

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARININ EĞİTİM HAKKINA
İLİŞKİN AİLE GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sıla BAHÇECİ

Aile Danışmanlığı Ana Bilim Dalı
Aile Danışmanlığı Programı

TEMMUZ, 2023

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARININ EĞİTİM HAKKINA
İLİŞKİN AİLE GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sıla BAHÇECİ
(Y2016.010014)

Aile Danışmanlığı Ana Bilim Dalı
Aile Danışmanlığı Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Püren AKÇAY

TEMMUZ, 2023

TEZ SINAV TUTANAĞI

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans olarak sunduğum “Ailelerin Özel Gereksinimli Çocuklarının Eğitim Hakkına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’ da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (.../.../2023)

Sıla BAHÇECİ

ÖNSÖZ

Bugüne kadar her daim yanımda olan, bana güvenen, beni destekleyen canım aileme (BAHÇECİ Ailesine); tez süreci boyunca bana yol gösteren, çalışmalarımı sürdürmem için beni motive eden tez danışmanım Doç. Dr. Püren AKÇAY'a; araştırma kapsamında yaptığımız görüşmelerde dürüst ve samimi bir şekilde sıklıkla görüşlerini ifade eden kıymetli ailelere teşekkürlerimi sunarım.

Temmuz, 2023

Sıla BAHÇECİ

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARININ EĞİTİM HAKKINA İLİŞKİN AİLE FARKINDALIĞI

ÖZET

Bu araştırmada ailelerin, özel gereksinimli çocuklarının eğitim hakkına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Özel gereksinimli çocukların eğitim hakları eğitime erişim hakkı, kaliteli eğitim hakkı ve öğrenme ortamında saygı görme hakkı olarak üç ayrı kategoride incelenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma çalışma grubu ise Bursa ilinde bulunan özel gereksinimli çocuk sahibi 14 anne-baba oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin karşılaştıkları sorunların çoğuyla tek başlarına baş etmek zorunda kalmışlardır. Bu durum özel gereksinimli çocukların gerekli ve yeterli tedavi, bakım, gelişim ve eğitim almalarını zorlaştırmaktadır. Özel gereksinimi olan çocukların hizmet ve destek aldıkları kurum ile ilgili olarak verilen eğitimden velilerin büyük çoğunluğunun memnun olduğu ve onların beceri gelişiminde yeterli olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli çocuklar, eğitim hakkı, görüşler.

FAMILY AWARENESS ON THE RIGHT TO EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the level of families regarding the right to education of their children with special needs. Educational rights of children with special needs are examined in three different categories as the right to access education, the right to quality education and the right to be respected in the learning environment. In this study, phenomenology, one of the qualitative research methods, was used. Research data were obtained with a semi-structured interview form. The research working group consisted of 14 parents with children with special needs in Bursa. As a result of the research, families with special needs children had to cope with most of the problems they faced on their own. This situation makes it difficult for children with special needs to receive necessary and adequate treatment, care, development and education. It has been observed that the majority of the parents are satisfied with the education given about the institution where the children with special needs receive services and support, and they are sufficient in their skill development.

Keywords: Children with special needs, right to education, awareness.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
I. GİRİŞ	1
A. Problem Durumu.....	1
B. Araştırmanın Amacı	3
C. Araştırmanın Önemi.....	3
D. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
E. Araştırmanın Varsayımları	4
II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
A. Özel Eğitim	5
1. Özel Eğitimin Amacı.....	7
2. Özel Eğitimin Önemi	7
3. Özel Eğitimin Temel İlkeleri	8
4. Özel Eğitimde Erken Tanı.....	9
B. Özel Gereksinimli Birey	9
1. Özel Gereksinimli Birey Olma Nedenleri.....	9
a. Doğum öncesi nedenler	9
b. Doğum sırasındaki nedenler	10
c. Doğum sonrasındaki nedenler	10
d. Kalıtsal nedenler.....	10
2. Özel Gereksinim Türleri	10
a. Zihinsel yetersizlik	11
b. Bedensel yetersizlik.....	13
c. İşitme yetersizliği	13
d. Görme yetersizliği	15

e. Otizm spektrum bozukluğu	15
3. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Aileler	17
a. Aile özellikleri	17
b. Aile tipleri.....	18
c. Türk aile yapısı	19
d. Aile katılım programları	20
e. Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin gereksinimleri ve sorunları.....	21
f. Ailenin işlevleri.....	24
e. Özel gereksinimli çocuğun aileye katılımı	32
f. Aileye Sunulan Hizmetler ve Destekler	38
g. Aile Eğitimi ve Modelleri.....	42
h. Diğer Eğitim Modelleri	46
C. Eğitim Hakkı ve Özel Eğitim.....	48
1. Eğitim Hakkı	48
a. Kamu hizmeti olarak eğitim hakkı	48
b. Eğitim hakkının boyutları.....	49
2. Eğitim Hakkının Ulusal Yasal Dayanakları	51
4. Eğitim Hakkının ve Özel Eğitimin Uluslararası Yasal Dayanakları.....	54
5. Özel Eğitime Hâkim Olan İlkeler	55
a. Fırsat ve imkân eşitliği	55
b. Çocuğun üstün yararı ilkesi.....	59
III. YÖNTEM	62
A. Araştırmanın Yöntemi	62
B. Çalışma Grubu	63
C. Verilerin Toplanması	64
E. Verilerin Analizi.....	65
IV. BULGULAR.....	66
A. Anne Babaların Demografik Bilgileri	66
B. Özel Eğitim Gereksinimi olan Çocukların Demografik Bilgileri	67
C. Özel Eğitim Alan Çocukların Beceri ve Gelişimi	68
D. Okul ve Sınıf Ortamı ile İlgili Görüşler	69
V. SONUÇ VE ÖNERİLER	73
VI. KAYNAKÇA	77
EKLER	91
ÖZGEÇMİŞ.....	95

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1 Aile Katılım Alanları	20
Çizelge 2 Anne Baba Yaş Dağılımı	66
Çizelge 3 Anne Baba Öğrenim Durumu Dağılımı	66
Çizelge 4 Anne Babaların Meslek Dağılımı	67
Çizelge 5 Aylık Ortalama Gelir Düzeyleri.....	67
Çizelge 6 Yaş Dağılımı	67
Çizelge 7 Konulan Tanı	68
Çizelge 8 Özel Eğitim Süreleri	68
Çizelge 9 Eğitim Durumu	68
Çizelge 10 Özel Eğitim Alan Çocukların Beceri ve Gelişimi.....	69
Çizelge 11 Okul ve Sınıf ile İlgili Görüşler	69
Çizelge 12 Öğretmen Hakkında Görüşler	70
Çizelge 13 Eğitim Ortamlarındaki Olanakların Neler Olabileceği İle İlgili Görüşler	70
Çizelge 14 Devletin Sağladığı İmkanlar Dışında Eğitim Olanakları İle İlgili Görüşler	71
Çizelge 15 Okulun Uygun Bir Yerde Olma Durumuna İlişkin Görüşler	72
Çizelge 16 Okula Ulaşımında Zorluk Yaşanmasına İlişkin Görüşler	72

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
PKU	: Fenilketonürin
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
vd.	: ve diğerleri
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
KDV	: Katma Değer Vergisi
EKPSS	: Engelli Kamu Personeli Seçme Sınavı
TOKİ	: Toplu Konut İdaresi
ÖTV	: Özel Tüketim Vergisi
MTV	: Motorlu Taşıt Vergisi
BM	: Birleşmiş Millet
TDK	: Türk Dil Kurumu
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Acil Yardım Fonu
AK	: Avrupa Konseyi
İHEB	: İnsan Hakları Evrensel Beyanname
AİHS	: Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
ESKHUS	: Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme
EDAW	: Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi
ÇHS	: Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
BMÇHS	: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi
BM EHS	: Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi

I. GİRİŞ

A. Problem Durumu

Özel gereksinim, bireylerin gelişimini etkileyen, günlük yaşam aktivitelerini engelleyen, bağımsızlaşmasını zorlaştıran, bilişsel, sosyal, bedensel, akademik ve diğer birçok becerilerin yetersiz kaldığı kronik bir durumdur (Ergün ve Ertem, 2012; Gebeyehu vd., 2019).

Özel gereksinimli çocuklar, yaşlılarından farklı olarak yaşam becerilerini daha uzun sürede öğrenebilmekte ve buna bağlı olarak bağımsızlaşmakta zorlanmaktadırlar. Bu sebeple, kendilerine uygun olarak oluşturulmuş sınıflarda, özel olarak yetiştirilmiş eğitimciler ve uzmanlar tarafından özel tekniklerin uygulandığı bir eğitim programı olan “özel eğitim” ile desteklenmektedirler (MEB, 2012).

Özel eğitim, özel gereksinimli bireyin öğrenme performansına bağlı olarak eğitim ihtiyaçlarına göre hazırlanmış bireyselleştirilmiş uygulamalarla desteklenen bir eğitim programıdır. Özel eğitim programı, özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları ve özel rehabilitasyon merkezlerinde uygulanmaktadır. Bu kurumlarda öncelikle çocuğa bireysel eğitim ile destek sağlanır. Sonraki aşamada çocuğa eğitim ihtiyacı ve gelişimsel ilerlemesine uygun olacak şekilde grup eğitimi verilir. Bireysel eğitim programının verimliliği açısından çocuğun eğitime katılımının yanı sıra ailenin, eğitimcilerinin ve çocukla iletişimi olan çevredeki tüm bireylerin programa dâhil edilmesi elzemdir (Sarı, 2003).

Araştırmalar ve bulgular dâhilinde, özel gereksinimli bireylerin gelişiminde ve bağımsızlaşmasında eğitim önemli bir etkiye sahiptir. Sosyal kabul açısından çocuğun gelişim sürecinde edinmesi gereken beceriler vardır. Bu beceriler arasında, konuşma, anlama, anlamlandırma, adlandırma, düşünme, muhakeme etme, istek bildirme, yönergelere uyma, sorulara cevap verme, nesnelere tanıma ve işlevlerine göre kullanma vb. gibi yaşamsal önem taşıyan beceriler vardır. Her birey bu becerileri eğitim yolu ile öğrenir. Buna bağlı olarak cinsiyet, ırk, din, kültür veya demografik seviye farkına bakılmaksızın her birey doğrudan ya da dolaylı yollardan eğitime tâbi

tutularak sosyal bir varlık olma amacını gerçekleştirir. Diğer tüm farklılıklarla birlikte, bireyin bedensel veya zihinsel bir engelinin olup olmaması da eğitim hakkından faydalanması önünde bir farklılık oluşturmaz (Orhan ve Genç, 2017).

Özel gereksinimli bireylerin bir kısmı doğuştan engele sahipken, bir kısmı daha sonra engelli olabilmektedir. Türkiye’de yaşayan insanların %13’ ü engellidir. Bu engelli oranının %6’sı daha önce hiç eğitim almamıştır ve yine bu oranın %36,3’ ü okuma yazma bilmemektedir. Sayısal verilere bakıldığında, en temel haklardan biri olan eğitim hakkının engelli bireyler tarafından tam anlamıyla kullanılmadığı görülmektedir (Orhan ve Genç, 2017).

Özel gereksinimli bireylerin tek başlarına eğitim haklarını öğrenebilmesi ve kullanabilmesi çoğu zaman mümkün değildir. Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına sağlanan eğitim haklarını iyi bilip bilmemesi, özel gereksinimi olan çocuğun kendisine tanınan haktan yararlanmasıyla doğrudan ilişkilidir. Tüm aileler gibi özel gereksinimli çocukların ailelerinin de en önemli vazifelerinden birisi, çocuklarının dünyaya geldiği andan itibaren eğitimini sağlamaktır. Bunun dışında ailenin önemli olan bir diğer görevi de, çocuğunun gelişimi sırasında yaşına uygun olacak şekilde bağımsızlaşmasını sağlamak ve hayattaki zorluklara karşı onu hazırlamaktır (Ömeroğlu, 1994).

Eğitim, özel gereksinimli çocuklar kadar ailelerinin de yaşam kalitesini yükseltmede en önemli etkenlerin başında gelmektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitime en doğru biçimde ulaşabilmesi ve potansiyellerini en üst düzeyde açığa çıkarabilmesi için ailelerin, sahip oldukları eğitim hakkına ilişkin bilgileri en iyi biçimde araştırmaları ve öğrenmeleri gerekmektedir. Farklı türden birçok özel gereksinim olmakla birlikte, kişinin özel gereksinimi ne olursa olsun eğitim, özel gereksinimli bireylerin gelişiminde büyük katkısı olan bir faktördür. Araştırmalar doğrultusunda, birçok gereksinim türü bulunmaktadır. Yapılan bir araştırmada, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden zihinsel engelli bireylerin ailelerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmış ve ihtiyaçların başında eğitim hakları ile ilgili bilgi eksikliğinin geldiği saptanmıştır (Şanlı, 2012).

Eğitim hakkının farkındalığı hakkında yapılan bir başka araştırmada ise genç yaştaki annelerin, yaşça büyük olan annelere kıyasla, çocuklarının eğitim hakkı ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olduğu saptanmıştır (Sağıroğlu, 2006).

Bu bağlamda araştırmanın problemi, ailelerin özel gereksinimli çocuklarının eğitim hakkına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesidir.

B. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ailelerin, özel gereksinimli çocuklarının eğitim hakkına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Özel gereksinimli çocukların eğitim hakları e ayrı kategoride incelenecektir: eğitime erişim hakkı, kaliteli eğitim hakkı, öğrenme ortamında saygı görme hakkı. Bu doğrultuda alt problemler aşağıda verilmiştir:

1. Ailelerin zel gereksinimli çocuklarının eğitime erişim hakkına ilişkin görüşleri nedir?
2. Ailelerin zel gereksinimli çocuklarının kaliteli eğitim hakkına ilişkin görüşleri nedir?
3. Ailelerin zel gereksinimli çocuklarının öğrenme ortamında saygı görme hakkına ilişkin görüşleri nedir?

C. Araştırmanın nemi

Dünya nüfusunun önemli bir kısmını oluşturan özel gereksinimli bireyler de normal gelişim gösteren bireyler kadar yaşamlarını daha kolay hale getirecek haklara sahiptirler ve bu haklar tüm dünyada yasalarca desteklenmektedir.

Özel gereksinimli bireyler için yadsınamayacak bir öneme sahip olan eğitim hakkı ilkeleri, çocukların ne olursa olsun eğitime ulaşabilmelerine imkân sağlamaktadır. Özel gereksinimli çocukların sosyal, bilişsel, zihinsel ve diğer birçok konuda gelişimi yalnızca eğitim ile mümkün olabilmektedir ki bu da eğitim faktörünü özel gereksinimli çocuklar için daha da gerekli bir hale getirmektedir. Aileler, çocuklarının eğitim hakkı ile ilgili ne kadar bilgi sahibi olursa, çocuklarının eğitimden sağlayacağı fayda da o kadar artacaktır. Literatür incelendiğinde ailelerin, çocuklarının eğitim hakkına ilişkin bilgi düzeylerini ölçen ve görüşlerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma kapsamında özel gereksinime ihtiyacı olan çocukların

eğitim hakları farklı alt başlıklar halinde incelenmiş olup, bu alt başlıklara ilişkin ailelerin görüşleri ve bilgi düzeyleri araştırılmıştır. Özel eğitime ihtiyacı olan çocuğa sahip aileler için bu faktörler göz önünde tutularak, ailelerin çocuklarının eğitim olanakları ile ilgili bilgilendirilmesi amaçlı programlar hazırlanıp uygulamaya geçirilebilir.

D. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, özel eğitim alan çocukların aileleri ile sınırlıdır. Özel eğitim gereksinimi olan fakat özel eğitim almayan çocukların aileleri araştırmanın dışında tutulmuştur.
2. Araştırma, özel eğitim alan çocukların anne ve babaları üzerinde yapılmıştır. Diğer aile üyeleri araştırmanın dışında tutulmuştur.
3. Araştırma, Bursa ilindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yapılmıştır.

E. Araştırmanın Varsayımları

1. Katılımcılar tüm sorulara içten cevaplar vermişlerdir.
2. Katılımcılara yöneltilen sorular, tespit edilmek istenen görüşleri ortaya koyar niteliktedir.

II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

A. Özel Eğitim

Özel eğitim, özel gereksinimli kişilerin bağımsız yaşam olanaklarını en üst seviyeye çıkarmayı hedefleyen, bireysel olarak planlanmış, sistematik olarak değerlendirilen ve dikkatle uygulanan eğitim hizmetleri bütünü olarak tanımlanabilir (Eripek, 2005).

Çocuklardaki gelişimsel farklılıklar, çoğu zaman çocukların aynı eğitim ortamında üretken olmalarını engelleyecek şekilde olabilir. Bu durumda akranlarından önemli ölçüde farklılaşan çocuklar, gelişim düzeylerine uygun öğretim yöntem ve materyallerine ihtiyaç duyarlar. İhtiyaç duyulan beceriler ise uygun öğretim yöntemlerinin ve materyallerin sistematik bir şekilde kullanıldığı özel kurumlarda öğretilmektedir. (Toydemir, 2019).

Eğitim hakkı, tüm dünyada üzerinde durulan ve tüm bireyler için ulusal ve uluslararası sözleşmelerle güvence altına alınan haklardan biridir. Eğitim hakkı, eğitimin amacı, içeriği ve yöntemi bakımından ayırım gözetmeksizin herkesi kapsayan, bireysel farklılıkları gözetken, bireysel ve özel eğitim ihtiyaçlarını ön planda tutan, bireyin gelişimine bütüncül yaklaşan bir anlayışı ifade etmektedir. Özel eğitim, en basit anlamıyla, özel gereksinimli bireylerin bireysel farklılık ve gereksinimleri doğrultusunda yetiştirilmesi uygulamasıdır (Güven ve Yıldız, 2016).

Bu süreç, eğitimin bireysel özellikler çerçevesinde planlı ve sistemli birçok ölçümünü içermektedir. Tüm eğitim süreçleri ve uygulamaları aslında genel eğitim sisteminde zaten var olmalıdır. Modern eğitimin özü, her çocuğun diğerinden farklı olması ve bu nedenle bireysel eğitimin gerekli olmasıdır. Bu anlamda Türkiye’de birçok uluslararası ve ulusal karmaşık hukuki anlaşma gelişmiş ülkeler düzeyinde akdedilmiş ve akdedilmeye devam etmektedir. Bu yasal düzenlemelerle birlikte gerekli önlemlerin alınması için aksiyon planları da geliştirilmektedir. Hazırlanan eylem planları, ulusal düzeyde araştırma yapılması için de yol gösterici niteliktedir. Tüm bu yasal normlar, tedbirler ve eylem planlarına göre, özel ihtiyaçları ve/veya

engelleri olan kişiler, olmayanlarla aynı eğitim hakkından yararlanma hakkına sahiptir. Sonuç olarak, özel gereksinimli bireylerin yaşlıları ile aynı ortamda ve sürekli eğitim almaları tartışılmaz olup, bu durum Anayasa, uluslararası sözleşmeler, kanunlar ve diğer tüm kanunlar ile korunmaktadır (Cavkaytar ve Diken, 2005).

Eğitim kurumları, sağlıklı ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlayarak, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitime erişimi için eşit fırsatlar içeren uygulamaları uygulamaktan, devletler ise bu uygulamaları test etmekten sorumludur. Kısacası, her bireye doğal gelişim gösteren, ancak bireysel özelliklerine uygun olarak, herkesin yaşlılarıyla aynı ortamda eğitim alma hakkını tam olarak kullanması ve yerine getirmesi anayasal bir yükümlülüktür. Bu anlamda özel eğitim ve genel eğitim iç içe geçmiş, birbirinden ayrılmaz ve birbirinden faydalanmaktadır.

Özel eğitimi genel eğitimden ayıran ve özel kılan nedir? “Kim öğretiyor?”, “Ne öğretiliyor?”, “Nasıl öğretiyor?” ve “Nerede geçerlidir?” soruların cevaplarında aranmalıdır. Özel eğitim kapsamında, farklı ve özel eğitim ihtiyaçları ancak bireysel olarak planlanmış bir müfredatla karşılanabilecek öğrenciler özel eğitim kapsamına alınmaktadır. Özel eğitim ve genel eğitimin içeriği birbirinden farklıdır, çünkü sıradan ve kendi kendine edinilen becerilerin çoğunun özel ihtiyaçları olan öğrencilere yoğun ve sistematik bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir.

Özel eğitimi genel eğitimden ayıran bir diğer özellik ise uzmanlaşmış ve bireyselleştirilmiş yöntemlerin kullanılması ve kullanılan yöntem, materyal ve programların uyarlanmasıdır. Tüm bu açıklamalar ışığında, genel eğitimin mevcut Türk kanunlarına göre tüm öğrencilerin bir arada eğitim gördüğü bir ortamda verilmesine rağmen, ayırım uygulaması genellikle özel eğitimde ve hatta bazen özel okullarda uygulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı’nda stratejik hedef olarak uygulanmasına başladığı “bütünleştirme” eğitiminde, özel eğitimin, genel eğitimin bir izdüşümü olarak yapılandırıldığı, tüm okullarda “engelsiz okul modelleri” ile herkese uygulanabilir hale getirilmeye çalışıldığı da gözlemlenmektedir (<http://orgm.meb.gov.tr>, 2020).

1. Özel Eğitim Amacı

Özel Eğitim, özel gereksinimli bireyleri ihtiyaçlarına göre hazırlanmış bir Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) kapsamında en az zorlu ortamda eğitim vererek bağımsız ve kendi kendine yeten bireyler yetiştirmeyi amaçlar.

Türk Milli Eğitiminin temel amaçlar ve ilkelerine uygun olarak özel eğitime muhtaç kişilere yönelik özel eğitimin amaçları şu şekildedir:

- Toplumda bağımsız yaşamak ve kendi kendine yeten insanlar olmak için özel ihtiyaçları olan kişilerin temel becerilerini geliştirmek; özel gereksinimli bireyleri toplumda başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilen, iş birliği içinde çalışan ve çevreleriyle uyumlu, üretken ve mutlu vatandaşlar olarak yetiştirmek,
- Özel gereksinimli bireyleri, eğitim gereksinimlerine, niteliklerine, ilgi ve yeteneklerine uygun olarak, uygun eğitim programları ve özel gereksinimli kişiler için hazırlanmış özel yöntemler, personel ve teçhizat kullanarak yükseköğretime, mesleğe ve hayata hazırlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2006).

2. Özel Eğitimin Önemi

Eğitim, bütün insanların hayatının bir parçasıdır. Tüm insanlarda olduğu gibi özel gereksinimli bireylerin de eğitilmesinin gerekliliği yadsınamaz. Küresel normlarda modernite, hizmetlerin ülkenin tüm vatandaşlarının ihtiyaçlarına uygun olarak eşit şekilde kullanılması olarak ifade edilebilir. (Cavkaytar ve Diken, 2005).

Normal gelişim gösteren çocuklar okul öncesi eğitimle başladıkları eğitim hayatlarına ilkokulda aldıkları okuma yazma eğitimi ile devam ederler. Özel ihtiyaçları olan çocuklar, engellerine bağlı olarak çok daha temel bir eğitimle başlayabilirler. Temel amaç, özellikle ruhsal bozukluğu olan kişilere temel bakım becerilerini kazandırmaktır. Bir kişi temel bakım becerilerini ailesinden veya özel bir eğitim kurumundan öğrenebilir. Birçok kişi için küçük yaşta edinilen bu temel beceriler, özel ihtiyaçları olan bazı kişiler için uzun zaman alabilir. Topluma uyum sağlaması ve kendi kendine yetmesi gereken bir insan için bu temel becerilerin kazanılması kuşkusuz çok daha önemlidir.

Özbakım becerilerinde sorun olmayan veya bu becerileri kazanmış bireyler kendilerine uygun ve en az kısıtlayıcı bir eğitim ortamında akademik eğitim alırlar.

Özel ihtiyaçları olan kişilerin iletişim kurmaları ve iş hayatına katılmaları için eğitim zorunludur.

Engellilik, bebeklerin, çocukların, ergenlerin ve genç yetişkinlerin yaklaşık %9'unu etkiler (Turnbull vd., 2007). Bu oran dikkate alındığında özel gereksinimli bireylerin toplumda yadsınamaz bir paya sahip olduğu açıktır. İhtiyaç alanlarına göre özel eğitim hizmeti alan ihtiyaç sahibi bireyler kendi kendine yetebilen, sorumluluk alabilen, sosyal, gelişime açık ve bağımsız bireyler olabilirler. Böylece toplumdaki dezavantajlı konumlarından kurtulacak veya bu dezavantajı en aza indireceklerdir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim ve istihdam olanakları yoluyla çeşitli yollarla topluma entegrasyonunun desteklenmesi herkes için öncelikli bir insani sorumluluk olarak görülmelidir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince özel eğitim dersleri almaları ve bu derse yönelik olumlu tutum geliştirmeleri son derece önemlidir. (Cavkaytar ve Diken, 2005).

3. Özel Eğitimin Temel İlkeleri

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY, 2018), Türk milli eğitim sisteminin özel eğitime ihtiyaç duyan kişilere yönelik genel amaç ve ilkeleri kapsamında;

- a) *“Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim hizmeti sunulması,*
- b) *Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması,*
- c) *Özel eğitim hizmetlerine erken dönemde başlanması,*
- d) *Özel eğitim hizmetlerinin, özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanıp yürütülmesi,*
- e) *Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamaları yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesi,*

f) Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması

g) Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması,

h) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her merhalesine aktif katılmalarının sağlanması,

i) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılması ilkeleri esas alınmıştır” (MEB, 2018)

4. Özel Eğitimde Erken Tanı

Tanı bir diğer adıyla teşhis, bireylerin özüne karşılık isim koyma derecesinin belirlenmesinden etkilenilmesinin ortaya konulması şeklinde tanımlanmaktadır. Tanılama ise, bireyin eğitimsel amaçla tüm gelişim alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesidir. Bireye özel tanının konulması ve değerlendirilmesi özel eğitimde oldukça önemlidir. Eğitimin başlamadan önce bu süreç uygulanmalı ve özel eğitim devam ettiği sürece de uygulanmaya devam edilmelidir.

B. Özel Gereksinimli Birey

1. Özel Gereksinimli Birey Olma Nedenleri

En genel tabiriyle engelliliğin nedenleri doğum öncesi, esnası ve sonrası olmak üzere alt gruplara ayrılmaktadır. Konuyla ilgili Dünya Sağlık Örgütü ile çalışan diğer uzmanlar, engelliliğin nedenlerini iki başlık altında ele alıyor: yapısal nedenler veya kazanılmış nedenler. Yapısal nedenlere gelince, bunlar üç alt başlığa ayrılabilir: genetik bozukluklar, kalıtsal metabolik bozukluklar ve kromozomal bozukluklar (Özen, 2012).

a. Doğum öncesi nedenler

Doğuştan özel gereksinime yol açan durumların doğum öncesi faktörler kapsamında yer aldığı ifade edilmektedir. Bu kapsamda kalıtsal hastalıklar, akraba evliliği, kan grubu uyumsuzluğu, diyabet, hipertansiyon, epilepsi, kalp hastalığı, anne yaşı (18 yaş altı, 35 yaş üstü), gebelikte anne sorunları (yoksul, yetersiz beslenme Doktor kontrolü olmadan kullanılan ilaçlar, sigara ve alkol kullanımı, tehlikeli

kimyasallara maruz kalma, X ışınlarına maruz kalma ve stres) yer almaktadır (Saban, 2010).

b. Doğum sırasındaki nedenler

Doğum sırasındaki nedenler arasında erken doğum, doğum esnasında hatalı müdahale yapılması, kordon dolanması, bebeğin oksijensiz kalması ve geç doğum ve doğumda meydana gelen anormallikler gibi nedenler yer almaktadır (Saban, 2010).

c. Doğum sonrasındaki nedenler

Doğumdan sonra ortaya çıkan ve özel gereksinimlere neden olan durumlar şu şekilde sıralanabilir (Saban, 2010): yenidoğan döneminde metabolik bozukluklar, yetersiz beslenme, bulaşıcı hastalıklar, ruhsal bozukluklar, enfeksiyonlar, yaşlılık, kronik hastalıklar, kazalar, psikolojik sorunlar, doğal afetler, sosyal problemler, uygun olmayan yaşam ortamı, anne-çocuk ilişkisindeki kısıtlamalar, yetersiz beslenme gibi sosyal ve kültürel geri kalmışlıklar çocukta hafif düzeyde zekâ geriliğine neden olur.

d. Kalıtsal nedenler

Özel gereksinimli çocuklardaki duruma bakıldığında kalıtsal faktörlerin, özel ihtiyaçları olan, özellikle zihinsel engelli ve beyin ile ilgili gelişimsel bozuklukları olan çocuklar üzerinde yapılan çalışmalarda ön planda olduğu görülmektedir. Fenilketonürinin (PKU) kalıtsal bozukluklarının bir sonucu olarak karaciğerde fenilalanin birikmektedir. Bunun sonucunda biriken fenilalanin beyni etkiler ve hastalığa neden olur. Dolayısıyla hastalığın erken teşhis edilmesi ve ergenlik öncesinde yapılacak diyet aracılığıyla hastalığın etkisinin minimum düzeye indirilmesi amaçlanmaktadır (Karaman, 2018)

2. Özel Gereksinim Türleri

Bu bölümde özel gereksinimli birey olarak adlandırılan bireylerin özelliklerine göre sınıflandırılmalarına yer verilmiştir. Alanyazında günümüzde özel gereksinimli olarak bütüncül bir ifade ile yer alan kavramın önceden yetersizlik olarak adlandırılması nedeniyle bu alt bölümde günümüzde özel gereksinimli olarak tanımlanan yetersizlik gruplarına yer verilmiştir.

Yetersizlik kavramı, vücudun kimyasal ve biyofiziksel yapısının zedelenmesi sonucunda organın bozukluğu, yokluğu veya işlevini yerine getirememesi durumu olarak ifade edilmektedir (Kömürcü, 2020).

Yetersizliğin etkisinde kalan kişilerde ise, yetersizliğin derecesi, türü ve niteliklerinin farklılık gösterdiği ifade edilmektedir. Dolayısıyla yetersizliklerin, sahip oldukları özellikler çerçevesinde farklı gruplara ayrıldığı ifade edilmektedir (Çuhadar, 2012).

a. Zihinsel yetersizlik

Zihinsel yetersizlik kavramının ilk tanımlarının, 1900'lerde yapıldığı bilinmektedir. Söz konusu tanımlardan en bilinenleri ise 1947 yılında Tredgold tarafından yapılan tanım ve 1941 yılında Doll tarafından yapılan tanım olarak ifade edilmektedir.

İlerleyen yıllarda Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği'nin yaptığı tanımlar yaygın kabul görmüştür. Önde gelen bir sivil toplum kuruluşu olarak ifade edilen (Akçamete, 2018) komite tarafından, zihinsel yetersizlik kavramının tanımı şöyle yapılmıştır:

Kişisel iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, sosyal yardım, öz yönetim, boş zaman, çalışma alanı ve zihinsel aktivitenin önemli ölçüde normalin altında olduğu bir durumdur (Aamr, 2019).

Bunların yanı sıra zihinsel yetersizlikleri olan kişi, zihinsel işlevler açısından ortalamanın iki standart sapma altında farklılaşan, sosyal, kavramsal ve pratik uyum eksikliği olan ve bu durumu 18 yaş altında ortaya çıkan ve özel eğitime gereksinim duyan bireylerdir (Çuhadar, 2012).

Zihinsel engelliler için eğitsel sınıflandırılması aşağıda şöyle yapılmaktadır (MEB, 2016):

Eğitilebilir Zihinsel Yetersizliği Olanlar: 50-54 ve 70-75 arasında zekâ bölümlerine sahip olan kişilerdir. Okul çağında araştırma becerilerinden yoksundurlar. Akademik beceriler üçüncü ve dördüncü sınıfların orta düzeyinde kazanılabilir, ancak normalden daha geç bir yaşta edinilebilmektedir.

Öğretilebilir Zihinsel Yetersizliği Olanlar: IQ'ları 25-35 ve 50-55 arasında zekâ bölümlerine sahip olan kişilerdir. Onları temel akademik beceriler konusunda yetiştirmek mümkün değildir. Uyum sağlamayı, iletişim kurmayı ve öz bakım becerilerini öğrenebildikleri ifade edilmektedir.

Ağır ve Çok Ağır Derecede Zihinsel Yetersizliği Olanlar: Zekâ puanları 35 ve daha altında olan bireylerdir. Bu bireylerin kısmen öz bakım becerilerini öğrenebildikleri ifade edilmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan çocukları düşünce ve duygularını ifade etmekte zorlanırlar. Bu nedenle kısa arkadaşlık ilişkileri kurabilirler. Kuralları öğrenmekte ve uymakta güçlük çekmektedirler (MEB, 2016).

Zihinsel engelli bir çocuğa sahip olmak, çocuğun özellikleri ne olursa olsun aile için birçok soruna neden olabilmektedir. Bu sorunlar arasında, özel gereksinimli çocukların psikolojik sorunları, sosyal ve çevresel ilişkileri, çocukların eğitim sorunları, maddi sorunları ve sağlık problemleri yer almaktadır (Bahar vd., 2009).

Bu konular sadece zihinsel yetersizliği olan çocuklar için değil, çocuğun ailesi ve çevresi için de geçerlidir (Beşer vd., 2006).

Zihinsel yetersizliği olan çocuk dünyaya getirmek, sağlıklı bir bebeğe sahip olmaktan daha fazla ilgi, endişe ve sorumluluk taşımaktadır. Zihinsel yetersizliği olan çocuğu olan aileler çoğu zaman çocukları için tüm planlarını çocuklarına göre yaparlar. Zamanla çocuğun ihtiyaçlarını karşılama konusunda babadan daha fazla anneye yüklenen yük ve sorumluluklar, annenin eşinden ve diğer çocuklarından uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Çünkü anne zamanının, enerjisinin ve dikkatinin çoğunu özel gereksinimli çocuğuna harcamak zorundadır. Sonuç olarak, eşler arasında sorunlar, arkadaşlıklar ve kardeş çatışmaları ortaya çıkmaktadır. Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerde genellikle anne çocuğa bakmakta, baba ise hane gelirine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle annenin doğum yükü daha fazla olabilmektedir (Aydın, 2017).

Bu alanda yapılan çeşitli araştırmalar zihinsel engelli çocuğu olan annelerin sosyal yaşamlarının kısıtlı olduğunu, sosyal desteğe ihtiyaç duyduklarını ve yüksek düzeyde duygusal yorgunluk yaşadıklarını göstermektedir. Özel gereksinimli çocuğu olan anneler, çocuklarına bakma konusunda birincil sorumluluğa sahip olarak

algılanmakta, genellikle sosyal etkileşimlerden dışlanmakta ve sosyal sorumluluklarını yerine getirmek için ihtiyaç duydukları bakımı alamamaktadırlar (Duygun ve Sezgin, 2003).

b. Bedensel yetersizlik

Bedensel yetersizlik, ortalama düzeyde devinimsel işlevde bulunmaya engel olan yetersizlik olarak ifade edilmektedir (Atlan, 2019). Bedensel yetersizliğe sahip olan bireylerin duysal olmayan bedensel yetersizliklerinin, öğrenme süreçlerine negatif yönde etki ettiği ifade edilmektedir. Bedensel yetersizlik kavramı kapsamında (İlhan, 2014);

- a. Kas zayıflıkları ve bozuklukları,
- b. İskelet bozuklukları,
- c. Sinir sistemindeki bozukluklar,
- d. Devinimsel bozuklukları ve yetersizlikleri
- e. Eklem bozukluklarını kapsamı içine almaktadır.

Bedensel yetersizliğe sahip olan çocuklara bakıldığında, nörolojik nedenlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle beyin ve omurilik gelişimindeki anormallikler fiziksel yetersizliklere yol açabilmektedir. Buna ek olarak, ortopedik nedenler sıklıkla fiziksel engellere yol açmaktadır. Ayrıca kemik, kas ve eklem gelişimindeki anormallikler ve bozukluklar, fiziksel engelliliğin nedenleri arasında yer almaktadır. Toplumdaki insanların %0,1 ila %3'ü oranında bedensel yetersizliklere sahip olduklarını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Şahin, 2012).

Yaşar tarafından bedensel yetersizliği olan kişilerin sınırlı hareket kabiliyeti, içe dönüklük, düşük benlik saygısı, hareketsizlik ve yorgunluk konusunda şikâyetleri bulunduğu belirtilmektedir (Yaşar, 2010). Fiziksel engellere ek olarak, bu insanlar çeşitli zihinsel gerilik, dil, görme, işitme, davranış ve uyum sorunları yaşayabildikleri ifade edilmektedir.

c. İşitme yetersizliği

Sağır ve işitme güçlüğü alt gruplarını içeren ve hafiften ileri dereceye kadar işitme kaybını temsil eden bir yetersizlik olarak ifade edilmektedir. İşitme engeli, kısmi veya tam işitme kaybı nedeniyle konuşma, kullanma veya iletişim kurmakta güçlük çekmesi nedeniyle özel eğitim veya yardımcı eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan

bireyi ifade etmektedir (Diker, 2020). İşitme kaybı, doğuştan veya sonradan edinilmiş bozukluklara bağlı olarak işitme hassasiyetinin azalmasıdır. İşitme organı olan kulak, hamileliğin yedinci ayında gelişimini tamamlamaktadır. Bu dönem işitme gelişiminin başladığı zamandır. Doğum sonrası dönemde kulak, duyuşal özellikleri, yönü, frekansı ve farklılaşmayı belirleme yeteneğini geliştirmektedir. İlk dört yılda işitme duyusu son derece önem arz etmektedir. Söz konusu çocukların sözcük dağarcığı daha yavaş gelişmesine rağmen bu gelişim yaşla birlikte artmaktadır. Ayrıca düşünme, karar verme ve neden-sonuç ilişkileri gibi zihinsel süreçlerde de bazı eksiklikler bulunduğu vurgulanmaktadır (Akçamete, 2018).

İşitme kaybı tanısı konulan çocukların aileleri, çocuk yetiştirme, profesyonel destek ve teknolojik araçların kullanımı nedeniyle kaygı ve stres yaşamaktadır. Mantıklı kararlar vermenin zorluğuna ek olarak, ebeveynler çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyen yetersizlik gerçeklerini kabul etmemeleri durumudur. İşitme engelli çocukların da diğer özel gereksinimli çocuklar gibi toplumdaki diğer çocuklar tarafından ayrımcılığa uğradığı bilinmektedir. Ayrıca ailedeki ihmal ve aşırı korumacı davranışlar da çocuğun gelişimini engelleyen etkenler arasında yer almaktadır. Ebeveynler, çocuklarının yetiştirilmesi ve gelişimi ile ilgili çoğu zaman karar vermemekte ve çoğu zaman çocuğun durumunu çevresindekilere açıklama yapmaktadırlar (Tığoğulları, 2018).

Genel olarak, özel gereksinimli çocuklar ve ebeveynleri arasındaki ilişkinin, döngüsel nedenselliğe bağlı olduğu ifade edilmektedir. Ebeveynler tarafından sergilenen tutumlar çocukların gelişimini etkilerken, çocukların katılımı ebeveynleri etkilemektedir. Söz konusu döngüsel ilişkinin en önemli yönü ise etkileşimin kalitesi olarak ifade edilmektedir (Doğan, 2015).

İşitme engelli ailelerin çocuklarına verdikleri tepkilerde, aile yapısı, sosyal ve kültürel kabul ve sosyal statü gibi çeşitli faktörler önemli bir rol oynamaktadır. Sonuç olarak, ailelerin farklı dayanıklılık ve kabul düzeyleri vardır. Wiefferink vd. tarafından yapılan çalışmada ailelerin işitme kaybı teşhisi konulduktan sonra durumu kabul etmediklerini ve daha sonra erken bakım alma fırsatını kaybettiklerini ortaya koymuşlardır. Bu kapsamda ailelerin böyle bir duruma nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir (Wiefferink vd., 2012).

Anneler, çocuklarına işitme kaybı teşhisi konulduktan sonra şok, korku ve kaygı gibi güçlü duygusal tepkiler verdiklerini ifade etmişlerdir. Teşhisten sonra pişmanlık ve endişe duygularının yanı sıra babaların tepkilerinde farklılık gözlenmiştir. Buna ek olarak tanı sonrasında annelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerini de olumsuz etkilediği saptanmıştır (Jackson, 2008).

d. Görme yetersizliği

Görme bozukluğu kavramı, gözün yapısındaki hasar nedeniyle gözün görme işlevini yerine getirememesi olarak ifade edilmektedir. Görme bozukluğu yasal ve eğitsel tanımlar olmak üzere iki şekilde tanımlanabilmektedir. Yasal tanım; gerekli tüm düzeltmeler yapıldıktan sonra, normal görmenin onda birinden fazla olmayan ve görme açısı yirmi dereceyi geçmeyen görme yeteneği olan bir kişiye kör olarak adlandırılmaktadır (Doğan, 2015). Eğitsel tanılamada ise, görme keskinliği kaybında ağır derecede etkilenmedir. Bu kapsamda eğitime konuşan kitaplar ve Braille alfabesi aracılığıyla devam eden kişilere ise kör denilmektedir (Ataman, 2009).

Görme engellilerin gelişim özellikleri incelenirken hareket gelişimi yavaştır. Ayrıca bireylerde hareketlerde azalma, fiziksel ve yürüme bozuklukları gözlemlenebilmektedir. Bu durumda el göz koordinasyonu artık yerini el-kulak koordinasyonuna bırakmaktadır. Görme engelli bireyler genellikle yüksek sesle ve aynı renkte konuşmaktadırlar. Fakat bu kişilerin mimikleri yetersizdir. Yaşlıları ile benzer entelektüel gelişim süreci geçirmektedirler. Birbiriyle iletişim kurmadaki en önemli etken ise göz teması olarak ifade edilmektedir (Demir ve Şen, 2009).

e. Otizm spektrum bozukluğu

Nörogelişimsel bozukluk olarak da bilinen Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal etkileşimin sınırlı olduğu, ilgilerin sınırlı olduğu, tekrarlayıcı davranışların gözlemlendiği bir durumdur. Otizm, erken çocukluk döneminde ortaya çıkmakta ve birçok engellilik alanıyla yakından ilişkili olmaktadır (Bozkurt, 2019).

Çocukluk döneminde, özellikle 3 yaşına kadar semptomatik otizmi olanlar, akranlarının yapabileceği basit günlük becerilerde zorluk yaşarlar. Otizmliler bebeklerin veya çocukların, akranlarının kolayca yapabileceği emekleme ve sosyal becerileri taklit etme gibi birçok davranış örüntüsünde zorluk yaşadıkları bilinmektedir.

Özellikle doğumdan itibaren en sık görülen belirtilerden biri, çocuğun anne ile göz teması kurmaması ya da temastan kaçınmasıdır (Darıca vd., 2017).

Bir çocuğun doğumuna kadar her anı ebeveynler tarafından hayal edilmektedir. Ancak aileler OSB'li bir çocukları olduğunu öğrendiklerinde, hayal ettikleri mükemmel çocuğu kaybetmiş olduklarını hissetmektedirler. Söz konusu durum, sevilen birinin kaybındaki yas sürecine benzetilmektedir (Siegel ve Silverstein, 2001). Bu süreci açıklayan modellerden biri de Kubler-Ross (1969) tarafından geliştirilen modeldir. Söz konusu modeldeki süreçler kızgınlık, inkâr, pazarlık, depresyon ve kabulden meydana gelmektedir.

Ebeveynlerin herhangi bir sorunu olmadıklarını tartıştıkları dönem, inkâr etme dönemi olarak ifade edilmektedir. Öfke dönemi, ebeveynlerin OSB'nin neden kendilerinin bulunduğu dair sorgulamaları içeren dönem olarak ifade edilmektedir. Ebeveynlerin zaman zaman kızgın ve kırgın olmalarının sebeplerinden biri de budur. Pazarlık dönemi, ebeveynlerin veya ailelerin OSB gerçeğinden kurtulmak için farklı alışkanlıklar ve ipuçları denemeleri, neler yapabileceklerini düşünmeleri ve çaba göstermeleri için bir zamandır. Depresyon dönemi ise; anne ve babaların OSB'nin iyileştirilemeyeceğine yönelik düşüncelerinden dolayı depresyon yaşadıkları dönem olarak açıklanmaktadır. Anne babaların artık çocuklarının güçlü ve zayıf yanlarını, ihtiyaçlarını, geleceğe yönelik konuları açık bir şekilde ifade edebildikleri dönem ise kabullenme dönemi olarak ifade edilmektedir (Tekin ve Kutlu, 2013).

Ailede özel gereksinimli çocukların var olması, psikososyal desteğe olan ihtiyaçları artmaktadır. Uyum sağlama becerilerini kullanma ihtiyacını karşılayan ailelerin, başa çıkmak için psikososyal destek alma olasılığı daha yüksektir. Burada psikolojik dayanıklılık kavramı, zorlukların üstesinden gelerek bir durumu aşma çabasını tanımlamaktadır (Luthar vd., 2000).

Sucuoğlu (1993) tarafından özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenmesine odaklanmıştır. Ailenin zayıf yönlerinin belirlenmesi ve bunlara yönelik desteğin artırılması, mücadele etme yeteneklerinin gelişmesi bakımından önem arz etmektedir. Bunların yanı sıra otizmlili çocuğu olan ebeveynlerin yüksek düzeyde dayanıklılığa sahip olmaları için daha fazla güçlenerek

dayanıklılıklarının artması kendi yaşamları ve çocukları açısından önem arz etmektedir (Bekhet vd., 2012).

3. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Aileler

Araştırmanın bu bölümünde özel gereksinimli çocuğa sahip aileler hakkında bilgi verilecektir. Bu kapsamda, öncelikle özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerin temel özellikleri üzerinde durulacaktır. Öte yandan özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerin aile tipleri, Türk aile yapısı ve aile yönelimli modeller detaylıca incelenecektir.

a. Aile özellikleri

Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin, karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri sorunlar ve bunlarla başa çıkmalarını etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bunların ilki, çocuğun gereksinim türü ve derecesidir. Diğer taraftan aile bireylerinin birbirlerine yakınlık durumları ve anne-babanın anlaşabilme durumu, ailenin ekonomik ve sağlık durumları, yaşanılan çevrenin veya toplumun özellikleri, ailenin dini inanışları gibi etmenler de özel gereksinimli çocuğu bulunan ailelerin sorunlar ile başa çıkmalarında önemli bir rol oynamaktadır (Ardıç, 2013).

Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin; çocuklarının duyguları, beklentileri ve özel ihtiyaçları ile yakından ilgilenmeleri gerekmektedir. Özel gereksinimli bir çocukla yaşamak, anne ve baba dâhil olmak üzere aile bireylerinin hepsini olumsuz etkileyebilmekte ve bazı sorunları beraberinde getirebilmektedir. Ancak karşılaşılan sorunlar her aile ve her aile bireyinde aynı etkiyi göstermemektedir (Yüksel ve Tanrıverdi, 2019).

Özel gereksinimli çocuklara sahip olan ailelerin özellikleri pek çok alanda farklılık gösterebilmektedir. Örneğin; özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin özellikleri yaşadığı ülkeye göre değişebilmektedir. Aileler aynı ülke ve aynı şehir içinde yaşasa bile kültürel özellikleri farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle özel gereksinimli çocuklar ve ailelerin özellikleri dünyanın her yerinde ve aynı ülkenin farklı coğrafyalarında bile değişiklikler gösterebilmektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin, karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri sorunlar ve bunlarla başa

çıkılmalarını etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bu etmenler arasında ilk olarak çocuğun gereksinim türü ve derecesi yer almaktadır. Diğer taraftan aile bireylerinin birbirlerine yakınlık durumları ve anne-babanın anlaşabilme durumu, ailenin ekonomik ve sağlık durumları, yaşanan çevrenin ve toplumun özellikleri, ailenin dini inanışları gibi etmenler de yer almaktadır (Ardıç, 2013).

Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin, çocuklarının duyguları, beklentileri ve özel ihtiyaçları ile yakından ilgilenmeleri gerekmektedir. Özel gereksinimli bir çocukla yaşamak, anne ve baba dâhil olmak üzere aile bireylerinin hepsini olumsuz etkileyebilmekte ve bazı sorunları beraberinde getirebilmektedir. Ancak karşılaşılan sorunlar her ailede ve her aile bireyinde aynı etkiyi göstermemektedir (Yüksel ve Tanrıverdi, 2019).

b. Aile tipleri

Aile tipleri, ailenin birey sayısına, otorite kaynağına, evlilik biçimlerine ve yaşanan çevreye göre farklılıklar gösterebilmektedir. Aile tipi ve yapısı toplumdan topluma farklılık göstermektedir. En küçük aile yapısı anne-baba ve çocukların oluşturduğu çekirdek aile yapısıdır. Çekirdek aile yapısının her toplumda var olması bu aile tipinin evrensel bir yapı olduğunu göstermektedir. Geniş aile yapısı ise anne-baba, çocuklar, büyükbaba, büyükanne, hala, amca gibi akrabalarından oluşan ve en az iki neslin beraber yaşadığı kalabalık aile tipidir. Bu iki temel aile tipinin yanında ataerkil geniş aile, geçici aile, parçalanmış aile, tek ebeveynli aile gibi yapılar da görülmektedir. Alanyazında inceleme konusu yapılmış bazı aile tipleri aşağıdaki verilmiştir (Cavkaytar, 2013: 20-21).

Tek kişilik hane halkı: Hane içinde sadece bir kişinin yaşamasıdır. Bu kişi memur, öğrenci ya da yaşlı biri olabilir.

Çekirdek aile: Anne-baba ve henüz evlenmemiş çocuklardan oluşan aile tipidir.

Geniş aile: Anne-baba, çocuklar, büyükanne, büyükbaba vb. iki neslin beraber yaşadığı kalabalık aile tipidir. Diğer hane halkı: aralarında akrabalık bağı olmasına rağmen aynı hanede kalan öğrenci veya işçilerden oluşmaktadır.

Ataerkil geniş aile: Aile reisinin eşi, evli çocukları, gelinleri ve bekâr çocukları ile birlikte oturmalıdır.

Geçici geniş aile: Aile reisinin kendi anne-babası, bekâr kardeşleri veya eşinin bu tür akrabalarının bulunmasıdır.

Parçalanmış aile: Ölüm, ayrı yaşama, boşanma gibi nedenlerle eşlerden birinin olmadığı aile tipidir.

Türkiye'deki aile tiplerinin saptanmasında, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verileri önemli bir yer tutmaktadır. Bu kapsamda, 2020 TÜİK verileri incelendiğinde, Türkiye'deki aile türlerine ilişkin veriler aşağıdaki şekilde özetlenmiştir (TÜİK, 2020).

Tek çekirdek aileden oluşan hane halklarının oranı, 2014 yılında %67,4 iken 2020 yılında %65,2'ye geriledi. Diğer yandan geniş aile olarak tanımlanan ve en az bir çekirdek aile ve diğer kişilerden oluşan hane halklarının oranı 2014 yılında %16,7 iken 2020 yılında %14'e düştü. Türkiye'de tek kişilik hane halkı %17,9. Tek çekirdek aileden oluşan hane halkı %65,2, sadece eşlerden oluşan çekirdek aile %13,5, eşler ve çocuklardan oluşan çekirdek aile %42,0. Tek ebeveyn ve çocuklardan oluşan çekirdek aile %9,7, baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile %2,2, anne ve çocuklardan oluşan çekirdek aile %7,5. En az bir çekirdek aile ve diğer kişilerden oluşan hane halkı %14,0, çekirdek aile bulunmayan birden fazla kişiden oluşan hane halkı %2,8'dir

c. Türk aile yapısı

Türk aile yapısı Osmanlı dönemi öncesinde çekirdek aile yapısı olduğu için kadınlarda erkeklerle aynı haklara sahip ve ataerkil aile yapısına az rastlanmaktaydı. Osmanlı döneminde ise ataerkil aile yapısı güçlenmeye başlamış ve tek evlilik görülmeye başlanmıştır. Osmanlı'nın son dönemlerinden cumhuriyetin ilk ilan edildiği tarihlere kadar evlilikte tek eşlilik ve kadınlara bir takım eşit haklar verilmesi konusu hep gündemde tutuluyordu ve medeni kanunla beraber kadınlara tanınan hak ve özgürlükler de artmıştır. Bu gelişmeler sonucunda Türk aile yapısının da doğal olarak değişime uğradığı görülmektedir. Bunun yanında şehirlerde sanayileşmenin artmasıyla birlikte aileler kırsal alandan şehirlere göç etmeye başlamış ve modern aile yapısı olan çekirdek aile yapısının artması hız kazanmıştır (Filiz, 2021, s. 1085).

Günümüzde aile yapısını öğrenmek için nüfus göstergelerinden yararlanılmaktadır. Türkiye'de Türk aile yapısını ve nüfus göstergelerinin incelemek için TÜİK verilerinden yararlanılmaktadır. TÜİK'e göre Türkiye genelinde hane yapısı incelendiğinde "Tek çekirdek aileden oluşan hane halklarının oranı, 2020

yılında %65,2 olduğu, geniş aile olarak tanımlanan ve en az bir çekirdek aile ve diğer kişilerden oluşan hane halklarının oranı 2020 yılında %14 olduğu” saptanmıştır.

Öte yandan TÜİK (2020) verilerine göre Türk aile yapısında akraba evliliği incelendiğinde; “Son evliliğinde birinci dereceden kuzenleri ile akraba evliliği yapmış 16 ve üzeri yaştaki bireylerin oranının %8,4 olduğu, akraba evliliği yapmış bireylerin %46,6'sının hala/dayı çocukları; %27,2'sinin amca çocukları ve %26,2'sinin ise teyze çocukları ile evli olduğu” tespit edilmiştir.

d. Aile katılım programları

Aile katılımı, ailelerin çocukların gelişimlerine ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için planlanmış etkinlikler bütünüdür. Aile, çocukları ile geçirdikleri zaman itibarıyla onları en iyi tanıyan ve onların ihtiyaçlarını en iyi bilen kişilerdir. Bu nedenle ailelerin, çocukların eğitimine katılımı oldukça önemli görülmektedir. Özel eğitimde aile katılımı çeşitli düzeylerde gerçekleşebilmektedir. Özel eğitimde aile eğitimi, özel gereksinimli çocukların tüm gelişim alanlarında desteklenmesine katkı sağlaması yönünden önemli görülmekte ve ailelerin öğretmenlerle işbirliği içinde hareket etmesi gerekmektedir. Öğretmenler de özel gereksinimli çocukların tüm ihtiyaçlarını tam olarak anlayabilmesi ve aile katılımını arttırabilmesi için ailelerin tüm özellikleriyle tanınması gerekmektedir (Sönmez, 2013: 134- 135). Bu nedenle öğretmen ve aile iş birliği önemli özel gereksinimli çocukların eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim Sucuoğlu vd. (1993), özel gereksinimli çocukların eğitiminde ailenin öğretmenler ile işbirliği rolüne dikkat çekmiş ve Aile Katılımı Envanterini Türkçeye uyarlayarak aile katılımının on iki alanı bulunduğunu belirtmişlerdir. Söz konusu aile katılım alanları Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1 Aile Katılım Alanları

Öğretmenle ilişki kurmak
Özel eğitim sürecine katılmak
Ulaşım
Sınıfta gönüllü çalışma
İdareyle işbirliği
Derneklere katılma
Okulda gözlem
Evde eğitsel etkinlikler
Toplantılara katılma

Çizelge 1 (devamı) Aile Katılım Alanları

Veliler arası iletişim
Kuruma mali destek sağlama
Özür hakkında bilgi yayma

Kaynak: Sucuoğlu vd., 1993

Epstein (1995) ise Sucuoğlu, Kanık ve Küçüker (1993) tarafından yapılan aile katılım programlarının okul temelli olduğunu, ancak aile katılımının okul ile sınırlı olmadığını ve aile katılımının “*ebeveynlik, iletişim, gönüllülük evde öğrenme, karar vericilik, toplumla işbirliği*” olmak üzere altı düzeyde gerçekleşebileceğini ileri sürmüşlerdir (Lindberg ve Demircan, 2011).

Aile katılımın sağlanabilmesi için ailelere sunulacak eğitimler anlamlı ve uygun konular içermelidir. Sunulacak eğitimlerin tüm ailelere ulaşmasının sağlanması gereklidir. Aile katılımı eğitimlerinin ailelere ne zaman, nerede, kimler tarafından verileceği söylenmelidir. Aile katılımı eğitimlerinin farklı mekânlarda verilmesi ve eğitimlerin bir zaman çizelgesine uygun olarak yürütülmesi gereklidir. Aile eğitimi hakkında verilecek bilgiler açık, net ve anlaşılır düzeyde olması gereklidir. Aile katılım eğitimlerini verecek öğretmenleri ailelere karşı saygılı, tarafsız, yönlendirici olması ve onları cesaretlendirici biçimde hareket etmelidir (Sönmez, 2013).

e. Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin gereksinimleri ve sorunları

Özel gereksinimli çocuğu olan aileler, çocuğun doğumu ve özel gereksinimli olduğunun anlaşılması ile birlikte bu durumu kabullenmeleri zaman almaktadır. Bu nedenle ailelere çocuklarının özel gereksinimi hakkında verilen ilk bilgilerin aktarılma biçimi ailelerin bundan sonraki uyum süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu kapsamda ilk olarak özel gereksinimli çocuğa sahip ailelere, çocuklarının normal gelişim gösteren çocuklardan farklı yönlerini anlamalarına ve çocuklarıyla ilgili gerçekçi beklentiler geliştirmelerine yardımcı olunmalı ve çocuklarının özel gereksinimi konusunda kapsamlı bilgilendirme yapılmalıdır (Aksoy, 2013).

Öte yandan çocukla ilgili bilgilerin uygun bir şekilde aktarılması ve sonraki süreç içerisinde ailelerin bilgi ihtiyacının karşılanabilmesi için aile eğitiminin ön plana çıkarılması gerekmektedir. Bu doğrultuda özel gereksinimli çocuğa sahip ailelere verilecek hizmetlerin belirlenmesi ve planlanmasında iki önemli noktaya dikkat etmek

gerekmektedir. Birincisi bütün aileler uyum sürecinde benzer aşamalardan geçmelerine rağmen, geçiş süreçleri ve etkileri farklılık gösterebilmektedir. İkincisi aileler uyum sürecinde değişik aşamalarda farklı davranış biçimleri ortaya koyabilir ve toplumsal çevreye uyumda sorun yaşayabilirler (Cavkaytar, 2010).

Özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerin yaşadıkları sorunların azaltılması ve ailelerin psikolojik sağlamlığının devam ettirilmesi, ailelerin temel gereksinimlerinin bilinmesine bağlıdır. Alan yazında özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerin temel gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmalar incelendiğinde, konunun farklı boyutları ile irdelendiği araştırmaların olduğu görülmektedir. Örneğin Zan ve Özgür (2004) tarafından yapılan “Engelli Çocuk, Engelli Aile” başlıklı araştırmada engelli çocuğa sahip olan ailelerin çocukların eğitimi konusunda yeterli destek alamadıkları ve ailelerin çocukları ile birlikte yalnızlık duygusuna kapıldıkları tespit edilmiştir. Öte yandan Kaytez vd. (2015) tarafından yapılan “Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Gereksinimlerinin ve Stres Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmada, özel gereksinimi olan çocuklara sahip annelerin, ilkokul mezunlarının ve çalışamayanların aile gereksinimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sucuoğlu (1995), özel gereksinimli ailelere yönelik yaptığı araştırmalarda Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı kullanılmıştır. Araştırmada ailelerin temel gereksinimlerini belirlemeye çalışmıştır. Bailey ve Simenson (1988) tarafından hazırlanan bu ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizlerini yapıp Türkçeye uyarlayan Sucuoğlu, özel gereksinimi olan çocukların aile gereksinimlerini altı grupta sınıflandırmıştır. Ölçekte kullanılan sınıflandırmanın şu şekilde olduğu görülmektedir (akt. Aksoy, 2013).

1. Özel gereksinimli çocuğunun yetersizliğine yönelik gereksinimler
2. Özel gereksinimli çocuğun davranışlarını kontrol edebilmeye yönelik gereksinimler
3. Özel gereksinimli çocuğuna öğretim yapabilmeye yönelik gereksinimler
4. Özel gereksinimli çocuğu ile etkileşime girebilmeye yönelik gereksinimler
5. Özel gereksinimli çocuğun gelişim özelliklerine yönelik gereksinimler
6. Özel gereksinimli çocuğunun eğitim alabileceği kurumlara yönelik gereksinimler (Cavkaytar vd.,2014),

Sucuoğlu tarafından yapılan bu sınıflandırmanın değişen Türkiye koşullarında yeniden değerlendirilmesi amacıyla ‘‘Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracının Geçerlik ve Güvenirliğinin Güncellenmesi’’ adı altında yaptıkları araştırma sonucunda, özel gereksinimi olan çocuklara sahip ailelerin gereksinimlerini dört grupta sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma:

‘‘(1) Ailelerin maddi gereksinimleri,

2) Ailelerin evreye açıklama gereksinimleri,

(3) Ailelerin bilgi gereksinimleri,

(4) Ailelerin genel destek ve toplumsal hizmet gereksinimleri’’ şeklinde yapılmış ve araştırma yapılan sınıflandırma temelinde yürütülmüştür.

Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin gereksinimleri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, Cavkaytar vd. (2014) tarafından ‘‘ailelerin maddi gereksinimleri’’ başlığı adı altında incelenen gereksinimlerin ön planda olduğu; ailelerin çoğunun maddi yönden sıkıntı yaşadıkları ve ekonomik desteye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2017). Öte yandan bazı ailelerde çocukların tam gün okul eğitimi almaları veya okula gidebilmesi için servis ihtiyaçları olduğu da tespit edilmiştir (Karcı, 2021).

Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin diğer gereksinimlerine bakıldığında ise ailelerin; çocukları için yemek hazırlama, ilaç verme, tuvalet ihtiyaı, banyo yaptırma, kişisel bakım, giydirme, bez değiştirme, dış tehlikelerden koruma, öfke nöbetleri, kendine zarar veren davranışları nleme gibi alanlarda zorlandıkları ve desteğe gereksinimleri olduğu görülmektedir. Ailelerin, bu tür durumlar ile sık sık karşılaşması ise ailenin stres düzeyini arttırabilmektedir (Aksoy, 2013; Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2017). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerde stres düzeyi en yüksek olanlar özel gereksinimli bir çocuğa ebeveynlik yapamaya hazır olmadıklarını söyleyen ailelerdir. Bu durumda olan ailelerin, çocuklarının özel gereksinimini açıklayamadığı ve kontrol edemediği için çaresizlik ve umutsuzluk duygularının aşırı strese neden olduğu görülmektedir (Karcı, 2021; Avşaroğlu ve Okutan, 2018).

Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak, gereksinimi ne olursa olsun bazı zorlukları da beraberinde getirebilmektedir. Bu zorlukların başında ise; ekonomik, psikolojik, yaşam tarzı, eğitim durumu, sosyal evre ilişkileri ve aile ilişkilerinde

ortaya çıkan zorluklardır gelmektedir (Altın, 2014; Tuş, 2011). Nitekim özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin çevrelerinden dolayı sosyal izolasyon yaşadığı görülmektedir (Tanrıverdi ve Yüksel, 2019). Öte yandan ailelerin çevrelerinde çocuklarının özel gereksinimi hakkında konuşmaktan çekindikleri görülmektedir. Bu durumun yaşanmasında sosyal etiketleme unsuru etkili olmaktadır (Yüksel ve Tanrıverdi, 2019).

Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler, toplumsal çevrede kendilerine ve özel gereksinimli çocuklarına olan bakış açılarından, ön yargılarından ve davranışlarından rahatsızlık duydukları da görülmektedir. Diğer taraftan özel gereksinimli çocuklara akranları tarafından “deli” muamelesi yapılması, çocukların psikolojisini olumsuz etkilemekle birlikte ailelerin de öfkelenmesine ve utanmalarına sebep olabilmektedir (Baysal, 2019).

f. Ailenin işlevleri

Çocukların gelişimi ve sosyalleşmesi için gerekli olan ve toplumun en temel birimi olarak birçok işlevi bulunan ailenin öncelikli işlevi, çocukların bakımını yapmak, onları büyütmektir. Nitelikleri, ihtiyaçları ve işlevleri bakımından farklılaşabilen aile, bireylerin şekillendirilmesinde diğer bütün kurumlardan daha gereklidir (Hallaç ve Öz, 2014). Bu bağlamda tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde; ilk topluluklarda sadece çocuk yetiştirme, türünü devam ettirme gibi temel işlevlere sahip olan aileye, günümüz toplumlarında hem ekonomik hem de politik işlevler yüklenmiştir. Nitekim ailenin işlevi konusunda sosyologlar, aile bireylerinin ihtiyaçlarını karşılamaya dönük davranışları veya faaliyetleri farklı şekillerde incelemişlerdir (Kır, 2006).

Ogburn (1963)'a göre ailenin işlevleri, bütüncül bir şekilde ele alınması gerekli olan yedi başlık altında incelenebilir. Ogburn'a göre, ailenin işlevleri; ekonomik ihtiyaçların karşılanması, dini bilgi ve inançların kazandırılması, çocukların eğitiminin planlanması, boş zamanı değerlendirecek etkinliklerin yapılması, bireylerin birbirlerini sevmeleri için uygun ortamların oluşturulması, aile üyelerinin birbirlerini koruması ve statü kazanmadır (akt. Aksoy, 2015; Kır, 2006). Öte yandan bazı araştırmacıların aile işlevlerini daha farklı şekilde sınıflandırdığı tespit edilmiştir. Örneğin Turner (1965), ailenin hem biyolojik hem de sosyal açıdan değerlendirilmesi

gerektiğini belirtmiş ve ailenin temel işlevinin, çocukları yetiştirip sosyalleşmelerini sağlama olduğunu belirtmiştir. Buna karşın Goode, ailenin işlevlerinin daha geniş olduğunu, ailenin üretim, görev yükleme, sosyal statü, sosyal kontrol, çocukların hem duygusal hem de fiziksel yönden korunması ve yetiştirilmesi işlevinin olduğunu ifade etmiştir. Buna karşın Ackerman (1958), ailenin temel işlevlerini; biyolojik işlev, sosyal işlev, psikolojik işlev ve ekonomik işlev olmak üzere dört başlık altında toplamıştır (akt. Bulut, 1990).

Hangi sınıflandırma esas alınır alınır ailenin işlevleri, ebeveynlerin ve diğer aile bireylerinin gereksinimlerinin karşılamaya dönük olduğu görülmektedir. Ancak aile içerisindeki pek çok değişken aile bireylerinin rollerinin, tutumlarının ve davranışlarının değişmesine, başka bir ifade ile ailenin temel işlevlerinin azalmasına hatta farklılaşmasına neden olabilmektedir. Nitekim çocukların doğması, büyümeleri, evlenmeleri veya ebeveynlerin yaşlanması gibi dönemler, aile içerisinde farklı roller üstlenilmesine veya farklı ihtiyaçların doğmasına neden olabilir (Hallaç ve Öz, 2014.). Aile içerisinde özel gereksinime ihtiyaç duyan bir çocuğun varlığı ise aile içi dengelerin tamamen bozulmasına ve ailenin bazı işlevlerini yerine getirmede zorluk yaşamaya sebebiyet verebilir. Özellikle, özel gereksinime ihtiyaç duyan çocuğun doğumu veya durumundaki kötüye gidiş, ebeveynlerin mevcut sorumlulukları dışında farklı sorumluluklar da almalarına neden olmaktadır (Aksoy, 2015). Bu nedenle bu araştırmada Kılıç (2011)'in ailenin işlevleri konusunda yaptığı sınıflandırma esas alınacak olup ailenin temel görevleri, gelişimsel görevleri ve kriz dönemi görevleri aktarılacaktır.

i. Temel görevler

Ailenin en temel görevi, aile üyelerinin yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamaya dönük etkinlikleri yerine getirmektir. Bu kapsamda, aile üyelerinin bakımı, beslenmesi, korunması gibi görevler ailenin temel görevleri arasında yer almaktadır (Kılıç, 2009).

Ailenin temel görevlerinden biri olarak “aile üyelerinin korunması”, öncelikle, yeni doğan bebeklerin ebeveynleri tarafından korunmasında söz konusu olmaktadır. Nitekim yeni doğan bebekler, hem korunmaya hem de bakıma ihtiyaç duyan aciz bir haldedirler. Bu nedenle ailelerin, bebeklerinin temel ihtiyaçlarını karşılaması, onları en savunmasız oldukları dönemde beslemesi ve büyütmesi “ailenin temel görevleri” arasında yer almaktadır. Öte yandan, küçük yaşta çocuklar için çevre şartlarının

düzenlenmesi, çocukların dışsal tehlikelerden korunması ve uygun ortamların oluşturulması da ailenin temel görevleri arasında yer almaktadır (Gökçe, 1990).

ii. Gelişimsel görevler

Aileye mensup bireylerin hem ruhsal hem de sosyal gelişimini desteklemekle ilgili görevler, “ailenin gelişimsel görevleri” arasında yer almaktadır. Bu kapsamda ailenin gelişimsel görevleri; aile bireylerinin duygusal yakınlıkları, aile üyeleri arasındaki destek, çocukların sosyalleşmelerinin sağlanması ve bireylerin birbirleri ile olan iletişimleri gibi işlevleri kapsamaktadır (Kılıç, 2009). Nitekim aileler çocuklarının sadece fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamazlar. Bununla birlikte ebeveynler çocuklarının psikolojik açıdan korunmalarını da sağlarlar. Böylelikle aileler; çocuklarının sevmek, sayılmak, hoş görülme gibi psikolojik ihtiyaçlarını da gidermiş olurlar. Bu durum aileye mensup bireylerin birbirlerine duygusal olarak bağlanmasını, başka bir ifade ile aile üyeleri arasındaki duygusal bağlılığın devamını sağlar (Hallaç ve Öz, 2014).

Çocukların psikolojik gereksinimleri arasında sayılabilecek üzülme, ağlamak, şımarıklık yapmak, saygı görmek sevmek gibi ihtiyaçları en iyi şekilde karşılayan kişi aile fertleri arasında annedir. Aileler, çocuklarının fizyolojik ihtiyaçlarının yanında psikolojik ihtiyaçlarını da karşılamak suretiyle onları yaşadığı topluma ve insanlığa yarar sağlayacak sosyal bir birey olmasını sağlar. Unutulmamalıdır ki çocukları her türlü çevrenin zararlı etkilerinden koruyarak onlara sağlıklı bir ortam hazırlayan ve onları yetiştiren ailedir (Kır, 2006).

iii. Kriz görevleri

Aileye mensup bireylerin tamamının veya bu bireylerden herhangi birisinin karşılaştığı zorluklar ile mücadele etmede aile fertlerinin birbirlerine destek olma ve birbirlerini korumasına ilişkin görevleri vardır.

Özünde, ailenin temel, gelişimsel ve kriz görevleri şeklinde sıralanan aile işlevleri arasında bir hiyerarşi mevcuttur. Yani temel görevlerini tam olarak yerine getiremeyen ailelerin diğer işlevlerinde aksaklıkların meydana gelmesi son derece mümkündür. Yine temel görevler yerine getirilmiş olsa dahi gelişimsel görevler tam olarak yerine getirilmediyse kriz döneminde işlevlerde bozukluk görülmesi olasıdır (Kılıç, 2009).

iv. İşlevsel ailelerin özellikler

İşlevsel aile; aile fertleri arasında açık bir iletişim veya etkileşimin olduğu, aile fertlerinin fikirlerine ve farklılıklarına saygıyla yaklaşılan, mensuplarının bir arada bulunmaktan son derece hoşlandıkları ve birbirlerine destek oldukları, aile içerisinde sert ve katı kuralların olmadığı ailedir. Bu nedenle fonksiyonel aileleri “sağlıklı aile” olarak ifade etmek mümkündür (Alacahan, 2010). Allender ve Spradley (1994) sağlıklı bir ailenin özelliklerini altı başlıkta özetlemiştir. Bunlar (akt. Hallaç ve Öz, 2014);

- Aile fertleri arasında rahat etkileşimin olması
- Aile üyelerinin kişisel gelişimlerinin artmasına olanak tanınması
- Aile bireylerinin rollerinin ne olduğunu etkili bir şekilde yapılandırılması
- Aile bireylerinin karşılaştıkları problemlere müdahale edebilme
- Sorunsuz bir ev ortamı ve yaşam şekline sahip olma
- Mensubu oldukları toplumla düzenli bir ilişki kurma şeklinde anlatılmaktadır Nystul (1993) ise sağlıklı bir ailenin temel işlevleri şu şekilde sıralamıştır (Çimen, 2014):
- Duyguları Paylaşma: Aileye mensup bireylerin birbirleriyle alakalı olumlu veya olumsuz fikirlerini açık bir şekilde ifade etme özgürlüğüne sahip olması.
- Duyguları Anlama: Aile üyelerinin birbirleri tarafından anlaşıldıkları fikrine sahip olması.
- Bireysel Farklılıkları Kabullenme: Aile üyelerinin birbirlerinin kişisel farklılıklarını hoşgörü içerisinde karşılaması.
- İlgi ve Sevgi Duygularının Gelişimi: Aile üyelerinin birbirleri ile, ilgi ve sevgi içerisinde etkileşim içerisinde bulunması.
- İş birliği: Aile üyelerinin ailenin tüm fonksiyonlarının etkili bir şekilde kullanılabilmesi için birbirleri ile işbirliği yapmaya istekli olması.
- Mizah Duygusu: Aile üyelerinin aile içinde ortaya çıkan olaylar ile ilgili birbirleri ile şakalaşması ve mizah duygusuna sahip olması.
- Temel Gereksinimleri Karşılama: Aile için gerekli olan (yeme, içme vb.) temel ihtiyaçların karşılanması.
- Problem Çözme: Aile içerisinde ortaya çıkan sorunların demokratik bir şekilde çözüme kavuşturulması.

- Geniş Bir Felsefi Düşünce: Ailenin devamını sağlayan ve ailenin temelini meydana getiren değerlerin bulunması.
- Taahhüt: Aile üyelerinin birbirlerinin rahat ve huzurlu olmasını taahhüt etmesi.
- Takdir Duygularını ifade Etme: Aile üyelerinin birbirlerinin başarılarını takdirle karşılaması.
- İletişim: Aile üyelerinin birbirleri ile sürekli bir iletişimde bulunması.
- Birlikte Zaman Geçirme: Aile bireylerin birbirleri ile pozitif ilişkiler kurarak birlik duygusunun gelişmesi adına beraber zaman harcaması.
- Maneviyat: Aile üyelerinin maneviyattan destek alması.
- Başa Çıkma Becerileri: Aile üyelerinin aile içerisinde ortaya çıkan sorunları çözme konusunda yetenekli olması.

Sağlıklı veya işlevsel bir ailenin oluşmasını etkileyen bir diğer unsur ise sağlıklı bir evliliğin varlığıdır. Sağlıklı bir evlilik ilişkisi, evlilik birliğinin hem esnek hem de olabildiğince güçlü olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu tür evlilik birliklerinde karı ve koca birbirlerinin bireysel gelişimine katkı sağlar ve birbirlerini destekler (Berksun ve Sayar, 2013). Öte yandan evlilik birliğinin kurulmasından sonra yeni yeni şekillenmeye başlayan “aile içi ilişki”, ailenin işlevlerini sıhhati olarak gerçekleştirip gerçekleştirilememesinde belirleyici bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, ailenin işlevini yerine getirebilmesi, aileye mensup olan fertlerin birbirleriyle içten bir şekilde ilgilenmesine, birbirlerinin hareketlerine uygun duygusal reaksiyonlar geliştirmesine, çıkması muhtemel olan problemlerin aile içerisinde çözülmesine ve fertlerin birbirleri ile karşılıklı sağlıklı bir iletişime sahip olmalarına bağlıdır. Nitekim bu konuda işlevsel aileler üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, iletişimin güçlü olduğu ailelerde; aile içi ilişkilerin gelişebildiği, aile üyelerinin sorumluluk almaktan kaçınmadıkları, bireyler arasında karşılıklı bir güven ortamının oluştuğunu ve aile bireylerinin gelecekları hakkında pozitif düşündüklerini ortaya koymuştur (Berksun ve Sayar, 2013).

v. Ailenin eğitiminde işlevsellik hedefler

Çocukların ilk eğitimlerinden aileleri sorumludur ve çocukların eğitimlerinin temelleri ailede atılır. Başka bir ifade ile çocuklar, ailelerinden aldıkları eğitim ile yaşamlarına hazırlanırlar. Bu gerçek, tarihsel süreç içerisinde farklılaşmaya başlayan

aile kurumunun günümüzde de devam eden temel işlevlerinden biri olarak kendini göstermektedir (Gökçe, 1990: 218).

Toplumda meydana gelen değişikliklerin bir sonucu olarak ailenin veya “aile yapısının” değişmesi ailelerin işlevlerinde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Nitekim ilkel topluluklarda çocuğun eğitimi ile alakalı tüm görevleri aileleri üstlenmişken teknolojik ilerlemeler ve kültürde meydana gelen değişiklikler, toplumun çekirdeği olan ailenin yapısında etkilemiş ve özellikle sanayileşmenin bir gereği olan mesleklerde uzman personel ihtiyacından dolayı aileler, çocuklarının eğitim görevlerini tam olarak karşılayamaz hale gelmişlerdir (Köksal Eğmez, 2008). Bu durum, belli bir sistemi olan eğitim kurumlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Başka bir ifade ile ailenin işlevlerinde meydana gelen değişimler, ailenin bazı görev ve sorumluluklarını yeni sistematik kurumlara bırakmasına neden olmuştur. Böylelikle, daha önce tamamen ailenin sorumluluğunda olan çocukların eğitim ihtiyaçlarının çok büyük bir kısmını devletler üstlenmişlerdir.

Ancak çoğunluğunu devletin üstlendiği “eğitim”, sadece çocuklara yönelik değildir. Nitekim günümüz eğitim anlayışında farklı niteliklerdeki gruplar ile ilgili eğitim programları yapılmakta ve eğitim sistemleri bu düşünce ekseninde yeniden şekillenmektedir. Bu eğitim programlarının başında ise aile eğitim programları gelmektedir (Tezel Şahin ve Özbey, 2007).

Toplumsal değişimin sürekli bir şekilde kendini gösterdiği günümüz dünyasında, ailelerin çeşitli nedenler ile desteğe gereksinim duyması, aile eğitim programlarının ortaya çıkmasını ve gelişmesini etkilemiştir. Nitekim geleneksel aile yapısında ebeveynler çocuk yetiştirme, çocuk bakımı gibi konularda gereksinim duydukları bilgileri, aile büyüklerinden, yaşlılardan, komşulardan ve hatta din adamlarından almaktaydı. Günümüzde ise hem kültürel hem de demografik değişim anne ve babanın hem evde hem de iş yerinde çalışmasını beraberinde getirmiş, çekirdek aile olabildiğince yaygınlaşmış ve ailelerin çocuk eğitimi konusunda destek alabilecekleri informal bilgi kaynakları güçleşmiştir. Bu nedenle hem çocuk eğitimi hem de çocuk sağlığı gibi konularda aile eğitimi zorunlu hale gelmiştir (Kaya, 2002; Kızıldaş, 2009).

Aile eğitiminin temel hedefi, aile üyelerinin bilgilendirilmesi ve aile üyelerinin yeni bakış açıları edinmesini sağlayacak deneyimlerin sağlanmasıdır. Başka bir ifade ile aile eğitimleri ile aile üyelerinin daha mutlu ve daha sağlıklı bir aileye sahip olabilmek adına gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve davranışların elde edilmesi amaçlanır (Kaya, 2002). Bu nedenle ailelere verilen eğitimler ile anne ve babaların ebeveyn olarak görevlerini yerine getirebilmeleri, farkındalıklarının olumlu yönde geliştirilmesi, kişisel gelişimlerinin sağlanması ve çocukları ile münasebetlerinde yeni yöntemlerin aktarılması bunların uygulanması sağlanır (Tezel Şahin ve Özbey, 2014).

Aile eğitiminde işlevsellik ilkeleri. Çocuklar erken çocukluk dönemlerinde en fazla ailelerinin içerisinde zaman geçirirler. Bu nedenle çocukların ailelerinden aldıkları ilk eğitim, gelecek yıllarda alacakları eğitim için temel oluşturmaktadır. Bu yönüyle bakılacak olursa, çocukların eğitimlerinde en önemli görev ailelerin veya ebeveynlerindir (Cömert ve Erdem, 2016). Ebeveynler, çocuklarının gerek gelişimleri gerekse eğitimleri ile alakalı desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu durumda ebeveynler farklı şekillerde düzenlenen aile eğitimleri ile anne babalık becerilerinin yanında çocukların eğitimleri ve gelişimleri için gerekli bilgileri kazanırlar. Ancak her ailenin ihtiyaç duyduğu bilgi farklılık gösterebilmektedir. Bu bakımdan, aile eğitim programlarının düzenlenmesinde ve uygulanmasında ebeveyn ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı ve etik ilkelere dikkat edilmelidir (Şahin ve Özyürek, 2010).

Aile eğitimlerinde dikkat edilecek ilkelerin başında, çocuğun yararı ilkesi yer almaktadır. Buna göre aile eğitimleri ailenin temel bireyleri olarak çocukları ön planda tutmalıdır. Ayrıca eğitim süreci içerisinde ebeveynler ile iletişimde açık, saygılı ve sabırlı davranılmalı ve gizlilik esasına uygun hareket edilmelidir. Bu kapsamda, eğitim süreci içerisinde aile konusunda yapılacak işlemlerde ebeveynlerin onayı alınmalı ve aileler ile çıkar ilişkisi kurulmamalıdır. Bununla birlikte her ailenin diline, dinine ve kültürüne karşı saygılı olunmalı, aileler ayrımcılığa tabi tutulmamalıdır (Aksoy, 2015; Tezel Şahin ve Özbey, 2007).

Aile eğitiminde, yalnızca anne veya baba değil; tüm aile bireylerinin temel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle aile eğitiminde görev alan eğitimcilerin, insan ilişkileri, iletişim teknikleri ve yetişkin eğitimi konularında yeterli donanımına sahip olmaları önemlidir (Özen, 2008). Öte yandan aile eğitimi sürecinde, derslere zamanında ve düzenli katılan ebeveynler için uygun pekiştiriciler sunulmalı

ve eğitim sıklığında ebeveyn görüşleri önemsenmelidir. Öte yandan aile eğitimi uygulamalarında, ailelerin görüşlerine saygı duyulmalı, hoşgörüyeye dayalı bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır. Bu nedenle eğitim sürecinde eğitimciler, katılımcılar ile göz kontağı kurmaya özen göstermeli, onlar ile empati kurmalı, sade bir dil kullanmalı ve sabırlı olmalıdır (Tezel Şahin ve Özyürek, 2007).

Genel olarak değerlendirildiğinde aile eğitiminde dikkat edilecek temel ilkeler şu şekilde sıralanabilir (Ünal, 2015; Ünal, 2018).

Planlılık İlkesi: Ebeveynlerin eğitim çalışmaları çok iyi bir şekilde planlanmalıdır.

Bilimsellik İlkesi: Aile eğitimleri çeşitli analizler ve bilimsel veriler ışığında uygulanır ve değerlendirilir.

Uygunluk İlkesi: Aile eğitimleri kişilerin özellikleri ve gereksinimleri dikkate alınarak planlanır.

Yararlılık İlkesi: Aile eğitiminde hem çocuğun hem ailesinin hem de toplumun yararı dikkate alınır.

Süreklilik İlkesi: Aile eğitimleri, değişen durumlara ve yeni gelişmelere göre güncellenmelidir.

Açıklık İlkesi: Aile eğitimlerinde, programın amacı ve ulaşılmak istenen hedefler şeffaf bir şekilde anlatılmalıdır.

Etkileşimlilik İlkesi: Aile eğitimlerinde katılımcıların aktif olması için farklı yöntem ve teknikler kullanılır.

Gönüllülük İlkesi: Aile eğitimlerine gönüllü olarak katılım sağlanmalıdır.

Ulaşılabilirlik İlkesi: Aile eğitimine ihtiyaç duyan ailelere ulaşabilmek adına evde, eğitim ortamında veya iş yerinde eğitim gibi farklı yollar kullanılmalıdır.

Eşitlik İlkesi: Eğitime ihtiyaç duyan tüm aileler, ihtiyaçları doğrultusunda uygun olan eğitimlere katılım göstermelidir.

Gizlilik İlkesi: Aile eğitim programlarına katılan aileler ile ilgili bilgi ve belgelerin gizli kalmasına özen gösterilmelidir.

e. Özel gereksinimli çocuğun aileye katılımı

Özel gereksinimli çocuğun doğmasıyla veya özel gereksinimlik durumun ortaya çıkmasıyla birlikte ebeveynlerin çocuklarının durumuyla ilgili farklı süreçlerden geçerler. Bu süreçler, özel gereksinimli çocuğun yetersizliğinin tanımlanması, ebeveynlerin bu durumla alakalı bilgilenmeleri, destek programlarından yararlanılması, ebeveynlerin çocuklarının özel durumuyla alakalı çevreyi bilgilendirmesi, çevrenin bu durumu kabullenmesinin sağlanması ve ailenin toplumdaki statüsünün tekrardan belirlenmesi gibi aşamaları vardır. Bu süreçlerden geçen ebeveynlerin sorunlarının gerek sosyal gerek psikolojik gerekse de kültürel olarak incelenerek bu kişilerin topluma uyumlarının sağlanması son derece önemlidir (Akdoğan, 2016; Aktürk, 2012).

Ebeveynler, yeni doğan bebeklerinin engelli olmasına hazır değildirler. Bundan dolayı bebeğin doğması ile ebeveynlerin yaşayacakları mutluluk ve sevinç gibi duygular ortadan kalkar, bu duyguların yerlerini çok büyük bir üzüntü ve endişe alır (Durat vd., 2017).

Nitekim sağlığı yerinde bir çocuğun gözlerini dünyaya açmasını beklerken özel gereksinimleri olan bir çocuk doğmuş olması, ebeveynlerde büyük bir hayal kırılığına neden olur. Bu tarz bir bebeğin doğması ile birlikte ebeveynler son derece karmaşık duygular yaşarlar ve ne yapmaları gerektiğini, kimlere danışacaklarını, hangi kurumlar ile iletişime geçmelerini belki de en önemlisi bundan sonraki hayatlarında özel gereksinimleri olan bir çocukla ne şekilde yaşayacaklarını bilmemektedirler (Çiftçi, 2010). Sağlıklı bir bebeğin dünyaya geleceğine dair beklentinin ortadan kalkması, engelli bebeğin kabullenilmesinde çekilen zorluk, bebeğin mevcut durumunun toplumun diğer bireyelerine izah edilmesinde ve duygusal bunalımların üstesinden gelinmesinde çekilen sıkıntı, ailelerde stresin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Bununla beraber toplumun bebeğe karşı takındığı negatif tutum ile ailenin yakınındaki insanların aileyle aralarına mesafe koyması ve ebeveynlerin bebeğin geleceği ile alakalı duydukları endişe stresin artmasında önemli etmenlerdir (Cavkaytar, 2010)

Çocuğun özel gereksinimli olması, ailelerin sosyal çevrelerinde çeşitli sıkıntılar yaşamalarına neden olduğu gibi iş hayatlarında ve geleceğe dair planlarında

da ciddi değişiklikler yapmalarına sebebiyet vermekte, çocukları sağlık problemleri ve gelişimlerinde yaşanan sıkıntılar ailenin olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır (Bodur ve Durduran, 2009).

i. Farkına varma

İnsanların hayatları boyunca yaşayabilecekleri en benzersiz duygu, başlarına gelebilecek en güzel olaylardan bir tanesi bir çocuğa sahip olmaktır. Nitekim ailelerin birçoğu çocukları, evliliklerinin bir meyvesi ve tamamlayıcısı olarak değerlendirmektedir. Hamilelik süresince başta bebeği dünyaya getirecek anne adayı, doğuracağı çocuğun şeklini dahi oluşturur. Bütün anne adaylarının zihinlerinde canlandırdıkları çocuklar gerek kendilerinin, gerek eşlerinin gerekse çevrelerindeki insanların beklentilerinden esinlenerek tasvir edilmektedir. Dolayısıyla aileler, bu tarz beklentilerin gerçekleşeceği ümidini taşıırken bir yandan da bu beklentilerin gerçekleşemeyeceğine dair kaygılar taşıyabilirler. Pek çok etmenin sonucu olarak ailelerde bu tarz duygulardan bir tanesi ağırlık kazanır. Yalnız normal şartlar altında hemen hiçbir aile çocuklarının engelli olabilme ihtimalini dahi akıllarından geçirmez (Çetinkaya, 1997).

Özel gereksinimli çocuğun doğması veya bu durumun sonradan anlaşılmasıyla beraber ebeveynler kendilerini bir anda beklemedikleri önceki yaşamlarından çok farklı bir yaşamın içinde bulurlar. Bu durum ailelerin yaşamlarının neredeyse tamamen değişmesine, sıradan bir hayat sürdürmelerine neden olduğu gibi ciddi bir uyum sıkıntısı ile karşılaşmalarına neden olur (Sarısoy, 2000). Nitekim ebeveynlerin beklentilerinin aksine mükemmel olarak tarif ettikleri çocuğa sahip olamamaları onların ciddi bir şok, bu durumu kabullenmeme, durumla alakalı kendini suçlama, kararsızlık yaşama, büyük bir acı çekme, olanları reddetme ve bu durumdan utanma gibi duygular yaşamalarına neden olur. Bununla beraber ebeveynler yeni duruma adapte olmaya çalışırken bu duruma çözüm üretmeye çabalarlar. Aynı zamanda bundan sonra ne olacağını ve ne yapmaları gerektiğini bilememenin korkusunu yaşarlar (Aydoğan ve Darıca, 2000). Nitekim ilk etapta aileler çocuklarında disiplinsizlik ve davranışlarında problemler olduğunu fark ettiklerinde, çocuklarının yaşının gerektirdiği gibi davranmadıklarını gördüklerinde, okulda herhangi bir başarı göstermediklerinde bir şeylerin yanlış gittiğini anlamaya başlarlar. Genel olarak

ebeveynlerden bir tanesi mevcut durumu inkâr yoluna giderken diğeriye bu olağan dışı durumla çok fazla ilgilenmeye başlar (Tümekaya, 2001).

KingsleyPerl (1987), çocuğunun engelli olduğunu veya doğacak çocuğunun engelli olacağını öğrenen ebeveynlerin durumunu İtalya'ya gezi için hazırlık yapmış olup, broşürleri okuyup heyecanlı bir şekilde bindiği uçaktan indiğinde Hollanda'da olduğunu ve bundan sonra burada yaşamak zorunda olduğunu duyduğunda kişilerin yaşadığı şaşkınlık ve hayal kırıklığına benzetmektedir. Üstüne üstlük bu kişiler çevrelerinde devamlı İtalya'ya giden kişileri görmektedirler. Fakat bu kişiler İtalya'ya gidemedikleri için yaşadıkları hayal kırıklığından dolayı Hollanda'da yaşamının tadına varamamaktadırlar (akt. Çankır Şener, 2020).

ii. Aile tepkileri

Bir kısım aile çocuklarının engelli olduğunu öğrendikten sonra bu yeni durumla mücadele edebilirken ailelerin büyük bir kısmıysa büyük bir umutsuzluk hissi içerisinde kendilerini mensubu oldukları toplumdan tamamen uzaklaştırırlar. Aynı zamanda bu aileler çocuklarının davranışlarındaki baş etme noktasında büyük sıkıntılar yaşamaktadırlar (Kırlıoğlu ve Kırlıoğlu, 2019).

Nitekim aileler, özel gereksinimli çocuğun varlığıyla şok olma, inkâr etme, depresyon, suçluluk hissi, öfkelenme, mevcut durumdan dolayı utanma, umutsuz olma, hem kendine hem de çocuğuna acıma gibi duygular yaşarken ardından çocuklarının gelecek yaşamı ile mensubu olduğu topluluğu uyumu ile alakalı kaygı duyarlar. Zaman içerisinde bu tarz duygular aile fertlerinin tamamını tümüyle etkisi altına alarak strese girmelerine sebep olabilir. Özel gereksinimli çocuğa sahip olan aileler alışkanlıklarını, yaşama şekillerini, rutinlerinde gerçekleştirdiklerini yetersizliği bulunan çocuklarına uyacak şekilde tekrar tertip etmek zorundadırlar. Bu aileler günlük hayatlarında gereksinim duydukları ihtiyaçları yerine getirme noktasında yaşadıkları sıkıntılardan dolayı ilişkilerinde gerginlikler, gelecekle alakalı beklenti ve amaçlarında motive olamama, çevreleri ile aralarına mesafe koyma vb. uyum bozucu tavırlar ortaya koyarlar (Acaray, 2020).

Yüksel ve Tanrıverdi (2019), yaptıkları çalışmada özel gereksinimleri olan çocuğa sahip ailelerin karşılına çıkan sıkıntıları araştırmışlardır. Yaptıkları araştırmanın sonucu olarak ortaya çıkmış olan temalar “Sosyal dışlanma ve izolasyon” ile “baş etme yollarıdır” olmak üzere iki temel başlık altında sınıflandırılmıştır: Bunlar

Sosyal dışlanma ile izolasyon teması altında yedi tane kategori tespit edilmiştir.

Bunlar:

1. Sosyal kabul ile destek görememe
2. Özel gereksinime ihtiyacı olan çocuklarla alakalı olarak sosyal çevrenin yeterince bilgiye sahip olmaması
3. Topluluğun bakış açısının oluşturduğu rahatsızlık
4. Engel durumun toplum içerisinde bulaşıcı bir hastalıkmiş gibi algılanması, 5) Damgalanma ve etiketlenme
5. Sorunların kişiselleştirilmesi
6. Gelecek ile alakalı duyulan kaygı

Baş etme yolları teması ile alakalı olarak dört kategori tespit edilmiştir. Bunlar ise “Dernekleşmenin sağlanması, özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukların ailelerinin birbirleri ile sosyalleşmeleri, topluma açık olan yerlerde görünmez olmaya gayret gösterme, dini değerlere sahip olmadır.”(Yüksel ve Tanrıverdi, 2019).

iii. Aile tepkilerini açıklayan modeller

Ebeveynlerin karşılıklarına üstesinden gelmekte zorlandıkları bir problem çıktığında, farklı duygusal reaksiyonlar gösterirler. Ebeveynlerde doğumdan önce oluşmuş beklentilerle doğumdan sonra karşılıklarına çıkan realitenin uyuşmaması, ailede hayal kırıklığı oluşmasına neden olur ve aile içerisinde karmaşık duyguların gelişmesine sebebiyet verir (Akkök, 1997).

Aile üyelerinin yaşamış olduğu bu duygular ve bu durum karşısından gösterdikleri reaksiyonlar, aileye mensup her bireyde farklılıklar gösterebilmektedir (Çetinkaya, 1997). Özel gereksinimleri olan bir çocuğa sahip olacağını veya olduğunu öğrenen ailelerde gelişen duygusal reaksiyonları açıklamakta kullanılan modeller aşağıda anlatılmıştır.

iv. Aşama modeli

Aşama modelinin orijinal şekli, 1969 yılında ölümcül bir hastalığa sahip olan kişiler ile bu kişilerin yakınları için Elizabeth Kübler-Ross tarafından geliştirilmiştir. Bu modele göre, çevrelerindeki bir insanın “özellikle de kanser hastalarının” ölmesini beklemekte olan insanlar, bu hastalığın teşhisi konduktan sonra çeşitli duygusal tepki aşamalarından geçerler. Bu aşamalar şok olma hali, yadsıma yani reddetme, durum

karşısında kızgınlık ve öfke duyma, pazarlık aşaması, en sonunda depresyon ve kabullenme aşamalarıdır. Aynı zamanda bu aşamalar, yas tutma sürecinin evreleri olarak kabul edilir (Çoşkun, 2021). Ebeveynler için bu evrelerin ne kadar uzun süreceği ve bu evreleri ne kadar yoğun yaşayacakları farklılıklar gösterebilmektedir. Bu evreler belli bir sırayı takip etmekte, çocukların gelişimsel geçişlerinin yaşandığı dönemlerde tekrar edebilmekte ve kriz ortamlarında görülen tepkiler ile benzer özellikler göstermektedir (Doğan, 2009).

Her ne kadar aşama modeli ebeveynlerin geliştirdikleri ilk tepkileri açıklamak için çokça kullanılsa da aslında ölümcül hastalık ve ölümlerdeki yas sürecine dayanan söz konusu modeli engelli çocukların ebeveynlerinde genel geçer olan bir açıklama şekliymiş gibi kabullenmenin ciddi sıkıntıları olabilir. Bunun nedeni ölümden ya da fiziksel bir kayıptan sonraki yasin öznesi bundan sonra olmayacaktır. Bundan dolayı yas tutmanın başarılı olarak çözümlenme ihtimali çok daha yüksektir. Ancak, devam edecek olan bir engelin mevcudiyetinde, tutulan yasin öznesi olan kişi devamlı olarak aile ile birlikte. Doğal olarak ailenin yaşamakta olduğu duygular hemen her zaman devamlı olacaktır (Kurtzer White ve Luternam, 2003).

v. Sürekli üzüntü modeli

Bu modele göre ebeveynler çocuklarının özel gereksinime ihtiyaç duymasından kaynaklı olarak her zaman büyük bir üzüntü ve ciddi bir kaygı hissederler (Doğan, 2001).

Gerek aile içi yaşantının gerekse toplumun yaklaşımı dolayısıyla devamlı bir keder ve yoğun bir kaygının olduğu bu modelde, bu süreçler doğal olarak kabul edilmekte ve patolojik bir durum olarak algılanmamaktadır. Engelli çocuğun farklı olduğunun kabul edilmesi ile ailenin bu duruma üzülmeye beraber olabilir, böylelikle ailenin yeni duruma uyumu gelişmiş olur. Ebeveynler çocuklarının mevcut durumundan dolayı son derece derin bir üzüntü yaşarken, aynı zamanda çocuklarının gelişi için çalışan çocuklarının eğitimi ile ilgilenen, onlar için çabalayan ebeveynler de olabilirler (Akkök, 2003).

vi. Çaresizlik güçsüzlük ve anlamsızlık modeli

Seligman ile Darling'in bu modellerinde, inanç, değerler ve bilgiler kişilerin sosyal anlamda etkileşime girmelerine ve diğerlerinin ne düşündüğünü algılayabilme yeteneklerine veya toplumun diğer bireylerinin bu duruma ne yüklediklerini

algılamaya dayanmaktadır (akt. Kaner, 2010). Nitekim bu modele göre özel gereksinimlere ihtiyaç duyan çocuğun ebeveynlerde ortaya çıkardığı duygular, yakın çevrelerinin gösterdikleri tepkilerin sonucudur. Bu nedenle ebeveynlerin çevrelerindeki insanların özel gereksinimi veya engelliliği negatif ve büyük bir çaresizlikle karşılamaları ebeveynlerin de bu tarz duygular geliştirmelerine neden olmaktadır. Çaresizlik hissi ve güçsüzlük duygusu yeni bebek sahibi olmuş bütün ebeveynlerde görülebilecek durumlar olmakla beraber, yakın çevrelerinin özel gereksinime ihtiyaç duyan çocuğa karşı tutumları ebeveynlerin hissettiklerinin şekillenmesi noktasında temeli oluşturur (Akkök, 2003).

vii. Kişisel yapılanma modeli

Bu model ailelerin duygularından öte bilişi esas almakta ve ailelerin geliştirdikleri farklı tepkilerin, mevcut durumu farklı yorumlamalarına ve farklı algılamalarına bağlamaktadır. Ebeveynler hamilelik esnasında ve yetiştikleri çevrenin onlara yüklediği değer yargılarına bağlı bir şekilde hem kendilerinin gelecekteki hayatlarına hem de çocuklarının geleceğine dair bilişsel yapılar oluştururlar.

Özel gereksinimli bir çocuğun dünyaya gelmesi, oluşturulmuş olan bu yapılarla uymadığından aile içerisinde büyük bir kaygı oluşmasına sebebiyet verir (Kaner, 2010). Başka bir ifade ile çocuklarının özel gereksinimli olmasından dolayı farklı duygular içerisinde olan ebeveynler, bu etapta kendileri ve çocukları ile alakalı bir yeniden yapılanma sürecinin içerisine girerler (Doğan, 2001).

viii. Kum saati modeli

Kum saati modeli, Dinamik Sistem Kuramı ile Dönem-Evre Kuramlarının birleştirilmesinden oluşmuş bir modeldir. Üç Faktörlü Kum Saati Modeli, motor gelişim ürünleri ile sürecini gerek açıklayan gerekse de tanımlayan yönleri kavramlaştırma adına kullanılmaktadır (Kerkez, 2013).

Bu model, kum hem kalıtımı hem de çevreyi simgeler ve bunlar birbirinden ayrı iki kaptan kum saatine dolar. Yalnız kalıtım kabının bir kapağı varken çevre kabı herhangi bir kapağa sahip değildir. Bunun nedeni, kalıtımla alakalı özelliklerin gebelik döneminde belirlenmesi ile alakalıdır. Kalıtımla alakalı kaptaki kumun miktarı sabittir. Öte taraftan, çevre kabı ise kapaksız olmasından dolayı kum saatine sağlayabileceği kadar sınırsız miktarda kumu temsil etmektedir. Her boşaldığında çevre kabı tekrar doldurulabilmektedir (akt. Kerkez, 2013).

Benzer şekilde Gallahue (1982) tarafından geliştirilen kuram da kum saati modelinde tasvir edilmiştir. Gallahue, ekolojik bir perspektife dayandırarak ve üç ayrı faktörü vurgulayarak (bireysel özellikler, çevre ve görev, hareketlerin ve gelişim aşamalarının doğru anlaşılması) motor gelişim sürecini dört aşamadan oluşan bir kum saatine veya piramide benzetmektedir. Bu modele göre psiko motor gelişim dönemleri; refleksif hareketler dönemi, ilkel hareketler dönemi, temel hareketler dönemi ve spor hareketleri dönemi olmak üzere dörde ayrılmaktadır. Ancak dönemlerin her birinin kendi içerisinde aşamaları vardır ve bu aşamaların her biri diğerinin üzerine kurulmuştur. Aşamalardan biri sonlanmadan diğeri başlar. Bu modeldeki aşamaların her birinin yaklaşık bir yaş aralığı mevcuttur. Aşamaların her birinin yaş aralığı bireyin deneyimleri ve genetik yapısı ile alakalıdır. Bundan dolayı kişiler arasında farklılıkların olması doğaldır (MEB, 2013).

f. Aileye Sunulan Hizmetler ve Destekler

Özel gereksinime ihtiyaç duyan çocuklara sahip ebeveynler de hayatlarını diğer ailelere benzer şekilde idame ettirirler. Hayatlarının belli bir aşamasında karşı karşıya kaldıkları bu durumla mücadele etmede destek ihtiyacı hissederler. Söz konusu destekleri yasal destekler ekonomik destekler, eğitim ile alakalı destekler ve sosyal alandaki destekler oluşturmaktadır. Ailelerin bilgi sahibi olmaları kendilerine sunulan desteklerden yararlanmak için gereklidir. Özel gereksinime sahip aileler iki tür destek verilebilir. Bu desteklerden birincisi sosyal destek, psikolojik destek, fiziksel destekler ve ekonomik desteklerden oluşan kurumsal desteklerdir. İkincisi ise benzer problemleri olan aileleri aynı ortamda buluşturan ve ailenin kendi içerisindeki etkileşimini sağlayan kurum dışı desteklerdir (Cavkaytar, 2014).

Özel gereksinime ihtiyaç duyan çocuklara sahip olan ailelere destek vermek için planlanmış olan hizmetleri dörde ayırmak mümkündür (Sönmez, 2013).

Özel gereksinime ihtiyaç duyan çocuğun probleminin tespiti ve açıklanması,

- Özel gereksinimli çocukla birlikte ailesi ve ailenin çevresindeki bireyler arasındaki ilişkiye saygı duymayı sağlama,
- Aileye yardımcı olabilecek olan terapi gibi, eğitim gibi ve benzer hizmetler sunma,
- Ebeveynlerin hissettikleri karşısında kendilerine destek sağlama

Gelişimi normal seyirde olan çocukların ebeveynleri çocuğunu sevme, onu koruma, onunla alakadar olma ve gelişimini desteklemek adına onun için ideal ortam sunma şeklinde sorumlulukları varken özel gereksinime sahip olan ailelerin bunların dışında, çocuğuna gelişimi için yapması gerekli fizyoterapistin uygun gördüğü hareketleri yapma ve buna benzer çok fazla sorumlulukları vardır (Yüksel ve Tanrıverdi, 2019; Işık ve Akbaş, 2019). Bu sorumlulukların kapsamı hakkında bilgi edinilmesi ve özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukların ailelerinin desteklenmesi, aile ile çeşitli etkinlikler yapmakla ve onlarla görüşmekle mümkündür. Aileler için hazırlanacak olan eğitim programları vasıtasıyla, bu ailelerin yaşadığı umutsuzluk, tükenmişlik ve benzer durumlar azaltılabilir. Böylelikle bu ailelerin motive olmaları, yaşadıkları negatif duygular yerine daha pozitif duygulara sahip olmaları sağlanabilir. Aileler çocuklarını daha iyi tanımaları, gelişim geriliğinin türünün ne olduğu öğrenirler. Çocuklarının davranışlarındaki sıkıntılar ile nasıl mücadele edeceklerini öğrenirler. Çocuklarına tuvalet eğitimi, beslenme ve kendi başlarına hareket becerileri kazandırır. Bunlar dışında ailelerin özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukları ile iletişim, çocuklarının gündelik hayatını rahatlatacak beceriler edinmelerini sağlama gibi konularda rehber olmaları sağlanır (Birkan, 2002).

i. Türkiye’de özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine sunulan bazı hizmetler

Zihinsel olarak, fiziksel olarak ve ruhsal olarak problem sahibi, dil ile konuşmada sıkıntısı olan kişilerin toplum içindeki hayat standartlarını yükseltmek adına alınmış olan tedbirler vardır.

Bu tedbirler vasıtasıyla engellerin en alt düzeye çekilmesi, bu kişilerin mesleki olarak beceri kazanmaları, kendi yeteneklerinin farkına varmaları amaçlanmaktadır. Özel eğitim kurumlarında bu istek doğrultusunda faaliyetler gerçekleştirilir ve gerçekleştirilen eylemler rehabilitasyon olarak isimlendirilir. (Orhan, 2011). Türkiye’de gerek özel gereksinime ihtiyaç duyan bireyler, gerekse bu bireylerin ailelerinin ihtiyaçları ile ilgili farklı zamanlarda yapılan düzenlemelerden bazıları aşağıda verilmiştir. 25/08/2011 tarih ve 652 sayılı “Özel Barınma Hizmeti Veren Kurumlar ve Bazı Düzenlemeler Hakkında KHK” 43 üncü maddesi uyarınca, 18 yaşından küçük olan ve özel gereksinime ihtiyaç duyduğu “Özel gereksinim Raporuyla” ortaya konmuş ve özel eğitim değerlendirme kurulunca değerlendirilerek tanılamaları yapılmış çocuklar, 08/02/2007 tarih ile 5580 sayılı “Özel Öğretim

Kurumları Kanunu” uyarınca eğitim hizmeti veren okullarda eğitim alırlar ve çeşitli yetersizlikler ile alakalı hizmet ihtiyacı olan çocukların rehabilitasyon ve eğitimleri ve rehabilitasyon merkezlerince gerçekleştirilir.

Bu çocukların eğitim giderleri Milli Eğitim Bakanlığı'nın bütçesinden karşılanmaktadır. Bununla birlikte 3 Şubat 2021 tarih ve 31384 sayılı resmi gazetede yayımlanan 2021 Yılı Özel Eğitimi İhtiyaç Duyan Bireylere Verilecek Eğitim Desteği Tutarlarına İlişkin Tebliğde: “5580 sayılı Kanun uyarınca açılmış olan özel eğitim okullarıyla özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel gereksinime ihtiyacı olan kişilere verilecek destek eğitimlerinin bütçece karşılanacak olan bölümü; KDV dışında kişisel eğitimlerde aylık olarak 862 TL, grup eğitimlerinde ise aylık olarak 241 TL’dir” hükmü ile “Belirlenmiş olan tutarlar, Milli Eğitim Bakanlığının bütçesinden bu durum için ayrılmış olan ödenekten, bu tutarın üstünde ki kısımlar ise ilgililerce karşılanır” hükmü yer almıştır. Öte yandan Engelli Kamu Personel Seçme Sınavı ve Engellilerin Devlet Memurluğuna Alınmaları Hakkında Yönetmelik ile engelli bireylerin atanmaları için ayrılacak kadroların sayısının tespit edilmesinde, yurt dışındaki teşkilatlanması hariç ilgili kamu kurumlarında ve kuruluşlarında kadro sayılarının yüzde üçü ayrılacağı hüküm altına alınmıştır. Bunun dışında, Türkiye’de engelli bireylere çok sayıda alanda destekler verilmektedir. Bu desteklerden bir kısmı şunlardır (Çitil ve Üçüncü, 2018; Engelliler Komisyonu, 2021; Yeni Engelli Hakları, 2022);

- Erken Emekli olabilme Hakkı
- Kurumsal yerlerde bu bireylere yönelik indirimler.
- Kamusal yerlerde bu bireylere yönelik indirimler.
- Devlet tarafından belli kurallar çerçevesinde bağlanan engelli aylığı.
- Devlet eliyle belli kişilere verilen muhtaç aylığı.
- Engelli, yaşlı, yatalak bireylere verilen evde bakım hizmeti.
- Engelli bireyler için eğitimle alakalı özel haklar.
- Müzelere ücretsiz giriş hakkı.
- EKPS’ ye giriş hakkı,
- Sağlık kuruluşlarında muayenede öncelik hakkı,
- Devlet tiyatrolarından indirimli bir şekilde yararlanma,
- Toki çekilişlerinde çeşitli haklar,

- Gelir vergisinden indirim hakkı,
- ÖTV'den İndirimli bir şekilde yararlanma hakkı,
- Engelli devlet memurlarının tayin hakkı,
- Elektrik, su ve doğalgazdan indirimli yararlanma hakkı,
- Ulaşımından indirimli bir şekilde yararlanma hakkı
- Araç alırken çeşitli indirimlerden yararlanma hakkı,
- Sosyal Yardımlarla alakalı çeşitli haklar,
- İhtiyaç duydukları tıbbi malzemeyi alım hakları,
- KDV'den muaf olma,
- MTV'den muaf olma,
- Araç Park alanlarında kendilerine yer tahsisi hakkı,
- İletişim Şirketlerinin sunduğu hizmetlerden İndirimli yararlanma,
- Gümrük vergisinden muafiyet.

Bunların dışında, özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin ebeveynlerine de “günlük bakım izni ve nöbetten muafiyet, engelli çocuk için verilen eğitim yardımından yararlanma, mazeret izni, annesine yarı zamanlı olarak çalışma, Özel gereksinime ihtiyaç duyan çocuğu olan bireylere atama ve yer değiştirme” gibi çeşitli haklar verilmiştir. Bunların dışında belediye, dernek, vakıf gibi kuruluşlar tarafından özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukların ebeveynleri için çeşitli eğitim programları, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak ve yol göstermek adına çeşitli etkinlikler ve bilgilendirme çalışmaları yapılmaktadır (Yeni Engelli Hakları, 2022).

ii. Türkiye dışında özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine sunulan bazı hizmetler

Birleşmiş Milletler tarafından yayımlanmış olan “Engelli Hakları Sözleşmesi,” İlgili sözleşmeyi kabul etmiş olan ülkelere özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylere karşı uygulanan çifte standardı bertaraf etmek ve bu bireylerin yaşam kalitesini yükseltmek gibi bir misyon yüklemiştir. Söz konusu sözleşmenin yedinci maddesinde sözleşmeye taraf devletlerin özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukların herhangi bir engeli bulunmayan çocuklar ile aynı haklardan ve özgürlüklerden faydalanmasını sağlayabilmek adına ihtiyaç duyulan tüm adımları atmasını, çocuk yararının ön plana çıkarılmasını, söz konusu çocukların fikirlerinin önemsenmesini ve kendilerine destek verilmesinin sağlanmasını istenmektedir (BM, 2006).

Söz konusu sözleşmenin yirmi dördüncü maddesinde ilgili devletlerin özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukların eğitim haklarını tanıdıkları, eğitim hakkının fırsat eşitliği esas alınarak ve herhangi bir ayırım olmaksızın eğitim sisteminin tüm kademelerinin engelli bireyleri de kapsamayı ve bu kişilere ömürleri boyunca eğitim imkânı sağlaması gerektiği hükmü yer almaktadır. Aynı zamanda bu maddede ilgili devletlerin özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin potansiyellerini geliştirmesi gerektiği, onurlarının ve değer duygularının geliştirilmesini sağlamakla yükümlü olduğu hükmü yer almaktadır (BM, 2006).

Bununla birlikte söz konusu sözleşmeye tarafı olan devletlerin özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin yeteneklerinin geliştirilmesi, yaratıcılıklarının desteklenmesi gerek fiziksel gerekse motor becerilerinin gelişimlerinin olabildiğince sağlanması gibi sorumlulukları vardır. Bu devletlerin sorumluluklarından biri de özel gereksinimli bireylerin topluma etkin bir şekilde katılmalarının sağlanmasıdır. Aynı sözleşmenin yirmi dördüncü maddesinde sözleşmenin bir tarafı olan ülkelerin özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukların eğitim sistemine tam entegrasyonlarının sağlanması adına gerekli olan tedbirleri almakla yükümlü olduklarını beyan etmektedir (BM,2006).

g. Aile Eğitimi ve Modelleri

Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin aile eğitimi programları çocuğun gereksinim türüne ve ailelerin gereksinimlerine göre düzenlemeler yapılarak düzenlenmektedir. Aile eğitimi programlarının düzenlenmesinde çocukların gereksinimleri başta olmak üzere ailelerin sosyal kültürel yapısı, çocuğa kazandırılması istenen beceriler ve ulaşılabilen aile sayısı etkili olmaktadır (Kılıç, 2010). Özel gereksinimli çocukların ailelerine yönelik hazırlanan aile eğitimi programlarından bazıları aşağıda verilmiştir.

i. Ev merkezli aile eğitimi

Özel gereksinimli çocuklara yönelik hazırlanan ev merkezli aile eğitimi programlarında öğretmenler, özel gereksinimli çocukların anne ve babalarıyla ev ortamında birlikte çalışmaktadırlar. Öğretmenler düzenli ev ziyaretleri ile programa uygun olarak hazırlanan etkinlikleri ebeveynlere öğretmekte ve sonrasında ebeveynlerin yapmış olduğu uygulamaları gözlemlemektedir. Anne ve babalar

öğretmenlerden öğrendikleri öğretim tekniklerini kullanarak özel gereksinimli çocuklarına gerekli eğitimi sağlamaktadırlar.

Ev merkezli aile eğitimi programlarının sağlıklı bir biçimde devam edebilmesi için öğretmen ve ailenin iletişimi oldukça önemli görülmektedir. Öğretmen ve aile iletişiminin düzenli ve sağlıklı olması ev merkezli aile eğitimi programının başarısını da arttıracaktır. Bu başarısının sağlanmasında ve iletişimin geliştirilmesinde ev merkezli aile eğitimi programında görev alan öğretmen veya uzman kişinin deneyimli, davranışlarında tutarlı ve sorunlarla başa çıkmada etkili olması gerekmektedir. Özel gereksinimli çocuklara sahip ailelere yönelik ev merkezli aile eğitimi programlarının yararları şöyle sıralanabilir (Er, 2017).

- Ev merkezli aile eğitimi programları bireyselleştirme için uygundur.
- Aileye verilen beceriler ev ortamında gerçekleştiği için bu becerilerin transferinde diğer ortamlara göre daha az güçlük yaşanmaktadır.
- Ev ortamında verilen beceriler özel gereksinimli çocuğun doğal ortamında ihtiyaç duyduğu becerilerdir.
- Özel gereksinimli çocuk doğal ortamda gözlemlendiği için olası sorunlara müdahale etmek daha kolay olmaktadır.

Dünyada çeşitli ev merkezli aile eğitimi programları uygulanmaktadır. Türkiye’de ve dünyada özel gereksinimli çocuklara sahip ailelere sağlanan önemli ev merkezli aile eğitimi programları şunlardır:

Portage: İlk olarak 1969 yılında ABD’de ev merkezli bir sistem olarak geliştirilmiştir. Ev ortamında uzmanların gözetiminde özel gereksinimli çocuk ve ailesinin etkileşimi, iletişimi ve aile hakkında detaylı bilgilerin öğrenilmesine dayanmaktadır (Kocaman Yıldırım, 2021).

Küçük Adımlar: Avusturalya’da geliştirilen bu program Türkiye’de 1996 yılından itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Bu programın amacı, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocuklarının gelişimini destekleyici, gerekli becerilerin kazandırıldığı ve ortaya çıkan gelişimlerin değerlendirilmesi için uygun ortamların sağlanmasıdır (Birkan, 2002).

ii. Kurum merkezli aile eğitimi

Kurum merkezli aile eğitimlerinde aile ilgili kuruma davet edilir ve orada grup olarak ya da bireysel bir şekilde eğitilirler. Kurumlarda aile eğitimi iki şekilde uygulanabilmektedir. Bunlardan ilki yalnızca anne ve babaların eğitildikleri, ikincisiyse ebeveynlerin çocukları ile birlikte kuruma geldikleri çalışmaları içerir. Ebeveynlerin eğitim aldıkları programlar, onların eğitimlerini esas alır.

Bu programların temel amacı; ebeveynlerin çocuklarının gelişimiyle alakalı bilgi ve yeteneklerini arttırmak, çocuklar üstündeki etkileri annebabaların çocuk gelişimi konusunda bilgi ve becerilerini arttırmak, çocuklarının üzerindeki etkileri üzerinde durmak, koruyucu sağlıkla alakalı bilgi sahibi olmalarını sağlamak, kişisel sıkıntılara destek olmak ve ebeveynleri verilen hizmetler ile alakalı bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır. Ayrıca bu model sayesinde ebeveynler birbirlerine destek olabilmekte, kendilerini değerlendirme şansı bulmakta ve birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunabilmektedirler (İlgar, 2022). Kurumlardaki aile eğitimi ile alakalı ikinci bir uygulama ise, ebeveynlerin çocuklarıyla beraber merkeze gelerek eğitime katılmalarıdır. Bu uygulamada ebeveynler eğitimciyle beraber çocukların gelişim sürecini, eğitimlerini görebilmekte ve sağlıklarıyla alakalı konularda bilgi alarak eğitimci ile tartışabilmektedirler. Aynı zamanda bu aşamada ebeveynlere evde uygulamaları mümkün olan etkinlikler gösterilmektedir (Üstünoğlu, 1990).

Kuruma dayalı özel eğitim hizmetinde, öğretim ile alakalı etkinlikler, özel eğitim hizmeti vermekle yükümlü olan kurumlarda gerçekleştirilir. Tüm çalışmalar uygulamacılar tarafından, ev ziyareti yapılmaksızın kurumda sürdürülür. Böylelikle uygulamayı gerçekleştirenler birbirleri ile işbirliği içerisinde çocuğun gelişiminde en uygun öğretim programını geliştirme şansını yakalarlar. Bu modelde, ortamı hazırlamak, uygulamaları aile ve çocuğa uygun hale getirmek, eve dayalı modele göre daha basittir. Fakat kuruma dayalı modelde her çocuğun ve ailesinin ihtiyaçlarının karşılanması adına kendilerine sunulacak hizmetin kişiselleştirilmesi son derece zordur (İlgar, 2022). Eve dayalı modelde, bu sınırlılıkların giderilmesi daha kolaydır. Ayrıca kuruma dayalı model, özel eğitimle birlikte bu bireylerin tıbbi tedavi ihtiyaçlarının olmasından kaynaklı (fizik tedavi ya da ilaç tedavisi vb.) bir kurumda kalmasından ya da devamlı olarak söz konusu kuruma gelmek zorunda olduğundan dolayı uygulanan bir modeldir. Kurum, çocuğun tüm alanlarda (eğitsel veya tıbbi)

ihtiyacını karşılayan düzenlemeler ihtiva eder. Farklı eğitim programlarının uygulanabilmesi bu hizmet modelinde mümkündür.

Bu programları çocuğun gelişimini değerlendirebilme imkânı verir ayrıca destekleme becerileri barındırır. Bu model, çocuğa, diğer çocuklarla etkileşim kurmasını ayrıca sosyalleşme için imkân sağlar. Bununla birlikte, uygulamacının, aileyi ziyaret etmek amacıyla sürekli olarak yolculuk yapmasını gerektirmediğinden de tercih edilir. Aynı zamanda, bu model uygulamacıya çocuğu yoğun bir şekilde gözleme fırsatı verir. Bu modelde, eve dayalı modelde hizmet verilebilecek çocuk sayısından çok daha fazla çocuğa ve ailesine eğitim hizmeti verilebilmektedir (Birkan, 2002).

iii. Eğitim kurumuyla bütünleştirilmiş aile eğitimi

Aile ve okulun işbirliği içerisinde olması, okul öncesi dönem eğitiminin arzuladığı hedeflere varabilmesi ve kalıcılığının sağlanması açısından önem taşımaktadır. Bununla birlikte eğitim kurumları ile bütünleştirilmiş aile eğitimleri çocuğun ileriki yaşamını gelişim ve eğitim kalitesini etkiler. Bu kapsamda, ailenin hedef içerisine alınması ve eğitim veren kurumun bir parçası olarak görülmesi, çocuğun çok yönlü olarak gelişimine katkıda bulunarak eğitimin başarıya ulaşmasını sağlar (Şahin ve Özyürek, 2014).

Eğitim kurumuyla bütünleştirilmiş aile eğitimi yaklaşımında okul öncesi eğitimi alan, aynı zamanda özel eğitim gibi farklı türde eğitim kurumlarında eğitim alan çocukların ebeveynlerine çocuklarının eğitim gördükleri kurumda ve ev ortamlarında eğitim verilir. Böylelikle bu çocuklara verilen eğitim ile ebeveynlerinin eğitim programı bütünleştirilir. Bu eğitim programı ebeveynleri çocuklarının gelişimleriyle eğitimleri hakkında bilgi sahibi olmalarını, aynı zamanda çocuklarının eğitimlerine doğrudan katılımlarını sağlayarak evde ve okulda verilen eğitimin koordineli olmasını sağlar. Bütünleştirilmiş aile eğitiminde hedef çocukların gelişimini destekleyerek okuldaki başarılarının artmasını sağlamaktır (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2006; Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2005).

Bütünleştirilmiş aile eğitimi yaklaşımıyla çok daha kısa sürede daha fazla çocuğa eğitim verilebildiği gibi çocukların gelişim süreci bir bütün olarak ele alınmaktadır. Söz konusu yaklaşım çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasını sağladığı

gibi, çevresi ile ilişkilerini geliştirmesini sağlar. Bu yaklaşımda aileler en önemli rolü üstlenmektedir (Şahin ve Özyürek, 2010).

Uzaktan öğretim yoluyla aile eğitimi. Uzaktan eğitimde maksat, herhangi bir nedenden dolayı eğitim hizmeti götürülemeyen bireylerin eğitimin alabilmelerini sağlamaktır. Bu sayede eğitim hizmetinden faydalanmak isteyen bireylerin belli bir eğitim seviyesinde olması gerekliliği, belli bir yaşta olmaları veya eğitim kurumuna gelme zorunlulukları gibi zorluklar ortadan kaldırılır. Bireyin ihtiyaçlarına cevap veren öğrenme ortamı uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilebilmektedir (Şahin ve Özyürek, 2014). Aile eğitimlerinde uzaktan öğretim yöntemi mektup gönderme, televizyonlardaki programlar, eğitici internet siteleri ile gerçekleştirilebilmektedir. Bu kapsamda; ebeveynleri çocuklarının gelişimi ile eğitimleri hakkında konusunda bilgilendirmek maksadıyla kendilerine çeşitli kitap ve kitapçıklar, broşürler, metinler düzenli bir şekilde gönderilmektedir. Ayrıca çeşitli iletişim araçlarıyla ebeveynlere ulaşılması amaçlanmaktadır (Şahin ve Özyürek, 2010). Uzaktan eğitim yöntemiyle direkt olarak ebeveynlere ulaşmayı amaçlayan bilgilendirici programlar yapılmakta ve kendileri düzenli bir şekilde mektup gönderilmek suretiyle bilgilendirilmektedirler. Ayrıca iletişim araçları ve internet ailelerin bilgilendirilmesi maksadıyla kullanılmaktadır (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2006).

h. Diğer Eğitim Modelleri

Yukarıda değinilen aile eğitim modelleri dışında, dünyanın farklı ülkelerinde uygulanan başka eğitim modelleri de bulunmaktadır. Nitekim farklı eğitim sistemleri, teknolojik gelişmeler ve farklı eğitim felsefeleri ile bütünleştirilmiş hümanist yaklaşımların etkisi ile özel gereksinimli bireylerin eğitimi, farklı uygulamaların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Söz konusu eğitim modellerinden bazılarını aşağıda değinilmiştir.

i. Mobil hizmetler

Mobil hizmetler özellikle okul öncesi eğitimden yararlanma şansı olamayan çocukların ve ebeveynlerinin yaşadıkları yerlere mobil araçlar ile gidilerek kendilerinin belli bir zaman dilimi içerisinde zihinsel eğitim programı başta olmak üzere tüm yönleriyle eğitilmelerini sağlamak ve onları ilköğretime hazırlamak amaçlamaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde yaşadıkları bölge dolayısıyla dezavantajlı olan çocukların eğitimlerinin gerçekleştirilebilmesi için mobil kreşlerle

verilecek olan eğitim, bu çocuklara ulaşmanın bir yolu olarak görülebilir (Işıkoğlu ve İvrendi, 2007).

Mobil hizmet uygulamasına okullaşmanın çok düşük olduğu yerlerden başlanması elzemdir. Mobil kreşlerin, çocuklar için oyun otobüslerinin olabildiğince okul öncesi eğitimin verilemediği, çocukların ve ebeveynlerinin bu tarz bir hizmetten yararlanma şanslarının bulunmadığı yerlerde hizmet vermesine dikkat etmek gerekmektedir. Mobil hizmetlerle verilecek olan eğitimin hâlihazırda okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimle aynı olması, çocukların gelişimlerini destekleyen eğitim programların uygulanması ve ebeveynlerin de eğitimlerini kapsamaması gerekmektedir (Şahin ve Özyürek, 2014).

Çocuktan çocuğa eğitim. Başta kadın ve çocuklar olmak üzere ailelerin her aşamada yaşama aktif olarak katılmaları, yaşadıkları toplumun gelişimi için son derece önemlidir. Bundan dolayı çocukların mensubu oldukları toplumun sıkıntılarıyla ilgilenmeye yönelten eğitim modelleri çocuklarla birlikte mensubu oldukları toplumun da gelişmesini destekler. Toplumun sıkıntılarının tespit edilerek, çözüm yollarının belirlenmesine çocukları dâhil edilmesi çocuktan çocuğa eğitim modelinin temelini oluşturmaktadır. Bu eğitim modelinin ana fikrini “çocukların düşüncelerini yaymaları ve düşüncelerini farklı insanlarla paylaşarak sağlıklarını korumaları” oluşturmaktadır (Fazlıoğlu vd., 2016). Ev ortamında, okul ortamında veya sosyal hayatta çocuğun fikirlerini, tecrübelerini farklı çocuklarla paylaşması olarak tanımlanabilecek olan bu eğitim modelinde fikirlerini paylaşan çocuğun bilgisinde, becerisinde ve davranışlarında ilerlemeler olabilmekte, aynı zamanda çözüm yolları üretmenin yanında çocuklar ebeveynlere görev ve sorumluluklarını hatırlatmaktadırlar. Bu model, çocukların mensubu oldukları toplumla alakalı sorunlarla ilgili ebeveynleri, yaşlıları ve diğer bireylerle beraber hareket ettikleri yalnız merkezinde kendilerinin olduğu bir modeldir. Bu model ayrıca çocukların bilgilerini ve kullandıkları araçları paylaşmalarını da teşvik eder (Şahin ve Özyürek, 2014).

Bu modelin başarılı olabilmesi için, çocukların sürece aktif olarak katılmaları için özendirilmesi gerekmektedir. Öte yandan eğitim sürecinde soyut kavramlardan kaçınılarak daha çok somut bilgi ve örneklerin verilmesi, çocukların öğrendikleri şeyleri uygulamalarına müsaade edilmesi, bu konuda kendilerine yardım edilmesi, ayrıca bu çocukların öğrendikleri şeyleri uygulayabilmeleri adına okulları, evleri ve

sosyal çevreleri arasında bir köprü kurulması gerekmektedir. Bu model özellikle beslenme ve sağlık ile alakalı eğitimlerde aktif olarak kullanılabilir (Şahin ve Özyürek, 2014).

iii. Anneden anneye eğitim

Türkiye’de ilk defa Demircioğlu tarafından 2012’de gerçekleştirilen bir çalışmada anneden anneye eğitim modeli 6 yaşında çocuk sahibi annelere uygulanan bu model; eğitim için tespit edilmiş süre içerisinde birçok annenin birlikte verilmekte olan eğitimden faydalanmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca annelere verilen söz konusu eğitimin yaşanılan toplumun yapısına uygun bir şekilde yaygınlaşmasını sağlar. Bununla beraber çocuk gelişiminde ciddi bir rolü bulunan annelerin eğitiliyor olması bu modeli ön plana çıkarmaktadır (Gökçe, 1990).

C. Eğitim Hakkı ve Özel Eğitim

1. Eğitim Hakkı

Bu başlık altında eğitim hakkının ulusal ve uluslararası yasal dayanaklarına değinilmiştir.

a. Kamu hizmeti olarak eğitim hakkı

Eğitim, çağdaş ve demokratik toplum düzeninde farklı fikir ve yaşam tarzlarına saygılı, ruhen ve bedenen sağlıklı bireyler yetiştirme sürecinde yaşamsal role sahiptir. Ayrıca, eğitimin demokratik uygulamaların gelişmesi, sürdürülebilir ekonomik büyümenin sağlanması, manevi değerlerin korunması gibi toplumsal, ideolojik ve ekonomik hedeflere ulaşılmasındaki önemli işlevleri, eğitimi “kamu hizmeti” olarak kabul edilmesini sağlamıştır (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017, s.76-77). Kamu hizmeti, “halkın genel ve ortak gereksinimlerinin devlet ve öteki kamu tüzel kişileri tarafından karşılanmasıdır” (TDK, 2019). Öte yandan, “bireye yasalarla hak ehliyeti vermiş olan devlet, bu hakların uygun biçimde kullanılmasını da gerçekleştirmek zorundadır” (Akyüz, 2000; akt. Karaman Kepenekçi ve Soydan, 2008: 123). Bu zorunluluk ise eğitim hakkının bir kamusal hizmet olarak örgütlenmesini gerektirir. Başka bir deyişle, bireye özel eğitim hizmetinden yararlanmayı devletten talep etme

gücünü sağlayan eğitim hakkı, devlete de bu hizmetten herkesin eşit şekilde yararlanması adına organizasyon kurma yükümlüğünü getirmektedir.

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme'ye göre devletlerin eğitim hakkına ilişkin dört temel yükümlülüğü bulunmaktadır (m.13): mevcudiyet (available), erişilebilirlik (accessible), kabul edilebilirlik (acceptable) ve uyarlanabilirlik (adaptable). Mevcudiyet, eğitim kurumları ve programlarının yeterli sayıda ve işlevsel hâlde mevcut olması; Erişilebilirlik, eğitim kurumları ve programların ayırım gözetmeksizin herkes için erişilebilir olması; Kabul edilebilirlik, eğitimin şekil ve içeriği yanında müfredat ve özel eğitim metotlarının bütün öğrenciler ve ebeveynler için kabul edilebilir olması; uyarlanabilirlik ise eğitimin değişen toplumun ihtiyaçlarına uyarlanacak şekilde esnek olması ve farklı sosyokültürel çevredeki öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi anlamına gelmektedir (Binbir ve Arastaman, 2021)

b. Eğitim hakkının boyutları

Eğitimin bir kamu hizmeti ve sosyal bir hak olması, bu hakkın tüm kişiler tarafından kullanılabilmesi için gerekli standartların belirlenmesini ve devletin vatandaşlarına bu standartları sağlama yönünde sorumluluk altına girmesini sağlamıştır. Çocuk haklarının eğitim ortamlarına Çocuk Hakları Sözleşmesi doğrultusunda yansımaları konusunda çalışmalar yürüten uluslararası bir kurum olan Birleşmiş Milletler Çocuklara Acil Yardım Fonu (The United Nations International Children's Emergency Fund, UNICEF) tarafından eğitim hakkının kullanımı konusunda üç boyut ortaya konulmuştur.

Bu boyutlar şunlardır (UNICEF, 2007):

1. Eğitime erişim hakkı
2. Öğrenme ortamlarında saygı görme hakkı
3. Nitelikli eğitim hakkı

i. Eğitim hakkı

Eğitime erişim hakkı, bütün çocukların zorunlu eğitime ücretsiz bir şekilde erişmesini sağlama amacı taşımaktadır. Her çocuğun eğitime erişebilmesini sağlamak için devletlerin gerekli eğitim kurumlarını kurma, bu eğitim kurumlarına ulaşımı

sağlama, her eğitim kurumunda gerekli personeli bulundurma ve özellikle dezavantajlı çocukların eğitime erişimini sağlama sorumluluğu vardır (Ataman, 2008: 17).

Eğitime erişim hakkı iki boyutta ele alınmaktadır. Birinci boyut, eğitim sisteminin işleyişinde yönetsel sistemdeki tüm paydaşları (okul yöneticileri, öğretmenler, okullar, sınıflar ve öğretim materyalleri) kapsamaktadır. Bunlarda ortaya çıkan yetersizliklerin neden olduğu fırsat eşitsizliğine vurgu yapılmakla birlikte, bu fırsat eşitsizliğinin neden olduğu yoksulluk, işsizlik gibi ekonomik sorunlar ele alınmaktadır. İkinci boyutu ise toplumsal sistem oluşturmaktadır. Bu noktada ailenin kültürel ve ekonomik durumu, kırsal-kentsel alan ya da bölgesel eşitsizlikler gibi mekânsal özellikler, verilen eğitimin niteliğini belirlemektedir. Bu anlamda toplumda sosyal adaletin sağlanamaması, eğitim açısından dezavantajlı grupların ortaya çıkması gibi sosyal sorunlar ele alınmaktadır. Ortaya çıkan bu olumsuzlukların çözümü ise eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasıyla ve dezavantajlı gruplara yönelik politikaların üretilmesiyle mümkün olmaktadır (Aygül, 2018).

ii. Öğrenme ortamlarında saygı görme hakkı

Öğrenme ortamında saygı görme hakkı, eğitimde her türlü ayrımcılığın ortadan kaldırılmasıyla yakından bağlantılıdır. Her öğrencinin kişiliğine ve insan onuruna saygılı bir ortamda öğrenmesi gerektiğini belirten bu hak, eğitim ortamında tüm çocuklara dil, din, ırk ve engellilik temelinde ayrımcılığın önlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Ataman, 2008: 17). Buna göre ayrımcılığa uğrayan öğrencileri korumak, toplumda ayrımcılık, şiddet ve istismara karşı farkındalık yaratmak ve her öğrencinin aldığı eğitimi kendisininmiş gibi görmesini sağlamak devletin görevidir (Adıgüzel, 2016). Öğrenme ortamında saygı görme hakkı üç boyutta ele alınmaktadır. Bireye saygı, katılım hakkına saygı ve kişisel haysiyete saygıdır. Kimliğe saygı, çocukların kendi kültürlerini yaşama, kendi dinlerini yaşama ve kendi dillerini kullanma hakkını vurgular. Katılım haklarına saygı, çocukların kendilerini etkileyen tüm konularda görüşlerini açıklamalarını ve bu görüşlerin yaşlarına ve olgunluk düzeylerine uygun olarak dikkate alınmasını gerektirir. Kişisel haysiyete saygı, okul disiplininin, çocuğu her türlü şiddetten korumanın yanı sıra, çocuğun kişisel haysiyetini de koruyacak şekilde düzenlenmesini gerektirir (UNİCEF, 2007).

iii. Nitelikli eğitim hakkı

Kaliteli eğitim hakkı, çevrenin, müfredatın ve öğretim yöntemlerinin çocuk hakları temelli bir değerlendirme için kabul edilebilir olması ve hem öğrencilerin hem de ebeveynlerin makul beklentilerini karşılaması anlamına gelir (Ataman, 2008: 18). Etkili ve kaliteli eğitim, kişinin daha ilk eğitimden itibaren olay ve olguları sorgulamasını sağlar; yaratıcı yeteneklerinizi geliştirin; fikir, hizmet ve mal üretmek; araştırmacı bir ruh kazanmak; Öğrenmeyi amaçlayan eğitimidir (Erdem, 2005: 11). Anlaşılabacağı üzere eğitimin kalitesi ülkeden ülkeye farklılık göstermekte ve her ülkenin eğitim ihtiyaçları ve eğitim hedefleri ile yakından ilişkilidir. “Kapsamlı, koşullara uygun ve kapsayıcı bir müfredat hazırlanması”, “haklara dayalı öğrenim ve değerlendirme yapılması” ve “çocuk dostu, güvenli ve sağlıklı ortamlar oluşturulması” nitelikli eğitim için gerekli üç temel öğedir (UNİCEF, 2007).

iv. Eğitim özgürlüğü

Eğitim hakkı, ülkelerin anayasalarında ve uluslararası sözleşmelerde hiçbir ayrıma tabi tutulmaksızın herkese tanınan evrensel bir haktır. Özel eğitim hakkının sosyal bir hak olması, eğitimin bir kamu hizmeti olarak kabul edilmesini ve devletin bu hizmeti yerine getirme yükümlülüğünün bulunmasını doğurmaktadır. Eğitim özgürlüğü, devletin eğitim ve öğretim sorumluluklarını yerine getirirken, ana-babanın çocuklarının dini, ahlaki, felsefi ve diğer kültürel inançlarına uygun eğitim ve öğretim almasını talep etme hakkını içerir (Yaşar, 2000: 71). Diğer bir ifadeyle, devletlerin ana-babaların çocuklarına kendi inançlarına göre din ve ahlak eğitimi verme özgürlüğüne saygı gösterme yükümlülüğü, eğitim özgürlüğünün bir yönüdür. Bu özgürlüğün temelinde, gerçek ve tüzel kişilerin özel eğitim kurumları kurma ve yönetme hakkı bulunmaktadır. Eğitim kurumları kurma ve yönetme özgürlüğü herkesin hakkıdır. Ancak bu özgürlük sınırsız değildir. Devletlerin özel eğitim kurumlarının kurulmasını ve yönetimini kısıtlama hakkı vardır (Terzioğlu, 2007: 68).

2. Eğitim Hakkının Ulusal Yasal Dayanakları

Eğitim hakkına ilişkin düzenlemeler hiç kuşkusuz öncelikle Anayasal ilkelere bağlanmıştır. Anayasanın “Türkiye Devletinin bir Cumhuriyet ve aynı zamanda demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olduğu” hükümleri, kişiler ile devletin karşılıklı sorumluluklarının tayini ve tespitinde belirleyici olmuştur (Yaşar, 2000). Buna göre eğitim hakkı, halen yürürlükte olan 1982 Anayasası’nın 42. maddesinde

hükme bağlanmıştır. Anayasa dışında Türk Hukukunda eğitim hakkını düzenleyen diğer kanunlar şunlardır:

- “03.03.1924 tarihli ve 430 sayılı *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*,
- 05.01.1961 tarihli ve 222 sayılı *İlköğretim ve Eğitim Kanunu*,
- 14.06.1973 tarihli ve 1739 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu*,
- 04.11.1981 tarihli ve 2547 sayılı *Yükseköğretim Kanunu*,
- 08.02.2007 tarihli ve 5580 sayılı *Özel Öğretim Kurumları Kanunu*”

Eğitim hakkı, Türk Hukuku’nda anayasal düzenleme alanı bulmuş, varlığı ve kullanımı anayasal güvence altına alınmış temel haklardandır (Okçu, 2007). Eğitim hakkı, 1982 Anayasasının Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler başlıklı Üçüncü Bölümünde Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi adı altındaki 42. maddesinde şöyle düzenlenmiştir:

“Kimse, özel eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetimi ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. Eğitim ve öğretim hürriyeti anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı oldukları esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir. Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez. Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir”(Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982).

Eğitim hakkını tanımlayan 42. madde metninin birinci fıkrasındaki eğitim ve öğretim hakkından kimsenin yoksun bırakılamayacağı hükmü, devletin negatif

yükümlülüğünü vurgularken ikinci fıkradaki öğrenim hakkının kapsamının kanunla tespit edilmesi ve düzenlenmesi hükmü ise eğitim hakkı ile ilgili keyfi uygulamaları engellemektedir. Üçüncü ve dördüncü fıkralarda özel eğitim ve öğretimin devletin gözetimi ve denetimi altında yapılacağı vurgulanmış ve eğitim hakkının sınırlarını belirlenmiştir. Beşinci fıkrada eğitim hakkının “zorunluluk ve parasızlık” ilkesine temas edilirken altıncı fıkrada özel okulların müfredat, ders saatleri gibi eğitime ilişkin iç düzenlemelerin devlet tarafından kanunlarla yapılacağı hususu ele alınmaktadır. Sosyal devlet olma ilkesinin bir zorunluluğu olarak eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve özel eğitime ihtiyacı olan kimselere yönelik devletin tedbir alma yükümlülüğüne yedinci fıkrada atıf yapılmaktadır. Son fıkrada ise eğitim hakkından ziyade eğitim diline ilişkin hükümlere yer verilmektedir.

Anayasa'nın 42. maddesindeki hükümler, eğitim hakkı yönünden kişileri ve idareyi bağlayıcı nitelikte ilkeler ve sınırlamalar getirerek eğitim hakkına ilişkin ortaya çıkabilecek her türlü engeli kaldırmayı öngörmektedir. Eğitim hakkını doğrudan ele alan 42. maddenin dışında, Anayasa'nın 10. maddesi (Kanun önünde eşitlik), 13. maddesi (Temel hak ve hürriyetlerin sınırlanması), 24. maddesi (Din ve vicdan hürriyeti), 27. maddesi (Bilim ve sanat hürriyeti), 62. maddesi (Yükseköğretim kurumları) ve 131. maddesi (Yükseköğretim üst kuruluşları) de dolaylı olarak eğitim hakkı ile ilişkilidir. Anayasanın eğitimle ilgili tüm maddeleri devlete eğitim hakkını, eğitim özgürlüğünü ve özel eğitim eşitliğini sağlamaya yönelik önlemleri alma görevini yüklemiştir. Devlet, bu görevleri yerine getirirken eğitim hakkının negatif yönü ile ilişkili olduğu durumlarda pasif, pozitif yönü ile ilişkili olduğu durumlarda ise aktif konumda yer almaktadır.

3. Özel Eğitimle İlgili Yasa ve Yönetmelikler

Türkiye'de 1997'de kabul edilen ve 23011 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (573 sayılı KHK) “özel eğitim gerektiren bireylerin, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik esasları düzenlemek” amacı doğrultusunda özel eğitime ilişkin bir çerçeve oluşturmaya çalışmıştır. Bu çerçevenin içinde, özel eğitim uygulamaları, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin eğitim hakları, yasal düzenlemeler ve sorumlu personel ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. 573 sayılı KHK eğitsel değerlendirme ve

tanılama bağlamında incelendiğinde konuya ilişkin bilgilerin KHK'nın farklı bölümlerine dağılmış olduğu görülmektedir. 3. maddede ilgili kavramlara ilişkin tanımlar yer almaktadır. 3. maddenin “d” bendinde Tanılama; “eğitsel amaçla, bireyin tüm gelişim alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi süreci” olarak tanımlanmıştır. KHK’da değerlendirmeye ilişkin net bir tanım yer almamasına karşın özel eğitimin temel ilkelerinin sıralandığı kısımda, 4. maddenin “d” bendinde “Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir” ifadesi bulunmaktadır. “Eğitsel performans” ifadesi, özel eğitim gereksinimi olan bireyler ile ilgili yapılacak olan değerlendirmede “eğitsel değerlendirmenin” önemini ortaya koymaktadır. Nitekim eğitsel değerlendirme uygulamaları, özel eğitim alanı için temel bir süreçtir. Buna göre eğitsel değerlendirme süreci, bireyin performansını belirlemek ve elde edilen sonuca göre en az kısıtlayıcı ortamda eğitim sunmak ilkesi dahilinde öğretimsel uyarlamalar yapmak şeklinde iki önemli aşamayı içermektedir. İlgili KHK'nın ikinci kısım, birinci bölümü ise Tanılama, Değerlendirme ve Yerleştirmeye ayrılmıştır. Ayrıca eğitimin her kademesinde tanı almış öğrencilerin eğitim-öğretim yaşamlarını hangi eğitim ortamlarında ve ne tür düzenlemeler yoluyla devam ettireceklerine ilişkin maddeler de KHK’da yer almaktadır. Madde 5’te yer alan “Her aşamadaki tanılama, bireyin eğitsel performans düzeyi belirlenir, gelişim alanlarındaki özellikleri değerlendirilir ve bu değerlendirme sonuçları dikkate alınarak eğitim amaçları ve hizmetleri planlanır...” ifadesi de tanılama süreçlerinde odaklanılması gereken temel hususun “eğitsel değerlendirme” olduğunu düşündürmektedir. 573 sayılı KHK’dan günümüze KHK kapsamında yer verilemeyen uygulamaya ilişkin detaylar, o günden bu yana yayınlanan ve belirli aralıklarla değiştirilen/düzenlenen/yenilenen yönetmelikler aracılığı ile ele alınmıştır.

4. Eğitim Hakkının ve Özel Eğitimin Uluslararası Yasal Dayanakları

İkinci Dünya Savaşı’nda yüz yüze kalınan insan hakları ihlalleri, taraf ülkeler arasındaki anlaşmazlıkların ortadan kaldırılması ve ileride meydana gelebilecek yeni savaşların önüne geçilmesi adına uluslararası birliklerin kurulmasını sağlamıştır. Buna göre, 1945’te Birleşmiş Milletler (BM), 1949’da ise Avrupa Konseyi (AK) kurulmuştur. Bu kuruluşlar tarafından hazırlanan 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel

Beyannameesi (İHEB) başta olmak üzere; 1950 tarihli Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS), 1966 tarihli Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (ESKHUS), 1981 tarihli Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) ve 1990 tarihli Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS) gibi başlıca insan hakları belgeleri, eğitimi bir insan hakkı olarak tanımlamaktadır (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017: 107). Türkiye, özel eğitim hakkını içeren bu uluslararası belgelere taraf olsa da Anayasa'nın 42. maddesi, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Lozan Barış Antlaşması'nı gerekçe göstererek bu belgelerin bazı maddelerine çekince koymuştur.

Avrupa Konseyi tarafından kabul edilen Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, yukarıda da belirtildiği gibi sadece kişisel ve siyasal hakları güvence altına almış; sosyal ve ekonomik haklara yer vermemiştir. Bu eksikliği gidermek, daha açık bir deyişle eğitim hakkı, çalışma hakkı, örgütlenme hakkı, sosyal güvenlik hakkı, adil ücret hakkı gibi sosyal ve ekonomik hakları güvence altına almak üzere Avrupa Konseyi tarafından 18 Ekim 1961 tarihinde Avrupa Sosyal Şartı kabul edilmiştir. Avrupa Sosyal Şartı TBMM tarafından 7 Ağustos 1989'da onaylanmış; iki ay sonra da Resmi Gazete'de yayımlanmıştır. Avrupa Sosyal Şartı'nın 10. ve 15. maddelerinde eğitim hakkı bağlamında ücretsiz ilk ve orta öğretim, ücretsiz mesleğe yönlendirme hizmetleri, genel orta öğretim ve mesleki öğretim, yükseköğretim, sürekli ve mesleki öğretim, yabancıların eğitimi, engelli çocukların okula yerleştirilmesi, engelli kişilerin eğitimden ve mesleki öğretimden yararlanması konuları düzenlenmiştir. Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017: 107).

5. Özel Eğitime Hâkim Olan İlkeler

a. Fırsat ve imkân eşitliği

Fırsat eşitliği, herkese potansiyellerine uygun haklar ve fırsatlar vermek anlamına gelir. Fırsat eşitliği, insanların doğası gereği farklı olduğu anlamına gelir ve insanlar fırsatlara erişebilse ve yasalarla korunsu bile, başlangıçta eşitlik olmadan eşitlik mümkün değildir. Fırsat eşitliği ilkesi, bazı kişi veya grupların özel durumları nedeniyle diğerlerinden farklı olduğunu ve bu kişilerin kendilerine fırsatlar ve yasal güvenceler verilmedikçe toplumun geri kalanıyla eşit olamayacağını belirten bir eşitlik türüdür. . Bu anlamda fırsat eşitliği “başlangıçta eşitlik” anlamına gelmektedir. Bu

yüzden herkese eşit şans vermek önemlidir, o şansı denemenin sonucu herkes için aynı olmayabilir.

Diğer bir deyişle, fırsat eşitliği fiilen eşitliğin sağlanması için atılacak ilk adımlardan biridir. Fırsat eşitliği ise, fırsat eşitliğinin ötesine geçen ve bu fırsatların kullanılmasına izin veren olumlu önlemlere ve eylemlere olan ihtiyacı ifade eder. Özel eğitimde fırsat ve fırsat eşitliğinin gerçekleştirilmesi, kişilerin bu imkânları devletten talep edebilmesi anlamına gelmektedir. Eğitim hakkı sosyo-ekonomik koşullarla yakından ilgili olduğu için AY md. 42 gerekli koşulların ve mali kaynakların sağlanması ve kontrolü, devlet dâhil herkesin sorumluluğu ve bireyin hakkıdır (Çınarlı ve Serkan, 2008).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS) m. 1928 yılında eğitimin tüm çocuklar için gerekli olduğu kabul edilmiş ve bu hakkın fırsat eşitliği temelinde gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Apaydın, 2017). Uluslararası insan hakları hukukunun tutarlı olduğu durumlarda, genellikle azınlıklar olarak anılan kişi ve gruplara karşı ayrımcılığın yasaklanması, bu haklara erişim ve bu haklardan yararlanma konusunda fırsat eşitliği olmadıkça yeterli değildir. Her şeyden önce, önce eşitlik, sonra hem fırsatlara erişimde hem de haklardan yararlanmada eşitlik olmalıdır. Ayrıca doğrudan ve dolaylı ayrımcılık yasaklanmalıdır.

Uluslararası insan hakları alanında engellilerin eğitim hakkı ile ilgili tüm çalışmaların bir sentezi olan en modern belge, BM Engelli Hakları Sözleşmesi'dir (BM EHS). Projede ayrıca engelliler alanında fırsat eşitliğinin uygulanmasına yönelik “özel önlemler” de yer almış ve bu kavramlar pozitif ayrımcılık vb. kavramlar yer almaktadır. Evrensel tasarım, evrensel tasarımın yokluğunda, engellilerin toplumda ve hayatın her alanında aktif olarak var olmalarını, herkes için uygun mekânlar yaratmalarını sağlayacak toplumsal yükümlülükleri ifade eder.

BM EHS 5. maddede “Taraflar Devletler, eşitliğin sağlanması ve ayrımcılığın ortadan kaldırılması amacıyla engelli kişilere makul düzenleme sağlamak için gerekli tüm önlemleri almayı taahhüt ederler ve madde, engelli kişiler için eşitliğin teşvik edilmesi veya fiilen sağlanması için özel önlemlerin alınması gerektiğini belirtmeye devam eder. Engellilerin Sözleşme kapsamında ayrımcılık olarak değerlendirilemeyeceği ve maddenin devamının toplumun diğer üyeleriyle eşit

fırsatlarla ekonomik, kültürel, medeni ve sosyal çevreye katılımı teşvik ettiği savunulmaktadır.”(EHS m. 5/3, 4 f.). Sözleşmenin diğer maddelerinde de fırsat eşitliği sıklıkla vurgulanmaktadır.

Kısacası, insan hakları hukukuna eklenen yeni kavramlarla, engellilerin haklarından yararlanabilmeleri için devletlerin pozitif ayrımcılık yapma yükümlülüğüne dikkat çekilerek BM ÇHS ile fırsat eşitliği bağlamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Yukarıda bahsettiğimiz pozitif insan hakları yasasına. Fırsat eşitliği ilkesinin özel eğitimle çok yakın bir ilişkisi vardır. Milli Eğitim Temel Kanunu (METK) m. 8, Anayasa Mad. Eğitimin yasal çerçevesini ortaya koyan 42. maddeye paralel olarak, “Eğitim, fırsat ve imkânlarla sahip tüm kadın ve erkeklere verilir.” Böylece refah devleti ilkesine uygun olarak, özel eğitime ihtiyaç duyanlara fırsat eşitliği ve fırsat eşitliğinin sağlanması için gerekli tedbirlerin alınması ve desteklenmesine karar verilmiştir (Ülker ve İbrahim, 2010; Koçyiğit ve Savaş, 2014). 1989'da kabul edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne (BM ÇHS) göre (<https://ailevecalisma.gov.tr/uploads/chgm/uploads/pages/protokoller/cocuk-hakina-dair-sozlesme.pdf>) tüm çocuklar eğitimde eşit fırsatlara sahiptir. Kademeli olarak yapılmalıdır. Bu bağlamda, BM ÇHS Md. 28'e göre, devletler herkese parasız ve zorunlu ilköğretim sağlamakla yükümlüdür.

Eğitim programları, yine çocuk merkezde olmak üzere, çocuğun yüksek yararına ve onun sosyal, ekonomik, sosyal, kültürel ve çevresel koşullarına, doğuştan gelen ve gelecekteki tüm gereksinimlerine uygun olmalıdır. Hiçbir çocuk temel yaşam becerilerini ve yaşamda karşılaşılabileceği durumlar için gerekli donanımları edinmeden okuldan ayrılmamalı ve eğitimin temel amacı bu olmalıdır. Temel yaşam becerilerini edinmek, akademik beceri ve bilgi edinmekten çok daha fazlasını ifade eder. Uyum içinde yaşama, sorunları şiddete başvurmadan barışçıl bir şekilde çözme, çocuklara kendi seçimlerini yapabilecekleri sağlıklı bir yaşam tarzı sunmanın yanı sıra sorumluluk, sosyal ilişkilerde başarı ve olumlu yaklaşım, eleştirel düşünme ve yaratıcılık eğitimle kazanılmalıdır.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından son yıllarda adından sıkça söz ettiren kaynaştırma eğitimi (Özaydınlık, 2019); Sorgulamaya dayalıdır, eğitim hakkı ayırım gözetmeksizin herkesi kapsar, bireysel farklılıklara yönelik uygulamaları içerir, çocuğun gelişimine bütüncül bir yaklaşımla bakar, eğitimde her türlü farklılığı

dikkate alır, özel eğitim ihtiyaçlarını kendi içinde dikkate almaktadır. Bu kapsam, içerik ve yöntem açısından ayrımsız ve bütüncül bir şekilde herkese verilmesi gerektiği anlayışını ifade eder; katılımı artırmayı ve tüm insanlar için öğrenme ve katılımın önündeki engelleri aşmayı amaçlamaktadır (Kepenekçi ve Taşkın,2017):

Mevcudiyet(available); Birincisi, ilköğretim parasız ve zorunlu olduğunu ifade etmektedir. Bu, katılımcı Devletlerin yeterli ve işleyen eğitim kurumlarına ve programlarına sahip olduğu, binaların ihtiyaçlarını karşıladığı, sağlık ve hijyene uygun temiz içme suyu, nispeten eğitilmiş ve erişilebilir öğretmenler, eğitim materyalleri ve benzerlerinin olduğu yerlerde eğitim sağladığı anlamına gelir. ihtiyaçlar karşılanmaktadır

Ayrımcılık gözetmeme; Yasaklanmış alanlarda, özellikle uygunluk riski altındaki gruplara karşı her türlü ayrımcılığın özel eğitim hakkını ihlal ettiği anlamına gelmektedir.

Fiziksel erişebilirlik; Eğitim verilen yerlerden, eğitim ortamlarından ve olanaklarından bahsedilmektedir. Eğitim, fiziksel olarak güvenli, makul ve uygun coğrafi konumlarda yapılmalı veya teknolojik gelişmeler kullanılarak (örn. uzaktan erişim) gerçekleştirilmelidir.

Ekonomik erişebilirlik; “eğitime ilişkin bedelin herkes tarafından ödenmesi mümkün olmalıdır” (ESKHS m.13/2 f.).

Kabul edilebilirlik (acceptable); Bu, eğitimin kalitesi, eğitimde ifade özgürlüğü, azınlık hakları, kendi dilinde eğitim hakkı ve fiziksel ceza yasağı için geçerlidir. Eğitim, hem biçim hem de içerik olarak, AİHS'nin eğitim hedefleriyle ve kapsayıcı eğitimle tutarlı bir şekilde tüm çocuklar ve aileler için uygun ve kabul edilebilir olmalıdır.

Uyarlanabilirlik (adaptable); bu ilke özellikle dezavantajlı gruplardan gelen çocuklar için geçerlidir. Eğitimin esnekliğini ifade eder. Okullar engelli öğrenciler için uygun hale getirilmelidir. ESKHK, bu niteliği ile hem değişen ve gelişen toplumların ihtiyaçlarını hem de farklı sosyal ve kültürel ortamlarda bulunan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak bir eğitim sisteminin gerekliliğini vurgulamak istemiştir. Bu unsur aynı zamanda eğitimin içeriği, uyarlanabilirliği ve kapsayıcılığı ile de yakından ilgilidir.

Erişilebilir eğitim/erişilebilirlik; yani eğitim hakkının kullanılmasında kimsenin ayrımcılığa uğramaması, herkesin eğitim kurumlarına fiziki olarak erişebilmesi, ekonomik yoksunluk ya da başka nedenlerle kimsenin eğitimden dışlanmaması, herkesin eğitimden yararlanabilmesi. Eğitim kurumlarında alınan eğitimden tam anlamıyla yararlanılabilmesi için gerekli özel tedbirler alınarak, eğitim hakkının ayrılmaz bir parçası, unsuru olarak kabul edilmektedir.

Eğitimin şekli, içeriği ve ilkesi, hem öğrencilerin hem de ailelerinin bireysel farklılıklarını ve özel durumlarını dikkate alarak, her iki eğitim programı açısından da çocuğun yüksek yararı ilkesini dikkate alarak kapsayıcı ve herkes tarafından kabul edilebilir olmalıdır. Ekonomik, sosyal ve kültürel farklılıkları dikkate alan, toplumun değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayan ve tüm eğitim ihtiyaçlarına esnek bir şekilde cevap verebilen esnek bir eğitim biçimi olmalıdır.

b. Çocuğun üstün yararı ilkesi

Çocuk haklarını uluslararası hukukta düzenleyen temel norm “Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesidir” (BM ÇHS). BM ÇHS bugün tüm dünyada 200 devlet tarafından onaylanmıştır. BM ÇHS’ni Türkiye, 09.12.1994 tarihinde onaylamış ve Sözleşme 27.01.1995 tarihinde bir kanun olarak yürürlüğe girmiştir (Adıgüzel, 2016). Çocuğun üstün yararı ilkesinden ilk olarak BM Çocuk Hakları Bildirgesi’nde, çocukların çıkarlarının önemle göz önünde bulundurulması olarak söz edilmiştir. Ardından bu ilke,1979 tarihli Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi’nin 5. ve 16. maddelerine dâhil edilmiştir. Son olarak 1985 tarihli BM ÇHS’nin 3. maddesinde bu ilke şu ifadelerle benimsemiştir: “Kamusal ya da özel sosyal yardım kuruluşları, mahkemeler, idari makamlar veya yasama organları tarafından yapılan ve çocukları ilgilendiren bütün faaliyetlerde, çocuğun yararı, temel düşüncedir”. Çocuğun yüksek yararının her konuda korunması ilkesi birçok maddede vurgulanmakla birlikte, bu hem genel bir ilke hem de tüm BM ÇHS için bir şemsiye haktır. Tüm resmi ve yasal süreçlerde ve çocuğu ilgilendiren her konuda, hatta günlük olanlar da uygulanmalıdır. Bu anlamda ilkenin tam olarak uygulanmasından sadece veliler değil, başta okullar olmak üzere herkes sorumludur. Sonuç olarak, çocuğun yüksek yararı ilkesi, çocuklara verilmiş bir konum olarak değil, bir hak olarak her zaman hukuk düzeninde yerini bulmalıdır (Şahin ve Şeyma, 2019) .

ÇHS'de yer alan çocuğun yüksek yararı ilkesine uygun olarak, çocuğu ilgilendiren tüm işlemlerde, tüm paydaşlarda, yargı ve yasama organlarında, idari kuruluşlarda, ebeveynlerde, sivil toplum kuruluşlarında, yasama organlarında, çocuklara öncelik vermek, organlar, idari yapılar, mahkemeler, sosyal kuruluşlar yardımlaşma ve okullar kısacası herkesin çocuğun yüksek yararını gözetmesi ve buna göre hareket etmesi anlamına gelmektedir.

Birinci öncelik veya çocukların yüksek yararı kavramı, eşitlik kavramı çerçevesinde değerlendirilmeli ve her bir vakanın özelliklerine göre uyarlanmalı ve yorumlanmalıdır. Aynı zamanda yasa koyucular, en yüksek fayda ilkesini yorumlayarak, her belirli olayı kendi özelliklerine uygun, değişen ve gelişen durumlara uyarlanabilir hale getirmeye çalışmışlardır. Anayasa ayrıca, çocuk hukukunda ortaya çıkan tüm sorunlarda daima çocuğun yararına olacak bir çözüm yolunun seçilmesini öngörmektedir. Anayasanın 41. maddesine göre sosyal devlet ilkesinde, zayıf bir çocuğun lehinde ve yararına koruyucu bir pozisyon alınması zorunludur. Bu hukuki gerçek karşısında bir çocuk avukatı, davanın pratik, ekonomik, sosyal, kültürel ve psikolojik sonuçlarını dikkate almadan çocukların lehinde veya aleyhinde karar vermemelidir.

Çocuğun üstün yararı kavramı, en geniş anlamıyla doğmamış çocuk ve sosyal çevre için “çocuk yararı” anlamına gelmektedir. ÇHS'ye göre çocuğun yüksek yararı ilkesi bir hak olmayıp, hakların gerçekleştirilmesi ve kullanılmasında herkes için yol gösterici ve hukukun her alanında etkili ve geçerli bir temel ilkedir. Uygulamada çocuğun yüksek yararı kavramı ile yetişkinlerin çocuklar için neyin doğru neyin iyi olduğunu, yani yetişkinin çocuk için uygun gördüğü yararı bilmesi hâkimin takdirine bırakılmıştır.

III. YÖNTEM

A. Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Nitel araştırma, birçok türde subjektif verinin ve insanların doğal ortamlarında belirli bağlamlarda incelenmesine dayanan betimsel bir araştırma yöntemidir. Aslında nitel araştırma kavramının birçok alt kavramı vardır ve çeşitli endüstrileri yakından ilgilendirdiği için genel kabul görmüş bir tanımı yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 45).

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik modelde yapılmıştır. Nitel araştırmalarda, araştırmacılar, insanlarla ilk elden etkileşime girer ve davranışları hakkında bilgi edinir. Kişilerin davranışlarını inceleyerek dikkatlice bilgi toplarlar (Creswell, 2007, 2013). İşenler'e göre (2018), Nitel araştırma, kendini tanıma, problem çözme ve kendini savunmayı içerir. Sosyal sistemlerin karmaşıklıkları tanımlamak için bilgi üretme yollarından biri olarak ifade edilebilir. Nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenolojik yaklaşım, insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan yöntemdir. Fenomenolojik yaklaşım, hakkında bilgi sahibi olduğumuz ancak içeriğini bilmediğimiz ve ayrıntılı olarak sahip olmadığımız gerçeklere odaklanmaktan ibarettir (Yıldırım ve Şimşek; 2005, 2012, 2016). Bireyin davranışını şekillendiren en önemli faktör, onun kendisini ve çevresini nasıl anlamlandırdığı yani bireyin içinde bulunduğu olgudur. Fenomenolojik araştırmalarda veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşamış ve bu olguyu ifade edebilen ya da yansıtabilen kişi ya da gruplardır.

Fenomenolojik araştırmalarda veri toplamanın temel aracı görüşmedir. Sanders'a (2002) göre fenomenolojik tutumun en çarpıcı özelliği, odaklanmış bir fenomeni en basit ve en özgür haliyle elde etmek için tüm geçici önyargılarımızı, fikirlerimizi veya varsayımlarımızı bir kenara atmaktır. Deneyim kavramı fenomenoloji alanında temeldir.

Görüşmelerde derinlemesine görüşme yöntemi kullanılmıştır. Derinlemesine görüşme yöntemi, görüşme sırasında hazırlanan soruların yanı sıra konunun içeriğine ilişkin çeşitli soruların da sorulmasına olanak sağlamaktadır. Görüşmeler, nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen ve toplumsal gerçekliği ortaya çıkarmaya yönelik derinlemesine araştırmalar yapmak için kullanılan bir veri toplama yöntemidir. Görüşme yapılan kişilerle yüz yüze veri toplanması araştırmanın derinliğini artıran bir unsurdur. Görüşme türleri birçok konuda veri toplamak için kullanılmaktadır. Görüşme sürecinde elde edilen veriler nicel araştırmalarda olduğu gibi sayılarla işlenemez ve görüşme sürecinde konu ile ilgili birçok faktör ortaya çıkar. Bu faktörlerin değerlendirilmesi ve verilerin işlenmesi çok yönlü bir süreci içerir. Nitel bir araştırma yöntemi olan görüşmeyi bilmek ve anlamak, bu sürecin başarılı bir şekilde sürdürülmesinde ve sonuca ulaşılmasında önemli bir unsurdur. Bu bağlamda araştırma, görüşme tekniğini ve araştırma yöntemlerinde kullanılan türleri açıklamayı amaçlamaktadır. Yapılan araştırmalar toplumsal gerçekliğin kavranma sürecinde görüşme tekniğinin kullanılmasının yeri, önemi ve gerekliliği üzerinde durmuştur. Bir veri toplama yöntemi olarak, görüşmenin ne olduğu, gerekçesi, görüşme türleri, görüşme yapma, görüşme için kişi seçme, görüşme yönetme ve yürütme konularında genel bir değerlendirme yapmayı amaçlamaktadır. (Yüksel;2020).

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ilgili katılımcılara sorular sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış bir görüşmede, görüşmeci bir konu hakkında önceden hazırlanmış sorular sorabilir ve bir konu hakkında daha fazla bilgi sağlamak için yeni sorular ekleyebilir. Bu yöntemde soru önceden hazırlanmış olsa bile görüşme sırasında soruların konusu ve sırası değişebilir. Görüşme sırasında görüşmeci cümleleri değiştirebilir ve bazı sorular hakkında ayrıntı verebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

B. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 14 özel gereksinimli bireyin ebeveynleri oluşturmaktadır. Bursa ilinde özel eğitim kurumlarında eğitim gören özel gereksinimli çocuğu olan farklı gelir seviyeleri ve farklı kurumlardan destek alan 14 anne baba ile görüşme yapılmıştır. Özel eğitim kurumları ile yüzyüze görüşülmüş ve yöneticilerden

ailelerle görüşme yapmak için izin istenmiştir. Takip eden süreçte araştırmaya katılmak isteyen velilerden otizm, özel öğrenme güçlüğü, zihinsel engel gruplarından 7 farklı aile ile görüşülmüştür. Farklı gelir grupları ve farklı eğitim kurumlarından ebeveynler ile görüşme yapılarak doğru sonuç elde edilmesi hedeflenmiştir.

C. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular, araştırmacının amacına uygun görüşleri tespit etmek amacı ile psikolog ve araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşmeler her bir aile ile ayrı ayrı ve yüzyüze yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 40 dk sürmüştür. Araştırmada yer alan ebeveynlere, eğitim gördükleri özel eğitim kurumları aracılığı ile ulaşılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Katılımcılara yöneltilen sorular Ek'te sunulmuştur.

D. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın yapacağı kurumlar belirlendikten sonra araştırmaya katılacak aileler ile eğitim aldıkları kurumda görüşülmüştür. Ailelerle tanışılıp onlara araştırmanın amacı anlatılmıştır. Araştırmacının ünvanı ve çalışmaları ailelere aktarılmış olup, konu ile ilgili olarak alanda aktif bir şekilde çalıştığı vurgulanmıştır. Bu bağlamda katılımcılara, görüşlerinin yazılı olarak aktarılacak araştırmanın verilerini oluşturulacağı bilgisi verilmiştir. Ayrıca görüşlerinin diğer uzmanlar tarafından değerlendirilerek araştırmaya ekleneceği bilgisi verilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan her bir kişinin isimlerinin gizli tutulacağı, yalnızca isimlerinin baş harflerinin kullanılarak görüşlerinin araştırmada yer alacağı ve bu araştırmanın literatürde yer alacağı bilgisi verilmiştir. Araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için belli stratejiler uygulanmıştır. Araştırma bulguları birden fazla araştırmacı tarafından incelenmiş ve kontrol edilmiştir. Katılımcıların teyit etmesi için veriler onlara da aktarılmış ve onayları alınmıştır. Araştırmacının dünya görüşünün, önyargılarının ve varsayımlarının araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini etkileme ihtimaline karşın içsel bir değerlendirmede bulunması, farklı araştırmacıların görüşüne başvurması sağlanmıştır. Toplanan veriler kayıt altına alınmıştır. Görüşme soruları aile danışmanları ve psikologların onayı alınarak oluşturulmuştur.

E. Verilerin Analizi

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bunun için nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma sürecinde elde edilen veriler katılımcı tarafından onaylandıktan sonra veri analizine geçilmiştir. İlk olarak görüşmeler tamamlandıktan sonra veriler yazılı metin haline getirilmiştir. Öncelikle görüşmeye katılan her katılımcıya adının ve soyadının baş harfleri şeklinde kodlar verilmiştir. Daha sonra veriler analiz edilirken nitel veri analiz yöntemlerinden tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analizde veriler, ortak temalara göre sınıflandırılır, tanımlanır ve yorumlanır (Seggie,2015). Temaları oluşturmak ve verileri ilgili kategorilere ayırmak için her katılımcının cevapları ayrı ayrı kategorize edilmiştir. Ailelerin demografik düzeylerine ait olan çizelgelerin oluşturulmasında kodlar, cevapların bulunduğu aralığa göre kategoriler haline getirilerek oluşturulmuştur

Çocukların beceri gelişimine ve eğitim alınan ortama ilişkin kodlar görüşme esnasında yöneltilen sorular ve katılımcıların cevaplarının doğrudan aktarılması ile oluşturulmuştur.

Görüşme esnasında en çok vurgulanan ve üzerine konuşulan konulardan yola çıkarak ve benzer araştırmalar incelenerek kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşleri doğrudan bir şekilde aktararak güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Veri analizindeki amaç, katılımcıların görüşleri ile araştırmacının gözlemlerini ortak bir noktada toplamaktır. Veri toplama işleminden sonra tüm veriler dijital ortamdan kelime kelime kopyalanmıştır. Görüşme formunun oluşturulması ve bulguların geçerliliğinin kontrolünün sağlanması ve verilerin işlenmesi gibi süreçlerde araştırmacı görüşü alınmıştır.

Yapılan incelemeler ve araştırmalar sonucunda oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler tamamlanmıştır. Yapılan görüşmeler doğrultusunda temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Kodlar, oluşturulan temalar ve kategoriler için değerlendirilmiştir. Görüşmelerin kayıtları, kontrol edilmiş ve düzenlenmiştir. Düzenleme ve organizasyondan sonra, transkripsiyonlar her katılımcı için farklı dosyalar halinde hazırlanmıştır.

IV. BULGULAR

A. Anne Babaların Demografik Bilgileri

Çalışmaya katılan ebeveynlerin yaşları için elde edilen demografik bilgiler verilmiştir.

Çizelge 2 Anne Baba Yaş Dağılımı

Yaş Aralığı	Anne	Baba
19 – 29	-	-
30 – 40	5	4
41 – 50	1	-
50 – 60	1	2

Çalışmaya katılan anne ve babaların yaşlarının 30 yaş üstü olduğu görülmüştür. Katılımcılardan B.Ş.'nin sadece baba yaşı ile ilgili bilgi verilmemiştir.

Çalışmaya Katılan Anne ve Babaların eğitim durumları ile ilgili bilgilerin verildiği çizelge aşağıda verilmiştir.

Çizelge 3 Anne Baba Öğrenim Durumu Dağılımı

Eğitim	Anne	Baba
İlkokul	1	1
Ortaokul	2	1
Lise		
Üniversite	4	5

Yapılan görüşmede babaların büyük çoğunluğu üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Burada lise mezunu anne ve baba olmaması dikkat çekmektedir.

Araştırmamıza katılan anne ve babaların hangi meslek grubuna dahil oldukları ile ilgili veriler aşağıdaki çizelgede verilmiştir.

Çizelge 4 Anne Babaların Meslek Dağılımı

Meslek	Anne	Baba
Ev Hanımı	3	
Serbest		2
Memur		
Doktor/Hemşire	1	1
İşçi	2	1
Öğretmen	1	1
Mühendis		1

Yapılan görüşmede mesleklerin anne ve babaların arasında dağılımı görülmektedir. Katılımcılardan B.S 'nin baba bilgileri bulunmamaktadır.

Yapılan çalışmaya katılan anne ve babaların gelir durumları ile ilgili bilgiler aşağıdaki çizelgede verilmiştir.

Çizelge 5 Aylık Ortalama Gelir Düzeyleri

Aylık Gelir	Anne	Baba
5000-20000	6	4
20000-30000		2
30000-40000		1
Gelir yok	1	

Yapılan görüşmeler esnasında gelir durumu hakkında verilen bilgiler yukarıdaki gibidir. Gelir durumu annelerde ve babalarda genel olarak 5000 ve 20000 arasındadır. 1 annenin geliri yoktur.

B. Özel Eğitim Gereksinimi olan Çocukların Demografik Bilgileri

Çalışmaya dahil olan anne ve babaların özel eğitim alan çocuklarına ilişkin demografik bilgileri aşağıda verilmiştir.

Çizelge 6 Yaş Dağılımı

Yaş	Çocuk sayısı
0-5	2
6-11	1
12-17	3
18-20	1

Çocuklara konulan tanıların ne olduğu ile ilgili bilgilerin verildiği çizelge aşağıda yer almaktadır.

Çizelge 7 Konulan Tanı

Tanı İsmi	Tanı koyulan çocuk sayısı
Otizm	4
Zihinsel Engel	1
Disleksi	1
Öğrenme Güçlüğü	1

Yukarıda görüşme yapılan çocukların tanıları belirtilmiştir.

Özel eğitim alan çocukların eğitim aldıkları süre aşağıdaki çizelge verilmiştir.

Çizelge 8 Özel Eğitim Süreleri

Eğitim Süresi	Çocuk sayısı
1-5	4
6-11	2
12-17	1
19-22	-

Özel Eğitim alan öğrencilerin eğitim durumları hakkında bilgilerin verildiği çizelge aşağıda yer almıştır.

Çizelge 9 Eğitim Durumu

Eğitim Durumu	Çocuk sayısı
Ortaokul	3
Lise	2
Üniversite	

Özel eğitim alan öğrencilerin 5 tanesi aynı zamanda devlet okuluna devam ederken 2 tane çocuk özel eğitimden başka bir okula devam etmemektedir.

C. Özel Eğitim Alan Çocukların Beceri ve Gelişimi

Özel Eğitim Alan Çocukların beceri ve gelişimi ile ilgili verilerin yer aldığı çizelge aşağıda yer almıştır.

Çizelge 10 Özel Eğitim Alan Çocukların Beceri ve Gelişimi

	Evet	Hayır
Öğrenme becerilerini geliştiriyor mu?	6	1
Engel durumu düşünülerek tasarlanmış mı?	5	2
Günlük yaşam becerilerini geliştiriyor mu?	5	2

Çizelge 10 (devamı) Özel Eğitim Alan Çocukların Beceri ve Gelişimi

Temel akademik bilgilere ulaşabilmesi için yeterli mi?	6	1
Temel bilişsel becerilere ulaşabilmesi için yeterli mi?	5	2
Sosyal ilişkilerini geliştirebilmesi için yeterli mi?	5	2
Seviyesine uygun mu?	6	1

Çocukların aldıkları eğitim hakkında yapılan görüşme esnasında sorulara verilen cevaplara göre; eğitimin özel gereksinimlerine uygun olduğunu çoğunluk düşünmektedir. Çoğunluğun hem akademik hem bilişsel hem de temel beceri için yeterli olduğunu düşünürken sadece 2 kişi yetersiz bulmuş ve 1 kişi seviyeye uygun bulmamıştır.

D. Okul ve Sınıf Ortamı ile İlgili Görüşler

Velilerin Okul ve sınıf ile ilgili olan görüşleri hakkında bilgiler aşağıdaki çizelgede yer verilmiştir.

Çizelge 11 Okul ve Sınıf ile İlgili Görüşler

	Evet	Hayır
Derse katılımı destekleniyor mu?	6	1
Görüşlerine (gelişim düzeyine göre) değer veriliyor mu?	7	
Duyguları önemseniyor mu?	5	2
Diğer çocuklarla eşit düzeyde fırsatlar elde edebiliyor mu?	6	1
Gelişimiyle ilgili tarafınıza yeterli bilgilendirme yapılıyor mu?	6	1

Yapılan görüşmede çocukların görüşlerine değer verildiğine tüm veliler katılırken bazı veliler çocukların duygularına çok önem verilmediğini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan gelişim bilgilendirmesine sadece 1 veli memnun olmadığını belirtmiş, diğer taraftan velilerin çoğunluğu okul ile ve öğrenci ilişkisine olumlu olarak

yanıt vermiştir. Okul ve veli görüşmesinin ardından öğretmenler hakkındaki görüşler bir sonraki çizelgede verilmiştir.

Çizelge 12 Öğretmen Hakkında Görüşler

	Evet	Hayır
Ödül ve cezaları doğru bir şekilde kullanıyor mu?	7	
Öğrenimi desteklemek amaçlı farklı yollar uyguluyor mu?	3	4
Öğrencilerin gelişim farklılıklarına ve anlama kapasitelerine uygun eğitim veriyorlar mı?	7	
Çocuğunuzun durumu hakkında yeterli bilgiye sahip mi?	7	

Verilen yanıtlara baktığımızda ödül ceza sistemi ya olumlu kullanılmakta ya da hiç böyle bir sistem kullanılmamaktadır. Diğer taraftan farklı öğretim araçlarının kullanımı yaygın değildir. Öğrenci kapasitesine uygun eğitim aldıkları ifade edilmiş ve öğretmenlerin öğrenci hakkında bilgi sahibi oldukları belirtilmiştir. Bu bakımda kurum ve öğretmenlerden velilerin memnuniyeti yüksektir.

Özel eğitim alan öğrencilerin ebeveynlerin sahip oldukları olanaklar haricinde neler olabileceği ile ilgili görüşleri aşağıda yer almıştır.

Çizelge 13 Eğitim Ortamlarındaki Olanakların Neler Olabileceği İle İlgili Görüşler

Veli	Görüş
T.B	Ev araç gereçleri olmalı ki çocuk evdeki eşyaları kullanabilsin.
T.K	Çocukları derse motive edecek oyunlar, kitaplar olmalı. Öğretmenler çocuklara onların anlayacağı dilden ders anlatmalılar
F.Y	Eğitim olanakları arttırılmalı ancak çok fazla öğretmen değişimi oluyor. Çok iş bırakan öğretmen oluyor bununla ilgili bir çözüm getirilmeli. Her öğretmenin çalışma şekli farklı olduğu için bu öğretmen değişiklikleri öğrenciler için iyi değil.
A.B	Sınıflar geniş ve ferah olmalı. Çocuklarımız zaten bun alıyorlar. Dikkatlerini dağıtacak eğlenceli şeylerin olması sıkılmalarını engeller. Tek sıkıntım ders sayımız çok az. Haftada 2 bireysel 1 grup dersi alabiliyoruz ve bu çok yetersiz. Yoğun bir eğitim programı olmalı ve bu çocuklar da anasınıfı çocukları gibi haftanın 5 günü özel eğitim görmeli
E.K	Kesinlikle ses izolasyonunun çok önemli olduğunu düşünüyorum, çocukların sesleri bir sınıftan diğerine gitmemeli. Ayrıca çocukların dikkatini çeken oyuncaklar bol bol bulunmalı. Küçük çocukları başka türlü eğitimde tutmak çok zor. Önceden hazırlanmış bir plan program olması da şart.
Ç.B	Kesinlikle 2 bireysel dersin çok az olduğunu düşünüyorum. Ayrıca sınıflarda çok az eşya var. Sağlanan katkı çok yetersiz. Materyal ve derslerin azlığı en önemli konular bana kalırsa.
B.Ş	Bireysel derslerin çoğaltılması gerekiyor. Öğretilen becerileri evde ya da sosyal ortamlarda çocuğumuza uygulama anlamında da öğretebilmeleri için öğretmenlerin belli zamanlarda ev gezileri yapması iyi olabilir

Veliler ile yapılan görüşmede Bireysel derslerin yetersiz olduğu ve materyallerin yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Veli Ç.B şu şekilde ifade etmiştir:

“Kesinlikle 2 bireysel dersin çok az olduğunu düşünüyorum. Ayrıca sınıflarda çok az eşya var. Sağlanan katkı çok yetersiz. Materyal ve derslerin azlığı en önemli konular bana kalırsa.”

Bir diğer veli ise sınıfların fizikli durumu üzerinde durmuş ve veli E.K şöyle ifade etmiştir:

“Kesinlikle ses izolasyonunun çok önemli olduğunu düşünüyorum, çocukların sesleri bir sınıftan diğerine gitmemeli. Ayrıca çocukların dikkatini çeken oyuncaklar bol bol bulunmalı. Küçük çocukları başka türlü eğitimde tutmak çok zor. Önceden hazırlanmış bir plan program olması da şart.”

Velilerin çoğunluğu kullanılan materyallerin daha fazla olması gerektiğini ve bireysel olarak yapılan derslerin daha fazla fayda vermesi sebebi ile sayısının ve saatinin artırılması gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Çizelge 14 Devletin Sağladığı İmkanlar Dışında Eğitim Olanağı İle İlgili Görüşler

Katılımcı	Görüş
T.B	Maalesef sağlayamıyoruz. Çok pahalı her şey.
T.K	Sağlayamıyorum. Özel dersler çok pahalı.
F.Y	Maalesef sağlayamıyorum.
A.B	Devletin sunduğu ders sayısı çok yetersiz olduğu için haftada 2 saat daha özel ders aldırıyorum.
E.K	Evet, biz tam zamanlı bir özel eğitim merkezine gidiyoruz. UDA eğitimi aldırabildiğimiz seçkin bir eğitim kurumu
Ç.B	Evet, dil konuşma terapisi için özel ders aldırıyoruz.
B.Ş	Oğlumu masa tenisi kursuna gönderiyorum.

Devletin sağladığı dersler dışında ayrıca eğitim alan olup olmadığı sorusuna sadece A.B. veli başka destek aldığını ifade etmiştir. B.Ş. veli ise masa tenisi aldığını ifade etmiştir. Ancak velilerin geriye kalanı devletin desteği haricinde ek destek aldırılmamaktadır. Çünkü maddi imkânları el vermemektedir.

TK. Şöyle ifade etmiştir;

“Sağlayamıyorum. Özel dersler çok pahalı”

T.B ise;

“Maalesef sağlayamıyoruz. Çok pahalı her şey.” olarak ifade etmiştir. Katılımcıların çoğu Devletin sunduğu hizmetlerden faydalanmaktadır.

Çizelge 15 Okulun Uygun Bir Yerde Olma Durumuna İlişkin Görüşler

Katılımcı	Görüş
T.B	Okulumuz evimize uzak ancak servis olduğu için sıkıntı oluşmuyor.
T.K	Metroya çok yakın olduğu için servise yetişemese bile çocuğum tek başına rahatça okula gidebiliyor
F.Y	Evet, evimizin yanında.
A.B	Konum olarak maalesef hiç merkezi değil.
E.K	Evet, düşünüyorum
Ç.B	Evet, okulun konumu çok rahat bulunabilecek bir yerde ve merkezi.
B.Ş	Evet, oturduğumuz yere yakın bir mesafede

Özel eğitim kurumlarına ulaşım ve konum ile ilgili, velililerin büyük çoğunluğu evlerine yakın olduğunu ya da ulaşımında sıkıntı yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Servis ya da toplu taşıma kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Sadece veli A.B konumun uzak olduğunu ifade etmiştir.

“Konum olarak maalesef hiç merkezi değil.”

Çizelge 16 Okula Ulaşımında Zorluk Yaşanmasına İlişkin Görüşler

Katılımcı	Görüş
T.B	Servis olduğu için sıkıntı yaşamıyoruz ama servis olmasaydı çok sıkıntı yaşardık.
T.K	Hayır yaşamıyorum.
F.Y	Hayır, bir zorluk yaşamıyorum.
A.B	Özel aracımız olduğu için yaşamıyoruz.
E.K	Kendi özel aracımız olduğu için bir zorluk yaşamıyoruz ancak özel aracımız olmasaydı gelmek çok zor olurdu uzakta kalıyor çünkü.
Ç.B	Hayır, böyle bir sıkıntı yaşamıyorum.
B.Ş	Hayır.

Ulaşım konusunda velililer ile yapılan görüşmede elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Velililerin hepsi ulaşım ile ilgili sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada ailelerin özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarının eğitim hakkına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre aileler, çocukların özel eğitim sayesinde beceri gelişiminin arttığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra aileler okul ve sınıf ortamında çocuklarının derse katılımının sağlanması, görüşlerinin önemsenmesi, eşit bir şekilde eğitime ulaşması gibi konularda olumlu görüş belirtmişlerdir. Aileler öğretmenlerin bilgi düzeyi ve ilgilerinden de memnuniyetlerini belirtmişlerdir. Bir diğer yandan aileler devletin sağladığı olanakların kısıtlı olduğunu belirtmişlerdir.

Bakkaloğlu (2013)'e göre özel gereksinimli çocukların özel eğitim kurumlarına geçişine sağlık personelinin karar verdiğini, kurum seçmede kurumun/öğretmenin özel gereksinimli çocuğu kabul etmesinin dikkate alındığını, kurumun yetersiz bulunması nedeniyle özel gereksinimli çocukların birden fazla geçiş yaptıklarını göstermiştir. Ayrıca özel eğitime geçiş sürecinde ebeveynlere çok sınırlı hizmet sunulduğu, ebeveynlerin geçiş öncesinde en çok uygun kurum bulamama kaygısı, geçiş sonrasında ise kuruma ilişkin güvensizlik yaşadıkları ve çocuklarının yeni ortama/gruba uyum sağlayamaması ve akranları tarafından reddedilmesi sorunuyla karşılaştıkları ve bunun yanında devletten geçişe ilişkin yasaların/mevzuatın iyileştirilmesini bekledikleri bulunmuştur.

Özdoğru (2021)'e göre özel eğitim gereksinimli çocuğa sahip ailelere eğitim süreçlerindeki rol ve sorumlulukları hakkında bilinçlendirme faaliyetleri yapılması, özel eğitim gereksinimli çocukların engel durumlarına uygun ihtiyaç duyulan ders materyallerinin bakanlıkça temin edilmesi, okul bahçeleri ve sınıflarının okul öncesi eğitime uygun olacak şekilde planlanarak yapılması, mevcut fiziki mekânların iyileştirilmesi önerilebilir.

Yıldırım ve Akçamete (2014)'e göre özel gereksinimli çocukları olan annelerin çocuklarını büyütme sürecinde en büyük destekçilerinin kendi anneleri olduğu, annelerin komşuları, akrabaları tarafından çocuklarını okula ve özel eğitim kurumuna

gönderme sürecinde de olumsuz tepkilerle karşılaştıkları ve umutsuzluğa düştükleri, ilgili yasa ve yönetmeliklerde yer alan kısımları bilmedikleri ancak özel eğitimle ilgili yasa ve yönetmelikleri bildikleri, çoklu yetersizliğe sahip çocukların, erken çocukluk döneminde sosyal beceri, iletişim becerileri ve öz bakım becerilerini yerine getirmede ve çocukların kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda eğitim almakta güçlük yaşadığı ortaya çıkmıştır.

Yüksek ve Tanrıverdi (2019)'a göre özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin yaşadığı sosyal sorunların, sosyal kabul ve destek görmeme, sosyal çevrenin özel gereksinimli çocuklara dair bilgisizliği, toplumun bakış açısından rahatsız olma, bulaşıcı hastalık gibi görülmesi, etiketlenme, sorunun bireyselleştirilmesi ve gelecek kaygısı olduğu bulunmuştur. Özel gereksinimli çocukların ailelerinin yaşadıkları bu sorunlar nedeniyle yalnızlaşmaları, kendilerini toplumdan soyutlamaları, özel gereksinimli çocukların gelişimi açısından önemli bir dezavantajlı olduğu belirlenmiştir.

Literatür incelendiği zaman özel gereksinimli çocukları olan ailelerin birçok problemi olduğu görülmektedir. Bu çalışmaya göre ise Türkiye'de özel gereksinimli çocuğu olan aileler karşılaştıkları sorunların çoğuyla tek başlarına baş etmek zorunda kalmaktadır. Bu durum özel gereksinimli çocukların gerekli ve yeterli tedavi, bakım, gelişim ve eğitim almalarını zorlaştırmaktadır. Özel gereksinimi olan çocukların hizmet ve destek aldıkları kurum ile ilgili olarak verilen eğitimden velilerin büyük çoğunluğunun memnun olduğu ve onların beceri gelişiminde yeterli olduğu görülmüştür.

Özel gereksinimli çocukların eğitim aldıkları kurumlarda sahip oldukları materyallerin daha kapsamlı ve belki her çocuğa yetecek ve onların daha fazla ilgisini çekebilecek düzeyde olması gerekliliği ifade edilmiştir.

Çocukların sosyal ve bilişsel gelişimi için gerekli olan desteğin zaman zaman yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Bu çocuğun tanısı ile ilgili olsada hizmet veren kurumların yeterli olmadığı bir nokta olduğu görülmüştür.

Çalışmamızda kurumun öğrencilere olan ilgileri yeterli düzeyde görülürken zaman zaman daha fazla bireysel dersler yapılması gerekliliği görülmüştür.

Özel gereksinimli çocukları olan aileler birçok sosyal, ekonomik ve psikolojik zorlukla karşı karşıyadır. Burada ailelerin sorunlarından ve çocuklarının özel gereksinimlerinden kaynaklanan farklılıklara değil, ebeveynlerin verilen eğitimin kurumları ve içeriğine ilişkin durum ve düşüncelerine dikkat edilmelidir. Bunun nedeni, toplumsal yapının onları dışlaması ve fırsat eşitliğini gerçekleştirmek için gerekli önlemlerin alınmamasıdır. Yapılan araştırmanın bulguları, literatürdeki diğer araştırmaların sonuçları ile örtüşür niteliktedir. Bunun yanı sıra araştırma, özel eğitim ders saatlerinin yetersiz görülmesi ve özel eğitim gereksinimli çocukların ailelerine gereken maddi ve duygusal desteğin yeteri düzeyde sağlanmadığı, bununla ilgili bir mevzuat düzenlenmesi gerektiği ile ilgili görüşleri literatüre kazandırmaktadır. Bu anlamda özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin karşılaştıkları sorunların onların bakış açısıyla tespit edilmesi önemlidir.

Öneriler;

- Özel gereksinimli çocukların kamusal hayata bağımsız katılımının önünde engeller bulunmaktadır. Özel gereksinimli çocukları diğer insanlarla eşit düzeyde hayata eşit katılımını sağlamak için sorunlara bütüncül yaklaşılmalıdır.
- Bu anlamda siyaset, toplum ve çevre, aile ve ÖGB olmak üzere dört boyutta neler yapılması gerektiğine dair öneriler sunulmaktadır. Politika bazında yapılması gereken, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın (2016) belirttiği gibi, özel eğitim başta olmak üzere sağlık, eğitim ve istihdam olanaklarını iyileştirmeye yönelik sosyal politikaların geliştirilmesi ve uygulanmasıdır. Bu politikanın geliştirilmesinde ve uygulanmasında, çocukları ve aileleri topluma entegre etmek için medyada etkili bilinçlendirme kampanyaları yürütmek gerekmektedir.
- Bu konuda geliştirilen ve geliştirilecek olan müdahale programlarının da sürdürülebilirliği sağlanmalıdır. Bu alandaki araştırmalar ulusal düzeyde değerlendirilmeli ve politika uygulama ve geliştirme için bir rehber görevi görmelidir. Böyle bir müdahale programı bakım olabilir.
- Ebeveynlerin kaybı durumunda çocuk bakımını kurumsallaştırmak önemlidir. Devletin politikalarının ve kurumlarının bu konuda daha

fazla sorumluluk üstlenmesi, bugün ailelerin üzerindeki yükü ve gelecek kaygılarını azaltacaktır.

VI. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- ÂDEM, M. (2008). **Eğitim Planlaması**, Ankara, Ekinoks Yayınevi.
- AKÇAMETE, A.G. (1998). **Türkiye’de Özel Eğitim**, Süleyman Eripek (Editör), Özel Eğitim (ss. 197- 207), Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- AKÇAMETE, G. (2018).**Özel Gereksinimi Olan Bireyler**, Ankara, Anı Yayıncılık.
- AKKÖK, F. (2003). **Farklı Özelliğe Sahip Olan Çocuk Aileleri ve Ailelerle Yapılan Çalışmalar**, A. Ataman (Ed.), **Özel Eğitime Giriş** (s.121-142), Ankara, Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- AKSOY, V. (2013). **Aileye İlişkin Bilgilerin Toplanması ve Değerlendirme**, A. Cavkaytar (Ed.), **Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği** (s. 87-119), Ankara, Vize Basın Yayın.
- AKSOY, A. B. (2015). **Aile Eğitimi ve Katılımı**, Ankara, Hedef Yayıncılık.
- ALTUNYA, N. (2003). **Anayasa Hukuku Açısından Türkiye’de Eğitim ve Öğrenim Hakkı**, İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- ARDIÇ, A. (2013). **Özel Gereksinimli Çocuk ve Aile**, A. Cavkaytar (Ed.), **Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği** (s. 19- 52), Ankara, Vize Basın Yayın.
- ATAMAN, H. (2008). **Eğitim Hakkı ve İnsan Hakları Eğitimi**, İzmir, İnsan Hakları Gündemi Derneği Yayınları.
- BERKSUN, O. & SAYAR, G.H. (2013). **Aile ve Eş Terapileri**, Ankara, Detay Yayıncılık.
- BULUT, I. (1990). **Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) El Kitabı**, Ankara,Özgüzeli Matbaası.

- CAVKAYTAR, A. & DİKEN, İ. H. (2005). **Özel Eğitim-1 Özel Eğitim ve Özel Eğitim Gerektirenler**, Ankara, Vize Yayıncılık.
- CÖMERT, D. & ERDEM, E. (2016). **Erken Çocukluk Döneminde Aile Eğitimi**, Ankara, Eğiten Kitap.
- ÇAĞDAŞ, A. & ŞAHİN SEÇER, Z. (2006). **Mutlu ve Sağlıklı Yarınlar İçin Anne Baba Eğitimi**, Ankara, Kök Yayıncılık.
- ÇİFTÇİ, T. İ. (2010). **Aile Eğitimi**, N. Baykoç (Ed.), **Özel Eğitim** (s. 91- 109), Ankara, Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- ÇUHADAR, S. (2012). **Az Rastlanan Yetersizlikler**, Ankara, Pegem Akademi.
- DARICA N., ABİDOĞLU, Ü. & GÜMÜŞÇÜ, Ş. (2017). **Otizm ve Otistik Çocuklar**, İstanbul, Özgür Yayınları.
- Engelliler Komisyonu. (2021). **Engelli Hakları Rehberi**, Ankara, Memur Sen.
- ERGÜN, M. (1987). **Eğitim ve Toplum, Eğitim Sosyolojisine Giriş**, Malatya, İnönü Üniversitesi Yayınları.
- ERİPEK, S. (2005). **Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim**, Süleyman Eripek (Editör.), **Özel Eğitim**, (ss. 1-14). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- FAZLIOĞLU, Y., TEZEL, D. & CANARSLAN, H. (2016). **Engelli Çocuğu Olan Aileler**, G. Baran (Ed.), **Aile Yaşam Dinamiği** (s. 215- 240), Ankara, Pelikan Yayıncılık.
- GÖKÇE, B. (1990), **Aile ve Aile Tipleri Üzerine Bir İnceleme**, B. Dikecligil ve A. Ciğdem (Haz.), **Aile Yazıları** (s. 205- 223). Ankara, Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- GÜVEN, Y. (2016). **Farklı Gelişen Çocuklar**, Editör: Adnan Kulaksızoğlu, Ankara.
- KANER, S. (2010). **Aile Katılımı ve İşbirliği**, B. Sucuoğlu (Ed.), **Zihin Engelliler ve Eğitimleri** (s. 352- 405), Ankara, Kök Yayıncılık.
- KARAMAN KEPENEKÇİ, Y. & TAŞKIN, P. (2017). **Eğitim Hukuku**, Ankara, Siyasal Kitabevi.

- KARAMAN KEPENEKÇİ, Y. & SOYDAN, T. (2008). **Eğitim Hakkı**, G. AKÇAMETE ve İ. TÜRKKAN (Dü.), **Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı** içinde (s. 121-135), Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- KEPENEKÇİ, K., & YASEMİN TAŞKIN, P. (2017). **Eğitim Hukuku**, Ankara.
- KILIÇ, E. Z. (2009). **Aile Terapileri, Psikoterapi: Kavramlar ve Uygulama Yönergeleri**, Ankara, HYB Yayıncılık.
- KÜÇÜKER, E. (2005). **Eğitim Raporu**, TMMOB (Dü.), **20. Yılında Türkiye'de Özelleştirme Gerçeği Sempozyumu** içinde (s. 375-384), Ankara, Kozan Ofset.
- MEB. (2013). **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi**, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (2016). **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Zihinsel Yetersizlikler**, Ankara.
- ÖZAYDINLIK, B. K. (2019). **Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim**, Editör: Taneri, P. Oya, Ankara.
- ÖZDEMİR, H. & RUHİ, A. C. (2012). **Çocuk Hukuku ve Çocuk Hakları**, Ankara.
- ÖZEN, A. (2008). **Aile Eğitimi**, İ.H. Diken (Ed.), **Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim** (s. 109-133), Ankara, Pegem Yayınları.
- ÖZEN, A. (2012). **Özel Gereksinimli Bireyler ve Bakım Hizmetleri**, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- SIEGEL, B. & SILVERSTEIN, S. (2001). **What About Me? Growing up with a Developmentally Disabled Sibling**, New York, Plenum Press.
- SÖNMEZ, M. (2013). **Aile Katılımı**, A. Cavkaytar (Ed.), **Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği** (s. 121-143), Ankara, Vize Basın Yayın.
- ŞAHİN, S. (2012). **Ortopedik Özel Gereksinimli Çocuklar**, Ankara, Maya Akademi.
- ŞAHİN, F.T. & ÖZYÜREK, A. (2010). **Anne Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı**, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.

- ŞAHİN, F.T. & ÖZYÜREK, A.(2014). **Anne-Baba Eğitimi ve Türkiye’de Uygulanan Aile Eğitim Programları**, Yıldız, T.G. (Ed.), **Anne Baba Eğitimi** (s. 87- 125), Ankara,Pegem Akademi.
- UNİCEF. (2007). **Herkes İçin Eğitime İnsan Haklarını Temel Alan Bir Anlayış**, New York, UNİCEF.
- TEKİN İFTAR, E.&KUTLU, M. (2013). **Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Aileleri: Aileleri Anlama ve İşbirliği Kurma, Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri**, Ankara.
- TEZCAN, M. (1985). **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- TURNBULL, A.,TURNBULL, R. & WEHMEYER, M. L. (2007) . **ExceptionalLives: Special Education in Today’s Schools**, New Jersey,PrenticeHall.
- YAŞAR, H. N. (2000). **İnsan Hakları Avrupa Sisteminde ve Türk Hukukunda Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü**, İstanbul, Filiz Kitabevi.
- YAŞAR, V. (2010). **Azim Varsa Engel Yoktur**, İstanbul, Türdav Yayın Grubu.
- ÜNAL, F. (2015). **Aile Eğitimi**, Aksoy, A.B (Ed.), **Aile Eğitimi ve Katılımı. Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim** (s. 12- 45), Ankara, Hedef CS Basın Yayın.
- ÜNAL, F. (2018). **Aile Eğitimi**, A. B. Aksoy (Ed.), **Aile Eğitimi ve Katılımı** (s. 12- 42), Ankara, Hedef yayıncılık.

MAKALELER

- AKDOĞAN, R. (2016). “A holisticapproachtocopewithdepressionandhopelessnessforparents of specialneedschildren”, **International Journal of EarlyChildhood Special Education**,cilt 8, sayı 2, ss. 134-150.
- ALACAĞAN, O. (2010). “Aile Birliğini Oluşturan Faktörler ve İşlevleri”, **Çanakkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, cilt 11, sayı 1, ss. 289- 298.
- AVŞAROĞLU, S. & OKUTAN, H. (2018). “Zihin Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Yaşam Doyumları, İyimserlik ve Psikolojik Belirti Düzeylerinin İncelenmesi”,**Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi**,cilt 7, sayı 1, ss. 59- 76.

- AYDOĞAN, A. A. & DARICA, N. (2000). “Özürü Çocuğa Sahip Anne-Babaların Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi”,**Çocuk Forumu Dergisi**,cilt 3, sayı 2,ss. 25- 31.
- AYGÜL, H. H. (2018). “Eğitime Erişim, Yoksulluk ve Formel/Enformel İşgücü Olarak Üniversite Gençliği: “İstihdam İçin Mi Eğitim? Eğitim İçin Mi İstihdam?””,**Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi**,cilt 8, sayı 8, ss. 58-87.
- BAHAR, A., BAHAR, G., SAVAŞ, H.A. & PARLAR, S. (2009). “Özel Gereksinimli Çocukların Annelerinin Depresyon ve Anksiyete Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Belirlenmesi”,**Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi**,cilt 4, sayı 1, ss. 97-112.
- BAKKALOĞLU, H. (2013). Ebeveynlerin Gözüyle Özel Gereksinimli Çocukların Erken Müdahaleden Okul Öncesi Programlara Geçiş Süreci. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 39(169), 311 - 327.
- BEKHET, A.K., JOHNSON, N.L.& ZAUSZNIEWSKI, J.A. (2012). “Resilience in FamilyMembers of PersonsWithAutismSpectrumDisorder: A Review of theLiteratüre”,**Issues in MentalHealthNursing**,cilt 33, sayı 10, ss. 650-656.
- BEŞER, E., ATASOYLU, G., AKGÖR, Ő., ERĐİN, F.& ÇULLU, E. (2006). “Aydın İl Merkezinde Özürürlük Prevelansı, Etiyolojisi ve Sosyal Boyutu”,**TSK Koruyucu Hekimlik Bülten**, cilt 5, ss. 267-75.
- BİNBİR, Ü. &ARASTAMAN, G. (2021). “Eğitim Hakkı: Bir Sistemantik Derleme Çalışması”,**Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi**,cilt 11, sayı 18, ss. 5067-5098.
- BİNGÖL, B. (2012). “Türkiye İçin Bir Eğitim Hukuku Teorisinin Gerekliliği”,**Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi**,cilt 2, sayı 2, ss. 25-38.
- BİRKAN, B. (2002). “Erken Özel Eğitim Hizmetleri”,**Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**,cilt 3, sayı 2, ss. 99- 109.

- BODUR, S. & DURDURAN, Y. (2009). “Konya’da Engelli Çocukların Sağlık Hizmetlerinden Yararlanma ve Beklenti Durumu”,**Genel Tıp Dergisi**,cilt 19, sayı 4, ss. 169- 175.
- CAVKAYTAR, A., ARDIÇ, A. &AKSOY, V. (2014). “Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracının Geçerlik ve Güvenirliğinin Güncellenmesi”,**Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**,cilt 15, sayı 02, ss. 1- 14.
- ÇİMEN, L. K. (2014). “Öğretmenlerin Aile İşlevlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”,**İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 2, sayı 4, ss. 125- 154.
- ÇİTİL, M. ve ÜÇÜNCÜ, M. K. (2018). “Türkiye’de Engelli Hakları ve Engelliler Hukuku’nun Durumu”, **Türkiye Adalet Akademisi Dergisi**, sayı 35, ss. 233- 278.
- DEMİR, T.&ŞEN, Ü. (2009). “Görme Özel Gereksinimli Öğrencilerin Çeşitli Değişkenler Açısından Öğrenme Stilleri Üzerine Bir Araştırma”,**Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**,cilt 2, sayı 9, ss. 154-161.
- DOĞAN, M. (2009). “İşitme Kayıplı Çocuğa MultidisiplinerYaklaşım İçinde Bir Disiplin Olarak Psikoloji ve Psikologlar”,**5. KoklearİmplantasyonOtoloji-NörotolojiOdyoloji Kongresi’nde sunulmuş bildiri**, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- DOĞAN, M. (2015). “Yetersizliği Olan Çocuklar, Aile ve Aile Eğitimi: Kavramsal ve Uygulamaya Dönük Gelişmeler”,**Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**,özel sayı 15, ss. 111-127.
- DURAT, G., ATMACA, G. D., ÜNSAL, A. & KAMA, N. (2017). “Özel Gereksinimi Olan Çocukların Ailelerinde Umutsuzluk ve Depresyon”,**Osmangazi Tıp Dergisi**,cilt 39, sayı 3, ss. 49- 57.
- DUYGUN, T. & SEZGİN, N. (2003). “Zihinsel Engelli ve Sağlıklı Çocuk Anneler 74 inde Stres Belirtileri, Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Algılanan Sosyal

- Desteğin Tükenmişlik Düzeyine Olan Etkisi”, *Türk Psikoloji Dergisi*, cilt 52, ss. 37- 52.
- ERCAN, F. Z., KIRLIOĞLU, M. & KIRLIOĞLU, H. İ. K. (2019). “Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Bu Durumu Kabullenış Süreçleri ve Bu Duruma Dair Görüşleri”, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, cilt 19, sayı 44, ss. 597- 628.
- FİLİZ, H. (2021). “Televizyonun ve Tik Tok’un Türk Aile Yapısı ile İlişkisi ve Kültürel Değerler Üzerindeki Rolü”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt 20, sayı 78, ss. 1080- 1095.
- HALLAÇ, S. & ÖZ, F. (2014). “Aile Kavramına Kuramsal Bir Bakış”, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, cilt 6, sayı 2, ss. 142- 153.
- IŞIK, A. & AKBAŞ, E. (2019). “Özel Gereksinimli Çocuklara Sahip Olan Ailelerin Evlilik Yaşamına Toplumsal Cinsiyet Odaklı Yaklaşım”, *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, cilt 8, sayı 2, ss. 93- 110.
- IŞIKOĞLU, N. & İVRENDİ, A. (2007). “Mobile Creches: A Way of Reaching Children of Poverty”, *Educational Research*, cilt 49, sayı 3, ss. 225- 242.
- JACKSON, CW, TRAUB, RJ., & TURNBULL, AP. (2008). “Parents’ Experiences With Childhood Deafness: Implications For Family-Centered Services”, *Communication Disorders Quarterly*, cilt 29, sayı 2, ss. 82- 98.
- KERKEZ, F. İ. (2013). “Türkiye’de Çocuklarda Motor Gelişimin Değerlendirilmesinde Ttgmd-2 Uygulamalarına Bir Bakış”, *Spor Bilimleri Dergisi*, cilt 24, sayı 3, ss. 245- 254
- KIR, İ. (2006). “Toplumsal Bir Kurum Olarak Ailenin İşlevleri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt 10, sayı 36, ss. 381- 404.
- KURTZER-WHITE, E. & LUTERMAN, D. (2003). “Families and Children With Hearing Loss: Grief and Coping”, *Mental Retardation and Developmental Disabilities (Research Reviews)*, sayı 9, ss. 232- 235.

- LINDBERG, E. N. A. & DEMİRCAN, A. N. (2011). “Ortaöğretim Okullarında Öğrenci Görüşlerine Göre Aile Katılımı: Bir Ölçek Uyarlaması”,**Anadolu Journal of Educational Sciences International**, cilt 3, sayı 1, ss. 35- 46.
- LUTHAR, SS, CICCETTI, D.& BECKER, B. (2000). “The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines For Future Work”,**Child Development**, cilt 7, sayı 3, ss. 543-562.
- OKÇU, D. (2007). “Eğitim Hakkı ve Tarihsel Gelişimi”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 4, sayı 1, ss. 45-59.
- ÖMEROĞLU, E. & CAN YAŞAR, M. (2005). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı”,**Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, cilt 6, sayı 62, ss. 29-34.
- ÖZDOĞRU, M. (2021). Özel Gereksinimli Çocukların Okul Öncesi Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. **Temel Eğitim Dergisi** (11), 6 - 16.
- SUCUOĞLU, B., KÜÇÜKER, S. & KANIK, N. (1993). “Özel Eğitimde Anne-Baba Eğitimi Programları”,**Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences**, cilt 25, sayı 2, ss. 521- 537.
- TEZEL ŞAHİN, F. T. & ÖZBEY, B. (2007). “Aile Eğitim Programlarına Niçin Gereksinim Duyulmuştur? Aile Eğitim Programları Neden Önemlidir?”,**Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi**, cilt 3, sayı 12, ss. 7- 12.
- TOYDEMİR, A., & EFİLTİ, E. (2019). “Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Çocuk İhmal ve İstismarına İlişkin Bilgi ve Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi”,**OPUS International Journal of Society Researches**, cilt 10, sayı 17, ss. 490-519.
- TÜMKAYA, S. (2001). “Engelli Çocukların Ailelerine Yönelik Psikolojik Danışma Hizmetleri Gereksinimi”, **Ufkum Ötesi Bilim Dergisi**, sayı 2, ss. 95- 102.
- ÜNSAL, S., BAĞÇECİ, B., MEŞE, N. N. & KORKMAZ, F. (2015). “Eğitimin İşlevlerini Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”,**Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 5, sayı 2, ss. 245-265.

ÜSTÜNOĞLU, Ü. (1990). “Okulöncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Öğretim Yöntemiyle Yetiştirilmesine Yönelik Program Modeli”,**Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**,cilt 3, sayı 1, ss. 136-138.

WIEFFERINK, CH, VERMEIJ, BA.& UILENBURG, N. (2012). “FamilyCounseling in theNetherlandsForTurkishoriginParents of DeafChildrenWithACochlearImplant,**AmericanAnnals of theDeaf**,cilt 156, sayı 5,ss. 459- 468.

YAZICI, D. N. & DURMUŞOĞLU, M. C. (2017). “Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelerin Karşılaştığı Sorunlar ve Beklentilerinin İncelenmesi”,**Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**,cilt 30, sayı 2, ss. 657- 681.

YILDIRIM, E. S., & AKÇAMETE, G. (2014). Çoklu Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Annelerin Erken Çocukluk Özel Eğitimi Hizmetleri Sürecinde Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi. **Cumhuriyet International Journal of Education**, 3(1), 74 - 89.

YÜKSEL, H. & TANRIVERDİ, A. (2019). “Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Olan Ailelerin Yaşadıkları Sosyal Sorunlar ve Baş Etme Yolları”,**Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, cilt 20, sayı 3, ss. 535- 559.

YÜKSEL, H., & TANRIVERDİ, A. (2019). Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Olan Ailelerin Yaşadıkları Sosyal Sorunlar ve Baş Etme Yolları. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 20(3), 535 - 559.

ZAN, B. & ÖZGÜR, İ. (2004). “Engelli Çocuk, Engelli Aile”,**Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**,cilt 2, sayı 27, ss. 18- 27.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

AAMR (2019). “AmericanAssociation of MentalRetardation”,
<https://www.aaid.org>, (Erişim Tarihi: 15.12.2022).

- BAYSAL, Ş. (2019). “Engelli Çocuklar Yaşıtlarından Üstün Duruma Gelebilir”, <https://www.aydinlik.com.tr/engelli-cocuklar-yasitlarindan-ustun-durumagelebilir-saglik-aralik-2019> sayfasından erişilmiştir.
- BM.(2006). “Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme”, <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/EngellilerinHaklarinaIliskinSozlesme.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- ÇANKIR ŞENER, E. (2020). “Çocuğuma Otizm Teşhisi Konuldu. Şimdi Ne Yapmalıyım?”, <https://www.plumemag.com/cocuguma-otizm-teshisi-konuldu-simdi-neyapacagim/> sayfasından erişilmiştir.(Erişim tarihi: 11.12.2022)
- ÇOŞKUN, Y. (2021). “Psikolojide Üzüntünün Beş Aşaması: Kübler-rossModeli”, <https://wannart.com/icerik/27155-psikolojide-uzuntunun-bes-asamasi-kublerross-modeli> sayfasından erişilmiştir.
- ER, O. (2017). “Aile Eğitiminin Tanımı ve Amaçları”, <https://erorhan.wordpress.com/2017/03/03/aile-egitimi-anne-baba-egitimi/> sayfasından erişilmiştir.
- ILGAR, Ş. (2022). “Anne Baba Eğitimi ve Aile Eğitimi Modelleri”, https://cdnacikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/20_21_Bahar/aile_egitimi/6/index.html#konu-5 sayfasından erişilmiştir.
- KOCAMAN YILDIRIM, C. (2021). “PortageNedir? (0-6 Yaş Gelişim Envanteri Ölçeği)”, <https://www.cananyildirim.com/portage-nedir-0-6-yas-gelisim-envanteriolcegi> sayfasından erişilmiştir.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2006). “Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı”, Erişim adresi: susehriram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/58/09/964692/dosyalar/2019_09/29161904_06033031_20115820_ozel_egt_el_kitabi-donuYturuldu.pdf
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2018). “Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı İdare Faaliyet Raporu”, Erişim adresi: orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-hizmetleri-yonetmeligiyayimlandi/icerik/1089

TÜİK. (2020). “İstatistikler İle Aile”, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=.Istatistiklerle-Aile-2020-37251> adresinden erişilmiştir.

TÜRK DİL KURUMU(TDK). (2019). “Güncel Türkçe Sözlük”, Ocak 4, 2021 tarihinde Türk Dil Kurumu Sözlükleri web sitesi: <https://www.sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.

TEZLER

ACAR, A. (1990). “Türk Aile Yapısı ve Kızılcahamam Aile Yapısı Üzerine Bir Araştırma”, (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ACARAY, G. (2020). “Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerin Kontrol Odağı, Aile İşlevselliği ve Psikolojik İyi Olma Durumlarının İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ADIGÜZEL, S. (2016). “Uluslararası Hukukta ve Türkiye’de Eğitim Hakkı”,(Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Ticaret Üniversitesi Dış Ticaret Enstitüsü.

AKTÜRK, Ü. (2012). “Engelli Çocuğu Olan Anne-Babaların Kaygı Düzeyi ve Başa Çıkma Stratejilerinin Değerlendirilmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

ALTIN, D. (2014). “Annelerin Özel Gereksinimli Çocuklarının Okul Öncesi Dönemden İlkokula Geçiş Sürecine İlişkin Yaşantılarının İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

APAYDIN, T. I. (2017). “Türk Milli Sisteminin Çocuk Hakları Sözleşmesinin Eğitim Hakkı İlkeleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, (Yayımlanmamış lisans tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

AYDIN, M. (2017). “Zihinsel Özel Gereksinimli Bireye Sahip Olan Ebeveynlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”, (Yüksek lisans tezi), Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul Ticaret Üniversitesi.

- BOZKURT, E. (2019). “Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Almış Çocukların Annelerinin Çocuklarındaki Otizm Semptomlarının Şiddetine Göre Psikolojik Dayanıklılık ve Başa Çıkma Tutumlarının Karşılaştırılması”,(Yüksek lisans tezi), Klinik Psikoloji Programı Psikoloji Anabilim Dalı, Maltepe Üniversitesi.
- ÇETİNKAYA, Z. (1997). “SerebralPalsiliÇocuğuOlan Annelerin ÇocuklarınınÖzrü Konusundaki Bilgi Gereksinimlerine Planlı Bilgi Vermenin Etkisi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇINARLI, S. (2008).“Kamu Hizmetlerinin Yürütülmesinde Engelli Haklar”, (Yayımlanmamış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇİTİL, M. (2009). “Cumhuriyetin İlanından Günümüze Kadar Türkiye’de Özel Eğitim”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- DİKER, M. (2020). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Annelerin Evlilik Uyumu, Sosyal Destek Algısı ve Çocuğunu Kabul-Ret Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, (Yüksek lisans tezi),Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.
- DOĞAN, M.(2001). “İşitme Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Çeşitli Psikolojik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İLHAN, K. (2014). “Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Anne ya da Babalarda Aile Desteği ve Aile Stresi ile İlgili Değişkenlerin İncelenmesi”,(Yüksek lisans tezi),Haliç Üniversitesi Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- KARAMAN, E. (2018). “Özel Eğitime İhtiyacı Olan Çocuğa Sahip Anne Babaların Psikolojik Dayanıklılıklarının Yordayıcısı Olarak Sosyal Destek Algısı ve Benlik Saygısının İncelenmesi”,(Yüksek lisans tezi),Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.
- KARCI, E. (2021). “Annelerin Özel Gereksinimli Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Yerleştirelmelerine İlişkin Görüşleri”, (Yayımlanmamış yüksek

lisans tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

KAYA, Ö. M. (2002). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerin İlgi ve Katılımları İle Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Anne-Baba Görüşleri”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

KIZILTAŞ, E. (2009). “Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

KOÇYİĞİT, S. (2014).“Uluslararası Belgeler ve Türk Hukuku’nda Eğitim Hakkı”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.

KÖKSAL EĞMEZ, C. F. (2008). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı (Kocaeli’nde Bes Anaokulunda Yapılan Arastırma)”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

KÖMÜRCÜ, B. (2020). “Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Almış Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yılmazlık ve Yetersizlikten Etkilenme Derecesini Algılama Düzeylerinin İncelenmesi”,(Yüksek lisans tezi),Eskişehir Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.

SABAN, F. (2010). “Zihinsel Özel Gereksinimli Kardeşe Sahip Olan ve Olmayan Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Durumlarının İncelenmesi”,(Yüksek lisans tezi),Atatürk Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Erzurum.

SARISOY, M. (2000). “Otistik ve Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Evlilik Uyumluları”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

ŞAHİN, Ş. (2019).“BM Pekin Kuralları Ekseninde Çocuk Yargılaması ve Çocuğun Üstün Yararı İlkesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İzmir.

ÜLKER, İ. (2010). “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinde ve Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Konya.

TERZİOĞLU, S. S. (2007). “Uluslararası Hukukta Azınlıklar ve Ana Dilde Eğitim Hakkı”,(Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara.

TİĞOĞULLARI, B. (2018). “Çocuğunda İşitme Engeli Olan ve Olmayan Annelerin Stresle Baş Etme Tarzı Sosyal Destek Düzeyi ile Çocuklarının Sosyal Uyum Becerisini Değerlendirmeleri Arasındaki İlişki”, (Yüksek lisans tezi),Ankara Üniversitesi Psikoloji (Klinik Psikoloji) Anabilim Dalı, Ankara.

YILDIZ, Ö. (2018). “Ceza İnfaz Kurumlarında Çocukların Eğitim Hakkı ve Islahı: Maltepe Çocuk ve Gençlik Ceza İnfaz Kurumu Örneği”,(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Şehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

DİĞER KAYNAKLAR

TÜRKİYE CUMHURİYETİ ANAYASASI. (1982). Resmi Gazete (20.10.1982). Sayı: 17863.

YENİ ENGELLİ HAKLARI 2022. (tarihsiz). <https://www.devletdestekli.com/yeni-engellihaklari/> sayfasından erişilmiştir. (Erişim tarihi: 18.12.2022).

EKLER

Ek 1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ek 2: Etik Kurul Onay

Ek 1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sayın Veli,

Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli çocukların eğitim hakkı ile ilgili ebeveynlerin görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda görüşlerinizi almak amacıyla bu görüşme formu hazırlanmıştır. Sorulara vereceğiniz içten cevaplar, araştırmanın başarısı için son derece önem taşımaktadır.

Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik özelliklerinize yönelik sorular, ikinci bölümde çocuğunuzun durumuna yönelik sorular, üçüncü bölümde ise çocuğunuzun eğitim hakkına ilişkin sorular bulunmaktadır.

Bu görüşme formu ile toplanacak bilgiler Yüksek Lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Elde edilen veriler yalnızca bilimsel araştırma için kullanılacak olup, başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Görüşme yaklaşık 40 dakika sürecektir. Katkı ve ilginiz için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Sıla BAHÇECİ (İAÜ Yüksek Lisans Öğrencisi)

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Püren AKÇAY

TC İstanbul Aydın Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

BÖLÜM 1

	Anne	Baba
Yaşı		
Öğrenim Durumu		
Meslek		
Aylık ortalama geliri		

BÖLÜM 2

Çocuğunuz kaç yaşında?

Çocuğunuzun tanısı nedir?

Çocuğunuz kaç yıldır özel eğitim alıyor?

Çocuğunuz özel eğitim dışında herhangi bir okula gidiyor mu?

Ailenizde özel eğitim desteği alan başka birisi var mı?

BÖLÜM 3

1. Çocuğunuza sunulan eğitim olanakları çocuğunuzun,
 - ii. öğrenme becerilerini geliştiriyor mu? (*bekleme, göz kontağı kurma, ortak dikkat sağlama, yönerge alma vb.*)
 - iii. engel durumu düşünülerek tasarlanmış mı?
 - iv. seviyesine uygun mu?
 - v. günlük yaşam becerilerini geliştiriyor mu? (*telefon, saat, buzdolabı, ütü vb. araç gereç kullanımı*)

- vi. temel akademik bilgilere ulaşabilmesi için yeterli mi? (*türkçe, matematik, sosyal bilimler vb.akademik beceriler*)
 - vii. temel bilişsel becerilere ulaşabilmesi için yeterli mi? (*dikkat, algı, dil gelişimi, okuma yazma becerisi*)
 - viii. sosyal ilişkilerini geliştirebilmesi için yeterli mi? (*diğer kişilere karşı doğru selamlaşma vedalaşma ifadelerini kullanma, başkasının duygularını yüz ifadelerinden anlama vb.*)
2. Eğitim gördüğü okulda çocuğunuzun,
- i. derse katılımının destekleniyor mu?
 - ii. görüşlerine (*yaş ve olgunluk seviyesine uygun olarak*) değer veriliyor mu?
 - iii. duyguları önemseniyor mu?
 - iv. diğer çocuklarla eşit düzeyde fırsatlar elde edebiliyor mu?
 - v. gelişimiyle ilgili tarafınıza yeterli bilgilendirme yapılıyor mu?
3. Çocuğunuzun eğitim gördüğü okulda öğretmenler,
- i. ödül ve cezaları doğru bir şekilde kullanıyor mu?
 - ii. öğrenimi desteklemek amaçlı farklı yollar uyguluyor mu?
 - iii. öğrencilerin gelişim farklılıklarına ve anlama kapasitelerine uygun eğitim veriyorlar mı?
 - iv. çocuğunuzun durumu hakkında yeterli bilgiye sahip mi?
4. Çocuğunuzun iyi bir öğrenme fırsatı elde etmesi için eğitim ortamlarında ne gibi olanakların olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
5. Çocuğunuza devletin sağladığı imkanlar dışında eğitim olanağı sağlıyor musunuz?
6. Eğitim gördüğü okulun çocuğunuz için uygun bir yerde olduğunu düşünüyor musunuz?
7. Çocuğunuzun okula ulaşımı konusunda bir zorluk yaşıyor musunuz?

Ek 2: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.11.2023-102809



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-88083623-020-102809
Konu : Etik Onayı Hk.

15.11.2023

Sayın Sıla BAHÇECİ

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu'nun 13.11.2023 tarihli ve 2023/11 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim

Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSC4M9YZU4 Pin Kodu : 68882

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefakoy , 34295 Kuşçukçektepe / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Keş Adresi : iau.yazisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Tuğba SÜNNETÇİ

Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı

Tel No : 31002



ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad: Sıla BAHÇECİ

ÖĞRENİM DURUMU:

Yüksek Lisans: 2023, İstanbul Aydın Üniversitesi, Aile Danışmanlığı

Lisans: 2020, Nişantaşı Üniversitesi, İktisat Fakültesi, Psikoloji

MESLEKİ DENEYİM

Alsancak Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Psikolog, 2020-2021

Bursa Aba Otizm Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Psikolog, 2021-2022

ECE-MER Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Psikolog, 2022- Halen