

17. BÖLÜM / CHAPTER 17

“NEDEN OKULDA ENGELLİ KANKASI OLMASIN?”: EBEVEYNLERİN PERSPEKTİFİNDEN TÜRKİYE’DE ENGELLİLİK ODAĞINDA KAPSAYICI EĞİTİM

“WHY SHOULDN’T S/HE HAVE A DISABLED KANKA (CLOSE FRIEND) AT SCHOOL?”: RESEARCH ON INCLUSIVE EDUCATION IN TÜRKİYE THROUGH PARENTS' PERSPECTIVE

Ayşe BEYAZOVA¹, Melisa SORAN², Melike ERGÜN³

¹Dr., İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve
Araştırma Merkezi (SEÇBİR), İstanbul, Türkiye
E-posta: ayse.beyazova@bilgi.edu.tr

²İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve
Araştırma Merkezi (SEÇBİR), İstanbul, Türkiye
E-posta: melisa.soran@bilgi.edu.tr

³İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve
Araştırma Merkezi (SEÇBİR), İstanbul, Türkiye
E-posta: melike.ergun@bilgi.edu.tr

DOI: 10.26650/B/SS46.2022.013.17

ÖZ

Kapsayıcı eğitim, eğitimin her çocuğun öğrenme ihtiyaçlarına karşılık vermesini ifade eder. Eğitimde kapsayıcılığa yönelik dönüşümde ebeveynlerin rolü kritiktir. İstanbul Şişli ve Gaziosmanpaşa’da iki ilkokulda nitel yöntemle yürütülen bu çalışma engelli çocuğu bulunan veya bulunmayan ebeveynlerin engelli çocukların eğitime katılımına ilişkin görüşlerini araştırmaktadır. Çalışma, ebeveynlerin konuya ilişkin algılarının hak temelli bağlamda dönüşümüne, bütünlüştürme eğitimine, özel eğitime ve eğitimde kapsayıcılığa ilişkin bilgi ve farkındalıklarının artmasına ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Bilgi ve farkındalık için, bilgilendirme motivasyonu yüksek ebeveynlerin birikimlerini diğerlerine aktarmalarını kolaylaştıracak mekanizmalar gereklidir. Çalışmaya katılan ebeveynler tüm çocukların bir arada eğitim almasından yanadır ancak uygulamaya dair kaygıları vardır. Bunlar arasında çocukların

akademik başarı gösterememesi, okula yönelik motivasyon düşüklüğü, engelli çocuğun dışlanması, engelli olmayan öğrencilerin öğrenmesine yeterince zaman ayıramaması ve akranlar arası şiddet vardır. Eğitimde kapsayıcılıkta öğretmen-ebeveyn işbirliği önemlidir. Çalışmada çocukların okula alışması, tanı alma süreci, öğrenmeyi kolaylaştıracak önlemler alma ve davranışsal sorunlarla baş etme konularında öğretmenle işbirlikleri aktarılmıştır. Öğretmenlerin eğitimde kapsayıcılığa ilişkin bilgi ve becerilerinin artırılmasına ilişkin ihtiyaç, ebeveyn-öğretmen ve ebeveyn-ebeveyn temas ve işbirliklerinin önemi ortaya konulmuştur. Çalışmadaki ebeveyn tutumları, çocuklarının engelliliğini bir sorundan ziyade farklılık olarak gören ve bu algıyı topluma yayma motivasyonu bulunan “savunucu”, engelli çocuğu bulunsun veya bulunmasın engelliliğe bir farklılık olarak yaklaşan ve kendi çocuklarını bu bakış açısıyla güçlendiren “içermeci”, engelliliğe acıyarak bakan, bunu bir sorun ve şanssızlık olarak gören “yardım temelli” ve son olarak, engelli çocuklara yönelik dışlayıcı ve ayrıştırıcı davranışlara yönelen “kaçınmacı” ebeveyn tutumları olarak sınıflandırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, Engelli çocuk, Ebeveyn tutumları, Ebeveyn öğretmen işbirliği

ABSTRACT

Inclusive education refers to education fulfilling the learning needs of all children. The role of parents in the transformation towards inclusion is critical. This qualitative research conducted in two primary schools in Şişli and Gaziosmanpaşa in Istanbul focuses on the views of parents on inclusive education whether they have disabled children or not. The study demonstrated the need for rights-based transformation of parent perceptions and for raising parents’ knowledge on mainstreaming in education, special education, and inclusive education. Mechanisms for knowledge transfer from informed parents are required. Participants are in favor of mainstreaming in education but have concerns such as low academic performance, low motivation for school, the possible exclusion of the disabled child, limited time for teaching children without disabilities, and peer violence. Teacher-parent cooperation is critical for the enhancement of inclusiveness. Areas for cooperation involve adaptation to the school, the process of diagnosis, application of measures to enhance learning, and coping with behavioral problems. The study underlined the need for enhancement of teachers’ knowledge and skills on inclusive education and the importance of parent-teacher and parent-parent contact and cooperation. Attitudes of parents within the study could be classified into four: *advocating* attitudes perceiving their child’s disability as a difference and having the motivation to disseminate this perception to society, *inclusive* attitudes approaching disability as a difference, and empowering their child with this perception, *help-based* attitudes approaching disability as a matter of pity, problem and misfortune and *abstinent* attitudes which are exclusionary and discriminatory.

Keywords: Inclusive education, Disabled child, Parental attitudes, Parent teacher cooperation

EXTENDED ABSTRACT

Inclusive education refers to education fulfilling the learning needs of all children. The basic two conditions of equity in education are ensuring no circumstance prevents accession and that all students reach the same standard of education. Inclusiveness is the process of answering the different needs of all learners and preventing them from dropping out. The role of parents in the transformation towards inclusiveness in education is critical among all other actors such as teachers, students, community members, etc. In Türkiye, there are laws and policy documents for the accession of inclusive and quality education for disabled children but

the difficulties they face demonstrate the need for improvement of applications and underline the potential for enhancement of the role of the parents as a critical shareholder.

Research on Inclusiveness in Türkiye through Parents Perspective carried out in 2019 which is the subject of this article aims at revealing parents' thoughts about and attitudes towards educational accession and participation by disabled students as key actors of education in Türkiye. This qualitative research focuses on parents' perceptions of disabilities and inclusive education and discusses its effects on the inclusiveness of education while searching for the educational experiences of disabled children, the role of cooperation between parents and teachers, and potential tools and methods for that.

The research conducted in two primary schools in Şişli and Gaziosmanpaşa in Istanbul involves parents whether they have disabled children or not. *Research on Inclusiveness in Türkiye through Parents Perspective* was carried out in January-May 2019 where primary school children's parents participated in in-depth interviews and focus groups. 10 fathers and 29 mothers were involved. These 39 parents' had 65 children in total among which 21 children were regarded as having special needs by their teachers. 14 children had a diagnosis of various disabilities among which 6 were girls and 8 were boys. In-depth interviews were held with 14 mothers and 25 parents participated in 6 focus groups. Separate and mixed focus groups have been held.

The study demonstrated the need for rights-based transformation of parent perceptions and for raising parents' knowledge on mainstreaming in education, special education, and inclusive education. Mechanisms for knowledge transfer from informed parents are required. Parents who participated were in favor of mainstreaming in education but had concerns regarding applications such as low academic performance, low motivation for school, the possible exclusion of the disabled child, limited time for teaching children without disabilities, and violence in the classroom. Especially those parents who had a disabled child shared that their children experienced hurtful exclusion at school. Attitudes of the teachers are critical for transforming the exclusive attitudes of children within the classroom. However, some narratives reveal that some teachers may give compulsory tasks to the other students to socialize with disabled students and some others may make concessions for them causing discrimination.

Teacher-parent cooperation is critical for the enhancement of inclusiveness. Possible cooperation areas are getting used to the school, the process of diagnosis, learning, and coping with behavioral problems. If the problems in these areas persist during the first years of

education, the responsibility is more and more transferred to the mothers, and a reallocation of commitments between educators and parents could accommodate for the empowerment of children. When the aim is to empower children, parent-to-teacher cooperation has a positive influence. Independent from the class size, the teachers who mind inclusiveness and reflect this to the classroom through attitudes, methods, and applications are appreciated by parents.

The academic success of the children is important for all parents who participated. Learning how to read and write has become a threshold in participation in education. Students who read and write gain belief and self-confidence while others lose these traits at a fast pace. It is important to change this threshold and redesign the position of reading and writing skills to provide for their acquisition by all children with different methodologies and paces. Lack of academic success causes exclusion among peers, from games, and turns childhood into a period of pressure for studying. An important condition for enhancement of inclusiveness is to involve social, emotional, or other skills within the framework of success.

The study underlined the need for enhancement of teachers' knowledge and skills on inclusive education and the importance of parent-teacher and parent-parent contact and cooperation. Participants assigned roles to parents within inclusive education. Among these are teaching children to normalize disabilities, informing teachers about their children's attributes, cooperating with the teacher first in case of a problem, interacting with other parents, not causing their children to race for academic success, and enhancing motivation for school. Narratives demonstrated that mother-father cooperation and contact of fathers with the school is limited and needs enhancement.

Attitudes of parents within the study could be classified into four: *advocating* attitudes perceiving their child's disability as a difference and having the motivation to disseminate this perception to society, *inclusive* attitudes approaching disability as a difference, and empowering their child with this perception, *help-based* attitudes approaching disability as a matter of pity, problem and misfortune and abstinent attitudes which are exclusionary and discriminatory. To enable equity in education and to prevent discrimination, contact and cooperation between parents who have variant attitudes towards inclusiveness and peer learning among teachers and parents need to be enhanced.

Giriş

“Kanka” çocuklar ve gençlerin yaygın kullanıldığı ve birbirine kardeş kadar yakın olmayı ifade eden bir sözcüktür. Engelli çocuklar için eğitim ortamlarında sosyalleşmek, arkadaşlık kurmak, öğrenmek diğer çocuklar için olduğundan daha zordur. Bu çalışmaya katılan ve çocuğu engelli olmayan bir ebeveynin söylediği “Neden okulda engelli kankası olmasın?” sözü eğitimde kapsayıcılık ve eşitliğin sağlanması açısından umut veren bir ifadedir.

Eğitimde eşitliğin iki temel şartı, hiçbir kişisel veya sosyal koşul nedeniyle eğitime erişimin engellenmemesi ve her çocuğun aynı standartta eğitim alabilmesidir. Özellikle gelişmiş ülkelerde kullanılmaya başlanan kapsayıcı eğitim kavramı, engelli çocukların ayrı sınıflarda veya okullarda eğitim almasını öngören özel eğitim anlayışı yerine tüm çocukların öğrenme tarzına ve ihtiyaçlarına karşılık veren bir eğitimi genel sınıflarda görmesini ifade eder (Sharma, 2015, s. 318). Kapsayıcılık, öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verme ve eğitimin dışında kalmalarını önleme sürecidir. Müfredatta, yöntemlerde, yapılarda ve stratejilerde değişiklik yapılarak okul çağındaki tüm çocukların eğitim hakkının garanti altına alınmasıdır [Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), 2005, s. 13].

Bu anlayış doğrultusunda Tohum Otizm Vakfı ve İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (SEÇBİR), Sabancı Vakfı Hibe Programları desteğiyle Engelli Hakları: Okulda Birlikte Hayatta Birlikte Projesi yürütmüştür. İstanbul’un Şişli ve Gaziosmanpaşa ilçelerinde yer alan üç ilkokuldan gönüllü öğretmenlerle başlayan proje çalışmaları kapsamında 17 ilden 90 öğretmenle buluşmalar gerçekleştirilmiş; projenin birikimi Engelli Hakları Odaklı Kapsayıcı Okul için Öğretmen Kılavuzu’nda (Sabancı Vakfı, t.y.) derlenmiştir. Kılavuzda kapsayıcılık çalışmalarının sınıf içiyle sınırlı kalmayıp okul kültürünü dönüştürmeye yönelik kapsamlı ve bütünlük bir anlayışla ele alınmasına; kapsayıcı eğitimin tüm paydaşlar için ortak amaç olarak görülmesinin önemine dikkat çekilmektedir [Tohum Otizm Vakfı ve İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (SEÇBİR), 2020].

Eğitimde kapsayıcılığa yönelik dönüşümde öğretmenler, öğrenciler, topluluk üyeleri gibi pek çok aktör arasında ebeveynlerin rolü kritiktir. Bu çalışmaya konu olan ve 2019’da proje çerçevesinde yürütülen Ebeveynlerin Perspektifinden Engellilik Odağında Türkiye’de Kapsayıcılık Araştırması’nda eğitimin kilit paydaşlarından ebeveyn ve diğer bakım verenlerin engelli çocukların eğitime erişim ve katılımına ilişkin görüşlerini almak hedeflenmiştir. Nitel yöntemle yürütülen araştırmanın amacı ilkokul düzeyindeki çocukların ebeveynlerinin kapsayıcı eğitim ve engellilik algısını ve bunun eğitimde kapsayıcılığın yaygınlaşmasına

etkisini değerlendirmek, engelli çocukların eğitime katılım deneyimlerini, ebeveynin ve öğretmenin rolüne ve işbirliğine ilişkin mevcut ve potansiyel araç ve yöntemleri araştırmaktır.

Çalışmanın ilk bölümünde bir hak olarak kapsayıcı eğitimin dayanakları ve gereklilikleri ele alınırken, ikinci bölümde kapsayıcı eğitim ve ebeveyn yaklaşımları, üçüncü bölümde ise Türkiye’de engelli çocuklar için politika ve uygulamalar ortaya konmuştur. Sonraki bölümde araştırmanın metodolojisi ve bunu takiben araştırma bulguları sunulmaktadır. Son bölümde bulgular ışığında Türkiye’de ebeveynlerin kapsayıcı eğitime dönük destekleyici tutumlarını geliştirmeye dair öneriler sunulmaktadır.

1. Kapsayıcı Eğitim: Dayanakları ve Gereklilikleri

Kapsayıcı eğitim hakkı, eğitimde kültür, politika ve uygulamaların her bir öğrencinin gereksinimleri ve kimlik özelliklerine uyum sağlamak üzere dönüşümünü ve bunun önündeki engellerin kaldırılmasını içerir (UNESCO, 2016). Kapsayıcı eğitim hakkının temel dayanakları arasında Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (Birleşmiş Milletler (BM), 1960), Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına dair Sözleşme (ÇHS) (BM, 1989), Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (EHS) (BM, 2009), Dakar Herkes için Eğitim Girişimi (UNESCO, 2000), Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi (UNESCO, 1994), Incheon Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi (UNESCO, 2016) yer alır. ÇHS ve EHS’ye göre, taraf devletler, engelli olsun olmasın tüm çocukların ayırım gözetilmeden haklarından yararlanmalarını sağlama sorumluluğunu üstlenmiştir [Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), 2013, s. 11]. Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi genel eğitim stratejisinde reform çağrısı yapar. Kapsayıcı yaklaşımı gözetilen genel okulların ayrımcılığı önleme ve herkes için eğitimi sağlama bakımından en etkili araçlar olduğunu ifade eder (Ainscow, Slee ve Best, 2019, s. 671). Temel bir insan hakkı olarak kapsayıcı eğitim, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları arasında dördüncü sıradadır (UNESCO, 2016, 7). Ayrıca 2012 yılında Birleşmiş Milletler tarafından oluşturulan Engelli Çocuklar için Küresel Ortaklık Ağı’nın dört sorumlu ekibinden biri, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından koordine edilen Kapsayıcı Eğitim Sorumlu Ekibi’dir. Ekibin eylem planlarında, kapsayıcı ve erişilebilir öğrenme alanlarının teşviki, öğretmen eğitimlerine fon ayrılması ve gelişimi ölçebilecek güvenilir verilerin toplanması önceliklidir.

Kapsayıcı eğitimin gereklilikleri arasında eğitime erişim, başarı paradigmasının genişletilmesi, eğitimde esneklik, kültürel kapsayıcılık ve aktörler arası işbirliği sayılabilir.¹ Eğitime erişememe veya eğitimden kopma riski bulunan tüm çocukların ihtiyaçlarının analizi ve

1 Daha geniş bir tartışma için bkz. Beyazova, A. (2019). “Kapsayıcı ve Katılımcı Okullar için Eğitimcilerle Yönelik Çocuk İşçiliği ve Ayrımcılıkla Mücadele Rehberi”.

karşılanmasına yönelik politika ve uygulamaların yaşama geçirilmesi önemlidir. Eşitsizliklerle mücadele etmek durumundaki çocuklar için akademik başarı göstermek zordur. Eğitimde kapsayıcılık, başarı algısının akademik alanın dışında genişletilmesini gerektirir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre, çocuğun eğitim sistemine uyum sağlamasından ziyade eğitim sisteminin çocuğa uyum sağlaması gerekir. Her bir çocuğun müfredatı ve öğrenme olanaklarına erişimini ve bunları anlayabilecekleri olanakları geliştirmeye ihtiyaç vardır. Engelli çocuklar için bu, örneğin, Braille, işaret dili ve/veya özel olarak uyarlanmış müfredat gibi erişilebilir düzenlemelerin var olması ve engelli çocukların da öğrenme ve etkileşim açısından fırsatlardan diğer çocuklarla eşit yararlanabilmesi anlamına gelir (UNICEF, 2013, s. 11).

Kapsayıcılığın bir diğer bileşeni, kültürel kapsayıcılık ise farklılıkların saygı gördüğü, çocukların kendilerine değer verildiğini, başarı veya başarısızlıklarından dolayı ayrımcılığa uğramayacaklarını bildiği bir okul iklimini ifade eder. Eğitimde kapsayıcılık için eğitimciler, öğrenciler, idareciler, ebeveynler, yerel topluluklar, sivil toplum kuruluşları, akademi veya kamu kurumları gibi sisteme temas eden tüm aktörler arasında işbirliği gerekir. Öğretmenlerin eğitimlerle desteklenmesi ve öğretmenler arası akran desteği önemlidir. Bu gerekliliklerin yaşama geçmesi eğitimde kapsayıcılığı ilke edinen politika ve programlarla mümkündür.

Kapsayıcı eğitimin uygulanması bakımından çeşitli engeller vardır: Çocukları ayrıştıran politikalar, kapsayıcı politikaların veya kaynakların yetersizliği, eğitimcilerin bilgi ve donanım eksiklikleri ve sınıfların kalabalıklığı gibi. Toplumda, ailelerde, çocuklarda hatta eğitimcilerde yaygın önyargılı tutumlar da kapsayıcılığı engeller. Bu engellerle mücadele, eğitim sisteminin çeşitli boyutlarında dönüşüm gerektirir. Okullarda yönetim, eğitim-öğretim yöntemleri ve stratejilerinde yapısal değişimler olmaksızın tüm çocukların aynı sınıflarda eğitim alması kapsayıcılığın değil, sosyal dışlanmanın artmasına neden olur (Sharma, 2015, s. 320).

2. Kapsayıcı Eğitim, Engelli Çocuklar ve Ebeveyn Tutumları

Engelli çocukların diğer çocuklarla eğitim almasının gerekliliği çeşitli çalışmalarda (Vanderpuye ve Okai, 2021; Ainscow, Slee ve Best, 2019; Tryfon, Anastasia ve Elini, 2019) ve uluslararası belgelerde (UNESCO, 1994; UNESCO, 2016) ifade edilmiştir. Kapsayıcı okul kültürü oluşturmaya yönelik dönüşüm sürecinde ebeveynler, öğretmenler, öğrenciler, topluluk üyeleri gibi pek çok aktör rol oynar. Kapsayıcı eğitime yönelik reformların gerçekleştirilmesinde ebeveynlerin rolü kritiktir (Tryfon, Anastasia ve Elini, 2019, s. 420).

Pek çok çalışma engelli çocukların ebeveynlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin yaklaşımlarının destekleyici olduğunu göstermektedir (El Zein, 2009; Ainscow, Slee ve Best, 2019; Tryfon, Anastasia ve Elini, 2019; Vanderpuye ve Okai, 2021). Ancak özellikle nitel çalışmalar,

ebeveynlerin kapsayıcı uygulamalara ilişkin kaygılarını da ortaya koymaktadır. Bunlar arasında sosyal dışlanma (Lalvani, 2015, s. 381), eğitim-öğretimin nitelik bakımından yetersizliği (De Boer, Pijl, ve Minnaert, 2010, s. 176) ve öğretmenlerin yetkin olmayışı (Stevens ve Wurf, 2018, s. 9) sayılabilir. Ebeveynlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarına ilişkin on ayrı araştırmanın incelendiği bir çalışma (De Boer, Pijl, ve Minnaert, 2010) özellikle engelli çocuğu bulunan ebeveynlerin bütünleştirilmiş sınıflardaki eğitim-öğretim uygulamalarını ve bireyselleştirilmiş programları yetersiz bulduğunu göstermiştir. Olumlu ebeveyn tutumlarının kapsayıcılığın gelişimi için önemli olduğunun altını çizen çalışma, ebeveynlerin sosyo-ekonomik statüsü, eğitim düzeyi ve kapsayıcılıkla ilgili deneyimlerinin tutumlarını olumlu etkilediğini göstermiştir.

Yunanistan’da zihinsel engelli çocukları bulunan ebeveynlerle yapılan bir çalışmada, ebeveynlerin yardımcı öğretmen desteğiyle bütünleştirilmiş sınıfları tercih ettikleri ancak öğretmenlerle işbirliğinde, bireysel rehberlik almada, idarî süreçlerde zorlandıkları belirtilmiştir (Tryfon, Anastasia ve Elini, 2019, s. 425). Avustralya’da yürütülen bir çalışmada ise tüm ebeveynler kapsayıcı eğitimin çocukları için yararlı olduğunu belirtirken, engelli çocuğu bulunanların diğerlerinden farklı olarak kapsayıcı eğitimi bir hak olarak tanımladığı gösterilmiştir (Stevens ve Wurf, 2018, s. 10). Aynı çalışmada ayrımcılığa, öğretmenlerin donanımsızlığına, öğretim programlarının niteliksizliğine ve kapsayıcı eğitime ayrılan bütçelerin yeterli ve şeffaf olmayışına ilişkin kaygılar paylaşılmıştır. ABD’de engelli çocukların ebeveynleriyle yürütülen bir başka çalışmada ebeveynler, kapsayıcı eğitimden yana olduklarını ifade etmiş, kaygıları arasında sosyal dışlanma, negatif tutumlar, eğitimin niteliğinin yetersizliği, öğretmen becerilerinde eksiklik ve ebeveyn desteğindeki yetersizlikler sıralanmıştır (Leyser ve Kirk, 2004). Otizm tanılı çocuğu bulunan ve bulunmayan ebeveynlerle sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yaklaşımlarını karşılaştıran ve Çin’de yürütülen bir çalışmada, engelli çocuğu bulunan ebeveynlerin kapsayıcı eğitimi daha fazla savunduğu ve eğitimde kapsayıcılığın ebeveynlerin otizme yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir (Hu vd., 2018, s. 179).

Ebeveynlerin veya bakım verenlerin kapsayıcı eğitimdeki kritik rolü düşünüldüğünde okul ve sınıfların kapsayıcılığına dair tutum ve görüşleri dikkate değerdir. Türkiye’de ebeveynlere ilişkin çalışmalar çoğunlukla engelli çocuğu bulunan ebeveynlerin ihtiyaçlarına ve sorunlarına odaklanmaktadır (Çifçi Tekinarslan vd., 2018; Yıldırım Parlak vd., 2022; İcyüz, 2008; Kaymakamtorunları, 2018; Arıkan, 2019; Güner, 2019). Ebeveynlerin engelli çocukların bütünleştirilmiş sınıflarda eğitime katılımını ifade eden kaynaştırma eğitimi’ne yaklaşımlarını değerlendiren çeşitli çalışmalar bulunsa da engelli çocuğu bulunmayan

ebeveynlerin görüşlerine başvuran çalışmaların sayısı azdır (Başgöl vd., 2018; Ünal, 2010; Yazıcıoğlu, 2017). Türkiye’de 1992-2013 döneminde okul öncesinde bütünleştirmeye ilişkin çalışmaların tematik dağılımlarını inceleyen bir araştırma, en sık öğretmenlerin, ikinci olarak ebeveynlerin, üçüncü olarak çocukların ve son olarak yöneticilerin görüş, bilgi ve tutumlarının ele alındığını belirlemiştir (Metin, 2013). 2019’da yürütülen ve bu çalışmaya konu olan Ebeveynlerin Perspektifinden Engellilik Odağında Türkiye’de Kapsayıcılık Araştırması literatüre engelli çocuğu bulunan ve bulunmayan ebeveynlerin deneyimlerinden hareketle katkı sunmayı hedeflemektedir.

3. Türkiye’de Engelli Çocukların Eğitiminde Kapsayıcılığa İlişkin Güncel Çerçeve

Türkiye’de engelli çocukların genel eğitime katılımı için yaygın kullanılan kavramlar “kaynaştırma” ve “bütünleştirme”dir. Kapsayıcı eğitim kavramı engelli çocuklardan ziyade mülteci çocukların eğitim sistemine katılımıyla son yıllarda yaygınlaşmış, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından “Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler için El Kitabı” (Öztürk vd., 2017) yayımlanmıştır. Kitapta kapsayıcı eğitimin “toplumda dezavantaja sahip tüm grupları (göçmenler, mülteci ve sığınmacılar, kız çocukları, düşük gelirli aileler, engelliler, dinî ve etnik azınlıklar, AIDS hastaları vb.) dâhil edecek şekilde genişlemiş” olup “öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme sürecini” ifade ettiği belirtilmektedir (Öztürk vd., 2017, s. 15). Kapsayıcı eğitim kavramının Türkiye’de resmî olarak ve eğitim ortamlarında nasıl ele alındığı tartışılmaya değerdir.² Bu çalışma engelli çocukların eğitime katılımına odaklanmakla beraber, Türkiye’de kapsayıcı eğitimin inşa sürecinde Roman, Kürt veya farklı ülkelerden gelen mülteci çocuklar, mevsimlik tarım göçüne katılan çocuklar, çocuk işçiler gibi eğitime katılımında zorluklar yaşayan çeşitli gruplara dair deneyimler de dikkate alınmalıdır.

Engelli çocukların kapsayıcı eğitim hakkının güvence altına alınması konusunda kabul edilen 10. Kalkınma Planı (2013) önemli bir belgedir. 2014-2018 yıllarını kapsayan bu belgede engelli çocuklara özellikle vurgu yapılarak tüm çocukların eğitime erişiminin sağlanacağı, sınıf tekrarı ve okul terkinin azaltılacağı, bütünleştirme eğitiminin sağlanmasına yönelik önlemler alınacağı belirtilmektedir. Sektörler arası bir çalışmayla yeni bir Engellilik Rapor Sistemi geliştirilerek erken tanılama yapılmasından, tanı sürecini tamamlayan çocukların kaydoldukları okullarla uyum sağlayabilmesi için alınacak önlemlere, işgücüne katılımı

2 Türkiye’de kapsayıcı eğitim kavramının tartışması için bkz. Çayır, K. (2022). “Etik sorumluluk, insan hakları ve kültürel-ahlaki gereklilikler geriliminde türkiye’de kapsayıcı eğitim”.

artıracak tedbirlerden toplumda farkındalık yaratmaya kadar çok çeşitli çalışmalar yapılması planlanmaktadır (Sart vd., 2016).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2015-2019 Stratejik Planı'nda birincil stratejik amaç “Bütün bireylerin eğitim ve öğretime adil şartlar altında erişmesini sağlamak”; bu amaç altında yer alan Hedef 1.1. “Plan dönemi sonuna kadar dezavantajlı gruplar başta olmak üzere, eğitim ve öğretimin her tür ve kademesinde katılım ve tamamlama oranlarını artırmak”tır [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2015]. Bu amaç ve hedefe rağmen engelli çocuklar ilkökul kademesine gelene dek eğitimin büyük bir oranda dışında kalmaktadır. Özel eğitimde okul öncesi kademesindeki öğrenci sayısı toplam özel eğitim öğrencilerinin %1,2'sini oluşturmaktadır (ERG, 2020). Bu oran, engelli çocukların özellikle okul öncesi eğitime erişimindeki engellerin araştırılmasına, ilgili bakanlıkların ve tüm paydaşların işbirliğinde bütünlük politikalar geliştirilmesine yönelik acil ihtiyacı açıkça göstermektedir.

2023 Eğitim Vizyonu'nda “erken çocukluk eğitim hizmetinin yaygınlaştırılması”nın yanı sıra “erken çocukluk eğitiminde özel gereksinimli çocukların uyumunun sağlanması için gerekli öğretmen eğitimlerinin pilot uygulamalarla başlatılması” hedeflenmiştir (MEB, 2018). Bu hedef doğrultusunda, MEB ve UNICEF işbirliğinde Eğitimde Birlikteyiz: Engeli olan Çocuklar için Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi yürütülmeye başlanmıştır. Temel hedefi “kaliteli kapsayıcı eğitim sağlanması yoluyla, 3-7 yaş arasındaki engelli çocukların erken çocukluk eğitimine ve ilkökul 1. sınıfa erişimlerini artırmak” olan projede, kapsayıcı eğitimin hayata geçirilmesinde okul-aile işbirliğinin önemi vurgulanmış ve aileler süreçte rol alan en önemli paydaşlar arasında anılmıştır. Proje kapsamında yayımlanan Engeli Olan Çocuklar için Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi: Aile Rehberi'nde okul ve öğretmenlerle sürekli, açık ve olumlu iletişim kurmak, aileye ilişkin önemli bilgileri paylaşmak, çocuğun gelişim ve öğrenmesini öğretmenin önerisiyle desteklemek, okul içindeki faaliyetlerde gönüllü rol almak ailenin rol ve sorumlulukları arasında sayılmıştır (MEB ve UNICEF, 2020). Bu rol ve sorumluluklara bakıldığında, okul ve öğretmenlerle iletişim kurma ve bu iletişimi “açık ve olumlu” şekilde sürdürme sorumluluğu yüklenen aileden, çocuğunun gelişimi ve öğrenmesine yönelik aktarılanları dikkatlice dinlemesi ve öğretmenin önerileri doğrultusunda hareket etmesi beklenmektedir. Böylesi bir işbirliği tarifinde ailenin katkısı “okulda sunulan eğitimi evde destekleyici tedbirler almak”tan ve “çocuklarının gelişimlerini takip ederek çocukları hakkında öğretmenlere bilgi vermek”ten öteye gidememektedir. Oysaki ailelerin, çocuklarının eğitim süreçlerine etkin katılımları için eğitim süreçlerinin tasarlanmasında da yer almaları gerekir. Rehber'in “Eğitimi Birlikte Planlamak” bölümünde bu gerekliliğe dikkat çekilerek “çocuklarının gelişimi hakkında öğretmenlere bilgi aktarımında bulunan ailelerin, çocuklarının

eğitimlerinin planlanmasına da katılımı”nın önemi vurgulanmıştır. Her bir çocuğun eğitim sürecinin kendi gereksinimine uygun şekilde tasarlanmasını savunan kapsayıcı eğitim yaklaşımı açısından okullarda bireyselleştirilmiş eğitim planlamalarının yaygınlaşması ve bu planlamaların katılımcı bir anlayışla yapılması önerilmektedir. Bu planlamalar yapılırken, ailelere düşen sorumluluklar arasında çocukla ilgili gözlemleri mümkün olduğunca detaylı anlatmak, çocuğun okul dışındaki ortamı hakkında detaylı bilgi sağlamak, öğretmene nasıl destek verilebileceği hakkında öğretmenle konuşmak, öğretmenden neler beklediğini açıkça belirtmek ve bu konularda onlarla ortak görüş geliştirmek sayılmıştır. Sorumlulukların son maddesinde ailelerin öğretmenden beklentilerine ve öğretmenle ortak görüş geliştirmesine değinilmektedir. Kapsayıcı eğitim anlayışına göre, çocukların eğitim süreçleri yalnızca öğretmenin önerisi doğrultusunda şekillenen süreçler olarak değil, okul ve aile işbirliğinde ortak bir görüşe dayanarak geliştirilen ve uygulanan süreçler olarak tasarlanmalıdır. Nitekim Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018) özel eğitimin temel ilkelerinin açıklandığı 5. maddeye göre “ailelerin, özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılımının sağlanması esastır”.

Koronavirüs salgını döneminde yürütülen uzaktan eğitim süreci de özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişim ve katılımının sağlanmasında okul ve aile işbirliğinin önem ve gerekliliğini bir kez daha göstermiştir. Uzaktan eğitim içeriklerinin özellikle görme, işitme ve zihinsel engelli çocuklar için erişilebilir olmaması engelli çocukların eğitime erişimini engellemiş ve ailelerin alternatif içeriklere yönelmelerini zorunlu kılmıştır. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarına, destek eğitim odalarına ve rehabilitasyon hizmetlerine erişimleri kesintiye uğrayan çocuklar iyi olma hallerini³ de kaybetmiştir. Farklı engellilik gruplarının deneyimlerini ve yaşadıkları zorlukları ortaya koymak üzere Engelli Çocuk Hakları Ağı (EÇHA) tarafından yayımlanan Covid-19 Sürecinde Özel Gereksinimli Çocukların ve Ailelerinin İhtiyaçlarını Belirlemeye Yönelik Eğitim Analizi Raporu’nda Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinin de (RAM) kapanmasıyla birlikte sosyal hayattan uzak kalmanın çocuklarda yol açtığı agresyon ve kaygı ile birlikte uygun içerik ve materyallere erişememenin akademik gelişimde yol açtığı gerileme ve öğrenme kayıplarına dikkat çekilmekte; bu durumla baş etmek zorunda bırakılan ailelerin yetersizlik hissini arttırdığını vurgulanmaktadır (EÇHA, 2020).

3 Çocuğun iyi olma hali (child’s well-being), çocuğun yaşam kalitesini ve memnuniyetini ön plana alan ve belirlenmeye çalışılan temel göstergeler çerçevesinde yapabilirliğini artırmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Çocukların yaşam koşullarını belirleyen unsurları hem nesnel hem de öznel göstergeler eşliğinde bütünsel ve çok boyutlu bir yaklaşım içinden anlamayı hedefler. Çocuğun iyi olma hali yaklaşımı sağlık, maddî durum, eğitim, ev ve çevre koşulları, ilişkiler gibi farklı alanlarda çocuğun ‘iyi’ olmasını hedefleyerek, çocuğun refahına ve gelişmesine bütünsel olarak yaklaşır. Uyan Semerci vd. (2012). “Eşitsiz Bir Toplumda Çocukluk: Çocuğun ‘İyi Olma Hali’ni Anlamak: İstanbul Örneği”.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımı, ayrıştırılmış eğitim verilen özel eğitimin güçlendirilmesi yerine eğitim sisteminin tüm öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek şekilde tasarlanmasına öncelik verir (UNESCO, 2009). Özel eğitimin, engelli öğrencilerin nitelikli eğitime erişimlerinin yolunu her ne kadar açsa da çocukların akranlarıyla birlikte ve eşit koşullarda eğitim almalarını sağlamada yetersiz kaldığını savunur. Engelliler başta olmak üzere eğitime erişimde özel önlem ihtiyacı duyan tüm çocukların tam ve etkin katılımı için okulların kapsayıcılığının artırılmasının gerekliliğine vurgu yapar. Türkiye’de üst politika belgelerinde engelli çocukların kapsayıcı eğitime erişimine yönelik ifadeler ve buna yönelik çeşitli çalışmalar yer alsa da engelli çocukların karşılaştığı zorluklar, mevcut uygulamaların iyileştirilmesi gerektiğini ve ebeveynlerin engelli çocukların kapsayıcı eğitimi konusundaki önemli paydaşlardan biri olduğunu bize göstermektedir.

4. Metodoloji

4.1. Araştırma Tasarımı

Ebeveynlerin Perspektifinden Engellilik Odağında Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim Araştırması, İstanbul Şişli ve Gaziosmanpaşa’da iki ilkokulda Ocak-Mayıs 2019 arasında nitel yöntemle yürütülmüştür. Çalışmada, ilkokul kademesinde öğrenim gören engelli çocuğu bulunan ve bulunmayan anne ve babalarla yüz yüze görüşmelerin yanı sıra iki grupta ayrı ayrı ve karma odak grup çalışmaları yürütülmüştür. Ebeveynlere, Tohum Otizm Vakfı ve İstanbul Bilgi Üniversitesi SEÇBİR’in Sabancı Vakfı Hibe Programları desteğiyle yürüttüğü Engelli Hakları: Okulda Birlikte Hayatta Birlikte Projesi çerçevesinde gerçekleştirdiği çalışmalara katılan öğretmenler aracılığıyla ulaşılmıştır.

4.2. Katılımcılar

Çalışmada Şişli’de ve Gaziosmanpaşa’da bulunan 2 ilkokulda 14 ebeveynle yüz yüze görüşme 25 ebeveynle odak grup çalışması yapılmıştır. Araştırmaya katılan 39 ebeveynin, tanısı bulunsun veya bulunmasın, 65 çocuğunun 21’inin öğretmenleri tarafından özel ihtiyaçları bulunan çocuklar olarak görüldüğü söylenebilir. Bunlar içinde engellilik tanısı bulunan çocuk sayısı ise 14’tür ve 6’sı kız, 8’i oğlan çocuktur. Araştırmaya katılan ebeveynler arasında 10 baba, 29 anne yer almaktadır.

Yüz yüze görüşmelere katılan ebeveynlerin 5’inin engelli çocuğu bulunmazken, 3’ünün sadece engelli çocuğu vardır. 6 ebeveynin ise her iki gruptan da çocuğu bulunmaktadır. Yüz yüze görüşmelere katılan ebeveynlerin çocuklarındaki engellilik türlerine bakıldığında 5 çocukta disleksi, disleksi tanılı çocukların birinde ayrıca dikkat eksikliği ve hiperaktivite

bozukluğu (DEHB) ile dürtüsel bozukluk, bir çocukta obsesyon ve dürtüsel bozukluk, bir çocukta serebral palsi ve bir diğer çocukta lösemi tanısı bulunmaktadır.

Odak gruplara katılan velilerin çocuklarındaki engellilik durumuna ilişkin bilgiler yazılı alındığından, engellilik durumu ebeveynlerin engellilik algısına bağlıdır. Disleksi, DEHB veya süregelen hastalıklar çoğu kez engellilik kabul edilmediğinden odak gruplara katılan ebeveynlerin çocuklarındaki engellilik durumunun belirtilenden fazla olabileceğini söylemek mümkündür. Odak gruplara katılan 24 ebeveyn arasında engelli çocuğu bulunduğunu belirten ebeveynlerin çocukları sadece 5 özel eğitim sınıfı öğrencisiyle sınırlıdır. Hatta özel eğitim sınıfına devam ettiği halde çocuğunun engelli olmadığını belirten bir ebeveyn de vardır. Odak grupların planlanmasına destek veren öğretmenlerin yorumlarına bakıldığında, görüşmelere katılan 24 ebeveynin çocukları arasında 12 çocuğun öğretmenleri tarafından özel ihtiyaçları bulunan çocuklar olarak görüldüğü söylenebilir. Odak gruplara katılan ve çocuklarında engellilik durumu olduğunu söyleyen beş özel eğitim öğrencisinin annelerinin belirttiği engellilik türleri hafif düzeyde zihinsel engellilik, bedensel engellilik, işitme engellilik ve otizm spektrum bozukluğudur.

Yüz yüze görüşmelere katılan annelerin yaşı 30 ile 45 arasında değişmektedir. Annelerin 5'i ilkökul, 5'i lise ve 4'ü üniversite mezunudur. Katılımcıların yer aldığı ailelerdeki toplam çocuk sayısı 26'dır. Odak gruplara katılan babaların yaşı 39 ile 51 arasında, annelerin yaşı 27 ile 48 arasında değişmektedir. Babaların 2'si ortaokul, 3'ü lise ve 5'i üniversite mezunudur. Babalardan 2'si Nijeryalı, uluslararası koruma statüsündedir. Annelerinse biri okumaz yazmaz, 5'i ilkökul, 3'ü ortaokul, 4'ü lise ve 2'si önlisans mezunudur. Odak grup katılımcılarının ailelerindeki toplam çocuk sayısı 38'dir. Odak gruplarda ebeveynleriyle görüşülen çocuklar arasında üstün yetenekliler, disleksikler, DEHB veya dürtüsel bozukluk tanısı bulunanlar, bedensel, işitsel veya hafif düzeyde zihinsel engelliliği bulunanlar ile otizm spektrum bozukluğu tanısı almış öğrenciler bulunmaktadır.

4.3. Araştırma Soruları

Nitel yöntemlerle yürütülen bu çalışmanın üzerine yapılandırıldığı araştırma soruları aşağıda yer almaktadır.

- Kapsayıcı eğitime ilişkin,
 - Ebeveyn tutumları ve bunları etkileyen değişkenler nelerdir?
 - Ebeveynlerin beklentileri ve kaygıları nelerdir?

- Okul ikliminin kapsayıcı biçimde dönüşmesi için,
 - Öğretmenler ve ebeveynler arasındaki işbirliği nasıldır?
 - Güçlü veya güçsüz yanlar nelerdir?
 - Kapsayıcılık hangi stratejiler ve uygulamalarla artırılabilir, etkinleştirilebilir?

5. Bulgular

5.1. Engelliliğe ve Engellilikle İlgili Kavramlara İlişkin Algı ve Tanımlamalar

Engellilik dendiğinde çalışmaya katılan ebeveynlerin zihinlerinde bedensel veya zihinsel, görünür bir engel canlanmaktadır. Disleksi, DEHB veya görünür olmayan diğer engeller akla gelmemektedir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin bir bölümünde kaynaştırma, özel eğitim, destek dersi gibi kavramlar arasında kafa karışıklığı vardır. Çocuklarının tanısı bulunan hatta destek derslerine katılan ebeveynler arasında “kaynaştırma öğrencisi” kavramını bilmeyenler vardır. Katılımcılar farklı engellilik türlerini bilmediklerini bu nedenle engelliliği çocuklarına açıklamada da güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca okuldaki idareci ve eğitimcilerin de çeşitli engelliliklere ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu paylaşılmıştır.

Ebeveynlerin bazıları çocuklarına engellilik kavramını açıklama deneyimlerini paylaşmıştır. Bu paylaşımlar engelliliğe yönelik yaygın tutumları açığa çıkarmaktadır. Cücelik konusunda annelerden biri “nasıl anlaticam o da öyle falan dedim yani... o da istemeden olmuş sonuçta...” dediğini aktarmış, yaptığı bu açıklamayı “çocuğun anlayacağı dilden” ve “karşdakini incitmeyen” bir açıklama olarak tanımlamıştır. Ebeveynlerde engellilik durumuna yönelik yaygın bir tutum “sizin de başınıza gelebilir” tutumudur. Bu tutum, engelliliği bir felaket olarak görme ve engellilik hali “şimdilik” kendisinde olmadığı için şükretme yaklaşımı olarak ifade edilebilir. Çalışmaya katılan ebeveynlerde engelli bireylere yaklaşım genellikle acıma, yardım veya koruma temellidir.

Yok ya, Allah yardım etsin diyorum ben onlara. Yani gerçekten Allah yardım etsin Allah... Aahh onlara destek olmamız lazım... Destek olalım elimizden ne geliyorsa yapalım diyorum ben. (Çocuğunda öğrenme güçlüğü bulunan anne, Şişli)

Diğer yandan araştırmaya katılanlar arasında az sayıda ebeveyn engelliliğin olağan bir durum olduğunu, yadırganmaması ve bu farkındalığın çocuklara yansımaları gerektiğini düşünmektedir.

Yani onlar da bir birey yani evet. Uzay'dan, Mars'tan gelmedi bu insanlar. Evet aynı, bir anne-babaya sahipler. Bir çevreye sahipler. Bizden birileri. Sadece bir farklılıkları var. (Çocuğunun engelliliği bulunmayan anne, Şişli)

Çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuk algılarında ortaklıklar vardır. Bu bağlamda “şimdiki çocuklar acımasız” en yaygın paylaşılan yorumdur. Engelli çocuğu bulunmayan bir anne oğlunu dışlayan arkadaşları için “Şimdiki çocuklar acımasız. Acımasızlar. Yani üzeceklerini anlayamıyorlar” ifadesini kullanmıştır. Disleksik çocuğu bulunan bir başka anne ise “Çocuklar acımasız değil, biz acımasızız, biz etrafı yadırgarsak bu çocuklar da bu şekilde büyür” diye konuşmuştur. Çocukların acımasızlığına dair yerleşik kalıp yargı çocukların içermeye potansiyeline inanmayı zorlaştırdığından eğitimde kapsayıcılık önünde engel oluşturabilir.

5.2. Kapsayıcı Eğitime ilişkin Destekleyici Tutumlar ve Dayanakları

Çalışmada ebeveynlerin çoğunluğu özel eğitimden ziyade tüm çocukların birlikte eğitim almasından yana tutum almış ve buna yönelik dayanaklar sunmuştur. Engelli çocukları olan ebeveynlerin neredeyse tamamı, engelliliği bulunmayan çocukların ebeveynlerinin önemli bölümü bütünleşik eğitimi gerekli görmektedir. Bu noktada ebeveynlerin algısında “engelli” kavramına yönelik çerçevenin, bedensel veya zihinsel ve çoğu kez görünür bir engellilik haliyle sınırlı olduğunu hatırlamakta fayda vardır.

Onların daha iyi öğrenebilmesi için, onların topluma daha faydalı olabilmesi için böyle devlet okullarında okumasının hani daha iyi olacağını düşünüyorum. ... Onlara ayrılmış sınıflarda bu kadar iyi öğrenemiyorlarmış. Çünkü burada bakarak, gözlemleyerek (öğreniyorlar). (Çocuğunun disleksi tanısı bulunan anne, Şişli)
Yani isterdim farklı farklı, çünkü herkesten öğreneceği bir şey vardır diye düşünüyorum... Onların toplumdan soyutlanmaması gerekiyor ki çocuklarımız da bizim gibi acıyarak uzaktan bakmasınlar. Ve bilinçli olsunlar yaşadıklarıyla, hayatlarıyla ilgili. Arkadaşlık edebilsinler. Kanki falan diyorlar yani, neden okulda engelli kankası olmasın? Evet, o yüzden isterim. (Çocuğunun engelliliği bulunmayan anne, Şişli)

Birlikte okumaları daha iyi. Ayrıştırılmaları bence hiç iyi bir şey değil. Çocuk da o zaman soyutlanacak her şeyden. Ayrıştırma normalde hiç iyi bir şey değil. Birlikte olmaları ama yeri geldiğinde destek alabilmeleri gerekli diye düşünüyorum... (Çocuğunun engelliliği bulunmayan anne, Şişli)

Odak grup çalışmasına katılan Nijeryalı babalar kendi ülkelerinde çok fazla sayıda engelli bulunduğunu ve engelli çocukların diğerleriyle beraber eğitime katılmasının çok doğal olduğunu aktarmıştır. Her ikisi de tüm çocukların bir arada eğitim almasından yanadır. Engelli çocuğu bulunmayan ebeveynlerin katıldığı odak grup çalışmasında da bütünleşik eğitim engelli çocukların özgüvenini artıracığı düşünülmüştür. Ebeveyn tutumları bütünleşik

eğitimden yana görünse de engellilik düzeyine göre uzmanların karar vermesi gerektiği düşüncesi sıkça paylaşılmıştır.

Özel eğitim sınıfı ebeveynlerinin tümü çocuklarının bütünleştirilmiş sınıflarda eğitim alabileceğini düşünmektedir. Daha önce bütünleştirilmiş sınıfta bulunan çocuğu okuma yazmayı öğrenemediği için özel eğitim sınıfına alınan bir anne özel eğitim sınıfına geçmenin oğluna yaptığı olumsuz etkiyi aktarmıştır. İdarenin özel eğitim sınıfına yönlendirdiği serebral palsili çocuğunun bütünleştirilmiş sınıfta eğitim almasını sağlamayı başarmış olan anne ise çocuğunun özel sınıftakilerden ziyade bütünleştirilmiş sınıftaki “normal” çocukları model almasını istediğini bu nedenle özel sınıftan ziyade bütünleştirilmiş sınıfı tercih ettiğini anlatmıştır.

Kapsayıcılığın engelli olmayan çocuklara bilgi ve empatilerini artırmak bakımından olumlu katkısı olduğuna dair görüşler ebeveynler arasında yaygındır. Çocuklarının engelliliği bulunmayan ebeveynlerin katıldığı odak grup çalışmasında ebeveynler çocuklarının özel eğitim okulu ziyaretine ilişkin olumlu gözlemlerini paylaşmıştır. Aynı odak grupta bir baba bütünleşik eğitimin kendi çocuğunu psikolojik olarak güçlendireceğine, bir başkası okuldaki özel eğitim sınıfındaki çocuklarla diğerlerinin sadece birbirlerini görmesinin bile engelli olmayan çocukların farkındalığını artıracığına inanmaktadır. Çocuğunun engelliliği bulunmayan ebeveynlerden biri, başta tüm çocukların bütünleştirme yoluyla eğitim almasına karşıyken öğretmenin yönlendirmeleriyle bundan yana tutum geliştirdiğini, disleksik çocuğu olan bir başka anne ise seminerlere katıldıkça aynı düşünceye ulaştığını paylaşmıştır.

5.3. Ebeveynlerin Eğitimde Kapsayıcılığı Desteklemeyen Tutum ve Davranışları

Çalışmaya göre ebeveynlerin kapsayıcılığı desteklemeyen tutumları arasında çocuğun gelişimsel kapasitesini dikkate almayan akademik başarı beklentisi, engelli çocukları etiketlemek veya dışlamak ve kendi çocuklarının engelli çocuklarla temasını engellemek yer almaktadır.

Okulun anlamı üzerine konuşulduğunda, ebeveynler özellikle öğrenmeden, okuma yazmadan ve genel olarak çocuklarının akademik başarısına ilişkin durumlardan bahsetmektedir. Okul nasıl gidiyor, sorusuna karşılık genelde çocuklarının akademik başarısına göre “iyi gidiyor”, “biraz zorlanıyoruz”, “bazı sıkıntıları oldu” gibi yanıtlar gelmekte; çocuklarının “okuma yazmayı söküp sökmedikleri” üzerinde durulmaktadır. Okuma yazmayı öğrenmek “okuma yazmayı söktü”, “halletti”, “oturttu” gibi kavramlarla ifade edilirken öğrenememek “okuma yazmada takılmak”, “karıştırmak”, “tökezmek” gibi kavramlarla ifade edilmektedir. Kullanılan kavramlardan okuma yazmanın çocuklar

için çözülmesi veya sökülmesi gereken bir düğüm veya aşılması gereken bir engel olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Çocukların okulda başarısız olması ebeveynleri en çok kaygılandıran durumlar arasındadır. Akademik başarısızlık çoğu kez çocukların diğer çocuklar tarafından dışlanmasına, oyunlara katılamamasına gerekçe olmaktadır. Çocuklar öğrenemediklerinde erken yaşlardan itibaren kurslara gönderilmekte, zamanlarının çoğunluğunu ders çalışmakla geçirmektedir. Oysa akademik başarıya dayalı rekabetçi tutumlar kapsayıcılığın önünde engel oluşturur. Sadece akademik becerileri değil, sosyal ve duygusal veya diğer alanlardaki farklı becerileri de eşdeğer gören, başarı algısını genişleten bir bakış açısına ihtiyaç vardır.

Farklılıkları bulunan çocukların bir arada eğitim alması söz konusu olduğunda sınıfta veya okulda dışlanma deneyimleri yaygındır. Ebeveynlerden engelli çocuğu bulunanların bazıları çocukların yaşadığı dışlanma deneyimlerinin yaralayıcı olduğunu paylaşmıştır.

Sen öğrenemiyorsun, sen aptalsın, geri zekâlısın, sen hiçbir şey bilmiyorsun. Üçüncü sınıfa kadar hiç arkadaşı olmadı diyebilirim. Kesinlikle çocuklardan çok uzak kaldı, çok ağladı yani onun için. Çok üzüntülü bir yaşamı oldu aslında yani çok ağır geçirdi ilkokulunu. Aşırı bir depresyona girdi, sürekli tikleri oldu, göz kaymaları, işte eliyle üstünü başını çekiştirmeler sürekli... (Disleksik çocuğu bulunan anne, Gaziosmanpaşa)

Geçen mesela şöyle dedi, 'keşke ögle arası hiç olmasa'. Diğerleri için oyun zamanı, benim oğlum için dışlanma zamanı açıkçası. (Disleksik çocuğu bulunan anne, Gaziosmanpaşa)

Araştırmaya katılan bazı engelli çocuk ebeveynleri sınıftaki diğer çocukların velilerinden aldıkları olumsuz tepkileri paylaşmış, hem çocuklarının hem de kendilerinin diğer velilerin dışlayıcı davranışlarına maruz kaldığını belirtmiştir.

İnsanlar hem beni hem çocuğumu yadırgadılar. (Disleksi tanılı çocuğu bulunan anne, Gaziosmanpaşa)

Kendime bir duvar örmüştüm. Kimseyi oradan içeri almıyordum. Çünkü yani hep anneliğimle yargılanıyordum. Sanki bu benim suçummuş gibi, hani öyle. O şekilde böyle suçlanıyordum mesela en ufacak bir şeyde. (Disleksi tanılı çocuğu bulunan anne, Şişli)

Ya senin oğlun neden böyle, neden öğrenemiyor, geri zekâlılık mı var? Zekâsında durgunluk mu var? (Disleksi tanılı çocuğu bulunan anne, Gaziosmanpaşa)

Engelli çocuğu bulunmayan bir anne kızı anasınıfındayken sınıftaki Down sendromu tanılı bir çocuğun karşılaştığı önyargılı tutumları anlatmıştır. Çocuğun öğretmenin özel ilgisine ihtiyaç duyduğunu ve diğer ebeveynlerin buna tepki gösterdiğini vurgulamıştır. Disleksi tanılı bir çocuğun annesi, çocuğunu “anormal” olarak tanımlayan bir başka çocuğun velisiyle yaşadığı tartışmayı ve öğretmenin buna karşılık kendisine çocuğunu etiketlememesi konusunda yaptığı hatırlatmayı aktarmıştır. Özel eğitim sınıfında olup hafif düzeyde zihinsel engelliliği bulunan çocuklardan birinin annesi de çocuklarına rapor almalarının ardından bütünleştirilmiş sınıfta çocuklarının karşılaştığı yargılayıcı ve dışlayıcı tepkileri aktarmıştır. Çocukların bir arada eğitim almasına ilişkin kaygılar arasında da engelli çocuğun dışlanması, kendini eksik hissetmesi ve zarar görmesi yer almaktadır.

Kapsayıcı eğitime ilişkin paylaşılan bir kaygı sınıftaki engelli çocukların diğerlerinin öğrenmesini olumsuz etkileme ihtimalidir. Bu kaygıyı paylaşan anne sorunu çözmek için engelli çocuklarla diğer çocukların sınavlarının ayrı yapılmasını önermiştir. Engelli çocuğu bulunmayan bir anne de öğretmen engelli çocuklara odaklandığından sınıfın “ünite kaçırdığından” bahsetmiştir. Öğretmen sürekli engelli çocukla ilgilendiğinden diğer çocukların derse uyum sağlayamadığını ve böyle bir çocukla aynı sınıfta olmanın kendi çocuğu için zor olduğunu belirtmiştir. Odak grup çalışmasına katılan ve üstün yetenekli çocuğu bulunan bir baba sınıftaki öğretmenin farklı çocuklara aynı eğitimi veremeyeceğini ve engelli çocukların özel eğitime ihtiyacı olduğunu savunmuştur. Ancak çocukların beden eğitimi, müzik gibi derslerde bir araya getirilebileceğini matematik, Türkçe gibi diğer derslerde ayrı eğitim almasının daha yerinde olacağını belirtmiştir.

Özel eğitim sınıfındaki çocuklardan birinin annesiye, daha faydalı olacağını düşündüğünden, çocuğunun her gün birkaç saat bütünleştirilmiş sınıflara, “normal çocukların içine” dâhil edilmesini istediğini aktarmıştır. Aynı odak grupta bir başka anne sınıflarında hiç kız çocuk olmadığını söylerken, kaynaşmaları için özel eğitim öğrencileriyle diğer öğrencilerin sınıf ziyareti ve birlikte etkinlik yapmalarını önermiştir. Hatta bahçenin bir bölümünün kaynaştırma çalışması için ayrılabilceğini belirtmiştir. Ancak bu talepleri paylaşan anneler çocukların teneffüslerde dahi diğerleriyle bir araya gelemediğinden yakınmaktadır.

5.4. Ebeveyn ve Öğretmen İşbirliği

Ebeveyn ve öğretmen arasındaki işbirliği eğitimde kapsayıcılığı olumlu etkiler. Araştırmaya katılan ebeveynler genel olarak çocuklarının öğretmenlerine güvendiklerini, rahatça iletişim kurabildiklerini, okula ve çocuklarının eğitimine ilişkin her meselede öncelikle öğretmene başvurduklarını belirtmiştir. Farklı özellikleri bulunan birçok çocukla

çalışmanın güç olduğu ve öğretmenlerden fazlasını bekleyemeyecekleri konusunda neredeyse tüm ebeveynler hemfikirdir.

Proje çerçevesindeki çalışmalara katılarak kapsayıcılığı önemseyen, bunu tutumları, kullandıkları yöntem ve uygulamalarla sınıflarına yansıtan öğretmenler ebeveynler tarafından olumlu karşılanmaktadır. Ebeveynler bu öğretmenlere ilişkin deneyimlerini “iyi ki bu öğretmene rastlamışız”, “bizim mucizemiz oldu”, “bu öğretmen gökyüzündeki yıldız” gibi cümlelerle ifade etmiştir. İlgisiz veya olumsuz tutumları olan öğretmenler ise eleştirilmiş, bazı öğretmenlerin “dersimi anlatayım, çıkayım sınıftan” yaklaşımına sahip olduğu hatta bazen ders dahi anlatmadıkları paylaşılmıştır. Bu durum kapsayıcılığın çocukların yaşamına getirdiği olumlu etkilerin sistemsel çözümler olarak değil, öğretmenlerin bireysel başarısı gibi algılandığını göstermektedir.

Eğitimin kapsayıcılığına ilişkin, ebeveyn ve öğretmen arasında kurulduğu ifade edilen işbirliği alanları arasında okula alışma, tanı süreci, öğrenme ve davranışsal sorunlarla baş etme yer almıştır.

Çocukların okula alışmasında öğretmenlerin destekleyici tutumunun ve uyguladığı kapsayıcı yöntemlerin etkili olduğu görülmektedir. Yine de akademik başarı gösteremeyen ve sınıf arkadaşları tarafından dışlanan çocukların okula gitme motivasyonu düşüktür. Okula gitme motivasyonu düşük çocukları ikna etme sorumluluğu ise özellikle ilk yıldan sonra genelde annelere bırakılmış görünmektedir, ebeveyn-öğretmen işbirliği burada daha kısıtlıdır.

Öğretmenler, engelli çocukların eğitsel tanı sürecinde ebeveynlere rehberlik etmektedir. Öğretmenin, Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından rapor alınması için veliyi yönlendirmesiyle birlikte uzun ve zorlu bir süreç başlarken, araştırmaya katılan ebeveynler sürecin hem teknik hem de psikolojik açıdan zorlayıcı olduğunu aktarmıştır. Ebeveynler ve eğitimciler engellilik türlerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığından, ortaya çıkan belirsizlik, engellilikle ilgili olumsuz önyargılarla birleştiğinde tanı süreci hem çocuk hem de ebeveynler açısından psikolojik olarak zorlayıcı ve uzun bir süreç olarak devam etmektedir.

Öğretmenlerle ebeveynler öğrenmeyi kolaylaştırmada işbirliği yapabilmektedir. Öğretmenlerin sınıftaki eğitim ve içerikleri ihtiyaca göre farklılaştırabildiği durumlarda sınıfların daha barışçıl, öğrencilerin daha memnun, öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilerin daha olumlu ve öğrenme güçlüklerinin aşılabilir durumda olduğu anlaşılmaktadır. Kapsayıcılığı gözetken bir öğretmenin sınıfındaki disleksik öğrenci annesine “hepimiz farklı anlıyoruz zaten anneciğim” diyebilmektedir. Öğrenme farklılıkları bulunan çocukların anneleri, çocuklarının farklı yöntemlerle anlatıldığı zaman anlayabildiklerini, öğretmenlerin yöntemleri ihtiyaca

göre farklılaştırma konusunda desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Bu noktada sınıf mevcudunun fazlalığı engelleyici bir faktördür. Çocuğunun engelliliği bulunmayan bir anne, öğretmenin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) tanısı bulunan bir öğrencisi için sınıftaki oturma düzenini farklılaştırdığını, bu durum başta ebeveynleri şaşırtsa da gerekli olduğunu gördüklerini aktarmaktadır. Çocuklarının okuma yazmayı öğrenmesi ebeveynlerin öncelikle önem verdiği bir konu olduğundan öğretmenin bu konudaki işbirliği ebeveynler için değerlidir. Öğretmenler okuma yazmayı öğrenmede geri kalan bazı öğrencileri desteklemek için ders dışı saatlerde onlara destek vermektedir. Destek dersleri de engellilik tanısı alan çocukların öğrenmesini kolaylaştırmak için faydalanılabilen, bazı ebeveynlerin etkili, bazılarınmsa etkisiz bulunduğu bir diğer olanak olarak görülmektedir.

Öğretmenle ebeveynin işbirliğini gerektiren bir başka alan da davranışsal sorunlarla karşılaşılan durumlardır. Bu koşullarda çoğu kez sorunun kaynağı ailede aranmakta ancak öğretmenin çözüm üretmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin “yaramaz” çocukların davranışsal sorunlarını çözmek için kullandıkları bir yöntem, çocukları davranışları “düzgün” olan bir başka çocuğun yanına oturtmaktır. Diğer yandan ebeveynler, tüm çocuklar bir arada eğitim aldığıında, sınıfta şiddet uygulanmasından yana kaygı duymaktadır.

Çok şiddet yani aşırı derecede, hani anne-babanın da sorumsuz davrandığı, şiddet uygulayan bir çocuk olursa kaygı duyabilirim. (Çocuğunun engelliliği bulunmayan anne, Şişli)

Ebeveynler bu durumlarda öğretmenle işbirliğini etkili bulmakta, veliler arası etkileşimden ise kaçınmaktadır. Odak grup çalışmasına katılan ve engelli çocuğu bulunmayan annelerden biri çocuğuna engelli bir çocuk tarafından şiddet uygulanması durumunda kendi çocuğunu güçlendirmeyi tercih edeceğini aktarmıştır. Sınıfta şiddet uygulayan çocuklar varsa, öğretmenin kapsayıcılık ve farklı çocuklarla çalışma konusunda donanımlı olması, çocuğun psikolojik destek alması ve ebeveynin engelliliğe dair farkındalığının artması gerekli görülmüştür. Odak gruplara katılan ebeveynlerden biri çocukların kendisinin çözüm üretmesini sağlamaya çalışan bir öğretmenden bahsetmiş, diğer ebeveynler bunu takdir ederken, çocuklarının özgüvenlerinin arttığını vurgulamıştır. Çocuğunun engelliliği bulunan veya bulunmayan ebeveynlerin katıldığı odak grup çalışmasında babalar da çocukların kendi sorunlarını kendilerinin çözmesinin öneminden bahsetmiştir.

Çocuğunun engelliliği bulunmayan ve odak grup çalışmasına katılan bir başka anne ise kızının anasınıfında arkadaşlarına vuran zihinsel engelli bir öğrenciye ilişkin sorunları öğretmenin de desteğiyle aştıklarını vurgulamıştır. Uyum sağlama sürecinde öğretmenin

ve ebeveynlerin “çocuğa farklılığını hissettirmeyen” bir tutum sergilemesinin etkili olduğu belirtilmektedir. Kızının kendisine “anne bizimle oyun oynuyor artık, bize alıştı” dediğini ve kızının zihinsel engelli çocuğun uyum sağlama sürecini kendi kendine gözlemlenmemiş oluşundan yana duyduğu memnuniyeti paylaşmıştır. Ebeveynlerden biri otizm tanılı bir çocuğun sınıfta kendisine ve çevresine zarar verdiği bir deneyimi paylaşırken şiddet “çok uç noktalara gittiğinde” öğretmenle, idareyle görüşüp sınıfa devam edilip edilemeyeceğine bakacaklarını aktarmıştır. Bazı engellilik gruplarından çocukların ebeveynleriye çocuklarının sınıfta şiddete uğramaması için öğretmenleri baştan bilgilendirmekte, desteklerini almaktadır. Lösemi tanısı bulunan çocuğun annesi, çocuğunu koruyabilmek için, sene başında öğretmeni ve onun aracılığıyla çocuğun arkadaşlarını bilgilendirdiklerini belirtmiştir.

5.5. Öğretmenden Beklentiler

Öğretmenlerin farklı gelişen ve öğrenen çocuklarla bir arada çalışabilmek için ne tür becerilere ihtiyacı olduğu sorulduğunda, ebeveynlerin birçoğu sabır ve ilgi üzerinde durmaktadır. Ayrıca ebeveynler öğretmenlerin farklı gelişen ve öğrenen çocukların bulunduğu sınıflarda çalışmak için kendilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Şimdiki çocuklar çok daha farklılar. Hepsinin özellikleri farklı farklı. Onlara yetişebilmek için öğretmenin donanımlı olması gerekiyor. Kendini eğitmesi lazım.

Yalnız okumakla olmuyor. (Disleksik çocuğu bulunan anne, Şişli)

Farklı çocukların öğretmenlerinin de farklı olması lazım. (Çocuğunun disleksi tanısı bulunan anne, Şişli)

Hatta katılımcı ebeveynlerden biri, eğer öğretmen farklılıklar konusunda donanımlı değilse, farklı öğrenen çocukların özel eğitime alınmasının daha iyi olacağını belirtmiştir. Kapsayıcılığı önemseyen, bunu tutumları, kullandığı yöntemler ve uygulamalarla sınıfta yansıtın öğretmenlerin bu yaklaşımı ebeveynler tarafından olumlu karşılanmaktadır.

Biliyorum ki her öğrenciye farklı farklı, yani ödevler konusunda, ders konusunda da öyle olduğunu düşünüyorum. Kimseyi kimseden geri bırakmadığını, herkesi aynı seviyede tutmaya çalıştığını düşünüyorum ve bunun için ek bir şeyler gerekiyorsa aileyi bilinçlendirdiğini düşünüyorum. Bu konuda adımlar attığını düşündüğüm için de güvenim tam yani. (Çocuğunun engelliliği bulunmayan anne, Şişli)

Ebeveynler öğretmenin çocukla ilgilendiğini ebeveyne hissettirmesini, nazik olmasını, dinlemeyi bilmesini, sabır göstermesini, adil davranmasını, “anaç” olmasını, çocuklarla göz teması kurmasını ve sorunlara çözüm üretmede proaktif ve etkili olmasını önemsemektedir.

Farklılıklar konusunda ise farklı uygulamalar ve yöntemler kullanarak öğrencilerin ihtiyacına cevap vermesini ve sınıfta dışlanmayı önleyecek biçimde farklılıkları ele almasını beklemektedirler. Öğretmenin sınıfta kullandığı yöntemlerin ve faaliyetlerin çeşitliliği de ebeveynlerin belli öğretmenleri tercih etme gerekçeleri arasında yer almaktadır. Özel eğitim sınıfı öğrencilerinin anneleri de öğretmenlerin davranış modellerinin hem kendileri hem de çocuklar açısından önemli olduğunu paylaşmıştır. Bir anne, öğretmenlerden beklentileri sorulduğunda, öğretmenin “otoriter” olması gerektiğini söylemiş; bu görüş diğer anneler tarafından da onaylanmıştır. Diğer yandan ebeveynler bazı öğretmenlerin soğuk veya sert davranmasını, çocukları aşağılamasını, öğretmesi gerekenleri öğretmiyor oluşunu veya ebeveynlerle iletişim kurmamasını da eleştirmiştir.

5.6. Ebeveynlerin Rolü ve Katılımı

Araştırmaya katılan ebeveynler sınıftaki farklı çocukların bir arada öğrenebilmesi için sadece öğretmenin değil ebeveynin de sorumlulukları bulunduğunu belirtmiştir.

Sırf öğretmenin itmesiyle olacak bir şey değil. Sırf öğretmenle biten bir şey de değil aslında bu... Birazcık bizim kendimizi geliştirmemiz gerekiyor... Farklı çocuklar olup da bizimkiyle aynı sınıfta olabilir. Bunların farklılıklarını görüp de çocuğumuzu çekmek yerine itmemiz gerekiyor. ‘Aynısınız siz, birazcık farklı öğreniyor ama arkadaşsınız, bitti. (Disleksik çocuğu bulunan anne, Gaziosmanpaşa)

Ebeveynlerin engelliliği yadırgamamaları için çocuklarını eğitmesi, bu yönde çocukları telkin etmesi beklenmektedir. Diğer yandan engelli çocukların ebeveynleri engelli çocuğa yaklaşım konusunda diğerlerini eğitime sorumlulukları bulunduğunu düşünmektedir.

Çocukların eğitimiyle ilgilenmek genel olarak annelerin sorumluluğu olarak değerlendirildiğinden, eğitime dair evde veya okulda ebeveynlerden beklenen sorumluluklar genelde annelere yüklenmektedir. Araştırma çerçevesinde babalar sadece odak gruplara katılmıştır. Odak gruplara katılan 10 babadan sadece üçü ödev dâhil olmak üzere çocukla ilgili sorumlulukları eşit paylaşabildiğini aktarmıştır. Çalışmaya katılan iki Nijeryalı baba da sorumlulukları eşit paylaştığını aktaran babalar arasındadır. Okul idaresi veya öğretmenle görüşmek veya bir etkinliğe katılmak üzere okula gelmek de yine annelerin işi olarak görülmektedir. Babaların okula gelip gelmediği sorulduğunda, “Maalesef” veya “Hayatta işim olmaz diyor” gibi yanıtlar gelebilmektedir. Buna rağmen babalar da belli durumlarda, özellikle de çocukların bakımını anne dışında üstlenecek başka kimse olmadığında okula gelip eğitimcilerle iletişime geçebilmekte, toplantılara katılabilmektedir. Babaların okula

gelmesine neden olan bir başka durum ise çocuklarının şiddete uğradığını fark etmeleridir. Engelli çocuğun tanılanma ve desteklenme sürecinde babanın varlığının kritik olduğu da belirtilmektedir. Babaların daha çok idareyle görüşme, psikolog veya psikiyatriste gitme veya özel rehabilitasyon merkezine çocukları götürme noktasında devreye girdiği, bunun dışında da zaman zaman evde çocuklara ders çalıştırdıkları görülmektedir. Babaların desteği de genel olarak sınırlı olduğundan, anneler bu sorumluluğu tek başına üstlenmekte zorlanabilmektedir. Sınıftaki çocukların anneleri arasındaki etkileşimin kuvvetli oluşu, annelerin bu konudaki “yalnız ve zorlu” mücadelesini hafifletebilmektedir.

Herhangi bir nedenle okula gelmek gerektiğinde bu sorumluluk öncelikle anneye yüklenmektedir. Anneler sık sık okula geldiklerini belirtirken, mümkün olsa daha fazla geleceklarini vurgulamıştır. Özel eğitim sınıfı öğrencilerinden hafif düzeyde zihinsel engelliliği bulunan bir çocuğun annesi de düzenli olarak okula geldiğini, teneffüslerde çocukları izlediğini ve gözettiğini anlatmıştır. Hatta öğretmenlerin de kendi çocuğunun davranışlarını düzenlemek için “anneni çağırırız” dediklerinden ve okula gelerek öğretmenlere de destek olduğundan bahsetmiştir.

5.7. Ebeveynler Arasında Temas, Etkileşim ve İşbirliği

Aynı sınıfta çocuğu bulunan ebeveynler arasında yakın iletişim ve arkadaşlık bulunduğu da bu yakınlığın çocuklar arasında da kurulması mümkün olmaktadır. Diğer yandan araştırmaya katılan ebeveynler arasındaki temas düzeyi öğretmen veya okul teması sağlamak için ek bir çalışma yapmıyorsa oldukça sınırlı kalmaktadır. Her dönem bir defa yapılan veli toplantısı sınıftaki çok sayıda ebeveynin birbiriyle temas etmesini sağlayan ortamlar arasındadır. Ancak veli toplantıları çoğu kez ebeveynlerin birbiriyle temasını sağlamaktan çok öğretmenlerden ebeveynlere tek yönlü bilgi aktarımı biçiminde gerçekleşmektedir. Özel eğitim sınıfındaki ebeveynler, -çocukları aynı sınıfta olsa da- veli toplantısı yapılmadığından, birbirlerini pek tanımadıklarını belirtmiştir. Odak grup çalışmasında hepsi birbirleriyle yeni tanıştığını söylerken “okul bitecek ilk defa bugün toplandık”, demişlerdir.

Ebeveynlerin bir araya gelebildiği bir başka ortam ise çocuk gelişimine, psikolojisine, eğitimine ilişkin “Veli Akademileri” isimli bilgilendirici seminerlerdir. Bu seminerler bir uzmanın gelip ebeveynleri bilgilendirdiği tek yönlü aktarımın gerçekleştiği ortamlar olup veliler arası etkileşime hizmet eden ortamlar olarak tasarlanmamaktadır. Diğer yandan araştırmaya katılan ebeveynler, velilerin engellilik konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda engellilik türleri konusunda bilgili ve deneyimli ebeveynlerin diğerlerine yönlendirme yapabileceği belirtilmektedir.

Katılımcılar arasında kapsayıcılığı önemseyen bir öğretmenin veliler için yürüttüğü drama atölyelerine katılanlar, diğer velilerle işbirliklerinin ve iletişimlerinin güçlendiğini anlatmaktadır. Başta çok kısıtlı, hatta çocuklar arasında yaşanan sorunlar dolayısıyla olumsuz olan iletişimleri, drama çalışması esnasında birbirlerini tanıdıklarında ve yaşam deneyimlerini paylaştıklarında, artmıştır. Bu durum farklı çocukların diğerleriyle kaynaşmasını ve arkadaşlık kurmasını da önemli ölçüde kolaylaştırmıştır. Disleksi tanımlı çocuğu bulunan bir anne veliler arasında yaşadığı dışlanmanın olumsuzluğuna karşılık drama sürecine katılmasının kendisini güçlendirdiğini, bu süreçte aile içi şiddete karşı koyduğunu, eşinin uyguladığı şiddeti engellediğini, kendi mağduriyetini ve çocuklarının tanıklığını sona erdirdiğini anlatmıştır. Bu gelişmeler, küçük oğlunun akademik başarısı üzerinde olumlu etki yaratmıştır. Drama çalışmasına katılan anneler, çalışmanın her dönem devam etmesini istediklerini aktarmış, babaların da drama benzeri çalışmalara katılmasının önemini vurgulamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Ebeveynlerin perspektifinden engellilik odağında Türkiye’de kapsayıcı eğitim araştırması ebeveynlerin engelliliğe ve çocuklara ilişkin algılarının güçlenmesine ve hak temelli⁴ dönüşümüne ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Çalışmaya katılan ebeveynlerde engelliliği aşağı görme, ceza gibi algılama, engelli olmadığı için şükretme veya engellilere yönelik acıma ve koruma temelli yaklaşımlar yaygındır. Engellilik, engelliliği bulunmayan çocuklara açıklanırken “kendi durumları için şükretmeleri gerektiği”, “yaşamın toz pembe olmadığı” ve engelliliğin “istenmeden” veya “ceza olarak” gelen bir durum olduğu gibi düşünceler paylaşılmaktadır. Engelliliğin doğal ve sadece bir farklılık olduğunu ifade eden ebeveynlerin sayısı azdır. Önyargılı tutumlar yaygındır. Örneğin, cüce bir çocukla ilgili “virüs mü bulaştırıyor dedim sen niye öyle diyorsun?”, diyen anne cüce çocuğu kapsamaya çalışırken hastalığı olan diğerlerini dışlamıştır. Bu algıların dönüşümü için normal olan ve olmayan biçimindeki keskin ayırım üzerine düşünmeye ihtiyaç vardır. Öğrencileri “normal olanlar ve özel eğitime ihtiyaç duyanlar diye ikiye ayırmak kapsayıcı eğitim anlayışına uygun değildir, her çocuğun kendi özellikleri, güçlü veya zayıf yönleriyle öğrenen olarak kabul edilmesi gerekir (Lakkala, 2017, s. 19). Çalışma çerçevesinde ebeveynler çocuklar arasında karşılaştırma yaparak engelli çocukların “normal” olanlardan örnek almasını beklemektedir. Normal olan ve olmayana atfedilen özelliklerin sorgulanması, engellilikle ilgili kalıpyargı ve önyargıların açığa çıkarılması ve ebeveynlerin hak temelli yaklaşımı benimsemesi kapsayıcılığı kolaylaştıracaktır.

4 Çocuk hakları temelli yaklaşım konusunda daha geniş bir tartışma için bkz. Beyazova ve Durmuş, (2020). “Abla bir daha gelecek misin? Türkiye’de çocuklarla gönüllülük deneyimleri, Türkiye’de gönüllülük: Deneyimler, sınırlılıklar ve yeni açılımlar”.

Engelliliğe ilişkin kalıp yargıların yanı sıra çocukların acımasızlığına ilişkin yaygın düşünce de çocukların kapsayıcılık potansiyelinin azımsanmasına yol açmaktadır. Hem ebeveynlerle hem de eğitimcilerle çocukların aktif özneler olarak eğitimin kapsayıcılığında rol almasına ilişkin çalışmalar yapmak var olan potansiyeli gerçekleştirmeyi kolaylaştırabilir.

Ebeveynlerin engelliliğe ve çocuklara bakış açılarını güçlendirmenin yanı sıra ebeveynlerin engellilik türlerine, bütünlendirme eğitimine, özel eğitime ve eğitimde kapsayıcılığa ilişkin bilgi ve farkındalıklarını artırmaya da ihtiyaç vardır. Konuya ilişkin kavramların ebeveynlerin zihninde net olmadığı, “destek dersi”, “kaynaştırma”, “özel eğitim” gibi pek çok kavramın birbirine karıştığı anlaşılmaktadır. Araştırma ebeveynlerin özellikle görünür engellilik türlerini çerçevelerine dâhil ettiğini ancak disleksi, DEHB, süregen hastalıklar gibi görünür olmayan diğer engellerin çerçevenin dışında kaldığını açığa çıkarmıştır. Tüm çocukların eğitime gerçek anlamda katılımını sağlamak için ebeveynlerin engellilik algısının tüm engellilik türlerini içermesi önemlidir.

Çocukları engelli olsun olmasın tüm ebeveynlerin bilgi ve algı bakımından güçlenmesi tanı süreçlerini kolaylaştıracağı gibi kapsayıcılığı desteklemeyen, yargılayıcı tutumları dönüştürebilir. Bilgi ve farkındalığı yüksek ebeveynlerin çocuklarına engelli tanısı konusunda engellilik durumunu çocuklarına açıklamaları, olası dışlayıcı tutumlarla baş etmeleri ve çocuklarını güçlendirmeleri daha kolaydır. Aksi durumda ise ebeveynler hayal kırıklıklarını çocuğa yansıtılabilmekte, “ne olduğunu bilmediklerini, anlamadıklarını” söyleyerek çocuktaki kaygı düzeyini artırabilmektedir. Tanı konduktan sonra karşılaştıkları yargılayıcı ve ayrımcı tutumlar da engelli çocuğun ve ebeveynlerinin durumu doğal kabul edip güçlenmeye odaklanmasını zorlaştırmaktadır.

Engellileri diğerleriyle eşit ve engelliliği bir tür farklı yaşama biçimi olarak gören ebeveynler engelli çocukların “şanssız” veya “eksik” değil, “farklı bir öğrenme biçimine sahip” olduğunu bilerek engellilik durumunu çocuklarına bu şekilde açıklayabilmektedir. Bilgi ve farkındalığı yüksek ebeveynler diğerlerinin bilgisini artırmakta, yaklaşımını güçlendirmekte, ayrıca yeri geldiğinde okuldaki idarecilerin, psikolojik danışmanların veya öğretmenlerin bilgi ve donanımını artırmaya katkıda bulunmaktadır. Bilgi ve farkındalığı, bilgilendirme motivasyonu yüksek ebeveynlerin donanımlarını diğerlerine aktarmalarını kolaylaştıracak ortam ve mekanizmalar kurulabilir, bu ebeveynlerin öğretmenlere sınıf içinde destek vermeleri sağlanabilir. Ebeveynler arasında kurulabilecek bir eşleşme sistemi birbirlerinin deneyiminden faydalanmalarını ve engelli tanısı alan çocukların ailelerinin güçlenmesini sağlayabilir.

Çalışmaya katılan ebeveynler alanda yapılan çalışmaların sonuçlarına paralel şekilde tüm çocukların bir arada eğitim almasından yanadır (Vanderpuye ve Okai, 2021; Ainscow, Slee ve Best, 2019). Engelli çocukların öğrenebilmesi ve öğrenme motivasyonu kazanması, arkadaş edinmesi, dışlanmış hissetmemesi, kaynaşmayı ve birlikte yaşamayı öğrenmesi için gerekli görülmektedir. Çalışmaya katılan ebeveynler arasında sadece Nijeryalı bir baba kapsayıcı eğitimi hak olarak tanımlamıştır. Kapsayıcı eğitimin bir hak olarak görülmesi eğitimde kapsayıcılığa yönelik desteği artıracaktır (Stevens ve Wurf, 2018, s. 10). Dolayısıyla insan hakları çerçevesinde kapsayıcı eğitim hakkına ilişkin bilgi ve farkındalığın desteklenmeye ihtiyacı vardır. Engelliliği bulunmayan çocuklar açısından yeni şeyler öğrenmek, farkındalık kazanmak, farklılığı öğrenmek, empati kurabilmek, acıyarak bakmamak kapsayıcı eğitimin katkıları arasında sayılmıştır. Tüm çocukların bir arada eğitim alması yaygın bir düşünce olsa da uzmanların engellilik düzeyine göre çocuğu özel eğitime yönlendirebileceği de sıklıkla paylaşılmıştır. Buna karşın çocukları özel eğitim sınıfına devam edenler dâhil tüm ebeveynler çocukların bütünleştirilmiş sınıflarda okuyabileceğini ve okuması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların bazıları daha önce çocukları ayırttırmaktan yana olsalar da öğretmenlerin veya katıldıkları seminerlerin etkisiyle kapsayıcılığa taraf tutumlar edindiklerini paylaşmıştır.

Eğitimde kapsayıcılık için öğretmen-ebeveyn işbirliği önemlidir. Araştırma çerçevesinde çocukların okula alışması, tanı alma süreci, öğrenmeyi kolaylaştıracak önlemler alma ve davranışsal sorunlarla baş etme konularında öğretmenle kurulan işbirlikleri aktarılmıştır. Bu alanlarda özellikle sorunlar okulun ilk yıllarında çözülemediğinde sorumluluğun gittikçe daha fazla annelere yüklendiği, oysa çocukları güçlendirebilmek için eğitimciler ve anne-babalar arasında sorumluluk paylaşımına ihtiyaç olduğu açığa çıkmıştır. Hedefi çocuğu güçlendirmek olduğunda, öğretmen-ebeveyn işbirliği etkili olmaktadır. Çocuğunun engelliliği bulunmayan ebeveynlerin sorun çözmede öğretmenle işbirliği örnekleri sınırlıyken, engelli çocuğu bulunanların olumlu veya olumsuz pek çok deneyimi vardır.

Farklı özellikleri bulunan pek çok çocukla çalışmanın güç olduğu ve öğretmenlerden mevcutta yaptıklarından fazlasını bekleyemeyecekleri konusunda neredeyse tüm ebeveynler hemfikirdir. Özellikle kalabalık sınıflarda öğretmenlerin sorunları çözememesi veya yeri geldiğinde çocuklara olumsuz yaklaşması, azarlaması doğal karşılanmaktadır. Buna karşılık sınıf mevcudu ne olursa olsun kapsayıcılığı önemseyen, bunu tutumları, kullandıkları yöntemler ve uygulamalarla sınıflarına yansıtan öğretmenler ebeveynler tarafından takdir görmektedir. Öğretmenlerin sınıftaki eğitim-öğretim yöntemlerini ihtiyaca göre farklılaştırabildiği durumlarda sınıfların barışçıl, öğrencilerin memnun, öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilerin daha olumlu ve öğrenme güçlüklerinin aşılabilir durumda

olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler kapsayıcılığı gözetmediğinde öğrenme sorumluluğu çocukların kendisine, öğretme sorumluluğu ise git gide daha fazla ebeveyne yüklenmektedir. Öğretmenlerin işbirlikli öğretim, öğrencilerin farklı tarz ve ihtiyaçlarına göre eğitimde farklılaştırma, çocuk merkezli yöntemler, çok kültürlü ve kapsayıcı ortamlarda eğitim-öğretim ve engelli çocukları bireysel eğitim planlarıyla destekleme konularında eğitim alması etkili olacaktır (Sharma, 2015, s. 321). Sosyal duygusal güçlükler yaşayan, dürtüsel hassasiyetleri bulunan veya öğrenmede farklılıklar yaşayan çocukların bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin bilgi ve donanımlarının artırılmasına ve destekleyici önlemlere ilişkin ihtiyaç gittikçe artmaktadır (Özaydın vd., 2017, s. 112).

Akademik başarı, araştırmaya katılan tüm ebeveynler için önemlidir. Çocukların okulda başarısız olması ebeveynleri en çok kaygılandıran durumlar arasındadır. Akademik başarısızlık çocukların diğer çocuklar tarafından da dışlanmasına, oyunlara katılamamasına, çocukluk sürecini ders çalışma baskısıyla eksik yaşamasına gerekçe olmaktadır. Eğitimin kapsayıcılığını artırmanın önemli bir koşulu ebeveynlerin sosyal, duygusal veya diğer becerileri de başarı çerçevesine almasını sağlamaktır. Ebeveynlerin sosyal ve duygusal gelişimin önemi ve akademik başarıyla ilişkisine dair güçlenmelerini sağlayacak çalışmalar önemlidir. Sınıfta uygulanan kapsayıcı ve etkileşimli yöntemlerin çocukların temasını ve öğrenmelerini kolaylaştırarak hem sosyal hem de akademik becerilere farklı düzeylerde katkısı bulunduğunu gösteren çalışmalar vardır (Dessemontet ve Bless, 2011; Suleymanov, 2014; Hehir vd., 2016; Özaydın vd., 2017).

Okuma yazmayı öğrenmek “okuma yazmayı söktü”, “halletti”, “oturttu” biçiminde öğrenememek “okuma yazmada takılmak”, “karıştırmak”, “tökezlemek” biçiminde ifade edilmektedir. Kullanılan kavramlar okuma yazmanın çocuklar için çözülmesi veya sökülmesi gereken bir düğüm veya aşılması gereken bir engel olarak algılandığını göstermektedir.

Okuma yazmayı öğrenip öğrenememek ilkökul düzeyinde eğitime dâhil olmada bir eşik haline gelmiş durumdadır. Bulgulara göre okuma yazmayı öğrenemeyen çocuklar geride kalmış hissetmekte, motivasyonları düşmekte ve öğretmenin ve ebeveynlerinin beklentilerini yerine getirememenin baskısını hissetmektedir. Sınıf arkadaşları tarafından dışlanan çocuklar eğitim ortamından psikolojik, zihinsel ve fiziksel olarak uzaklaşmaktadır. Okuma yazmayı öğrenenlerse, tersine eğitime bağlanabilmektedir. Okuyup yazan çocuklar yapabilirliklerine inanıp kendilerine güven kazanırken, öğrenemeyenlerin inancı hızla kaybolmaktadır. Okuma yazma becerisini kapsayıcılığın eşiği olmaktan çıkarmak ve tüm çocukların farklı yöntemlerle edinebileceği bir beceri olarak kurgulamak önemlidir.

Okula başladıktan sonra öğrenmede veya sosyalleşmede güçlük yaşayan çocukların okula yönelik motivasyonunu artırmak ebeveynlerin rol oynadığı bir alandır. Çocukları isteksiz ebeveynler -çoğu kez anneler- kendilerini “çocuklarını zorla okula gönderiyormuş” gibi hissettiklerini belirtmektedir. Diğer yandan okula gitmek istemeyen çocukların gerekçelerini anlamak ve bunlar üzerine çalışmak eğitimciler ve eğitimin kapsayıcılığını sağlamak açısından önemlidir. Okula alışma sürecinde ebeveyn-öğretmen işbirliğinin sağlanması çocukların ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılmasını ve ihtiyaca uygun çözümler oluşturulmasını kolaylaştırırken, velileri de yaşadıkları yalnızlık ve tükenmişlik hissinden kurtarabilir. Ebeveyn-öğretmen etkileşiminin olumlu olması, okula aidiyeti artırmada tek başına etkili görünmemektedir; öğretmenin kapsayıcı eğitim yöntem ve uygulamaları bu bağlamda fark yaratmaktadır.

Çalışmaya katılanlar, literatürde de yer aldığı gibi (Lalvani, 2015; De Boer, Pijl ve Minnaert, 2010; Stevens ve Wurf, 2018), kapsayıcı eğitime ilişkin çeşitli kaygılar da ortaya koymuştur. Engelli çocuğun zarar görmesi veya dışlanması ihtimali, sınıf içinde akranlar arası şiddet veya öğretmen engelli çocukla uğraşırken, diğer çocukların öğrenmesine yeterince zaman ayırlamaması bunlar arasındadır. En fazla kaygılanılan durum, sınıfta “aşırı” şiddet uygulayan çocuklar bulunmasıdır. Ebeveynler bu tür davranışsal sorunlarda öncelikle öğretmenle görüşeceklerini, öğretmenin önerisine göre hareket edeceklerini ve -şiddete uğrarsa- kendi çocuklarını güçlendireceklerini belirtmiştir. Bazı ebeveynler çocukların birbirinden farklı olduğuna ve farklı davranışları bulunabileceğine dair çocuklarıyla konuşacağını söylerken, bir diğeri “engelli çocuğu alttan almak gerektiğini” anlatacağını belirtmiştir. Ebeveynlerin engelli çocuklarla temas edilen her duruma hak temelli ve eşitler ilişkisi çerçevesinde yaklaşma yönünde güçlenmeye ihtiyacı vardır. Çocuklar arasında çatışma olduğunda, ebeveynler arasındaki diyalog yolunun kapalı olduğu, veliler arasındaki iletişim kanallarının öğretmenlerin işbirliğiyle sürekli ve çift yönlü olarak açık olmasını sağlayacak çalışmalar yapmak gerektiği görülmüştür.

Akrantar arası şiddet, engelliliği bulunan veya bulunmayan çocukların ortak sorunudur. Çalışmaya katılan ebeveynler sınıfta veya okulda çocukların başvurduğu şiddetten çocukların ailelerini sorumlu tutmaktadır. Çocuklar arasında şiddet ve zorbalık içeren durumlar yaşandığında, şiddet uygulayan çocukla veya ailesiyle doğrudan bağlantıya geçmekten kaçınan ebeveynler öğretmenle işbirliği kurarak çözülen şiddet ve zorbalık örnekleri paylaşmıştır. Çözüm yolları arasında öğrencileri kendi sorunlarını kendilerinin çözmesi için teşvik etmek, davranışsal sorunları bulunan çocukların olmayanları model almalarını sağlamak, zorbalık durumlarında zorbalığa başvuran çocuğun ihtiyaçlarını görebilmek, sınıfta engelli çocuğun

farklılığını öne çıkarmamak veya davranışsal sorunlarda ödül ceza yöntemini uygulamak yer almıştır. Bedensel engelliliği veya süregelen hastalığı bulunan çocukları bulunan ebeveynler çocuklarının şiddete uğramasından çekindiklerinden, sene başından itibaren öğretmeni bilgilendirmeyi ve onunla işbirliği kurmayı özellikle önemsemektedir. Eğitimde kapsayıcılık için çocuk katılımının yaşama geçmesi temel bir koşuldur (Lakkala, 2017, s. 20). Ebeveynlerin görüşlerine başvuru bu çalışmada öğretmenlerin çocuk katılımını yaşama geçirdiklerine değindikleri tek konu akranlar arası çatışmaların önlenmesi olarak görünmektedir.

Özellikle engelli çocuğu bulunan ebeveynler, çocuklarının yaşadığı dışlanma deneyimlerinin yaralayıcı olduğunu paylaşmıştır. Sınıfta yaşanan dışlayıcı tutumların dönüştürülmesinde öğretmenin rolü çok etkilidir. Öğretmenler ebeveynlerle temas kurarak, çocuklara model olarak, örnek olaylar anlatarak, çocukları kabul ettiklerini göstererek veya diğer çeşitli yöntemlerle çözümler üretmektedir. Ancak paylaşılan bazı deneyimler öğretmenlerin engelli çocukları sosyalleştirmek için diğer çocukları zorunlu görevlendirebildiğini veya engelli çocuklara ayrıcalık tanıyabildiğini de göstermiştir. Engelli çocuklara diğer çocukların sahip olmadığı ayrıcalıklar tanımak eşitsizliğe yol açabilmekte, diğer çocuklara haksızlık gibi görünebilmektedir. Tüm çocukların ihtiyaçlarının hem öğretmen hem de birbirleri tarafından gözetildiği bir ortam eğitimin kapsayıcılığını artıracaktır.

Çalışmaya katılan ebeveynler, öğretmenlerden sabırlı olmalarını ve farklı çocukların bulunduğu sınıflarda çalışmak için kendilerini geliştirmelerini beklemektedir. Eğitimde kapsayıcılık için ebeveyn-öğretmen ve ebeveyn-ebeveyn temas ve işbirliğinin artmasının etkili olduğu çalışmaya katılan ebeveynlerin paylaşımlarından anlaşılmaktadır. Ebeveynler arasındaki arkadaşlık, çocuklar arasındakini kolaylaştırdığı gibi engellilik, sosyalleşme, öğrenme, davranışsal sorunlarla baş etme gibi çeşitli alanlarda bilgi ve deneyim paylaşımını mümkün kılmaktadır. Eğitimde veliler açısından da kapsayıcılığı sağlamaya ihtiyaç vardır. Veli toplantıları, yılsonu organizasyonları, Veli Akademileri gibi buluşmaları kapsayıcılık faaliyeti olarak tasarlamak, ebeveynler arasında düzenli paylaşım olanağı yaratmak eğitimin kapsayıcılığını güçlendirmek açısından etkilidir.

Eğitimde kapsayıcılıkta ebeveynlere de kimi roller atfedilmektedir. Engelliliği yadırgamamaları için çocuklarını eğitmek, öğretmenleri çocuklarının özelliklerine dair bilgilendirmek, herhangi bir sorunda öncelikle öğretmenle işbirliği yapmak, diğer velilerle etkileşim halinde olmak, çocuklarını yarıştırmamak ve onların okula gitme motivasyonlarını artırmak bunlar arasındadır. Katılımcıların paylaşımları çocukların eğitime katılımında anne-baba işbirliğinin ve babaların okulla temasının sınırlı olduğunu göstermiştir. Babaların engelli olsun veya olmasın çocuklarının eğitiminde oynayabilecekleri kritik rolü fark etmelerini

sağlayacak çalışmalar eğitimin kapsayıcılığına katkı sunacaktır. Sadece okulda değil yaşamın her alanında kapsayıcılığı ve bunun için ebeveynler arasındaki dayanışmayı artırmak önemlidir.

Özel eğitim, okuldaki eğitimci ve ebeveynlerin bilgisinin kısıtlı olduğu bir alandır. Özel eğitim uzmanların belirleyeceği bazı çocuklar için gerekli görülürken, özel eğitim sınıfına gitmek okuldaki eğitimciler, ebeveynler ve çocukların gözünde aşağı görülmektedir. Hatta sınıfın ismi “özel eğitim sınıfı” değil “özel eğitim alt sınıfı” olarak söylenmektedir. Özel eğitim sınıfı öğrencilerinin diğer öğrencilerle teması ve okul içindeki görünürlüğü oldukça azdır. Aynı durum özel eğitim öğretmenleri için de geçerlidir. Araştırmaya katılan özel eğitim sınıfı ebeveynleri zorluklar karşısında kendilerini yalnız ve okul içinde de “kenara itilmiş” hissettiklerini söylemiştir. Derslerin çocuklarının öğrenmesine katkıda bulunmadığından yana kaygıları vardır. Uyumda zorlanan bazı öğrencileri “eve erken göndermek” sınıf içindeki davranışsal sorunlardan kaçınmanın bir yolu gibi kullanılmaktadır. Ebeveynlerin beklentisi öğretmenlerin davranışsal sorunlar için daha etkili çözümler üretmesi ve çocukların öğrenmesine katkıda bulunacak çalışmalar yapması, tavsiyeler vermesidir. Özel eğitim sınıfı içe kapalı ve okulun kalanına mesafeli bir ortamdır ve özel eğitimin görünürlüğünü ve okul içinde kabulünü artırmak önemlidir. Resim, müzik veya beden eğitimi gibi dersleri ortaklaştırarak özel eğitim öğrencileriyle diğerlerinin birlikte üretmesini sağlayacak olanaklar yaratılabilir. Belirli gün ve haftalar, yarışmalar, geziler gibi alanlarda özel eğitim öğrencilerinin de içerilmesi planlanabilir. Özel eğitim öğrencilerinin diğerleriyle temasını sağlarken yardım temelli ve hiyerarşik bir ilişkiden kaçınmak, eşitler ilişkisinin kurulmasına özen göstermek, ortak bir amaç oluşturmak, rekabetçilikten ziyade dayanışmacılığı desteklemek önemlidir.

Çalışmadaki ebeveyn tutumları “savunucu”, “içermeci”, “yardım temelli” ve “kaçınmacı” tutumlar olarak sınıflandırılabilir. Tamamı engelli çocukların ebeveyni olan “savunucu” ebeveynler çocuklarının engelliliğini bir sorundan ziyade farklılık olarak gören ve bu algıyı topluma yayma yönünde motivasyonu bulunan, bunun için harekete geçen ebeveynlerdir. Savunucu ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecinde yaşadıkları zorlukları çocuklarıyla ve eğitim ortamı veya aile çevresindeki aktörlerle birlikte adım adım aştıkları ve çocuklarının daha kapsayıcı bir eğitim deneyimine sahip oldukları görülmektedir. “İçermeci” ebeveynler ise -engelli çocuğu bulunsun veya bulunmasın- engelliliğe bir farklılık olarak yaklaşan ve kendi çocuklarını da bu bakış açısıyla güçlendiren ebeveynlerdir. Bu ebeveynler bu yönde toplumda algı dönüşümüne yönelik bir sorumluluk üstlenmiş görünmeseler de içermeci yaklaşımları sınıftaki kapsayıcılığa katkıda bulunmaktadır. “Yardım temelli” yaklaşıma sahip ebeveynler engelliliği sorun ve şanssızlık olarak görüp acıma odaklı yaklaştıklarından, -tutumları olumlu gibi görünse de- engelliliğe dönük kalıpyargıları yeniden üretirler ve

eğitimin kapsayıcılığına katkı sunamazlar. “Kaçınmacı” ebeveyn tutumları engelli çocuklara yönelik dışlayıcı ve ayrıştırıcı tutumları ifade ederken bu tutumlar öğretmenlerin kapsayıcılık konusundaki çabalarını karşılıksız bırakmakta ve eğitimde kapsayıcılığın önünde önemli engel oluşturmaktadır. Engelli çocuklar için eğitimde eşitliğin sağlanması ve ayrımcılığın önlenmesi için kapsayıcılığa dönük farklı tutumlara sahip ebeveynlerin etkileşimini ve ebeveynler ve öğretmenler arasında akran öğrenmesini artıracak çalışmalar desteklenmelidir.

Kısıtlılıklar

İstanbul’un Şişli ve Gaziosmanpaşa ilçelerindeki birer okulda ebeveynlerle nitel yöntemlerle yürütülen bu çalışmaya katılan ebeveynlerin sayısı sınırlıdır. Öğrenci, akran ve öğretmen görüşlerine başvurulmamıştır. Ebeveynlere Tohum Otizm Vakfı ve İstanbul Bilgi Üniversitesi SEÇBİR’in birlikte çalışma yürüttüğü öğretmenler aracılığıyla ulaşıldığından, araştırmaya konu olan çocukların önemli bir bölümü eğitimde kapsayıcılık konusundaki çalışmalara katılan öğretmenlerin sınıflarında okumaktadır. Bu durumun ebeveynlerin kapsayıcılığa yönelik tutumlarını olumlu etkilemiş olabileceğini dikkate almak gerekir. Ayrıca okullara özgü koşulların araştırma bulgularını etkilemiş olabileceği düşünülebilir. Araştırmada cinsiyet, etnik köken, sosyal sınıf gibi farklı özelliklerin katılımcıların deneyimlerini nasıl etkilediği yönünden bir değerlendirme yapılmamıştır.

Gelecek Çalışmalar

Ebeveynlerin eğitimde kapsayıcılığa dönük tutumlarına odaklanan gelecek çalışmalarda cinsiyet, etnik köken, sosyal sınıf gibi farklı değişkenlerin engelli çocukların eğitimde kapsayıcılık deneyimlerine nasıl yansıdığına odaklanılması faydalı olacaktır. Örneğin, engelli kız çocuklar “çifte engelli” durumundadır, engelli kız çocukların eğitim görme olanakları engelli oğlan çocuklara veya engelli olmayan kız çocuklara göre daha sınırlıdır (UNICEF, 2013). Dolayısıyla bu alanda kesişimselliği dikkate alarak yürütülecek çalışmalar önemlidir. Kapsayıcı eğitime çocukların ve akranlarının nasıl yaklaştığına ilişkin çalışmalar değerlidir. Bu alandaki özneler olarak çocukların görüşlerine başvuran çalışmaların sayısının artmasına ihtiyaç vardır. Bir diğer önemli nokta koronavirüs salgını sürecinde devreye sokulan uzaktan eğitim sistemlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin kazanımları çoğu kez geriye götürmüş oluşudur. Özel gereksinimli çocukların uzaktan eğitim platformlarına katılımı ve bu süreçte velilerin yaklaşım ve katılımı üzerine çeşitli çalışmalar bunu ortaya koymaktadır (Vanderpuye ve Okai, 2021). Koronavirüs salgını sürecinin ve olası diğer kriz veya âfet durumlarının eğitimde kapsayıcılığı ve buna yönelik tutumları nasıl etkilediğine ilişkin çalışmalar kriz durumlarında da eğitimde kapsayıcılığın gözetilebilmesi açısından önemlidir.

Kaynakça/References

- Ainscow, M. Slee, R. ve Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7/8), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Anıkan, P. (2019). *İlköğretim düzeyinde kaynaştırma eğitime devam eden çocuklar ile ailelerinin okulda karşılaştıkları sorunların okul sosyal hizmeti temelinde değerlendirilmesi (Keçiören ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Başgöl, Ş., Rışvanlı, B., Başar, G. ve Topçu, F. (2018). Okul öncesi kaynaştırma öğrencileri ile ilgili akran, veli ve öğretmen algılarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 17-31.
- Beyazova, A. (2019). *Kapsayıcı ve katılımcı okullar için eğitimcilerle yönelik çocuk işçiliği ve ayrımcılıkla mücadele rehberi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Beyazova, A. ve Durmuş, G. (2020). Abla bir daha gelecek misin? Türkiye’de çocuklarla gönüllülük deneyimleri. E. Erdoğan, P. Uyan-Semerci, N. Yentürk, K. Doğan-Yenisey, A. Beyazova, G. Durmuş ve L. Yurttagüler (Eds.) *Türkiye’de gönüllülük: deneyimler, sınırluluklar ve yeni açılımlar*, içinde (s. 133-165). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Birleşmiş Milletler (BM) eğitimde ayrımcılığa karşı sözleşme*. (1960). <https://api.ihem.barobirlik.org.tr/server/api/core/bitstreams/c69c3e57-3945-4e2a-8479-4f05780c811c/content>
- Birleşmiş Milletler (BM) çocuk haklarına dair sözleşme*. (1989). <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/tr/content/124-cocuk-haklarna-dair-sozlesme/>
- Birleşmiş Milletler (BM) engellilerin haklarına ilişkin sözleşme*. (2009). https://inhak.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/2312020100834bm_48.pdf
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) dünya çocuklarının durumu: Engelli çocuklar*. (2013). <https://www.unicef.org/turkiye/sites/unicef.org.turkey/files/2019-02/engelli%20cocuklar%202013.pdf>
- Çayır, K. (2022). Etik sorumluluk, insan hakları ve kültürel-ahlaki gerekçeler geriliminde Türkiye’de kapsayıcı eğitim. *REFLEKTİF Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 75-90. <https://doi.org/10.47613/reflektif.2022.56>
- Çıfci Tekinarslan, İ., Sivrikaya, T., Keskin, N.K. Özlü, Ö. ve Uçar Rasmussen, M. (2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi, *Elementary Education Online*, 17(1), 82-101.
- De Boer, A., Pijl, S.J. ve Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 165-181.
- Dessementet, R.S. ve Bless, G. (2011). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 1-9, <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2020). *Eğitim izleme raporu 2019: Öğrenciler ve eğitime erişim*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2019-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>
- El Zein, H.L.(2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools: a case of study of parents’ perspective. *Educational Research and Review*, 4, 164-172.
- Engelli Çocuk Hakları Ağı (EÇHA). (2020). *Covid-19 sürecinde özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik eğitim analizi raporu*. <https://drive.google.com/file/d/1nK5sZ8dtHJB3h8y8af2GbhlmwvPjdtku/view>
- Güner, Ş. (2019). *Okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ailelerin destek eğitim sürecindeki gereksinimlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., ve Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*, Instituto Alana. https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf
- Hu, B.Y., Miranda C.K.M., Zang, C., Fan, X. ve Zu, J. (2018). Chinese parents’ beliefs about the importance and feasibility of quality early childhood inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(2), 163-182.

- İçyüz, R. (2008). *İşitme kayıplı çocuğu kaynaştırmaya devam eden ebeveynlerin sorunlarının ve gereksinimlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Kaymakamtorunları, Ş. (2018) özel eğitim ve iş uygulama merkezlerinde serebral palsili çocuklar ile çalışan öğretmenlerin ve bu çocukların ebeveynlerinin sorunlarının belirlenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Lakkala, S. (2017). Paradigm of inclusive education. A. Galkienė (Ed.) *Inclusion in socio-educational frames. Inclusive school cases in four european countries*, içinde (s. 16-30), Vilnius: Lithuanian University of Educational Sciences.
- Lalvani, P. (2015). Disability, stigma and otherness: perspectives of parents and teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 379-393.
- Leyser, Y. ve Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.
- Metin, Ş. (2013). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 146-172.
- Özaydın, L., Kayhan, N., Karahan, S. ve Toker, M. (2017). The effects of inclusive education on the academic achievement of the mainstreaming students. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6(2), 111-136.
- Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. (2018). T.C. Resmî Gazete (30471, 7 Temmuz 2018).
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz., G.Ş., Köksal, H., İrez, S. (Ed.). (2017). *Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, https://bevmustafakemalilikokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/28/742532/dosyalar/2017_12/15131327_ekitap.pdf
- Sabancı Vakfı. (t.y.). *Engelli hakları odaklı kapsayıcı okul için öğretmen kılavuzu*. http://egitimdeengellihaklari.org/wp-content/uploads/2021/06/final_28mayis_tohum_otizm_ogretmen_kilavuzu.pdf
- Sart, H., Barış, S., Sarıışık, Y., Düzgün, Y. (Eds.). (2016). *Engeli olan çocukların Türkiye’de eğitime erişimi: durum analizi ve öneriler*. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi, https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Engeli-Olan-%c3%87ocuklar%c4%b1n-T%c3%berkiyede-E%c4%9fitime-Eri%c5%9fimi.pdf
- Sharma, A. (2015). Perspectives on inclusive education with reference to united nations. *Universal Journal of Educational Research*, 3(5), 317-321. <http://doi.org/10.13189/ujer.2015.030502>
- Stevens, L. ve Wurf, G. (2018). Perceptions of inclusive education: a mixed methods investigation of parental attitudes in three Australian primary schools, *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1464068>
- Süleymanov, F. (2014). *Academic achievements of students with special needs in inclusive education*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. University of Oslo.
- Tohum Otizm Vakfı ve İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (TOHUM ve SEÇBİR). (2022). *Engelli Hakları Odaklı Kapsayıcı Okul için Öğretmen Kılavuzu*. http://egitimdeengellihaklari.org/wp-content/uploads/2021/02/final_1aralik_tohum_otizm_ogretmen_kilavuzu.pdf
- Tryfon, M., Anastasia, A., ve Elini, R. (2019). Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67(6), 420-428. <http://doi.org/10.1080/20473869.2019.1675429>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2015-2019 Stratejik Planı. (2015). https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). 2023 Eğitim Vizyonu. (2018). https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf

- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF). (2020). *Engeli olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi: Aile rehberi*, <https://bit.ly/3vTtt4i>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2000). *The Dakar Framework for Action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2014). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Uyan Semerci, P., Müderrisoğlu, S., Akkan, B.E., Kılıç, Z. ve Uran, Ş. (2012). *Eşitsiz bir toplumda çocukluk: çocuğun “iyi olma hali”ni anlamak: İstanbul örneği*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. <https://bilgiyay.com/wp-content/uploads/2019/01/e%C5%9Fitsiz-bir-toplumda-%C3%A7ocukluk.pdf>
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaşturmaya yönelik tutumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Vanderpuye, I. ve Okai, M.-P. (2021). Sustainability of inclusive education and Covid-19: perspectives of teachers and parents of children with disability on virtual learning platforms. *Journal of Education and Practice*, 12(8), 71-79.
- World Health Organisation (WHO) International Classification of Functioning. (2007). *Disability and health: children and youth version: ICF-CY*, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43737>
- Yazıcıoğlu, T. (2017). *Serebral palsili öğrenciler için düzenlenen bir ilkokulda gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamasının öğrenci veli ve öğretmen görüşlerine dayalı incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Yıldırım Parlak, Ş., Karahan, S., Özgan, K. ve Özaydın, L. (2022). Kovid-19 salgını sürecinde özel gereksinimli çocukları olan ebeveynlerin ihtiyaçları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(1), 25-54.