



TÜRKİYEDE KAPSAYICI EĞİTİM: ÖRGÜN VE YÜKSEKÖĞRETİM DÜZEYİNDE ENGELLİ BİREYLERİN VE AİLELERİNİN DENEYİMLERİ

**AİLE VE SOSYAL HİZMETLER BAKANLIĞI
ENGELLİ VE YAŞLI HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
ANKARA - 2026**



TÜRKİYEDE KAPSAYICI EĞİTİM: ÖRGÜN VE YÜKSEKÖĞRETİM DÜZEYİNDE ENGELLİ BİREYLERİN VE AİLELERİNİN DENEYİMLERİ

AİLE VE SOSYAL HİZMETLER BAKANLIĞI
ENGELLİ VE YAŞLI HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

ANKARA

2026

Hazırlayan

Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü
Engelli Politikaları Dairesi Başkanlığı

Yazarlar

Prof Dr İsa Birkan GÜLDENOĞLU (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Nilay KAYHAN (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Yurdagül GÜNEŞ (ASHB-Eğitim Uzmanı)
Özge İrem BAYRAM AVCI (ASHB-ASH Uzm.Yard.)

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM

ENGELLİLERİN EĞİTİMİNDE MEVCUT DURUM	11
1. ENGELLİLİK ALANINDA TOPLUMSAL YAŞAMA KATILIMI VE ENGELLİLERİN EĞİTİMİNİ ÖNCELEYEN BELGELER VE KAPSAMI.....	13
1.1. Kavramsal Çerçeve	13
1.2. Üst Belgeler	13
1.2.1. On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028).....	13
1.2.2. 2025 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı	14
1.2.3. Engelli Hakları Ulusal Eylem Planı (2023-2025)	15
1.2.3.1. Diğer Eylem Planları	15
1.2.4. Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme.....	16
2. T.C. Anayasa ve Mevzuat Düzenlemeleri	17
2.1. T.C. Anayasa ve Kanunlar.....	18
2.1.1. T.C. Anayasası.....	18
2.1.2. Engelliler Kanunu	18
2.1.3. İlköğretim ve Eğitim Kanunu	19
2.1.4. Milli Eğitim Temel Kanunu	20
2.1.5. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu	20
2.1.6. Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.....	21
2.1.7. Özel Öğretim Kanunu	21
2.1.8. Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.....	22
2.1.9. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (YÖK)	23
2.1.10. Yönetmelikler ve YÖK Kararları	24
2.1.10.1. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.....	24
2.1.10.2. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği.....	25
2.1.10.3. Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği	25
2.1.10.4. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği	25
2.1.10.5. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (OKY)	27
2.1.10.6. Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik (ÇÖZGER) ve Erişkinler İçin Engellilik Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik (ESKR).....	27
2.1.10.7. Yükseköğretim Kurumları Engelliler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği.....	28
2.1.10.8. yükseköğretim Kurumları Engelli Bireylere Yönelik Sınav Uygulamalarında ve Engelli Kontenjanında Aranacak Sağlık Şartlarına Dair Yönetmelik	29
2.1.10.9. Yükseköğretim Kurumları Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği	29
2.1.10.10. YÖK Genel Kurul Kararları.....	30

2. BÖLÜM

ENGELLİ BİREYLERİN EĞİTİME KATILIM DURUMU.....	33
2. ENGELLİLERİN EĞİTİMİNDE KURUMSAL YAPILANMA, EĞİTİM İSTATİSTİKLERİ, KAPSAYICI EĞİTİM UYGULAMA ÖRNEKLERİ.....	35
2.1. Engellilik Kavramı.....	35
2.1.1. Özel Eğitim Hizmetlerinin Kurumsal Yapısı.....	35
2.1.2. MEB Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları	36
2.2. Özel Eğitim ve Sağlık Kurulu raporlarına Göre Sınıflandırılması.....	41
2.3. Eğitim Sistemleri	42
2.3.1. Bütünleştirme ve/veya Kapsayıcı Eğitim.....	43
2.3.2. Ayrıştırıcı Eğitim.....	45
2.3.3. Karma Sistemler	47
2.4. Eğitsel Değerlendirme, Tanılama ve Yerleştirme	49
2.4.1. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu	51
2.5. Eğitim Tür, Kademelerine Göre Özel Eğitim Hizmetleri.....	52
2.5.1. Erken Çocukluk Özel Eğitimi	53
2.5.2. Okul Öncesi Eğitim	54
2.5.3. İlköğretim	54
2.5.4. Ortaöğretim.....	55
2.5.5. Yükseköğretim ve Uygulama Birimleri.....	56
2.5.6. Yaygın Eğitim	58
2.5.7. Açık Öğretim.....	59
2.5.8. Evde Eğitim.....	60
2.5.9. Hastanede Eğitim	60
2.5.10. Aile Eğitimi	61
2.5.11. Tamamlayıcı Eğitim.....	62
2.5.12. Kolaylaştırıcı Kişi	62
2.5.13. Özel Eğitim Hizmetleri.....	63
2.5.13.1. Resmi Özel Eğitim Okul ve Kurumları	64
2.5.13.2. Özel Eğitim Sınıfları	66
2.5.13.3. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Özel Eğitim	67
2.5.13.4. Bireyselleştirilmiş eğitim programı.....	69
2.5.14. Özel Özel Eğitim Kurumları.....	70
2.5.14.1. Özel özel eğitim okulları.....	71
2.5.14.2. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri.....	72
2.5.15. Eğitim Materyali ve Teknoloji Desteği	76
2.5.16. Özel Eğitime Gereksinimi Olan Bireyler İçin Standartları Belirlenen Meslek Dalları	77
2.5.17. Özel Eğitimde Personel	77
2.5.18. Özel Eğitim Programı.....	78
2.5.19. YÖK/ÖSYM Merkezi Sınavlarında Düzenlemeler	79
2.5.19.1. Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS).....	79
2.5.19.2. EKPS: Engelli Kamu Personeli Seçme Sınavı.....	81

3. BÖLÜM

ENGELLİ BİREYLERİN EĞİTİMİNDE İŞ BİRLİĞİ; DİĞER HAKLAR VE HİZMETLER	83
3. AİLE VE SOSYAL HİZMETLER BAKANLIĞI, DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI, HAZİNE VE MALİYE BAKANLIĞI 85	
3.1. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı	85
3.1.1. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrencilerin Okullara ve Kurumlara Erişiminin Ücretsiz Sağlanması Projesi.....	85
3.1.2. Türk İşaret Dili Çalışmaları	86
3.1.3. Erişilebilirlik Düzenlemeleri	87
3.1.4. Aile Eğitim Programları(AEP)	89
3.1.5. Kreş Gündüz Bakımevleri ve Çocuk Kulüpleri	90
3.2. Diyanet İşleri Başkanlığı	91
3.3. Hazine ve Maliye Bakanlığı.....	93
3.3.1. Engellilerin Özel Tertibatlı Araç Alımında ÖTV Muafiyeti.....	93

4. BÖLÜM

KAPSAYICI EĞİTİMDE KATILIM VE HAK TEMELLİ UYGULAMALAR	95
4. GİRİŞ.....	97
4.1. Kapsayıcılık	98
4.2. Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları.....	102
4.3. Kapsayıcı Eğitimde Aile Katılımı ve İş Birliği	103
4.4. Kapsayıcı Öğrenme Ortamlarının Oluşturulması	104

5. BÖLÜM

ÜLKEMİZDE KAPSAYICI EĞİTİMİN ÖRGÜN ve YÜKSEKÖĞRETİM DÜZEYİNDE ENGELLİ BİREYLERİN ve AİLELERİNİN DENEYİMLERİNE DAYALI ANALİZİ	107
5.1. Çalışmanın Amacı ve Araştırma Soruları.....	109
5.2. YÖNTEM	109
Çalışma Grubu 1. Engelli Üniversite Öğrencileri.....	110
Çalışma Grubu 2. Engelli Çocuğu Olan Aileler	112
Veri Toplama Araçları	114
Kapsam Geçerliği.....	115
Güvenirlilik Analizi.....	116
Verilerin Toplanması.....	116
5.3. BULGULAR	117
Kapsayıcı Eğitimde Engelli Bireylerin Yükseköğretim Deneyimi.....	117
Erişilebilirlik Boyutu.....	120
Eğitim-Öğretim ve Akademik Destek Boyutu	121
Psikososyal Destek Boyutu	122
Sosyal ve Kültürel Katılım Boyutu	122
Engelli Bireylere Yönelik Farkındalık ve Tutum Boyutu	123
Geçiş ve Kariyer Planlama Boyutu	124
Erişilebilirlik Boyutu.....	125
Eğitim-Öğretim ve Akademik Destek Boyutu	127

Psikososyal Destek Boyutu	128
Sosyal ve Kültürel Katılım Boyutu	130
Engelli Bireylere Yönelik Farkındalık ve Tutum Boyutu	131
Geçiş ve Kariyer Planlama Boyutu	133
Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Kapsayıcı Eğitim Sürecine İlişkin Deneyimleri	136
Erişilebilirlik Boyutu	139
Eğitim-Öğretim ve Akademik Destek Boyutu	140
Okul-Aile İş Birliği Boyutu	140
Psikososyal Destek ve Rehberlik Hizmetleri Boyutu	141
Engelli Öğrencilere Yönelik Farkındalık ve Tutum Boyutu	142
Toplumsal ve Sosyal Entegrasyon Boyutu	142
Erişilebilirlik Boyutu	144
Eğitim-Öğretim ve Akademik Destek Boyutu	145
Okul-Aile İş Birliği Boyutu	148
Psikososyal Destek ve Rehberlik Hizmetleri Boyutu	150
Engelli Öğrencilere Yönelik Farkındalık ve Tutum Boyutu	152
Toplumsal ve Sosyal Entegrasyon Boyutu	154
5.4. GENEL SONUÇLAR	158
KAPSAYICI EĞİTİMDE ENGELLİ BİREYLERİN YÜKSEKÖĞRETİM DENEYİMİ	158
1. Güçlü Yönler	159
2. Zayıf Yönler	159
3. Demografik Farklılıklar	159
4. Alt Boyutlar Arasındaki Yapısal İlişkiler	160
ENGELLİ ÇOCUĞU OLAN AİLELERİN KAPSAYICI EĞİTİM SÜRECİNE İLİŞKİN DENEYİMLERİ	160
1. Güçlü Yönler	160
2. Zayıf Yönler	161
3. Demografik Farklılıklar:	162
4. Alt Boyutlar Arasındaki Yapısal İlişkiler:	163
ÖNERİLER	163
KAPSAYICI EĞİTİMDE ENGELLİ BİREYLERİN YÜKSEKÖĞRETİM DENEYİMİ	163
1. Dijital İçeriklerin Erişilebilirliğini Güvence Altına Almak:	163
2. Psikososyal Destek Hizmetlerinin Görünürlüğü ve Erişimi Artırılmalı:	163
3. Mezuniyet Sonrası Geçiş Süreçlerine Yönelik Kurumsal Yapılar Geliştirilmeli:	164
4. Kadın Engelli Öğrencilerin Yaşadığı Erişim Sorunlarına Yönelik Hedefli Politikalar Geliştirilmeli:	164
5. Engel Türüne Duyarlı Hizmet Tasarımı Yaygınlaştırılmalı:	164
6. Yüksek Lisans ve Lisansüstü Öğrencilere Özgü Kapsayıcı Modeller Geliştirilmeli:	164
7. Kurum İçi İzleme ve Değerlendirme Mekanizmaları Oluşturulmalı:	164
8. Farkındalık Eğitimleri Sistematiğe Hale Getirilmeli:	164
ENGELLİ ÇOCUĞU OLAN AİLELERİN KAPSAYICI EĞİTİM SÜRECİNE İLİŞKİN DENEYİMLERİ	164
1. Kapsayıcı Eğitim Farkındalığını Artırmak için Tüm Eğitim Paydaşlarına Eğitim Programlarının Uygulanması:	164
2. Ailelere Yönelik Kapsayıcı Eğitim, Bilgilendirme ve Güçlendirme Programlarının Geliştirilmesi:	165
3. Mikroerişim ve Güvenliğe Yönelik Fiziksel Altyapının Güçlendirilmesi:	165

4. Pedagojik Uyarlamaların ve Dijital İçeriklerin Erişilebilirliğinin Artırılması:	165
5. Okul-Aile İş Birliğini Artıracak Katılımcı Modellerin Geliştirilmesi:	165
6. Psikososyal Destek Hizmetlerinin Görünürlüğünün ve İşlevselliğinin Güçlendirilmesi:	166
7. Sosyal Katılım ve Akran Etkileşimi Fırsatlarının Artırılması:	166
8. Tam Bağımlı ve İleri Düzey Engellilik Durumuna Sahip Öğrencilere Yönelik Bireyselleştirilmiş Destek Mekanizmalarının Kurulması:	166
9. Kapsayıcı Eğitimin Eğitim Kademeleri Arasında Yatay ve Dikey Yayılımının Sağlanması:	166
V. DEĞERLENDİRME	167
KAYNAKLAR	168

ÖNSÖZ

Türkiye’de engelli bireylerin eğitime katılımına yönelik gelişmeler, uluslararası politika belgeleri ve sözleşmelerle paralel bir seyir izlemektedir. Tarihsel süreçte sosyal politikalar, genişleyen insan hakları hareketleriyle engellilerin eğitimi de dâhil olmak üzere her alanda hak taleplerinin artmasına ve eğitim politikalarında eğitimdeki ayrıştırıcı uygulamalarının yerini kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulamalarına evrilmesini sağlamıştır. Engelli bireylerin eğitime katılımı konusunda Türkiye’de benimsenen yaklaşımlar, Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi’nin (CRPD) kapsayıcı eğitim ilkeleriyle bağdaşmaktadır.

Toplumsal eşitlik düşüncesi dünya genelinde, toplumsal yaşam alanı olarak okulları, dolayısıyla eğitim sistemlerini “eşit eğitim alma hakkını” sağlamak adına eğitim ortamlarının kapsayıcı şekilde düzenlenmesini gerektirmiştir.

Kapsayıcı eğitim, kültürlerin ve toplulukların farklı varsayımlarını yeniden kurgulayarak eğitim alan bireylerin gereksinimlerine uygun olarak öğrenmeye katılımı artırma ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltmayı hedeflemektedir. Bu süreç, öğrenme çağındaki tüm çocukları içeren ortak vizyonu ve tüm çocukları eğitime dahil etmenin devletlerin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması önemli olan değişiklikleri kapsamaktadır.

Kapsayıcı eğitim; bireylerin cinsiyet, etnik, köken, dil, din, yerleşim yeri, sağlık durumu veya sosyoekonomik düzeyleri ne olursa olsun tüm çocukların ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde eğitim ortamlarını yeniden yapılandırılmasını öngören süreçtir. Kapsayıcı eğitim uygulamalarının temel amacı, eğitim ortamlarındaki bireylerin farklı özelliklerine ve koşullarına ilişkin önyargılardan ve olumsuz tutumlardan kaynaklanabilecek dışlanmayı ortadan kaldırmaktır.

Kapsayıcı eğitimde engelli bireylerin eğitim hakkı açısından temel olan, ayrıştırılmış eğitim ortamı anlayışı değil, akranlarıyla birlikte tüm çocukların gereksinimlerine cevap verecek biçimde program, eğitim öğretim yöntemleri, eğitim materyalleri, eğitim personeli ile eğitime erişimin düzenlendiği ve diğer gerekli fiziksel düzenlemelerin yapıldığı eğitim ortamlarının yapılandırılmasıyla ön plana çıkmaktadır. Bu noktada, uyum sürecinde sorumluluğun öğrencide değil okul ortamlarının bireyin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi şeklinde kabul edilmektedir.

Ülkemizde Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 21 Mayıs 2024 tarihinde Engelli Hakları İzleme ve Değerlendirme Kurulu 2024 Yılı 1. Toplantısında alınan karar belgesi gereğince Kapsayıcı Eğitim Çalışma Grubu oluşturulmuştur.

Kapsayıcı Eğitim Rapor Hazırlama Grubu tarafından 2025 yılında hazırlanan bu rapor, eğitim hakkına ilişkin ulusal ve uluslararası düzenlemeler çerçevesinde, bireylerin eğitime erişim ve katılım süreçlerine dayanak oluşturan mevzuat bilgisi; hak temelli uygulama örnekleri ve evrensel tasarıma dayalı eğitim anlayışı kapsamında hazırlanmıştır. Bu doğrultuda kapsayıcı eğitime ilişkin ailelerin beklenti görüş ve önerileri ile yükseköğretime devam eden engelli bireyin deneyimlerini belirlemeye yönelik oluşturulan anket bulguları, kapsayıcı eğitimi tanımlayan ulusal ve uluslararası alanyazın bilgisi çerçevesinde değerlendirilerek mevcut durum kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır.

Kapsayıcı eğitim konusunda ülkemizde son dönemde farkındalık artmış olsa da, farklı nedenlerle örgün eğitimin dışında kalan ya da olumsuz eğitim deneyimleri yaşamaya devam eden engelli bireylerin varlığı, kapsayıcı eğitime yönelik uygulamaların güçlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Kapsayıcı Eğitim Rapor Hazırlama Grubu



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
AİLE VE SOSYAL HİZMETLER
BAKANLIĞI**



**ENGELLİLERİN EĞİTİMİNDE
MEVCUT DURUM**

1. Engellilik Alanında Toplumsal Yaşama Katılımı Ve Engellilerin Eğitimini Önceleyen Belgeler Ve Kapsamı

1.1. Kavramsal Çerçeve

Kapsayıcı eğitim, eğitim sistemlerinin tüm çocuklar, gençler ve yetişkinler dahil olmak üzere tüm bireyleri, hiçbir ayırım gözetmeksizin kapsamasını öngören temel bir insan hakları ilkesidir. Bu yaklaşım, yalnızca çocuk haklarının yerine getirilmesine yönelik bir yükümlülük değil, aynı zamanda toplumsal adaletin sağlanması ve sürdürülebilir toplumsal kalkınmanın desteklenmesi açısından da vazgeçilmez bir koşul olarak kabul edilmektedir. Kapsayıcı eğitim, bireylerin farklılıklarını bir engel değil, eğitsel zenginlik olarak ele alan bütüncül bir anlayışı temel alır ve eğitim sistemlerinin bu çeşitliliğe yanıt verecek biçimde yeniden yapılandırılmasını hedefler.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından başlatılan Herkes İçin Eğitim (Education for All) hareketi, tüm bireylerin ücretsiz, zorunlu ve nitelikli temel eğitime erişimini güvence altına almayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede, özellikle kız çocukları, dezavantajlı sosyo-ekonomik gruplar ve etnik azınlıklar gibi tarihsel olarak eğitimden dışlanma riski taşıyan grupların önceliklendirilmesini esas alan stratejiler geliştirilmiştir. Söz konusu girişim, kapsayıcı eğitimin yalnızca eğitime erişimle sınırlı değildir.; eşit katılım, süreklilik ve nitelik boyutlarını da kapsayan çok boyutlu bir politika alanı olduğunu vurgulamaktadır.

Türkiye, taraf olduğu uluslararası insan hakları sözleşmeleri doğrultusunda; cinsiyet, dil, din, engellilik durumu ve etnik köken temelli her türlü ayrımcılığı yasaklamakta ve eğitimde fırsat eşitliğini temel bir ilke olarak benimsemektedir. Bu yaklaşım, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesinde yer alan "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz" hükmü ile anayasal güvence altına alınmıştır. Anılan madde uyarınca temel eğitim herkes için zorunlu olup devlet okullarında ücretsiz olarak sunulmakta; devlet, bireylerin eğitim hakkına etkin ve eşit biçimde erişimini sağlamakla yükümlü kılınmaktadır.

1.2. Üst Belgeler

1.2.1. On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028)

Türkiye'nin önümüzdeki beş yıllık döneme ilişkin politika önceliklerini ve stratejik hedeflerini uzun vadeli bir perspektifle ortaya koyan On İkinci Kalkınma Planı (2024–2028) kapsamında, engelli bireylerin yaşamın tüm alanlarına tam ve eşit katılımını desteklemeye yönelik olarak "Engelli Hizmetlerinin Geliştirilmesi Çalışma Grubu" oluşturulmuştur. Söz konusu çalışma grubu aracılığıyla, engelli bireylerin bakım, eğitim, istihdam ve erişilebilirlik başta olmak üzere temel hizmet alanlarında karşılaştıkları yapısal ve uygulamaya dönük sorunlar sistematik biçimde analiz edilmiş; bu sorunlara yönelik politika yönelimleri ve somut tedbir setleri tanımlanmıştır.

Belirlenen politika çerçevesi, engelli bireylerin nitelikli eğitime eşit koşullarda erişimlerinin sağlanmasını ve eşit yurttaşlar olarak toplumsal yaşama tam katılımlarının desteklenmesini temel hedef olarak benimsemektedir. Bu doğrultuda, ilgili kamu kurumları ve paydaşların gözetmesi öngörülen kapsayıcı hükümlere, Plan kapsamında ayrıntılı biçimde yer verilmiştir (Tedbirler

758, 758-1, 758-2, 758-3, 758-4, 758-5 ve 758-6). Söz konusu tedbirler, kapsayıcı eğitimin erken çocukluk döneminden başlayarak tüm eğitim kademelerinde sistematik ve sürdürülebilir biçimde uygulanmasını hedefleyen bütüncül bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Bu kapsamda, engelli bireylere sunulan eğitim hizmetlerinin mümkün olan en erken yaşta başlatılması; bütünleştirilmiş ortamlarda, kapsayıcı ve nitelikli bir anlayışla yürütülmesi temel ilke olarak belirlenmiştir (Tedbir 758). Engellilere yönelik eğitim hizmetlerini düzenleyen mevcut mevzuatın kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda gözden geçirilmesi ve bu doğrultuda kapsayıcı bir müfredat yapısının oluşturulması öngörülmektedir (Tedbir 758.1). Bunun yanı sıra, özel eğitimin tüm kademelerinde etkili izleme, değerlendirme ve denetleme mekanizmalarının geliştirilmesi, hizmetlerin niteliğinin güvence altına alınması açısından kritik bir öncelik olarak tanımlanmıştır (Tedbir 758.2).

Plan kapsamında erken çocukluk döneminden itibaren çocukların eğitime yönlendirilmesi ve eğitsel desteklere erişimi konusunda engelli bireye sahip ailelerin bilgilendirilmesine yönelik eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması hedeflenmektedir (Tedbir 758.3). Ayrıca, kapsayıcı eğitim yaklaşımına ilişkin toplumsal farkındalığın artırılması amacıyla; engellilere hizmet sunan profesyoneller, engellilerle birlikte eğitim alan bireyler ve aileleri başta olmak üzere toplumun tüm kesimlerine yönelik bilinçlendirme çalışmalarının yürütülmesi öngörülmektedir (Tedbir 758.4).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının etkinliğini artırmak amacıyla, engelli bireylere eğitim verilen kurumlarda “özel eğitim servislerinin” kurulması ve bu birimlerin pedagojik, rehberlik ve destek hizmetlerini bütüncül biçimde sunması planlanmaktadır (Tedbir 758.5). Son olarak, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı durumda bulunan engelli bireylerin eğitime erişimlerini desteklemek amacıyla zorunlu eğitim araç ve gereçlerinin ücretsiz olarak sağlanması, fırsat eşitliğini güçlendiren önemli bir tedbir olarak yer almaktadır (Tedbir 758.6).

1.2.2. 2025 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı

Engelli bireylere sunulan eğitim hizmetlerinin, mümkün olan en erken yaşta başlatılması; bütünleştirilmiş ortamlarda, kapsayıcı ve nitelikli bir anlayış çerçevesinde sunulması, On İkinci Kalkınma Planı (2024–2028) kapsamında temel bir politika önceliği olarak tanımlanmıştır (Kalkınma Planı, s. 758). Bu yaklaşım, erken müdahalenin öğrenme ve gelişim üzerindeki belirleyici rolünü esas almakta ve kapsayıcı eğitimi sistemin tüm kademelerine yaymayı hedeflemektedir.

Bu doğrultuda, Tedbir 758.1 kapsamında engelli bireylere yönelik eğitim hizmetlerini düzenleyen mevcut mevzuatın kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda gözden geçirilmesi ve kapsayıcı bir müfredat yapısının oluşturulması öngörülmektedir. Söz konusu düzenlemeler çerçevesinde, Millî Eğitim Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı iş birliğinde, özel eğitim ilköğretim kurumlarında uygulanan haftalık ders programları güncellenmiştir. Güncellenen programlarda yer alan Toplumsal Uyum Becerileri ile Türk İşaret Dili derslerine ilişkin öğretim programları onaylanmış ve uygulamaya geçirilmiştir. Bu düzenlemeler, engelli bireylerin hem akademik hem de sosyal katılım becerilerinin desteklenmesine yönelik bütüncül bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır.

Öte yandan, Tedbir 758.3 kapsamında erken çocukluk döneminden itibaren çocukların eğitime yönlendirilmesi ve eğitsel desteklere erişimi konusunda engelli bireye sahip ailelerin bilgilendirilmesine yönelik eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Bu tedbir, Millî Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğunda; Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarının iş birliğiyle yürütülecek çok paydaşlı bir yapı öngörmektedir. Böylece ailelerin erken dönemde bilgilendirilmesi ve güçlendirilmesi yoluyla, çocukların eğitim süreçlerine zamanında ve etkin biçimde dâhil olmaları amaçlanmaktadır.

1.2.3. Engelli Hakları Ulusal Eylem Planı (2023-2025)

2030 Engelsiz Vizyon Belgesi'nin 2023–2025 dönemine yönelik uygulama aracı olarak tasarlanan ilk Engelli Hakları Ulusal Eylem Planı'nın oluşturulması sürecinde, kapsayıcı ve katılımcı bir politika geliştirme yaklaşımı benimsenmiştir. Bu kapsamda, sorumlu ve ilgili kamu kurum ve kuruluşlarının yanı sıra, başta engellilik alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları olmak üzere çok sayıda paydaşın temsilcilerinin katılımıyla, toplumsal yaşama katılımın farklı boyutlarını ele alan geniş katımlı çalıştaylar düzenlenmiştir. Söz konusu çalıştaylar aracılığıyla elde edilen görüş ve öneriler doğrultusunda, Engelli Hakları Ulusal Eylem Planı'nın temel politika çerçevesi şekillendirilmiştir.

Hazırlanan Engelli Hakları Ulusal Eylem Planı kapsamında belirlenen ana bileşenlerden biri, "Kapsayıcı Eğitim" bileşeni olup, bu bileşen engelli bireylerin eğitim süreçlerine eşit ve etkin katılımının sağlanmasını stratejik bir öncelik olarak ele almaktadır. Kapsayıcı eğitim bileşeni, eğitim sisteminin tüm kademelerinde farklı gereksinimlere sahip bireylerin birlikte öğrenmesini destekleyen bütüncül bir yaklaşımı temel almakta; ayrıştırıcı uygulamalardan uzak, hak temelli ve erişilebilir bir eğitim ortamının geliştirilmesini hedeflemektedir.

2030 Engelsiz Vizyon Belgesi doğrultusunda yapılandırılan Engelli Hakları Ulusal Eylem Planı, birlikte yaşama kültürünün güçlendirilmesini merkeze alarak, özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla birlikte eğitimin tüm kademelerinde yer almasını teşvik etmektedir. Bu doğrultuda, özel gereksinimi olan çocuklara yönelik değerlendirme, yönlendirme ve izleme sistemlerinin güçlendirilmesi; erken çocukluk döneminden başlayarak eğitim süreçlerinin bütüncül biçimde izlenmesi ve desteklenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca engelli bireylerin ortaöğretim, mesleki eğitim, yükseköğretim, istihdam ve yaşam boyu öğrenme ortamlarına geçişlerini kolaylaştırmaya yönelik yapısal ve işlevsel tedbirlerin hayata geçirilmesi öngörülmektedir. Bu bütüncül geçiş yaklaşımı, kapsayıcı eğitimin yalnızca örgün eğitimle sınırlı olmayan, kapsayıcı eğitimin temel bir hak ve yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu vurgulamaktadır.

1.2.3.1. Diğer Eylem Planları

Türkiye'de kapsayıcı eğitim ve engelli bireylere yönelik politikaların kurumsal süreklilik ve stratejik planlama çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı (2022–2026), 3 Aralık 2022 tarihinde yürürlüğe girerek kapsayıcı eğitim uygulamalarının sistematik biçimde güçlendirilmesini hedefleyen temel politika belgelerinden biri olmuştur. Söz konusu Eylem

Planı, örgün eğitimin tüm kademelerinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının niteliğinin artırılmasını, kurumsal kapasitenin geliştirilmesini ve uygulamaların izlenebilirliğinin sağlanmasını amaçlamaktadır.

Öte yandan, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yürürlüğe konulan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (2016–2019), 3 Aralık 2019 tarihi itibarıyla uygulanmaya başlanmış ve otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin erken tanınması, eğitsel desteklere erişimi ve toplumsal yaşama katılımının artırılmasına yönelik önemli bir politika çerçevesi sunmuştur. Bu plan, özellikle erken müdahale ve aile destek mekanizmalarının güçlendirilmesi açısından öncü bir rol üstlenmiştir.

Bu politika çerçevesinin devamı ve güncellenmiş bir yansıması olarak, yine Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından hazırlanan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (2023–2030), 2 Nisan 2023 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Yeni dönem Eylem Planı, önceki uygulamalardan elde edilen deneyimleri dikkate alarak, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitim, sağlık, istihdam ve sosyal katılım alanlarında yaşam boyu desteklenmesini hedefleyen daha bütüncül ve sürdürülebilir bir yaklaşımı benimsemektedir. Böylece, engelli bireylere yönelik ulusal politikaların zamansal süreklilik içinde geliştirildiği ve kapsayıcı eğitim perspektifinin güçlendirilerek sürdürüldüğü görülmektedir.

1.2.4. Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme

Uluslararası düzeyde, engellilik politikalarına yön veren ve taraf devletler açısından hukuki bağlayıcılık taşıyan temel belge, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 13 Aralık 2006 tarihinde kabul edilen ve 3 Mayıs 2007 tarihinde yürürlüğe giren Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'dir. Sözleşme, engelli bireylerin insan hakları alanında tarihsel olarak maruz kaldıkları dışlanma ve ayrımcılığa karşı, hak temelli ve bütüncül bir yaklaşımı kurumsallaştıran en kapsamlı uluslararası düzenleme niteliğini taşımaktadır.

Sözleşmenin temel amacı; engelli bireylerin tüm insan hakları ve temel özgürlüklerden tam ve eşit biçimde yararlanmalarını teşvik etmek, bu hakları korumak ve etkin kullanımını güvence altına almaktır. Doğuştan sahip olunan insan onuruna saygıyı esas alan bu yaklaşım, engelli bireylerin yardım veya bakım nesnesi olarak değil, hakların öznesi olan bireyler olarak tanınmasını hedeflemektedir. Bu doğrultuda Sözleşme; insan onuruna ve bireysel özerkliğe saygı, ayrımcılık yasağı ve eşitlik, toplumsal katılım, farklılıklara saygı, fırsat eşitliği ve erişilebilirlik ilkelerini engellilik politikalarının temel normatif dayanakları olarak benimsemektedir.

Sözleşme, taraf devletlere engelli bireylerin toplumsal yaşamın tüm alanlarında diğer bireylerle eşit koşullarda yer alabilmelerini sağlamak amacıyla kapsamlı yükümlülükler yüklemekte ve bu yükümlülüklerin hayata geçirilmesine ilişkin uygulama sorumluluğunu açık biçimde tanımlamaktadır. Bu yönüyle Sözleşme, yalnızca bir insan hakları belgesi olmanın ötesinde, sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle doğrudan ilişkili bir çerçeve sunmakta; engelli bireylerin toplumun ayrılmaz ve etkin bir parçası olduğunu vurgulamaktadır.

Sözleşme; istihdam, adalete erişim, eğitim hakkı, ulaşım ve sağlık hizmetleri dâhil olmak üzere toplumsal yaşamın tüm alanlarında engelli bireylerin karşılaştığı ayrımcılığın ortadan kaldırılmasını öngörmektedir. Bu kapsamda, kamusal alanların ve fiziksel çevrenin engelliler açısından erişilebilir hâle getirilmesi ile bilgi ve iletişim altyapısının kapsayıcı biçimde geliştirilmesi, taraf devletlerin temel sorumlulukları arasında yer almaktadır.

Sözleşmenin 24. maddesi, engelli bireylerin eğitim hakkına ilişkin hükümleri düzenlemekte ve kapsayıcı eğitim yaklaşımını bağlayıcı bir ilke olarak tanımlamaktadır. Bu madde kapsamında, eğitim sistemlerinin eşitlik ve ayrımcılık yasağı temelinde yapılandırılması; engelli bireylerin kişilik, yetenek, yaratıcılık ile zihinsel ve fiziksel potansiyellerinin en üst düzeyde geliştirilmesini hedefleyen bir anlayışın benimsenmesi öngörülmektedir. Ayrıca eğitim sistemlerinin, engelli bireylerin gereksinim duyduğu özel tedbirleri içeren, bütüleştirici ve yaşam boyu öğrenme olanakları sunan bir yapıda olması esas benimsenmektedir. Engelli bireylerin engelleri nedeniyle genel eğitim sisteminden dışlanmamaları; parasız ve zorunlu ilk ve ortaöğretim olanaklarından eşit biçimde yararlanabilmeleri; yaşadıkları çevrede kapsayıcı, nitelikli ve ücretsiz eğitime erişebilmeleri Sözleşme'nin temel yükümlülükleri arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra, bireysel eğitim ihtiyaçlarına göre makul düzenlemelerin yapılması; Braille alfabesi, işaret dili ve alternatif iletişim araçları ile destekleyici eğitim yöntem ve materyallerinin kullanılması da Sözleşme kapsamında açıkça vurgulanmaktadır.

Türkiye, Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'yi 30 Mart 2007 tarihinde imzalamış ve 28 Ekim 2009 tarihi itibarıyla onay sürecini tamamlayarak Sözleşme'ye taraf olmuştur. Bununla birlikte, Sözleşme'ye Ek İhtiyari Protokol de imzalanarak bireysel başvuru mekanizmasının işletilmesi yönünde önemli bir adım atılmıştır. Sözleşmenin "Ulusal Uygulama ve Denetim" başlıklı 33/1. maddesi, taraf devletlerin Sözleşme'nin uygulanması, teşviki ve izlenmesi amacıyla ulusal düzeyde bir veya birden fazla odak kurum belirlemesini öngörmektedir. Bu kapsamda, Sözleşme'nin Türkiye'de uygulanmasının teşvik edilmesi, uygulanmasının izlenmesi ve ilgili paydaşlar arasında koordinasyonun sağlanması görevleri, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne verilmiştir.

2. T.C. Anayasa ve Mevzuat Düzenlemeleri

Türk eğitim mevzuatı içerisinde, engelli bireylerin eğitim hakkına ilişkin devletin yükümlülüklerini bütüncül ve sistematik biçimde düzenleyen müstakil bir "Engellilerin Eğitim Yasası" bulunmamaktadır. Bunun yerine, engelli bireylerin eğitim hakları ve bu alandaki kamu sorumlulukları; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası başta olmak üzere, çeşitli kanunlar, kanun hükmünde kararnameler, tüzükler, yönetmelikler, genelgeler, yönergeler ve idari talimatlar aracılığıyla parçalı bir normatif yapı içerisinde düzenlenmektedir.

Bu çok katmanlı mevzuat yapısı, engelli bireylerin eğitim hakkının hukuki güvence altına alınmasını sağlamakla birlikte, düzenlemelerin farklı metinler arasında dağılmış olması nedeniyle uygulamada bütünlük, tutarlılık ve izlenebilirlik açısından çeşitli güçlükler yaratabilmektedir. Özellikle kapsayıcı eğitim yaklaşımının gerektirdiği yatay ve dikey politika uyumunun sağlanması, mevzuatın parçalı yapısı nedeniyle sınırlanmakta; uygulayıcılar açısından yorum farklılıklarına ve bölgesel uygulama çeşitliliğine yol açabilmektedir.

Bu bağlamda, engelli bireylerin eğitim haklarının açık, erişilebilir ve bütüncül bir yasal çerçeve içerisinde ele alınmaması; hak temelli yaklaşımın güçlendirilmesi, hesap verebilirliğin artırılması ve politika-uygulama sürekliliğinin sağlanması açısından önemli bir yapısal boşluk olarak değerlendirilmektedir. Mevcut durum, uluslararası sözleşmelerle uyumlu, kapsayıcı eğitimi merkeze alan ve eğitim sisteminin tüm kademelerini kapsayan bütüncül bir yasal düzenlemeye duyulan gereksinimi açık biçimde ortaya koymaktadır.

2.1. T.C. Anayasa ve Kanunlar

2.1.1. T.C. Anayasası

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesi, eğitim ve öğrenim hakkını evrensel ve vazgeçilmez bir temel hak olarak tanımlamakta; "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz" hükmüyle bu hakkı anayasal güvence altına almaktadır. Bu düzenleme uyarınca, herkesin eğitim alma hakkına sahip olduğu açık biçimde ifade edilmekte ve herhangi bir gerekçeyle bu hakkın kullanımının sınırlandırılması veya engellenmesi anayasal açıdan mümkün kılınmamaktadır.

Anılan maddede ayrıca, devletin eğitime erişimde fırsat eşitliğini sağlama yükümlülüğü açıkça vurgulanmaktadır. Bu kapsamda, maddi imkânlardan yoksun ancak başarılı öğrencilerin öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla burs ve benzeri destek mekanizmalarının oluşturulması devletin asli görevleri arasında sayılmaktadır. Bununla birlikte, aynı maddede "durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanların topluma yararlı kılınmasına yönelik tedbirlerin alınacağı" hükmüne yer verilerek, özel gereksinimi olan bireylerin eğitim hakkı anayasal düzeyde tanınmaktadır.

Söz konusu düzenleme ile engelli bireylerin eğitim hakkı, "özel eğitim" kavramı çerçevesinde anayasal güvence altına alınmış; devletin bu bireylerin eğitsel gereksinimlerine uygun destek ve düzenlemeleri sağlama sorumluluğu açık biçimde tanımlanmıştır. Bu anayasal yaklaşım, engelli bireylerin eğitim sistemine katılımını bir sosyal yardım veya tercihe bağlı bir uygulama olarak değil, kamu otoritesinin yerine getirmekle yükümlü olduğu temel bir hak ve sorumluluk alanı olarak ele almaktadır.

2.1.2. Engelliler Kanunu

2005 yılında yürürlüğe giren 5378 sayılı Engelliler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, engelli bireylerin eğitim hakkını açık, bağlayıcı ve ayrıntılı hükümlerle düzenleyen temel yasal metinlerden biridir. Kanunun 15. ve 16. maddelerinde, engelli bireylerin eğitim hakkının hiçbir gerekçeyle engellenemeyeceği açıkça hükme bağlanmış; engelli çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin bireysel özellikleri ve farklı gereksinimleri dikkate alınarak, bütünleştirilmiş ortamlarda ve engelli olmayan bireylerle eşit eğitim imkânlarından yararlanmalarının devletin yükümlülüğü olduğu vurgulanmıştır.

5378 sayılı Kanun'un 15. maddesi, engelli bireylerin eğitim hakkını herhangi bir yoruma veya sınırlamaya yer bırakmayacak biçimde tanımlamakta ve bu hakkı açık bir normatif güvence altına almaktadır. Madde kapsamında, engelli bireylerin eğitim süreçlerinden dışlanmalarının hiçbir koşulda kabul edilemeyeceği; eğitim hizmetlerinin bireysel farklılıklar gözetilerek, eşitlik ve bütünleştirme

ilkeleri temelinde sunulması gerektiği açıkça ifade edilmektedir. Aynı madde, işitme engelli bireylerin eğitim ve iletişim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi amacıyla Türk İşaret Dili sisteminin oluşturulmasını öngörmekte; ayrıca engelli bireylerin eğitimsel, sosyal ve kültürel gereksinimlerinin karşılanması için kabartma yazılı, sesli ve elektronik kitaplar ile altyazılı, işaret dili tercümeli ve sesli betimlemeli film ve benzeri erişilebilir materyallerin temin edilmesini hüküm altına almaktadır. Bu kapsamda Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Kültür ve Turizm Bakanlığı ilgili sorumlulukları üstlenirken; yükseköğretim kurumlarında Engelli Öğrenci Danışma ve Koordinasyon Merkezlerinin kurulmasına ilişkin görev Yükseköğretim Kurulu'na (YÖK) verilmiştir.

Kanunun 16. maddesi ise engelli bireylerin eğitsel değerlendirme, tanılama ve yönlendirme süreçlerine ilişkin temel esasları düzenlemektedir. Bu çerçevede, rehberlik ve araştırma merkezleri (RAM) bünyesinde oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulları tarafından yürütülen süreçlerde, ailelerin bilgilendirilmesi ve görüşlerinin alınarak karar alma mekanizmalarına aktif biçimde katılımlarının sağlanması temel bir ilke olarak benimsenmiştir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonucunda özel eğitime ihtiyaç duyduğu belirlenen bireyler için, ilgili kurul tarafından rapor hazırlanmakta ve bu rapor doğrultusunda bireysel gereksinimlere dayalı eğitim planları geliştirilmektedir.

5378 sayılı Kanun'un 15. maddesinde 2014 yılında yapılan kapsamlı değişiklikler ile birlikte, eğitim hakkına ilişkin düzenlemelerde bütünleştirme yaklaşımı daha belirgin biçimde vurgulanmış ve mevzuat bu doğrultuda güçlendirilmiştir. Yapılan değişikliklerle, genel eğitim sistemi içerisinde engelli bireylerin her eğitim kademesinde yer almasını sağlayacak bütünleştirici planlamaların esas alınacağı açıkça ifade edilmiştir. Bu yaklaşım, Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'de benimsenen kapsayıcı eğitim anlayışıyla uyumlu biçimde, eğitim sisteminin tüm bileşenlerinin engelli bireyleri kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun'un uluslararası normlarla uyumunun güçlendirilmesi amacıyla farklı tarihlerde çok sayıda yasal değişiklik gerçekleştirilmiştir. Kanunda; 12 Temmuz 2012 tarihli ve 6353 sayılı, 3 Mayıs 2013 tarihli ve 6462 sayılı, 19 Şubat 2014 tarihli ve 6518 sayılı, 11 Eylül 2014 tarihli ve 6552 sayılı, 26 Kasım 2014 tarihli ve 6567 sayılı, 28 Temmuz 2020 tarihli ve 7252 sayılı, 28 Temmuz 2021 tarihli ve 7333 sayılı, 5 Temmuz 2022 tarihli ve 7417 sayılı Resmî Gazete düzenlemeleri ile; ayrıca Anayasa Mahkemesi'nin 22 Haziran 2023 tarihli ve E: 2022/110, K: 2023/115 sayılı kararı doğrultusunda çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler, Türkiye'de engelli bireylerin eğitim hakkının uluslararası insan hakları standartlarıyla uyumlu biçimde geliştirilmesine yönelik devam eden bir mevzuat uyum sürecine işaret etmektedir.

2.1.3. İlköğretim ve Eğitim Kanunu

5 Ocak 1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Türkiye'de özel eğitime ilişkin yasal düzenlemelerin erken ve temel örneklerinden birini oluşturmaktadır. Anılan Kanun'un 12. maddesinde, mecburi ilköğretim çağında bulunmalarına karşın zihinsel, bedensel, ruhsal ve sosyal nedenlerle özel eğitime gereksinim duyan çocukların, uygun eğitim ve öğretim hizmetlerinden

yararlandırılmalarının devletin sorumluluğunda olduğu açıkça hükme bağlanmıştır. Bu düzenleme ile söz konusu çocukların eğitim hakkı, ilköğretim düzeyinde yasal güvence altına alınmıştır.

Aynı maddede, ilköğretim kurumları arasında “özel eğitime muhtaç çocuklar için kurulacak okul ve sınıflar” da sayılarak, özel eğitimin kurumsal düzeyde örgütlenmesine yönelik bir çerçeve ortaya konulmuştur. Bu yaklaşım, dönemin koşulları içerisinde özel gereksinimi olan çocukların eğitim ihtiyaçlarının ayrı düzenlemelerle karşılanmasını esas alan bir anlayışı yansıtmakta; sonraki yıllarda gelişen bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının tarihsel arka planını oluşturmaktadır.

2.1.4. Milli Eğitim Temel Kanunu

14 Haziran 1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Türkiye’de eğitim sisteminin temel ilke ve amaçlarını belirleyen çerçeve düzenleme niteliğindedir. Anılan Kanun’un 7. maddesinde, ilköğretimin her Türk vatandaşının hakkı olduğu açıkça ifade edilmekte; ilköğretim sonrası eğitim kademelerinden ise bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda yararlanabilecekleri hüküm altına alınmaktadır. Bu düzenleme, eğitime erişimin temel bir hak olarak tanınmasının yanı sıra, eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınmasını esas alan bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Kanun’un 8. maddesinde, “Fırsat ve imkân eşitliği” ilkesi temel bir eğitim politikası olarak benimsenmiş; eğitimde kadın ve erkek tüm bireyler için eşit fırsatların sağlanması anayasal ve yasal bir yükümlülük olarak tanımlanmıştır. Bu çerçevede, maddi imkânlardan yoksun ancak başarılı öğrencilerin, en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenimlerini sürdürebilmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve benzeri destek mekanizmalarının oluşturulması öngörülmektedir. Aynı maddede ayrıca, özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukların eğitim süreçlerinin desteklenmesi amacıyla özel tedbirlerin alınacağı hükme bağlanarak, bu gruplara yönelik farklılaştırılmış ve destekleyici eğitim uygulamalarının yasal temeli oluşturulmuştur.

Söz konusu hükümler, Millî Eğitim Temel Kanunu’nun, eğitimi yalnızca bireysel bir kazanım alanı olarak değil; toplumsal eşitliği ve adaleti güçlendiren kamusal bir sorumluluk alanı olarak ele aldığını göstermektedir. Bu yönüyle Kanun, fırsat ve imkân eşitliği ilkesini merkeze alarak, özel gereksinimi olan bireylerin eğitim sistemine katılımını destekleyen kapsayıcı bir çerçeve sunmaktadır.

2.1.5. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu

1983 tarihli ve 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu”, Türkiye’de özel eğitime ilişkin ilk müstakil yasal düzenleme olma özelliğini taşımaktadır. Anılan Kanun, özel eğitimi genel eğitim sisteminin ayrılmaz bir bileşeni olarak tanımlamış; engel türü ve derecesi gözetilmeksizin, özel eğitime gereksinimi olan her çocuğun özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasının devletin sorumluluğu olduğunu açıkça hükme bağlamıştır. Bu yönüyle Kanun, özel gereksinimi olan çocukların eğitim hakkını evrensel ve eşitlikçi bir perspektifle ele alarak, kamu kurumlarının ve bireylerin sorumluluklarını ile özel eğitimin temel ilkelerini belirleyen normatif bir çerçeve sunmuştur.

Özel eğitim alanında artan kurumsal ve uygulamaya dönük gereksinimlere yanıt vermek amacıyla, 1992 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü

(ÖERDHGM) kurulmuştur. Söz konusu Genel Müdürlük, ülke genelinde özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin merkezi ve yaygın biçimde planlanması, yürütülmesi ve koordine edilmesinden sorumlu bir yapı olarak konumlandırılmıştır. Bu kapsamda, resmî özel eğitim kurumlarının iş ve işlemleri ÖERDHGM tarafından yürütülmekte; özel öğretim kurumlarına ilişkin iş ve işlemler ise Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu kurumsal yapılanma, özel eğitim hizmetlerinin farklı eğitim ortamlarında düzenli ve denetimli biçimde sunulmasını amaçlayan çok katmanlı bir idari yapıya işaret etmektedir.

2.1.6. Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname

6 Haziran 1997 tarihli ve 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Türkiye’de özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim haklarını, Türk Millî Eğitimi’nin genel amaçları ve özel eğitimin temel ilkeleri doğrultusunda güvence altına alan en kapsamlı düzenlemelerden biri olarak kabul edilmektedir. Anılan düzenleme, özel eğitim gerektiren bireylerin genel ve mesleki eğitimden eşit biçimde yararlanabilmelerini sağlamaya yönelik ilke, esas ve uygulama çerçevesini ayrıntılı biçimde tanımlamaktadır.

Söz konusu Kanun Hükmünde Kararname, özel eğitimin ağırlıklı olarak ayrı okul ve kurumlar aracılığıyla yürütüldüğü geleneksel yapılanmadan uzaklaşarak, çağdaş ve kapsayıcı bir anlayışa dayanan kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını temel politika yönelimi olarak benimsemiştir. Bu yönüyle KHK, özel eğitime ilişkin yaklaşımda paradigmatik bir dönüşümü temsil etmekte; ayrıştırıcı modellerden bütünleştirici ve hak temelli uygulamalara geçişi kurumsal düzeyde tanımlamaktadır.

Ayrıca, KHK’da özel eğitime gereksinimi olan bireylerin erken dönemde desteklenmesinin önemi özellikle vurgulanmış; bu kapsamda okul öncesi eğitim, özel gereksinimi olan çocuklar açısından zorunlu eğitim sürecinin ayrılmaz bir bileşeni olarak düzenlenmiştir. Bu yaklaşım, erken müdahalenin öğrenme ve gelişim üzerindeki belirleyici etkisini esas alan bilimsel ve pedagojik bir bakış açısını yansıtmaktadır.

Hâlen yürürlükte olan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, eğitim kademeleri boyunca ve yaşam boyu öğrenme perspektifi çerçevesinde özel eğitime ilişkin düzenlemelere yön veren temel yasal metinlerden biri olma özelliğini sürdürmektedir. Bu yönüyle KHK, Türkiye’de kapsayıcı eğitim politikalarının hukuki ve kurumsal altyapısının şekillenmesinde belirleyici bir rol üstlenmiştir.

2.1.7. Özel Öğretim Kanunu

8 Şubat 2007 tarihli ve 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, özel eğitim alanında faaliyet gösteren özel öğretim kurumlarının hukuki ve idari çerçevesini ayrıntılı biçimde düzenleyen temel yasal metinlerden biridir. Anılan Kanun kapsamında; özel özel eğitim okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine ilişkin kurum açma izni, kurumların nakil ve devri, personel istihdamı, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi, yönetim yapıları ile denetim ve gözetim süreçlerine ilişkin usul ve esaslar açık biçimde belirlenmiştir.

Bu düzenlemeler, özel eğitim hizmetlerinin özel öğretim kurumları aracılığıyla sunulmasında asgari standartların oluşturulmasını, hizmet kalitesinin güvence altına alınmasını ve kamu yararı doğrultusunda etkin bir denetim mekanizmasının işletilmesini amaçlamaktadır. Böylece 5580 sayılı Kanun, özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinin planlı, izlenebilir ve hesap verebilir bir kurumsal yapı içerisinde yürütülmesine yönelik önemli bir yasal dayanak oluşturmaktadır.

2.1.8. Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname

14 Eylül 2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin kurumsal yapılanmasını ve işleyişini düzenleyen temel hukuki metinlerden biridir. Anılan KHK'nın 11. maddesinde, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün görev ve sorumlulukları ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır.

Bu kapsamda Genel Müdürlüğe; özel eğitim sınıfları, özel eğitim okulları, rehberlik ve araştırma merkezleri, iş okulları ve iş eğitim merkezleri ile aynı seviye ve türdeki benzeri okul ve kurumların yönetimine ve öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine yönelik politikalar geliştirme ve uygulama görevi verilmiştir. Ayrıca, ilgili bakanlıklarla iş birliği içerisinde özel eğitim okul ve kurumlarına yönelik eğitim ve öğretim programlarının, ders kitaplarının ve eğitim araç-gereçlerinin hazırlanması veya hazırlatılması ve bu materyallerin Talim ve Terbiye Kurulu'na sunulması da Genel Müdürlüğü'nün temel sorumlulukları arasında yer almaktadır. Bu görev tanımı, özel eğitim hizmetlerinin merkezî planlama, koordinasyon ve kalite güvencesi çerçevesinde yürütülmesini amaçlayan bir yönetim anlayışını yansıtmaktadır.

Öte yandan, 652 sayılı KHK'nın 43. maddesinde, özel eğitim desteğinin finansmanına ilişkin önemli bir düzenlemeye yer verilmiştir. Buna göre, engelliler için sağlık kurulu raporu düzenlemeye yetkili sağlık kurum ve kuruluşları tarafından verilen raporlarla en az %20 oranında engelli olduğu tespit edilen ve özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından eğitsel değerlendirme ve tanılamaları yapılarak, 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında açılan özel eğitim okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde verilen destek eğitiminden yararlanması uygun görülen bireylerin eğitim giderleri kamu kaynakları aracılığıyla karşılanmaktadır. Bu kapsamda görme, işitme, dil ve konuşma, spastik, zihinsel, ortopedik veya ruhsal engeli bulunan bireylerin eğitim giderlerinin, her yıl Maliye Bakanlığı tarafından belirlenen tutarı, Bakanlık bütçesinde bu amaçla ayrılan ödenekten karşılanmaktadır.

Söz konusu düzenlemede ayrıca, engelli bireylerin engel grupları ve dereceleri ile engelinin niteliğine göre uygulanacak eğitim programlarının kapsamı ve eğitim sürelerinin, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın görüşü alınmak suretiyle çıkarılacak yönetmeliklerle belirleneceği hükme bağlanmıştır. Bu yaklaşım, özel eğitim hizmetlerinin hem pedagojik hem de mali boyutlarının kurumlar arası eşgüdüm içerisinde planlanmasını ve uygulanmasını hedefleyen bütüncül bir politika anlayışına işaret etmektedir.

2.1.9. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (YÖK)

4 Kasım 1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, Türkiye’de yükseköğretim sisteminin amaç, ilke ve işleyişini bütüncül bir çerçeve içerisinde düzenleyen temel yasal metindir. Anılan Kanun’un temel amacı; yükseköğretime ilişkin genel hedef ve ilkeleri belirlemek; üniversiteler ile yükseköğretim üst kuruluşlarının teşkilatlanma, işleyiş, görev, yetki ve sorumluluklarını, eğitim-öğretim, araştırma ve yayım faaliyetlerini, öğretim elemanları, öğrenciler ve diğer personelin statülerini sistematik bir bütünlük içerisinde düzenlemektir.

2547 sayılı Kanun’un 5. maddesinde yer alan temel ilkeler arasında, “yükseköğretimde imkân ve fırsat eşitliğini sağlayacak önlemlerin alınması” hükmü açık biçimde vurgulanmaktadır. Bu ilke, yükseköğretime erişimde sosyo-ekonomik durum, engellilik ve benzeri bireysel farklılıkların bir engel oluşturmamasını esas almakta; devletin ve yükseköğretim kurumlarının kapsayıcı ve eşitlikçi uygulamalar geliştirme sorumluluğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle Kanun, yükseköğretim düzeyinde fırsat eşitliğini güvence altına alan normatif bir dayanak sunmaktadır.

Türkiye’de engelli bireylerin eğitim hakkına ilişkin hukuki çerçeve, yalnızca tekil bir yasal düzenleme ile sınırlı olmayıp; anayasal hükümler ile farklı eğitim kademelerini kapsayan çok sayıda kanun ve ikincil mevzuat aracılığıyla bütüncül bir yapı içerisinde şekillenmektedir. Bu çerçevede, eğitim hakkı ve kapsayıcı eğitim anlayışına dayanak oluşturan temel düzenlemeler aşağıda özetlenmiştir:

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası

5 Ocak 1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu

14 Haziran 1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu

5 Haziran 1986 tarihli ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu

1 Temmuz 2005 tarihli ve 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun

6 Haziran 1997 tarihli ve 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname

8 Şubat 2007 tarihli ve 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu

25 Ağustos 2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname

Bu mevzuat bütünü, Türkiye’de engelli bireylerin eğitime erişiminin ve eğitim süreçlerine katılımının farklı eğitim kademelerinde yasal güvence altına alındığını göstermektedir. Bununla birlikte, düzenlemelerin farklı kanun ve normatif metinlere dağılmış olması, kapsayıcı eğitimin uygulanmasında bütünlük, eşgüdüm ve izleme açısından yapısal zorlukları da beraberinde getirmektedir.

2.1.10 Yönetmelikler ve YÖK Kararları

2.1.10.1. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye dayanılarak, özel eğitim hizmetlerinin usul ve esaslarını düzenlemek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, ilk olarak 2000 yılında 23937 mükerrer sayılı Resmî Gazete’de yayımlanmıştır. Bu yönetmelik, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitsel değerlendirme, yerleştirme ve eğitim süreçlerine ilişkin uygulama çerçevesini belirleyen temel ikincil mevzuat düzenlemelerinden biri olmuştur.

Ancak, 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun ile getirilen yeni düzenlemelerin mevzuata yansıtılması ve uygulamada karşılaşılan yapısal ve işlevsel güçlüklerin giderilmesi amacıyla, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 31 Mayıs 2006 tarihli ve 26184 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak kapsamlı biçimde yeniden düzenlenmiştir. Bu değişikliklerle birlikte, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin yalnızca okul öncesi eğitim kurumlarına değil, zorunlu öğrenimlerini sürdürecekleri tüm eğitim kademelerindeki okul ve kurumlara kayıtlarında da eğitime erişimlerinin güvence altına alınmasına yönelik düzenlemeler getirilmiştir. Ayrıca, genel eğitim kurumlarında da özel eğitim sınıflarının açılabilmesine olanak tanınarak, bütünleştirme uygulamalarının yaygınlaştırılması hedeflenmiştir.

İzleyen yıllarda Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, değişen eğitim politikaları, ulusal mevzuat güncellemeleri ve uygulama deneyimleri doğrultusunda çok sayıda revizyona tabi tutulmuştur. Bu kapsamda Yönetmelik; 14 Mart 2009 (R.G. 27169), 31 Temmuz 2009 (R.G. 27305), 22 Haziran 2010 (R.G. 27619) ve 21 Temmuz 2012 (R.G. 28360) tarihlerinde çeşitli değişikliklere uğramıştır. Son olarak, 7 Temmuz 2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan düzenleme ile Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği bütünüyle yenilenmiştir. Bu yönüyle Yönetmelik, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde en sık güncellenen ve kapsamı en genişletilen düzenlemelerden biri olma özelliği taşımaktadır.

2018 tarihli Yönetmelik ile birlikte, önceki düzenlemelerde yer almayan ve kapsayıcı eğitimin bütüncül yapısını güçlendirmeyi amaçlayan yeni başlıklar mevzuata dâhil edilmiştir. Bu başlıklar arasında kademeler arası geçişler, erken çocukluk dönemi eğitimi, birden fazla yetersizliği olan bireylerin eğitimi, grup eğitimine hazırlık, aile eğitimi ve tamamlayıcı eğitim faaliyetleri yer almaktadır. Söz konusu düzenlemeler, özel eğitimin yalnızca okul temelli bir hizmet alanı değil; aileyi, geçiş süreçlerini ve destekleyici öğrenme ortamlarını da kapsayan çok boyutlu bir sistem olarak ele alındığını göstermektedir.

Yürürlükte bulunan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, güncel ihtiyaçlara uyum sağlamak amacıyla sonrasında da çeşitli değişikliklere uğramıştır. Bu kapsamda, Yönetmelik hükümlerinde 11 Haziran 2020 (R.G. 31152), 30 Ocak 2021 (R.G. 31380), 1 Temmuz 2021 (R.G. 31528) ve 25 Ekim 2022 (R.G. 31994) tarihlerinde yayımlanan Resmî Gazete düzenlemeleriyle güncellemeler yapılmıştır. Bu sürekli revizyon süreci, Türkiye’de özel eğitim alanının dinamik yapısını ve kapsayıcı eğitime yönelik artan politika hassasiyetini yansıtmaktadır.

2.1.10.2. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği

İl ve ilçe düzeyinde sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin örgütlenmesi, yürütülmesi ve denetlenmesine ilişkin esaslar, ilk olarak 2001 yılında yayımlanan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği ile düzenlenmiştir. Söz konusu Yönetmelik, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin kapsamını, görev alanlarını ve kurumsal işleyişini belirleyerek, öğrencilerin akademik, sosyal-duygusal ve gelişimsel gereksinimlerinin sistematik biçimde desteklenmesini amaçlamıştır.

Değişen eğitim politikaları, öğrenci ihtiyaçlarındaki dönüşüm ve kapsayıcı eğitim yaklaşımının güçlenmesi doğrultusunda, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği ilerleyen yıllarda güncellenmiştir. Bu kapsamda Yönetmelik, 10 Kasım 2017 tarihli ve 30236 sayılı Resmî Gazete ile yeniden düzenlenmiş; ardından 14 Ağustos 2020 tarihli ve 31213 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan değişikliklerle ikinci kez güncellenmiştir. Yapılan bu düzenlemelerle, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin önleyici, gelişimsel ve kapsayıcı yönü güçlendirilmiş; özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme, yönlendirme ve izleme süreçleriyle daha bütünleşik bir yapı hedeflenmiştir.

2.1.10.3. ÖZEL EĞİTİM KURUMLARI YÖNETMELİĞİ

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin kuruluşu, işleyişi ve denetimine ilişkin usul ve esasları düzenleyen ikincil mevzuatın ilk örneği, 2005 yılında yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kursları Yönetmeliği olmuştur. Bu düzenleme ile özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinin kurumsal bir çerçeve içerisinde sunulmasına yönelik ilk standartlar belirlenmiştir.

Eğitim politikalarında yaşanan dönüşüm ve özel eğitim hizmetlerinin kapsamının genişlemesi doğrultusunda, söz konusu Yönetmelik 2011 yılında yürürlükten kaldırılmış ve yerine Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri Yönetmeliği yürürlüğe konulmuştur. Bu değişiklik, özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinin yalnızca kurs temelli bir yapıdan çıkarılarak, daha bütüncül ve kurumsallaşmış bir hizmet modeli çerçevesinde ele alınmasını hedeflemiştir.

İzleyen süreçte, özel eğitim alanındaki mevzuatın sadeleştirilmesi, uygulamada birlik sağlanması ve kalite güvencesinin güçlendirilmesi amacıyla, 18 Mayıs 2012 tarihli ve 28296 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği yürürlüğe girmiştir. Bu düzenleme ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine ilişkin hükümler tek bir yönetmelik çatısı altında toplanmış; kurumların açılış, işleyiş, personel istihdamı, eğitim hizmetlerinin yürütülmesi ve denetimine ilişkin esaslar daha sistematik bir yapı içerisinde yeniden düzenlenmiştir.

2.1.10.4. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel okul öncesi eğitim ile ilköğretim kurumlarının görev, işleyiş ve yönetimine ilişkin usul ve esaslar, 26 Temmuz 2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği hükümleri

doğrultusunda yürütülmektedir. Söz konusu Yönetmelik, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri çerçevesinde, eğitim kurumlarının örgütlenmesi ve öğrenci kabul süreçlerine ilişkin düzenlemeleri kapsamlı biçimde tanımlamaktadır.

Yönetmeliğin “Kayıt zamanı ve kayıt yaşı” başlıklı 11. maddesinin (ç) fıkrasında, rehberlik ve araştırma merkezleri (RAM) tarafından düzenlenen raporlar doğrultusunda okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarına yönlendirilen çocukların, adres esasına bakılmaksızın velilerinin tercih ettikleri okullara kaydedilebileceği hükme bağlanmıştır. Bu düzenleme, özel gereksinimi olan çocukların eğitim kurumlarına erişiminde coğrafi sınırlılıkların ortadan kaldırılmasını amaçlayan kapsayıcı bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Aynı maddede, okul öncesi eğitim kademesine ilişkin özel düzenlemelere de yer verilmiştir. Buna göre, RAM bünyesinde oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından hazırlanan rapor doğrultusunda, tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla okul öncesi eğitim kurumlarına yönlendirilen 37–66 aylık çocukların kayıtları gerçekleştirilmekte; bu çocukların yer aldığı sınıfların mevcutları ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği hükümleri esas alınarak belirlenmektedir. Bu yaklaşım, erken çocukluk döneminde kapsayıcı eğitimin güçlendirilmesine yönelik önemli bir düzenleme olarak değerlendirilmektedir.

Öte yandan, Yönetmeliğin 11. maddesinin (d) fıkrasında, 10 Temmuz 2019 tarihli ve 30827 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan değişiklikle, tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüremeyecek durumda olan ağır düzeyde yetersizliği bulunan ya da birden fazla yetersizliği olan çocuklara ilişkin düzenlemelere yer verilmiştir. Buna göre, bu çocukların, ilgili kurumlarda fiziki mekânın uygun olması ve özel eğitim öğretmeni istihdam edilmesi koşuluyla açılan özel eğitim sınıflarına kaydedilmeleri öngörülmüştür. Bu düzenleme, bireysel gereksinimlerin önceliklendirildiği esnek bir eğitim modeli sunmayı amaçlamaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği uyarınca, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda sınıf mevcutları belirli oranlar çerçevesinde düzenlenmektedir. Buna göre, 10 öğrencinin bulunduğu sınıflarda en fazla iki, 20 öğrencinin bulunduğu sınıflarda ise en fazla bir özel gereksinimi olan öğrenci bulunacak şekilde sınıf yerleştirmeleri yapılmaktadır. Bu düzenleme, sınıf içi öğretim süreçlerinin niteliğini korumayı ve bireyselleştirilmiş desteklerin etkin biçimde sunulmasını hedeflemektedir.

Ayrıca, okul öncesi eğitimde alınan ücretlere ilişkin düzenlemelerde de sosyal adalet ve fırsat eşitliği ilkeleri gözetilmiştir. Buna göre, okulun toplam öğrenci kontenjanının onda biri (%10) oranındaki yoksul öğrencilerden okul öncesi eğitim ücreti alınmamakta; bu grup içerisinde yer alan engelli öğrenciler, söz konusu haktan yararlandırılmada öncelikli olarak değerlendirilmektedir. Bu uygulama, erken çocukluk eğitimine erişimde ekonomik ve engellilik temelli dezavantajların azaltılmasını amaçlayan kapsayıcı bir politika aracı olarak öne çıkmaktadır.

2.1.10.5. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (OKY)

28 Ekim 2016 tarihli ve 29871 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (OKY), ortaöğretim düzeyinde sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin usul ve esasları düzenlerken, özel eğitime ilişkin mevcut mevzuatı destekleyici ve tamamlayıcı nitelikte hükümler de içermektedir. Bu Yönetmelik, özel gereksinimi olan öğrencilerin ortaöğretim kurumlarında eğitime erişimini ve eğitim süreçlerine katılımını güvence altına almayı amaçlayan kapsayıcı bir çerçeve sunmaktadır.

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ile Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde ortaklaşa vurgulanan temel hususlardan biri, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin belirlenmesinde ****Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM)**** nin merkezi rolüdür. Her iki düzenlemede de eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin RAM’lar aracılığıyla yürütülmesi, yerleştirme kararlarının bu değerlendirmelere dayandırılması ve sürecin izlenmesi esası benimsenmiştir.

Ayrıca, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenciler için bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) hazırlanması ve uygulanması, her iki yönetmelikte de açık bir yükümlülük olarak düzenlenmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel gereksinimlerine duyarlı, esnek ve hedef odaklı öğretim süreçlerinin yapılandırılmasını amaçlamakta; kapsayıcı eğitimin ortaöğretim düzeyinde sürdürülebilir biçimde uygulanmasına yönelik önemli bir mekanizma olarak öne çıkmaktadır.

2.1.10.6. Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik (ÇÖZGER) ve Erişkinler İçin Engellilik Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik (ESKR)

16 Temmuz 2006 tarihli ve 26230 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Engellilik Ölçütü, Sınıflandırması ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmelik, Dünya Sağlık Örgütü tarafından geliştirilen Uluslararası İşlevsellik, Yeti Yitimi ve Sağlık Sınıflaması (International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF) esas alınarak hazırlanmıştır. Bu düzenleme kapsamında, sağlık kurulu raporlarına temel oluşturan engellilik oranı cetveli, 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun doğrultusunda yapılandırılmış ve engelliliğin ağırlıklı olarak tıbbi ölçütlere dayalı biçimde değerlendirilmesi benimsenmiştir.

Ancak uygulama sürecinde, sağlık kurulu raporlarının düzenlenmesi ve engel oranı cetvelinin uygulanmasına ilişkin önemli sorunlar ortaya çıkmıştır. Özellikle ICF’nin işlevsellik ve çevresel etkileşimleri merkeze alan yapısının, sayısal oranlara dayalı değerlendirme pratiğiyle bütünleştirilmesinde güçlükler yaşanmış; bu durum, değerlendirme sonuçlarının tutarlılığı ve eğitsel yönlendirme süreçlerinin işlevselliği açısından sınırlılıklar yaratmıştır. Bu sorunların giderilmesi amacıyla, 2015 yılında Mülga Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile Sağlık Bakanlığı iş birliği içerisinde yeni bir mevzuat çalışması başlatılmıştır. Çocuklar ve yetişkinlerin gelişimsel özellikleri ile destek gereksinimlerinin farklılık göstermesi dikkate alınarak, iki ayrı değerlendirme yönetmeliği hazırlanması yoluna gidilmiştir.

Bu kapsamda geliştirilen Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik (ÇÖZGER) ile Erişkinler İçin Engellilik Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik, 20 Şubat 2019 tarihli ve

30692 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Söz konusu düzenlemelerle birlikte, özellikle çocuklara yönelik değerlendirme sisteminde köklü bir kavramsal dönüşüm gerçekleştirilmiştir.

ÇÖZGER Yönetmeliği’nde ve buna dayalı değerlendirme sistemlerinde “engelli”, “özürlü” ya da “sakat” gibi etiketleyici ifadeler yer verilmemiştir. Yönetmelikte “özel gereksinim” kavramı; “çocuğun toplumsal yaşama eşit katılımını sağlayabilmek amacıyla, bedensel ya da gelişimsel işlev kısıtlılığı olmayan bireylerden farklı olarak sağlık, eğitim, rehabilitasyon, yardımcı cihaz, ortez, protez, çevresel düzenlemeler ile diğer sosyal ve ekonomik hak ve hizmetlere gereksinim duyması” şeklinde tanımlanmıştır. Bu yaklaşım, çocuğun engeline odaklanan bir bakış açısı yerine, çocuğun işlevselliğini ve destek gereksinimlerini merkeze alan hak temelli bir anlayışı yansıtmaktadır.

Bu çerçevede ÇÖZGER, çocukların sayısal engel oranları üzerinden sınıflandırılması yerine, özel gereksinim düzeylerine göre gruplandırılmasını esas almıştır. Özellikle 0–3 yaş aralığındaki çocukların bakım ve destek hizmetlerinden yararlanabilmesini kolaylaştırmak amacıyla, önceki sistemde yer alan “ağır engelli” tanımlaması yerine, “belirgin özel gereksinimi vardır” ifadesi kullanılmıştır. Bu düzenleme, erken çocukluk döneminde müdahale ve destek hizmetlerine erişimi kolaylaştıran önemli bir yenilik olarak değerlendirilmektedir.

Ayrıca, yaygın gelişimsel bozukluklar ve Down sendromu gibi durumlara ilişkin değerlendirme süreçleri yeniden yapılandırılmış; bu alanlar için özel değerlendirme başlıkları oluşturulmuştur. Bu gruplar, yüksek düzeyde destek gereksinimini ifade eden “özel koşul gereksinimi vardır” kategorisi kapsamında ele alınmış ve bu durum, eski sistemdeki %90–99 engel oranı aralığına karşılık gelecek biçimde tanımlanmıştır. Böylece ÇÖZGER ile çocuklara yönelik engellilik değerlendirme sistemi, etiketleyici ve oran temelli bir modelden uzaklaşarak, gelişimsel, işlevsel ve ihtiyaç temelli çağdaş bir yapıya kavuşturulmuştur.

2.1.10.7. Yükseköğretim Kurumları Engelliler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği

5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun kapsamında, yükseköğretimde öğrenim gören engelli öğrencilerin eğitim süreçlerine eşit ve etkin biçimde katılımlarını desteklemek amacıyla önemli bir kurumsal düzenleme hayata geçirilmiştir. Bu çerçevede, 20 Haziran 2006 tarihli ve 26204 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan düzenlemeler ile, yükseköğretim kurumlarında engelli öğrencilerin öğrenim hayatlarını kolaylaştırmaya yönelik olarak Engelliler Danışma ve Koordinasyon Merkezlerinin kurulması öngörülmüştür. Söz konusu merkezlerin; araç-gereç temini, özel ders materyallerinin hazırlanması, engellilere uygun eğitim ve araştırma ortamlarının oluşturulması ile barınma olanaklarının erişilebilir hâle getirilmesi gibi alanlarda çalışmalar yürütmesi amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda, Yükseköğretim Kurumları Engelliler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği, yine 20 Haziran 2006 tarihli ve 26204 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmelik, uygulamada ortaya çıkan gereksinimler ve politika önceliklerindeki değişimler doğrultusunda, 14 Ağustos 2010 tarihli ve 27672 sayılı Resmî Gazete ile değiştirilmiş; ardından 14 Şubat 2014 tarihli ve 28913 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan düzenlemelerle çeşitli maddelerinde revizyona gidilmiştir. Bu güncellemeler, yükseköğretimde engelli öğrencilere yönelik destek mekanizmalarının işlevselliğini artırmayı ve uygulamada birlik sağlamayı hedeflemiştir.

Anılan Yönetmelik hükümleri doğrultusunda, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı bünyesinde Engelli Öğrenci Komisyonu oluşturulmuştur. Komisyonun temel amacı; engelli öğrencilerin yükseköğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit etmek, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmek, öğrenim ve eğitim süreçlerine tam katılımlarını destekleyecek politika ve stratejiler üretmek ve bu doğrultuda Yükseköğretim Kurulu Başkanlığına öneriler sunmaktır. Engelli Öğrenci Komisyonu, yükseköğretimde kapsayıcı uygulamaların geliştirilmesine yönelik planlama ve eşgüdüm işlevi gören danışma organı niteliği taşımaktadır.

Komisyonun yapısı, kurumlar arası iş birliğini güçlendirecek biçimde düzenlenmiş olup, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, sekreteryası Yükseköğretim Kurulu tarafından yürütülen Engelli Öğrenciler Komisyonunda üye olarak yer almaktadır. Bu yapı, yükseköğretimde engelli öğrencilerin desteklenmesine yönelik politikaların, eğitim, sosyal hizmetler ve erişilebilirlik boyutlarıyla bütüncül biçimde ele alınmasını amaçlayan çok paydaşlı bir yönetim anlayışını yansıtmaktadır.

2.1.10.8. Yükseköğretim Kurumları Engelli Bireylere Yönelik Sınav Uygulamalarında ve Engelli Kontenjanında Aranacak Sağlık Şartlarına Dair Yönetmelik

8 Mart 2022 tarihli ve 31772 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Engelli Bireylere Yönelik Sınav Uygulamalarında ve Engelli Kontenjanında Aranacak Sağlık Şartlarına Dair Yönetmelik, engelli bireylerin yükseköğretime erişim süreçlerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarından eşit ve adil biçimde yararlanmalarını güvence altına almayı amaçlayan temel düzenlemelerden biridir. Söz konusu Yönetmelik, yükseköğretime geçiş sürecinde Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Başkanlığı tarafından gerçekleştirilen merkezi sınavlar ile yükseköğretim kurumları tarafından yapılan özel yetenek sınavları ve yükseköğretim programlarında ders geçmeye yönelik sınavları kapsamaktadır.

Yönetmelik kapsamında, engelli bireylerin sınav uygulamalarından ve engelli kontenjanlarından yararlanabilmeleri için gerekli olan sağlık şartlarının belirlenmesine ilişkin esaslar düzenlenmiştir. Bu çerçevede, aday ve öğrencilerin engel türü ve ihtiyaçları doğrultusunda uygun sınav uygulamalarına erişiminin sağlanması; sınav süreçlerinde dezavantaj oluşturabilecek fiziksel, duyuşsal ya da bilişsel engellerin makul düzenlemeler yoluyla giderilmesi hedeflenmektedir. Böylece ölçme ve değerlendirme süreçlerinin, bireylerin engellerinden bağımsız olarak akademik yeterliklerini ortaya koyabilecekleri kapsayıcı bir yapıya kavuşturulması amaçlanmaktadır.

Bu düzenleme, engelli bireylerin yükseköğretime erişiminde yalnızca kontenjan uygulamalarını değil, aynı zamanda sınavların uygulanma biçimini de kapsayan bütüncül bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Yönetmelik, fırsat eşitliği ve ayrımcılık yasağı ilkeleri doğrultusunda, sınav süreçlerinin engelli bireyler açısından öngörülebilir, şeffaf ve standartlaştırılmış bir çerçeveye oturtulmasına önemli katkı sunmaktadır.

2.1.10.9. Yükseköğretim Kurumları Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği

18 Mart 2021 tarihli ve 31485 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, lisansüstü düzeyde

engelli bireylerin yükseköğretime erişimini kolaylaştırmaya yönelik önemli bir kapsayıcı düzenleme içermektedir. Söz konusu düzenleme ile, engel düzeyi %40 ve üzeri olan ve yaygın gelişimsel bozukluk tanısı (otizm spektrum bozukluğu/çocukluk otizmi/atipik otizm, Rett sendromu, Asperger sendromu) bulunan engelli adaylar için lisansüstü başvuru koşullarında istisnai bir uygulama öngörülmüştür.

Bu kapsamda, öğretim dili Türkçe olan konservatuvar programları ile güzel sanatlar fakültelerinin yalnızca özel yetenek sınavı ile öğrenci kabul eden programlarına ve sanatta yeterlik programlarına yapılacak lisansüstü başvurularda, söz konusu adaylardan yabancı dil yeterlik şartı aranmaması kararlaştırılmıştır. Bu düzenleme, özellikle sanatsal yetenek ve performansa dayalı programlarda, dil yeterliği ölçütlerinin erişimde yapısal bir engel oluşturmamasını hedeflemektedir.

Yapılan değişiklik, engelli bireylerin akademik ve sanatsal potansiyellerinin değerlendirilmesinde programın doğasına uygun ölçütlerin esas alınmasını savunan kapsayıcı bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Böylece lisansüstü eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin güçlendirilmesi ve engelli bireylerin yetenek temelli programlara erişiminin artırılması amaçlanmaktadır.

2.1.10.10. YÖK Genel Kurul Kararları

• 08/10/2009 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul Kararı

Yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören engelli öğrencilerin eğitim süreçlerine eşit koşullarda katılımını desteklemeye yönelik önemli düzenlemeler içermektedir. Söz konusu Karar ile, ders muafiyeti uygulaması çerçevesinde engelli öğrencilerin başvuruları hâlinde, muafiyet talep edilen dersin eşdeğerinin öğrenciye verilmesi esas alınmıştır. Eşdeğer bir dersin sağlanmasının mümkün olmadığı durumlarda ise, ders içeriğinin ve öğretim sürecinin, gelişen programlar ve teknolojik imkânlar kullanılarak öğrencinin bireysel gereksinimlerine uyarlanması öngörülmüştür. Bu düzenleme, yükseköğretimde öğretim süreçlerinin esnekleştirilmesine ve bireyselleştirilmiş akademik desteklerin güçlendirilmesine yönelik bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Ayrıca Karar kapsamında, temel ve ortaöğretim kademelerinde yabancı dil dersinden muaf tutulan işitme engelli öğrencilerin, talep etmeleri hâlinde, yabancı dil dersi yerine üniversitelerin yetkili akademik kurulları tarafından belirlenecek eşdeğer krediye sahip bir dersi alabilmelerine imkân tanınmıştır. Bu uygulama, dil temelli derslerin engelli öğrenciler açısından yapısal bir engel oluşturmamasını ve akademik programların öğrencilerin yetenek ve öğrenme profilleri doğrultusunda uyarlanmasını amaçlamaktadır.

Bu karar, yükseköğretimde makul düzenleme, fırsat eşitliği ve ayrımcılık yasağı ilkelerinin somut uygulama alanlarına yansıtılması açısından önemli bir örnek teşkil etmekte; engelli öğrencilerin akademik yeterliklerini, engellerinden bağımsız olarak ortaya koyabilmelerine olanak tanıyan kapsayıcı bir politika anlayışını desteklemektedir.

• 30.03.2017 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul Kararı

Özel yetenek sınavı ile öğrenci kabul eden yükseköğretim programlarında engelli adalara yönelik başvuru ve değerlendirme süreçlerini kapsayıcı bir anlayış doğrultusunda yeniden düzenlemiştir. Söz konusu Karar kapsamında; bedensel, görme ve işitme engeli bulunan bireyler, zihinsel yetersizlik

(MR) tanısı olan adaylar ile yaygın gelişimsel bozukluklar (otizm spektrum bozuklukları, Asperger sendromu, Rett sendromu, dezintegratif bozukluklar ve sınıflanamayan yaygın gelişimsel bozukluklar) kapsamında yer alan adayların, durumlarını engelli sağlık kurulu raporu ile belgelendirmeleri koşuluyla özel yetenek sınavlarına başvurabilmeleri hükme bağlanmıştır.

Bu düzenlemeye göre, ilgili yılda uygulanan Temel Yeterlilik Testi (TYT) puanlarından herhangi birinden 100 ve üzeri puan alan engelli adayların, özel yetenek sınavlarına kabul edilmesi öngörülmüştür. Ayrıca, başvuruları kabul edilen engelli adayların, merkezi sınav puanlarının (YGS/TYT) değerlendirmeye dâhil edilmeden, yani ÖSYS kılavuzlarında yer alan standart yerleştirme formülleri uygulanmaksızın, yalnızca kendi aralarında gerçekleştirilecek ayrı bir özel yetenek sınavı sonucuna göre değerlendirilmesi esas alınmıştır. Bu sınav sonucunda başarılı olan adayların ilgili programlara kayıtlarının yapılması kararlaştırılmıştır.

Söz konusu karar, sanatsal ve performans temelli programlarda, adayların akademik başarı göstergelerinden ziyade alanla ilişkili yeteneklerinin belirleyici olmasını esas alan kapsayıcı bir değerlendirme yaklaşımını yansıtmaktadır. Böylece engelli bireylerin, merkezi sınav sisteminin yapısal sınırlılıkları nedeniyle dezavantajlı duruma düşmelerinin önlenmesi ve yükseköğretimde fırsat eşitliği ilkesinin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır.

- **20/07/2017 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu Kararı**

Özel yetenek sınavı ile öğrenci kabul eden yükseköğretim programlarına ilişkin öğrenci seçme ve yerleştirme süreçlerinde, engelli adaylara yönelik değerlendirme esasları özel düzenlemelere tabi tutulmuştur. Bu kapsamda; bedensel, görme ve işitme engeli bulunan adaylar, zihinsel yetersizlik (MR) tanısı olan bireyler ile yaygın gelişimsel bozukluklar (otizm spektrum bozuklukları, Asperger sendromu, Rett sendromu, dezintegratif bozukluklar ve sınıflanamayan yaygın gelişimsel bozukluklar) kapsamında yer alan adaylar için merkezi sınav puanlarının kullanımına ilişkin farklılaştırılmış bir yaklaşım benimsenmiştir.

Söz konusu düzenlemeye göre, bu gruptaki engelli adayların Temel Yeterlilik Testi (TYT) puanları, özel yetenek sınavlarında puan hesaplamasına dâhil edilmemekte; TYT yalnızca sınavlara başvurabilmek için asgari 100 puanlık bir baraj işlevi görmektedir. Başka bir ifadeyle, merkezi sınav puanı adayların yetenek sınavı başarı sıralamasını belirleyen bir ölçüt olarak kullanılmamaktadır.

Bu çerçevede, yalnızca engelli adaylara özgü olarak uygulanan özel yetenek sınavlarında, 2017 ÖSYS uygulamasından itibaren geçerli olmak üzere, adayların YGS puanlarının iki yıl süreyle geçerliliğini korumasına karar verilmiştir. Böylece engelli adayların, merkezi sınav sistemindeki tekrar yükü ve yapısal dezavantajlar nedeniyle yükseköğretime erişimde ek engellerle karşılaşmalarının önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

Bu düzenleme, sanatsal ve performans temelli programlarda alanla ilişkili yeteneğin temel belirleyici ölçüt olarak kabul edilmesini esas almakta; engelli bireylerin yükseköğretime erişiminde fırsat eşitliği, makul düzenleme ve ayrımcılık yasağı ilkelerinin somut bir yansıması olarak değerlendirilmektedir.

• **8 Şubat 2018 tarihli YÖK Genel Kurul Kararı**

Sadece özel yetenek sınavı ile öğrenci kabul eden yükseköğretim programları için geçerli olmak üzere, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından uygun görülen ve ilgili yılın Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) kılavuzunda yayımlanan her bir programın kontenjanının %10'unun engelli öğrenciler için ayrılması kararlaştırılmıştır. Bu düzenleme, sanatsal ve performans temelli programlarda engelli bireylerin yükseköğretime erişimini desteklemeyi amaçlayan pozitif ayrımcılık temelli bir politika aracı olarak değerlendirilmektedir. Böylece, merkezi sınav ve yerleştirme süreçlerinde yapısal dezavantajlarla karşılaşabilen engelli adaylar için yükseköğretime girişte daha kapsayıcı ve dengeli bir fırsat yapısı oluşturulması hedeflenmiştir.

Bu kontenjan uygulaması, engelli bireylerin yalnızca başvuru ve değerlendirme aşamalarında değil, aynı zamanda yerleştirme sonuçları bakımından da sistematik biçimde desteklenmesini öngörmekte; yükseköğretimde fırsat eşitliği, erişilebilirlik ve ayrımcılık yasağı ilkelerinin somut bir yansıması olarak öne çıkmaktadır.

Bu çerçevede, rapor kapsamında engelli öğrencilerin eğitim hizmetlerine erişimini ve eğitim süreçlerine katılımını düzenleyen temel yönetmelik ve idari düzenlemeler aşağıda özetleyici bir mevzuat haritası niteliğinde sunulmuştur:

- 14.08.2010 Resmî Gazete Sayısı: 27672 R.G. Yükseköğretim Kurumları Engelliler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği,
- 18/5/2012 tarihli ve 28296 R.G. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği,
- 26/7/2014 tarihli ve 29072 R.G. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği,
- 28/10/2016-tarih ve 29871 R.G. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği,
- 21/09/2017 tarihli Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Genelgesi,
- Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünün 15.05.2017 tarihli ve 19863661-10.06.02-E.6892193 sayılı (2017/16 no'lu) Genelgesi.
- 7/07/ 2018 tarihli ve 30471 R.G. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,
- 20.02.2019 tarihli ve 30692 R. G. Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik (ÇÖZGER) ve Erişkinler İçin Engellilik Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik,
- 14/08/2020 tarihli ve 31213 R.G. Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği,
- 18.03.2021 tarihli 31485 R.G. Yükseköğretim Kurumları Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği
- 08.03.2022 Resmî Gazete Sayısı: 31772 Engelli Bireylere Yönelik Sınav Uygulamalarında ve Engelli Kontenjanında Aranacak Sağlık Şartlarına Dair Yönetmelik,
- 3/1/2025 tarih ve 32771 R.G. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği.

Bu mevzuat bütünlüğü, Türkiye'de engelli öğrencilerin eğitim hakkının erken çocukluktan yükseköğretime ve lisansüstü eğitime kadar kesintisiz biçimde ele alındığını göstermektedir. Bununla birlikte, düzenlemelerin çok sayıda yönetmelik ve genelgeye dağılmış olması, uygulamada eşgüdüm, izleme ve etkililik açısından bütüncül değerlendirmelere duyulan ihtiyacı da ortaya koymaktadır.



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
AİLE VE SOSYAL HİZMETLER
BAKANLIĞI**



**ENGELLİ BİREYLERİN
EĞİTİME KATILIM DURUMU**

2. Engellilerin Eğitiminde Kurumsal Yapılanma, Eğitim İstatistikleri, Kapsayıcı Eğitim Uygulama Örnekleri

2.1. Engellilik Kavramı

Engellilik, bireyin uzun süreli fiziksel, zihinsel, düşünsel veya algısal bozuklukları ile içinde bulunduğu çevresel, toplumsal ve tutumsal engellerin etkileşimi sonucunda, toplumsal yaşama eşit, bağımsız ve tam katılımının kısıtlanması durumu olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, engelliliği yalnızca bireysel bir sağlık sorunu olarak değil; bireysel özellikler ile sosyal çevre arasındaki karşılıklı etkileşimin bir sonucu olarak ele alan çağdaş bir bakış açısını yansıtmaktadır.

Bu çerçevede engellilik, bireyin sahip olduğu işlevsel sınırlılıklardan ziyade, eğitim, istihdam, ulaşım, iletişim ve sosyal yaşam alanlarında karşılaştığı yapısal ve sistemsel engeller nedeniyle ortaya çıkan bir eşitsizlik durumu olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla engellilik kavramı, hak temelli bir perspektifle ele alındığında, bireylerin toplumsal yaşama katılımını sınırlayan engellerin ortadan kaldırılmasını ve kapsayıcı düzenlemelerin hayata geçirilmesini gerekli kılan bir toplumsal sorumluluk alanına işaret etmektedir.

2.1.1. Özel Eğitim Hizmetlerinin Kurumsal Yapısı

Türkiye’de eğitim hizmetleri, Türk Millî Eğitim Sisteminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülmektedir. Türk Millî Eğitim Sisteminin yapısı ve işleyişi, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile düzenlenmiş olup, sistem örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana yapıdan oluşmaktadır. Bu çerçevede örgün eğitim; okul öncesi eğitimden başlayarak ilköğretim ve ortaöğretim kademelerini kapsamakta ve farklı okul türlerindeki resmî ve özel kurumlarda sürdürülmektedir. Örgün eğitim faaliyetleri yanında ya da bu sistemin dışında düzenlenen tüm eğitim etkinlikleri ise yaygın eğitim kapsamında değerlendirilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından 2024 yılında yayımlanan ve 23 Mayıs 2024 tarihinde erişime açılan 2023–2024 Eğitim Öğretim Yılı Millî Eğitim İstatistikleri incelendiğinde, Türkiye’de örgün eğitime devam eden öğrenci sayısının 9.600.891’i erkek, 9.109.374’ü kadın olmak üzere toplam 18.710.265 olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin 1.954.202’si okul öncesi eğitime devam etmekte olup, bunların 353.226’sı özel okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim görmektedir. Eğitim kademelerine göre dağılım incelendiğinde, 5.644.386 öğrenci ilköğretim, 5.314.796 öğrenci ortaokul ve 5.796.881 öğrenci ortaöğretim kademesinde eğitim almaktadır.

Öğretmen sayıları açısından değerlendirildiğinde, 2023–2024 eğitim öğretim yılında örgün eğitimde görev yapan toplam öğretmen sayısı 1.168.896’dır. Bu öğretmenlerin 84.067’si okul öncesi, 308.636’sı ilköğretim, 378.203’ü ortaokul ve 397.990’ı ortaöğretim kademelerinde görev yapmaktadır. Aynı dönemde, 2024 yılı merkezi yönetim bütçesinden Millî Eğitim Bakanlığına ayrılan pay, toplam bütçenin %14,6’sını oluşturmaktadır (MEB, 2024a). Bu oran, eğitimin kamu politikaları içindeki öncelikli konumunu yansıtmaktadır.

Engelli bireylerin eğitimi kapsamında, örgün eğitim sistemi içerisinde özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıfları aracılığıyla hizmet sunumu devam etmektedir. Bu alandaki kurumsal kapasiteye ilişkin veriler incelendiğinde, 2001–2002 eğitim öğretim yılında 342 olan özel eğitim okulu sayısının, 2022–2023 eğitim öğretim yılında 1.859’a yükseldiği görülmektedir. Söz konusu okullarda görev yapan öğretmen sayısı ise 19.536’dır (2025 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı, s. 320). Bu artış, özel eğitim hizmetlerine yönelik talebin ve kamusal kapasitenin yıllar içerisinde belirgin biçimde genişlediğini göstermektedir.

Resmî özel eğitim kurumlarının açılması, kapatılması ve bu kurumlardaki eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin iş ve işlemler, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖERHGM) tarafından yürütülmektedir. Bunun yanı sıra, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü (ÖÖKGM), özel öğretim kurumlarına ilişkin iş ve işlemlerden sorumludur. Bu kapsamda ÖÖKGM; özel özel eğitim okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine kurum açma izni verilmesi, nakil ve devir işlemleri, personel istihdamı, eğitim-öğretim süreçleri, yönetim, denetim ve gözetim faaliyetlerine ilişkin usul ve esasları düzenlemektedir.

Türkiye’de özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı örgün eğitim kurumlarında, büyük ölçüde tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitimlerini sürdürmektedir. Bu durum, eğitim mevzuatının engelli bireylerin doğumdan eğitim yaşamının sonuna kadar olan süreçlerini kapsayacak biçimde, “karma sistem” yaklaşımı temel alınarak tasarlandığını göstermektedir.

Bu çerçevede, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini öncelikle kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürmeleri esas olmakla birlikte; bireysel gereksinimlerin niteliğine bağlı olarak ayrı özel eğitim kurumlarının ya da özel eğitim sınıflarının açılabilmesine de mevzuat kapsamında olanak tanınmaktadır. Bu yapı, Türkiye’de engelli bireylerin eğitimine ilişkin politikalarda esneklik, erişilebilirlik ve bireysel gereksinimlere duyarlılık ilkelerinin birlikte gözetildiğini ortaya koymaktadır.

2.1.2. MEB Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), kapsayıcı eğitimi; bireylerin gelişimsel özellikleri, öğrenme ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları gözetilerek, tüm öğrencilerin eğitim sistemine eşit, erişilebilir ve nitelikli biçimde katılımını sağlamayı amaçlayan bütüncül bir yaklaşım olarak ele almaktadır. Bu yaklaşım, özel eğitimi ayrı ve sınırlı bir hizmet alanı olarak değil; genel eğitim sistemi içerisinde yapılandırılan, destekleyici ve esnek düzenlemelerle güçlendirilen bir politika alanı olarak konumlandırmaktadır. MEB’in kapsayıcı eğitim anlayışı; kaynaştırma/bütünleştirme, bireyselleştirilmiş eğitim, farklılaştırılmış öğretim ve çok paydaşlı iş birliği ilkeleri üzerine inşa edilmiştir.

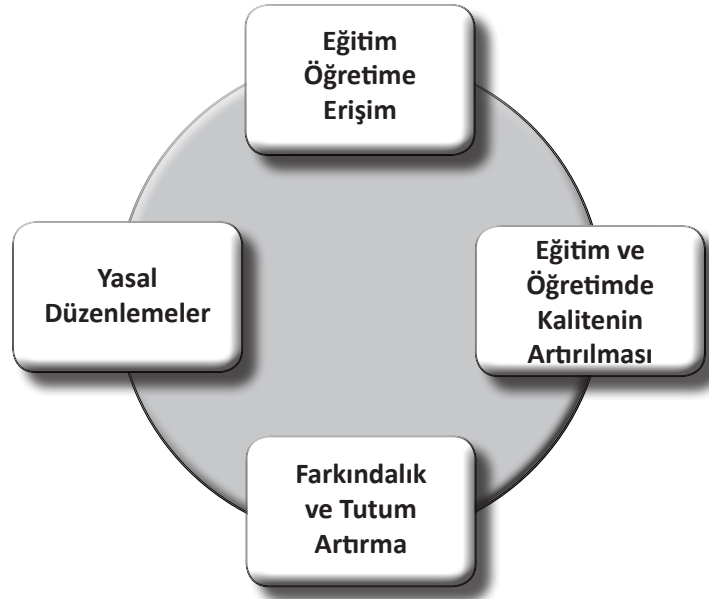
MEB’in kapsayıcı eğitim uygulamaları, başta Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği olmak üzere, Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Genelgesi ve 2022–2026 Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı ile sistematik bir çerçeveye kavuşturulmuştur. Söz

konusu düzenlemelerde, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin mümkün olan en üst düzeyde genel eğitim ortamlarında akranlarıyla birlikte eğitim almaları temel ilke olarak benimsenmiştir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, yalnızca belirli öğrenci gruplarına yönelik bir uygulama değil; tüm eğitim sistemini kapsayan bir dönüşüm süreci olarak ele alınmaktadır. Ulusal Eylem Planı'nda kapsayıcı eğitimin geliştirilmesine yönelik politikalar; Eğitim ve Öğretime Erişim, Eğitim ve Öğretimde Kalitenin Artırılması, Farkındalık ve Tutum Artırma ile Yasal Düzenlemeler olmak üzere dört temel politika alanı altında yapılandırılmıştır. Bu alanlar için belirlenen göstergeler, kapsayıcı eğitim uygulamalarının izlenmesine ve değerlendirilmesine olanak tanımakta; politika ile uygulama arasındaki bağın güçlendirilmesini amaçlamaktadır.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının yürütülmesinde Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖERHGM) merkezi bir rol üstlenmekte; Temel Eğitim, Ortaöğretim ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlükleri ile eşgüdüm içerisinde çalışmaktadır. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM), eğitsel değerlendirme, tanılama, yönlendirme ve izleme süreçleri aracılığıyla kapsayıcı eğitimin uygulama boyutunda kilit bir işlev görmektedir. Bu yapı, kapsayıcı eğitimin yalnızca sınıf içi uygulamalarla sınırlı kalmamasını; sistem düzeyinde planlanan ve izlenen bir hizmet alanı olarak sürdürülmesini sağlamaktadır.

Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalarda, öğretim süreçlerinin bireyselleştirilmesi, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının benimsenmesi, öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeye dayalı değerlendirme ve öğretime katılımı artırmaya yönelik düzenlemeler temel bileşenler olarak öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca akademik performanslarını değil; gelişimsel, sosyal ve duygusal özelliklerini de dikkate alan bütüncül bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde, çocuğun bireysel özellikleri ile ailenin yapısal ve işlevsel özelliklerinin birlikte değerlendirilmesi; gelişimsel izleme, erken tanılama ve erken müdahale hizmetlerinin etkin biçimde sunulmasını mümkün kılmaktadır. Bu süreçte sağlık, eğitim ve sosyal hizmet alanlarında görev yapan uzmanlar arasında kurulan kurumlar arası iş birliği, kapsayıcı eğitim hizmetlerinin sürekliliği ve etkililiği açısından kritik bir rol üstlenmektedir.

Toplumsal kapsayıcılığın yaygınlaştırılması amacıyla kamu kurum ve kuruluşları, teknoloji temelli uygulamalar aracılığıyla öğrenme materyalleri geliştirmekte; bilgilendirici ve destekleyici dijital içerikleri ailelerin ve sahada görev yapan personelin erişimine açık biçimde sunmaktadır. Bu uygulamalar, kapsayıcı eğitimin yalnızca okul temelli bir hizmet alanı olmaktan çıkarılarak aile ve toplum düzeyinde desteklenen bir politika alanı hâline gelmesine katkı sağlamaktadır. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2022–2026 Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı'nda da vurgulandığı üzere, öğrenci, öğretmen, aile ve diğer paydaşların ihtiyaçları giderek artmakta ve kapsayıcı bir eğitim sisteminin gerektirdiği hizmet çeşitliliği zaman içerisinde belirgin biçimde genişlemektedir (MEB, 2022a). Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı, kapsayıcı eğitimin güçlendirilmesine yönelik politikalarını dört temel alan etrafında yapılandırmıştır: Eğitim ve Öğretime Erişim, Eğitim ve Öğretimde Kalitenin Artırılması, Farkındalık ve Tutum Artırma ile Yasal Düzenlemeler (Şekil 1).



Şekil-1. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı (2022-2026)

Belirlenen bu politika alanları için geliştirilen göstergeler, kapsayıcı eğitim uygulamalarının izlenmesini ve geliştirilmesini amaçlayan sistematik bir çerçeve sunmaktadır. Türkiye’de gelişimsel özellikleri ve bireysel öğrenme yeterlilikleri bakımından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren ve özel eğitime gereksinim duyan bireyler, bu çerçeve içerisinde özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre, bu bireylerin eğitim ve sosyal gereksinimlerinin karşılanmasında eğitim programlarının niteliği, kullanılan materyaller, personelin uzmanlık özellikleri ve eğitim ortamlarının uygunluğu belirleyici unsurlar olarak kabul edilmektedir. Özel eğitime gereksinimi olan bireyler, öğrenme ihtiyaçlarına göre geliştirilmiş eğitim programları aracılığıyla, uygun ve destekleyici öğrenme ortamlarında eğitimlerini sürdürmekte; bu hizmetlerin sunumunda görev alan öğretmenler ise özel olarak yetiştirilmiş uzman personel niteliği taşımaktadır (MEB, 2022b).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından erken çocukluk eğitimi, ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerine yönelik olarak geliştirilen; öğretmen ve aile eğitimlerini bütüncül bir yaklaşımla ele alan dijital öğretim içerikleri, kapsayıcı eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılmasında ve öğretim süreçlerinin niteliğinin artırılmasında önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu kapsamda, Millî Eğitim Bakanlığı ile UNICEF iş birliğinde, katılım ve uygulama temelli bir çerçevede yürütülen Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Projesi (MEB, 2022c); erken çocukluk dönemine odaklanan Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Projesi (MEB, 2019a); okul temelli bütünleştirici uygulamaların güçlendirilmesini hedefleyen Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi (BEGEP) (MEB, 2019b) ve 2024 yılında tamamlanan, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim veren okullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen Bütünleştirici Eğitim Modülleri (BÜTEM), öğretmen yeterliklerini desteklemeye yönelik öncü uygulamalar arasında yer almaktadır (MEB, 2024b). Dijital ve modüler yapıda tasarlanan bu içerikler, öğretmenlerin farklı yetersizlik türlerine sahip öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını tanımlarını, kapsayıcı pedagojileri sınıf içi uygulamalara

dönüştürmelerini ve öğretim süreçlerini esnek biçimde yapılandırmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle söz konusu eğitim içerikleri, kapsayıcı eğitimi yalnızca sınıf içi bir öğretim yaklaşımı olarak değil; öğrenme ortamını, aileyi, öğrenciyi, öğretmeni, okul yönetimini ve diğer tüm paydaşları ortak hedefler etrafında buluşturan sistemik bir eğitim anlayışı olarak güçlendiren temel araçlar olarak değerlendirilmektedir.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarında bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP), öğretimin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre yapılandırılmasında önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. BEP'ler aracılığıyla öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri sistematik biçimde izlenmekte; öğretim süreçleri öğrencinin güçlü yönleri ve destek gereksinimleri doğrultusunda yeniden düzenlenmektedir. Bununla birlikte, farklılaştırılmış öğretim stratejileri, esnek ve uyarlanmış ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile öğretime katılımı artırmaya yönelik düzenlemeler, kapsayıcı sınıf ortamlarının oluşturulmasında tamamlayıcı unsurlar olarak işlev görmektedir. Bu pedagojik uygulamalar, öğrencilerin yalnızca akademik kazanımlarını değil, aynı zamanda sosyal etkileşimlerini ve öz-yeterlik algılarını da destekleyen bütüncül bir öğretim anlayışını yansıtmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın kapsayıcı eğitim politikaları, aileyi eğitim sürecinin pasif bir izleyicisi olarak değil, aktif ve belirleyici bir paydaşı olarak konumlandırmaktadır. Bu doğrultuda yürütülen aile eğitimleri, rehberlik hizmetleri ve dijital bilgilendirme platformları aracılığıyla ailelerin eğitim süreçlerine bilinçli ve sürdürülebilir katılımı teşvik edilmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde, çocuğun bireysel özellikleri ile aile dinamiklerinin birlikte ele alındığı değerlendirme yaklaşımları; erken tanılama, erken müdahale ve önleyici destek hizmetlerinin etkililiğini artırmakta, kapsayıcı eğitimin uzun vadeli başarısına katkı sağlamaktadır. Bu süreçte sağlık, eğitim ve sosyal hizmet alanlarında görev yapan uzmanlar arasında kurulan kurumlar arası iş birliği, kapsayıcı uygulamaların bütüncül ve eşgüdümlü biçimde yürütülmesini mümkün kılmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen kapsayıcı eğitim uygulamaları; güçlü bir mevzuat altyapısı, yaygın ve kurumsallaşmış bir hizmet ağı ile giderek artan dijital destek mekanizmaları sayesinde dikkat çekici bir gelişim göstermektedir. Bununla birlikte, uygulamaların sahadaki etkililiği; öğretmenlerin artan iş yükü, sınıf mevcutlarının büyüklüğü, kurumlar arası eşgüdümün sürekliliği ve izleme-değerlendirme mekanizmalarının güçlendirilmesi gibi alanlarda sürekli iyileştirme gereksinimini de ortaya koymaktadır. Buna rağmen mevcut yapı, Türkiye'de kapsayıcı eğitimin geçici ya da parçalı bir uygulama alanı olmaktan ziyade, sistematik biçimde ele alınan ve gelişime açık bir kamu politikası alanı olarak sürdürüldüğünü göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı (2022–2026), kapsayıcı eğitimin geliştirilmesine yönelik politikaları dört temel politika alanı etrafında yapılandırmış; her bir alana ilişkin faaliyet göstergeleri tanımlanarak, kamu kurum ve kuruluşlarının uygulamalarına yön verecek izleme ve değerlendirme mekanizmaları oluşturulmuştur. Bu çok paydaşlı yapı içerisinde Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, kapsayıcı eğitim politikalarının sosyal boyutunu güçlendiren temel paydaşlardan biri olarak konumlanmaktadır.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı birimlerin öncülüğünde yürütülen sosyal hizmet ve katılım temelli çalışmalar, yalnızca eğitim alanında kapsayıcılığın yaygınlaştırılmasına değil; aynı zamanda aile, toplum ve sosyal yaşam bağlamında bütüncül ve sürdürülebilir uygulamaların hayata geçirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu çerçevede Bakanlık, kişi ve kurum düzeyinde ortaya çıkan gereksinimlere yönelik sistematik çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamakta; birey ve aile odaklı bir yaklaşımla sosyal politika uygulamalarını şekillendirmektedir.

Yürütülen çalışmalar; ailenin ve çocuğun korunması, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitimden sağlığa hak temelli ve erişilebilir hizmetlere erişimi, toplumsal yaşama katılımın desteklenmesi ile iş ve istihdam süreçlerinin güçlendirilmesi gibi çok boyutlu alanları kapsamaktadır. Bu politika alanları, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yayımlanan çok sayıda yasal düzenleme ve ikincil mevzuat aracılığıyla izlenmekte ve yönlendirilmektedir. Söz konusu düzenlemelere Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Mevzuatı Listesi üzerinden erişim sağlanabilmekte olup; Erişilebilirlik İzleme ve Denetleme Yönetmeliği ile Çocuk Koruma Kanunu, bu çerçevede öne çıkan düzenlemelere örnek teşkil etmektedir.

Hak temelli yaklaşımı ve tam ve etkin katılım vurgusuyla dikkat çeken temel politika belgelerinden biri ise, 3 Şubat 2023 tarihli ve 32093 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Engelli Hakları Ulusal Eylem Planı (2023–2025)’dir. Bu Eylem Planı, 2030 Engelsiz Vizyon Belgesi ile uyumlu biçimde, engelli bireylerin yaşamın tüm alanlarına katılımını desteklemeyi amaçlamakta; yetkili kamu kurum ve kuruluşları tarafından yürütülecek faaliyetlerde izleme ve değerlendirmenin merkezi rolüne özellikle vurgu yapmaktadır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2023). Bu yaklaşım, kapsayıcı politikaların yalnızca düzenleme düzeyinde değil, uygulama ve etki boyutlarında da sürekli olarak değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Bu bağlamda, her bireyin hak temelli ve kapsayıcı bir yaklaşımla yaşama tam ve etkin katılımının sağlanabilmesi için, uygulamalardan elde edilen geri bildirimler ve yaşantı temelli deneyimler kritik bir öneme sahiptir. Kapsayıcı bir anlayışla yürütülen çalışmalarda, öncelikle bireyin kendisinin görüşlerinin alınması; bununla birlikte bireyin en yakın çevresinde yer alan ve günlük yaşamında en sık etkileşimde bulunduğu aile üyelerinin deneyim ve değerlendirmelerinin sürece dâhil edilmesi, politika ve uygulamaların iyileştirilebilir ve sürdürülebilir olmasına önemli katkılar sunmaktadır.

Bu yönüyle aile, yalnızca sosyal hizmetlerin değil, aynı zamanda kapsayıcı eğitimin de temel paydaşlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Ailenin sürece etkin katılımı, çocuğun eğitim deneyimlerinin desteklenmesi, okul–aile iş birliğinin güçlendirilmesi ve kapsayıcı uygulamaların kalıcılığının sağlanması açısından belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle, izleyen bölümde kapsayıcı eğitimde ailelerin rolü ve iş birliği teması ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımlarında aile katılımına değer verilmesi ve iş birliğine dayalı çalışma anlayışının benimsenmesi, eğitim süreçlerinin etkililiğini artıran temel unsurlar arasında yer almaktadır. Aileler, hak temelli bir anlayışın yapılandırılması ve kapsayıcı bir toplum yapısının inşa edilmesinde etkin ve dönüştürücü aktörler olarak kabul edilmektedir. Kapsayıcı eğitim ortamlarında savunucu bir rol üstlenen aileler, çocuklarının eğitime ve sosyal yaşama katılımını artırmada; öğretimin

bireyselleştirilmesine yönelik uyarlamaların planlanması ve uygulanmasında öğretmenlerle yakın iş birliği içinde çalışması önerilen güçlü paydaşlardır (UNICEF, 2014). Bu yönüyle kapsayıcı eğitim ortamlarında iş birliği ve katılım temelli uygulamalar, eğitim-öğretim süreçlerinde dönüştürücü bir etki yaratma potansiyeline sahiptir.

Kapsayıcı eğitim, yalnızca bireysel öğrenme çıktılarıyla sınırlı olmayan; toplumsal refahın artırılmasına katkı sunan ve güçlü bir gelecek vizyonunu destekleyen bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Değer ve saygı odaklı bir anlayışa dayanan kapsayıcı eğitim, farklılıkları bir sorun alanı olarak değil, eğitimin zenginleştirici bir bileşeni olarak ele almakta; bireyin kendisine ve ailesine özgü tüm özellikleri, yalnızca var olmalarından dolayı kabul etmektedir. Bu bağlamda paydaşlarla kurulan etkili iş birlikleri aracılığıyla, öğrencinin öğretim süreçlerine tam ve etkin katılımı hedeflenmektedir.

Kapsayıcı sınıf ortamlarında öğrencilerin bireysel özelliklerine, aile yapılarına, geçmiş deneyimlerine ve kültürel birikimlerine değer verilmekte; bu çeşitliliğe saygı duyulmaktadır. Öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel alanlarda beceri ve değerler geliştirmeleri desteklenirken, farklılıklara yönelik olumlu tutum ve algıların güçlendirilmesi amaçlanmaktadır (UNESCO, 2016). Bu yaklaşım, kapsayıcı eğitimin yalnızca engelli bireyler için değil, tüm öğrenciler için kapsayıcı, adil ve destekleyici bir öğrenme ortamı sunmasını sağlamaktadır.

Aileler, erken çocukluk döneminden başlayarak çocuklarının gelişimsel süreçlerinin farklı aşamalarında, çocuklarının yaşama tam ve bağımsız bireyler olarak katılımını destekleyebilmek için çeşitli bilgi ve desteklere ihtiyaç duyabilmektedir. Bu nedenle ailelerin; çocuk gelişimi, erken müdahale, akademik ve sosyal becerilerin desteklenmesi gibi alanlarda bilgi, beceri ve yeterliklerinin artırılması büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda ailelerle kurulan iletişimin olumlu, açık, erişilebilir ve şeffaf olması; ailelerin eğitim süreçlerine güvenle katılımını destekleyen temel bir koşul olarak öne çıkmaktadır. Çocuğun okulun doğal ve vazgeçilmez bir üyesi olduğunun ailelere açık biçimde aktarılması, etkili iletişim kanallarının belirlenmesi ve bilgilendirici, erişilebilir içeriklerle düzenli paylaşımların yapılması, kapsayıcı eğitim uygulamalarının sürdürülebilirliğine önemli katkılar sunmaktadır (Mann ve diğ., 2020).

2.2. Özel Eğitim ve Sağlık Kurulu raporlarına Göre Sınıflandırılması

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitim; bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin, eğitim ve sosyal gereksinimlerini karşılamak amacıyla geliştirilmiş özel eğitim programları, özel olarak yetiştirilmiş personel ve uygun eğitim ortamları aracılığıyla sürdürülen planlı bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, özel eğitimi yalnızca bireysel yetersizliklere odaklanan bir destek alanı olarak değil; bireyin işlevselliğini artırmayı ve toplumsal yaşama katılımını güçlendirmeyi hedefleyen bütüncül bir eğitim hizmeti olarak ele almaktadır.

Türkiye'de çocuklara yönelik engellilik ve özel eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinde, Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik (ÇÖZGER) temel düzenleyici çerçeveyi

oluşturmaktadır. ÇÖZGER kapsamında çocukların sağlık, gelişim ve işlevsellik düzeyleri esas alınarak “özel gereksinim” düzeyleri tanımlanmakta; bu değerlendirme süreci, çocuğun etiketlenmesinden ziyade ihtiyaçlarının belirlenmesini merkeze alan bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Yönetmelik uyarınca çocuklar için “özel gereksinimi vardır (ÖGV)”, “hafif düzeyde ÖGV”, “orta düzeyde ÖGV”, “ileri düzeyde ÖGV”, “çok ileri düzeyde ÖGV”, “belirgin özel gereksinimi vardır” ve “özel koşul gereksinimi vardır” şeklinde sınıflandırma kararları verilebilmektedir.

Bu özel gereksinim düzeyleri, ÇÖZGER Ek-3’te tanımlandığı üzere, engel oranlarıyla ilişkilendirilmiş olup; “özel gereksinimi vardır” için %20–39, “hafif düzeyde ÖGV” için %40–49, “orta düzeyde ÖGV” için %50–59, “ileri düzeyde ÖGV” için %60–69, “çok ileri düzeyde ÖGV” için %70–79, “belirgin özel gereksinimi vardır” için %80–89 ve “özel koşul gereksinimi vardır” için %90–99 aralığı esas alınmaktadır. Bu yapı, engelliliğin tek boyutlu bir oranlama sistemiyle değil, gereksinim temelli ve kademeli bir değerlendirme anlayışıyla ele alınmasını sağlamaktadır. Özellikle 0–3 yaş aralığındaki çocukların değerlendirilmesinde yaşanan tanılama güçlüklerini gidermeye yönelik olarak geliştirilen bu sistem, erken dönemde destek ve müdahale hizmetlerine erişimi kolaylaştıran önemli bir düzenleme niteliği taşımaktadır.

Özel eğitime gereksinimi olan bireyler, gereksinim düzeyleri ve yetersizlik türleri doğrultusunda; bedensel yetersizliği olan bireyler, otizm spektrum bozukluğu olan bireyler, görme ve işitme yetersizliği olan bireyler, zihinsel yetersizliği olan bireyler ve yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireyler için hazırlanmış özel eğitim programlarından yararlanmaktadır. Bu programlar, bireyin eğitimsel performansı, gelişimsel özellikleri ve işlevsel gereksinimleri dikkate alınarak yapılandırılmaktadır.

ÇÖZGER ve Engelli Sağlık Kurulu Raporu (ESKR) doğrultusunda, engel oranı %20 ve üzerinde olan bireyler, özel eğitim hizmetleri kapsamına alınmakta ve ilgili mevzuat çerçevesinde destek eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir. Bu düzenleme, özel eğitim hizmetlerine erişimin objektif, ölçülebilir ve gereksinim temelli bir sistem üzerinden yürütülmesini amaçlamakta; bireylerin eğitim hakkının güvence altına alınmasına katkı sağlamaktadır.

2.3. Eğitim Sistemleri

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitiminde farklı yaklaşımlar ve uygulama modelleri benimsenmekte olup, bu modeller genel olarak Bütünleştirme Eğitimi, Ayrıştırıcı Eğitim ve Karma Sistemler olmak üzere üç ana başlık altında sınıflandırılmaktadır. Söz konusu eğitim sistemleri, bireylerin eğitim ortamlarına erişim düzeyleri, akranlarıyla etkileşim biçimleri ve sunulan destek hizmetlerinin yapısı bakımından birbirinden ayrılmaktadır. Her bir sistem, engelli bireylerin eğitim hakkının nasıl yapılandırıldığına ve toplumsal yaşama katılımlarının hangi koşullar altında desteklendiğine ilişkin farklı varsayımlar ve uygulama çerçeveleri sunmaktadır.

Son yıllarda Türkiye’de özel eğitime ilişkin politika ve uygulamalarda, engelli bireylerin ayrı ortamlarda eğitim gördüğü ayrıştırıcı yaklaşımlardan uzaklaşmakta; engelli olan ve olmayan çocukların, bireysel farklılıklara saygı temelinde bir arada öğrenmelerini ve yaşamalarını esas alan kapsayıcı bir anlayış güç kazanmaktadır. Bu doğrultuda eğitim sisteminde, çocukların yalnızca akademik

gelişimlerinin değil; sosyal etkileşimlerinin, karşılıklı anlayış ve empati becerilerinin geliştirilmesi de temel bir hedef olarak ele alınmaktadır. Böylece eğitim ortamları, farklılıkların dışlayıcı bir unsur değil, toplumsal zenginliğin doğal bir parçası olarak kabul edildiği birlikte yaşama kültürünün inşa edildiği alanlar hâline gelmektedir.

2.3.1. Bütünleştirme ve/veya Kapsayıcı Eğitim

Bütünleştirme ve/veya kapsayıcı eğitim yaklaşımının benimsendiği ülkelerde, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitimi; ayrımcılıktan arındırılmış, fırsat eşitliğini esas alan ve genel eğitim sistemi içerisinde sunulan bir hizmet olarak yapılandırılmaktadır. Bu yaklaşımda eğitim, yalnızca belirli öğrenci gruplarına yönelik ayrı düzenlemelerden ibaret olmayıp, tüm öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilerek birlikte öğrenmelerini mümkün kılan kapsayıcı okul sistemleri üzerinden yürütülmektedir. Bu çerçevede tüm okullar, yalnızca belirli fiziksel düzenlemelerle değil; pedagojik, yönetsel ve dijital boyutlarıyla da “erişilebilir okul” anlayışı doğrultusunda ele alınmaktadır. Erişilebilirlik kavramı, fiziksel ve sosyal çevre düzenlemelerinin ötesinde, bilgiye erişim, öğrenme materyallerinin uyarlanması ve iletişim kanallarının çeşitlendirilmesi gibi unsurları da kapsayan bütüncül bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

Kapsayıcı eğitim ortamlarında bireyselleştirilmiş eğitim programları, destek eğitim hizmetleri ve esnek öğretim düzenlemeleri aracılığıyla öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlanması hedeflenmektedir. Bu anlayış doğrultusunda okullar, yalnızca engelli bireyler için değil; sosyoekonomik yoksunluk yaşayan, göç, travma veya suça itilme riski bulunan çocuklar da dâhil olmak üzere, tüm kırılgan ve risk altındaki öğrenci gruplarının eğitim hakkından tam ve etkin biçimde yararlanabileceği yapılar olarak tasarlanmaktadır. Böylece genel eğitim sistemi, öğrencileri kategorize eden ve ayrıştıran bir yapıdan ziyade, farklılıkları doğal kabul eden ve bu farklılıklara yanıt üreten bütünleşik ve kapsayıcı bir sistem olarak kurgulanmaktadır.

Türkiye’de ise bütünleştirme modeli yasal ve politik düzeyde benimsenmiş olmakla birlikte, uygulamada genel eğitim sisteminin organizasyonel yapısında sınırlı düzeyde dönüşüm gerçekleştirilebildiği görülmektedir. Bu durum, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin çoğu zaman genel sınıf ortamlarında tam zamanlı desteklenmesi yerine, akademik dersler için alternatif uygulamalara yönlendirilmesi ya da ayrı özel eğitim sınıflarında eğitimlerini sürdürmeleri sonucunu doğurabilmektedir. Bu uygulamalar, bütünleştirme anlayışının hedeflediği sistem düzeyindeki dönüşümden ziyade, bireysel uyarlamalara dayalı sınırlı çözümler olarak değerlendirilmektedir. Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşmesi’nde yer alan eğitim hakkına ilişkin temel ilkeler doğrultusunda, engelli bireylerin eğitim hakkından etkin ve eşit biçimde yararlanabilmelerinin en güçlü yolu olarak bütünleştirme ve/veya kapsayıcı eğitim yaklaşımı öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım, engelli bireylerin eğitim sistemine “uyum sağlaması” beklentisi yerine, eğitim sisteminin tüm bileşenleriyle birlikte bireylerin farklılıklarına uyum sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasını esas almaktadır. Dolayısıyla kapsayıcı eğitim, yalnızca pedagojik bir tercih değil; hak temelli, eşitlikçi ve sürdürülebilir bir eğitim politikası olarak değerlendirilmelidir.

Türkiye’de bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, son yıllarda mevzuat, politika belgeleri ve uygulama rehberleri aracılığıyla önemli bir kurumsal çerçeveye kavuşturulmuştur. Bu çerçeve, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin genel eğitim sistemi içerisinde akranlarıyla birlikte eğitim almalarını esas alan kapsayıcı bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, bütünleştirme uygulamalarının sahadaki etkililiği, güçlü yönlerle birlikte yapısal sınırlılıkların bir arada değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Türkiye’de bütünleştirme uygulamalarının en belirgin güçlü yönlerinden biri, sağlam bir yasal ve politik altyapıya sahip olmasıdır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Genelgesi ve 2022–2026 Ulusal Eylem Planı gibi düzenlemeler, bütünleştirme yaklaşımını eğitim sisteminin temel ilkelerinden biri hâline getirmiştir. Bu durum, uygulamaların ülke genelinde ortak bir çerçevede yürütülmesine olanak sağlamaktadır.

Bir diğer güçlü yön, kurumsal yaygınlık ve erişilebilirliktir. Türkiye genelinde örgün eğitim kurumlarının büyük bir bölümünde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulanmakta; Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) aracılığıyla eğitsel değerlendirme, yönlendirme ve izleme süreçleri yürütülmektedir. Bu yapı, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin erken dönemde belirlenmesi ve uygun destek hizmetlerine yönlendirilmesi açısından önemli bir avantaj sunmaktadır.

Ayrıca son yıllarda öğretmen eğitimlerine ve dijital destek mekanizmalarına yapılan yatırımlar, bütünleştirme uygulamalarının niteliğini artırmaya yönelik önemli adımlar olarak öne çıkmaktadır. Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi, BEGEP ve BÜTEM gibi projeler, öğretmenlerin kapsayıcı pedagojilere ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlamakta; sınıf içi uygulamalara rehberlik etmektedir. Aile katılımını önceleyen yaklaşımlar ve rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi de bütünleştirme uygulamalarının sosyal boyutunu destekleyen unsurlar arasında yer almaktadır.

Fakat hala Türkiye’de bütünleştirme uygulamalarının önünde bazı yapısal sınırlılıklar da bulunmaktadır. Bunların başında, genel eğitim sisteminin organizasyonel yapısının kapsayıcı eğitime tam uyum sağlayacak biçimde yeterince dönüştürülememiş olması gelmektedir. Kalabalık sınıf mevcutları, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının yüksekliği ve fiziksel mekânların sınırlılıkları, bütünleştirme uygulamalarının sınıf içi düzeyde etkili biçimde yürütülmesini zorlaştırmaktadır.

Bir diğer önemli sınırlılık, öğretmen iş yükü ve destek hizmetlerinin sürekliliği ile ilişkilidir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitim uygulamalarını hayata geçirebilmeleri için gerekli olan zaman, uzman desteği ve materyallere her zaman eşit düzeyde erişememeleri, uygulamada farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Destek eğitim hizmetlerinin bazı okullarda sınırlı kalması veya geçici çözümlerle yürütülmesi, bütünleştirme yaklaşımının sistematik niteliğini zayıflatmaktadır.

Ayrıca, yönlendirme ve izleme süreçlerinde kurumlar arası eşgüdümün yeterince güçlü olmaması, bütünleştirme uygulamalarının sürekliliğini etkileyen bir diğer faktördür. Eğitim, sağlık ve sosyal hizmet alanları arasında etkili veri paylaşımı ve ortak izleme mekanizmalarının sınırlı olması, öğrencilerin uzun vadeli gelişimlerinin bütüncül biçimde izlenmesini güçleştirmektedir. Bu durum, karma sistemler içerisinde ayrıştırıcı uygulamaların fiilen süreklilik kazanması riskini de beraberinde getirebilmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’de bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları güçlü bir mevzuat temeline ve yaygın bir uygulama alanına sahip olmakla birlikte, uygulama kapasitesinin güçlendirilmesine yönelik yapısal düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bütünleştirme yaklaşımının kapsayıcı eğitim hedeflerine tam olarak ulaşabilmesi için; sınıf içi desteklerin artırılması, öğretmenlere yönelik süreklive uygulamatemellimeslekigelişim olanaklarının genişletilmesi, kurumlar arası eşgüdümün güçlendirilmesi ve izleme-değerlendirme mekanizmalarının etkinleştirilmesi önem taşımaktadır. Bu adımlar, bütünleştirme uygulamalarının ayrıştırcı çözümlerin alternatifi olmaktan çıkıp, hak temelli ve sürdürülebilir bir kapsayıcı eğitim modeli hâline gelmesine katkı sağlayacaktır.

2.3.2. Ayrıştırcı Eğitim

Ayrıştırcı eğitim, uygulandığı ülkelerde özel eğitime gereksinimi olan bireylerin, genel eğitim sisteminin tamamen ya da kısmen dışında konumlandırılan; engel türü veya yetersizlik alanına özgü olarak yapılandırılmış okul ve kurumlarda eğitim almalarını esas alan bir yaklaşımdır. Bu modelde eğitim hizmetleri, çoğunlukla özel olarak tasarlanmış öğretim programları ve özel eğitim alanında yetiştirilmiş uzman personel aracılığıyla sunulmaktadır. Ayrıştırcı eğitim anlayışı, tarihsel olarak özel eğitimin kurumsallaşmasında ve belirli öğrenci gruplarının eğitim hizmetlerine erişiminde önemli bir rol üstlenmiştir.

Bu sistemlerde engellilik kavramı büyük ölçüde tıbbi model temelinde ele alınmakta; bireyin gereksinimlerine ve yetersizlik düzeyine ilişkin kararlar, ağırlıklı olarak sağlık kurulu raporları ve tıbbi değerlendirmeler doğrultusunda belirlenmektedir. Bu değerlendirmeler sonucunda bireyler, engel türü, yetersizlik düzeyi, yönlendirilecek okul ya da kurum türü ve alacakları eğitim hizmetlerinin biçimi gibi ölçütlere göre özel eğitim sistemine yönlendirilmektedir. Bu yapı içerisinde ayrıştırcı eğitim, engelli bireylere yönelik ayrı ve özel bir eğitim alanı olarak kurgulanırken; genel eğitim sistemi, ağırlıklı olarak tipik gelişim gösteren bireyler için yapılandırılmaktadır.

Ayrıştırcı eğitim modelinin önemli sonuçlarından biri, eğitim sürecinin sonunda bireylere verilen bitirme belgeleri veya diplomalar açısından ortaya çıkmaktadır. Özel eğitim kurumlarından mezun olan bireylerle genel eğitim sistemi içerisinde eğitim alan bireyler arasında, diploma türü, belgenin geçerliliği ve eğitim sonrası geçiş olanakları bakımından farklılıklar oluşabilmektedir. Bu durum, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin üst öğrenim kademelerine geçişleri, istihdam olanakları ve toplumsal yaşama katılımları üzerinde sınırlayıcı etkiler yaratabilmektedir. Dolayısıyla ayrıştırcı eğitim, eğitim hizmetlerine erişim açısından belirli avantajlar sunsa da, uzun vadede eşitlik, katılım ve toplumsal bütünleşme hedefleri bağlamında eleştirel biçimde değerlendirilmesi gereken bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Ayrıştırcı eğitim ile bütünleştirme/kapsayıcı eğitim modelleri, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim hakkının hangi ortamlarda ve hangi ilkeler doğrultusunda hayata geçirileceğine ilişkin iki farklı sistem mantığına dayanmaktadır. Ayrıştırcı model, hizmetin özel kurum ve sınıflarda sunulmasını esas alırken; bütünleştirme/kapsayıcı model, eğitimin genel eğitim sistemi içinde, akranlarla birlikte ve erişilebilir düzenlemelerle yürütülmesini temel alır. Bu nedenle iki yaklaşım

yalnızca fiziksel yerleştirme farklılığı değil; aynı zamanda engellilik anlayışı, destek hizmetlerinin örgütlenmesi, müfredat esnekliği, öğretmen rolü ve uzun vadeli yaşam çıktıları bakımından da ayrışmaktadır.

Ayrıştıracı eğitim, tarihsel olarak daha çok tıbbi modele yakın bir çerçevede şekillenmiş; bireyin yetersizlik türü/düzeyine göre ayrı okul veya kurumlara yönlendirilmesini öngörmüştür. Bu modelde “uyum sağlanması beklenen” çoğu zaman bireyin kendisidir. Buna karşılık bütünleştirme/kapsayıcı eğitim, engelliliği birey-çevre etkileşimi içinde ele alan sosyal/hak temelli yaklaşımla daha uyumludur; sistemin kendisinin öğrencinin gereksinimlerine göre uyarlanmasını, yani “uyumun” okul ve öğretim ortamı tarafından sağlanmasını esas alır. Bu fark, modelin yalnızca pedagojik değil aynı zamanda etik ve hak temelli bir tercih olarak değerlendirilmesine yol açmaktadır.

Ayrıştıracı modelde eğitim, genellikle özel okul/kurum ya da özel sınıf ortamlarında yürütülür; akran etkileşimi daha sınırlı ve homojen bir grup içinde gerçekleşir. Bu durum, bazı öğrenciler için yoğun destek sunma açısından avantaj gibi görünse de, öğrencinin doğal sosyal çevresiyle etkileşimini sınırlayarak aidiyet, sosyal katılım ve toplumsal bütünleşme açısından riskler doğurabilir. Bütünleştirme/kapsayıcı model ise öğrencinin genel eğitim ortamında akranlarıyla birlikte öğrenmesini temel alır; sosyal katılım ve birlikte yaşama kültürü bakımından daha güçlü bir zemin sunar. Ancak bu potansiyel, sınıf içi desteklerin yetersiz olduğu koşullarda “fiziksel birliktelik” düzeyinde kalabilir.

Ayrıştıracı eğitimde öğretim programı çoğu zaman özel olarak yapılandırılmış ve daha sınırlı bir kazanım setine dayanabilir; bu durum bazı öğrenciler için erişilebilirliği artırırken, diğerleri için akademik beklentinin düşmesi ve eğitim yollarının daralması riskini taşır. Diploma/bitirme belgesi türleri ve geçiş olanaklarında farklılaşmalar ortaya çıkabilmektedir. Bütünleştirme/kapsayıcı modelde ise esas hedef, genel müfredatın bireyselleştirme (BEP) ve farklılaştırma ile erişilebilir hâle getirilmesi; ölçme-değerlendirmede ise uyarlamalar yoluyla adil değerlendirme sağlanmasıdır. Bu yaklaşım, öğrencinin yüksek beklentilerle desteklenmesini mümkün kılar; ancak öğretmen yeterlikleri, materyal ve zaman kaynakları yetersiz olduğunda uygulama niteliği düşebilir.

Ayrıştıracı model, destek hizmetlerini aynı kurumda yoğunlaştırarak uzmanlaşmayı artırabilir; buna karşın kurumlar arası geçişler, ayrı hizmet ağları ve ikili sistem mantığı nedeniyle uzun vadede parçalanmış bir yapı üretebilir. Bütünleştirme/kapsayıcı model, destek hizmetlerini okulun içine entegre etmeyi amaçlar (destek eğitim, sınıf içi uyarlamalar, danışmanlık vb.). Bu entegrasyon, sistemin bütününde erişilebilirliği artırsa da başlangıçta öğretmen eğitimi, materyal, fiziki düzenleme ve izleme kapasitesi açısından daha yüksek koordinasyon gerektirebilir.

Ayrıştıracı eğitim, belirli durumlarda yoğun ve uzmanlaşmış destek sağlayarak kısa vadede işlevsel kazanımlar sunabilse de; uzun vadede etiketlenme, dışlanma ve toplumsal katılımın sınırlanması riskini artırabilir. Bütünleştirme/kapsayıcı eğitim ise fırsat eşitliği, ayrımcılık yasağı ve erişilebilirlik ilkeleriyle daha uyumlu olup; toplumsal katılım ve birlikte yaşama kültürünü destekleme açısından daha güçlüdür. Bununla birlikte, kapsayıcı ortamda gerekli düzenlemeler yapılmadığında “görünür fakat desteklenmeyen öğrenci” riski ortaya çıkabilir; bu nedenle kapsayıcılık, yalnızca yerleştirme değil nitelikli destek gerektirir.

Sonuç olarak Bütünleştirme/kapsayıcı eğitim modeli, hak temelli yaklaşım, fırsat eşitliği, toplumsal katılım ve sürdürülebilir kapsayıcılık hedefleri bakımından daha güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Ayırıştırıcı eğitim ise belirli koşullarda yoğun uzman desteği sağlayabilen bir yapı olmakla birlikte, eşitlik ve katılım açısından dikkatle sınırlandırılması ve kapsayıcı sisteme geçişi destekleyecek biçimde yapılandırılması gereken bir modeldir. Bu nedenle etkili bir eğitim sistemi, kapsayıcı eğitimi ana eksen olarak benimserken, ayırıştırıcı uygulamaları istisnai ve geçişi mümkün kılacak biçimde konumlandırılmalıdır.

2.3.3. Karma Sistemler

Eğitimde karma sistemler, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitiminde kaynaştırma/bütünleştirme yaklaşımının esas alındığı; bununla birlikte bireysel gereksinimlerin düzeyi doğrultusunda farklı eğitim ortam ve destek modellerinin bir arada kullanıldığı esnek bir yapıyı ifade etmektedir. Bu sistemde, genel eğitim sistemi içerisinde yer alan tipik gelişim gösteren öğrencilerle birlikte; hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan, bedensel yetersizliği olmakla birlikte ağır düzeyde destek gerektirmeyen bireylerin, sosyal ve fiziksel çevre açısından erişilebilir koşullarda eğitim süreçlerine katılımı temel ilke olarak benimsenmektedir.

Karma sistemlerin ayırt edici özelliği, öğrencilerin genel eğitim ortamlarında hangi düzeyde ve hangi sürelerle yer alacaklarına ilişkin kararların, okul ya da öğretmen inisiyatifinden ziyade, bireyin tıbbi ve eğitsel gereksinimlerini değerlendiren uzman kurumlar tarafından verilmesidir. Türkiye’de bu görev, eğitsel değerlendirme, tanılama ve yönlendirme süreçlerinden sorumlu olan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) aracılığıyla yürütülmektedir. RAM’lar tarafından hazırlanan raporlar doğrultusunda, öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime devam edip etmeyecekleri, destek eğitim hizmetlerinden yararlanma biçimleri ve gerekmesi hâlinde özel eğitim sınıfı uygulamalarına yönlendirilip yönlendirilmeyecekleri belirlenmektedir.

Karma sistem, ayırıştırıcı eğitim modellerinden farklı olarak, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin zorunlu olarak ayrı okul ya da kurumlara yönlendirilmesini öngörmemektedir. Aksine, bireyin eğitiminin mümkün olan en yüksek düzeyde genel eğitim sistemi içerisinde, akranlarıyla birlikte ve kaynaştırma yoluyla sürdürülmesi esas alınmaktadır. Bununla birlikte, bireysel gereksinimlerin yoğunlaştığı alanlarda destek sağlamak amacıyla özel eğitim sınıfları, destek eğitim odaları ve benzeri tamamlayıcı uygulamalar, karma sistemin bir parçası olarak kullanılabilir.

Türkiye’de engelliliğin tanımlanmasında ağırlıklı olarak tıbbi yaklaşımın esas alınması, engelli bireylerin eğitime katılım süreçlerinde de sağlık ve eğitsel değerlendirme raporlarının belirleyici olmasına yol açmaktadır. Bu durum, karma sistemin yönlendirme ve yerleştirme mekanizmalarının büyük ölçüde tanılama temelli işlemlerini beraberinde getirmektedir. Türk Millî Eğitim Mevzuatı incelendiğinde, engelli bireylerin eğitim hizmetlerinin; bireyin doğumundan başlayarak eğitim yaşamının tüm evrelerini kapsayacak biçimde, farklı eğitim ortam ve modellerinin bir arada kullanılmasını öngören karma sistem anlayışı dikkate alınarak tasarlandığı görülmektedir.

Bu çerçevede karma sistemler, bir yandan kapsayıcı eğitimin temel ilkelerini benimserken, diğer yandan bireysel gereksinimlerin yoğunluğu ve çeşitliliğine yanıt verebilme potansiyeli taşıyan geçişken ve esnek bir eğitim modeli sunmaktadır. Ancak bu potansiyelin kapsayıcı eğitim hedefleriyle uyumlu biçimde hayata geçirilebilmesi, yönlendirme kararlarının düzenli izlenmesi, destek hizmetlerinin sürekliliğinin sağlanması ve ayrıştırıcı uygulamaların istisnai ve geçici nitelikte tutulmasına bağlıdır.

Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinin sunumunda benimsenen karma sistem, kapsayıcı eğitim ilkeleri ile bireysel gereksinimlere duyarlılık arasında denge kurmayı amaçlayan esnek bir yapı sunmaktadır. Bu sistem, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimi temel almakla birlikte, yoğun destek gereksinimi bulunan bireyler için özel eğitim sınıfları ve destek eğitim hizmetlerini tamamlayıcı unsurlar olarak içermektedir. Ancak karma sistemlerin etkililiği, sunduğu güçlü yönler kadar, uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek risklerin de dikkatle ele alınmasını gerektirmektedir.

Karma sistemlerin en belirgin güçlü yönlerinden biri, esneklik sunmasıdır. Öğrencilerin bireysel gereksinimleri, gelişimsel özellikleri ve eğitimsel performansları doğrultusunda, genel eğitim ortamları ile özel destek uygulamaları arasında geçiş yapılabilmesine olanak tanımaktadır. Bu esneklik, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin mümkün olan en üst düzeyde genel eğitim ortamlarında akranlarıyla birlikte eğitim almalarını desteklemektedir.

Bir diğer önemli güçlü yön, bireyselleştirilmiş yönlendirme ve destek anlayışıdır. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) aracılığıyla yürütülen eğitsel değerlendirme, tanılama ve yönlendirme süreçleri, öğrencilerin gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarına yönlendirilmelerini amaçlamaktadır. Bu yapı, tek tip bir yerleştirme yaklaşımı yerine, gereksinim temelli karar alma süreçlerini desteklemektedir.

Karma sistemler ayrıca, mevcut kaynakların daha etkin kullanılmasına olanak tanımaktadır. Tüm öğrencilerin ayrı kurumlarda eğitim almasını gerektirmediği için, genel eğitim sistemi içerisinde sunulan destek eğitim hizmetleriyle maliyet etkin çözümler üretilebilmekte; özel eğitim kurumları ise daha yoğun ve özgül gereksinimleri olan bireyler için odaklanmış hizmetler sunabilmektedir.

Bununla birlikte, Türkiye’de karma sistemlerin uygulanmasında bazı yapısal riskler de söz konusudur. Bu risklerin başında, yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin ağırlıklı olarak tıbbi tanı ve raporlara dayalı olarak yürütülmesi gelmektedir. Bu durum, bireyin eğitimsel performansı ve sınıf içi gereksinimlerinden ziyade, tanısız etiketlerin belirleyici olmasına yol açabilmekte; kapsayıcı eğitim perspektifinin zayıflamasına neden olabilmektedir.

Bir diğer önemli risk, karma sistemin uygulamada fiilî ayrıştırıcı yapılara dönüşme potansiyelidir. Destek eğitim sınıfları ve özel eğitim sınıflarının, geçici ve tamamlayıcı çözümler olmaktan çıkıp, öğrencilerin uzun süreli ve kalıcı olarak genel eğitim ortamlarından uzaklaştığı yapılara dönüşmesi, kapsayıcı eğitimin temel hedefleriyle çelişmektedir.

Ayrıca, izleme ve değerlendirme mekanizmalarının yeterince güçlü olmaması, karma sistemlerin etkililiğini sınırlayan bir diğer faktördür. Öğrencilerin genel eğitim ortamlarına dönüş süreçlerinin

düzenli olarak izlenmemesi, geçişlerin planlı biçimde yönetilememesine ve bireysel gelişimlerin bütüncül olarak değerlendirilememesine yol açabilmektedir.

Öğretmen yeterlikleri ve iş yükü de önemli bir risk alanı oluşturmaktadır. Genel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı pedagojilere ilişkin yeterliklerinin sınırlı olduğu durumlarda, karma sistemler öğretmenler üzerinde ek bir yük yaratabilmekte; bu durum uygulamaların niteliğinde bölgesel ve okul temelli farklılıklara neden olabilmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’de karma sistemler, kapsayıcı eğitim hedefleri ile bireysel gereksinimlere yanıt verme kapasitesi arasında denge kurma potansiyeline sahip olmakla birlikte, bu potansiyelin hayata geçirilebilmesi için sistemin kapsayıcı eğitim perspektifinden sapmadan yapılandırılması gerekmektedir. Yönlendirme süreçlerinin eğitim temelli değerlendirmelerle güçlendirilmesi, destek uygulamalarının geçici ve izlenebilir hâle getirilmesi, öğretmenlere yönelik sürekli mesleki desteklerin artırılması ve kurumlar arası eşgüdümün güçlendirilmesi, karma sistemlerin risklerini azaltarak kapsayıcı eğitime hizmet eden bir model hâline gelmesini sağlayacaktır.

2.4. Eğitsel Değerlendirme, Tanılama ve Yerleştirme

Eğitsel değerlendirme, özel eğitime gereksinimi olan bireyler için sunulacak eğitim hizmetlerine ilişkin yasal, pedagojik ve yönetsel kararların temelini oluşturan; bireyin eğitimsel performansına, gelişimsel özelliklerine ve öğrenme gereksinimlerine ilişkin bilgilerin sistematik, çok boyutlu ve nesnel biçimde toplandığı bir süreçtir. Bu süreç, bireyin yalnızca mevcut yetersizliklerini belirlemeyi değil; güçlü yönlerini, öğrenme potansiyelini ve uygun eğitim ortamlarında nasıl desteklenebileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci, mümkün olan en erken yaşta başlatılmakta; bireyin bilişsel, dil, motor, sosyal-duygusal ve akademik gelişim alanları bir bütün olarak ele alınmaktadır. Değerlendirme sürecinde kullanılan ölçme araçlarının, bireyin yaşına, gelişim düzeyine ve kültürel özelliklerine uygun, geçerli ve güvenilir araçlar olması esastır. Bu yaklaşım, erken tanılama ve erken müdahale hizmetlerinin etkinliğini artırarak, bireyin eğitim yaşamı boyunca karşılaşılabileceği güçlüklerin en aza indirilmesine katkı sağlamaktadır.

Türkiye’de eğitsel değerlendirme ve tanılama ile ilgili iş ve işlemler, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) bünyesinde oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulları tarafından yürütülmektedir. Bu kurullar, bireyin özel eğitime gereksinim duyup duymadığına, hangi tür ve düzeyde destek eğitim hizmetlerinden yararlanacağına ve uygun eğitim ortamına ilişkin kararların alınmasında yetkili kurumsal yapılar olarak görev yapmaktadır.

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde; bireyin varsa tıbbi tanı ve sağlık kurulu raporları, gelişim alanlarına ilişkin öyküsü, gözlem bulguları, akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile bireye uygulanan standart ve nesnel ölçme araçlarının sonuçları birlikte değerlendirilmektedir. Ancak bu süreçte tıbbi tanı, tek başına belirleyici bir unsur olarak ele alınmamakta; bireyin eğitimsel ihtiyaçlarının belirlenmesine hizmet eden tamamlayıcı bir bilgi kaynağı olarak kullanılmaktadır. Bu yönüyle eğitsel değerlendirme, tanı temelli değil, gereksinim temelli bir anlayışa dayanmaktadır.

Eğitsel değerlendirme, tanılama ve yerleştirme sürecinin etkili biçimde yürütülebilmesi için veli, okul ve alan uzmanlarının iş birliği içerisinde çalışması temel bir ilke olarak benimsenmektedir. Ailenin sürece aktif katılımı, bireyin gelişimsel geçmişine ilişkin bilgilerin paylaşılması ve eğitim sürecine yönelik ortak kararlar alınması, alınan kararların uygulanabilirliğini ve sürekliliğini artırmaktadır. Okul ve öğretmenlerin gözlem ve değerlendirmeleri ise bireyin doğal öğrenme ortamlarındaki performansına ilişkin önemli veriler sunarak, yerleştirme ve destek hizmetlerinin daha isabetli biçimde planlanmasına katkı sağlamaktadır.

Bu çerçevede eğitsel değerlendirme, tanılama ve yerleştirme süreçleri; özel eğitime gereksinimi olan bireylerin en az sınırlandırılmış eğitim ortamlarında, gereksinimlerine uygun desteklerle eğitim almalarını sağlamaya yönelik dinamik ve izlenebilir bir karar mekanizması olarak ele alınmaktadır.

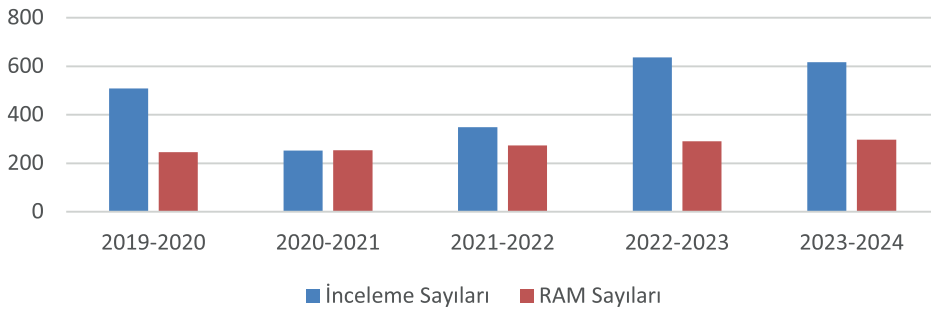
Eğitsel değerlendirme ve tanılama ile ilgili sayısal veriler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1- 2019-2024 Yılları RAM ve RAM da yapılan inceleme sayıları

Yıllar	İnceleme Sayıları	RAM Sayıları
2019-2020	508.348	246
2020-2021	252.191	254
2021-2022	348.597	273
2022-2023	636.262	291
2023-2024	617.089	297

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığından alınan 24 Mart 2025 tarihli veriler.

2019-2024 RAM sayıları ve RAM da yapılan inceleme sayıları



2019-2024 yılları arasında RAM (Rehberlik ve Araştırma Merkezi) inceleme sayıları dalgalı bir seyir izlese de, 2022-2023 döneminde en yüksek seviyeye ulaşmıştır. RAM sayıları ise her yıl düzenli artmıştır.

2.4.1. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu

Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunun oluşumu, görev ve sorumlulukları, çalışma usul ve esasları ile kurul kararlarına ilişkin itiraz süreçleri, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği hükümleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Bu kurul, özel eğitime gereksinimi olduğu düşünülen bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin yürütülmesinde yetkili ve karar verici kurumsal yapı olarak görev yapmaktadır.

Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonucunda özel eğitim ihtiyacı olduğu belirlenen bireyler için Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu düzenlenmekte ve bu rapor doğrultusunda bireylerin uygun eğitim ortamlarına ve özel eğitim hizmetlerine yönlendirilmesi sağlanmaktadır. Söz konusu rapor; bireyin resmî özel eğitim okuluna, özel eğitim sınıfına ya da tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla genel eğitim ortamına yerleştirilmesine ve/veya özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim hizmetlerinden yararlanmasına ilişkin alınan kararları içermektedir. Bu yönüyle kurul raporu, bireyin eğitim yaşamını doğrudan etkileyen temel yönlendirme belgesi niteliği taşımaktadır.

Yerleştirme kararlarının alınmasında temel ilke, bireyin yetersizlik türü ve derecesi, eğitimsel performansı ve bireysel gereksinimleri dikkate alınarak, en az sınırlandırılmış eğitim ortamında eğitim almasının sağlanmasıdır. Bu yaklaşım, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin mümkün olan en üst düzeyde genel eğitim ortamlarında akranlarıyla birlikte eğitim almalarını hedeflemekte; ayrıştırıcı uygulamaların ise yalnızca gereksinimin zorunlu kıldığı durumlarda sınırlı tutulmasını öngörmektedir. Dolayısıyla Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu, yalnızca yerleştirme yapan bir yapı değil; kapsayıcı eğitim ilkelerinin sahadaki uygulanabilirliğini gözeterek kritik bir karar mekanizması olarak değerlendirilmektedir.

Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitsel değerlendirme, tanılama ve yönlendirme süreçlerinin çok boyutlu ve bütüncül biçimde ele alınmasını sağlamak amacıyla disiplinler arası bir yapı içerisinde oluşturulmuştur. Kurulun bileşimi, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirlenen esaslar doğrultusunda; bireyin eğitimsel, gelişimsel, psikolojik ve sosyal özelliklerini birlikte değerlendirebilecek farklı uzmanlık alanlarından temsilcilerin katılımını öngörmektedir. Bu yapı, eğitsel kararların tek bir disiplinin bakış açısına indirgenmeden, çoklu veri kaynakları ve uzman görüşleri ışığında alınmasını amaçlamaktadır.

Kurulda yer alan üyeler; rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri alanında görev yapan uzmanlar, özel eğitim alanında uzman öğretmenler ve gerektiğinde bireyin eğitim sürecine ilişkin doğrudan gözlem ve bilgi sunabilecek okul temsilcilerinden oluşmaktadır. Bu bileşim, bireyin akademik performansının yanı sıra gelişimsel öyküsünün, öğrenme özelliklerinin, davranışsal ve duygusal gereksinimlerinin birlikte ele alınmasına olanak tanımaktadır. Ayrıca kurul, sağlık alanında yapılan değerlendirmeler sonucunda düzenlenen tıbbi raporları karar sürecine dâhil etmekte; ancak bu raporları eğitsel değerlendirmeyi belirleyen tek unsur olarak değil, tamamlayıcı bir bilgi kaynağı olarak ele almaktadır.

Kurulun disiplinler arası yapısı, özel eğitimin gereksinim temelli anlayışla yürütülmesini destekleyen temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım sayesinde bireyin yalnızca tanısız etiketine değil; eğitim ortamlarında sergilediği işlevsel performansına, güçlü yönlerine ve destek gereksinimlerine odaklanılmaktadır. Böylece yerleştirme ve yönlendirme kararları, bireyin en az sınırlandırılmış eğitim ortamında, uygun desteklerle eğitim almasını sağlayacak biçimde şekillendirilmektedir.

Sonuç olarak Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunun disiplinler arası yapısı, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin nesnellliğini, tutarlılığını ve kapsayıcılığını artıran temel bir mekanizma işlevi görmektedir. Bu yapı, hem bireysel farklılıkların doğru biçimde tanımlanmasına hem de alınan kararların uygulanabilir ve sürdürülebilir olmasına katkı sağlayarak, kapsayıcı eğitim politikalarının sahadaki en önemli dayanak noktalarından birini oluşturmaktadır.

2.5. Eğitim Tür, Kademelerine Göre Özel Eğitim Hizmetleri

Türk Millî Eğitim Sistemi içerisinde sunulan özel eğitim hizmetleri, bireylerin yaşları, gelişimsel özellikleri, eğitimsel gereksinimleri ve buldukları eğitim kademeleri dikkate alınarak farklı tür ve düzeylerde yapılandırılmaktadır. Bu hizmetler, bireyin eğitim yaşamının her aşamasında sürekliliği sağlayacak biçimde tasarlanmakta; erken dönemden başlayarak yaşam boyu öğrenme perspektifi içerisinde ele alınmaktadır. Bu yönüyle özel eğitim hizmetleri, tekil ve sınırlı uygulamalardan ziyade, eğitim sisteminin tüm kademelerine yayılmış bütüncül bir destek yapısı sunmaktadır.

Bu çerçevede Türk Millî Eğitim Sisteminde özel eğitim hizmetleri; erken çocukluk dönemi, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde örgün eğitim kapsamında sunulmakta; bunun yanı sıra bireysel gereksinimlere yanıt verebilmek amacıyla yaygın eğitim, tamamlayıcı eğitim, evde eğitim, hastanede eğitim ve aile eğitimi gibi farklı eğitim türleriyle desteklenmektedir. Bu çeşitlilik, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin sağlık durumları, süregelen hastalıkları, fiziksel erişim olanakları veya geçici eğitim engelleri gibi farklı koşullar altında eğitim haklarından kesintisiz biçimde yararlanmalarını amaçlamaktadır.

Eğitim tür ve kademelerine göre yapılandırılan bu hizmetler, bireyin gelişimsel gereksinimlerinin erken dönemde belirlenmesini, uygun eğitim ortamlarına yönlendirilmesini ve eğitim sürecinin izlenerek gerektiğinde yeniden düzenlenmesini mümkün kılmaktadır. Böylece özel eğitim hizmetleri, bireyin yalnızca akademik gelişimini değil; sosyal, duygusal ve işlevsel becerilerinin geliştirilmesini de kapsayan çok boyutlu bir eğitim desteği sunmaktadır.

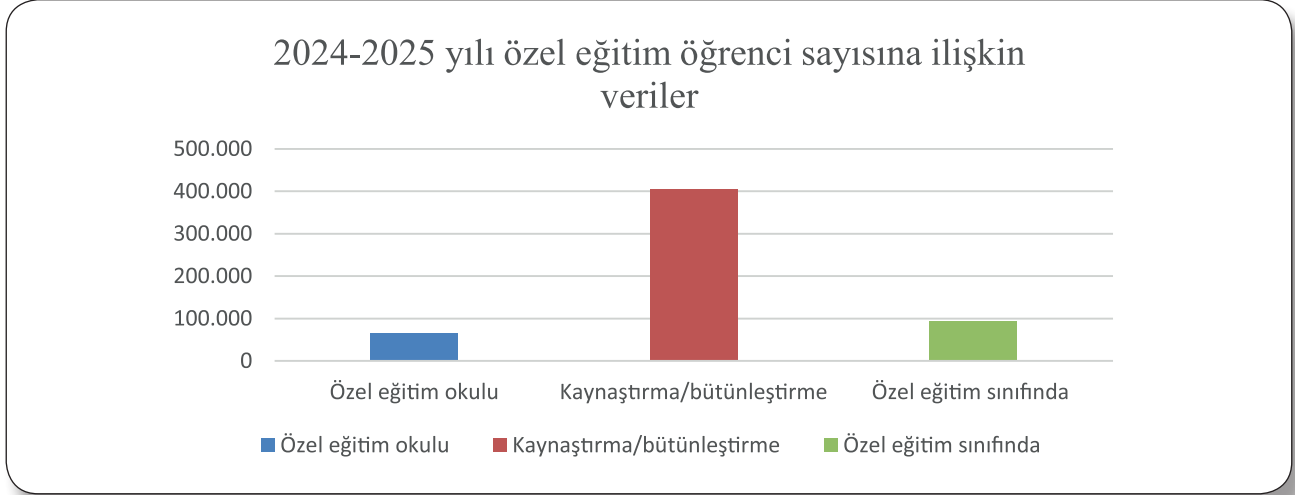
Bu bağlamda izleyen alt bölümlerde, özel eğitim hizmetlerinin erken çocukluk döneminden başlayarak farklı eğitim kademeleri ve eğitim türleri açısından nasıl yapılandırıldığı ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

Özel eğitim kapsamında yer alan özel eğitim okulları, kaynaştırma/bütünleştirme ve özel eğitim sınıfından yararlanan okul türleri ve öğrenci sayılarına ilişkin veriler aşağıda verilmiştir.

Tablo 2- Özel eğitim kapsamında eğitim alan 2024-2025 yılı özel eğitim öğrenci sayısına ilişkin veriler;

Kurum Türü	Sayılar
Özel eğitim okulu	65.578 öğrenci
Kaynaştırma/bütünleştirme	404.919 öğrenci
Özel eğitim sınıfında	94.137 öğrenci
Toplam	564.634

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığından alınan 24 Mart 2025 tarihli veriler.



2024-2025 eğitim yılında özel eğitim alan toplam öğrenci sayısı 564.634'tür. Bu öğrencilerin büyük çoğunluğu kaynaştırma/bütünleştirme kapsamında eğitim almaktadır.

2.5.1. Erken Çocukluk Özel Eğitimi

Erken çocukluk dönemi, doğumdan itibaren 0–36 ay aralığını kapsayan ve bireyin gelişimsel temellerinin atıldığı kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde sunulan özel eğitim hizmetleri, çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarının desteklenmesini amaçlamakta; aynı zamanda gelişimsel risklerin ve yetersizliklerin erken tanınması ve erken müdahale yoluyla en aza indirilmesine odaklanmaktadır. Erken çocukluk özel eğitimi, yalnızca çocuğa yönelik doğrudan eğitim uygulamalarını değil, aileyi merkeze alan destekleyici yaklaşımları da içeren bütüncül bir hizmet yapısı sunmaktadır.

Bu kapsamda erken çocukluk özel eğitim hizmetleri, çocuğun bireysel gereksinimlerine göre planlanmış eğitsel desteklerin yanı sıra, ailelerin bilgilendirilmesi, güçlendirilmesi ve sürece etkin katılımının sağlanması yoluyla yürütülmektedir. Ailelere sunulan rehberlik ve eğitim hizmetleri; çocuk gelişimi, erken müdahale uygulamaları, günlük yaşamda destekleyici stratejiler ve çevresel düzenlemeler konusunda farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır. Böylece aile, çocuğun gelişimini destekleyen temel bir paydaş olarak eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası hâline gelmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda, gereksinim duyulması hâlinde “Erken Çocukluk Birimleri” açılabilen ve bu birimler aracılığıyla erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik

özel eğitim ve destek hizmetleri sunulmaktadır. Bu birimler, çocukların gelişimsel özelliklerine uygun bireyselleştirilmiş eğitim uygulamalarının planlanmasına, izlenmesine ve gerektiğinde yeniden düzenlenmesine olanak sağlamaktadır. Erken çocukluk özel eğitimi kapsamında yürütülen bu hizmetler, çocuğun ilerleyen eğitim kademelerine daha donanımlı biçimde geçiş yapmasını destekleyerek, kapsayıcı eğitimin sürekliliği açısından temel bir işlev üstlenmektedir.

2.5.2. Okul Öncesi Eğitim

Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar için okul öncesi eğitim, 36 ayını tamamlamış çocuklar açısından, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile zorunlu hale getirilmiştir. Bu düzenleme, erken yaşlardan itibaren özel eğitime erişimin sağlanmasını ve çocukların gelişimsel gereksinimlerinin sistematik biçimde desteklenmesini amaçlamaktadır. Okul öncesi dönemde sunulan özel eğitim hizmetleri, çocuğun bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve motor gelişim alanlarının desteklenmesinin yanı sıra, ilerleyen eğitim kademelerine hazırlık açısından da kritik bir işlev üstlenmektedir.

Mevzuat çerçevesinde, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların zorunlu eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla genel eğitim ortamlarında sürdürmeleri temel ilke olarak benimsenmiştir. Bu yaklaşım, çocukların akranlarıyla birlikte eğitim almalarını, sosyal etkileşim becerilerini geliştirmelerini ve kapsayıcı eğitim ortamlarında erken yaşlardan itibaren yer almalarını desteklemektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında, çocukların bireysel eğitim ihtiyaçlarına uygun düzenlemeler yapılmakta; gerekli destek eğitim hizmetleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programları aracılığıyla öğretim süreci yapılandırılmaktadır.

Özel eğitim kapsamında, 36 ayını tamamlamış ve 66 ayını doldurmamış çocuklar için bağımsız özel eğitim anaokulları açılabilir. Bunun yanı sıra, ilköğretim kademesinde eğitim veren özel eğitim okulları, bağımsız anaokulları ve diğer ilköğretim bünyesinde özel eğitime gereksinimi olan çocuklara yönelik özel eğitim anasınıfları da hizmet sunmaktadır. Bu farklı kurumsal yapılar, çocukların gelişimsel özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda en uygun eğitim ortamına yönlendirilmesini mümkün kılmakta; okul öncesi dönemde özel eğitimin yaygınlaştırılmasına katkı sağlamaktadır.

Okul öncesi dönemde sunulan bu hizmetler, yalnızca akademik hazırlığı değil; çocuğun sosyal uyumunun, öz bakım becerilerinin ve iletişim yeterliliklerinin geliştirilmesini de hedefleyerek, kapsayıcı eğitimin erken yaşlardan itibaren güçlendirilmesine olanak tanımaktadır.

2.5.3. İlköğretim

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ilköğretim süreci, bireysel gereksinimleri ve eğitimsel performansları doğrultusunda iki temel model çerçevesinde yürütülmektedir. Bu modeller; öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla genel eğitim ortamlarında akranlarıyla birlikte eğitim almaları ya da gereksinimlerinin niteliğine bağlı olarak ayrı özel eğitim okullarında öğrenimlerini sürdürmeleri şeklinde yapılandırılmaktadır. Her iki modelde de temel amaç, öğrencilerin eğitim hakkından en üst düzeyde yararlanmalarını sağlamak ve gelişimlerini destekleyici uygun öğrenme ortamlarını sunmaktır.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ilköğretim düzeyinde tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıflarda eğitim almakta; bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP), destek eğitim hizmetleri ve öğretimsel uyarlamalar yoluyla öğrenme süreci desteklenmektedir. Bu model, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal etkileşim, iletişim ve uyum becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayarak, kapsayıcı eğitimin temel ilkeleriyle örtüşmektedir.

Bununla birlikte, bazı öğrenciler için yetersizlik türü ve derecesi, yoğun destek gereksinimleri veya bireysel eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak ayrı özel eğitim okullarında ilköğretim hizmeti sunulabilmektedir. Bu okullarda eğitim, özel olarak geliştirilmiş programlar ve özel eğitim alanında yetiştirilmiş öğretmenler tarafından yürütülmekte; öğrencilerin öğrenme hızları ve bireysel özellikleri doğrultusunda daha yoğun ve yapılandırılmış destek sağlanmaktadır.

İlköğretimde özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve uygulanmasında temel ilke, öğrencinin en az sınırlandırılmış eğitim ortamında eğitim almasının sağlanmasıdır. Bu ilke doğrultusunda, öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarından yararlanma olanakları öncelikli olarak değerlendirilmekte; ayrıştırıcı uygulamalar ise yalnızca gereksinimin zorunlu kıldığı durumlarda tercih edilmektedir. Böylece ilköğretim kademesinde özel eğitim hizmetleri, bireysel gereksinimler ile kapsayıcı eğitim ilkeleri arasında denge gözetilerek yapılandırılmaktadır.

2.5.4. Ortaöğretim

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ortaöğretim süreci, ilköğretim kademesinde olduğu gibi, bireysel gereksinimler ve eğitsel performansları doğrultusunda farklı eğitim modelleri kapsamında yürütülmektedir. Bu kapsamda öğrenciler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla genel ortaöğretim kurumlarında tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitimlerini sürdürebildikleri gibi, gereksinimlerinin niteliğine bağlı olarak özel eğitime yönelik açılmış ayrı özel eğitim okullarında da öğrenimlerine devam edebilmektedir.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında ortaöğretimde eğitim alan özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP), öğretimsel uyarlamalar ve destek eğitim hizmetleri sağlanmakta; böylece öğrencilerin akademik kazanımlarının yanı sıra sosyal uyum ve mesleki yönelim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin ilgi, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda eğitimlerini sürdürebilecekleri okul türlerine yönlendirilmeleri önem taşımaktadır.

Ortaöğretime geçiş sürecinde, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler de diğer öğrencilerle aynı esaslar çerçevesinde değerlendirilmekte; başarılı olmaları hâlinde merkezi sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına kaydolabilmektedir. Merkezi sınavla yerleşemeyen öğrenciler ise sınavsız öğrenci alan ortaöğretim kurumlarında eğitimlerine devam edebilmektedir. Bu düzenlemeler, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim olanaklarına erişimlerinin farklı okul türleri aracılığıyla sürdürülmesini amaçlamaktadır.

İlköğretimlerini tamamlamış olmakla birlikte çeşitli nedenlerle örgün ortaöğretime devam edemeyen öğrenciler için ise açık öğretim sistemi bir alternatif eğitim yolu olarak sunulmaktadır. Açık öğretim uygulamaları, öğrencilerin eğitim süreçlerini esnek koşullar altında sürdürmelerine olanak tanıyarak, eğitim hakkının kesintiye uğramadan devam etmesini desteklemektedir.

Bu çerçevede ortaöğretimde özel eğitim hizmetleri, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve eğitimsel gereksinimleri gözetilerek, kapsayıcı ve erişilebilir bir eğitim ortamı oluşturmayı hedefleyen çok boyutlu bir yapı içerisinde yürütülmektedir.

2.5.5. Yükseköğretim ve Uygulama Birimleri

Yükseköğretim, bireyleri ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde yetiştirmeyi amaçlayan; bilimsel bilgi üretimi, mesleki yeterlik kazandırma ve toplumsal gelişime katkı sağlama işlevlerini yerine getiren eğitim kurumlarından oluşmaktadır. Özel gereksinimi olan öğrenciler, ortaöğretimlerini tamamlamalarının ardından, diğer öğrencilerle eşit hak ve koşullar çerçevesinde yükseköğretime yönlendirilmekte ve yükseköğretim programlarına erişim sağlamaktadır.

Yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören engelli öğrencilerin eğitim süreçlerine tam ve etkin katılımlarının sağlanması amacıyla, Türkiye'deki tüm üniversitelerde Engelli Öğrenci Koordinasyon ve Danışma Birimleri oluşturulmuştur. Bu birimler, engelli öğrencilerin yükseköğretim yaşamlarında karşılaştıkları akademik, fiziksel ve sosyal engellerin azaltılmasına yönelik düzenlemelerin planlanması ve uygulanmasında merkezi bir rol üstlenmektedir. Birimlerin temel amacı; erişilebilir bir akademik ortam oluşturmak, eğitim-öğretim süreçlerinde makul uyarlamaların yapılmasını sağlamak ve engelli öğrencilerin üniversite yaşamına eşit koşullarda katılımını desteklemektir.

Engelli Öğrenci Koordinasyon ve Danışma Birimleri, bu kapsamda akademik ve idari personel ile iş birliği içerisinde çalışarak ders materyallerinin erişilebilir hâle getirilmesi, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde gerekli düzenlemelerin yapılması, fiziksel mekânlara erişimin sağlanması ve öğrencilere rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin sunulması gibi alanlarda faaliyet göstermektedir. Bu yönüyle söz konusu birimler, yükseköğretimde kapsayıcı uygulamaların kurumsallaşmasına katkı sağlayan temel yapılar arasında yer almaktadır.

Bunun yanı sıra, engelli bireylere yönelik bilimsel bilgi üretimini artırmak, farklı disiplinlerin iş birliğiyle araştırmalar yürütmek ve engelsiz üniversite ile erişilebilir eğitim ortamlarının geliştirilmesini desteklemek amacıyla, üniversite rektörlüklerinin talebi ve Yükseköğretim Kurulu'nun uygun görüşü doğrultusunda engellilere yönelik araştırma ve uygulama merkezleri kurulabilmektedir. Bu merkezler; araştırma, uygulama, eğitim ve danışmanlık faaliyetleri aracılığıyla hem üniversite bünyesinde hem de toplumsal düzeyde kapsayıcı politikaların geliştirilmesine katkı sunmaktadır.

2025 yılı itibarıyla Türkiye genelinde 31 üniversitede toplam 33 engellilere yönelik araştırma ve uygulama merkezi faaliyet göstermektedir. Bu merkezler, yükseköğretimde engelli öğrencilerin hak temelli bir yaklaşımla desteklenmesini güçlendiren, aynı zamanda kapsayıcı üniversite politikalarının geliştirilmesine bilimsel dayanak oluşturan önemli kurumsal yapılar olarak değerlendirilmektedir.

Yükseköğretimde sunulan destek hizmetleri; eğitim-öğretim süreçlerinde makul düzenlemeler, sınav ve değerlendirme uyarlamaları, ders materyallerinin erişilebilir hâle getirilmesi, fiziksel mekânlara erişimin sağlanması ve danışmanlık hizmetlerini kapsamaktadır. Ayrıca özel gereksinimi olan öğrencilerin barınma, ulaşım ve sosyal etkinliklere katılım gibi alanlarda karşılaşılabilecekleri engellerin azaltılmasına yönelik uygulamalar da yükseköğretim kurumlarının sorumluluk alanı içerisinde yer almaktadır.

Bu çerçevede yükseköğretimde özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik uygulama birimleri, yalnızca destek sunan yapılar olmanın ötesinde, hak temelli ve kapsayıcı bir yükseköğretim anlayışının kurumsallaşmasına hizmet etmektedir. Sunulan destekler sayesinde öğrencilerin akademik başarılarının artırılması, yükseköğretileri tamamlama oranlarının yükseltilmesi ve mezuniyet sonrası toplumsal yaşama ve istihdama katılımlarının güçlendirilmesi hedeflenmektedir.

Ön lisans ve lisans programlarına devam eden engelli öğrencilerin mevcut durumları her iki tabloda verilmiştir.

Tablo 3- 2024-2025 döneminde Ön lisans devam eden engelli öğrenci sayısı

Engel Türü	ÖNLİSANS		
	E	K	T
Görme Engelliler	2453	1452	3905
İşitme Engelliler	1081	958	2039
Fiziksel Engelliler	4450	2635	7085
Dil ve Konuşma Problemliler	23	16	39
Dikkat Eksikliği (Hiperaktif)	10	7	17
Psikolojik Problemliler	1615	717	2332
Zihinsel Engelliler	133	75	208
Öğrenme Güçlüğü	11	10	21
Kronik Sağlık Sorunları	6025	4163	10188
Asperger veya Yüksek Fonksiyonlu Otistik Bireyler	29	7	36
Geçici Yetersizlikleri Olanlar	519	335	854
Diğer	3570	2618	6188
Genel Toplam	19919	12993	32912

Kaynak: YÖK (Nisan 2025 verileri)

Tablo 4- 2024-2025 döneminde lisansa devam eden engelli öğrenci sayısı

Engel Türü			
	E	K	T
Görme Engelliler	2146	1056	3202
İşitme Engelliler	828	523	1351
Fiziksel Engelliler	3186	1610	4796
Dil ve Konuşma Problemliler	18	9	27
Dikkat Eksikliği (Hiperaktif)	41	35	76
Psikolojik Problemliler	1180	430	1610
Zihinsel Engelliler	99	33	132
Öğrenme Güçlüğü	13	17	30
Kronik Sağlık Sorunları	4152	2169	6321
Asperger veya Yüksek Fonksiyonlu Otistik Bireyler	28	9	37
Geçici Yetersizlikleri Olanlar	249	132	381
Diğer	10747	9145	19892
Genel Toplam	22687	15168	37855

Kaynak YÖK(Nisan 2025 verileri).

2.5.6. Yaygın Eğitim:

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak yürütülen yaygın eğitim hizmetleri, özel gereksinimi olan bireylerin yaşam boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde eğitim haklarından yararlanmalarını sağlamayı amaçlayan önemli bir eğitim türünü oluşturmaktadır. Bu hizmetler; bireylerin temel yaşam becerilerini geliştirmelerine, öğrenme gereksinimlerini karşılamalarına, işe ve mesleğe hazırlanmalarına ve toplumsal yaşama etkin katılımlarının desteklenmesine yönelik programların hazırlanması ve uygulanması yoluyla yürütülmektedir. Yaygın eğitim, örgün eğitim dışında kalan bireyler için esnek, erişilebilir ve gereksinim temelli öğrenme olanakları sunması bakımından kapsayıcı eğitimin tamamlayıcı bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir.

Yaygın eğitim kurumlarında özel gereksinimi olan bireyler, tipik gelişim gösteren bireylerle birlikte düzenlenen kurs ve programlara katılabildikleri gibi, gereksinimlerinin niteliği doğrultusunda özel gereksinimi olan bireylere yönelik özel eğitim sınıfları oluşturularak düzenlenen kurslardan da yararlanabilmektedir. Bu uygulamalar, bireylerin sosyal etkileşimlerini desteklerken, aynı zamanda öğrenme sürecinin bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanmasına olanak tanımaktadır.

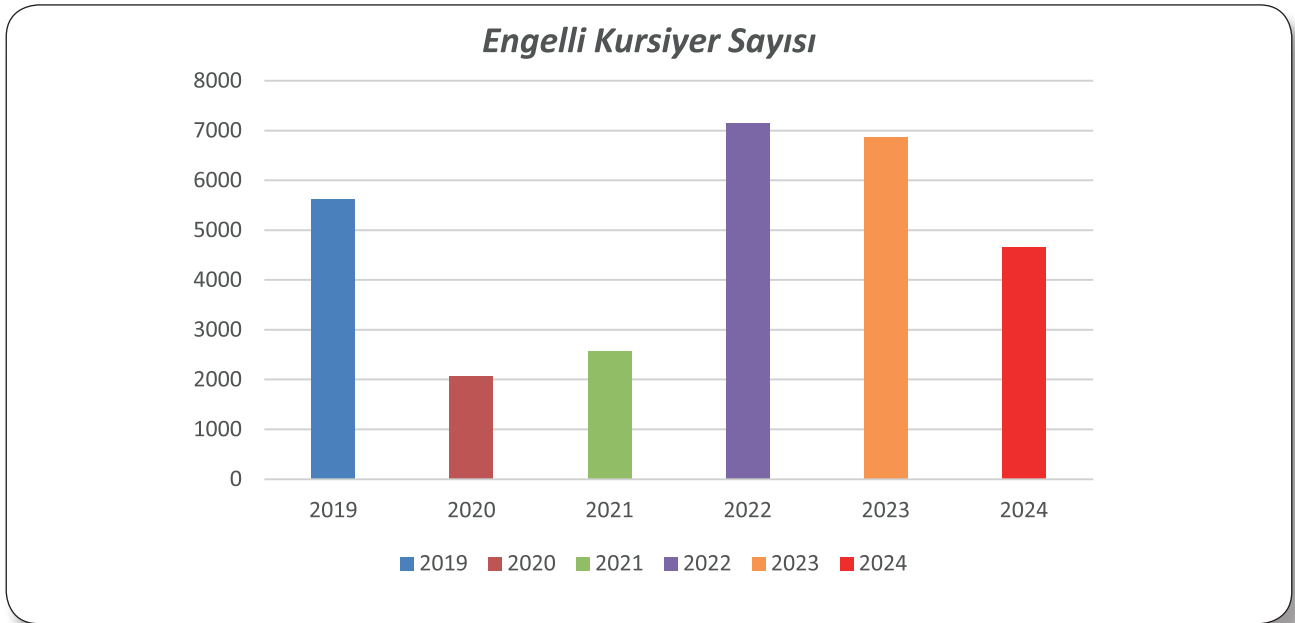
Yaygın eğitim kapsamında sunulan programlar, bireylerin yalnızca mesleki beceriler kazanmalarını değil; öz bakım, iletişim, problem çözme ve toplumsal uyum gibi alanlarda da gelişim göstermelerini hedeflemektedir. Ayrıca ailelerin eğitim sürecine etkin katılımını destekleyen çalışmalar, özel gereksinimi olan bireylerin öğrenme süreçlerinin sürekliliğini ve günlük yaşama aktarılabilirliğini güçlendirmektedir. Bu yönüyle yaygın eğitim hizmetleri, özel gereksinimi olan bireylerin bağımsız

yaşam becerilerinin geliştirilmesine ve toplumsal katlımlarının artırılmasına katkı sağlayan önemli bir destek mekanizmasıdır.

Tablo 5- Yıllara Göre Engel Durumu Tanımlanmış Olan ve Bütün Kurslardan(Halk Eğitim) Yararlanan Tekil Özel Eğitim Kursiyer Sayıları

Yıllar	Kursiyer Sayısı
2019	5619
2020	2072
2021	2571
2022	7136
2023	6865
2024	4667

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığından alınan (24 Mart 2025) tarihli veriler.



2019-2024 yılları arasında engel durumu tanımlanmış bireylerin halk eğitimi kurslarına katılımında yıllar içinde farklılıklar gözlenmiştir. Bazı yıllarda katılım sayıları azalmış takip eden yıllarda ise artış göstermiştir. Son yıl itibarıyla önceki yıla göre katılımında düşüş gerçekleşmiştir.

2.5.7. Açık Öğretim

Açık öğretim sistemi, ilköğretim veya ortaöğretim programlarına kayıtlı olmakla birlikte çeşitli nedenlerle örgün eğitim kurumlarına düzenli olarak devam edemeyen özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için önemli bir alternatif eğitim yolu sunmaktadır. Bu sistem, eğitim sürecinde sürekliliğin sağlanmasını ve bireylerin eğitim haklarından kopmadan yararlanmalarını amaçlayan esnek ve erişilebilir bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

Açık öğretim uygulamaları, yalnızca örgün eğitime devam edemeyen öğrenciler için değil; aynı zamanda eğitimini yarıda bırakmış, eğitim çağını geçmiş ya da yaşam koşulları nedeniyle eğitimine ara vermek zorunda kalmış bireylerin yeniden eğitime dâhil olabilmelerine olanak tanımaktadır.

Bu yönüyle açık öğretim, yaşam boyu öğrenme anlayışını destekleyen ve özel gereksinimi olan bireylerin eğitim süreçlerine farklı yollarla katılımını mümkün kılan tamamlayıcı bir eğitim modeli işlevi görmektedir.

Özel eğitime gereksinimi olan bireyler için açık öğretim sistemi; öğrenme hızının bireysel olarak ayarlanabilmesi, zaman ve mekân açısından esneklik sağlama ve eğitim sürecinin bireyin koşullarına göre yapılandırılabilmesi gibi özellikleriyle öne çıkmaktadır. Böylece açık öğretim, kapsayıcı eğitim yaklaşımı doğrultusunda, örgün eğitim dışında kalan bireylerin de eğitim haklarını kullanabilmelerine katkı sağlama önemli bir mekanizma olarak değerlendirilmektedir.

2.5.8. Evde Eğitim

Evde eğitim hizmetleri, zorunlu öğrenim çağında bulunmakla birlikte sağlık sorunları veya süreğen hastalıkları nedeniyle örgün eğitim kurumlarına devam edemeyen öğrencilerin eğitim haklarının kesintisiz biçimde sürdürülebilmesini amaçlayan özel bir eğitim hizmetidir. Bu uygulama, öğrencilerin sağlık durumları nedeniyle eğitim ortamlarından uzak kalmalarının önüne geçmeyi ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı hedeflemektedir.

Evde eğitim hizmetlerinin planlanmasında ve yürütülmesinde, öğrencinin bireysel eğitim ihtiyaçları, gelişimsel özellikleri ve takip edeceği eğitim programı esas alınmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin eğitim sürecinde; özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve gereksinimlere bağlı olarak alan öğretmenleri görevlendirilmektedir. Eğitim süreci, öğrencinin sağlık koşullarını gözeten esnek bir planlama çerçevesinde yürütülmekte; bireyselleştirilmiş eğitim programları aracılığıyla öğrencinin akademik ve gelişimsel kazanımlarının desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Evde eğitim uygulamaları, öğrencilerin yalnızca akademik gelişimlerini değil; öğrenme motivasyonlarının korunmasını, eğitimle bağlarının sürdürülmesini ve örgün eğitime yeniden katılım olasılıklarının güçlendirilmesini de hedeflemektedir. Bu yönüyle evde eğitim hizmetleri, kapsayıcı eğitimin bir uzantısı olarak, özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim sisteminden dışlanmalarını önleyen önemli bir destek mekanizmasıdır.

Türkiye genelinde 2024–2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla toplam 11.119 öğrenci evde eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Bu veri, evde eğitimin özel gereksinimi olan öğrenciler açısından önemli bir ihtiyaca yanıt verdiğini ve eğitim sisteminin esnek yapısının somut bir göstergesi olduğunu ortaya koymaktadır.

2.5.9. Hastanede Eğitim

Hastanede eğitim hizmetleri, sağlık sorunları nedeniyle sağlık kuruluşlarında yatarak tedavi gören ve zorunlu öğrenim çağında bulunan özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim süreçlerinin kesintiye uğramadan sürdürülebilmesini amaçlayan özel bir eğitim hizmetidir. Bu kapsamda, öğrencilerin tedavi sürecinde eğitim hakkından mahrum kalmalarını önlemek ve öğrenme sürekliliğini sağlamak amacıyla hastaneler bünyesinde hastane sınıfları açılmaktadır.

Hastane sınıflarında sunulan eğitim hizmetleri, öğrencilerin bireysel eğitim ihtiyaçları, sağlık durumları ve takip ettikleri eğitim programları dikkate alınarak planlanmaktadır. Bu doğrultuda eğitim sürecinde; özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve gereksinime bağlı olarak alan öğretmenleri görevlendirilmektedir. Eğitim etkinlikleri, öğrencinin sağlık koşullarını gözeterek esnek ve bireyselleştirilmiş bir planlama çerçevesinde yürütülmekte; akademik kazanımların yanı sıra öğrencinin psikososyal iyi oluşunun desteklenmesi de hedeflenmektedir.

Hastanede eğitim uygulamaları, öğrencilerin eğitimle bağlarını korumalarına, öğrenme motivasyonlarını sürdürmelerine ve tedavi sonrasında örgün eğitime uyum süreçlerini kolaylaştırmalarına katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle hastanede eğitim hizmetleri, kapsayıcı eğitim yaklaşımı doğrultusunda, özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim sisteminden geçici ya da kalıcı olarak dışlanmalarını önleyen önemli bir destek mekanizması olarak değerlendirilmektedir.

Türkiye genelinde hastane sınıflarında toplam 561 öğrenci eğitim almaktadır. Bu sayı, hastanede eğitim hizmetlerinin özel gereksinimi olan öğrenciler açısından önemli bir ihtiyaca yanıt verdiğini ve eğitim sisteminin esnek ve kapsayıcı yapısının bir göstergesi olduğunu ortaya koymaktadır.

2.5.10. Aile Eğitimi:

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin gelişimsel ve akademik ilerlemelerinde, ailelerin eğitim sürecine aktif ve bilinçli katılımı belirleyici bir rol oynamaktadır. Ailenin çocuğun eğitimine yönelik bilgi, tutum ve becerilerinin güçlendirilmesi, sunulan özel eğitim hizmetlerinin etkililiğini artırmakta ve öğrencinin öğrenme kazanımlarının günlük yaşama aktarılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle aile eğitimi, özel eğitim hizmetlerinin tamamlayıcı ve vazgeçilmez bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ailelerine yönelik destekleyici uygulamaları, ilgili genel müdürlükleri aracılığıyla planlamakta ve yürütmektedir. Bu kapsamda hazırlanan aile eğitim programları; ailelerin çocuklarının gelişimsel özelliklerini daha iyi tanımalarını, eğitim sürecinde karşılaşılabilecekleri güçlüklerle başa çıkmalarını ve okul ile etkili bir iş birliği kurmalarını desteklemeyi amaçlamaktadır. Aile eğitimleri, rehberlik hizmetleri, bilgilendirme toplantıları, bireysel danışmanlıklar ve dijital içerikler aracılığıyla farklı biçimlerde sunulabilmektedir.

Aile eğitimi, her tür ve kademedeki özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitime katkı sağlamak amacıyla yürütülen rehberlik, danışmanlık ve eğitim hizmetlerinin tamamını kapsamaktadır. Bu hizmetler, yalnızca akademik destekle sınırlı kalmayıp; öğrencinin sosyal-duygusal gelişimini, bağımsız yaşam becerilerini ve toplumsal yaşama katılımını güçlendirmeye yönelik bilgi ve becerilerin aileler tarafından kazanılmasını da hedeflemektedir.

Bu çerçevede aile eğitimi, okul-aile iş birliğini güçlendiren, eğitim sürecinin sürekliliğini sağlayan ve kapsayıcı eğitim anlayışının sahadaki uygulanabilirliğini artıran temel bir destek mekanizması olarak öne çıkmaktadır. Ailenin etkin katılımıyla yürütülen özel eğitim hizmetleri, öğrencinin bireysel gereksinimlerine daha duyarlı ve sürdürülebilir eğitim ortamlarının oluşturulmasına katkı sunmaktadır.

2.5.11. Tamamlayıcı Eğitim

Tamamlayıcı eğitim hizmetleri, resmî özel eğitim okullarında öğrenim gören özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin bireysel eğitim ihtiyaçlarını desteklemek ve örgün eğitim sürecinde edinilen kazanımları pekiştirmek amacıyla sunulan destekleyici bir eğitim türüdür. Bu hizmetler, öğrencilerin öğrenme hızları ve bireysel gereksinimleri doğrultusunda ek eğitim olanakları sağlayarak, eğitim sürecinin etkililiğini artırmayı hedeflemektedir.

Mevzuat çerçevesinde, resmî özel eğitim okullarında öğrenim gören öğrencilerin velilerinin okul yönetimine yazılı başvuruda bulunmaları hâlinde, okulun örgün eğitim saatleri dışında kalan zamanlarda tamamlayıcı eğitim faaliyetleri düzenlenebilmektedir. Bu kapsamda her bir öğrenci için haftada en fazla iki ders saati olmak üzere planlanan tamamlayıcı eğitim uygulamaları, bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla uyumlu biçimde yürütülmektedir.

Tamamlayıcı eğitim faaliyetleri; öğrencilerin akademik, iletişimsel, sosyal ve öz bakım becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yanı sıra, bireyin güçlü yönlerini destekleyen ve öğrenme sürecini pekiştiren uygulamaları içermektedir. Bu yönüyle tamamlayıcı eğitim, örgün özel eğitim hizmetlerini tamamlayan ve öğrencinin gelişimini çok boyutlu olarak destekleyen bir mekanizma olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak tamamlayıcı eğitim hizmetleri, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim süreçlerinde sürekliliği sağlamaya, bireysel farklılıklara duyarlı bir öğretim ortamı oluşturmaya ve kapsayıcı eğitim anlayışının güçlendirilmesine katkı sunan önemli bir destek uygulamasıdır.

2.5.12. Kolaylaştırıcı Kişi

Kolaylaştırıcı kişi uygulaması, tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim süreçlerine etkin katılımlarını desteklemek amacıyla geliştirilen destekleyici bir uygulamadır. Uygulama ilk olarak 2020 yılında, otizm spektrum bozukluğu tanısı bulunan öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı eğitim etkinliklerine uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla hayata geçirilmiştir. Bu dönemde kolaylaştırıcı kişi görevlendirilmesi, uygulamaya özgü olarak ailelerin talebi ve finansal katkısı ile yürütülmüş; öğrencinin akademik, sosyal ve davranışsal uyumunu destekleyici bir rol üstlenmiştir.

Zaman içerisinde sahadan elde edilen geri bildirimler ve kapsayıcı eğitim uygulamalarının gereksinimleri doğrultusunda, kolaylaştırıcı kişi uygulamasının kapsamı yalnızca otizm spektrum bozukluğu ile sınırlı olmaktan çıkarılarak, tüm yetersizlik türlerini kapsayacak biçimde genişletilmiştir. Bu genişleme, bireysel gereksinimlerin tanı temelli değil, işlevsel destek ihtiyacına dayalı olarak ele alınması yönünde önemli bir politika dönüşümünü yansıtmaktadır.

2024 yılında yapılan düzenleme ile birlikte, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilerin, ailenin talebi ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme Biriminin kararı doğrultusunda, sınıf dışı ortamları da kapsayacak şekilde kolaylaştırıcı kişi desteğinden yararlanabilmeleri mümkün hâle gelmiştir. Bu düzenleme, öğrencilerin yalnızca akademik ders

süreçlerinde değil; teneffüs, sosyal etkinlikler ve okul içi geçişler gibi farklı öğrenme ve etkileşim bağlamlarında da desteklenmesini hedeflemektedir.

Kolaylaştırıcı kişi uygulaması, öğrencinin bağımsızlık becerilerini geliştirmeyi esas alan, geçici ve destekleyici bir müdahale olarak yapılandırılmakta; öğrencinin eğitim ortamlarına uyumunu artırırken, akran etkileşimini ve öğretime katılımını güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle uygulama, kapsayıcı eğitim anlayışı çerçevesinde, bireysel destek gereksinimlerine duyarlı ve esnek bir destek mekanizması olarak değerlendirilmektedir.

2.5.13.Özel Eğitim Hizmetleri

Dünya genelinde ve Türkiye’de özel eğitim hizmetleri, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim haklarından yararlanmasını sağlamak amacıyla temel olarak iki farklı sunum modeli çerçevesinde yapılandırılmaktadır. Bu modeller, birlikte eğitim ve ayrı eğitim yaklaşımları olarak tanımlanmaktadır. Her iki yaklaşım da bireylerin eğitimsel gereksinimleri, yetersizlik türleri ve destek ihtiyaçları dikkate alınarak farklı düzeylerde uygulanmaktadır.

Birlikte eğitim, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte, genel eğitim ortamlarında öğrenim gördüğü kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını kapsamaktadır. Bu yaklaşımda, öğrencilerin bireysel eğitim ihtiyaçları; bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP), destek eğitim hizmetleri ve öğretimsel uyarlamalar yoluyla karşılanmakta; öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal etkileşim ve toplumsal uyum becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Birlikte eğitim, kapsayıcı eğitim anlayışının temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Ayrı eğitim ise özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, benzer özelliklere ve gereksinimlere sahip diğer öğrencilerle birlikte, özel olarak yapılandırılmış okul veya sınıf ortamlarında eğitim gördüğü uygulamaları ifade etmektedir. Bu modelde eğitim, öğrencilerin yetersizlik türü ve derecesine uygun olarak hazırlanmış programlar doğrultusunda, özel eğitim alanında yetiştirilmiş öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Ayrı eğitim uygulamaları, daha yoğun ve yapılandırılmış destek gereksinimi bulunan öğrenciler için tercih edilmektedir.

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin devam ettiği özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıflarında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ilköğretim ya da mesleki ve teknik eğitim programları ile birlikte, öğrencilerin bireysel eğitim ihtiyaçları ve gelişimsel özellikleri doğrultusunda hazırlanmış özel eğitim programları uygulanmaktadır. Bu programlar, öğrencilerin akademik, sosyal, iletişimsel ve mesleki becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen esnek ve bireyselleştirilmiş bir yapıya sahiptir.

Bu çerçevede özel eğitim hizmetleri, birlikte ve ayrı eğitim modelleri arasında keskin bir ayırmadan ziyade, öğrencinin en az sınırlandırılmış eğitim ortamında ve gereksinimlerine uygun desteklerle eğitim almasını esas alan bütüncül bir anlayışla ele alınmaktadır. Böylece özel eğitim hizmetleri, bireysel farklılıkları gözeten, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir eğitim sistemi içerisinde sunulmaktadır.

2.5.13.1. Resmi Özel Eğitim Okul ve Kurumları

Resmî özel eğitim okul ve kurumları, benzer yetersizlik türü ve düzeyine sahip özel eğitime gereksinimi olan bireyler için Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde açılmış, özel olarak yapılandırılmış eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlar, öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmış programlar aracılığıyla, yoğun ve sistematik özel eğitim hizmetlerinin sunulduğu kurumsal yapılar olarak işlev görmektedir.

Resmî özel eğitim okul ve kurumlarının temel amacı; özel eğitime gereksinimi olan bireylerin toplumsal yaşama hazırlanmasını, çevrelerine uyum sağlamalarını ve bağımsız yaşam becerileri geliştirmelerini desteklemektir. Bu doğrultuda söz konusu kurumlarda yürütülen eğitim faaliyetleri, bireylerin akademik gelişimlerinin yanı sıra iletişim, öz bakım, sosyal etkileşim ve mesleki becerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Eğitim süreci, öğrencilerin öğrenme hızları ve bireysel gereksinimleri dikkate alınarak planlanmakta ve özel eğitim alanında yetiştirilmiş öğretmenler tarafından yürütülmektedir.

Resmî özel eğitim kurumlarında uygulanan programlar, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ilköğretim, ortaöğretim ya da mesleki ve teknik eğitim programları ile öğrencilerin yetersizlik türü ve düzeyine göre geliştirilmiş özel eğitim programlarını içermektedir. Bu programlar aracılığıyla öğrencilerin işlevsel akademik beceriler kazanmaları, günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmeleri ve üretken bireyler olarak topluma katılımlarının güçlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Sonuç olarak resmî özel eğitim okul ve kurumları, yoğun destek gereksinimi bulunan öğrenciler için önemli bir eğitim ortamı sunmakta; özel eğitime gereksinimi olan bireylerin mutlu, üretken ve topluma uyumlu bireyler olarak yetiştirilmelerine katkı sağlayan temel kurumsal yapılardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı resmi özel eğitim ve kurumlarına ilişkin sayısal veriler aşağıda verilmiştir.

Tablo 6- Özel eğitim okul ve kurumlarına ilişkin sayısal veriler

Özel Eğitim Okul/Kurum Sayıları		
<i>Kurum Türü</i>	<i>2019 Yılı Sayılar</i>	<i>2024 Yılı Sayılar</i>
İlkokul (Görme Engelliler)	17	18
İlkokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)	30	30
İlkokul (İşitme Engelliler)	27	31
İlkokul(Bedensel Engelliler)	2	2
Ortaokul (Görme Engelliler)	17	18
Ortaokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)	34	34
Ortaokul (İşitme Engelliler)	27	31
Ortaokul(Bedensel Engelliler)	2	2
Özel Eğitim Anaokulu	65	308
Özel Eğitim Meslek Lisesi(Bedensel Engelliler)	1	1
Özel Eğitim Meslek Lisesi(İşitme Engelliler)	19	21
Özel Eğitim Meslek Okulu (Görme Engelliler)	2	2
Özel Eğitim Meslek Okulu (Zihinsel Engelliler)	165	191
Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe)	268	328
Özel Eğitim Uygulama Okulu (I. Kademe)	325	417
Özel Eğitim Uygulama Okulu (II. Kademe)	324	413
Toplam	1489	1847

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığından alınan (24 Mart 2025) tarihli veriler.

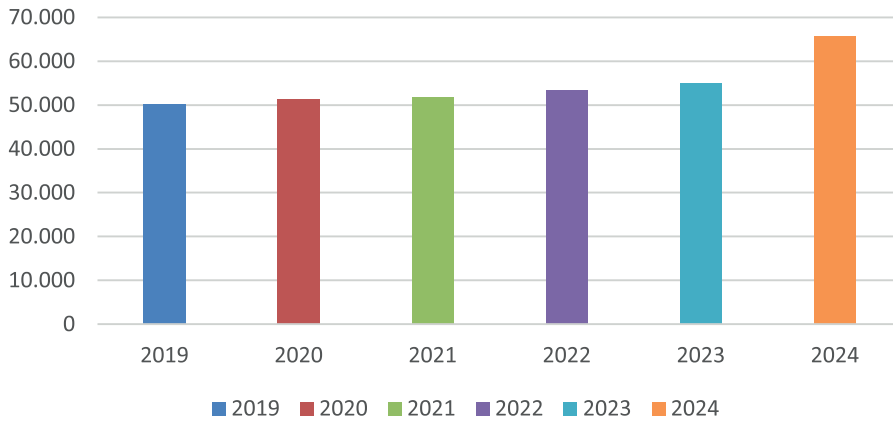
2019'dan 2024'e özel eğitim kurumlarının sayısında genel bir artış görülmektedir. En çok artış özel eğitim anaokulları ve uygulama okullarında (I., II., III. Kademe) gerçekleşmiştir.

Tablo 7- 2019- 2024 yılları arasında özel eğitim okulunda eğitim öğrenci sayıları

Yıllar	Sayılar
2019	50.105 öğrenci
2020	51.202 öğrenci
2021	51.825 öğrenci
2022	53.420 öğrenci
2023	54.865 öğrenci
2024	65.578 öğrenci

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığından alınan 24 Mart 2025 tarihli veriler.

Yıllara göre özel eğitim okulu öğrenci sayıları



2019-2024 yılları arasında özel eğitim okullarında öğrenim gören öğrenci sayılarında istikrarlı bir artış olduğu gözlemlenmektedir. 2019 yılında 50.105 olan öğrenci sayısı, her yıl artarak 2024 yılında 65.778'e ulaşmıştır. En fazla artış 2023 yılından 2024'e geçişte yaşanmıştır.

2.5.13.2. Özel Eğitim Sınıfları

Özel eğitim sınıfları, okul ve kurumlar bünyesinde, durumları itibarıyla ayrı bir sınıf ortamında eğitim görmesi uygun bulunan özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için oluşturulan özel öğretim ortamlarıdır. Bu sınıflar; öğrencilerin yetersizlik türleri, eğitim performansları ve bireysel özellikleri dikkate alınarak planlanmakta; öğretim sürecinde kullanılmak üzere özel araç-gereçler ve eğitim materyalleriyle donatılmaktadır. Böylece öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına daha yoğun ve yapılandırılmış biçimde yanıt verilmesi amaçlanmaktadır.

Özel eğitim sınıflarının açılmasına ilişkin kararlar, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda alınmaktadır. Bu rapor kapsamında, öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla genel eğitim ortamlarında eğitim almasının uygun olmadığı durumlarda, ayrı bir sınıf ortamında eğitim almasına karar verilebilmektedir. Bu doğrultuda, resmî ve özel okullarda okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde özel eğitim sınıfları açılabilir.

Özel eğitim sınıflarında yürütülen eğitim faaliyetleri, bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) çerçevesinde planlanmakta ve özel eğitim alanında yetiştirilmiş öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Bu sınıflar, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra iletişim, sosyal uyum, öz bakım ve günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen bütüncül bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır.

Bu bağlamda özel eğitim sınıfları, yoğun destek gereksinimi bulunan öğrenciler için yapılandırılmış bir öğrenme ortamı sağlamak; aynı zamanda öğrencilerin gereksinimlerine bağlı olarak ilerleyen süreçlerde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına geçişlerine de zemin hazırlayan önemli bir özel eğitim uygulaması olarak değerlendirilmektedir.

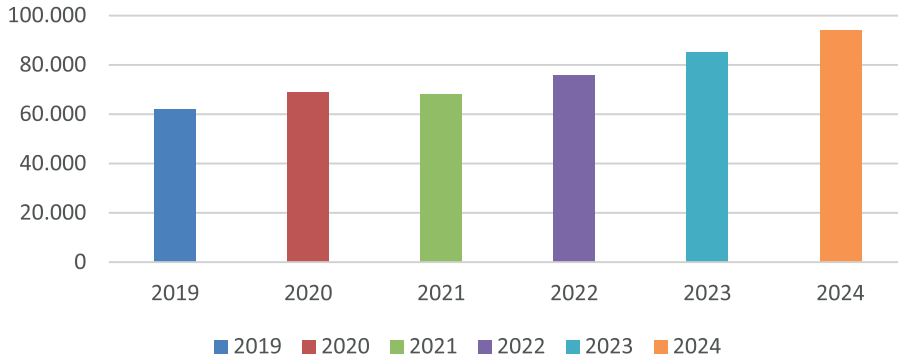
Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne ait özel eğitim sınıfında eğitim gören öğrenciler ait verilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 8- 2019-2024 yıllara göre özel eğitim sınıfında eğitim alan öğrenci sayısı

Yıllar	Sayılar
2019	62.111 öğrenci
2020	68.730 öğrenci
2021	67.933 öğrenci
2022	75.763 öğrenci
2023	85.101 öğrenci
2024	94.137 öğrenci

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığından alınan 24 Mart 2025 tarihli veriler.

Yıllara göre özel eğitim sınıfında eğitim alan öğrenci sayısı



2019'dan 2024'e kadar özel eğitim sınıfında eğitim alan engelli öğrenci sayısı her yıl artış göstermiştir. 2024 yılında 94.137 öğrenciyle en yüksek seviyeye ulaşmıştır.

2.5.13.3. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Özel Eğitim

Türkiye'de özel eğitim uygulamalarında, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin ayrı okul veya sınıflarda eğitim görmesine yönelik düzenlemeler bulunmakla birlikte, temel ilke, bu bireylerin gerekli destek eğitim hizmetleri sağlanarak kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla genel eğitim ortamlarında eğitim almalarıdır. Bu yaklaşım, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim sistemine eşit koşullarda erişimini sağlamayı ve kapsayıcı eğitim anlayışını güçlendirmeyi amaçlamaktadır.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin temel amacı; özel eğitime gereksinimi olan bireylerin her tür ve kademedede, tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitimsel hedeflerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerine olanak tanımadır. Bu süreçte bireylerin yalnızca akademik kazanımları değil; sosyal uyum, iletişim becerileri, öz güven ve toplumsal katılım düzeylerinin artırılması da hedeflenmektedir.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü okullarda, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme Biriminin oluşturulması zorunludur. Bu birim, öğrencinin bireysel gereksinimlerine uygun eğitim hedeflerinin belirlenmesi, öğretimsel uyarlamaların planlanması ve eğitim sürecinin izlenmesinden sorumludur. Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim

yapılan okullarda, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için uygun fiziksel ve öğretimsel ortam düzenlemeleri yapılmakta; öğrencilerin ihtiyaç duydukları alanlarda desteklenmeleri amacıyla destek eğitim hizmetleri sunulmaktadır.

Bu kapsamda okullarda destek eğitim odaları açılabilir. Destek eğitim odaları, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, belirli ders veya beceri alanlarında bireysel ya da küçük grup hâlinde destek hizmetleri olarak eğitimlerini sürdürmelerini sağlayan özel öğrenme ortamlarıdır. Bu uygulama, okulun genel işleyişi ve eğitim sistemi içerisinde, öğrencinin bireysel gereksinimlerine duyarlı bir planlama yapılmasını esas almaktadır.

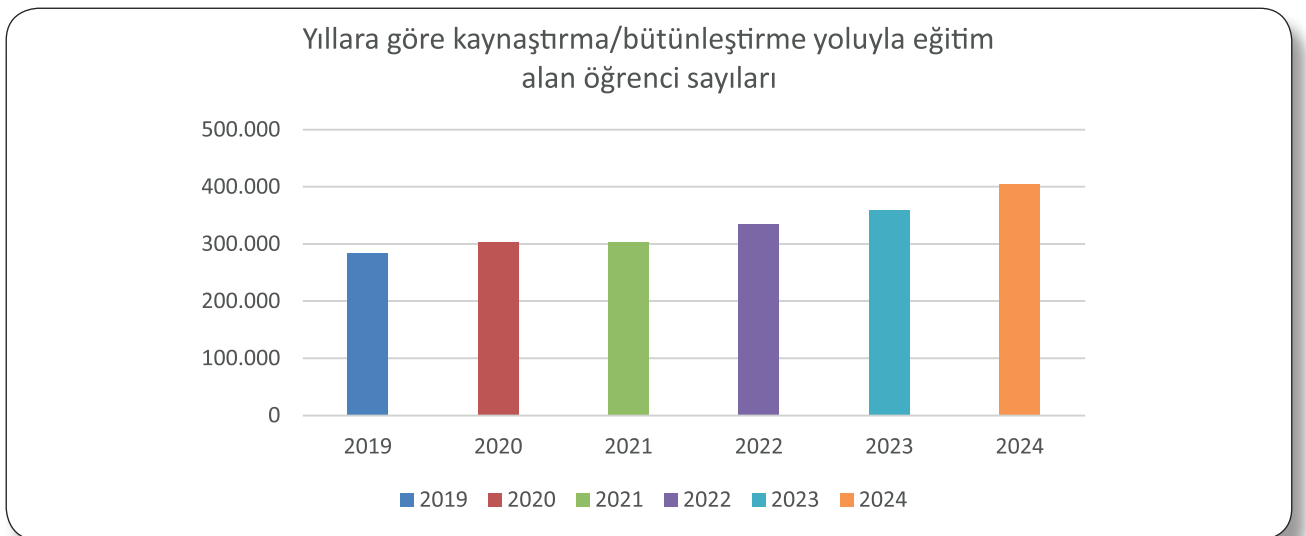
Sonuç olarak kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla özel eğitim, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim ortamlarında dışlanmadan, desteklenerek ve güçlendirilerek yer almalarını amaçlayan; kapsayıcı eğitim anlayışının sahadaki en temel uygulama biçimlerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne ait kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim gören öğrenciler ait verilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 9- 2019-2024 yıllara göre kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenci sayıları:

Yıllar	Sayılar
2019	284.802 öğrenci
2020	302.932 öğrenci
2021	304.032 öğrenci
2022	334.384 öğrenci
2023	359.709 öğrenci
2024	404.919 öğrenci

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığından alınan 24 Mart 2025 tarihli veriler.



2019- 2024 yılları arasında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenci sayısı her yıl artmıştır. 2024 yılında 400.000'i aşarak önceki yıllara kıyasla belirgin bir artış göstermiştir.

2.5.13.4. Bireyselleştirilmiş eğitim programı

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), özel eğitime gereksinimi olan bireyler için, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda hazırlanan ve öğrencinin bireysel eğitim ihtiyaçlarına göre yapılandırılan temel planlama aracıdır. BEP aracılığıyla öğrencinin eğitim süreci, standart programlardan farklı olarak bireyselleştirilmekte; öğretim ve değerlendirme uygulamaları, öğrencinin gelişimsel özellikleri ve öğrenme performansı dikkate alınarak düzenlenmektedir.

BEP, özel eğitime gereksinimi olan bireyin eğitim planında yer alan yıllık ve kısa dönemli hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için sunulacak destek eğitim hizmetlerinin türünü ve süresini, hizmetlerin kimler tarafından ve hangi yöntemlerle sağlanacağını ayrıntılı biçimde içermektedir. Program kapsamında ayrıca öğretim sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme araçları, öğretim materyalleri ve eğitim ortamına ilişkin düzenlemeler planlanmaktadır.

BEP'in önemli bileşenlerinden biri de öğrencinin davranışsal gereksinimlerinin ele alınmasıdır. Bu kapsamda, davranış problemlerinin önlenmesine ya da azaltılmasına yönelik alınacak tedbirler ile olumlu davranışların kazandırılmasını hedefleyen yöntem ve teknikler program içerisinde yer almaktadır. Böylece BEP, öğrencinin yalnızca akademik gelişimini değil; sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimini de bütüncül bir yaklaşımla desteklemektedir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, öğrencinin kişisel bilgilerini, gelişimsel özelliklerini ve eğitim sürecine ilişkin güncel değerlendirme sonuçlarını içeren dinamik bir belge niteliği taşımaktadır. Program, öğrencinin ilerlemesine ve değişen gereksinimlerine bağlı olarak düzenli aralıklarla gözden geçirilmekte ve gerektiğinde güncellenmektedir. Bu yönüyle BEP, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim süreçlerinin planlanması, uygulanması ve izlenmesinde kapsayıcı eğitimin temel araçlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme Birimi, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için hazırlanacak BEP'in planlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesinden sorumlu olan çok paydaşlı ve disiplinler arası bir yapıdır. Birimin işleyişi, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirlenen esaslar doğrultusunda yürütülmekte olup, öğrencinin bireysel gereksinimlerine dayalı kararların ortak akıl ve iş birliği ile alınmasını amaçlamaktadır.

BEP Geliştirme Birimi; okul yöneticisi veya görevlendirdiği bir yönetici başkanlığında, öğrencinin sınıf/branş öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen/psikolojik danışman, gerektiğinde alan uzmanları ve veli katılımıyla oluşturulmaktadır. Birimin temel işlevi; öğrencinin eğitsel performansını çok boyutlu biçimde değerlendirmek, öncelikli eğitim gereksinimlerini belirlemek ve bu doğrultuda ulaşılabilir, ölçülebilir ve işlevsel hedefler içeren bir BEP hazırlamaktır.

BEP'in uygulanma sürecinde birim, öğrencinin ilerlemesini düzenli olarak izlemekte; öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükleri değerlendirmekte ve gerekli görüldüğünde programda uyarılma ve güncellemeler yapmaktadır. Bu yönüyle BEP Geliştirme Birimi, yalnızca planlama yapan bir yapı değil; eğitim sürecinin dinamik biçimde yönetilmesini sağlayan bir izleme ve karar mekanizması olarak işlev görmektedir.

BEP, kapsayıcı eğitimin en temel araçlarından biri olmakla birlikte, uygulama sürecinde çeşitli yapısal, pedagojik ve yönetsel güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Bu güçlüklerin başında, sınıf mevcutlarının yüksek olması ve öğretmenlerin yoğun iş yükü nedeniyle bireyselleştirilmiş öğretime yeterli zaman ayıramamaları gelmektedir. Özellikle kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında, öğretmenin aynı anda farklı düzeylerde öğrenme gereksinimi olan öğrencilere yanıt vermesi, BEP'in etkili biçimde uygulanmasını zorlaştırabilmektedir.

Bir diğer önemli güçlük, öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama konusunda yeterli mesleki destek ve hizmet içi eğitim alamamalarıdır. BEP'in zaman zaman yalnızca biçimsel bir belge olarak algılanması, hedeflerin gerçekçi ve işlevsel biçimde belirlenmemesine yol açabilmektedir. Ayrıca BEP hedeflerinin öğretim sürecine yeterince entegre edilememesi, değerlendirme sonuçlarının öğretimi yönlendirmede sınırlı kullanılmasına neden olabilmektedir.

Aile katılımının yetersiz olması, disiplinler arası iş birliğinin süreklilik göstermemesi ve izleme-değerlendirme süreçlerinin sistematik biçimde yürütülememesi de BEP uygulamalarında karşılaşılan diğer önemli sorun alanlarıdır. Bu durumlar, BEP'in öğrencinin gerçek ihtiyaçlarına yanıt veren canlı bir eğitim planı olmaktan ziyade, idari bir yük olarak algılanmasına yol açabilmektedir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, kapsayıcı eğitim anlayışının pedagojik ve uygulamaya dönük omurgasını oluşturmaktadır. Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin farklılıklarıyla birlikte genel eğitim ortamlarında yer almasını hedeflerken; BEP, bu hedefin öğrencinin bireysel gereksinimleri doğrultusunda somutlaştırılmasını ve uygulanabilir hâle getirilmesini sağlayan temel araçtır.

BEP sayesinde kapsayıcı sınıflarda öğretim, "herkese aynı" anlayışından uzaklaşarak, her öğrenciye ihtiyacı kadar destek sunan esnek bir yapıya kavuşmaktadır. Öğretim yöntemleri, ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve öğrenme ortamları, öğrencinin güçlü yönlerini merkeze alan bir anlayışla düzenlenmektedir. Bu durum, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan sınıf ortamına daha etkin biçimde katılmalarını desteklemektedir.

Aynı zamanda BEP, kapsayıcı eğitimin etik ve hak temelli boyutunu da güçlendirmektedir. Öğrencinin bireysel gereksinimlerinin tanınması, eğitim sürecinde görünür kılınması ve bu gereksinimlere uygun düzenlemelerin yapılması, eğitimde fırsat eşitliğinin somut bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bu yönüyle BEP, kapsayıcı eğitimin yalnızca bir politika söylemi olarak kalmamasını; sınıf içi uygulamalara yansıyan işlevsel bir eğitim yaklaşımı hâline gelmesini sağlamaktadır.

Sonuç olarak BEP, kapsayıcı eğitimin planlanması, uygulanması ve izlenmesinde merkezi bir rol üstlenmekte; özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim sistemine tam ve anlamlı katılımını destekleyen temel bir mekanizma olarak öne çıkmaktadır.

2.5.14. Özel Özel Eğitim Kurumları

Özel özel eğitim okulları ve özel eğitim rehabilitasyon merkezleri, 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile bu Kanun'a dayalı olarak çıkarılan ilgili yönetmelikler çerçevesinde, gerçek

veya tüzel kişiler tarafından açılan ve özel eğitime gereksinimi olan bireylere yönelik eğitim hizmeti sunan özel öğretim kurumlarıdır. Bu kurumlar, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nün yetki ve sorumluluğu altında hizmet vermektedir.

Özel özel eğitim kurumları, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin bireysel gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılmış eğitim ve destek hizmetleri sunmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda söz konusu kurumlarda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim programları esas alınmakta; öğretim süreci, özel eğitim alanında yetiştirilmiş personel tarafından yürütülmektedir. Özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde ise bireylerin akademik gelişimlerinin yanı sıra iletişim, öz bakım, motor ve sosyal becerilerinin desteklenmesine yönelik destek eğitim hizmetleri sunulmaktadır.

Bu kurumlar, resmî özel eğitim kurumlarını tamamlayıcı bir işlev üstlenmekte; özellikle bireysel destek gereksinimi bulunan öğrenciler için esnek ve yoğunlaştırılmış eğitim olanakları sağlamaktadır. Bununla birlikte, özel özel eğitim kurumlarının açılması, işleyişi, denetimi ve sunulan hizmetlerin niteliği, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından izlenmekte ve denetlenmektedir.

Sonuç olarak özel özel eğitim okulları ve özel eğitim rehabilitasyon merkezleri, Türkiye'de özel eğitim hizmetlerinin çeşitlendirilmesine ve yaygınlaştırılmasına katkı sağlayan önemli kurumsal yapılardan biri olarak değerlendirilmekte; kapsayıcı eğitim sisteminin tamamlayıcı unsurları arasında yer almaktadır.

2.5.14.1. Özel özel eğitim okulları

Özel özel eğitim okulları, örgün eğitim sistemi içerisinde okul statüsünde faaliyet gösteren ve özel eğitime gereksinimi olan bireylere yönelik eğitim hizmeti sunan özel öğretim kurumlarıdır. Bu okullar, 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ve ilgili yönetmelikler çerçevesinde açılmakta olup, Millî Eğitim Bakanlığı denetiminde faaliyet göstermektedir. Bazı özel özel eğitim okulları, kendi bünyelerinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri de açarak eğitim ve destek hizmetlerini bütüncül bir yapıda sunabilmektedir.

Bu kurumlar, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin bireysel gelişim özellikleri, eğitim performansları ve öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılmış örgün eğitim programlarını uygulamaktadır. Eğitim-öğretim süreci, özel eğitim alanında yetiştirilmiş öğretmenler ve alan uzmanları tarafından yürütülmekte; bireysel farklılıkları dikkate alan öğretim yaklaşımları esas alınmaktadır. Okulun hizmet verdiği yetersizlik türü ve öğrenci profiline bağlı olarak, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan özel eğitim öğretim programları uygulanmaktadır.

Özel özel eğitim okullarında örgün eğitim programlarına ek olarak, öğrencilerin akademik, sosyal, iletişimsel ve günlük yaşam becerilerini desteklemeye yönelik bireysel ve grup destek eğitim programları da yürütülmektedir. Bu destekleyici uygulamalar, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını artırmayı, bağımsız yaşam becerilerini geliştirmeyi ve toplumsal yaşama uyumlarını güçlendirmeyi amaçlamaktadır.

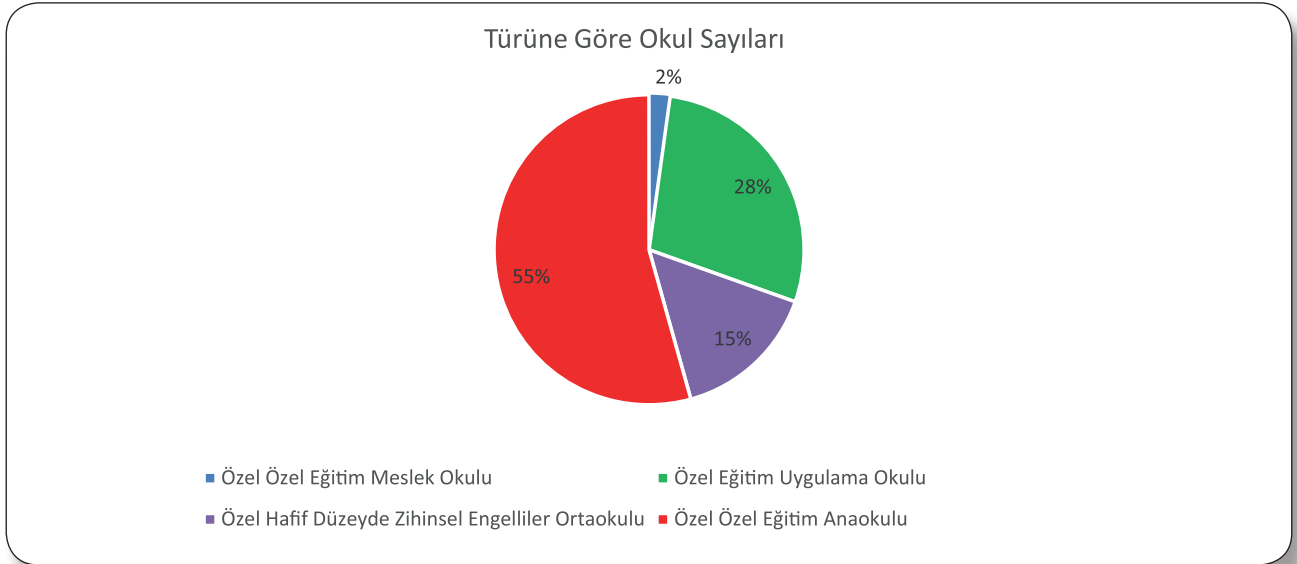
Sonuç olarak özel özel eğitim okulları, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim haklarının hayata geçirilmesinde önemli bir rol üstlenmekte; örgün eğitim ile destek eğitim hizmetlerini bütünleştiren yapılarıyla Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinin çeşitliliğine ve erişilebilirliğine katkı sağlamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğüne bağlı özel özel eğitim kurumlarında eğitim gören öğrencilere ait verilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 10- 2025 Yılı özel statüde hizmet veren özel eğitim okul/kurumlara ilişkin veriler;

Okul Türü	Sayı
Özel Özel Eğitim Meslek Okulu	1
Özel Eğitim Uygulama Okulu	13
Özel Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler Ortaokulu	7
Özel Özel Eğitim Anaokulu	25
Toplam	46

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (24 Mart 2025)tarihli veriler.



2025 yılında özel statüde hizmet veren özel eğitim kurumları arasında özel eğitim meslek okulu, özel eğitim uygulama okulu, özel ortaokul ve özel anaokulu türlerinde kurumlar bulunmaktadır. Toplam kurum sayısı tabloda belirtilmiştir.

2.5.14.2. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri:

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin gelişimsel, akademik ve işlevsel becerilerini desteklemek amacıyla özel teşebbüsler tarafından kurulan ve destek eğitim hizmeti sunan özel öğretim kurumlarıdır. Bu merkezler, örgün eğitim kurumlarının yerine geçmekten ziyade, bireylerin eğitim süreçlerini tamamlayıcı ve destekleyici bir işlev üstlenmektedir.

Söz konusu kurumlar, 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ilgili yönetmelikler çerçevesinde faaliyet göstermekte; açılış, işleyiş, personel istihdamı, eğitim-öğretim süreçleri ve denetim mekanizmaları bakımından Bakanlık gözetiminde hizmet

sunmaktadır. Eğitim hizmetleri, bireylerin Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu raporları doğrultusunda belirlenen ihtiyaç alanlarına göre yapılandırılmakta ve özel eğitim alanında yetiştirilmiş öğretmenler ile uzman personel tarafından yürütülmektedir.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sunulan destek eğitim hizmetlerinin finansmanı, 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun ile birlikte kamu desteği kapsamına alınmıştır. Bu düzenleme ile özel eğitime gereksinimi olan bireylerin destek eğitim giderleri devlet tarafından karşılanmaya başlanmış, böylece hizmetlere erişimde ekonomik engellerin azaltılması hedeflenmiştir. Daha sonra 2008 yılında yürürlüğe giren 5793 sayılı Kanun ile destek eğitim hizmetlerinden yararlanacak bireyler için aranan engel oranı kriteri %40'tan %20'ye düşürülmüş ve yaş sınırlaması kaldırılmıştır. Bu değişiklikler, destek eğitim hizmetlerinden yararlanabilecek birey sayısını önemli ölçüde artırmış; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine aktarılan kamu kaynaklarının kapsamı ve bütçesinde belirgin bir genişlemeye yol açmıştır.

Bu yönüyle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, Türkiye'de özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılmasında ve bireysel desteklerin sürekliliğinin sağlanmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Ancak bu kurumların etkili ve nitelikli biçimde işleyebilmesi; sunulan hizmetlerin izlenmesi, değerlendirilmesi ve örgün eğitim süreçleriyle güçlü bir eşgüdüm içinde yürütülmesine bağlıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğüne bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kayıtlı özel eğitime ihtiyacı olan birey sayılarına ait verilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 11- Yaş Aralığına Göre 2024-2025 dönemi ÖERM Kayıtlı Birey Sayıları

Yaş Aralığı	Birey Sayısı
0-2	13.942
3- 12	336.934
13-18	130.832
19-26	54.202
27-35	24.673
36-50	17.115
51-69	11.038
70+	3.523
Toplam Kayıtlı Birey Sayısı	592.259

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (24 Mart 2025)tarihli veriler.

Mart 2025 itibarıyla Türkiye genelinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine kayıtlı özel eğitime gereksinimi olan birey sayısı 592.259 olarak kaydedilmiştir. Bu veri, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin ülke genelinde özel eğitime gereksinimi olan bireyler için önemli bir hizmet ağı oluşturduğunu ve destek eğitim hizmetlerine olan talebin yüksekliğini ortaya koymaktadır.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, özel eğitime gereksinimi olan bireyler için BEP doğrultusunda yapılandırılmış, seans temelli destek eğitim hizmetlerinin sunulduğu kurumlardır. Bu merkezlerde eğitim hizmetleri; özel eğitim alanında yetiştirilmiş öğretmenler ve alan uzmanları tarafından, bireylerin yetersizlik türü, gelişimsel özellikleri ve bireysel öğrenme ihtiyaçları dikkate alınarak planlanmakta ve yürütülmektedir.

Merkezlerde sunulan destek eğitim hizmetleri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yetersizlik türlerine göre modüler biçimde hazırlanmış destek eğitim programları çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Eğitim ortamları, her engel grubunun özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde düzenlenmekte; bireyin bilişsel, dil ve iletişim, motor, sosyal-duygusal ve günlük yaşam becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bütüncül bir yaklaşımla hizmet sunulmaktadır. Bu yapı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerini örgün eğitim süreçlerini tamamlayıcı ve destekleyici bir unsur haline getirmektedir.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden yetersizlik türüne göre “Destek Eğitim Programları”ndan yararlanan kayıtlı birey sayılarına ait verilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 12- Destek Eğitim Programına Göre Kurum ve Eğitim Alan Birey Sayısı

Destek Eğitim Programı	Kurum Sayısı	Birey Sayısı
Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı	3.328	215.259
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı	2.977	84.430
Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı	3.094	111.226
Görme Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı	335	6.687
İşitme Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı	1.564	23.597
Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı	2.012	131.796
Bedensel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı	2.771	155.926

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (24 Mart 2025) tarihli veriler.

Bu listede birden fazla engel türü olan bireyler nedeniyle toplam birey sayısı fazla görünmektedir. Bir birey birden fazla destek eğitim programı alabilmektedir. Ayrıca bir kurumda birden fazla destek eğitim programı uygulanabilmektedir.

Destek eğitim programlarından yararlanan özel eğitime gereksinimi olan bireylere, yürürlükteki mevzuat çerçevesinde aylık en fazla 12 saat eğitim desteği sağlanmaktadır. Bu destek, 8 saat bireysel eğitim ve 4 saat grup eğitimi olmak üzere planlanmaktadır. Destek eğitim hizmetleri seans temelli olarak yürütülmekte olup, her bir seans; 5 dakikalık aile bilgilendirme süresi ve 40 dakikalık bireyle birebir eğitim süresi olmak üzere toplam 45 dakika olarak yapılandırılmıştır. Bu düzenleme, eğitim sürecinde aile katılımını ve bilgilendirmeyi destekleyen bütüncül bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile özel destek eğitim programı uygulayan özel eğitim okullarında sunulan bu hizmetlerin eğitim ücretleri, her yıl Hazine ve Maliye Bakanlığı tarafından belirlenmekte ve ilgili mali yılın başında yürürlüğe konulmaktadır. Bu çerçevede, özel eğitime

gereksinimi olan bireylerin destek eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi amacıyla önemli düzeyde kamu kaynağı ayrılmakta; eğitim hizmetlerinin sürdürülebilirliği kamu finansmanı yoluyla güvence altına alınmaktadır.

2025 yılında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile özel destek eğitim programı bulunan özel eğitim okullarına verilecek destek eğitim ücretleri, 30.01.2025 tarihli ve 32798 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “2025 Yılı Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Bireylere Verilecek Eğitim Desteği Tutarlarına İlişkin Tebliğ”in 3’üncü maddesi ile belirlenmiştir. Buna göre, katma değer vergisi (KDV) hariç olmak üzere, bireysel eğitim için aylık 6.100 TL, grup eğitimi için ise aylık 1.708 TL destek ödemesi yapılması kararlaştırılmıştır.

Bu düzenleme kapsamında, 8 saat bireysel eğitim karşılığında ödenen tutar 6.100 TL, 4 saat grup eğitimi karşılığında ödenen tutar ise 1.708 TL olarak belirlenmiş; böylece 2025 yılı itibarıyla bir özel gereksinimli birey için aylık toplam destek eğitim ödemesi 7.808 TL olarak hesaplanmıştır. Söz konusu mali düzenleme, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin destek eğitim hizmetlerine erişimini artırmayı ve özel eğitim hizmet sunumunun sürekliliğini sağlamayı amaçlayan önemli bir kamu politikası aracı niteliği taşımaktadır.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, eğitim alan özel eğitime ihtiyacı olan birey ve bu kurumlara aktarılan ödenek tutarlarına ilişkin verilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 13- Yıllara Göre Ödeme Yapılan Kurum, Eğitim Alan Birey Sayısı ve Ödenek Tutarı

Yıl	Ödeme Yapılan Kurum Sayısı	Eğitim Alan Birey Sayısı	Ödenek Tutarı
2019	2.645	396.293	3.233.857.117,32 TL
2020	2.752	348.989	3.477.953.352,10 TL
2021	3.026	422.951	4.957.084.879,82 TL
2022	3.164	471.680	8.606.695.846,08 TL
2023	3.259	504.098	19.781.131.984,84 TL
2024	3.278	524.228	35.418.535.979,05 TL
2025	3.312	543.963	7.812.170.581,05 TL

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (24 Mart 2025)tarihli veriler.

Ödeme Yapılan Kurum Sayısı” ve “Eğitim Alan Birey Sayısı” verileri ilgili yılın Aralık ayına, 2025 yılı veriler Ocak-Şubat aylarına ait tir.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, büyük çoğunluğu özel eğitim alanında sertifikalı öğretmenlerden oluşan çok disiplinli bir insan kaynağı görev yapmaktadır. Bu merkezlerde, destek eğitim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin yanı sıra fizyoterapistler, psikologlar, sosyal hizmet uzmanları, dil ve konuşma terapistleri ile mevzuatta “diğer personel” olarak tanımlanan ve ilgili destek eğitim programlarını uygulama yeterliliğine sahip uzmanlar da istihdam edilmektedir.

Söz konusu çok disiplinli yapı, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin yalnızca akademik değil; motor, dil ve iletişim, sosyal-duygusal ve psikososyal gelişim alanlarının da bütüncül biçimde desteklenmesini amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin bireyin çok boyutlu gelişimini merkeze alan destekleyici ve tamamlayıcı bir hizmet modeli sunduğunu göstermektedir.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile bu kurumlarda görev yapan personele ait sayısal verilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 14- Yıllara Göre Ödeme Yapılan Kurum, ÖERM görev yapan personel sayısı

Yıl	Kurum Sayısı	Eğitim Personeli Sayısı	Diğer Personel Sayısı	Toplam Personel Sayısı
2019	2.645	32.464	10.654	43.118
2020	2.788	35.504	11.507	47.011
2021	3.068	39.497	11.879	51.376
2022	3.194	40.096	12.497	52.593
2023	3.280	43.109	11.932	55.041
2024	3.297	45.244	12.385	57.629
2025	3.314	44.822	12.642	57.464

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (24 Mart 2025) tarihli veriler.

2.5.15. Eğitim Materyali ve Teknoloji Desteği

Millî Eğitim Bakanlığı, örgün eğitim hizmetlerinden çeşitli nedenlerle doğrudan yararlanamayan öğrencilerin eğitim süreçlerine erişimini güvence altına almak amacıyla eğitim materyali ve teknoloji temelli destek mekanizmalarını kapsayıcı eğitim politikalarının önemli bir bileşeni olarak ele almaktadır. Bu kapsamda, öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla derslerini sürdürebilmelerini sağlamak üzere dijital öğrenme ortamları, çevrim içi içerikler ve teknolojik altyapı destekleri sunulmaktadır. Söz konusu uygulamalar, özellikle sağlık durumu, coğrafi koşullar veya özel eğitim gereksinimleri nedeniyle yüz yüze eğitime düzenli katılım sağlayamayan öğrenciler için eğitime erişimde kritik bir işlev üstlenmektedir.

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak, özel eğitim sınıflarının materyal ve donatım ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinde ayrı bir ödenek kalemi oluşturulmuştur. Bu ödenek kapsamında; özel eğitim sınıflarında kullanılmak üzere geliştirilen öğretim materyalleri, yardımcı teknolojiler, görsel-ışitsel araçlar ve bireysel farklılıklara uygun eğitim donanımları temin edilmektedir. Böylece eğitim ortamlarının, öğrencilerin yetersizlik türü ve bireysel gereksinimleri doğrultusunda erişilebilir ve öğrenmeyi destekleyici biçimde düzenlenmesi hedeflenmektedir.

Eğitim materyali ve teknoloji desteğine yönelik bu uygulamalar, kapsayıcı eğitimin yalnızca fiziksel erişimle sınırlı olmadığını; aynı zamanda bilgiye erişim, öğrenme sürecine katılım ve pedagojik

uyarlamalar açısından da bütüncül bir yaklaşım gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle teknoloji destekli uygulamalar, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitimde fırsat eşitliğinin güçlendirilmesine katkı sunan stratejik araçlar olarak değerlendirilmektedir.

2.5.16.Özel Eğitime Gereksinimi Olan Bireyler İçin Standartları Belirlenen Meslek Dalları

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin istihdam edilebilirliklerinin artırılması ve iş gücü piyasasına sürdürülebilir biçimde katılımlarının desteklenmesi amacıyla, Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) ile Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü arasında bir iş birliği protokolü yürürlüğe konulmuştur. Bu protokol çerçevesinde, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin özellikleri, iş yapabilme kapasiteleri ve iş ortamlarında ihtiyaç duyabilecekleri destekler dikkate alınarak belirli meslek alanları için ulusal meslek standartları geliştirilmiş ve onaylanmıştır.

Belirlenen meslek standartları, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin güvenli, erişilebilir ve destekleyici çalışma ortamlarında istihdam edilmelerini amaçlamakta; aynı zamanda işverenler açısından da görev tanımlarının, yeterliliklerin ve performans ölçütlerinin açık biçimde tanımlanmasına katkı sunmaktadır. Bu yönüyle söz konusu düzenlemeler, eğitim–istihdam geçiş sürecinin güçlendirilmesine yönelik önemli bir politika aracı niteliği taşımaktadır.

Onaylanan ve Seviye 2 yeterlilik düzeyinde tanımlanan meslek dalları aşağıda yer almaktadır:

Reyon Görevlisi Yardımcısı (Seviye 2)

Pasta Yapım Yardımcısı (Seviye 2)

Atık Ayırma İşçi Yardımcısı (Seviye 2)

Fermente Ürün Üretim Elemanı Yardımcısı (Seviye 2)

Fırın ve Unlu Mamuller Üretim Elemanı (Seviye 2)

Hızlı Servis Restoran (Fast-Food) Eleman Yardımcısı (Seviye 2)

Bu meslek standartlarının geliştirilmesi, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin yalnızca eğitim süreçlerine değil, bağımsız yaşam, üretkenlik ve toplumsal katılım boyutlarına da odaklanan bütüncül bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Aynı zamanda bu düzenlemeler, özel eğitim hizmetlerinin nihai hedeflerinden biri olan istihdam temelli sosyal katılımın güçlendirilmesine yönelik yapısal bir adım olarak değerlendirilmektedir.

2.5.17.Özel Eğitimde Personel

Türkiye’de özel eğitim alanında nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesine yönelik kurumsal yapılanma, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) öncülüğünde 1983 yılından itibaren lisans düzeyinde özel eğitim öğretmeni yetiştirilmesiyle başlamıştır. Bu kapsamda, zihin, görme ve işitme yetersizliği olan bireylere doğrudan eğitim hizmeti sunabilecek özel eğitim öğretmenleri, eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan Özel Eğitim Bölümleri aracılığıyla yetiştirilmektedir. Söz konusu programlar, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin gelişimsel özelliklerini, öğrenme gereksinimlerini ve pedagojik uyarlamaları merkeze alan bir öğretmen yetiştirme anlayışını esas almaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı, özel eğitim alanındaki öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içerisinde sertifika programları yürütmekte ve bu yolla alana yönelik insan kaynağını desteklemeye çalışmaktadır. Sertifika programları, özellikle farklı branşlardan öğretmenlerin özel eğitim alanında görevlendirilmesini mümkün kılarak kısa vadede öğretmen açığının azaltılmasına katkı sunmayı hedeflemektedir.

Bunun yanı sıra, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitiminden sorumlu yönetici ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenli olarak yürütülmektedir. Bu eğitimler aracılığıyla, kapsayıcı eğitim yaklaşımları, bireyselleştirilmiş eğitim programları, sınıf içi uyarlamalar ve çok disiplinli çalışma anlayışı gibi alanlarda mesleki yeterliklerin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Ancak mevcut öğretmen ihtiyacının tümüyle karşılanamaması nedeniyle, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ücretli öğretmen görevlendirmesi uygulamasına da başvurulmaktadır. Bu uygulama, kısa vadede personel açığını gidermeye yönelik bir çözüm sunmakla birlikte, öğretmen niteliği, süreklilik ve mesleki uzmanlık bağlamında özel eğitim hizmetlerinin kalitesi açısından tartışılması gereken yapısal bir alan olarak öne çıkmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’de özel eğitim personel politikaları; lisans düzeyinde uzman yetiştirme, sertifika programları, hizmet içi eğitimler ve geçici istihdam modellerinin birlikte yürütüldüğü çok katmanlı bir yapı sergilemektedir. Bu yapı, özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılmasına katkı sağlamakla birlikte, uzun vadede nitelikli ve sürdürülebilir insan kaynağı planlamasının güçlendirilmesine yönelik bütüncül politikalara duyulan gereksinimi de ortaya koymaktadır.

2.5.18.Özel Eğitim Programı

Genel eğitim ile özel eğitim okul ve kurumlarına resmî olarak tanılanan ve uygun eğitim ortamına yerleştirilen her özel eğitime gereksinimi olan öğrenci için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması, yürürlükteki mevzuat çerçevesinde zorunlu tutulmaktadır. Bu yükümlülük, özel eğitim hizmetlerinin bireysel farklılıklara duyarlı ve hak temelli bir yaklaşımla sunulmasını güvence altına alan temel düzenlemelerden biridir.

BEP, özel eğitime gereksinimi olan bireyin takip ettiği eğitim programı esas alınarak, gelişimsel özellikleri, eğitim ihtiyaçları, güçlü yönleri ve mevcut performans düzeyi doğrultusunda yapılandırılan bütüncül bir eğitim planıdır. Program, öğrencinin belirlenen alanlarda ilerlemesini sağlamak amacıyla uzun ve kısa dönemli hedefleri, öğretim sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını ve eğitim ortamına ilişkin uyarlamaları içermektedir.

Ayrıca BEP, yalnızca akademik hedeflerle sınırlı olmayıp; öğrencinin sosyal-duygusal gelişimini, iletişim becerilerini, günlük yaşam yeterliklerini ve bağımsızlık düzeyini desteklemeye yönelik düzenlemeleri de kapsamaktadır. Bu çerçevede, bireye sunulacak destek eğitim hizmetlerinin türü, süresi ve sunum biçimi BEP içerisinde açık biçimde tanımlanmakta; öğretmenler, aile ve ilgili uzmanlar arasında iş birliğine dayalı bir uygulama süreci öngörülmektedir.

Bu yönüyle BEP, özel eğitim hizmetlerinin planlanması, uygulanması ve izlenmesinde merkezi bir araç niteliği taşımakta; öğrencinin eğitim sürecinin sistematik, izlenebilir ve bireysel ihtiyaçlara duyarlı biçimde yürütülmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda BEP uygulamaları, kapsayıcı eğitim anlayışının somutlaştığı temel pedagojik mekanizmalardan biri olarak değerlendirilmektedir.

2.5.19.YÖK/ÖSYM Merkezi Sınavlarında Düzenlemeler

2.5.19.1. Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)

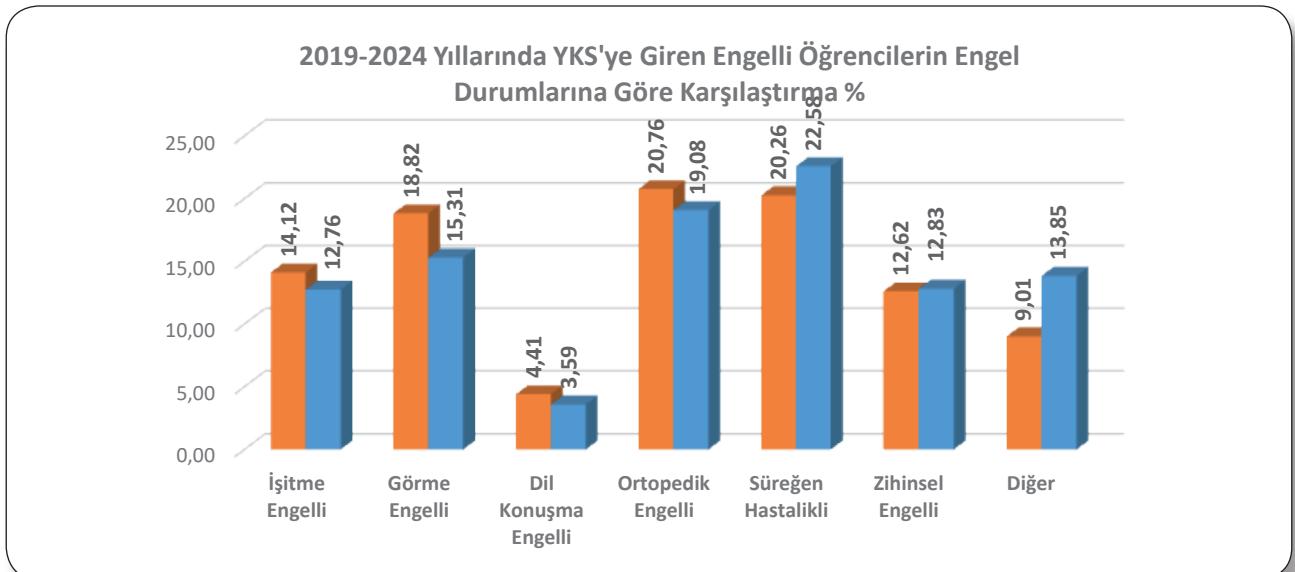
Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen merkezi sınav uygulamalarının yanı sıra, yükseköğretime geçiş süreci Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Başkanlığı tarafından her yıl düzenlenen Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Ortaöğretim kademesini tamamlayan engelli öğrenciler de, diğer adaylarla eşit biçimde YYS'ye başvuru yapabilmekte ve yükseköğretim programlarına yerleşme hakkı elde edebilmektedir.

YKS kapsamında, engelli adayların sınav süreçlerine erişilebilirlik ve fırsat eşitliği ilkeleri doğrultusunda katılımlarını sağlamak amacıyla çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Bu düzenlemeler; sınav uygulamalarında fiziksel erişilebilirliğin sağlanması, uygun sınav salonlarının belirlenmesi, ek süre verilmesi, yardımcı teknolojilerin kullanımı ve sınav materyallerinin engel türüne uygun biçimde uyarlanması gibi uygulamaları içermektedir. Böylece engelli adayların bilgi ve becerilerini, engellerinden bağımsız olarak ortaya koyabilmeleri hedeflenmektedir.

Bu yönüyle YYS, engelli bireylerin yükseköğretime erişiminde kritik bir geçiş mekanizması olarak öne çıkmakta; kapsayıcı eğitim anlayışının ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sürecine yansıdığı temel alanlardan birini oluşturmaktadır. Sınav sistemine ilişkin erişilebilirlik düzenlemeleri, engelli öğrencilerin eğitim yaşamlarının sürekliliğini destekleyen önemli bir politika aracı niteliği taşımaktadır.

Yükseköğretim kurumlarına giriş sınavlarına başvuran ve ek sınav düzenlemelerinden yararlanan engelli öğrencilere ilişkin sayısal verilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 15- 2019-2024 yıllarında YYS sınavına giren engelli öğrencilerin engel türlerine göre durumu



Kaynak: ÖSYM Başkanlığının Mart 2025 tarihli verileri

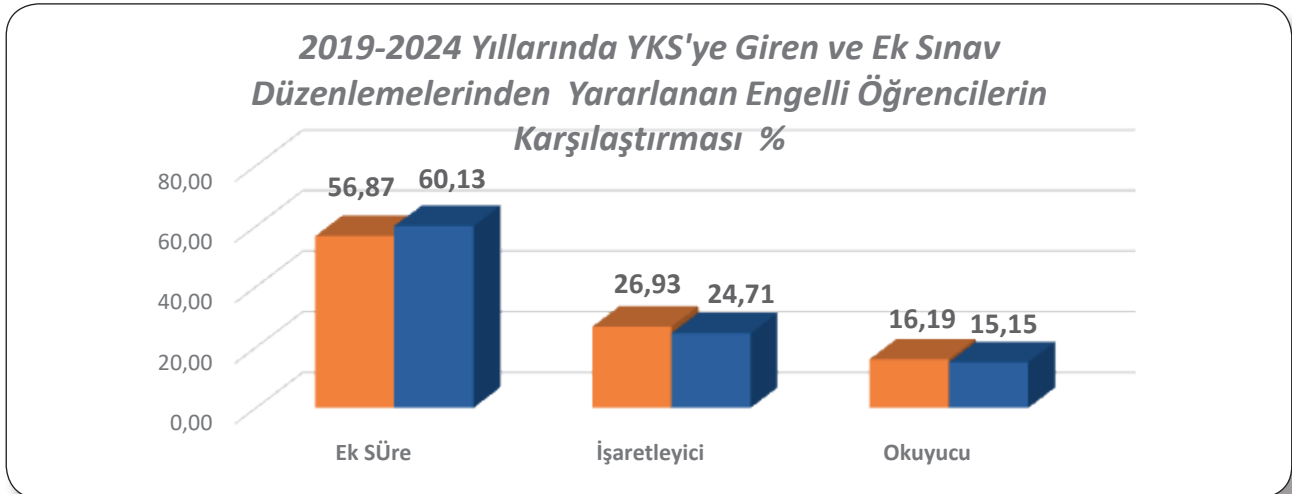
2019 ve 2024 yıllarında YKS' ye giren engelli öğrencilerin engel durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında; İşitme engelli, görme engelli, dil konuşama engelli ve ortopedik engelli öğrencilerin sınava girme oranları düşmüş iken, Süreçen, Zihinsel ve diğer (sınıflanamayan) engel durumlara sahip öğrencilerin sınava girme oranları yükselmiştir.

Merkezî sınavlar ile protokoller çerçevesinde gerçekleştirilen sınav uygulamalarında, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin sınav süreçlerine eşit ve erişilebilir biçimde katılımlarını sağlamak amacıyla çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Bu kapsamda, öğrencilerin yetersizlik durumlarını sağlık kurulu raporu ile belgelendirmeleri halinde, engel türü ve gereksinim düzeyi dikkate alınarak gerekli tedbirler alınmaktadır. Söz konusu düzenlemelere ilişkin usul ve esaslar, her yıl ilgili kurumlar tarafından yayımlanan sınav uygulama kılavuzlarında ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır.

Kolaylaştırıcı sınav düzenlemeleri kapsamında uygulanan tedbirler arasında; öğrencinin tek kişilik salonda sınava alınması, ek süre verilmesi, okuyucu ve/veya kodlayıcı desteği sağlanması, sınav ortamının fiziksel koşullarının uyarlanması ve sınav materyallerinin yetersizlik türüne uygun biçimde düzenlenmesi gibi uygulamalar yer almaktadır. Bu düzenlemeler, öğrencilerin ölçülen bilgi ve becerilerini engellerinden bağımsız biçimde ortaya koyabilmelerini amaçlamakta; ölçme-değerlendirme süreçlerinde adalet, eşitlik ve geçerlilik ilkelerinin korunmasına hizmet etmektedir.

Bu yönüyle sınav uygulamalarında gerçekleştirilen kolaylaştırıcı düzenlemeler, kapsayıcı eğitim anlayışının ölçme ve değerlendirme boyutuna yansımaları somut uygulamalar olarak değerlendirilmektedir. Engelli öğrencilerin akademik yeterliklerinin nesnel biçimde değerlendirilmesine imkân tanıyan bu uygulamalar, eğitim sisteminin tüm kademelerinde fırsat eşitliğinin güçlendirilmesine katkı sunmaktadır.

Tablo 16 - 2019-2024 Yıllarında YKS'ye Giren ve Ek Sınav Düzenlemelerinden Yararlanan Engelli Öğrenciler.



2019 ve 2024 yıllarında YKS' ye giren engelli öğrencilerin yararlandıkları ek sınav düzenlemeleri dağılımlarına bakıldığında, engelli öğrencilerin okuyucu ve işaretleyici kullanımları azalmış olup ek süre desteğinden yararlanma yüzdeleri 2019 yılına göre 2024 yılında artış göstermiştir.

2.5.19.2. EKPSS: Engelli Kamu Personeli Seçme Sınavı

Engelli bireylerin kamu sektöründe memur ve işçi statüsünde istihdamlarının desteklenmesi ve bu alanda sürdürülebilir, şeffaf ve hakkaniyetli bir sistemin oluşturulması amacıyla, 2011 yılında 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda yapılan düzenleme ile Engelli Kamu Personeli Seçme Sınavı (EKPSS) uygulamaya alınmıştır. EKPSS, engelli bireylerin kamu istihdamına erişimini standartlaştıran ve merkezi bir mekanizma aracılığıyla fırsat eşitliğini güçlendiren temel bir politika aracı olarak öne çıkmaktadır.

EKPSS, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Başkanlığı tarafından iki yılda bir olmak üzere Türkiye genelinde 81 ilde eş zamanlı olarak düzenlenmektedir. Bu merkezi sınav uygulaması sayesinde, kamuya engelli personel alımlarında nesnel ölçütlere dayalı, eşitlikçi ve denetlenebilir bir yerleştirme sistemi tesis edilmiş; bireysel farklılıklardan kaynaklanabilecek hak kayıplarının önlenmesi yönünde önemli bir ilerleme sağlanmıştır.

Sınav uygulaması kapsamında, ilkokul, ortaokul ve ilköğretim mezunu engelli bireyler doğrudan kura yöntemiyle kamuya yerleştirilirken; lise, ortaöğretim, ön lisans ve lisans mezunu engelli bireyler ise EKPSS'ye girerek kamu personeli olma hakkı elde edebilmektedir. Bu yapı, eğitim düzeylerine göre farklılaştırılmış ancak kapsayıcı bir istihdam modeli sunmaktadır.

EKPSS sürecinde, engelli adayların eğitim durumları ve engel türlerinden kaynaklanan dezavantajları dikkate alınarak sınav uygulamalarında çeşitli uyarlamalar yapılmaktadır. Bu kapsamda, engel gruplarına göre farklı test türleri uygulanmakta; okuyucu ve/veya işaretleyici desteği, ek süre verilmesi, tek kişilik salonda sınava alınma gibi kolaylaştırıcı düzenlemeler hayata geçirilmektedir. Bu uygulamalar, sınavın ölçme geçerliğini korurken adayların bilgi ve yeterliklerini engellerinden bağımsız biçimde ortaya koyabilmelerini amaçlamaktadır.

EKPSS'ye ilişkin başvuru ve sınav takvimi, her sınav döneminde ÖSYM tarafından ilan edilmektedir. Başvuru sürecinde adaylardan talep edilen "Ön Kabul ve Taahhüt Beyanı Belgesi", Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlükleri tarafından hazırlanarak adaylara teslim edilmekte; adaylar bu belge ve diğer gerekli evraklarla birlikte başvurularını yetkili ÖSYM başvuru merkezlerinde tamamlamaktadır. EKPSS kapsamındaki tüm iş ve işlemler, ilgili yönetmelikler ile ÖSYM, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve Sağlık Bakanlığı arasında iki yılda bir imzalanan protokoller doğrultusunda yürütülmektedir.

EKPSS'nin uygulanmaya başlanmasıyla birlikte, kamu sektöründe engelli bireylerin istihdamında nicel açıdan belirgin bir artış sağlanmıştır. 2002 yılında 5.777 olan engelli memur sayısı, Mart 2025 itibarıyla yaklaşık 13 kat artarak 73.800'e ulaşmıştır. Bu toplamın 46.532'si, ilki 2012 yılında, yedincisi ise 2024 yılında gerçekleştirilen merkezi EKPSS yerleştirmeleri yoluyla kamu görevine atanmıştır. Bu veriler, EKPSS'nin engelli bireylerin kamusal alanda istihdamını artırmada etkili ve dönüştürücü bir mekanizma olduğunu göstermektedir.

EKPSS ile ilgili sınav kapsamında uygulanan testlere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo-17 Sınav Kapsamında Uygulanan Testler

Genel Test	<ul style="list-style-type: none"> • Ortopedik • Süreğen Hastalığı Olanlar • Görme (İsteyen) • Yaygın gelişim bozukluğu veya özgül öğrenme güçlüğü olanlar • CP'li olanlar 	<ul style="list-style-type: none"> • İsteyen görme engelliler büyük puntolu genel testi alabilmektedir. • Yaygın gelişim bozukluğu veya özgül öğrenme güçlüğü (otizm vb.) olanlara sınav süresinin 1/3'ü kadar ek süre verilmektedir. • CP hastalarının el ve baş hareketlerini sabit tutamamalarından dolayı kendilerinin talep etmesi durumunda okuyucu ve işaretleyici yardımı verecek görevli atanmakta ve bunlara da görme engelliler gibi ek süre verilmektedir. • Ortopedik engellilerin ellerini kullanmakta zorluk çekenlere işaretleyici yardımı verecek görevli atanmakta ancak ek süre verilmemektedir.
Zihinsel Engelliler Testi	<ul style="list-style-type: none"> • Zihinsel engelliler 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayrı bir test oluşturulmaktadır. • Sınav süresinin 1/3'ü kadar ek süre verilmektedir. • Okuyucu ve işaretleyici yardımı alarak soru kitapçığını hiç okuyamayan zihinsel engellilere ise sınav süresinin 2/3'ü kadar ek süre almaktadır.
İşitme Engelliler Testi	<ul style="list-style-type: none"> • İşitme engelliler • Dil ve konuşma engelliler 	<ul style="list-style-type: none"> • İşitme engellilerden ilköğretime başlama yaşı sonrası işitme engelli olanların aynı müfredatı okudukları, karmaşık ve uzun paragraflar içermeyen sorular ile hazırlanmış testlerde diğer engel grupları içinde bulunanlar ile aynı sorulara cevap verebildikleri ancak, algılamada gecikmeler olacağından sınav süresinin 1/3'ü kadar ek süre verilmektedir. • İlköğretime başlama yaşı öncesi işitme engelli olanlar için aynı müfredatı okusalar bile ek sürenin yetersiz olacağı ve onlara soruların içeriklerinin de günlük ve yaygın olarak kullanılan kelimelerden oluşan soruların yer aldığı ayrı bir test hazırlanmasının uygun olduğu kararı ile süresinin 1/3'ü kadar ek süre verilmektedir. • Dil ve konuşma engelli adaylara işitme engelli adaylar gibi aynı test verilmekte, ancak algılamada ve öğrenmede zorluk çektikleri için 1/3'ü kadar ek süre verilmektedir.
Görme Engelliler Testi	Görme engelliler	<ul style="list-style-type: none"> • Görme engelliler için grafik ve şekilli soru sorulmamaktadır. • İsteyen görme engellilere ise okuyucu ve işaretleyici yardımı verecek görevli atanmakta, ancak bu durumda başkasının okuduğunu anlamamanın güçlüğünden doğan bir dezavantaj olmaması için sınav süresinin 2/3'ü kadar ek süre verilmektedir.



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
AİLE VE SOSYAL HİZMETLER
BAKANLIĞI**



**ENGELLİ BİREYLERİN EĞİTİMİNDE İŞ BİRLİĞİ;
DİĞER HAKLAR VE HİZMETLER**

3. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı, Hazine ve Maliye Bakanlığı,

3.1. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı

3.1.1. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrencilerin Okullara ve Kurumlara Erişiminin Ücretsiz Sağlanması Projesi

Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrencilerin Okullara ve Kurumlara Erişiminin Ücretsiz Sağlanması Projesi, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitime erişimde karşılaştıkları fiziksel ve ekonomik engellerin ortadan kaldırılmasını amaçlayan önemli bir sosyal politika uygulamasıdır. Proje kapsamında, resmî özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıflarına devam eden engelli öğrencilerin, ikamet ettikleri yerler ile eğitim gördükleri okul ve kurumlar arasındaki ulaşımları ücretsiz olarak sağlanmaktadır.

Söz konusu proje, ilk kez 2004–2005 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Millî Eğitim Bakanlığı, dönemin Özürlüler İdaresi Başkanlığı ve Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü iş birliğiyle hayata geçirilmiştir. Proje aracılığıyla, engelli öğrencilerin ev–okul arasında güvenli ve düzenli biçimde taşınmaları sağlanarak eğitim sürekliliği desteklenmiş; özellikle ulaşım güçlükleri nedeniyle okula devam edememe riskinin azaltılması hedeflenmiştir.

Uygulama kapsamında sağlanan ücretsiz servis hizmeti, engel tanısı almış ve özel eğitim okulları ile özel eğitim sınıflarında öğrenim gören öğrencileri kapsamaktadır. Buna karşılık, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenciler bu servis uygulamasının kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu durum, proje tasarımının hedef kitlesinin ağırlıklı olarak ayrı özel eğitim ortamlarında eğitim alan öğrencilerle sınırlandırıldığını göstermektedir.

Engelli öğrencilerin okullarına ulaşımlarına ilişkin giderler, 1111 sayılı Askerlik Kanunu'nun Geçici 46'ncı maddesi uyarınca, Bedelli Askerlik Uygulaması kapsamında toplanan kaynağın kullanımına ilişkin düzenlemeler doğrultusunda karşılanmaktadır. Bu çerçevede, söz konusu ulaşım giderleri Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Saymanlığı tarafından, ilgili uygulama kılavuzunda belirtilen usul ve esaslara uygun biçimde ödenmektedir.

Projenin mali boyutu incelendiğinde, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ücretsiz taşınmasının sağlanması amacıyla 6.845.861.546,40 TL tutarında ödeneğin kullanıldığı görülmektedir. Bu tutar, projenin ulusal ölçekte geniş bir öğrenci grubunu kapsadığını ve kamusal kaynaklar açısından önemli bir sosyal destek mekanizması oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

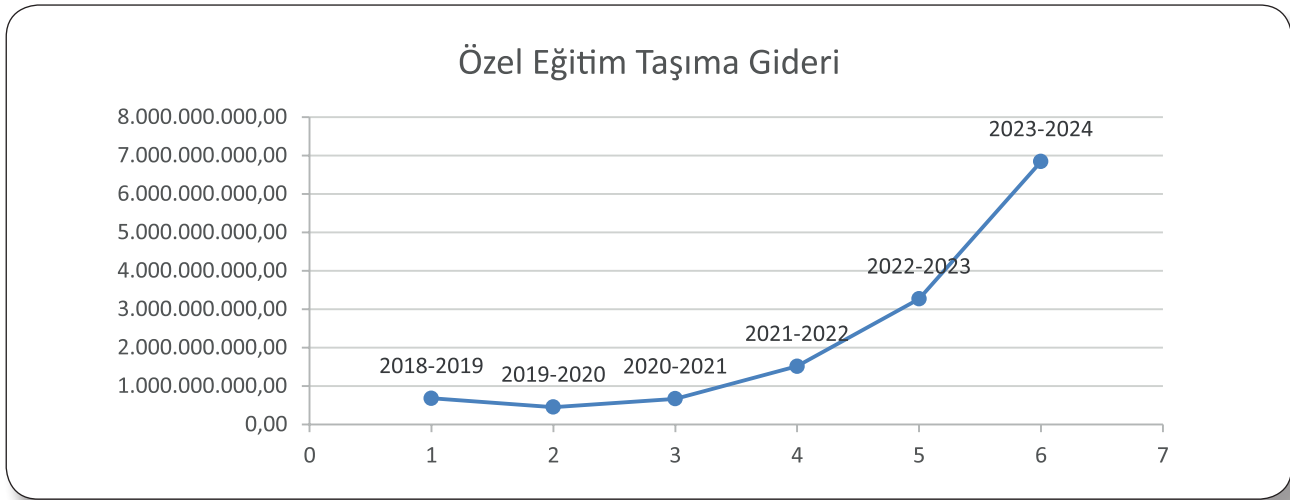
Genel olarak değerlendirildiğinde, ücretsiz taşıma uygulaması; özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitime erişim hakkının fiilen kullanılabilmesi, okul devamlılığının artırılması ve ailelerin ekonomik yüklerinin azaltılması bakımından kritik bir işlev üstlenmektedir. Bununla birlikte, uygulamanın kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrencileri kapsamaması, kapsayıcı eğitim ilkeleri bağlamında tartışılması gereken bir politika alanı olarak öne çıkmaktadır.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okullarına ücretsiz taşınması hizmetine ilişkin eğitim yılları, araç sayıları, taşınan öğrenci sayısı ve taşıma giderine ait sayısal verilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo- 18 Yıllara Göre Ücretsiz Taşıma Hizmetinden Yararlanan Özel Eğitim Öğrenci Sayısı ve Ödenek Verileri;

Eğitim Öğretim Yılı	Araç Sayısı	Taşınan Öğrenci Sayısı	Özel Eğitim Taşıma Gideri (TL)
2018-2019	12.181	111.559	680.818.891,96
2019-2020	13.231	113.918	455.257.967,04
2020-2021	16.372	116.946	669.942.000,00
2021-2022	12.742	111.650	1.517.584.790,79
2022-2023	14.803	128.358	3.270.773.625,93
2023-2024	16.533	133.893	6.845.861.546,40

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (24 Mart 2025)tarihli veriler.



2018- 2024 eğitim öğretim yılları arasında ücretsiz taşıma hizmetinden yararlanan özel eğitim öğrencisi sayısı, araç sayısı ve taşıma giderleri yıllar itibarıyla değişiklik göstermektedir. Son eğitim öğretim yılında taşıma gideri önceki yıllara kıyasla artış göstermiştir.

3.1.2. Türk İşaret Dili Çalışmaları

5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun ile engellilik alanında gerçekleştirilen önemli düzenlemelerden biri, Türk İşaret Dili'nin (TİD) resmî olarak tanınması olmuştur. Kanunun eğitim ve öğretime ilişkin 15. maddesinde, işitme engelli bireylerin eğitim ve iletişim haklarının güvence altına alınması amacıyla Türk İşaret Dili sisteminin oluşturulacağı hükme bağlanmış; bu sistemin geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik usul ve esasların, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın koordinasyonunda, Millî Eğitim Bakanlığı ve Türk Dil Kurumu Başkanlığı iş birliğiyle hazırlanacak yönetmeliklerle belirleneceği açıkça ifade edilmiştir. Bu düzenleme, işitme engelli bireylerin dilsel haklarının tanınması ve kamusal hizmetlere eşit erişiminin sağlanması bakımından önemli bir dönüm noktası niteliği taşımaktadır.

Söz konusu yasal düzenlemeyi takiben, Türk İşaret Dili alanında kurumsal ve uygulamaya dönük çalışmalar hız kazanmıştır. Bu kapsamda, ilk işaret dili tercümanlığı sınavı gerçekleştirilmiş; Türk Dil Kurumu, Millî Eğitim Bakanlığı ve dönemin Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu iş birliğiyle, 7–8 Haziran 2007 tarihlerinde Türk Dil Kurumu bünyesinde ilk Türk İşaret Dili Çalıştayı düzenlenmiştir. Bu çalıştayda, Türk İşaret Dili'nin dilsel yapısının ele alınması, standartlaştırılması ve yaygınlaştırılmasına yönelik bilimsel ve uygulamaya dönük tartışmalar yürütülmüştür.

Çalıştay kapsamında alınan kararlar, 7 Haziran tarihi oy birliğiyle “Türk İşaret Dili Bayramı” olarak kabul edilmiştir. Aynı süreçte, yapılan sınavda başarılı olan 24 işaret dili tercümanı sertifikalandırılmış ve bu tercümanlar daha sonra Bakanlığın taşra teşkilatlarında istihdam edilmiştir. Sertifikalı tercümanlar aracılığıyla, işitme engelli bireylere eğitim, sağlık, adli süreçler ve diğer kamusal hizmet alanlarında ücretsiz çeviri hizmeti sunulmaya başlanmıştır; böylece işitme engelli bireylerin kamusal yaşama katılımının güçlendirilmesi hedeflenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Türk İşaret Dili'nin yasal olarak tanınması ve bu doğrultuda yürütülen çalışmalar, işitme engelli bireylerin iletişim hakkının, eğitime erişiminin ve toplumsal katılımının güçlendirilmesi açısından önemli bir yapısal adım olarak öne çıkmaktadır. Bu süreç, engellilik alanında hak temelli ve kapsayıcı politikaların somut uygulamalarla desteklenmesine yönelik önemli bir örnek teşkil etmektedir.

3.1.3. Erişilebilirlik Düzenlemeleri

Erişilebilirlik, engellilik alanında hak temelli politikaların temel bileşenlerinden biri olup, Türkiye’de bu kavram 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun ile yasal çerçeveye kavuşturulmuştur. Anılan Kanun’un 3’üncü maddesinde erişilebilirlik, “binaların, açık alanların, ulaşım ve bilgilendirme hizmetleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin, engelliler tarafından güvenli ve bağımsız olarak ulaşılabilir ve kullanılabilir olması” şeklinde tanımlanarak kapsamlı bir anlayış benimsenmiştir. Bu tanım, erişilebilirliğin yalnızca fiziksel mekânlarla sınırlı olmadığını; bilgiye, hizmetlere ve teknolojik altyapılara erişimi de içeren bütüncül bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır.

Kanun’un 7’nci maddesinde, yapıları çevrede erişilebilirliğin sağlanmasına ilişkin yükümlülükler açık biçimde düzenlenmiş; planlama, tasarım, inşaat, imalat, ruhsatlandırma ve denetim süreçlerinin erişilebilirlik standartlarına uygun olarak yürütülmesi zorunlu hale getirilmiştir. Ayrıca Kanun’un geçici 2’nci ve 3’üncü maddeleri ile kamu kurum ve kuruluşlarına ait mevcut resmî yapılar, yollar, kaldırımlar, yaya geçitleri, açık ve yeşil alanlar, spor ve sosyal donatı alanları ile gerçek ve tüzel kişilerce yapılmış ve umuma açık hizmet veren tüm yapılar ve belediyeler tarafından sunulan ya da denetlenen toplu taşıma hizmetlerinde erişilebilirliğin sağlanmasına yönelik emredici hükümler getirilmiştir.

Erişilebilirlik yükümlülüklerinin uygulanmasının izlenmesi ve denetlenmesi görevi, 5378 sayılı Kanun’un geçici 3’üncü maddesi uyarınca her ilde ilgili bakanlık temsilcileri ile engelli konfederasyonlarının temsilcilerinden oluşan komisyonlara verilmiştir. Bu çerçevede hazırlanan Erişilebilirlik İzleme ve Denetleme Yönetmeliği, 20.07.2013 tarihinde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmelik doğrultusunda, illerde valilikler bünyesinde oluşturulan komisyonlar; denetimlerini

il bazında hazırlanan İzleme ve Denetleme Programları kapsamında, başvuru üzerine veya resen gerçekleştirmektedir.

Denetim süreçlerinde, 2020/3 sayılı Erişilebilirlik İzleme ve Denetleme Formları Hakkında Genelge ekinde yer alan standart formlar kullanılmaktadır. Bu formlarda “*” işareti ile belirtilen tüm kriterlerin karşılanması halinde, bina, açık alan veya toplu taşıma aracı için “Erişilebilirlik Belgesi” düzenlenmektedir. Erişilebilirlik koşullarını sağlamayan yapı ve hizmetler için ise ilgili mevzuat çerçevesinde idari yaptırımlar ve cezai işlemler uygulanabilmektedir.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, erişilebilirlik alanında mevzuat geliştirme, standart belirleme, izleme ve denetleme, farkındalık artırma ve uygulamayı destekleyici proje faaliyetlerini eş zamanlı olarak yürütmektedir. Bakanlık tarafından yürütülen erişilebilirlik çalışmaları; binalar, açık alanlar, toplu taşıma araç ve sistemleri ile bilgi ve iletişim teknolojileri olmak üzere dört ana başlık altında ele alınmaktadır. Uygulamaların ülke genelinde standart biçimde yürütülmesini sağlamak amacıyla, Türk Standartları Enstitüsü (TSE) iş birliğiyle erişilebilirlik standartları geliştirilmiş ve temel standartların oluşturulması tamamlanmıştır.

Bu standartların uygulamaya aktarılması amacıyla, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından hazırlanan teknik düzenlemeler Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığına sunulmuş; bu doğrultuda erişilebilirlik hükümleri 03.07.2017 tarihli Planlı Alanlar İmar Yönetmeliği ve 30.05.2019 tarihli Yapı Denetimi Uygulama Yönetmeliğinde yapılan değişikliklerle mevzuata entegre edilmiştir.

Bakanlık, erişilebilirlik standartlarının uygulayıcılar tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlamak amacıyla çizim, şema ve animasyonlarla desteklenen “Erişilebilirlik Kılavuzu”nu hazırlamıştır. Kılavuzun, özellikle planlama ve tasarım aşamasında mimar ve mühendisler için yol gösterici bir teknik başvuru kaynağı olarak kullanılması hedeflenmektedir. Buna ek olarak, çocukların ihtiyaçlarına özgü erişilebilirlik ölçütlerini ele alan “Çocuklar İçin Yapılı Çevrede Erişilebilirlik Rehberi” hazırlanarak çocuk odaklı erişilebilirlik yaklaşımının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Mali sürdürülebilirlik açısından, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından her yıl bütçe hazırlık sürecinde tüm bakanlıklara ve ilgili kamu kurumlarına erişilebilirlik ödeneği ayrılması gerekliliği hatırlatılmaktadır. Ayrıca Bakanlığın talebi doğrultusunda, Hazine ve Maliye Bakanlığı tarafından erişilebilirlik harcamalarının izlenebilmesi amacıyla özel bir bütçe kodu oluşturulmuş ve bu kod 2018 yılı bütçe hazırlıkları kapsamında kamu kurumları tarafından ilk kez kullanılmaya başlanmıştır.

Uygulamaya dönük önemli çalışmalardan biri de 2014 Erişilebilirlik Destek Projesidir. Bu proje kapsamında, pilot olarak seçilen illerdeki eğitim kurumlarının erişilebilir hale getirilmesi için bütçe ve teknik destek sağlanmış; eğitim yapılarında erişilebilirliğin yaygınlaştırılması hedeflenmiştir. Ayrıca Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının talebiyle, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen eğitim programları kapsamında, il millî eğitim müdürlüklerinde görev yapan teknik personel ve yöneticilere yeni yapılacak veya tadilat planlanan eğitim yapılarında erişilebilirliğin sağlanmasına yönelik teknik eğitimler verilmiştir.

Son olarak, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu'nun revizyon sürecinde, erişilebilirlik standartlarına uyumun sağlanmasına yönelik çalışmalar Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yürütülerek MEB'e iletilmiş; eğitim kurumlarına ait bina tip projelerinin TSE ve erişilebilirlik standartlarına uygun biçimde tasarlanmasına yönelik örnek projeler için teknik destek sağlanmıştır.

3.1.4. Aile Eğitim Programları(AEP)

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, ailelerin güçlendirilmesi ve toplumsal refahın artırılması amacıyla Aile Eğitim Programları (AEP) geliştirmiş; bu programları Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü koordinasyonunda yaygın biçimde uygulamaya koymuştur. AEP'ler, ailelerin çocuk gelişimi, ebeveynlik becerileri, sosyal uyum ve hak temelli yaklaşımlar konusunda bilgi ve farkındalık düzeylerini artırmayı hedefleyen modüler bir yapıda tasarlanmıştır.

Bu programlar kapsamında, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (EYHGM) iş birliğiyle "Özel Gereksinim Grupları Modülü" hazırlanmış ve aile eğitim içeriklerine entegre edilmiştir. Söz konusu modül, özel gereksinimi olan bireylerin ve ailelerinin karşılaştıkları özgül ihtiyaçlara yanıt vermeyi amaçlamakta; engellilik alanında hak temelli bir bakış açısını güçlendirmeyi hedeflemektedir.

Özel Gereksinim Grupları Modülü içerisinde yer alan "Engelli Hakları" ünitesinde, engelli bireylerin başta eğitim, rehabilitasyon, sağlık hizmetlerine erişim, sosyal destekler ve yardım alma hakları olmak üzere, ulusal mevzuattan ve uluslararası sözleşmelerden kaynaklanan temel hakları ele alınmaktadır. Bu içerikler aracılığıyla, ailelerin engelli bireylerin haklarına ilişkin bilgi düzeylerinin artırılması ve hak arama mekanizmalarına etkin katılımlarının desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Aile eğitim programları, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı Sosyal Hizmet Merkezleri aracılığıyla yürütülmekte; eğitimler yüz yüze ve gerektiğinde dijital ortamlar üzerinden sunulmaktadır. Bu yapı sayesinde, ailelerin buldukları yerden bağımsız olarak eğitime erişimleri kolaylaştırılmakta ve aile odaklı sosyal hizmet anlayışı güçlendirilmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Aile Eğitim Programları ve bu kapsamda geliştirilen Özel Gereksinim Grupları Modülü, engelli bireylerin ve ailelerinin bilinçlenmesini, güçlenmesini ve toplumsal yaşama daha etkin katılımını destekleyen önemli bir politika aracı olarak öne çıkmaktadır. Bu programlar, kapsayıcı eğitimin ve sosyal hizmetlerin sürdürülebilirliği açısından aileyi merkeze alan bütüncül bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri genel Müdürlüğü tarafından engelli çocuğu olan ailelere yönelik uygulan eğitimlere ilişkin sayısal verilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 19- 2024-2025 yılları AEP verileri

Yıllar	Eğitim Sayısı	Eğitim Verilen Kişi Sayısı
2024	458	13.174
2025	121	3183

3.1.5. Kreş Gündüz Bakımevleri ve Çocuk Kulüpleri

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü sorumluluğunda faaliyet gösteren özel kreş, gündüz bakımevleri ve çocuk kulüplerinin kuruluş, işleyiş ve hizmet sunumuna ilişkin esaslar, Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik ile düzenlenmektedir. Anılan Yönetmeliğin “Kuruluşa çocuk kabulü” başlıklı 41/3. maddesi uyarınca; ilgili kuruluşlardan alınmış raporda belirtilmesi kaydıyla hafif düzeyde zihinsel, görme, işitme, konuşma ve bedensel engeli bulunan çocukların bu kurumlara kabul edilebileceği hüküm altına alınmış, aynı zamanda çocuklara yönelik ayrımcılığın önlenmesine ilişkin gerekli tedbirlerin alınması zorunlu kılınmıştır. Bu düzenleme, erken çocukluk hizmetlerinde kapsayıcılığın sağlanmasına yönelik önemli bir ilkesel çerçeve sunmaktadır.

Bununla birlikte, 2019 yılında yürürlüğe giren Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik (ÇÖZGER) ile özel gereksinim düzeylerinin yeniden tanımlanması, uygulamada bazı yapısal sorunları da beraberinde getirmiştir. ÇÖZGER kapsamında özellikle yaygın gelişimsel bozukluk ve Down sendromu tanısı bulunan çocukların büyük bir kısmının “belirgin özel gereksinimi vardır” kategorisinde değerlendirilmesi, bu çocukların farklı hizmet alanlarına erişimlerinde çelişkili sonuçlar doğurmuştur. Her ne kadar bu yeni sınıflandırma, bazı sosyal hizmet ve destek mekanizmalarına erişimi genişletmiş olsa da, çocukların gerçek işlevsel performanslarının yeterince yansıtılmaması, erken çocukluk hizmetlerine erişimde hukuki ve uygulamaya dönük sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Uygulamada karşılaşılan temel sorunlardan biri, ÇÖZGER kapsamında “hafif düzeyde özel gereksinim” tanısı alamayan bazı çocukların, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı özel kreş, gündüz bakımevi ve çocuk kulüplerinden yararlanamaması olmuştur. Bu durum, erken çocukluk döneminde kapsayıcı hizmetlere erişimde eşitsizlik riski doğurmuş ve aileler açısından mağduriyetlere yol açmıştır.

Söz konusu mağduriyetlerin giderilmesi amacıyla, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 08.11.2019 tarih ve 2708893 sayılı yazısı doğrultusunda Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüklerine bildirimde bulunulmuş; Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönlendirilen çocukların, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı özel kreş, gündüz bakımevi ve çocuk kulüplerine kabul edilmesi sağlanmıştır. Bu düzenleme, mevzuat ile uygulama arasındaki boşluğun kısmen giderilmesine yönelik önemli bir idari tedbir olarak değerlendirilmektedir.

İstatistiksel veriler incelendiğinde; 2020 yılında özel kreş, gündüz bakımevleri ve çocuk kulüplerinden 242 özel gereksinimli çocuğun yararlandığı, bu çocuklardan 46'sının hizmetlerden ücretsiz faydalandığı görülmektedir. Ancak Mart 2025 itibarıyla, özel kreş ve gündüz bakımevlerinden hizmet alan özel gereksinimli çocuk sayısının 64 olarak tespit edilmesi, erken çocukluk hizmetlerine erişimde niceliksel bir daralma yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu durum, kapsayıcı erken çocukluk politikalarının sürdürülebilirliği, değerlendirme sistemlerinin işlevselliği ve kurumlar arası eşgüdümün güçlendirilmesi gereksinimine işaret etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, kreş, gündüz bakımevleri ve çocuk kulüpleri; özel gereksinimi olan çocukların erken yaşta sosyal etkileşim, oyun temelli öğrenme ve akran ilişkileri yoluyla gelişimlerini destekleyen kritik kurumsal yapılardır. Ancak bu yapıların kapsayıcı işlevlerini etkin biçimde yerine getirebilmeleri, tanılama sistemleri ile hizmet sunum kriterlerinin uyumlaştırılmasına, işlevsel değerlendirmeyi esas alan yaklaşımların güçlendirilmesine ve erken çocukluk hizmetlerinde hak temelli kapsayıcılığın mevzuat–uygulama bütünlüğü içinde ele alınmasına bağlıdır.

3.2. Diyanet İşleri Başkanlığı

Diyanet İşleri Başkanlığı, engelli bireylerin din hizmetlerine erişimini ve dini eğitim süreçlerine katılımını artırmaya yönelik çalışmalarını, hak temelli ve kapsayıcı bir yaklaşım çerçevesinde sürdürmektedir. Bu kapsamda Başkanlık, farklı yetersizlik türlerine sahip bireylerin din eğitimi ve manevi destek hizmetlerinden yararlanabilmelerini sağlamak amacıyla hem yaygın din eğitimi kurumlarında hem de yayın ve medya faaliyetlerinde çok boyutlu uygulamalar geliştirmiştir.

Başkanlık bünyesinde yürütülen din eğitimi faaliyetleri kapsamında; İhtiyaç Odaklı Kur'an Kurslarında 1.510, 4–6 Yaş Kur'an Kurslarında 129 ve Hafızlık Kurslarında 78 olmak üzere toplam 1.717 işitme, görme, zihinsel ve fiziksel engelli birey eğitim almaktadır. Bu veriler, Diyanet İşleri Başkanlığının yalnızca yetişkinlere değil, erken çocukluk döneminden itibaren engelli bireylerin dini eğitim süreçlerine katılımını destekleyen kapsayıcı bir hizmet anlayışını benimsediğini göstermektedir.

Engelli bireylere yönelik farkındalık ve bilgilendirme çalışmalarının önemli bir ayağını Dini Yayınlar Genel Müdürlüğü bünyesinde yürütülen yayın faaliyetleri oluşturmaktadır. Döner Sermaye Daire Başkanlığı koordinasyonunda, engelli bireylere ve engelli çocuğu olan ailelere yönelik yazılı, basılı, görsel ve dijital içerikler hazırlanarak kamuoyunun erişimine sunulmuştur. Bu kapsamda engelli bireylere yönelik 4 temel eser hazırlanmış; engelli bireylerin dini yaşantılarını, haklarını ve ailelerin karşılaştıkları psiko-sosyal süreçleri ele alan yayınlarla destekleyici bir içerik havuzu oluşturulmuştur.

Basılı Yayınlar Daire Başkanlığı tarafından engelli bireylere yönelik olarak; Engelliler İlmihali, Ayetler ve Hadisler Işığında Engelliler, Sevgiye Engel Yoktur, Ailemde Bir Engelli Var, İşitme Engelli Çocuklar İçin Din Eğitimi Seti/Etkinlik, İşitme Engellilere Özel Dualar ve Sureler gibi başlıklar dâhil olmak üzere toplam 45 eser yayımlanmıştır. Bu yayınlar, engellilik olgusunu yalnızca bireysel bir durum olarak değil, aile, toplum ve inanç boyutlarıyla ele alan bütüncül bir perspektif sunması bakımından önem taşımaktadır.

Sürelî Yayınlar ve Kütüphaneler Daire Başkanlığı tarafından ise Diyanet Çocuk Dergisi'nde engellilik temasını ele alan 14 ayrı çalışma yayımlanmış; Diyanet Cim Dergisi'nde ise 2022 yılından itibaren özel eğitim alan çocuklara yönelik düzenli bir etkinlik köşesine yer verilmiştir. Bu yayınlar aracılığıyla çocuklara erken yaşta farklılıklara saygı, empati ve kapsayıcı tutum kazandırılması hedeflenmektedir. Ayrıca Yabancı Dil ve Lehçelerde Yayınlar Daire Başkanlığı tarafından engelli bireylere yönelik iki eser yayımlanarak çok dilli erişim de desteklenmiştir.

Başkanlığın kapsayıcı din hizmetleri yaklaşımı, yalnızca yazılı yayınlarla sınırlı kalmayıp radyo ve televizyon yayınları aracılığıyla da toplumsal farkındalığı artırmayı amaçlamaktadır. Radyo ve

Televizyon Daire Başkanlığı koordinasyonunda gerçekleştirilen programlarda engellilik; din, psikoloji, toplumsal farkındalık, erişilebilirlik, hak temelli yaklaşım ve maneviyat bağlamlarında ele alınmıştır. Bu kapsamda Engelleri Aşalım (2019), İftarı Beklerken (2020, 2021, 2022), Yeni Güne Merhaba (2020, 2021, 2024), Dini Gündem (2021), Farklı Bakış (2022) ve Din ve Psikoloji (2024) gibi programlarda engelli bireylerin yaşadığı güçlükler, hakları, dini hayatları ve topluma katkıları farklı disiplinlerin bakış açılarıyla işlenmiştir.

Bu yayın ve programlarda; engellilik–maneviyat ilişkisi, engelli bireylerin ibadet hayatı, engellilere yönelik din hizmetlerinde iletişim, erişilebilirlik ve ulaşılabilirlik, engelliler fıkhı ve psikolojik ihtiyaçlar gibi temalar öne çıkmaktadır. Böylece Diyanet İşleri Başkanlığı, engelliliği yalnızca bireysel bir durum olarak değil, toplumsal ve etik bir sorumluluk alanı olarak ele alan kapsayıcı bir söylem üretmektedir.

Diyanet İşleri Başkanlığının engelli bireylere yönelik din eğitimi ve yayın faaliyetleri; erişim, temsiliyet ve farkındalık boyutlarını birlikte ele alan, kapsayıcı ve hak temelli bir kurumsal yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu çalışmalar, engelli bireylerin yalnızca din hizmetlerinden yararlanmasını değil, aynı zamanda toplumsal görünürlüklerinin artmasını, manevi güçlenmelerini ve aidiyet duygularının desteklenmesini hedefleyen önemli kamu politikaları arasında yer almaktadır. Bu kapsamda yürütülen din hizmetleri kapsamında, dijital yayın platformları aracılığıyla engelli bireylere ve ailelerine yönelik erişilebilir içerikler de üretilmiştir. Bu dijital içerikler; bilgiye erişimi artırma, farkındalık oluşturma ve engelli bireylerin dini ve toplumsal yaşama katılımlarını destekleme amacı taşımaktadır. Üretilen içerikler, sesli yayınlar, video içerikler, yazılı dijital makaleler ve e-kitaplar olmak üzere farklı formatlarda hazırlanarak çeşitli engel gruplarının erişimine uygun biçimde sunulmuştur.

Bu kapsamda hazırlanan sesli kitaplar, özellikle görme engelli bireyler ile okuma güçlüğü yaşayan kullanıcıların bilgiye erişimini kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Sesli kitap formatında yayımlanan eserler arasında Ailemde Bir Genç Var, Toplumsal Emanet: Engelliler, Ayet ve Hadisler Işığında Engelliler ve Kullukta Engel Tanımayanlar yer almaktadır. Bu eserler, engellilik olgusunu aile, toplum ve inanç bağlamında ele alarak bireysel ve toplumsal farkındalığın artırılmasına katkı sunmaktadır.

Video içerikler aracılığıyla ise engelli bireylerin yaşam deneyimleri, toplumsal farkındalık ve empati geliştirme temaları ön plana çıkarılmıştır. Bu kapsamda hazırlanan Bizim Sessiz Dünyamız başlıklı seri, 30 videodan oluşan kapsamlı bir içerik dizisi olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca Yeter ki Farkında Olalım başlıklı farkındalık videosu ile engellilik konusuna ilişkin toplumsal duyarlılığın artırılması amaçlanmıştır. Engelli bireylerin başarı öykülerine odaklanan bir diğer çalışma ise Tek Parmağı ile Kitap Yazan Yazarımız: Zeynep Büşra Özdamarlar başlıklı belgesel niteliğindeki video ve bu çalışmayı destekleyen kısa video (reels) ve makale içerikleridir. Bu üretimler, engelli bireylerin potansiyellerini görünür kılmayı ve toplumsal algıyı dönüştürmeyi hedeflemektedir.

Dijital platformlarda yayımlanan yazılı makaleler arasında Engelliler İlmihali, Toplumda Engelli Algısı ve Kimdir Asıl Engelli Olan başlıklı çalışmalar yer almaktadır. Bu metinler, engellilik kavramını dini, etik ve toplumsal perspektiflerden ele alarak okuyuculara eleştirel ve düşünsel bir çerçeve sunmaktadır.

Ayrıca e-kitap formatında hazırlanan yayınlarla işitme engelli bireylerin ve ailelerinin dini eğitime erişimi desteklenmiştir. Bu kapsamda İşitme Engellilere Özel Elif-Ba 1 ve İşitme Engellilere Özel Elif-Ba 2 adlı eserler ile Ayet ve Hadisler Işığında Engelliler başlıklı e-kitap yayımlanmıştır. Bu çalışmalar, özellikle erken dönem dini eğitim ve temel kavram öğretimi açısından erişilebilir ve uyarlanmış içerik sunması bakımından önem taşımaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Diyanet İşleri Başkanlığının dijital yayın faaliyetleri; erişilebilirlik, çoklu format, hak temelli yaklaşım ve farkındalık artırma ilkeleri doğrultusunda şekillenmiştir. Sesli, görsel ve yazılı dijital içeriklerin bir arada sunulması, farklı yetersizlik türlerine sahip bireylerin din hizmetlerinden eşit biçimde yararlanmasına katkı sağlamakta; aynı zamanda ailelerin bilgiye erişimini güçlendirerek kapsayıcı toplumsal yapının desteklenmesine hizmet etmektedir.

3.3. Hazine ve Maliye Bakanlığı

3.3.1. Engellilerin Özel Tertibatlı Araç Alımında ÖTV Muafiyeti

Engelli bireylerin toplumsal yaşama bağımsız ve etkin katılımını desteklemek amacıyla mevzuatta ulaşım alanına yönelik çeşitli mali kolaylıklar öngörülmüştür. Bu düzenlemeler arasında en dikkat çekici uygulamalardan biri, engelli bireylerin özel tertibatlı araç alımlarında Özel Tüketim Vergisi (ÖTV) muafiyetinden yararlanabilmeleridir. Buna ek olarak, söz konusu araçlar için Motorlu Taşıtlar Vergisi (MTV) muafiyeti de sağlanarak bireylerin araç edinme ve kullanım maliyetleri önemli ölçüde azaltılmaktadır.

Özel tertibatlı araç ithal veya satın alımında ÖTV muafiyetinden yararlanabilmek için, bireyin ortopedik engel durumunun bulunması ve bu durumun yetkili sağlık kurulu raporuyla belgelenmesi gerekmektedir. ÖTV uygulaması açısından, motor silindir hacmi ve araç türüne bağlı olarak normal koşullarda %45 ile %225 arasında değişen oranlarda vergi alınmakta olup, engelli bireyler bu vergiden tam muafiyet esasına göre yararlanmaktadır. Bu noktada vurgulanması gereken önemli bir husus, mevzuatta engelli bireyler için bir ÖTV indirim değil, doğrudan ÖTV istisnası (muafiyeti) tanımlanmış olmasıdır. Dolayısıyla, engel oranına bağlı olarak kademeli bir indirim söz konusu olmayıp, kanunda belirlenen koşulların sağlanması hâlinde verginin tamamen kaldırılması esas alınmaktadır.

ÖTV muafiyeti uygulaması, engel oranına göre farklı koşullarla düzenlenmiştir. Özellikle engel oranı %90 ve üzeri olan bireyler için, aracın özel tertibatlı olup olmamasına bakılmaksızın, belirli şartlar altında ÖTV muafiyetinden yararlanma imkânı tanınmaktadır. Engel oranı %90'ın altında olan bireyler için ise, aracın engellinin kullanımına uygun şekilde özel tertibatla donatılması zorunluluğu bulunmaktadır.

Bu alandaki uygulamalara ilişkin esaslar, Malul ve Engelli Bireylerin Araç Alımında ÖTV İstisnasına İlişkin 14 No.lu ÖTV Genel Tebliği ile ayrıntılı biçimde düzenlenmiştir. Hazine ve Maliye Bakanlığı tarafından yapılan son mevzuat değişiklikleriyle birlikte, ÖTV muafiyetine ilişkin bazı sınırlamalar ve yeni koşullar getirilmiştir. Buna göre, en az %90 oranında engeli bulunan bireyler, 10 yılda bir olmak üzere ÖTV muafiyetinden yararlanarak araç satın alabilmektedir. Ayrıca, muafiyet kapsamında

satın alınabilecek araçlar için en az %40 oranında yerli üretim şartı getirilmiş; böylece hem engelli bireylerin desteklenmesi hem de yerli otomotiv sektörünün teşvik edilmesi amaçlanmıştır.

Sonuç olarak, engelli bireylere tanınan ÖTV ve MTV muafiyeti uygulamaları, bağımsız yaşam, erişilebilir ulaşım ve hak temelli sosyal politika anlayışının somut bir yansımasıdır. Bu düzenlemeler, engelli bireylerin gündelik yaşamda hareketliliklerini artırmakta, kamusal ve toplumsal yaşama katılımlarını güçlendirmekte ve sosyal devlet ilkesinin uygulamadaki görünümünü pekiştirmektedir.



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
AİLE VE SOSYAL HİZMETLER
BAKANLIĞI**



**KAPSAYICI EĞİTİMDE KATILIM VE HAK TEMELLİ
UYGULAMALAR**

4. Giriş

Son yıllarda eğitim alanında yaşanan paradigma değişimi, engelliliğin bireysel bir eksiklik ya da yalnızca tıbbi bir durum olarak ele alınmasından uzaklaşarak; çevresel, toplumsal ve yapısal düzenlemelerle şekillenen bir katılım meselesi olarak değerlendirilmesini beraberinde getirmiştir. Bu dönüşüm, kapsayıcı eğitimi yalnızca özel eğitime özgü bir uygulama alanı olmaktan çıkararak, eğitim sisteminin bütününe yön veren temel bir ilke hâline getirmiştir. Kapsayıcı eğitim; farklılıkların tanınması, öğrenme ortamlarının evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda düzenlenmesi ve bireylerin eğitim süreçlerine tam, etkin ve anlamlı katılımının sağlanmasını esas alan çok boyutlu bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bu yönüyle kapsayıcı eğitim, pedagojik bir tercih olmanın ötesinde, insan hakları temelli bir eğitim anlayışının kurumsal ve toplumsal düzeyde hayata geçirilmesini zorunlu kılan bir politika alanı olarak ele alınmaktadır.

Eğitim sistemlerinin demokratikleşmesi ve toplumsal eşitliğin güçlendirilmesi sürecinde, kapsayıcı eğitim giderek merkezi bir politika ve araştırma alanı hâline gelmiştir. Uluslararası literatürde kapsayıcı eğitim; bireylerin engellilik, sosyoekonomik durum, dil, kültür ya da diğer bireysel farklılıkları nedeniyle eğitim süreçlerinden dışlanmamasını esas alan, insan hakları temelli bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, birçok ülkede kapsayıcı eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve politika belgeleri geliştirilmiş olmasına rağmen, bu düzenlemelerin eğitim uygulamalarına nasıl yansıdığı, hangi koşullarda etkili olduğu ve paydaşlar tarafından nasıl deneyimlendiği konusu hâlen önemli tartışma alanları arasında yer almaktadır.

Türkiye bağlamında kapsayıcı eğitim, son yıllarda mevzuat, kurumsal yapı ve uygulama çeşitliliği açısından önemli bir gelişim göstermiştir. Ancak mevcut çalışmaların büyük bir bölümü, kapsayıcı eğitimi ağırlıklı olarak normatif düzenlemeler, örgün eğitim yapıları ya da öğretmen uygulamaları üzerinden ele almakta; engelli bireylerin ve ailelerinin eğitim süreçlerine ilişkin deneyimlerini, beklentilerini ve algılarını doğrudan merkeze alan bütüncül analizler sınırlı düzeyde kalmaktadır. Özellikle ailelerin eğitime katılım deneyimleri ile engelli bireylerin yükseköğretim düzeyindeki kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin yaşantılarının, politika geliştirme süreçlerine sistematik biçimde yansıtılmadığı görülmektedir. Bu durum, kapsayıcı eğitim politikalarının izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi açısından önemli bir boşluk oluşturmaktadır.

Bu kuramsal ve analitik çerçeve doğrultusunda, Türkiye’de kapsayıcı eğitimin politika ve uygulama boyutlarının çok paydaşlı bir yaklaşımla ele alınması amacıyla, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (EYHGM) koordinasyonunda önemli bir kurumsal adım atılmıştır.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (EYHGM) tarafından, 21 Mayıs 2024 tarihinde gerçekleştirilen Engelli Hakları İzleme ve Değerlendirme Kurulu’nun 2024 Yılı 1. Toplantısında alınan karar belgesi doğrultusunda, kapsayıcı eğitimin politika, uygulama ve izleme boyutlarının çok paydaşlı bir yaklaşımla ele alınması amacıyla Kapsayıcı Eğitim Çalışma Grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubu; kapsayıcı eğitimin disiplinler arası ve bütüncül niteliği

gözetilerek Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM), Türkiye İş Kurumu (İŞKUR), Gençlik ve Spor Bakanlığı, üniversitelerden akademisyenler ile engellilik alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarının temsilcilerinden oluşacak şekilde yapılandırılmıştır.

Kapsayıcı Eğitim Çalışma Grubunun 12 Mart 2025 tarihli toplantısında, kapsayıcı eğitim uygulamalarının sahadaki yansımalarını doğrudan paydaş deneyimleri üzerinden ortaya koymak ve rapora veri temelli bir zemin oluşturmak amacıyla araştırma araçlarının geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu kapsamda, “Kapsayıcı Eğitimde Engelli Bireylerin Yükseköğretim Deneyimi” anketi ile “Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Kapsayıcı Eğitim Sürecine İlişkin Deneyimleri” anketi hazırlanmış; söz konusu anketler 2025 Bahar yarıyılında uygulanarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Böylece kapsayıcı eğitimin, yalnızca mevzuat ve kurumsal düzenlemeler düzeyinde değil; engelli bireylerin ve ailelerinin deneyimleri, algıları ve beklentileri temelinde değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Çalışma grubunun 26 Mart 2025 tarihli toplantısında ise, elde edilen bulguların bütüncül ve sistematik biçimde analiz edilerek raporlaştırılması amacıyla, çalışma grubu bünyesinde ayrıca bir rapor hazırlama grubu oluşturulmuştur. Bu grup, kapsayıcı eğitimin kavramsal çerçevesini, yasal dayanaklarını ve uygulama örneklerini saha verileriyle ilişkilendirerek analize dayalı bir rapor ortaya koymayı amaçlamıştır.

İlerleyen bölümlerde, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü koordinasyonunda yürütülen Kapsayıcı Eğitim Çalışma Grubu çalışmaları kapsamında, özellikle “Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Kapsayıcı Eğitim Sürecine İlişkin Deneyimleri” anketinden elde edilen verilerin analiz sonuçları ayrıntılı biçimde sunulmaktadır.

4.1. Kapsayıcılık

Genel anlamda kapsayıcılık, toplumların daha adil, eşitlikçi ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşması amacıyla; eğitim, iş dünyası, sağlık sistemleri, kamu politikaları ve sosyal hizmetler başta olmak üzere pek çok alanda temel bir ilke olarak vurgulanan çok boyutlu bir kavramdır. Kapsayıcılık, bireylerin sahip oldukları farklılıklar gözetilmeksizin yaşamın tüm alanlarına tam, etkin ve onurlu biçimde katılımını esas alan bir felsefeye dayanmaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde yetersizlik (engellilik), yoksulluk, göçmenlik ya da mültecilik gibi dezavantajlı durumların bireylerin toplumsal yaşama katılımı üzerinde yarattığı yapısal ve çevresel sınırlılıkların azaltılması; bireylerin hak ve fırsatlara eşit erişiminin sağlanması hedeflenmektedir.

Kapsayıcı bir bakış açısı, bireylerin yalnızca hukuki olarak eşit kabul edilmesini değil; aynı zamanda toplumsal değer görmelerini, karar alma süreçlerine katılmalarını ve mevcut olanaklardan adil biçimde yararlanabilmelerini de içermektedir. Bu yönüyle kapsayıcılık, dışlanmayı önlemeyi merkeze alan pasif bir yaklaşımın ötesine geçerek, farklılıkları tanıyan ve bu farklılıklara yanıt verebilen aktif bir toplumsal katılım modeli sunmaktadır. Kapsayıcılık anlayışı, toplumun tüm üyelerinin dışlanmadan, ayrımcılığa maruz kalmadan ve eşit koşullar altında sosyal, ekonomik ve kültürel yaşama katılımını destekleyen normatif bir çerçeve oluşturmaktadır.

Kapsayıcılık ilkeleri, kurumların görev alanları ve hedef gruplarına bağlı olarak farklı biçimlerde somutlaşabilmekle birlikte, uluslararası literatürde genel kabul gören altı temel ilke etrafında yapılandırılmaktadır (UNESCO, 2009; Winter ve O'Raw, 2010). Bu ilkeler, kapsayıcı uygulamaların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır.

1. Eşitlik: Kapsayıcılık bağlamında eşitlik ilkesi, toplumsal adaletin tesis edilmesini ve tüm bireylerin fırsatlara, haklara ve kaynaklara ayrımcılığa maruz kalmaksızın erişebilmesini esas almaktadır. Bu ilke, her bireyin doğuştan sahip olduğu haklar temelinde, eğitimden sağlığa, istihdamdan sosyal hizmetlere kadar yaşamın tüm alanlarında eşit muamele görmesini ve kamusal olanaklardan adil biçimde yararlanmasını gerektirmektedir. Kapsayıcı bir yaklaşımda eşitlik, yalnızca hukuki düzlemde tanınan biçimsel bir eşitlik olarak değil; bireylerin yaşam koşulları, ihtiyaçları ve içinde buldukları dezavantajlı durumlar dikkate alınarak yapılandırılan adil fırsat eşitliği anlayışı olarak ele alınmaktadır.

Bu çerçevede kapsayıcı eşitlik anlayışı, bireylerin sahip oldukları farklılıkları yok saymak yerine, bu farklılıkların yarattığı yapısal ve çevresel engellerin ortadan kaldırılmasını hedeflemektedir. Toplumdaki farklı bireylerin ihtiyaçları, güçlü yönleri ve potansiyelleri göz önünde bulundurularak; yalnızca yasal eşitliğin değil, aynı zamanda toplumsal, ekonomik ve kültürel eşitliğin sağlanması önem taşımaktadır. Böylece eşitlik ilkesi, herkes için aynı olanakların sunulmasından ziyade, herkesin kendi koşulları doğrultusunda haklarını fiilen kullanabilmesini mümkün kılan kapsayıcı bir adalet anlayışını yansıtmaktadır.

2. Farklılıklara Saygı: Kapsayıcılık anlayışının temel bileşenlerinden biri olan farklılıklara saygı ilkesi, bireylerin ırk, cinsiyet, dil, din, engellilik durumu, yaş, sosyo-ekonomik yapı ve diğer kimlik özellikleri bakımından taşıdıkları farklılıkların toplumsal yaşam açısından bir dezavantaj değil, aksine zenginlik olarak görülmesini esas almaktadır. Bu yaklaşımda çeşitlilik, toplumsal bütünlüğü zayıflatan bir unsur olarak değil; farklı bakış açıları, deneyimler ve yetkinlikler aracılığıyla toplumsal gelişimi besleyen temel bir kaynak olarak değerlendirilmektedir.

Farklılıklara saygı ilkesi, bireylerin homojenleştirilmesini ya da baskın normlara uyum sağlamaya zorlanmasını reddetmekte; her bireyin kendi özgün özellikleriyle toplumsal yapının doğal ve eşit bir üyesi olarak kabul edilmesini öngörmektedir. Bu bağlamda kapsayıcı uygulamalar, bireysel farklılıkların görünür kılınmasını, korunmasını ve desteklenmesini hedeflemekte; ayrımcılığa yol açabilecek tutum ve uygulamaların önlenmesini temel bir sorumluluk alanı olarak ele almaktadır. Böylece farklılıklara saygı ilkesi, kapsayıcı toplumların inşasında bireysel kimliklerin güvence altına alındığı, çoğulcu ve katılımcı bir sosyal yapının oluşturulmasına katkı sağlamaktadır.

3. Erişilebilirlik: Kapsayıcılığın temel ilkelerinden biri olan erişilebilirlik, tüm bireylerin eğitim, sağlık, ulaşım, istihdam ve kamusal hizmetler başta olmak üzere yaşamın her alanındaki hizmet ve olanaklardan eşit, güvenli ve bağımsız biçimde yararlanabilmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Erişilebilirlik, yalnızca fiziksel çevre düzenlemeleriyle sınırlı bir kavram olmayıp; aynı zamanda bilgiye erişim, iletişim, dijital ortamlar, öğretim materyalleri ve hizmet sunum süreçlerini kapsayan çok boyutlu bir yapıyı ifade etmektedir.

Bu ilke doğrultusunda kapsayıcı uygulamalar; bireylerin yetersizlik türü, yaş, dil, kültürel arka plan veya sosyoekonomik koşulları nedeniyle hizmetlere erişimde dezavantaj yaşamalarını önlemeyi hedeflemektedir. Fiziksel mekânlarda mimari engellerin kaldırılması, dijital platformlarda erişilebilir tasarım ilkelerinin benimsenmesi, eğitim ortamlarında evrensel tasarım anlayışına dayalı düzenlemelerin yapılması ve bilgilendirme süreçlerinin herkes için ulaşılabilir hale getirilmesi bu yaklaşımın temel unsurları arasında yer almaktadır.

Erişilebilirlik ilkesi, bireylerin yalnızca hizmetlerden yararlanabilmesini değil, aynı zamanda toplumsal yaşama tam ve etkin katılım göstermesini mümkün kılmaktadır. Bu yönüyle erişilebilirlik, kapsayıcı eğitimin ve hak temelli sosyal politikaların vazgeçilmez bir ön koşulu olarak değerlendirilmekte; bireyin bağımsızlığını, öz yeterliğini ve toplumsal aidiyetini güçlendiren temel bir araç işlevi görmektedir.

4. Katılım: Kapsayıcılık anlayışında katılım, bireylerin toplumsal yaşamın tüm alanlarında yalnızca fiziksel olarak bulunmalarını değil; karar alma süreçlerine anlamlı ve etkin biçimde dâhil olmalarını temel bir hak olarak ele almaktadır. Bu ilke, bireylerin kendi yaşamlarını etkileyen süreçlerde görüş bildirme, tercihlerini ifade etme ve alınan kararlara katkı sunma hakkını merkeze almaktadır. Katılım, kapsayıcı toplumun inşasında pasif yararlanıcılık anlayışından uzaklaşılarak bireyin özne konumunda yer almasını sağlamaktadır.

Toplumsal, eğitsel ve kurumsal yapılarda katılımın desteklenmesi; bireylerin aidiyet duygusunu güçlendirmekte, kendilerini değerli ve görünür hissetmelerine katkı sunmaktadır. Özellikle dezavantajlı gruplar açısından katılımın sağlanması, yalnızca eşit haklara sahip olmayı değil, bu hakların fiilen kullanılabilmesini de güvence altına almaktadır. Bu bağlamda kapsayıcı uygulamalar; bireylerin iletişim, ifade ve temsil kanallarına erişimini kolaylaştırmayı, katılımı sınırlayan yapısal ve tutumsal engelleri ortadan kaldırmayı hedeflemektedir.

Katılım ilkesinin etkin biçimde hayata geçirilmesi, toplumsal uyumun güçlenmesine ve ortak yaşam kültürünün gelişmesine katkı sağlamaktadır. Eğitim ortamlarında öğrencilerin, ailelerin ve diğer paydaşların sürece aktif katılımı; öğrenme süreçlerinin niteliğini artırmakta, kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliğini desteklemektedir. Bu yönüyle katılım, kapsayıcılığın yalnızca bir sonucu değil, aynı zamanda kapsayıcı sistemlerin gelişimini besleyen temel bir dinamik olarak değerlendirilmektedir.

5. Adalet: Kapsayıcılık anlayışında adalet, bireylerin yalnızca yasal olarak eşit kabul edilmesini değil; farklı ihtiyaç ve koşulların dikkate alınarak eşitsizliklerin giderilmesini esas almaktadır. Bu bağlamda adalet, herkes için aynı olanın sunulmasından ziyade, dezavantajlı grupların karşı karşıya kaldığı yapısal engellerin ve fırsat eşitsizliklerinin telafi edilmesini amaçlayan bir yaklaşımı ifade etmektedir. Kapsayıcı toplumlarda adalet, bireylerin gereksinimleri doğrultusunda desteklenmesini ve kamu hizmetlerine erişimde ortaya çıkan farklılıkların giderilmesini temel almaktadır.

Adalet ilkesi, dezavantajlı grupların eğitim, sağlık, istihdam ve sosyal hizmetlere erişiminde karşılaştıkları ayrımcı uygulamaların önlenmesini ve hak ihlallerinin ortadan kaldırılmasını hedeflemektedir. Bu kapsamda kaynakların dağıtımı, hizmetlerin planlanması ve politika geliştirme

süreçlerinde ihtiyaca dayalı ve kanıta dayalı karar alma mekanizmalarının işletilmesi önem taşımaktadır. Böylece adalet, yalnızca sonuçlarda değil, süreçlerde de hakkaniyetin sağlanmasını güvence altına almaktadır.

Kapsayıcı eğitim ve sosyal politika uygulamalarında adalet ilkesinin hayata geçirilmesi, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli desteklerin sunulmasını mümkün kılmaktadır. Bu ilke, ayrımcılığın ve dışlanmanın önüne geçerek toplumsal bütünleşmeyi güçlendirmekte; bireylerin yaşamın tüm alanlarına onurlu, eşit ve etkin katılımını destekleyen sürdürülebilir bir toplumsal yapı oluşturulmasına katkı sağlamaktadır.

6. Empati ve Anlayış: Kapsayıcı bir yaklaşımın temel bileşenlerinden biri empati ve anlayıştır. Empati, bireylerin yalnızca kendi bakış açılarıyla değil, başkalarının yaşantıları, deneyimleri ve karşılaştıkları güçlükler üzerinden düşünmelerini mümkün kılan bilişsel ve duyuşsal bir süreçtir. Bu yönüyle empati, toplumsal farklılıkların tanınması ve kabul edilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Kapsayıcı toplumlarda empati, bireylerin birbirlerinin perspektiflerine saygı duymasını ve farklı yaşam deneyimlerini meşru görmesini destekleyen temel bir değerdir.

Empati ve anlayış ilkesi, özellikle engellilik, yoksulluk, göç ve diğer dezavantajlılık biçimleriyle ilişkili önyargıların ve ayrımcı tutumların azaltılmasında belirleyici bir işleve sahiptir. Bireylerin ve kurumların, dezavantajlı grupların karşılaştığı yapısal engelleri ve günlük yaşamda deneyimledikleri zorlukları fark etmeleri; kapsayıcı politikaların, uygulamaların ve hizmetlerin daha duyarlı ve etkili biçimde tasarlanmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda empati, yalnızca bireysel bir tutum değil, aynı zamanda kurumsal ve toplumsal düzeyde geliştirilmesi gereken bir kapasite olarak ele alınmaktadır.

Kapsayıcı eğitim ve sosyal hizmet uygulamalarında empati ve anlayışın güçlendirilmesi, paydaşlar arasında güvene dayalı iş birliğini artırmakta ve katılımı teşvik etmektedir. Öğretmenlerin, yöneticilerin, politika yapıcıların ve hizmet sunucularının empatik bir yaklaşımla hareket etmeleri; bireylerin kendilerini değerli, anlaşılabilir ve desteklenmiş hissetmelerini sağlayarak kapsayıcı ortamların sürdürülebilirliğine katkı sunmaktadır. Bu yönüyle empati ve anlayış, kapsayıcılığın etik ve insani boyutunu güçlendiren temel ilkeler arasında yer almaktadır.

Bu ilkeler, kapsayıcı bir toplumun inşasında temel bir referans çerçevesi sunmakta ve bireylerin daha adil, eşitlikçi ve dışlayıcı olmayan bir toplumsal yapı içerisinde bir arada yaşamalarına olanak tanımaktadır (UNESCO, 2009). Kapsayıcılık anlayışının toplumsal düzeyde yaygınlaşmasında ise eğitim ortamları kritik bir role sahiptir. Çocukların yalnızca akademik beceriler değil; değerler, tutumlar ve toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarına aracılık eden eğitim kurumları, kapsayıcılığın erken yaşlardan itibaren içselleştirildiği temel alanlar olarak öne çıkmaktadır. Bu yönüyle eğitim ortamları, bireylerin farklılıklara saygı duymayı öğrenmeleri, birlikte yaşam kültürünü geliştirmeleri ve toplumsal hayata etkin katılım becerileri kazanmaları açısından kapsayıcı toplumun başlangıç noktasını oluşturmaktadır.

4.2. Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları

Kapsayıcı eğitim, bireylerin sahip oldukları farklılıkları ve çeşitliliği temel bir değer olarak kabul eden; tüm öğrencilerin eğitim olanaklarından en üst düzeyde yararlanabilmesini amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel gereksinimlerine uygun eğitim ortamı düzenlemeleri ile öğretimsel uyarlamaların sistematik biçimde gerçekleştirilmesini içermektedir (Gürgür, 2021). Kapsayıcı eğitimin merkezinde, eğitimde eşitlik ve adaletin sağlanmasına yönelik güçlü bir normatif çerçeve yer almakta; her öğrencinin eğitim hakkına erişiminin yalnızca yasal değil, aynı zamanda etik bir sorumluluk olduğu vurgulanmaktadır.

Eğitimde kapsayıcılık anlayışı, tarihsel olarak ayrıcalıklı grupların erişebildiği eğitim olanaklarına ve engelli bireylerin sistematik biçimde dışlanmasına yönelik eleştirilerle şekillenmiştir. Bu eleştirilerin ilk aşamasında, engelli bireylerin eğitimi için toplumdaki izole edilmiş özel okulların kurulması tercih edilmiş; ancak 20. yüzyılın ortalarından itibaren sosyal eşitlik ve insan hakları temelli hareketlerin etkisiyle bu yaklaşım sorgulanmaya başlanmıştır. Bu dönemde gerçekleştirilen yasal düzenlemeler, engelli bireylerin genel eğitim okullarına yerleştirilmelerine olanak tanımış; birçok ülkede bu uygulama zorunlu hale gelmiştir. Zaman içerisinde kapsayıcı eğitim anlayışı yalnızca engellilik bağlamıyla sınırlı kalmamış; dilsel, kültürel ve sosyoekonomik farklılıkları olan bireyleri de kapsayacak şekilde genişlemiştir. Bu dönüşümün küresel ölçekte yaygınlaşması ise 20. yüzyılın sonlarına doğru gerçekleşmiştir (Boyle ve diğ., 2020).

Nitelikli kapsayıcı eğitim uygulamaları, tek boyutlu düzenlemelerden ziyade; paydaşlar arası iş birliğini, esnek eğitim programlarını ve farklılaştırılmış kaynak kullanımını içeren dinamik bir süreci gerektirmektedir. Bu bileşenlerin eşgüdümü içerisinde işlemesi, kapsayıcı bir okul sisteminin oluşmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim sürecinde okul sisteminin işleyişinin niteliğinin artırılması temel bir öncelik olarak ele alınmaktadır (Armstrong ve diğ., 2010). Nitelikli bir okul sistemi, okul yönetimi, öğretmenler, uzmanlar, öğrenciler ve ailelerin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin tüm aşamalarına etkin biçimde katılım sağladığı bir okul kültürünün oluşturulmasını gerektirmektedir. Başka bir ifadeyle kapsayıcı eğitimin sürdürülebilir biçimde hayata geçirilebilmesi, okul sistemindeki tüm paydaşların kapsayıcılık ilkelerini içselleştirmesiyle mümkün olabilmektedir.

Kapsayıcı okul kültürünün inşasında okul yönetimleri, öğrenciler, aileler, öğretmenler ve uzmanlar arasındaki koordinasyonu sağlayarak tüm paydaşların tam katılımına zemin hazırlayan kritik bir konumda yer almaktadır. Bu kültür içerisinde öğretmenler, her öğrencinin öğrenme özelliklerini dikkate alan; iş birliğine dayalı, etkileşimsel ve dinamik öğrenme ortamları oluşturmaktadır. Öğrenciler ise bu ortamlar sayesinde kendi potansiyellerini fark ederek okul yaşamına daha aktif biçimde katılabilmektedir. Aileler, kapsayıcı okul kültüründe eğitimin pasif izleyicileri değil; sürecin etkin paydaşları olarak konumlandırılmakta, çocuklarının eğitsel ve sosyal gelişimlerine ilişkin farkındalıkları artmaktadır. Bu durum, hem tipik gelişim gösteren öğrenciler ve ailelerinde olumlu tutumların gelişmesine hem de dezavantajlı öğrencilerin okul ortamında kabul görmelerine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle kapsayıcı eğitim uygulamalarında, farklı deneyim ve bakış açılarına

sahip paydaşların görüşleriyle zenginleştirilen eğitim programlarının oluşturulması özel bir önem taşımaktadır (Plows ve Whitburn, 2017; Freeborn, 2024).

Kapsayıcı eğitim ortamlarında fiziksel, eğitsel ve sosyal erişilebilirliğin sağlanması, öğrencilerin bireysel yeteneklerini ortaya koyabilmelerine ve potansiyellerini gerçekleştirebilmelerine olanak tanımaktadır. Eğitim programlarında iş birliğine dayalı öğrenme etkinliklerine yer verilmesi, öğrencilerin güçlü yönlerini destekleyerek bilgiye erişimlerini kolaylaştırmakta; akran etkileşimi yoluyla sosyal gelişimlerini de güçlendirmektedir. Bununla birlikte kapsayıcı eğitimin niteliği yalnızca okul içi düzenlemelerle sınırlı olmayıp, makro düzeyde eğitim politikaları ve toplumsal yapıdan da doğrudan etkilenmektedir (Sakız, 2021).

Sonuç olarak, eğitim ortamlarında kapsayıcılığın etkili biçimde uygulanabilmesi; toplum genelinde olumlu tutumların geliştirilmesi, öğrenmeyi destekleyici eğitsel kaynakların sağlanması, gelişimi merkeze alan öğretim tasarımlarının hayata geçirilmesi ve öğrenciler için anlamlı öğrenme yaşantılarının oluşturulmasıyla mümkün olabilmektedir. Bu unsurların bir araya gelmesi, kapsayıcı eğitimin yalnızca bir politika hedefi değil, eğitim sisteminin bütününe nüfuz eden bir uygulama alanı haline gelmesini sağlamaktadır.

4.3. Kapsayıcı Eğitimde Aile Katılımı ve İş Birliği

Aile, bireyin içinde doğduğu, toplumsal yaşamla ilk etkileşimini kurduğu ve gelişiminin temellerinin atıldığı temel sosyal birimdir (Hallaç ve Öz, 2014). Toplumun en küçük ancak en işlevsel yapı taşı olan aile; farklı duygu, düşünce, ilgi ve yeterliklere sahip bireylerden oluşan dinamik bir sistem olarak bireyin gelişiminde belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bu yönüyle aile, yalnızca biyolojik bağlara dayalı bir birliktelik değil; bireyin bilişsel, duygusal, sosyal ve eğitsel gelişimini şekillendiren birincil bağlamdır. Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde aile, bireyin kimlik gelişimini destekleyen, toplumsal yaşama hazırlanmasını sağlayan ve bağımsız yaşam becerilerinin kazanılmasına rehberlik eden temel bir destek sistemi olarak işlev görmektedir.

Kapsayıcı eğitim anlayışı, bireyin eğitim hakkını yalnızca kurumsal düzenlemeler üzerinden değil, aile–okul–toplum iş birliği temelinde ele alan bütüncül bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bu bağlamda aile, kapsayıcı eğitim süreçlerinde pasif bir izleyici konumunda değil; karar alma, planlama, uygulama ve izleme-değerlendirme süreçlerine aktif olarak dâhil olan temel bir paydaş olarak konumlandırılmaktadır. Ailenin eğitime katılımı, çocuğun eğitsel ihtiyaçlarının doğru biçimde belirlenmesi, uygun desteklerin sağlanması ve bu desteklerin sürekliliğinin güvence altına alınması açısından kritik bir işleve sahiptir.

Ebeveynler, çocuklarının gelişimlerini desteklemenin yanı sıra, yasal hakları çerçevesinde sağlık, eğitim ve sosyal hizmet sistemlerinden yararlanmalarına rehberlik eden birincil aktörlerdir. Bu nedenle aile katılımı, yalnızca ev ortamında sunulan desteklerle sınırlı olmayıp; okul ortamında öğretmenler, okul yöneticileri ve uzmanlarla kurulan sistematik iş birliğini de kapsamaktadır. Güncel yaklaşımlar, eğitimde ailelerle iş birliğini, eğitim-öğretim hizmetlerinin bütüncül yapısı içinde ele almakta ve aileleri sürecin ayrılmaz bir parçası olarak tanımlamaktadır (Hill, 2022).

Eğitimde ailelerle kurulan etkili iş birliği, öğrencinin akademik gelişiminin yanı sıra sosyal-duygusal uyumunu ve okula aidiyet duygusunu da güçlendirmektedir. Aile katılımı, öğretmenlerle ekip çalışmasını destekleyerek bireyselleştirilmiş eğitim uygulamalarının niteliğini artırmakta; eğitim ortamlarında tutarlılık ve süreklilik sağlamaktadır. Bu yönüyle aile katılımı, kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkililiğini belirleyen anahtar bileşenlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Janssen, 2006).

Kapsayıcı eğitim bağlamında ailelerin rolü yalnızca destekleyici değil, aynı zamanda savunucu bir nitelik de taşımaktadır. Aileler, çocuklarının eğitim hakkının korunması, gerekli uyarlamaların yapılması ve hizmetlere erişimde karşılaşılan engellerin giderilmesi sürecinde önemli bir savunuculuk işlevi üstlenmektedir. Bu savunuculuk, özellikle özel eğitime gereksinimi olan çocuklar açısından, eğitsel kararların çocuğun yüksek yararı doğrultusunda alınmasını desteklemekte ve kapsayıcı uygulamaların sürdürülebilirliğine katkı sunmaktadır (UNICEF, 2014).

Uluslararası düzeyde kapsayıcı eğitime ilişkin temel belgeler de aile katılımının önemini açık biçimde vurgulamaktadır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, eğitimi her birey için temel bir hak olarak tanımlamakta; bireysel farklılıkların ve ihtiyaçların dikkate alındığı bir eğitim anlayışını öne çıkarmaktadır (United Nations, 1948/1998). Salamanca Bildirgesi ise aileleri, erken tanı ve müdahale süreçlerinden başlayarak kapsayıcı eğitim uygulamalarının merkezî paydaşları arasında konumlandırmakta; aile katılımını nitelikli kapsayıcı eğitimin vazgeçilmez bir bileşeni olarak ele almaktadır (UNESCO, 1994).

Kapsayıcı eğitimde aile-okul iş birliğinin güçlendirilmesi, yalnızca bireysel düzeyde değil, sistem düzeyinde de olumlu çıktılar üretmektedir. Ailelerin eğitim süreçlerine anlamlı ve sürekli katılımı, okul kültüründe kapsayıcı değerlerin yerleşmesine katkı sağlamakta; farklılıklara saygı, kabul ve iş birliğine dayalı bir eğitim ikliminin oluşmasını desteklemektedir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, ailelerin bilgi, deneyim ve beklentilerinin dikkate alındığı; karşılıklı güvene dayalı ilişkilerin kurulduğu bir ortaklık modeli üzerine inşa edilmektedir.

Sonuç olarak kapsayıcı eğitimde aile katılımı ve iş birliği, bireyin eğitim hakkının hayata geçirilmesinde merkezi bir rol oynamaktadır. Ailelerin sürece aktif, bilinçli ve güçlendirilmiş biçimde katılımı; kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkililiğini, sürekliliğini ve toplumsal dönüşüm potansiyelini artıran temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim politikaları ve uygulamaları, aileleri yalnızca desteklenen bir grup olarak değil; karar süreçlerinde söz sahibi olan, uygulamaları şekillendiren ve izleyen stratejik paydaşlar olarak ele alınmalıdır.

4.4. Kapsayıcı Öğrenme Ortamlarının Oluşturulması

Kapsayıcı eğitimin etkili biçimde hayata geçirilebilmesinin ön koşulu, tüm öğrenenler için erişilebilir, katılıma açık ve esnek biçimde yapılandırılmış kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasıdır (UNESCO, 2025). Kapsayıcı eğitim anlayışı; bireylerin yaşları, gelişimsel özellikleri, öğrenme geçmişleri ve bireysel farklılıkları ne olursa olsun, eğitim süreçlerine tam ve etkin katılımlarını sağlayan öğrenme çevrelerinin tasarlanmasını esas almaktadır. Bu bağlamda kapsayıcı öğrenme ortamları, yalnızca

fiziksel düzenlemelerle sınırlı olmayan; pedagojik, bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutları bütüncül biçimde ele alan çok katmanlı yapılar olarak değerlendirilmektedir (Gentilini, 2021).

Eğitim ortamlarının kapsayıcı nitelik kazanabilmesi, ulusal ve uluslararası yasal düzenlemeler doğrultusunda evrensel tasarım ilkelerinin gözetilmesini gerektirmektedir. Evrensel tasarım yaklaşımı, öğrenme ortamlarının baştan itibaren mümkün olan en geniş öğrenen grubunun ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde planlanmasını hedeflemekte; sonradan yapılan bireysel uyarlamaların ötesine geçerek sistem düzeyinde erişilebilirliği incelemektedir. Bu yaklaşım; yaş, öğrenme ihtiyacı, gelişimsel özellikler ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak tasarlanan eğitim ortamlarının, tüm öğrenciler için öğrenmeye katılımı kolaylaştırmasını amaçlamaktadır (UNESCO, 2015; 2023; UNICEF, 2020).

Bu çerçevede Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretim (Universal Design for Learning – UDL), kapsayıcı öğrenme ortamlarının yapılandırılmasında temel bir pedagojik çerçeve sunmaktadır. UDL, öğrenenlerin farklı temsil, ifade ve katılım yollarına sahip oldukları varsayımından hareketle öğretim sürecini esnek biçimde düzenlemeyi amaçlamaktadır. Öğretim tasarımında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerin birlikte ele alınması; öğrenenler için anlamlı, motive edici ve erişilebilir öğrenme fırsatlarının sunulmasını mümkün kılmaktadır (Code, 2020; CAST, 2024). Bu yaklaşımda öğretim içerikleri, tek tip sunumdan ziyade çoklu temsillerle çeşitlendirilmekte; öğrencilerin bilgiyi farklı yollarla edinmeleri ve ifade etmeleri desteklenmektedir (Cai ve diğ., 2020).

Kapsayıcı öğrenme ortamlarının niteliği, yalnızca öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesiyle değil; aynı zamanda değerlendirme süreçlerinin de kapsayıcı biçimde yapılandırılmasıyla güçlenmektedir. Süreç temelli değerlendirme anlayışı, öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimlerini izlemeyi, geribildirim temelli düzenlemeler yapmayı ve öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı öğretim planlamalarını mümkün kılmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin güçlü yönlerini merkeze alan ve öğrenme sürecini destekleyici bir değerlendirme kültürünün oluşmasına katkı sunmaktadır (UNESCO, 2015).

Bununla birlikte kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler göz ardı edilmemelidir. Eğitimciler, sınıf içindeki gelişimsel ve kültürel çeşitliliği dikkate alarak öğretim sunma konusunda zaman zaman sınırlılıklar yaşayabilmektedir. Bu noktada ailelerle kurulan iş birliği, kapsayıcı öğrenme ortamlarının nitelik kazanmasında kritik bir destek unsuru olarak öne çıkmaktadır. Ailelerin beklentilerinin, kültürel geçmişlerinin ve çocuklarına ilişkin gözlemlerinin öğretim sürecine yansıtılması, öğrenme ortamlarının öğrencinin gerçek ihtiyaçlarına daha duyarlı biçimde düzenlenmesini sağlamaktadır (Hanson, 1998).

Ailelerle iş birliği, her çocuk için anlamlı ve işlevsel öğrenme yaşantılarının oluşturulmasında öğretmenlere önemli bir bilgi kaynağı sunmaktadır. Ailelerden alınan geribildirimler, bireyselleştirilmiş ve kapsayıcı müdahale planlarının geliştirilmesine katkı sağlamakta; öğrenme ortamlarında kültürel farkındalık ve kabul temelli bir okul ikliminin oluşmasını desteklemektedir (Diamond, 1994). Bu bağlamda kapsayıcı öğrenme ortamları, yalnızca sınıf içi düzenlemelerle sınırlı olmayan; aile, okul ve diğer paydaşlar arasında kurulan etkileşimlerle güçlenen dinamik yapılar olarak ele alınmalıdır.

Sonuç olarak kapsayıcı öğrenme ortamlarının sürdürülebilirliği; erişilebilirlik ilkelerinin sistematik biçimde uygulanması, öğretim ve değerlendirme süreçlerinin evrensel tasarım yaklaşımıyla yapılandırılması, ailelerle kurulan iş birliğinin güçlendirilmesi ve bu süreçlerin nitelik ve nicelik bakımından izlenmesiyle mümkün olmaktadır. Kapsayıcı bir öğrenme çevresi, her öğrencinin en yüksek yararını gözeten; potansiyelini gerçekleştirmesine olanak tanıyan ve katılımı merkeze alan bütüncül bir eğitim anlayışının somutlaşmış hâli olarak değerlendirilmektedir.



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
AİLE VE SOSYAL HİZMETLER
BAKANLIĞI**



**ÜLKEMİZDE KAPSAYICI EĞİTİMİN ÖRGÜN
ve YÜKSEKÖĞRETİM DÜZEYİNDE ENGELLİ
BİREYLERİN ve AİLELERİNİN DENEYİMLERİNE
DAYALI ANALİZİ**

5.1. ÇALIŞMANIN AMACI VE ARAŞTIRMA SORULARI

Bu araştırma, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen “Kapsayıcı Eğitim Çalışma Grubu” çalışmaları kapsamında hazırlanmış olup hem örgün eğitimde hem de yükseköğretim düzeyinde engelli bireylerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin çok boyutlu deneyimlerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel amacı, Türkiye’deki eğitim sisteminin farklı kademelerinde erişilebilirlik, akademik destek, psikososyal hizmetler, toplumsal farkındalık, sosyal-kültürel katılım ve geçiş/kariyer planlaması gibi kapsayıcı eğitimin temel bileşenlerinin ne düzeyde hayata geçirildiğini ortaya koymak ve bu doğrultuda mevcut uygulamaların niceliksel ve niteliksel durumunu değerlendirmektir.

Bu bağlamda araştırma, örgün eğitimde engelli çocuğu olan ailelerin kapsayıcı eğitime ilişkin deneyim, beklenti ve görüşlerini; yükseköğretimde ise engelli üniversite öğrencilerinin bireysel deneyimlerini temel alarak kapsamlı bir değerlendirme sunmaktadır. Böylelikle hem ailelerin hem de doğrudan engelli bireylerin bakış açıları aracılığıyla kapsayıcılığın çeşitli boyutlarda nasıl yaşandığı ve algılandığı çok düzlemli biçimde analiz edilmiştir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kapsayıcı eğitimin alt boyutlarına ilişkin deneyim/algı dağılımları nasıldır?
2. Katılımcıların kapsayıcı eğitimin alt boyutlarına ilişkin deneyim/algıları, cinsiyet, yaş, engel türü, eğitim düzeyi, öğrenim türü gibi demografik değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Kapsayıcı eğitime ilişkin alt boyutlardaki deneyim/algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler var mıdır?

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulguların, kapsayıcı eğitim politikalarının bilimsel temelde geliştirilmesine ve uygulanabilir iyileştirme stratejilerinin oluşturulmasına katkı sağlaması hedeflenmektedir.

5.2. YÖNTEM

Katılımcılar

Bu çalışma, kapsayıcı eğitimin hem örgün eğitim hem de yükseköğretim düzeyindeki yansımalarını çok boyutlu biçimde incelemek amacıyla iki farklı katılımcı grubunun görüşlerine başvurularak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın birinci uygulaması Türkiye genelindeki çeşitli yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören 889 engelli üniversite öğrencisiyle, ikinci uygulaması ise örgün eğitim kademelerinde öğrenim görmekte olan engelli çocukların ebeveynlerinden oluşan 3.889 kişilik katılımcı grubuyla yürütülmüştür.

Katılımcılar, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş olup, veri toplama süreci gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Olasılıksız örnekleme, evrendeki her bir bireyin örnekleme seçilme olasılığının bilinmediği veya eşit olmadığı örnekleme türüdür. Bu

yöntemlerde seçim süreci araştırmacının kontrolünde olup, genellikle kolay erişim, gönüllülük veya uzman görüşü gibi ölçütlere dayanır. Bu durum, elde edilen örneklemin evreni istatistiksel olarak temsil etme olasılığını düşürebilir; ancak pratik, ekonomik ve hızlı veri toplama açısından avantajlıdır. Katılımcıların demografik özellikleri aşağıda detaylandırılmaktadır.

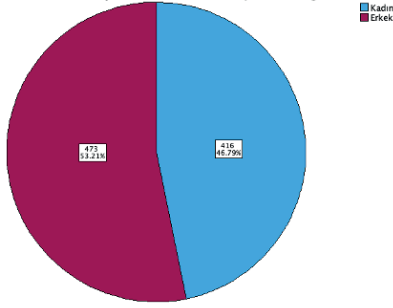
Çalışma Grubu 1. Engelli Üniversite Öğrencileri

Bu aşamanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenim görmekte olan toplam 889 engelli üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

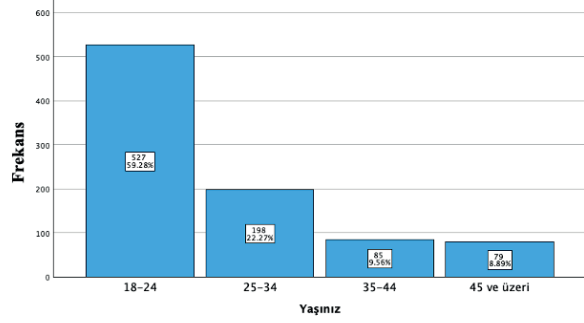
Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %53,2'sinin erkek (n = 472) ve %46,8'inin kadın (n = 415) olduğu belirlenmiştir (Bkz. Şekil 1). Bu dağılım, çalışmanın cinsiyet temsili açısından dengeli bir örneklem ortaya koyduğunu göstermektedir. Katılımcıların **yaş aralıkları** değerlendirildiğinde, en yoğun grubun 18–24 yaş arasında yer aldığı görülmektedir (%59,3; n = 527). Bunu sırasıyla 25–34 yaş grubu (%22,3; n = 198), 35–44 yaş grubu (%9,6; n = 85) ve 45 yaş ve üzeri grup (%8,9; n = 79) izlemektedir (Bkz. Şekil 2). Bu dağılım, örneklemin ağırlıklı olarak genç yetişkin bireylerden oluştuğunu ortaya koymaktadır. **Engel türlerine göre dağılımda**, katılımcıların büyük çoğunluğunun bedensel engelli bireylerden oluştuğu (%35,5; n = 316) tespit edilmiştir. Bunu görme engeli (%23,2; n = 206) ve dil ve konuşma bozukluğu (%19,0; n = 169) olan bireyler izlemiştir. Diğer engel türleri ise daha düşük oranlarda temsil edilmiştir (Bkz. Şekil 3). Bu çeşitlilik, farklı engel gruplarının yükseköğretim deneyimlerinin bütüncül bir şekilde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Katılımcıların eğitim düzeylerine bakıldığında, örneklemin önemli bir bölümünün lisans programlarına devam ettiği görülmektedir (%57,7; n = 513). Bunun ardından ön lisans (%34,3; n = 305), yüksek lisans (%6,0; n = 53) ve doktora (%2,0; n = 18) düzeyinde öğrenim gören öğrenciler gelmektedir (Bkz. Şekil 4). Bu dağılım, kapsayıcı eğitim politikalarının özellikle lisans düzeyinde daha yoğun bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Çalışma durumu bakımından katılımcıların %30,5'i halihazırda bir işte çalışmakta (n=271), %69,5'i çalışmamaktadır (n=618). Aylık ortalama gelir düzeyi açısından, katılımcıların çoğunluğunun geliri 22.104 TL altında yer almakta olup (%63,7; n=566), bu durum sosyal destek ihtiyacına işaret etmektedir (Bkz. Şekil 5-6). Öğrencilerin öğrenim türlerine göre dağılımları incelendiğinde, büyük çoğunluğunun örgün eğitim programlarına kayıtlı olduğu belirlenmiştir (%76,2; n = 677). Açıköğretim (%20,5; n = 182) ve uzaktan eğitim (%3,4; n = 30) programlarında yer alan öğrenciler daha sınırlı düzeyde temsil edilmektedir (Bkz. Şekil 7). Bu bulgu, yüz yüze eğitim ortamlarında kapsayıcı uygulamaların değerlendirilmesine yönelik veri üretme potansiyelini güçlendirmektedir. Katılımcıların %52'si üniversite eğitimi aldığı şehirde yaşamaya devam ederken, %48'i farklı şehirde ikamet etmektedir. Barınma durumu incelendiğinde ise öğrencilerin %63,2'si ailesiyle birlikte yaşarken (n=562), devlet yurdu (%19,6; n=174) ve diğer konaklama biçimleri daha düşük oranlarda yer almaktadır (Bkz. Şekil 8).

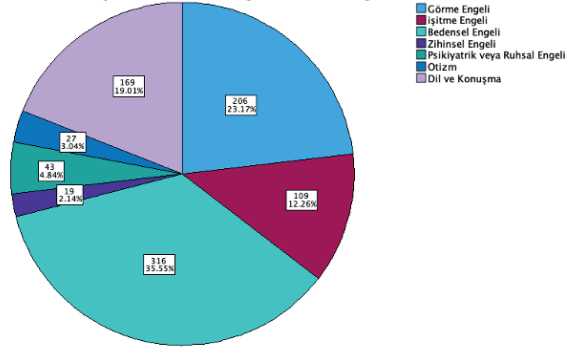
Şekil 1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı



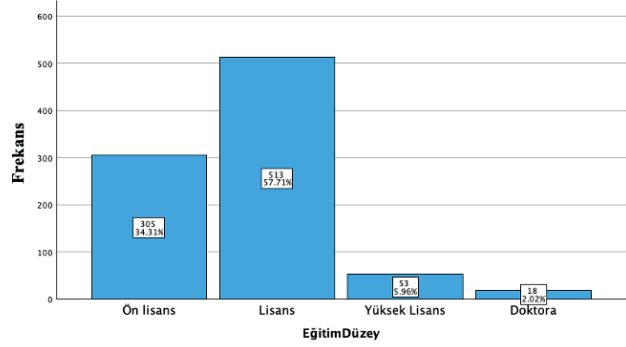
Şekil 2. Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımları



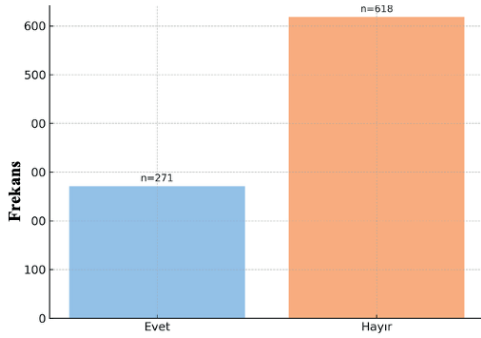
Şekil 3. Katılımcıların Engel Türüne Göre Dağılımları



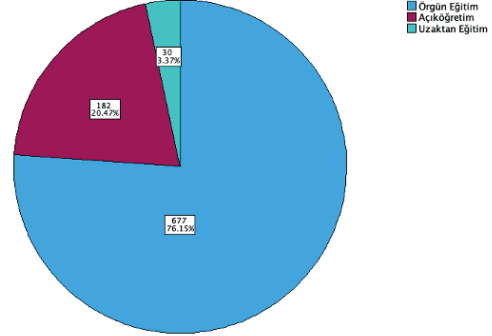
Şekil 4. Katılımcıların Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı



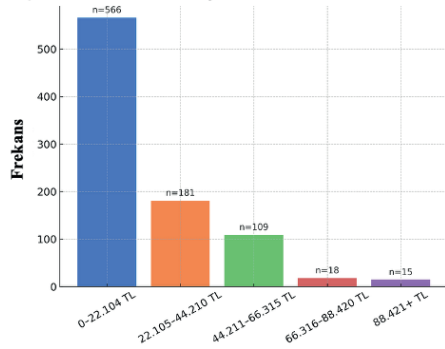
Şekil 5. Katılımcıların Çalışma Durumuna Göre Dağılımı



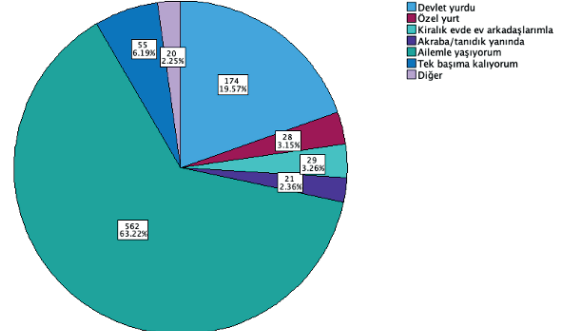
Şekil 7. Katılımcıların Eğitime Devam Etme Şekillerine Göre Dağılımı



Şekil 6. Katılımcıların Aylık Ortalama Gelirlerine Göre Dağılımı



Şekil 8. Katılımcıların Barınma Durumlarına Göre Dağılımı



Çalışma Grubu 2. Engelli Çocuğu Olan Aileler

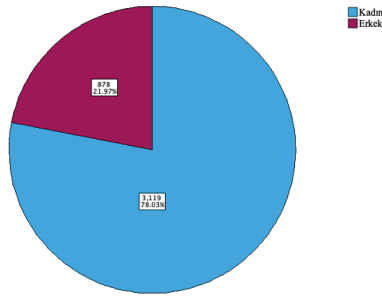
Bu çalışmanın ikinci çalışma grubunu, engelli çocuğa sahip ailelerden oluşan toplam 3997 aile oluşturmaktadır.

Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, %78'i kadın (3119 kişi), %22'si erkek (878 kişi) olarak belirlenmiştir (Bkz. Şekil 9). Bu durum, araştırmaya katılımın ağırlıklı olarak kadın bireylerden olduğunu göstermektedir ve kadınların engelli çocukları olan ailelerdeki daha yoğun katılımını işaret etmektedir. Katılımcıların yaş aralıkları ise çeşitlilik göstermektedir; 18-24 yaş arasında 148 kişi (%3,7), 25-34 yaş arasında 919 kişi (%23,0), 35-44 yaş arasında 1836 kişi (%45,9), 45-54 yaş arasında 869 kişi (%21,7), 55-64 yaş arasında 186 kişi (%4,7) ve 65 yaş ve üzeri 39 kişi (%1,0) yer almaktadır (Bkz. Şekil 10). Bu dağılım, katılımcıların ağırlıklı olarak genç yetişkin bireylerden oluştuğunu ortaya koymaktadır.

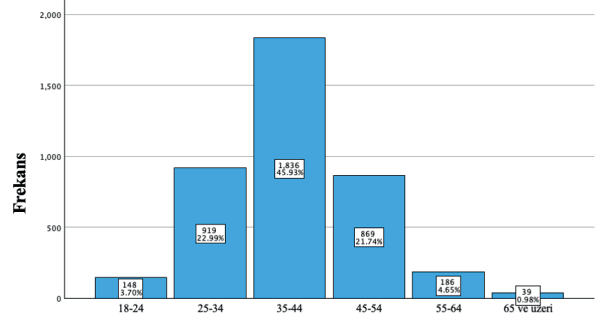
Çocukların eğitim kademesine göre dağılımda ise, okul öncesi seviyede 770 çocuk (%19,3), ilkokulda 1415 çocuk (%35,4), ortaokulda 1037 çocuk (%25,9) ve lisede 775 çocuk (%19,4) bulunmaktadır (Bkz. Şekil 11). Bu durum, engelli çocukların büyük bir kısmının ilkokul ve ortaokul seviyesinde yoğunlaştığını, dolayısıyla bu seviyelerdeki eğitim politikalarının öncelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların çocuklarının eğitim türü açısından ise, en yüksek oran kaynaştırma sınıfında eğitim gören çocuklarda (%38,3, 1529 çocuk) görülmekte olup, bunu özel eğitim sınıfı (genel eğitim okulunda) ve özel eğitim okulunda eğitim gören çocuklar takip etmektedir (%27,2, 1088 çocuk ve %34,5, 1380 çocuk sırasıyla) (Bkz. Şekil 12). Çocukların engel durumu ise çeşitlilik göstermektedir; %20,2'sinin (808 çocuk) özel gereksinimleri olduğu, %9,1'inin (362 çocuk) hafif özel gereksinimi olduğu, %6,3'ünün (252 çocuk) orta düzeyde özel gereksinimi olduğu ve %4,0'ünün (158 çocuk) ileri düzeyde özel gereksinimi olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, %40,7'si (1628 çocuk) özel koşul gereksinimlerine sahipken, %5,2'si (206 çocuk) tam bağımlı olarak sınıflandırılmıştır (Bkz. Şekil 13). Bu dağılım, kapsayıcı eğitiminin geniş bir uygulama alanına sahip olduğunu göstermektedir.

Çalışma durumuna bakıldığında, katılımcıların %21,0'ı çalışmakta (837 kişi), %79,0'ı ise çalışmamaktadır (3156 kişi) (Bkz. Şekil 14). Katılımcıların meslekleri arasında ise ev hanımları (%69,1, 2762 kişi) en yüksek oranı oluştururken, işçi (%9,9, 395 kişi), doktor/eczacı/iş hekimi (%0,2, 6 kişi) ve mimar/mühendis (%0,4, 15 kişi) gibi diğer meslekler düşük oranlarda yer almaktadır (Bkz. Şekil 15). Katılımcıların aylık gelir düzeyine bakıldığında ise, %53,0'ü (2118 kişi) 0-22.104 TL arası gelirle sınıflandırılmıştır. Diğer gelir dilimleri ise 22.105-44.210 TL arası (%33,9, 1356 kişi), 44.211-66.315 TL arası (%10,6, 423 kişi), 66.316-88.420 TL arası (%1,6, 64 kişi) ve 88.421 TL ve üzeri (%0,9, 36 kişi) olarak sıralanmaktadır (Bkz. Şekil 16). Bu durum, engelli çocuklara sahip ailelerin büyük bir kısmının ekonomik yük ile mücadele etmek zorunda kaldıklarını, dolayısıyla bu ailelere yönelik ekonomik destek politikalarının da düşünülmesi gerektiğini işaret etmektedir.

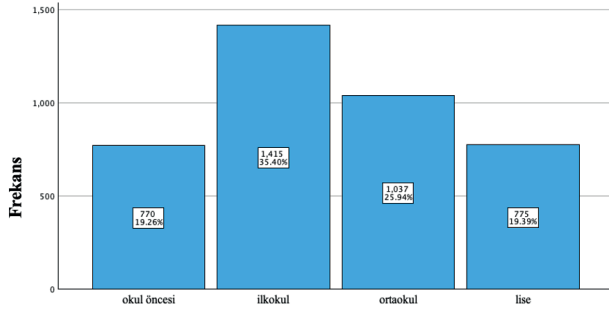
Şekil 9. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı



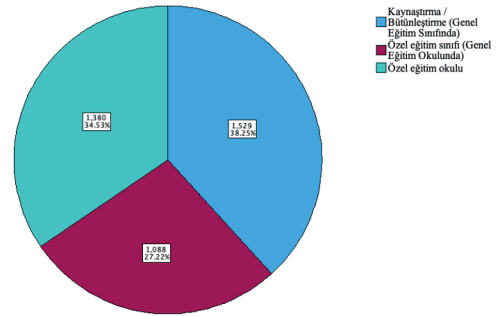
Şekil 10. Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı



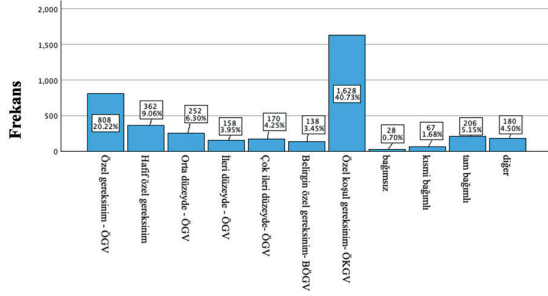
Şekil 11. Katılımcıların Çocuklarının Eğitim Kademesine Göre Dağılımı



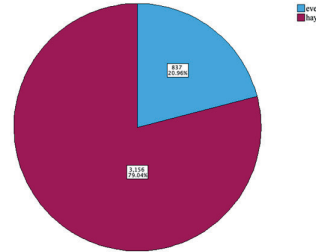
Şekil 12. Katılımcıların Çocuklarının Eğitim Türüne Göre Dağılımı



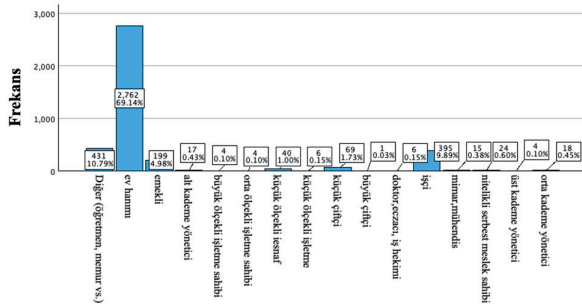
Şekil 13. Katılımcıların Çocuklarının Engel Durumlarına Göre Dağılımı



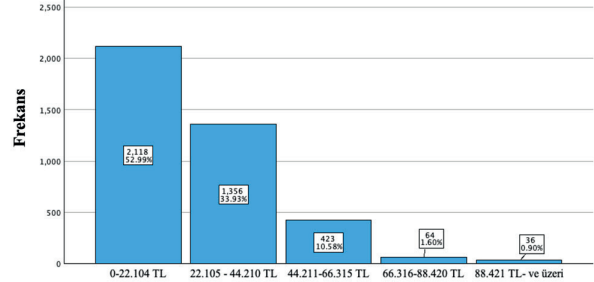
Şekil 14. Katılımcıların Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı



Şekil 15. Katılımcıların Mesleklerine Göre Dağılımı



Şekil 16. Katılımcıların Aylık Ortalama Gelir Düzeylerine Göre Dağılımı



Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, kapsayıcı eğitimin yükseköğretim ve örgün eğitim kademelerindeki yansımalarını çok boyutlu biçimde değerlendirmek amacıyla, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyet gösteren “Kapsayıcı Eğitim Çalışma Grubu” tarafından geliştirilen iki anket formu kullanılmıştır. Geliştirilen anketler, nitelikli veri üretimini ve kapsayıcı eğitim politikalarına yön verecek ampirik kanıtların elde edilmesini hedeflemektedir.

Çalışmada kullanılan anketler iki temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, engel türü, öğrenim şekli, gelir düzeyi gibi temel demografik bilgilerini içermektedir. İkinci bölüm ise kapsayıcı eğitimin farklı boyutlarını kapsayan toplam 6 alt boyutta yapılandırılmıştır. Aşağıda her iki ankette yer alan alt boyutlar ve bunların kapsamaları sırasıyla sunulmuştur.

Kapsayıcı Eğitimde Engelli Bireylerin Yükseköğretim Deneyimi	Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Kapsayıcı Eğitim Sürecine İlişkin Deneyimleri
<p>Erişilebilirlik Boyutu: Fiziksel, dijital ve çevresel erişim unsurlarına ilişkin deneyimleri ölçmektedir.</p> <p>Eğitim-Öğretim ve Akademik Destek Boyutu: Akademik kaynaklara erişim, öğretim elemanlarının uyarlamaları ve teknolojik araçların kullanılabilirliğini içermektedir.</p> <p>Psikososyal Destek Boyutu: Psikolojik danışmanlık hizmetlerine erişim ve sosyal uyum desteklerini değerlendirmektedir.</p> <p>Sosyal ve Kültürel Katılım Boyutu: Kültürel, sanatsal ve sosyal etkinliklere katılımı karşılaşılan fırsat ve engelleri ölçmektedir.</p> <p>Farkındalık ve Tutum Boyutu: Üniversite personeli ve öğrencilerin engelli bireylere yönelik farkındalık düzeyleri ve kapsayıcı tutumlarını kapsamaktadır.</p> <p>Geçiş ve Kariyer Planlama Boyutu: Mezuniyet sonrası geçiş süreci, istihdam olanakları ve kariyer danışmanlığı hizmetlerine yönelik değerlendirmeleri içermektedir.</p>	<p>Erişilebilirlik Boyutu: Engelli öğrencilerin okulda karşılaştıkları fiziksel erişim olanaklarının yeterliliğini değerlendirmekte ve okulun çeşitli alanlarının engelli öğrenciler için erişilebilir olup olmadığını sorgulamaktadır.</p> <p>Eğitim-Öğretim ve Akademik Destek Boyutu: Engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde uygulanan öğretim yöntemleri, materyaller ve akademik destek hizmetlerinin çeşitliliği ile etkililiğini incelemektedir.</p> <p>Okul-Aile İş Birliği Boyutu: Okul ile aileler arasındaki düzenli iletişim, iş birliği ve katılım olanaklarını değerlendirerek, engelli çocukların eğitim sürecinde ailelerin nasıl dahil olduklarını sorgulamaktadır.</p> <p>Psikososyal Destek ve Rehberlik Hizmetleri Boyutu: Okulda engelli öğrencilerin psikolojik ve sosyal destek alıp almadıklarını ve rehberlik hizmetlerinin ne kadar etkili olduğunu değerlendirmektedir.</p> <p>Engelli Öğrencilere Yönelik Farkındalık ve Tutum Boyutu: Öğretmenlerin ve okul personelinin engelli öğrencilere karşı tutumlarını ve engelli öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı bir yaklaşım sergileyip sergilemediklerini incelemektedir.</p> <p>Toplumsal ve Sosyal Entegrasyon Boyutu: Engelli öğrencilerin okul içindeki ve okul dışındaki sosyal, sportif ve eğitimle ilgili toplumsal entegrasyonlarını teşvik etmek için okulun sunduğu fırsatları değerlendirmektedir.</p>

Bu boyutlarda yer alan her bir madde, 5’li Likert tipinde ölçülmüştür (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum). Anket, nicel analizlere uygun biçimde düzenlenmiş olup, çok boyutlu deneyimlerin ölçülmesine olanak tanımaktadır. Anket formu uzman görüşleri doğrultusunda

hazırlanmış ve biçimsel açıdan geçerliliği desteklenmiştir. Bu yönüyle araç hem araştırma hem de politika geliştirme süreçleri için güvenilir ve işlevsel bir ölçüm aracı sunmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan anketlerin geçerlik ve güvenilirlik özelliklerinin sağlanmasına yönelik kapsamlı analizler gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışmaları kapsamında öncelikle kapsam geçerliği değerlendirilmiş, ardından ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Kapsam Geçerliği

Anketlerin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, veri toplama araçlarının kullanım amacı, içerik yapısı ve uygulama bağlamı dikkate alınarak iki aşamalı bir uzman görüşü süreci yürütülmüştür. Bu süreçte Milli Eğitim Bakanlığı'nın Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü gibi ilgili birimlerinde görev yapan uzmanlar ile Gençlik ve Spor Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu (YÖK), ÖSYM ve engellilik alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarından temsilcilerden oluşan uzman bir kurul ile iş birliği yapılmıştır.

Birinci tur değerlendirmede uzmanlardan, anketlerin alt boyut yapısı, madde içerikleri, kullanılan dilin açıklığı ve anlam geçerliği ile ölçme biçimi (5'li Likert tipi yapı) gibi yönlerden görüş bildirmeleri talep edilmiştir. Bu kapsamda, özellikle alt boyutların kavramsal bütünlüğü, kullanılan ifadelerin ampirik karşılığı ve ölçülen yapıya uygunluğu dikkatle incelenmiştir. Uzmanlardan gelen tüm öneriler detaylı biçimde analiz edilerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve revize edilen anketler ikinci kez ilgili paydaşlara sunulmuştur. Sürecin sonunda, yalnızca tüm uzmanların ortak görüş birliği ile uygun bulunduğu madde ve boyutların anketlerde yer almasına karar verilmiştir.

Bu kapsam geçerliği süreci sonucunda, anketlerin ilgili kalıtmcılarının kapsayıcı eğitim deneyimlerini çok boyutlu olarak yansıtma konusunda içerik bakımından yeterli ve ölçme amacına uygun olduğu teyit edilmiştir. Aynı zamanda, anketlerin kavramsal kapsamının geniş ve dilsel ifadesinin tutarlı olduğu da uzman görüşleri ile doğrulanmıştır.

Güvenirlilik Analizi

Anketlerin iç tutarlılığına ilişkin güvenirlilik analizleri, Kapsayıcı Eğitim Çalışma Grubu tarafından yapılmış ve her bir alt boyut ve toplam anket için Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre:

Kapsayıcı Eğitimde Engelli Bireylerin Yükseköğretim Deneyimi (Anket- 1)	Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Kapsayıcı Eğitim Sürecine İlişkin Deneyimleri (Anket- 2)
<ul style="list-style-type: none"> Erişilebilirlik Boyutu: $\alpha = .92$ Eğitim-Öğretim ve Akademik Destek Boyutu: $\alpha = .94$ Psikososyal Destek Boyutu: $\alpha = .93$ Sosyal ve Kültürel Katılım Boyutu: $\alpha = .95$ Farkındalık ve Tutum Boyutu: $\alpha = .92$ Geçiş ve Kariyer Planlama Boyutu: $\alpha = .94$ Toplam Anket: $\alpha = .98$ olarak elde edilmiştir. 	<ul style="list-style-type: none"> Erişilebilirlik Boyutu: $\alpha = .93$ Eğitim-Öğretim ve Akademik Destek Boyutu: $\alpha = .94$ Okul-Aile İş Birliği Boyutu: $\alpha = .94$ Psikososyal Destek ve Rehberlik Hizmetleri Boyutu: $\alpha = .94$ Farkındalık ve Tutum Boyutu: $\alpha = .93$ Sosyal Entegrasyon Boyutu: $\alpha = .93$ Toplam Anket: $\alpha = .98$ olarak elde edilmiştir.

Sonuçlar incelendiğinde, tüm boyutlara ilişkin güvenirlilik katsayılarının .90 üzeri değerlerde olması, anketlerin yüksek derecede tutarlı ve güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, anketlerin katılımcıların kapsayıcı eğitime ilişkin deneyimlerini çok boyutlu ve güvenilir biçimde ölçebilecek nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmaya ilişkin veriler, T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü koordinasyonunda yürütülen "Kapsayıcı Eğitim Çalışma Grubu" çalışmaları kapsamında toplanmıştır. Veri toplama süreci, çalışmanın amacı doğrultusunda katılımcıların görüşlerini çok boyutlu biçimde değerlendirebilmek amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür. Veri toplama araçları, çevrim içi erişimi kolaylaştırmak ve geniş bir katılımcı kitlesine ulaşmak amacıyla Google Forms platformu ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bilgi işlem alt yapısı aracılığıyla dijital form olarak hazırlanmıştır. Anket bağlantısı, Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlükleri, ASHB veri tabanında bulunan engellilere yönelik sivil toplum kuruluşları, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı, üniversitelerin Engelli Öğrenci Birimleri, öğrenci toplulukları ve sosyal medya platformları üzerinden gönüllülük esasına dayalı olarak katılımcılara ulaştırılmıştır. Katılımcılar, anketlere başlamadan önce çalışmanın amacı, gizlilik ilkeleri ve verilerin kullanımına ilişkin bilgilendirici metni incelemiş ve açık rızalarını verdikten sonra formu doldurmuşlardır.

Veri toplama süreci boyunca etik ilkelere tam uyum gözetilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgileri kesinlikle talep edilmemiş; elde edilen tüm yanıtlar anonim olarak saklanmış ve yalnızca bilimsel amaçlarla analiz edilmiştir. Çalışma süreci, şeffaflık, açıklık ve katılımcı haklarına saygı ilkeleri çerçevesinde yürütülmüş olup, herhangi bir yönlendirici ya da baskılayıcı müdahale söz konusu olmamıştır. Bu yönüyle veri toplama süreci hem etik bütünlüğü hem de bilimsel geçerliliği güvence altına alacak biçimde yapılandırılmıştır.

5.3. BULGULAR

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, iki ana başlık altında sunulmuştur. İlk başlık, **“Kapsayıcı Eğitimde Engelli Bireylerin Yükseköğretim Deneyimi”** olarak belirlenmiş olup, bu başlık altında engelli bireylerin yükseköğretim sürecinde karşılaştıkları zorluklar, ihtiyaçlar ve beklentiler doğrultusunda elde edilen bulgular ele alınmıştır. İkinci başlık ise, **“Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Kapsayıcı Eğitim Sürecine İlişkin Deneyimleri”** olarak belirlenmiş olup, ailelerin engelli çocuklarının eğitim süreçlerine dair yaşadıkları deneyimler ve bu süreçteki beklentilerine odaklanılmıştır. Her iki başlık altında sunulan bulgular, çalışmanın temel araştırma soruları ile paralel bir biçimde ilerlemiş ve bu sorulara yanıt arayarak, kapsayıcı eğitimin hem engelli bireyler hem de aileleri üzerindeki etkileri daha derinlemesine incelenmiştir.

Kapsayıcı Eğitimde Engelli Bireylerin Yükseköğretim Deneyimi

Araştırma Sorusu 1. Engelli üniversite öğrencilerinin kapsayıcı eğitimin alt boyutlarına ilişkin deneyimlerinin dağılımları nasıldır?

Engelli üniversite öğrencilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin algı ve deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla, anket maddelerine verilen yanıtlar betimleyici istatistikler aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, her bir maddeye ilişkin yanıtların frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak, katılımcıların yükseköğretim sürecinde karşılaştıkları yapısal, akademik ve psiko-sosyal koşulları nasıl değerlendirdikleri ayrıntılı biçimde ortaya konmuştur. Bu analizler, yalnızca genel memnuniyet eğilimlerini yansıtmakla kalmayıp, aynı zamanda kurumsal uygulamalarda hangi alanlarda sistematik iyileşmeler gözlemlendiğini ve hangi alanlarda yapısal eksikliklerin devam ettiğini belirlemeye yönelik bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Kapsayıcı Eğitim Anketi'nin alt boyutlarına karşılık gelen tüm maddelere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1.'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Engelli Üniversite Öğrencilerinin Kapsayıcı Eğitim Anketine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Madde	Kesinlikle Katılmıyorum n (%)	Katılmıyorum n (%)	Kararsızım n (%)	Katılıyorum n (%)	Kesinlikle Katılıyorum n (%)
ERİŞİLEBİLİRLİK BOYUTU					
1. Üniversitemdeki derslikler engeline uygun şekilde erişilebilirdir.	86 (9.7)	98 (11.0)	142 (16.0)	378 (42.5)	185 (20.8)
2. Üniversitemdeki laboratuvarlar engeline uygun şekilde erişilebilirdir.	99 (11.1)	95 (10.7)	231 (26.0)	318 (35.7)	146 (16.4)
3. Üniversitemde kampüs ve bina içlerinde engelli bireyler için rampalar, asansörler ve yönlendirme tabelaları bulunmaktadır.	99 (11.1)	129 (14.5)	139 (15.6)	340 (38.2)	182 (20.4)
4. Üniversitemdeki öğrenci yurdu engelli bireyler için erişilebilirdir.	108 (12.1)	85 (9.6)	371 (41.7)	212 (23.8)	113 (12.7)
5. Üniversitemdeki yemekhane engelli bireylerin ihtiyaçlarına uygundur.	125 (14.0)	114 (12.8)	221 (24.8)	283 (31.8)	146 (16.4)
6. Üniversitemde acil durum (yangın, deprem, tahliye vb.) güvenlik önlemleri engelli bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmiştir.	141 (15.8)	116 (13.0)	252 (28.3)	255 (28.7)	125 (14.0)

7. Üniversitemde engelli bireylerin kampüste bağımsız hareket etmesini destekleyen yönlendirme ve bilgilendirme sistemleri bulunmaktadır (örneğin, Braille tabelalar, sesli yönlendirme sistemleri, dokunsal yüzeyler, erişilebilir haritalar vb.).	168 (18.9)	173 (19.4)	208 (23.4)	225 (25.3)	115 (12.9)
8. Üniversitemin resmi internet sayfası, engelli bireylerin bilgiye erişimini destekleyecek şekilde erişilebilirlik standartlarına uygundur (örneğin, ekran okuyucularla uyumluluk, kontrast ayarları, klavye ile gezilebilirlik vb.) ve engelli bireylere yönelik erişilebilirlik hizmetleri, destek birimleri ve başvuru süreçleri hakkında açık ve anlaşılır bilgiler içermektedir.	109 (12.2)	119 (13.4)	224 (25.2)	304 (34.5)	133 (14.9)

EĞİTİM-ÖĞRETİM VE AKADEMİK DESTEK BOYUTU

9. Üniversitemde akademik kaynaklar (kütüphane veri tabanları, e-kitaplar, makaleler vb.) engelli öğrencilerin kullanımına uygundur.	95 (10.7)	104 (11.7)	164 (18.4)	371 (41.7)	155 (17.4)
10. Üniversitemdeki çevrimiçi ders materyalleri ile akademik kaynaklar altyazı, sesli betimleme, işaret dili çevirisi, büyük punto vb. biçimde engelli öğrencilerin kullanımına sunulmaktadır.	124 (13.9)	151 (17.0)	205 (23.0)	268 (30.1)	141 (15.8)
11. Üniversitemde engelli bireyler için özel destek birimleri (Engelli Öğrenci Koordinasyon Birimi, Engelsiz Üniversite Birimi vb.) etkin çalışmaktadır.	108 (12.1)	94 (10.6)	175 (19.7)	284 (31.9)	228 (25.6)
12. Üniversitemde uzaktan eğitim sistemleri engelli bireyler için dijital erişime uygundur.	95 (10.7)	92 (10.3)	196 (22.0)	343 (38.5)	163 (18.3)
13. Üniversitemde eğitimde kullanılan teknolojik araçlar engelli bireylerin kullanımına uygun biçimde tasarlanmıştır.	104 (11.7)	130 (14.6)	255 (28.7)	279 (31.3)	121 (13.6)
14. Üniversitemde eğitimde kullanılan teknolojik araçlar düzenli olarak güncellenmektedir.	108 (12.1)	153 (17.2)	276 (31.0)	246 (27.6)	106 (11.9)
15. Üniversitemde öğretim elemanları, engelli öğrenciler için akademik uyarlamalar yapmaktadır (ek süre, alternatif sınav yöntemleri vb.).	116 (13.0)	101 (11.3)	145 (16.3)	304 (34.2)	223 (25.1)
16. Üniversitemde öğretim elemanları, engelli öğrencilerle iletişim kurma ve destek sağlama konusunda bilgilendirilmiştir.	115 (12.9)	102 (11.5)	172 (19.3)	301 (33.8)	199 (22.4)
17. Üniversitemde engelli öğrenciler için akademik değerlendirme süreçlerinde (sınav süresi uzatma, alternatif sınav yöntemleri vb.) uyarlamalar yapılmaktadır.	125 (14.0)	116 (13.0)	154 (17.3)	287 (32.3)	207 (23.3)
18. Üniversitemde yeni kayıt yaptıran engelli öğrenciler için oryantasyon programı düzenlenmekte ve gerekli bilgilendirmeler fiziki ve dijital erişilebilir formatlarda sunulmaktadır.	156 (17.5)	142 (16.0)	187 (21.0)	241 (27.1)	163 (18.3)
19. Üniversitemde engelli öğrencilerin laboratuvar, atölye ve saha çalışmaları gibi uygulamalı derslere katılabilmesi için düzenlemeler yapılmaktadır.	143 (16.1)	124 (13.9)	275 (30.9)	226 (25.4)	121 (13.6)

PSİKOSOSYAL DESTEK BOYUTU

20. Üniversitemde engelli öğrenciler psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine erişebilmektedir.	127 (14.3)	124 (13.9)	219 (24.6)	274 (30.8)	145 (16.3)
21. Üniversitemde engelli bireylerin akademik ve sosyal yaşama uyumu için özel destek programları sunulmaktadır.	157 (17.6)	172 (19.3)	251 (28.2)	194 (21.8)	115 (12.9)
22. Üniversitemde engelli bireylerin zorbalık, ayrımcılık veya sosyal dışlanmaya maruz kalmasını önlemeye yönelik başvuru mekanizmaları bulunmaktadır.	141 (15.8)	115 (12.9)	241 (27.1)	262 (29.4)	130 (14.6)
23. Üniversitemde bu başvuru mekanizmaları engelli bireyler tarafından kolayca erişilebilir ve kullanılabilir durumdadır	118 (13.3)	120 (13.5)	216 (24.3)	308 (34.6)	127 (14.3)
24. Üniversitemde engelli bireylere yönelik psikolojik ve tıbbi kriz destek hizmetleri sağlanmaktadır.	134 (15.1)	147 (16.5)	285 (32.0)	219 (24.6)	104 (11.7)

SOSYAL VE KÜLTÜREL KATILIM BOYUTU

25. Üniversitemde düzenlenen sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerde engelli bireylerin katılımını artırmaya yönelik fiziksel ve dijital erişilebilirlik düzenlemeleri yapılmaktadır.	160 (18.0)	144 (16.2)	247 (27.8)	226 (25.4)	112 (12.6)
26. Üniversitemde öğrenci kulüpleri ve topluluklar, engelli bireylerin etkinliklere erişimini kolaylaştırmak için mekânsal ve içeriksel uyarlamalar yapmaktadır.	147 (16.5)	133 (14.9)	252 (28.3)	241 (27.1)	116 (13.0)
27. Üniversitemde engelli bireylerin kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklere katılımını artırmak amacıyla bilgilendirme kampanyaları ve eğitim programları düzenlenmektedir.	170 (19.1)	146 (16.4)	237 (26.6)	216 (24.3)	120 (13.5)
28. Üniversitemde engelli bireylerin sosyal etkileşimini desteklemek için erişilebilir sosyal alanlar (topluluk merkezleri, çevrim içi forumlar vb.) sağlanmaktadır	156 (17.5)	138 (15.5)	244 (27.4)	233 (26.2)	118 (13.3)
29. Üniversitemde engelli bireylerin kampüs yaşamına katılımını artırmak amacıyla erişilebilir akran destek programları sunulmaktadır	177 (19.9)	151 (17.0)	248 (27.9)	207 (23.3)	106 (11.9)

ENGELLİ BİREYLERE YÖNELİK FARKINDALIK VE TUTUM BOYUTU

30. Üniversitemde akademik ve idari personel için engelli bireylerin hakları ve ihtiyaçlarına yönelik farkındalık eğitimleri düzenlenmektedir.	160 (18.0)	153 (17.2)	227 (25.5)	231 (26.0)	118 (13.3)
31. Üniversitemde öğrencilerin çoğunluğu engelli bireylere karşı destekleyici ve kapsayıcı tutumlar sergilemektedir.	96 (10.8)	95 (10.7)	198 (22.2)	322 (36.2)	178 (20.0)
32. Üniversitemde engelli bireylere yönelik ayrımcılığı önlemeye yönelik resmi politikalar bulunmaktadır.	118 (13.3)	119 (13.4)	246 (27.6)	281 (31.6)	125 (14.0)
33. Üniversitemde engelli bireylerin karşılaştığı fiziksel ve sosyal engellerin belirlenmesine yönelik değerlendirme çalışmaları yürütülmektedir.	131 (14.7)	123 (13.8)	219 (24.6)	280 (31.5)	136 (15.3)

34. Üniversitemde akademisyenler, engelli bireylerin farklı ihtiyaçları konusunda bilgilendirilmektedir.	138 (15.5)	113 (12.7)	192 (21.6)	305 (34.3)	141 (15.8)
GEÇİŞ VE KARIYER PLANLAMA BOYUTU					
35. Üniversitemde engelli öğrencilerin staj ve uygulamalı eğitimlere katılımını desteklemek için fiziksel ve teknik uyarlamalar yapılmaktadır.	156 (17.5)	135 (15.2)	249 (28.0)	243 (27.3)	106 (11.9)
36. Üniversitemde engelli öğrenciler için kariyer danışmanlığı hizmetleri sunulmaktadır.	165 (18.5)	160 (18.0)	224 (25.2)	230 (25.8)	110 (12.4)
37. Üniversitemde engelli öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları sunulmaktadır.	171 (19.2)	156 (17.5)	250 (28.1)	213 (23.9)	99 (11.1)
38. Üniversitemde engelli bireylerin mezuniyet sonrası istihdamını destekleyen iş birlikleri ve kurumlar arası protokoller bulunmaktadır.	201 (22.6)	142 (16.0)	298 (33.5)	162 (18.2)	86 (9.7)

Erişilebilirlik Boyutu

Bu boyut, üniversite ortamında engelli bireylerin fiziksel, dijital ve çevresel koşullara erişimine ilişkin deneyimlerini kapsamaktadır. Ankette yer alan sekiz maddeye verilen yanıtlar, erişilebilirlik alanında yükseköğretim kurumları arasında belirgin uygulama farklılıkları bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcıların %63,3'ü dersliklerin engel türlerine uygun olduğunu belirtirken, bu oran laboratuvar ve uygulama alanları için %52,1'e düşmektedir. Bu bulgu, akademik mekânların fiziksel uyarlanmasında ilerleme sağlandığını ancak henüz tüm alanlara yayılmadığını göstermektedir. Buna karşılık, kampüs içi yönlendirme sistemleri (örneğin Braille tabelalar, sesli uyarı sistemleri, zemin kılavuzları) konusunda yalnızca %38,2 oranında olumlu görüş bildirilmiştir. Bu durum, bağımsız hareketliliğin desteklenmesi açısından kritik olan mikro erişim çözümlerinin eksik olduğunu göstermektedir. Özellikle dikkat çeken bulgulardan biri, üniversitelerin resmi internet sitelerinin erişilebilirliği konusundaki olumsuz geri bildirimdir. Katılımcıların %52,3'ü üniversitenin dijital platformlarının engelli bireyler için yeterince erişilebilir olmadığını ifade etmiştir. Bu sonuç, web erişilebilirlik standartlarına uygun dijital tasarım eksikliğini gündeme getirmekte ve dijital içeriklerin (duyurular, ders materyalleri, sınav sistemleri) engelli bireyler için eşit erişim sağlayacak biçimde düzenlenmediğini düşündürmektedir. Ek olarak, acil durumlar (yangın, deprem, tahliye vb.) sırasında engelli öğrencilerin güvenliğini sağlayacak tahliye planları ve fiziksel düzenlemelere ilişkin maddede de düşük düzeyde olumlu yanıt (%41,5) bildirilmiştir. Bu bulgu, üniversitelerin sadece gündelik erişim ihtiyaçlarını değil, afet risklerine yönelik kapsayıcı güvenlik protokollerini de yeniden değerlendirmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, erişilebilirlik boyutundaki veriler, yükseköğretim kurumlarında kapsayıcılığın fiziksel erişim alanında görece bir gelişme gösterdiğini ancak dijital erişim, mikro erişim altyapıları ve acil durumlara hazırlık gibi kritik alt bileşenlerde ciddi eksikliklerin sürdüğünü ortaya koymaktadır. Bu alanlarda yapılacak stratejik iyileştirmeler, sadece akademik yaşamı değil, öğrencilerin genel güvenliğini ve kurumsal aidiyet duygusunu da doğrudan etkileyecektir.

Eğitim-Öğretim ve Akademik Destek Boyutu

Bu boyutta yer alan 11 maddeye ilişkin dağılımlar, engelli üniversite öğrencilerinin öğretim süreçlerinde hem yapısal hem bireysel düzeyde oldukça değişken deneyimlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Boyut, erişim, pedagojik uyarlama, dijital destekler ve akademik etkileşim başlıklarında kapsayıcılığın hem güçlü yönlerini hem de geliştirilmesi gereken alanlarını yansıtmaktadır.

Akademik kaynakların erişilebilirliği en yüksek olumlu yanıt oranlarından birine sahiptir: %41,7 (n=371) "katılıyorum" ve %17,4 (n=155) "kesinlikle katılıyorum" yanıtları ile birlikte toplam %59,1 oranında katılımcı bu hizmetlerin erişilebilir olduğunu bildirmiştir. Ancak bu görece olumlu tablo, dijital erişim gibi diğer kritik alanlara aynı düzeyde yansımamaktadır. Örneğin, çevrimiçi ders materyallerinin erişilebilir formatlarda sunumu (altyazı, işaret dili, sesli betimleme vb.) konusunda yalnızca %30,1 (n=268) "katılıyorum" ve %15,8 (n=141) "kesinlikle katılıyorum" demiştir. Aynı maddede %23 (n=205) kararsız ve %30,9 oranında olumsuz yanıt verilmiştir. Bu dağılım, dijital içeriklerin hem görünürlüğünün hem de sistematikliğinin sınırlı olduğunu düşündürmektedir.

Uzaktan eğitim sistemlerinin dijital erişilebilirliği de önemli bir kırılma noktasıdır. %38,5 (n=343) "katılıyorum" ve %18,3 (n=163) "kesinlikle katılıyorum" gibi olumlu görüşler bulunsa da, %10,7 (n=95) "kesinlikle katılmıyorum" ve %10,3 (n=92) "katılmıyorum" olmak üzere yaklaşık %21,0 oranında olumsuz deneyim bildirilmiştir. Bu bulgu, dijitalleşme süreçlerinde evrensel tasarım ilkelerinin yeterince entegre edilmediğini göstermektedir.

Eğitimde kullanılan teknolojik araçların erişilebilirliği ve güncelliği, öğrencilerin belirsiz ya da olumsuz değerlendirmelerine konu olmuştur. Uygunluk maddesinde %28,7 (n=255) kararsız, %26,3 (n=234) olumsuz; güncellenme maddesinde ise %31 (n=276) kararsız ve yalnızca %11,9 (n=106) "kesinlikle katılıyorum" yanıtı verilmiştir. Bu durum, teknolojik uyarlamaların yeterince görünür ve güncel olmadığını düşündürmektedir.

Uygulamalı derslere (laboratuvar, atölye, saha) erişim, boyutun en sorunlu alanlarından biridir. Sadece %25,4 (n=226) katılımcı erişim düzenlemelerinin yapıldığını belirtirken, %30,9 (n=275) kararsız kalmıştır. Bu dağılım, uygulamalı eğitimlerin genellikle engelsiz öğrenci normlarına göre planlandığını ve engelli öğrenciler için fiziksel ya da pedagojik uyarlamaların yetersiz olduğunu göstermektedir.

Öğretim elemanlarının akademik uyarlama yapma durumu, görece yüksek düzeyde olumlu değerlendirilmiştir: %34,2 (n=304) "katılıyorum", %25,1 (n=223) "kesinlikle katılıyorum". Ancak, öğrenci-öğretim elemanı iletişimi gibi etkileşimsel boyutta durum daha sınırlıdır. Bu konuda %33,8 (n=301) "katılıyorum", %22,4 (n=199) "kesinlikle katılıyorum" yanıtlarına rağmen, %24,4 (n=217) oranında olumsuz değerlendirme yapılmıştır. Bu fark, öğretim elemanlarının teknik düzeyde bazı uyarlamaları yerine getirseler de, etkileşim ve farkındalık düzeylerinin geliştirilmeye açık olduğunu göstermektedir.

Son olarak, oryantasyon sürecine ilişkin erişim konusunda da belirsizlik dikkat çekicidir. %21,0 (n=187) oranında “kararsızım” yanıtı, bilgilendirmenin hem içerik hem format açısından tüm öğrencilere yeterince ulaşmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular ışığında, eğitim-öğretim süreçlerinde kapsayıcılığın yüzeysel uygulamalarla sınırlı kaldığı, özellikle dijital sistemlerin erişilebilirliği, uygulamalı derslerin uyarlanması ve öğretim elemanı farkındalığı gibi başlıklarda stratejik iyileştirmelere ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, kurumsal düzeyde engellilik farkındalığını güçlendiren sistematik öğretim elemanı eğitimi, standartlaştırılmış dijital materyal kılavuzları ve erişilebilir uygulamalı eğitim ortamları geliştirilmesi kritik bir öncelik olarak öne çıkmaktadır.

Psikososyal Destek Boyutu

Psikososyal destek boyutu, engelli üniversite öğrencilerinin psikolojik danışmanlık hizmetlerine erişimi, sosyal uyumları, ayrımcılıkla baş etme mekanizmaları ve kriz dönemlerinde sunulan destek uygulamalarına ilişkin algılarını değerlendirmektedir. Bu boyut, anket içerisinde beş maddeyle temsil edilmiştir. Veriler genel olarak, bu alanda sunulan hizmetlerin hem erişilebilirliğinde hem de görünürlüğünde önemli sınırlılıklar bulunduğu işaret etmektedir. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine erişim maddesinde katılımcıların %28,2’si olumsuz görüş belirtmiş (%14,3 + %13,9), %47,1’i ise olumlu değerlendirme yapmıştır. Ancak kararsız oranı da %24,6 gibi dikkat çekici bir düzeydedir. Bu durum, söz konusu hizmetlerin farkındalığının ve görünürlüğünün tüm öğrencilere ulaşmadığını göstermektedir.

Özel destek programlarının sunumu maddesine katılım oranı daha düşüktür; %36,9 oranında olumsuz görüş (%17,6 + %19,3), sadece %34,7 oranında olumlu görüş (%21,8 + %12,9) bildirilmiştir. En yüksek oran ise %28,2 ile “kararsızım” yanıtlarında gözlenmiştir. Bu dağılım, özel destek programlarının birçok öğrenci tarafından yeterince deneyimlenmediğini veya tanıtılmadığını göstermektedir.

Zorbalık, ayrımcılık ve dışlanmaya karşı başvuru mekanizmalarının varlığına ilişkin maddeye verilen yanıtlar da oldukça bölünmüştür. %28,7 oranında olumsuz görüşe karşın %44 oranında olumlu değerlendirme yapılmış; ancak %27,1’lik kararsızlık oranı, bu mekanizmaların bilinirliğinin sınırlı olduğunu ve erişim konusunda belirsizlik yaşandığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, bu başvuru mekanizmalarının erişilebilirliği konusunda da %26,8 oranında olumsuz, %48,9 oranında olumlu görüş bildirilmiştir. Bu fark, yalnızca mekanizmaların varlığı değil, işlevselliği ve kullanıcı dostluğu açısından da geliştirme ihtiyacını gündeme getirmektedir.

Psikolojik ve tıbbi kriz destek hizmetleri maddesi, en düşük olumlu yanıt oranına sahip başlıklardan biridir (%36,3). Bu maddenin kararsızlık oranı %32,0, olumsuz görüş oranı ise %31,6’dır. Bu, hizmetlerin görünürlüğü ve sistematikliği açısından ciddi eksiklikler olduğunu göstermektedir.

Sosyal ve Kültürel Katılım Boyutu

Sosyal ve Kültürel Katılım Boyutu kapsamında yer alan beş maddeye ilişkin dağılımlar, üniversitelerin engelli bireylerin kampüs yaşamına eşit ve anlamlı biçimde katılımını sağlama noktasında halen önemli yapısal eksiklikler barındırdığını göstermektedir. Betimsel istatistikler, hem fiziksel/dijital erişim alanında hem de sosyal entegrasyon politikalarında öğrencilerin büyük bir bölümünün ya

olumsuz ya da kararsız yanıtlar verdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, “*etkinliklerde fiziksel ve dijital erişilebilirlik düzenlemeleri yapılmaktadır*” ifadesine %34,2’si (n=304) olumsuz (K.Katılmıyorum + Katılmıyorum) yanıt verirken, %27,8’i (n=247) kararsız kalmıştır. Olumlu yanıt oranı sadece %38,0’dır. Bu dağılım, üniversitelerde yürütülen sosyal etkinliklerin büyük ölçüde erişilebilir olmaktan uzak olduğu yönünde yaygın bir algının varlığına işaret etmektedir.

Benzer biçimde, “*kulüplerin mekânsal ve içeriksel uyarlama yapması*” maddesinde %31,4 oranında olumsuz görüş bildirilmiş, %28,3’ü kararsız kalmıştır. Yalnızca %40,1 oranında olumlu yanıt alınmıştır. Bu bulgu, sosyal kulüplerin engelli bireylerin katılımını destekleyici düzenlemeler yapmada yetersiz kaldığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin üçte birinden fazlasının kararsız kalması, bu uygulamaların görünürlüğünün düşüklüğüne ve tanıtım eksikliklerine işaret etmektedir. En düşük olumlu yanıt oranlarından biri, “*akran destek programlarının erişilebilirliği*” maddesinde gözlenmiştir. Katılımcıların %36,9’u (n=328) bu tür uygulamaların varlığını ya reddetmiş ya da farkında olmadığını belirtmiş; %27,9’u kararsız kalmış; yalnızca %35,2’si bu konuda olumlu yanıt vermiştir. Bu bulgu, üniversitelerdeki destek mekanizmalarının çoğu zaman kâğıt üzerinde kalabildiğini, öğrencilerin deneyim dünyasına doğrudan yansımadığını düşündürmektedir. Tüm maddelerde dikkat çeken bir diğer eğilim ise yüksek kararsızlık oranlarıdır (ortalama %27–29 düzeyinde). Bu durum, sosyal ve kültürel düzenlemelerin ya etkin şekilde uygulanmadığını ya da yeterince tanıtılmadığını göstermektedir.

Engelli Bireylere Yönelik Farkındalık ve Tutum Boyutu

Engelli bireylere yönelik farkındalık ve tutum boyutu, yükseköğretim kurumlarının kapsayıcı eğitim politikalarının sosyo-kültürel temellerini değerlendirmek açısından kritik öneme sahiptir. Bu boyutta yer alan beş madde, hem akademik/idari personelin hem de öğrenci kitlesinin engelli bireylere karşı gösterdiği tutumlar ile yapısal farkındalık uygulamalarının düzeyini ortaya koymaktadır. Betimsel analiz bulguları, bu boyutta genel olarak orta düzeyde olumlu fakat kararsızlık oranı yüksek bir eğilimin hâkim olduğunu göstermektedir.

“*Üniversitemde akademik ve idari personel için engelli bireylerin hakları ve ihtiyaçlarına yönelik farkındalık eğitimleri düzenlenmektedir*” ifadesine katılımcıların yalnızca %39,3’ü “katılıyorum” veya “kesinlikle katılıyorum” yanıtı vermiştir. Buna karşılık %35,2’si olumsuz yanıt verirken, %25,5’i kararsız kalmıştır. Bu dağılım, farkındalık eğitimlerinin ya sınırlı sayıda personele ulaştığını ya da görünürlüğünün düşük olduğunu göstermektedir.

“*Üniversitemde öğrencilerin çoğunluğu engelli bireylere karşı destekleyici ve kapsayıcı tutumlar sergilemektedir*” maddesi, boyut içerisindeki en olumlu yanıt oranına sahiptir (%56,2). Bu durum, genç kuşaklar arasında sosyal kapsayıcılığa yönelik farkındalığın daha yaygın olduğunu ve akran desteğinin üniversite ortamında görece olarak gelişmiş olduğunu göstermektedir. Bu olumlu tabloya karşın, yine de %21,5’lik bir kararsızlık oranı, üniversitelerde engelli öğrencilerle kurulan ilişkilerin bireysel deneyimlere bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini düşündürmektedir.

“Engelli bireylere yönelik ayrımcılığı önlemeye yönelik resmi politikalar bulunmaktadır” ifadesine verilen yanıtlar da görece olarak olumlu eğilim göstermektedir. %45,6’lık bir katılım oranına karşın, %26,7 oranında olumsuz görüş ve %27,6 kararsızlık, üniversitelerde bu politikaların kurumsal düzeyde var olsa bile, yeterince yaygınlaştırılmadığı veya görünür kılınmadığını düşündürmektedir.

Fiziksel ve sosyal engellerin belirlenmesine yönelik değerlendirme çalışmalarına ilişkin maddeye verilen yanıtların %24,6’sı kararsızlık bildirmiştir; bu oran, farkındalık boyutunun geneliyle tutarlıdır. %46,8 oranındaki katılımcı “katılıyorum” veya “kesinlikle katılıyorum” seçeneğini işaretlemiş olsa da, %28,5’lik olumsuz yanıt oranı, bu tür izleme ve değerlendirme süreçlerinin henüz sistematik bir yapıya kavuşmadığını göstermektedir.

Son olarak “Üniversitemde akademisyenler, engelli bireylerin farklı ihtiyaçları konusunda bilgilendirilmektedir” maddesine verilen yanıtların %50,1’i olumlu yöndedir. Bu oran, öğretim üyelerinin bireysel çabaları ve duyarlılığına bağlı girişimlerin olumlu etkisini yansıtmakla birlikte, %28,2 oranındaki olumsuz görüş ve %21,6’lık kararsızlık düzeyi, **kurumsal farkındalık eğitimlerinin tutarlılık kazanmadığını** ortaya koymaktadır.

Geçiş ve Kariyer Planlama Boyutu

Geçiş ve kariyer planlama boyutunda yer alan dört madde, engelli üniversite öğrencilerinin mezuniyet sürecine, iş gücü piyasasına geçişlerine ve mesleki gelişimlerine yönelik destek yapılarını değerlendirmektedir. Bu maddelere verilen yanıtlar, öğrencilerin bu süreçlere ilişkin genel olarak sınırlı bir destek deneyimlediğini ortaya koymaktadır.

İlk olarak, “Üniversitemde engelli öğrencilerin staj ve uygulamalı eğitimlere katılımını desteklemek için fiziksel ve teknik uyarlamalar yapılmaktadır” maddesine ilişkin dağılım, katılımcıların %32,7’sinin olumsuz (%17,5 kesinlikle katılmıyorum, %15,2 katılmıyorum), %28’inin kararsız ve yalnızca %39,2’sinin olumlu yanıt verdiğini göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin uygulamalı eğitime erişimde hâlâ yapısal eşitsizlikler yaşadığını göstermektedir.

İkinci madde olan “Üniversitemde engelli öğrenciler için kariyer danışmanlığı hizmetleri sunulmaktadır” ifadesinde de benzer bir eğilim görülmektedir. Olumsuz yanıt verenlerin oranı %36,5 olup, yalnızca %38,2’lik bir kesim bu tür bir hizmetin varlığını onaylamaktadır. Bu oran, mezuniyet sonrası sürece dair en kritik destek mekanizmalarından biri olan kariyer rehberliğinin yeterince görünür veya işlevsel olmadığını düşündürmektedir. Benzer şekilde, “Mesleki beceri kazandırmaya yönelik eğitim programları” maddesine verilen yanıtlar da genel olarak olumsuz ağırlıklıdır: %36,7 olumsuz yanıt, %28,1 kararsız ve sadece %35 olumlu yanıt ile temsil edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin iş gücü uyumunu artıracak biçimde desteklenmediğini ve bu konudaki uygulamaların sistematik olmadığını göstermektedir.

En çarpıcı sonuç ise “Üniversitemde engelli bireylerin mezuniyet sonrası istihdamını destekleyen iş birlikleri ve kurumlar arası protokoller bulunmaktadır” maddesinde ortaya çıkmaktadır. Bu ifadeye verilen yanıtların %38,6’sı olumsuz ve %33,5’i kararsızdır; yalnızca %27,9 olumlu yanıt bildirilmiştir.

Bu dağılım, mezuniyet sonrası sürece dair kurumsal düzeyde görünür bir strateji eksikliği olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak birinci araştırma sorusundan elde edilen bulgular birlikte düşünüldüğünde, engelli üniversite öğrencilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin deneyimleri, yükseköğretim kurumlarında kapsayıcılığın alanlara göre oldukça parçalı ve dengesiz bir biçimde hayata geçirildiğini göstermektedir. Fiziksel erişim alanında kısmi ilerlemeler sağlanmış olsa da, dijital erişim, psikososyal destek ve mezuniyet sonrası geçiş gibi daha bütüncül yapılar, genellikle düşük görünürlük, sınırlı sistematiklik ve işlevsellik eksiklikleriyle dikkat çekmektedir. Öğrencilerin yüksek kararsızlık oranları, birçok uygulamanın ya fark edilmediğini ya da sürdürülebilir biçimde sunulmadığını işaret etmektedir. Özellikle sosyal katılım, öğretim elemanı etkileşimi ve istihdam odaklı planlama gibi kapsayıcılığın yaşam döngüsünü tamamlayan boyutlarda ciddi yapısal boşluklar söz konusudur. Bu bulgular, kapsayıcı eğitimin yalnızca fiziksel veya teknik düzenlemelere indirgenemeyeceğini, bunun yerine kurumsal politika, kültürel farkındalık ve sistematik destek mekanizmalarının bütüncül entegrasyonunu gerektirdiğini açık biçimde ortaya koymaktadır.

Araştırma Sorusu 2. Engelli üniversite öğrencilerinin kapsayıcı eğitimin alt boyutlarına ilişkin deneyimleri, cinsiyet, yaş, engel türü, eğitim düzeyi, öğrenim türü gibi demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma sorusunun analizleri için ikili gruplama içeren “cinsiyet” değişkeni için bağımsız örneklem t-testi uygulanmış; sonrasında yaş, engel türü, eğitim düzeyi ve öğrenim türü gibi çok kategorili değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tüm analizlerde parametrik varsayımlar (normallik, varyans homojenliği) test edilmiş ve elde edilen sonuçlar ışığında analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Anlamlı farklılıkların tespit edildiği ANOVA sonuçlarında, gruplar arası farkın yönünü ve istatistiksel önemini belirlemek üzere Tukey HSD post-hoc analizleri kullanılmıştır. İlerleyen bölümlerde ilgili analizler sırasıyla tüm alt boyutlar için gerçekleştirilmiştir.

Erişilebilirlik Boyutu

Erişilebilirlik, yükseköğretimde kapsayıcı eğitimin temel belirleyicilerinden biri olarak, fiziksel, dijital ve çevresel düzeyde sunulan düzenlemelerin bütüncül etkililiğini yansıtmaktadır. Bu çalışmada, engelli üniversite öğrencilerinin erişilebilirlik boyutuna ilişkin deneyimlerinin çeşitli demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 2. ve 3. 'te sunulmuştur.

Tablo 2. Erişilebilirlik Boyutu Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{x}	SD (SS)	t (df)	p
Kadın	416	25.19	7.87		
Erkek	473	26.77	7.97	-2.98 (887)	.003

Cinsiyete göre erişilebilirlik puanları, kadın ($n = 416$, $\bar{x} = 25.19$, $SS = 7.87$) ve erkek ($n = 473$, $\bar{x} = 26.77$, $SS = 7.97$) öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir, $t(887) = -2.98$, $p = .003$. Sonuçlar, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere kıyasla üniversite ortamında daha yüksek düzeyde erişilebilirlik deneyimi yaşadığını ortaya koymakta ve bu durumun, özellikle mekânsal ve dijital erişim süreçlerinde cinsiyet temelli yapısal eşitsizliklerden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 3. Erişebilirlik Boyutuna İlişkin ANOVA sonuçları

Değişken	F(DF1, DF2)	F Değeri	p
Yaş	F(3, 885)	4.224	.006
Engel Türü	F(6, 882)	4.843	< .001
Eğitim Düzeyi	F(3, 885)	6.198	< .001
Eğitime Devam Etme Şekli	F(2, 886)	0.389	.678

Yaş grupları arasında erişilebilirlik puanlarında anlamlı bir fark gözlenmiştir, $F(3, 885) = 4.22$, $p = .006$, $\eta^2 = .014$. Tukey HSD post-hoc analizleri, 18–24 yaş grubundaki öğrencilerin ($\bar{x} = 26.73$), 45 yaş ve üzerindeki öğrencilere ($\bar{x} = 24.54$) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek erişilebilirlik deneyimi bildirdiğini göstermiştir ($p < .01$). Bu bulgu, genç öğrencilerin dijital araçlara ve yeni nesil erişim teknolojilerine daha yatkın olmaları ya da bu kaynaklara daha erken yaşta erişim sağlamış olmalarıyla açıklanabilir. Engel türüne göre erişilebilirlik puanlarında da anlamlı farklar tespit edilmiştir, $F(6, 882) = 4.84$, $p < .001$, $\eta^2 = .032$. Post-hoc analizler, zihinsel engeli olan öğrencilerin ($\bar{x} = 30.58$), özellikle görme engeli bulunan öğrencilere ($\bar{x} = 23.92$) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek erişim deneyimi yaşadığını ortaya koymuştur ($p < .001$). Bu sonuç, mevcut erişim stratejilerinin özellikle görme engelli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını, buna karşın bazı uyarlamaların zihinsel engelli bireyler için daha etkili olabileceğini göstermektedir.

Eğitim düzeyine göre erişim puanları, $F(3, 885) = 6.20$, $p < .001$, $\eta^2 = .021$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Doktora düzeyindeki öğrencilerin ($\bar{x} = 28.89$), yüksek lisans öğrencilerine ($\bar{x} = 21.83$) göre daha olumlu erişim deneyimi yaşadıkları belirlenmiştir. Bu durum, üst düzey eğitim alan bireylerin sistem içinde daha fazla bilgiye erişme becerisine sahip olmaları, hak temelli farkındalık düzeylerinin yüksekliği ya da akademik danışmanlıklara daha kolay ulaşabilmeleriyle açıklanabilir. Buna karşın, öğrenim türüne göre erişilebilirlik puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $F(2, 886) = 0.39$, $p = .678$, $\eta^2 = .001$. Bu sonuç, örgün, açıköğretim ya da uzaktan eğitim programlarına devam eden öğrencilerin erişim deneyimlerinin büyük ölçüde benzer olduğunu ve öğrenim türünün erişilebilirlik algısı üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

Özetle, engelli üniversite öğrencilerinin erişilebilirlik deneyimleri, demografik değişkenlere bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Özellikle cinsiyet, yaş, engel türü ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre erişim algılarında ortaya çıkan istatistiksel farklar, üniversite ortamında erişilebilirliğin homojen bir biçimde sunulmadığını göstermektedir. Erkek öğrenciler kadınlara kıyasla

daha yüksek erişim deneyimi bildirirken; genç yaş grubundaki öğrenciler (18–24) yaşlı gruplara oranla daha olumlu değerlendirmelerde bulunmuştur. Zihinsel engeli olan bireylerin daha yüksek puanlar alması, bazı erişim uygulamalarının belirli engel grupları için daha uygun tasarlandığını düşündürmektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe erişilebilirlik puanlarında artış gözlenmesi ise, yüksek eğitim seviyesindeki öğrencilerin sistemle etkileşimde daha etkili stratejiler geliştirdiklerine işaret etmektedir. Öte yandan, öğrenim türüne ilişkin fark bulunmaması, örgün, açık ve uzaktan eğitimin erişim açısından benzer yapısal koşullara sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, yükseköğretim kurumlarında erişim politikalarının birey odaklı ve engel türüne duyarlı biçimde yapılandırılmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Eğitim-Öğretim ve Akademik Destek Boyutu

Eğitim-öğretim ve akademik destek, engelli öğrencilerin akademik kaynaklara erişimi, pedagojik uyarlamalardan yararlanma düzeyleri ve öğretim elemanlarıyla etkileşim deneyimlerini kapsamlı biçimde yansıtmaktadır. Bu çalışmada, engelli üniversite öğrencilerinin eğitim-öğretim ve akademik destek boyutundaki deneyimlerinin çeşitli demografik değişkenler doğrultusunda anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla karşılaştırmalı analizler yürütülmüştür. Analizlerden elde edilen bulgular, Tablo 4. ve Tablo 5.'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Eğitim-Öğretim ve Akademik Destek Boyutu Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{x}	SS	t (df)	p
Kadın	416	35.48	11.12		
Erkek	473	36.98	11.35	-1.99 (887)	.047

Eğitim-öğretim ve akademik destek boyutu puanlarının **cinsiyete** göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, erkek öğrencilerin ($n = 473$, $\bar{x} = 36.98$, $SS = 11.35$) kadın öğrencilere ($n = 416$, $\bar{x} = 35.48$, $SS = 11.12$) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar bildirdiği görülmüştür, $t(887) = -1.99$, $p = .047$. Bu sonuç, erkek öğrencilerin akademik destek uygulamalarına daha erişilebilir koşullarda ulaştıklarını ya da bu uygulamaları daha olumlu algıladıklarını göstermektedir.

Tablo 5. Eğitim-Öğretim ve Akademik Destek Boyutuna İlişkin ANOVA sonuçları

Değişken	F(DF1, DF2)	F Değeri	p
Yaş	F(3, 885)	1.27	.282
Engel Türü	F(6, 882)	4.50	< .001
Eğitim Düzeyi	F(3, 885)	4.01	.008
Eğitime Devam Etme Şekli	F(2, 886)	0.49	.613

Yapılan analizler sonucunda, engel türü ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunurken, **yaş ve öğrenim türü** değişkenlerine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. **Engel türü** değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir, $F(6,$

882) = 4.50, $p < .001$, $\eta^2 = .030$. Tukey HSD post-hoc analizleri, zihinsel engeli olan öğrencilerin, özellikle görme engeli bulunan öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek eğitim-öğretim ve akademik destek deneyimi bildirdiğini ortaya koymuştur ($p < .05$). Bu bulgu, erişim ve pedagojik uyarlama süreçlerinin engel türüne göre yeterince özelleştirilmediğine ve görme engelli öğrenciler için destek uygulamalarının sınırlı kaldığına işaret etmektedir. **Eğitim düzeyi** değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmıştır, $F(3, 885) = 4.01$, $p = .008$, $\eta^2 = .014$. Post-hoc karşılaştırmalarda, yüksek lisans düzeyindeki öğrencilerin, ön lisans ve lisans öğrencilerine kıyasla anlamlı biçimde daha düşük eğitim-öğretim desteği deneyimi bildirdikleri belirlenmiştir ($p < .05$). Bu durum, yüksek lisans düzeyindeki programlarda destek hizmetlerinin kapsam ve görünürlük bakımından daha sınırlı olabileceğini düşündürmektedir. Buna karşın, yaş değişkenine ilişkin analiz sonucu anlamlı bir fark göstermemiştir, $F(3, 885) = 1.27$, $p = .282$. Bu sonuç, öğrencilerin yaş gruplarına göre eğitim-öğretim desteği deneyimlerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, öğrenim türü (örgün, açık, uzaktan) açısından da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir, $F(2, 886) = 0.49$, $p = .613$, $\eta^2 = .001$. Bu bulgular, eğitim türünden bağımsız olarak akademik destek uygulamalarının benzer şekilde algılandığını göstermektedir.

Özetle, eğitim-öğretim ve akademik destek boyutuna ilişkin bulgular, yükseköğretim kurumlarındaki kapsayıcı uygulamaların öğrenci grupları arasında farklı deneyimlerle karşılandığını ortaya koymaktadır. Erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre daha yüksek düzeyde destek deneyimi bildirmesi, cinsiyete dayalı erişim farklılıklarının varlığına işaret etmekte; bu durum, kadın engelli öğrencilerin destek sistemlerine erişiminde yapısal veya kültürel engellerin etkili olabileceğini düşündürmektedir. Engel türüne göre elde edilen anlamlı farklar ise, özellikle zihinsel engeli olan öğrencilerin görme engellilere göre daha yüksek puanlar almasıyla dikkat çekmekte; bu bulgu, mevcut akademik destek politikalarının tüm engel türlerine eşit düzeyde erişim sunmadığını göstermektedir. Eğitim düzeyi bulguları, yüksek lisans öğrencilerinin daha düşük deneyim puanları bildirmesiyle, bu gruba yönelik desteklerin hem kapsam hem uygulama açısından yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Öte yandan, yaş ve öğrenim türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark saptanmamış olması, bu faktörlerin destek algısını belirlemede sınırlı etkisi olduğunu göstermektedir. Tüm bu sonuçlar, akademik destek sistemlerinin öğrenci çeşitliliğine duyarlı biçimde yeniden yapılandırılmasının ve özellikle dezavantajlı gruplar için kapsayıcı mekanizmaların güçlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Psikososyal Destek Boyutu

Psikososyal destek, engelli öğrencilerin üniversite yaşamında karşılaştıkları duygusal, sosyal ve psikolojik zorluklarla baş etme süreçlerini destekleyen hizmetlerin erişilebilirliğini ve işlevselliğini kapsamaktadır. Bu bağlamda, çalışmada yer alan psikososyal destek boyutu, bireylerin rehberlik hizmetlerine ulaşabilme durumu, ayrımcılıkla başa çıkma yollarına erişim ve kriz dönemlerinde sunulan destek yapılarının değerlendirilmesi açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu çalışmada, katılımcıların psikososyal destek deneyimlerinin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla istatistiksel karşılaştırmalar yapılmıştır. Gerçekleştirilen analizlerin sonuçları, Tablo 6. ve Tablo 7.'de detaylı biçimde sunulmuştur.

Tablo 6. *Psikososyal Destek Boyutu Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması*

Grup	N	\bar{x}	SS	t (df)	p
Kadın	416	15.05	5.61		
Erkek	473	15.94	5.58	-2.36 (887)	.018

Psikososyal destek boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, erkek öğrencilerin ($n = 473$, $\bar{x} = 15.94$, $SS = 5.58$), kadın öğrencilere ($n = 416$, $\bar{x} = 15.05$, $SS = 5.61$) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek psikososyal destek deneyimi bildirdikleri bulunmuştur, $t(887) = -2.36$, $p = .018$. Bu bulgu, erkek öğrencilerin psikolojik danışmanlık, başvuru mekanizmaları ve kriz destek sistemlerine erişim açısından kadın öğrencilere kıyasla daha olumlu bir deneyim yaşadıklarını düşündürmektedir.

Tablo 7. *Psikososyal Destek Boyutuna İlişkin ANOVA sonuçları*

Değişken	F(DF1, DF2)	F Değeri	p
Yaş	F(3, 885)	1.29	.277
Engel Türü	F(6, 882)	3.85	.001
Eğitim Düzeyi	F(3, 885)	4.97	.002
Eğitime Devam Etme Şekli	F(2, 886)	0.10	.907

Analiz sonuçları, engel türü ve eğitim düzeyi değişkenlerinde anlamlı farklılıkların bulunduğunu ortaya koyarken, **yaş** ve **eğitime devam etme şekli** değişkenlerine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. **Engel türü** değişkenine ilişkin analiz, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir, $F(6, 882) = 3.85$, $p = .001$, $\eta^2 = .026$. Tukey HSD post-hoc testi, bedensel engeli olan öğrencilerin, özellikle görme engeli bulunan öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek psikososyal destek deneyimi yaşadıklarını ortaya koymuştur ($p < .05$). Bu bulgu, üniversitelerde sunulan psikolojik danışmanlık ve sosyal destek mekanizmalarının, engel türüne göre yeterince çeşitlendirilmediğini ve görme engelli bireylerin hizmetlere erişimde belirgin engellerle karşılaştığını düşündürmektedir.

Eğitim düzeyi değişkenine ilişkin analiz de anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur, $F(3, 885) = 4.97$, $p = .002$, $\eta^2 = .017$. Post-hoc karşılaştırmalarda, yüksek lisans öğrencilerinin, ön lisans ve lisans öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük psikososyal destek puanı bildirdikleri belirlenmiştir ($p < .05$). Bu durum, yüksek lisans düzeyinde öğrencilerin destek hizmetlerinden daha az faydalandıklarını ya da bu hizmetlerin bu akademik düzeye yönelik yeterince erişilebilir veya görünür olmadığını göstermektedir. Buna karşın, yaş değişkenine ilişkin analiz anlamlı bir fark ortaya koymamıştır, $F(3, 885) = 1.29$, $p = .277$. Bu sonuç, öğrencilerin yaşlarına göre psikososyal destek deneyimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, eğitime devam etme şekli (örgün, açık öğretim, uzaktan öğretim) değişkeni açısından da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(2, 886) = 0.10$, $p = .907$. Bu bulgular, psikososyal destek mekanizmalarının yaş gruplarına ve öğrenim biçimlerine göre benzer şekilde algılandığını göstermektedir.

Özetle psikososyal destek boyutuna ilişkin bulgular, yükseköğretim kurumlarında sunulan duygusal, sosyal ve danışmanlık hizmetlerinin öğrenci grupları arasında eşit düzeyde erişilebilir olmadığını göstermektedir. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek destek puanları bildirmesi, cinsiyete bağlı erişim ya da algı farklarının varlığını düşündürmektedir. Engel türü temelinde ortaya çıkan farklılıklar, bedensel engeli olan bireylerin psikososyal hizmetlerden daha olumlu faydalandığını, buna karşın görme engelli bireylerin ciddi erişim sorunları yaşadığını göstermektedir. Ayrıca, yüksek lisans öğrencilerinin daha düşük destek deneyimi bildirmesi, bu akademik düzeye özgü ihtiyaçların mevcut hizmet yapıları tarafından yeterince karşılanmadığını ortaya koymaktadır. Öte yandan, yaş ve öğrenim türüne ilişkin anlamlı farkların bulunmaması, bu değişkenlerin psikososyal destek algısı üzerinde belirleyici bir rol oynamadığını göstermektedir. Genel olarak bulgular, psikososyal destek sistemlerinin yalnızca varlıklarıyla değil, farklı öğrenci gruplarına duyarlı erişilebilirlik ve işlevsellik düzeyleriyle de değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Sosyal ve Kültürel Katılım Boyutu

Sosyal ve kültürel katılım, engelli öğrencilerin üniversite yaşamına yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyo-kültürel düzeyde de eşit şekilde dâhil olabilmelerini sağlayan uygulamaların kapsamını yansıtmaktadır. Bu boyut, öğrencilerin sosyal etkinliklere, öğrenci kulüplerine, akran destek programlarına ve üniversite ortamındaki sosyal etkileşim alanlarına erişimlerine dair deneyimlerini kapsamaktadır. Çalışmada, engelli bireylerin bu tür sosyal ve kültürel ortamlara katılım düzeylerinin demografik özelliklerine göre nasıl farklılık gösterdiği araştırılmış ve bu doğrultuda karşılaştırmalı istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 8. ve Tablo 9.'da ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 8. Sosyal ve Kültürel Katılım Boyutu Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{x}	SS	t (df)	p
Kadın	416	14.64	5.93		
Erkek	473	15.18	5.95	-1.36 (887)	.173

Sosyal ve kültürel katılım boyutu puanlarının **cinsiyete** göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, erkek öğrencilerin ($n = 473$, $\bar{x} = 15.18$, $SS = 5.95$), kadın öğrencilere ($n = 416$, $\bar{x} = 14.64$, $SS = 5.93$) kıyasla daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülse de, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir, $t(887) = -1.36$, $p = .173$. Dolayısıyla, sosyal ve kültürel katılım deneyimi açısından cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığı sonucuna varılabilir.

Tablo 9. Sosyal ve Kültürel Katılım Boyutuna İlişkin ANOVA sonuçları

Değişken	F(DF1, DF2)	F Değeri	p
Yaş	F(3, 885)	0.71	.547
Engel Türü	F(6, 882)	4.62	< .001
Eğitim Düzeyi	F(3, 885)	4.45	.004
Eğitime Devam Etme Şekli	F(2, 886)	1.24	.290

Yapılan analizler sonucunda, engel türü ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilirken, **yaş ve eğitime devam etme** şekli değişkenlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. **Engel türü** değişkenine ilişkin ANOVA sonucu, gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur, $F(6, 882) = 4.62, p < .001, \eta^2 = .030$. Tukey HSD post-hoc analizleri, görme engeli bulunan öğrencilerin, işitme, bedensel ve dil-konuşma engeli olan öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük sosyal ve kültürel katılım puanları bildirdiklerini göstermiştir ($p < .05$). Bu bulgu, sosyal etkinliklerin ve kulüp faaliyetlerinin erişilebilirliğinin görme engelli bireyler için ciddi yapısal sınırlılıklar içerdiğini düşündürmektedir.

Eğitim düzeyi değişkeni açısından da anlamlı farklılık gözlenmiştir, $F(3, 885) = 4.45, p = .004, \eta^2 = .015$. Post-hoc test sonuçlarına göre, yüksek lisans düzeyindeki öğrenciler, ön lisans ve doktora düzeyindeki öğrencilere kıyasla anlamlı biçimde daha düşük sosyal-kültürel katılım puanı bildirmiştir ($p < .05$). Bu durum, yüksek lisans düzeyinde hem zaman kısıtları hem de üniversite destek sistemlerine erişimin sınırlı olması nedeniyle sosyal hayata katılımın azaldığını düşündürmektedir. Buna karşın, yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(3, 885) = 0.71, p = .547$. Benzer şekilde, eğitime devam etme şekli (örgün, açık öğretim, uzaktan öğretim) açısından da anlamlı bir fark saptanmamıştır, $F(2, 886) = 1.24, p = .290$. Bu sonuçlar, sosyal ve kültürel katılım deneyimlerinin yaş ve öğrenim türü gibi değişkenlerden bağımsız olarak benzer bir düzeyde algılandığını göstermektedir.

Özetle sosyal ve kültürel katılım boyutuna ilişkin bulgular, üniversite ortamında engelli öğrencilerin kampüs yaşamına eşit ve anlamlı biçimde katılımında bazı sistematik engellerin sürdüğünü göstermektedir. Cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmaması, sosyal yaşama katılımın erkek ve kadın öğrenciler arasında benzer düzeyde algılandığını ortaya koyarken; engel türü değişkenine göre görülen belirgin farklılıklar, özellikle görme engelli öğrencilerin sosyal etkinliklere erişimde ciddi yapısal sınırlılıklar yaşadığını işaret etmektedir. Bu durum, sosyal mekânların ve etkinliklerin tasarımında evrensel erişilebilirlik ilkelerinin yeterince uygulanmadığını göstermektedir. Eğitim düzeyine göre saptanan farklılıklar ise, yüksek lisans öğrencilerinin sosyal yaşama katılımının daha sınırlı olduğunu ortaya koymakta; bu durum, zaman yönetimi, akademik yük ve sosyal destek yapılarına erişim gibi etkenlerle ilişkilendirilebilir. Buna karşın, yaş ve eğitime devam etme şekli gibi demografik faktörlerin sosyal ve kültürel katılım deneyiminde anlamlı bir belirleyici olmaması, bu alanlardaki uygulamaların görece homojen işlediğini düşündürmektedir. Genel olarak bulgular, sosyal katılımın sadece fiziksel erişimle değil, aynı zamanda yapısal, kültürel ve akademik düzeyde kapsayıcı stratejilerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Engelli Bireylere Yönelik Farkındalık ve Tutum Boyutu

Engelli bireylere yönelik farkındalık ve tutum, yükseköğretim kurumlarında kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliğini belirleyen kültürel ve sosyal iklimin göstergesi niteliğindedir. Bu boyut, üniversite topluluğunun – akademik ve idari personel ile öğrenciler dâhil – engelli bireylere karşı sergilediği yaklaşımlar, tutumlar ve bu bireylere yönelik farkındalık faaliyetlerine ilişkin öğrenci algılarını kapsamaktadır. Çalışma kapsamında, katılımcıların farkındalık ve tutuma ilişkin deneyimlerinin çeşitli demografik değişkenler doğrultusunda anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve

bu doğrultuda istatistiksel karşılaştırmalar yapılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar, Tablo 10. ve Tablo 11.'de detaylandırılmıştır.

Tablo 10. Engelli Bireylere Yönelik Farkındalık ve Tutum Boyutu_Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{x}	SS	t (df)	p
Kadın	416	15.60	5.58		
Erkek	473	16.43	5.54	-2.22 (887)	.027

Farkındalık ve tutum boyutu puanlarının **cinsiyete** göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, erkek öğrencilerin ($n = 473$, $\bar{x} = 16.43$, $SS = 5.54$), kadın öğrencilere ($n = 416$, $\bar{x} = 15.60$, $SS = 5.58$) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar bildirdikleri bulunmuştur, $t(887) = -2.22$, $p = .027$. Bu sonuç, erkek öğrencilerin üniversite ortamındaki engelli bireylere yönelik farkındalık faaliyetlerine ve kapsayıcı tutumlara daha olumlu yaklaşıtlarını düşündürmektedir.

Tablo 11. Engelli Bireylere Yönelik Farkındalık ve Tutum Boyutuna İlişkin ANOVA sonuçları

Değişken	F(DF1, DF2)	F Değeri	p
Yaş	F(3, 885)	1.61	.185
Engel Türü	F(6, 882)	3.76	.001
Eğitim Düzeyi	F(3, 885)	5.04	.002
Eğitime Devam Etme Şekli	F(2, 886)	1.36	.258

Analiz sonuçları, engel türü ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koyarken; **yaş** ve **eğitime devam etme şekli** değişkenlerinde anlamlı bir fark saptanmamıştır. **Engel türüne** ilişkin analiz, gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir, $F(6, 882) = 3.76$, $p = .001$, $\eta^2 = .025$. Tukey HSD post-hoc testleri, görme engeli bulunan öğrencilerin, otizm spektrum bozukluğu olan ve bedensel engelli öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük farkındalık ve tutum puanlarına sahip olduklarını göstermiştir ($p < .05$). Bu durum, üniversite ortamında görme engelli bireylere yönelik farkındalık düzeyinin ve destekleyici tutumların diğer engel gruplarına kıyasla daha yetersiz algılandığını göstermektedir. **Eğitim düzeyi** değişkenine ilişkin ANOVA sonucu da anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur, $F(3, 885) = 5.04$, $p = .002$, $\eta^2 = .017$. Post-hoc analizlere göre, yüksek lisans düzeyindeki öğrenciler, hem ön lisans hem de lisans düzeyindeki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşük puanlar bildirmiştir ($p < .05$). Ayrıca, doktora öğrencilerinin puanları, yüksek lisans düzeyindekilere kıyasla anlamlı ölçüde daha yüksek bulunmuştur ($p < .05$). Bu bulgu, farkındalık ve kapsayıcı tutuma yönelik deneyimlerin eğitim düzeyine bağlı olarak değiştiğini ve özellikle yüksek lisans düzeyinde bu tür uygulamaların görünürlüğünün veya etkililiğinin sınırlı olabileceğini düşündürmektedir.

Yaş değişkenine ilişkin analiz anlamlı bir fark ortaya koymamıştır, $F(3, 885) = 1.61$, $p = .185$. Aynı şekilde, eğitime devam etme şekli (örgün, açık öğretim, uzaktan öğretim) açısından da fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır, $F(2, 886) = 1.36$, $p = .258$. Bu sonuçlar, üniversitelerde

yürütülen farkındalık ve tutuma yönelik uygulamaların yaş veya öğrenim biçiminden bağımsız olarak benzer biçimde deneyimlendiğini göstermektedir.

Özetle engellilere yönelik farkındalık ve tutum boyutuna ilişkin bulgular, üniversitelerde engelli bireylerin sosyal görünürlüğüne, haklarına ve kapsayıcı uygulamalara yönelik algının öğrenci grupları arasında farklılaştığını göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından, erkek öğrencilerin daha yüksek puanlar bildirmesi; onların engelli bireylere yönelik farkındalık eğitimlerine ve olumlu tutumlara daha fazla maruz kalmış ya da bu uygulamaları daha etkili deneyimlemiş olabileceğine işaret etmektedir. Engel türüne göre yapılan karşılaştırmalarda, özellikle görme engelli öğrencilerin farkındalık ve destek algılarının belirgin biçimde düşük olması, üniversite düzeyindeki farkındalık çalışmalarının tüm engel gruplarına eşit düzeyde ulaşmadığını ortaya koymaktadır. Eğitim düzeyine göre elde edilen farklılıklar ise, yüksek lisans öğrencilerinin bu boyutta daha düşük puanlar bildirmesiyle dikkat çekmekte; bu durum, bu akademik düzeydeki öğrencilerin daha eleştirel bir bakışa sahip olmaları ya da bu tür desteklerin sınırlı sunulmasından kaynaklanabilir. Öte yandan, yaş ve öğrenim biçimi gibi değişkenlere göre anlamlı farkların saptanmamış olması, farkındalık ve tutuma ilişkin deneyimlerin bu faktörlerden büyük ölçüde bağımsız olarak şekillendiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, üniversitelerde yürütülen farkındalık politikalarının daha bütüncül ve engel grupları arası eşitlik gözetilerek yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Geçiş ve Kariyer Planlama Boyutu

Geçiş ve kariyer planlama boyutu, engelli üniversite öğrencilerinin mezuniyet sonrasına ilişkin yönlendirme, mesleki gelişim ve istihdam süreçlerine erişimini değerlendiren temel göstergelerden biridir. Bu boyut, öğrencilerin kariyer danışmanlığı hizmetlerinden yararlanma durumları, staj ve uygulamalı eğitim fırsatlarına erişimleri ile istihdamı destekleyen yapısal düzenlemelere ilişkin deneyimlerini kapsamaktadır. Bu çalışma kapsamında, katılımcıların geçiş süreci ve kariyer planlamaya dair algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla karşılaştırmalı istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen analiz bulguları, Tablo 12. ve Tablo 13.'te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 12. *Geçiş ve Kariyer Planlama Boyutu Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması*

Grup	N	\bar{x}	SS	t (df)	p
Kadın	416	11.28	4.67		
Erkek	473	11.94	4.72	-2.09 (887)	.037

Geçiş ve kariyer planlama boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, erkek öğrencilerin ($n = 473$, $\bar{x} = 11.94$, $SS = 4.72$), kadın öğrencilere ($n = 416$, $\bar{x} = 11.28$, $SS = 4.67$) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar bildirdikleri bulunmuştur, $t(887) = -2.09$, $p = .037$. Bu bulgu, erkek öğrencilerin mezuniyet sonrası geçiş süreci ve kariyer planlamaya ilişkin hizmetlerden görece daha olumlu yararlandıklarını ya da bu hizmetleri daha erişilebilir bulduklarını düşündürmektedir.

Tablo 13. Geçiş ve Kariyer Planlama Boyutuna İlişkin ANOVA sonuçları

Değişken	F(DF1, DF2)	F Değeri	p
Yaş	F(3, 885)	0.37	.778
Engel Türü	F(6, 882)	3.10	.005
Eğitim Düzeyi	F(3, 885)	5.75	.001
Eğitime Devam Etme Şekli	F(2, 886)	0.24	.786

Analiz bulguları, engel türü ve eğitim düzeyi değişkenlerinde anlamlı farklılıkların bulunduğunu, ancak **yaş** ve **eğitime devam etme şekli** değişkenlerinde anlamlı bir fark gözlenmediğini ortaya koymuştur. **Engel türüne** ilişkin ANOVA analizi, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir, $F(6, 882) = 3.10$, $p = .005$, $\eta^2 = .021$. Ancak, Tukey HSD post-hoc testi sonuçları istatistiksel anlamlılığa ulaşan hiçbir çift yönlü karşılaştırma ortaya koymamıştır ($p > .05$). Bu durum, genel farkın varlığına rağmen ikili gruplar arasındaki farkların varyans genişliği nedeniyle istatistiksel güven aralığında kalmadığını düşündürmektedir. Yine de görme engelli öğrencilerin en düşük ortalamaya ($\bar{x} = 10.62$), zihinsel engelli ($\bar{x} = 13.63$) ve otizm spektrumundaki öğrencilerin ise en yüksek ortalamalara sahip olmaları dikkat çekicidir.

Eğitim düzeyine göre yapılan analizde, gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur, $F(3, 885) = 5.75$, $p = .001$, $\eta^2 = .019$. Post-hoc testlerine göre, yüksek lisans öğrencilerinin puanları, ön lisans ($p = .014$), lisans ($p = .015$) ve doktora düzeyindeki öğrencilerin puanlarına ($p = .049$) kıyasla anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bu durum, yüksek lisans düzeyindeki öğrencilerin mezuniyet sonrası destek mekanizmalarını daha yetersiz algıladıklarını veya bu desteklere erişimde güçlük yaşadıklarını göstermektedir. **Yaş değişkenine ilişkin** ANOVA sonucu, $F(3, 885) = 0.37$, $p = .778$ ile anlamlı bulunmamıştır. Benzer şekilde, eğitime devam etme şekline göre yapılan analizde de istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir, $F(2, 886) = 0.24$, $p = .786$. Bu bulgular, geçiş ve kariyer planlama deneyimlerinin yaş grupları ve öğrenim biçimleri açısından benzer algılandığını göstermektedir.

Özetle geçiş ve kariyer planlama boyutuna ilişkin bulgular, yükseköğretim kurumlarında engelli öğrenciler için sunulan mezuniyet sonrası destek mekanizmalarının hem erişilebilirlik hem de etkililik açısından heterojen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre elde edilen anlamlı fark, erkek öğrencilerin bu hizmetlerden daha yüksek düzeyde faydalandıklarını ya da bu süreçleri daha olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Engel türüne ilişkin analizde genel bir farklılık gözlenmiş olsa da, ikili karşılaştırmalarda anlamlı sonuçların elde edilememesi, farklı engel gruplarının deneyim çeşitliliğine işaret etmekte ve bu alandaki politikaların daha hassas biçimde yapılandırılması gerektiğini düşündürmektedir. Özellikle görme engelli öğrencilerin en düşük puanlara sahip olması, bu grubun mezuniyet sonrası süreçlerde yapısal dezavantajlarla karşılaştığını göstermektedir. Eğitim düzeyine göre elde edilen sonuçlar ise dikkat çekicidir: Yüksek lisans öğrencileri, diğer tüm akademik düzeylere kıyasla anlamlı biçimde daha düşük kariyer desteği algılamaktadır. Bu durum, bu düzeydeki öğrenciler için geçiş sürecine yönelik desteklerin yeterince

görünür veya erişilebilir olmadığını düşündürmektedir. Yaş ve öğrenim biçimi gibi değişkenlerde anlamlı farklılıkların gözlenmemesi ise, bu hizmetlerin genellikle bu tür demografik unsurlardan bağımsız biçimde algılandığını ortaya koymaktadır. Genel olarak, geçiş ve kariyer planlamaya ilişkin desteklerin daha bütüncül, görünür ve engel türüne duyarlı biçimde yeniden yapılandırılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak ikinci araştırma sorusundan elde edilen bulgular birlikte düşünüldüğünde, engelli üniversite öğrencilerinin kapsayıcı eğitim boyutlarındaki deneyimlerinin çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. Cinsiyet, engel türü ve eğitim düzeyi değişkenlerinin birçok boyutta anlamlı etkiler göstermesi, yükseköğretimde sunulan destek hizmetlerinin öğrenci grupları arasında eşit ve dengeli bir biçimde dağılmadığını ortaya koymaktadır. Özellikle erkek öğrencilerin erişilebilirlik, akademik destek, psikososyal destek ve kariyer planlamaya ilişkin alanlarda kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek puanlar bildirmesi, cinsiyete bağlı erişim ve algı farklarının yapısal bir sorun olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Engel türüne ilişkin bulgular ise, görme engelli öğrencilerin hemen her boyutta daha düşük deneyim puanlarına sahip olmasıyla dikkat çekmektedir; bu durum, mevcut hizmetlerin belirli engel gruplarına daha uygun tasarlandığını, ancak tüm öğrenciler için eşit erişim sunmakta yetersiz kaldığını göstermektedir. Eğitim düzeyine göre yüksek lisans öğrencilerinin çoğu boyutta daha düşük deneyim bildirmesi, bu grubun destek mekanizmalarına erişiminde görünürlük, kapsam veya içerik eksikliği yaşadığını düşündürmektedir. Buna karşın, yaş ve eğitime devam etme şekli gibi değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı fark üretmemesi, bu demografik özelliklerin öğrencilerin kapsayıcı eğitim deneyimleri üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir. Bu bütüncül bulgular, yükseköğretim kurumlarının kapsayıcı eğitim politikalarını yalnızca hizmet sunumu düzeyinde değil, aynı zamanda bireysel ve yapısal eşitlik ilkeleri doğrultusunda çeşitliliğe duyarlı ve ayrımcılık karşıtı biçimde yeniden tasarlaması gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırma Sorusu 3. Engelli üniversite öğrencilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin alt boyutlardaki deneyim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler var mıdır?

Bu çalışmanın üçüncü araştırma sorusu kapsamında, engelli üniversite öğrencilerinin kapsayıcı eğitimin farklı alt boyutlarına ilişkin deneyim düzeyleri arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz öncesinde verilerin normallik varsayımları incelenmiş, değişkenlerin dağılımı yaklaşık normal özellik gösterdiği için parametrik test tercih edilmiştir. Söz konusu analizde, erişilebilirlik, eğitim-öğretim ve akademik destek, psikososyal destek, sosyal ve kültürel katılım, engellilere yönelik farkındalık ve tutum ile geçiş ve kariyer planlama boyutlarına ilişkin toplam puanlar kullanılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda Tablo 14.'te detaylı biçimde sunulmuştur.

Tablo 14. Kapsayıcı Eğitimin Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları (n= 889)

Boyutlar	Erişilebilirlik	Eğitim-Öğretim	Psikososyal	Sosyal-Kültürel	Farkındalık -Tutum	Geçiş-Kariyer
Erişilebilirlik	1	.812**	.739**	.759**	.751**	.701**
Eğitim-Öğretim		1	.858**	.831**	.846**	.786**
Psikososyal			1	.857**	.869**	.831**
Sosyal-Kültürel				1	.835**	.837**
Farkındalık-Tutum					1	.842**
Geçiş-Kariyer						1

Engelli üniversite öğrencilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin deneyimlerini değerlendiren ölçeğin alt boyutları arasında yürütülen Pearson korelasyon analizi, tüm boyutlar arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur ($p < .001$). Bu bulgular, ölçeğin çok boyutlu yapısının içsel tutarlılığına güçlü ampirik destek sağlamaktadır. En yüksek korelasyon, psikososyal destek ile farkındalık ve tutum boyutları arasında gözlenmiştir ($r = .869, p < .001$). Bu bulgu, bireylerin üniversite ortamında hissettikleri psikolojik ve sosyal destek düzeyinin, üniversite personelinin ve öğrencilerin engelli bireylere yönelik farkındalık düzeyi ve tutumlarıyla yüksek ölçüde bağlantılı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, psikososyal destek ile sosyal ve kültürel katılım arasında da çok güçlü bir ilişki tespit edilmiştir ($r = .857, p < .001$). Bu durum, öğrencilerin kampüs yaşamına katılım deneyimlerinin sosyal destek algılarını doğrudan etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Eğitim-öğretim ve akademik destek boyutu ile diğer tüm boyutlar arasında da yüksek düzeyde pozitif korelasyonlar gözlenmiştir (örneğin, eğitim-öğretim ile farkındalık ve tutum $r = .846, p < .001$). Bu bulgular, akademik süreçlerde sağlanan uyarlamaların ve destek hizmetlerinin, öğrencilerin üniversiteye dair genel kapsayıcı deneyimlerini güçlendirdiğini göstermektedir.

En düşük korelasyon ise, erişilebilirlik ile geçiş ve kariyer planlama boyutu arasında gözlemlenmiştir ($r = .701, p < .001$). Bu oran yüksek olmakla birlikte, kariyer geçiş desteklerinin fiziksel veya dijital erişim unsurlarıyla diğer boyutlara kıyasla daha zayıf ilişkilendiğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, analiz bulguları, engelli üniversite öğrencilerinin kapsayıcı eğitim deneyimlerini oluşturan alt boyutların yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ve bu yapıların birbirini tamamlayarak öğrencilerin kurumsal deneyimlerini bütüncül biçimde şekillendirdiğini göstermektedir. Bu bulgular, üniversitelerde geliştirilecek destek politikalarının yalnızca tekil alanlara değil, sistematik olarak tüm boyutlara entegre edilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Kapsayıcı Eğitim Sürecine İlişkin Deneyimleri

Araştırma Sorusu 1. *Engelli çocuğu olan ailelerin kapsayıcı eğitimin alt boyutlarına ilişkin deneyimlerinin dağılımları nasıldır?*

Engelli çocuğu olan ailelerin kapsayıcı eğitime ilişkin algı ve deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla, anket maddelerine verilen yanıtlar betimleyici istatistikler aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu

doğrultuda, her bir maddeye ilişkin yanıtların frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak, katılımcıların karşılaştıkları yapısal, akademik ve psiko-sosyal koşulları nasıl değerlendirdikleri ayrıntılı biçimde ortaya konmuştur. Bu analizler, yalnızca genel memnuniyet eğilimlerini yansıtmakla kalmayıp, aynı zamanda kurumsal uygulamalarda hangi alanlarda sistematik iyileşmeler gözlemlendiğini ve hangi alanlarda yapısal eksikliklerin devam ettiğini belirlemeye yönelik bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Kapsayıcı Eğitim Anketi'nin alt boyutlarına karşılık gelen tüm maddelere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 15.'te sunulmaktadır.

Tablo 15. Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Kapsayıcı Eğitim Anketine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Madde	Kesinlikle Katılmıyorum n (%)	Katılmıyorum n (%)	Kararsızım n (%)	Katılıyorum n (%)	Kesinlikle Katılıyorum n (%)
ERİŞİLEBİLİRLİK BOYUTU					
1. Okulda sınıflar (oturma düzeni, masa sandalye düzeni) engelli öğrenciler için erişilebilir olacak şekilde düzenlenmiştir.	318 (8.0)	471 (11.8)	565 (14.1)	2108 (52.7)	535 (13.4)
2. Okulda tuvaletler engelli öğrenciler için erişilebilir olacak şekilde düzenlenmiştir.	343 (8.6)	572 (14.3)	604 (15.1)	1998 (50.0)	480 (12.0)
3. Okulda yemekhane engelli öğrenciler için erişilebilir olacak şekilde düzenlenmiştir.	458 (11.5)	621 (15.5)	677 (16.9)	1817 (45.5)	424 (10.6)
4. Okulda laboratuvarlar/atölyeler engelli öğrenciler için erişilebilir olacak şekilde düzenlenmiştir.	454 (11.4)	657 (16.4)	839 (21.0)	1677 (42.0)	370 (9.3)
5. Okulda kütüphane engelli öğrenciler için erişilebilir olacak şekilde düzenlenmiştir.	404 (10.1)	683 (17.1)	904 (22.6)	1644 (41.1)	362 (9.1)
6. Okulda sosyal ve spor tesisleri engelli öğrenciler için erişilebilir olacak şekilde düzenlenmiştir.	458 (11.5)	760 (19.0)	792 (19.8)	1627 (40.7)	360 (9.0)
7. Okulda engelli öğrenciler için erişilebilirlik sağlayan asansör, rampa ve benzeri fiziksel düzenlemeler bulunmaktadır.	322 (8.1)	544 (13.6)	584 (14.6)	2039 (51.0)	508 (12.7)
8. Okulda engelli öğrenciler için acil durumlara yönelik (yangın, deprem, tahliye vb.) güvenlik önlemleri ve tahliye planları bulunmaktadır.	329 (8.2)	517 (12.9)	911 (22.8)	1786 (44.7)	454 (11.4)
9. Okulda engelli öğrenciler için Braille tabelalar, sesli yönlendirme sistemleri, dokunsal yüzeyler ve erişilebilir haritalar gibi yönlendirme ve bilgilendirme sistemleri bulunmaktadır.	475 (11.9)	889 (22.2)	1025 (25.6)	1291 (32.3)	317 (7.9)
10. Engelli öğrencilerin okula ulaşımını destekleyen (servis, özel araç, toplu taşıma vb.) düzenlemeler bulunmaktadır.	287 (7.2)	416 (10.4)	385 (9.6)	2100 (52.5)	809 (20.2)
EĞİTİM-ÖĞRETİM VE AKADEMİK DESTEK BOYUTU					
11. Okulda engelli öğrenciler için farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri (örneğin bireyselleştirilmiş öğretim, işitsel-görsel destekler, destekleyici materyaller vb.) uygulanmaktadır.	316 (7.9)	598 (15.0)	731 (18.3)	1887 (47.2)	465 (11.6)
12. Okulda engelli öğrenciler için altyazı, sesli betimleme, işaret dili çevirisi ve dijital materyaller gibi farklı öğrenme stillerine uygun materyaller sağlanmaktadır.	422 (10.6)	788 (19.7)	1094 (27.4)	1379 (34.5)	314 (7.9)
13. Okulda engelli öğrencilerin öğrenme süreci bireyselleştirilmiş değerlendirme yöntemleri ile izlenmekte ve geribildirim sağlanmaktadır.	329 (8.2)	545 (13.6)	737 (18.4)	1957 (49.0)	429 (10.7)

14. Okulda engelli öğrencilerin akademik başarısını desteklemek amacıyla ek ders, özel ders ve özel eğitim desteği gibi hizmetler sunulmaktadır.	495 (12.4)	796 (19.9)	645 (16.1)	1649 (41.3)	412 (10.3)
15. Okuldaki eğitim uygulamaları engelli öğrencilerin sınıf içi katılımını destekleyecek şekilde düzenlenmiştir.	338 (8.5)	510 (12.8)	685 (17.1)	2021 (50.6)	443 (11.1)
16. Okulda engelli öğrenciler için ek süre, alternatif sınav formatları ve teknolojik destek gibi değerlendirme uyarlamaları sağlanmaktadır.	414 (10.4)	693 (17.3)	942 (23.6)	1621 (40.6)	327 (8.2)
17. Okulda engelli öğrencilerin derslere katılımını artırmak için sesli kitaplar, işaret dili desteği, Braille yazılar ve özel yazılımlar sağlanmaktadır.	480 (12.0)	816 (20.4)	1114 (27.9)	1293 (32.3)	294 (7.4)
18. Okulda uygulanan eğitim programı, engelli öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun şekilde uyarlanabilmektedir.	340 (8.5)	563 (14.1)	750 (18.8)	1941 (48.6)	403 (10.1)
19. Merkezi sınavlarda engelli öğrencilerin engel türü ve derecesine uygun uyarlamalar (ek süre, özel sınav formatları vb.) sağlanmaktadır.	330 (8.3)	548 (13.7)	1134 (28.4)	1647 (41.2)	338 (8.5)
20. Engelli öğrenciler eğitim sürecinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden destek alabilmektedir.	137 (3.4)	281 (7.0)	367 (9.2)	2444 (61.1)	768 (19.2)

OKUL- AİLE İŞ BİRLİĞİ BOYUTU

21. Okulda okul yönetimi ile engelli çocuğu olan ailelerin düzenli olarak iletişim kurabilmesi için planlamalar (görüşme konusu, günü, saati, yeri vb.) yapılmaktadır.	354 (8.9)	499 (12.5)	477 (11.9)	2044 (51.1)	623 (15.6)
22. Okulda öğretmenler ile engelli çocuğu olan ailelerin düzenli olarak iletişim kurabilmesi için planlamalar (görüşme konusu, günü, saati, yeri vb.) yapılmaktadır.	292 (7.3)	450 (11.3)	510 (12.8)	2101 (52.6)	644 (16.1)
23. Okul, engelli çocukların gelişimi hakkında ailelere belirli aralıklarla bilgilendirme yapmaktadır.	295 (7.4)	514 (12.9)	429 (10.7)	2136 (53.4)	623 (15.6)
24. Okul, engelli çocukların eğitim ihtiyaçlarına yönelik ailelerle iş birliği yapmaktadır.	333 (8.3)	523 (13.1)	518 (13.0)	2048 (51.2)	575 (14.4)
25. Okul, aile katılımını artırmak için seminerler, toplantılar veya atölye çalışmaları düzenlemektedir.	435 (10.9)	685 (17.1)	714 (17.9)	1694 (42.4)	469 (11.7)
26. Okul, bireysel eğitim planı (BEP) oluşturma sürecine aileleri aktif olarak dahil etmektedir.	380 (9.5)	689 (17.2)	790 (19.8)	1695 (42.4)	443 (11.1)

PSİKOSOSYAL DESTEK VE REHBERLİK HİZMETLERİ BOYUTU

27. Okulda engelli çocuklar için psikolojik danışmanlık, akran desteği veya sosyal uyum programları sağlanmaktadır.	452 (11.3)	635 (15.9)	742 (18.6)	1708 (42.7)	460 (11.5)
28. Okuldaki rehberlik servisi, engelli çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için değerlendirme ve destek programları uygulamaktadır.	429 (10.7)	592 (14.8)	713 (17.8)	1805 (45.2)	458 (11.5)
29. Okul, engelli çocukların yaşadığı psikolojik ve sosyal sorunlara yönelik danışmanlık ve destek mekanizmaları sunmaktadır.	439 (11.0)	628 (15.7)	720 (18.0)	1770 (44.3)	440 (11.0)
30. Engelli çocuğa sahip aileler, okuldaki rehberlik hizmetlerinden yararlanabilmektedir.	303 (7.6)	487 (12.2)	586 (14.7)	2083 (52.1)	538 (13.5)
31. Okulda zorbalık, ayrımcılık veya sosyal dışlanma durumlarında engelli çocukların haklarını korumaya yönelik resmi başvuru ve müdahale mekanizmaları bulunmaktadır.	405 (10.1)	521 (13.0)	909 (22.7)	1691 (42.3)	471 (11.8)
32. Okulda engelli çocuklara yönelik ayrımcılık ve dışlanmayı önlemeye yönelik tedbirler alınmaktadır.	377 (9.4)	482 (12.1)	776 (19.4)	1848 (46.2)	514 (12.9)

ENGELLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK FARKINDALIK VE TUTUM BOYUTU

33. Öğretmenler, engelli çocukların eğitimine yönelik, her öğrencinin özel ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri ve stratejileri geliştirmektedir.	318 (8.0)	439 (11.0)	692 (17.3)	2008 (50.2)	540 (13.5)
34. Okul personeli (okul müdürü, öğretmenler ve idari personeller) engelli çocukların ihtiyaçlarına duyarlı bir yaklaşım sergileyerek, onlara uygun destek sağlamak için çaba göstermektedir.	277 (6.9)	335 (8.4)	599 (15.0)	2118 (53.0)	668 (16.7)
35. Okulda, engelli öğrencilere yönelik farkındalık artırıcı eğitimler ve seminerler düzenlenmektedir.	416 (10.4)	643 (16.1)	809 (20.2)	1688 (42.2)	441 (11.0)
36. Okuldaki tüm öğretmen ve personeller engelli çocuklarla iletişim kurarken sabırlı ve anlayışlı bir yaklaşım benimsemektedir.	253 (6.3)	332 (8.3)	630 (15.8)	2075 (51.9)	707 (17.7)
37. Okulda, engelli çocukların eğitime katılımı sırasında ayrımcılık yapılmadan eşit fırsatlar sağlanmaktadır.	276 (6.9)	405 (10.1)	661 (16.5)	2013 (50.4)	642 (16.1)
38. Engelli çocukların okula kayıt aşamasında, özel gereksinimlerine göre gerekli düzenlemeler ve destekler sağlanmaktadır.	321 (8.0)	415 (10.4)	655 (16.4)	2043 (51.1)	563 (14.1)

TOPLUMSAL VE SOSYAL ENTEGRASYON BOYUTU

39. Okulda, engelli çocukların dersler sırasında akranlarıyla etkileşimde bulunmalarını teşvik eden etkinlikler ve fırsatlar sunulmaktadır.	303 (7.6)	477 (11.9)	723 (18.1)	1948 (48.7)	546 (13.7)
40. Okulda, engelli çocukların ders dışında akranlarıyla etkileşimde bulunmalarını teşvik eden etkinlikler ve fırsatlar sunulmaktadır.	374 (9.4)	605 (15.1)	744 (18.6)	1773 (44.4)	501 (12.5)
41. Okulda, engelli çocuklar, akranlarıyla sosyal, sportif etkinliklere ve oyunlara katılım için uygun fırsatlar ve düzenlemeler sağlanmaktadır.	377 (9.4)	640 (16.0)	713 (17.8)	1765 (44.2)	502 (12.6)
42. Engelli çocuklar, okul bünyesinde veya okul dışındaki spor kulüpleri ve sporcu eğitim merkezlerine katılabilmekte ve bu alanda desteklenmektedir.	507 (12.7)	741 (18.5)	828 (20.7)	1476 (36.9)	445 (11.1)
43. Engelli çocuklar, okulda aldıkları eğitimle toplumsal hayata katılmak için gerekli becerileri kazanmakta ve sosyal uyumları desteklenmektedir.	368 (9.2)	449 (11.2)	729 (18.2)	1842 (46.1)	609 (15.2)

Erişilebilirlik Boyutu

Erişilebilirlik boyutunda okulda engelli öğrenciler için yapılan fiziksel düzenlemeler genel olarak olumlu geri bildirimler alırken, bazı alanlarda iyileştirmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıfların, tuvaletlerin, yemekhanelerin, laboratuvarların, kütüphanelerin ve sosyal/sportif tesislerin erişilebilirliği konusunda katılımcıların büyük bir kısmı olumlu görüş bildirmiştir; özellikle sınıflar için yapılan düzenlemelere %66.1'lik bir onay oranı ile daha fazla erişilebilirlik sağlandığı belirtilmiştir. Ancak, bu alanlarda %19.8 ile %30.5 arasında değişen oranlarda katılımcıların olumsuz görüş bildirmesi (Kesinlikle Katılmıyorum: 318, Katılmıyorum: 471) ve %14.1'lik bir kısmın kararsız kalması, okullarda bu alanların erişilebilirliğinin daha da güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Yemekhane, laboratuvarlar ve sosyal tesisler gibi sık kullanılan alanlarda yapılan düzenlemeler de genellikle olumlu olmakla birlikte, bu alanlarda erişim konusunda eksiklikler devam etmektedir. Yemekhane için %56.1'lik olumlu geri bildirim alınırken, laboratuvarlar ve sosyal tesislerde ise %51.0 olumlu geri bildirim elde edilmiştir. Fiziksel düzenlemelere dair yapılan iyileştirmeler arasında rampalar, asansörler ve diğer yardımcı düzenlemeler büyük oranda olumlu geri bildirim almış,

%63.7'lik bir olumlu oran elde edilmiştir. Ancak, yine de %21.7'lik bir kesim bu düzenlemelerin yetersiz olduğunu belirtmiştir (Kesinlikle Katılmıyorum: 322, Katılmıyorum: 544). Benzer şekilde, acil durum güvenliği ve tahliye planlarına dair verilen geri bildirimlerin %56.1'lik olumlu oranı, okulların acil durum güvenliği konusunda belli önlemler aldığını gösterse de, %21.1'lik bir kısmın olumsuz görüş bildirmesi (Kesinlikle Katılmıyorum: 329, Katılmıyorum: 517) ve %22.8'lik kararsız kesim, bu konuda daha kapsamlı ve etkili düzenlemelerin yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu veriler, okullarda fiziksel erişim sağlamak adına önemli ilerlemeler kaydedildiğini ancak hala birtakım eksikliklerin bulunduğunu ve engelli öğrencilerin daha eşit fırsatlar sunacak şekilde eğitim süreçlerine katılabilmesi için bu düzenlemelerin iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Eğitim-Öğretim ve Akademik Destek Boyutu

Eğitim-öğretim ve akademik destek boyutunda okullarda engelli öğrenciler için sağlanan öğretim yöntemleri ve materyallerin erişilebilirliği genellikle olumlu geri bildirimler almıştır, ancak bazı alanlarda iyileştirmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemlerinin uygulanması konusunda katılımcıların %58.8'i (1887 + 465) olumlu görüş bildirirken, %22.9'luk bir kesim (316 + 598) bu yöntemlerin yeterli olmadığını belirtmiştir. Altyazı, sesli betimleme ve dijital materyaller gibi destekleyici araçların sağlanması konusunda ise %42.4'lük (1379 + 314) bir olumlu geri bildirim oranı elde edilmiş, ancak %27.4'lük bir kısmın kararsız kalması ve %30.3 (422 + 788) bu materyallerin yetersiz olduğunu düşünmesi okullarda bu durumun erişilebilirliğinin daha da güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bireyselleştirilmiş değerlendirme yöntemleri ve geribildirim sağlanması ile ilgili olarak %59.7 (1957 + 429) olumlu görüş bildirilmiş, ancak %21.8 (329 + 545) bu uygulamaların yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Ek ders, özel ders ve özel eğitim desteği sağlanması hakkında ise %51.9 (1649 + 412) olumlu geri bildirim alınmış, fakat %32.3 (495 + 796) bu tür desteklerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Sınıf içi katılımı destekleyen eğitim uygulamalarına dair %62.4 (2021 + 443) olumlu geri bildirim alınmış, ancak %21.3 (338 + 510) bu düzenlemelerin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Değerlendirme uyarlamaları konusunda %59.2 (1621 + 327) olumlu geri bildirim alınmış, ancak %27.7 (414 + 693) bu uyarlamaların yetersiz olduğunu belirtmiştir. Son olarak, derslere katılımı artırıcı materyaller (sesli kitaplar, işaret dili desteği, Braille yazılar vb.) konusunda ise %64.6 (1293 + 294) olumlu geri bildirim elde edilmiştir, ancak %32.4 (480 + 816) bu materyallerin yetersiz olduğunu düşünmüştür. Bu bulgular, eğitim-öğretim süreçlerinde ve akademik destek sağlama noktasında okullarda önemli ilerlemeler kaydedildiğini, ancak daha fazla iyileştirme yapılması gerektiğini ve engelli öğrencilerin eğitim süreçlerine daha etkin katılımını sağlamak adına bazı düzenlemelerin güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Okul-Aile İş Birliği Boyutu

Okul-aile iş birliği boyutunda yapılan düzenlemeler, okul yönetimi ve öğretmenlerin engelli çocukları olan ailelerle olan iletişimini önemli ölçüde iyileştirmiştir. Okul yönetimi ile engelli çocuğu olan ailelerin düzenli olarak iletişim kurabilmesi için yapılan planlamalara dair katılımcıların %66.7'si (2044 + 623) olumlu geri bildirimde bulunmuş, ancak %21.4 (354 + 499) olumsuz görüş bildirmiştir. Öğretmenlerle yapılan planlamalara dair ise %68.7'si (2101 + 644) olumlu geri bildirim verirken,

%18.6 (292 + 450) bu konuda olumsuz görüş bildirmiştir. Okulun engelli çocukların gelişimi hakkında ailelere belirli aralıklarla bilgilendirme yapmasına dair verilen olumlu geri bildirim oranı ise %69.0 (2136 + 623) olup, %20.3 (295 + 514) olumsuz görüş bildirilmiştir. Ailelerle iş birliği yaparak engelli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik okulun çabalarına dair ise %65.6'sı (2048 + 575) olumlu görüş bildirilmiş, %21.4'lük bir kesim (333 + 523) olumsuz yorumda bulunmuştur. Okulun aile katılımını artırmak için seminerler, toplantılar veya atölye çalışmaları düzenlemesine dair ise %53.8 (1694 + 469) olumlu geri bildirim alınmış, ancak %28.0 (435 + 685) olumsuz görüş bildirilmiştir. Bireysel eğitim planı (BEP) oluşturma sürecine ailelerin aktif olarak dahil edilmesi konusunda katılımcıların %53.8'i (1695 + 443) olumlu geri bildirimde bulunmuş, %26.7 (380 + 689) ise bu sürecin daha etkin hale getirilmesi gerektiğini düşünmüştür. Bu veriler, okul-aile iş birliği konusunda önemli ilerlemelerin kaydedildiğini, ancak hala ailelerin okullarla olan etkileşimini ve katılımını artırmak için sınırlı bulunan noktaların güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Okulların ailelerle daha sistematik ve sürekli bir şekilde iletişim kurabilmesi ve ailelerin eğitim süreçlerine daha fazla dahil edilmesi için ek adımlar atılmalıdır.

Psikososyal Destek ve Rehberlik Hizmetleri Boyutu

Psikososyal destek ve rehberlik hizmetleri boyutunda, okullarda engelli çocuklar için sağlanan desteklerin genellikle olumlu geri bildirimler aldığı görülmektedir, ancak bazı alanlarda iyileştirmeler yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Okullarda engelli çocuklar için psikolojik danışmanlık, akran desteği veya sosyal uyum programları sağlanmasına dair katılımcıların %54.2'si (1708 + 460) olumlu geri bildirimde bulunmuşken, %27.2'si (452 + 635) bu hizmetlerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Okul rehberlik servisinin engelli çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için değerlendirme ve destek programları uygulamasına dair ise %56.7'si (1805 + 458) olumlu görüş bildirilmiş, ancak %25.5'lik bir kesim (429 + 592) bu hizmetlerin yeterli olmadığına dair olumsuz görüş bildirmiştir. Engelli çocukların yaşadığı psikolojik ve sosyal sorunlara yönelik danışmanlık ve destek mekanizmalarının sunulmasına dair verilen olumlu geri bildirim oranı %55.3 (1770 + 440) iken, %26.7 (439 + 628) olumsuz görüş bildirilmiştir. Rehberlik hizmetlerinden engelli çocuğa sahip ailelerin yararlanabilmesine dair ise katılımcıların %65.6'sı (2083 + 538) olumlu geri bildirimde bulunmuş, %19.8'i (303 + 487) bu hizmetlerin yetersiz olduğunu düşünmüştür. Okullarda zorbalık, ayrımcılık veya sosyal dışlanma durumlarında engelli çocukların haklarını korumaya yönelik resmi başvuru ve müdahale mekanizmalarının bulunduğunu belirten katılımcıların oranı %53.5 (1691 + 471) olup, %23.1'lik bir kesim (405 + 521) bu mekanizmaların yetersiz olduğunu belirtmiştir. Son olarak, okulda engelli çocuklara yönelik ayrımcılık ve dışlanmayı önlemeye yönelik tedbirlerin alınması konusunda katılımcıların %58.2'si (1848 + 514) olumlu geri bildirimde bulunmuş, ancak %21.5'i (377 + 482) bu tedbirlerin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, psikososyal destek ve rehberlik hizmetlerinin sağlanmasında okulların büyük bir çaba sarf ettiğini, ancak hala bazı alanlarda bu hizmetlerin güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Engelli öğrencilerin psikolojik ve sosyal destek hizmetlerinden daha fazla faydalanabilmesi için okullarda daha kapsamlı ve etkili hizmetler sunulmalıdır.

Engelli Öğrencilere Yönelik Farkındalık ve Tutum Boyutu

Engelli öğrencilere yönelik farkındalık ve tutum boyutunda, öğretmenlerin ve okul personelinin engelli öğrencilerin eğitimine yönelik sergilediği tutumlar ve bu konuda sağlanan eğitimler, genellikle olumlu geri bildirimler almıştır, ancak bazı alanlarda gelişim sağlanması gerektiği görülmektedir. Öğretmenlerin, engelli çocukların eğitimine yönelik her öğrencinin özel ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri ve stratejileri geliştirmesi konusunda katılımcıların %63.7'si (2008 + 540) olumlu görüş bildirirken, %19.0'lık bir kesim (318 + 439) bu konuda olumsuz görüş bildirmiştir. Okul personelinin engelli çocukların ihtiyaçlarına duyarlı bir yaklaşım sergileyerek, onlara uygun destek sağlamak için çaba göstermesi konusunda %69.7'si (2118 + 668) olumlu geri bildirimde bulunmuş, %15.3'lük bir kesim (277 + 335) olumsuz görüş bildirmiştir. Okulda engelli öğrencilere yönelik farkındalık artırıcı eğitimler ve seminerlerin düzenlenmesi konusunda %53.2'si (1688 + 441) olumlu geri bildirimde bulunmuş, ancak %26.5'lik bir kesim (416 + 643) bu eğitimlerin yetersiz olduğunu düşünmüştür. Okuldaki tüm öğretmen ve personellerin engelli çocuklarla iletişim kurarken sabırlı ve anlayışlı bir yaklaşım benimsemesi konusunda katılımcıların %69.6'sı (2075 + 707) olumlu görüş bildirmişken, %14.6'sı (253 + 332) bu tutumun yeterli olmadığına dair olumsuz görüş bildirmiştir. Engelli çocukların eğitime katılımı sırasında ayrımcılık yapılmadan eşit fırsatlar sağlandığını belirten katılımcıların oranı %66.5'tir (2013 + 642), ancak %17.0'lık bir kesim (276 + 405) bu konuda olumsuz görüş bildirmiştir. Son olarak, engelli çocukların okula kayıt aşamasında, özel gereksinimlerine göre gerekli düzenlemeler ve desteklerin sağlanıp sağlanmadığı konusunda katılımcıların %65.2'si (2043 + 563) olumlu geri bildirimde bulunmuş, %18.4'lük bir kesim (321 + 415) olumsuz görüş bildirmiştir. Bu bulgular, okulda engelli öğrencilere yönelik farkındalık ve tutum konusunda büyük bir ilerleme kaydedildiğini, ancak daha fazla eğitim ve bilinçlendirme faaliyetinin gerekli olduğunu göstermektedir. Engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde daha etkin bir katılım sağlayabilmesi için okul personelinin ve öğrencilerin tutumlarını güçlendirecek eğitimler ve etkinlikler düzenlenmelidir.

Toplumsal ve Sosyal Entegrasyon Boyutu

Toplumsal ve sosyal entegrasyon boyutunda, engelli öğrencilerin okulda ve okul dışında akranlarıyla etkileşimde bulunmalarını teşvik eden fırsatlar ve düzenlemeler genellikle olumlu geri bildirimler almış olsa da bu süreçte iyileştirilmesi gereken alanlar olduğu görülmektedir. Okulda, engelli çocukların dersler sırasında akranlarıyla etkileşimde bulunmalarını teşvik eden etkinlikler ve fırsatlar sunulmasına dair katılımcıların %62.4'ü (1948 + 546) olumlu geri bildirimde bulunmuş, %19.5'i (303 + 477) bu fırsatların yetersiz olduğunu belirtmiştir. Okulda, engelli çocukların ders dışında akranlarıyla etkileşimde bulunmalarını teşvik eden etkinlikler ve fırsatlar sunulmasına dair ise %59.5'lik (1773 + 501) bir olumlu geri bildirim oranı elde edilmiştir, ancak %24.5 (374 + 605) olumsuz görüş bildirilmiştir. Sosyal ve sportif etkinlikler konusunda ise, okulda engelli çocukların akranlarıyla katılım gösterebileceği fırsatlar ve düzenlemelerin sağlanmasına dair katılımcıların %56.8'i (1765 + 502) olumlu görüş bildirirken, %25.4 (377 + 640) bu düzenlemelerin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Engelli çocukların okul bünyesinde veya okul dışındaki spor kulüpleri ve sporcu eğitim merkezlerine katılabilmesi ve bu alanda desteklenmesi konusunda %48.0 (1476 + 445) olumlu geri bildirim alınmış,

%31.2 (507 + 741) ise bu fırsatların yetersiz olduğunu belirtmiştir. Son olarak, engelli çocukların okulda aldıkları eğitimle toplumsal hayata katılmak için gerekli becerileri kazandığı ve sosyal uyumlarının desteklendiği konusunda %61.3 (1842 + 609) olumlu görüş bildirilmiş, %20.4 (368 + 449) olumsuz görüş bildirilmiştir. Bu bulgular, okulda engelli çocukların toplumsal ve sosyal entegrasyonuna yönelik yapılan düzenlemelerin genelde olumlu geri bildirim aldığı, ancak sosyal etkinlikler, spor fırsatları ve akran etkileşimi konusunda daha fazla fırsat sunulması gerektiğini göstermektedir. Okulların, engelli öğrencilerin toplumsal hayata entegrasyonunu desteklemek amacıyla sosyal ve sportif faaliyetleri artırarak, akran etkileşimini teşvik edecek düzenlemeler yapması gerekmektedir.

Sonuç olarak, birinci araştırma sorusundan elde edilen bulgular birlikte düşünüldüğünde, engelli çocuğu olan ailelerin kapsayıcı eğitim alt boyutlarına ilişkin deneyimleri genel olarak karışık bir dağılım göstermektedir. Erişilebilirlik boyutunda, sınıflar, tuvaletler ve sosyal tesisler gibi alanlarda yapılan düzenlemeler büyük ölçüde olumlu geri bildirim alırken, bu alanların erişilebilirliğinin daha da güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Özellikle sınıflar için %66.1'lik olumlu geri bildirim oranı, ancak %19.8'lik olumsuz görüş, erişilebilirliğin iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Eğitim-öğretim ve akademik destek boyutunda, öğretim yöntemlerinin ve materyallerin erişilebilirliğine dair genel olarak olumlu bir görüş bildirilmiş olsa da, dijital materyaller ve değerlendirme uyarlamalarının daha fazla iyileştirilmesi gerektiği, özellikle %30.3'lük olumsuz görüş oranından anlaşılmaktadır. Okul-aile iş birliği boyutunda, ailelerin okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişimde genel bir olumlu görüş ağırlığı görülse de, %21.4 ile %28.0 arasında değişen olumsuz görüşler, iletişim ve iş birliği süreçlerinin daha etkin hale getirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Psikososyal destek ve rehberlik hizmetleri boyutunda, engelli çocukların ihtiyaçlarına yönelik sağlanan desteklerin çoğunlukla yeterli bulunmuş olsa da, %23.1 ile %26.7 arasında değişen olumsuz görüşler, bu hizmetlerin daha kapsamlı ve erişilebilir olması gerektiğini göstermektedir. Son olarak, toplumsal ve sosyal entegrasyon boyutunda, okulda engelli çocukların akranlarıyla etkileşimi ve sosyal entegrasyonu konusunda olumlu geri bildirimler alındığı görülmüş, ancak sosyal ve sportif fırsatların artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bulgular, kapsayıcı eğitimin engelli çocukların eğitimine dair çeşitli boyutlarda önemli ilerlemeler kaydedildiğini, ancak hala çeşitli iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Araştırma Sorusu 2. Engelli çocuğu olan ailelerin kapsayıcı eğitimin alt boyutlarına ilişkin deneyimleri, cinsiyet, yaş, meslek türü, gelir düzeyi ile çocuklarının engel türü, eğitim türü ve düzeyi gibi demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma sorusunun analizleri için, "cinsiyet" ve "çalışma durumu" gibi ikili gruplama içeren değişkenler için bağımsız örneklem t-testi uygulanmış, ardından "yaş", "çocuklarının engel türü", "eğitim düzeyi" ve "ailelerin aylık ortalama gelir düzeyi" gibi çok kategorili değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Tüm analizlerde parametrik varsayımlar (normallik ve varyans homojenliği) test edilmiş ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda parametrik testler kullanılmıştır. ANOVA sonuçlarında anlamlı farkların tespit edilmesi durumunda, gruplar arası farkın yönünü ve istatistiksel önemini belirlemek için Tukey HSD post-hoc testleri uygulanmıştır. İlgili analizler, ilerleyen bölümlerde tüm alt boyutlar için sırasıyla sunulacaktır.

Erişilebilirlik Boyutu

Erişilebilirlik, kapsayıcı eğitimin temel belirleyicilerinden biri olarak, fiziksel, dijital ve çevresel düzeyde sunulan düzenlemelerin birleşik etkisini yansıtmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada, engelli çocuğa sahip ailelerin erişilebilirlik boyutuna ilişkin deneyimlerinin, farklı demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için karşılaştırmalı analizler yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 16. ve Tablo 17.'de sunulmuştur.

Tablo 16. Erişilebilirlik Boyutu Puanlarının Cinsiyete ve Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet					
Grup	N	\bar{x}	SD (SS)	t (df)	p
Kadın	3119	33.19	9.11	-2.394 (3995)	0.017
Erkek	878	34.03	9.05		
Çalışma Durumu					
Grup	N	\bar{x}	SD (SS)	t (df)	p
Evet	837	32.85	9.18	-1.880 (3991)	0.060
Hayır	3156	33.51	9.07		

Cinsiyet değişkeni için yapılan t-testi sonuçları, kadın ve erkek katılımcıların erişilebilirlik deneyimleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Kadın katılımcıların ortalama puanı $\bar{x} = 33.19$ (ss = 9.11), erkek katılımcıların ortalama puanı ise $\bar{x} = 34.03$ (ss = 9.05) olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testinin sonuçları, $t(3995) = -2.394$, $p = 0.017$ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç, erkek katılımcıların erişilebilirlik deneyimlerinin kadın katılımcılara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışma durumu **değişkenine göre** yapılan t-testi sonuçları ise, çalışan ve çalışmayan katılımcılar arasında erişilebilirlik deneyimlerine dair anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Çalışan katılımcıların ortalama puanı $\bar{x} = 32.85$ (ss = 9.18), çalışmayan katılımcıların ortalama puanı ise $\bar{x} = 33.51$ (ss = 9.07) olarak bulunmuştur. t-testinin sonuçları, $t(3991) = -1.880$, $p = 0.060$ olarak belirlenmiş ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 17. Erişilebilirlik Boyutuna İlişkin ANOVA sonuçları

Değişken	F(DF1, DF2)	F Değeri	p
Yaş	F(5, 3991)	9.300	< .001
Eğitim Düzeyi	F(3, 3993)	9.744	< .001
Eğitim Türü	F(2, 3994)	50.51	< .001
Aylık Ortalama Gelir	F(4, 3992)	7.895	< .001
Çocuğun Tanısı	F(10, 3996)	3.303	< .001

Katılımcıların yaş gruplarına göre yapılan ANOVA, erişilebilirlik deneyimlerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir, $F(5, 3991) = 9.300$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.012$. Bu, farklı yaş gruplarının erişilebilirlik deneyimlerinin anlamlı derecede farklı olduğu anlamına gelmektedir. Tukey HSD post-hoc testi,

18-24 yaş grubunun, 25-34, 35-44, 45-54 ve 55-64 yaş gruplarına göre anlamlı farklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Ancak, 65 yaş ve üzeri grup, diğer yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında anlamlı farklar göstermemektedir.

Eğitim düzeyi açısından yapılan ANOVA, gruplar arasında anlamlı bir fark bulmuştur, $F(3, 3993) = 9.744$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.007$. Tukey HSD post-hoc testi sonuçları, okul öncesi, ilkokul ve ortaokul eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklar bulmuş, ancak lise düzeyindeki katılımcıların deneyimleri ile diğer eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. **Eğitim türü değişkenine** yönelik ANOVA sonuçları da anlamlı farklar ortaya koymuştur, $F(2, 3994) = 50.51$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.025$. Tukey HSD post-hoc testi, kaynaştırma eğitimi alan çocukların ailelerinin erişilebilirlik deneyimlerinin en düşük olduğunu, bunu özel eğitim sınıfında eğitim alan çocukların ailelerinin izlediğini ve en yüksek erişilebilirlik deneyimine sahip olanların ise özel eğitim okulunda eğitime katılan çocukların aileleri olduğunu göstermektedir. **Aylık ortalama gelir değişkenine göre** yapılan ANOVA analizi, gelir seviyelerinin erişilebilirlik deneyimleri üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermiştir, $F(4, 3992) = 7.895$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.008$. Tukey HSD testi sonuçları, düşük gelir grubundaki katılımcıların deneyimlerinin, yüksek gelir gruplarına göre anlamlı derecede daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Çocuğun tanısı değişkenine göre yapılan ANOVA, gruplar arasında anlamlı bir fark bulmuştur, $F(10, 3996) = 3.303$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.008$. Ancak, Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, ANOVA'nın genel olarak gruplar arasında anlamlı bir fark gösterdiğini, ancak spesifik olarak hangi grupların birbirinden farklı olduğunun belirlenemediğini göstermektedir. Betimsel istatistikler incelendiğinde, hafif özel gereksinimli çocuğu olan katılımcıların en yüksek erişilebilirlik deneyimine sahip olduğu görülmüştür. Diğer yandan, tam bağımlı çocuğa sahip katılımcıların deneyimleri, diğer gruplara göre daha düşük çıkmıştır. Bu bulgular, özel gereksinimli çocuklar arasında, çocukların bağımlılık düzeylerinin ailelerin eğitim deneyimlerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu düşündürmektedir.

Özetle, engelli çocuğu olan ailelerin erişilebilirlik deneyimleri, demografik değişkenlere bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Yaş gruplarına göre yapılan analizler, farklı yaş gruplarının erişilebilirlik deneyimlerinin belirgin şekilde farklı olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim düzeyi ve eğitim türü açısından yapılan incelemelerde ise, özel eğitim okulu ve özel eğitim sınıfında eğitim alan çocukların ailelerinin daha yüksek erişilebilirlik deneyimlerine sahip oldukları, kaynaştırma eğitimi alan çocukların ailelerinin ise daha düşük deneyimler yaşadığı görülmüştür. Ayrıca, gelir seviyelerinin de erişilebilirlik deneyimlerinde önemli bir rol oynadığı, düşük gelirli ailelerin deneyimlerinin yüksek gelirli ailelere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Çocuğun tanısı değişkenine göre yapılan analizlerde ise, hafif özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerin en yüksek erişilebilirlik deneyimlerine sahip olduğu, tam bağımlı çocuğa sahip ailelerin ise daha düşük deneyimler yaşadığı gözlemlenmiştir.

Eğitim-Öğretim ve Akademik Destek Boyutu

Eğitim-öğretim ve akademik destek, engelli öğrencilerin akademik kaynaklara erişimi, pedagojik uyarlamalardan faydalanma düzeyleri ve öğretmenleriyle kurdukları etkileşimleri kapsamlı bir şekilde yansıtmaktadır. Bu çalışmada, engelli çocuğa sahip ailelerin eğitim-öğretim ve akademik destek

alanındaki deneyimlerinin, çeşitli demografik değişkenlere bağlı olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini incelemek amacıyla karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 18. ve Tablo 19.'da sunulmuş olup, ilgili değişkenlerin etkilerini ortaya koymaktadır.

Tablo 18. Eğitim-Öğretim ve Akademik Destek Boyutu Puanlarının Cinsiyete ve Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet					
Grup	N	\bar{x}	SD (SS)	t (df)	p
Kadın	3119	33.03	9.02	-2.525 (3995)	0.012
Erkek	878	33.90	8.63		
Çalışma Durumu					
Grup	N	\bar{x}	SD (SS)	t (df)	p
Evet	837	32.97	8.89	-0.904 (3991)	0.366
Hayır	3156	33.29	8.96		

Cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi sonuçları, kadın ve erkek katılımcılar arasında eğitim-öğretim ve akademik destek deneyimlerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Kadın katılımcıların ortalama puanı $\bar{x} = 33.03$ (ss = 9.02), erkek katılımcıların ortalama puanı ise $\bar{x} = 33.90$ (ss = 8.63) olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testinin sonuçları $t(3995) = -2.525$, $p = 0.012$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, erkek katılımcıların eğitim-öğretim ve akademik destek deneyimlerinin kadın katılımcılara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışma durumu değişkenine göre yapılan t-testi sonuçları ise, çalışan ve çalışmayan katılımcılar arasında eğitim-öğretim ve akademik destek deneyimlerine dair anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Çalışan katılımcıların ortalama puanı $\bar{x} = 32.97$ (ss = 8.89), çalışmayan katılımcıların ortalama puanı ise $\bar{x} = 33.29$ (ss = 8.96) olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testinin sonuçları $t(3991) = -0.904$, $p = 0.366$ olarak belirlenmiş ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 19. Eğitim-Öğretim ve Akademik Destek Boyutuna İlişkin ANOVA sonuçları

Değişken	F(DF1, DF2)	F Değeri	p
Yaş	F(5, 3991)	8.076	< .001
Eğitim Düzeyi	F(3, 3993)	4.523	.004
Eğitim Türü	F(2, 3994)	17.203	< .001
Aylık Ortalama Gelir	F(4, 3992)	10.420	< .001
Çocuğun Tanısı	F(10, 3996)	4.296	< .001

Yaş gruplarına göre yapılan ANOVA, katılımcıların eğitim-öğretim ve akademik destek deneyimlerinde anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur, $F(5, 3991) = 8.076$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.010$. Bu bulgu, farklı yaş gruplarının eğitim-öğretim ve akademik destek deneyimlerinin anlamlı derecede farklı olduğunu göstermektedir. Tukey HSD post-hoc testi, 18-24 yaş grubunun, 25-34, 35-44, 45-

54 ve 55-64 yaş gruplarına göre anlamlı farklar gösterdiğini belirlemiştir. Ancak, 65 yaş ve üzeri grup, diğer yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında anlamlı farklar göstermemektedir. **Eğitim düzeyine** ilişkin yapılan ANOVA, gruplar arasında anlamlı bir fark bulmuş, $F(3, 3993) = 4.523$, $p = 0.004$, $\eta^2 = 0.003$. Tukey HSD post-hoc testi, ortaokul eğitim düzeyindeki katılımcıların deneyimlerinin, diğer tüm eğitim düzeylerinden farklı olduğunu ortaya koymuştur. Okul öncesi ve ilkökul eğitim düzeyleri arasındaki fark anlamlı olmamakla birlikte, ortaokul düzeyindeki katılımcıların eğitim-öğretim ve akademik destek deneyimleri diğer gruplara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Lise düzeyindeki katılımcıların deneyimleri ile diğer gruplar arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. **Eğitim türü** açısından yapılan ANOVA sonuçları, anlamlı farklar ortaya koymuş, $F(2, 3994) = 17.203$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.009$. Tukey HSD post-hoc testi, kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim sınıfında eğitim alan çocukların ailelerinin eğitim-öğretim ve akademik destek deneyimlerinin benzer olduğunu göstermiştir. Özel eğitim okulunda eğitim alan çocukların ailelerinin deneyimlerinin ise hem yüksek hem de diğer gruplardan anlamlı derecede farklı olduğu belirlenmiştir. **Aylık ortalama gelir değişkenine göre** yapılan ANOVA analizi, gelir seviyelerinin eğitim-öğretim ve akademik destek deneyimlerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermiştir, $F(4, 3992) = 10.420$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.008$. Tukey HSD testi sonuçları, yüksek gelir grubundaki katılımcıların, düşük gelir grubuna göre anlamlı derecede daha düşük eğitim-öğretim ve akademik destek deneyimlerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, daha yüksek gelire sahip bireylerin, gelir düzeyi düşük olanlara kıyasla daha az olumlu deneyimler yaşadığını göstermektedir. Çocuğun tanısı değişkenine göre yapılan ANOVA, gruplar arasında anlamlı bir fark bulmuş, $F(10, 3996) = 4.296$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.008$. Ancak, Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, ANOVA'nın genel olarak gruplar arasında anlamlı bir fark gösterdiğini, ancak spesifik olarak hangi grupların birbirinden farklı olduğunun belirlenemediğini ortaya koymaktadır. Betimsel istatistiklere bakıldığında, hafif özel gereksinimli çocuğu olan katılımcıların en yüksek deneyime sahip olduğu, buna karşın tam bağımlı çocuğa sahip katılımcıların daha düşük deneyimlere sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Özetle, engelli çocuğu olan ailelerin eğitim-öğretim ve akademik destek boyutundaki deneyimleri, demografik değişkenlere bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. **Yaş gruplarına göre** yapılan analizlerde, özellikle genç yaş gruplarının eğitim-öğretim ve akademik destek deneyimlerinin diğer gruplardan farklı olduğu, ancak 65 yaş ve üzeri grubunun deneyimlerinde belirgin bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Eğitim düzeyine göre yapılan değerlendirmelerde ise, ortaokul düzeyindeki katılımcıların deneyimlerinin diğer gruplara kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. **Eğitim türü** açısından yapılan incelemelerde, kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim sınıfı eğitimine katılan çocukların ailelerinin deneyimleri benzerken, özel eğitim okulunda eğitime katılan çocukların ailelerinin deneyimlerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. **Gelir seviyelerine göre** yapılan analizlerde ise, düşük gelir grubundaki katılımcıların eğitim-öğretim ve akademik destek deneyimlerinin, yüksek gelir grubundakilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocuğun tanısı açısından yapılan değerlendirmeler ise, hafif özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin en yüksek deneyimlere sahip olduğunu, tam bağımlı çocuğa sahip ailelerin ise daha düşük deneyimler yaşadığını göstermektedir.

Okul-Aile İş Birliği Boyutu

Okul-aile iş birliği, engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde ailelerin öğretmenlerle ve okul yönetimiyle kurdukları iş birliği düzeyini, ailelerin eğitim sürecine katılımını ve bu süreçte aldıkları destekleri kapsamlı bir şekilde yansıtmaktadır. Bu çalışmada, engelli çocuğa sahip ailelerin okul-aile iş birliği alanındaki deneyimlerinin, çeşitli demografik değişkenlere bağlı olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini incelemek amacıyla karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 20. ve Tablo 21.'de sunulmuş olup, ilgili değişkenlerin etkilerini ortaya koymaktadır.

Tablo 20. Okul-Aile İş Birliği Boyutu Puanlarının Cinsiyete ve Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet					
Grup	N	\bar{x}	SD (SS)	t (df)	p
Kadın	3119	20.64	6.10	-1.940 (3995)	0.05
Erkek	878	21.09	5.96		
Çalışma Durumu					
Grup	N	\bar{x}	SD (SS)	t (df)	p
Evet	837	20.45	6.17	-1.536 (3991)	0.125
Hayır	3156	20.81	6.04		

Cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi sonuçları, kadın ve erkek katılımcılar arasında okul-aile iş birliği deneyimlerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Kadın katılımcıların ortalama puanı $\bar{x} = 20.64$ (ss = 6.10), erkek katılımcıların ortalama puanı ise $\bar{x} = 21.09$ (ss = 5.96) olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testinin sonuçları $t(3995) = -1.940$, $p = 0.052$ olarak tespit edilmiştir. Erkek katılımcıların okul-aile iş birliği deneyimlerinin, kadın katılımcılara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. **Çalışma durumu değişkenine göre** yapılan t-testi sonuçları, çalışan ve çalışmayan katılımcılar arasında okul-aile iş birliği deneyimlerine dair anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Çalışan katılımcıların ortalama puanı $\bar{x} = 20.45$ (ss = 6.17), çalışmayan katılımcıların ortalama puanı ise $\bar{x} = 20.81$ (ss = 6.04) olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testinin sonuçları $t(3991) = -1.536$, $p = 0.125$ olarak belirlenmiş ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 21. Okul-Aile İş Birliği Boyutuna İlişkin ANOVA sonuçları

Değişken	F(DF1, DF2)	F Değeri	p
Yaş	F(5, 3991)	4.734	< .001
Eğitim Düzeyi	F(3, 3993)	6.647	< .001
Eğitim Türü	F(2, 3994)	20.062	< .001
Aylık Ortalama Gelir	F(4, 3992)	10.042	< .001
Çocuğun Tanısı	F(10, 3996)	2.232	.014

Yaş gruplarına göre yapılan ANOVA, katılımcıların okul-aile iş birliği deneyimlerinde anlamlı bir fark bulmuştur, $F(5, 3991) = 4.734$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.006$. Bu sonuç, farklı yaş gruplarının okul-aile iş birliği deneyimlerinin anlamlı derecede farklı olduğunu göstermektedir. Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre, 18-24 yaş grubunun, 35-44 yaş grubuna göre anlamlı farklar gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Ancak, diğer yaş grupları arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. 65 yaş ve üzeri grup, diğer yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında anlamlı farklar göstermemektedir. **Eğitim düzeyine göre** yapılan ANOVA, gruplar arasında anlamlı bir fark bulmuştur, $F(3, 3993) = 6.647$, $p = < .001$, $\eta^2 = 0.003$. Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre, ortaokul eğitim düzeyindeki katılımcıların okul-aile iş birliği deneyimlerinin, okul öncesi, ilkokul ve lise eğitim düzeylerindeki katılımcılardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak, okul öncesi, ilkokul ve lise eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. **Eğitim türüne göre** yapılan ANOVA sonuçları anlamlı farklar ortaya koymuştur, $F(2, 3994) = 20.062$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.010$. Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre, kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim sınıfında eğitim alan çocukların ailelerinin okul-aile iş birliği deneyimlerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Ancak, özel eğitim okulunda eğitim alan çocukların ailelerinin deneyimlerinin hem yüksek hem de diğer gruplardan anlamlı derecede farklı olduğu bulunmuştur. **Aylık ortalama gelir değişkenine göre** yapılan ANOVA analizi, gelir seviyelerinin okul-aile iş birliği deneyimleri üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermiştir, $F(4, 3992) = 10.042$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.008$. Ancak, Tukey HSD testi sonuçlarına göre, gelir grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Betimsel istatistiklere göre, en düşük gelir grubundaki katılımcıların okul-aile iş birliği deneyimleri, diğer gelir gruplarına göre en yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, düşük gelirli bireylerin daha olumlu okul-aile iş birliği deneyimleri yaşadığını göstermektedir. Çocuğun tanısı değişkenine göre yapılan ANOVA, gruplar arasında anlamlı bir fark bulmuştur, $F(10, 3996) = 2.232$, $p = 0.014$, $\eta^2 = 0.008$. Ancak, Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, ANOVA'nın genel olarak gruplar arasında anlamlı bir fark bulduğunu, ancak spesifik olarak hangi grupların birbirinden farklı olduğunu belirleyemediğini göstermektedir. Betimsel istatistiklere göre, ileri düzey ve tam bağımlı çocuğa sahip katılımcıların okul-aile iş birliği deneyimleri, diğer gruplara göre en düşük bulunmuştur. Bu bulgu, çocukların bağımlılık düzeylerinin okul-aile iş birliği deneyimlerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Özetle, engelli çocuğu olan ailelerin okul-aile iş birliği deneyimleri, demografik değişkenlere bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Yaş gruplarına göre yapılan analizde, 18-24 yaş grubunun 35-44 yaş grubuna göre anlamlı farklar gösterdiği, ancak diğer yaş grupları arasında farklar bulunmadığı tespit edilmiştir. Eğitim düzeyine göre yapılan değerlendirmede, ortaokul düzeyindeki katılımcıların okul-aile iş birliği deneyimlerinin diğer eğitim düzeylerine göre daha yüksek olduğu, ancak okul öncesi, ilkokul ve lise düzeyleri arasında anlamlı farklar olmadığı gözlemlenmiştir. Eğitim türüne göre yapılan analizde ise, kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim sınıfında eğitim alan çocukların ailelerinin deneyimlerinin benzer olduğu, ancak özel eğitim okulunda eğitim alan çocukların ailelerinin deneyimlerinin diğer gruplardan anlamlı derecede farklı olduğu bulunmuştur. Aylık ortalama gelir düzeyine göre yapılan değerlendirmede, düşük gelir grubundaki katılımcıların okul-aile iş birliği deneyimlerinin en yüksek olduğu, ancak gelir grupları arasında anlamlı farklar olmadığı

belirlenmiştir. Çocuğun tanısı açısından yapılan analizde, ileri düzey ve tam bağımlı çocuğa sahip ailelerin en düşük okul-aile iş birliği deneyimlerine sahip olduğu, çocukların bağımlılık düzeylerinin okul-aile iş birliği deneyimlerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, okul-aile iş birliği deneyimlerinin, ailelerin yaş, eğitim düzeyi, eğitim türü, gelir durumu ve çocuklarının bağımlılık düzeyine göre değiştiğini göstermektedir.

Psikososyal Destek ve Rehberlik Hizmetleri Boyutu

Psikososyal destek ve rehberlik hizmetleri, engelli öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını artırmak için kritik bir rol oynamaktadır. Bu boyut, öğrencilere duygusal destek sağlamak, psikolojik engelleri aşmalarına yardımcı olmak ve onları sosyal entegrasyona yönlendirmek amacıyla sunulan rehberlik ve destek hizmetlerini kapsamaktadır. Engelli öğrenciler için bu hizmetler, onların öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olurken, ailelerin de eğitim sürecine aktif katılımlarını sağlamaktadır. Bu çalışmada, engelli çocuğa sahip ailelerin psikososyal destek ve rehberlik hizmetlerine ilişkin deneyimlerinin, çeşitli demografik değişkenler doğrultusunda anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini incelemek amacıyla karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Elde edilen bulgular, bu boyutun öğrencilerin eğitim süreçlerinde ve psikolojik gelişimlerinde ne denli önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, Tablo 22. ve Tablo 23.'te sunulmuştur.

Tablo 22. *Psikososyal Destek ve Rehberlik Hizmetleri Boyutu Puanlarının Cinsiyete ve Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması*

Grup	N	Cinsiyet		t (df)	p
		\bar{x}	SD (SS)		
Kadın	3119	20.03	6.23	-1.879 (3995)	0.06
Erkek	878	20.47	5.83		
Çalışma Durumu					
Grup	N	\bar{x}	SD (SS)	t (df)	p
Evet	837	19.75	6.08	-2.023 (3991)	0.04
Hayır	3156	20.23	6.16		

Cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi, kadın ve erkek katılımcılar arasında psikososyal destek ve rehberlik hizmetleri deneyimlerinde anlamlı bir fark bulmuştur. Kadın katılımcıların ortalama puanı $\bar{x} = 20.03$ (SS = 6.23), erkek katılımcıların ortalama puanı ise $\bar{x} = 20.47$ (SS = 5.83) olarak tespit edilmiştir. Bağımsız örneklem t-testinin sonuçları, $t(3995) = -1.879$, $p = 0.060$ olarak belirlenmiştir. Erkek katılımcıların psikososyal destek ve rehberlik hizmetleri deneyimlerinin, kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir, ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır ($p = 0.060$). Çalışma durumu değişkenine göre yapılan t-testi, çalışan ve çalışmayan katılımcılar arasında psikososyal destek ve rehberlik hizmetleri deneyimlerinde anlamlı bir fark bulmuştur. Çalışan katılımcıların ortalama puanı $\bar{x} = 19.75$ (SS = 6.08), çalışmayan katılımcıların ortalama puanı ise $\bar{x} = 20.23$ (SS = 6.16) olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testinin sonuçları, $t(3991) = -2.023$,

$p = 0.043$ olarak tespit edilmiştir. Çalışan katılımcıların psikososyal destek ve rehberlik hizmetleri deneyimlerinin, çalışmayan katılımcılara göre anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p = 0.043$).

Tablo 23. Psikososyal Destek ve Rehberlik Hizmetleri Boyutuna İlişkin ANOVA sonuçları

Değişken	F(DF1, DF2)	F Değeri	p
Yaş	F(5, 3991)	3.819	< .001
Eğitim Düzeyi	F(3, 3993)	5.980	< .001
Eğitim Türü	F(2, 3994)	22.827	< .001
Aylık Ortalama Gelir	F(4, 3992)	14.246	< .001
Çocuğun Tanısı	F(10, 3996)	2.021	.038

Yaş gruplarına göre yapılan ANOVA, katılımcıların psikososyal destek ve rehberlik hizmetleri deneyimlerinde anlamlı bir fark bulmuştur, $F(5, 3991) = 3.819$, $p = 0.002$, $\eta^2 = 0.005$. Bu sonuç, farklı yaş gruplarının psikososyal destek ve rehberlik hizmetleri deneyimlerinin anlamlı derecede farklı olduğunu göstermektedir. Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre, 18-24 yaş grubunun, 65 yaş ve üzeri grup ile anlamlı farklar gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Ancak, diğer yaş grupları arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. **Eğitim kademesine göre** yapılan ANOVA, gruplar arasında anlamlı bir fark bulmuştur, $F(3, 3993) = 5.980$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.005$. Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre, ortaokul eğitim düzeyindeki katılımcıların psikososyal destek ve rehberlik hizmetleri deneyimlerinin, okul öncesi, ilkokul ve lise düzeylerindeki katılımcılardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak, okul öncesi, ilkokul ve lise eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. **Eğitim türüne göre** yapılan ANOVA, anlamlı farklar göstermiştir, $F(2, 3994) = 22.827$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.011$. Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre, kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim sınıfında eğitim alan çocukların ailelerinin deneyimlerinin benzer olduğu, ancak özel eğitim okulunda eğitim alan çocukların ailelerinin deneyimlerinin hem yüksek hem de diğer gruplardan anlamlı derecede farklı olduğu bulunmuştur. **Aylık ortalama gelir düzeyine göre** yapılan ANOVA, gelir seviyelerinin psikososyal destek ve rehberlik hizmetleri deneyimleri üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermiştir, $F(4, 3992) = 14.246$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.008$. Tukey HSD testi sonuçları, gelir düzeyi en yüksek olan katılımcıların, diğer gruplara kıyasla anlamlı derecede daha düşük psikososyal destek ve rehberlik hizmetleri deneyimlerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, diğer gelir grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Betimsel istatistikler, en düşük gelir grubundaki katılımcıların psikososyal destek ve rehberlik hizmetleri deneyimlerinin en yüksek olduğunu göstermektedir. Çocuğun tanısı değişkenine göre yapılan ANOVA, gruplar arasında anlamlı bir fark bulmuştur, $F(10, 3996) = 2.021$, $p = 0.028$, $\eta^2 = 0.005$. Ancak, Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Bu durum, ANOVA'nın genel olarak gruplar arasında anlamlı bir fark bulduğunu, ancak hangi grupların birbirinden farklı olduğunu belirleyemediğini göstermektedir. Betimsel istatistiklere göre, ileri düzey ve tam bağımlı çocuğa sahip katılımcıların psikososyal destek ve rehberlik hizmetleri deneyimleri, diğer gruplara göre en düşük bulunmuştur.

Özetle, engelli çocuğu olan ailelerin psikososyal destek ve rehberlik hizmetleri deneyimleri, demografik değişkenlere bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Cinsiyet açısından yapılan analizde, erkek katılımcıların deneyimlerinin kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Çalışan ve çalışmayan katılımcılar arasında ise, çalışanların psikososyal destek deneyimlerinin daha düşük olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yaş gruplarına göre yapılan değerlendirmede, 18-24 yaş grubunun 65 yaş ve üzeri gruba kıyasla daha yüksek deneyimlere sahip olduğu, diğer yaş grupları arasında ise fark olmadığı belirlenmiştir. Eğitim düzeyine göre yapılan analizde, ortaokul düzeyindeki katılımcıların deneyimlerinin diğer eğitim düzeylerine göre daha yüksek olduğu bulunmuş, ancak okul öncesi, ilkokul ve lise düzeyleri arasında fark gözlemlenmemiştir. Eğitim türü açısından yapılan analizde, kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim sınıfında eğitim alan çocukların ailelerinin deneyimlerinin benzer olduğu, ancak özel eğitim okulunda eğitim alan ailelerin deneyimlerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Aylık gelir düzeyine göre yapılan incelemede, düşük gelirli katılımcıların deneyimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiş, ancak gelir düzeyleri arasındaki farklar yalnızca yüksek gelir grubuyla anlamlıdır. Çocuğun tanısı açısından yapılan analizde ise, ileri düzey ve tam bağımlı çocuğa sahip ailelerin en düşük deneyimlere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular, psikososyal destek ve rehberlik hizmetleri deneyimlerinin, ailelerin yaş, eğitim düzeyi, çalışma durumu, gelir düzeyi ve çocuklarının tanısı gibi faktörlere göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Engelli Öğrencilere Yönelik Farkındalık ve Tutum Boyutu

Engelli öğrencilere yönelik farkındalık ve tutum, onların eğitim süreçlerine entegrasyonunu ve toplumsal kabulünü büyük ölçüde etkileyen önemli faktörlerden biridir. Bu boyut, toplumun engelli bireylere yönelik algılarını, engelli bireylerin eğitim haklarına ve ihtiyaçlarına karşı gösterilen duyarlılığı yansıtmaktadır. Pozitif tutumlar, engelli öğrencilerin eğitimde daha fazla fırsata sahip olmalarını, öğretmenlerin ve akranlarının onlara yönelik desteğini artırırken, negatif tutumlar ise ayrımcılığı ve dışlanmayı pekiştirebilmektedir. Engelli öğrenciler için olumlu tutumların yaygınlaştırılması, onların yalnızca eğitim süreçlerinde değil, aynı zamanda sosyal entegrasyonlarında da başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada, engelli çocuğa sahip ailelerin engelli öğrencilere yönelik farkındalık ve tutum boyutundaki deneyimlerinin, çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini incelemek amacıyla karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 24. ve Tablo 25.'te sunulmuştur.

Tablo 24. *Engelli Öğrencilere Yönelik Farkındalık ve Tutum Boyutu Puanlarının Cinsiyete ve Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması*

Grup	N	Cinsiyet		t (df)	p
		\bar{x}	SD (SS)		
Kadın	3119	21.07	5.81	-2.532 (3995)	0.01
Erkek	878	21.63	5.51		
Çalışma Durumu					
Grup	N	\bar{x}	SD (SS)	t (df)	p
Evet	837	21.06	5.70	-0.751 (3991)	0.79
Hayır	3156	21.23	5.76		

Cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi, kadın ve erkek katılımcılar arasında engelli öğrencilere yönelik farkındalık ve tutum deneyimlerinde anlamlı bir fark bulmuştur. Kadın katılımcıların ortalama puanı $\bar{x} = 21.07$ (SS = 5.81), erkek katılımcıların ortalama puanı ise $\bar{x} = 21.63$ (SS = 5.51) olarak belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t-testinin sonuçları, $t(3995) = -2.532$, $p = 0.011$ olarak tespit edilmiştir. Sonuçta, erkek katılımcıların engelli öğrencilere yönelik farkındalık ve tutum deneyimlerinin, kadın katılımcılara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Çalışan ve çalışmayan katılımcılar arasında yapılan t-testi, engelli öğrencilere yönelik farkındalık ve tutum deneyimlerinde anlamlı bir fark bulmamıştır. Çalışan katılımcıların ortalama puanı $\bar{x} = 21.06$ (SS = 5.70), çalışmayan katılımcıların ortalama puanı ise $\bar{x} = 21.23$ (SS = 5.76) olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testinin sonuçları, $t(3991) = -0.751$, $p = 0.453$ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç, çalışan ve çalışmayan katılımcılar arasında engelli öğrencilere yönelik farkındalık ve tutum açısından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 25. Engelli Öğrencilere Yönelik Farkındalık ve Tutum Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	F(DF1, DF2)	F Değeri	p
Yaş	F(5, 3991)	6.536	< .001
Eğitim Düzeyi	F(3, 3993)	4.503	.004
Eğitim Türü	F(2, 3994)	17.015	< .001
Aylık Ortalama Gelir	F(4, 3992)	8.972	< .001
Çocuğun Tanısı	F(10, 3996)	2.620	.004

Yaş gruplarına göre yapılan ANOVA, katılımcıların engelli öğrencilere yönelik farkındalık ve tutum deneyimlerinde anlamlı bir fark bulmuştur, $F(5, 3991) = 6.536$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.008$. Bu, farklı yaş gruplarının engelli öğrencilere yönelik farkındalık ve tutum deneyimlerinin anlamlı derecede farklı olduğunu göstermektedir. Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre, 18-24 yaş grubunun diğer yaş gruplarıyla anlamlı farklar gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Ancak, diğer yaş grupları arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. 65 yaş ve üzeri grup, diğer yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında anlamlı farklar göstermemektedir. **Eğitim düzeyine göre** yapılan ANOVA, gruplar arasında anlamlı bir fark bulmuştur, $F(3, 3993) = 4.503$, $p = 0.004$, $\eta^2 = 0.003$. Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre, ortaokul eğitim düzeyindeki katılımcıların deneyimlerinin, okul öncesi, ilkokul ve lise eğitim düzeyindeki katılımcılardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak, okul öncesi, ilkokul ve lise eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. **Eğitim türüne göre** yapılan ANOVA sonuçları anlamlı farklar ortaya koymuştur, $F(2, 3994) = 17.015$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.009$. Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre, kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim sınıfında eğitim alan çocukların ailelerinin deneyimlerinin benzer olduğu, ancak özel eğitim okulunda eğitim alan çocukların ailelerinin deneyimlerinin hem yüksek hem de diğer gruplardan anlamlı derecede farklı olduğu bulunmuştur. **Aylık ortalama gelir düzeyine göre** yapılan ANOVA analizi, gelir seviyelerinin engelli öğrencilere yönelik farkındalık ve tutum deneyimleri üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermiştir, $F(4, 3992) = 8.972$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.008$. Ancak, Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Betimsel istatistikler gelir

düzeyi en yüksek olan katılımcıların, diğer gruplara kıyasla daha düşük deneyimlere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çocuğun tanısı değişkenine göre yapılan ANOVA, gruplar arasında anlamlı bir fark bulmuştur, $F(10, 3996) = 2.620$, $p = 0.004$, $\eta^2 = 0.005$. Ancak, Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Betimsel istatistiklere göre, tam bağımlı çocuğa sahip katılımcıların, engelli öğrencilere yönelik farkındalık ve tutum deneyimleri diğer gruplara göre daha düşük bulunmuştur.

Özetle, engelli öğrencilere yönelik farkındalık ve tutum deneyimleri, demografik değişkenlere bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Cinsiyet açısından yapılan analizde, erkek katılımcıların farkındalık ve tutum deneyimlerinin kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Çalışma durumu açısından yapılan değerlendirmede, çalışan ve çalışmayan katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmamış, her iki grup arasında farkındalık ve tutum açısından benzer sonuçlar gözlemlenmiştir. Yaş gruplarına göre yapılan analizde, 18-24 yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre daha yüksek deneyimlere sahip olduğu ancak 65 yaş ve üzeri grubunun diğer gruplarla anlamlı farklar göstermediği belirlenmiştir. Eğitim düzeyine göre yapılan değerlendirmede ise, ortaokul düzeyindeki katılımcıların deneyimlerinin diğer eğitim düzeylerine göre daha yüksek olduğu bulunmuş, ancak okul öncesi, ilkokul ve lise düzeyleri arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Eğitim türüne göre yapılan analizde, kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim sınıfında eğitim alan çocukların ailelerinin deneyimlerinin benzer olduğu, ancak özel eğitim okulunda eğitim alan ailelerin deneyimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aylık gelir düzeyine göre yapılan değerlendirmede, gelir düzeyi en yüksek olan katılımcıların farkındalık ve tutum deneyimlerinin daha düşük olduğu belirlenmiş, ancak diğer gelir grupları arasında anlamlı farklar gözlemlenmemiştir. Çocuğun tanısı açısından yapılan analizde ise, tam bağımlı çocuğa sahip katılımcıların, diğer gruplara göre daha düşük farkındalık ve tutum deneyimlerine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular, engelli öğrencilere yönelik farkındalık ve tutum deneyimlerinin, ailelerin yaş, eğitim düzeyi, gelir durumu ve çocuklarının bağımlılık düzeyine göre değiştiğini göstermektedir.

Toplumsal ve Sosyal Entegrasyon Boyutu

Toplumsal ve sosyal entegrasyon, engelli bireylerin toplumla bütünleşmesini ve toplumsal yaşama katılımlarını artırmak adına kritik bir boyuttur. Engelli bireylerin sosyal ilişkiler kurabilmesi, toplumsal normlara uyum sağlayabilmesi ve çeşitli sosyal etkinliklere katılabilmesi, hem bireysel gelişimleri hem de toplumsal kabul açısından son derece önemlidir. Bu boyut, engelli öğrencilerin okulda, ailede ve toplumda daha aktif bir rol alabilmeleri için gerekli olan sosyal beceriler, destek sistemleri ve toplumsal algılarla ilgili deneyimlerini kapsamaktadır. Bu çalışma, engelli çocuğa sahip ailelerin toplumsal ve sosyal entegrasyon sürecine dair deneyimlerini, çeşitli demografik değişkenler doğrultusunda anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular, Tablo 26. ve Tablo 27.'te sunulmuştur.

Tablo 26. Toplumsal ve Sosyal Entegrasyon Boyutu Puanlarının Cinsiyete ve Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Grup	N	Cinsiyet		t (df)	p
		\bar{x}	SD (SS)		
Kadın	3119	16.70	5.23	-2.497 (3995)	0.013
Erkek	878	17.19	4.87		
Grup	N	Çalışma Durumu		t (df)	p
		\bar{x}	SD (SS)		
Evet	837	16.47	5.21	-2.125 (3991)	0.034
Hayır	3156	16.90	5.14		

Cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi, kadın ve erkek katılımcılar arasında toplumsal ve sosyal entegrasyon deneyimlerinde anlamlı bir fark bulmuştur. Kadın katılımcıların ortalama puanı $\bar{x} = 16.70$ (SS = 5.23), erkek katılımcıların ortalama puanı ise $\bar{x} = 17.19$ (SS = 4.87) olarak tespit edilmiştir. Bağımsız örneklem t-testinin sonuçları $t(3995) = -2.497$, $p = 0.013$ olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, erkek katılımcıların toplumsal ve sosyal entegrasyon deneyimlerinin, kadın katılımcılara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Çalışan ve çalışmayan katılımcılar arasında yapılan t-testi, toplumsal ve sosyal entegrasyon deneyimlerinde anlamlı bir fark bulmuştur. Çalışan katılımcıların ortalama puanı $\bar{x} = 16.47$ (SS = 5.21), çalışmayan katılımcıların ortalama puanı ise $\bar{x} = 16.90$ (SS = 5.14) olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testinin sonuçları, $t(3991) = -2.125$, $p = 0.034$ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç, çalışan katılımcıların toplumsal ve sosyal entegrasyon deneyimlerinin, çalışmayan katılımcılara göre anlamlı derecede daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 27. Toplumsal ve Sosyal Entegrasyon Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	F(DF1, DF2)	F Değeri	p
Yaş	F(5, 3991)	7.983	< .001
Eğitim Düzeyi	F(3, 3993)	2.438	.063
Eğitim Türü	F(2, 3994)	15.533	< .001
Aylık Ortalama Gelir	F(4, 3992)	12.132	< .001
Çocuğun Tanısı	F(10, 3996)	3.411	< .001

Yaş gruplarına göre yapılan ANOVA, katılımcıların toplumsal ve sosyal entegrasyon deneyimlerinde anlamlı bir fark bulmuştur, $F(5, 3991) = 7.983$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.010$. Bu sonuç, farklı yaş gruplarının toplumsal ve sosyal entegrasyon deneyimlerinin anlamlı derecede farklı olduğunu göstermektedir. Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre, 18-24 yaş grubunun, 25-34, 35-44, 45-54, ve 55-64 yaş gruplarına göre anlamlı farklar gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Ancak, 65 yaş ve üzeri grup ile diğer yaş grupları arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. **Eğitim düzeyine göre** yapılan ANOVA sonuçları ise anlamlı bir fark bulmamıştır, $F(3, 3993) = 2.438$, $p = 0.063$. Bu sonuç, eğitim düzeyine göre toplumsal ve sosyal entegrasyon deneyimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. **Eğitim türüne göre** yapılan ANOVA sonuçları anlamlı farklar ortaya koymuştur, $F(2,$

3994) = 15.533, $p < 0.001$. Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre, kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim sınıfında eğitim alan çocukların ailelerinin deneyimlerinin benzer olduğu, ancak özel eğitim okulunda eğitim alan çocukların ailelerinin deneyimlerinin hem yüksek hem de diğer gruplardan anlamlı derecede farklı olduğu bulunmuştur. Aylık ortalama gelir düzeyine göre yapılan ANOVA analizi, gelir seviyelerinin toplumsal ve sosyal entegrasyon deneyimleri üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermiştir, $F(4, 3992) = 12.132$, $p < 0.001$. Ancak, Tukey HSD testi sonuçları, gelir düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Betimsel istatistiklere göre, en düşük gelir grubundaki katılımcıların, diğer gruplara kıyasla daha yüksek deneyimlere sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Çocuğun tanısı değişkenine göre yapılan ANOVA, gruplar arasında anlamlı bir fark bulmuştur, $F(10, 3996) = 3.411$, $p < 0.001$. Ancak, Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Betimsel istatistiklere bakıldığında, özellikle hafif özel gereksinim çocuğa sahip katılımcıların toplumsal ve sosyal entegrasyon deneyimlerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Özetle, engelli çocuğu olan ailelerin toplumsal ve sosyal entegrasyon deneyimleri, demografik değişkenlere bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Cinsiyet açısından yapılan analizde, erkek katılımcıların toplumsal ve sosyal entegrasyon deneyimlerinin kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğu, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Çalışan ve çalışmayan katılımcılar arasında yapılan değerlendirmede ise, çalışan katılımcıların deneyimlerinin daha düşük olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Yaş gruplarına göre yapılan analizde, 18-24 yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre daha yüksek deneyimlere sahip olduğu, ancak 65 yaş ve üzeri grup ile diğer gruplar arasında anlamlı farklar bulunmadığı belirlenmiştir. Eğitim düzeyine göre yapılan değerlendirmede ise, eğitim düzeyinin toplumsal ve sosyal entegrasyon üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Eğitim türü açısından yapılan analizde, özel eğitim okulunda eğitim alan çocukların ailelerinin deneyimlerinin daha yüksek olduğu, kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim sınıfında eğitim alan çocukların ailelerinin deneyimlerinin ise benzer olduğu bulunmuştur. Aylık gelir düzeyine göre yapılan analizde, en düşük gelir grubundaki katılımcıların daha yüksek deneyimlere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Çocuğun tanısı açısından yapılan analizde ise, hafif özel gereksinim çocuğa sahip katılımcıların toplumsal ve sosyal entegrasyon deneyimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, toplumsal ve sosyal entegrasyon deneyimlerinin, ailelerin cinsiyeti, çalışma durumu, yaş, eğitim düzeyi, gelir düzeyi ve çocuklarının tanısı gibi faktörlere göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, ikinci araştırma sorusundan elde edilen bulgular birlikte düşünüldüğünde, engelli çocuğu olan ailelerin deneyimleri, demografik değişkenlere bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Yaş gruplarına göre yapılan analizde, 18-24 yaş grubunun, diğer yaş gruplarına göre daha yüksek deneyimlere sahip olduğu, ancak 65 yaş ve üzeri grubun diğer gruplarla anlamlı farklar göstermediği belirlenmiştir. Cinsiyet açısından, erkek katılımcıların deneyimlerinin kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. Çalışan ve çalışmayan katılımcılar arasında yapılan değerlendirmede ise, çalışan katılımcıların daha düşük deneyimlere sahip oldukları ve bu farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyine göre yapılan değerlendirmede, ortaokul düzeyindeki katılımcıların deneyimlerinin diğer

gruplara göre daha yüksek olduğu bulunmuş, ancak okul öncesi, ilkokul ve lise düzeyleri arasında fark gözlemlenmemiştir. Eğitim türü açısından kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim sınıfında eğitim alan çocukların ailelerinin deneyimlerinin benzer olduğu, ancak özel eğitim okulunda eğitim alan çocukların ailelerinin daha yüksek deneyimlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Aylık gelir düzeyine göre yapılan incelemede, düşük gelirli katılımcıların deneyimlerinin daha yüksek olduğu, ancak gelir düzeyleri arasındaki farkların yalnızca yüksek gelir grubuyla anlamlı olduğu belirlenmiştir. Çocuğun tanısı açısından yapılan analizde ise, hafif özel gereksinim çocuğuna sahip katılımcıların daha yüksek deneyimlere sahip olduğu, tam bağımlı çocuğa sahip katılımcıların ise daha düşük deneyimlere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular, engelli çocuğu olan ailelerin deneyimlerinin, ailelerin yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, eğitim türü, gelir durumu ve çocuklarının bağımlılık düzeyine göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma Sorusu 3. Engelli çocuğu olan ailelerin kapsayıcı eğitime ilişkin alt boyutlardaki deneyim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler var mıdır?

Çalışmada üçüncü araştırma sorusu kapsamında, engelli çocuğu olan ailelerin kapsayıcı eğitimin farklı alt boyutlarına ilişkin deneyim düzeyleri arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz öncesinde verilerin normallik varsayımları incelenmiş ve değişkenlerin dağılımı yaklaşık normal özellik gösterdiği için parametrik test tercih edilmiştir. Bu analizde, erişilebilirlik, eğitim-öğretim ve akademik destek, psikososyal destek, sosyal ve kültürel katılım, engellilere yönelik farkındalık ve tutum ile toplumsal ve sosyal entegrasyon boyutlarına ilişkin toplam puanlar kullanılmıştır. Analiz sonuçları, tüm boyutlar arasında güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Sonuçlar Tablo 28.'de sunulmuştur.

Tablo 28. Kapsayıcı Eğitimin Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları (n= 3889)

Boyutlar	Erişilebilirlik	Eğitim-Öğretim	Okul- Aile İş Birliği	Psikososyal Destek	Farkındalık- Tutum	Toplumsal ve Sosyal Entegrasyon
Erişilebilirlik	1	0.809**	0.713**	0.726**	0.726**	0.724**
Eğitim-Öğretim		1	0.815**	0.807**	0.809**	0.795**
Okul-Aile İş Birliği			1	0.841**	0.827**	0.789**
Psiko. Destek				1	0.841**	0.821**
Fark. ve Tutum					1	0.868**
Top. ve Sos Enteg.						1

Analiz sonuçları, engelli çocuğu olan ailelerin kapsayıcı eğitimin alt boyutlarına ilişkin deneyimlerinin arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur. Analiz sonuçları, erişilebilirlik ile eğitim-öğretim boyutu arasındaki yüksek pozitif ilişkiyi ($r = 0.809$, $p < 0.001$) göstermiştir. Bu, erişilebilirlik ile eğitim-öğretim arasındaki güçlü ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve bu boyutların birbirini etkileyen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Erişilebilirlik ile okul-aile iş birliği ($r = 0.713$, $p < 0.001$), psikososyal destek ($r = 0.726$, $p < 0.001$), farkındalık ve tutum ($r = 0.726$, $p < 0.001$)

ve toplumsal ve sosyal entegrasyon ($r = 0.724, p < 0.001$) arasındaki ilişkiler de istatistiksel olarak anlamlıdır, bu da erişilebilirlik ile diğer boyutlar arasında güçlü bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Eğitim-öğretim ile diğer boyutlar arasındaki ilişkiler de güçlüdür. Özellikle, eğitim-öğretim ile okul-aile iş birliği ($r = 0.815, p < 0.001$), psikososyal destek ($r = 0.807, p < 0.001$), farkındalık ve tutum ($r = 0.809, p < 0.001$) ve toplumsal ve sosyal entegrasyon ($r = 0.795, p < 0.001$) arasındaki korelasyonlar anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. En yüksek korelasyon, farkındalık ve tutum ile toplumsal ve sosyal entegrasyon arasında elde edilmiştir ($r = 0.868, p < 0.001$). Bu, farkındalık ve tutum ile öğrencilerin toplumsal entegrasyonu arasındaki son derece güçlü ilişkiyi göstermektedir. Ayrıca, okul-aile iş birliği ile psikososyal destek arasındaki ilişki ($r = 0.841, p < 0.001$) de en yüksek korelasyonlardan biri olup, okul-aile iş birliği ve psikososyal destek arasındaki güçlü etkileşimi yansıtmaktadır. Bununla birlikte, bazı boyutlar arasında daha düşük ancak yine de anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Erişilebilirlik ile farkındalık ve tutum arasındaki korelasyon ($r = 0.726, p < 0.001$) ve okul-aile iş birliği ile toplumsal ve sosyal entegrasyon arasındaki korelasyon ($r = 0.789, p < 0.001$) daha düşük düzeyde olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlıdır.

Sonuç olarak üçüncü araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular, engelli çocuğu olan ailelerin kapsayıcı eğitim deneyimlerini oluşturan alt boyutların yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ve bu yapıların birbirini tamamlayarak öğrencilerin kurumsal deneyimlerini bütüncül biçimde şekillendirdiğini göstermektedir. Elde edilen korelasyonlar, her bir boyutun diğerleriyle güçlü bir şekilde etkileşim içinde olduğunu ve bu boyutların birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin eğitsel deneyimlerinin daha etkili hale getirildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, kapsayıcı eğitimi geliştirilecek destek politikalarının yalnızca tekil alanlara değil, sistematik olarak tüm boyutlara entegre edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Eğitim politikalarının, erişilebilirlikten psikososyal destek ve okul-aile iş birliğine kadar her boyutu kapsayacak şekilde birleştirilmesi, engelli çocukların daha güçlü bir eğitim deneyimi yaşamalarına katkı sağlayacaktır. Bu bütüncül yaklaşım, eğitim sisteminin her alanında engelli bireylere yönelik eşit ve etkili destek sunulmasını sağlayarak, kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasına yardımcı olacaktır.

5.4. GENEL SONUÇLAR

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, kapsayıcı eğitim hizmetlerinin hem yapısal hem de kültürel düzeyde önemli farklılıklar taşıdığını, uygulamaların öğrenciler ve aileler arasında homojen biçimde deneyimlenmediğini ortaya koymuştur. Aşağıda çalışma içerisinde elde edilen temel sonuçlar karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

KAPSAYICI EĞİTİMDE ENGELLİ BİREYLERİN YÜKSEKÖĞRETİM DENEYİMİ

Engelli üniversite öğrencilerinin yükseköğretim düzeyindeki kapsayıcı eğitim deneyimlerine ilişkin elde edilen bulgular, belirli temel alanlarda anlamlı düzeyde olumlu gelişmelerin gözlemlendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle fiziksel erişim imkânları, akademik destek uygulamaları, sosyal etkileşim fırsatları ve öğretim elemanlarının kapsayıcı tutumları bakımından katılımcıların önemli bir bölümünün yüksek düzeyde memnuniyet bildirdiği görülmektedir. Bu bulgular, yükseköğretim kurumlarında kapsayıcı uygulamaların bazı açılardan kurumsallaşmaya başladığına işaret etmektedir.

1. Güçlü Yönler

- **Fiziksel Erişimde Kaydedilen İlerlemeler:** Dersliklerin fiziksel erişilebilirliği, akademik kaynaklara erişim ve öğretim elemanlarının pedagojik uyarlama yapma eğilimi katılımcılar tarafından genel olarak olumlu değerlendirilmiştir.
- **Akademik Uyumun Gelişim Göstermesi:** Öğretim elemanlarının teknik uyarlamalar yapması ve bazı derslerde engelli öğrenciye yönelik farkındalığın artması, akademik kapsayıcılığın gelişmekte olduğunu göstermektedir.
- **Sosyal Katılımda Görece Erişim İyileşmeleri:** Bazı sosyal alanlara erişim (örneğin kulüp katılımı, sosyal iletişim ortamları) ve personel tutumları da olumlu eğilimler göstermiştir.
- **Temel Düzeyde Akademik Destek Mekanizmalarının Varlığı:** Öğrencilerin yarısından fazlası üniversitelerinde erişilebilir ders materyalleri ve bireysel akademik desteklerin kısmen sağlandığını belirtmiştir. Kısmen olumlu görülen bu sonucun, erişilebilir materyal ve destek uygulamalarının mevcut olduğuna işaret etmesi, birçok yükseköğretim kurumunda kapsayıcılığın en azından temel düzeyde hayata geçirildiğini göstermektedir.

Çalışma bulguları, kapsayıcı eğitimin yükseköğretim düzeyinde belirli alanlarda güçlü yönler sergilediğini ortaya koymakla birlikte; dijital erişilebilirlik, psikososyal destek hizmetlerinin görünürlüğü ve işlevselliği, ile mezuniyet sonrası geçiş süreçlerine yönelik kurumsal destek mekanizmaları gibi kritik boyutlarda kayda değer eksikliklerin sürdüğünü de göstermektedir. Engelli üniversite öğrencilerinin öznel deneyimlerinden yola çıkılarak, bu zayıf yönler aşağıda tematik başlıklar altında sistematik biçimde ele alınmıştır:

2. Zayıf Yönler

- **Dijital Erişilebilirlikte Belirgin Eksiklikler:** En belirgin yetersizlikler, dijital içerik erişilebilirliği (altyazı, işaret dili, sesli betimleme gibi), üniversite web siteleri, çevrimiçi sınav sistemleri ve uzaktan eğitim platformlarında gözlenmiştir.
- **Psikososyal Hizmetlerin Görünürlüğünde ve İşlevselliğinde Sorunlar:** Psikolojik danışmanlık, kriz destek sistemleri ve ayrımcılıkla mücadele mekanizmaları çoğu katılımcı tarafından yetersiz bulunmuş, özellikle görünürlük ve işlevsellik açısından eleştirilmiştir.
- **Mezuniyet Sonrası Süreçlere Yönelik Yetersiz Kurumsal Destek:** Geçiş ve kariyer planlama boyutu, tüm boyutlar arasında en düşük ortalamaya sahiptir. Staj, kariyer rehberliği ve mezuniyet sonrası destek mekanizmalarına ilişkin ciddi eksiklikler rapor edilmiştir.

3. Demografik Farklılıklar:

- **Cinsiyet:** Erkek öğrenciler, kadınlara kıyasla tüm boyutlarda daha yüksek deneyim puanları bildirmiştir. Bu durum, kadın engelli öğrencilerin daha fazla yapısal ve kültürel bariyerle karşılaştığını düşündürmektedir.

- **Engel Türü:** Görme engelli öğrenciler tüm boyutlarda daha düşük deneyim bildirmiştir. Zihinsel veya bedensel engelli bireyler ise daha olumlu değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu, mevcut uygulamaların engel türlerine göre eşit derecede etkili olmadığını göstermektedir.
- **Eğitim Düzeyi:** Yüksek lisans öğrencileri birçok boyutta daha düşük puanlar bildirmiştir. Özellikle akademik destek, psikososyal yardım ve kariyer planlamaya yönelik hizmetlerin bu düzeyde yetersiz kaldığı görülmüştür.

4. Alt Boyutlar Arasındaki Yapısal İlişkiler:

- Korelasyon analizleri, alt boyutların birbirleriyle yüksek düzeyde ve anlamlı ilişkiler içinde olduğunu göstermiştir. Bu durum, kapsayıcılığın çok boyutlu doğasını ve bir boyuttaki eksikliğin diğerlerini de etkileyebileceğini göstermektedir.

ENGELLİ ÇOCUĞU OLAN AİLELERİN KAPSAYICI EĞİTİM SÜRECİNE İLİŞKİN DENEYİMLERİ

Engelli çocuğu olan ailelerin kapsayıcı eğitime dair deneyimlerine ilişkin elde edilen bulgular, bazı temel alanlarda kayda değer olumlu gelişmelerin yaşandığını ortaya koymaktadır. Özellikle fiziksel erişilebilirlik, okul-aile iş birliği ve eğitim paydaşlarının farkındalık düzeyleri açısından ailelerin önemli bir kısmı memnuniyet bildirmiştir.

1. Güçlü Yönler

- **Fiziksel Erişilebilirlikte Kaydedilen İlerlemeler:** Aile görüşleri, örgün eğitim kurumlarında fiziksel erişimi artırmaya yönelik yapılan düzenlemelerin geniş bir kabul gördüğünü ve temel ihtiyaç alanlarında işlevsel çözümler üretildiğini göstermektedir. Özellikle sınıfların, tuvaletlerin, yemekhanelerin, laboratuvarların ve kütüphanelerin engelli öğrencilerin erişimine uygun biçimde düzenlenmiş olması, kapsayıcı eğitim açısından önemli bir altyapı başarısı olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, engelli öğrencilerin okula ulaşımına ilişkin servis hizmetleri, özel taşıma çözümleri ve toplu taşıma entegrasyonları aileler tarafından olumlu değerlendirilmiştir. Rampalar, asansörler ve benzeri yardımcı donanımların yaygınlaştırılması da kapsayıcı mimari ilkelerinin eğitim ortamlarında benimsenmeye başlandığına işaret etmektedir.
- **Okul-Aile İş Birliğinde Kurumsallaşma Eğilimleri:** Ailelerin deneyimleri, okul yönetimleri ile kurulan iletişim kanallarının giderek daha sistematik bir yapı kazandığını ortaya koymaktadır. Özellikle engelli çocuğu olan ailelerle belirli periyotlarla gerçekleştirilen planlı görüşmelerin (gün, saat, içerik, yer gibi unsurlarla yapılandırılmış biçimde) ailelerin sürece katılımını artırdığı ve ortak karar alma mekanizmalarının gelişmesini desteklediği görülmektedir. Ayrıca, okulların engelli öğrencilerin bireysel eğitim ihtiyaçlarını gözeterek ailelerle aktif iş birliği kurma yönünde gösterdiği çaba da aileler tarafından olumlu biçimde karşılanmıştır. Bu bulgular, ailelerin eğitim süreçlerine dahil edilmesine yönelik kurumsal duyarlılığın artmakta olduğuna işaret etmektedir.
- **Farkındalık ve Tutum Açısından Gelişim Alanları:** Katılımcı aileler, okul yöneticileri, öğretmenler ve idari personelin engelli çocuklara karşı sergilediği yaklaşımın genel olarak destekleyici ve kapsayıcı nitelikte olduğunu belirtmiştir. Özellikle iletişim süreçlerinde sabırlı, anlayışlı ve empatik tutumların benimsenmesi, ailelerin çocuklarına yönelik sunulan hizmetlerden daha fazla tatmin

olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, okul kayıt sürecinde çocuğun özel gereksinimlerinin göz önünde bulundurularak gerekli uyarlamaların yapılması, kurumsal farkındalığın yalnızca söylem düzeyinde kalmadığını, somut uygulamalara yansıdığını göstermektedir. Bu güçlü yönler, kapsayıcı eğitimin yalnızca fiziksel düzenlemelerle değil, aynı zamanda kültürel, pedagojik ve sosyal açılardan da bütüncül bir yaklaşımla ele alındığını göstermesi bakımından önemlidir. Ancak bu gelişmelerin sürdürülebilirliği ve tüm kurumlara yaygınlaştırılması için sistematik politika ve uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma bulguları, kapsayıcı eğitimin örgün eğitim düzeyinde bazı temel alanlarda güçlü yönler sergilemesine rağmen, yapısal, pedagojik ve psikososyal düzeyde önemli eksikliklerin de sürdüğünü göstermektedir. Ailelerin deneyimlerinden hareketle aşağıda öne çıkan zayıf yönler sistematik biçimde değerlendirilmiştir:

2. Zayıf Yönler

- **Fiziksel Erişilebilirlik ve Güvenlik Altyapısında Süregelen Yetersizlikler:** Okullarda gerçekleştirilen fiziksel düzenlemelere karşın, özellikle yönlendirme sistemleri (Braille tabelalar, sesli yönlendirme mekanizmaları, dokunsal yüzeyler ve erişilebilir haritalar) konusunda ailelerin yüksek düzeyde kararsızlık yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu durum, mikroerişim çözümlerinin yeterince yaygınlaştırılmadığını ve okullarda engelli öğrencilerin bağımsız hareketliliğini destekleyecek detaylı düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Ek olarak, acil durum güvenliği ve tahliye planlarına ilişkin belirsizlik, kriz senaryoları karşısında engelli öğrencilerin güvenliğini sağlama kapasitesinin zayıf kaldığını göstermektedir.
- **Eğitimsel Uyarlamalar ve Dijital İçeriklerde Belirgin Eksiklikler:** Eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve materyallerin farklı engel türlerine göre çeşitlendirilmediği yönündeki aile görüşleri, pedagojik uyarlama süreçlerinin henüz sistematik ve kapsayıcı bir yapıya kavuşturulmadığını ortaya koymaktadır. Özellikle işaret dili çevirisi, sesli betimleme, altyazı, Braille içerikler ve alternatif dijital materyaller gibi çoklu öğrenme yollarına hitap eden düzenlemelerin eksikliği dikkat çekicidir. Ayrıca, merkezi sınav sistemlerinde engel türü ve derecesine uygun uyarlamaların yeterince sağlanamaması, değerlendirme süreçlerinin eşitlikçi olmaktan uzaklaştığını göstermektedir.
- **Okul-Aile Etkileşiminde Katılım ve İş Birliği Sorunları:** Okul-aile iletişimde genel bir yapı kazanılmış olmakla birlikte, ailelerin bireysel eğitim planı (BEP) süreçlerine aktif katılımlarının sağlanması ve aileleri bilgilendirmeye yönelik seminer, toplantı ya da atölye programlarının yetersizliği, iş birliğine dayalı kapsayıcılık anlayışının tam olarak yerleşmediğini göstermektedir. Bu durum, ailelerin karar alma süreçlerine yeterince dâhil edilmediğini ve kapsayıcı eğitimin uygulamada daha çok okul merkezli biçimde yürütüldüğünü düşündürmektedir.
- **Psikososyal Destek ve Rehberlik Uygulamalarında Görülen Zayıflıklar:** Psikolojik danışmanlık, sosyal uyum ve akran desteğine ilişkin hizmetlerin hem görünürlük hem de bireysel ihtiyaçlara uyarlanma düzeyi bakımından yetersiz olduğu yönünde ailelerden gelen geri bildirimler, bu hizmetlerin standart dışı ve kurumsal bütünlükten uzak biçimde sunulduğuna işaret etmektedir. Özellikle ayrımcılık, dışlanma ve zorbalık gibi sosyal tehditlerle başa çıkma mekanizmalarının zayıf

kalması, engelli öğrencilerin okul içi güvenlik duygusunu zedeleyebilecek önemli bir risk alanı oluşturmaktadır.

- **Farkındalık Geliştirme Çalışmalarının Yetersizliği:** Engelli bireylere yönelik farkındalık artırıcı seminer ve bilgilendirme faaliyetlerinin sıklığı ve kapsamı konusunda ailelerin yarıya yakın bir kısmının kararsız veya olumsuz görüş bildirmesi, farkındalık çalışmalarının kurumsal bütünlükten ve sistematik yaklaşımdan yoksun olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin ve öğrencilerin kapsayıcı yaklaşımları içselleştirme düzeylerinin heterojen seyrettiğine işaret etmektedir.
- **Sosyal Katılım ve Akran Etkileşimine Erişimde Kısıtlılıklar:** Aile görüşleri, engelli öğrencilerin sosyal etkinlikler ve akran ilişkilerine tam katılımı konusunda önemli belirsizlikler olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle sosyal ve kültürel etkinliklere erişim, kulüp faaliyetlerine katılım ve akran destek programlarından yararlanma gibi alanlarda olumlu deneyimlerin sınırlı olması, öğrencilerin okula aidiyet duygusunu ve sosyal gelişim potansiyellerini olumsuz etkileyebilmektedir.

3. Demografik Farklılıklar:

- **Çocuğun Tanısı:** İleri düzey ve tam bağımlı kategorisindeki engelli çocukların ailelerinin kapsayıcı eğitime ilişkin deneyim puanlarının diğer engel gruplarına kıyasla belirgin biçimde daha düşük olması, mevcut uygulamaların ağır düzeyde özel gereksinimi olan çocukların ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu durum, eğitim ortamlarında tam bağımlı çocuklara yönelik bireyselleştirilmiş destek sistemlerinin yeterince çeşitlendirilmediğine ve öğretmenlerin bu öğrenci grubuyla çalışma konusunda daha fazla uzmanlığa ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir.
- **Eğitim Türü:** Genel eğitim okullarında kaynaştırma uygulamalarına dahil olan ya da bu okullarda özel eğitim sınıflarında öğrenim gören çocukların aileleri, ayrı bir özel eğitim okuluna devam eden çocukların ailelerine kıyasla daha düşük düzeyde kapsayıcı eğitim deneyimi bildirmiştir. Bu fark, genel eğitim ortamlarında sunulan desteklerin niteliği, öğretmen yeterlilikleri ve fiziksel/ sosyal uyarlamaların yetersizliğiyle ilişkili olabilir. Ayrıca özel eğitim okullarında engelli çocuklara yönelik yapıların daha sistematik ve bütüncül olmasının, aile algılarını daha olumlu etkilediği düşünülmektedir.
- **Eğitim Düzeyi:** Çocuklarının öğrenim gördüğü eğitim kademelerine (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) göre ailelerin kapsayıcı eğitime ilişkin deneyim puanlarında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Bu durum, kapsayıcı uygulamaların eğitim kademeleri arasında tutarlı ve yatay bir biçimde yaygınlaştırılmadığını göstermektedir. Oysa kapsayıcı eğitimin temel ilkelerinden biri, eğitim düzeyinden bağımsız olarak tüm kademelerde eşit erişim ve destek olanaklarının sağlanmasıdır. Dolayısıyla elde edilen bulgular, mevcut sistemin henüz bu bütüncül yapıyı kuramadığını ve uygulamaların belirli düzeylerde yoğunlaşırken diğer düzeylerde sınırlı kaldığını göstermekte; kapsayıcı eğitimin tüm eğitim kademelerine yapısal olarak entegre edilmesine yönelik kapsamlı politika geliştirme ihtiyacını ortaya koymaktadır.
- **Gelir Düzeyi:** Gelir düzeyine göre alt boyutlardaki deneyim puanlarının farklılaşması, özellikle düşük gelir grubundaki ailelerin yüksek gelir grubuna kıyasla daha olumlu görüşler bildirmesiyle

dikkat çekmektedir. Bu durum, düşük gelirli ailelerin daha sınırlı beklentilere sahip olmaları nedeniyle mevcut uygulamaları görece olumlu değerlendirdiklerini düşündürmektedir. Buna karşılık, daha yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin kapsayıcılık politikalarından daha yüksek düzeyde hizmet ve standart bekledikleri yorumu yapılabilir.

- **Çalışma Durumu:** Çalışan ebeveynlerin, çalışmayanlara kıyasla genel olarak daha düşük düzeyde kapsayıcı eğitim deneyimi bildirmeleri, iş yaşamı ile eğitim süreçleri arasında kurulamayan etkileşimi yansıtır olabilir. Bu fark, özellikle okul-aile iş birliği, toplantılara katılım, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) süreçlerine dahil olma gibi alanlarda çalışan ebeveynlerin daha sınırlı zaman ayırabilmeleriyle açıklanabilir. Eğitim sisteminin, ailelerin çalışma koşullarını dikkate alarak daha esnek katılım mekanizmaları geliştirmesi gerektiği açıktır.

4. Alt Boyutlar Arasındaki Yapısal İlişkiler:

- Gerçekleştirilen korelasyon analizleri, kapsayıcı eğitimin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde pozitif ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, kapsayıcı eğitimin birbirini tamamlayan ve karşılıklı etkileşim içinde işleyen çok boyutlu bir yapı arz ettiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, erişilebilirlik, akademik destek, psikososyal hizmetler, sosyal katılım ve farkındalık gibi alanlardaki gelişmeler ya da yetersizlikler, sistemin tüm bileşenlerini doğrudan etkileme potansiyeline sahiptir. Bu durum, kapsayıcı eğitimi yalnızca tekil müdahalelerle değil, bütüncül bir yaklaşımla ele almanın gerekliliğini vurgulamaktadır.

ÖNERİLER

Yukarıda sunulan sonuçlar ışığında, hem örgün eğitimde hem de yükseköğretim düzeyinde kapsayıcı eğitim uygulamalarının daha etkili ve sürdürülebilir biçimde yapılandırılabilmesi için politika yapıcılara yönelik çeşitli önerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu öneriler, elde edilen güçlü yönlerin kurumsal düzeyde yaygınlaştırılmasını ve zayıf yönlerin hedefe yönelik iyileştirme stratejileriyle giderilmesini amaçlamaktadır. Aşağıda sunulan öneriler, çalışma kapsamında ele alınan iki farklı katılımcı grubuna dayalı olarak yapılandırılmış ve hem engelli üniversite öğrencilerinin hem de engelli çocuğu olan ailelerin deneyimlerini temel alacak biçimde iki başlık altında sunulmuştur:

KAPSAYICI EĞİTİMDE ENGELLİ BİREYLERİN YÜKSEKÖĞRETİM DENEYİMİ

1. Dijital İçeriklerin Erişilebilirliğini Güvence Altına Almak:

- Üniversitelerin web siteleri, ders içerikleri ve sınav sistemleri uluslararası dijital erişilebilirlik standartlarına uygun biçimde yeniden yapılandırılmalı; altyazı, sesli betimleme ve işaret dili desteği standart hale getirilmelidir.

2. Psikososyal Destek Hizmetlerinin Görünürlüğü ve Erişimi Artırılmalı:

- Psikolojik danışmanlık, kriz müdahale ve ayrımcılıkla başa çıkma mekanizmaları tüm öğrencilere tanıtılmalı; bu hizmetlerin özellikle görünürlüğü güçlendirilmeli ve farklı engel gruplarına uyarlanmış içeriklerle sunulması sağlanmalıdır.

3. Mezuniyet Sonrası Geçiş Süreçlerine Yönelik Kurumsal Yapılar Geliştirilmeli:

- Engelli öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdamına yönelik olarak kariyer danışmanlığı, iş/staj olanakları, işverenle eşleştirme mekanizmaları gibi uygulamalar güçlendirilmeli; YÖK ve İŞKUR iş birliğiyle kurumsal protokoller yaygınlaştırılmalıdır.

4. Kadın Engelli Öğrencilerin Yaşadığı Erişim Sorunlarına Yönelik Hedefli Politikalar Geliştirilmeli:

- Kadın engelli öğrencilerin hem fiziksel hem de sosyal/akademik alanlara eşit erişimini destekleyecek bütüncül ve cinsiyet duyarlı stratejiler oluşturulmalı; istihdam ve sosyal yaşamda güçlenmelerini teşvik edecek projeler desteklenmelidir.

5. Engel Türüne Duyarlı Hizmet Tasarımı Yaygınlaştırılmalı:

- Uygulamalar “tek tip” değil, farklı engel türlerinin özgül ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde farklılaştırılmalıdır. Özellikle görme engelli bireylerin kampüs yaşamında maruz kaldığı dezavantajlara yönelik mikroerişim çözümleri artırılmalıdır (örn. Braille rehberler, sesli yönlendirme sistemleri).

6. Yüksek Lisans ve Lisansüstü Öğrencilere Özgü Kapsayıcı Modeller Geliştirilmeli:

- Lisansüstü düzeydeki öğrencilerin destek hizmetlerine erişimi artırılmalı; bu akademik aşamada kapsayıcılığın devamlılığı için tez danışmanlığı, akademik destek ve psikososyal hizmetler yeniden düzenlenmelidir.

7. Kurum İçi İzleme ve Değerlendirme Mekanizmaları Oluşturulmalı:

- Tüm boyutlarda kapsayıcılığı izlemek üzere kurumsal düzeyde sürekli veri toplayan, engelli öğrenci temsilcilerinin sürece dâhil edildiği geri bildirim sistemleri kurulmalıdır.

8. Farkındalık Eğitimleri Sistematik Hale Getirilmeli:

- Akademik, idari personel ve öğrencilere yönelik farkındalık programları zorunlu hale getirilmeli; bu eğitimler engelli bireylerin yaşam deneyimlerini merkeze alan, etkileşimli içeriklerle desteklenmelidir.

ENGELLİ ÇOCUĞU OLAN AİLELERİN KAPSAYICI EĞİTİM SÜRECİNE İLİŞKİN DENEYİMLERİ

1. Kapsayıcı Eğitim Farkındalığını Artırmak için Tüm Eğitim Paydaşlarına Eğitim Programlarının Uygulanması:

- Öğretmenler, okul yöneticileri, rehberlik personeli ve destek hizmetlerde görevli tüm çalışanlara yönelik, kapsayıcı eğitim ilkelerini içeren sistematik ve uygulamaya dönük hizmet içi eğitimler geliştirilmelidir.
- Bu programlar; engellilik türlerine duyarlılık, etkili iletişim stratejileri, bireyselleştirilmiş öğretim teknikleri ve örnek uygulamalar gibi içeriklerle zenginleştirilmelidir.

- Eğitimlerin etkililiğini artırmak adına etkileşimli modüller, vaka analizleri, saha uygulamaları ve deneyim aktarımına dayalı oturumlar düzenli olarak gerçekleştirilmelidir.
- Eğitim süreçleri yalnızca öğretmenlerle sınırlı kalmamalı; idari personel, güvenlik görevlileri ve temizlik hizmetlileri dahil tüm okul bileşenlerini kapsayacak biçimde genişletilmelidir.

2. Ailelere Yönelik Kapsayıcı Eğitim, Bilgilendirme ve Güçlendirme Programlarının Geliştirilmesi:

- Engelli çocukların eğitim süreçlerinde ailelerin aktif ve bilinçli katılımını desteklemek amacıyla, ailelere yönelik sistematik bilgilendirme ve farkındalık programları uygulanmalıdır.
- Bu programlarda, kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri, hak temelli yaklaşımlar, okul-aile iş birliği modelleri, BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) süreçlerine etkin katılım, ayrımcılıkla mücadele yolları ve destek mekanizmaları gibi temalar ele alınmalıdır.
- Eğitimler sadece bilgi aktarımı ile sınırlı kalmamalı; örnek uygulamalar, atölye çalışmaları, rehber kitapçıklar ve dijital kaynaklarla ailelerin sürece etkin şekilde katılımı teşvik edilmelidir.
- Kapsayıcılık eğitimleri farklı sosyoekonomik düzey ve kültürel arka plana sahip aileler için erişilebilir, anlaşılır ve yerel bağlama duyarlı biçimde yapılandırılmalıdır.
- Ayrıca, çalışan ebeveynler için esnek zamanlı çevrimiçi modüller, görme/işitme engelli aile bireyleri için erişilebilir içerikler (altyazı, işaret dili vb.) sunulmalıdır.

3. Mikroerişim ve Güvenliğe Yönelik Fiziksel Altyapının Güçlendirilmesi:

- Okullarda yön bulmayı kolaylaştıran Braille tabelalar, sesli yönlendirme sistemleri, dokunsal yüzeyler ve erişilebilir haritalar gibi mikro erişim çözümleri yaygınlaştırılmalıdır.
- Acil durum planları, engelli öğrencilerin tahliyesine yönelik özel düzenlemeler içerecek biçimde güncellenmeli ve okul personeline yönelik eğitimlerle desteklenmelidir.

4. Pedagojik Uyarlamaların ve Dijital İçeriklerin Erişilebilirliğinin Artırılması:

- Farklı engel türlerine uygun öğretim materyalleri geliştirilmeli; işaret dili desteği, sesli betimleme, altyazılı içerikler, Braille materyaller gibi çoklu öğrenme yolları eğitim ortamlarına entegre edilmelidir.
- Merkezi sınavlara yönelik ek süre, sınav formatı ve içerik uyarlamaları engel türü ve derecesine göre standardize edilerek uygulanmalıdır.

5. Okul-Aile İş Birliğini Artıracak Katılımcı Modellerin Geliştirilmesi:

- Ailelerin BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) süreçlerine aktif biçimde katılımını sağlayacak iş birlikçi yaklaşımlar yaygınlaştırılmalıdır.
- Esnek zamanlamaya sahip seminerler, atölyeler ve bilgilendirme toplantıları ile çalışan ebeveynlerin sürece katılımı desteklenmelidir.

6. Psikososyal Destek Hizmetlerinin Görünürlüğünün ve İşlevselliğinin Güçlendirilmesi:

- Okullarda psikolojik danışmanlık, akran desteği ve sosyal uyum programları yaygınlaştırılmalı; hizmetlerin tanıtımı ve erişimi artırılmalıdır.
- Zorbalık, ayrımcılık ve sosyal dışlanma gibi durumlara yönelik başvuru mekanizmaları netleştirilmeli ve tüm öğrenci ve ailelere açık biçimde duyurulmalıdır.

7. Sosyal Katılım ve Akran Etkileşimi Fırsatlarının Artırılması:

- Engelli öğrencilerin sosyal etkinliklere, kulüp faaliyetlerine ve kültürel programlara aktif biçimde katılımını teşvik edecek yapısal ve pedagojik düzenlemeler yapılmalıdır.
- Akran destek programları kurumsal düzeyde yaygınlaştırılarak engelli öğrencilerin sosyal aidiyet duygusu güçlendirilmelidir.

8. Tam Bağımlı ve İleri Düzey Engellilik Durumuna Sahip Öğrencilere Yönelik Bireyselleştirilmiş Destek Mekanizmalarının Kurulması:

- Bu öğrencilere yönelik eğitim ortamları, yardımcı personel, birebir destek, özel donanımlar gibi özel düzenlemeler içermelidir.
- Öğretmen eğitimi programlarına bu öğrenci grubuna yönelik uzmanlaşmayı artıracak içerikler dahil edilmelidir.

9. Kapsayıcı Eğitimin Eğitim Kademeleri Arasında Yatay ve Dikey Yayılımının Sağlanması:

- Okul öncesinden liseye kadar tüm kademelerde kapsayıcı eğitim uygulamalarının tutarlılığı ve sürekliliği izlenmeli ve desteklenmelidir.
- Geçiş süreçlerinde (örneğin okul öncesinden ilkokula, ilkokuldan ortaokula) engelli öğrenciler için özel planlama ve rehberlik hizmetleri sunulmalıdır.

V. DEĞERLENDİRME

Kapsayıcı eğitim sistemlerinin oluşturulması herkes için eğitim anlayışına yanıt veren, öğretim planlarında bireyin öğrenme ihtiyaçlarına öncelik vererek, işlevsel ve tam katılımı artırıcı düzenlemeler yoluyla bir öğretimi sürdürmeyi sağlayan esnek yapılar oluşturulması olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda; Engellilerin bütünleştirici/ kapsayıcı eğitimden yararlandırılmasının güçlendirilmesi hedefine ulaşmak üzere;

- Engelliler ve diğer dezavantajlı gruplara özgü hiçbir önlem içermeyen dil açısından eskimiş olan tüm mevzuatların gözden geçirilmesine,
- Kapsayıcı eğitimi içermeyen eğitim mevzuatının önündeki yasal ve idari engellerin kaldırılmasına, eğitimi hak boyutuyla ele alan yeni bir yasanın hazırlanmasına,
- Engellilerin karar alma süreçlerine aktif katılımını sağlanmasına,
- Engellilerin kişisel ihtiyaçları göz önüne alınarak kurumsal düzenlemelerin yapılabileceği sistemlere,
- Toplumun tüm kesimlerinde farkındalığın oluşturulmasına,
- Engellerin istedikleri eğitim kurumlarında eğitim görmesinin sağlanabileceği kapsayıcı eğitim ortamlarına,
- Nitelikli eğitim kadrosuna,
- Eğitim programlarına,
- Ayrıştırılmış veri ve istatistiklerle,
- Destek teknoloji ve hizmetlerine erişebilmesine olanak sağlayacak şekilde çalışmaların güçlendirilmesi önemlidir

KAYNAKLAR

- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2023). Engelli Hakları Ulusal Eylem Planı (2023-2025) https://www.aile.gov.tr/media/133056/engelli_haklari_ulusal_eylem_plani_23-25.pdf
- Armstrong, A. C., Armstrong, D. ve Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy and practice*. SAGE.
- Birleşmiş Milletler (2022). The united nations disability inclusion strategy. Erişim: <https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/>
- Birleşmiş Milletler (2023a). Türkiye sürdürülebilirlik kalkınma amaçları. Erişim: <https://turkiye.un.org/tr/sdgs/4>
- Birleşmiş Milletler (2023b). What you need to know about Leading SDG4-Education 2030 Erişim: <https://www.unesco.org/en/education2030-sdg4/need-know>
- Boyle, C., Anderson, J., Page, A., ve Mavropoulou, S. (2020). *Inclusive education: Global issues and controversies*. Brill Sense Publishers.
- Cai, J., Morris, A., Hohensee, C., Hwang, S., Robison, V., Cirillo, M., Kramer, S., Hiebert, J., ve Bakker, A. (2020). Maximizing the quality of learning opportunities for every student. *Journal for Research in Mathematics Education*, 51(1), 12–25. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.2019.0005>
- Cast (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>
- Code, J. (2020, February). Agency for learning: Intention, motivation, self-efficacy and self-regulation. In *Frontiers in education*, 5, p. 19). Frontiers Media SA.
- Dede, Ş. (1996). Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2 (02), DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000035
- Diamond, K. E. (1994). Integrating Young Children with Disabilities in Preschool: Problems and Promise. *Young Children*, 49(2), 68-75. <https://www.jstor.org/stable/42728277>
- European Agency (2009). European Agency for Development in Special Needs Education, Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education Recommendations for Policy Makers https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EN.pdf
- European Unions (2024). The Sustainable Development Goals Report 2024. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2024.pdf>
- Freeborn, P. (2024). The heart of decolonizing education: Creating inclusive classrooms. (Ed. Erin Keith) *In Decolonizing inclusive education: Centering heartwork, care, and listening* (s. 1-41). IGI Global.

- Gentilini, L. (2021). Effective and Efficient Practices for Successful Inclusion in Public School Settings. Ed. Aucoin, D. In. Building Integrated Collaborative Relationships for Inclusive Learning. (pp-40-76). IGI Global Scientific Publishing
- Gürgür, H. (2021). Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri. (Eds H. Gürgür, S. Rakap) *Kapsayıcı eğitim: özel eğitimde bütünleştirme* (3. Baskı) içinde (s.2-14). Pegem Akademi.
- Hallaç, S. ve Öz, F. (2014). Aile Kavramına Kuramsal Bir Bakış. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar- Current Approaches in Psychiatry* 6(2):142-153 doi:10.5455/cap.20130625102321
- Hanson, M.H.; Wolfberg, P., Zercher, C., Morgan, M., Gutierrez, S., Barnwell, D., ve Beckman, P. (1998). *Early Childhood Research Quarterly*,13(1),185-209. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80032-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80032-5)
- Hill, N. E. (2022). Parental involvement in education:Toward a more inclusive understanding of parents' role construction. *Educational Psychologist*, 57(4),309 314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2129652>
- Küresel Amaçlar (2025). 4-Nitelikli Eğitim <https://www.kureselamaclar.org/amaclar/nitelikli-egitim/>
- Mann, G. et al (2020). Developing productive partnerships with parents and carers. in Graham, L. (Ed.) *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*. Allen ve Unwin, Australia. <https://cru.org.au/wp-content/uploads/2020/07/Partnering-with-Families-in-an-Inclusive-Education-System.pdf>
- MEB (2019a). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimde Birlikteyiz Projesi. <https://www.meb.gov.tr/egitimde-birlikteyiz-projesi-basladi/haber/19383/tr>
- MEB (2019b). Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi. <https://www.meb.gov.tr/butunlestirici-egitimin-gelistirilmesi-projesi/haber/19922/tr>
- MEB. (2022a). Kaynaştırma/Bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ulusal eylem planı (2022-2026) kapsamındaki çalışmalar Erişim: <https://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirmabutunlestirme-yoluyla-egitim-uygulamalari-ulusal-eylem-planı-2022-2026-kapsamındaki-calismalar/icerik/2348>
- MEB (2022b). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Erişim: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736veMevzuatTur=7veMevzuatTertip=5>
- MEB. (2022c) Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi. <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-ogretmen-egitimi-modulu-projesi/icerik/1001>
- MEB (2024a). Türk Milli Eğitim Sistemi. <https://sgb.meb.gov.tr/www/baskanligimizca-hazirlanan-turk-mill-egitim-sistemi-kitabi-yayimlandi/icerik/579>
- MEB (2024b). Bütünleştirici Eğitim Modülleri (BÜTEM). <https://www.meb.gov.tr/bakan-tek-in-butunlestirici-egitim-modulleri-tanitim-programina-katildi/haber/35655/tr>

T.C Milli Eğitim Bakanlığı Tanıtıcı Yayınlar Dizi No 183, Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri, ISBN 978-975-11-5542-9 Ankara-2020

OECD (2022). *Education at a glance 2022: OECD Indicators*. Erişim: <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

Plows, V. ve Whitburn, B. (2017). *Inclusive education: Making sense of everyday practice*. Sense Publishers.

Janssen, J. (2006). Components of inclusion. Graduate Research Papers 890 <https://scholarworks.uni.edu/grp/890>

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (2022). Nitelikli eğitim. <https://www.kureselamaclar.org/>

UNDP (United Nations Development Programme, 2020). Just like you: 5 principles of inclusive society. <https://www.undp.org/ukraine/news/just-you-5-principles-inclusive-society>

UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education UNESCO/Ministry of Education Erişim: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO. (2000). World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000: final report. Paris, UNESCO. Erişim: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117>

UNESCO. (2003). Open File on Inclusive Education Support Materials for Managers and Administrators <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/132164e.pdf>

UNESCO (2015). Education for all 2000-2015: Achievements and challenges <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/030.pdf>

UNESCO (2016). Education 2030: 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. Erişim: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

UNESCO (2019). Right to education handbook Right to Education Initiative (UK) <https://www.unesco.org/en/right-education>

UNESCO (2020a). Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students. Erişim: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447>

UNESCO. (2020b). Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on. Erişim: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>

UNESCO (2023). Transforming education for the future. Erişim: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382765>

UNESCO (2025). What you need to know about inclusion in education. <https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know>

UNICEF (2014). Parents, Family and Community Participation in Inclusive Education Webinar 13 -Companion Technical Booklet https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_Webinar_Booklet_13.pdf

UNICEF (2020) Education for every ability: A review and roadmap of disability-inclusive education in East Asia and Pacific. <https://www.unicef.org/eap/media/6421/file/Education%20for%20every%20ability.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the international conference on education*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.

Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim* (2. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Winter, E. ve O'Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. National Council for Special Education (NCSE).

İnternet Adresleri

-Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Mevzuatı Listesi <https://kms.kaysis.gov.tr/Home/kurum/24301121>

-Cumhurbaşkanlığı 2025 Yıllık Programı, <https://www.sbb.gov.tr/2025-yili-cumhurbaskanligi-yillik-programi-resmi-gazetede-yayimlanmistir/>

-Eğitim Reformu Girişimi, Z. Hande Sart, Sevede Barış, Yeliz Düşkün, Yaprak Sarıışık,(2016), İstanbul

<https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/kapsayici-egitimin-durumu-ve-oneriler-2/>

- Engelliler Hakkında 5378 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (2005)

<https://www.aile.gov.tr/eyhgm/mevzuat/ulusal-mevzuat/kanunlar/engelliler-hakkinda-kanun/>

- Mili Eğitim Bakanlığı Eğitimde Birlikteyiz Projesi

<https://egitimdebirlikteyiz.meb.gov.tr/>

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_01/22170504_13143029_turkyeyde_ozel_eyytym_hyzmetlery.pdf

- TÜBİTAK Erken Çocukluk Döneminde Gelişimsel Gerilik/Yetersizlik Tanılı Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Çevrim içi Evde Destek Programının Tasarlanması ve Uygulanması.

<https://www.evdedestekprojesi.com/hakkında>

- United Nations Universal Declaration of Human Rights

<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/turkish>

- Turkce Universal Declaration of Human Rights : translation into Turkish <https://searchlibrary.ohchr.org/record/18501?ln=en>

