışmadır. Çalışma sonucunda dünyada özel eğitimin ayrı kurumlarda verilen eğitim ile başladığı, daha sonra çeşitli tetikleyici olayların da etkisiyle genel eğitim okullarında açılan özel alt sınıflar, normalleşme ve kaynaştırma, son olarak da bütünleştirme şeklinde geliştiği belirlenmiştir. Türkiye açısından değerlendirildiğinde ise bütünleştirmeye doğru giden bu yolun benzerlikler taşıdığı ancak Türkiye’nin henüz bütünleştirme düzeyine ulaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mevcut durumda Türkiye’nin kaynaştırma düzeyinde olduğu düşünülürse, Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık olarak %74’ünün kaynaştırma ortamında eğitim aldığı ve var olan kaynaştırma uygulamalarının tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine kaynaştırma şeklinde yürütüldüğü ortaya koyulmuştur. Bunun yanında Türkiye’de uygulanmakta olan kaynaştırmaya yönelik geçmişteki birtakım sorunların hâlâ devam ettiği, öğretmen yeterlikleri konusunda ise kaynaştırma düzeyinde olumlu bir tablonun olmasına karşın bütünleştirme uygulamaları açısından aynı olumlu tablodan söz edilemeyeceği ifade edilebilir. Bu araştırmanın alanyazında kaynaştırmadan bir sonraki varış noktası olarak kabul edilen bütünleştirmeyi ele alması sebebiyle alanyazına yeni bir bakış getirerek özellikle bütünleştirme felsefesi temelinde yeni çalışmaların yapılmasında tetikleyici bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Bütünleştirme, Kaynaştırma, Özel Eğitim, Özel Gereksinimli Bireyler

Historical Development, Current Situation and Problems Related to Inclusion

Abstract

It is seen that a right progress towards inclusion in the world and in Turkey has occurred for different reasons. In addition to making various contributions to individuals with special needs, it can be said that inclusion has become a necessity when it is considered that excluding a group from education wouldn't be appropriate in terms of ethics. The aim of this study is to illuminate this path towards inclusion in Turkey and the world, and to discuss the current situation and problems in Turkey. For this purpose, in this study, the historical development of inclusion in the world and in Turkey, respectively, was discussed, and then the current situation in Turkey and the problems experienced were shed light on. Finally, recommendations were given. This study is a review-type study. As a result of the study, it was determined that special education in the world started with the education given in separate institutions, and then with the effect of various triggering events, private subclasses opened in general education schools, normalization and mainstream, and lastly developed as inclusion. When evaluated from the perspective of Turkey, it has been concluded that this path towards inclusion has similarities, but Turkey has not yet reached the level of inclusion. Also, considering that Turkey is at the level of inclusion in the current situation, it has been revealed that approximately 74% of the students with special needs in Turkey receive education in the mainstream environment and the existing mainstream practices are carried out as full-time, part-time and reverse mainstream. In addition, it can be stated that some problems in the past regarding mainstream, which is currently being implemented in Turkey, still continue, and although there is a positive picture regarding mainstream education in terms of teacher competencies, the same positive perspective cannot be mentioned in terms of inclusion practices. It is thought that this research will play a triggering role in new studies, especially on the

Gönderim Tarihi (Received): 27.10.2021

Kabul Tarihi (Accepted): 22.04.2022

¹ Derleme Makale: Bu çalışma Etik Kurul İzin Belgesini gerektirmemektedir.

¹ Bu çalışmanın özeti 2. Uluslararası Toplumsal Araştırmalar Kongresi bünyesindeki Eğitim Bilimleri Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur, 4-6 Mart 2022, Erzurum.

² Yüksek lisans öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, alikurt0009@gmail.com, 0000-0002-3256-3065

Kurt, A. (2022). Bütünleştirmenin tarihsel gelişimi, mevcut durumu ve yaşanan sorunlar. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 16-34.

basis of inclusion philosophy, by bringing a new perspective to the literature, since it deals with inclusion, which is accepted as the next destination after mainstream in the literature.

Keywords: *Inclusion, Mainstream, Special Education, Individuals with Special Needs*

Giriş

Özel eğitimin tarihsel süreç içerisinde sürekli gelişerek evrildiği söylenebilir. Öyle ki özel eğitim alanyazınında kaynaştırmadan sonra bütünleştirmenin tartışılmaya başlandığı ve çeşitli sebeplerle birçok ülkenin bütünleştirmeye doğru yöneldiği ifade edilebilir (Francisco, Hartman, & Wang, 2020). Bu sebepler arasında siyaset, eğitim ve sosyoloji alanlarındaki tarihsel gelişmelere dayalı olarak kapsayıcı eğitim fikrinin ortaya çıkması gösterilmektedir (Prince & Hadwin, 2013). Hansen (2012) ise kapsayıcı eğitim fikrinin ortaya çıkmasını ve benimsenmesini sağlayan sebepleri şu şekilde sıralamıştır: Mevcut özel eğitim olanaklarının istenen etkide olmaması, özel gereksinimli çocukların sayısında sürekli bir artışın olması ve özel gereksinimli çocukların sayısındaki bu sürekli artıştan dolayı onların eğitimi için yapılacak harcamaların da artması.

Bununla birlikte Türkiye ise birçok uluslararası sözleşmeye ya da girişime taraf ülke konumundadır (Azarkan & Benzer, 2018; Dede, 1996; United Nations, 1948). Bu da Türkiye’de de kaynaştırmanın bütünleştirmeye doğru evrileceğini destekler niteliktedir. Diğer yandan mevcut durumda Türkiye için henüz bütünleştirmeye yönelik herhangi bir adımın olmadığı ve bütünleştirme kavramının dahi tam olarak ortaya koyulmadığı görülmektedir (Keser & Düzkantar, 2019). Uluslararası alanyazında kaynaştırma ve bütünleştirmenin ayrı kavramlar olarak ele alındığı; ancak Türkiye’de bu kavramların birbirinin yerine kullanıldığı belirtilmektedir (Diken & Batu, 2010). Oysa Keser ve Düzkantar (2019) bu kavramların farklı kavramlar olduğuna ve bütünleştirmenin kaynaştırmayı da içerisine alan şemsiye bir kavram olduğuna dikkat çekmektedir.

Alanyazında bütünleştirmenin pek çok faydasının olduğuna işaret edilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile bütünleştirilmesi; onların sosyalleşmesi, normal gelişim gösteren akranları tarafından kabul edilmesi ve onlara akranlarının davranışlarını taklit edebilme fırsatı sağlaması yönüyle önemli görülmektedir (Prince & Hadwin, 2013). Ayrıca Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisine bağlı olarak her bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için sıralı olarak ve birbirinin önkoşulu olan belli gereksinimleri karşılaması gerektiği ve bu gereksinimlerden birinin ise ait olma gereksinimi olduğu belirtilmektedir. Bu anlamda özel gereksinimli bireylerin de akranları ile bütünleştirilmesinin sağlanması, onların ait olma gereksinimlerini karşılamalarına ve buna bağlı olarak da kendini gerçekleştirme yolunda daha üst gereksinimlerini karşılamalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir (Prince & Hadwin, 2013). Ait olma gereksiniminin karşılanması ile öğrencilerin motivasyonunun, okula katılımının ve harcadığı çabayı ifade eden okul davranışının ve dolayısıyla da akademik başarısının olumlu yönde etkilenebileceğine vurgu yapılmaktadır. Bunlara ek olarak öğrencilerin sosyal yeterliğinin artması, psikolojik iyi oluş, akademik özgüven, iyimserlik, kendini gerçekleştirme gibi olumlu duyuşsal çıktılar ile de bağlantılı olabileceği ifade edilmektedir (Prince & Hadwin, 2013). Öyle ki, Eğitim Reformu Girişimi’nin (ERG, 2011a) hazırlanmış olduğu raporda, bir sınıf öğretmenin destek eğitim verdiği öğrenciler ile proje hazırladığı ve bu projenin ilk 18 proje içerisine girdiğinden söz edilmiştir. Ancak bu durumun öğretmen için kolay olmadığına, öncelikle öğrencilerini başarabileceklerine inandırdığına ve sonrasında çalışmaların yapılmasıyla bir derecenin elde edildiğine yer verilmiştir. Ayrıca bu yarışmadan olumlu sonuçların alınmasıyla öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı ve diğer öğretmenler, öğrenciler ve velilerin onlara bakış açılarının değiştiği ifade edilmiştir. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerin gerçek potansiyellerini ortaya koymaları için bütünleştirmenin bir zorunluluk haline geldiği belirtilmektedir (Burckhart & Jager, 2017). Bunun yanında tüm bu olumlu sonuçlara karşın bir grup ya da zümrenin eğitim dışında tutulmasının etik yönü de düşünülmelidir. Özellikle Stephen Hawking gibi örneklerin de olduğu dikkate alınırsa bütünleştirmeye doğru gidişin haklı çabasına anlam yüklenebilir. Başka bir deyişle, bütünleştirmede nispeten daha ağır düzeyde yetersizlik durumlarında bile zorlayıcı birtakım sebepler dışında tüm özel gereksinimli bireylerin genel eğitim ortamlarına dâhil edilmesi ve potansiyelinin açığa çıkarılması söz konusudur (Dede, 1996). Tüm bunlardan hareketle bu çalışmanın amacı Türkiye’de ve dünyada bütünleştirmeye doğru giden bu yolun aydınlatılması ve Türkiye’deki mevcut durumun ve yaşanan sorunların tartışılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada öncelikle bütünleştirmenin dünyadaki tarihsel gelişimi, ardından Türkiye’deki tarihsel gelişimi ele alınmış ve sonrasında ise Türkiye’deki mevcut durumuna ve yaşanan sorunlara değinilmiştir. Son olarak da önerilerde bulunulmuştur.

Dünyadaki Tarihsel Gelişimi: Ayrıştırılmadan Bütünleştirmeye

Dünyada özel eğitimin ayrı kurumlarda verilen eğitim ile başladığı daha sonra çeşitli tetikleyici olayların da etkisiyle genel eğitim okullarında açılan özel alt sınıflar, normalleşme ve kaynaştırma, son olarak da bütünleştirme şeklinde geliştiği ifade edilmektedir (Francisco, Hartman, & Wang, 2020). Bu bölümde dünyada bütünleştirmenin gelişimine ve bunu tetikleyen bazı önemli olaylara yer verilmiştir.

İlk çağlarda özel gereksinimli bireylerden onların dış görünüşleri veya davranış farklılıkları sebebiyle içlerine cin/şeytan kaçtığı belirtilerek uzaklaşmış ve ihmal ya da istismara maruz kalmışlardır (Sucuoğlu & Kargın, 2008). Hristiyanlık ile birlikte kiliseler tarafından özel gereksinimli bireyler korunarak onlara acıma duygusu ile yaklaşılmaya başlanmıştır. Ancak yine de özel gereksinimli bir insanın olamayacağı ya da cadı olduğuna dair inanışların hâlâ o dönemlerde de varlığını sürdürdüğüne dikkat çekilmektedir (akt. Sucuoğlu & Kargın, 2008; Gearheart, Weishahn, & Gearheart, 1996). Bu dönemlerde özel gereksinimli bireylerin eğitiminin söz konusu olmadığı ve daha çok bu bireylerin görmezden gelindiği ifade edilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitimine ilk olarak bazı istisnai durumlar hariç 16. yüzyılda başlanmıştır (Özsoy, 2002b). Francisco, Hartman & Wang (2020) bu fikrin –özel gereksinimli bireyleri eğitme- Avrupa'dan başlayarak ABD'ye doğru geldiğini ifade etmektedir. Fransa'da 1760'ta, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ise 1817 yılında işitme yetersizliği olan bireylere eğitim ve bakım için okullar açılmıştır (Sucuoğlu & Kargın, 2008). Bakım ve rehabiliteye dayalı bu okullar 1800'lü yıllarda tıp alanındaki gelişmelerle birlikte özel gereksinimli bireyleri hasta bireyler olarak değerlendiren, onlardan ziyade yetersizliklerine odaklanan ve bu yetersizliklere yönelik çeşitli tedaviler öneren tıbbi model ile ilişkilendirilmektedir (Pakkan, 2021). Özellikle Avrupa'da Jean Marc Gaspard Itard tarafından yapılan çalışmaların 19. yüzyılın başlarında ön plana çıktığı belirtilmektedir. Itard, ormanda bulunan Victor isimli hiçbir şey bilmeyen ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan 12 yaşındaki çocuğun eğitimini üstlenerek 1828'de ergenlik çağına gelip ölüncüye kadar bu çocuk üzerinde çeşitli çalışmalar yapmıştır. Victor'un ağır düzeyde zihinsel yetersizliği bulunması sebebi ile Itard'ın başarısız olacağı düşünülmüş ancak yaptığı çalışmalarla çocuğun çok sayıda davranışını norma yaklaştırmıştır. Bu durum özellikle özel gereksinimli bireylerin de eğitilebileceği fikrinin oluşması anlamında önemli görülmektedir (Eripek, 2002).

1900-1960'larda genel olarak özel gereksinimli bireylerin ayrı okullarda ya da özel eğitim sınıflarında eğitim alabileceği anlayışının hâkim olmasından dolayı çeşitli yetersizlik grupları için açılan okulların bu hâkim görüş temeline dayandığı ifade edilmektedir. Ancak bu dönemde çok sığ kalsa da kaynaştırma uygulamalarının da zemininin hazırlandığından söz edilmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2008). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ilk örneğin 1913 yılında görme yetersizliği olan bireylere yönelik olarak başlatılan yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasının olduğu belirtilmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2008). Bir başka ilerleme de İngiltere'de 1928'de özel eğitim ve genel eğitimin birlikte yapılmasının vurgulanması ve 1944 yasası ve 1945 yönetmelikleri ile uygun durumdaki özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfında akranları ile birlikte eğitim almasının yasallaştırılmasıdır (Lindsay, 2003).

Özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarında akranları ile birlikte eğitim almalarına doğru gelişen sürecin en önemli etmenlerinden birisinin de uluslararası sözleşmeler ya da girişimler olduğu söylenebilir. Bunlardan birisi olan “*Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*” birçok ülke ve Türkiye tarafından 1948 yılında kabul edilmiştir. Bu bildirin 26. maddesi şu ifadeleri içermektedir: “*Her şahsın öğrenim hakkı vardır. Öğrenim hiç olmazsa ilk ve temel safhalarında parasızdır. İlk öğretim mecburidir. Teknik ve mesleki öğretimden herkes istifade edebilmelidir. Yüksek öğretim, liyakatlerine göre herkese tam eşitlikle açık olmalıdır*” (United Nations, 1948, s. 6). Bu ifadelere ek olarak bildiri içerisinde özgürlük ve eşitlik vurgusunun pek çok maddede de yapıldığına dikkat çekilmektedir (Levent, 2011). Bu bildiri erken dönemde eşitlik vurgusu yapması yönüyle normalleşme fikrinin ortaya çıkması açısından önemli görülmektedir (Francisco, Hartman, & Wang, 2020).

Kaynaştırmada en hızlı ve radikal gelişmelerin 1960 ve sonrasında meydana geldiğinden söz edilmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2008). 1968'de davranışları anlamaya yönelik bilimsel bir yaklaşım olan Uygulamalı Davranış Analizi'nin (UDA) önemi artmıştır. UDA ile özel gereksinimli bireylerin

problem davranışlarına alternatif bir bakış açısı getirilerek eğitimlerinde önemli bir dönüm noktasının yaşandığı ifade edilmiştir. Özellikle Lovaas'ın otizmlilerle çocuklarla yapmış olduğu çalışmalar, bu çocuklara uygun müdahalelerin yapılmasıyla, bu çocukların toplum yaşamına ve hatta genel eğitim sınıflarına dâhil olabileceğini göstermesi yönüyle önemli bir kilometre taşı olarak değerlendirilmektedir (Francisco, Hartman, & Wang, 2020). Ardından 1969 yılında Bengt Nirje tarafından “normalleşme” terimi ortaya atılmıştır. Bu terimin özel gereksinimli bireylere yönelik programların ve toplumun bakış açısının geliştirmesi anlamında büyük bir etki yarattığına dikkat çekilmektedir (Perrin & Nirje, 1985). 1970'lere gelindiğinde ise okullar daha hümanist bir yaklaşımı benimsemiş ve normalleşme fikri egemen olmaya başlamıştır (Winzer, 1993). Aynı zamanda özel gereksinimli bireylerin yetersizliklerine odaklanarak onları hasta bireyler olarak ele alan tıbbi model önemini yitirerek, 1970'lerde özel gereksinimli bireylerin yetersizliklerinden ziyade içinde bulunduğu çevreye odaklanan sosyal model gündeme gelmiştir (Pakkan, 2021). Bununla birlikte dünyanın çeşitli bölgelerinde –özellikle ABD’de- aileler ve uzmanlar ayrıştırmış eğitime itiraz ederek davalar açmışlar ve mücadele etmişlerdir (Francisco, Hartman, & Wang, 2020). Bu yapılan mücadeleler sonucunda kaynaştırma uygulamalarının 1970’li yıllardan beri birçok ülkede benimsendiğine ve uygulanmaya başladığına dikkat çekilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin genel eğitim ortamında akranlarıyla beraber eğitim almaları İtalya’da 1971, İngiltere’de 1974, ABD’de ve Fransa’da 1975, Norveç’te 1976 yılında yasalaştırılmıştır (ERG, 2011b). Kaynaştırma fikrinin yaygın olarak kabul görmesinin sebepleri; uygulama anlamında özel eğitim sınıflarındaki yaşanan sorunlar ve bu sebeple yapılan eleştiriler, baskı grupları ve yasal başvurular ile özel eğitim sınıflarına karşı olumsuz tutum ve tavırların artması, mevzuatlarda yapılan düzenlemeler, insanlığın özel gereksinimli bireylere karşı tutumlarının değişmesi, normalleştirme kavramının ortaya çıkması, teknolojiye yaşanan gelişmeler, erken yaşlarda eğitimin daha çok benimsenmesi ve yapılan çalışmaların artışı ile kaynaştırma eğitimi ile özel eğitim okulu ya da sınıflarındaki eğitimin daha fazla araştırılması şeklinde sıralanmıştır (Sucuoğlu & Kargin, 2008).

Tüm bunlara ek olarak özellikle yakın geçmişte uluslararası anlamda bazı önemli adımların atıldığı görülmektedir. Bu atılan adımların kaynaştırmanın bütünleştirmeye doğru evrilmesine katkı sağladığı söylenebilir. Bu adımlardan birinin Tayland’da 5-9 Mart 1990’da “*Herkes için Eğitim Dünya Konferansı*”nin toplanması ve burada Birleşmiş Milletler (BM) Genel Sekreterliği tarafından “*Herkes için Eğitim Dünya Beyannamesi*”nin kabul edilmesinin olduğu söylenebilir. “*Herkes için Eğitim Dünya Beyannamesi*”nin 1. maddesinde “*Her insan -çocuk, genç, yetişkin- kendi temel öğrenme gereksinimlerini karşılamak üzere tasarlanmış eğitim olanaklarından yararlanabilmelidir.*” ifadesi yer almaktadır (BM, 1990). Bu madde ile her bireyi içerisine alan bir anlayışta eğitim olanağının yaratılması gerektiği vurgulanmakta ve daha birçok maddede eğitimde fırsat eşitliği ile temel hak ve özgürlükler üzerinde durulmaktadır. Aynı yıl “*Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi*” yürürlüğe girmiş ve sözleşmenin 28. maddesinde her çocuğun eğitim alma hakkına sahip olduğuna yer verilmiştir (Levent, 2011). Bu girişimlerle birlikte kaynaştırmadan sonra bütünleştirmeye doğru bir geçişin temellerinin atılmaya başlandığı söylenebilir. Öyle ki Francisco, Hartman ve Wang (2020) kaynaştırmadan sonra gelinen son noktanın bütünleştirme olduğuna dikkat çekmektedir. Bütünleştirmeye doğru gidişte genel eğitim ve özel eğitim şeklinde verilen ayrıştırmacı eğitim anlayışına karşı yapılan eleştirilerin ve bunun sonucunda da birleştirilmiş ve normal eğitim (normalleşme) fikirlerinin güç kazanmasının etkili olduğu belirtilmektedir (Gable & Hendrickson, 2000). Uluslararası yapılan sözleşmelerle bu durum daha da güçlenmiştir (Akçamete, Büyükkarakaya, Bayraklı, & Yıldırım, 2012). Salamanca Bildirisi ise, bu konuya yasal dayanak oluşturmuştur (Akçamete vd., 2012). Bu anlamda küresel olarak, “*bütünleştirme*” teriminin özel eğitim bağlamında ilk kez 1994 yılında Salamanca Bildirisi’nde kullanıldığı belirtilmektedir (Francisco, Hartman, & Wang, 2020). İspanyan’ın bir şehri olan Salamanca’da 92 devlet ile 25 uluslararası kuruluşu temsilen 300’ün üzerinde kişinin 7-10 Haziran 1994’te toplandığı ve Salamanca Bildirisi’nin burada ilan edildiği belirtilmiştir. Bu bildirinin amacının herkesi dahil eden “*kapsayıcı eğitim*” fikrini geliştirmek ve okulları bu amaç doğrultusunda dönüştürmek olduğu ifade edilmektedir (Dede, 1996). Salamanca Bildirisi’ni imzalayan devletler kapsayıcı eğitim ilkelerini benimsemeye, aksi yönde zorlayıcı nedenler yoksa tüm çocukları normal okullara dâhil etmeye davet edilmiştir (Dede, 1996; Prince & Hadwin, 2013). Salamanca Bildirisi’nde 1990 yılındaki Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı’nda, herkesin bireysel ayrılıklara uğramadan eğitim almasının korunmasına ve 1948’deki Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirisi’ndeki tüm bireylerin eğitim hakkının olduğuna yönelik hükümlerin yinelenerek desteklediği ifade edilmektedir (Dede, 1996).

Bir diğer uluslararası adım da “*Birleşmiş Milletler Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşme*” nin (BM, 2008) kabul edilmesidir. Bu sözleşme 3 Mayıs 2008’de 20 devletin taraf olmasından 30 gün sonra yürürlüğe girmiştir. Türkiye ise bu sözleşmeye 3 Aralık 2008 tarihinde taraf olmuştur (Azarkan & Benzer, 2018). Bu sözleşmenin 24. maddesi, sözleşmeye taraf olan devletleri özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkını tanıması, bu hakkın ayrımcılık yapılmaksızın ve fırsat eşitliği temelinde sağlanması amacıyla her düzeyde kapsayıcı bir eğitim sistemi ve yaşam boyu öğrenmenin oluşturulması konusunda sorumlu tutulmuştur.

Sonuç olarak dünya açısından bu süreç ele alındığında öncelikle Avrupa’da işitme yetersizliği olan bireylere açılan okullar ile ayrıştırılmış bir eğitimden başlanarak; zaman içerisinde din, dil, ırk gibi farklı bileşenleri de içerisine alan bütünleştirmeye doğru bir evrilişten söz edilebilir. Bir sonraki bölümde bu sürecin Türkiye açısından nasıl geliştiğine yer verilecektir.

Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi: Ayrıştırmadan Bütünleştirmeye

Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin eğitiminin 16. yüzyılda uygulanan “Enderun Mektebi”ne kadar dayandığı belirtilmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2008). “Enderun Mektebi” dünyada üstün yetenekli bireylerin ilk olarak sistematik şekilde seçilip eğitilmesine ve istihdam edilmesine örnek olarak gösterilmektedir (Akçamete & Kaner, 1999). Daha sonra 19. yüzyılın sonlarına doğru işitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan bireylere eğitim vermeye başlanmıştır (Özsoy, 2002a). İşitme yetersizliği olan bireylerin eğitimi II. Abdülhamit döneminde 1889 yılında İstanbul’da bulunan Ticaret Mektebinin bir kısmına Grati Efendi tarafından açılan sağır okuluyla başlamıştır (Özsoy, 2002b; Tanyeri, 2016), görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ise bu okula bu bireyler için eklenen bir bölümde başlamıştır (Özyürek, 2002). Okul binasının sürekli değişmesi sebebiyle bu okul önemini giderek yitirmiş ve 1912 yılında kapatılmıştır. Daha sonra okulun öğrencileri aynı yıl Darülaceze’ye, oradan da 1926’da İzmir’e gönderilmiştir (Özsoy, 2002b). Bu okulun kapatıldığı 1912 yılından başlayarak, 1921 yılına kadar özel eğitim ile ilgili herhangi bir gelişmenin olmadığı ve karanlık bir döneme girildiği belirtilmektedir (Akçamete & Kaner, 1999; Sucuoğlu & Kargın, 2008). 1921 yılında görme ve işitme yetersizliği olan bireylerin eğitim aldığı ilk okul olan “*İzmir Dilsiz Mektebi*” açılmıştır. 29 Ekim 1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasından sonra 1924’te Türkiye’nin ilk işitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan bireylere eğitim veren okulu, “*Sağır-Dilsiz ve Körler Müessesesi*” ismiyle İzmir Karşıyaka’da kurulmuştur. Bu okul kurulduğu yılda 25 öğrenci ile eğitime başlamış, daha sonra öğrenci sayısını sürekli olarak arttırarak 1937’de okulun öğrenci sayısı 115’e kadar ulaşmıştır (Tanyeri, 2016). Aynı yıl bu öğrenciler için İzmir’de sosyal eksikliklerini gidermek amacıyla “*Sağır, Dilsiz ve Körler Himaye Cemiyeti*” ismiyle ilk Sivil Toplum Kuruluşu (STK) kurulmuştur. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin sayısındaki artışlar sebebiyle 1951’de bu okuldan görme yetersizliği olan bireyler ayrılmış ve okul “*İzmir Sağır Okulu*” adını alarak Alsancak’ta bulunan eski İngiliz Hastanesinin olduğu binaya taşınmıştır. Burada 40 yıl eğitim verdikten sonra 1992’de Bornova’ya taşınmış ve o zamandan bu yana “*İşitme Engelliler İlköğretim Okulu*” adıyla 86 yatılı ve 64 gündüzlü olarak toplam 150 işitme yetersizliği olan öğrenci ile eğitim vermeye devam etmektedir (Tanyeri, 2016). İzmir’de açılan okullardan sonra İstanbul’da 1944 yılında bir dernek tarafından “*İstanbul Özel Sağır Dilsiz ve Körler Okulu*” açılmıştır. Özel gereksinimli bireylerin eğitilemeyecek olduğu ve hasta olduklarına dair hâkim görüşün 1950’li yıllara kadar sürdüğü ve bundan dolayı da bu bireylere genellikle bakım amaçlı Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı bünyesindeki kurumlar tarafından hizmet verildiği belirtilmektedir (akt. Sucuoğlu & Kargın, 2008; Özyürek, 2004).

Özel eğitim hizmetleri 1951 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde örgün eğitim hizmetleri kapsamında yer almıştır (Özsoy, 2002a). Başka bir deyişle MEB’e devredilmiştir. Bu devir ile birlikte aslında özel eğitimin bir sağlık sorunu olmadığına anlaşıldığı belirtilmektedir (Akçamete & Kaner,

1999). Bu durumun özellikle tıbbi modelden sosyal modele doğru geçişin ilk göstergesi olması yönüyle önemli olduğu söylenebilir. Bunun yanında Türkiye’de ayrıştırılmış eğitim anlayışına uygun olarak özel gereksinimli bireylerin eğitilmesi için sürekli olarak ayrı okullar kurulurken ilk defa 1952-1953 eğitim-öğretim yılında zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimine ilişkin Hıdırlıktepe ve Yeni Turan İlkokullarında iki özel alt sınıfın açıldığı görülmektedir (Eripek, 2002). Alanyazında özel alt sınıflar için ayrıştırılmış entegrasyon nitelemesi yapılmaktadır. Bu niteleme ile kastedilen, özel gereksinimli bireylerin hâlâ ayrıştırılmaya devam edildiği, ancak en azından okul içerisinde akranları ile birlikte olabilmeye fırsatı bulmaları açısından da birleştirici olduğu ifade edilmektedir (Francisco, Hartman, & Wang, 2020). Bu sebeple bu durum kaynaştırmaya doğru ilerleyiş anlamında da önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. 1960’lı yılların ise “*toplumsal uyanışın ve kitle hareketinin yaygınlaştığı yıllar*” olduğundan söz edilmektedir. Özellikle görme yetersizliği olan bireyler arasında ciddi hareketlenme ve hak arayışlarının olduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde görme yetersizliği olan bireylerden körler okulundan mezun olan ve lise ve / veya yükseköğretimini tamamlayan bireylerin sayıca arttığı ve buna bağlı olarak da toplumda özel gereksinimli bireylerin “*eğitilebileceği ve üretken bir konuma geleceği düşüncesi*”nin yaygınlaştığından söz edilmektedir (Özgökçeler & Alper, 2010).

Aynı düzlemde ele alındığında 1961 Anayasası’nın da kişilerin hak ve özgürlüklerini ele alan geniş ve sistematik hükümleri içermesi ve ilk kez sosyal devlet anlayışının benimsenmesi yönüyle (Özgökçeler & Alper, 2010) özel gereksinimli bireylerin herkes ile eşit haklara kavuşmasında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Anayasa’da sadece özel gereksinimli bireylere yönelik hükümlerin de olduğu görülmektedir. Anayasa’nın 50. maddesinde “*Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.*” hükmü (Resmî Gazete, 1961, s. 4644) ile özel gereksinimli bireylerin haklarının devlet tarafından güvence altına alınacağı ifade edilmiştir. Bu Anayasa’dan sonra özel eğitimin “*eğitimle ilgili yasa, yönetmelik ve planlarda*” sürekli olarak yer almaya başladığı belirtilmiştir (Akçamete & Kaner, 1999). Tüm bunlardan hareketle özel gereksinimli bireylere yönelik bakışın yavaş yavaş değişmeye başlaması, hak arayışları ve Anayasa’daki özgürlükçü maddelerin de beraberinde bireysel farklılıklara saygının giderek önem kazandığından söz edilebilir. 1973 yılında 1739 sayılı “*Millî Eğitim Temel Kanunu*” çıkarılmıştır. Bu Kanun’un 8. maddesinde “*Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.*” maddesi yer almaktadır (Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi, 1973, s. 5102). Bu gelişme ile genel eğitim sistemleri içinde özel eğitimin yer almaya başladığı belirtilmektedir (Akçamete & Kaner, 1999).

1950 ile 1980 yılları arasında kaynaştırmaya yönelik sistematik bir girişimin olmadığı ve özel gereksinimli bireylerin eğitiminin daha çok ayrı özel eğitim okulları ve sınıfları yoluyla verildiği ifade edilmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2008). Ayrıca 1980’li yılların personel yetiştirme hususunda ve çok sayıda yasanın kabul edilmesi ile önemli olduğu belirtilmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2008). Özgökçeler ve Alper (2010) 1980’li yıllara kadar özel gereksinimli bireylere yönelik sistematik düzenlemelerin olmadığına ve sadece Anayasa ile ulusal mevzuatlarda birtakım düzenlemelerin yer aldığına dikkat çekmiştir. 1981 yılının Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından “*Uluslararası Özürlüler Yılı*” olarak ilan edilmesi (Metin, 2017) ve 1983 yılından itibaren on yılın ise “*Dünya Engelliler 10 Yılı*” olarak ilan edilmesi Türkiye’de özel gereksinimli bireylere yönelik birtakım çalışmaların yanında düzenlemeler anlamında da bazı çalışmaların yapılmasına katkı sağlamıştır (Özgökçeler & Alper, 2010; Özsoy, 1981). 1982 yılında, günümüzde de geçerliğini koruyan 2709 sayılı “*Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*” kabul edilmiştir. Anayasa’da özel gereksinimli bireyler ile ilgili doğrudan ve dolaylı maddelerin olduğu görülmektedir. Ayrıca herkes için ayırım gözetmeksizin ifadelerini içeren maddelerin de özel gereksinimli bireyleri kapsadığı ifade edilmiştir (Şişman, 2011). Bu Anayasa’da 1961 Anayasası’nın (Resmî Gazete, 1961, s. 4644) 50. maddesinde yer alan “*Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır*” hükmününün 42.

maddede yer aldığı görülmektedir (Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi, 1982, s. 14). 50. maddedeki “*Kimse, yaşına, cinsiyetine ve gücüne uymayan işlerde çalıştırılmaz. Küçükler ve kadınlar ile bedeni ve ruhi yetersizliği olanlar çalışma şartları bakımından özel olarak korunurlar.*” hükmü (Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi, 1982, s. 16) özel gereksinimli bireylerin çalışmaya yönelik haklarını devlet güvencesi altına almaktadır. Madde 61’de yer alan “*Devlet, sakatların korunmalarını ve toplum hayatına intibaklarını sağlayıcı tedbirleri alır.*” hükmü ile özel gereksinimli bireylerin devlet tarafından korunması ve toplumsal hayata katılması için önlemlerin alınacağı ifade edilmiştir (Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi, 1982, s. 19). Bunların yanında kamuoyuna sunularak 12 Eylül 2010’da kabul edilen metin ile “*Çocuklar, yaşlılar, özürülüler, harp ve vazife şehitlerinin dul ve yetimleri ile malul ve gaziler için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılmaz.*” hükmünün eklendiği belirtilmektedir (Şişman, 2011, s. 172). Bu maddeler dışında doğrudan özel gereksinimli bireyleri işaret eden bir madde bulunmamaktadır. Herkesin eşitliğini savunan hükümlerin de özel gereksinimli bireyleri kapsadığı düşünülürse birçok hakkın özel gereksinimli bireylere yasal olarak tanındığı söylenebilir. Anayasa’daki bu hükümlerin özel eğitime ilişkin yasalara dayanak oluşturduğu da ifade edilmektedir (Akçamete & Kaner, 1999). Öyle ki daha sonraki yıllarda Türkiye’de yasal olarak özel gereksinimli bireylerin akranları ile birlikte eğitimine ilişkin önemli gelişmelerin olduğu görülmektedir. Bunlardan en önemlisi 1983’te yürürlüğe giren “*Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu*” ile Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarının başlamasıdır. Kaynaştırma uygulamalarının başlamasından sonra yıllar geçtikçe daha fazla özel gereksinimli öğrencinin akranları ile birlikte eğitim almaya başladığı belirtilmektedir (ERG, 2011b). Örneğin kaynaştırma uygulamalarının başlamasından yaklaşık olarak 5 yıl sonra (1988-1989 eğitim öğretim yılı) 6821 öğrencinin kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim gördüğü ifade edilmektedir (Özsoy, 2002b).

1990 yılında “*XIII. Milli Eğitim Şurası*” toplanmıştır. Burada alınan kararlar doğrultusunda “*I. Özel Eğitim Konseyi*” düzenlenmiştir (Sucuoğlu, 2004). 13-15 Mayıs 1991 yılında MEB tarafından toplanan, şura niteliği taşıyan “*I. Özel Eğitim Konseyi*”nin kapsamının “*Türkiye’deki özel eğitimin durumu, sorunları ve çözüm önerileri*” olduğu belirtilmektedir. Bu konseyde sekiz farklı komisyon tarafından yapılan çalışmalar ve bu çalışmalar sonucunda hazırlanan raporlarla uygulamaya dönük olumlu kararlar alınmıştır (Özsoy, 2002a). Özellikle kaynaştırma ile bağlantılı olarak kaynaştırma uygulamalarının yaygınlığının artırılması, bu uygulamalardan yararlanacak olan özel gereksinimli bireylerin bireysel olarak eğitimlerinin planlanması ve izlenmesine yönelik kararların alındığı ifade edilmektedir (Sucuoğlu, 2004). Daha sonra 1992 yılında, 12 ilde 88 pilot okul (ilköğretim ve ortaöğretim) belirlenerek kaynaştırma uygulamalarını iyileştirme ve yaygınlaştırma girişiminde bulunulmuştur. Bu girişim ile kaynaştırma uygulamalarının paydaşlarına (öğrenciler ve veliler, öğretmenler) kaynaştırma eğitimleri verilmesi kararlaştırılmıştır (Sucuoğlu, 2004). Buna ek olarak mesleki eğitim okullarına zihinsel yetersizliği olan ve işitme yetersizliği olan öğrenciler kaynaştırılmıştır (Sucuoğlu, 2004). Aynı yıl “*Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği*” yürürlüğe girmiştir. Bu Yönetmelik’te kaynaştırmanın ayrı bir başlık altında yer aldığı ve burada kaynaştırmaya ilişkin önemli maddelerin bulunduğu belirtilmektedir. Ancak bu maddelerin içeriğinin yüzeysel olduğuna dikkat çekilmektedir (Şipal, 2004). Yönetmelik incelendiğinde (Resmî Gazete, 1992, s. 17) bahsi geçen maddelerin dokuz madde ile sınırlı olduğu görülmektedir. Bu maddelerden en önemlisi olan 70. maddede “*Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüklerince yapılan inceleme neticesinde, eğitilebilir seviyede olduğu tesbit edilen çocukların eğitimleri, yeterli sayıda öğrenci bulunamaması halinde ilkokullarda normal sınıflar içinde kaynaştırılmalarıyla sürdürülür.*” hükmü yer almaktadır. Bunun yanında kaynaştırma uygulanan sınıfların mevcuduna, okul yöneticilerinin gereksinim duyulan ortamı sağlamada sorumlu olduğuna ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ortamında eğitim alan öğrencilerle ilgili rehberlik çalışmalarını sürdüreceğine ilişkin maddelerin de bulunduğu görülmektedir. 1997 yılında kabul edilen “*573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK)*”nin özel gereksinimli bireylere yönelik düzenlenen en kapsamlı

yasal mevzuat olduğu ifade edilmektedir. “*Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu*” ile karşılaştırıldığında bu kararnamenin daha kapsamlı olduğu ve ilk kez kaynaştırma, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) ve özel eğitim desteği kavramlarına yer verildiğinden söz edilmektedir. Her ne kadar bu kavramlara yer verilmiş olsa da bunların kimler tarafından nerede ve nasıl uygulanacağına ilişkin açık bir tanımlamanın olmadığı da belirtilmektedir. Ayrıca 1975’te ABD’de yürürlüğe giren “*Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası*” ile çeşitli benzerliklere sahip olduğuna vurgu yapılmıştır (Sucuoğlu & Kargin, 2008). 2000 yılında 573 sayılı KHK’ye dayalı olarak “*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*” yürürlüğe girmiştir. Bu Yönetmelik’te uygulamaya ve kaynaştırmaya yönelik detaylara yer verilmiştir (Yazıcıoğlu, 2018). Önemli bir gelişme de 2005’te 5378 sayılı “*Özürlüler Hakkında Kanun*”nun yürürlüğe girmesidir. Bu Kanun’da özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarına ve bu haklarının engellenemeyeceğine, bu bireylerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak akranları ile aynı ortamda ve eşit koşullarda eğitim almaları gerektiğine aynı zamanda kendi yetenekleri doğrultusunda meslek seçme hakkına sahip olduklarına vurgu yapılmıştır (ERG, 2011b). Madde 15’de “*Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelli çocuklara, gençlere ve yetişkinlere, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, bütünleştirilmiş ortamlarda ve engelli olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır.*” hükmü yer almaktadır (Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi, 2005, s. 9466). Bu hükümde özellikle bütünleştirilmiş ortam vurgusunun olması dikkat çekicidir. Bunu takiben 2006 yılında çıkarılan “*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*”nde kaynaştırmaya ilişkin birçok maddeye yer verilerek kaynaştırmaya öncelik verilmesi gerektiği yinelenmiştir. Yönetmeliğin 4. maddesinde en az sınırlandırılmış eğitim ortamı şu şekilde tanımlanmıştır (MEB, 2006, s. 2):

“Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamıdır.”

Bu tanımda toplumla bütünleşme ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında madde 86’da “*öğrencilerin sosyal bütünleşmesini sağlayamaya yönelik tedbirlerin alınması*” ve “*sosyal bütünleşmelerini sağlamak amacıyla okul ve kurumda sosyal, kültürel faaliyetler düzenlemesi ve diğer okul ve kurumlarda düzenlenen faaliyetlere bireylerin katılımının sağlanması*” ibarelerinde (MEB, 2006, ss. 29-30) bütünleşme kelimesinin bulunması dikkat çekmektedir.

2008’de “*Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi*” yayınlanmıştır. Bu Genelge’de okul öncesinden ortaöğretime kadar tüm kademelerdeki okullarda bulunan okul yöneticileri ve öğretmenlere genelgenin duyurulması ve kaynaştırma konusunda gerekli önlemlerin alınmasına yönelik hükümlerin yer aldığı vurgulanmaktadır. Ayrıca yetersizlik türüne göre öğretmenler için “*Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Öğretmenlere Öneriler*” adıyla kaynaştırma önerilerinin yer aldığı bir ek de bulunmaktadır (Yazıcıoğlu, 2018). Bu Genelge 2017 yılında “*Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları*” genelgesinin yayınlanması ile yürürlükten kaldırılmıştır. Benzer amaçla yayınlanan yeni Genelge’de kaynaştırma kavramı yerine “*kaynaştırma/bütünleştirme*” kavramlarının birlikte yer aldığı görülmektedir (MEB, 2017). Buradan yola çıkılarak Türkiye’de yasal düzeyde bütünleştirmeye yönelik en azından bir farkındalığın oluşmaya başladığı söylenebilir. Ancak Genelge’de geçen ifadeler incelendiğinde (MEB, 2017) bu kavramlar ile hâlâ kaynaştırmanın kast edildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Genelge’de bu iki kavramın birlikte verilmesi kaynaştırma ve bütünleştirmenin birbirinin yerine kullanılabileceğini göstermektedir. Bu yönüyle düşünüldüğünde uluslararası alanyazın ile örtüşmeyen bir durumdan söz edilebilir (Diken & Batu, 2010). Bunu takiben 2018 yılında Resmî Gazete’de en güncel hali olan ve hâlâ geçerliğini koruyan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (Resmî Gazete, 2018) yayınlanmıştır. Bu Yönetmelik’te de geçmiş yönetmeliklerle

kıyaslama yapıldığında ilk defa kaynaştırma kavramı yerine “*kaynaştırma/bütünleştirme*” kavramlarının birlikte kullanıldığı görülmüştür. Yönetmeliğin 4. maddesinde “*kaynaştırma / bütünleştirme uygulamaları*” adı altında şu tanım yapılmıştır:

“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi ifade eder.”

Bu tanım incelendiğinde sadece özel gereksinimli bireylerin ele alındığı ve kaynaştırmayı niteleyen bir tanım olduğu söylenebilir. Keser ve Düzkantar (2019) destek hizmetlerinin tam anlamıyla sağlanabilmesi için bütünleşme teriminin uluslararası alanyazın ışığında açıkça tanımlanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Aksi takdirde sadece kaynaştırma kavramı ile sınırlı kalan bir destek hizmetten söz edilebileceğini vurgulamıştır.

Son olarak Türkiye açısından bütünleştirme felsefesi ile doğrudan bağlantı kurulabilecek bir diğer gelişmenin ise İstanbul’da 11 Mayıs 2011’de imzalanan ve bunu takiben 13 gün sonra 6251 sayılı Kanun’la onaylanan “*Kadınlara Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi*”dir (Resmî Gazete, 2011). Bu sözleşmenin tam metni incelendiğinde temel hak ve özgürlükler ile eşitliğe ilişkin birçok maddenin bulunduğu dikkati çekmektedir. Özellikle bütünleştirme ile doğrudan doğruya bağlantı kurulabilen 4. maddede şu hükme yer verilmiştir:

“Özellikle mağdurların haklarını korumaya yönelik önlemler olmak üzere, iş bu Sözleşme hükümlerinin cinsiyet, toplumsal cinsiyet, ırk, renk, dil, din, siyasi veya başka görüşe sahip olma, ulusal veya sosyal menşee, bir ulusal azınlıkla bağ, mülkiyet, doğum, cinsel yönelim, cinsel kimlik, yaş, sağlık durumu, engellilik, medeni hal, göçmen ya da mülteci olma durumu veya başka statüler temelinde herhangi bir ayrımcılık olmaksızın Taraflarca uygulanması güvence altına alınmıştır.”

4. madde yer alan bu hüküm incelendiğinde küresel anlamda bütünleştirmenin felsefesi ve ele alınış şekliyle örtüştüğünü söylemek mümkündür. Öyle ki alanyazında bütünleştirmenin sadece özel gereksinimler ile ilgili olmadığı bunun yanı sıra cinsiyet, cinsel yönelim, ırk, etnik köken, yaş, kültür ve sosyal sınıflar vb.leri ile de ilgili olduğu vurgulanmaktadır (Hodkinson, 2010). Ancak 20 Mart 2021 tarihinde alınan 3718 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararı ile bu sözleşme feshedilmiştir (Resmî Gazete, 2021). Sözleşmeye ilişkin ideolojik ya da siyasi bakış ve sebepler dışarıda tutularak, sadece konu kapsamında bütünleştirme açısından ele alındığında, bu adımın bütünleştirme felsefesi ile bağdaşmayan bir adım olduğu yorumu yapılabilir.

Sonuç olarak Türkiye’deki süreç incelendiğinde özel gereksinimli bireylerin eğitiminin tıpkı dünyadaki gelişime benzer bir şekilde önce ayrı okullar, daha sonra sırasıyla özel alt sınıflar ve kaynaştırma ile sağlandığı söylenebilir. Bütünleştirme olan son noktaya ise henüz ulaşamadığı görülmektedir. Tarihsel sürecin ele alınmasını izleyen başlıkta Türkiye’deki güncel duruma ve yaşanan sorunlara ışık tutulmaya çalışılmıştır.

Mevcut Durum ve Yaşanan Sorunlar

MEB Örgün Eğitim İstatistikleri 2019-2020 eğitim-öğretim yılı verilerine göre Türkiye’de var olan durumda okul öncesinde bin 260, ilkokulda 115 bin 556, ortaokulda 130 bin 624 ve ortaöğretimde 48 bin 257 özel gereksinimli öğrenci kaynaştırma ortamında eğitim almaktadır. 2019-2020 eğitim-öğretim

yılında toplam özel gereksinimli öğrenci sayısı ise 398 bin 815'tir (MEB, 2020). Bu durumda özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık olarak %74'ü kaynaştırma ortamında eğitim almaktadır. Her ne kadar bu oran fazla gibi görünse de İtalya gibi kaynaştırma uygulamalarında başarılı bir ülkede (Yılmaz & Melekoğlu, 2018) bu oranın %98 civarında olduğu belirtilmektedir (Giangreco, Doyle, & Suter, 2012). ABD'de ise bu oran yaklaşık olarak %95'e karşılık gelmektedir (U.S. Department of Education, 2021). Dolayısıyla Türkiye'de kaynaştırma ortamında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin mevcut durumda niceliksel olarak yetersizliğinden söz edilebilir. Buradan hareketle ayrı özel eğitim kurumlarının da önemli bir orana sahip olduğu göz önünde bulundurulsa Türkiye'nin kaynaştırmadan bir sonraki durak olan bütünleştirmeden (Francisco, Hartman, & Wang, 2020) oldukça uzakta olduğu söylenebilir. Bu durumu bütünleştirmenin Türkiye'deki yasal mevzuatlarda kaynaştırma kelimesiyle birbirinin yerine kullanılması (MEB, 2017; Resmî Gazete, 2018) ve bütünleştirmenin açıkça tanımlanmamış olması (Keser & Düzkantar, 2019) destekler niteliktedir. Mevcut durumda Türkiye'de kaynaştırmanın uygulandığı dikkate alındığında; 2018 yılında çıkarılan son Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre (Resmî Gazete, 2018) kaynaştırmanın tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine kaynaştırma şeklinde uygulanabileceği ifade edilebilir. Buna göre Yönetmelik'te tam zamanlı kaynaştırmada özel gereksinimli öğrencinin kaydının genel eğitim sınıfında olduğu ve destek eğitim odası yoluyla destekleneceği, yarı zamanlı kaynaştırmada özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel eğitim okulu ya da sınıfında olduğu ve ara ara akranları ile birlikte derslerde veya sosyal etkinliklerde birlikte olacağı, tersine kaynaştırmada ise özel eğitim okuluna normal gelişim gösteren öğrencinin kaynaştırılacağı belirtilmektedir.

Kaynaştırma ya da bütünleştirme uygulamalarındaki mevcut durumu ve yaşanan sorunları ortaya koymak için son yıllarda yapılan ilgili çalışmaların yol gösterici olabileceği söylenebilir. Şahan, Uğurlu, Özdemir & Nazik (2021) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırma eğitiminin başarısı ve yaşanan sorunlar öğretmenlerden toplanan veriler ile ortaya koyulmuş ve çözüm önerileri sunulmuştur. Çalışma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendini kaynaştırma eğitimi konusunda yetersiz olarak algıladığı ve yaşadıkları sorunlar içerisinde özel gereksinimli öğrencilerin kendi durumlarını kötüye kullanmaları, öz bakım becerileri anlamında birtakım eksiklerinin olması ve çeşitli problem davranışlar sergilemeleri olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı sınıflarda kaynaştırma öğrencilerinin fazla olduğu, kaynaştırma öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kaldığı, değerlendirme aşamasında birtakım problemlerin ve yanlışlıkların olduğu, öğretmenlerin program yetiştirmek için kaynaştırma öğrencilerini ihmal ettiği veya bu öğrencilerin sınıflarının kalitesini düşürdüğüne inandığı ve okullarında destek eğitim odalarının bulunmadığı ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bunlara ek olarak öğretmenler kendi bilgi eksikleri sebebiyle uzman desteğine, ailelerin bilinçsiz olması sebebiyle aile eğitimlerinin düzenlenmesine gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Korucuk ve Yeşiltepe (2020) ise yaptıkları çalışmada kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunları sınıf öğretmenlerinin gözünden ortaya koymuşlar ve ENTROPİ yöntemini kullanarak ortaya koydukları bu sorunları önem derecelerine göre ağırlıklandırarak sıralamışlardır. Çalışma sonucunda kaynaştırma uygulamaları açısından en önemli sorunların "*BEP Planı uygulama sorunu*" ve "*Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile ilgili sorunlar*" olduğu ve bunu önem derecesine göre "*gereksinim duyulan desteklere ilişkin sorunlar*", "*özel gereksinimli öğrencinin soyut konuları anlama sorunu*", "*sınıf içi problemleri davranıştan kaynaklı sorunlar*", "*öğrenmeye zaman ayırma sorunu*", "*öğrencinin oturma yeri ile ilgili sorunlar*" ve "*fiziki koşullardan kaynaklı sorunların*" takip ettiği görülmüştür (s. 702-703). Benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak kaynaştırma eğitimine ilişkin bakış açılarının incelendiği bir başka çalışmada (Değirmenci-Kurt & Tomul, 2020) da diğer paydaşların öğretmenlerle yeterince iş birliği yapmadığı, öğretmenlerin mesleki ve kişisel anlamda birtakım sorunlarla karşı karşıya kaldığı, rehberlik servisinin yeterince iş birliği yapmadığı, aile bilincinin düşük olduğu ve sınıf öğretmenlerinin kendilerini yetersiz hissettikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri yaşanan bu sorunlara karşı destek hizmetlerin

işe koşulması durumunda kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabileceğini ifade etmişlerdir. Son iki yıl içerisinde yapılan ve güncelliğini hâlâ koruduğu düşünülen bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin kaynaştırma ortamında sorunlar yaşadığı, kaynaştırma konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri, destek eğitim hizmetlerinin yeterince sağlanamadığı, bazı öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri kendi sınıflarında potansiyel bir sorun olarak gördüğü, iş birliği anlamında sorunların olduğu ve ailelerin farkındalığının düşük olduğu gibi sonuçlar öne çıkmaktadır. Geçmiş yıllardaki sorunları ortaya koyan bir çalışmada (Bülbül & Güçlü, 2021) ise Türkiye’de 1976 ile 1986 yılları arasında özel eğitim anlamında yaşanan sorunlar ele alınmıştır. Çalışma sonucunda özel eğitimde tanılama ve kaynaştırma uygulamalarında problemlerin olduğu, özel eğitime verilen destek ve değer yetersiz olduğu, fiziksel yetersizliği olan bireyler için çevresel uyarlamada birtakım sorunların olduğu ve eğitimdeki paydaşlar tarafından özel eğitime gereken önemin yeterince verilmediği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. ERG (2011b) tarafından hazırlanan geçmiş tarihli bir raporda ise, kaynaştırma eğitimindeki ilgili paydaşların (okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri, veliler ve özel gereksinimli öğrenciler) birtakım sorunlar yaşadığı ve bu sorunların başında ise destek hizmetlerinin yetersiz olmasının geldiği belirtilmektedir. Etkili bir kaynaştırmanın sağlanabilmesi için mevcut uygulamaların desteklenmesi gerektiğine yönelik de önerilerde bulunulmuştur. Bunlardan hareketle kaynaştırma uygulamalarında geçmiş yıllarda yaşanan birtakım sorunların günümüzde de hâlâ varlığını sürdürmeye devam ettiği çıkarımında bulunulabilir.

Alanyazında kaynaştırmaya yönelik çalışmaların yanında bütünleştirmeye yönelik çalışmaya da rastlanmıştır. Bütünleştirmenin özel gereksinimli bireylerin yanında farklı grup ya da kişileri de içerisine alan geniş bir kavram olduğuna vurgu yapılmaktadır (Hodkinson, 2010). Bu anlamda geçici koruma altında olan çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlerin kapsayıcılık ile ilgili uygulamalarını, yaşadıkları sorunları, beklentilerini ve çözüm önerilerini inceleyen Ünal ve Aladağ (2020) tarafından yapılan çalışmanın da bütünleştirme kapsamında ele alınması doğru olacaktır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenler çocuklarla Türkçe’ye yönelik dil sorunları başta olmak üzere, derslerle ve davranış problemleri ile ilgili sorunlarla karşılaştıklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bu çocukların “psikososyal” ve “ekonomik” sorunlar ile karşı karşıya olduklarını ve bu sorunlarla mücadele etmede bakanlığın verdiği eğitimlerden ve diğer öğretmenlerden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Çözümüne ilişkin ise çocuklara daha yoğun dil eğitimi verilmesi ve onlara sağlanan materyallerin artırılması, aileleri ile kaynaşmalarını sağlayacak proje ve etkinliklerin düzenlenmesi ve öğretmenlere daha fazla hizmet içi eğitim verilmesi gibi öneriler getirmişlerdir. Buradan hareketle her ne kadar Türkiye’de bütünleştirme noktasına gelinebilmiş olsa da ulusal alanyazında bu konuda bilimsel çalışmaların olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programlarındaki aldıkları eğitim ile de bağlantılı olabilecek olan göçmen çocukların gereksinimlerine cevap verebilecek donanım ile yetiştirilmemeleri sebebiyle çocuklarla Türkçeye yönelik dil sorunları yaşamaları bu çocukların eğitiminin sürdürülebilirliği açısından kaygı vericidir. Bunun yanında bu çocukların öğretmenler için potansiyel bir sorun kaynağı olarak algılandığı ve bu durumun öğretmenler tarafından dışlama ile sonuçlanabileceği düşünülebilir. Bunlara ek olarak bu çocukların psikososyal ve ekonomik sorunlarına yönelik bakanlık ve diğer branş öğretmenlerinin desteğinin olması da olumlu bir noktadır.

Özellikle gelecekteki uygulamalara ilişkin bir değerlendirmenin yapılabilmesi için geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının görüşlerinin de önemli bir gösterge olabileceği düşünüldüğünde Balbağ, Çemrek ve İnce (2021) tarafından öğretmen adaylarının yeterliklerini belirlemek için yapılan çalışmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Çalışmada, fen bilgisi öğretmenliği ve zihin engelliler öğretmenliği programlarında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okuyan öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından yeterlikleri incelenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre genel anlamda kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen adayı yeterliklerinin yüksek ve olumlu

bulunduğu, bu durumun öğretmen adaylarının yaşadıkları yere ve bölümlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Diğer değişkenlere (ailede özel gereksinimli bireyin olma durumu, özel eğitim alma durumu ve cinsiyet) göre ise anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıdaki yapılan araştırmanın nicel bir araştırma olduğu ve genellenebilirliğinin de yüksek olduğu düşünüldüğünde mevcut durumda kaynaştırma uygulamaları için gerekli yeterliğe sahip öğretmenlerin yetiştirildiğinden söz edilebilir.

Özetle mevcut durumda Türkiye'deki uygulamaların, bütünleştirme noktasına ulaşamadığı ve hali hazırda uygulanan kaynaştırma uygulamalarında ise hem nicelik hem de nitelik açısından hâlâ sorunların olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin hizmet öncesinde kaynaştırma için yeterli donanımına sahip olarak yetiştiklerinden söz edilebilir. Ancak mevcut durumda yetişen öğretmen adaylarının bütünleştirmeye ilişkin sorunlarla baş edebilecek yeterlikte olup olmadığı sorgulanmalıdır. Özellikle mülteciler gibi korunmaya muhtaç çocukların da bütünleştirme kapsamında değerlendirildiği (Keser & Düzkantar, 2019) göz önünde bulundurulursa bu çocuklarla çalışan öğretmenlerin dil konusunda birtakım sorunlar yaşaması bu anlamda endişe vericidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de ve dünyada bütünleştirmeye doğru giden yolun aydınlatılması ve Türkiye'deki mevcut durumun ve yaşanan sorunların tartışılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada öncelikle bütünleştirmenin dünyadaki tarihsel gelişimi, ardından Türkiye'deki tarihsel gelişimi ele alınmış ve sonrasında ise Türkiye'deki mevcut durumuna ve yaşanan sorunlara ışık tutulmuştur. Alanyazın incelendiğinde bu araştırma ile benzer araştırmaların olduğu görülmektedir (Sucuoğlu, 2004; Yazıcıoğlu, 2018; Yılmaz & Melekoğlu, 2018). Ancak bu çalışmalarda odak noktasının kaynaştırma olduğundan söz edilebilir. Bu çalışmanın odak noktasını ise kaynaştırmadan bir sonraki varış noktası olarak kabul edilen bütünleştirme oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın alanyazına yeni bir bakış getirerek özellikle bütünleştirme felsefesi temelinde yeni çalışmaların yapılmasında tetikleyici bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar ulaşılan kaynaklarla sınırlı kalmaktadır.

Dünyada özel gereksinimli bireylere yönelik yaklaşımların zamanın ruhu bakış açısı ile ele alınarak incelendiğinde, bu bireylerin ilk çağlarda ihmal ve istismar ile karşı karşıya kalırken zaman içerisinde tüm bireyleri de içerisine alan bir bakış ile akranlarıyla eşit haklara sahip oldukları görülmektedir. İnsanlığın bakış açısındaki meydana gelen bu değişimin özel gereksinimli bireylerin eğitim almasını da etkilediği söylenebilir. Öyle ki ilk çağlarda görmezden gelinen ve eğitim verilmeyen özel gereksinimli bireyler, zaman içerisinde onlara özel kurulan ayrı okullarda eğitim almaya başlamışlardır. Daha sonraları ise genel eğitim okullarında açılan özel alt sınıflarda eğitimlerin verilmesi, normalleşme kavramı ile birlikte gelen kaynaştırma uygulamalarının başlaması ve son olarak da herkesi içerisine alan bütünleştirme uygulamaları şeklinde bu sürecin evrildiği görülmektedir (Francisco, Hartman, & Wang, 2020). Bu süreç Türkiye açısından ele alındığında ise benzer süreçlerden geçildiği söylenebilir. Öncelikle İzmir ve İstanbul'da ayrı okulların açıldığı ve bu okulların işitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan bireylere yönelik olduğu görülmektedir. Dünyada da ilk ayrı eğitim kurumunda eğitim almaya başlayan yetersizlik grubunun işitme yetersizliği olduğu göze çarpmaktadır. Özsoy (2002b) işitme yetersizliği olan bireylere ilişkin insanların bakış açısının önceden de iyi olduğunu ifade etmektedir. İlkokulların bu yetersizlik grupları için açılmasının sebebi bu şekilde açıklanabilir. Sonrasında 1951 yılında özel eğitim hizmetlerinin Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'ndan MEB'e devredilerek Tıbbi Modelin etkisinin azaldığı söylenebilir. Bu adım öncesine kadar özel gereksinimli

bireylerin eğitilemeyecek olduğu ve hasta olduklarına dair hâkim bir görüşün olduğundan bahsedilirken (akt. Sucuoğlu & Kargın, 2008: Özyürek, 2004) bu devir ile birlikte aslında özel eğitimin bir sağlık sorunu olmadığından söz edilmektedir (Akçamete & Kaner, 1999). Bu olayın ardından 1952 yılında ilk özel alt sınıfların açılması da dikkat çekmektedir. Alanyazında özel alt sınıflar için ayrıştırılmış entegrasyon nitelemesi yapılmaktadır (Francisco, Hartman, & Wang, 2020). Başka bir deyişle bu ifade özel gereksinimli bireylerin akranları ile ne tam olarak ayrıştırıldığına ne de tam olarak bütünleştirilmiş olduğuna vurgu yapılmaktadır. Ancak yine de bu durumun özellikle kaynaştırmaya doğru geçiş açısından önemli olduğu söylenebilir. Daha sonra 1960'lı yıllarda hak arayışlarının başlaması (özellikle görme yetersizliği olan bireyler tarafından) ve görme yetersizliği olan bireylerden körler okulundan mezun olan ve lise ve / veya yükseköğretimini tamamlayan kişilerin sayıca artmasıyla özel gereksinimli bireylerin eğitilerek toplum içerisinde üretken bireyler haline gelebileceği fikrinin yaygınlaştığından söz edilmektedir (Özgökçeler & Alper, 2010). Akabinde 1961 ve 1982 Anayasalarının geldiği ve temel hak ve özgürlükleri önceleyen maddelerin bulunduğu görülmektedir. Bunların özellikte kaynaştırmadan önce ortaya çıkmasının kaynaştırmaya bir zemin hazırladığı ileri sürülebilir. Dünyada kaynaştırmadan önce normalleşme teriminin ortaya çıkması (Francisco, Hartman, & Wang, 2020) ve buna bağlı olarak kaynaştırmanın başlaması bu durum ile benzerlik göstermektedir. Başka bir deyişle halkın bakış açısından kaynaklı bir değişimin normalleşmeye oradan da kaynaştırmaya evrildiğinden söz edilebilir. Diken ve Batu (2010) ise, Türkiye’de kaynaştırmanın “*halkın gereksinimleri ve isteği doğrultusunda değil yasalarla başlamış*” olduğunu ileri sürmektedir. 1983 yılına gelindiğinde ise “*Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu*” ile kaynaştırma uygulamaları başlamıştır. Bu yıllarda 1981 yılının BM tarafından “*Uluslararası Özürlüler Yılı*” olarak (Metin, 2017), 1983 yılından itibaren on yılın ise “*Dünya Engelliler 10 Yılı*” olarak ilan edilmesi dikkat çekmektedir. Çünkü bunlara bağlı olarak Türkiye’de özel gereksinimli bireylere yönelik birtakım çalışmaların yanında düzenlemeler anlamında da çalışmaların yapılmaya başlandığından söz edilmektedir (Özgökçeler & Alper, 2010; Özsoy, 1981). Bu durum kaynaştırmanın Türkiye’de yasalar yoluyla başladığı görüşünü güçlendirmektedir. Türkiye’de kaynaştırmanın başlamasından sonraki yıllarda özellikle bütünleştirmeye doğru ilerleyiş açısından önemli düzenleme ve girişimlerin olduğu görülmektedir. Bunlardan öne çıkanlar 1994’de Salamanca Bildirisi’nin ilan edilmesi ve Türkiye’nin taraf olması; 1997 yılında kabul edilen “*573 Sayılı KHK*” ile ilk kez kaynaştırma, BEP ve özel eğitim desteği kavramlarına yer verilmesi; 2000 yılında 573 Sayılı KHK’ye dayalı olarak “*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*”nin çıkarılması ile uygulamaya ve kaynaştırmaya yönelik detaylara yer verilmesi ve 2017 yılında “*Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi*” ile 2018 yılında en güncel hali olan ve hâlâ geçerliğini koruyan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma kelimelerinin yerine “*kaynaştırma/bütünleştirme*” kelimelerinin kullanılmasıdır. Son olarak 2011 yılında imzalanan “*Kadınlara Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi*”nde bütünleştirmenin uluslararası alanyazındaki tanımına uygun madde ve ifadeler bulunmasına karşın 20 Mart 2021 tarihinde alınan 3718 Sayılı Cumhurbaşkanı Kararı ile feshedilmiştir. Bunun bütünleştirmeye doğru gelişime ters düşen bir durum oluşturduğundan söz edilebilir. Türkiye’de henüz bütünleştirmeye yönelik 2018 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve 2017 yılında yayınlanan “*Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi*” kapsamında yapılan kelime değişiklikleri ve ulusal alanyazında bütünleştirmeye ilgili yapılan çalışmaların dışında somut bir girişimin olmadığı görülmektedir (Keser & Düzkanar, 2019). Öyle ki yasal mevzuatlarda bütünleştirme kavramının dahi açıkça ortaya koyulamadığı belirtilmektedir (Keser & Düzkanar, 2019). Dolayısıyla 2011 yılında “*Kadınlara Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi*” ile uluslararası bütünleştirme tanımına uygun bir adımın atıldığı ancak 2021 yılında bu girişimin de son

bulduğu söylenebilir. Sonuç olarak dünyada en son varış noktası bütünleştirme iken Türkiye’de kaynaştırmanın olduğu belirlenmiştir. Bütünleştirmeye yönelik ise yasal anlamda sadece farkındalık düzeyinde bir gelişmenin olduğu ve bunun gelecek için umut vaat ettiği belirtilebilir. Özellikle bu araştırma kapsamında Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarının yasalar ile mi, yoksa toplumsal değişim ile mi ortaya çıktığına yönelik zıt görüşlere ulaşılmıştır. Bu tartışmanın bu araştırmanın kapsamı ile ilgili olmadığı düşünüldüğünden yeni araştırmalar yapılarak çözüme kavuşturulması önerilebilir.

Türkiye’de kaynaştırma temel ilke olarak benimsense de (ERG, 2011b) bugün gelinen noktada -2021 yılı itibarıyla- kaynaştırmada bile çeşitli sorunların yaşandığı görülmektedir. Bu sorunlar öğretmenlerin kaynaştırma ortamında zorluklar yaşaması, kaynaştırma konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleri, destek eğitim hizmetlerinin yeterince sağlanamaması, bazı öğretmenlerin özel gereksimli öğrencileri kendi sınıflarında potansiyel bir sorun olarak görmesi, iş birliği anlamında birtakım sorunların olması ve ailelerin farkındalığının düşük olması şeklinde olduğu belirlenmiştir. Her ne kadar Türkiye’de birtakım gelişmeler olsa da kaynaştırma uygulamalarının yeterli düzeyde ve etkili olarak gerçekleştirilmediğinden söz edilmektedir (ERG, 2011b). Bu sebeple kaynaştırma uygulamalarında geçmiş yıllarda yaşanan birtakım sorunların günümüzde de hâlâ varlığını sürdürmeye devam ettiği ifade edilebilir. Bu noktada en azından bütünleştirme düzeyine ulaşılmaya kadar bu sorunların irdelenmesi ve bu sorunlara yönelik politika geliştiriciler tarafından ilgili adımların atılması önerilebilir. Alanyazında başarılı bir kaynaştırma için destek eğitim hizmetlerinin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (ERG, 2011b). Dolayısıyla bu yöndeki gereksinimlerin tespit edilerek devlet eliyle bunların giderilmesi, izlenmesi ve denetlenmesi önerilmektedir. Bu amaçla öncelikle ulusal çapta kaynaştırmaya ilişkin destek hizmetlerin mevcut durumu ve kaynaştırma sürecini deneyimleyen kaynaştırma uygulamalarının paydaşlarından veriler toplanarak gereksinimler analiz edilmeli ve bu gereksinimlere dayalı olarak iyileştirici adımlar atılmalıdır.

Var olan durumda öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerine ilişkin olumlu bir tablo ortaya koyulurken, sistem içerisinde görev yapan öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerinin yetersiz olduğuna yönelik bulgular söz konusudur. Bu anlamda MEB tarafından öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yeterliklerini geliştirebilecek daha gerçekçi ve işlevsel adımların atılması gerektiği söylenebilir. Hizmet içi eğitimlerin de bu bağlamda planlanması ve niteliğinin artırılması önerilebilir. Ayrıca bazı öğretmenlerin özel gereksimli öğrencileri kendi sınıflarında potansiyel bir sorun olarak gördüğü dikkate alındığında bu tutumu değiştirmeye yönelik MEB ve politika geliştiriciler tarafından alanda çalışan akademisyenlerin de desteğiyle özel çalışmaların ve müdahalelerin yapılması önerilmektedir. Özellikle kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıflardaki öğretmenlere yardımcı personellerin temin edilmesi gibi daha işlevsel adımların atılması öğretmenlerin kaynaştırmaya olan tutumlarını olumlu yönde etkileyerek kaynaştırmayı benimsemesini sağlayabilir. Böylece bir sonraki aşama olan bütünleştirmeye geçiş hızlanabilir. Alanyazında da bütünleştirmenin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin öncelikle olumlu tutumlara sahip olmaları gerektiği daha sonra ise bunları uygulayacak yeterliklere sahip olmaları gerektiği ifade edilmektedir (Hodkinson, 2010). Tüm bunların yanında kaynaştırma uygulamaları kapsamında birtakım iş birliği sorunlarının olduğundan söz edilmektedir. Alanyazında uygulamadaki bu gibi sorunların giderilebilmesi için yasal mevzuatta yetki ve görev sahibi kişilerin açıkça belirtilmesi ve bunların takibinin yapılması gerektiği ifade edilmektedir (ERG, 2011b). Dolayısıyla yasal mevzuatta kaynaştırma uygulamalarına yönelik olarak yapılacak iş birliğinin düzeyinin ne olduğu ve kimlerin ne gibi görev ve sorumlulukları olduğunun açıkça belirtilmesi ve takibinin sağlanmasına yönelik adımların

atılması önerilebilir. Ailelerin farkındalığının düşük olduğuna ilişkin sorunların da yaşandığı düşünüldüğünde, ailelere kaynaştırma uygulamalarındaki rolü, görevi ve sorumlulukları ile yasal hakları öğretilmelidir. Buna yönelik olarak ülke çapında aile eğitimleri ve bilgilendirici seminerlerin planlanması ve uygulanması önerilebilir. Özellikle pandemi ile birlikte pek çok kişinin aşına olduğu web tabanlı seminerler (webinar) düzenlenebilir. Böylece çok daha büyük kitlelere ulaşım sağlanabilir.

Türkiye'deki var olan durumda uygulamaların bütünleştirme düzeyine ulaşamadığı ve hali hazırda uygulanan kaynaştırma uygulamalarında ise hem nicelik hem de nitelik açısından hâlâ sorunların devam ettiği belirlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık olarak %74'ünün kaynaştırma ortamında eğitim aldığı ve bunun dünyadaki başka ülkeler ile kıyaslandığında nicel olarak yetersiz kaldığı görülmüştür. Bundan dolayı öncelikle mevzuat düzeyinde, daha sonra ise uygulama düzeyinde bütünleştirme uygulamalarına yönelik hızlı ve etkili adımların atılması önerilmektedir. Alanyazında bütünleştirme yoluyla özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla bir arada olmasının onlara çeşitli açılardan katkı sağlayacağı belirtilmesine karşın bunun kendi kendine olmayacağı ifade edilmektedir. Bunun için eğitimdeki her şeyin tüm bireylere uygun olacak şekilde uyarlanması gerektiği belirtilmiştir (Prince & Hadwin, 2013). Dolayısıyla bütünleştirme uygulamalarına başlanmadan önce öncelikle destek eğitim hizmetlerinin sağlanması ve çevresel uyarlamaların yapılması önerilebilir. Aksi takdirde Türkiye'deki kaynaştırma uygulamalarında bile çeşitli sorunların var olduğu ve destek eğitim hizmetlerinin yetersiz olduğuna yönelik bulgular da düşünüldüğünde bütünleştirmenin de destek eğitim hizmetleri sağlanmaksızın yapılmaya çalışılması durumunda başarılı olamayacağı belirtilebilir. Bu destekler olmaksızın bütünleştirmeyi uygulamaya yönelik atılacak adımların öğretmenler, aileler, özel gereksinimli bireyler gibi bu konunun ilgili paydaşlarını çeşitli açılardan zorlayacağı ve sürece ilişkin tutumlarını olumsuz etkileyeceğinden söz edilebilir. Çünkü bütünleştirmede çok zorlayıcı bir durum olmadıkça yetersizliği ve derecesi ne olursa olsun tüm bireylerin genel eğitim okullarında eğitim alması söz konusudur. Bunun da kaynaştırmadan çok daha fazla hazırlığı gerektirebileceği düşünülebilir.

Türkiye'de bütünleştirme düzeyine gelinememiş olsa da ulusal alanyazında bu konuda bilimsel çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir. Özellikle yasal mevzuat anlamında bütünleştirme boyutunda bir farkındalığın olduğu da göz önünde bulundurulduğunda alanyazındaki bu çalışmaların sonuçlarının uygulamaya aktarılması önerilebilir. Böylece bütünleştirmeye doğru gidiş hızlandırılabilir. Bütünleştirme ortamında çalışan öğretmenlerin mülteci çocuklar ile ilgili olarak dil sorunları, derslerle ilgili ve problem davranışlar ile ilgili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Keser ve Düzkantar (2019) bütünleştirmenin din, dil, mülteci çocukların eğitimi gibi farklı bileşenleri içerisinde barındırdığına ve bu bileşenlere hitap edecek yeterlikte öğretmen yetiştirme programlarının olmadığına dikkat çekmektedir. Türkiye'nin uluslararası sözleşme ya da girişimlere taraf ülke olduğu da düşünüldüğünde bütünleştirmeye doğru bir gidişin Türkiye için de olacağı öngörülebilir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarının bu yeterliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilebilmesi noktasında önlemsel bir bakış ile düzenlenmesi önerilebilir. Başka bir deyişle bütünleştirmeye doğru gidişin önceden kestirilerek öğretmen yetiştirmenin uzun vadeli bir süreç olduğu da dikkate alındığında öğretmen yetiştirme programlarının daha önceden yapılandırılması düşünülebilir. Kaldı ki son yıllarda birçok mülteci öğrencinin de var olan sistemde eğitim aldığı göz önünde bulundurulursa bu girişimlerin ivediliği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca uygulamaya dönük olarak da bu çocukların bütünleştirme bakış açısıyla eğitim ortamına dâhil edilmesine yönelik adımların atılması önerilebilir.

Kaynakça

- Akçamete, G. ve Kaner, S. (1999, Kasım). Cumhuriyetin 75 yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*. Ankara Üniversitesi.
- Akçamete, G., Büyükkarakaya, H. S., Bayraklı, H., ve Yıldırım, E. S. (2012). Eğitim politikalarının yansımaları: Genel ve özel eğitim. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 11(22), 191-208.
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. ve Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulayıcı doküman analizi örneği, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 556-565.
- Azarkan, E., ve Benzer, E. (2018). Birleşmiş Milletler engelli kişilerin haklarına dair sözleşme ve Türkiye'de engelli hakları. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 23(38), 3-29.
- Balbağ, M. Z., Çemrek, F., ve İnce, H. (2021). Fen bilgisi ve zihin engelliler öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(1), 63-77.
- Birleşmiş Milletler. (1990). *World declaration on education for all (1990)*. Erişim adresi: [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/9.WorldDeclarationonEducationforAll\(1990\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/9.WorldDeclarationonEducationforAll(1990).aspx)
- Birleşmiş Milletler. (2008). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Erişim adresi: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>
- Bülbül, E., ve Güçlü, M. (2021). Türkiye'de 1976-1986 yılları arasında süreli yayınlara yansıyan özel eğitim ile ilgili sorunlar: Çağdaş Eğitim Dergisi örneği. *Journal of International Social Research*, 14(77), 886-897.
- Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf>
- Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. (2005). *Engelliler Hakkında Kanun*. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378-20130425.pdf>
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca Bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94.
- Değirmenci-Kurt, A., ve Tomul, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 144-154.
- Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). *Kaynaştırmaya giriş*. İ. H. Diken, (Ed.), İlköğretimde kaynaştırma (1. Baskı) içinde (2-23). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2011a). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde dünyadan ve Türkiye'den iyi örnekler*. Erişim adresi: <http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Kaynast%C4%B1rmaIyiOrnekler.pdf>
- Eğitim Reformu Girişimi. (2011b). Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu. Erişim adresi: http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf
- Eripek, S. (2002). *Geri zekâlı çocuklar*. Y. Özsoy, M. Özyürek ve S. Eripek, (Ed.), Özel eğitime giriş içinde (151-180). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Francisco, M. P. B., Hartman, M., and Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 1-17.
- Gable, R.A., and Hendrickson, J. M. (2000). Teaching all the students: A mandate for educators. In J.S. Choate (Ed.). *Successful inclusive teaching, proven ways to detect and correct special needs* (pp. 2-17). Boston: Allyn & Bacon.
- Gearheart, B. R., Weishahn, M.W., and Gearheart, C.J. (1996). *The exceptional student in the regular classroom*. New Jersey: Prentice Hall.
- Giangreco, M. F., Doyle, M. B., and Suter, J. C. (2012). Demographic and personnel service delivery data: Implications for including students with disabilities in Italian schools. *Life Span and Disability*, 15(1), 97-123.
- Hansen, J. H. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89-98.

- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Erişim adresi: <https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf>
- Hodkinson, A. (2010). Inclusive and special education in the English educational system: Historical perspectives, recent developments and future challenges. *British Journal of Special Education*, 37(2), 61-67.
- Burckhart, H., and Jager, B. (2017). On human rights and human duties: Is there a moral obligation to inclusion? In *Human rights and disability* (s. 82-87) içinde. London: Routledge.
- Keser, F., ve Düzkantar, A. (2019). Bir alanyazın taraması: “Öğretmen yeterliliklerinin bütünleştirme uygulamaları açısından incelenmesi”. *Journal of International Social Research*, 12(65), 841-849.
- Korucuk, B., ve Yeşiltepe, S. (2020). Kaynaştırma öğrencilerinin sorunlarının önem derecelerinin tespit edilmesi: Sınıf öğretmenleri üzerine bir uygulama. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 696-706.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı anne baba ve öğretmenler için*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British journal of special education*, 30(1), 3-12.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi*. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019-2020*. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf
- Metin, B. (2017). Engellilere yönelik sosyal politikalarda yerel yönetimlerin rolü: Keçiören Belediyesi Örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 320-344.
- Özgökçeler, S. ve Alper, Y. (2010). Özürlüler Kanunu'nun sosyal model açısından değerlendirilmesi. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*. 1(1), 33-54.
- Özsoy, Y. (1981). Sınıflarda konuşma özürlü öğrenciler. *Eğitim ve Bilim*, 6(35), 27-31.
- Özsoy, Y. (2002a). *Özel eğitime muhtaç çocuklar ve eğitimleri*. Y. Özsoy, M. Özyürek ve S. Eripek, (Ed.), *Özel eğitime giriş içinde* (1-20). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özsoy, Y. (2002b). *İşitme özürlüler*. Y. Özsoy, M. Özyürek ve S. Eripek, (Ed.), *Özel eğitime giriş içinde* (45-76). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2002). *Görme özürlüler*. Y. Özsoy, M. Özyürek ve S. Eripek, (Ed.), *Özel eğitime giriş içinde* (21-44). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pakkan, C. (2021). Sosyal model çerçevesinde engelli erişilebilirliğinin Türkiye'deki yasal ve somut durumu. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 21(1), 1-21.
- Perrin, B. and Nirje, B. (1985). Setting the record straight: A critique of some frequent misconceptions of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11, 69-74.
- Prince, E. J., and Hadwin, J. (2013). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 238-262.
- Resmî Gazete (1961). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10859.pdf>
- Resmî Gazete (1992). *Millî Eğitim Bakanlığı Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21262.pdf>
- Resmî Gazete. (2011). *Kadınlara Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/03/20120308M1-1.pdf>
- Resmî Gazete. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>

- Resmî Gazete. (2021). 3718 Sayılı Cumhurbaşkanı Kararı. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/03/20210320-49.pdf>
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şahan, G. Ş., Uğurlu, M., Özdemir, N., ve Nazik, A. (2021). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler, sorunlar ve ailelerden beklentilerin öğretmen görüşlerine göre analizi (karma yöntem araştırması). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 136-150.
- Şipal, F. (2004). Kaynaştırma eğitimi veren eğitimcilerin engelli çocuklara yönelik tutumlarına genel bir bakış. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, (1), 23-37.
- Şişman, Y. (2011). Türkiye'de özürllülere yönelik yasal düzenlemeler. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 0(60), 169-221.
- Tanyeri, Y. (2016). İzmir school for the deaf. *Turkish archives of otorhinolaryngology*, 54(1), 1-4.
- U.S. Department of Education. (2021). *Percentage distribution of students 6 to 21 years old served under Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), Part B, by educational environment and type of disability: Fall 2018*. Erişim adresi (11 Mayıs 2021): <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=59#>
- Ünal, R., ve Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yılmaz, E., ve Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17.
- Winzer, M.A. (1993). *The history of special education: from isolation to integration*. Washington, DC, USA: Gallaudet University Press.