

KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRMENİN ETKİLİLİĞİNİ ARTIRMAK İÇİN
POLİTİKA VE UYGULAMA ÖNERİLERİ PROJESİ

KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME YOLUYLA EĞİTİMDE DÜNYADAN VE TÜRKİYE'DEN İYİ ÖRNEKLER



TOHUM OTİZM VAKFI
Cumhuriyet Mahallesi
Abide-i Hüriyet Caddesi
39, Şişli 34380 İstanbul
www.tohumotizm.org.tr



ERG
EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ

SABANCI ÜNİVERSİTESİ
Karaköy İletişim Merkezi
Bankalar Caddesi 2, Kat 5
Karaköy 34420 İstanbul
www.erg.sabanciuniv.edu

SABANCI VAKFI
HİBE PROGRAMLARI
KAPSAMINDA DESTEKLENMEKTEDİR



SABANCI VAKFI
HİBE PROGRAMLARI
KAPSAMINDA DESTEKLENMEKTEDİR

YAYINA HAZIRLAYANLAR
AYŞE NAL
İŞİK TÜZÜN



Bu doküman Sabancı Vakfı Hibe Programı'nın mali katkısı ile hazırlanmıştır.
Bu belgenin içeriğinden sadece Tohum Otizm Vakfı (TOHUM) ve
Eğitim Reformu Girişimi (ERG) sorumludur ve bu içerik herhangi bir şekilde
Sabancı Vakfı'nın görüş veya tutumunu yansıtmaz.

YAPIM MYRA
KOORDİNASYON **RAUF KÖSEMEN, ENGİN DOĞAN,**
YAYIN KİMLİĞİ VE KAPAK TASARIMI **TÜLAY DEMİRCAN**
SAYFA UYGULAMA **GÜLDEREN R. ERBAŞ**
BASKI ÖNCESİ HAZIRLIK KOORDİNASYONU **NERGİS KORKMAZ,**
BASKI **MEGA BASIM**

Şubat 2011

ISBN 978-605-4348-13-8

KAYNAŖTIRMA/BÜTÜNLEŖTİRMENİN ETKİLİLİĞİNİ ARTIRMAK İÇİN
POLİTİKA VE UYGULAMA ÖNERİLERİ PROJESİ

KAYNAŖTIRMA/BÜTÜNLEŖTİRME YOLUYLA EĞİTİMDE DÜNYADAN VE TÜRKİYE'DEN İYİ ÖRNEKLER

PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ TOHUM TÜRKİYE OTİZM ERKEN TANI VE EĞİTİM VAKFI

Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı, otizm ve diğer yaygın gelişim bozukluğu olan çocukların erken tanıların konulması, özel eğitimle topluma kazandırılmalarına öncülük edilmesi ve bu hizmetlerin yurt çapında yaygınlaştırılması amacıyla 2003 yılında kurulan, kâr amacı gütmeyen bir sivil toplum kuruluşudur.

Kurulduğu günden bu yana Milli Eğitim Bakanlığı'yla işbirliği içinde 2.000 devlet öğretmenine hizmet-içi eğitim vermiş, Sağlık Bakanlığı'yla işbirliği içinde yürütülen "Otizm Tarama" projesi kapsamında 1.250 sağlık personeline otizm konusunda eğitim vermiş; ayrıca 46.000 çocuğu otizm riski açısından taramadan geçirmiştir. Tohum Otizm Vakfı, kamuoyunda otizmin farkındalığını artırmak için kampanyalar yürüterek; erken tanı ve yoğun özel eğitim alanında bilinçlendirme çalışmaları da sürdürmektedir. Çeşitli kurumlarla işbirliği içerisinde, her yaştaki otizmlili birey için savunu çalışmaları yürütmekte; sağlık ve eğitim alanlarında araştırma projeleri gerçekleştirmektedir. Ayrıca otizmle ilgili yabancı kaynakların ülkemize kazandırılması yönünde faaliyetler gerçekleştirmektedir.

Özel Tohum Vakfı Özel Eğitim Okulu'nda çok sayıda otizmlili çocuğa ve bu çocukların ailelerine, güçlü bilimsel dayanaklara sahip yöntemlerle eğitim ve destek hizmet sunulmaktadır. Tohum Otizm Vakfı, okulda yürütülen eğitim ve destek hizmet çalışmalarının Türkiye çapında yaygınlaştırılması yönünde yoğun çaba sarf etmektedir.

Tohum Otizm Vakfı; bilimsellik, önderlik ve öncülük, paylaşımcılık, kurumlar arası iletişim ve işbirliği, kaynaklarda etkinlik ile insana ve çocuğa değer vermek en iyi hizmet haklarını gözetmek ilkeleri ışığında ilerlemektedir.

PROJE ORTAĞI EĞİTİM REFORMU GİRİŞİMİ

Bu rapor, Eğitim Reformu Girişimi (ERG) tarafından hazırlanmıştır.

Türkiye'de eğitim politikası üzerine düşünen, soru soran, sorunları tanımlayan ve çözüm seçenekleri geliştiren ERG'nin amacı, kız ve erkek bütün çocukların hakları olan kaliteli eğitime erişimini güvence altına alacak ve Türkiye'nin toplumsal ve ekonomik gelişimini üst düzeylere taşıyacak eğitim politikaları oluşturmak ve eğitim alanında katılımcı, saydam ve yenilikçi politika üretme süreçlerinin yaygınlaşmasına katkıda bulunmaktır.



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	7
GİRİŞ	9
1. BÜTÜNLEŞTİRME HAREKETİ	1X
Salamanca Bildirgesi	10
Dakar Eylem Çerçevesi ve Binyıl Kalkınma Hedefleri	11
Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (EHİS)	12
2. DÜNYADAN İYİ ÖRNEKLER	14
Finlandiya	14
İngiltere	16
Amerika Birleşik Devletleri	18
Avustralya	20
TÜRKİYE'DEN İYİ ÖRNEKLER	25
Özel Gereksinimli Öğrenciler için Kaynaştırma Modeli Geliştirme Projesi	25
Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi	30
Okulöncesi Dönemde Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar için Gerekli Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin ve Bu Becerilerden Bazılarının Etkinlikler İçine Gömülen Eşzamanlı İpucuyla Öğretiminin Etkilerinin Belirlenmesi	32
DEĞERLENDİRME	38
KAYNAKÇA	40

KISALTMALAR

BEP	BireyselleŖtirilmiŖ EĞitim Programı/Planı
EHİS	BirleŖmiŖ Milletler Engellilerin Haklarına iliŖkin SözleŖme
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (BirleŖmiŖ Milletler EĞitim, Bilim ve Kültür Kurumu)
UNICEF	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i> (BirleŖmiŖ Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
UNDP	<i>United Nations Development Programme</i> (BirleŖmiŖ Milletler Kalkınma Programı)

ÖNSÖZ

Özel gereksinimli çocukların bireysel gelişimlerini ve toplumla bütünleşmelerini en üst düzeyde sağlamak üzere benimsenen ilke, bu çocukların akranlarıyla birlikte aynı eğitim ortamlarında eğitim alması anlamına gelen kaynaştırma eğitimidir. Türkiye’de konuya ilişkin gelişmiş bir yasal altyapı olmasına karşın, kaynaştırma yoluyla eğitimin başarılı bir biçimde yaşama geçirilmesi uygulama düzeyinde de çeşitli adımlar atmayı gerektiriyor. Bu doğrultuda, Türkiye’deki özel gereksinimli çocuklara kaliteli bir eğitim sunmak ve kaynaştırma uygulamalarını iyileştirmek amacıyla, Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı ve Eğitim Reformu Girişimi Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkililiğini Artırmak için Politika ve Uygulama Önerileri Projesini Sabancı Vakfı Toplumsal Gelişme Hibe Programı desteğiyle Nisan 2010’da yaşama geçirdi.

Bu ortaklığın önemli hedeflerinden biri, kaynaştırma yoluyla eğitimi daha etkili kılabilecek bir destek modelinin pilot uygulama deneyimleri ışığında geliştirilmesidir. Bu doğrultuda, İstanbul’un farklı bölgelerinde bulunan ve farklı özelliklere sahip üç okulda kaynaştırma yoluyla eğitimin etkililiğini artırmayı hedefleyen bir destek modeli İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün işbirliği ve değerli katkılarıyla pilot olarak uygulanmıştır. Projenin diğer önemli hedefi, karar alıcılara kaynaştırma yoluyla eğitimin mevcut durumu, iyi uygulama örnekleri ve benimsenebilecek politika seçenekleri konusunda kaynaklar sunmaktır. Proje kapsamında Şubat 2011’de yayımlanan raporların ilki olan “Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu” adlı rapor mevcut araştırmalardan besleniyor ve kaynaştırma yoluyla eğitimde geçtiğimiz yıllardaki gelişmelerin ve etkili bir uygulama için atılması gereken adımların bir resmini sunuyor. Elinizdeki ikinci raporda ise kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde dünyadan ve Türkiye’den makro ve mikro düzeylerde iyi uygulama örnekleri anlatılıyor, etkili olduğu tespit edilmiş model ve uygulamaların nasıl başarılı oldukları analiz ediliyor. Bu raporda anlatılan örneklerle sınırlı olmayan iyi uygulama örneklerinin Türkiye’de birebir uygulanması değil, geliştirilecek kaynaştırma/bütünleştirme politikaları ve uygulamaları için esin kaynağı olması amaçlanıyor.

Raporun hazırlanmasında emeği geçen Tohum Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı ve Eğitim Reformu Girişimi proje ekiplerine ve değerli görüşlerine başvurduğumuz Prof. Dr. Gönül Kırcaali İftar, Yard. Doç. Dr. Hasan Gürgür ve Semra Yelken’e teşekkür etmek istiyoruz.

Raporumuzu yararlı bulacağımızı ümit ediyor, projeye verdiği destek için Sabancı Vakfı’na teşekkür ediyoruz.

Saygılarımızla,

Prof. Dr. Üstün Ergüder

Direktör

Eğitim Reformu Girişimi

Mine Narin

Kurucu Başkan

Tohum Türkiye Otizm

Erken Tanı ve Eğitim Vakfı



GİRİŞ

1960'lı yıllarda insan hakları ve özel eğitim alanlarında yaşanan gelişmeler sonucunda, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarında akranlarıyla birlikte eğitim alma hakkına sahip olduğu, bunun uygulamaya yansıtılması gerektiği düşüncesi yaygınlaşmaya başlamış, ardından uluslararası alanda imzalanan sözleşmelerle bu haklar güvence altına alınmıştır. Bu yaklaşım ilk yıllarda kaynaştırma (*mainstreaming/integration*) olarak adlandırılırken, bu alanda günümüzde bütünlendirme (*inclusion, inclusive education*) kavramları daha sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır.

Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine gerekli destek hizmetlerin sağlanması koşuluyla, bu öğrencilerin tam ya da yarı zamanlı olarak akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim alması olarak tanımlanmaktadır.¹ Bütünlendirme ise, "sınıf öğretmeni ile iş birliği yapılarak uygun sınıf içi destek hizmetlerin sağlanması yoluyla" özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında tam zamanlı olarak eğitim alması anlamına gelmektedir.² Bütünlendirmede, öğrencilerin bireysel farklılıklara ve gereksinimlere sahip oldukları, ancak bu durumun onların bir arada eğitim görmesinin önünde bir engel olmadığı düşüncesinden yola çıkarak, genel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin gereksinimlerine cevap verecek biçimde gerekli fiziksel, müfredat ve eğitim öğretim yöntemleriyle ilgili düzenlemeler yapılır.

Bütünlendirmede her okul kaynaştırma okuludur ve okullar farklı tür ve düzeylerde özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için gerekli düzenlemeleri yaparlar. Öğrencinin okula değil, okulun öğrenciye uyum sağlaması beklenir.³

Türkiye'de 1983 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'yla başlayan kaynaştırma uygulamaları, 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 2000 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile yaygınlaşmıştır.⁴ Türkiye'de kaynaştırma ile ilgili yasa ve yönetmeliklere ve kaynaştırma öğrencisi sayısının giderek artmasına rağmen, yapılan araştırmalar uygulamada sorunlar yaşandığına işaret ediyor.⁵ Etkili ve kaliteli bir kaynaştırma/bütünlendirme için özellikle öğretmenlere ve öğrencilere yeterli destek hizmeti verilmesi ve veri temelli uygulamaların sayısının artırılması gerektiğine dikkat çekiliyor.

Bu raporda, bütünlendirme hareketi, bu alanda imzalanan önemli bildirgeler ve sözleşmeler tanıtıldıktan sonra, dünyadan ve Türkiye'den mevzuat, politika ve uygulama (okul, sınıf ve birey) düzeylerinde, yani makro ve mikro düzeylerde, kaynaştırma/bütünlendirmeye ilgili iyi uygulamalardan örnekler verilecektir. Kaynaştırma/bütünlendirmenin etkili bir biçimde uygulanabilmesi, farklı boyutlarda eşzamanlı adımlar atılmasını gerektirdiğinden, bazı ülkelerde ve Türkiye'de olumlu sonuçlar verdiği belirlenen seçilen uygulamaların mümkün olduğunca bu farklı boyutlara işaret etmesine özen gösterilmiştir.

1 Kırcaali İftar, 1992.

2 Gürgür, 2008.

3 Kırcaali İftar, 2010.

4 ERG, 2011; Gürgür ve Uzuner, 2010.

5 ERG, 2011.

BÜTÜNLEŞTİRME HAREKETİ

Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte aynı okullarda ve aynı sınıflarda eğitim alması düşüncesi, 1960'lı yıllarda insan hakları ile genel ve özel eğitim alanlarında yaşanan gelişmelere paralel olarak ortaya çıkmıştır. Uluslararası kuruluşlar giderek artan biçimde bu konuyla ilgilenmeye, tüm çocukların farklılıklarını göz önünde bulunduran ve gereksinimlerini karşılayacak genel eğitim okulları oluşturulmasını talep ederek devletlerin eğitim politikalarını etkilemeye başlamışlardır. Bu bölümde özel eğitim ve bütünleştirme konularıyla "herkes için eğitim" hareketinin yer aldığı uluslararası belgeler ve etkileri anlatılacaktır.

SALAMANCA BİLDİRGESİ

1994 yılında Salamanca'da 92 devlet ve 25 uluslararası kuruluştan 300'ü aşkın kişinin katıldığı Özel Eğitim Dünya Konferansı gerçekleştirilmiştir. Konferansla, "herkes için eğitim" hedefi doğrultusunda bütünleştirme yaklaşımının geliştirilmesi ve okulların özellikle özel gereksinimli çocuklar olmak üzere tüm çocuklara hizmet vermesini sağlamak için gerekli siyasal adımların atılması amaçlanmıştır. Konferansta özel eğitim ilkeleri, politikaları ve uygulamalarına ilişkin Salamanca Bildirgesi ve Eylem Çerçevesi kabul edilmiştir.⁶

92 ülke tarafından imzalanan Salamanca Bildirgesi, özel gereksinimli öğrencilerin kaliteli eğitime erişimi konusunda erişilmesi gereken hedefin sadece eğitim sistemine dahil edilmeleri değil, eğitim sisteminin tüm öğrencileri kapsayacak bir yapıya kavuşturulması olduğunu uluslararası anlamda tanıyan ilk belge olmuştur.⁷

Bildirgede, eğitimin tüm çocuklar için temel bir hak olduğu ve eğitim sistemlerinin farklı çocukların gereksinimlerini karşılayacak biçimde planlanması ve yapılandırılması gerektiği savunuluyor ve şu ifadeye yer veriliyor:⁸

"Ayrımcı tutumla mücadelede, herkesi kucaklayan bir toplumun oluşturulmasında ve herkes için eğitimin sağlanmasında, bütünleştirici yaklaşıma sahip genel eğitim okulları en etkili araçlardır. Bu okullar öğrencilerin çoğuna etkili bir eğitim sağlamakla birlikte, hizmet sunma ve maliyet bağlamlarında verimliliği artırır."

Bildirge tüm hükümetlere aşağıdaki konularda çağrıda bulunuyor:⁹

- "Bireysel farklılıklara ve güçlükler bakılmaksızın, eğitim sistemlerini tüm çocukları kapsayacak şekilde geliştirmeleri konusuna en üst düzeyde siyasi ve mali önceliği vermeleri;
- Bütünleştirme prensibini, aksi yönde zorlayıcı sebepler olmadıkça bütün çocukları genel eğitim okullarına kayıt ederek, yasalarla ya da politika olarak kabul etmeleri;

6 UNESCO, 1994; Dede, 1996.
7 Inclusion International, 2009.
8 UNESCO, 1994, s. ix. Çeviri yazının katkılarıyla Dede (1996, s.92) kaynağından da yararlanılarak yapılmıştır.
9 A.g.e.

- Bütünleştirici okullarla deneyimi olan ülkelerle örnek projeler geliştirmeleri ve bilgi alışverişini desteklemeleri;
- Özel eğitim gereksinimi olan çocuk ve yetişkinlere sunulan eğitim hizmetlerinin, planlanma, izleme ve değerlendirmesi için yerleşmiş ve katılımcı mekanizmalar kurmaları;
- Özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasıyla ilgili karar verme ve planlama süreçlerine, anne-babaların, toplumun ve özel gereksinimli bireylerle ilgili çalışan kurumların etkin katılımını teşvik etmeleri;
- Bütünleştirmenin erken tanı ve müdahale aynı zamanda mesleki eğitim alanlarında daha çok çaba harcamaları;
- Bütünsel bir değişim kapsamında, hizmet öncesi ve hizmet-içi öğretmen yetiştirme programlarının, genel eğitim okullarının özel gereksinimleri karşılamalarını sağlayacak nitelikte olmasını sağlamaları”

Salamanca Bildirgesi aynı zamanda Dünya Bankası, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ve Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) gibi parasal destek sağlayan uluslararası kuruluşlara bütünleştirme yaklaşımını benimsemeleri ve tüm eğitim programlarının bir parçası olarak özel eğitimin gelişimini desteklemeleri çağrısında bulunuyor.

DAKAR EYLEM ÇERÇEVESİ VE BİNYIL KALKINMA HEDEFLERİ

UNESCO'nun “herkes için eğitim” hareketi kapsamında 1990 yılında başlattığı çalışmalarından 10 sene sonra, bu süre içinde gerçekleştirilenleri değerlendirmek amacıyla Dakar, Senegal’de Dünya Eğitim Forumu düzenlenmiştir. Forumda, “herkes için eğitim” hedefine istenilen ölçüde erişilemediği saptanmış, bu hedefe erişmek için yapılması gerekenleri içeren Dakar Eylem Çerçevesi kabul edilmiştir. Çerçeve hükümetleri 2015 yılına kadar herkes için kaliteli temel eğitimi sağlamakla yükümlü kılmıştır.¹⁰

Eylem çerçevesinde özel gereksinimli çocukların sorunlarına değinilmesi gerektiği ifade edilmekle birlikte, Salamanca Bildirgesi'nin hükümetlere ve uluslararası topluma yaptığı çağrılar çerçeveye dahil edilmemiştir. Çerçeve kabul edildikten sonra, “herkes için eğitim” hareketinin özel gereksinimli çocukları yeterince kapsamadığı düşüncesiyle, UNESCO *Engelli Bireyler için Eğitim Hakkı: Bütünleştirmeye Doğru*¹¹ adlı bir kılavuz hazırlamıştır. Devletlerin herkes için eğitim hedeflerine özel gereksinimli bireylerin de dahil edilmesi ve bu alanda uluslararası işbirliğinin teşvik edilmesi amacıyla hazırlanan kılavuz yeterli mali kaynakla desteklenmediği ve UNESCO'nun programlarına resmi bir şekilde katılmadığı için sınırlı ölçüde başarılı olabilmıştır.

Benzer biçimde, 2000 yılında kabul edilen Binyıl Kalkınma Hedefleri'nden biri herkes için evrensel ilköğretimin sağlanmasıdır. Ancak, “herkes için eğitim” hareketinde olduğu gibi burada da özel gereksinimli bireylere atıfta bulunulmamıştır.¹²

¹⁰ Inclusion International, 2009.

¹¹ *The Right to Education for Persons with Disabilities: Toward Inclusion*. UNESCO, 2004.

¹² Inclusion International, 2009.

BİRLEŞMİŞ MİLLETLER ENGELLİLERİN HAKLARINA İLİŞKİN SÖZLEŞME (EHİS)

Salamanca Bildirgesi, özel gereksinimli çocukların genel eğitim sistemi içinde eğitim almaları için çağında bulunan ilk uluslararası belgedir. 2006 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda kabul edilen Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin (EHİS) 24. maddesiyle ise, bütünleştirme yoluyla eğitim alma hakkı uluslararası hukukta güvence altına alınmıştır.¹³

EHİS Madde 24:

- "a) Engelliler engelleri nedeniyle genel eğitim sisteminden dışlanmamalı ve engelli çocuklar engelleri nedeniyle parasız ve zorunlu ilk ve ortaöğretimin olanaklarının dışında tutulmamalıdır.*
- b) Engelliler, yaşadıkları çevrede bütünleştirici, kaliteli ve parasız ilk ve ortaöğretime diğer bireylerle eşit olarak erişebilmelidir.*
- c) Bireylerin ihtiyaçlarına göre makul düzenlemeler yapılmalıdır.*
- d) Engelliler genel eğitimden etkin bir şekilde yararlanabilmeleri için genel eğitim sistemi içinde ihtiyaç duydukları desteği almalıdır.*
- e) Engellilere yönelik bireyselleştirilmiş etkin destekleyici tedbirler, engellilerin tam katılımı hedefine uygun olarak, akademik ve sosyal gelişimi artırıcı ortamlarda sağlanmalıdır."*

EHİS bütünleştirmeyi yalnızca bir hak olarak tanımakla kalmamış, bütünleştirme yoluyla eğitim sistemlerinin hedeflerini içeren bir çerçeve sunmuştur. Sözleşme, hükümetlere ve uluslararası kuruluşlara özel gereksinimli bütün çocuk ve gençler için kaliteli bütünleştirmenin sağlanması için bazı yükümlülükler getirmiştir.

Sözleşme beş seneyi geçen bir süre içerisinde, hükümetlerin ve sivil toplum kuruluşlarının bir araya geldiği toplantılarda yürütülen tartışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Bütünleştirme, engelliler alanında çalışan sivil toplum kuruluşlarının yıllar boyunca mücadele verdikleri bir alan olmuş, EHİS'in oluşturulduğu süreçteki müzakere ortamı bütünleştirme için ortak bir tutumun sergilenmesine olanak vermiştir.¹⁴

EHİS'in imzalanmasıyla birlikte, o zamana kadar engelliler alanında çok fazla çalışma yapmamış olan UNICEF bütünleştirmenin teşvik edilmesini öncelikleri arasında almıştır. UNICEF genel merkezlerinde ve ülke ofislerinde özel gereksinimli öğrencilerin saptanması, öğretmen eğitimleri, okulların erişilebilirliği, engellilik, insan hakları ve bütünleştirme üzerine bilgi toplanması ve bu alanlar için kaynak yaratılması çalışmalarına başlanmıştır.¹⁵ UNESCO da benzer şekilde 2008'de düzenlenen ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime odaklanan Uluslararası Eğitim Konferansı'ndan sonra bu konuya daha fazla öncelik vermeye başlamış ve 2009 yılında *Bütünleştirme için Politika Önerileri*¹⁶ adlı raporu yayımlamıştır. UNESCO ve Avrupa Özel Eğitimi Geliştirme Ajansı 2010 yılında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde dünyadan iyi örnekleri bir araya getirdikleri "Bütünleştirme Hareketi: Yeni Bir Kaynak"¹⁷ adlı bir internet sitesi kurmuşlardır. Sitede, dünyanın çeşitli

¹³ A.g.e.

¹⁴ A.g.e.

¹⁵ UNICEF, 2007a, 2007b.

¹⁶ *Policy Guidelines on Inclusive Education*. UNESCO, 2009.

¹⁷ *Inclusive Education in Action: a New Resource*. UNESCO ve European Agency for Development in Special Needs Education, 2010.

ülkelerinden kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim üzerine politika ve uygulama örnekleri, hikayeler ve videolar yer alıyor.

Özet olarak, uluslararası toplumun “herkes için eğitim” amacına ulaşmak için koyduğu önemli hedefler, bu hedeflere ulaşmak için geliştirdiği stratejiler ve gelişmeleri izlemek için kullandığı mekanizmalar bulunuyor. Ancak, engellilere yönelik bütünleştirme alanında yapılan taahhütlerin uzun süre büyük ölçüde kağıt üzerinde kaldığı görülüyor. Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin 2006 yılında imzalanmasıyla, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim için yeni bir yol haritasının çizildiği ve somut adımların atılmaya başlandığı görülüyor.

Herkes için eğitim hakkının ve bütünleştirmenin kabul edilmesi	
1948	İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
1952	Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
1966	Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi
1982	Engelliler için Dünya Eylem Programı
1989	Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
1990	Herkes için Eğitim Dünya Konferansı
1993	Engelliler için Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kurallar
1994	Salamanca Bildirgesi ve Eylem Çerçevesi
2000	Dünya Eğitim Forumu, Dakar
2006	Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme

DÜNYADAN İYİ ÖRNEKLER

Bütünleştirmeye ilgili imzalanan uluslararası sözleşmeler özel gereksinimli çocukların en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim görmeleri için ülkelere çeşitli yükümlülükler getirmiş, bazı ülkeler sınırları içerisindeki engelli hakları hareketinin de etkisiyle, eğitim sistemlerinde ve okullardaki uygulamalarda gerekli değişiklik ve düzenlemeleri yaparak bu alanda diğer ülkelere göre daha fazla ilerleme kaydetmişlerdir. Raporun bu bölümünde, özel gereksinimli çocukların akranlarıyla birlikte eğitim almaları konusunda makro ve mikro düzeyde yani mevzuat, politika ve uygulama (okul, sınıf ve birey) düzeylerinde bütünleştirmeyi destekleyici mekanizmalar geliştirmiş ve/veya çeşitli uygulamalar gerçekleştirmiş ülke örnekleri verilecektir. Özel gereksinimli çocukların kaliteli bir eğitim alabilmesi tüm bu farklı düzeylerde adımlar atılmasını gerektirdiği için, bu bölümde seçilen örneklerle mümkün olduğunca bu farklı düzeylere ve atılabilecek adımlara işaret edilmesi amaçlanmıştır, etkili olduğu pilot uygulamalarla gösterilen modellere yer verilmiştir.

FİNLANDİYA

Finlandiya örneğinde etkili bir bütünleştirme için eğitim sisteminin bütününde atılan adımlar ve yapılan değişiklikler anlatılacaktır. Bu örnekte yerinden yönetim, esnek müfredat, öğretmen yetiştirme, öğrenme ortamı, destek mekanizmaları, erken müdahale, aile-okul işbirliği ve öğretimin değerlendirilmesi konuları öne çıkmaktadır.

Finlandiya'da okulların tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak biçimde geliştirilmesi hareketi 1970'lerde başlamış, 1990'larda en etkili dönemine girmiştir.¹⁸ Bütünleştirmeye ilgili hükümlere yüksek hedefler koyan Salamanca Bildirgesi'ni imzalayan ülkeler arasında olan Finlandiya'da, hazırlanan Fin Temel Eğitim Kanunu¹⁹ (1998) ve Temel Eğitim için Temel Ulusal Müfredat²⁰ (2004) belgelerinde bildirgenin etkileri görülmektedir. Her iki belgede de, her çocuğun en yakın genel eğitim okulunda eğitim görme ve bireysel destek alma hakkının olduğu; bir öğrencinin sorunlarına odaklanmaktansa, tüm okulun ve öğrenme ortamının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Her çocuğun güçlü olduğu alanların, gelişimsel ve eğitimle ilgili gereksinimlerinin dikkate alınması gerektiğinin, eğitimin temel amacının özgün kişiliklerin mümkün olan her yönüyle geliştirilmesi olduğunun altı çiziliyor.

Salamanca Bildirgesi gibi, herkes için eğitim hareketi ve EHİS de Finlandiya'da bütünleştirme politikalarının geliştirilmesinde etkili olmuştur.

Bugün Finlandiya'da özel gereksinimli öğrenciler de dahil olmak üzere bütün öğrenciler aynı temel eğitim sisteminde yer alıyor ve neredeyse tüm çocuklar (%99,7) temel eğitimi tamamlıyor.²¹ Tüm çocukların sadece % 2'sinden azı özel eğitim okullarında eğitim görüyor. Tüm çocukların % 96'dan fazlası okul öncesi eğitim alıyor.

Finlandiya'da her çocuğun genel eğitim okullarında yeterli desteği alarak eğitim alması ve çok yönlü gelişmesi için eğitim sisteminde, okul ortamında ve pedagojik alanda çeşitli adımlar atılmıştır.²²

18 Halinen ve Järvinen, 2008.
19 Finnish Basic Education Act.
20 National Core Curriculum for Basic Education.
21 Järvinen, 2007.
22 A.g.e.

1) Yerinden yönetim ve esnek müfredat: Finlandiya yaklaşık 30 sene önce temel eğitimde seçici eğitim sisteminden bütünleştirme yoluyla eğitim sistemine geçmiştir. Aynı süre içerisinde merkezi sistemden yerel sisteme geçiş yaşanmıştır. 1994 yılında yerel yönetimlere ve okullara, genel bir çerçeveye bağlı kalarak kendi özel müfredatlarını oluşturma hakkı tanınmıştır. Bu değişikliğin arkasında yatan düşünce, yerel gereksinimlerin, okulların ve okul çevresinin özel koşullarının daha fazla dikkate alınacağı, bu biçimde eğitimin daha etkili hale getirilebileceğiydi.

Bugün Finlandiya'da 9 yıl olan zorunlu temel eğitim yerel yönetimler tarafından sağlanmaktadır. Kabul edilen yeni müfredat sistemiyle okullarda daha işbirlikçi ve interaktif bir çalışma ortamı oluşturulmuştur. Öğretmenler müfredatı belirlerken söz sahibi oldukları ve eğitim sistemini etkileyebildiklerini fark ettikleri için, yaratıcı yönlerini geliştirmeye başlamışlardır. Aynı zamanda, okulların ve ders kitaplarının Milli Eğitim Kurulu tarafından teftişi kaldırılmıştır. Böylelikle, hem yerel yönetimlerin özerkliği, hem de öğretmenlerin çalışma yöntemlerini ve materyallerini seçme konusundaki özgürlükleri ciddi biçimde artmış, güven ortamı gelişmeye başlamıştır. Bugün Finlandiya'da temel eğitimde teftiş ve merkezi sınavlar yoktur. Eğitim alanında çalışan kişilerin işlerini iyi yapmaları için onları kontrol etmek yerine, onlara daha fazla destek olmanın yararlı olacağı düşüncesi hakimdir.

Fin eğitim sisteminde yerel yönetimlerin ve okulların müfredatı planlarken sosyal ve sağlık kurumları ile ailelerle işbirliği yapması teşvik edilmektedir. Aileler de okul müfredatının oluşturulmasında ve eğitim hedeflerinin konulmasına katkıda bulunabilmektedirler. Ayrıca, derslerin % 20'si çocukların ve ailelerinin seçebileceği seçmeli derslerden oluşmaktadır.

2) Öğretmenler: Finlandiya'daki eğitim sisteminde elde edilen başarının temelinde ileri derecede yetkin ve yüksek motivasyona sahip, toplumda çok saygı gören öğretmenler bulunuyor. Öğretmenler farklı öğrencilerin eğitimsel ve gelişimsel gereksinimlerine cevap verebilecek şekilde kaliteli bir akademik eğitim alıyorlar ve sonrasında sürekli olarak profesyonel gelişim hizmetlerinden yararlanıyorlar. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgilerini artırıcı, problem çözme becerilerini geliştirici, kendileri için amaç koymalarını ve kendilerini değerlendirmelerini sağlayıcı bir öğrenme ortamı yaratıyorlar.

3) Öğrenme ortamı: Finlandiya'daki öğrenme ortamı tanımı sadece sınıf ve okulu değil, tüm fiziksel çevreyi (okulun içinde bulunduğu mahalle gibi), psikolojik faktörleri ve sosyal ilişkileri de kapsıyor. Öğrenme ortamının fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak güvenli olması, çocukların, öğrenme ortamlarının oluşturulması ve geliştirilmesine katkıda bulunması gerektiği düşünülüyor.

4) Destek mekanizmaları: Fin eğitim sistemi, akademik gelişim kadar öğrencinin kişisel gelişimine ve refahına da önem veriyor. Fin Eğitim Kanunu²³ her öğrencinin öğrenme süreci ve kişisel gelişimi için destek alma hakkı olduğunu belirtiyor. Her öğrenci rehberlik hizmeti ve aynı zamanda eğer gereksinim duyuyorsa özel eğitim alma hakkına sahiptir. Kaynaştırmada yeterince ilerleyemedikleri somut olarak gösterilen özel gereksinimli öğrencilere, özel eğitim sınıflarında ya da okullarında özel eğitim hizmetleri sunulmaktadır. Amaçlanan, sağlıklı, güvenli bir öğrenme ve okul ortamı oluşturmak, sosyal dışlanmayı önlemek, öğrencilerin ve okulun refahını artırmaktır.

5) Erken müdahale: Fin eğitim sisteminde, erken çocukluk döneminde çocukların zorluk çektiği alanlar fark edilir edilmez çokdisiplinli bir yaklaşımla ve her zaman aileyle işbirliği içinde erken müdahale hizmetleri sağlanıyor.

6) Aile-okul işbirliği: Finlandiya’da öğrencilerin hem okul hem de ev ortamlarının etkisinde oldukları düşüncesiyle, okul ve ailenin, öğrencinin sağlıklı gelişimi ve etkili bir şekilde öğrenebilmesi için birbirlerini tamamlayıcı şekilde işbirliği yapması teşvik ediliyor. Öğrencinin ailesiyle etkileşim halinde olmak, öğretmenin öğrenciyi daha iyi tanımasını ve anlamasını sağlıyor; öğretmene öğrenciyle ilgili plan yaparken ve ders işlerken yardımcı oluyor. Benzer biçimde aileler okulla iletişim içinde olarak, çocuklarının eğitimleri ve kişisel gelişimleri için okulda yapılanlara evde tamamlayıcı bir şekilde destek oluyorlar.

Aileler, öğrenciler ve öğretmenlerle birlikte okulun eğitim ve uygulama planlarının oluşturulması ile değerlendirilmesine katkıda bulunuyorlar. Okulların, ailelere müfredat, uygulama, çocuklarının durumu ve okul-aile işbirliğine katılma olanakları hakkında bilgi vermesi zorunludur. Okul-aile işbirliğinde karşılıklı saygı ve tarafların eşitliği ilkesi geçerlidir.

7) Değerlendirme: Finlandiya’da öğrenimin değerlendirilmesi sürecinin destekleyici, çok yönlü ve yol gösterici olması gerektiği düşünülüyor. Değerlendirmede her zaman öğrenmede hedeflenen amaçlar temel alınıyor. Öğretmen süregelen geri bildirimlerle öğrencinin davranışının, düşüncelerinin ve neler öğrendiğinin farkında olmasına yardımcı oluyor. Değerlendirmenin bir amacı da öğrencinin kendine olan güvenini geliştirmek olarak kurgulanıyor. Öğrencinin öğrenme sürecini gözlemlemeyi öğrendiği ve bu süreci etkileyebileceğini anladığı takdirde, kendisine olan güveninin artacağı düşünülüyor.

Fin eğitim sisteminde sınavlar ve teftişler bulunmuyor. Tek başarı ölçütü, müfredatta belirtilmiş olan öğrenim amaçları çerçevesinde yapılan çeşitli değerlendirmeler sonucunda verilen karnelerdir. Okulların başarıları, örneklem bazında yapılan merkezi sınavlarla değerlendiriliyor ve varsa aksayan yönleri belirleniyor.

Görüldüğü gibi Finlandiya’da bütünleştirme yoluyla eğitim sisteminin oluşturulması ve geliştirilmesi için sistematik değişiklikler yapılmıştır. Herkes için eğitim hedefinin gerçekleştirilmesi için özellikle okulların özerkliğinin artırılması, öğretmenlerin iyi bir eğitim alması ve kendilerini sürekli geliştirmeleri, iyi bir rehberlik sisteminin, destek ve erken müdahale sistemlerinin oluşturulması, etkili bir okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi ve değerlendirme sisteminin kontrol edici değil destekleyici olması yönünde adımlar atılmıştır. Alınan olumlu sonuçlardan sonra, bugün Finlandiya’da heterojen gruplar içerisinde yetişmenin ve eğitim almanın hem bireyler hem de toplum için yararlarına daha fazla inanılmakta ve öğrenmede bireysel desteğin artırılması yönündeki çalışmalar devam etmektedir.

İNGİLTERE

İngiltere örneği incelendiğinde, kaynaştırma/bütünleştirme konusunda eğitim sisteminde özel gereksinimli çocuklar için çok yönlü ve aşamalı değerlendirme yapılması ile bireysel eğitim programları hazırlanması konularına vurgu yapıldığı görülüyor.

İngiltere’de her engel grubundaki çocukla ilgili eğitsel düzenlemelerin esasları 1993 yılında çıkan Eğitim Yasası²⁴ ve 1994 yılında yürürlüğe giren Uygulama Kılavuzu’yla²⁵ belirlenmiştir.²⁶ İngiltere’de eğitim çağındaki tüm bireylerin %20’sinin eğitimlerinin herhangi bir döneminde özel eğitime gereksinim duyabilecekleri düşünülerek bazı

²⁴ Education Act and Regulations.

²⁵ Special Educational Needs Code of Practice.

²⁶ Batu ve İftar, 2010.

düzenlemeler yapılmakta ve gereksinimi olan tüm öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden mümkün olan en üst düzeyde yararlanabilmeleri amaçlanmaktadır.

İngiltere'de Uygulama Kılavuzu'nun yürürlüğe girmesiyle özel eğitim alanında benimsenen bazı ilkeler şunlardır:²⁷

- a) Eğitim sürecinin hangi aşamasında olursa olsun özel gereksinim gösteren bireyler saptanmalıdır. Benimsenen düzenlemeler, bireylerin gereksinimleri devam ettiği sürece sağlanacak hizmetlerin de devam etmesini gerektirmektedir.
- b) Özel gereksinimli bireyler mümkün olan en geniş ve kapsamlı eğitim sisteminden yararlanmalıdırlar.
- c) Mümkün olan en çok sayıda özel gereksinimli bireyin gereksinimleri kaynaştırmada karşılanmalıdır.
- d) Ailenin bilgisi, deneyimleri ve çocuğuna ve onun eğitimine bakış açısı çok önemlidir. En etkili değerlendirme ve eğitim hizmeti, aile ile okul arasındaki işbirliği sonucunda sağlanabilecektir."

İngiltere'de yapılan eğitim düzenlemeleriyle, özel eğitim alacak çocukların önemli bir bölümünün eğitimlerinin normal eğitim ortamlarında yapılması sağlanmıştır.

Tüm özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini belirleyebilmek ve karşılayabilmek için tek tip değerlendirme ve eğitim yaklaşımının yeterli olmadığı görülmüş, bu nedenle, beş aşamalı bir özel eğitim değerlendirme ve öğretim sistemi oluşturulmuştur.

Bu aşamaların birinci, ikinci ve üçüncüsünde enformel değerlendirme ve kaynaştırma, dördüncü ve beşinci aşamalarda ise formel değerlendirme ve gerekli görülen durumlarda ayrıştırma yer almaktadır. Bu aşamalar şöyle özetlenebilir:²⁸

- 1. Aşama: Sınıf ya da branş öğretmeni, aldığı eğitimden tam olarak yararlanamadığını düşündüğü bir öğrenciyi enformel olarak değerlendirerek, öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlar. Bu konuda öğretmenler, özel eğitim koordinatörüne danışır ve koordinatör bu öğrencilerin kayıtlarını tutar.
- 2. Aşama: Bu aşamada, öncelikli olarak özel eğitim koordinatörü özel gereksinimli öğrenciden sorumlu olur. Özel eğitim koordinatörü, sınıf öğretmeniyle birlikte çalışarak enformel değerlendirme yapar ve bireysel eğitim programı hazırlar.
- 3. Aşama: Özel eğitim koordinatörü, okul dışı uzmanlardan destek hizmet alarak özel gereksinimli öğrenci için enformel değerlendirme yapar ve bireysel eğitim programı hazırlar. Odyolog ya da dil ve konuşma uzmanı gibi destek eğitim personelleri, yerel eğitim yönetimlerinden ya da özel özel eğitim kuruluşları aracılığıyla sağlanır.
- 4. Aşama: Bu aşamada özel eğitim koordinatörü formel değerlendirme istemiyle özel gereksinimli öğrenciyi yerel eğitim yönetimine gönderir. Burada, öğrenciye daha önce okulunda öğretmeni ve özel eğitim koordinatörü tarafından verilmiş hizmetler incelenerek, formel değerlendirmeye gerek olup olmadığına karar verilir. Gerek görüldüğü durumlarda, disiplinler arası bir ekip tarafından formel değerlendirme gerçekleştirilir. Değerlendirme sonucunda, öğrencinin öğrenimini sürdüreceği eğitim ortamına karar verilir.
- 5. Aşama: Yerel eğitim yönetimi tarafından çocuğun resmen özel gereksinimli olarak tanılanmasının gerekli olup olmadığına karar verilir. Bazı özel eğitim hizmetlerinin sağlanması için resmi tanılama gerekli olabilmektedir."

27 A.g.e, s. 15.
28 Batu ve İftar, 2010, s.15,16.

Bu biçimde aşamalı bir değerlendirme yolu, hem öğrencilerin gereksinimlerinin en iyi biçimde tespit edilmesini, hem de sınıf öğretmeni, özel eğitim koordinatörü ve diğer uzmanlar arasında etkili bir iletişimin oluşmasını sağlamaktadır.

İngiltere Eğitim Bölümü tarafından Mart 2011’de yayımlanan, özel eğitim ve engellilik alanında önümüzdeki dönemde atılacak adımları içeren *Yeşil Belge*²⁹ 5 ana başlığı içermektedir:

Erken tanı ve değerlendirme	Çocukların gereksinimleri mümkün olan en erken zamanda saptanacak ve bu gereksinimlere göre onlara ve ailelerine verilecek desteğin türü belirlenecektir.
Ailelere karar verme yetkisi verilmesi	Aileler çocuklarıyla ilgili verilecek kararların merkezinde olacak ve gereksinim duydukları hizmetler onlara sağlanacaktır.
Öğrenme ve başarı	Öğretmenler özel eğitim konusunda daha donanımlı, okullar daha özerk hale getirilecek, özel gereksinimli öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi için daha hassas bir sistem geliştirilecektir.
Gençlerin yetişkinlik hayatına hazırlaması	Bütün özel gereksinimli gençlere çeşitli ve kaliteli öğrenme olanakları sunulacak, iş bulmaları konusunda yol gösterilecektir. Çocuk sağlık servislerinden yetişkin sağlık servislerine eşgüdümlü olmuş bir geçiş sağlanacaktır.
Ailelerle birlikte çalışan enstitüler	Yerel yönetimlere ve yerelde sağlanan hizmetlere daha fazla önem verilecek, bürokratik zorluklar kaldırılacaktır.

Görüldüğü gibi İngiltere’de özel eğitim konusunda özellikle çok yönlü ve aşamalı değerlendirme yapılması ve bireysel eğitim programları hazırlanması konularına vurgu yapılıyor. Özel eğitimin güçlendirilmesi için, erken tanı, ailelerin rolü, okulların daha özerk hale getirilmesi, özel gereksinimli bireylerin yetişkin hayatına hazırlanması, yerel yönetimlerin ve yerelde sağlanan hizmetlerin güçlendirilmesi konularında önümüzdeki yıllarda adımlar atılması planlanıyor.

AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ

Amerika Birleşik Devletleri örneğinde ailelerin özel gereksinimli çocukların en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında kaliteli eğitim almaları için verdikleri mücadele ve elde ettikleri haklar inceleniyor.

Amerika Birleşik Devletleri’ndeki (ABD) özel eğitim hareketi 1950 ve 1960’lardaki insan hakları hareketiyle başlamıştır. 1975 yılında Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası özel gereksinimli çocukların devlet okullarına gitme, gereksinim duydukları hizmetlere ücretsiz erişme ve mümkün olduğunca genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli olmayan çocuklarla birlikte eğitim görme haklarını kapsamaktadır. ABD’de kabul edilen bu yasa özel gereksinimli bireylerin eğitimine ilişkin çeşitli önemli kararları içermektedir. Bu kararların bazıları şunlardır:³²

²⁹ Department for Education, 2011.

- Okul çağındaki her özel gereksinimli çocuk parasız eğitimden yararlanma hakkına sahiptir ve okullar özel gereksinimli öğrencileri kabul etmekle yükümlüdür.
- Değerlendirme materyallerinde ve sürecinde ırk, dil, din ve kültür ayrımı yapılamaz.
- Özel gereksinimli öğrenciler için eğitimin yeri, süresi, amacı ve kimler tarafından verileceğini yasal olarak güvence altına almak için BEP hazırlanır.
- Özel gereksinimli öğrenciler akranlarıyla en fazla birlikte olabilecekleri, aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alır.
- Özel gereksinimli çocukların aileleri ve bu alanda çalışan uzmanlar, değerlendirme, yerleştirme ve/veya programa yönelik itiraz etme hakkına sahiptir.

ABD'de 1990 yılında kabul edilen, 1997 yılında yürürlüğe giren Engelli Bireylerin Eğitimi Yasasıyla³³ (IDEA) özel gereksinimli çocukların en az kısıtlayıcı çevre içinde, ücretsiz eğitimden yararlanmalarıyla ilgili hakları genişletilmiştir. IDEA özel gereksinimli öğrencilerin eğitim haklarının yasal koruma altına alınmasını, eyaletlerin ve okulların eğitim politikalarını ve sınıf uygulamalarını değiştirmelerini teşvik etmiştir. Ancak, bu kendiliğinden olmamış, aileler çocuklarına yeterli hizmet verilmediği durumlarda okullara yasal gereklilikleri yerine getirmeleri konusunda baskı yapmışlar, mahkeme kararları ve insan hakları hareketi bu değişimde etkili olmuştur. Bütün bu gelişmeler sonucunda ABD'de giderek artan sayıda özel gereksinimli öğrenci özel eğitim okulları, çeşitli enstitüler ve evde eğitim yerine, en yakın genel eğitim okullarında eğitim almaya başlamışlardır. Özel gereksinimli bireylerin eğitimi için erken tanı, değerlendirme ve gereken hizmetlerin sağlanması konularında sağlam bir altyapı oluşturulmuş, özel eğitim öğretmeni sayısı ciddi biçimde artmış, bu öğretmenlerin daha kapsamlı bir eğitim almaları ve okullara daha iyi entegre olmaları sağlanmıştır.³⁴

ABD Eğitim Bölümü, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri Ofisi, Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası'nın kabul edilmesinin 35. yılında, bu alanda yaşanan gelişmeleri paylaşmak üzere bir rapor hazırlamıştır.³⁵ Rapora göre:

- **Okulöncesinde daha çok sayıda özel gereksinimli çocuk kaliteli erken müdahale hizmetlerinden yararlanıyor.**
0-2 yaş arası yüksek kaliteli erken müdahale hizmetlerinden yararlanan özel gereksinimli çocukların sayısı 1995 yılında 177.281 iken, bu sayı 2007 yılında 321.894'e erişmiştir. 3-5 yaşa dönük erken müdahale hizmetlerinden yararlanan özel gereksinimli çocukların sayısı ise 1995 yılında 548.588 iken, bu sayı 2007 yılında 710.371'e çıkmıştır. Bu artışlar, hem erken tanı alanında yeni yöntemlerle ilerleme kaydedilmesiyle hem de tanısı yapılan çocukların gereksinimlerine yanıt verebilecek altyapının oluşturulması ve yeterli sayıda uzmanın yetiştirilmesiyle sağlanmıştır.
- **Daha çok sayıda özel gereksinimli öğrenci yakınlarında bulunan genel eğitim okullarında eğitim alıyor ve geniş bir yelpazede akademik becerilerini geliştiriyorlar.**
ABD'de 2008 yılında özel gereksinimli öğrencilerin % 95'i yaşadıkları yerin yakınındaki genel eğitim okulunda eğitim almıştır. Aynı zamanda, özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerilerinde artışlar kaydedilmiş, bu artışlar özel gereksinimli öğrencilerle diğer öğrenciler arasındaki akademik farkın genel anlamda küçülmesini sağlamıştır.

30 Skiba ve ark., 2008.

31 Education for All Handicapped Children Act.

32 AYPF ve CEP, 2002, Sucuoğlu ve Kargın, 2008.

33 Individuals with Disabilities Education Act.

34 A.g.e.

35 U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, 2010.

- **Daha çok sayıda özel gereksinimli öğrenci ortaöğretimi tamamlıyor.**

14-21 yaş arası liseyi bitiren özel gereksinimli öğrenci sayısı 1996-97 yılından 2007-08 yılına kadar % 16 artarak 217.905 öğrenciye ulaşmıştır.

- **Daha çok sayıda özel gereksinimli öğrenci yükseköğretimden yararlanıyor.**

Yükseköğretime kayıtlı olan özel gereksinimli öğrenci oranı 1987 yılında % 14,6 iken, bu oran 2005 yılında % 31,9'a yükselmiştir.

Özet olarak, ABD'de 1950 ve 1960'larda başlayan insan hakları hareketinin bir parçası olan engelli hakları hareketiyle özel gereksinimli çocukların en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında kaliteli eğitim almaları konusunda önemli kazanımlar elde edilmiştir. Elde edilen haklar aileler tarafından sıkı bir şekilde takip edilerek, eyaletler ve okullara mevzuatta yer alanları gerçekleştirilmesi için baskı yapılmıştır. Tüm bu gelişmeler sonucunda ABD'de özel eğitim ve özellikle erken tam konusuna giderek artan biçimde önem verilmiş, bu alanlarda çalışacak uzmanlar yetiştirilmiş, okulların altyapısında, öğretim programlarında ve değerlendirme sistemlerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha çok sayıda özel gereksinimli öğrencinin yalnızca okulöncesi ve ilköğretime değil, ortaöğretim ve yükseköğretime erişiminin sağlanmasına çalışılmıştır.

AVUSTRALYA

Avustralya örneğinde, okulların bütünleştirmeye geçiş sürecine destek olmak amacıyla geliştirilmiş olan Bütünleştirme Endeksinin bir ilköğretim okulundaki uygulaması ve elde edilen sonuçlar ele alınacaktır.

Avustralya'da eğitim sistemi temel olarak eyaletlerin ve bölgelerin sorumluluğundadır. Eyalet ve bölgelerin kendi eğitim kanunları ve özel eğitim düzenlemeleri vardır. Avustralya'da 1970'li yılların başında özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarında eğitim alma hakkı konusunda tartışmalar başlamış, 1992 yılında kabul edilen Engelli Ayrımcılığı Yasası'yla³⁶ bu hak güvence altına alınmıştır. Salamanca Bildirgesi'nin kabul edilmesiyle bütünleştirme yaklaşımı ülkede benimsenmeye ve bu alanda eyaletler arasında farklar olmakla birlikte, yapısal değişiklikler yapılmaya başlanmıştır.³⁷

Avustralya'nın Queensland eyaletinde öğretmenlerin ve okul idarecilerinin kişisel gelişimleri için çalışmalar yapmak eyalet eğitim sisteminin değil okulların sorumluluğuna bırakılmıştır.³⁸ Bunun altında yatan neden, okulların kendilerine özgü gereksinimlerine yanıt veremeyen sistemsel değişikliklerin yüzeysel kalması ve okul bünyesinde benimsenmemesidir. Etkili bir değişimin ancak okuldaki idarecilerin ve öğretmenlerin değişim sürecine etkin katılımıyla gerçekleşebileceğine ve bütünleştirici okul kültürünün demokratik biçimde gerçekleştirilen planlama süreçleriyle sağlanabileceğine inanılmaktadır. Okuldaki aktörlerin düşünceleri, amaçları ve davranışlarında gerçekleşen değişimin farkı yaratacağı ve etkili değişimin öncelikle içeride başladığı³⁹ düşüncesinden yola çıkarak, Queensland eyaletinde okul idarecileri değişim sürecinin okulun gereksinimleri göz önünde bulundurularak, katılımcı ve işbirliği içinde işlemesi için çalışıyorlar. Değişimin yaratabileceği direnç ve sorunların üstesinden gelmek, değişimin hızını ve yönünü belirlemek konusunda aynı şekilde idareciler rol oynuyorlar.

³⁶ Disability Discrimination Act.

³⁷ Forlin, 2006.

³⁸ Carrington ve Robinson, 2007.

³⁹ Hughes ve Anderas, 1995.

Okullarda gerçekleştirilecek reformlarda, öğretmenlerin kilit önem taşıdığı⁴⁰ düşüncesinden yola çıkarak, Queensland eyaletinde bir ilköğretim okulunda kişisel gelişim modeli uygulanmıştır. Bu modelde, öğretmenlerin meslektaşları, bütünleştirme alanında çalışan bir akademisyen ve destek eğitim öğretmeni rolünü üstlenen diğer bir araştırmacıyla diyalog içinde, birbirlerine geribildirim vererek öğrenmeleri, aynı zamanda okul kültürünün bütünleştirme yönünde değiştirilmesi amaçlanmıştır.

Projede kapsamında seçilen ilköğretim okulunda,⁴¹ "Bütünleştirme Endeksi"nin⁴² kullanımının öğretmenlerin kişisel gelişimine nasıl etki ettiği, ayrıca okul kültüründe, okulun eğitim politikasında ve eğitim/öğretim uygulamalarında ne gibi değişikliklere yol açtığı incelenmiştir.

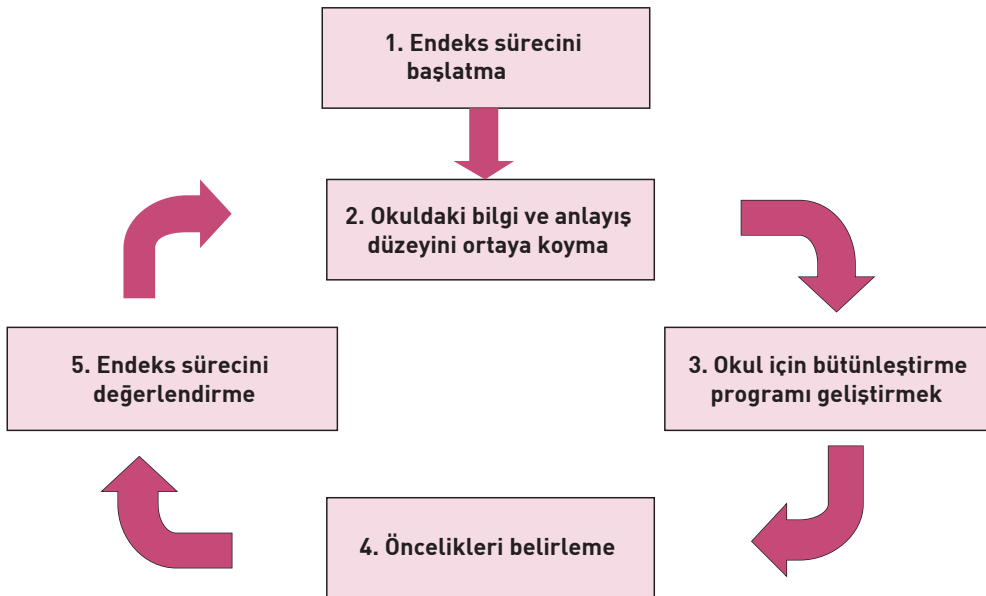
Bütünleştirme Endeksi, İngiltere'de bulunan Bütünleştirme Çalışmaları Merkezi'nde⁴³ (CSIE), okulların bütünleştirmeye geçiş sürecine destek olmak amacıyla geliştirilmiştir. Endeks okulların değerlendirilmesi, okul kültürünün, politikasının ve uygulamalarının bütünleştirme yönünde geliştirilmesi için bir çerçeve sunuyor, bu farklı boyutlar için hazırlanmış göstergeleri ve çeşitli etkinlikleri içeriyor.

Bu üç boyutun kesiştiği, okul kültüründe bir değişim gerçekleştirilebilmesinin, okulda bir politika oluşturulabilmesine ve bunun uygulamaya geçirilebilmesine bağlı olduğu vurgulanıyor.⁴⁴

Endekste yer alan göstergelerle;

- okul kültürü, politikası ve uygulamaları üzerine okulda var olan bilgi ve anlayışın belirlenmesi,
- okul ve öğretmen gelişimi için öncelik alanlarının belirlenmesi ve,
- değişim sürecinin yönetilmesi ve belgelenmesi amaçlanıyor.

Bütünleştirme endeksini hazırlayanlar, kullanıcıları endeksi kişisel ve okul gelişimi için kullanırken uyarlamalar yapma ve kendi kullanım yöntemlerini oluşturma konusunda teşvik ediyorlar. Endeksin kullanım süreci aşağıdaki grafikte temel olarak gösterilmiştir:⁴⁵



40 Hattam (2000) kaynağından aktaran Carrington ve Robinson, 2007.

41 Projenin uygulanacağı okul seçilirken, okul çalışanlarının okuldaki tüm öğrencilerin öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ve okula katılımlarının artırılması için okulun ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi gerektiğine inanmalarına dikkat edilmiştir. Seçilen ilköğretim okulu, Avustralya'nın en hızlı büyüyen bölgelerinden Queensland'ın en dezavantajlı %10'luk kesiminde yer almaktadır. Okul aynı zamanda eyaletteki en büyük özel eğitim birimlerinden birini, ayrıca okulöncesi öğrencilerin gittiği bir özel eğitim geliştirme merkezini (Special Education Development Centre) bünyesinde barındırmaktadır.

42 Index for Inclusion.

43 Center for Studies in Inclusive Education.

44 Booth ve ark. (2000) kaynağından aktaran Carrington ve Robinson, 2007.

45 Boban ve Hinz 2003, s.18. Grafik yazar tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir.

Proje kapsamında, bütünleşirme endeksinde yer alan göstergelerle ilgili seçilen okulda veri toplama ve değerlendirme sürecinde iki araştırmacı çalışmıştır. Queensland Teknoloji Üniversitesi'nden bütünleşirme alanında çalışan bir öğretim görevlisi olan ilk araştırmacı eğitim yılı boyunca haftada bir tam gün okulda bulunarak öğretmenlere rehberlik yapmış, geribildirimlerde bulunmuştur. İkinci araştırmacı ise okulda destek eğitim öğretmeni olarak çalışmış, aynı zamanda meslektaş danışmanı (peer mentor) rolünü üstlenmiştir. Okulda uygulanan kişisel gelişim modelinde tüm okul çalışanları için gerçekleştirilen toplantıların yanı sıra, küçük gruplar halinde birinci araştırmacıyla öğretmenler arasında, daha yoğun bir şekilde kişisel gelişim açısından bireysel gereksinimlere odaklanan toplantılar yapılmış, ayrıca meslektaşlar arası kişisel gelişim söyleşileri gerçekleştirilmiş; öğretmenler birinci araştırmacıyla işbirliği içinde bireysel çalışma planları hazırlamıştır. Çalışmaya 48 öğretmen ve müdürün de içinde olduğu 3 idareci katılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak odak grup görüşmeleri, anketler ve araştırmacıların tuttuğu günlükler kullanılmıştır.

Proje okulunda araştırmacılar öncelikle endeksteeki göstergeleri okuldaki öğretmen ve idarecilere tanıtmış, daha sonra düzenledikleri toplantı ve söyleşilerle göstergelerden yararlanarak okuldaki kişisel gelişim gereksinimlerini katılımcı bir süreçle belirlemiş ve öncelik sırasına koymuşlardır. Aşağıdaki tabloda bu okulda belirlenen önceliklere birkaç örnek verilmiştir:⁴⁶

KİŞİSEL GELİŞİM İÇİN ÖNCELİK ÖRNEKLERİ		
Öğretmen grupları	Öncelik örnekleri	Endeks boyutu
Okul öncesi ve 1-3. sınıflar	Reaktif davranış yönetimi stratejilerine çok zaman ayırmaktansa; önleyici davranış yönetimi stratejilerine zaman ayırmak	<ul style="list-style-type: none"> uygulama kültür
	Öfke/kızgınlık yönetimi, iletişim becerilerinin artırılması amacıyla sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik strateji geliştirmek	<ul style="list-style-type: none"> politika uygulama
	Grup çalışması ve bireysel öğrenme davranışının kazandırılması için sınıf düzeni stratejilerini geliştirmek	<ul style="list-style-type: none"> uygulama

Sonraki aşamada, belirlenen bu öncelikler okul yönetimine okulda gerçekleştirilecek değişim sürecine yön vermeleri amacıyla iletilmiştir. Öncelikler aynı zamanda öğretmenlerle kişisel gelişim için gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde yol gösterici rol oynamıştır. Her öğretmen grubunun belirlediği önceliklere göre, endeksten bu önceliklere yanıt verebilecek uygun etkinlikler seçilmiştir.

Öğretmenlerin gönüllü olarak katıldığı odak grup görüşmelerinde, öğretmenler sınıf düzeyi ve uzmanlık alanlarına göre gruplara ayrılmışlardır. Öğretmenler birinci araştırmacıyla birlikte öğrenmek istedikleri konuların yönünü ve öğrenme hızını kendileri belirlemiş, birbirleriyle deneyimlerini paylaşmışlardır. Çalışmanın verimli olması için, odak grup görüşmelerinde yer alan öğretmenlerin okuldaki iş yükleri azaltılmıştır. Araştırmacılar, öğretmenlere neyi nasıl öğrenmeleri gerektiğinin söylenmesi yerine kendilerinin bunu belirlemesinin onları çalışmaya daha etkin bir biçimde katılmaya teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler de okulda tam gün süreyle bulunan araştırmacıyla birebir yaptıkları görüşmelerden çok yararlandıklarını, ezberlerinin bozulup, yeni fikirler, yöntemlerle tanıştıklarını belirtmişlerdir.

⁴⁶ Carrington ve Robinson, 2007, s.147.

Odak grup görüşmelerinin yanında, tüm okul personelinin gelişimi için endeksteeki göstergeler soruları okula göre uyarlanarak bazı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Örneğin, bir etkinlik okuldaki personelin davranış kontrolü konusunda yaşadığı problemlere yönelik olarak geliştirilmiştir. Okulda dört ya da beş öğretmenden oluşan gruplar oluşturulmuş, her gruba davranış yönetimiyle ilgili, endeksten seçilen göstergelerden oluşturulmuş sorular yöneltilmiştir. Grupların davranış yönetimiyle ilgili öğretmen-öğretmen, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimleri ve gelişmeye açık alanlar üzerine tartışmaları sağlanmıştır. Aşağıda yer alan tabloda göstergelerden oluşturulmuş sorulara ve verilen yanıtlara örnek verilmiştir:⁴⁷

Davranış yönetimi: politika ve uygulama	Evet	Emin değilim	Hayır
Soru 1: Problemler büyümeden onlar üzerine tartışmak için okul personelinin, öğrencilerin, velilerin ve diğerlerini içeren toplantılar gerçekleştiriliyor mu?	√		
Soru 2: Öğrenci davranışlarına gösterilen tepkiler her zaman eğitim ve rehabilitasyona mı yoksa cezaya mı yönelik?		√	
Soru 3: Şiddetin tanımı üzerine okul personeli, veliler ve öğrenciler arasındaki fikir birliği var mı?			√
Soru 4: Öğrencilerin davranışları onların güce olan ihtiyacıyla mı ilişkili?	√		

Avustralya'nın Queensland eyaletinde bir ilköğretim okulunda uygulanan bu modelde anlatıldığı üzere, Bütünleştirme Endeksi okul çalışanlarının kişisel gelişimlerinin bütünleştirme yönünde geliştirilmesi için kullanışlı bir çerçeve sunuyor. Bu projeye iki temel alanda gelişme sağlanmıştır: İlk olarak tüm okul düzeyinde, okuldaki politika ve uygulamalara yönelik var olan düşünce ve değerlerin analiz edilerek bütünleştirme yönünde yeniden değerlendirilmesi yapılmıştır. İkinci olarak ise, bireysel düzeyde öğretmenlerin bilgi ve becerileri artırılmıştır. Endeks sürecinde özellikle okul paydaşlarının arasında iletişim ve işbirliğiyle sorun çözme teşvik edilmiştir. Endeksteeki göstergeler kullanılarak, öğretmen-öğrenci ilişkisi, pedagoji ve müfredat gibi konulara yoğunlaşılması, öğretmenlerin eğitim-öğretim, öğrenme ve bireysel gereksinimleri karşılayabilmek için değerlendirme yapabilme deneyimlerinin zenginleşmesine katkıda bulunmuştur. Buna ek olarak bu çalışmayla, değişim kültürünün güçlendirilmesi ve sürdürülmesi, ayrıca öğretmenlerin yüksek bir motivasyona sahip olması amaçlanmıştır.

HİNDİSTAN

Hindistan’da Inclusion International⁴⁸ adlı, zihinsel özel gereksinimli bireylerin haklarını savunan, aile temelli organizasyonlardan oluşan küresel bir federasyon tarafından gerçekleştirilen bir odak grup görüşmesinde veliler, okul düzeyinde bütünleştirmenin nasıl işleyebileceği konusunda velilere şu önerilerde bulunmuşlardır:⁴⁹

- “1) Bütünleştirme okul, veliler veya çocukları için basit ve zahmetsiz bir iş olmayacağı için, veliler mücadeleye hazır olduklarına dair bilinçli bir şekilde karar vermeliler.
- 2) Çocuğunuzun özel gereksinimleri konusunda açık olmanız, öğretmen ve okulun çocuğunuz hakkında daha fazla bilgi sahibi olmasını sağlayacağı için her zaman işleri daha kolaylaştırır.
- 3) Eğer okulda özel gereksinimli öğrenciler için bir destek eğitim odası varsa, okulda gerçekten bütünleştirme uygulanıyor mu yoksa çocuk genel eğitim sınıfına sadece belli zamanlarda veya etkinlikler için (öğle yemeği veya sanat dersleri) için mi alınıyor diye kontrol edin.
- 4) En azından bir ebeveynin profesyonellerle birlikte çocukları için hazırlanan programlar için çalışması ve eğer mümkünse formel eğitim alması gerekiyor. Böylelikle kendilerine güvenerek çocuklarını okulda veya toplum içinde destekleyebilirler. Velilerin güçlendirilmesi çok önemlidir.
- (...)
- 6) Eğer çocuk özel eğitim okulundaysa, çocuk için genel eğitim okuluna geçişin daha kolay olması için çocuğu destek mekanizmalarını kullanarak, başlangıçta birkaç saat için genel eğitim okuluna göndermek için özel eğitim okulunu ikna edin.
- 7) Çocuğunuzun grup içinde ve sınıfta işlerini yerine getirmesi için gerekli desteğe sahip olduğundan emin olun.
- 8) Genel eğitim sistemindeki çocukların velileri için: çocuğunuzla ilgilenen öğretmene ve/veya yardımcıya tam destek sağlandığından emin olun. Problemler başlamadan önleyebilmek için okulla yakın temas içinde olun. Okulu, öğretmenleri ve diğer çocukları çocuğunuz hakkında bilgilendirin, bu okulla etkileşiminizi artıracaktır.”

Özel gereksinimli öğrencilerin kaliteli eğitime erişiminde ve genel eğitim okullarında gerekli desteği almaları konusunda velilerin bilinçli olmasının ve çocuklarının haklarının savunuculuğunu yapmalarının önemi bilinmektedir. Velilerin farkındalık kazanması ve haklarını savunma yollarını aramaları açısından, Hindistan’da velilerle gerçekleştirilen böyle çalışmaların yararlı olduğu görülmektedir.

⁴⁸ Inclusion International 40 yılı aşkın süredir, 115 ülkede zihinsel engelli bireylerin ve ailelerinin toplumsal hayatın tüm alanlarına eşit bir şekilde katılmaları amacıyla çalışmalar yürütüyor.

⁴⁹ Inclusion International, 2009, s.95. Çeviri yazarın katkılarıyla yapılmıştır.

TÜRKİYE'DEN İYİ ÖRNEKLER

Bir önceki bölümde, kapsayıcı eğitim ve özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim almaları konularında diğer ülkelere kıyasla daha fazla ilerleme kaydetmiş ülkelerin makro ve mikro düzeylerde (mevzuat, politika ve uygulama düzeylerinde) atılan adımlar ve oluşturdukları mekanizmalar anlatılmıştır. Bu bölümde ise, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte genel eğitim okullarında kaliteli bir eğitim almaları için, ilk olarak okul düzeyinde, ikinci ve üçüncü olarak özel gereksinimli ve diğer öğrencilerle Türkiye'de yapılan, kaynaştırma uygulamalarının etkililiğini artırdığı görülen çalışmalardan örnekler verilecektir.

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER İÇİN KAYNAŞTIRMA MODELİ GELİŞTİRME PROJESİ⁵⁰

Türkiye'den iyi örnekler bölümünde incelenen ilk örnekte, kaynaştırma uygulamalarını daha etkili hale getirmek için bir okul bünyesinde eğitim-öğretim uygulamaları ve materyalleri geliştirme, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerini artırma konularında ve ailelere yönelik gerçekleştirilmiş çalışmaları içeren bir kaynaştırma modeli ele alınacaktır.

Ankara Üniversitesi bilimsel araştırma projelerinden biri olarak, Prof. Dr. Gönül Akçamete, Yrd. Doç. Dr. Arzu Kış ve Yrd. Doç. Dr. Hasan Gürgür tarafından ülke koşulları ve eğitim sistemi ile uyumlu bir kaynaştırma modeli geliştirmek amacıyla Ocak 2003 ile Ağustos 2008 yılları arasında Özel Gereksinimli Öğrenciler için Kaynaştırma Modeli Geliştirme Projesi hayata geçirilmiştir. Projeye hedeflenen, ilgili alanyazın ve uygulamaları inceleyerek Türkiye'de kaynaştırma yoluyla eğitimin mevcut durumunu saptamak, uygun kaynaştırma modelleri geliştirilmesine yönelik hizmetleri alt projeler halinde planlamak, uygulamak ve değerlendirmektir.

PİLOT UYGULAMA

Proje için kaynaştırma uygulama okulu olarak Ankara'nın Mamak ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilköğretim okulu seçilmiştir.⁵¹ Uygulamalarda 1, 2 ve 3. sınıflarda çalışan öğretmenler, okul yöneticileri, okul rehber öğretmeni ve geçici görevlendirme ile projenin uygulanmasına yönelik atanan bir özel eğitim zihin engelliler sınıf öğretmeni olmak üzere 14 personel yer almıştır. Ayrıca 1, 2 ve 3. sınıflarda bulunan, kaynaştırma yerleştirmesi yapılmış öğrenciler ile öğretmen görüşleri ve çeşitli eğitsel değerlendirmeler sonucunda özel gereksinimli ya da risk grubunda olduğu belirlenen 94 öğrenci katılımcı olarak uygulamaya dahil edilmişlerdir.

Projenin ilk yılında, Türkiye'de kaynaştırma eğitiminin durumunu analiz etmek ve gereksinim duyulan hizmetleri belirlemek üzere bir anket geliştirilmiş,⁵² anketler Türkiye'de kaynaştırma uygulaması yapılan okullardaki sınıf öğretmenlerine, okul yöneticilerine ve özel gereksinimli öğrencilerin anne-babalarına gönderilmiş ve geri dönen 2566 anket analiz edilmiştir.

⁵⁰ Bu bölümde yer alan bilgiler başka bir kaynak gösterilmedikçe Akçamete, Kış ve Gürgür'ün (2009) *Özel Gereksinimli Öğrenciler için Kaynaştırma Modeli Geliştirme Projesi* adlı araştırma raporundan derlenmiştir.

⁵¹ Seçilen okulun ortasosyoekonomik düzeyde, sınıflarında tanı almış özel gereksinimli öğrenciler bulunan, kaynak oda/proje odası olarak kullanılabilen bir odası bulunan, sınıf mevcutlarının 30-35 arasında olduğu, okul personelinin çalışma için gönüllü olduğu bir okul olmasına dikkat edilmiştir. Uygulamanın öncelikle 1, 2 ve 3. sınıflardaki öğrencileri kapsamaması, daha sonra çalışmanın ileri sınıflarda yaygınlaştırılması hedeflenmiştir.

⁵² Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim elemanları tarafından geliştirilen kaynaştırma uygulamalarına ilişkin durum saptama anketi, yönetici, öğretmen ve anne-baba formu olmak üzere üç ayrı formdan oluşuyor. Uygulanan anketin sonuçları Kargın, Sucuoğlu ve Acarlar tarafından (2003) *Öğretmenlerin, yöneticilerin ve anne babaların kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* adlı makalede derlenmiştir.

Proje uygulamalarının yürütülmesi için özel eğitim bölümü öğretim üyeleri liderliğinde, Akademik Beceri Grubu/Eğitsel Değerlendirme ve BEP Ekibi, Sosyal Kabul ve Sınıf Yönetimi Ekibi ile Aile Eğitimi ve Öğretmen-Aile İşbirliği Ekibi olmak üzere üç grup oluşturulmuştur.

AKADEMİK BECERİ GRUBU/EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE BEP EKİBİNİN ÇALIŞMALARI

Okul personeli için hizmetiçi eğitimler

Proje kapsamında Akademik Beceri Grubu tarafından öğretmenlere, kaynaştırma uygulamaları, özel eğitim, davranış değiştirme, sınıf yönetimi, akademik becerilerin öğretimi, aile eğitimi, özel gereksinimli bireyler, özel eğitim alanındaki yasal düzenlemeler, değerlendirme, öğretimsel düzenlemeler ve öğretimsel materyallerin geliştirilmesi gibi alanlarda hazırlanan seminerler ile ağırlıklı olarak uygulamaya ve beceri edinmeye dönük BEP geliştirme ve uygulama, sosyal kabulün artırılması, problem davranışların azaltılması, müdahale programlarının hazırlanması, sınıf içi destekler, öğretimin bireyselleştirilmesi, uyarlanması ve uygulanması süreçleri gibi konularda seminerler verilmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarında yer alan risk grubu öğrencilerine müdahale süreci

Uygulama okulunda risk grubunda bulunduğu belirlenen 94 öğrenciden önceden tam almış olanlar için BEP, diğer öğrenciler için öğretmenlerden destek istenerek "müdahale programı" hazırlanmıştır. Öğretmenler, sınıflarında müdahale programlarını nasıl uygulamaları gerektiği, ne tür düzenlemeler yapmaları gerektiği ve stajyer özel eğitim öğrencileri ile nasıl birlikte çalışacakları konusunda bilgilendirilmişlerdir. Öğretmenlere müdahale programlarının uygulanması konusunda birebir danışmanlık hizmeti, öğretimsel ve fiziksel düzenlemelere yönelik yardım sağlanmıştır.

Öğretmenlerin müdahale programları sayesinde öğrencileri değerlendirme, onların bireysel özelliklerini dikkate alma ve öğretimsel planlama yapma konularında deneyim kazandıkları gözlemlenmiştir. Bir eğitim-öğretim dönemi süren müdahale sürecinden sonra 43 öğrencinin sınıflarının düzeylerine ulaştığı belirlenmiş ve sadece izlenmeleri uygun görülmüş, 38 öğrenci için ise BEP hazırlanmasına karar verilmiştir.

BEP'lerin geliştirilmesi ve uygulanması

Her yıl hazırlanan ve değerlendirilen BEP'lerde hedeflenen amaçlara neden ulaşıldığı veya ulaşılmadığı analiz edilmiş, buna göre ertesi sene BEP'ler yeniden oluşturulmuştur. Süreci sonunda değerlendirmeler yapıldığında, öğrencilerin BEP'lerinde belirlenen amaçlara ulaştıkları ve hızlı bir şekilde ilerleyebildikleri gözlemlenmiştir. BEP hazırlanan 38 öğrencinin 18'i BEP'lerdeki amaçlarına ve bazıları sınıf düzeyine ulaşmışlardır. Kalan öğrencilerin dördü dışındakiler günlük yaşamlarını sürdürmelerinde yeterli olabilecek düzeyde okuma-yazma ve dört işlem becerileri edinmişlerdir.

Araştırmacılar, BEP hazırlama, izleme ve değerlendirme sürecinin bir döngü haline geldiğini ve elde edilen başarının bu döngünün sağlıklı bir biçimde işletilmesinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Yapılan odak grup görüşmelerinde öğretmenler, stajyer öğrenciler, yöneticiler ve araştırmacılar verimli bir eğitim-öğretim süreci yaşandığını, öğrenciler ve öğretmenler açısından anlamlı bir başarı elde edildiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilere sunulan destek hizmetleri	
Sınıf içi bireysel destek	Proje kapsamında özel gereksinimli bireylerin mümkün olduğunca akranları ile aynı ortamlarda eğitim alması amacıyla destek eğitim hizmetleri kendi sınıflarında verilmiştir. Özel gereksinimli öğrenciye gezici özel eğitim öğretmeni ya da stajyer özel eğitim öğretmeni tarafından kendi sınıfında birebir destek hizmeti verilmiştir. Bu amaçla, sınıf öğretmeni ve stajyer öğretmenin arasındaki ekip çalışması ve "sınıfta işbirlikli öğretim modeli" öğretmenlere açıklanmış, örnek uygulamalar yapılmıştır. Yöneticiler, psikolojik danışman, rehber öğretmen ve gezici özel eğitim öğretmeniyle yapılan odak görüşmelerde bu destek hizmeti sayesinde özel gereksinimli öğrencilerin derse katılımının arttığı, sosyal kabullerinin ve başarılarının arttığı, öğrencilerin kendilerini bireysel eğitimlerde olduğu gibi farklı görmedikleri dile getirilmiştir.
Akran desteği	Özel gereksinimli bireylere sınıf içinde destek eğitimi verilirken, ortak gereksinimleri olan öğrencilerin ya da akran desteği sağlanabilecek durumlarda akranların katılımıyla gruplar oluşturularak da çalışmalar yapılmıştır. Özel gereksinimli çocukların ve özel eğitim destek hizmet personelinin grup çalışmasıyla diğer öğrenciler tarafından daha kolay kabul gördükleri ve sınıf içinde etkili bir öğretim sürecinin olduğu gözlemlenmiştir.
Kaynak oda bireysel öğretim uygulaması	Bu uygulama için gezici öğretmenle stajyer öğretmenin birlikte hazırladıkları bir program çerçevesinde, özel gereksinimli öğrenci günün uygun saatlerinde kaynak odada eğitim almıştır. Öğrencinin BEP'inde yer alan, geliştirilmesi hedeflenen beceriler doğrultusunda öğretimsel materyaller ve değerlendirme araçları önceden hazırlanmıştır.
Kaynak oda küçük grup uygulaması	Benzer gereksinimleri olan özel gereksinimli öğrencilerden oluşturulan bir grupla kaynak odada gerçekleştirilen bu uygulamada, öğrencilere haftanın iki günü belirli saatlerde Türkçe, Okuma-Yazma, Matematik derslerindeki güçlüklerini gidermek için destek eğitimi verilmiştir. Birebir verilen eğitime göre bu uygulamada öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettikleri gözlemlenmiştir. Çalışmayı bir araştırmacı ve gezici özel eğitim öğretmeni uygulamıştır ve onlar için de birebir eğitime göre daha kolay yürütülebilen bir uygulama olmuştur.
Destek hizmet sınıfı uygulaması	Türkçe, Matematik, Fen vb. bazı derslerde sınıf ortamında ve kaynak odada ayrılan süre içinde giderilemeyecek güçlükleri olan öğrenciler için destek hizmet sınıfları oluşturulmuştur. Öğrencilerin derslerine ilişkin performansları ve BEP'leri göz önüne alınarak "destek hizmet planları" oluşturulmuş, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni işbirliği yaparak bu planları uygulamışlardır.

SOSYAL KABUL VE SINIF YÖNETİMİ EKİBİNİN ÇALIŞMALARI

Bu ekip kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin belirlenmesine ve sosyal kabullerinin artırılmasına yönelik sınıf içinde öğretmen merkezli grup çalışmaları yapmış, öğretmenlerin sınıf ve davranış yönetimi becerilerini artırmak amacıyla etkinlikler düzenlenmiştir. Sekiz öğretmene beş hafta boyunca (her hafta bir saat) sınıf yönetimi eğitimi verilmiştir. Bu çalışmada sınıf kurallarının belirlenmesi, öğretilmesi ve kurallara uyanların ödüllendirilmesi, yardım ve ipucu tekniklerinin kullanılması, öğretimin bireyselleştirilmesi, her öğrenciye öğretim fırsatı sağlanması gibi sınıf yönetiminin temel ilkeleri ve stratejileri anlatılmıştır. Formatörler tarafından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri gözlemler yoluyla değerlendirilmiş, uygulamalı eğitimler verilmiş, görüntü kayıtları alınmış ve bu kayıtlar

izleyerek öğretmenler kendilerini değerlendirmişlerdir. Eğitimi tamamlayan altı öğretmenin sınıf yönetimi stratejilerini daha fazla kullandıkları ve bunlardan yararlandıkları gözlemlenmiştir.

AİLE EĞİTİMİ EKİBİNİN ÇALIŞMALARI

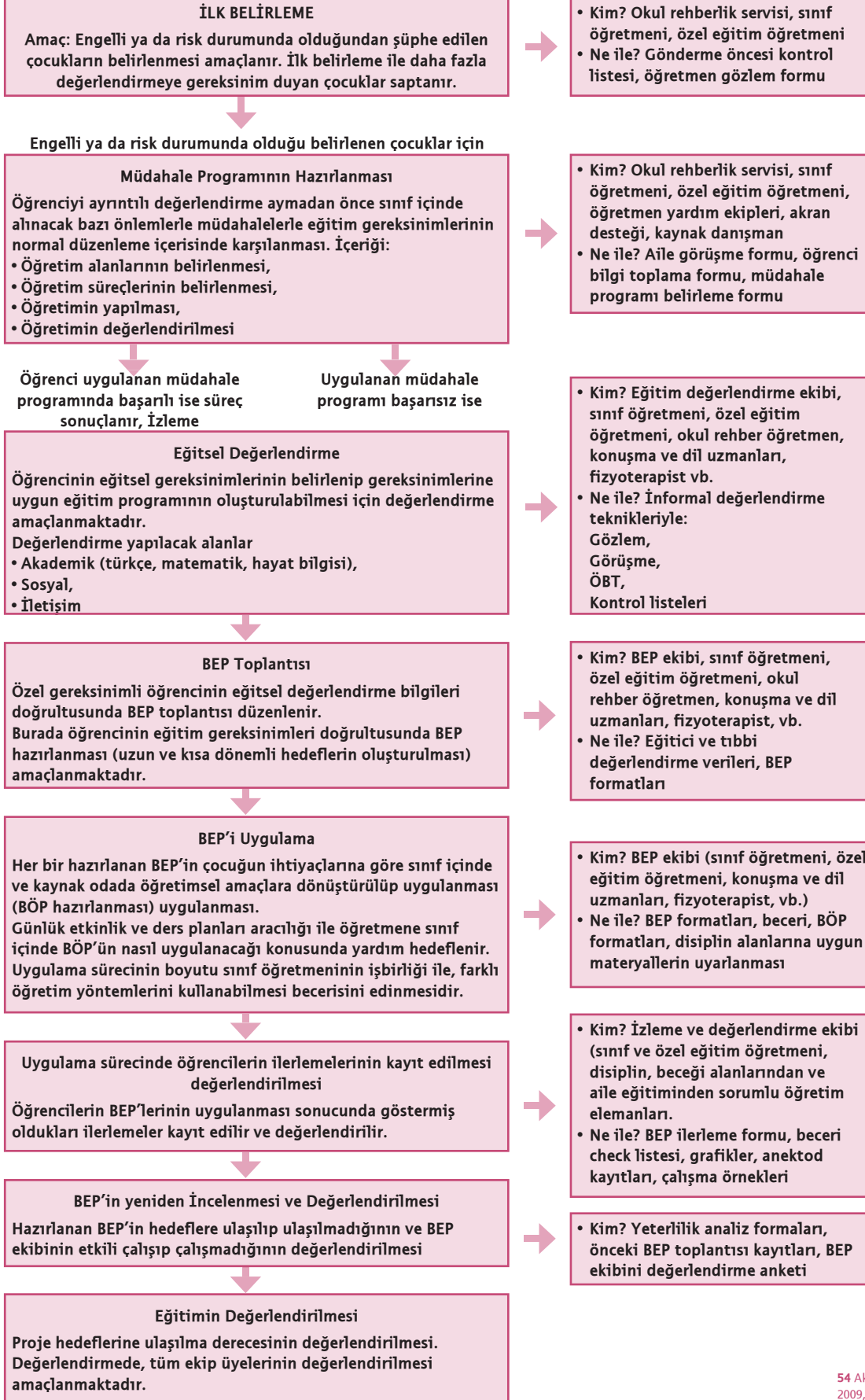
Ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılımını, öğretmenlerden beklentilerini, gönüllü katılabilecekleri etkinlikleri belirlemek üzere Aile Eğitim Ekibi çalışmalar yapmıştır.

Ailelerin temel olarak öğretmenlerden çocuklarının başarılarını bildirmeleri, evde çocuklarına nasıl yardım edeceklerini öğretmeleri ve çocuklarının gelişimi hakkında bilgi vermelerini bekledikleri saptanmıştır.

Özetle bu projede, kaynaştırma uygulamalarını daha etkili hale getirmek için bir okul bünyesinde bütüncül bir yaklaşımla hem eğitim-öğretim uygulamalarını, hem çevresel etmenleri, hem de ilgili tüm çalışanları dikkate alan bir yaklaşım benimsenmiştir. Öğretmenlere verilen geri dönütler ve destek hizmetlerle, onların özel gereksinimi olan çocuklara yardımcı olabileceklerini görmelerine yardımcı olunmuş ve uygulamadan yararlandıkları gözlemlenmiştir. Görüşülen öğretmenlerden ikisi düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:⁵³

“Projenin yararları tabii ki oldu, bir kere okulun başarı oranı arttı, okul eğitim açısından yarar sağladı, çocuklar ilerledi. Herkes bunun güzel bir şey olduğunu söylüyor. Bir sürü yeni fikir öğrendik. Danışabileceğimiz birilerinin olması iyi oldu. Matematik öğretmede sorunum vardı, gittim danıştım. Özellikle veliler çok memnun oldular.”

“Proje sınıfta nasıl davranmam gerektiğini öğretti bana, uyguluyorum ve şimdi rahatım. Dışarıdan gözlemcinin sınıfıma girmesi aslında faydalı oldu. Yanlış noktalarım olabilir. Bazı şeyleri fark etmiyordum. Sonra anladım. Bizi izlemek hep yapılmalı. Birinin sınıfta gözle yapması, neyi unuttuğumuzu söylemesi iyi yani, bu olumlu. Bence mesleğe yeni başlayan öğretmenler bunlardan geçmeli hep...”

Proje Süreç Tablosu⁵⁴

NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN SOSYAL KABULLERİNİ SAĞLAMADA KAYNAŞTIRMAYA HAZIRLIK ETKİNLİKLERİNİN ETKİSİ⁵⁵

Özlem Özkan Yaşaran'ın Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yüksek lisans tez konusu olan bu araştırmada, kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin diğer öğrencilerin özel gereksinimli bireyleri sosyal olarak kabul etmeleri üzerindeki etkisi inceleniyor.

Eskişehir'de iki ilköğretim okulunda, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada, sosyal kabul düzeyi en düşük olan iki sınıf "sosyal kabul ölçeği" kullanılarak belirlenmiştir. Kaynaştırmaya hazırlık çalışmalarının sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunmadığı zamanlarda yapılması planlandığı için, seçilen sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olmamasına dikkat edilmiştir. Bu sınıflardan kura yoluyla seçilen 24'er öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna seçilen öğrencilerle on farklı kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri yapılmıştır. On gün boyunca her gün bir ders saati bu etkinlikler için kullanılmıştır. Bu etkinlikler aşağıdaki tabloda listelenmiştir:

1. Eğrisi Doğrusu	Bu etkinlikte, öğrencilerin bireysel farklılıkların doğal ve kabul edilebilir olduğunu fark etmeleri amaçlanmış, farklı engel gruplarındaki bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları olaylar karşısında neler hissedebileceklerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. İnsanların birbirlerinden farklı özelliklere sahip oldukları, bazen bu özelliklerin engel olarak ortaya çıkabildiği tartışılmış ve örnek olaylar üzerinden konuşmalar yapılmıştır.
2. Bulmacada Gizli	Bu etkinlikle, öğrencilerin engel tanımları ve türleri konusunda bilgilendirilmesi amaçlanmıştır. Öğrenciler için bulmaca hazırlanmış ve engel türlerinin isimlerini bulmaları istenmiştir.
3. Bilelim Bulalım	Bu çalışmanın amacı, bir önceki etkinlikte verilen bilgileri tekrarlayarak kalıcılığını sağlamaktır. Farklı engel türlerini gösteren resimler kullanılarak engel türünü tahmin etme çalışması yapılmıştır.
4. Ben Olsaydım	Etkinlikle amaçlanan, öğrencilere görme, işitme ve fiziksel özel gereksinimli bireylerin yaşayabilecekleri güçlüklerle ilişkin farkındalık duygusunun kazandırılmasıdır. Etkinlikte her engel türü ile ilgili üç senaryo yazılmış, sorularla öğrencilerin senaryolarla ilgili duygu ve düşünceleri alınmıştır.
5. Yaşadım, Gördüm, Anlıyorum	Bu etkinlikle de öğrencilere özel gereksinimli bireylerin karşılaşılabileceği güçlüklerle ilişkin farkındalık duygusunun kazandırılması amaçlanmıştır. Etkinlik için üç farklı senaryo yazılmış, senaryodaki örnek olayların canlandırma çalışmaları yapılmıştır.
6. Görmeden Nasıl	Bu etkinlikle, öğrencilerin görme özel gereksinimli bireylerin karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükler karşısında neler yaşayabilecekleri konusunda farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. Çalışma için üç farklı senaryo yazılmış ve canlandırma çalışmaları yapılmıştır. Az görme durumunu yaratmak için saydam dosyalar kullanılmış ve öğrencilerin gözleri saydam dosyalarla kapalıyken bir engele çarpmadan yürüme, resim boyama ve optik form doldurma gibi etkinlikler yapılmıştır.

7. Anlat Bakalım	Etkinliğin amacı, öğrencilerin konuşma bozukluğu olan bireylerin yaşayabilecekleri güçlüklerle ilişkin farkındalık kazanmasını sağlamaktır. Bu etkinlik için dilini oynatmadan acil bir durumu ve bazı harfler olmadan yazılan bir metni anlatma gibi canlandırma etkinlikleri yapılmıştır.
8. Benim için Zor	Bu etkinlikte, öğrencilerin zihinsel engelli ya da öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. Bu amaçla, üst düzey matematik işlemi çözmeye, yabancı dilde anlatılan bir öyküyü anlama, hızlandırılmış ayarda dinletilen kasette anlatılanları anlama gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
9. Seç Bakalım	Etkinlikle amaçlanan, öğrencilerin görme, işitme, ortopedik ve zihinsel engelli bireylere karşı akranlarının uygun ya da uygun olmayan davranışlarının farkına varmalarını sağlamaktır. Bu amaçla, farklı engel türleriyle ilgili olayların yer aldığı bir form hazırlanmıştır. Olayların karşısına bazı kalıp-davranışlar yazılmıştır. Formda ayrıca her bir engel türü için dört örnek davranışa yer verilmiştir. Öğrencilerden bu davranışlara ilişkin görüşlerini doğru ve yanlış şeklinde işaretlemeleri ve yanlış olan davranışların doğrularının ne olabileceği üzerine tartışmaları istenmiştir.
10. Bizim Köyümüz	Bu çalışmada, yapılan dokuz etkinliğin ardından öğrencilerin, özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşam içerisinde karşılaştıkları güçlükleri ortadan kaldırmak için neler yapılabileceğine ilişkin görüşlerini resim yoluyla ifade etmeleri amaçlanmıştır. Öğrenciler büyük bir resim kağıdına hep birlikte özel gereksinimli bireylerin de mutlu ve rahat yaşadıkları bir köy resmi yapmışlar ve özel gereksinimli öğrenciler için ne tür düzenlemelere gereksinim olduğunu tartışmışlardır.

Deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri öncesinde ve sonrasında sosyal kabul düzeylerine ilişkin verileri toplamak amacıyla Sosyal Kabul Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizlere göre, kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri sonrasında deney grubundaki öğrencilerin sosyal kabul düzeyinde bir artışın olduğu, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal kabul düzeyinde ise belirgin bir değişikliğin gerçekleşmediği görülmüştür. Buradan yola çıkarak, kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin diğer öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Özetlenen bu uygulamada bilgilendirme, canlandırma ve tartışma tekniklerinin bir program bütünü içinde ve tek bir engel grubuna değil farklı engel gruplarına yönelik uygulanmış olmasının sosyal kabulün artırılmasında daha etkili olduğu belirtiliyor.⁵⁶

Buna ek olarak, kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri sırasında kullanılan malzemelerin sağlanmasının kolay ve maliyetlerinin düşük olması çalışmanın uygulanabilirliğini artırmaktadır.

OKULÖNCESİ DÖNEMDE GELİŞİMSEL YETERSİZLİK GÖSTEREN ÇOCUKLAR İÇİN GEREKLİ KAYNAŞTIRMAYA HAZIRLIK BECERİLERİNİN VE BU BECERİLERDEN BAZILARININ ETKİNLİKLER İÇİNE GÖMÜLEN EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİMİNİN ETKİLERİNİN BELİRLENMESİ⁵⁷

Türkiye’den iyi örnekler bölümünde ele alınan son örnekte, okulöncesinde özel gereksinimli çocukların kaynaştırmaya hazırlık becerilerini geliştirmek için gerçekleştirilen bir çalışma ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin bu çalışmanın sonuçlarına yönelik görüşleri incelenecektir.

Serhat Odluyurt’un Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde doktora tezi konusu olan bu araştırmada öncelikle, okulöncesi dönemde kaynaştırma ortamına yerleştirilecek, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sahip olmaları beklenen becerilerin neler olduğunu öğretmen görüşlerine dayanarak saptamak amaçlanmıştır. Belirlenen kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminde etkinlikler içine gömülen “eşzamanlı ipucuyla öğretim”in etkileri değerlendirilmiştir. Son olarak, becerilerin öğretiminden sonra kaynaştırma öğrencisi olarak okulöncesine yerleştirilen öğrencilerin öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde, öğretmenlerin öncelikli olduğunu düşündükleri kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri bir anket aracılığıyla belirlenmiştir. Anket sonuçları alanyazında yer alan kaynaştırmaya hazırlık becerileriyle karşılaştırılarak ortak olan beceriler belirlenmiştir:

- Yönergeleri anlayıp yerine getirme,
- Arkadaşları ile birlikte sorun çıkarmadan grup etkinliklerine katılma,
- Özbakım becerilerine sahip olma,
- Derslik içinde uygun davranışlar gösterme,
- Kendini ifade etme.

Araştırmanın ikinci kısmında, yaşları 36-44 ay arasında değişen down sendromlu üç çocuğa üç hedef davranış etkinlikleri içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle öğretimiştir. Etkinlik temelli uygulamalar çocukların işlevsel ve gelişimsel becerileri edinmeleri amacıyla kullanılmaktadır. Bu uygulamalarda çocuğun gün içerisinde yaşadığı etkinlik geçişleri ve çocuğun bulunduğu fiziksel ve sosyal ortamlar öğretim fırsatlarına dönüştürülüyor. Çocuk için kazandırılması hedeflenen davranışa yönelik daha önceden planlanmış doğal öğretim fırsatları oluşturuluyor ve etkinlikler yemek saati, oyun saati gibi doğal rutin içinde planlanıyor.⁵⁸

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırmalar Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi’nde grup eğitimleri çerçevesinde her gün 9:00 ile 12:30 arasında iki ay süresince gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, öğrenciler kaynaştırma ortamına yerleştirildikten sonra, bir dönem boyunca iki haftada bir olmak üzere toplam yedi kez izleme oturumları yürütülmüştür. Kazandırılması hedeflenen davranışların uygulama süreci aşağıda aktarılmaktadır.

⁵⁷ Odluyurt, 2007; Odluyurt ve Batu, 2010.

⁵⁸ Pretti-Frontczak ve Bricker (2004); Swell ve ark. (1998); Davis ve ark. (1998) kaynaklarından aktaran Odluyurt ve Batu, 2010.

GRUP ETKİNLİKLERİ SIRASINDA İKİ BASAMAKLI YÖNERGELERİ TAKİP ETME

Bu becerinin öğretimi çocukların daha önceden bildiği, tanıdığı araç gereçler ve tek basamaklı yönergeler kullanılarak yapılmıştır. Çocuğun yerine getirdiği tek basamaklı yönergeler (“topu at”, “bebeği al”, “elmayı ver” vb.) belirlendikten sonra, bu yönergeler anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde bir araya getirilmiştir (“topu al, varilin içine at”, “çantamı al, dolabın üzerine koy” vb.). Daha sonra uygulamacı, çocukların dikkatini çekerek yönergelerini vermiş (“topu alın sepete atın” vb.), kendisi kontrol edici ipucunu (model ipucu) sunarak, çocukların yönergeyi yerine getirmesini sağlamıştır.

ETKİNLİKLERE PARMAK KALDIRARAK KATILMA BECERİSİ

Birinci beceri öğretildikten sonra, yine çocukların daha önceden bildiği, tanıdığı araç gereç ve ifadeler kullanılarak, ikinci becerinin öğretimine geçilmiştir. Bu kısımda uygulamacı, çocukların kendisini duyabileceği ve görebileceği biçimde yönergelerini vermiş (“şimdi ağırlık topunu yuvarlayacağız, önce kim yapmak ister?” vb.), sonrasında kendisi kontrol edici ipucunu (model ipucu) sunarak, çocukların parmak kaldırmasını sağlamıştır.

“...MI İSTİYORSUN?” SORUSUNU BAŞINI SALLAYARAK ONAYLAMA BECERİSİ

İkinci beceri öğretildikten sonra, bir ön uyaran değerlendirmesi yapılmış ve çocukların sevdiği oyuncak ve yiyecekler belirlenmiştir. Uygulamacı, çocuğun kendisini görebileceği ve duyabileceği bir yerde durup, onun sevdiği oyuncak ya da yiyeceklerle etkileşmiştir. Çocuk bu pekiştirece uzanmak isteyince, uygulamacı “...mı istiyorsun?” yönergelerini ve ardından kontrol edici ipucunu (başını öne doğru sallayarak model olma) sunarak beceriyi öğretmeye çalışmıştır.

İZLEME OTURUMLARI VE ARAŞTIRMA SONUÇLARI

Çocuklar yukarıda anlatılan becerileri kazandıktan sonra, yerleştirildikleri okul öncesi kaynaştırma ortamında izleme verisi toplanmıştır. Uygulamacı ve gözlemci yedi hafta boyunca, çocukların öğretimi yapılan becerileri kaynaştırma ortamında kullanıp kullanmadıklarını kaydetmişlerdir. İzleme oturumlarından önce öğretmenlerle bilgilendirme çalışmaları yürütülmüş, onlara öğrencinin gelişim ve öğrenme özelliklerinin anlatıldığı bilgilendirme dosyaları verilmiştir.

Araştırma bulguları, üç çocuğun da uygulanan yöntemle belirlenen kaynaştırmaya hazırlık becerilerini ölçütü karşılar düzeyde öğrendiklerini, ayrıca çocuklardan ikisinin⁵⁹ öğrendikleri becerileri yerleştirildikleri okul öncesi kaynaştırma ortamında, uygulamadan sonraki yedi hafta boyunca korudukları belirlenmiştir.

Son olarak, araştırmada yer alan çocukların yerleştirildiği kaynaştırma sınıflarının öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine ve kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin etkililiğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmenler, sınıflarında gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların bulunması, sınıflarına yerleştirilen kaynaştırma öğrencilerine kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretilmesi ve kendilerine dönem başında bilgilendirme yapılması konularında olumlu görüşler belirtmişlerdir:⁶⁰

⁵⁹ Öğrencilerden biri sağlık sorunları nedeniyle kaynaştırma programına yerleştirilememiştir. ⁶⁰ Odluyurt ve Batu, 2010, s.20.

“İyi ki de böyle bir öğrencim oldu. (...) Böyle bir öğrenci olduğu için önce ben kendimi geliştirmiş oluyorum. Yani ilk defa böyle bir öğrenci ile karşılaştım. Onunla ilgili ben birçok şey öğrendim. Down sendromlu bir öğrenciye nasıl davranacağımı bilmiyordum. (...) İsteklerini parmak kaldırarak belirtiyordu. Benim işime yaradı. En azından daha iyi anlayabiliyordum olumlu ya da olumsuzluklarını. Bana yani onun öyle tepki vermesi işimi kolaylaştırdı. Bazen de ben ne istediğini anlamıyordum. Bu durumlarda ona sorduğumda başını sallaması işimi kolaylaştırıyordu. Jestleri kullanması benim işime yarlıyordu.”

“B. çok sempatik zaten. Onunla çalışmak çok keyifli. (...) Bizim için olumlu, bence diğer çocuklar için de olumlu. (...) İki basamaklı yönergeleri anlıyor. Çoğu zaman da yapıyor. Parmak kaldırma davranışını gösteriyor. Özellikle ilgisini çeken şeylerde. Mesela bir şeyler yapabildiğinde arkadaşlarının görmesi açısından yararı oluyor ki diğer çocukların da dikkatini çekiyor. Yani o açıdan akranları ile etkileşimi var. B.’nin de parmak kaldırıp aynı şekilde söz istediğini biliyorum. (...) Dosyaları incelemenin bana çok faydası oldu. (...) Böyle bir çocukla çalıştığım için, sizlerle çalıştığım için şanslı hissediyorum kendimi.”

“BAŞARIYA ENGEL Mİ? HAYIR!”

Burada Samsun’da bir ilköğretim okulunun destek eğitim sınıfında kaynaştırma öğrencileriyle özsaygı ve özgüven geliştirme, hedef belirleme ve hedefe yönelik çalışma alışkanlığı kazandırmayla ilgili gerçekleştirilmiş bir çalışmanın öyküsü anlatılıyor. Tam zamanlı olarak çalıştığı destek eğitim sınıfındaki 13 öğrenciyi Türkiye genelinde yapılan Bilim Sanat ve Eğitim Olimpiyatları’na (BİSEO) matematik alanında hazırlayan sınıf öğretmeni Semra Yelken ve öğrencilerinin projesi, 20??’da iki yüzü aşkın proje içinden finale kalan 18 proje arasında yer aldı. ERG tarafından Nisan 2011’de düzenlenen 8. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı’nda, yaptığı çalışmayı “Başarıya Engel mi? Hayır!” adlı sunumunda paylaşan Semra Yelken (SY) gerçekleştirdiği çalışmayı ve etkilerini şöyle anlatıyor:

ERG: Böyle bir çalışma gerçekleştirmeye nasıl karar verdiniz?

SY: Destek odada yaptığımız çalışmalara orada sadece bulunmak ve zaman doldurmak için değil, kaynaştırma öğrencileriyle gerçekten neler yapabilirim diye düşünerek giriştim ben. Şöyle algılamıyor; hani oradaki çocukları hep akademik olarak geliştirme gibi... “Aman hocam” dediler, “geliştiremezseniz de kendinizi bunaltmayın” gibi. İlk başladığımda böyle söylenildi bana. Ama ben öyle düşünmedim. O çocuk kendini sosyal ve psikolojik yönden iyi hissederse, gelişebileceği kadar akademik olarak gelişecektir zaten düşüncesine sahiptim. Çocuklarla sohbet ederek, şakalaşarak -her çocuğu tek tek aldığım için- tek tek hepsiyle tanışma, konuşma, tanıma, onlara nasıl yaklaşabileceğimi görmeyi ilk günkü yaptığım mesela. Sonrası da onları sosyal aktivitelere hazırlama ve özellikle de onların zaten en çok motive olduğu Bilim Sanat Olimpiyatlarına hazırlanmalarıydı. Yani herhalde en çok dönüm noktası o oldu diyorum. Tabii ki sadece onunla da kalmadı; mesela sürekli sergilere götürdüm. Kendileri sergilerde stantlar açtılar, başında durdular. Yani sürekli sosyal hayatın içinde olmaları, geziler, tiyatrolar... Ben aynı zamanda eko-okulcuyum, çevreciyim. İşte o saatlerde, boş saatlerde eko-okul çalışmaları, hem el geliştirme hem zihin geliştirme açısından atık malzemeleri değerlendirme çalışmaları yapıyordum ya da çevreyle ilgili çeşitli resimler... Hatta

Özet olarak, bu araştırmayla kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla etkili bir biçimde öğretilmediği ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin bu çocuklara ve sahip oldukları becerilere ilişkin olumlu görüşler geliştirdiği görüşmüştür. Öğrenmenin çok önemli bir kısmının gerçekleştiği erken çocukluk döneminde kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesi özel gereksinimli çocuklar açısından büyük önem taşır. Bu nedenle yazarlar, uygulamaya yönelik şu önerilerde bulunmaktadır:⁶¹

1. Kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminde etkililiği değerlendirilen eşzamanlı ipucuyla öğretim farklı kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminde kullanılabilir.
2. Kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin değerlendirilmesine, öğretiminin yapılmasına ve genellenmesine yönelik uygulama paketleri veya kontrol listeleri hazırlanıp özel eğitim öğretmenlerine ve/veya okul öncesi öğretmenlerine bu becerileri öğretmeleri için bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.”

deniz kenarına gidip deniz kabukları toplayıp, gelip onlarla çevre materyalleri yapmaya da kullandığımız, artan herhangi bir plastiği atmayıp, onu değerlendirip yeni bir şeye dönüştürme. Mesela bir su şişesini kalemiğe dönüştürme gibi. Ve zaman zaman biraz daha ileri boyutlu şeyler için -hatta velilerini de çağırdık- velileri de destek verdiler ve motive etmek için onların yaptıklarına aferinler getirttik orada. Yani beceri geliştirenler düşüncesi vardı. Tiyatro yeteneği; önce “biz bunu yapamayız” tarzındaydı, BİSEO’da gidip sahneye çıkmak, o onlar için zaten müthiş bir olaydı.

ERG: Bu çalışmadan önce öğretmenlerin, diğer öğrencilerin ve velilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumları nasıldı?

SY: Şimdi şöyle, öncesinde zaten genel olarak nedir kaynaştırma öğrencilerine bakış açısı, özellikle de ikinci kademe -ki birinci kademe de sınıfın genel tavır ve tutumuna göre olabiliyor- genellikle “onlar engellidir”. Arkadaşları tarafından, hatta birçok meslektaşım tarafından da maalesef kenara bırakılan çocuklar. Kenara bırakıyoruz birçok zaman onları ve doğal olarak da çocuklar acımasız olabiliyor, diğer arkadaşları da o gözle bakıyorlar. Hatta zaman zaman öyle oluyor ki (...) veli geliyor sınıfta, o çocuktan şikâyetçi oluyor, aslında neden olacak bir olay belki yoktur. Şu da oluyor; boşlukta bırakıldığı için çocuklar gerçekten taşkınlık yapabiliyorlar da.

ERG: Kaynaştırma öğrencilerine böyle bir çalışmadan bahsedince ilk başta onlar nasıl tepki verdiler?

SY: Çocukları ben grup eğitimine topladığım zaman “Çocuklar yarışmaya hazırlanıyoruz matematik dalında, Bilim Sanat Olimpiyatları için” dediğimde bir bakışmalar ve şunu dediler birbirlerine bakışarak “Öğretmenim çalışkanlar gider oraya, değil mi?” “Siz çalışkansınız zaten”, “Dersini en çok çalışkan çalışkan olur. Biz de çok çalışacağız, siz çalışkan çocuklarsınız.” dedim. “Ay hiç yapamayız, yok biz gitmeyiz. Hani o kadar okul birincileri var, çok başarılılar var, SBS dereceleri var, niye onlar değil de biz?” tarzı konuşmalar oldu. Ben dedim ki “Hayır, çalışkanlık anlık olaydır. Ne zaman kim çalışırsa o başarılı ve ben bunu size uygun görüyorum ki sizi tercih ettim. Bunu başarabilecek sizsiniz ve bunu başaracağız birlikte.” Ondandır.

sonra ilk çalışmalar başladığında önce matematikte bir konuyu anlattık ve dedim ki “Birçok büyüğünüze de sorun -binlik bozma olayını- sınıfta en başarılı gördüğünüz arkadaşımıza da sorun, bunun tam olarak nedenini bilmiyordur. Ben size bunun ayrıntısını anlatacağım.” Önce matematikte oradan başladık, sonra onu tiyatro oyununa dönüştürerek gösterdiğimizde, onlar zaten kendilerini artı 100 diyeyim önde gördü kendi arkadaşlarından. Gerçekten sordukları birileri olmuş onun nedenini ayrıntısıyla bilemiyorlar, çocuk çünkü ezber olarak öğrenmiş ilkokulda ama nedenini bilmiyor.

ERG: Bu çalışma sırasında ve sonrasında kaynaştırma öğrencilerinde ne gibi değişimler gözlemlediniz?

SY: Öncelikle hızlı bir özgüven artışı. Mesela benimle bile tedirgin konuşurken, genellikle önlerine bakarken, konuşmamak için ya başka yerlere bakarken ya da sağa sola gözünü kaçırırken çok rahatlıkla yüzüme bakarak konuşabilme -ki bence bu özgüvenin en büyük belirtisidir diye düşünüyorum- başladı. Rahat göz iletişimi kurarak konuşma olayı başladı. Yapamayacağını düşünen çocuklar “Aslında ben bunları eskiden zor zannediyordum, aslında kolaymış” dedi. İşte okulda başka şeylerde de rol almak, başka aktivitelere de katılmak istemeleri, kendilerine güveni gösteriyor diye düşünüyorum. Mesela çeşitli kutlamalara, bayram kutlamalarına, etkinliklere katılmak istemeleri, yani “Yapabiliriz, biz de varız”, ben en çok bunu gözlemlediğimi düşünüyorum. Yine arkadaş uyumu arttı, sınıflarındaki problemler azaldı.

ERG: Bu çalışmadan sonra öğretmenlerin tutumlarında değişim gözlemlediniz mi?

SY: Yıl içerisinde öğretmen arkadaşlarımdan çok fark ettiğini duydum. Derste oturmayan çocukların artık oturduğunu, derste tutamadıkları çocukları artık tuttuklarını... Hatta böyle şakalaşyoruz “Hocam ne yaptınız? Sınıfta başka yaramazlar da var, onları da yönlendirelim mi” diye. Aslında yapılan bir şey değil orada, sadece çocuk kendini görüyor. “Ben varım”ı görüyor, başka hiçbir şey değil. (...) Öğretmen arkadaşlar, yani önceleri hani “İşin zor” dediler. Fakat baktılar işte hatta bir arkadaşım “Hocam Polyanna mısın? Ne kadar mutlu davranıyorsun!” diyordu. Ben onlara hep şunu dedim “Esas mutluluk burada arkadaşlar, siz görün” ve sonra şimdi o okuldaki arkadaşlarım aynısını diyorlar. Yani gereken belki bir bakış açısı farkı, belki öyle bakmak gerekiyor. Çünkü onun durumunu, çocukların durumunu bilmeden baktığımızda kendimizi yoranz, çocuğu da yoranz. Durumu bilerek baktığımızda, ne olduğunu görürsek ne kendimizi ne de çocuğu yormadan daha kolay yürüyoruz diyeyim. Sonra onlar (diğer öğretmenler) da herhalde gördüler zaten, olayı fark ettiler.

ERG: Veliler nasıl tepkiler verdiler?

SY: Destek eğitim geçmiş yıllarda da okulda zaten yapıldığı için çocuklar destek eğitim, kaynaştırma öğrencisi zaten. Onlar (veliler) onun zaten ilk baştan farkındaydı. Bir nevi, ilk baştan, nasıl diyeyim gözden çıkarılmış çocuklarıydı çocuklar. Son Bilim Sanat Olimpiyatları'nın sonuçlanması, orada çocukların eve belge ile gitmeleri, bunu özellikle üzerine basarak söylüyorum, çocuklarının ismini Rehberlik Araştırma Merkezi

kaynaştırma raporundan başka, bir başarı belgesinde görmeleri, onlar için çok büyük bir olaydı. Onlar geldiler, inanılmaz... Ertesi gün bütün veliler okuldaydı. Çocuğuyla gelmişlerdi. Benimle görüştüler “Hocam işte (...) açıldı değil mi, artık yapar değil mi?”, bu şekilde ifade kullandılar hep. “Biz lise okuyamaz zannediyorduk, demek ki olacakmış.”

ERG: Diğer öğrencilerin tutumlarında bir değişim gözlemlediniz mi?

SY: Destek eğitim sınıfına zaten zamanla onların ilgisi arttı. Onları önce dışlayan arkadaşlarından, mesela 2-3 tanesinin arkadaşları hep böyle gelip yalvarmaya, “Ne olur ben de buraya gireyim, Hocam siz gezilere götürüyorsunuz.” ... Sanırım ilgilerini çekiyordu. İşte “Etkinlikler yapıyorsunuz, tiyatro oynattıyorsunuz, ben de katılabilir miyim?”ler başlamıştı. Özellikle işte Bilim Sanat Olimpiyatları’nda onları dışarı çıkarttık, alkışlattırdık arkadaşlarının önünde. Tabii ki müdür yardımcımız da sağ olsun ona göre konuşma yaptı. Yani onları engelli çocuk olarak sunmadı; “Okulumuzun büyük bir başarısıdır matematik alanında” deyince, çocuklar “vay be, biz ne zannediyorduk, onlar matematik alanında böyle başarılıymış” diye düşündü doğal olarak. Öyle düşünülünce de işte yani çocuklar gerçekten fark etti. Mesela önce tek dolaşan çocuklar ya da kendilerine yakın arkadaşlarıyla dolaşanlar diğerleriyle gezmeye başladılar. Yani bu çok fark etti, gözle görüldü diyeyim.

ERG: Siz bu uygulamadan neler öğrendiniz?

SY: Kişisel gelişim tabii ki. Şöyle söyleyeyim, yaşadığımız her gün bizim için bir gelişim. Ben bunu her yerde, herkese tavsiye ediyorum zaten ki her sınıf öğretmenin özellikle destek eğitim sınıfında hayatının bir bölümünü, meslek hayatının hatta başlarında bir bölümünü geçirmesi gerekiyor. Çünkü bakış açımız, bakış açımız... Ben özel eğitim öğrencilerine zaten gerçekten özel bir ilgi duyarak farklı bakıyordum ama orada onların dünyalarını daha farklı gördüm. Daha çok anlayabildiğimi düşünüyorum. (...) Dünyaları demek bu kadar farklı, öyle bakmam gerekiyor, orada gerçekten onu gördüm. İncinmişliklerini çok paylaştım, belki öncesinde o kadar görmüyordum, duygusal yapılarını daha çok tanıdığımı düşünüyorum.

ERG: Sizce bu uygulamanın en önemli başarısı nedir?

SY: En büyük başarısı kaynaştırma öğrencilerinden çok dış çevrenin onlara bakış açısının değişmesi. Çünkü dış çevrenin onlara bakış açısı değişince, o tek kalan birey zaten değişir. Ben onun en büyük başarı olduğunu düşünüyorum, sonra öğrencinin özgüveninin geldiğini düşünüyorum. Çünkü dış çevrenin fark etmesi özgüvenini kazanmamış bireye bile özgüvenini kazandıracaktır. Çok özgüveni gelişmiş bireyler bile yaşantıları içerisinde zaman zaman buldukları çevrede kırgınlıklar yaşayıp, özgüven kaybı yaşamıyor mu? Yaşiyor. Onun için dış çevre değişimi daha önemli diye düşünüyorum ben.

ERG: Peki bu başarının altında yatan önemli faktörler nelerdir?

SY: İnanmak en önemlisi ve hedef. Yapabileceğine inanmak, olacağına inanmak. Her bireyin değişebileceğine, gelişebileceğine inanmak. Dünyada değişmeyecek hiçbir şeyin olmadığına inanmak.

DEĞERLENDİRME

Özel gereksinimli öğrencilerin kaliteli eğitime erişimi konusunda ulaşılmaması gereken hedefin onların eğitim sistemine dahil edilmeleri değil, eğitim sisteminin tüm çocukları kapsayıcı bir yapıya kavuşturulması olduğunu uluslararası anlamda tanıyan ilk belge olan Salamanca Bildirgesi'nden sonra, 2006 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda kabul edilen Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin (EHİS) 24. maddesiyle kapsayıcı eğitim alma hakkı uluslararası hukukta güvence altına alınmıştır. Artık birçok ülkede özel gereksinimli bireylerin mümkün olduğunca genel eğitim okullarında akranlarıyla birlikte eğitim almaları düşüncesi ilke olarak kabul edilmiş, bu yönde çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin etkili olabilmesi, özel gereksinimli bireylerin kaliteli bir eğitim alabilmeleri ve toplumla en üst düzeyde bütünleşebilmeleri için hem mevzuat ve politika düzeylerinde hem de daha mikro düzeylerde yani okul seviyesinde ve eğitim sürecinin içindeki bireylerle bazı çalışmaların yapılması ve çeşitli mekanizmaların geliştirilmesi gereklidir. Kapsayıcı eğitim üzerine yapılan araştırmalar, sistematik engelleri aşabilmek için bütün bu düzeylerde eşzamanlı değişikliklerin yapılması gerektiğini göstermektedir.⁶²

Bu raporda, dünyadan ve Türkiye'den kaynaştırma/bütünleştirme üzerine farklı düzeylerde uygulanmış, olumlu sonuçlar elde edilmiş eğitim politikalarından ve çeşitli çalışmalardan örnekler verilmiştir. Farklı ülkelerde makro ve mikro düzeyde yapılan değişikliklerin anlatıldığı dünyadan iyi örnekler bölümünde, kaynaştırma/bütünleştirme konusunda ülkelerin önem verdiği bazı konular öne çıkmıştır. Bunlar arasında kaynaştırma/bütünleştirme için sağlam bir yasal altyapının oluşturulması, erken tanı ve erken müdahale hizmetlerinin önemini kavranmış olması, bu alanlara insan kaynağı ve daha ileri tanılama tekniklerinin geliştirilmesi için yatırım yapılması, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, özel gereksinimli öğrencilerin sadece ilköğretime değil, ortaöğretim ve yükseköğretime de erişimlerinin sağlanması, öğretmenlerin kişisel gelişim programlarıyla kapsayıcı eğitim konusunda bilgi ve beceri sahibi olmasının sağlanması sayılabilir. ABD örneğinde elde edilen yasal hakların okullarda uygulanıp uygulanmadığı özel gereksinimli çocukların aileleri tarafından sıkı bir biçimde takip edilmiş, hakların ihlal edildiği durumlarda aileler mahkemelere başvurarak eyaletleri ve okulları yasal haklarını yerine getirmeleri konusunda zorlamışlardır. Finlandiya'da etkili bir kaynaştırma/bütünleştirme için okul özerkliği, okul temelli problem çözme, aile katılımı ve etkili bir okul-aile işbirliğine vurgu yapılmaktadır. İngiltere'de özel eğitim konusunda çok yönlü ve aşamalı bir değerlendirme yapılmasına vurgu yapılırken, Hindistan'da velilerle yapılan odak grup görüşmelerinin ve velilerin çocuklarının eğitim hakları konusunda bilinçli olmasının önemine değiniliyor. Bu konular Türkiye için de eşsiz önemdedir. Kaynaştırma üzerine gelişmiş bir mevzuata sahip Türkiye'de, ailelerin sahip oldukları hakları bilmesi ve hak ihlallerini takip etmeleri yasal düzenlemelerin uygulamada da hayata geçirilmesi sürecini hızlandıracaktır. Aynı biçimde ailelerin öğretmenlerle iyi bir işbirliği içinde çalışması, erken tanı konulması, okulda yapılan uygulamaların tamamlanmasını ve tüm sürecin daha katılımcı olmasını sağlayacaktır.

62 Peters, 2004.

Türkiye'den iyi örneklerin anlatıldığı üçüncü bölümde ise, mikro düzeyde yapılan uygulamalara ve sonuçlarına yer verilmiştir. Okul düzeyinde gerçekleştirilen bir projede, öğretmenler, öğrenciler ve ailelerle yapılmış çalışmaların ve özellikle BEP hazırlama ve değerlendirme sürecinin bir döngü halinde planlanmasının önemi vurgulanmıştır. Diğer iki örnekte ise özel gereksinimli ve diğer öğrencilerle birebir yapılan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin kaynaştırmanın etkililiğini artırmadaki rolüne dikkat çekilmiştir.

Özet olarak, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin etkili bir şekilde verilebilmesi için bütüncül bir yaklaşımla çeşitli düzeylerde eşzamanlı çalışmalar yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G., Kış, A. ve Gürgür, H. (2009). *Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma modeli geliştirme projesi*. Yayınlanmamış bilimsel araştırma projesi raporu, Ankara Üniversitesi.
- Allan, J. ve Sproul, G. (1985). *Mainstreaming readings and activities for counsellors and teachers*. Toronto: University of Toronto.
- AYPF (American Youth Policy Forum) ve CEP (Center on Education Policy) (2001). *Twenty-five years of educating students with disabilities: The good news and the work ahead*. Washington: American Youth Policy Forum and Center on Education Policy. 29.04.2011, http://www.aypf.org/publications/special_ed.pdf.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Boban, I. ve Hinz, A. (der.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. ve Shaw, L. (2000). *Index for inclusion*. Bristol: Center for Studies for Inclusive Education.
- Carrington, S. ve Robinson, R. (2007). A case study of inclusive school development: A journey of learning. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 141-153.
- Davis, M., Kilgo, J. ve McCormick-Game, M. (1998). *Young children with special needs a developmentally appropriate approach*. MA: Allyn and Bacon.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca Bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94.
- Department for Education (2011). *Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability. A consultation*. 03.04.2011, <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/g/green%20paper%20presentation.pdf>.
- EHİS (Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme). 03.04.2011, <http://www2.ohchr.org/english/law/disabilities-convention.htm> (İngilizce), <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/07/20090714-1.htm> (Türkçe).
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2011). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Forlin, C. (2006). Inclusive education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 265-277.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürgür, H. ve Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 275-333.
- Halinen, I. ve Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: The case of Finland. *Prospects*, 38 (1), 77-97.
- Hattam, R. (2000). Remembering teachers’ learning in the devolving school. *Professional Magazine*, 17, 21-23.
- Hughes, H. W. ve Anderas, J. (1995). How to manage change. *Thrust for Educational Leadership*, 24, 28-31.

- Järvinen, R. (2007). Current trends in inclusive education in Finland. Regional preparatory workshop on inclusive education Sinaia, Romania. 20.05.2011, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/sinaia_07/finland_inclusion_07.pdf.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırmanın temelleri*. Seminer notu. 12.09.2011, <http://kaynastirmaprojesitohumotizmvakfi.org/2010/09/06/sunum-1>.
- Inclusion International (2009). *Better education for all: when we're included too*. Salamanca: Instituto Universitario de Integracion en la Comunidad (INICO). 29.04.2011, <http://www.inclusiveeducation.ca/documents/BetterEdAllBOOK.pdf>.
- Odluyurt, S. (2007). *Okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Odluyurt, S. ve Batu, E. (2010). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 1819-1851.
- Peters, S. (2004). *Inclusive education: An EFA strategy for all children*. Washington: World Bank.
- Pretti-Frontczak, K. ve Bricker, D. (2004). *An activity based approach to early intervention*. Baltimore: Brookes.
- Skiba, R., Simmons, A., Ritter, S., Gibb, A., Rausch, K., Cuadrado, J. ve Chung, C. (2008). Achieving equity in special education: history, status, and current challenges. *Exceptional Children*, 74(3), 264-288.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa.
- Swell, T., Collins, B., Hemmeter, M., Schuster, J. (1998). Using simultaneous prompting within an activity based format to teach dressing skills to preschoolers with developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 21(2), 132-145.
- The Roeher Institute (2004). *Inclusive policy and practice in education: Best practices for students with disabilities*. 29.04.2011, <http://www.inclusiveeducation.ca/documents/BEST-PRACTICES.pdf>.
- Tiegerman-Farber, E. ve Radziewics, C. (1998). *Collaborative decision making*. New Jersey: Merrill.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. 15.05.2011, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- UNESCO (2004). *The right to education for persons with disabilities: Towards inclusion*. 15.05.11, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001378/137873e.pdf>.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO. 10.05. 2011, <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>.
- UNESCO ve European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Inclusive education in action: A new resource*. 10.05.2011, <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/>.
- UNICEF (2007a). *A human rights-based approach to education for all*. New York: UNICEF.

- UNICEF (2007b). *Children with disabilities: ending discrimination and promoting participation, development and inclusion*. New York: UNICEF.
- U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services (2010). *Thirty-five years of progress in educating children with disabilities through IDEA*. Washington , D.C.: U.S. Department of Education. 15.05.2011, <http://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/idea35/history/idea-35-history.pdf>.
- Yaşaran, 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.

