T.C.

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM YAPILARINDA KAPSAYCI TASARIM İÇİN BİR KILAVUZ ÖNERİSİ

Neslihan SAYGILI SESLİKAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mimarlık Anabilim Dalı

Mimari Tasarım Programı

Danışman

Doç. Dr. Aslı SUNGUR

Temmuz, 2019

T.C.

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM YAPILARINDA KAPSAYICI TASARIM İÇİN BİR KILAVUZ ÖNERİSİ

Neslihan SAYGILI SESLİKAYA tarafından hazırlanan tez çalışması 23.07.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı, Mimari Tasarım Programı **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Aslı SUNGUR

Yıldız Teknik Üniversitesi

Danışman

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Aslı SUNGUR, Danışman
Yıldız Teknik Üniversitesi _____

Doç. Dr. Çiğdem CANBAY TÜRKYILMAZ, Üye
Yıldız Teknik Üniversitesi _____

Dr. Öğr. Üyesi Emrah TÜRKYILMAZ, Üye
İstanbul Kültür Üniversitesi _____

Danışmanım Doç. Dr. Aslı SUNGUR sorumluluğunda tarafımca hazırlanan İlköğretim Yapılarında Kapsayıcı Tasarım İçin Bir Kılavuz Önerisi başlıklı çalışmada veri toplama ve veri kullanımında gerekli yasal izinleri aldığımı, diğer kaynaklardan aldığım bilgileri ana metin ve referanslarda eksiksiz gösterdiğimi, araştırma verilerine ve sonuçlarına ilişkin çarpıtma ve/veya sahtecilik yapmadığımı, çalışmam süresince bilimsel araştırma ve etik ilkelerine uygun davrandığımı beyan ederim. Beyanımın aksinin ispatı halinde her türlü yasal sonucu kabul ederim.

Neslihan SAYGILI SESLİKAYA

İmza

Eşime

ve

aileme

TEŞEKKÜR

Öncelikle çalışmamın başından sonuna kadar her aşamasında beni yüreklendiren ve destekleyen, çalışmamı titizlikle inceleyerek yönlendiren değerli hocam Doç. Dr. Aslı Sungur'a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Çalışmam boyunca kurumlarında bana yardımcı olan değerli okul çalışanlarına, bu süreçte her anımda yanımda olan, yardımlarını esirgemeyen, özellikle ilgisi, gösterdiği anlayış ve sonsuz güven için sevgili eşim Ertuğrul Seslikaya'ya, katkılarından dolayı enişte Gürcan Soydan'a, bana karşı maddi manevi her türlü desteklerini hiçbir zaman eksik etmeyen babam Rıdvan Saygılı, annem Nazike Saygılı, ablam Nagehan Soydan'a ve varlığıyla beni daima mutlu eden yeğenim Barış Kerem Soydan'a teşekkürü bir borç bilirim.

Neslihan SAYGILI SESLİKAYA

İÇİNDEKİLER

KISALTMA LİSTESİ viii

ŞEKİL LİSTESİ ix

TABLO LİSTESİ xi

ÖZET xii

ABSTRACT xiv

1 Giriş 1

1.1 Literatür Özeti ... 2

1.2 Tezin Amacı ... 3

1.3 Orijinal Katkı ... 4

2 Mimarlık ve Demokrasi 5

2.1 İnsan Hakları ve Mekansal Hakların İlişkisi ... 6

2.2 Kentli Hakları ... 7

2.2.1 Eşitlik (Ayrımcılığa Uğramama) Hakkı ... 13

2.2.2 Barınma Hakkı ... 14

2.2.3 Sağlık Hakkı ... 15

2.2.4 Eğitim Hakkı ... 16

2.2.5 Çevre Hakkı ... 17

2.2.6 Altyapı/ Kamusal Hizmetler Hakkı ... 19

2.2.7 Ulaşım Hakkı ... 20

2.3 Mimarın Demokrasi Bağlamında Sorumlulukları ... 22

2.4 Bölüm Sonucu ... 24

3 Farklı İnsanlık Hallerinden Biri Olarak Zihinsel Engellilik Hali 26
3.1 Zihinsel Engellilik Hali ve Gereksinmeleri 29
3.1.1 Zihinsel Engellilerin Gelişim Özellikleri 31
3.1.2 Zihinsel Engellilik Halinin Sınıflandırılması 37
3.1.3 Zihinsel Engellilik Hali ve Eğitim 40
3.2 Bölüm Sonucu 43

4 Dünyada ve Türkiye'de Kapsayıcı Eğitim 44
4.1 Kapsayıcı Eğitim Anlayışı ve Gelişim Süreci 44
4.1.1 Salamanca Bildirgesi 47
4.1.2 Dakar Eylem Çerçevesi ve Binyıl Kalkınma Hedefleri 48
4.1.3 Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (EHİS) 49
4.2 Dünyada Kapsayıcı Eğitim Anlayışı 51
4.2.1 ABD 52
4.2.2 İngiltere 54
4.2.3 Almanya 56
4.3 Türkiye'de Kapsayıcı Eğitim Anlayışı 57
4.4 Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Kaynaştırma Uygulaması ve Modelleri 58
4.5 Kaynaştırma Uygulamasının Kriterleri 64
4.6 Bölüm Sonucu 67

5 Dünyadan ve Türkiye'den Kapsayıcı Eğitim Mekanları "İyi" Örnekleri 69
5.1 Dünyadan "İyi" Örnekler 69
5.1.1 Hollywater School/ İngiltere 69
5.1.2 Heritage Park Community Special School/ İngiltere 73
5.1.3 Baytree Community Special School/ İngiltere 77
5.1.4 Hazelwood School/ İskoçya 80
5.2 Türkiye'den "İyi" Örnekler 84
5.2.1 Gülseren Özdemir Özel Eğitim ve Uygulama Okulu/ İstanbul 84
5.2.2 Metin Sabancı Okulları/ İstanbul 96
5.2.3 Tekrime Tarman Özel Eğitim Merkezi/ İstanbul 98
5.3 Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Kullanıcı Gereksinimleri 100

5.4 Kapsayıcı Eğitim Yapıları Mimari Tasarım İlke ve Gereklilikleri 102
5.4.1 Erişim ve Dolaşım 103
5.4.2 Öğrenme ve Sosyalleşme Alanları 106
5.4.3 Destek Alanlar 108
5.4.4 Donatılar 110
5.4.5 Teknik ve Teknolojik Sistemler 112
5.4.6 Yönetimsel Gereklilikler 117
5.5 Bölüm Sonucu 118

6 Alan Çalışması: Kontrol Listesi Önerisi ve İstanbul İlinde Uygulaması 119
6.1 Kapsayıcı İlköğretim Mekanları İçin Mimari Tasarım Kontrol Listesi Oluşturulması 119
6.2 Kontrol Listesinin Uygulanması 130
6.3 Tartışma 139
6.4 Bölüm Sonucu 142

7 Sonuç ve Öneriler 144

Kaynakça 148

Tezden Üretilmiş Yayınlar 160

KISALTMA LİSTESİ

AAMR	Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BM	Birleşmiş Milletler
ÇDY	Çoklu Duyusal Yetersizlik
ÇŞÖG	Çok Şiddetli ve Çoklu Öğrenme Güçlüğü
DDSG	Davranışsal, Duyusal, Sosyal Güçlük
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
DvF	Duyusal ve Fiziksel Yetersizlik
EHIS	Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
FY	Fiziksel Yetersizlik
GY	Görsel Yetersizlik
IDEA	Özürlü Bireylerin Eğitim Yasası
İvE	İletişim ve Etkileşim
İY	İşitsel Yetersizlik
KDİG	Konuşma, Dil ve İletişim Gereksinimleri
KHK	Kanun Hükmünde Kararname
KvÖ	Kavrama ve Öğrenme
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ODÖG	Orta Düzeyde Öğrenme Güçlüğü
OSB	Otistik Spektrum Bozukluğu
ÖÖG	Özel Öğrenme Güçlüğü
ŞÖG	Şiddetli Öğrenme Güçlüğü
UNDP	Birleşmiş Milletler Kalkınma Projesi
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim, Kültür Örgütü
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
ZB	Zeka Bölümü

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1 Kent hakları ve çeşitli şartlarda bu hakları karşılayan maddeler [17] 13
Şekil 4.1 Eş öğretmene ait yaklaşımlar [93] 64
Şekil 5.1 Hollywater School dış görsel [132] 69
Şekil 5.2 Hollywater School peyzaj alanı [133] 70
Şekil 5.3 İki bloğu birbirine bağlayan kütüphane alanı/ Hollywater School [131] 70
Şekil 5.4 Sınıf görseli/ Hollywater School [131].....71
Şekil 5.5 Giriş alanı/ Hollywater School [134] 71
Şekil 5.6 Danışma alanı/ Hollywater School [131].....72
Şekil 5.7 Hollywater School kat planı [131] 72
Şekil 5.8 Araç park alanı ve okul girişi ilişkisi/ Hollywater School [133].....73
Şekil 5.9 Heritage Park Community School dış görsel [131].....74
Şekil 5.10 Dolaşım alanlarında bire bir destek için tasarlanmış oturma birimleri [131] 74
Şekil 5.11 Ortaokul sınıf alanları [131] 75
Şekil 5.12 İlkokul sınıf alanları [131] 75
Şekil 5.13 Birinci kat planı [131].....76
Şekil 5.14 Zemin kat planı [131] 76
Şekil 5.15 Baytree Community Special School dış görsel [131] 77
Şekil 5.16 Baytree Community Special School dış görsel [135] 78
Şekil 5.17 Baytree Community Special School birinci kat planı [131] 79
Şekil 5.18 Baytree Community Special School ikinci kat planı [131].....79
Şekil 5.19 Hazelwood School dış görsel [137].....80
Şekil 5.20 Hazelwood School dış görsel [136].....80
Şekil 5.21 Hazelwood School- bahçe alanı [136].....81
Şekil 5.22 Hazelwood School - giriş alanı [136] 82
Şekil 5.23 Hazelwood School-sınıf alanları [136] 82
Şekil 5.24 Hazelwood School-dolaşım alanı [138].....83
Şekil 5.25 Hazelwood School- bahçe alanı [138].....84
Şekil 5.26 Hazelwood School-plan [136].....84
Şekil 5.27 Gülseren Özdemir Özel Eğitim Uygulama Okulu-dış görsel [139]...85
Şekil 5.28 Gülseren Özdemir Özel Eğitim Uygulama Okulu-dış görsel [139]...86
Şekil 5.29 Gülseren Özdemir Özel Eğitim Uygulama Okulu-dış görsel [139]...86
Şekil 5.30 Yumuşak zemin açık oyun alanı 87
Şekil 5.31 Servis araçları ve giriş alanı ilişkisi.....87
Şekil 5.32 Giriş alanında hazır bulunan hareket yardımcıları 87
Şekil 5.33 Giriş-bekleme-danışma alanı 88
Şekil 5.34 Birinci ve ikinci kat dolaşım alanları 88
Şekil 5.35 8 ve 4 kişilik sınıflar 89
Şekil 5.36 Gözlem odası-sınıf ilişkisi.....89
Şekil 5.37 Sınıf içi ve konferans salonu depolama birimleri.....90

Şekil 5.38 Bireysel eğitim sınıfı ve simgelerle yön bulmaya yardımcı olan sınıf kapıları 90
Şekil 5.39 Spor salonu 90
Şekil 5.40 Uygulama evi görselleri 91
Şekil 5.41 Uygulama evi görselleri 91
Şekil 5.42 Konferans salonu görselleri 92
Şekil 5.43 Konferans salonu rampa ve kumanda paneli 92
Şekil 5.44 Yemekhane görselleri 92
Şekil 5.45 Bakım odası ve engelli tuvaletleri 93
Şekil 5.46 Standart tuvaletler 93
Şekil 5.47 Kütüphane görselleri 94
Şekil 5.48 Duyu bütünleme odası görselleri 94
Şekil 5.49 Sakinleşme odası görselleri 95
Şekil 5.50 Bahçede bulunan öğrenme yardımcıları 95
Şekil 5.51 Hobi bahçeleri 95
Şekil 5.52 Kat planı 96
Şekil 5.53 Metin Sabancı Okulları dış görsel [141] 97
Şekil 5.54 Metin Sabancı Okulları dış görsel [141] 97
Şekil 5.55 Metin Sabancı Okulları- sınıf ortamında gerçekleştirilen fizyoterapi [141] 97
Şekil 5.56 Metin Sabancı Okulları- sınıf ortamı [141] 98
Şekil 5.57 Tekrime Tarman Özel Eğitim Uygulama Okulu-dış görsel [143] 98
Şekil 5.58 Tekrime Tarman Özel Eğitim Uygulama Okulu-dış görsel [144] 99
Şekil 5.59 Tekrime Tarman Özel Eğitim Uygulama Okulu- spor salonu ve uygulama evi [144] 99
Şekil 5.60 Tekrime Tarman Özel Eğitim Uygulama Okulu- giriş kat planı [142] 99
Şekil 6.1 Kapsayıcı İlköğretim Mekanları İçin Mimari Tasarım Kontrol Listesi Şeması 119

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1 Zihinsel engellilik halinin psikolojik ve eğitsel yaklaşımlara göre sınıflandırılması [67] 38
Tablo 5.1 Farklı/özel ihtiyaçların temel kategorileri [131] 100
Tablo 5.2 Erişim ve dolaşım alanında özel ihtiyaç türlerine göre mimari tasarım gereklilikleri (Abouelsaad ve Shafik, 2017 kaynağından yararlanılarak düzenlenmiştir.) 105
Tablo 5.3 Öğrenme ve sosyalleşme alanlarında özel ihtiyaç türlerine göre mimari tasarım gereklilikleri (Abouelsaad ve Shafik, 2017 kaynağından yararlanılarak oluşturulmuştur.) 107
Tablo 5.4 Destek alanlarda özel ihtiyaç türlerine göre mimari tasarım gereklilikleri (Abouelsaad ve Shafik, 2017 kaynağından yararlanılarak oluşturulmuştur.) 110
Tablo 5.5 Donatılarda özel ihtiyaç türlerine göre mimari tasarım gereklilikleri (Abouelsaad ve Shafik, 2017 kaynağından yararlanılarak oluşturulmuştur.) 112
Tablo 5.6 Teknik ve teknolojik sistemlerde özel ihtiyaç türlerine göre mimari tasarım gereklilikleri (Abouelsaad ve Shafik, 2017 kaynağından yararlanılarak oluşturulmuştur.) 116
Tablo 5.7 Yönetimsel gerekliliklerde özel ihtiyaç türlerine göre mimari tasarım gereklilikleri (Abouelsaad ve Shafik, 2017 kaynağından yararlanılarak oluşturulmuştur.) 118
Tablo 6.1 Kapsayıcı ilköğretim mekanları için mimari tasarım kontrol listesi..112
Tablo 6.2 Mimari tasarım kontrol listesnin A okulunda uygulanması 112

ÖZET

İlköğretim Yapılarında Kapsayıcı Tasarım İçin Bir Kılavuz Önerisi

Neslihan SAYGILI SESLİKAYA

Mimarlık Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Aslı SUNGUR

Toplumda çoğunluktan "farklı" olmak çeşitli zorluklar yaratmaktadır. Farklılıkları olan bireyler gerek insanlar tarafından gerek yapısal çevre nedeniyle dışlanmakta ve kentsel demokratik haklarını kullanmaktan mahrum bırakılmaktadır. Bu haklardan birini oluşturan eğitim hakkının "herkes için" tam ve eşit bir şekilde sağlanması dünyada ve Türkiye' de son yıllarda üzerinde önemle çalışılan bir konu haline gelmiş ve kapsayıcı eğitimin sağlanması öncelikli hedef olarak belirlenmiştir. Kapsayıcı eğitim bağlamında gerçekleştirilen kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları genel olarak toplumda eğitimleri konusunda hiçbir katkı sağlanamayacağı düşüncesi yerleşmiş grup olan zihinsel farklı bireylerin de herkes gibi eğitime dahil olabildiği uygulamaları oluşturmaktadır. Kapsayıcı eğitimin gerekliliklerinden biri olan kapsayıcı tasarım konusunda mimarlara büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu önemli konuda Türkiye'de yapılmış araştırmaların az olması nedeniyle bu çalışma ilköğretim yapılarında "kapsayıcı tasarım" hedefleyen mimarlara veri oluşturmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tasarımları sürecinde çalışmalarına katkı sağlayacak, Türkiye'de bu konuda incelenen çalışmalarda bulunmayan özgün bir kontrol listesi oluşturularak literatüre katkı sağlamak hedeflenmektedir. Tezin yöntemini literatür araştırması, yerinde gözlem, kontrol listesi oluşturulması, yerinde form doldurulması oluşturmaktadır.

Tezin ilk bölümünde literatür özeti, tezin amacı, yöntemi, kapsamı ve orijinal katkılara yer verilmektedir.

İkinci bölümde mimarlık ve demokrasi ilişkisi sorgulanmakta ve kentsel demokratik haklara yer verilerek mimarların demokrasi bağlamında sorumlulukları incelenmektedir.

Üçüncü bölümde farklı insanlık hallerinden biri olarak zihinsel engellilik hali anlatılmakta, gelişim özelliklerine, gereksinmelerine, sınıflandırılmasına ve eğitimlerine yer verilmektedir.

Dördüncü bölümde kapsayıcı eğitim anlayışı aktarılırken ABD, İngiltere, Almanya'da ve Türkiye'de kapsayıcı eğitimin durumları irdelenmektedir. Kaynaştırma ve bütünleştirme uygulaması, modelleri ve kriterleri incelenmektedir.

Beşinci bölümde dünyadan ve Türkiye'den kapsayıcı "iyi" örnek okullar aktarılmaktadır.

Altıncı bölümde tüm bu örnek okul inceleme ve gözlemleri, literatür araştırmaları sonucunda kapsayıcı ilköğretim mekanları için özgün bir kontrol listesi oluşturulup İstanbul ilinde denenmekte ve tasarım kılavuzu oluşturularak son bölümde sonuçlardan bahsedilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı tasarım, zihinsel farklılıklar, ilköğretim yapıları, kaynaştırma eğitimi, kentli hakları

ABSTRACT

A Guide for Inclusive Design in Primary Schools

Neslihan SAYGILI SESLİKAYA

Department of Architectural

Master Thesis

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Aslı SUNGUR

Being different from the majority in society creates various difficulties. Individuals with differences are excluded by people and due to the structural environment and are denied the right to use urban rights. Making the right to education available, which is one of those rights, equally and to everyone has become an important field of study recently in Turkey and worldwide. Adding to that, the provision of inclusive education has been identified as a priority target. The inclusion/integration practices carried out in the context of inclusive education are the ones which ensure the inclusion of mentally different individuals in the education system for whom it is generally assumed that it's not possible to educate them adequately. Architects have a big responsibility for the inclusive design, one of the requirements of inclusive education. Since the number of researches in this important issue is few in Turkey, this study's purpose is to provide data for the architects who aim to implement "inclusive design" at primary schools. Another objective of this study is to create a checklist which is missing in researches done in this field that we reviewed. The method of the thesis consists of literature survey, on-site observation, checklist creation, on-site form filling.

Firstly, in the first part of the thesis, the literature summary, the purpose of the thesis and the findings are given.

In the second chapter, the relationship between architecture and democracy is questioned and the responsibilities of architects in the context of democracy are examined by mentioning urban democratic rights.

In the third chapter, mental disability is explained as one of the different human states, including the related developmental characteristics, needs, classification and educational process.

In the fourth chapter, the inclusive education concept is clarified and the current status of inclusive education in the USA, England, Germany and Turkey is touched upon. The inclusion and integration practices, models and related criteria are analyzed.

The fifth chapter consists of good examples of inclusive education from across the globe and Turkey.

In the sixth chapter, a checklist, which resulted from literature search and on-site observations, for inclusive education to be implemented in primary schools is created; its implementation in Istanbul is illustrated, a design guide is formed and results are given.

Keywords: Inclusive design, mental differences, primary education, inclusive education, urban rights

1
Giriş

Mekanın oluşumunun doğanın katkıları ve insanın etkisiyle tamamlandığı düşünülürse, mekanın üretimine doğrudan katkı sağlayan grup olan mimarların insan haklarını ihlal etmeyen tasarımlara imza atma konusunda sorumluluklarının çok büyük olduğu açıkça görülmektedir. Günümüzde, 'herkes için tasarım' ve 'erişilebilir tasarım' tanımlarıyla açıklanan 'kapsayıcı tasarım' kavramı oldukça önem kazanmıştır. Tasarımcılar, sadece 'ideal' olarak tanımlanan genç ve sağlıklı insan bedenini kendilerine hedef almamalı, yaşam sürecinde çeşitli zamanlarda gereksinimlerin de farklılaştığını göz önünde tutarak kullanıcı grubu çeşitliliğinin farkında olmalıdır. Yaşlıların, çocukların, hamilelerin, geçici sakatlık yaşayan hastaların, tam yetkinliğe sahip olmayan bedenlerin de tasarım ürünlerini, ideal olarak tanımlanan diğer grup ile aynı verimlilikte kullanabilmesi gerekmektedir. Mimarlık yoluyla farklı yetkinlikteki tüm gruplar kentsel demokratik haklarına sahip olabilecektir.

Tezin kapsamı; mimarlık ve demokrasi ilişkisinin sorgulanıp, ilkokul çağındaki zihinsel engelli çocuklar için, dünyada ve İstanbul ilinde bulunan özel eğitim okulları mekan tasarımlarının örnekler üzerinden incelenmesi ve kapsayıcı tasarım için kontrol listesi ve mimari tasarım kılavuzu oluşturulmasıdır. Burada bahsedilen 'zihinsel engel' sadece, en bilinen engel türlerinden olan; genetik bir farklılıktan meydana gelen down sendromunu veya nörobiyolojik bir bozukluk olan otizm spektrum bozukluğunu (OSB) vb. kapsamamaktadır. Bu farklılıklara ek olarak, birçok insanda özellikle çocuklarda sıklıkla görülebilecek olan, ilk olarak 1902 yılında Dr. George F. Still tarafından bir bozukluk olarak tanımlanan dikkat eksikliği, hiperaktivite, dürtüsellik gibi davranış biçimlerini de ele alınmaktadır. Eğitim kavramı ayrıştırmayarak 'kucaklayıcı' yani herkesi kapsayan bakış açısıyla yeniden irdelenmiştir.

Tezin yöntemi, literatür araştırmaları, yerinde veri toplama ve gözlem, İstanbul'da incelenen örnek okulların yöneticileriyle yüz yüze görüşme, kontrol listesinin oluşturulması, yerinde form doldurulması ve tasarım kılavuzunun oluşturulması olarak belirlenmiştir. Tasarım kılavuzu oluşturulurken teorik incelemeler, analizler ve Abouelsaad ve Shafik tarafından 2017 yılında hazırlanmış olan çalışmadan yararlanılmıştır. Bu çalışma geliştirilip Türkiye bazında özgün bir tasarım kılavuzu ve kontrol listesi oluşturulup literatüre özgün katkı sağlanmıştır.

Araştırmanın sınırlılıkları; okullara girip gözlem, inceleme yapmanın ve fotoğraf çekmenin izinlere tabi olması ve gerekli izinlerin alınmasının çok zaman gerektirmesiyle birlikte sürenin kısıtlı olmasıdır.

1.1 Literatür Özeti

İnsan haklarından daha somut bir kavram olan kentli hakları son yıllarda üzerinde fazlaca tartışılan bir konudur. Kentlilerin sadece kentte yaşamalarından dolayı sahip oldukları haklar olarak tanımlanabilen kentli haklarından birini de eğitim hakkı oluşturmaktadır. Toplumda bazı birey ve gruplar farklılıkları nedeniyle bu haklardan yararlanamaz durumdadır. Zihinsel farklı bireyler bu gruplardan bir tanesini oluşturmaktadır. Bu noktada ayrıştırmadan her bireyin eğitimi için bir fırsat olarak görülebilecek olan kapsayıcı eğitim önem kazanmaktadır. Kasayıcı eğitim tüm öğrencilerin farklı gereksinimlerine eğitimdeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme sürecidir. Bu eğitim modeli, dışlanmama hakkını da beraberinde getirmektedir. Toplumdaki genel kabulün aksine, sadece engeli bulunan bireylerin yararına yönelik bir eğitim anlayışı değildir. Engelli öğrenciler için geliştirilmiş alternatif öğrenme yöntemleri, dezavantajı bulunmayan çocukların yeni öğrenme teknikleriyle tanışmasını sağlamaktadır. Farklılığı bulunan akranlarını doğal karşılamayı ve saygı göstermeyi okulda deneyimleyen çocuk, ortak ve eşit bir yaşam anlayışı geliştirebilir. Zihinsel farklılıkları olan çocukların ileriki zamanlarda başka insanlara bağımlı olmadan yaşamlarını sürdürebilmeleri, toplumla bütünleşmeleri ve kendi kendilerine yeterli pozisyona gelmeleri için temel eğitim hakkından yararlanmaları gerekmektedir. Bunun için oluşturulacak mekanlarda tasarımcıların, yetersizliği olan kullanıcıların gereksinimlerini

anlamaları gerekmektedir. Her çocuk özeldir ve farklı ihtiyaçlara sahip olabilir. Bu noktada önemli olan okul tasarımlarında hiçbir bireyi göz ardı etmeden en fazla ihtiyaca cevap verebilen ve tüm bireyleri kapsayabilen mekanlar oluşturulmasının sağlanmasıdır.

1.2 Tezin Amacı

Herhangi bir engeli ve özel eğitim ihtiyaçları olan çocukların yaşamlarını ve gelişimlerini sağlıklı bir biçimde sürdürebilmeleri için akranlarıyla aynı yaşam deneyimini tecrübe etmeleri gerekmektedir. Bunu sağlamanın yolu da çeşitli farklılıklara sahip bütün çocukların yaşıtlarıyla aynı fiziksel ortamları paylaşıp bir arada ortak aktiviteler gerçekleştirmesiyle mümkün olabilmektedir. Bu durumu, yaşamın tüm alanlarında uygulamak gerekliliği, konu eğitim alanları olunca hayati önem taşımaya başlamaktadır.

Zihinsel engele sahip çocukların hayata adapte olmaları ve demokrasi çerçevesinde eğitim hakkından yararlanmaları, akranlarından ve toplumdan ayrıştırılarak özel okul ya da rehabilitasyon merkezlerinde eğitilmeleri yerine, temel eğitim ortamlarında destek hizmetleriyle desteklenen kaynaştırma yöntemiyle gerçekleştirilmelidir. Bunun sağlanabilmesi için eğitim mekanlarında gerekli bir takım düzenlemelerin içerisinde yer alan mimari gereksinimlerin sağlanması konusunda mimarlara sorumluluklar düşmektedir. Eğitim mekanları “herkes için” tasarlanmalı, farklılıklara sahip tüm çocukların bu alanlarda bağımsız olarak var olabilmesi için gerekli tüm ihtiyaçlarına uygun ortamlar oluşturulmalı ve eğitimin kapsayıcılığı mimarlık yoluyla da sağlanmalıdır.

Tezin amaçları; kapsayıcı bir okul için var olabilecek kullanıcı gereksinimlerini tespit edip, yeni tasarlanacak bir kapsayıcı okulda dikkat edilmesi gereken mimari tasarım ilke ve yaklaşımlarını belirlemek ve bu bağlamda kapsayıcı okul tasarımı yapacak olan mimarlara bir tasarım kılavuzu oluşturmaktır. Kapsayıcı eğitimle ilgili çok sayıda kaynak olmasına rağmen kapsayıcı tasarım konusunda mimarlara veri sağlayıp kılavuz olacak kaynak oldukça kısıtlı olduğundan bu konuda literatüre katkı sağlamak hedeflenmiştir. Sunulan bu araç seti ve kontrol

listelerinin de yardımıyla kapsayıcı eğitim mekanları oluşturulmasının sağlanabilmesi ve çocukların eğitim haklarını kullanımında kısıtlanmamış olması amaçlanmıştır.

1.3 Orijinal Katkı

Bu çalışmada mimarlık ve demokrasi kentli hakları çerçevesinde ve mimarın demokrasi bağlamında sorumluluklarıyla birlikte irdelenmiştir.

Zihinsel engellilik hali tüm gereksinimleri ve özellikleriyle aktarılmıştır. Bünyesinde yüksek veya düşük seviyeli, geçici veya kalıcı zihinsel engel barındıran çocukların eğitimi için, özel ihtiyaç türleri belirlenmiş, bu ihtiyaç türlerine göre okul içinde ve çevresindeki mekânsal gereklilikler tespit edilmiştir. Bu gereklilikler Türkiye'den ve dünyadan seçilen "iyi" örnek okulların incelenmesi ve literatür araştırmasıyla ve Abouelsaad ve Shafik'in 2017 yılında yaptıkları çalışmadan yararlanılarak özgün bir şekilde oluşturulmuştur. Gereklilikler altı ana kategoride toplanmıştır ve bu gereklilikleri yerine getirmeyi sağlayacak tasarım ilkeleri belirlenmiştir. Belirlenen tasarım gerekliliklerinin hangi özel ihtiyaç türüne göre hayati önem taşıdığı tablolaştırılarak sunulmuştur. Sonuç olarak kapsayıcı okul tasarlayacak mimarlara araç seti ve literatüre katkı sağlayacak özgün bir tasarım kılavuzu ve kontrol listesi oluşturulmuştur.

2
Mimarlık ve Demokrasi

Mekan oluşumu, insanın eli ve doğanın katkılarıyla tamamlanan bir süreçtir. Mekanın üretimi ise, nasıl ve ne için üretildiği yönündeki sorular yöneltilince demokrasiyle ilişkilenmeye başlamaktadır. Mekanın üretiminde doğrudan ve dolaylı katkısı olan sorumlu grup genellikle mimarlar olduğundan mimarlık ve demokrasi birbiriyle bağlantılı iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

İnsan hakları ile mekan arasında felsefi temel bir ilişki de kurulması mümkündür. Bu ilişki güvenlik, özgürlük ve barış içinde yaşamak gibi insan haklarının, insanın barınmasıyla gerçekleşebileceği ve bu barınılan mekanın, insan için inşa edilmiş bir yer olmasıyla kurulabilmektedir.

Genellikle “kentsel mekanlar”, onların sahip oldukları değerler, nitelikler, prestij vb. mimarların, kent plancıların, çoğu zaman politikacıların, sermaye sahiplerinin söz hakkının olduğu alanlardır. Ancak bu kesişim noktasında bulunan mekanın gerçek yaşatıcıları diyebileceğimiz, bu mekanları kullanan ‘alelade’ insanlar; onların yarattıkları kültür, toplumsal ilişkileri; yukarıda aktarılan grup gibi güçlü olmasa da mekanın gerçek kullanıcılarıdır ve demokrasiye en çok ihtiyacı olandır [1].

Bu ‘alelade’ kullanıcılar her konuda her zaman tam yeterliliğe sahip olmak durumunda değildir; yaşlılık, çocukluk, hamilelik, geçici hastalık, engellilik gibi farklı insanlık hallerinde de mekanları, tasarım ürünlerini diğer grup ile aynı verimlilikte kullanabilmeleri gerekmektedir. Mimarlık yoluyla farklı yetkinlikteki tüm gruplar kentsel demokratik haklarına sahip olabilecektir.

Bu bölümde insan hakları ve mekânsal hakların ilişkisi kurulup kent içinde insanı temel alan, bazıları uluslararası belgelere konu olmuş, bazıları olmakta geç kalmış kentli hakları ayrıntılı olarak anlatılacak ve bu hakların kent sakinleri tarafından demokratik kullanımı bağlamında, mekanın oluşum sürecinde etkili grup, mimarların sorumlulukları detaylandırılacaktır.

2.1 İnsan Hakları ve Mekansal Hakların İlişkisi

İnsan hakları, her insanın, yalnız insan olduğu için sahip olduğu ve hiçbir yönetimce onlardan mahrum edilemeyeceği temel hak ve ayrıcalıklardır. İnsan hakları bir çok sivil, kültürel, sosyal, ekonomik, politik ilkeler içermekte olup belirlenmiş bir listesi bulunan ve bu liste dışında hiçbir hakkın yeni insan hakkı olarak değerlendirilmediği durağan bir yapıya sahip değildir. Tersine insan hakları felsefesi, çağın gereklerine göre yeni haklar yaratan ve mevcut insan haklarının da içeriklerinde değişmeyi getirebilen dinamik bir niteliğe sahiptir. Bu özelliği nedeniyle de devamlı sözü edilir, tartışılır bir konu olmaktadır.

İnsan hakları bağlamında mekansal hakları açıklamak gerekirse de, mekanın insan haklarıyla ilişkisine değinmek gerekir. Heideger, mekanın fiziki boyutu dışında, insan hayatıyla ilişkisini incelemiştir. İnsanın mekanın üzerinde inşa yapıp ikamet ederek var olduğuna ve bu var olmanın "barışta olma" anlamı taşıdığını ifade etmiştir. "Barış içinde olma" kavramı, Lefebvre'in tanımında "sosyal mekan" olarak açıklanmıştır. Ancak "sosyal mekan", mekan kullanımının toplumsal boyutuna odaklandığı için azınlıkları, farklı yeterlilikteki insanları, toplumsal yapıdan dışlananları ifade edebilmek için yetersiz kalmaktadır. Schulz ise, yaptığı çalışmalarda "sosyal mekan"ın tek başına yetersizliğini ortaya koymaktadır. Heidegger, Lefebvre ve Schulz'un mekan, barınma pratikleri ve mekan kullanımı üzerindeki fikirleri, mekan kullanımının insan hayatı üzerindeki kapsayıcılığını açığa çıkarmaktadır. Bundan yola çıkarak, mekanın sadece fiziksel boyut taşımadığı; insanın tekil veya toplumsal var oluşuna, sosyal, kültürel, ekonomik ihtiyaçlarını yerine getirmesine, aktivite gerçekleştirmesine olanak sağlamasıyla, insan haklarının ihlali veya yerine getirilmesiyle etkileşim içinde olduğu ortaya çıkmaktadır [2].

İnsanlar haklarını kullanırken, kentlerde yaygın olarak gerçekleşen sosyal adaletsizlik, çalışma, barınma, yoksulluk, sağlık konularındaki insan hakları ihlalleri kentlerin durumu için endişe verici boyuttadır. İnsan hakları ihlalleri nedeniyle açığa çıkan kriz, mekânsal koşullar ve kentlerle etkileşim halindedir. Bu etkileşim insan hakları krizlerinin ve mekânsal yetersizliklerin beraber ve aynı

zamanda gerçekleştiğini göstermektedir. Çünkü insan hakları ihlalleri, mekânsal koşulları etkiler, benzer şekilde mekânsal koşullardaki birçok değişiklik de insan hakları ihlallerine neden olmaktadır [1].

İnsan haklarına uygun değişikliklerin mekânsal koşullarda gerçekleşmesi, insan hakları ihlallerini engellemek adına ve aynı zamanda insan hakları ihlallerinin durdurulması da mekânsal koşulların iyileşmesi için gerekmektedir. Yani birçok insan hakkının (sağlık, çalışma, kültürel aktivitelere katılım, barınma, eşitlik, adalet, güvenlik) yerine getirilmesi, mekânsal koşullarda insan haklarına uygun değişimlerin olmasına bağlıdır. Aynı şekilde kapsayıcı mekanların oluşturulması da insan haklarının kullanılmasına bağlıdır.

Kentsel hakların anlaşıldığı, uygulanıp yaşandığı bir mekan olan kent, insan hakları kavramıyla kesişmektedir. Çünkü kentler, kentsel hakları da içine alan insan haklarının iyi bir biçimde anlaşılıp uygulandığı mekanlar olma özelliğini taşımaktadır. Bu sebeple söyleyebiliriz ki; üç kuşak insan hakları yerelde korunup kullanılır biçime gelir [3].

İnsan hakları birbirini etkileyen bireylerin oluşturduğu somut olamayan bir toplumu temele almaktadır. Bunun yanında kentli hakları kent içinde insanı temele alır. Bu nedenle daha somuttur. Kentliler için, insan haklarının pratiğe yansıması, uygulanması aşağıda anlatılacak kentli haklarıyla somutlaşmış olacaktır [4].

2.2 Kentli Hakları

Kentli haklarından bahsetmeden önce, Robert Park ve Harvey'in kent hakkı üzerine düşüncelerinden hareketle kent ve kentli hakları kavramları arasındaki ayrıma açıklık getirmek gerekir.

Kent sosyoloğu Robert Park'a göre; şehir, insanın yaşadığı dünyayı isteklerine daha uygun biçime getirmek için vermiş olduğu çabaların en başarılısı ve en tutarlısıdır. Artık insan bu şehrin içinde yaşamaya mahkumdur. Yani aslında şehri inşa ederken kendisini de inşa etmiştir. Eğer Park haklıysa, ne tür bir şehir istediğimiz sorusu, nasıl kişiler olmak istediğimiz, doğayla nasıl bir ilişki kurmak

istediğimiz, hangi tür yaşam tarzı arzuladığımız, nasıl estetik değerlerimizin olduğu sorularından farklı bir noktada düşünülemez. Öyleyse kent hakkı, onu gönlümüze göre değiştirmek ve yeniden tasarlama hakkıdır. İnsan hakları bağlamında çok değerli olup en çok ihmal edilen konu kendimizi ve şehrimizi şekillendirmek ve yeniden üretmektir. Ancak gün geçtikçe bu eylem; şehri gittikçe kendi arzuları doğrultusunda şekillendirme gücüne sahip özel ve yarı özel çıkar gruplarının eline geçmektedir [5].

Bu çalışmada, "kentli hakları" ele alınmaktadır. Kent hakkı, herkesin kentte yaşayıp onu kendisinin yeniden tasarlama hakkı olarak değerlendirilmektedir. Bu anlamda düşünüldüğünde, kentli haklarının, kentte yaşayan bireylerin hakları olarak kent hakkından ayrıldığı açıktır. Fakat bu noktada kent hakkı, kentli haklarının bir parçası olarak düşünülebilir. Yine kent hakkı, kente ulaşma ve kentte yaşama hakkı bağlamında yaşama, yerleşme ve seyahat gibi insan haklarının bir uzantısı olarak değerlendirilmektedir.

Kentli hakları ya da kentsel hakların neler olduğu yönünde üzerinde uzlaşılmış bir kaynak bulunmamakla beraber, Avrupa Konseyi'nin 17-19 Mart 1992'de kabul ettiği Avrupa Kentsel Şartı'nın bu konuda bir başlangıç olduğu kabul edilebilir. İnsan haklarının gelişiminin ele alındığı üç aşama bağlamında, birinci kuşak hakları oluşturan klasik hak ve özgürlüklerin ve ikinci kuşak hakları oluşturan sosyal hakların kurumsallaşmasının ardından, insan hakları sürekli olarak gelişmekte ve çeşitlenmektedir. Kentli haklarının da içerisinde bulunduğu üçüncü aşama haklar bu tip bir gelişmenin sonucudur. Birinci aşama haklar atomistik bireylerden oluşan bir toplumu temel alırken, üçüncü aşama haklar toplumla ilişki halindeki insanı esas almaktadır. Bu sebeple dayanışma hakları niteliğindedir. Bir toplumda yaşayan bireylerin işbirliğiyle tamamı tarafından gerçekleştirilebilir. Kentli hakları da bu nitelikteki haklardandır [6].

Kentli haklarının açık, net tanımını yapmak çok mümkün olmamakla birlikte onu kısaca "insan haklarının kent-kentli boyutu" şeklinde değerlendirebiliriz. Kentsel hakları, insanın insan olmasından ortaya çıkan en temel haklardan ayrı tutmak mümkün değildir. Bununla beraber kentli hakları, esasında bireysel olarak da var

olan, kentte bulunmanın verdiği hakların kent boyutuyla beraber kullanıldıkları haklardır [7].

Kentli hakları, toplumdaki bireylerin kişiliklerini çok yönlü olarak geliştirmek yanında, dinlenme, oturma, dolaşma ve üretme etkinliklerini de yerine getirmelerine imkan sağlayan bir kentsel yaşam çevresi ihtiyacından doğar. Kişiler dinlenme, barınma, çalışma ve diğer etkinliklerini gerçekleştirdiği kentte sağlıklı ve dengeli bir şekilde, tinsel, fiziksel, ve düşünsel gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek biçimde yaşama hakkına sahiptirler. Kentli hakları, kentin sorunlarına ve kente sahip çıkan kentlilerin sağlıklı yaşama ve gelişmelerine imkan tanıyacak kentsel bir çevrenin hayata geçirilmesi hedefine yöneliktir.

Bu bağlamda bakıldığında kentli haklarının temel amacı, kentsel yaşam kalitesinin yükseltilmesi olarak açıklanabilmektedir. Dar anlamda kentsel yaşam kalitesi ekonomik, toplumsal ve mekansal öğeler bakımından kent tanımına giren alanlarda, konut, ulaşım, kentsel alt yapı, iletişim vb. imkanların sunulma düzeyinin arttırılmasıdır. Geniş anlamda ise, bireylerin eşit, gereksinimleri oranında ve dengeli biçimde kentin sunduğu fırsatlardan yararlanması, siyasal, eğitsel, sanatsal etkinlik ve süreçlere etkin bir şekilde katılma şansına sahip olmasıdır [8].

Bütün bu anlatılanlarla açıklanmaya çalışılan kentli hakların özünü, çalışma fırsatları bol, dolaşım özgürlüğünü sağlamış, güvenli, temiz (korunmuş), sağlıklı, yaratıcı ve kültürel etkinliklerin geliştirilebilmesine açık, barınma gereksinmelerini karşılayabilen, gelir ve yaş seviyesi ayrımı olmadan çeşitli etkinliklerden insanları yararlandırabilen, kaliteli mimari ve beraberinde özdeksel çevre koşullarına sahip, dil, din, kültür ve ırk farklılıklarına bakılmadan türlü kültürleri bütünleştirebilmiş, gezme, çalışma, dinlenme ve oturma gibi çeşitli işlevler arasında uyumu sağlanmış, insanların yönetime katılımını engellemek yerine özendiren ve teşvik eden bir kentte yaşamak oluşturmaktadır [9].

İnsan hakları, kente yönelik bir takım haklara değinse bile Henri Lefebvre' in "kent hakkı" kavramı bu konudaki en gelişmiş kavram olduğundan bu noktada Lefebvre'nin bakış açısından bahsetmek gerekliliği açıktır. Yalnız burada bir

noktanın altını çizmek faydalı olacaktır. Lefebvre burada kent hakkı kavramıyla kentli haklarının içeriğini açıklamıştır. Bu açıdan, onun kent hakkı kavramını, kentli hakları olarak değerlendirmek gerekir.

1970'lerde düşünceleriyle kent bilime yön veren Fransız bilim insanı Henri Lefebvre, "Şehir Hakkı" isimli kitabında, kişilerin kent ve çevre değerleri üstünde bir takım haklara sahip olduklarına değinmiş, kent hakkının kuramsal temellerini araştırmıştır. Lefebvre, kenti, "toplumun arazideki izdüşümü" olarak tanımlamış ve "kentlerin kamusal ve toplumsal etkileşim yerleri, farklı kesimden insanların yaşam alanları olduğunu" dile getirmiştir. Lefebvre'nin düşüncesinde, kent hakkı, ilk olarak kent alanlarının kullanım hakkını ve yerleşme hakkını, yerleşme hakkı da konut hakkını ifade etmektedir. Lefebvre konut hakkını, kent hakkı açısından önemli bir basamak olarak görmektedir. Bireysellik hakkı, özgürlük hakkı, yerleşme hakkı gibi hakların kent hakkının bileşenleri arasında olduğunu iddia etmektedir. "Kentsel yaşam hakkına" dönüştürülebilen bir kent hakkı gerçekleşme şansını yakalayabilir. Bunun yanında, kentsel yaşam hakkı da kentte yaşama, kentin sunduğu tüm hizmet ve olanaklardan gerektiğince yararlanma hakkını içermelidir [10].

Lefebvre'ye göre kent hakkı bir çığlık ve bir taleptir. Burada çığlık, gündelik hayatın girmiş olduğu krizin acısına verilen tepkiyken; talep, bu krizle yüzleşip daha keyifli ve anlamlı bir kent yaşamı seçeneği yaratma yetkisini ifade etmektedir. Bu süreçte belli grupların dışlanması, kent hakkının ihlal edilmesidir. Dolayısıyla bu hak, farklı olma hakkı ile beraber düşünülmelidir. Çünkü kent farklılıkların karşılaşmasıdır [11]. Kent hakkı, kendisini üstün olan hak biçimi olarak görür: toplumsallıkta bireyselleşme hakkı, habitat ve mesken hakkı, özgürlük hakkı. Mülkiyet hakkından belirgin bir şekilde ayrılan sahiplenme hakkı, yapıt ve katılım hakkı da kent hakkının içinde yer alır [12].

Lefebvre 'kent hakkı' kavramını bir çözüm önerisi olarak ortaya koyarken, mekan kullanımı ve üretimiyle ilgili bu hakları temellük hakkı ve oeuvre hakkı olarak birbirinden bağımsız olmayan iki hak ile tanımlamaktadır.

Temellük Hakkı: Temellük hakkını Lefebvre, zaman ve mekana el koyma olarak nitelendirmiştir. Kentsel mekanda çalışma, oynama, temsil edilme, onu tanımlama, onda yaşama hakkını içermektedir. Kentsel mekanın, kentin sakinleri tarafından gündelik hayatlarında tam ve dolu kullanımı olarak açıklamaktadır. Purcell, bu hakkı kentsel mekanların "kullanım değerini değişim değerinin üstüne, maksimum seviyeye çıkarmak" olarak tanımlar [13]*. Don Mitchell, kent hakkının kentin mekanlarını kullanma hakkı olduğunu yani ikamet etmek olduğunu savunur. Ona göre, bu hakkın sağlanabilmesi için de insanların konut hakkının yani bir yere sahip olabilme hakkının sağlanması gerekir. Böylelikle konut hakkı temellükün yani el koymanın bir şekli olur. Bu hakkın da mülkiyet hakkından dışlayıcı olmamasıyla farklılaştığını ileri sürer. Mülkiyet hakkı malike istenmeyen kişilerin erişimini kesme hakkı verdiği için dışlayıcıdır. Temellük hakkı, dışlayıcı olmadan, kentin her üyesi için kentte ikamet etme hakkı verir. Bu nedenle temellük hakkını ikamet etme hakkı içinde ele almak gerekir* [14].

Oeuvre Hakkı: Mekânın oluşum süreçlerinin insanların hayatlarına etkisi sebebiyle, insan haklarıyla çelişmeyen mekânların var olması için bu süreçlerin insan haklarına uygun olarak gelişmesi gerekmektedir. Özetle; üretim süreci, kolektif gerçekleştirme sürecine dönüştürülmelidir. Harvey'e göre, "hayatlarımızın aşırı stresli, yabancılaştırıcı, ya da sadece aşırı renksiz, rahatsızlık verici ve tatmin etmeyici olmasından kurtulmak için, farklı bir tür kent inşa ederek bu gidişatı değiştirmeye ve kendimizi yeni bir imaj altında yeniden yaratmaya hakkımız vardır". Hayatı değiştirmenin aynı anda mekânı değiştirme anlamına geldiğini vurgulayan Lefebvre, sosyal ilişkileri değiştirmenin, sosyo-mekânsal ilişkilerin değiştirilmesi anlamına geldiğini, yani adalet ve eşitlik içerisinde insan olarak yaşamımızı sürdürebilmemiz için özgürleştiren, yeni bir mekân üretimine gereksinimimiz olduğunu açıklamaktadır [2].

Toplumda farklılıkları olan incinebilir grupların, azınlıkların, yoksunluk durumunda yaşayan insanların mekan üretim süreçlerine katılmadığını, toplumun sadece küçük bir kitlesinin bu süreçlere dahil edildiğini gözlemlemekteyiz. Bu dışlanmalar neticesinde insanlar, haklarına erişimlerinde engellenmektedir. Mekân üretimi ve kullanımı süreçleri, dolaylı olarak ya da doğrudan insan hakları

ihlallerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu nedenle de bu hakların herkes için, özellikle de farklılıkları bulunan, toplumdan dışlanan incinebilir gruplar için koruma altına alınması gerekmektedir.

Kentlerdeki eşitsizlikler arttıkça, kent içinde yaşayan insanların, haklarını ve ihtiyaçlarını karşılayıp, onları korumak gibi bir zorunlulukları olduğu ortaya çıkmaktadır. Temelde toplumun tümünün ve kentte yaşayan tüm insanların çıkarlarını güçlendirip onları savunmak için ortaya çıkmış bir kavram olan kentli hakları, kentsel çevrede insan ilişkilerine yeni bir yaklaşım getirmeyi amaçlar.

Purcell'e göre kent (kentli) hakkı, kentin sosyal, ekonomik, siyasi bütün faydalarına, çeşitli farklılık ve yetersizliklerine rağmen içinde yaşayan herkesin eşit erişimidir. İnsanlara mekanın yorumlanması ve kullanımına bağlı bazı haklar tanır. Bu haklar, kestsel politik yeniden yapılanmada son nokta olmanın aksine, daha demokratik bir kentin oluşabilmesi için üretilecek politikalar için başlangıç noktasıdır [15].

Avrupa Yerel ve Bölgesel Yönetimler Konferansı'nca, Avrupa Konseyi 18 Mart 1992'de kabul edilmiş olan Avrupa Kentsel Şartı kentsel haklarla ilgili önemli bir belgedir. Şart'a göre, kent sakinleri, kirletilmemiş sağlıklı çevre, güvenlik, istihdam, sağlık, dolaşım, konut, spor ve dinlence, kültürler arası dayanışma, kültür, kaliteli bir fiziksel çevre ve mimari, sürdürülebilir kalkınma, ekonomik kalkınma, katılım, doğal zenginlikler ve kaynaklar, eşitlik, kişisel bütünlük, başlıklarıyla ele alınan haklara sahiptir. Bu hakların gerçekleşmesi ise, kentlilerin, sorumluluk ve dayanışmaya eşit görevleri kabul etmesine bağlıdır. Şart' ta, kentsel haklar başlığı altında, insan haklarına saygı, yayılma ve kurumsallaşması için, tüm kentliler için –köken, yaş, ırk, inanç, ekonomik, sosyal ve politik statü, bedensel ve ruhsal özür gözetilmeksizin- vazgeçilmezdir, denilmektedir [16]. Kentsel haklar, herhangi bir ayrımcılığa karşı olduğu ve farklılıkları hoşgördüğü için kapsayıcı haklar olduğunu söylemeyi mümkün kılmaktadır.

Aşağıda kentsel haklar alanında çeşitli uluslararası/ulusal belgelerde yer alan kent ölçeğinde tanınması ve uygulamaya konması talep edilen kent yaşantısıyla ilgili kentli haklarını ortaya koymaktadır [17].

Şartlar / Haklar	Avrupa Kent Hakları Deklarasyonu	Avrupa Kentte Kadınlar Şartı	Avrupa Kentte İnsan Haklarını Koruma Şartı	Brezilya Kent Yasası	Dünya Kent Hakkı Şartı	Montreal Haklar ve Sorumluluklar Şartı
1 Eşitlik ve ayrımcılığa uğramama	20	1, 2, 3	1, 2, 4, 6, 10, 12, 16	-	1, 2	1, 2, 16, 30
2 Barınma	4	8	4, 10, 16	2, 4, 7, 10, 48	14	18
3 Sağlık	6	-	6, 17	4	18	-
4 Eğitim		10	6, 10, 13	-	15, 20	
5 Çalışma	3	-	14	2	16	16
6 Güvenlik	1	7	26	-	3, 11	25, 26
7 Katılım ve demokratik temsil	12, 18	1, 2, 4, 5	4, 6, 8, 9, 20, 28	2, 4,40, 43, 44, 45	2, 4, 8, 9, 11, 20	5, 15, 16, 18
8 Uyumlu Gelişme	13, 14	6	1, 18, 19, 21	2	2, 3, 14, 20	6, 7, 24,
9 Çevre	2, 16	-	6, 18, 19	1, 2, 4, 26, 32, 35	19	7, 23, 24,
10 Alt yapı ve Kamusal Hizmetler	15	8	5, 6, 7, 12, 23	2, 3, 4, 28, 42, 46	3, 12, 14	10, 18, 24, 27, 28
11 Ulaşım	5	7	4, 20	2	13	24, 28
12 Kültür	8, 9, 10	9, 11	3, 6, 13, 15, 19	2, 37	1, 3, 17	8, 9, 12, 13, 16, 20
13 Dinlence ve spor	7	-	10, 21	2	17	11, 21, 22
14 Bilgi edinme	-	4, 12	7, 8, 9, 11, 23, 24	40	5, 6	4, 16

Şekil 2.1 Kent hakları ve çeşitli şartlarda bu hakları karşılayan maddeler [17]

Kentli hakları listesi bundan daha fazla uzatılabilir. Bu listeyle genel olarak insan hakları ve kentli hakları arasındaki farklılık ya da ilişkiler açık hale gelmektedir.

Yukarıda 'kent hakkı' ve 'kentli hakları' arasındaki ayrımdan bahsettiğimiz bakış açısına göre, bu kentli hakları tablosuna 15. Madde herkesin kentte yaşama ve kendi yaşadığı kenti yeniden üretme hakkı olan 'kent hakkı' eklemesi yapılabilir. Bu çalışma kapsamında, çalışmanın diğer bölümleriyle de ilişkisi olan eşitlik, barınma, sağlık, eğitim, çevre, kamusal hizmetler, ulaşım hakları üzerinde durulacaktır.

2.2.1 Eşitlik (Ayrımcılığa Uğramama) Hakkı

Ayrımcılık, belli nedenlere ve temellere dayalı olarak dışlama (exclusion), fark gözetme (distinction), tercih etme (preference), kısıtlama (restriction) gibi eylemlerle gerçekleştirilir. Bu eylemler ekonomik, toplumsal, kültürel, siyasi ve benzeri alanlarda temel özgürlükleri ve insan haklarının eşitlik temelinde tanınmasını, kullanılmasını ve bunlardan yararlanılmasını ortadan kaldıran, tehlikeye veya zarara uğratan sonuçlara yol açar. Toplum içindeki bir takım insanların ve grupların dışlanması, onlara farklı davranılması, yalnızca bu sebeplerden dolayı haklarının daraltılması ve başka insanların bunlar yerine tercih

edilmesi, ayrımcılık olarak nitelendirilir ve “eşitliğe aykırı durumlar” şeklinde tanımlanır [18].

İnsanların tarihleri boyunca tüm insanlığın eşit olabileceği mutlak eşitliğe erişim üzerine arayışları sürmüştür. Kentte yaşayan bireylerin yaş, cinsiyet, yetersizliğinin bulunması, dil, din, köken, gelir seviyesi, hamilelik, geçici veya kalıcı rahatsızlık nedeniyle ayrımcılığa uğramaması, kentliler için eşitliğin sağlanması için gerekli koşuldur.

Kentli hakkını tanımlarken da bahsettiğimiz gibi, bu haklar sadece belli bir grubun kullanımına sunulmuş haklar değil, tüm kent sakinlerini kapsayan haklardır. Dünya Kent Hakkı Şartı kentlileri “kalıcı ya da geçici olarak kentte ikamet eden tüm insanlar” olarak tanımlayarak, kentli haklarının eşit düzeyde kenti geçici kullanan kişilere de tanınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu şartlar, eşitliği sağlamak adına özellikle kentte yaşayan dezavantajlı gruplara yönelik önlemlerin alınması gerektiğine değinmektedir. Dünya Kent Hakkı Şartı kentte yaşayan dezavantajlı grupları, sağlık ve çevresel koşullar açısından tehlike altında olanlar, yaşlı, çocuk, yoksul, engelli, mülteci, göçmen yani genel olarak kentte yaşayan herkesi tanımlamaktadır [10].

Avrupa Kentte İnsan Haklrını Koruma Şartı dezavantajlı bireylerin korunması için çeşitli politikalar geliştirilmesini öngörmektedir. Engelli, çocuklara, yaşlılara çeşitli hizmetlerin sağlanması, az gelirli kentlilere finansal destek sağlanması, cinsiyet ayrımcılığının önüne geçilmesi, göçebelerin insan onuruna yakışır biçimde yaşaması gerektiğine değinmektedir [10].

2.2.2 Barınma Hakkı

Uluslararası sözleşmelerle güvence altına alınmış olan her bireyin elverişli koşullarda yaşayıp barınma hakkına tam bir eşitlik halinde sahip olması gerekmektedir. İnsan Hakları Evrensel Beyannemesi’nin 25. Maddesinde de bahsedildiği gibi bu haktan ırk, cinsiyet, yeterlilik, doğuş veya sosyal köken ya da herhangi başka bir fark göz etilmeksizin yararlanabileceğinden bahsedilmiştir.

Ayrıca engelliler, yaşlılar, farlılıkları olan gruplar için de barınma mekanlarının, ihtiyaçlara adapte edilebilir olması bir gerekliliktir.

Bahsedilen barınma hakkı, sadece başımızı sokacağımız bir çatı olarak görülmemeli, bilakis barış içinde, güvenli ve insan onuruna yakışır biçimde yaşamını idame ettirmek olarak görülmelidir. Dünya Kent Hakkı Şartı'na göre konutlar uygun ve ulaşılabilir noktalarda yer almalı ve barınma hakkını kullananların kültürlerine uyarlanabilir olmaları gerekmektedir.

Dünya Kent Hakkı Şartı bu hakkın, kapsayıcı bir hak olduğunu, evsizlerin, mülkiyet hakkı olmayan kiracıların, göçebelerin, yolcuların, aileler gibi yaşam koşulları farklı olan kentte yaşamını sürdüren tüm bireyleri kapsadığını ifade etmektedir. Bu şarta göre; yaşlı ve çocukların barınma ihtiyaçlarının karşılanması için alınması gereken önlemler, ailelere konut edinmek için ekonomik destek verilmesi, konut alanlarının iyileştirilmesini, konut ve arazi satın alamk için kredi ve destek programlarının geliştirilmesi, yerel yönetimlerin sorumluluğunda gerçekleşmelidir. Ayrıca belediyelerin, evsizlerin barınması için gerekli mekanları sağlamaktan sorumlu olduklarını belirtir [10].

Barınma hakkı, uygun ve asgari niteliklere sahip bir konutu gerekli kılmaktadır. Bu hak aynı zamanda diğer haklar ve özgürlükler için gerçekleşme ortamı oluşturmaktadır.

2.2.3 Sağlık Hakkı

Sağlık terimi, ulusal ve uluslararası kaynaklarda, sadece hasta olmama durumunu değil, aynı zamanda "bedensel, sosyal, zihinsel olarak tam bir iyilik halini belirttiği kabul edilmiştir. Sağlık, sağlık hakkıyla korunan ve yalnızca bozulduğunda düzeltilmesine yönelik hizmetin sağlanmasını gerektiren bir değer değildir. Aksine o, vücut bütünlüğü gibi korunması ve saygı gösterilmesi gereken bir değerdir. Burada önemli olan sağlığın korunması için bazı hizmetlerin sağlanması değil; var olan sağlığı bozucu etkisi olan faaliyetlerin devlet tarafından yapılmaması veya üçüncü şahıslar eliyle yapılmasına izin verilmemesidir [19].

Avrupa Kentte İnsan Haklarını Koruma Şartı'na göre kentte yaşayan tüm bireylerin koruyucu ve tıbbi sağlık hizmetlerinden yararlanmasını yerel yönetimlerin desteklemesi gerekmektedir. Aynı şarta göre kentler, sosyal kent planlama, ekonomi, kültür alanlarında kent sakinlerinin de katılımıyla onların sağlığını geliştirecek faaliyetlerde bulunmalıdır. Avrupa Kent Hakları Deklarasyonu'nda (1992), fiziksel sağlık koşulları gibi psikolojik sağlığı da destekleyen imkan çeşitliliklerinin ve çevrenin bulunması gerektiğini vurgulanmaktadır. Dünya Kent Hakkı Şartı'na (2004) göre kentler, tıbbi müdahale ve hastalıkların önlenmesi adına kamusal hizmetlere tüm kentlilerin ulaşmasını sağlayabilmek amacıyla ulusal hükümetlerle beraber çalışmalıdır. Aynı şekilde bulaşıcı hastalıklara karşı bağışıklık kazandırma konusunda da yerel yönetimlerle ulusal hükümet işbirliği içerisinde çalışmalılardır. Farklılığı olan, güçsüz grupların sağlık hizmetlerine ulaşabilmesi açısından da bu durum geçerlidir [10].

2.2.4 Eğitim Hakkı

Demokratik bir eğitim demokratik toplum olmanın temel koşuludur [20]. İnsanların sınıf, ırk, cinsiyet, düşünce farklılığına göre değil, bireysel kavrama gücüne dayalı olarak düzenlenen eğitim demokratik bir eğitimdir [21].

Devey'e göre; demokrasi, görev ve sorumluluklarının bilincine varabilecek düzeyde eğitim seviyesi yüksek bir halka gereksinim duymaktadır [22].

Öğrenciler demokratik yaşam biçimlerini demokratik eğitim mekanlarında öğrenebilirler. Eğitim mekanları, toplumsal ve aileden gelen özelliklerine ve farklılıklarına, yetersizliklerine bakılmaksızın, öğrencilerin eşit muamele görmesi gerektiği fikrine dayanmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği kavramı, eğitimsel kaynaklara ulaşıp onları kullanabilme konusunda eşitliğin gerçekleştirilebilmesini ifade etmektedir. Ancak eşitlik, bazı kişilere göre "herkes için aynı öğrenme yaşantıları (The same learning experiences for all)" anlamına gelirken, bazılarına göre de "eşit fırsatlar (The equal opportunities)" anlamı taşımaktadır [23]. Eşitlik hakkında gelinmesi gereken nokta, her bireyin özel ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme fırsatlarının sağlanması olmalıdır [24].

Avrupa Kentte İnsan Haklrını Koruma Şartı'na göre, "bütün kentlilerin eğitim hakkı mevcuttur." Yerel yönetimler erişilebilir yetişkin eğitimiyle birlikte okul yaşındaki tüm çocuklara temel eğitim hakkı sağlamak sorumluluğundadır. Bunu sağlarken insanların eğitimlerini tolerans ve demokrasi ilkelerine dayandırmak için gereken önlemleri almalıdır. Her konudaki ayrımcılığı (cinsiyet, ırk, yabancı düşmanlığı, yetersizlik) önlemek için eğitim aracılığıyla bir kamu bilinci oluşturulmalıdır [10].

Çeşitli konularda yetersizlik gösteren bireyler de toplumun bir parçasıdır ve diğer bireyler gibi eğitim hakkına sahiptir. Bu bireyler, erken dönemde eğitim almaya başladığı taktirde elde edilen başarı büyük oranda artmaktadr. Okul öncesi dönemlerinde başarılı bir kaynaştırma eğitimi programına katılan yetersizlik gösteren bireyler, kendi ihtiyaçlarını bağımsız bir şekilde sağlamalarına katkı sağlamaktadır. Bu süreçte rolleri olan ailenin, normal gelişim gösteren çocukların ve öğretmenlerin başarının artmasında önem kazandığı unutulmamalıdır [25].

Dünya Kent Hakkı Şartı, farklılıkları olan gruplar için özel eğitim politikalarının belediyeler tarafından düzenlenmesinin gerekliliğinden ve çok kültürlü eğitim mekanları sağlama sorumluluğundan söz etmektedir. Bu noktada önemli olan sağlanacak eğitimin ve eğitim mekanlarının kapsayıcı (herkes için) olmasıdır. Çeşitli nedenlerle eğitim haklarından mahrum bırakılan bireylerin ayrımcılığa uğradığı ve eşitlik haklarının da ellerinden alındığı göz önünde bulundurulmalı, insan hakları ihlali yapıldığı unutulmamalıdır.

2.2.5 Çevre Hakkı

1946'da yürürlüğe giren Dünya Sağlık Örgütü'nün Anayasası'nda sağlıklı olmak din, ırk, siyasal düşünce, toplumsal ve ekonomik koşullar ne olursa olsun bütün insanların temel haklarından olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda çevre hakkı en başında sağlık hakkının bir uzantısı şeklinde ortaya çıkmıştır. Çevreye verilen zararlar uluslararası boyutta insan sağlığını tehdit eden durumlar olarak algılanmıştır [26].

1970 öncelerinde bu şekilde sağlık hakkı çatısı altında ele alınan çevre hakkı, sonralarda ayrı bir hak olarak açıklanmaya başlamıştır. Bu nedenle hala gelişim sürecindedir. Bu süreç içinde çevre hakkı hem Türkiye'de çeşitli yasal düzenlemelerde hem de uluslararası anlaşma ve belgelerde yerini almıştır.

İnsan, dengeli ve sağlıklı bir çevreden yararlanabildiği ölçüde gelişmesini dolayısıyla varlığını sürdürebilir. Kır ve kentin coğrafi uzantısını oluşturan ve bu bağlamda yapay, doğal ya da kültürel unsurları içine alan çevre, geniş anlamda canlıların bütün yaşam alanlarıyla diğer cansız ve canlı varlıklarla olan ilişkilerini yürüttükleri, yaşam imkanlarının sürdürülebildiği bütün ortamları kapsamaktadır. Bu bakımdan çevre, "yaşam çevresi" olarak değerlendirilir. Bireyin çok yönlü kişiliğinin, ruhsal ve bedensel gelişiminin devam ettirilebildiği yaşam çevresinin geliştirilmesi ve korunması gereksinimi, çevre hakkını doğurmuştur. Bu özelliği ile çevre hakkı, bütün insan haklarının öznesini oluşturan kişinin yaşam çevresinin korunması amacını taşımaktadır. Bu anlamda, diğer tüm insan haklarının ön koşulunun çevre hakkı olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca çevre hakkı, insan haklarının tamamlayıcı bir bileşeni olması yanında, insan özgürlük ve hakları arasında da bütünleştirici ve birleştirici bir bağ işlevi görmektedir. Gelecek kuşakların dengeli ve sağlıklı çevrede yaşama haklarının koruma altına alınması, yaşamsal koşul ve kaynakların toplumsal adalet ilkelerine uygun ve bugünden barışçıl biçimde geliştirilmesi ve korunmasıyla mümkündür [10].

Kaboğlu; çevre hakkını, yaşamın kendisinin, sağlığın ve beden bütünlüğünün korunması aracı olarak tanımlamaktadır. Ayrıca insanlığın ortak malvarlığı üstünde bir çeşit mülkiyet hakkı oluşturan uyumlu ve dengeli bir çevre hakkının, diğer özgürlükler için, uzlaşma zemini ve ortak alan oluşturarak onların varlık ve gerçekleşme koşuluna dönüşmekte olduğunu da açıklamaktadır [27].

Bir yandan çevre hakkının, başka özgürlükler adına bir varlık koşulu olma durumu kabul edilirken diğer taraftan kalkınmanın her şeye karşın gerçekleştirilmesi anlayışı çevreye zarar veren sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuçlar hem insan yaşamının vazgeçilmezi olan hava, su, toprağın kirlenmesine hem de ekolojik dengenin bozulmasına, ormanların yok olmasına, bitki ve hayvan çeşitliliğinin

azalmasına, iklim değişikliği gibi küresel çevre sorunlarının oluşmasına, erozyon ve çölleşmeye de sebep olmuştur [28]. Ortaya çıkan bu negatif tablo, insanların yaşam hakkı onusunda bir tehdit oluşturur niteliktedir. Bu doğrultuda yaşam hakkının bir uzantısı olan çevre hakkı, ortaya çıkabilen bu tehlike ve tehditlere karşı direnmeyi de kapsamaktadır [29].

Montreal Haklar ve Sorumluluklar Şartı'nda, sürdürülebilir gelişme ve çevre korumanın sosyal, kültürel ve ekonomik gelişme üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu için ve gelecek nesillerle bugünün refahına katkı sağlayacağından bahsedilmektedir. Yerel yönetimler, yerel kaynakları Avrupa Kent Hakları Deklarasyonu'na göre, tüm kentlilerin faydalanacağı şekilde rasyonel, dikkatli, etkili, eşit yönetip idare etmekten sorumludurlar. Avrupa Kentte İnsan Haklarını Koruma Şartı da, kentli bireylerin sağlıklı bir çevreye sahip olma hakkına değinerek bu amaç doğrultusunda yerel yönetimleri kirliliği önleyici önlemler geliştirmekten sorumlu tutar. Bu madde, yeşil alanların geliştirilmesi, enerji tasarrufu, atık yönetimi konularında önlemler alınması gerekliliğine vurgu yapar ve kentli bireylerin kentin kırsal çevresinin önemini anlayarak onu korumak konusunda bilinçlendirilmeleriyle ilgili yerel yönetimleri gerekli faaliyetleri gerçekleştirmeye davet eder. Yerel yönetimler, bu peyzajı etkileyecek değişikliklerle alakalı kentli bireylere danışılmasını garantileyecek önlemler almalı ve çevre korumasıyla ilgili özellikle çocukları kapsayan eğitim stratejileri geliştirmelidirler [17].

2.2.6 Altyapı/ Kamusal Hizmetler Hakkı

Bir toplumun zorunlu ihtiyaçlarının karşılanmaması onu çağın gerisinde bırakabileceği gibi, bunların aksatılması toplumdaki kamusal yaşantının bozulmasına da yol açmaktadır. Belli bir zamanda ve belli bir yerde ortaya çıkan toplumsal ihtiyaçların karşılanmasına yönelik olarak yürütülen bu faaliyetlere kamu hizmeti adı verilmektedir [30]. Kamu hizmeti, günümüzde idarenin görevini yerine getirmek amacıyla üstlendiği bünyesinde kamu yararını barındıran eylemler bütünü olarak ele alınmaktadır. Toplumların kamu hizmetlerine olan talepleri; sanayileşme, kentleşme, nüfus hareketleri, çevresel sorunlar, devlet

anlayışının değişimi, sosyal ve kültürel değişimler, teknolojinin gelişmesi, haberleşme ve iletişim olanaklarının çeşitlenmesi gibi nedenlerle sürekli olarak artmaktadır [31].

Yerel yönetimler, Avrupa Kentte İnsan Haklarını Koruma Şartı'nda, kamusal hizmetlerin niteliği ve geliştirilmesinden sorumludurlar. Ayrıca kentlilerin kolay erişilebilir ve ücretsiz olarak faydalanılabilecek kamusal hizmetlerden yararlanma hakları vardır. Yine bu şarta göre yerel yönetimler kamusal hizmetlerin kullanıcı gereksinimlerine uygun ve etkili olduğunu garanti ederek bu konuda ayrımcılık yapılmamasını için gerekli önlemleri alarak kapsayıcı uygulamalar gerçekleştirmelidir. Montreal Haklar ve Sorumluluklar Şartı'na göre, kamusal hizmetler iyi kalitede, saygılı ve ayrım yapılmaksızın sağlanmalı; eşitlikçi bir şekilde dağıtılmalı ve kamu mülkünün temizliği sağlanmalıdır. Kent organizasyonunda, özellikle belediye yapılarına ve servislerine kolay ulaşım sağlanmalı, kamusal hizmetlerin sunumunda ve kamusal alanların kullanımında kent halkının çeşitli ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde esnekliğe olanak tanınmalıdır. Montreal Haklar ve Sorumluluklar Şartı'na göre, kentlilere yeterli miktarda kaliteli içme suyu sağlanmalı ve hiçbir kentli ekonomik nedenlerden dolayı içme suyu kaynaklarından mahrum bırakılmamalıdır. Dünya Kent Hakkı Şartı'na göre, kamusal hizmetlerin işsizler ve düşük gelirli aileler tarafından karşılanabilecek ücretlerle sunulmasını sağlanmalıdır. Dünya Kent Hakkı Şartı, kamu hizmetlerinin halka en yakın idari düzeyde temin edilmesi ve uygulanması gerekliliğinden ve kentlilerin bunların yönetimi ve kontrolü üzerinde katılımları olması gerektiğinden bahsetmektedir. Kentler, kamusal ya da özel kuruluşlar tarafından verilen kentsel servislerin niteliği ve fiyatları ile ilgili olarak sosyal kontrol sistemleri oluşturmalıdırlar [17].

2.2.7 Ulaşım Hakkı

Erişebilirlik (accessibility), insan haklarının ayrımcılık kadar sorunlu, hatta ayrımcılığı da kapsayan alanlarından biri olarak son dönemlerde insan hakları yazınında ve uluslararası örgütlerin çalışmalarında haklı bir yer edinmiştir. Fiziksel çevre başta olmak üzere, sosyal, ekonomik, kültürel çevreye ulaşabilme,

buralarda verilen hizmetlerden yararlanabilme imkanlarına sahip olmayı ifade eden erişilebilirlik, çoğu hakkın kullanımında değerli bir unsur olarak kendini göstermektedir. Engellilerin hizmetlere erişimi mevzu olduğunda, devletin müdahaleleri önem kazanmaktadır. Örneğin fiziksel engelli bir kentlinin seçme hakkını kullanımını sağlamak amacıyla devletin sandık başına erişime yönelik bütün tedbirleri alması gerekmektedir. Yetersizliği olmayan vatandaşlar için engel teşkil etmeyen mekansal özellikler ve ulaşım, yetersizliği bulunan insanlar için haklarını kullanmaları önünde bir bariyer niteliğindedir [32].

"Konuşma dil için neyse, yürüme eylemi de kent için odur." [33] Bu açıdan bakarsak, kentsel hizmetlerden veya olanaklardan yararlanmak kentte nefes almaya benzetilebilir. Oturma, çalışma, dinlenme ve dolaşım alanı olan kentte, sadece hizmetlerden duyulan memnuniyet seviyesi değil, aynı zamanda hizmetlere erişebilmek bunun yanında, hizmetlerden yeterince yararlanabilmek anlamındaki kentsel hizmetlere erişim hakkının hayata geçirilmesi, kentsel yaşam kalitesinin de bir kanıtı olacaktır [10].

Avrupa Kentte İnsan Hakları Koruma Şartı'na göre, kentte istenen bir toplu taşıma sistemi, tüm kent sakinlerinin hakkıdır. Bunun için kentler arasında ve kent içinde toplu taşıma sisteminin herkes için erişilebilir olması gerekmektedir. Montreal Haklar ve Sorumluluklar Şartı'na göre, insanların kendi evlerine ulaşımlarını sağlayan yaya yollarına veya bu yollara ulaşacakları kaldırım veya yaya yolu ağına ulaşmalarını engelleyen bozuklukların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Avrupa Kent Hakları Deklarasyonu' na göre, bütün kullanıcılara seyahat özgürlüğü ve kesintisiz hareket kabiliyeti tanınması ve bunlar içinde uyumlu dengelerin kurulması gerekmektedir. Kentler Dünya Kent Hakkı Şartı'na göre kentliler için, ödenebilir toplu taşıma sistemleriyle kentin içinde özgür hareket haklarını sağlamalıdır. Kentler herkes için erişilebilir toplu taşıma sistemleri oluşturmalıdır. Bu sistemler günün bazı saatlerini yalnızca yaya kullanımına bırakmalıdır [10].

2.3 Mimarın Demokrasi Bağlamında Sorumlulukları

Demokrasi kavramı, eğer gerçek manada dünya tarihi içerisinde geçirdiği evrime uygun bir şekilde tanımlanıyorsa, her ölçekteki mekânla güçlü bir biçimde bağlı olarak karşımıza çıkmaktadır. Mekânın oluşumu veya üretimi, doğanın ve toplumların katkısıyla yani insanın eliyle gerçekleşmektedir. Mekânı (uzayı da denebilir) en büyük ölçekten, en küçük ölçeğe kadar biçimlendirme doğrultusunda, insanlık, devamlı olarak teknoloji geliştirmekte ve bu teknolojinin kaynağındaki etik ve düşünce/felsefe, bilim ile birlikte hızlı bir biçimde çevrede değişiklikler oluşturmaktadır. Mekânda insanın eliyle gerçekleşen değişim kısaca mekân üretimi, nasıl ve ne için üretildiği sorusu sebebiyle, demokrasi kavramıyla ilişkilenmektedir. Üretilen her mekân, her boyutta, demokratik veya otoriter bir şekilde, toplumsal kültür/etik, farklı insanlar, insan grupları üzerinde belirleyici etkiler yaratmaktadır [1].

Mimarlar, kişisel pratiklerinde doğrudan kolektif bir biçimde dolaylı olarak mekan üretimi ve kullanımı süreçlerinde önemli bir role sahiptir. Mimarlık meslek etiği Tepe'nin açıkladığı gibi, mimarların "yapabilir olma"larının, hangi durumda "yapma"ya izin verip vermeyeceğini veya yapmaya bir neden sağlayıp sağlayamayacağını, belirlemektedir. Bu nedenle mekanlarla ilgili olan insan hakları normlarının korunmasını önemli miktarda mimarın sorumluluklarını içeren etik belgeler sağlamaktadır [34].

"Hayatı değiştirmek için (…) önce mekanı değiştirmemiz gerekir." Lefebvre' nin bu cümlesi insan hayatında mekanın yerini açıklar niteliktedir. Bu insanların arasında farklı insanlık hallerinde bulunan, çeşitli yetersizliklere sahip olan dezavantajlı kişi veya gruplara göre ise mekan, "normal" gelişim gösteren bireylerle karşılaştırınca daha büyük anlamlar taşımaktadır daha önemli duruma gelmektedir.

Yakın dönem söylemlerine göre mimarlık pratiği, 'ortaklaşma' ve 'ayrışma'nın mekânını üretebilecek bir gücü içermektedir. Mimarlık, iktidar ve güç ilişkilerinin yeniden üretiminin aracısı, kültürel ve ekonomik çatışmaların siyasi peyzajıdır. Diğer taraftan mimarlık, karşı-gündelik hayatı kurgulayabilen ve bizleri yeri

geldiğinde özgürleştirebilme yetisine sahip gizli bir kapasiteyi de barındırmaktadır. Dolayısıyla, mimarlık pratiği vasıtası ile toplumsal süreçlerin kurucu "arketipleri" (kültür, sınıf, toplumsal cinsiyet, cinsellik, mülkiyet, tekil birey/cemaat,) konu alınmalı ve eleştirel teorinin bize kattığı araçlar aracılığıyla usanmadan tartışılmalıdır. Demokrasi ile ilgili konumuzun da, bu noktada öneminin arttığını belirtmemiz anlamlı olacaktır. Demokrasiye koşullanmış mimari pratiğimiz kolektivite ve bireysellik arasında kendisini hangi saiklerle ve nasıl konumlandırmalıdır? Hardt and Negri'nin "Çokluk" isimli eserlerinde, üstünde durdukları gibi özgürlük ve demokrasi, gerçek hayatta bireysel bir kavram değil kolektif ve ortaklaşılmış bir olgudur. Fakat bağnaz ve hegemonik ahlaki kurumları da ilga eden düzenleyici ve norm pratiklerden türetilmiştir. Bu noktadan hareketle, özgürleştirici mimarlık pratiği ve demokratik çokluk ideali arasında yeni-tip örgütlenmelerin arayışı kaçınılmazdır [35].

Her birey, farklı yeteneklerle dünyaya gelmiş, farklı eğitimlerden geçmiş ve farklı ihtiyaçlarının karşılanmasını isteyen, farklı kullanım kolaylıkları arayan bireyler haline gelmiştir. Bu çerçeveye bir de insanoğlunun oldukça geniş bir çeşitlilik sergileyen profilini, çocukları, yaşlıları, özürlü insanları, farklı boyutları olan, çok kısa, çok uzun, zayıf ya da kilolu insanları, hasta ya da sakatlanmış insanları, hamile bayanları, çocuklu anne ve babaları ve daha nice farklı insanlık durumunu kattığımızda tasarımcılar ve mimarların sorumluluklarının geniş bir yelpazeye hitap ettiği açıktır. Bir ürünü ya da içerisinde yaşanılan çevreyi tüm bu farklı yeteneklere sahip insanlar ve çeşitli insanlık durumları için tasarlamak mümkündür ve bu yaklaşıma evrensel tasarım adı verilmektedir. Evrensel tasarım, "ürünlerin ve çevremizin tüm yaşlardaki ve farklı yeteneklerdeki insanların olabilecek en büyük kitlesi tarafından kullanılacak şekilde tasarlamak" olarak tanımlanır [36].

Kullanılabilir ve erişilebilir bir mekanı, her durumdaki kullanıcıya "hoş geldin", "önemlisin", "bu mekanda isteniyorsun" [37] mesajları veren ve bu kullanıcıların da yapılı çevreden başkalarının yardımına ihtiyaç duymadan rahat bir şekilde yararlanabilmelerini sağlayan en önemli tasarım kriterlerindendir [38].

Tasarım, bütün kullanıcıların isteklerini eşit bir biçimde değerlendirmeyi öngörür. Tasarımcılar, sadece 'ideal' olarak tanımlanan genç ve sağlıklı insan bedenini kendilerine hedef almamalı, yaşam sürecinde çeşitli zamanlarda gereksinimlerin de farklılaştığını göz önünde tutarak kullanıcı grubu çeşitliliğinin farkında olmalıdır. Günümüzde ortalama yaşam süresinin uzaması, buna bağıl yaşlı nüfusun artması ve kişilerin alıştıkları ortamlarda yaş almayı istemeleri tasarımcıları "herkes için tasarım" prensibini ilke edinmelerine teşvik etmektedir. Yaşlıların, çocukların, hamilelerin, geçici sakatlık yaşayan hastaların, tam yetkinliğe sahip olmayan bedenlerin de tasarım ürünlerini, ideal olarak tanımlanan diğer grup ile aynı verimlilikte kullanabilmesi gerekmektedir. Mimarlık yoluyla farklı yetkinlikteki tüm gruplar kentsel demokratik haklarına sahip olabilecektir.

Unutulmamalıdır ki sağlıklı bir insan dahi yorgunluk, uykusuzluk, dikkat eksikliği gibi nedenlerle dezavantajlı duruma geçebilir. Sonuç olarak bütün kullanıcılar içinde bulundukları durum nedeniyle birbirlerinden farklı olabileceği için tasarım sırasında hedef kitle olarak "herkes" temel alınmalı kapsayıcı tasarım amaçlanmalıdır.

2.4 Bölüm Sonucu

İnsan hakları, kente yönelik bir takım haklara değinse bile birbirini etkileyen bireylerin oluşturduğu somut olamayan bir toplumu temele almaktadır. Fakat "kentli hakları" kent içindeki insanı konu aldığı için daha somuttur. Mimarlara; insanların barınacakları, eğitim görecekleri, yaşayacakları çevrelerin tasarımında söz sahibi olmaları nedeniyle, bireylerin haklarını kullanımının kısıtlanmaması adına bir takım sorumluluklar yüklenmektedir. Tasarımcılar, sadece 'ideal' olarak tanımlanan genç ve sağlıklı insan bedenini kendilerine hedef almamalı, yaşam sürecinde çeşitli zamanlarda gereksinimlerin de farklılaştığını göz önünde tutarak kullanıcı grubu çeşitliliğinin farkında olmalıdır. Yaşlıların, çocukların, hamilelerin, geçici sakatlık yaşayan hastaların, tam yetkinliğe sahip olmayan bedenlerin de tasarım ürünlerini, ideal olarak tanımlanan diğer grup ile aynı verimlilikte

kullanabilmesi gerekmektedir. Mimarlık yoluyla farklı yetkinlikteki tüm gruplar kentsel demokratik haklarına sahip olabilecektir.

3
Farklı İnsanlık Hallerinden Biri Olarak Zihinsel Engellilik Hali

Engellilik hali, zaman içinde farklı disiplinlere konu olduğundan, sosyolojik, tıbbi, politik açılardan açıklanarak farklı biçimlerde kullanılmakta ve bu bağlamda çeşitli tanımlamarı yapılmaktadır. Genel anlamda, engellilik hali, herhangi bir sebepten dolayı, kişinin yetersizliğe/farklılıklara sahip olmasıdır [39].

Subaşıoğlu'na göre engelli kavramı, herkes tarafından biliniyormuş gibi düşünülse de, bir belirsizliğin ifadesidir. Bireyin zihinsel ve fiziksel işlevlerindeki bozukluk, bunların tutum ve davranışlarında, hareket yeteneğinde yarattığı güçlük veya eksiklik, o kişiyi toplumun diğer bireylerinden farklı kılmaktadır [40].

Camkurt'a göre engellilik hali; fiziksel, ruhsal, medical, tıbbi boyutları olan ve toplumsal ve bireysel sonuçları olan bir kavramdır. Engellilik halini anlayıp anlamlandırmak kadar onun çok boyutlu ve karmaşık yapısı nedeniyle kesin bir tanımını yapmak da oldukça zordur [41].

Özyürek'e göre yetersizlik/güçlük sonucunda bireyin, cinsiyetine, yaşına, kültürel ve sosyal durumuna göre toplum tarafından "normal" kabul edilen davranışları sergileyememesi sebebiyle, bireyin genel uyum davranışlarında oluşan sapmalar, bireyde bir engellilik halinin oluştuğunu gösterir [42].

Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımına göre ise; 'engellilik', sakatlık veya bir eksiklik neticesinde, bir bireyde meydana gelen ve o bireyin cinsiyet, yaş, kültürel ve sosyal durumuna göre normal sayılabilecek faaliyetlerde bulunma yeteneğini sınırlayan ve/veya önleyen dezavantajlı bir durumu ifade etmektedir.

Tüm insanlar eşit doğar, eğitim fırsatlarında ve topluma katılımda eşit haklara sahiptir. Fakat bazı kişi veya gruplar fiziksel ve bilişsel farklılıkları, sosyal durumları açısından bu haklara sahip olamamaktadır. Engelliler de bu grubun bir parçasını oluşturur ve şühesiz ki onların sorunları, insan hakları sorunudur.

Engellilikle ilgili önemli bir nokta, onların toplum içinde, “anlaşılma”, “farkındalığın yaratılması” gereksinilerinin karşılanması ihtiyacıdır [43].

Farklılık/güçlük, her zaman bir engel oluşturmayabilir. Örneğin; görme kaybı olan bir kişi, gözlük kullanarak normal yaşantısına devam edebiliyor ve herhangi bir sosyal, psikolojik ve eğitsel desteğe ihtiyaç duymuyorsa bu kişinin engelli olduğunu söyleyemeyiz. Diğer taraftan, eğer kişi bazı özel araç gerece, eğitimsel bazı özel metotlara, yöntemlere, ve psikoloğun, özel eğitim uzmanının, öğretmenin özel yardımına ihtiyaç duyuyorsa, o zaman da o kişiye görme engelli diyebiliriz [44].

Bu noktada, engellilik halinin tanımını Amerikan Engelliler Derneği, zihinsel veya fiziksel farklılıkların kişinin, bir veya birden çok yaşamsal aktivitesini (hareket, dil, bağımsız yaşam becerileri, öğrenme vb.) kısıtlaması olarak ifade etmiştir [45].

Birçok etmen engellilik halinin oluşumuna sebep olabilir. Bireyin sahip olduğu engelin türüne göre bu etmenler değişiklik gösterebilmektedir. Bazı durumlarda engelliliğin nedeni belirsiz olmakla beraber günümüzde yoksulluk, savaşlar, yetersiz beslenme, sağlık hizmetlerinden yeterince yararlanamama, nükleer kazalar, yanlış ilaç kullanımı, hastalıklar, tehlikeli iş koşulları, kazalar, doğumdan sonra maruz kalınan bazı mikroplar ve kalıtımla geçen hastalıklar gibi sebeplerle engellilik hali oluşabilmektedir [46].

Sonradan kazanılmış ya da doğuştan gelen engellilik halinin kültürel ve sosyal anlamı, toplumun engellilik hali olan kişiye bakış açısına ve bireyin engeline yönelik tepkilerine göre şekillenir ki bu kültürel anlam toplumlar arası değişiklik gösterir [47]. Engelliliğin anlamı, toplumdaki diğer insanların engellilik hali olan bireylere verdikleri tepkilerle ilgilidir. Eğer bu tepkiler olumsuz olursa, yetersizliği olan bireyler toplum içinde çeşitli güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Örneğin çoğu ebeveyn, çocuklarının bulunduğu sınıfa engelli bir çocuğun dahil edilmesini olumsuz karşılamakta ve farklılığı olan öğrencinin, “normal” gelişim gösteren çocuklarının öğrenme süreçlerini yavaşlatıp kötü etkilediğini düşünmektedir. Bu tip veliler, öğretmenlere ve okul yönetimine çeşitli baskılarda bulunarak, yetersizliği olan öğrencinin eğitim hayatını olumsuz etkileyebilmektedir.

Türkiye' de ve dünyada dezavantajlı diyebileceğimiz engelli kişilere yönelik olumlu sayılabilecek gelişmeler, yasal düzenlemelerle sağlanmaya çalışılmıştır. Gerek ulusal hükümetler gerekse uluslarası örgütler özellikle yirminci yüzyıl ortalarından itibaren konunun önemini kavrayabilmiştir. Ulusal ve uluslarası çeşitli sosyal politikalar üretip yasal düzenlemelerle dezavantajlı grupların temel insan haklarından yararlanabilmeleri, hayata sıkı sarılmaları ve bunlardan daha önemlisi de mutlu ve üreten bireyler olup ülkelerinin değerlerine katkı sağlayabilen hale gelmelerini sağlamak, ülkelerin anayasal öncelikleri arasında yerini almıştır [48].

Dünya ülkeleri son yıllarda, toplumsal yaşam içinde bütün engel türleri için, engelli bazlı ayrımcılıkla mücadele etmek ve toplumsal farkındalığı arttırmak için bilgiye erişim, ekonomi, sosyal politikalar, engelli katılımlı eğitim gibi modeller oluşturulması gerektiği konusunda birleşmektedir [49]. Bizim ülkemizde de farlılığı olan bireyler toplumla bütünleşme konusunda yoğun sorunlar yaşamaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü'nün verilerine göre, herhangi bir toplumun yaklaşık % 10'u, dünya nüfusunun yaklaşık bir milyar kişisini engelli bireyler oluşturmaktadır [50]. Dünya Bankası'nın verilerinde dünyadaki en yoksul toplumların nüfusunun % 20'si engelli kişilerden oluşmaktadır [51]. Engellilik hali, yoksulluğun hem sonucu hem nedeni olarak değerlendirilmektedir.

En yaygın olarak benimsenip kullanılan zihinsel engellik hali tanımı, American Association of Mental Retardation (AAMR) komitesinin 1992' de yaptığı tanımdır. Zihinsel yetersizlik, "Zekâ geriliği, hem zihinsel işlevler, hem de kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde anlamlı sınırlılıklar görülen bir yetersizlik olarak nitelendirilmektedir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır" şeklindedir [52].

Genetik yaklaşımda, engellilik hali biyolojik bir hastalık gibi görülse de sosyal yaklaşımda çevresel etmenler oldukça önemlidir. Farklılıkları olan kişiler, uyum becerilerini, benlik saygısını geliştirebilecek destek çalışmalarına ve eğitime aynı zamanda sosyal gelişimlerine katkı sağlamak açısından akranlarıyla ilişkide

olabilecekleri sosyal ortamların oluşturulmasına ihtiyaç duymaktadır. Bunun yanında farklılığı olan bu kişilerin ailelerinin de ekonomik, psiko- sosyal, duygusal olarak desteklenme, geleceği planlama ve bilgilendirilme gereksinimleri bulunmaktadır.

Her bireyin yetersizliğinin kendisine has olmasına karşın, tanılanması, ihtiyaçlarının tespit edilmesi, eğitimlerinde daha uygun düzenleme ve planlama çalışmalarına yol gösterici olması açısından ortak özellikleri ve eğitim gereksinimlerine göre sınıflandırma yapılması gerekliliği açıktır. Farklı nedenler sebebiyle oluşan engellilik hallerini şu şekilde sınıflandırmamız mümkündür:

- zihinsel engellilik hali
- görme engellilik hali
- işitme ve konuşma engellilik hali
- ortopedik engellilik hali
- dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip olma hali
- özel öğrenme güçlüğüne sahip olma hali
- duygusal, davranışsal ve sosyal uyum güçlüğüne sahip olma hali
- otistik özellikler gösterme hali
- üstün zeka ve üstün yeteneğe sahip olma hali

Kapsayıcılık çalışmalarında bu farklı hallerin hepsinin gözönünde bulundurulması gerekmektedir. Gelişimsel farklılık türlerinden biri olan zihinsel engellilik hali gösteren bireyler bu çalışmanın sınırlılıkları dahilindedir.

3.1 Zihinsel Engellilik Hali ve Gereksinmeleri

Bazı çocuk ve gençler sosyal, akademik ve özbakım becerilerinde akranlarından önemli ölçüde geri kalabilmektedir. Bu bireylerin farklılıkları, insanlar tarafından kolayca farkına varılabilir özellik göstermektedir. Gelişim seviyelerindeki farklılığın açık olduğu bu çocuk ve gençler için zihin engellilik halinin nasıl tanımlandığı önemli değildir. Fakat bu durumda olan bireyler zihinsel engellilerin oldukça küçük bir bölümünü oluşturmaktadır. Zihin engellilik halinin büyük bir bölümünü akranlarından hafif derecede farklılık gösteren çocuk ve genç bireyler

oluşturmaktadır. Bu bireylerin farklılıkları kolaylıkla tanılanamaz. Böyle bir durumda ihtiyaç duydukları özel hizmet ve/veya eğitim programlarından yararlanamazlar. Bu nedenle zihin engellilik halinin tanılanması önemli olmaktadır [53].

Zihinsel engellilerin de "normal" kabul edilen sağlıklı bireylerde olduğu gibi temel psikolojik, duygusal, sosyal ihtiyaçları vardır. Fakat uyumsal becerileri tam olarak yerine getirmede güçlük yaşamaları çevreyle ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Sosyal etkileşim insan hayatında önemli bir yere sahiptir ve sosyal yeterliliğin bir sonucudur. Sosyal beceri ise daha geniş bir alan olan sosyal yeterlilik kavramının bir parçasını oluşturmaktadır. Sosyal becerilerde güçlük yaşayan bireyler, hayatları boyunca mesleki yaşamlarında, kişiler arası ilişkilerinde, davranışsal ve duygusal alanlarda çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Zihinsel engelli bireylerin sosyal becerilerde yaşadıkları güçlükler çeşitli nedenlerden kaynaklanmakta ve bu nedenlerin başında bilişsel ve davranışsal yöndeki sınırlılıkları gelmektedir. Bu nedenle öğrenmeleri zaman alıcı ve güçtür. Zİhinsel farklılığı olan bireylerin bilişsel alandaki yetersizlikleri onların hangi ortamda nasıl davranacaklarını bilememelerine neden olmaktadır [54]. Bu sebeple zihinsel farklılığı olan çocuk uyumsal becerilerini yükseltmek adına destek çalışmalarına ve eğitime ihtiyaç duymaktadır [55].

Farklılığı olan çocukların, engelli olmayan akranları tarafından kabul edilmemeleri, "normal" gelişim gösteren çocuklardan daha fazla reddedilmeleri, ayrıştırılmaları sosyal becerilerinde yaşanan sıkıntıların bir diğer nedeni olmaktadır. Toplumun en çok dışlanan kesimini engelli bireyler oluşturmaktadır. Bu kişiler genellikle yoksulluk ve adaletsizlik içinde yaşamaktadır. Kendini ifade etme eyleminden yoksun bırakılmakta, bilgiye, sanata, aile yaşamına, spora ulaşımları kısıtlı olmaktadır [56].

Sucuoğlu ve Çiftçi'nin araştırmasında; zihinsel yetersizliği olan bireylerin akranlarıyla karşılaştırıldığında sosyal gelişimlerinin daha yavaş ve geri olduğu için yaş olarak kendilerinden küçük yani sosyal düzeyde benzerlikler gösterdikleri

kişilerle ilişki kurmayı tercih etmekte olduğu görülmektedir. Bu nedenle sosyal gelişimlerini sağlamak açısından akranlarıyla ilişki kurabilmelerinin mümkün olacağı sosyal ortamların oluşurulmasına ihtiyaç duymaktadırlar [55].

Eğitimlerinde profesyonel meslek elemanlarının katkıları yanında, ailelerinin aktif katılımları da zihinsel yetersizliği olan kişilere sosyal becerilerin öğretilmesi yönündeki gereksinimler arasında yer almaktadır. Ailelerin farklılığı olan çocuklarına destek olabilmesi için, kendilerinin de ekonomik ve sosyal destek almaları gerekebilmektedir.

Diğer bir yandan bireylerin topluma, gündelik yaşam ve aktivitelerine katılımlarında belirleyici rol oynayan durum, yapılı çevremizin nasıl tasarlandığıdır. İçinde yaşadığımız yapılı çevrenin, farklılıklara sahip gruplar da dahil olmak üzere tüm toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmaması, bazı grupların pek çok alanı kullanmasını engellemekte ve böylece onları sosyal ve toplumsal yaşamdan dışlamaktadır. Farklılığı olan bu bireylerin de ihtiyaçları karşılanarak oluşturulan çevreler, herkesin eşit haklarda sosyal yaşama katılımlarını sağlayabilmektedir. Bu durumda farklılığı olan bireylerin gereksinimlerinin başında her anlamda özgürlük ve eşitlik haklarını sağlayacak kapsayıcı mekanların oluşturulmasının geldiği söylenebilmektedir.

3.1.1 Zihinsel Engellilerin Gelişim Özellikleri

Zihinsel farklılığı olan çocukların gelişimleri, “normal” gelişim gösteren akranlarının gelişimlerinden farklılıklar göstermektedir, belli bir kültürel alanda, sosyal birliktelik standartlarına ve çevrenin değişen koşullarına uyum sağlamada zorluk çekebilmektedirler. Uyum sağlayabilmek için gerekli olan tepki mekanizmasını harekete geçirecek ve gerekli reaksiyonu verecek zihinsel yeteneklerinde büyük bir azalma görülmektedir [57].

Zihinsel farklılık seviyesi arttıkça öğrenme de o oranda yavaş gelişmeye başlayıp zorlaşmaktadır. Somut kavramlar daha iyi ve kolay anlaşılmakta, algı düzeyleri basit seviyelerdedir. “Normal” gelişim gösteren çocuklara göre zihinsel farklılığı olan çocuklar daha çabuk yorulmaktadır. Psikolojik özellikleri bakımından normal

gelişim gösteren kişilerden farklı olmamakla birlikte, zihinsel farklılığı olan kişilerde başarısız olma beklentisi, düşük benlik, öğrenilmiş çaresizlik, kendini yönlendirmede yetersizlik, düşük öğrenme güdülenmesi, sorumluluk almama, gibi eğilimlerin olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur.

Zihinsel farklılığı olan bireylerin genel özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Sık sağlık problemleri yaşarlar.
- Bedensel gelişimleri akranlarına göre daha geridir.
- Küçük ve büyük kas gelişimleri 'normal' gelişim gösteren yaşıtlarına göre daha yavaştır.
- El göz koordinasyonu sağlamakta zorluk yaşarlar.
- Akademik kavramları çoğunlukla geç ve zor öğrenirler.
- Dikkat süreleri kısadır ve genellikle dikkatleri dağınıktır.
- Çeşitli durumları ve olayları algılamada, genelleme yapmada, öğrendiklerini başkalarına aktarmada güçlük çekerler.
- Geç konuşurlar ve genellikle dil gelişimleri yaşıtlarına kıyasla daha yavaştır.
- Değişen koşullara ve karşılaştıkları yeni durumlara ayak uydurmada zorlanırlar.
- Monoton işleri yapmaktan hoşlanırlar.
- Kendisinin ve çevresindeki diğer insanların duygularını anlamada ve yüz ifadelerini ayırt etmekte zorlandıkları için duygu ve düşüncelerini açıkça ve özgür biçimde ortaya koyamazlar.
- Hafızaları zayıftır, kısa sürede unuturlar.
- Zihinsel gelişimleri yavaş olduğu için çoğunlukla kendilerinden yaşça küçüklerle arkadaş olurlar.
- Kuralları anlamakta güçlük yaşarlar.
- Sosyal ilişkilerinde bencil olduklarından bir gruba ait olma becerileri sınırlıdır, arkadaşlık kurmada zorlanırlar ve kurdukları arkadaşlıklar kısa sürelidir [58].

Zihinsel farklılığı olan bireylerin özellikleri; kişisel gelişimleri, ailenin ve çevrenin ilgisi, eğitim durumu ve engel derecesi gibi faktörlere bağlı farklılıklar gösterebilmektedir.

3.1.1.1 Fiziksel ve Psiko-Motor Gelişim Özellikleri

Zihinsel farklılığı olan bireylerin fiziksel görünüşlerindeki farklılıklar, engelin derecesine bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir.

Hafif zihinsel farklılık halindeki çocuklarda motor becerileri ve görünüşlerindeki farklılığın yok denecek kadar az olmasının yanında ağır ve orta düzey zihinsel farklılık hali olan çocukların görünüşlerinde bir takım farklılıkların olması ihtimali yükselmektedir. Fakat bu durum down sendromlu çocuklarda değişiklik göstermektedir. Bu çocuklar; eklemlerin aşırı derecede hareket ettirilebilir olmasına neden olan hiper esneklik , kısa ve geniş eller, zayıf adale, kısa parmaklı geniş ayaklar, kısa boyun, düz burun köprüsü, vücut ve kafa arasındaki oran firkin büyük olması, küçük kulaklar, küçük kafa gibi kendine has fiziksel özelliklere sahip olmaktadır. Ayrıca, bu çocuklarda dış ve iç organlarda çeşitli zedelenmeler, kalp yetmezliği, şaşılık, diş çürükleri, konuşma ve işitmede problemler de kendini göstermektedir. Enfeksiyonlara karşı dirençleri düşük olduğundan down sendromlu çocuklarınların solunum problemleri ve duruş kontrolü neticesinde de kafada hiperuzama meydana gelme ihtimalleri yüksek olmaktadır [59]. Bu örnekler de fiziksel görünüşlerinin mental seviyeye bağlı değiştiğini göstermektedir.

Zihinsel farklılığı olan çocuklarda fiziksel gelişim ilk yıl oldukça yavaş ilerlemekte, bu çocuklarda her geçen ayda motor gelişiminde gerilik belirginleşmeye başlamaktadır. Başlarını zamanında dik tutamayışları, zamanında yürüyememeleri ve dişlerinin zamanında çıkmaması buna örnek gösterilebilmektedir [60].

Güç, denge, hız, esneklik, dayanıklılık vb. fiziksel ve motor uyum faktörleri yönünden “normal” gelişim gösteren çocuklardan daha zayıf kaldıkları bilinmektedir. Rarick ve Dobbins’in (1972) yaptıkları bir çalışma zihinsel farklılığı olan çocuklardaki yaş artışı ile performans artışı arasındaki beklenen gelişmenin sağlanamadığını ortaya çıkarmıştır [61].

3.1.1.2 Dil Gelişim Özellikleri

Zihinsel farklılığı olan çocuklar konuşmayı öğrenirken, “normal” gelişim gösteren çocukların öğrenme evreleriyle aynı evrelerden geçmektedir fakat “normal” gelişim gösteren akranlarına göre ya konuşmaları daha geç gelişmekte ya da daha fazla konuşma problemi yaşamaktadır.

Hafif zihinsel farklılığı bulunan çocuklar, sözcüklerdeki bazı sesleri atlama, ses ekleme ya da sesleri yanlış söyleme gibi konuşma bozuklukları göstermekte, sözlü talimatları ve görevlerin nasıl yürütüleceğine dair açıklamaları anlamakta güçlük çekmektedir. Sözcük dağarcıkları yetersizdir, yaşlarına uygun cümleler kuramazlar, sözcükleri yanlış kullanırlar. Fakat sınırlı kelimelerle de olsa konuşarak çevrelerindeki insanlarla iletişim kurabilmektedirler. Orta ve ağır zihinsel farklılıklara sahip çocuklar ise bunlara ek olarak, daha sınırlı sözcükler ve cümlerle istek ve düşüncelerini ifade etmektedir. Bu çocuklar; isteklerini ifade etmek için, konuşmanın hiç olmadığı ya da çok sınırlı olduğu durumlarda işaretler ya da sesler kullanabilmektedir [44].

3.1.1.3 Bilişsel Gelişim Özellikleri

Biliş; dikkat, hafıza, okuma/yazma, problem çözme, hatırlama, yaratıcılık gibi özellikleri içine alan ve geniş bir alan olan zihinsel aktiviteleri içerir.

Bilişsel gelişim; insanın dünyaya gelmesiyle başlayıp çevresindeki dünyayı anlamasına ve dünyayla etkileşimini sağlayan bilgiyi edinip saklamasına, kullanmasına, yorumlanıp yeniden düzenleyerek değerlendirilmesine katkısı olan ve bütün zihinsel işlemleri içine alan bir gelişim alanıdır. Bilişsel gelişimdeki amaç, mantıksal kararlar verme, kuralları daha yüksek ve karmaşık yapıda örgütleme, soyut akıl yürütme olarak kabul edilmektedir. Piaget; bilişsel gelişimi, “insanın doğumundan ölümüne kadar farklı mertebelerden geçip niteliksel olarak düzenli olarak değişime girmesi” olarak tanımlamaktadır [62].

Zeka ile bilişsel gelişim birbirine destek vericidir. Bilişsel etkinlikler zeka gelişimini arttırdığından zeka seviyesi bilişsel etkinlikler sonucunda ortaya çıkmaktadır. Çocukların gelişimsel yetenekleri aynı yaşlarda aynı seviyede

gelişmeyebilmektedir, bazı çocuklar diğer yaşıtlarına göre daha dezavantajlı olabilirken bazıları da daha avantajlı olabilmektedir [62].

Hafif ve orta düzeyde zihinsel farklılık gösteren çocuklarda var olabilen bilişsel yetersizlik hali akademik başarılarını olumsuz etkilemekte, "normal" gelişim gösteren akranlarından akademik anlamda geri kalmalarına neden olmaktadır. Zihinsel farklılığa sahip çocukları "normal" gelişim gösteren çocuklardan ayıran özelliklerin başında öğrenme kabiletlerindeki geri kalma durumu gelmektedir. Engellilik halinin seviyesi arttıkça eğitim alanındaki yardıma gereksinim duyma durumu da artmaktadır. Zihinsel farklılıklara sahip olan öğrenciler "normal" gelişim gösteren akranlarının neredeyse kendi kendilerine öğrendikleri bir çok bilgi ve davranışı öğrenmede zorluk yaşayabilmektedir [63].

Zihinsel farklılığı olan çocuklar eğitilirken, temel eğitim sınıflarda akranlarıyla kaynaştırılmaları çok önemlidir. Özel eğitimle desteklenmiş kaynaştırma eğitimine alınmış eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda önemli başarılar ortaya çıkabilmektedir. Kaynaştırma yoluyla eğitilmiş çocukların özel eğitim okullarındakilere göre akademik anlamda daha başarılı oldukları belirtilmektedir. Zihinsel farklılıklara sahip çocukların kendilerine uygun olan destek hizmeti kaynaştırma türüyle eğitimde akranlarıyla bütünleştirilmesi sağlanabilmektedir [62].

- Dikkat

Zihinsel farklılıkları bulunan çocukların, öğrenme sırasında karşılaştıkları en önemli sorunlardan birisi dikkat eksikliği sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme esnasında sabırlı olmadıkları ve çabuk yoruldukları için zihinsel farklılıkları olan bireyler bir olaya kısa süreli odaklanabilmekte ve onların dikkatleri çok çabuk dağılabilmektedir. Bu şekilde dikkatlerinin dağılmasının nedeni öğrenme esnasında sabırlı olmamaları ve çabuk yorulmalarıdır. Bu yüzden zihinsel yetersizliği olan çocuklar motivasyon eksikliği çekmektedir. Bunun yanında geçmişlerindeki başarısızlıklardan kaynaklı kendine güvenmeme hissi, öğrenmelerini negatif anlamda etkilemektedir. Bu doğrultuda yapılmış araştırmalara göre, bu çocuklar sık sık başarısız olduklarından motivasyon

eksikliği çekmektedir ve bundan dolayı başka kişilerin yardımı olmadan problemleri çözememekte ya da problemi çözseler bile sonucun doğruluğu konusunda kendilerine güvenmemektedir [64]. Bu durumu önlemek için öğretmen ile birebir eğitim yapılmalı ve çocuk başarısız olsa bile öğretmenin o anda müdahaleyle çocuğa destek olup motivasyonunu kaybetmemesini sağlaması gerekmektedir.

- Bellek

Zihinsel engellilerin güçlük yaşadığı özelliklerinden bir tanesi de öğrendikleri bilgileri hafızalarında tutmakta zorluk çekmeleridir. Zihinsel farklılığı olan çocuklarda, hem kısa hem de uzun süreli bilgileri akılda tutmada sorunlar yaşanmaktadır. Bunun sebebi bu çocukların belleklerinde bilgi tutma stratejilerini kullanmamalarıdır. Çünkü bu çocuklar sakladıkları bilgiyi, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçirmekte oldukça güçlük çekmektedirler. Yapılan araştırmalar zihinsel farklılığı olan çocukların, görsel hafızalarının daha güçlü olduğunu, görsel olarak öğretilen bilgileri daha uzun sürede hafızalarında tutabildiklerini göstermektedir [64].

- Hafıza

Genelleme, öğrenilmiş bilgileri yorumlayarak değişik alanlarda kullanma yeteneğidir. Zihinsel farklılığı olan çocukların diğer bir problemini de okul ortamında öğrendikleri becerileri, ev ortamında ve toplumda genellemeyle uygulamada zorlanmaları oluşturmaktadır. Bunun sebebi ev ve toplum ortamının bu çocuklara, okula oranla daha karmaşık gelmesi gösterilmektedir [65].

3.1.1.4 Sosyal ve Duygusal Gelişim Özellikleri

Sosyal beceriler, toplum ve ev ortamında ortaya konan davranış ve tavırların nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği şeklinde tanımlanmaktadır. Bunlar toplumdan topluma değişmekte ve zihinsel farklılığı olan bireyler bu davranışları gerçekleştirmede güçlük yaşayabilmektedir. Sosyal beceriler kapsamında, yabancı insanlara güvenebilme, çevrede insanlarla iletişim kurup etkileşime girme, başka çocuklarla oyun oynama, kişilerinin davranışlarını sorgulayarak gerektiği zaman

karşı çıkabilme, hem grupla hem de bireysel olarak uyumlu çalışabilme, insanlara saygılı davranma, kendini başkalarının yerine koyup onları anlayabilme, gibi çeşitli davranışlar örnek verilebilmektedir [66].

3.1.2 Zihinsel Engellilik Halinin Sınıflandırılması

Zihinsel farklılığı olan kişilerin özellikleri kendi içlerinde çeşitlilik göstermekte olduğundan zihinsel engellilik halinin sınıflandırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sınıflandırma kapsamında farklı yaklaşımlar bulunmakla birlikte 2000'li yıllardan öncesinde yaygın olarak psikolojik ve eğitsel açıdan değerlendirildikleri sınıflandırmalar karşımıza çıkmaktadır.

Psikolojik sınıflandırma yaklaşımında gruplamalar gösterilen davranışlar göz önünde bulundurularak oluşturulmaktayken eğitsel sınıflandırma yaklaşımında eğitim ihtiyaçlarına göre oluşturulmaktadır [53].

Eğitsel sınıflandırma; zihinsel farklılığı olan çocukların neyi öğrenip öğrenemeyecekleri, ne seviyede öğrenecekleri ölçütlerine göre onları gruplamaktadır. Bununla birlikte grupların oluşturulmasında zeka bölümü puanları da kullanılmaktadır.

Klasik eğitsel sınıflandırmada zihinsel farklılığı olan çocuklar çoğunlukla eğitilebilir, öğretilebilir ve bir merkezde sürekli bakıma ihtiyaçlı olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Ancak son zamanlarda demokratik eğitim anlayışı kapsamında "herkes için eğitim" ve "eğitimde eşitlik" anlayışının yaygınlaşması, bunun yanında klinik bakıma ihtiyaçlı grubun davranış değiştirme çalışmalarına olumlu yanıtlar vermesi neticesinde bu gruba giren çocukların da eğitim olanaklarından yararlanabilmesinin önü açılmıştır. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak kurumluk ya da bağımlı grubun adı psikolojik sınıflandırma sisteminde olduğu gibi ağır ve çok ağır derecede zihinsel engelliler olarak değiştirilmiştir [53].

Tablo 3.1 Zihinsel engellilik halinin psikolojik ve eğitsel yaklaşımlara göre sınıflandırılması [67]

Sınıflandırma Yaklaşımı	Zeka Bölümü Puanları														
	80	75	70	65	60	55	50	45	40	35	30	25	20	15	10
Psikolojik			Hafif			Orta			Ağır			Çok Ağır			
Eğitsel		Eğitilebilir						Öğretilebilir				Ağır ve Çok Ağır			

Eğitilebilir zihinsel engellilik hali; zekâ bölüm puanları 45 ile 75 arasındadır. Matematik, okuma- yazma gibi temel akademik becerileri öğrenebilecek olan zihinsel engellilik halini kapsamaktadır. Sözel yönlendirmeleri anlarlar. Sosyal uyumda sınırlı seviyede güçlük yaşarlar [68].

Öğretilebilir zihinsel engellilik hali; zekâ bölüm puanları 35 ile 44 arasındadır. Rehabilitasyon ve özel eğitime ihtiyaç duyan ve günlük yaşam aktivitelerini, özbakım becerilerini ve sosyal davranışları aldıkları eğitimle öğrenebilecek olan zihinsel farklılık halinde bireyleri kapsamaktadır [69].

Klinik bakıma ihtiyaçlı zihinsel engellilik hali; zekâ bölüm puanları 0 ile 25 arasında olup, hayata hiçbir şekilde uyum sağlayamayan, sağlık kurumlarında devamlı bakıma gereksinimi olan zihinsel engellileri kapsamaktadır [68].

Psikolojik sınıflandırma kapsamında ise zihinsel farklılık halleri, hafif, orta, ağır, çok ağır olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır.

Hafif derecede zihinsel engellilik halinde; zeka bölüm puanları 50-55 ile 70 arasındadır. Bu çocuklar yaşıtlarına göre daha zor öğrenirler. Dikkatleri dağınık, kısa sürelidir. Grup etkinliklerine katılımda ve kurallara uymakta güçlük çekerler. Kendilerine güvenleri az olup erken eğitimle başarılı olabildikleri görülebilmektedir [70].

Orta derecede zihinsel engellilik halinde; zeka bölüm puanları 35-40 ile 50-55 arasındadır. Engelleri genellikle okul öncesi dönemlerde fark edilmektedir. Yaşları ilerledikçe yaşıtlarıyla aralarındaki farklılıklar belirgin olarak artmaktadır.

Yaşıtlarına göre motor gelişimleri daha geridedir, sosyal, duygusal alanlarda ve dil gelişm alanlarında gecikme vardır, davranış problemleri görülebilir. Sosyal kuralları öğrenip uygulamaları zayıftır. Altı- on sekiz yaş arasında özbakım ile ilgili becerileri ve basit akademik bilgileri öğrenebilmektedir. Genellikle anne-babanın eğitimi ve yeterli düzeyde eğitim fırsatı ile birlikte günlük yaşamlarında kısmen bağımsız olabilmektedirler [68].

Ağır derecede zihinsel engellilik halinde; zeka bölüm puanları 20-25 ile 35-40 arasındadır. Ciddi bir şekilde konuşma- dil gelişim bozukluğu, duygusal, sosyal, ve davranış problemleri görülebilmektedir. Bakımları için devamlı olarak birisine ihtiyaç duyarlar. Algısal yetenekleri çok zayıftır, sözel yönergeleri anlamakta oldukça güçlük çekerler. Çok basit bir dille çevrelerindeki insanlarla iletişim kurabilirler [71].

Çok ağır derecede zihinsel engellilik halinde; klinik bakıma gereksinim duyan bireyler, zekâ bölüm puanları 20-25'in altında olan gruptur. Tam bir denetim gereklidir. Özbakımlarını gerçekleştirmeleri imkansızdır. Konuşamazlar, çevreye ilgileri yoktur, genellikle birden çok engellilik durumları vardır [72].

1970'li yılların öncesinde yapılmış sınıflandırma ve tanımlar sadece ZB puanını ölçüt olarak ele almakta olduğundan bireylerin zihinsel farklılıklarını açıklamakta yetersiz kalmakta ve bireyin ihtiyaç duyduğu yardımın profilini oluşturmada yardımcı olamamaktadır. Bu nedenle yeni yaklaşımlarda ihtiyaç duyulan yardımlar yoğunluk düzeylerine göre tanımlanıp sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma şeklinde aşağıdaki dört boyut dikkate alınmaktadır:

- Boyut I: Zihinsel İşlevler - Uyumsal Beceriler
- Boyut II: Psikolojik - Duygusal Özellikler (davranış problemleri gibi)
- Boyut III: Bedensel - Sağlık - Nedensel Özellikler
- Boyut IV: Çevresel Özellikler [73].

Seyrek: Her zaman yardıma ihtiyaç yoktur. Sadece yaşamın geçiş dönemlerinde (yeni bir okula başlama) kısa zamanlı yardıma gereksinim vardır. Zaman zaman yardımlar düşük ya da yüksek yoğunlukta olabilir.

Sınırlı: Uzunca bir zaman yardıma gereksinim vardır fakat bu yardım seyrek olarak yapılan yardımdan daha yoğundur. Yoğun yardım düzeyine oranla daha az personele ihtiyaç vardır.

Yoğun: En azından belirli ortamlarda (okul gibi) devamlı yardıma gereksinim vardır. Yardım belirli bir süreyle sınırlı değildir ve uzun sürelidir.

Yaygın: Yüksek yoğunlukta ve sürekli yardıma gereksinim vardır ve diğer yardım seviyelerinde olduğundan daha fazla personeli gerektirmektedir.

Bu sınıflandırmada bireylerin ihtiyacı dahilindeki yardımın tipi ve yoğunluğu tüm boyutlarda bunun için geliştirilmiş bulunan değerlendirme araçlarıyla ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmektedir. Sonuç olarak günümüzde, zihinsel farklılığı olan bireylerin engellilik halinin ağırlık derecelerine göre; eğitilebilir, öğretilebilir, ağır ya da hafif, orta, ağır şeklinde sınıflandırılması yaklaşımından vazgeçilmiş görülmektedir [73].

3.1.3 Zihinsel Engellilik Hali ve Eğitim

Toplumumuzda çoğunluktan farklı olmak değişik alanlarda çeşitli güçlükler yaratabilmektedir. Farklılığı olan birey, kendisinin toplumun bir parçası olduğunu algılayamayıp çevresinden kendisine doğru yollanan uyarıları, çoğunluğu oluşturan grubun kullandığı olağan yöntemlerle alamayan ya da kendisini olağan yöntemlerle ifade edemeyendir. Bilgiye erişimde çok yavaş veya tam tersi çok hızlı olabildikleri için eğitim ortamlarında onlar adına özel uyarlamalar yapılması gerekmektedir. Bu sebeple farklı olup, gereksinimleri sıradan yolların dışında karşılanması gerekmekte olan bu olağan dışı ihtiyaçları olan çocukların kimler olduğunu, tanımlamalarının nasıl yapılması gerektiği, ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağı dikkatli bir biçimde ele alınması gerekli hususlardır [60].

Yaşamımız süresince her alanda karşımıza çıkan zihinsel engellilik halindeki bireyler; toplumsal ön yargı ve bilgisizlikten kaynaklı yanlış yaklaşımlar sebebiyle topluma uyum sağlamakta zorlanmaktadır. Bu ön yargıların başında zihinsel farklılıkları olan bireyler için hiçbir şeyin yapılamayacağı, eğitilemeyecekleri inancı gelmektedir [53].

Temel eğitim bir insan hakkıdır ve her bireyin eğitim alma hakkını özgürce kullanmasının sağlanması devletin temel görevleri arasında bulunmaktadır. Uygar ve gelişmiş bir toplumun temelini eğitimli bireyler oluşturmaktadır ve Mustafa Kemal Atatürk'ün söylediği gibi eğitimde feda edilecek tek bir fert dahi yoktur. İlköğretim çağına gelmiş bulunan her çocuğa temel eğitim olanaklarının sağlanması günümüzde dikkatle ele alınması gereken önemli konulardan birisini oluşturmaktadır.

Bütün insanların eğitiminde olduğu gibi zihinsel farklılıklara sahip bireylerin eğitiminde de, onların ileriki zamanlarda başka insanlara bağımlı olmadan yaşamlarını sürdürebilmeleri, toplumla bütünleşmeleri ve kendi kendilerine yeterli pozisyona gelmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşılması, kişinin bireysel farklılıkları doğrultusunda yapabildikleri dikkate alınarak eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarının hazırlanıp sunulmasıyla mümkün olabilmektedir [74].

Farklılıklara sahip çocuklar için var olan eğitim ortamları, kendileri gibi "farklı" akranları için açılmış, "normal" gelişim gösteren akranlarından ayrı eğitim aldıkları ayrı eğitim ortamları ve "normal" gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim aldıkları birlikte eğitim ortamlarıdır [75].

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde [76], zihinsel farklılıklara sahip öğrencinin yerleştirme hizmetleri, "en az kısıtlanmış eğitim ortamı" ilkesi dikkate alınarak onun tanılamalarına bağlı olarak yapılacağı ifade edilmektedir. Zihinsel engellilik hali bulunan öğrencilere yönelik eğitim mekanları en az kısıtlayıcı olandan en fazla kısıtlayıcı olan ortama doğru sıralandığında; normal sınıf, kaynak oda, özel eğitim sınıfı, özel eğitim okulu, rehabilitasyon merkezleri, yatılı okul/bakım evleri ve evde sürdürülen eğitim gelmektedir [77].

- Genel Eğitim Sınıfı

Genel eğitim sınıfları genellikle hafif derecede zihin farklılığı olan çocuklar için yaygın olarak uygulanan, en az sınırlayıcı ortam kabul edilen ve genellikle "normal sınıf" olarak isimlendirilen sınıflardır [78]. Bu sistem uygulanırken müfredatı genişletme, basitleştirme, bireyselleştirme, müfredatı uyarlama gibi tedbirler

alınmaktadır. Öğrenci, ihtiyaç duyması halinde temel eğitim dersleri süresinin dışındaki bir zamanda destek eğitim odasında destekleyici ek hizmetten faydalanabilmektedir.

- Kaynak Oda (Destek Eğitim Sınıfı)

Kaynak oda; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği' nde "Kaynaştırma uygulaması yapılan okullarda, özel eğitim gerektiren öğrencilerin destek eğitimi alması için düzenlenmiş ortam" tanımıyla ifade edilmiştir. Kaynak odada bireysel ya da grup halinde bazı konu ya da derslerin eğitimi öğrencinin gereksinimlerine uygun olarak yapılabilmektedir.

- Özel Eğitim Sınıfı (Ayrı Sınıf)

Temel eğitim okullarının bünyesinde gerekli olan özel eğitim hizmetlerinin öğrencilere sunulduğu eğitim düzenlemeleri bu grubu oluşturmaktadır. Özel eğitime ihtiyacı olan ve ihtiyaçları doğrultusunda ayrı bir sınıfta eğitim görmeleri gereken öğrenciler için düşünülmüştür. Bu bireylerin farklılık türü ve seviyesi, eğitim performansları dikkate alınarak, onlar için özel eğitim materyal ve araç-gereçleri sağlanarak ayrı sınıf oluşturulmaktadır.

- Rehabilitasyon Merkezleri

Bu merkezler, sadece belli bir farklılık grubundaki iyileştirme ve eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin yerleştirildiği kurumlardır ve temel eğitim okul müfredatı dışında eğitim vermektedir. Bu merkezlerdeki çocukların bir bölümü; burada aldıkları desteğin dışında temel eğitim okullarındaki kaynaştırma ya da özel sınıf hizmetlerinden de yararlanabilmektedir.

- Yatılı Kurumlar

Yatılı kurumlar, farklılığı olan bireyler için açılan ilk kurumlardır. Bu kurumlar verdikleri hizmetlere göre farklılaşabilmekte, bazıları özel gereksinimli bireyin tıbbi gereksinimlerini temel alarak tedavi ve bakım hizmeti vermekte, bazılarıysa sadece emniyetli bir şekilde barınmalarını sağlamaktadır [79].

- Ev Bağımlı/Evde Sürdürülen Eğitim

Okul çağındaki çocuklar için alternatif olabilecek son eğitim modelini evde veya hastanede eğitim oluşturmaktadır. Bu modeller, herhangi bir hastalık ya da başka nedenlerle geçici süreyle eğitim ortamlarından uzak kalan kişiler için uygun modellerdir. Hastanede eğitim; kaza ya da herhangi bir hastalık nedeniyle hastanede uzun zaman kalması gerekli çocuk için hastane sınıflarında, bu görev için atanmış olan sınıf öğretmenleri ya da destek öğretmenler aracılığı ile sağlanmaktadır. Hatane eğitimi bazen kronik sağlık sorunları olan farklılığa sahip çocuklar için sürekli olabilmektedir. Evde eğitim ise hastane eğitimindeki gibi geçici sebeplerle okula devam edemeyen çocukların destek öğretmen (eve giden öğretmen) tarafından eğitilmeleri olarak tanımlanabilmektedir [78].

Özel gereksinimli kişilerin, normal gelişim gösteren akranları gibi toplumun bir ferdi olarak yaşayabilmeleri için eğitimde fırsat eşitliğinden yaralanmaları gerekmektedir. Son zamanlarda farkındalığın artması, değişen yasal metinler ve okul politikaları en az kısıtlayıcı ortamların desteklenmesi ve özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim almaları, diğer bir söylemle kaynaştırılmaları fikri kabul edilmektedir.

3.2 Bölüm Sonucu

Toplumumuzda çoğunluktan “farklı” olmak çeşitli güçlükler yaratabilmektedir. Bu nedenle “farklı” olup, farklı gereksinimleri olan çocukların kimler olduğunu, gereksinimlerinin nasıl karşılanacağı ve tanımlamalarının nasıl yapılması gerektiği dikkatli biçimde ele alınması gereken hususlardır [60]. Yaşamımız boyunca birçok alanda karşımıza çıkan zihinsel farklılıklara sahip bireyler; toplumsal bilgisizlikten ve ön yargılardan kaynaklanan yanlış yaklaşımlar nedeniyle topluma uyum sağlamakta zorlanmaktadır. Bu önyargıların başında zihinsel engelli bireyler için yapılabilecek bir şey olmadığı inancı gelmektedir [53]. Zihinsel farklı çocuklar için atılması gerken adım, bu tip çocukların, “farklı” bütün ihtiyaçlarına da cevap veren eğitim ortamları hazırlayarak, akranlarıyla birlikte aynı ve en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında, ayrıştırmayarak, kapsayıcı eğitim görmelerinin sağlanmasıdır.

4
Dünyada ve Türkiye'de Kapsayıcı Eğitim

4.1 Kapsayıcı Eğitim Anlayışı ve Gelişim Süreci

Kapsayıcılık kavram olarak, gerek sosyal hayatta gerek siyasi alanda yaklaşık son otuz yıldır önemle üzerinde durulan tartışma konularından birisidir. Bu kavram özellikle toplumda farklılıkları veya yetersizlikleri bulunan kişi ve grupların toplum tarafından kapsanmasına yönelik çabalar ve izlenecek yolları belirlemeye yönelik tartışmalarda şekillenmiştir.

Eğitimde kapsayıcılık ise, eğitim olanaklarından mahrum kalmış ya da eğitimleri çeşitli sebeplerden kısıtlanmış çocukların eğitim olanaklarından faydalanmalarına yönelik görüşlerin ortaya atıldığı tartışmalarında ön plana çıkmıştır. Yetersizliği olan, özel ihtiyaçları bulunan engelli çocukların da temel eğitim kurumlarında eğitim süreçlerine dahil olması, kapsanması gerektiği yönündeki görüşler tartışmalara konu olmuştur.

Bugün, kapsayıcı eğitim tartışmaları, kişiler arasındaki öğrenme becerilerindeki çeşitlilikten, toplumsal ve kültürel farklılıklara, cinsiyet temelli eşitsizliklere kadar birden çok konuyu dikkate alan daha geniş bir kavram haline gelmiştir. Uluslararası kuruluşlar da kapsayıcı eğitim anlayışını gündemlerinde merkezi bir konuma alarak bunun oluşmasına katkı sağlamıştır. Böylece zaman geçtikçe bu bakış açısı daha da önemli hale gelmiştir. Mesela, UNESCO; 1990 yıllarından itibaren "herkes için tasarım" anlayışını destekleyerek bu doğrultuda eğitim politikaları geliştirmeyi amaçlamaktadır. "Herkes için eğitim" hareketi çocuklar, gençler ve yetişkinlerin hepsini kapsayacak şekilde kalite bazlı bir eğitim anlayışı oluşturmayı hedef almaktadır. Yetişkin okuryazarlığını yükseltmek, cinsiyetler arasındaki eğitimsel farklılıkları gidermek, okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak, zorunlu temel eğitimi tüm insanlara ücretsiz olarak sunmak ve hem gençlerin hem de yetişkinlerin yaşam ve öğrenme becerileri geliştirmelerini desteklemek için kalite bazlı bir eğitim anlayışı geliştirmek, bu hareketin genel amaçlarını

oluşturmaktadır [80] [81] [82]. Bu hedefler kapsayıcı eğitim anlayışı ve kapsayıcılık kavramı çerçevesinde şekillenmiş hedeflerdir. Bunlar hem bireysel anlamda eşit eğitim imkanlarından bütün insanların yararlanmasını gerçekleştirme yönünde, hem de toplumsal anlamda çağın gereklerini karşılayan kapsayıcı bir refah toplumunu oluşturma yönünde hedeflerdir. Esasında kapsayıcılığın sadece eğitim alanında değil, aynı zamanda uzun vadede toplumsal düzeyde amaçlanan bir hedef olduğu, "herkes için eğitim" hareketinin ilk yıllarından beri vurgulanmaktadır. Örneğin UNESCO [80] "herkes için eğitim" hareketinin önemli dokümanlarından olan Salamanca Bildirisi'nde bütün hükûmetleri eğitim sistemlerini kapsayıcı bir hale getirmeyi öncelikli politikalar arasına almaya çağırdığı ve kapsayıcılık odaklı okulların kapsayıcı bir toplum oluşturmada ve toplum içindeki dışlayıcı davranışlarla mücadelede en etkili araçlar olduğunu açıkça belirtmiştir [83].

Evrensel insan hakları alanında, eğitim hakkı diğer bir yandan, 'kapsayıcı' bir içerikle ele alınmaktadır. 1993 yılında BM tarafından kabul edilen Engelli Kişilerin Fırsat Eşitliği Hakkında Standart Kurallar, engelli çocuk, genç ve yetişkinlere herkesle eşit olarak bütünleşik ortamlarda ilk, orta ve yüksek eğitim şansı verilmesini bir devlet sorumluluğu olarak kabul etmiştir [32].

Bütün bu anlatılanlara göre kapsayıcı eğitim; demokrasinin sağlanmasını, sosyal adalet ve eşitlikle ilgili değer ve inançların kurulmasını ve tüm çocukların öğretim hayatına birlikte katılmasını amaçlayan bir araç olarak Kabul edilmelidir. Bu sistem genel eğitim sisteminden ayrılmış veya ona entegre edilmiş olarak düşünülmemelidir. Kapsayıcı eğitim, eğitimin kalitesini arttıracak, öğrencilerin değişik ihtiyaçlarına cevap verecek, eğitimin gelişmesini sağlayacak bir kılavuz olarak kabul edilmelidir. Farklılığı bulunan çocuklar için uygulanan, ayrı eğitim mekanlarında eğitimi öngören sistem çocuklar arasında eşitsizlik ve ayrımcılığa yol açmaktadır düşüncesiyle geliştirilen kapsayıcı eğitim; mümkün olan en fazla şekilde bütün çocukların aynı eğitim mekanlarında birlikte, aynı kalitede eğitim alması için bir fırsattır.

Zaman geçtikçe kapsayıcı eğitim tartışmaları hem uygulamada hem de teoride birçok yönüyle detaylıca tartışılmıştır ve kapsayıcı eğitimin tanımlamasını tek bir kalıba sığdırmak oldukça güçtür. Yine de kapsayıcı eğitim en genel bakış açısıyla, eğitim felsefesi açısından, şöyle tanımlanabilir: "Kapsayıcı eğitim; öğrenme becerileri, bedensel ya da zihinsel engel durumları, cinsiyet, sosyo-ekonomik ya da kültürel kimlikleri gibi hiçbir ayrım unsuru nedeniyle dışlanmaksızın tüm öğrencilerin hem zorunlu temel eğitim hem de daha ileri eğitim süreçlerinde ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda kişisel gelişimlerini sağlayabilecekleri eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanabilmeleri gerektiğini temel prensip olarak benimseyen bir eğitim yaklaşımıdır" [83].

Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim en genel şekliyle kapsayıcı bir toplum oluşturmayı amaçlamaktadır. Bazı güncel toplumsal problemlerin (ayrımcılık, dışlayıcılık, yoksulluk, ötekileştirme) üstesinden bu hedefle gelinebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda kapsayıcılık tartışmaları hem eğitim yaklaşımları hem de insan hakları açısından önem taşımaktadır.

Özel gereksinimli öğrencilerin yaşıtlarıyla beraber aynı okullarda ve sınıflarda eğitim alması yaklaşımı, 1960'lı yıllarda insan haklarıyla birlikte genel ve özel eğitim alanlarındaki gelişmelerin etkisiyle ortaya çıkmıştır. Uluslararası kuruluşlar giderek artan bir şekilde bu konuyla ilgilenmeye, bütün çocukların farklılıklarını dikkate alarak gereksinimlerini karşılayacak genel eğitim okulları açılmasını talep ederek devletlerin eğitim-öğretim politikalarını etkilemeye başlamışlardır. Aşağıda listelenen gelişmeler devletlerin bu konuya bakış açılarını değiştirmiş ve kaynaştımanın yaygınlaşmasına katkı sağlamıştır.

- 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi;
- 1952 Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi;
- 1966 Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi;
- 1982 Engelliler için Dünya Eylem Programı;
- 1989 Çocuk Haklarına dair Sözleşme;
- 1990 Herkes için Eğitim Dünya Konferansı;

- 1993 Engelliler için Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kurallar;
- 1994 Salamanca Bildirgesi ve Eylem Çerçevesi;
- 2000 Dünya Eğitim Forumu, Dakar;
- 2006 Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına ilişkin Sözleşme.

Bu gelişmelerden Salamanca Bildirgesi, Dakar Eylem Çerçevesi ve EHIS; katılımcı sayılarının fazla olması ve alınan kararlar neticesinde uluslararası alanda kabul görmüş yakın tarihteki önemli gelişmeler olarak ele alınmaktadır.

4.1.1 Salamanca Bildirgesi

1994 tarihinde Salamanca, İspanya'da gerçekleştirilen Özel Eğitim Dünya Konferansı' na 92 devletten ve 25 uluslararası kuruluştan 300'ün üzerinde kişi katılmıştır. Bu konferansla, "herkes için eğitim" amacı doğrultusunda bütünleştirme/kaynaştırma yaklaşımının geliştirilmesi ve bütün okulların özellikle özel ihtiyaçlı çocuklar da dahil olacak şekilde tüm çocuklara hizmet vermesini sağlamak hedefiyle gerekli bir takım siyasal adımların atılması amaçlanmıştır. Konferansta özel eğitim uygulamaları, ilkeleri, politikalarına ilişkin "Salamanca Bildirgesi ve Eylem Çerçevesi" kabul edilmiştir [80].

92 ülkenin imzaladığı Salamanca Bildirgesi, özel ihtiyaçlı öğrencilerin kaliteli eğitime erişimi çerçevesinde benimsenmesi gereken hedefin yalnızca bu öğrencilerin eğitim sistemine adapte edilmeleri değil, bütün eğitim sisteminin tüm öğrencileri kapsayacak bir biçime kavuşturulması olduğunu uluslararası ölçekte tanıyan ilk belge olmuştur.

Bildirgede, eğitimin bütün çocuklar adına temel bir hak olduğundan bahsedilmekte, eğitim sistemlerinin farklılıkları bulunan çocukların gereksinimlerini karşılayacak şekilde planlanması ve yapılandırılmasının gerekliliği savunulmaktadır ve şu ifadeye yer verilir [84].

"Ayrımcı tutumla mücadelede, herkesi kucaklayan bir toplumun oluşturulmasında ve herkes için eğitimin sağlanmasında, bütünleştirici yaklaşıma sahip genel eğitim

okulları en etkili araçlardır. Bu okullar öğrencilerin çoğuna etkili bir eğitim sağlamakla birlikte, hizmet sunma ve maliyet bağlamlarında verimliliği artırır."

Bildirge tüm devletlete aşağıdaki konularda çağrıda bulunur [84].

- "Bireysel farklılıklara ve güçlüklere bakılmaksızın, eğitim sistemlerini tüm çocukları kapsayacak şekilde geliştirmeleri konusuna en üst düzeyde siyasi ve mali önceliği vermeleri;
- Bütünleştirme prensibini, aksi yönde zorlayıcı sebepler olmadıkça bütün çocukları genel eğitim okullarına kayıt ederek, yasalarla ya da politika olarak kabul etmeleri;
- Bütünleştirici okullarla deneyimi olan ülkelerle örnek projeler geliştirmeleri ve bilgi alışverişini desteklemeleri;
- Özel eğitim gereksinimi olan çocuk ve yetişkinlere sunulan eğitim hizmetlerinin, planlanma, izleme ve değerlendirmesi için yerelleşmiş ve katılımcı mekanizmalar kurmaları;
- Özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasıyla ilgili karar verme ve planlama süreçlerine, annebabaların, toplumun ve özel gereksinimli bireylerle ilgili çalışan kurumların etkin katılımını teşvik etmeleri;
- Erken tanı ve müdahale stratejileri için ve aynı zamanda bütünleştirmenin mesleki eğitim boyutuna dönük daha çok çaba harcamaları;
- Bütünsel bir değişim kapsamında, hizmet öncesi ve hizmet-içi öğretmen yetiştirme programlarının, genel eğitim okullarının özel gereksinimleri karşılamalarını sağlayacak nitelikte olmasını sağlamaları."

Salamanca Bildirgesi aynı zamanda UNESCO, UNDP ve UNICEF gibi parasal destek oluşturan uluslararası kuruluşlara bütünleştirme düşüncesini benimsemeleri ve bütün eğitim programlarının bir parçası halinde özel eğitimin gelişimine katkı sağlamaları çağrısında bulunmaktadır.

4.1.2 Dakar Eylem Çerçevesi ve Binyıl Kalkınma Hedefleri

Dünya Eğitim Forumu; Dakar, Senegal'de UNESCO'nun "Herkes için Eğitim" anlayışı kapsamında 1990 yılında başlatmış bulunduğu çalışmalardan 10 yıl sonra,

bu süre içinde yapılanları değerlendirmek amacıyla düzenlenmiştir. Forumda, "herkes için eğitim" hedefine istenilen seviyede erişilemediği tespit edilmiş, bu hedefe erişmek amacıyla yapılması gerekenleri içeren "Dakar Eylem Çerçevesi" kabul edilmiştir. Çerçeve, 2015 yılına kadar devletleri, ayrım yapılmadan bütün insanlar için kaliteli temel eğitim hizmeti sağlamakla yükümlü kılmıştır [85].

Eylem çerçevesinde özel ihtiyaçlı çocukların sorunlarına değinilmesinin gerekliliği ifade edilmekle beraber, çerçeveye Salamanca Bildirgesi'nin uluslararası topluma ve hükümetlere yaptığı çağrılar dahil edilmemiştir. UNESCO; çerçeve kabul edildikten sonra, "Herkes için Eğitim" girişiminin özel ihtiyaçlı çocukları yeterince kapsamadığı düşüncesiyle, "Engelli Bireyler için Eğitim Hakkı: Bütünleştirmeye Doğru" isimli bir kılavuz hazırlamıştır. Bu kılavuz devletlerin, herkes için eğitim hedeflerine özel ihtiyaç sahibi kişileri de dahil etmesi ve bu konuda uluslararası alanda işbirliğinin teşvik edilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Fakat UNESCO'nun programlarına resmi bir şekilde katılmadığı ve yeterli mali kaynakla desteklenmediği için sınırlı seviyede başarılı olabilmiştir [86].

Benzer bir şekilde, 2000 yılında kabul edilmiş olan Binyıl Kalkınma Hedefleri'nden bir madde herkes için evrensel ilköğretim hizmetinin sağlanmasıdır. Fakat, "Herkes için Eğitim" hareketinde de olduğu gibi özel ihtiyaç sahibi bireylere atıfta bulunulmamıştır.

4.1.3 Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (EHİS)

Salamanca Bildirgesi, özel ihtiyaçlı çocukların genel eğitim sistemi dahilinde eğitim almaları adına çağrıda bulunan ilk uluslararası belge olarak karşımıza çıkmaktadır. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda 2006 yılında kabul edilen Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin (EHİS) 24. maddesiyle ise, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim görme hakkı uluslararası mevzuatta güvence altına alınmıştır.

EHİS Madde 24: "a) Engelliler engelleri nedeniyle genel eğitim sisteminden dışlanmamalı ve engelli çocuklar engelleri nedeniyle parasız ve zorunlu ilk ve ortaöğretim olanaklarının dışında tutulmamalıdır.

b) Engelliler, yaşadıkları çevrede bütünleştirici, kaliteli ve parasız ilk ve ortaöğretime diğer bireylerle eşit olarak erişebilmelidir.

c) Bireylerin ihtiyaçlarına göre makul düzenlemeler yapılmalıdır.

d) Genel eğitimden etkin bir şekilde yararlanabilmeleri için engelliler, genel eğitim sistemi içinde ihtiyaç duydukları desteği almalıdır.

e) Engellilere yönelik bireyselleştirilmiş etkin destekleyici tedbirler, engellilerin tam katılımı hedefine uygun olarak, akademik ve sosyal gelişimi artırıcı ortamlarda sağlanmalıdır."

EHİS bütünleştirmeyi sadece bir hak olarak kabul etmekle kalmamış, bütünleştirme yoluyla eğitimin hedeflerini içeren bir çerçeve de sunmuştur. Sözleşme, uluslararası kuruluşlara ve hükümetlere özel ihtiyaçlı bütün bireyler için kaliteli bütünleştirme sisteminin sağlanması için bir takım yükümlülükler getirmiştir. Sözleşme beş seneyi aşkın bir sürede, sivil toplum kuruluşlarının ve hükümetlerin bir araya gelip toplantılarda yürüttükleri tartışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Bütünleştirme yoluyla eğitim, yetersizliği veya farklılıkları olan bireyler alanında çalışan sivil toplum örgütlrtinin yıllarca mücadele verdikleri bir alan olmuş, EHİS'in oluşturulduğu zamandaki müzakere ortamı da bütünleştirme adına ortak bir tutumun sergilenmesine imkan sağlamıştır [87].

EHİS'in imzalanmasıyla, o zamana kadar engelliler konusunda çok fazla çalışma yapmamış bulunan UNICEF bütünleştirmenin teşvik edilmesini öncelikli hedefleri arasına almıştır. UNICEF'in genel merkezlerinde ve ülke ofislerinde özel ihtiyaçlı öğrencilerin saptanması, okulların erişilebilirliği, öğretmen eğitimleri, engellilik, insan hakları ve bütünleştirme konularında bilgi toplanması ve bu alanlarda kaynak yaratılması çalışmalarına başlamıştır [87].

UNESCO da benzer şekide 2008'de düzenlenip kaynaştırma / bütünleştirme yoluyla eğitime odaklanan "Uluslararası Eğitim Konferansı"ndan sonra bu konuya öncelik vermeye başlamış, 2009 yılında da "Bütünleştirme için Politika Önerileri" adlı raporu yayımlamıştır [81]. UNESCO ve Avrupa Özel Eğitimi Geliştirme Ajansı, 2010 tariinde kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitim sisteminde dünyadan iyi

örneklerin bir araya getirildiği “Bütünleştirme Hareketi: Yeni Bir Kaynak” (Inclusive Education in Action: a New Resource) isimli bir internet sitesi kurmuşlardır [85].

Özet olarak, uluslararası toplumun “herkes için eğitim” amacına ulaşmak için koyduğu önemli hedefler, geliştirdiği stratejiler ve bu konuda gelişmeleri izlemek için kullandığı mekanizmalar mevcuttur. Ancak, engellilere yönelik bütünleştirme alanında yapılan taahhütlerin uzun süre büyük ölçüde kağıt üzerinde kaldığı görülmektedir. EHİS’in 2006 yılında imzalanmasıyla, kaynaştırma / bütünleştirme yoluyla eğitim için yeni bir yol haritasının çizildiği ve somut adımların atılmaya başlandığı görülmektedir.

4.2 Dünyada Kapsayıcı Eğitim Anlayışı

Özel eğitimin ilk izleri Avrupa’da başlamıştır. Engelli kişilerin yetiştirilmesinde 17. yüzyıldan önceki süreçte çok fazla gelişme yaşanmamıştır. Yasal manada engelli bireylerin eğitilmesi ve rehabilitasyonu konusundaki ilk düzenlemeler 1600’lü yıllarda olmuştur [88]. 18. yüzyıldan itibaren engelli bireylerin eğitilmesi ve rehabilitasyonunda olumlu yönde ilerleme kaydedilmiş, kör ve / veya sağır insanlar için özel okullar açılmaya başlanmıştır [89]. Avrupa’nın ardından ABD‘de de ağır engelliler ve körler için New England’da bir alan oluşturulmuştur. Bu çeşit model tedavi ve hizmetler 1800’lü yılların ortalarına kadar devam etmiştir [88].

Farklılıkları bulunan çocukların özel eğitimi için, 1840’da “Ronard Island Zorunlu Eğitim Yasası” çıkana kadar yasal düzenleme yapılmamıştır. ABD’dedeki eğitim ofisi 1931 yılında özel eğitimi geliştirecek alan olarak kabul edilmiştir. Bununla beraber, 1800-1957 arası süreçte özel eğitimde oldukça az yasal düzenleme yapılmıştır [89].

Geçmişte, ABD ve Avrupa’da engelli bireylerin eğitiminde “normal” gelişim gösteren bireylerden farklı olarak engelli öğrenciler özel eğitim okullarında veya özel eğitim sınıflarında ayrı olarak eğitime tabi tutulmuştur. Bu dönemlerde uygulanan ayrıştırılmış eğitim nedeniyle engel türlerine göre etiketlenmiş çocuk sayısı artmış, bu sebeple mevcut özel eğitim okulları yetmemeye başlamış, bu

durum ağır derece engelli çocukların bu tip okullardan faydalanamamalarına neden olmuştur. 1939 yılında Skeels ve Dye “ayrıştırılmış özel eğitimin etkinliği” ile ilgili bir çalışma yapmış, engelli bireylerin yaşam ve eğitim çevresinde yapılacak olan “normal”e yakın düzenlemelerin onların eğitiminde daha olumlu sonuçlar doğurduğunu bulmuştur. Bu çalışma engellilerin eğitimine dair var olan düşünceleri etkilemiştir, Skeels ve Dye tipi düşünce 1960’lı yıllarda daha çok taraftar bulmuş ve bütün bu gelişmeler ışığında ülkeler yasal mevzuatlarında bir takım düzenlemeler yapmaya başlamıştır [90].

Kaynaştırma 1970’lerden itibaren bir çok ülkede uygulanmaya başlanmıştır, İtalya’da 1971, Fransa’da 1975, Norveç’te 1976 yıllarında yürürlüğe giren mevzuatla yasal olarak kabul edilmiştir.

Aşağıda eğitim konusunda başarıları tüm dünyaca kabul gören ülkeler arasında olan ABD, İngiltere ve Almanya’da kapsayıcı eğitim anlayışı detaylandırılmıştır.

4.2.1 ABD

ABD’de özel eğitimin tarihi 19. yüzyılın başlarına dayanmaktadır [91]. 1850’lerden önce erişkin ve çocuklar için kamu hizmetleri yok denecek kadar azdı. Farklılığı, yetersizliği olan bireyler genellikle yoksullar yurtlarına ve diğer yardım merkezlerine terk edilmekte, eğitim olanaklarından mahrum bırakılmaktaydı [92]. Sağır ve körler için çok az özel eğitim programı bulunmaktaydı. Bunun üzerine 1860 yılında kamuda özel okul sistemi kurulmuştur [93]. 1817’de sağırlar, 1829’da körler ve 30 yıl sonrasında da zihinsel engelliler için okullar açılmıştır. Kamu okullarında ilk özel sınıf duyma bozukluğu olanlar için, daha sonra 1896’da zihinsel engelliler için açılmıştır. 1899 da fiziksel engelliler, 1900 de körler için açılan sınıflar bunu izlemiştir. 1900’den itibaren özel eğitim hizmet ve prıogramları tüm ülkede kamu okullarının büyük çoğunluğunda uygulanmıştır [92]. 1932 yılından sonra kamu bütün çocukların eğitimini karşılamak adına federal yaptırımlara başlamıştır [94].

1960 ve 1970’lerin başında aile ve avukatların çabalarıyla, 1975’de Amerikan Kongresi “Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası”nı kabul etmiştir [92].

PL 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası: Bu yasa beraberinde engelliler için bir çok değişiklik getirmektedir. Bu yasayla 3-21 yaş arası engel derecesi ne olursa olsun bütün çocuklara devlet tarafından uygun ve ücretsiz eğitimi sağlamak hedeflenmiştir. Yasayla "en uygun ve en az kısıtlayıcı eğitim ortamı" düşüncesi önem kazanmıştır. Bu fikir engelli çocukların engeli bulunmayan çocuklar ile aynı ortamda eğitimlerini sağlamıştır [91] [93] [88].

PL 99-457 Engellilerin Eğitimini Düzenleme Yasası: PL 94-142 yasası "Bütün engelliler için eğitim yasası" olarak isimlendirilse de her yaştaki engelli bireyi kapsamamaktadır. Erken müdahalenin öneminin giderek anlaşılmasıyla hem farklılıkları olan çocuklar hem de aileleri için bu yasanın daha küçük çocukları kapsaması için artan baskılar sonucunda 1986'da yürürlüğe girmiştir [95]. Yasa, diğer düzenlemeler gibi sadece "farklı" çocuklara odaklanmamış bununla beraber aileleri de ele almıştır [88]. PL 99-457 yasası, aileler ve çocuklar için doğdukları zamandan itibaren devletin sermaye ayırarak plan, program geliştirmesini sağlamıştır [95].

PL.101-476 Özürlü Bireylerin Eğitim Yasası (IDEA): P.L.94-142'de 1990 yılında yapılan değişikliklerle yasa "PL.101-476 Özürlülerin Eğitim Yasası (IDEA)" adını almıştır [92]. Yasayla okulların, engelli çocukları engeli bulunmayan akranlarıyla birlikte mümkün olan en yüksek oranda eğitilmeleri vurgulanmıştır [96]. Yasa, PL.94-142'deki ana şartları almış fakat bazı önemli eklemeler yapılmıştır. Bunlar [88]:

- "Otizm ve tramvatik beyin incinmesi engellilerin iki yeni sınıflandırması olarak eklendi.
- Okullara engelli öğrencinin bireysel gereksinimleri için destek hizmetleri eklenmektedir.
- Yasaya rehabilitasyon, danışma ve sosyal çalışma bölümleriyle ilgili hizmetlerinin tarifleri eklenmiştir."

İDEA altı temel ilkeye dayanmaktadır [97]:

- "Sıfır reddetme: Bütün özürlü çocuklara ücretsiz ve uygun kamu eğitimi sağlanması zorunludur.

- Ayrımcı olmayan değerlendirme: Engelli bireyin en uygun eğitimi almasını sağlayacak ayrımcı olmayan bir değerlendirme süreci. Her öğrenci özel eğitim programına yerleştirilmesinden önce kültürel ve dilbilim geçmişine uygun test sınavına tabi tutulması ve bu sınav üç yılda bir tekrarlanmasıdır.
- Bireysel eğitim programı: Özel eğitime kabul edilen her engelli öğrenci için bireysel eğitim programı (BEP) hazırlanmalıdır. BEP öğrencinin mevcut performansına ve bir okul yılındaki eğitim hedeflerine ve bu süreçte engelli çocuğun alacağı hizmetlere bağlı olarak hazırlanmış programdır.
- En az kısıtlayıcı çevre: Engelli öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını en uygun şekilde karşılayacak engelli olmayan öğrencilerle birlikte mümkün olan en üst kalitede eğitilmelerinin sağlanmasıdır.
- Gerekli yöntem: Yasal düzenlemeler, eğitimsel kararların doğruluğunu sağlamada ve bu kararları uygulamada eğitimcilerin ve ailelerin sorumluluğunu da beraberinde getirmektedir.
- Ailenin katılımı: Aileler BEP'in hazırlanması süreçlerine bu sayede çocuklarının eğitimine katılırlar."

Amerika'da okullar, hala yürürlükte bulunan yasayla, engelli çocukların engeli bulunmayan çocuklarla beraber mümkün olan en yüksek oranda eğitimine devam etmektedir. Fakat gerekli destek hizmetleri sağlansa bile çocuk okulda yeterince başarı elde edemiyorsa okul yönetimi, engellilik hali bulunan öğrenciyi özel eğitim okuluna yönlendirebilmektedir [96].

PL 105-17 Özürlü Bireylerin Eğitim Yasası: Bu yasayla ABD, bütün çocukların genel eğitim sınıfında eğitim almalarını hedeflemiştir [88]. Yasa, okul öncesi çocuklara (3-5 yaş) uygun özel eğitim hizmetini temin etme şartını içermektedir. Bebekler için de benzer hizmetleri teşvik eden düzenlemeler getirmiştir [98].

4.2.2 İngiltere

İngiltere'de 1944 yılında çıkarılan "Eğitim Yasası"nda erken eğitimin özel eğitimdeki önemine vurgu yapılmış, eğitim ortamlarına ve öğrencilerin bu ortamlara nasıl yerleştirileceğine ilişkin düzenlemelere yer verilmiştir. Buna göre

özel eğitim ihtiyaçlı birey yetersizliği ileri durumda değil ise gerekli düzenlemelerin bulunduğu genel eğitim okullarında, yetersizliği ileri durumdaysa özel eğitim okullarında eğitimlerine devam eder. 1944 yılındaki yasada madde 33/2, 1976 yılındaki "Eğitim Yasası"nda madde 10 ile değiştirilmiş olup buna göre özel eğitim ihtiyaçlı birey sadece okullarda gerekli düzenlemeler yapılmamış ve uygun ortamlar yoksa ya da aşarı kamu harcamaları gerektiren durumlar söz konusu ise ayrı eğitim okullarına gönderilmektedir [99].

İngiltere'de 1981 yılında çıkarılan eğitim yasasıyla beraber özel eğitim ihtiyacı olan bireylerle ileri zamanlarda özel eğitime gereksinimi olabilecek kişilerin genel eğitim okullarında yapılacak düzenlemelerle eğitim alabilmeleri hedeflenmiştir [100]. Bireylerin engel gruplarına göre sınıflandırılması bu yasal düzenleme doğrultusunda ortadan kaldırılmıştır [101]. 1993 yılında çıkan Eğitim Yasası (Education Act and Regulations) ve 1994 yılında yürürlüğe girmiş bulunan Uygulama Kılavuzu (Code of Practice) ile bütün engel gruplarındaki çocuklar hakkında düzenlemeler belirlenmiştir [96]:

- "Eğitim sürecinin her aşamasındaki özel gereksinim ihtiyacı olan bireyler saptanmalıdır. Bu bireylerin gereksinimleri devam ettiği sürece sağlanan hizmetler de devam etmelidir.
- Özel gereksinimli bireyler mümkün olan en geniş ve en kapsamlı eğitim sistemi ve kaynaştırmadan faydalanmalıdır.
- En etkili eğitim ve değerlendirme hizmeti aile ile okul arasındaki işbirliği sonucu sağlanabilir."

İngiltere'de özel ihtiyaçları olan çocukların eğitimlerinin genel okullarda gerekli düzenlemeleri yaparak sağlamak eğitim kurulları ve yerel eğitim otoritelerinin görevlerindendir. Ailelerin de görüşü alınarak, genel eğitim kurumlarında özel ihtiyaçlı öğrencilere yönelik gerekli görülen düzenlemeler yapılmaktadır [101].

İngiltere'de eğitim çağında bulunan çocukların %20 sinin eğitimlerinin bir evresinde mutlaka özel eğitime gereksinimi olabileceği düşünülmektedir. Okullardaki düzenlemelerle, bütün öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden mümkün olan en üst seviyede yararlanması hedeflenmiştir. Yapılan bu

düzenlemelerle özel gereksinimli öğrencilerin önemli bir kısmının eğitimlerini genel eğitim kurumlarında yapmaları sağlanmış olup özel eğitim ihtiyaçlı öğrenciler zorunlu kalınan durumlar dışında özel eğitim okullarına gönderilmemektedir [96].

İngiltere bu konuda İspanya'ya örnek olmuş, İspanya'da da 1985 yılında resmi kaynaştırma projesi başlatmış, eğitimcilerin de katkılarıyla başarıya ulaşmıştır.

4.2.3 Almanya

Almanya'da özel eğitimin geçmişi 2 yy önceye dayanmaktadır. İlk olarak 19. yy.da özel eğitimden maddi yardımlar ve kilise dernekleri sayesinde görme ve işitsel engelli bireyler, okul ve evlerde faydalanmıştır. Yüzyılın sonunda ilk defa engellilerin eğitimi için kamu okullarının kurulması adına yasal düzenlemeler yapılmıştır. 1880 ve 1920 yıllarında görme ve işitsel engelli bireyler için açılmış bulunan okullarda çeşitli öğrenme sorunlarının ortaya çıkmasıyla birlikte, yüzyılın ilk yarısında davranış ve öğrenme problemi olanlar ve fiziksel ve zihinsel engelliler için okullar açılmıştır. 1960 ve 1970 döneminde, tüm engelli öğrencilerin doğru eğitimi alabilmesi ve mümkün olan en fazla oranda gereksinimlerinin karşılanması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu durum, özel okul sayısının artmasına ve özel eğitim konusunda büyük oranda ilerlenmesine imkan tanımıştır.

1980 yılından itibaren engelli öğrenciler artan oranlarda, "pilot okul projeleri" adı altında kaynaştırma okullarında bütünleştirilmektedir. Bu sayede özel okullar ile kaynaştırma okulları arasında çeşitli şekillerde işbirliği oluşmuş ve bütün okulları içine alan kaynaştırmayı bünyesinde barındıran bir eğitim sistemi gelişmiştir. Bugün Almanya, iyi organize edilmiş özel eğitim okulları sistemine sahiptir.

Özel ihtiyaçlı öğrenciler; genel okullarda eğitimlerine devam edebilmek için oldukça fazla eğitim yardımına gereksinim duymaktadır. Almanya'da özel ihtiyaçlı öğrencinin eğitiminde "mümkün olduğunca özel yardım, mümkün olduğunca birlikte eğitim" ilkesinden hareket edilmektedir. Genel eğitim kurumlarında başarılı olamamış engellilik hali bulunan öğrencilerin özel eğitim kurumlarına devam etmeleri gerekmektedir [91].

Özel okullar genel okullarla veya merkezlerle işbirliğine girerek “normal” gelişim gösteren çocuklarla bir arada eğitilmesi için yıl bitiminde özel ihtiyaçlı öğrencinin bir sonraki yıl özel okula devam edip etmeyeceğine karar vermektedir. Bu çocuklar genel okullarda da özel eğitim almış danışman öğretmenlerden son derece etkin yardım alabilmektedir. Zorunlu temel eğitim özel ihtiyaçlı öğrenciler için uzatılabilmektedir, mesleki eğitimin ilk yılı genel okullarda da verilebilmektedir. Az veya tam görme / işitme engelli, hem işitme hem de konuşma engelli, normalin altında zeka seviyesine sahip, zihinsel engelli, otistik, öğrenme güçlüğü çeken, fiziksel engelli, konuşma bozukluğu yaşayan çocuklar için açılmış özel okullar da ayrıca mevcuttur [101].

4.3 Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim Anlayışı

Türkiye’de özel eğitim hizmetlerine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilk girişimleri 1950’li yıllarda “Korunmaya Muhtaç Çocuklar Yasası” ile başlamıştır [102]. Milli Eğitim Bakanlığı'nca özel eğitime ihtiyacı olanlar için gerekli kurumların kurulması 6772 sayılı yasanın 22. maddesi ile güvence altına alınmıştır. Diğer önemli bir gelişme de 1961 Anayasasının 48. Maddesi’nde yer alan "herkes sosyal güvenlik hakkına sahiptir” ve 50. maddesinde bulunan "Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır" hükümlerinin yer almasıdır. Bu hükümlerden sonra eğitimle hakkında çıkarılan bütün yasa ve yönetmeliklerde özel eğitime değinilmiştir [103].

1983 yılında yürürlüğe girmiş olan “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası” ilk kez özel gereksinimli çocukların kaynaştırma yöntemiyle eğitim görmelerinin gerekliliğinden söz etmiştir. Yasada engelli öğrencilerin, engellilik hali bulunmayan akranlarıyla eğitim almaları konusunda okul idarelerinin önlem almaları gerektiği açıklanmıştır [104].

Özel eğitim ve rehberlik konusundaki ihtiyaçların artmasıyla beraber 1992 yılında 3797 sayılı kanunla “Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü” kurulmuştur. Bu birimin görevi özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları, meslek okulları, rehberlik araştırma merkezi ve meslek eğitim

merkezlerinin programlarını, araç ve gereçlerini, ders kitaplarını hazırlamaktır [43].

1997 yılında çıkarılan KHK/573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameyle kaynaştırma uygulaması tekrar gündeme gelmiştir. Kararnamenin 12. maddesinde özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasına, yaşıtları ile birlikte aynı kurumlarda uygun yöntem ve tekniklerle eğitim almalarına vurgu yapılmıştır. 14. madde ile de ilk kez bireysel ve grupla eğitim imkanı sağlayan özel eğitim desteği sağlanmasının kararı alınmıştır [105]. En son 2000 yılında ocak ayında yürürlüğe giren ve 2006 ve 2012 yıllarında değişiklikler yapılan "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"nde kaynaştırma uygulamasına yönelik açık ifadeler kullanılmıştır.

4.4 Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Kaynaştırma Uygulaması ve Modelleri

Her çocuk farklı özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar bazı sınırları aştığı zaman genel eğitim sistemi yetersiz kalmaya başlamakta özel eğitim sistemine gereksinim artmaktadır. İhtiyaç duyulan hizmetlerden biri; bireyin kimseye bağımlı olmadan yaşamasını amaçlayan, bireysel olarak planlanmış, bireyin akranlarıyla birlikte eğitim almasına olanak tanıyan kaynaştırma eğitimidir. İnsan hakları ve sosyal adaletle de ilgili olan kaynaştırma, sadece eğitimle ilgili bir kavram değildir.

Yaklaşık son on yıldır kaynaştırma eğitimi, farklılıkları/ yetersizlikleri olan öğrencilere eşit öğrenme imkanları sunan temel ve en faydalı çözüm yöntemi olarak kabul edilmektedir.

Kaynaştırma filozofik yönden genel eğitim sınıflarına entegre edilerek özel gereksinimli öğrencilerin etiketlenmelerinin yok edilmesi ve "normalleşmesi"dir [106].

Kaynaştırmayı en genel haliyle Kırcaali-İftar; "gerektiğinde özel gereksinimli öğrenciye ve/veya sınıf öğretmenine destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencinin normal eğitim ortamında eğitilmesidir" şeklinde tanımlamıştır [107].

Kaynaştırma uygulaması eğitimin en az kısıtlayıcı özellikteki ortamlarda karşılanması temeline dayanmaktadır. Bu temele göre yetersizliği olan öğrencilerin akademik gelişimiyle birlikte diğer gelişim alanlarındaki ihtiyaçları da dikkate alınarak olabildiğince "normal" gelişim gösteren akranları ile beraber eğitilmeleri öncelikle düşünülmektedir.

Özel gereksinimi olan öğrenci için; öncelikli olarak öğrencinin engelinin derecesini, daha sonra yaşadığı çevreyi, duyusal ve sosyal özelliklerini, ailesinin özelliklerini göz önünde tutarak en az düzeyde kısıtlayıcı ortam belirlenmelidir [108].

Kaynaştırma uygulamasıyla öğrenciler genel eğitim sınıflarına devam ederek eğitimin bir parçası olur ve kendi özel eğitim hizmetlerini karşılamak için destek hizmetlerinden yararlandırılır [109].

Özel gereksinimi olan öğrencilerin destek hizmeti sağlanmadan genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi, öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanması bakımından zordur [110]. Özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarında sağlıklı olarak kaynaştırılması, bu çocukların öğrenmeleri, ebeveynleri ve okul yöneticileri için planlı ve uzun bir süreç gerektirmektedir. Başarılı kaynaştırma yöntemleri için koşullar dikkatle incelenmelidir. İçeriğin ve kaynakların özel gereksinimli çocuklara uygun olarak hazırlanması gerekmektedir [111].

Bütünleştirme kavramı, son otuz yıl zarfında özel gereksinimli bireyler için sosyal ve eğitim politikalarında baskın bir güç olmuştur. Son on yıl içinde, özellikle kaynaştırma eğitimi bütünleştirme kavramı hâkimiyeti altında kalmaya başlamıştır. Bu iki kavram birlikte özel gereksinimli bireylerin eğitimi konusunda hizmetler yaratmak için yol gösterici ilkeler haline gelmiştir [112].

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2000) 68. maddesinde kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamasının ilkeleri belirlenmişitir:

- "Özel eğitim gerektiren her bireyin akranları ile birlikte aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır.

- Hizmetler bireylerin yetersizliklerine göre değil, bireylerin eğitim gereksinimlerine göre plânlanır.
- Hizmetler okul merkezli olur.
- Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi dayanışmasına dayalı olarak gerçekleşir.
- Bütün bireyler öğrenebilir ve öğretilebilir.
- Kaynaştırma, bir program dahilinde verilen bir özel eğitim uygulamasıdır."

2006 ile 2012 tarihli yönetmeliklerde, özel ihtiyaçlı çocuklar için özel araç-gereç ile eğitim materyallerinin hazırlanmasına, hazırlanan BEP'e ve BEP geliştirme birimine, destek eğitim odasına yönelik dikkat edilmesi gereken hususlar açıklanmıştır ve çocukların yerleştirileceği sınıfların özelliklerine ayrıntılı yer verilmiştir. Bir sınıfta en fazla iki tane özel eğitim ihtiyaçlı çocuk olacak şekilde eşit bir biçimde yerleştirilmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Kaynaştırma yoluyla eğitimin kapsamı sebebiyle birçok elemanı bulunmaktadır. Bu elemanlar; özel gereksinim olmayan çocuk, özel gereksinimi olan çocuk, sınıf öğretmeni, özel gereksinimi olmayan ve olan çocukların aileleri, okul yöneticileri olarak sıralanabilmektedir.

Engellilik hali olan çocuklar genel ortamlar içerisinde engeli bulunmayan bireylerle birlikte oldukları ölçüde topluma uyum sağlayabilmektedir. Çünkü özel ihtiyaçlı çocuklar da yetişkinleri ve akranlarını gözlemleyerek davranışlarını biçimlendirmektedir. Özel gereksinimli çocukların kaynaştırmada sosyal gelişimine ek olarak akademik alanda da hızlı bir şekilde gelişecekleri düşünülmektedir. Bunun sebebi olarak, genel eğitim sınıflarlarında olan rekabetçi ortamların, çocukların öğrenme hızlarını arttırması gösterilebilmektedir [113]. Kaynaştırma eğitiminin farklılıkları bulunan çocuklara yararları şu şekilde sıralanabilir:

- "BEP aracılığı ile kapasite ve öğrenme hızına göre eğitim alırlar.
- Kendine güven, takdir edilme, cesaret, sorumluluk gibi sosyal değerleri gelişir.
- Özelliklerine uygun ortamdan dolayı uyum ve başarısı artacaktır.

- Olumsuz davranış yerine olumlu davranışları artacaktır.
- “Normal” gelişim gösteren öğrencilerle birlikte çalışmaları daha büyük başarılar için kendilerinde istek ve cesaret uyandırır.
- Bu öğrenciler “normal” gelişim gösteren öğrencilerden bazı davranışları öğreneceklerdir.
- Eğitim programlarına ek olarak aile eğitimi, sosyal, kültürel ve serbest zaman etkinlikleri sayesinde öğrenmeleri gelişir.”

Anne ve babalar, okul ve ev arasında bir köprü kurmalarından ötürü çocuklarıyla birlikte öğretmenlerinin çabalarını da destekleyici bir role sahiptir. Bu sebeple kaynaştırma uygulaması, ailelerin bir takım bilgi ve becerilerinin de gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Özel gerekinimli öğrencilerin aileleri, çocukların bireysel eğitim programları hazırlanırken söz sahibi olabildiklerinden onların eğitimlerinde aktif rol almaktadır. Çocuklarının eğitimlerine destek sağlamak onlara moral verir, kendilerini toplumdan dışlanmış hissetmemeye başlarlar ve diğer aileler ile itişimleri gelişir [114].

Özel gereksinimi bulunmayan öğrencilerin aileleri açısından kaynaştırma uygulamasının olumlu sonuçları, bu programın, kendi çocuklarına bireysel özellik ve farklılıklara saygı duymayı öğrenme şansı vermesi olarak özetlenebilmektedir [114].

Genellikle kaynaştırma ortamında bulunan “normal” gelişim gösteren öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin olumsuz etkileneceği düşünülmektedir. Fakat araştırmalar, bu öğrencilerin sosyal ve problem çözme becerilerinin daha fazla gelişmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Kaynaştırma uygulamalarındaki özel ihtiyaçlı öğrencilerle bir arada ve etkileşim içinde bulunmak, “normal” gelişim gösteren çocukların, kişisel farklılıkları fark edip kabul etmesi açısından, bakış açılarının, sosyal, duygusal değer yargılarının gelişimi açısından olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağlamaktadır [115].

Engellilik hali bulunan öğrencilere yönelik olumsuz tutum ve davranışlar genellikle altı yaşlarında yani ilköğretim çağı sonrasında gelişmektedir [116].

Araştırmalar “normal” gelişim gösteren çocukların farklılıkları olan akranlarına karşı olumsuz tutumlarını belirlemiştir. Alanyazın engellilere yönelik olumsuz tutumlarla ilgili önemli veriler sağlamaktadır. Nowicki, Nabors gibi araştırmacılar engellilere dönük olumsuz tutumların var olduğunu ifade ettikleri çalışmalarında [117] [118], farklılığı bulunan öğrencilerin ihmal, inkâr ve sosyal ret ile yüz yüze kaldıklarını belirtmişlerdir. Murray ve Greenberg, farklılıkları olan öğrencilerin akranlarına oranla daha yoğun bir biçimde dışlanma yaşadıklarını belirlemişlerdir. İlköğretim çağında bulunan engelli bireylerin tutumlar yönünden durumu değerlendirilince Özyürek tarafından belirtilen “tutum değiştirme unsurları” daha da önem kazanmaktadır. Genel eğitim sınıflarında “normal” gelişim gösteren çocukların engellilik durumuyla karşılaşmalarının ve olumlu dacranışlar geliştirmelerinin iki önemli yolundan bahsedilebilmektedir. Bunlardan ilki engellilik halindeki çocuklar ve “normal” gelişim gösteren çocukların doğrudan teması ikincisi de bilgilendirme araçlarıdır [119].

Kaynaştırma Modelleri

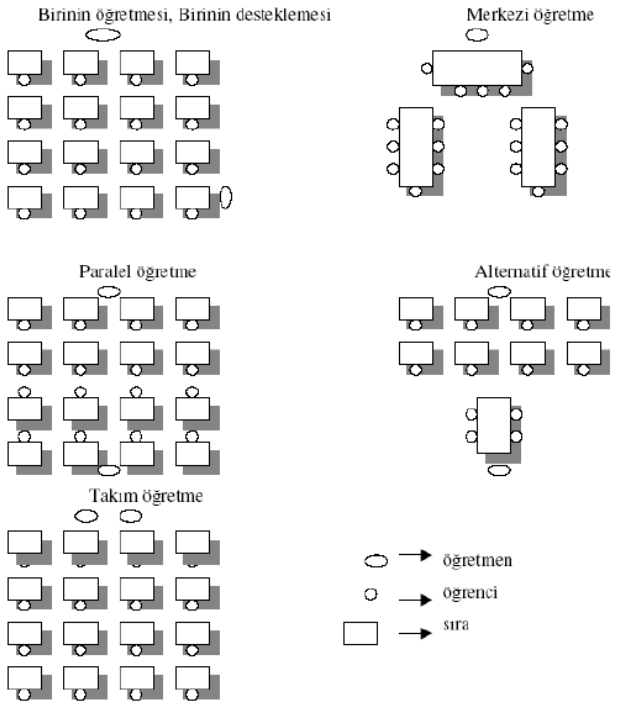
Genel eğitim sisteminde öğrencilere hizmet verebilmek için üç model kullanılmaktadır. Birinci modeli ‘sınıfta uzman tarafından verilen ders’ oluşturmaktadır. İkincisi ‘danışman öğretmen’ üçüncüsü de ‘eş öğretmen’ modeli olarak karşımıza çıkmaktadır: [93].

- “Sınıfta uzman tarafından verilen ders: Bu seçenekte engelli öğrenciler genel eğitim sınıflarında özel eğitim hizmeti almaktadır. Uzmanla bir araya gelmek için sınıfı terk etmek yerine sınıfta kalkmakta bu noktada uzman sınıfa gelip özel eğitim hizmetini sınıfta sağlamaktadır [120].
- Danışman öğretmen (Consultig Teacher): Özel gereksinimi olan öğrenciyle doğrudan çalışmak yerine, danışman öğretmen genel sınıf öğretmeniyle kaynaştırma programını birlikte planlamaktadır. Danışman öğretmeninin bazı sorumlulukları şunlardır; sınıfı gözlemlemek, materyalleri sınıf öğretmeniyle paylaşmak, programı koordine etmek, eğitimciye çalıştay hizmeti hazırlamak [93].

Özel gereksinimli öğrenciler okul günlerini genel eğitim sınıfında geçirmekte ve doğrudan özel eğitim hizmeti almamakta bunun yerine sınıf öğretmenine destek hizmet sağlanmaktadır. Danışman öğretmen, öğretmenin sınıfındaki özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarında danışma görevindedir [98].

- Eş öğretmen (Co-teacher model): Eş öğretmenin anlamı sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeninin genel sınıfta birlikte çalışmasıdır [98](Doorlag&Lewis, 2003). Öğrencilerle doğrudan birlikte çalışmakta ve öğretme sorumluluğunu paylaşmaktadırlar [120] [93]. Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni öğrenciye dersi aynı odada vermektedir. Gerekli düzenlemeler ve yerleştirmeler yapıldığı için özel gereksinimli öğrenciler genel sınıf aktivitelerine katılmaktadır [93]"

Friend and Cook eş öğretmenle ilgili altı ana yaklaşım oluşturmuştur. Bunlar; birinin öğretmesi birinin gözlemlemesi, merkezi öğretme, birinin öğretmesi birinin desteklemesi, paralel öğretme, takım öğretmesi, alternatif öğretme olarak aşağıda gösterilmiştir. Birinin öğretmesi birinin gözlemlemesi, birinin öğretmesi birinin eğilmesi, birinin öğretmesi birinin desteklemesi olarak aynı şekilde gösterilmiştir [93].



Şekil 4.1 Eş öğretmene ait yaklaşımlar [93]

4.5 Kaynaştırma Uygulamasının Kriterleri

Farklılıklara sahip, özel gereksinimli bireylerin, onlar için gerekli genel ve özel eğitimi yeterli düzeyde alabilmesi, kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaştığını göstermektedir. Bunun gerçekleşebilmesi, bazı unsurların var olması ve gerekli koşulların sağlanmasına bağlı bulunmaktadır. Başarıya ulaşmakta etkili olan bu unsurlar; öğretmenler, "normal" gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri, okul yönetimi, işbirliği halinde çalışma, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi, destek özel eğitim hizmetleri, ek hizmetler ve öğretimsel uyarlamalar olarak gösterilmektedir [107].

Sınıf Öğretmenleri: Kaynaştırma uygulamalarında başarıyı etkileyecek en önemli unsur öğretmendir [121]. Öğretmenin yaşı, deneyimi, aldığı destek, özel eğitim ihtiyaçlı öğrencinin özellikleri, öğrencinin ailesinin ilgisi öğretmenin kaynaştırma uygulamasına karşı tutumunu etkilemekte olup, kaynaştırma uygulamasını kabul eder bir tutumda olduğu zaman, bu durum "normal" gelişim gösteren öğrencilerin

farklılıkları bulunan öğrencilere karşı tutumunu da etkileyebilmektedir [114] [107] [122].

"Normal" Gelişim Gösteren Öğrenciler: "Normal" gelişim gösteren öğrencilerin, yetersizliği/farklılığı olan özel gereksinimli yaşıtları hakkında bilgi edinebilmeleri; onlarla ortak bir yaşam paylaşmaları yani etkileşimde olmaları yoluyla gerçekleşebilmektedir. Akran öğretimi yoluyla özel gereksinimli öğrenciye uyumsal beceriler öğretilebildiği gibi akademik beceriler de öğretilebilmektedir. [123].

Kaynaştırma Öğrencileri: Kaynaştırma uygulamasının başarılı bir şekilde yürütülmesinde özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma eğitimine hazırlanması da önemli bir etkendir [124]). Kaynaştırma öğrencisinin uyum sağlaması kolaylaştırılmalı ve gelişimi için en uygun ortam oluşturulmalıdır. Kaynaştırma öğrencilerine sınıf içinde "normal" gelişim gösteren akranları tarafından kabul görmelerini sağlayacak davranışlar ve uyulması gereken kurallar hakkında bilgi verilmesi ve kaynaştırma öğrencisine gerekli becerilerin kazandırılması, bu uygulamanın başarılı olmasını sağlayacaktır [107].

İşbirliği İçinde Çalışma: Pugach and Johnson (1995) işbirliğini; bir okulun tüm üyelerinin birlikte bir ekip olarak en yüksek kaliteyi sağlamak için birbirlerini desteklemesi olarak tanımlamaktadır [125]. Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflardaki işbirliğine dayalı öğretim yaklaşımları, bu okullarda bulunan hem "normal" gelişim gösteren hem de özel gereksinimleri olan çocukların gereksinimlerine cevap verdiği açıktır [126].

Sınıf öğretmenlerinin, çözemeyecekleri bir sorunla karşılaştıklarında, alan uzmanları, aileler ve özel eğitim öğretmenleriyle işbirliği kurması çok önemlidir. Kaynaştırma eğitiminde başarı için tüm aşamalarda işbirliği sürecini oluşturmak önemli bir unsurdur [127].

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik olarak; idari personelin, özel gereksinimli öğrenci velilerinin ve "normal" gelişim gösteren öğrenci velilerinin görüş ve tutumları; işbirliği sürecinin sürekliliği ve başarısı için önemlidir. İşbirliğinin sağlanması için gereken ön koşul; bu kişilerin etkili iletişim

yeteneklerine sahip olması ve işbirliğini destekleyici mekanaların oluşturulmasının sağlanmasıdır [128].

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, eğitsel değerlendirme çalışmaları sonunda özel eğitim imkanlarından yararlanmasına en az kısıtlayıcı eğitim ortam prensibine bağlı olarak yerleştirme kararı alınan öğrenciler için hazırlanmaktadır [114].

Bireylerin gelişimlerinin izlenmesi; BEP' lerde yer alan hedeflerin öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarına uygunluğu ve gerçekleşme düzeyi yönünden değerlendirilerek her yıl eğitim planlarının tekrar düzenlenmesi yoluyla yürütülmektedir.

Öğretimsel Uyarlamalar: Öğretimsel uyarlamalar, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmanın ve başarılı olmalarına yardımcı olmanın bir yoludur [129]. Uyarlamalar sadece özel gereksinimli öğrencilerin değil, onunla birlikte "normal" gelişim gösteren öğrencilerin de sınıfa ve etkinliklere katılımını artıracak, öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir [107].

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin (2006) 23. maddesinde "Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin yetersizlik türü, eğitim performansı ve ihtiyacına göre; araç-gereç, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirmede gerekli tedbirler alınarak düzenlemeler yapılır." ifadesiyle kaynaştırma uygulamalarında öğretimi uyarlamanın gereği belirtilmektedir.

Sınıf ortamının düzenlenmesi, sınıf içi işleyişi düzenleme, fiziksel düzenleme, sınıfa özgü olumlu bir atmosfer oluşturma, zaman kullanımı ve davranış yönetimi konularında etkisi olan uyarlamalar yapılması gerekmektedir. Öğretmenler öğretim sırasında; öğrenciyi hazırlama, içeriği düzenleme, önceki bilgileri harekete geçirme, açık ve akıcı anlatım yöntemleriyle etkili uyarlamalar gerçekleştirebilir. Öğretim sonu düzenlemeler ise, öğrenciyi ve öğretmenin kendisini değerlendirmesini, amaçlar gerçekleştirilmediği durumda öğretim sürecini tekrar değerlendirerek bazı değişikliklerin yapılmasını içermektedir [130].

Destek Hizmetler: Destekleyici özel hizmetlerin sunulması da kaynaştırma uygulamasının başarılı olmasına etki eden diğer bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Destek özel eğitim hizmetleri başarılı olarak sağlanırsa kaynaştırma uygulaması başarılı olabilmektedir. Destek özel eğitim hizmetleri; kaynak oda eğitimi, sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı olarak uygulanabilmektedir [107].

Kaynak oda eğitimi; genel eğitim sınıflarında öğrenimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin, önemli ölçüde eksiklik gösterdikleri veya ek çalışmaya ihtiyaç duydukları alanda normal sınıftan kaynak odaya alınmasıdır. Özel gereksinimli öğrenciye kaynak odada, uzman veya kaynak öğretmen (örneğin, özel eğitim öğretmeni) ile küçük grup eğitimi ya da bireysel eğitim sağlanmaktadır.

Sınıf içi yardım ise; öğrenciyi destek hizmet alması için sınıf dışına çıkarmak değil, destek hizmetini öğrenciye yardım için sınıf içine almaktır. Uzman ve öğretmen görev paylaşımını iyi yaparlarsa, bu tür yardımda özel gereksinimli öğrencinin kendisini farklı hissetme olasılığı kaynak oda eğitimine göre daha az olmaktadır. Bununla birlikte, destek hizmetin sınıf içinde yapılması, öğretmenler arasındaki zaman planlama zorluğunu ve iletişim kopukluğunu ortadan kaldırabilmektedir. [107].

4.6 Bölüm Sonucu

Kapsayıcı eğitim, öğrenme becerilerindeki çeşitlilikten, toplumsal ve kültürel farklılıklara, cinsiyet temelli eşitsizliklere kadar birden fazla konuyu dikkate alan geniş bir kavramdır. Kapsayıcı eğitimin hedefleri hem bireysel anlamda eşit eğitim imkanlarından bütün insanların yararlanmasını gerçekleştirme yönünde, hem de toplumsal anlamda çağın gereklerini karşılayan kapsayıcı bir refah toplumu oluşturma yönündedir. Demokrasinin sağlanması, sosyal adalet ve eşitlikle ilgili değer ve inançların kurulmasını ve tüm çocukların eğitim-öğretim hayatına birlikte aynı eğitim mekanlarında katılmasını amaçlayan bir araç olarak kabul edilen kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşabilmesi için eğitim mekanları

tasarlanırken, “iyi” örneklerin incelenmesi ve öğrencilerin gereksinimeleriyle belirlenmiş tasarım ilkelerine dikkat edilmesi oldukça önemlidir.

5
Dünyadan ve Türkiye'den Kapsayıcı Eğitim Mekanları "İyi" Örnekleri

5.1 Dünyadan "İyi" Örnekler

5.1.1 Hollywater School/ İngiltere

P.B & R Design Services tarafından tasarlanan Bordon, İngiltere' deki Hollywater School 2006 yılında tamamlanmıştır. Okul seksen kişilik eğitimci kadrosuyla 2-19 yaş aralığındaki öğrencilere eğitim vermektedir. 3000 m²'lik alanda inşa edilen okul, peyzaj ile yakın bir ilişki içinde çevreye uygun bir şekilde konumlandırılmıştır. Peyzaj tamamen erişilebilir olan oyun parkları, yeşil alanlar, sert zeminler ve çim oyun alanlarını içinde barındıran dışsal bir oyun alanını kapsamaktadır [131].



Şekil 5.1 Hollywater School dış görsel [132]

Güneyde yer alan genel eğitim odaları meşe ağaçlarının gölgelerinin düştüğü yeşil alan manzaralıdır. Sınır peyzajı ve yapı, tamamen erişilebilir olan oyun alanı, duyusal bahçeleri içinde barındıran sert zemin ile çim zemin olarak ikiye ayrılmış oyun bölgesini çevrelemektedir.



Şekil 5.2 Hollywater School peyzaj alanı [133]

Yapı, kütüphane alanı ile birbirine bağlanan iki ana bloktan oluşmaktadır. Giriş alanının da bulunduğu ana blok hidroterepi havuzu, yemekhane ve terapi odalarını içinde barındırmaktadır.



Şekil 5.3 İki bloğu birbirine bağlayan kütüphane alanı/ Hollywater School [131]

Eğitim alanlarının bulunduğu diğer blok destek odaları, tuvalet ve üst değiştirme odalarıyla birlikte dört adet sınıftan oluşmaktadır. Bu tasarım, okul öncesi ve ilköğretimden 16 yaş sonrasına kadarki süreye doğru bir ilerleme hissi vermektedir. Hem ilkokul hem de ortaokul seviyesinde ağır ve çoklu öğrenim yetersizliği olan çocuklar için okul bünyesinde destek üniteleri de mevcut bulunmaktadır [131].

Sakinleştirici bir atmosfer yaratmak için dikkatlice seçilen renkler farklı birimleri ve yaş gruplarını ayırmada da kullanılmıştır. Çok küçük yaştaki çocuklar için daha sıcak renkler, ortaokul ve üstü yaş grubu için için ise daha soğuk renkler tercih edilmiştir.



Şekil 5.4 Sınıf görseli/ Hollywater School [131]

Erişim ve Dolaşım

Servis ve araçların rahat bir şekilde öğrencileri indirme ve bindirmeleri için uzun bir bölge ve her hava koşulunda rahat kullanımı sağlayacak bir saçak mevcut olup (Şekil 5.5) otomatik kapılar güzel bir karşılama hissi veren danışma bölgesine açılmaktadır (Şekil 5.6).

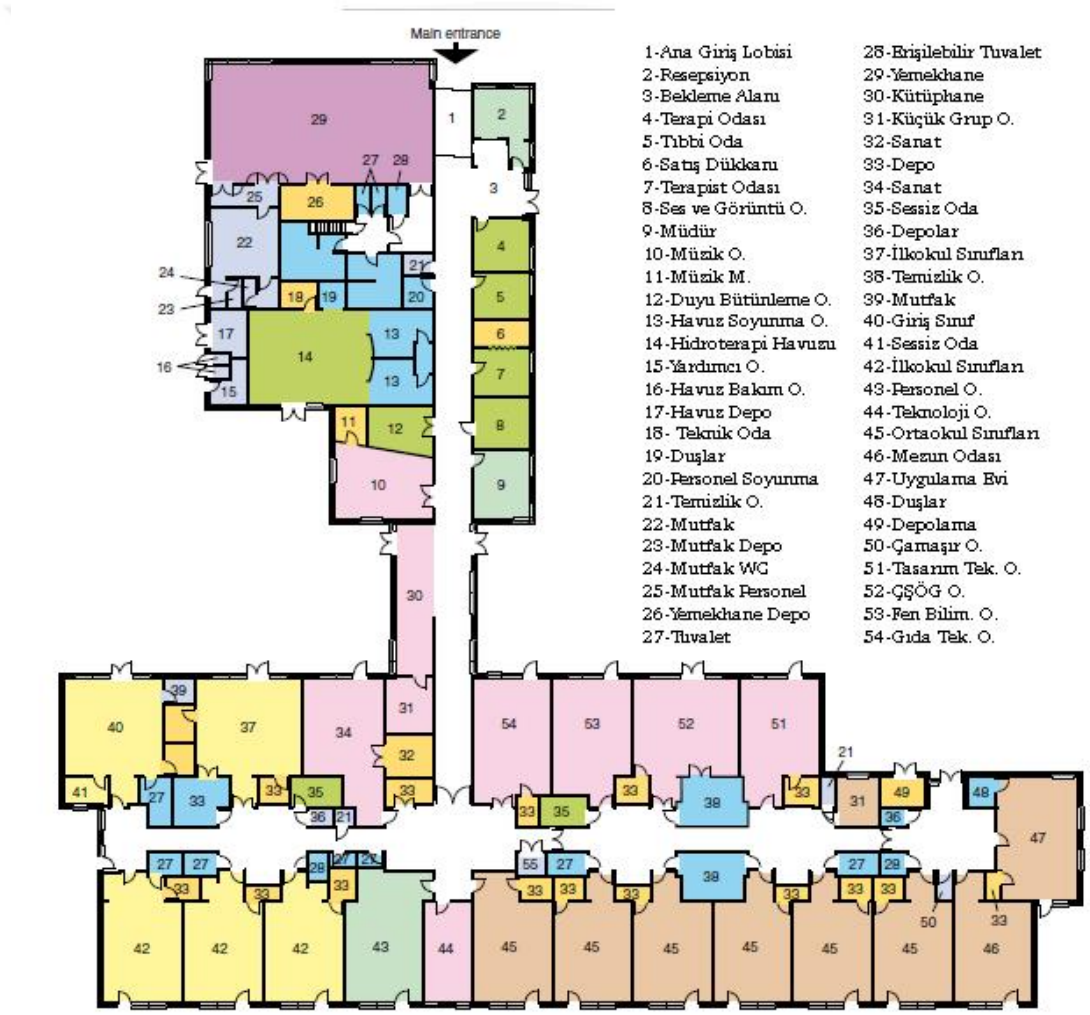


Şekil 5.5 Giriş alanı/ Hollywater School [134]

Dolaşım alanları iyi düzenlenmiş olup rotalar oldukça basittir. Yapı bir T formundadır ve dolaşımı kesintiye uğratan yangın kapıları yoktur. Yangın önlemleri; serpme su sistemleri, yangının yayılmasını önleyen otomatik kapılar ve elektromanyetik sinyal ile açılan yangın kapıları ile uygulanmıştır [131].



Şekil 5.6 Danışma alanı/ Hollywater School [131]



Şekil 5.7 Hollywater School kat planı [131]

Çevre Tasarımı

Doğal ışığı, havalandırmayı, enerji verimliliğini ve manzarayı en yüksek seviyede sağlayacak sürdürülebilir bir yaklaşım uygulanmıştır. Yüksek yalıtım seviyeleri, hava geçirmez yapı ve ısı yayan zeminler fazla aktif olmayan çocukların yaşam kalitesinin artmasında yardımcı olmaktadır.

Sıcaklığı uygun seviyede tutmak için duvarlar ve zemin geleneksel, ağır, geri dönüşmüş malzemelerden oluşan bloklar ile inşa edilmiştir. Tüm sınıf çatıları geri dönüşmüş gazeteler ile yalıtılmış, ışık birimleri düşük enerjili olarak seçilmiş ve sınıf akustiği de öğrenimi iyileştirecek şekilde ayarlanmıştır [131].

Öğrenim alanlarında dengeli ve kontrol edilebilir doğal ışık havalandırmaya, termal rahatlık ve iyi akustiğe önem verilmiş olup düşük enerji ve düşük parlaklıklı ışıklandırma ve interaktif yazı tahtalarından yararlanılmıştır [131].



Şekil 5.8 Araç park alanı ve okul girişi ilişkisi/ Hollywater School [133]

5.1.2 Heritage Park Community Special School/ İngiltere

Sheffield Design and Project Management ofisi tarafından 2005 yılında tamamlanan okul; eğimli bir arazinin alt tarafında konumlanmış olup güzel bir manzaraya sahiptir. Yapı arazinin eğiminden faydalanmaktadır, giriş katta bir otopark, farklı yaş grupları için ayrılmış oyun alanları, takım çalışmaları için sert zemine sahip bir alan ve üst kotta çim alan planlanmıştır. Okulun güvenliği yapıyı dış ortamdan ayıran çitler ve güvenlik kameralarıyla sağlanmaktadır.



Şekil 5.9 Heritage Park Community School dış görsel [131]

Yapı Tasarımı

Mimarlar kurumsal bir mekan yerine; çocukların ve personelin kendilerini iyi hissedebilecekleri sıcak bir eğitim ortamı sağlayabilmek için tasarım sürecinde okul görevlileri ile yakın temas içerisinde çalışmıştır. Bina iç mekanlarında sıcak renkler ile aşınmaya dayanıklı, sağlam yüzeyler kullanılmıştır.

Öğrenim alanları; 6-8 öğrencilik gruplar için tasarlanmış olup konsantrasyonun sağlanmasına yardımcı olmak için iyi bir akustik ve ses yalıtımıyla, iyi kalitede düşük parlaklıkta bir ışıklandırmayla ve duvarlarda en fazla alanı kazanmak için yerden ısıtmayla rahat bir çalışma ortamı sağlamaktadır [131].



Şekil 5.10 Dolaşım alanlarında bire bir destek için tasarlanmış oturma birimleri [131]



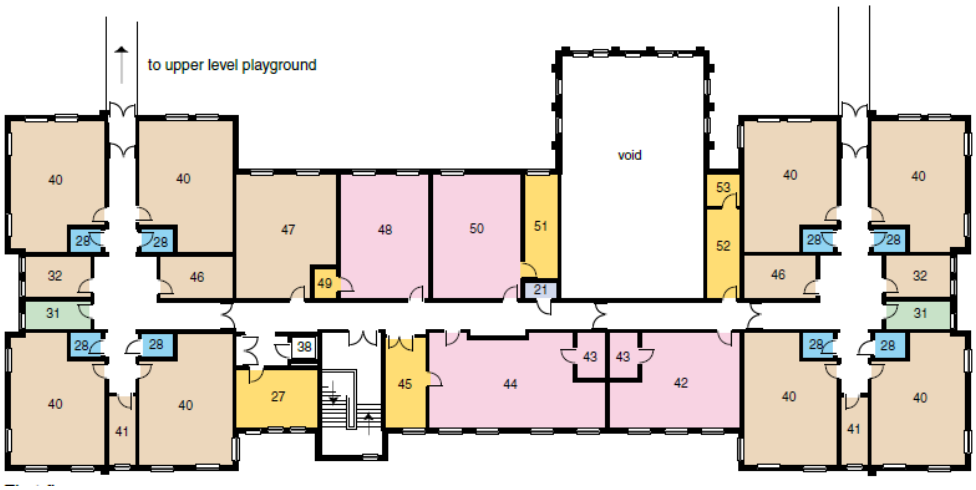
Şekil 5.11 Ortaokul sınıf alanları [131]



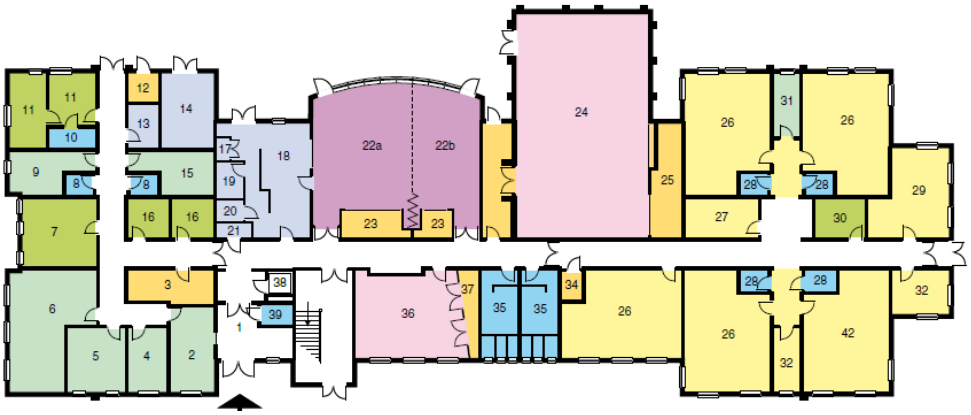
Şekil 5.12 İlkokul sınıf alanları [131]

Yapıda her birinin ayrı girişi, sınıfları, destek odaları bulunan ve birebir çalışma için ayrılan küçük odaları olan 3 ayrı uygulama evi bulunmaktadır. En küçük yaşlardaki öğrencilerin kütüphaneleri ve yemek odaları zemin katta olup daha büyük öğrenciler ise bilim, sanat, tasarım ve teknoloji alanlarına erişimleri bulunan birinci katta eğitim görmektedir. İki kat arasındaki dikey ulaşım asansör ve merdivenlerle sağlanmaktadır [131].

Beden eğitimi için kullanılan spor salonu, yemekhane, toplantı odası ve müzik alanı önceden belirlenmiş bir programa göre kullanılmaktadır. Bu alanlar; kolay erişimi sağlamak ve okul sonrası toplumun kullanımını kolaylaştırmak amacıyla ziyaretçi girişinde konumlandırılmıştır. Öğrenciler ve çalışanlar için okul bünyesinde yemek hazırlamak için bir ana mutfak ve bunun yanında kahvaltı odası bulunmaktadır. Ayrıca, ana girişin yanında çocukların çalışabilmesi için küçük odalar ve velilerin görevliler ile görüşebilmesi için ayrılan bir oda mevcuttur [131].



Şekil 5.13 Birinci kat planı [131]



Şekil 5.14 Zemin kat planı [131]

1-Ana Giriş Lobisi 2-Resepsiyon 3-Merkez Depo 4-Müdür O. 5-Personel A. 6-Personel O. 7-Bekleme O. 8-Personel WC 9-Teknisyen O. 10-WC/Duş 11-Tıbbi O. 12-Harici Depo 13-Çamaşırhane 14-Bitki O. 15-Personel O. 16-Görüşme O. 17-Depo 18-Mutfak	19-Mutfak Depo 20-Kiler 21-Personel O. 22-Toplantı O. 23-Sandalye Depo 24-Beden Eğitimi 25-Beden Eğ. Depo 26-Sınıflar 27-Kütüphane 28-WC 29-Yemekhane 30-Duyu Bütünleme 31-Büro 32-Küçük Grup 33-Depo 34-Bilgi Tek. O. 35-Soyunma O. 36-Müzik Sınıfı	37-Müzik Depo 38-Asansör 39-Erişilebilir WC 40-Genel Öğretim 41-Eğitmen 42-Sanat 43-Fen Bilimleri 44-Gıda Tekn. 45-Bilgi-işlem 46-Sessiz Oda 47-PC Odası 48-Gıda Tek. O. 49-Gıda Depo 50-Bilim O. 51-Bilimsel Haz. 52-Sanat Sınıfı 53-Fırın

5.1.3 Baytree Community Special School/ İngiltere

2004 yılında yapımı tamamlanan okul, dışarıdan öğrencilerin ve diğer insanların kolay erişimini sağlayacak biçimde Mimar David Morley tarafından tasarlanmıştır. Yapıda, biri toplu etkinliklerde diğeri ise öğrenciler tarafından kullanılmak üzere iki ana giriş bulunmaktadır.



Şekil 5.15 Baytree Community Special School dış görsel [131]

Çatı bir saçak göreviyle, servis araçlarının öğrencileri bıraktığı uzun giriş alanına gölge sağlamaktadır. Dışarıda çok kullanımlı oyun alanları, paten parkı, bisiklet yolu, yeşil alan ve macera alanı bulunmaktadır.

Yapı Tasarımı

North Somerset Meclisi okulun eğitim için de kullanılan bir toplum binası olması gerektiğini düşünen bir vizyona sahiptir. Bu görüş bina tasarımına da yansıyarak; kampüs birimleri öğrenciler ve toplumun ortak kullanımını en üst seviyeye çıkarmak adına tasarlanmıştır [131].

Ortak alanlar; özel okul ile ilkokulun ve bu okullar ile topluluk etkinliklerinin belli günlerde ve zamanlarda artmasını ya da azalmasını sağlayacak şekilde birbirleri ile bağlantılı olmalarına imkan vermektedir.

Yapı, birbiriyle bağlantılı üç kanatlı bir yerleşim olarak tasarlanmıştır. Yapının merkezinde yemek salonu bulunmakta olup okul ile vatandaşlar arasında, öncelik okulun olmak üzere, dikkatlice hazırlanan bir zaman çizelgesi aracılığıyla paylaşılmaktadır. Buradaki hareketli ve esnek duvarlar sayesinde büyük toplantılar ve okul sonrası etkinlikler için de burası kullanılabilmektedir. Salonlar ve hidroterapi havuzu okulu ziyaret edenlerin kolay erişebileceği yerde bulunmaktadır. Okulun diğer alanları öğrencilerin güvenliğini ve gizliliğini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir [131].

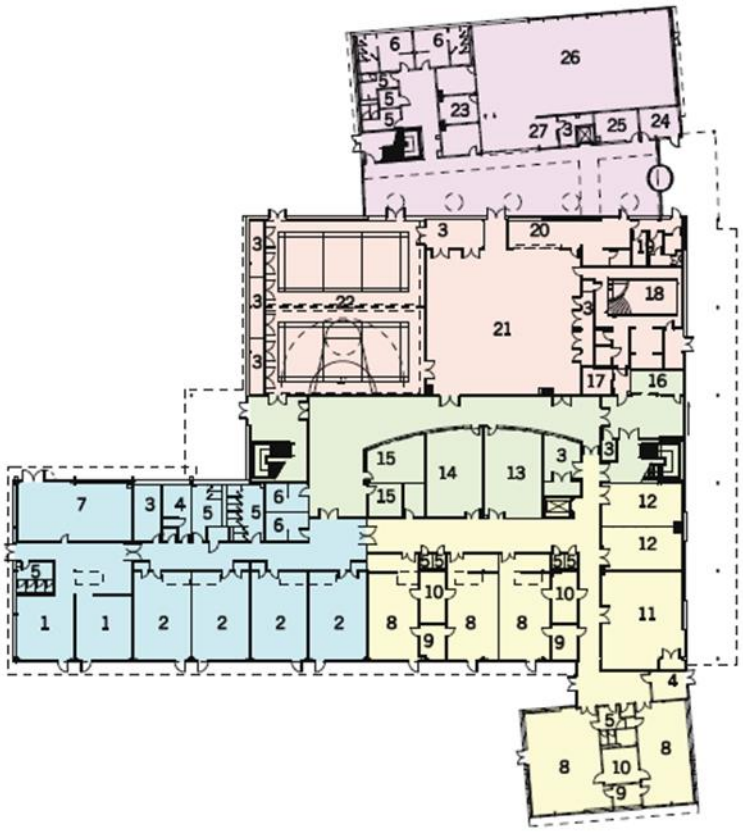
Özel okul alanı yumuşak oyun odası ve ışık terapi alanlarını da içermektedir. Her iki özel okul sınıf birimi küçük bir grup odası ve bakım odasını ortak olarak kullanmaktadır.

Çevre Tasarımı

Öğrenimi teşvik edecek doğal ışık ve havalandırmaya odaklanılmıştır. İki katlı yüksek çatı kuzey ışıklarının ve temiz havanın alttaki alanlara ulaşmasını, yansıtıcı şaftlar ise alt kattaki sınıfların arka bölgelerine ışığın ulaşmasını sağlamaktadır. Tüm sınıf pencereleri yazın güneş ışığını kontrol etmek, kışın ise güneşten ısı sağlayabilmek adına saçaklar ve panjurlarla birlikte güneye bakmaktadır.



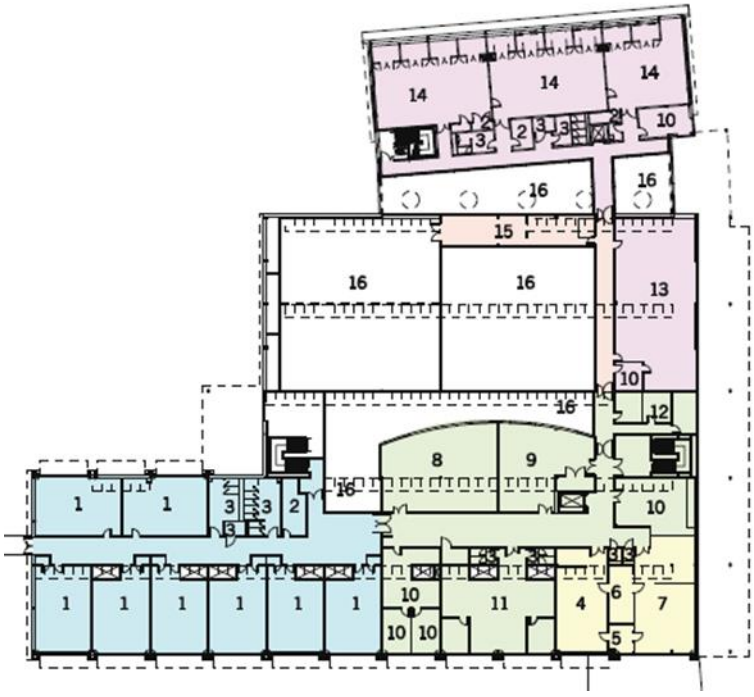
Şekil 5.16 Baytree Community Special School dış görsel [135]



BİRİNCİ KAT
1- İlkokul Sınıfı
2- Depo
3- Tuvaletler
4- Özel Okul Sınıfı
5- Dinlendirici Oda
6- Temizlik Odası
7- Yaşam Becerileri
8- Bilgi ve Teknoloji O.
9- Sanat ve Tasarım
10- Ofis/Yönetici
11- Personel Odası
12- Toplantı Odası
13- Yetişkin Eğitimi
14- Topluluk Odaları
15- Bitki Alanı
16- Boşluk

ZEMİN KAT
1- İlkokul Sınıfı (Hazırlık Aşaması)
2- İlkokul Sınıfı
3- Depo
4- Medikal
5- Tuvaletler
6- Duş ve Soyunma Odası
7- Müzik
8- Özel Okul Sınıfı
9- Dinlendirici Oda
10- Temizlik ve Soyunma Odası
11- ÖEİ kaynak tabanı (PMLD)
12- Çok Amaçlı Oda
13- Dil ve Özel İhtiyaçlar
14- Gıda Teknolojisi
15- Konuşma Terapisi
16- Okul Resepsiyonu
17- Yumuşak Oyun
18- Hidroterapi Havuzu
19- Mutfak
20- Yemek Tezgahı
21- Yemek
22- Salon
23- Toplantı
24- Polis Ofisi
25- Görüşme
26- Kütüphane ve Kaynak Merkezi
27- Kütüphane

Şekil 5.17 Baytree Community Special School birinci kat planı [131]



Şekil 5.18 Baytree Community Special School ikinci kat planı [131]

5.1.4 Hazelwood School/ İskoçya

“Öğretmenlerin çocuklara ilham olabileceği, çocukların ihtiyaçlarını ve ailelerinin beklentilerini destekleyecek güvenli bir okul yaratmaya kararlıydım” ifadeleriyle tasarımdaki amacını açıklayan Alan Dunlop ve Gordon Murray tarafından 2009 yılında tasarlanan Hazelwood School, 2-9 yaş arası ağır ve çoklu özel ihtiyaçlı çocuk ve gençlere yaşam becerilerini öğretebilmek için planlanmış bir devlet okuludur. Glasgow’un güneyinde sınırları belirgin bir park arazisinin içinde konumlanmıştır. Okulun tasarımında en iyiyi elde edebilmek için bir proje yarışması düzenlenmiş, Alan Dunlop bu yarışmayı kazanmış, projesi hayata geçirilmiştir [136].



Şekil 5.19 Hazelwood School dış görsel [137]



Şekil 5.20 Hazelwood School dış görsel [136]

Okul, 2-19 yaş arası 54 özel eğitim ihtiyaçlı öğrenci kapasitelidir. Öğrenim gören her öğrenci akut görme bozukluğu, işitme bozukluğu, zihinsel veya fiziksel bozukluklardan iki veya daha fazlasına sahiptir. Öğrencilerin çoğu otistik özellik göstermektedir. Bu nedenle tamamen bağımsız yaşam sürdüremeyip desteğe ihtiyacı olan kullanıcılar da bulunmaktadır [136].



Şekil 5.21 Hazelwood School- bahçe alanı [136]

Bu karmaşık ihtiyaçlar listesi; Hazelwood School'u yapım süresi 14 aydan uzun süren, bu sürede veliler, öğretmenler ve öğrencilerle devamlı analiz, geliştirme ve tartışma yapılan bir proje haline getirmiştir. Alan Dunlop bu sürede mimar olarak; öğrenci için gerçek bir bağımsızlık duygusu uyandırabilecek bir okul, çocuğu destekleyip öğretmeni özgür bırakacak bir güvenlik sistemi ve teşvik edici mekan tasarımı fikrine bağlı kaldığını söylemektedir [136].

Bununla birlikte kurumsal ve geleneksel düşüncelerden uzaklaşmaya çalıştığını ve amacının uzun koridorlarla meksimum doğal ışık seviyeleri tasarlayan görsel, sesli, dokunsal yönlendirmeler içeren özel bir bina yapmak olduğunu belirtmektedir. Bu bina tasarlanırken mimarlar tarafından, mimarlığın elindeki en küçük fırsatın bile bir öğrencinin öğrenmesine yardımcı olabileceğine inanılmıştır. Binanın içinde gezinme ve yönlendirme kolaylığı öğrenciler için önemli görülmüştür. Duvarlar, sıcaklık ve dokunsal özelliklere sahip mantarlarla kaplı olup çocukların okuldaki konumunu anlayabilmeleri için rota boyunca işaretler veya mesajlar sunmaktadır. Bu, çocukların bağımsız bir şekilde ve daha özgür olarak okulda hareket etmesini sağlamaktadır. Sadece duyuları desteklemenin ötesinde aynı zamanda hayal gücünü geliştiren bir çevre sunmaktadır [136].



Şekil 5.22 Hazelwood School - giriş alanı [136]

Sınıf alanları, kuzey bölümünde yeşil alanlara bakan sessiz bölümde konumlandırılmıştır.

Okul güvenli ve peyzajlı öğretim bahçeleri oluşturmak için mevcut kayın ağaçları etrafında dolaşıp eğriler çizmektedir.

Üst kotlardaki büyük camlar, kuzeye bakan sınıfların cephesinin önemli bir bölümünü oluşturur ve maksimum gün ışığının alanlara alınmasını ve ışığın eşit dağılmasını sağlamaktadır.



Şekil 5.23 Hazelwood School-sınıf alanları [136]

Görme engelli öğrencilerin kendi başlarına zorlanmadan bir yerden bir yere gidebilmeleri ve bulundukları yeri algılayabilmeleri açısından dokunarak algılanacak duvarlar ve yol izleri oluşturulmuştur. Bir sokak gibi düşünülmüş olan

okulun ana duvarlarında karaçamdan yapılmış levhalar ve mantardan yumuşak kaplamalar kullanılmıştır. Böylece hem görme engelli çocuklar için koridorlarda yumuşak kaplama malzemesi kullanılarak çarpma vb. durumlara karşı önlem alınmış hem de işitme engelli çocukların koklama yoluyla mekan farklılığını anlayabilmeleri açısından doğal çamdan oluşan malzeme kullanılmıştır. İşitme engelli veya algı bozukluğu olan çocuklara yönelik belli başlı mekanlar (depolama alanları, tuvaletler, oyun alanları) farklı renklere boyanarak çocukların bu mekanları daha kolay algılamaları sağlanmıştır [138].



Şekil 5.24 Hazelwood School-dolaşım alanı [138]

İki buçuk metre boyundaki depolama kutuları cephedeki büyük camların arkasında sağlam bir duvar oluşturmaktadır. Bu durum özellikle görme konusunda yetersizliği ve dikkat dağınıklığı olan öğrencilerde, öğrenme konsantrasyonun kaybedilmesinin önemli bir nedeni olan dış çevreden kaynaklı dikkat dağınıklığını azaltmaktadır. Öğretmenlerin, eğitimcilerin, destek personelinin, ebeveynlerin, öğrencilerin bu okula gösterdiği yoğun ilgi; şiddetli ve çoklu özel ihtiyaçları olan öğrencilerin bu yetersizliklerinin mimarinin sağladığı destekleyici bir fiziksel ortamla desteklenmesinin sağlandığını göstermektedir [136].



Şekil 5.25 Hazelwood School- bahçe alanı [138]



Şekil 5.26 Hazelwood School-plan [136]

5.2 Türkiye'den "İyi" Örnekler

5.2.1 Gülseren Özdemir Özel Eğitim ve Uygulama Okulu/ İstanbul

Mimar Durul Kuşdemir tarafından tasarlanıp Limak Vakfı tarafından yaptırılan 300 zihinsel ve bedensel engellilik hali bulunan çocuğun eğitim görebileceği Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okulu olan İstanbul'da bulunan Gülseren Özdemir Özel Eğitim Uygulama Okulu, 2018 yılında tamamlanıp faaliyete geçmiştir.



Şekil 5.27 Gülseren Özdemir Özel Eğitim Uygulama Okulu-dış görsel [139]

Okulda; orta ve ağır düzeyde zihinsel engeli olan öğrenciler, orta ve ağır düzeyde otizmi olan öğrenciler ve birden fazla engeli olan (zihinsel ve bedensel) öğrenciler eğitim ve öğretim görebilmektedir. Ayrıca okul; Türkiye' nin özel eğitim uygulama okulları içinde ilkokul, ortaokul ve liseyi beraber barındırması ve büyüklüğü ile dikkat çekmektedir.

Özellikle birden fazla engeli olan öğrenciler için iyi koşullarda eğitim verecek şekilde planlanan okulun en önemli özelliklerinden biri de öğrencilerin yanı sıra aileler için de eğitim verilmesidir. Çocuğunu okula bırakan veliler için okul içinde katılabilecekleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen kurslar yer almaktadır.

Yaklaşık 5000 m^2 kapalı alan içerisinde 27 adet derslik ve 12 adet bireysel eğitim sınıfını bünyesinde barındıran okulun içerisinde ayrıca oyun odaları, uygulama evleri, atölyeler, müzik derslikleri, görsel sanatlar derslikleri ve beden eğitimi salonları bulunmaktadır. 12 adet bireysel eğitim sınıfı ihtiyaca bağlı olarak otizmli öğrencilerin sınıflarına da dönüştürülebilmektedir. Okulda 22 adet gözlem odası mevcut olup okul, sınıf adedini 35'e kadar artırabilecek şekilde tasarlanmış esnek bir yapıya sahip olmasıyla dikkat çekmektedir.



Şekil 5.28 Gülseren Özdemir Özel Eğitim Uygulama Okulu-dış görsel [139]

Ayrıca kütüphane/bilgisayar odası, veli bekleme salonu, okul aile birliği odası, fizyoterapi ve konuşma terapisi odası, revir, yemekhane, 100 kişilik konferans salonu, kulis ve fuayesi, 2 adet (sedye alabilecek ebatta) asansör, bahçede eğitim ve oyun istasyonları, açık hava derslikleri mevcuttur.



Şekil 5.29 Gülseren Özdemir Özel Eğitim Uygulama Okulu-dış görsel [139]

Öğrencilerin güvenlikleri için binanın dış hatları da iç hatları gibi köşesiz olarak inşa edilmiştir. Çocukların açık alandaki aktivitelerinin gerçekleştirilebilmesi için yumuşak zemin açık oyun alanları planlanmıştır. Açık alanda yönlendirme tabelaları mevcuttur.

Giriş alanında, tüm hava koşullarında öğrencileri araçlardan rahat bir şekilde okula aktarabilmek için büyük bir saçak tasarlanmıştır. Servislerin giriş ve çıkışları için farklı kapılar planlanarak, giriş alanında karışıklık oluşmasının önüne geçilmiştir. Servisler öğrencileri indirirken birden fazla öğretmen ve destek personeli öğrencileri karşılayıp ihtiyacı olanlara destek sağlamakta ve hareket yardımcısı donatılar kapıda hazır bulundurulmaktadır.



Şekil 5.30 Yumuşak zemin açık oyun alanı



Şekil 5.31 Servis araçları ve giriş alanı ilişkisi



Şekil 5.32 Giriş alanında hazır bulunan hareket yardımcıları

Okul giriş alanında karşılama masası ve bekleme alanı bulunmaktadır. Bu noktada sürekli görevli bir personel yönlendirme için hazır bulunmaktadır.



Şekil 5.33 Giriş-bekleme-danışma alanı

Okul katları çocukların kolay algılaması için renklerle kodlanmıştır ve okul içinde güvenlik nedeniyle sivri köşeli bölücü duvarlar bulunmamaktadır. Aynı şekilde oturma birimlerinde de yumuşak malzemeler kullanılmış olup köşesiz planlanmıştır. Okulda katlar arasındaki galeri boşluğu sirkülasyon alanında doğal ışıklandırmadan yararlanılmasını sağlamıştır.



Şekil 5.34 Birinci ve ikinci kat dolaşım alanları

Derslikler 4-8 kişi kapasiteli olarak, doğal ışıklandırmaya önem verilerek ve pencerelerde güvenlik önlemleri alınarak tasarlanmıştır. Duvarlarda açık renkler tercih edilmiş, yer epoksi döşemeyle kaplanmıştır.



Şekil 5.35 8 ve 4 kişilik sınıflar

Okulun bir diğer amacı da engelli çocuklara eğitim verebilecek donanıma sahip öğretmenlerin yetiştirilebilmesi, tecrübelerinin artması ve uzmanlaşmalarına katkı sağlamaktır. Bu amaçla stajyer öğretmenler için okul bünyesinde özel bölümler ve sınıflarla bağlantılı bağımsız gözlem odaları oluşturulmuştur. Bu odadan sınıf izlenebilmekte fakat sınıftan bu oda görülememektedir. Bu sayede öğrencinin dikkati dağılmadan stajyer öğretmenlerin eğitimlerine katkı sağlanması amaçlanmaktadır.



Şekil 5.36 Gözlem odası-sınıf ilişkisi

Sınıflarda öğrenim gereçlerini ve çocukların ihtiyaç duyabileceği malzemeleri, öğretmenn ihtiyaçlarını depolamak adına çeşitli ebatlarda dolaplar bulunmaktadır. Okulda planlanan 12 bireysel eğitim sınıfı öğrencilerin desteğe ihtiyaç duyduklarında, öğretmenleriyle birebir eğitimden faydalanabilecekleri ya da terapi görebilecekleri alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 5.37 Sınıf içi ve konferans salonu depolama birimleri



Şekil 5.38 Bireysel eğitim sınıfı ve simgelerle yön bulmaya yardımcı olan sınıf kapıları

Kapıların üzerindeki sınıf numaralarının yanında çeşitli simgelerle öğrencilerin sınıflarını kolay bulabilmelerinin sağlanması amaçlanmıştır.



Şekil 5.39 Spor salonu

Spor salonunda duvarlar çarpma, düşme anlarında güvenliği sağlayacak yumuşak malzeme levhalarla çevrilmiştir.



Şekil 5.40 Uygulama evi görselleri



Şekil 5.41 Uygulama evi görselleri

Okulun içinde bulunan 2 adet uygulama eviyle öğrencilerin, ev ortamındaki davranışları deneyimleyip, öğrenip, başka ortamlarda uygulayabilmeleri amaçlanmaktadır. Bu evlerde ortalama bir evdeki eşyalar bulundurulup günlük hayat deneyimlenmektedir. Ayrı bir kapısı olan ve kendi içinde tuvalet-banyo, yatak odası, salon, mutfak bulunduran bir ev düzenlemesini içermektedir.

Gösteri salonunda bulunan basamaklar hareket yardımcısı kullanan öğrenciler için sorun oluşturabilir. Bu öğrenciler yardım almadan sadece ilk sıraya oturabilmektedir. Ayrıca sahneye çıkmak için planlanan basamak da çocukların sahneye ulaşımını sınırladığı için sonradan resimde görülen eğim yüzdesi hareket aparatlarıyla yardımsız çıkabilmek için uygun olmayan rampa eklenmiş ve tam bir

çözüm elde edilememiştir. Salonda havalandırma ve sıcaklık ayarı için duvarda asılı kumanda paneli bulunmaktadır.



Şekil 5.42 Konferans salonu görselleri



Şekil 5.43 Konferans salonu rampa ve kumanda paneli



Şekil 5.44 Yemekhane görselleri

Okulda bir adet yemekhane bulunmaktadır. Öğrencilerin yemekhane kullanımı gruplar halinde sağlanmaktadır. Yemek hazırlama ve servis bölümünde bu

alandan geçilebilen ayrı bir oda planlanmıştır. Böyle odalar personel için gerekebilmektedir ve tasarımda göz önünde bulundurulmalıdır.



Şekil 5.45 Bakım odası ve engelli tuvaletleri

Her katta iki tuvalet grubu oluşturulmuştur. Her bir grupta bir adet bakım odası, bir engelli tuvaleti ve bu konuda yetersizlik göstermeyen çocuklar için standart kabinli tuvaletler bulunmaktadır. Engelli tuvaleti ve bakım odasında gerekli yardımcı donatılar düşünülmüştür.



Şekil 5.46 Standart tuvaletler

Okul kütüphanesi duvarlarında açık renklertercih edilmiş olup doğal ışıktan yararlanmaya önem verilmiştir. İhtiyaç duyulabilecek sandalyeler, yumuşak oturma birimleri, masalar, kitap ve oyuncak depolama üniteleri mevcuttur.



Şekil 5.47 Kütüphane görselleri

Öğrencilerin yaşadıkları duyusal tecrübelerin nörofizyolojik adaptasyonu ve çocuğun duruma uygun adaptif cevap açığa çıkarmasını sağlamaya yarayan duyu bütünleme terapisi için bir oda oluşturulmuştur. Terapinin temeli duyusal uyaranların, çocuğun ihtiyaçlarına ve sorunlarına göre planlanarak, çeşitli diyetler halinde çocuğa sunulmasıdır. Bu odada zemin malzemesi ve donatılar özel olarak hazırlanmıştır. Bu sayede çocuğun çevresiyle olan sosyal, duygusal ve fiziksel etkileşimi pozitif olarak gelişmektedir.



Şekil 5.48 Duyu bütünleme odası görselleri

Öğrencilerin bazı durumlarda yalnız kalıp öfke nöbetlerinin geçmesinin beklenmesi gerekebilmektedir. Böyle zamanlarda hem öğrenci hem de çevredeki insanlar için güvenliğin sağlanması en önemli durum haline gelmektedir. Bu amaçla bu durumlarda kullanabilmek için duvarları yumuşak malzemelerle kaplanmış bir sakinleşme odası planlanmıştır.



Şekil 5.49 Sakinleşme odası görselleri

Bahçede öğrencilerin değişik ortamlarda öğrenmelerini sağlamak için öğretilmek istenen konuya göre uyarlanabilen esnek donatılar oluşturulmuştur. İki adet toprak bahçe oluşturularak doğayla fiziksel etkileşim içinde olmaları sağlanmıştır.



Şekil 5.50 Bahçede bulunan öğrenme yardımcıları



Şekil 5.51 Hobi bahçeleri

Bunların dışında okulda fizyoterapi odası ve doktor odası da bulunmaktadır. Fakat okul yeni açıldığı ve bünyesinde henüz faaliyet gösteren bir fizyoterapist ve doktor bulunmadığı için bu odalar kulanılmamaktadır.



Şekil 5.52 Kat planı

5.2.2 Metin Sabancı Okulları/ İstanbul

Sabancı Vakfı tarafından yaptırılıp kullanım hakkı "Türkiye Spastik Çocuklar Vakfı"na devredilmiş olan 3680 m^2 kapalı alana ve yüksek donanıma sahip Metin Sabancı Okulları Metin Sabancı Merkezi bünyesinde 2011 yılında hizmet vermeye başlamıştır. Serebral Palsi tanısı konmuş çocuklar, hafif, orta ve ağır düzeyde zihinsel farklılığı olan çocuklar ve birden fazla engeli bulunan çocuklar Metin Sabancı Okulları'nda eğitim-öğretim hayatına dahil olabilmektedir. Özel gereksinimli çocukların hayatlarında fark yaratmak ve onları sosyal hayata kazandırmak ideali doğrultusunda hareket eden okulda; anaokulu ve ilkokul düzeyinde eğitim verilmektedir. Okulda bulunan toplam 20 adet sınıf, müzik dersliği, mutfak atölyesi, uygulama evi, rehberlik odaları, teknoloji destekli eğitim odası, duyu bütünleme odası, spor salonu, yemekhane ve kütüphane 134 öğrenciye hizmet verecek şekilde tasarlanmıştır [140].



Şekil 5.53 Metin Sabancı Okulları dış görsel [141]



Şekil 5.54 Metin Sabancı Okulları dış görsel [141]



Şekil 5.55 Metin Sabancı Okulları- sınıf ortamında gerçekleştirilen fizyoterapi [141]

Fizyoterapi çalışmalarının sınıf içerisinde, öğrenciyi sınıf ortamından uzaklaştırmadan ve sınıfın düzenini bozmayacak şekilde gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Sınıflar fizyoterapi uygulamalarının sınıf ortamında gerçekleştirilebilmesi için uygun büyüklükte tasarlanmıştır.



Şekil 5.56 Metin Sabancı Okulları- sınıf ortamı [141]

5.2.3 Tekrime Tarman Özel Eğitim Merkezi/ İstanbul

Tekrime Tarman Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi; Zihinsel Yetersiz Çocuklar Yetiştirme ve Koruma Vakfı'nın İstanbul şubesi olarak hizmet vermektedir. Zihinsel farklılıkları olan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda, bağışlar yardımıyla uygulanan bir projedir. Ümraniye'de bulunan okul, 2300 m^2 alan üzerinde inşa edilmiş olup 1200 m^2 üç katlı ana yapı ve 120 m^2 iki katlı ek yapıdan oluşmaktadır. Ana yapının giriş katı; ortak bir dolaşım alanından dağılan 12-20 m^2 boyutlarında dört sınıf, bireysel değerlendirme odaları, grup ve bireysel terapi odaları, mutfak ve 50 kişi kapasiteli yemekhane, yönetim ofisleri ve tuvaletlerden oluşmaktadır. Ana yapının üst katında ise, orta kısımda geniş oyun alanı ve bu oyun alanından dağılan 8 adet sınıf, 50 m^2 atölye ve kitaplık yer almaktadır. Alt katta ise spor salonu bulunmaktadır. Ek bina; yaşı büyük çocuklar için tasarlanmış 1 adet atölye ve toplantı salonu ve çok amaçlı salondan oluşmaktadır. Merkez 4-18 yaş aralığındaki 108 çocuğa hizmet verebilecek kapasitededir [142].



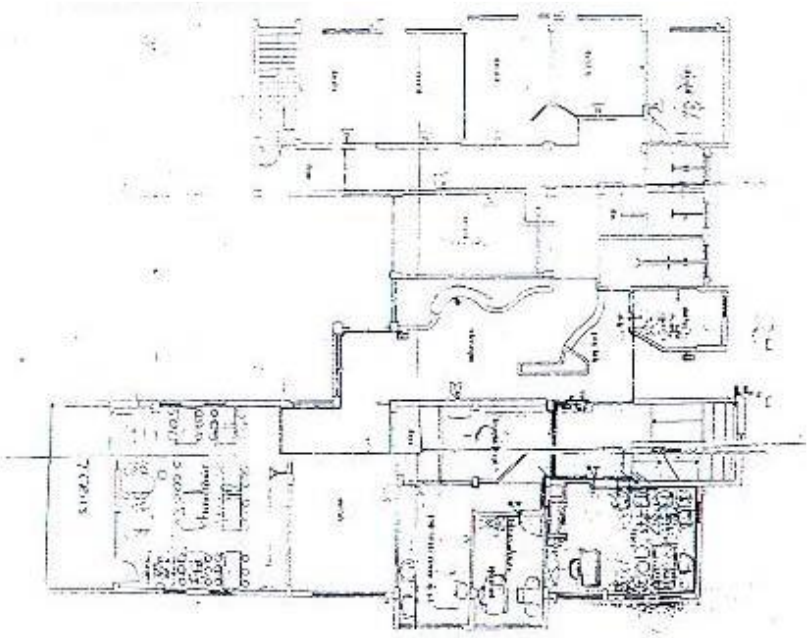
Şekil 5.57 Tekrime Tarman Özel Eğitim Uygulama Okulu-dış görsel [143]



Şekil 5.58 Tekrime Tarman Özel Eğitim Uygulama Okulu-dış görsel [144]



Şekil 5.59 Tekrime Tarman Özel Eğitim Uygulama Okulu- spor salonu ve uygulama evi [144]



Şekil 5.60 Tekrime Tarman Özel Eğitim Uygulama Okulu-giriş kat planı [142]

5.3 Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Kullanıcı Gereksinimleri

Başarılı kaynaştırma için, “farklı/ özel” gereksinimler hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak önemlidir. Bu ihtiyaçlar için farklı sınıflandırma sistemleri mevcuttur. Bu çalışmada her çocuğun kendine özgü olduğu ve çeşitli ihtiyaçları olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmakla birlikte, bu gereksinimler 4 ana kategori altında toplanmıştır.

Tablo 5.1 Farklı/özel ihtiyaçların temel kategorileri [131]

Özel Eğitim İhtiyaçlarının (ÖEİ) Temel Tipleri	
Kavrama ve öğrenme	
Özel öğrenme güçlüğü	ÖÖG
Orta düzeyde öğrenme güçlüğü	ODÖG
Şiddetli öğrenme güçlüğü	ŞÖG
Çok şiddetli ve çoklu öğrenme güçlüğü	ÇŞÖG
Davranışsal, duygusal, sosyal gelişim	
Davranışsal, duygusal, sosyal güçlük	DDSG
İletişim ve Etkileşim	
Konuşma, dil ve iletişim gereksinimleri	KDİG
Otistik spektrum bozukluğu (OSB)	OSB
Duyusal ve/ veya fiziksel yetersizlik	
İşitsel yetersizlik	İY
Görsel yetersizlik	GY
Çoklu duyusal yetersizlik	ÇDY
Fiziksel yetersizlik	FY

Farklı / özel ihtiyaç temel kategorileri:

Kavrama ve Öğrenme (KvÖ): KvÖ yönünde özel ihtiyaçlı çocuklar orta, şiddetli, çok şiddetli veya spesifik öğrenme güçlüğü ile karşı karşıya olabilmekte, bazıları aynı zamanda fiziksel, duyusal ve davranışsal güçlüklere de sahip olabilmektedir. Bu öğrenciler; dillerini geliştirme, okuryazarlık, pratik fiziksel aktiviteler, organizasyon becerisi ve fikirlerini geliştirme gibi konularda öğrenme ve anlama süreçlerini kolaylaştıracak stratejilere ihtiyaç duymaktadır [145][131].

Davranışsal, duygusal, sosyal gelişim (DDSG): DDSG yönünde özel ihtiyaçlı çocuklar yalnız, içine kapanık, huzursuz veya hiperaktif olabildiği gibi, konsantrasyon eksikliği veya gelişmemiş sosyal ve davranışsal becerilerle karşı karşıya kalmış olabilmektedir. Bu öğrenciler her aktivite için ana hatları net belirlenmiş öğrenme alanlarına ihtiyaç duymaktadır. Bunun yanında ek kişisel alana sahip olmak bu öğrenciler için önemli bir durum olmaya başlamakta ve sessiz bir ortamda terapi desteği sağlanabilmesi için ek alanlara da ihtiyaç duyulmaktadır [131] [145].

İletişim ve Etkileşim (İvE): İvE yönünde özel ihtiyaçlı çocuklar, konuşmada gecikme veya bozulma, öğrenme güçlüğü yaşayabilmekte ve bazıları otistik spektrum özellik gösterebilmektedir. Bu nedenle dili kullanma ve anlama becerileri yönünde öğretmenler, uzman destekçiler veya konuşma/lisan terapistleri tarafından verilecek desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır. Okulda; yardımcı programlar, alternatif iletişim araçları ve farklı destek çeşitleri için sessiz alanlar gerekli olmaktadır. Ayrıca otistik çocuklar için açıklama yapmak ve çevreleriyle etkileşim içinde olmak ve akranlarıyla ve personelle iletişim kurmak zordur, bu nedenle kolay anlaşılabilir alanlar ve dikkat dağıtmayan-duyusal uyarıcı ortamlar gerekmektedir. Bu düzenlemeler, otistik çocukların kaygılarını azaltmalarına ve kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olmaktadır [131] [145].

Duyusal ve/ veya Fiziksel Yetersizlik (DvF): DvF yönünde özel ihtiyaçlı çocukların okulun tüm alanlarına ulaşmaları için uygun araçlara sahip olmaları önemlidir. Bu da öğrenme desteği, özel ekipman, destekleyici programlar veya yazılımlar ile

sağlanabilmektedir. Ayrıca fizyoterapi desteği almaları gerekebilmektedir. Bazı alanlar için özel aydınlatma koşulları veya akustik gibi ekstra düzenlemeler gerekmekte olup tekerlekli sandalye kullanan öğrenciler okulda dolaşabilmek için ek alana ihtiyaç duymaktadır. Özel tasarlanmış mobilyalar ve öğrencilerin farklı/özel ihtiyaçlarına uygun erişilebilir olanaklar da unutulmamalıdır [131] [145].

5.4 Kapsayıcı Eğitim Yapıları Mimari Tasarım İlke ve Gereklilikleri

Kapsayıcı ve erişilebilir bir okul ortamı tüm kullanıcıları göz önünde bulundurarak (engelli, özel eğitim ihtiyaçlı) hizmetlere erişimi engelleyen bütün bariyerleri reddederek tüm boyutlara uygun bir modelin ötesine geçer. Çoğu zaman yasal gerekliliklerden daha fazlasını sağlama anlamına gelebilmektedir.

Bu bölümde, farklı kullanıcı gruplarının gereksinimlerinin ve ihtiyaçlarının örtüştüğü ve ayrıldığı noktalar ele alınmaktadır, ayrıca en geniş anlamda farklı ihtiyaçları içermesi için gereken en yaygın gereksinimler ve düzenlemelerden söz edilmektedir. İyi tasarlanmış bir yapıya rağmen, bir okulun farklı/özel ihtiyaçlı öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği tüm gereksinimleri içerebilmesi zor olabilir, ancak bu durum ayrıştırmaktan ziyade kaynaştırma şeklindeki bazı yönetimsel ve organize kararlarla çözülebilmektedir. Aşağıdaki tasarım ilkeleri, kapsayıcı mekanların elde edilmesini destekleyen temel özellikleri tanımlamaktadır. Bunun yanında hazırlanan karşılaştırmalı tablolar ve notlar; kapsayıcı eğitim okulları ile farklı/özel ihtiyaçlı öğrenciler için eğitim ortamlarındaki düzenlemeler hakkındaki teorik incelemeler, analizler ve Abouelsaad ve Shafik tarafından 2017 hazırlanan çalışmadan [146] yararlanılarak oluşturulmuştur.

Bu tablolar ve sonrasındaki notlar, kapsayıcı bir okulda karşılanması gereken farklı/özel ihtiyaçların ek tasarım gerekliliklerinden ve bunların tasarım üzerindeki etkisinden bahsetmektedir. Bu gerekliliklerin çoğu örtüşmekte ancak bazı durumlarda da çatışabilmektedir. Bu yüzden bazı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılarken bunun diğer akranlarına olumsuz bir durum oluşturmadığından emin olmak önemlidir. Çatışmalar; esnek ve sürekli düzenlemeler, tercihler ve

denetimlerle tasarım çözümlerine ulaşarak en aza indirilebilir. Bu nedenle, bu tablolar farklı/özel ihtiyaçlar ve gereksinimler için ortak ve kapsamlı bir yaklaşımın sağlanmasına yardımcı olmaktadır.

5.4.1 Erişim ve Dolaşım

Erişilebilir bir ortam, özel eğitime ihtiyaç duyan ve engelli çocukların akranlarıyla birlikte okul etkinliklerine katılmasına yardımcı olmaktadır. Eğitim yapıları, genel anlamda tüm kullanıcılar tarafından kolayca anlaşılabilen net bir plana sahip olarak, tekerlekli sandalye ve baston kullananlar bireyler için de yeterli genişlikte erişilebilir dolaşım ve kaçış yollarıyla ve herkesin kullanabileceği şekilde tasarlanmış detaylarla (kapı kolları gibi) güvenli erişim ve dolaşıma sahip olmalıdır.

- Erişim, Okula Varış- Okuldan Ayrılış Alanları:

Uygun yürüyüş yolları ve mesafeleri, özel eğitim ihtiyaçlı ve engelli kişiler için hayatı kolaylaştırmaktadır. Kapsayıcı okul için gerekli ihtiyaçlar, okulun özel düzenlemelerine ve okuldaki kullanıcı çeşitliliğine bağlı olarak değişebilmektedir. Öğrencilerin yaya olarak, bisikletle, tekerlekli sandalye ya da diğer yardımcı araçlarla, toplu taşıma veya özel araç kullanarak okula erişimlerini gerçekleştirdiği düşünüldüğünde tasarımcıların olası araç sayısını ve öğrencileri okula aktarma sürecini öğrenmeleri gerekmektedir. Bir okulda öğrencileri aynı anda bırakmak için gelen birkaç araç olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Okula varış ve okuldan ayrılış sistemi; çözülmüş bir düzen ve güvenlik sağlamak zorunda olduğu için iyi bir şekilde planlanması çok zaman gerektirmektedir. Örneğin, tekerlekli sandalyedeki bir çocuğu aracın içinden okula aktarmak, tüm hava şartlarında meydana gelecek yavaş bir işlemdir, bu gibi durumlar mimari çözüm gerektirir, tasarım sırasında detaylıca düşünülmelidir.

- Okula Giriş Bölümü:

Öğrencilerin okula ana girişten girebildiği gibi okulun düzenlenme biçimine bağlı olarak bunun için ayrı girişler de tasarlanabilmektedir. Mesela güvenlik nedeniyle küçük öğrenciler için giriş, farklı bir kapıdan veya çitle çevrili korunaklı bir

alandan yapılabilmektedir [131]. Okul yapısının girişi; tasarımı, yeri, aydınlatması ve tabelaları ile kolayca belirlenmelidir. Bu noktada dokunmatik işaretler genellikle dış kullanımlar için önerilmemektedir. Giriş bölümünde bulunan karşılama alanı ilgi çekici olmalıdır.

- Dolaşım Alanları:

Hareket ve seyahat, bağımsızlık becerilerini geliştirmeye çalışan birçok çocuk için öğrenme sürecinin bir parçasıdır ve çocukların, akranlarıyla birlikte özgürce hareket edebilmeleri gerekmektedir. Amaç, seyahat mesafelerini ve zamanlarını en aza indiren dolaşımı planlamak olmalıdır; izdihamı, çarpışmayı, zor veya uzun dolaşmayı ve beklemeyi önlemek için çeşitli alternatif yollar bulunmalıdır.

Dış Dolaşım: Dış mekan sirkülasyonunun net bir mantığa dayanmalı ve tüm çocuk farklılıklarına uyacak şekilde, çeşitli erişilebilir yollar sağlamalıdır. Bu durum tüm açık alanlara erişebilmek için karmaşaları en aza indirecektir.

İç Dolaşım: Bazı çocuklar, kendileri ve diğerleri arasında olması gerekenden daha fazla alana ihtiyaç duymaktadır. Mesela hareket yardımcısı kullanan bir çocuğun, hareket ederken ya da dönüş yaparken kayda değer bir alana ihtiyacı olmaktadır ya da işitme bozukluğu olan çocukların yürürken işaret dili gereği el hareketleriyle konuşmaları için boş alanlara ihtiyaçları olmaktadır.

Tüm dolaşım alanları tekerlekli sandalye kullanıcılarının farklı yönlerden güvenli bir şekilde geçmeleri için yeterince geniş olmalıdır, uzun dar koridorlardan kaçınılmalıdır. Bu, tekerlekli sandalye kullanan veya destek görevlilerinden yardıma ihtiyaç duyan çocukların yüksek bir oranda bulunduğu yerlerde kritik öneme sahiptir. Bazı çocuklar koridorlar boyunca korkuluklara ihtiyaç duyabilmektedir. Araştırmalarda, iki tekerlekli sandalye geçişi için koridorlarda minimum net genişliğin 180 cm (tavsiye edilen korkuluklar arasında olması gereken boyut) olmasını önerilmektedir. Bununla birlikte, ikiden fazla sınıfa giden koridorlar için 2 m, özellikle dolaşımın yoğun olduğu alanlarda 2,7 m net genişlik tercih edilmelidir. Tasarımlar ayrıca, sağlık ve güvenlik açısından acil durum kaçış prosedürlerini dikkate almalıdır [131].

İç dolaşım alanları, olumlu davranışları teşvik etmek için hafif, havadar ve canlandırıcı bir atmosfere sahip olmalıdır. Çocukların çalışmalarının ve başarılarının dolaşım alanlarında sergilenmesi bu konuda yardımcı olabilmektedir. Renk, doku veya boyutlardaki değişikliklerin hepsi çocukların kendilerini yönlendirmelerine yardımcı olmak için kullanılabilmektedir. Bazen çocuklar oturup konuşmak, sakinleşmek ya da diğer arkadaşlarının geçişine izin vermek için dolaşım yollarından ayrılabilmektedir. Bu gibi durumlarda gizli kalmış alanlar uygunsuz davranışları teşvik edebileceğinden rotalar, açık görüş alanları içerisinde olmalıdır. Öğretim planı ve sosyal aktiviteler için çıkış yollarına açık erişim olmalı, fakat özellikle çocukların okuldan kaçma ihtimalinin olduğu yerlerde güvenlik ve kontrol gerekebilmektedir.

Dikey dolaşım da diyebileceğimiz iç dolaşımın bir parçası olan rampalar, basamaklar, merdivenler ve asansörler mevcut düzenlemelere uyacak şekilde tasarlanmalı ve özel eğitim ihtiyaçlı ve farklılıklara sahip kişiler için uygun olmalıdır.

Tablo 5.2 Erişim ve dolaşım alanında özel ihtiyaç türlerine göre mimari tasarım gereklilikleri [146]

	Özel İhtiyaçlar / **Tasarım Gereksinimleri**	**KvÖ**				**DDSG**	**İvE**		**DvF**			
		ÖÖG	ODÖG	ŞÖG	ÇŞÖG	DDSG	KDİG	OSB	İY	GY	ÇDY	FY
ERİŞİM VE DOLAŞIM	Güvenli ve kolay hareket edebilme (a)	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Net işaret ve semboller (b)	√	√	√	√	-	√	√	√	√	√	√
	Farklı alanların boyut,renk,koku açısından kolayca tanımlanması	-	-	√	√	-	-	-	√	√	√	-

Tablo 5.2 ile ilgili notlar [146]:

(a) Güvenli ve kolay hareket edebilme; okul yerleşimini, güzergahları, yönlendirici tabelaları ve kolay yer belirlemeyi içermektedir. Okul yerleşimi ve kat planları, öğrencilerin kaybolmamasını sağlamak açısından; basit, net, anlaşılabilir ve yönelinmesi kolay olmalıdır.

(b) Net işaret ve semboller; görsel ve sesli sinyallerle birlikte net işaret ve sembolleri içermektedir. Örneğin görme yetersizliği olan bazı öğrenciler için geniş açık alanlarda yürümek ve yollarını bulmak zor olabilir, bu nedenle tabelalar, semboller, dokular, renkler, aydınlatma ve akustiğin kullanılması; rotaları tanımlamak ve kendilerini yönlendirmek için faydalı olmaktadır. Doku ve renkleri belirlerken seçici olmak da önemlidir; zira parlak kontrastlı ve göz alıcı zemin ve duvar kaplama desenleri bazı öğrenciler için kafa karışıklığına neden olabilmektedir. Dokunsal bilgiler, körler alfabesi gibi işaretler ve haritalar, belirgin semboller, görsel ve sesli sinyal alarmları da uygun yerlerde sağlanmış olmalı ve açıkça görülmelidir. Ayrıca, okulda işaret dilini kullanmak; diğer öğrenciler açısından da, işaret dili kullanan akranlarıyla nasıl iletişim kuracaklarını öğrenmeleri için faydalı olacaktır. Bazı dokunsal/görsel materyallerin bazı otistik öğrenciler üzerinde kötü bir etkiye sahip olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

5.4.2 Öğrenme ve Sosyalleşme Alanları

Erken yaşlardan ilkokula geçiş, özellikle özel eğitim ihtiyaçlı ve engelli olan çocuklar için, genellikle ek desteğe ihtiyaç duyulan önemli bir değişim zamanıdır. Genel olarak, genel ilköğretim okul alanları, özel eğitim ihtiyaçlı ve engelli çocukların çoğunun ihtiyaçlarını karşılayabilir, ancak bazı durumlarda ilave alanlara ihtiyaç duyulabilmektedir [145].

İlköğretimde, çocuklar açık veya kapalı sınıflarda ders bazlı gruplandırmakta ve öğrenme etkinlikleri, sınıf çalışmasından yaratıcı ve yapıcı oyunlara ve pratik etkinliklere kadar geniş ve çeşitli olmaktadır.

Öğrenme ve sosyalleşme alanları; grup çalışmaları için derslikleri, pratik faaliyetler için ayrı alanları, bireysel ve küçük grup çalışmaları için odalar, kütüphane, spor ve beden eğitimi alanları ve açık alan ihtiyaçlarını sağlamalıdır. Gürültülü ve sessiz, ıslak ve kuru aktiviteleri kolayca ayırt edebilmenin, çocukların farklı ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olacağı unutulmamalıdır.

Tablo 5.3 Öğrenme ve sosyalleşme alanlarında özel ihtiyaç türlerine göre mimari tasarım gereklilikleri [146]

Özel İhtiyaçlar / Tasarım Gereksinimleri		KvÖ				DDSG	İvE		DvF			
		ÖÖG	ODÖG	ŞÖG	ÇŞÖG	DDSG	KDİG	OSB	İY	GY	ÇDY	FY
ÖĞRENME VE SOSYALLEŞME ALANLARI	İlave oda ve ilave alanlar (a)	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Esnek-değişebilir alanlar (b)	-	-	-	-	√	-	√	√	√	√	√
	Soluk renklerle boyanmış odalar(c)	-	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-
	Renkli uyarıcı ortamlar	-	-	-	-	-	-	-	√	-	-	-

Tablo 5.3 ile ilgili notlar [146]:

(a) İlave odalar ve ilave alanlar; okuldaki çeşitli faaliyetlerde ihtiyaç duyulabilen ek oda ve alanlardır. Öğretim odalarında; ana öğretim sınıfına küçük bir alanı bağlamak fayda sağlayacaktır. Öğretim odasına bağlantılı daha küçük bu odalar; bireysel olarak veya küçük gruplar halinde, öğretim desteği, terapi, değerlendirme, küçük grup çalışmaları ve depolama alanı amacıyla; ayrıca, bir öğrencinin tek başına kalma ihtiyacı için sessiz bir alan olarak da kullanılabilir. Bu alanın, sessiz ve dikkat dağıtmayan bir alan olmasına dikkat etmek gerekmektedir. Sosyal kaynaştırma amacıyla okul kullanıcıları ve okul dışı topluluk üyelerinin kullanımına yönelik sosyal aktivitelere uygun alanlar için de ilave alanlar gerekmektedir.

(b) Esnek-değişebilir alanlar; farklı kullanıcılar tarafından değişken amaçlar için kullanılabilir ve kolayca yeniden düzenlenebilir alanlardır ve bu tip uyarlanabilir alanlara önemli ölçüde ihtiyaç duyulur. Farklı büyüklükteki öğretim alanları gerekli olduğundan esnek alanlar iyi bir çözüm oluşturmaktadır. Bazı otistik çocuklar; büyük açık alanlardan korktukları ve daha küçük alanlarda olmayı tercih ettikleri için ve bazı diğer çocuklar kapalı alanlardan hoşlanmadıkları için, gerektiğinde ulaşılabilecek küçük alanlarla karışık büyük alanlar ihtiyaç anında faydalı olacaktır.

(c) Soluk renklerle boyanmış odalar, duyusal farkındalığın arttırılmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerinin, otistik çocukların farklı ihtiyaç ve yeteneklerini tespit etmelerine yardımcı olacaktır.

5.4.3 Destek Alanlar

Destek alanlar; özel eğitim ihtiyacı ve yetersizliği olan çocukları desteklemek için ihtiyaç duyulabilecek alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu destek alanlarını tıbbi terapi destek alanları, personel alanları, depolama alanları, tuvalteler, soyunma odaları ve mutfak alanları oluşturmaktadır. Okul bütün bu imkanların hepsine sahip olmak zorunluluğunda olmayıp bünyesindeki çocukların gereksinimlerine göre ihtiyaçlar şekillenebilmektedir [146].

- Tıbbi terapi: Bazı tedavi amaçlı işlemler bir öğretim alanı içinde yapılabilir ancak sınıftan uzakta, özel bir alanda yapılması gereken tıbbi işlemler de bulunmaktadır. Bu tip durumlarda daha hijyenik alanlara ve mahremiyete gereksinim vardır. Yani tıbbi işlemler için, terapi odaları ve ayrıca bazı tıbbi imkanları sağlacak daha steril odalara ihtiyaç duyulmaktadır.
- Duyusal oda: Destek odaları arasında yer alabilecek; dokunma, görme, ses ve koku gibi bir dizi farklı deneyimleri sağlamak için tasarlanmış odadır. Bu deneyimler; şiddetli öğrenme güçlüğü çeken, otistik, görme gibi duyusal engeli olan ve bazı fiziksel engelli öğrenciler için önemlidir.
- Uygulama evi: Bazı öğrenciler için öğrenme ve davranış becerilerini desteklemek için bir uygulama evine ihtiyaç duyulmaktadır. Alan, öğretim

programının çoğuna yardımcı olmak için küçük bir odadan tam bir eve kadar değişiklik gösterebilir, farklı kaynaklar ve materyaller, sosyal beceri kaynakları içermektedir. Ayrı bir giriş kapısı, mutfağı, banyosu, salonu bulunmaktadır. Öğrenciler evlerinde, sosyal hayatlarında yaşayacaklarını bu alanda deneyimler. Uygulama evi; ana dolaşımdan uzakta, bireysel çalışma alanları ve daha sessiz köşeleri de içerecek şekilde okulun bir bölümünde planlanmalıdır.

- Personel alanları: Personel alanlarının kalitesi, personel performansını ve işe alımları etkileyebilir. İyi tasarlanmış bir ortam, stresi en aza indirmeye yardımcı olup okulun etkili ve verimli çalışmasına katkıda bulunabilir. Personelin sayısı ve dağılımı bu alanların gereksinimlerini etkilemektedir. Tasarımcıların bu noktada unutmaması gereken bu alanda çocuklara yardımcı olması gereken personel ihtiyacının dolasıyla personel alanlarının fazla olacağıdır. Bu noktada gerekebilecek odalar; yönetici ofisi, yönetici grup personel odaları, toplantı odaları, personel çalışma odaları, personel soyunma odaları ve veli görüşme odalarıdır.
- Depolama alanları: Yeterince iyi yerleştirilmiş bir depolama alanına sahip olmak, öğrenmeyi, öğretmeyi ve okul yönetimini desteklemek için çok önemlidir. Depolama alanı gereksinimleri hafife alınmaması ve üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.
- Tuvalet ve soyunma odaları: Bu alanın tasarımı, çocukların ihtiyaçlarına ve okulun tuvalet düzenlemelerine karşı yaklaşımına bağlıdır. Tuvaletlerin uygun tasarımı, öğrencilerin ihtiyaçlarının çeşitliliği nedeniyle kapsayıcı okullarda çok önemlidir. Herkese uygun bir tasarıma ulaşmak oldukça zordur, çünkü bazı öğrenciler kendilerine yardımcı olmak için bir ya da iki yardımcıya ihtiyaç duyabilir, diğerleri ise tekerlekli sandalyeden tuvalete geçmek için yardımcı tutuş rayları veya sırt desteğine ihtiyaç duyabilir. Bu yüzden, en az bir tuvalet; tekerlekli sandalye, yardımcılar, raylar, kaldırma üniteleri ve diğer önemli ekipmanlar için geniş bir alana sahip olmalıdır. Arka plan ve diğer araç gereçler için karşıt renkler kullanılmalıdır. Seramik fayansların ve parlak zeminlerin neden olabileceği parıltı, kaymaz zemin

kaplaması yanında dikkate alınmalıdır. Tuvaletin kapıları dışarı açılma opsiyonuna sahip olmalı ve öğrencilerin yardıma ihtiyacı olduğunda kullanabilmeleri için alarm sistemi kurulmalıdır. Güvenlik nedeniyle köşesiz tuvaletler ile soyunma alanları tercih edilir.

- Yeme- içme/ mutfak alanları: Genellikle okullarda yiyecekler dışarıdan gelip öğrencilere uygun bir şekilde servis edilir. Bunun dışında özel eğitim ihtiyaçlı ve engelli çocukların özel diyet ihtiyaçları olabilir ve yiyeceklerin bazen çeşitli tüketim şekilleri için hazırlanmaları gerekebilir. Bu durumlarda, yemek hazırlamak için ayrı bir alana ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durumlarda sağlık, güvenlik ve gıda hijyeni gereksinimlerine uyumu sağlamak için mutfak tasarımcılarından uzman tavsiyesi alınmalıdır.

Tablo 5.4 Destek alanlarda özel ihtiyaç türlerine göre mimari tasarım gereklilikleri [146]

Özel İhtiyaçlar / Tasarım Gereksinimleri		KvÖ				DDSG	İvE		DvF			
		ÖÖG	ODÖG	ŞÖG	ÇŞÖG	DDSG	KDİG	OSB	İY	GY	ÇDY	FY
DESTEK ALANLAR	Destek oda ve alanlar	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Yeterli depolama alanları	-	-	-	-	√	-	√	√	√	√	√
	Uygun tuvalet ve soyunma odaları	-	-	√	√	√	-	-	-	-	√	√

5.4.4 Donatılar

Uygun mobilya, donatıların sağlanması, engelli veya özel eğitim ihtiyaçlı çocukların eğitim-öğretim ve sosyal aktivitelere tam erişim sağlamasına yardımcı olmaktadır.

Donatılar; öğrenme yardım cihazlarının yanı sıra uygun bir şekilde ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına göre sağlanmalı ve yardımcı cihazlar, denetim için ve gerektiğinde yardım sağlamak adına her zaman personele dönük olmalıdır [145].

Tekerlekli sandalye, hareket yardımcılarının çalışma prensipleri tasarım sırasında göz önüne alınmalıdır, çünkü bu gibi yardımcılar okul içinde büyük alanlar gerektirmektedir.

Öğrencilerin farklı kişisel ihtiyaçlarına cevap veren ve farklı öğretim yöntemleri için kullanılabilen uygun, esnek ve kolay uyarlanabilir mobilya kullanımı faydalı olacaktır. Uygun boyutlarda ve uygun yüksekliklerde (masalar, ışık anahtarları, aynalar, lavabolar) planlanmış mobilyalar ve bu mobilyaların öğrenciler tarafından tanımlanabilmesi için uygun renkler ve dokularda, dayanıklı olması önemli bir detaydır.

Mobilya ve donatıların pozisyonları, yapısal elemanlar ile koordine edilmelidir. Mesela radyatörlerin pozisyonu, elektrik anahtarları ve veri çıkış noktaları, pencere pervazları, raflar ve duvar armatürlerinin bulundukları yerler dikkate alınmalıdır.

Bazı ortamlarda, dayanıklılığı sağlamak için, özellikle tekerlekli sandalye kullanan çok sayıda çocuğun bulunduğu yerlerde, mevcut düzenlemelerin gerektirdiğinden daha yüksek standartlarda kapılar ve döşeme kaplaması sağlamak gerekebilir [131].

Kapılar kolayca kavranabilir ve çalışabilir olmalıdır ve açmak için gereken kuvvet minimumda tutulmalıdır, erişilebilirlik, kaçış, emniyet ve güvenlik için gereklilikleri karşılamalıdır. Örneğin yönetmeliklere göre yangın kapılarının yüksek bir itme gücüyle açılması gerektiği ve bu gücü bir çocuğun sağlayamayacağı düşünülürse, bu durumlarda koridorlardaki yangın kapılarının açık bırakılması gerekebilir. Yangın alarmı devreye girene kadar kapıyı açık tutan elektromanyetik cihazlar planlanabilir [131].

Tüm dış kapıların kullanımı kolay olmalı ve kayar sistemle otomatik açılıp kapanmalıdır.

Tablo 5.5 Donatılarda özel ihtiyaç türlerine göre mimari tasarım gereklilikleri [146]

Özel İhtiyaçlar / Tasarım Gereksinimleri		KvÖ				DDSG	İvE		DvF			
		ÖÖG	ODÖG	ŞÖG	ÇŞÖG	DDSG	KDİG	OSB	İY	GY	ÇDY	FY
DONATILAR	Uygun araç-gereç sağlama ve öğrenmeye yardımcı cihazlar	√	√	√	√	√	√	-	√	√	√	√
	Esnek ayarlanabilir mobilya kullanımı	-	-	-	√	√	√	√	√	√	√	√
	Yangın alarm bağlantılı kaçış kapıları	-	-	-	-	-	-	-	-	√	-	√

5.4.5 Teknik ve Teknolojik Sistemler

Bir yapı projesinde detayların belirlenmesi, sürecin önemli bir aşamasıdır. Malzemelerin ve yapım detaylarının iyi belirlenmemiş ve planlanmamış olduğu durumlarda; özel eğitim ihtiyaçlı ve engelli çocuklar, gençler ve yetişkinler bundan olumsuz yönde etkilenecektir. Yapım detayları ve sistemleri kullanıcılara ve gereksinimlerine göre çok geniş bir çeşitliliğe sahip olabilmektedir; bu nedenle, okul kullanıcılarını önceden tanımak tasarımcı için faydalı olacaktır.

Kapsayıcı tasarım ilkeleri, yapı tasarım ve yapımı süreçlerinin tüm yönlerine uygulanmalı ve en erken aşamalardan itibaren göz önünde bulundurulmalıdır. Aşağıdaki konular ayrı ayrı ele alınmamalı, tüm okul planlamalarının bir parçası olarak düşünülmelidir.

Sağlamlık/dayanıklılık: Tekerlekli sandalyelerin ve diğer hareket yardımcılarının neden olduğu aşınma ve yıpranma da dahil olmak üzere, olası kasıtlı veya kazayla oluşabilecek hasarlar dikkate alınmalıdır. Hasarı sınırlandırmak için dayanıklı bir yüzey sağlayan veya kolayca tamir edilip yeniden kullanılabilecek duruma gelebilen malzemeler tercih edilmelidir.

Basitlik: Bazı çocuklar detaylara takıntılı özellikler gösterebilir; bu nedenle yüzeydeki değişimler en az seviyelere indirilerek detaylar basit tutulmalıdır.

Güvenlik: Tüm yapı elemanları güvenlik açısından dikkatlice değerlendirilmelidir. Standart detaylar, özellikle savunmasız olabilecek özel eğitim ihtiyaçlı ve engelli çocukları korumak için yeterli olmayabilir; sert kenarlı köşelerden veya sert yüzeylerden kaçınılmalıdır.

Hijyen: Hijyen, çocuklar için önemli bir konudur. Kolayca temizlenemeyen erişilemeyen yerler oluşturmaktan kaçınılmalıdır. Geniş düz yatay çıkıntılar kaçınılması gereken alanlara örnek gösterilebilir; bu gibi alanlar kolayca tozlanabilir veya bu noktalarda çöpler birikebilir.

Güvenlik: Güvenlik ihtiyacının serbestlikle dengelenmesi önemlidir. Örneğin kapı ve pencereler detaylandırırken buna özellikle dikkat edilmelidir; güvenlik sağlanmaya çalışılırken pencerelerin kullanımının kısıtlanmasının önüne geçilmelidir.

Görsel zıtlık: Yön bulmak veya yönlendirmeye yardımcı olmak için yüzeyler arasında görsel zıtlık sağlanmalıdır. Örneğin, tavan, duvar ve zemin yüzeyleri arasında, duvarlar ve kapılar arasında, kapı kollarında ve kapı yüzeyleri arasında ve tesisat malzemeleri ve duvarlar arasında buna özellikle dikkat edilmelidir.

Aydınlatma

Kontrol edilebilir ve ayarlanabilir aydınlatma konusunda; iyi ve uygun düzeyde doğal aydınlatma seviyelerinin kullanılması tüm öğrenciler için önemlidir, ancak ışıklar gerektiğinde suni aydınlatma kullanımının yanı sıra; parlamalara, kafa karıştırıcı gölgeler veya yansımalara yol açmayacak şekilde dikkatlice yerleştirilmelidir. Duvar ve zemin kaplama malzemeleri ve bu malzemelerin ışıklandırmaya etkisi önemlidir, ayrıca parlak yüzeyler oluşturan malzemeler de istenmeyen yansımalar meydana getirebilmektedir. Yapay aydınlatma ünitelerini belirlerken bile seçicilik önemlidir; mesela floresan aydınlatması işitme bozukluğu olan öğrenciler için uygun değildir, çünkü bu aydınlatma üniteleri işitme cihazlarını etkileyen manyetik alan üretir. Hem doğal hem de yapay aydınlatma,

(örneğin panjurlar veya güneşlikler tarafından) öğrencilerin ihtiyacına göre kontrol edilebilir ve ayarlanabilir olmalıdır. Öğretmenin yüzündeki iyi bir aydınlatma, işitme ve görme engelli öğrenciler için oldukça önemlidir. Dolaylı ışıklar genellikle otistik öğrenciler için daha uygun olmaktadır [131].

Sınıflar veya karşılama masaları gibi yerlerde düşük ışıklandırmadan, duyma engelli öğrenciler için dudak okumayı zorlaştıran gölgeler ürettiği için mümkün olduğunca kaçınılmalıdır. Bazı öğrencilerin bazı etkinlikler için ek ışıklandırmaya ihtiyacı olabilir. Ayrıca bazı öğrenciler normalden daha çok ışığa ihtiyaç duyduklarında (iris kasılırken görme keskinliği artan ve daha iyi bir alan derinliği üretenler gibi) bu durum diğer öğrenciler için problem olabilir ve bir çatışma ortaya çıkabilir [145].

Renkler

Kontrast renklerin kullanılması, öğrencilerin farklı yer ve alanları, tavan ve duvarları, kapı ve eşyaları, mobilyaları ve tabelaları tanımaları için iyi bir yardımcı olabilir. Güçlü zıt renklere gerek yoktur; ancak en iyi aydınlatma, keskin renkli küçük alanlar ve açık renkli geniş alanlarla elde edilebilir. Otistik öğrenciler için; keskin renklerle yapılan aşırı uyarıcı ortamlar tercih edilmemektedir. Ciddi görme bozukluğu olan öğrenciler için parlak renk zıtlığının yüksek olması tercih edilir [131].

Akustik

Akustik kalite, alanların şeklinden ve oranlarından etkilenmektedir. Örneğin büyük salonlar; bazı öğrencileri kötü şekilde etkileyen veya duymalarını ve anlamalarını zorlaştıran şekilde çok fazla ses yankılanmasına sahip olmayacak şekilde dikkatlice tasarlanmalıdır. Tavanın yüksekliği de mekanların akustiğini etkileyebilmektedir. L şeklindeki odalarda ses kalitesini etkileyen ölü noktalar olabileceği için bu konular göz önünde bulundurulmalıdır.

İyi akustik tasarım, kullanıcıların dikkat dağıtmadan net bir şekilde duymalarını sağlamayı amaçlar. Ses tamamen ortadan kaldırılmamalı, kontrol edilmeli; çünkü görme engelliler gibi bazı öğrenciler okulda gezinmek için arka plan sesleri

kullanır. Sesli faaliyetler için dikkatli yerleştirme ve zamanlama da bu nedenle önemlidir.

Tampon bölgeler, duvarlar gibi bariyerler, perdeler, özel halılar; duvarlar, tavanlar ve zeminler için uygun kaplama malzemelerinin yanı sıra iyi bir akustik tasarım için önemli faktörlerdir. En önemlisi tüm kullanıcılar için uygun malzeme ve donatıların seçilmesidir. Örneğin, uygun zemin kaplamasının seçilmesi hem hareketlilik hem de güvenlik açısından çok önemlidir, bu nedenle iyi sabitlenmiş, doğrusal olmayan ve sert yüzeyler özellikle tekerlekli sandalye kullananlar için tercih edilir olmaktadır, bazı derin tüylü halılar ise tekerlekli sandalye hareketi ve hareket yardımcı araçları için iyi bir seçim olmayabilir [145].

Ortam Isısı

Duyusal ortamlar ve sıcaklık; duyusal deneyimleri ve dokunsal duyuyu geliştirmek adına önemli olduğundan okul tasarımında mümkün olan her yerde bu durum dikkate alınmalıdır. Mesela bunun için rüzgar çanları ya da kokulu bitkilerle döşenmiş zeminler kullanılabilir.

Öğrenciler için uygun sıcaklık ayarı değişken olabilir. Örneğin, sınırlı hareket kabiliyetine sahip olanlar, vücut ısılarındaki farklılık nedeniyle, hiperaktif olanlardan daha yüksek bir oda sıcaklığına ihtiyaç duyabilirler. Bu nedenle kontrol edilebilir ve ayarlanabilir havalandırma ve ısıtma sistemleri gereklidir. Panjur, fan ve ısıtma ekipmanları kullanılabilir, ancak ses seviyesini düşük tutmak için sessiz olmaları göz önünde tutulmalıdır [131].

Teknolojik

İşitme cihazı kullanıcıları için yüksek bir uğultu oluşturabilecek; ana elektrik beslemesi tarafından önemli bir manyetik alan üretilir, bu nedenle ana elektrik beslemelerinin öğrenciler tarafından kullanılan alanlardan uzak tutulması tercih edilir. Benzer şekilde indüksiyon halkalarının, radyo sistemlerinin ve kızılötesi sistemlerinin kullanılması, özellikle işitme cihazlarının kullanıcılarının muhtemel bilgi alabileceği alanlarda gerekli olabilmektedir [131].

Tablo 5.6 Teknik ve teknolojik sistemlerde özel ihtiyaç türlerine göre mimari tasarım gereklilikleri [146]

Özel İhtiyaçlar / Tasarım Gereksinimleri		KvÖ				DDSG	İvE		DvF			
		ÖÖG	ODÖG	ŞÖG	ÇŞÖG	DDSG	KDİG	OSB	İY	GY	ÇDY	FY
TEKNİK VE TEKNOLOJİK SİSTEMLER	Kontrol edilebilir ve ayarklanabilir aydınlatma	√	√	√	√	-	√	√	√	√	√	√
	Uygun renklerin kullanılması	-	-	-	-	√	-	√	-	√	√	-
	Farklı alanların doku malzeme ve koku açısından kolayca tanmlanması	-	-	√	√	-	-	-	√	√	√	-
	Mekanların şeklini ve oranlarını dikkate alma(akustik)	-	-	-	-	-	-	-	√	√	-	√
	Zemin duvar ve tavanlarda akustik emilim ve ses yalitimini kullanmak	-	-	-	√	√	-	-	√	√	√	-
	Gürültülü faaliyet alanlarını dikkatli yerleştirme ve faaliyetlerin zamanlaması	-	-	-	-	-	√	√	√	-	-	-
	Bazı öğrencileri olumsuz etkilemeyecek materyal kullanımı	-	-	-	-	-	-	√	√	-	-	√
	Havalandırma ve ısıtma sistemleri için ayar cihazlarının kullanılması	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Ana elektrik kablolarını çocuk alanlarından uzak tutmak	-	-	-	-	-	-	-	√	-	√	-
	İndiksiyon ve radyo sistemi sağlama	-	-	-	-	-	-	-	√	-	√	-

5.4.6 Yönetimsel Gereklilikler

Okul ortamları çok değişkendir ve okul personelinin kendi gereksinimlerine uygun çeşitli alanlar sağlamak için tasarım ekibiyle yakın işbirliği içinde olması önemlidir.

Program ve müfredat, okulun tümünde mevcut olan kaynakların iyi yönetimi; olası ihtiyaç değişikliklerine ve tasarım üzerindeki yeni olası etkilere dikkat ederek programlanmalıdır.

Bazı öğrencilerin özelliklerinin ve öğrenme etkinliklerinin niteliğine bağlı olarak öğretmeni yakından izlemesi ve öğrenim materyallerini yakından görmesi gerekebilir. Örneğin, işitme güçlüğü çeken öğrencilerin sınıfın ön tarafına yakın yerlerde oturmaları yararlı olacaktır çünkü konuşma sırasında öğretmenin dudağını okuması gerekebilir.

Okuldaki farklı öğrencilere ve onların farklı yeteneklerine uygun acil durum prosedürleri ve yangın çıkışları sağlamak hayati öneme sahiptir. İhtiyaç duyulan güvenlik, emniyet ve erişilebilirliğin bir sonucu olarak bazı çatışmalar ortaya çıkabilir; bu nedenle, herkes için uygun tahliye planları için itfaiye görevlileri ile yönetimin beraber çalışmasının yanı sıra kapı zilleri ve kumandalı kapılar gibi çözümler önerilmektedir. Bazı öğrencilerin güvenli bir şekilde çıkmak için yardım beklemek zorunda kalabilecekleri sığınma alanları da düşünülmeli ve acil durumlarda eğitimli personel, özellikle şiddetli engelli öğrenciler için çok önemlidir.

Tablo 5.7 Yönetimsel gerekliliklerde özel ihtiyaç türlerine göre mimari tasarım gereklilikleri [146]

Özel İhtiyaçlar / Tasarım Gereksinimleri		KvÖ				DDSG	İvE		DvF			
		ÖÖG	ODÖG	ŞÖG	ÇŞÖG	DDSG	KDİG	OSB	İY	GY	ÇDY	FY
YÖNETİMSEL GEREKLİLİKLER	Uygun müfredat ve mevcut kaynakların iyi yönetimi	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Sınıfta uygun yerleştirme	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Dış manzaranın dikkati dağıtmasını ve gürültüyü önleme	-	-	-	-	-	-	√	√	√	√	-
	Ekstra güvenlik önlemleri	-	-	√	√	√	-	√	-	√	√	-
	İhtiyaçlardaki olası değişiklikleri ve tasarım üzerindeki yeni olası etkileri önemsemek	-	-	√	√	-	√	√	-	-	√	√
	Uygun acil durum prosedürleri ve çıkışları	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Sağlam malzemeler kullanmak	-	-	-	-	√	-	√	-	-	√	-

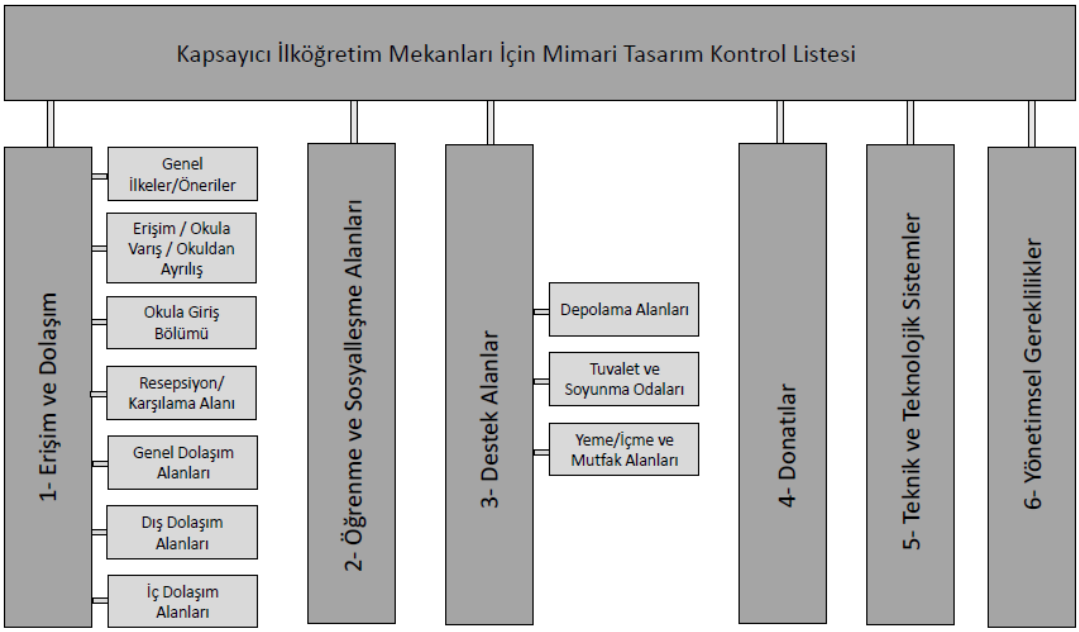
5.5 Bölüm Sonucu

Kapsayıcı bir okul tasarlarken, mekanın kullanıcıları ve kullanıcıların özellikleri iyi bir şekilde analiz edilmeli ve kullanıcı gereksinimleri belirlenmelidir. Çeşitli alanlarda gruplanarak belirlenen kullanıcı gereksinimlerine göre yukarıda belirlenen tasarım ilke ve gereklilikleri göz önünde tutularak tasarım gerçekleştirilmelidir. Böylelikle ne kadar "farklı" ihtiyaçlı çocuk okul bünyesinde kapsanıp genel eğitime dahil edilirse, kapsayıcılık ve tasarımda o kadar başarılı olunmuş demektir. Bu noktada tasarıma yardımcı bir mimari kontrol listesi oluşturulma gerekliliği açıktır.

6
Alan Çalışması: Kontrol Listesi Önerisi ve İstanbul İlinde Uygulaması

6.1 Kapsayıcı İlköğretim Mekanları İçin Mimari Tasarım Kontrol Listesi Oluşturulması

Bu çalışmada; yapılan literatür araştırmaları sonucunda, her bir öğrencinin kendine özgü özelliklerinin olduğu göz önünde bulundurularak özel ihtiyaçlar dört ana kategori altında gruplandırılmıştır. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda tespit edilen tasarım ilke ve gerekliliklerinin hangi özel ihtiyaç tipi için önemli olduğu saptanmıştır. Yapılan çalışmalar doğrultusunda hazırlanan aşağıdaki tasarım kontrol listesi mimarlara kapsayıcı okul tasarımı yaparken kendilerini test etme ve eksikliklerini görme imkanı tanımaktadır. Ayrıca yeni bir okul tasarımı yapmayıp var olan bir okulu daha kapsayıcı hale getirmek için düzenlemeler yapan mimarlar da bu listeden yararlanarak okuldaki eksiklikleri tespit edebilecektir.



Şekil 6.1 Kapsayıcı İlköğretim Mekanları İçin Mimari Tasarım Kontrol Listesi Şeması

Kontrol listesi oluşturulurken; kapsayıcı okul tasarımı için bir önceki bölümde tespit edilen mimari tasarım ilke ve gerekliliklerinde oluşturulan altı ana kategori ve alt kategorileri korunarak detaylandırılmıştır. Her bir madde, kapsayıcı bir okul tasarımına ulaşmak için gerekli olan kriterleri içermektedir. Dikkat edilmesi gereken; bir maddenin okulda var olarak işaretlenebilmesi için, altındaki tüm kriterlerin sağlanmış olması önemli bir detaydır.

Tablo 6.1 Kapsayıcı ilköğretim mekanları için mimari tasarım kontrol listesi

ERİŞİM VE DOLAŞIM	GENEL İLKELER / ÖNERİLER	Var	Yok
	Kullanıcılar tarafından kolayca anlaşılabilen net bir plan şeması • Yaya-araç-bisiklet yolları net bir biçimde ayrılmış olmalıdır.	☐	☐
	Tekerlekli sandalye veya baston kullanan bireylerin de kullabileceği yeterli genişlikte erişilebilir dolaşım yolları • Engelliler için yaya yolları en az 120 cm. genişliğinde olmalıdır. Ancak zorunlu hallerde en az 90 cm'lik bir geçiş genişliği sağlanmalıdır [147]. • 120 cm. genişlik tekerlekli bir sandalye ile bir yayanın yan yana geçişine izin verecek, 150 cm genişliğinde bir yaya yolu iki tekerlekli arabanın yan yana geçişine izin verecek bir ölçüdür. Dar yaya yollarında 60 m'de bir böylesine bir genişlemenin sağlanması diğer bir uygun bir çözümdür [147]. • Yaya yollarının eğimi 1/20 den fazla olmamalıdır. Yaya yolunun bir bölümünde eğim bu ölçünün üzerine çıkarsa onu bir rampa gibi kabul etmek ve bununla ilgili şartları sağlamak gerekecektir. Yaya yolunda enine doğru olan eğimler -kaçınılmazsa- 1/50'yi aşmamalıdır [147]. • Yaya yollarındaki rampasız aşılabilecek kot farkı en fazla 13 mm' dir.	☐	☐
	Engelliler de gözönüne alınarak tasarlanmış kaçış yolları	☐	☐
	ERİŞİM-OKULA VARIŞ-OKULDAN AYRILIŞ / ÖNERİLER	Var	Yok
	Sıkışıklık yaratmadan öğrenci alıp bırakmaya imkan sağlayan araç dolaşımı • Özel ve toplu taşıma araçlarının girişine izin vermelidir. • Acil durumlara cevap verebilmelidir. • Araçların durduğu yer ve iniş-biniş yerleri aynı kotta olmalıdır. • İniş- biniş alanları eğimli olmamalı yatay düzenlenmelidir. • İniş- biniş sırasında diğer araç dolaşımını aksatmamalıdır. • Stabil bir yüzey kaplamasıyla kaplanmalıdır.	☐	☐

Tablo 6.1 Kapsayıcı ilköğretim mekanları için mimari tasarım kontrol listesi (Devamı)

ERİŞİM VE DOLAŞIM	Tehlikelerden arındırılmış güvenli yaya yolları • Düz veya rampalı kaymaz yüzeylerlere sahip olmalıdır. • Yaya yollarının eğimi %5' i geçemez. Geçerse bu alan bir rampadır ve rampa tasarım kurallarına göre değerlendirilmelidir [147]. • Mevcut tüm kot farklılıkları açıkça işaretlenmiş, gerekli – çoklu-duyulara hitap eden-uyarıcılarla donatılmış olmalıdır. • Kolayca erişilebilir bir rota olmalıdır. • Dolaşım tehlikesi bulunmamalıdır. • Yaya yolları, belli aralıklarla durma ve dinlenme alanlarını içermelidirler. Eğimi uygun yaya yolları da dahil olmak üzere, yaklaşık 100 metrede bir sahanlıklar tasarlanmalıdır. Sahanlıkların ölçüsü 150x150 cm. den az olmamalıdır. Durma ve dinlenme alanları yürüme aksının dışına yerleştirilmiş olmalıdır [147]. • Yüzeyler, ışığı yansıtan malzemeden yapılmamalı, sert ve stabil malzemeden yapılmalıdır. Tehlike potansiyeli barındıran merdiven, basamak, rampa ve geçişler, kullanıcıyı uyarmak üzere, zıtlık yaratacak renk, doku veya malzeme ile açıkça işaretlenmelidir.	☐	☐
	Yollar için dış aydınlatma • Tüm yaya yolları, park alanları, yolcu indirme/bindirme alanlarında uygun aydınlatma sağlanmış olmalıdır.	☐	☐
	Yollar için okunaklı-kolay anlaşılır işaretler • Ulaşılabilir mekanların, doğru şekilde bilgi ve işaret levhalarıyla donatılmış olması gerekmektedir. Az bilgi kadar, gereğinden fazla bilgi aktarımı da kullanıcılarda rahat algılamaya engel olmaktadır. Ulaşılabilir mekanların ayrıca uluslararası ulaşılabilirlik sembolleri ile işaretlenmesi gerekmektedir. • Bulunulan noktanın ve gidilecek yerin tahmin edilebilmesine olanak sağlayan, tekrar veya ritm kullanan mantığa oturan bir sistem tasarlanmış olmalıdır. • Mümkün olan her kesişim veya düğüm noktasında, ana karar verme noktaları olarak kullanılmak üzere, görsel, işitsel ve dokunsal öğeler kullanılmalıdır. • Bilgi ve işaret levhaları, herkes tarafından algılanabilecek biçimde olmalıdır. Levhalara, Braille alfabesi ile yazılmış yazılar ve kabartma ya da oyma suretiyle yazılmış uyarılar eklenmiş olmalıdır. • Farklı semboller tasarlamak ve kullanmak, algıda karmaşıklık yaratabileceğinden, standart uluslararası ulaşılabilirlik sembolünü kullanmak gerekmektedir. • Mat bir yüzey ve yazı ile fon arasındaki renk türü karşıtlığı bilgi levhasının en rahat okunabildiği durumdur. Levhalarda koyu zemin üzerine açık renk yazılar olması tercih edilmelidir [147].	☐	☐

Tablo 6.1 Kapsayıcı ilköğretim mekanları için mimari tasarım kontrol listesi (Devamı)

ERİŞİM VE DOLAŞIM	Yollar için görsel kontrast ve bağımsız hareket edebilmeyi sağlamak için duyusal yön bulma	☐	☐
	Uygun otopark • Erişilebilir, girişe yakın park yerleri bulunmalıdır. • Park yerlerinden okula doğrudan yürüme yoluyla bağlantı sağlanmalıdır. • Oluşturulan bağlantı yolu işaret levhası, bitki gibi elemanlarla belirlenmiş olmalıdır. • Giriş-çıkış alanlarının trafiği en aza indirmek için ayrı planlanması gerekmektedir.	☐	☐
	OKULA GİRİŞ BÖLÜMÜ	Var	Yok
	Rampaların güvenli bir eşik seviyesi olup ve uygun eğime sahip olmalıdır. • Rampaların başlangıç ve bitimlerinde görsel ve dokunsal uyarıcılar sağlanmalıdır. • Rampaların eğimi en fazla 1/12 (yaklaşık %8) olabilmektedir. Daha fazla eğimli rampalar tekerlekli sandalye ve yürüteç gibi araçlar kullananlar tarafından kullanılamaz [147]. • Rampalar, 75 cm'den daha yükseğe çıkmamalıdır. Bu yükseklikten sonra bir sahanlık sağlanmalıdır [147]. • Rampaların yön değiştirdiği noktalarda mutlaka sahanlık tasarlanmalıdır, aksi halde o noktalarda rampa birden fazla yönde eğime sahip olacaktır.	☐	☐
	Servis veya özel araçlardan transfer olan çocuklar için giriş alanında saçak olmalı veya kapalı erişim sağlanmalıdır.	☐	☐
	Korunaklı, erişilebilir bekleme alanları • Ebeveynler, "normal" gelişim gösteren öğrenciler ve eğer uygunsa engellilerin de yardım beklemesi için kolay algılanabilen ve kullanılabilen, acil durumlar için bir telefonla resepsiyonu arama imkanı sağlayan alanlar olmalıdır.	☐	☐
	Emniyet mekanizmalı, kolay ve otomatik çalışan güvenli giriş kapıları	☐	☐
	Okul gününün başından sonuna kadar sıkışıklık olmadan öğrencilerin yapının içinde bulunmalarına izin veren okul kapasiesine göre büyüklüğü değişen yeterli sirkülasyon alanları.	☐	☐
	Personelin öğrencileri kolayca gözetleyip denetleyebilme imkanı • İç alan ve dış alan arasında iyi bir görsel bağlantı bulunmalıdır.	☐	☐

Tablo 6.1 Kapsayıcı ilköğretim mekanları için mimari tasarım kontrol listesi (Devamı)

ERİŞİM VE DOLAŞIM	Göze çarpmayan, erişilebilirliği azaltmayan kameralar	☐	☐
	RESEPSİYON/KARŞILAMA ALANI	Var	Yok
	Dış ve iç kapılar ve güvenlik kontrolleri bulunan karşılama alanı	☐	☐
	Karşılama alanı personeline daha iyi erişim kontrolü imkanı sağlayan rahat bir lobi	☐	☐
	Ulaşılabilir yükseklikte bulunan bir resepsiyon köşesi • Tekerlekli sandalye kullanan öğrenciler için sürgülü camlı olarak tasarlanabilecek bir alt bölümle birlikte diz girintisi alanı ve işitmeye yardımcı sistemler barındırmalıdır. • Kolayca algılanabilmelidir. • Giriş alanına bakması ideal olandır.	☐	☐
	Yeterli alana sahip bekleme ve oturma alanları. • Bu alan okul kapasitesine göre çeşitlilik göstermektedir. • Tekerlekli sandalye kullananlar veya diğer hareket yardımcısı kullanan insanlar göz önünde bulundurularak hesaplanmalıdır.	☐	☐
	Kullanıcıların okumaya zaman ayırabilecekleri yerlere yerleştirilmiş görsel ve/ veya dokunsal işaretler	☐	☐
	Giriş alanı için uygun bir aydınlatma • Giriş alanı, görme engelli kişilerin parlak bir dış ve bastırılmış bir iç mekan arasında karşılama alanı görevlisinin ve ziyaretçilerin yüzünü gölgeleyen aydınlatmayı ayarlayabildiği bir geçiş aydınlatma bölgesi sunulmalıdır.	☐	☐
	Başarı ve aidiyet duygusunu teşvik etmek için çocuklarının çalışmalarının güvenli bir şekilde sergilenmesi • Çocukların çalışmalarının iyi organize edilmiş olarak güvenli bir şekilde sergilenmeli. • Dolaşıma engel olmamalı, tehlikelere neden olmamalı ve aydınlatmayı engellememelidir.	☐	☐
	Kişisel eşyaların ve hareket yardımcılarının güvenli bir şekilde depolanması	☐	☐
	Yakınlarında bulunan batarya şarj edebilme alanları • Böylece ev ve okul arasında hareket yardımcılarıyla kolay geçiş yapabilir.	☐	☐

Tablo 6.1 Kapsayıcı ilköğretim mekanları için mimari tasarım kontrol listesi (Devamı)

ERİŞİM VE DOLAŞIM	Erişilebilir tuvaletler/soyunma odaları	☐	☐
	Yakınlarda bulunan bir ebeveyn görüşme odası	☐	☐
	GENEL DOLAŞIM ALANLARI	Var	Yok
	Hareket edebilmelerini sağlamak için bir takım hareket yardımcılarıyla, tekerlekli sandalyeyle kolay hareket edebilme • 150 cm genişliğinde bir alan iki tekerlekli arabanın yan yana geçişine izin verecek bir ölçüdür [147].	☐	☐
	Yerde elleri üzerinde kayarak hareket edecek öğrenciler için bir tırabzan • Arkalarında hazır olarak bir personel bulunmalıdır.	☐	☐
	Çeşitli yön bulma teknikleri • İşaretler ve semboller bulunmalıdır. • Dokunsal ipuçları veren ve çevrelerini anlayabilmelerine yardımcı referans nesneleri kullanılmalıdır.	☐	☐
	DIŞ DOLAŞIM ALANLARI	Var	Yok
	Daha savunmasız çocuklar için, yaya yollarında her 50 metrede bir oturabilcekleri bir üstü kapalı alan	☐	☐
	Güvenli ve kolay gezilbilir ve yüzeyler arasında kolay ve güvenli geçişin sağlandığı yüzeyler	☐	☐
	Yüksek yerlere hem rampa hem basamakla geçiş	☐	☐
	Çocukların güveniğini gözlemleyebilmek için iyi görüş alanları • Gizli alanlar bırakılmamalı her alan kontrol altında olmalıdır.	☐	☐
	Sessiz korunaklı alanlardan farklı olarak gürültülü yoğun yollar • Savunmasız çocuklar için uygundur.	☐	☐
	Seviye eşikleri • Tekerlekli sandalye kullanıcılarının erişimine ve personelin hareket yardımcısı cihazları kaldırmalarına yardımcı olmak için gereklidir.	☐	☐
	Otomatik açılır rahat kullanılabilen kapılar	☐	☐
	Açıkça tanımlanmış olan tehlikeler	☐	☐

Tablo 6.1 Kapsayıcı ilköğretim mekanları için mimari tasarım kontrol listesi (Devamı)

	İÇ DOLAŞIM ALANLARI	Var	Yok
ERİŞİM VE DOLAŞIM	İşaret ve sembollerin kolay anlaşılır uygun bir yükseklikte bulunması	☐	☐
	Kurcalamaya karşı dayanıklı bağlantı parçaları/tanımlı tehlikeler	☐	☐
	Başarılı aydınlatma ve görünüm • Parlama önlenmelidir.	☐	☐
	Bakımı ve tamiri kolay yüzeyler	☐	☐
	Başarılı akustik	☐	☐
	Kolayca algılanabilen ve kullanılan kapılar • Sıkışıklığı önlemek adına tam karşısında veya yakınında başka bir kapı olmalı. • Yeterli genişlikte olmalı. Her iki tarafta da net görünürlük sağlamalı.	☐	☐
ÖĞRENME VE SOSYALLEŞME ALANLARI	GENEL İLKELER	Var	Yok
	Grup çalışması için derslikler	☐	☐
	Yemek pişirme gibi pratik faaliyetler için ayrı alanlar • Bu faaliyetler yeterince büyük ve uygun şekilde donatıldıysa sınıf bazında gerçekleşebilir.	☐	☐
	Bireysel ve küçük grup çalışmaları için küçük odalar	☐	☐
	Kütüphane	☐	☐
	Beden eğitimi, yemek ve sosyal aktiviteler için daha büyük alanlar	☐	☐
	Kolaylıkla erişilebilen açık alanlar	☐	☐
	Öğrenme ve öğretmede esneklik sağlayan sınıflar • Bu sınıfların ortak alanlarla bağlantılı olması tercih edilir.	☐	☐
	Sessiz küçük grup odalarına kolay erişim • Kargaşa ve rahatsızlık yaratabilen diğer sınıflardan erişilmemelidir.	☐	☐

Tablo 6.1 Kapsayıcı ilköğretim mekanları için mimari tasarım kontrol listesi (Devamı)

ÖĞRENME VE SOSYALLEŞME ALANLARI	Büyük açık alanlardan gerektiğinde bireysel alanlara kolayca geri dönülebilmesi	☐	☐
	Sınıflara diğer sınıflardan değil dolaşım alanlarından erişim • Aksi taktirde bu kargaşa ve rahatsızlığa neden olacaktır.	☐	☐
	Farklı gruplama ve aktiviteler için, grupları bölgelere ayırmak için yada sesli ve sessiz grupları ayırmak için potansiyel • Daire şeklinde oturabilmenin sağlanmış olması gerekir. • Bireysel çalışmalar için masa çevresinde olunabilmelidir.	☐	☐
	Çeşitli dış mekan alanlarına bağlantılar Huzurlu sessiz yerler ve gürültülü aktif yerlerle bağlanması yararlı olacaktır.	☐	☐
	Okuldaki çocukların ihtiyacı olan alan ve yardımcıları desteklemek	☐	☐
DESTEK ALANLAR	DEPOLAMA ALANLARI	Var	Yok
	Uygun depolama • Sınıf içindeki dikkat dağılmalarını azaltmaya ve gençlerin veya mobilyaların hareketlerini en aza indirmeye yardımcı olmalıdır. • Depolama gereksinimlerini en erken aşamada değerlendirmek ve tasarım çözümünün depolananlar (öğrencilerin eşyaları, hareket yardımcıları, tıbbi ve iletişim yardımcıları, öğrenme ve öğretme kaynakları, gerekli ama tehlikeli olabilecek kimyasal maddeler, belgeler vb.), depolama yöntemi (ör. gömme dolaplar), depolama yeri, erişim ihtiyaçları göz önünde bulundurarak gerçekleştirmesini sağlamak önemlidir [131].	☐	☐
	Bireysel öğrenme yönteminin bir parçası olarak depolama • Otistik spektrum bozukluğu olan bazı çocukların öğrenmelerine yardımcı olması açısından mobil ana üniteler veya depolama birimleri gerekmektedir.	☐	☐
	Birden fazla engelli çocuklar için geçici depolama alanları • Bu çocukların kişisel, iletişim ve tıbbi yardımcıları ve öğrenme kaynakları için her alanda geçici depolama alanına gerek vardır .	☐	☐
	TUVALET VE SOYUNMA ODALARI	Var	Yok
	Standart tuvalet kabinleri	☐	☐

Tablo 6.1 Kapsayıcı ilköğretim mekanları için mimari tasarım kontrol listesi (Devamı)

DESTEK ALANLAR	DEPOLAMA ALANLARI	☐	☐
	Sekiz yaş ve üstü kız ve erkek çocuklar için ayrı tuvalet servisi	☐	☐
	Ciddi fiziksel veya çoklu engelli bazı çocukları giydirme ve yıkama için özel olarak donatılmış hijyen odaları	☐	☐
	Personel ve ziyaretçiler için ayrı tesisler • Bazı durumlarda payşılmaya izin verecek esneklikte olmalıdır.	☐	☐
	Uygun yükseklikte pisuar • Pisuarların bazıları, çocukların ihtiyaçlarına bağlı olarak erişilebilir olmalarını sağlamak için tutma raylarına sahip olmalıdır.	☐	☐
	Daha büyük tuvalet kabinleri • Hareketlilik yardımcıları kullanımına bağlı daha fazla alana ihtiyaç duyan çocuklar için tasarlanmalıdır.	☐	☐
	YEME/İÇME ve MUTFAK ALANLARI	Var	Yok
	Düzenli teslimatlar için belirlenmiş bir yer • Teslimat araçlarına kolay erişimi sağlanmalıdır. • Bu bölgede yiyecekleri hızlı bir şekilde paketleme ve saklama işleminin sağlanabileceği yerler sağlanmalıdır.	☐	☐
	Atıkların güvenli bir şekilde yapıdan uzaklaştırılması imkanı	☐	☐
	Yüksek temizlik ve dezenfeksiyon standartlarının korunmasını sağlayan bir mutfak tasarımı	☐	☐
	Yiyecek hazırlama ve bulaşık yıkama gibi temiz ve kirli faaliyetlerin ayrılmasının sağlanması	☐	☐
	Yiyecek ve diğer malzemeler için uygun depolama çözümleri	☐	☐
	Personel için konforlu bir ortam sağlamak için yeterli havalandırma imkanı	☐	☐
	Uygun servis düzenlemeleri Tekerlekli sandalye kullananlar da dahil olmak üzere tüm kullanıcıların yaş ve boylarını dikkate alarak tasarlanmalıdır. Bu sayede self servisin gerekli olduğu durumlarda yiyeceklerini ve içeceklerini alabilmelerine imkan sağlayan servis düzenlemeleri gerçekleşmiş olacaktır.	☐	☐

Tablo 6.1 Kapsayıcı ilköğretim mekanları için mimari tasarım kontrol listesi (Devamı)

	GENEL İLKELER	Var	Yok
DONATILAR	Uygun boyutlarda sağlam mobilya elemanları	☐	☐
	Uygun yüksekliklerde mobilya elemanları • Sayaçlar, masalar, banklar, bilgisayar masaları, göstergeler, ışık anahtarları, aynalar, evyeler vb. Yüksekliklerine dikkat edilmelidir.	☐	☐
	Öğrencilerin mobilya ve ekipmanı tanımlamalarına yardımcı olacak uygun renkler ve dokular	☐	☐
	Çeşitli yerlerde konumlanmış yardımcı tutma aparatları	☐	☐
	Tekerlekli sandalye kullanıcılarının ve diğer hareketlilik yardımcılarının hareketi için mobilyanın etrafında yeterince boşluk bulunması	☐	☐
	Kullanımı kolay kapılar • Kapı kolları kolayca kavranabilir ve çalışabilir olmalıdır ve açmak için gereken kuvvet minimumda tutulmalıdır.	☐	☐
TEKNİK VE TEKNOLOJİK SİSTEMLER	GENEL İLKELER	Var	Yok
	Kolay ayarlanabilir aydınlatma	☐	☐
	Uygun renklerin kullanılması	☐	☐
	Farklı alanların doku malzeme ve koku açısından kolayca tanmlanması	☐	☐
	Mekanların şeklini ve oranlarını dikkate alma • Akustik açıdan önemlidir.	☐	☐
	Zemin-duvar-tavanlarda akustik emilim / ses yalıtımını kullanmak	☐	☐
	Gürültülü faaliyet alanlarını dikkatli yerleştirme • Bu alanlarda faaliyetlerin zamanlaması dikkatlice yapılmalıdır.	☐	☐
	Bazı öğrencileri olumsuz etkilemeyecek materyal kullanımı	☐	☐
	Havalandırma ve ısıtma sistemleri için ayar cihazlarının kullanılması	☐	☐
	Ana elektrik kablolarını çocuk alanlarından uzak tutmak	☐	☐

Tablo 6.1 Kapsayıcı ilköğretim mekanları için mimari tasarım kontrol listesi (Devamı)

	İndiksiyon ve radyo sistemi sağlama	☐	☐
YÖNETİMSEL GEREKLİLİKLER	GENEL İLKELER	Var	Yok
	Uygun müfredat ve mevcut kaynakların iyi yönetimi	☐	☐
	Sınıfta uygun yerleştirme • Bazı öğrenciler için "özel" bir yer belirlemek damgalayıcı olabilir ve eğlencelerini ve katılımlarını azaltabilmektedir.	☐	☐
	Ekstra güvenlik önlemleri sağlama	☐	☐
	Dış manzaranın dikkati dağıtmasını ve gürültüyü önleme	☐	☐
	İhtiyaçlardaki olası değişiklikleri ve tasarım üzerindeki yeni olası etkileri önemsemek	☐	☐
	Uygun acil durum prosedürleri ve çıkışları sağlama	☐	☐
	Öğrenci ihtiyaçlarına uygun donatı ve malzemeler kullanma	☐	☐

6.2 Kontrol Listesinin Uygulanması

Tezin beşinci bölümünde bahsedilen "Türkiye'den 'İyi' Örnek Okullar" başlığının altında incelenen üç okuldan biri seçilmiş ve seçilen bu okul üzerinde bu kontrol listesinin çalışıp çalışmadığı aşağıda denenmiştir. Bundan sonraki bölümlerde bu okuldan "A okulu" olarak bahsedilecektir.

Tablo 6.2 Mimari tasarım kontrol listesinin A okulunda uygulanması

	GENEL İLKELER / ÖNERİLER	Var	Yok
ERİŞİM VE DOLAŞIM	Kullanıcılar tarafından kolayca anlaşılabilen net bir plan şeması • Yaya-araç-bisiklet yolları net bir biçimde ayrılmış olmalıdır.	☒	☐
	Tekerlekli sandalye veya baston kullanan bireylerin de kullabileceği yeterli genişlikte erişilebilir dolaşım yolları • Engelliler için yaya yolları en az 120 cm. genişliğinde olmalıdır. Ancak zorunlu hallerde en az 90 cm'lik bir geçiş genişliği sağlanmalıdır [147]. • 120 cm. genişlik tekerlekli bir sandalye ile bir yayanın yan yana geçişine izin verecek, 150 cm genişliğinde bir yaya yolu iki tekerlekli arabanın yan yana geçişine izin verecek bir ölçüdür. Dar yaya yollarında 60 m'de bir böylesine bir genişlemenin sağlanması diğer bir uygun bir çözümdür [147]. • Yaya yollarının eğimi 1/20 den fazla olmamalıdır. Yaya yolunun bir bölümünde eğim bu ölçünün üzerine çıkarsa onu bir rampa gibi kabul etmek ve bununla ilgili şartları sağlamak gerekecektir. Yaya yolunda enine doğru olan eğimler -kaçınılmazsa- 1/50'yi aşmamalıdır [147]. • Yaya yollarındaki rampasız aşılabilecek kot farkı en fazla 13 mm' dir.	☒	☐
	Engelliler de gözönüne alınarak tasarlanmış kaçış yolları	☒	☐
	ERİŞİM-OKULA VARIŞ-OKULDAN AYRILIŞ / ÖNERİLER	Var	Yok
	Sıkışıklık yaratmadan öğrenci alıp bırakmaya imkan sağlayan araç dolaşımı • Özel ve toplu taşıma araçlarının girişine izin vermelidir. • Acil durumlara cevap verebilmelidir. • Araçların durduğu yer ve iniş-biniş yerleri aynı kotta olmalıdır. • İniş- biniş alanları eğimli olmamalı yatay düzenlenmelidir. • İniş- biniş sırasında diğer araç dolaşımını aksatmamalıdır. • Stabil bir yüzey kaplamasıyla kaplanmalıdır.	☒	☐

Tablo 6.2 Mimari tasarım kontrol listesinin A okulunda uygulanması (Devamı)

ERİŞİM VE DOLAŞIM	Tehlikelerden arındırılmış güvenli yaya yolları • Düz veya rampalı kaymaz yüzeylerlere sahip olmalıdır. • Yaya yollarının eğimi %5' i geçemez. Geçerse bu alan bir rampadır ve rampa tasarım kurallarına göre değerlendirilmelidir [147]. • Mevcut tüm kot farklılıkları açıkça işaretlenmiş, gerekli – çoklu-duyulara hitap eden-uyarıcılarla donatılmış olmalıdır. • Kolayca erişilebilir bir rota olmalıdır. • Dolaşım tehlikesi bulunmamalıdır. • Yaya yolları, belli aralıklarla durma ve dinlenme alanlarını içermelidirler. Eğimi uygun yaya yolları da dahil olmak üzere, yaklaşık 100 metrede bir sahanlıklar tasarlanmalıdır. Sahanlıkların ölçüsü 150x150 cm. den az olmamalıdır. Durma ve dinlenme alanları yürüme aksının dışına yerleştirilmiş olmalıdır [147]. • Yüzeyler, ışığı yansıtan malzemeden yapılmamalı, sert ve stabil malzemeden yapılmalıdır. Tehlike potansiyeli barındıran merdiven, basamak, rampa ve geçişler, kullanıcıyı uyarmak üzere, zıtlık yaratacak renk, doku veya malzeme ile açıkça işaretlenmelidir.	☒	☐
	Yollar için dış aydınlatma • Tüm yaya yolları, park alanları, yolcu indirme/bindirme alanlarında uygun aydınlatma sağlanmış olmalıdır.	☐	☒
	Yollar için okunaklı-kolay anlaşılır işaretler • Ulaşılabilir mekanların, doğru şekilde bilgi ve işaret levhalarıyla donatılmış olması gerekmektedir. Az bilgi kadar, gereğinden fazla bilgi aktarımı da kullanıcılarda rahat algılamaya engel olmaktadır. Ulaşılabilir mekanların ayrıca uluslararası ulaşılabilirlik sembolleri ile işaretlenmesi gerekmektedir. • Bulunulan noktanın ve gidilecek yerin tahmin edilebilmesine olanak sağlayan, tekrar veya ritm kullanan mantığa oturan bir sistem tasarlanmış olmalıdır. • Mümkün olan her kesişim veya düğüm noktasında, ana karar verme noktaları olarak kullanılmak üzere, görsel, işitsel ve dokunsal öğeler kullanılmalıdır. • Bilgi ve işaret levhaları, herkes tarafından algılanabilecek biçimde olmalıdır. Levhalara, Braille alfabesi ile yazılmış yazılar ve kabartma ya da oyma suretiyle yazılmış uyarılar eklenmiş olmalıdır. • Farklı semboller tasarlamak ve kullanmak, algıda karmaşıklık yaratabileceğinden, standart uluslararası ulaşılabilirlik sembolünü kullanmak gerekmektedir. • Mat bir yüzey ve yazı ile fon arasındaki renk türü karşıtlığı bilgi levhasının en rahat okunabildiği durumdur. Levhalarda koyu zemin üzerine açık renk yazılar olması tercih edilmelidir [147].	☒	☐

Tablo 6.2 Mimari tasarım kontrol listesinin A okulunda uygulanması (Devamı)

ERİŞİM VE DOLAŞIM	Yollar için görsel kontrast ve bağımsız hareket edebilmeyi sağlamak için duyusal yön bulma	☐	☒
	Uygun otopark • Erişilebilir, girişe yakın park yerleri bulunmalıdır. • Park yerlerinden okula doğrudan yürüme yoluyla bağlantı sağlanmalıdır. • Oluşturulan bağlantı yolu işaret levhası, bitki gibi elemanlarla belirlenmiş olmalıdır. • Giriş-çıkış alanlarının trafiği en aza indirmek için ayrı planlanması gerekmektedir.	☐	☒
	OKULA GİRİŞ BÖLÜMÜ	Var	Yok
	Rampaların güvenli bir eşik seviyesi olup ve uygun eğime sahip olmalıdır. • Rampaların başlangıç ve bitimlerinde görsel ve dokunsal uyarıcılar sağlanmalıdır. • Rampaların eğimi en fazla 1/12 (yaklaşık %8) olabilmektedir. Daha fazla eğimli rampalar tekerlekli sandalye ve yürüteç gibi araçlar kullananlar tarafından kullanılamaz [147]. • Rampalar, 75 cm'den daha yükseğe çıkmamalıdır. Bu yükseklikten sonra bir sahanlık sağlanmalıdır [147]. • Rampaların yön değiştirdiği noktalarda mutlaka sahanlık tasarlanmalıdır, aksi halde o noktalarda rampa birden fazla yönde eğime sahip olacaktır.	☒	☐
	Servis veya özel araçlardan transfer olan çocuklar için giriş alanında saçak olmalı veya kapalı erişim sağlanmalıdır.	☒	☐
	Korunaklı, erişilebilir bekleme alanları • Ebeveynler, "normal" gelişim gösteren öğrenciler ve eğer uygunsa engellilerin de yardım beklemesi için kolay algılanabilen ve kullanılabilen, acil durumlar için bir telefonla resepsiyonu arama imkanı sağlayan alanlar olmalıdır.	☒	☐
	Emniyet mekanizmalı, kolay ve otomatik çalışan güvenli giriş kapıları	☒	☐
	Okul gününün başından sonuna kadar sıkışıklık olmadan öğrencilerin yapının içinde bulunmalarına izin veren okul kapasiesine göre büyüklüğü değişen yeterli sirkülasyon alanları.	☒	☐
	Personelin öğrencileri kolayca gözetleyip denetleyebilme imkanı • İç alan ve dış alan arasında iyi bir görsel bağlantı bulunmalıdır.	☒	☐

Tablo 6.2 Mimari tasarım kontrol listesinin A okulunda uygulanması (Devamı)

ERİŞİM VE DOLAŞIM	Göze çarpmayan, erişilebilirliği azaltmayan kameralar	☐	☒
	RESEPSİYON/KARŞILAMA ALANI	Var	Yok
	Dış ve iç kapılar ve güvenlik kontrolleri bulunan karşılama alanı	☒	☐
	Karşılama alanı personeline daha iyi erişim kontrolü imkanı sağlayan rahat bir lobi	☒	☐
	Ulaşılabilir yükseklikte bulunan bir resepsiyon köşesi • Tekerlekli sandalye kullanan öğrenciler için sürgülü camlı olarak tasarlanabilecek bir alt bölümle birlikte diz girintisi alanı ve işitmeye yardımcı sistemler barındırmalıdır. • Kolayca algılanabilmelidir. • Giriş alanına bakması ideal olandır.	☐	☒
	Yeterli alana sahip bekleme ve oturma alanları. • Bu alan okul kapasitesine göre çeşitlilik göstermektedir. • Tekerlekli sandalye kullananlar veya diğer hareket yardımcısı kullanan insanlar göz önünde bulundurularak hesaplanmalıdır.	☒	☐
	Kullanıcıların okumaya zaman ayırabilecekleri yerlere yerleştirilmiş görsel ve/ veya dokunsal işaretler	☐	☒
	Giriş alanı için uygun bir aydınlatma • Giriş alanı, görme engelli kişilerin parlak bir dış ve bastırılmış bir iç mekan arasında karşılama alanı görevlisinin ve ziyaretçilerin yüzünü gölgeleyen aydınlatmayı ayarlayabildiği bir geçiş aydınlatma bölgesi sunulmalıdır.	☒	☐
	Başarı ve aidiyet duygusunu teşvik etmek için çocuklarının çalışmalarının güvenli bir şekilde sergilenmesi • Çocukların çalışmalarının iyi organize edilmiş olarak güvenli bir şekilde sergilenmeli. • Dolaşıma engel olmamalı, tehlikelere neden olmamalı ve aydınlatmayı engellememelidir.	☒	☐
	Kişisel eşyaların ve hareket yardımcılarının güvenli bir şekilde depolanması	☒	☐
	Yakınlarında bulunan batarya şarj edebilme alanları • Böylece ev ve okul arasında hareket yardımcılarıyla kolay geçiş yapabilir.	☒	☐

Tablo 6.2 Mimari tasarım kontrol listesinin A okulunda uygulanması (Devamı)

ERİŞİM VE DOLAŞIM	Erişilebilir tuvaletler/soyunma odaları	☒	☐
	Yakınlarda bulunan bir ebeveyn görüşme odası	☒	☐
	GENEL DOLAŞIM ALANLARI	Var	Yok
	Hareket edebilmelerini sağlamak için bir takım hareket yardımcılarıyla, tekerlekli sandalyeyle kolay hareket edebilme • 150 cm genişliğinde bir alan iki tekerlekli arabanın yan yana geçişine izin verecek bir ölçüdür [147].	☒	☐
	Yerde elleri üzerinde kayarak hareket edecek öğrenciler için bir tırabzan • Arkalarında hazır olarak bir personel bulunmalıdır.	☐	☒
	Çeşitli yön bulma teknikleri • İşaretler ve semboller bulunmalıdır. • Dokunsal ipuçları veren ve çevrelerini anlayabilmelerine yardımcı referans nesneleri kullanılmalıdır.	☐	☒
	DIŞ DOLAŞIM ALANLARI	Var	Yok
	Daha savunmasız çocuklar için, yaya yollarında her 50 metrede bir oturabilcekleri bir üstü kapalı alan	☐	☒
	Güvenli ve kolay gezilbilir ve yüzeyler arasında kolay ve güvenli geçişin sağlandığı yüzeyler	☒	☐
	Yüksek yerlere hem rampa hem basamakla geçiş	☐	☒
	Çocukların güveniğini gözlemleyebilmek için iyi görüş alanları • Gizli alanlar bırakılmamalı her alan kontrol altında olmalıdır.	☒	☐
	Sessiz korunaklı alanlardan farklı olarak gürültülü yoğun yollar • Savunmasız çocuklar için uygundur.	☐	☒
	Seviye eşikleri • Tekerlekli sandalye kullanıcılarının erişimine ve personelin hareket yardımcısı cihazları kaldırmalarına yardımcı olmak için gereklidir.	☒	☐
	Otomatik açılır rahat kullanılabilen kapılar	☒	☐
	Açıkça tanımlanmış olan tehlikeler	☐	☒

Tablo 6.2 Mimari tasarım kontrol listesinin A okulunda uygulanması (Devamı)

	İÇ DOLAŞIM ALANLARI	Var	Yok
ERİŞİM VE DOLAŞIM	İşaret ve sembollerin kolay anlaşılır uygun bir yükseklikte bulunması	☒	☐
	Kurcalamaya karşı dayanıklı bağlantı parçaları/tanımlı tehlikeler	☐	☒
	Başarılı aydınlatma ve görünüm • Parlama önlenmelidir.	☒	☐
	Bakımı ve tamiri kolay yüzeyler	☒	☐
	Başarılı akustik	☒	☐
	Kolayca algılanabilen ve kullanılan kapılar • Sıkışıklığı önlemek adına tam karşısında veya yakınında başka bir kapı olmalı. • Yeterli genişlikte olmalı. Her iki tarafta da net görünürlük sağlamalı.	☒	☐
ÖĞRENME VE SOSYALLEŞME ALANLARI	GENEL İLKELER	Var	Yok
	Grup çalışması için derslikler	☒	☐
	Yemek pişirme gibi pratik faaliyetler için ayrı alanlar • Bu faaliyetler yeterince büyük ve uygun şekilde donatıldıysa sınıf bazında gerçekleşebilir.	☒	☐
	Bireysel ve küçük grup çalışmaları için küçük odalar	☒	☐
	Kütüphane	☒	☐
	Beden eğitimi, yemek ve sosyal aktiviteler için daha büyük alanlar	☒	☐
	Kolaylıkla erişilebilen açık alanlar	☒	☐
	Öğrenme ve öğretmede esneklik sağlayan sınıflar • Bu sınıfların ortak alanlarla bağlantılı olması tercih edilir.	☐	☒
	Sessiz küçük grup odalarına kolay erişim • Kargaşa ve rahatsızlık yaratabilen diğer sınıflardan erişilmemelidir.	☐	☒

Tablo 6.2 Mimari tasarım kontrol listesinin A okulunda uygulanması (Devamı)

ÖĞRENME VE SOSYALLEŞME ALANLARI	Büyük açık alanlardan gerektiğinde bireysel alanlara kolayca geri dönülebilmesi	☐	☒
	Sınıflara diğer sınıflardan değil dolaşım alanlarından erişim • Aksi taktirde bu kargaşa ve rahatsızlığa neden olacaktır.	☒	☐
	Farklı gruplama ve aktiviteler için, grupları bölgelere ayırmak için yada sesli ve sessiz grupları ayırmak için potansiyel • Daire şeklinde oturabilmenin sağlanmış olması gerekir. • Bireysel çalışmalar için masa çevresinde olunabilmelidir.	☒	☐
	Çeşitli dış mekan alanlarına bağlantılar Huzurlu sessiz yerler ve gürültülü aktif yerlerle bağlanması yararlı olacaktır.	☐	☒
	Okuldaki çocukların ihtiyacı olan alan ve yardımcıları desteklemek	☒	☐
DESTEK ALANLAR	DEPOLAMA ALANLARI	Var	Yok
	Uygun depolama • Sınıf içindeki dikkat dağılmalarını azaltmaya ve gençlerin veya mobilyaların hareketlerini en aza indirmeye yardımcı olmalıdır. • Depolama gereksinimlerini en erken aşamada değerlendirmek ve tasarım çözümünün depolananlar (öğrencilerin eşyaları, hareket yardımcıları, tıbbi ve iletişim yardımcıları, öğrenme ve öğretme kaynakları, gerekli ama tehlikeli olabilecek kimyasal maddeler, belgeler vb.), depolama yöntemi (ör. gömme dolaplar), depolama yeri, erişim ihtiyaçları göz önünde bulundurarak gerçekleştirmesini sağlamak önemlidir [131].	☒	☐
	Bireysel öğrenme yönteminin bir parçası olarak depolama • Otistik spektrum bozukluğu olan bazı çocukların öğrenmelerine yardımcı olması açısından mobil ana üniteler veya depolama birimleri gerekmektedir.	☒	☐
	Birden fazla engelli çocuklar için geçici depolama alanları • Bu çocukların kişisel, iletişim ve tıbbi yardımcıları ve öğrenme kaynakları için her alanda geçici depolama alanına gerek vardır .	☐	☒
	TUVALET VE SOYUNMA ODALARI	Var	Yok
	Standart tuvalet kabinleri	☒	☐

Tablo 6.2 Mimari tasarım kontrol listesinin A okulunda uygulanması (Devamı)

DESTEK ALANLAR	Tekerlekli sandalye erişimine uygun tuvaletler	☒	☐
	Sekiz yaş ve üstü kız ve erkek çocuklar için ayrı tuvalet servisi	☒	☐
	Ciddi fiziksel veya çoklu engelli bazı çocukları giydirme ve yıkama için özel olarak donatılmış hijyen odaları	☒	☐
	Personel ve ziyaretçiler için ayrı tesisler • Bazı durumlarda payşılmaya izin verecek esneklikte olmalıdır.	☒	☐
	Uygun yükseklikte pisuar • Pisuarların bazıları, çocukların ihtiyaçlarına bağlı olarak erişilebilir olmalarını sağlamak için tutma raylarına sahip olmalıdır.	☒	☐
	Daha büyük tuvalet kabinleri • Hareketlilik yardımcıları kullanımına bağlı daha fazla alana ihtiyaç duyan çocuklar için tasarlanmalıdır.	☒	☐
	YEME/İÇME ve MUTFAK ALANLARI	Var	Yok
	Düzenli teslimatlar için belirlenmiş bir yer • Teslimat araçlarına kolay erişimi sağlanmalıdır. • Bu bölgede yiyecekleri hızlı bir şekilde paketleme ve saklama işleminin sağlanabileceği yerler sağlanmalıdır.	☒	☐
	Atıkların güvenli bir şekilde yapıdan uzaklaştırılması imkanı	☒	☐
	Yüksek temizlik ve dezenfeksiyon standartlarının korunmasını sağlayan bir mutfak tasarımı	☒	☐
	Yiyecek hazırlama ve bulaşık yıkama gibi temiz ve kirli faaliyetlerin ayrılmasının sağlanması	☒	☐
	Yiyecek ve diğer malzemeler için uygun depolama çözümleri	☒	☐
	Personel için konforlu bir ortam sağlamak için yeterli havalandırma imkanı	☒	☐
	Uygun servis düzenlemeleri Tekerlekli sandalye kullananlar da dahil olmak üzere tüm kullanıcıların yaş ve boylarını dikkate alarak tasarlanmalıdır. Bu sayede self servisin gerekli olduğu durumlarda yiyeceklerini ve içeceklerini alabilmelerine imkan sağlayan servis düzenlemeleri gerçekleşmiş olacaktır.	☐	☒

Tablo 6.2 Mimari tasarım kontrol listesinin A okulunda uygulanması (Devamı)

	GENEL İLKELER	Var	Yok
DONATILAR	Uygun boyutlarda sağlam mobilya elemanları	☒	☐
	Uygun yüksekliklerde mobilya elemanları • Sayaçlar, masalar, banklar, göstergeler, ışık anahtarları, evyeler vb. yüksekliklerine dikkat edilmelidir.	☐	☒
	Öğrencilerin mobilya ve ekipmanı tanımlamalarına yardımcı olacak uygun renkler ve dokular	☒	☐
	Çeşitli yerlerde konumlanmış yardımcı tutma aparatları	☒	☐
	Tekerlekli sandalye kullanıcılarının hareketi için mobilyanın etrafında yeterince boşluk bulunması	☒	☐
	Kullanımı kolay kapılar • Kapı kolları kolayca kavranabilir ve çalışabilir olmalıdır ve açmak için gereken kuvvet minimumda tutulmalıdır.	☒	☐
TEKNİK VE TEKNOLOJİK SİSTEMLER	GENEL İLKELER	Var	Yok
	Kolay ayarlanabilir aydınlatma	☒	☐
	Uygun renklerin kullanılması	☒	☐
	Farklı alanların doku malzeme ve koku açısından kolayca tanmlanması	☐	☒
	Akustik açıdan mekanların şeklini ve oranlarını dikkate alma	☒	☐
	Zemin-duvar-tavanlarda ses yalıtımını kullanmak	☐	☒
	Gürültülü faaliyet alanlarını dikkatli yerleştirme • Bu alanlarda faaliyetlerin zamanlaması dikkatlice yapılmalıdır.	☒	☐
	Bazı öğrencileri olumsuz etkilemeyecek materyal kullanımı	☒	☐
	Havalandırma ve ısıtma sistemleri için ayar cihazlarının kullanılması	☒	☐
	Ana elektrik kablolarını çocuk alanlarından uzak tutmak	☒	☐
	İndiksiyon ve radyo sistemi sağlama	☐	☒

Tablo 6.2 Mimari tasarım kontrol listesinin A okulunda uygulanması (Devamı)

	GENEL İLKELER	Var	Yok
YÖNETİMSEL GEREKLİLİKLER	Uygun müfredat ve mevcut kaynakların iyi yönetimi	☒	☐
	Sınıfta uygun yerleştirme • Bazı öğrenciler için "özel" bir yer belirlemek damgalayıcı olabilir ve eğlencelerini ve katılımlarını azaltabilmektedir.	☒	☐
	Ekstra güvenlik önlemleri sağlama	☒	☐
	Dış manzaranın dikkati dağıtmasını ve gürültüyü önleme	☐	☒
	İhtiyaçlardaki olası değişiklikleri ve tasarım üzerindeki yeni olası etkileri önemsemek	☒	☐
	Uygun acil durum prosedürleri ve çıkışları sağlama	☐	☒
	Öğrenci ihtiyaçlarına uygun donatı ve malzemeler kullanma	☒	☐

Bahsedilen A okulunda doldurulan kontrol listesi incelendiğinde okulda kapsayıcılık konusunda var olan eksiklikler göze çarpmaktadır. Mimarlardan her zaman yeni bir okul projesinin hayata geçirilmesi istenmeyebilmekte, bazı durumlarda var olan okulda yapılabilecek bir takım düzenlemelerle mümkün olan en fazla sayıda çocuğu kapsamak amaçlanabilmektedir. Bu gibi durumlarda mimar kontrol listesinden okulun kullanıcı profiline göre daha önemli gördüğü detayları seçip uygulayabilir. A okulunda yönetimce yapılması gereken kontrol listesindeki eksiklikler konusunda yeni düzenlemeler yaparak okullarını daha kapsayıcı hale getirmektir.

6.3 Tartışma

Kapsayıcı bir eğitim okulu için planlama sürecinde; öğrencilerin farklı/özel ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların çatışmalarının belirlenmesi de dahil olmak üzere okul nüfusunun boyutunun bilinmesi de büyük yarar sağlayacaktır. Bu nedenle, tasarımcılar olası beklenen ihtiyaçlar için gelecekteki planlamanın yanı sıra, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını önceden karşılamak için uygun prosedürleri

oluşturabilirler. Esnek ve uyarlanabilir tasarım, şimdiki ve gelecekteki kapsayıcı eğitim okulu için en iyi senaryo olacaktır [148].

Yapılan çalışma ve analiz ve gözlemlerden, yukarıdaki tablolardan, notlardan, farklı tasarım gereksinimlerinin ortak tasarım gereklilikleri belirlenerek varılan sonuçlarla bir tasarım kılavuzu oluşturulmuştur.

Bu kılavuzun her okuldaki kullanıcı gruplarının profiline, mevcut kaynağa ve diğer göreceli yönetim koşullarına göre seçici olarak kullanılması tavsiye edilir.

- Farklı/özel ihtiyaçlar okul alanlarında farklı amaçlar için ekstra alanlar gerektirmektedir.
- Öğrencilerin, uygun seyahat ve dikey hareket yöntemlerini göz önünde bulundurup, basit ve anlaşılır kat planlarında okul içinde kolay ve güvenli hareket etmelerinin sağlanması gerekir.
- Kapsayıcı okul mekanları iyi seviyelerde, uygun, kontrol edilebilir ve ayarlanabilir aydınlatma gerektirmektedir. Özel aydınlatma ihtiyaçları, bir grup öğrenciden diğerine değişebilir, bu nedenle farklı grupları bir arada tutarken çakışan aydınlatma ihtiyaçlarını önlemek için iyi yönetim planı önemlidir.
- Kapsayıcı okul mekanlarında ısı kontrol cihazlarına ihtiyaç vardır.
- Öğrenciler sınıfta uygun yerleştirmenin yanı sıra yeteneklerinin doğasına ve derecesine göre yardım cihazlarını, özel ekipmanı veya destekleyici materyalleri öğrenmek için desteklenmelidir.
- Kaynaştırma okulları kullanıcılar için uygun acil durum prosedürlerine sahip olmalıdır.
- Kaynaştırma okullarının iyi ve verimli olabilmesi için uygun öğretim planı ve mevcut alanların ve kaynakların başarılı yönetimi gerekmektedir.
- Öğrenciler okulun etrafında uygun yerlerde görsel ve sesli sinyal alarmlarıyla anlaşılır tabelalar ve semboller bulmalıdır.
- Farklı/özel ihtiyaçları olan öğrenciler materyaller, doku, aroma ve diğer tasarım öğeleriyle duyusal farkındalıklarını, deneyimlerini ve dokunsal duygularını geliştirmelidir.

- Farklı/özel ihtiyaçlar esnek ve ayarlanabilir mobilya gerektirmektedir.
- Farklı/özel ihtiyaçlar esnek ve uyarlanabilir alanlar gerektirir. Bu alanlar bu tür okullarda çok faydalı olabilir, çünkü bu alanlar olması gerekli alanların hepsini sağlamak konusunda kolaylık ve yer tasarrufu sağlamaktadır.
- Kapsayıcı okulların okul çevresinde ek depolama alanlarına ihtiyacı vardır.
- Öğrencilerin güvenliği için; açıklıklar, cam veya diğer tehlike kaynakları konusunda ekstra güvenlik önlemleri gerekir. Bunlar sağlanırken denge iyi kurulup fazla kısıtlamadan kaçınılmasına dikkat edilmelidir.
- Öğrencilerin bir kısmı ileride ihtiyaçlarında olası değişikliklere sahip olabilir, bu olası değişikliklerin göz önünde bulundurulması ve yönetilmesi önemlidir.
- Öğrencilerin bazıları için tuvaletler ve ihtiyaçlarına göre değişen alanlar için uygun tasarım gerekmektedir.
- Öğrencilerin bazıları, farklı alanları tanımlayabilmek için boyut, renk, şekil, ses ve kokudaki farklılıklara ihtiyaç duymaktadır.
- Öğrenciler için okul mekanlarında ses yalıtımı kullanılması gerekir.
- Öğrencilerin bazılarının, kullanılacak uygun renkler ve farklı nesnelerde ve öğelerde renk kontrastı kullanımının arttırılmasının yararlı olacağı konusunda ek bir değerlendirmeye alınması gerekir.
- Bir kısım öğrenci ekstra gürültüden veya dikkat dağıtıcı uyarıcılardan uzak tutulmalıdır.
- Bazı öğrenciler alanın şeklinden ve/veya büyüklüğünden olumsuz etkilenebileceğinden onlar için ekstra önlemler dikkate alınmalıdır.
- Bazı öğrenciler gürültülü faaliyetler için dikkatle yerleştirilmeli ve zamanlamaya dikkat edilmelidir.
- Belirli ihtiyaçlar için bazı materyallerin kullanımı, öğrencilerden bazıları için dezavantaj yaratabilir. Bu nedenle herkes için uygun malzemeler seçilmelidir.
- Ağır kapılar kullanmaktan kaçınmalı ve yangın kapılarını açık tutmak adına alarm bağlantılı cihazların kullanılmasına önem verilmelidir.
- İşitme cihazlarında parazite neden olan manyetik alan nedeniyle, öğrencilerin indüksiyon halkaları, radyo sistemleri ve elektrik kaynağının ana kablolarından uzak durmaları gerekir.

- Sağlam materyallerin kullanımı oldukça önemlidir.
- Öğrencilerin bir kısmının parlak nesneler veya resimler olmadan soluk renklerle boyanmış iyi orantılı düz alanlara ihtiyacı olacağı unutulmamalıdır.
- Öğrencilerin bir kısmı renkli uyarıcı ortamlara ihtiyaç duyacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Geniş çeşitlilikteki öğrencilerin ihtiyaçları, tasarım gereksinimlerinde bazı potansiyel çatışmalar yaratabilir; bu nedenle, pratik ve yönetsel çözümler bu durumlarda önemlidir. Örneğin:

- Bazı öğrenciler, başkaları için sorun olabilen standart aydınlatma seviyelerinden daha yüksek bir seviyeye ihtiyaç duyabilir.
- Bazı dokunsal/görsel materyallerin, otistik spektrum özellikleri gösteren öğrenciler gibi bazı öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olabilir.
- Uyarıcı ortamlar kullanmak bazı öğrencilere avantaj sağlayabilir, ancak düşük duyusal uyaran alanlarına ihtiyaç duyanlar için güçlü renklerle aşırı uyaran kullanmak sorun yaratabilir.
- Bir takım dokular bazı öğrencilere yarar sağlayabilir, ancak bazılarını dezavantajlı kılar. Halı, işitme engelli öğrencileri içeren sınıflarda iyi akustik için bir döşeme malzemesi olarak kullanıldığı halde tekerlekli sandalye kullanan öğrenciler için uygun olmayabilir.

Bu tip çatışmaların farkında olunması ve tasarım sürecinde düşünülmesi hayati önem taşımaktadır. Sonuç olarak, olası çatışmaların sayısını ve etkilerini önlemek veya en aza indirgemek için pratik bir çözüm, kullanıcıların ihtiyaçlarını tasarım gereksinimlerine uygun olarak belirleyerek her alanın kullanıcıları için önceden iyi plan yapmak olacaktır.

6.4 Bölüm Sonucu

Bu çalışmada, kapsayıcı bir okul tasarlanırken karşılanması gereken ekstra "farklı/özel" mimari gereksinimler ele alındı. Ancak, bir okul binası, temel olarak binanın kapasitesine ve/veya mevcut kaynaklara bağlı olarak, her türden farklı/özel ihtiyaçları karşılamak için iyi ve tam donanımlı ve hazır olmak için

yeterli olmayabilir. Bu gibi durumlarda, bu analizler ve tablolar mimarlar tarafından daha fazla özel/farklı ihtiyaçları kapsamak için gerekli mimari gereklilikler başlığı altında karşılaştırmalı bir analiz içerir. Okulun kullanıcı gruplarının profiline, mevcut kaynaklara ve diğer göreceli koşullara dayanarak; bu araç seti, kapsayıcı eğitim okullarında farklı/özel ihtiyaçları olan en fazla sayıda öğrencinin başarılı bir şekilde kapsanmasına yardımcı olacaktır.

7
Sonuç ve Öneriler

Kentli hakları, kent içindeki insanı konu aldığı için insan haklarından daha somut haklardır. Mimarlara, insanların barınacakları, eğitim görecekleri, yaşayacakları çevrelerin tasarımında söz sahibi olmaları nedeniyle, bireylerin haklarını kullanımının kısıtlanmaması adına bir takım sorumluluklar yüklenmektedir. Tasarımcılar, sadece 'ideal' olarak tanımlanan genç ve sağlıklı insan bedenini kendilerine hedef almamalı, yaşam sürecinde çeşitli zamanlarda gereksinimlerin de farklılaştığını göz önünde tutarak kullanıcı grubu çeşitliliğinin farkında olmalıdır. Yaşlıların, çocukların, hamilelerin, geçici sakatlık yaşayan hastaların, tam yetkinliğe sahip olmayan bedenlerin de tasarım ürünlerini, ideal olarak tanımlanan diğer grup ile aynı verimlilikte kullanabilmesi gerekmektedir. Mimarlık yoluyla farklı yetkinlikteki tüm gruplar kentsel demokratik haklarına sahip olabilecektir.

Toplumumuzda çoğunluktan 'farklı' olmak çeşitli zorluklar yaratmaktadır. Bu nedenle 'farklı' olarak nitelendirilen ve 'farklı' gereksinimleri olan bireylerin kimler olduğu, gereksinimlerinin nasıl karşılanabileceği konuları dikkatle ele alınmalıdır. Yaşamımız boyunca her alanda karşımıza çıkan zihinsel farklılıklara sahip bireyler, gerek toplumsal bilgisizlikten gerek önyargılardan kaynaklanan yanlış yaklaşımlar nedeniyle topluma uyum sağlamakta zorlanmaktadır. Zihinsel farklı bireyler için atılması gereken en önemli adım; onların 'farklı' bütün ihtiyaçlarına da cevap veren eğitim ortamları hazırlayarak, 'normal' gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı ve an az kısıtlayıcı ortamlarda kapsayıcı eğitim göremelerini sağlamaktır.

Kapsayıcı eğitim, öğrenme becerilerindeki çeşitlilikten, toplumsal ve kültürel farklılıklara, cinsiyet temelli eşitsizliklere kadar birden fazla konuyu dikkate alan geniş bir kavramdır. Kapsayıcı eğitimin hedefleri hem bireysel anlamda eşit eğitim imkanlarından bütün insanların yararlanmasını gerçekleştirme yönünde, hem de toplumsal anlamda çağın gereklerini karşılayan kapsayıcı bir refah toplumu

oluşturma yönündedir. Demokrasinin sağlanmasını, sosyal adalet ve eşitlikle ilgili değer ve inançların kurulmasını ve tüm çocukların eğitim-öğretim hayatına birlikte aynı eğitim mekanlarında katılmasını amaçlayan bir araç olarak kabul edilen kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşabilmesi için eğitim mekanları tasarlanırken, "iyi" örneklerin incelenmesi ve öğrencilerin gereksinimeleriyle belirlenmiş tasarım ilkelerine dikkat edilmesi oldukça önemlidir.

Kapsayıcı eğitim mekanları için tasarım yapmak, kapsayıcı olmayan okullarda genellikle bulunmayan farklı kaynaklar ve imkanlar nedeniyle, sadece farklı/özel ihtiyaçları olan öğrenciler için değil, tüm okul topluluğu dahil olmak üzere, daha geniş bir kullanıcı yelpazesi için fayda sağlayacaktır [148]. Kapsayıcı eğitim okullarının tasarımı; diğer bütün modellerin ötesine geçmektedir. Ancak bazı öğrencileri dışlamamak veya dezavantajlı duruma düşürmemek için, verimliliği göz önünde bulundurarak, en fazla farklılık için uygun bir tasarıma ulaşmak önemlidir.

Okul yapısından, öğrencilerin bağımsızlık becerilerini geliştirmelerine yardım etmesi ve herkes için güvenliği göz önünde bulundururken sıcak bir ortam geliştirmesi beklenir [149].

Okuldaki alanların esnekliği ve okuldaki farklı aktiviteler için farklı öğrenci gruplarının değişken kullanımı, bu öğrencilerin arasındaki herhangi bir engelin kaldırılmasına yardımcı olabilir ve bu sayede tüm okul kullanıcıları için daha fazla kapsayıcılığı sağlayabilir.

Kapsayıcı okullar tüm toplum üyeleri için, yaş, ırk, cinsiyet, "farklı / özel" ihtiyaç ve yeteneklerinden bağımsız olarak; herkes için sosyal adalet ve eşitlik olmadan elde edilemeyen daha iyi bir yaşam kalitesi için önemli bir adımdır. Bütün çocukların bir alanda birlikte öğrenebilecekleri, yeteneklerini göz önünde bulunduran ve farklılıklarına saygı duyan kapsayıcı okullar; istenilen yaşam kalitesini elde etmek için esastır.

Bu kapsama sürecinde mimarların rolü, "farklı/özel" ihtiyaçların ve "normal" gelişim gösteren öğrencilerin en geniş yelpazesini içerebilecek uygun bir okul tasarımının gerekli olduğu durumlarda çok önemlidir.

Günümüzde gelişmekte ve gelişmiş olan ülkeler, yeterli ve uygun koşullar oluşturarak ve gerekli destek hizmetleri sağlayarak eğitimde kaynaştırma ve bütünleştirmeyi hedeflemektedir. Türkiye'de de kapsayıcılık konusunda atılmış adımlar olsa da temel eğitim okullarında uygulanan kaynaştırma eğitiminin geliştirilmesi gerekmektedir. Genel olarak uygulanan; 'normal' gelişim gösteren öğrenciler için tasarlanmış eğitim yapılarına, farklılıkları olan çocukların adapte edilmeye çalışıldığı sistemdir.

Bu tez kapsamında İstanbul ilinde 'iyi' örnek olarak gösterilebilecek kapsayıcı anlayışla tasarlanmış kaynaştırma eğitimi veren temel eğitim okulu saptanamamıştır. Farklılıklara sahip bireyler; genel eğitim okullarında, mekansal gereklilikler konusunda çeşitli sorunlar yaşamakta ve genel eğitim okullarını tercih etmemektedir. Bunun yerine farklılıkları olan çocuklar için açılmış özel eğitim okullarında öğrenim hayatlarına devam etmektedir, bu nedenle bu tezde İstanbul ilinde seçilen üç örnek özel okul incelenmiştir.

Bu çalışmanın sonucunda kontrol listesinin de denendiği A okulunda genel olarak farklı ihtiyaçlı öğrencilerin gereksinimleri göz önünde bulundurulduğu tespit edilmiştir. Fakat detaylarda kontrol listesinde de belirtilen bazı eksiklikler saptanmış olup bu noktada okul yönetiminin bu eksikliklerin giderilmesi için düzenlemeler yapması gerekmektedir.

Türkiye için atılacak adım; engelli öğrenciler için tasarlanmış özel okulların tasarım prensiplerinin tüm genel eğitim okulları dahilinde uygulanmasıdır. Bu sayede hem 'normal' gelişim gösteren hem de 'farklı' çocuklar bir arada ve en az kısıtlanmış ortamda, dışlanmayarak, eşit bir şekilde eğitim görebilir.

Bu çalışma; bir mekan tasarlanırken, o mekanı kullanacak bireylerin gereksinimlerinin, tasarım açısından önemli birer girdi olduğu kabul edilerek hazırlanmıştır. Bu noktada kapsayıcı okul kullanıcıları için gereksinimler tespit edilmiş, bu gereksinimler doğrultusunda mekansal gereklilikler listelenmiştir. Kapsayıcı okul tasarlayacak mimarlara bir kaynak oluşturmak adına kontrol listesi hazırlanmış ve tasarım kılavuzu oluşturulmuştur. Bu çalışma doğrultusunda incelenen yerli kaynaklarda kapsayıcı okul tasarlayacak mimarlar için

oluşturulmuş bir tasarım kılvuzuna rastlanmamıştır. Bu nedenle bu konu üzerinde çalışacak mimarlara bir araç seti oluşturmayı hedeflemiştir.

Gelecek çalışmalarda kullanılmak üzere veri oluşturmak amaçlanmış ve bu tezde hazırlanan kapsayıcı okul tasarım kılavuzunun geliştirilerek detaylandırılması düşünülmüştür.

Kaynakça

[1] A. Atauz, «Demokrasi ve Mekan,» *Mimarlık,* no. 391, 2016.

[2] H. Sadri, «Mimarlık ve İnsan Hakları,» *Mimarlık,* no. 365, 2012.

[3] G. Gönüllü, «Çevresel-Kentsel Hakların Gelişimi: Dünyada ve Türkiye'de Kentsel Haklar,» *İnsan Hakları Yıllığı,* cilt 32, pp. 31-52, 2014.

[4] İ. Tekeli, Modernite Aşılırken Kent Planlaması, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 2000.

[5] D. Harvey, Asi Şehirler Şehir Hakkından Kentsel Devrime Doğru, İstanbul: Metis Yayınları, 2013.

[6] M. Ökmen, «Globalleşme- Yerelleşme Dinamikleri ve Bir İnsan Hakkı Olarak Yerel Haklar,» *Yerel ve Kentsel Politikalar,* pp. 17-61, 2003.

[7] F. Önder, «Kentli Hakları ve Yerel Siyaset,» *Yerel Siyaset,* pp. 187-212, 2007.

[8] C. Geray, «Kentsel Yaşam Kalitesi ve Belediyeler,» *Türk İdare Dergisi,* no. 421, pp. 323-345, 1998.

[9] R. Keleş, «Kent ve Çevre Haklarının Korunması Üzerine Gözlemler,» *Prof. Dr. Yılmaz Günal'a Armağan,* cilt 49, no. 3, pp. 275-281, 1994.

[10] S. Zeybekoğlu Sadri, M. Ökmen, K. Akkoyunlu Ertan, B. Ertan, H. Sadri, M. C. Yalçıntan, E. Çavuşoğlu, D. Bezmez, S. Yardımcı, A. Alkan ve E. Tuncer Gürkaş, Kentsel Dönüşüm ve İnsan Hakları, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2005.

[11] C. Butler, Henri Lefebvre: Spatial Politics, Everyday Life and the Right to the City, New York: Routledge, 2012.

[12] H. Lefebvre, Le Droit A la ville, Paris: Edition Anthropos , 1967.

[13] M. Purcell, «Citizenship and the Right to the Global City: Reimaging the Capitalist World Order,» *International Journal of Urban and Regional Research,* cilt 27, no. 3, pp. 577-588, 2003.

[14] D. Mitchell, The Right to the City: Social Justice and the Fight for Public Space, New York: Guilford Press, 2003.

[15] M. Purcell, «Excavating Lefebvre: The Right to the City and its Urban Politics of the,» *GeoJournal,* no. 58, pp. 99-108, 2002.

[16] İ. Bakanlığı, «Avrupa Kentsel Şartı,» *Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü Yayını,* 1996.

[17] S. Zeybekoğlu Sadri, *Kentsel Dönüşüm ve Kent Hakkı: Fener Balat Rehabilitasyon Programı ve Santral İstanbul Projesi Örnekleri,* İstanbul: Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 2008.

[18] S. Çağlar, «Engelli Hakları Sözleşmesi'nde Ayrımcılık Yasağı ve Türkiye'nin Uyum Sorunu,» *TBB Dergisi,* no. 96, pp. 149-178, 2011.

[19] Ö. Temiz, «Türk Hukukunda Bir Temel Hak Olarak Sağlık Hakkı,» *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi,* cilt 69, no. 1, pp. 165 - 188, 2014.

[20] C. H. Edwards, Classroom Discipline & Management (Fifth Edition), New Jersey: John Wiley & Sons Publishers, 2008.

[21] F. Gökçe, Devlet ve Eğitim (3. baskı), Ankara: Tek Ağaç, 2005.

[22] G. L. Gutek, Eğitime Felsefi Ve İdeolojik Yaklaşımlar, Ankara: Ütopya Yayınevi Çeviren: Nesrin Kale, 2001.

[23] B. Kök, «Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi,» %1 içinde *XVII Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bidiri Özetleri*, Sakarya, 2008.

[24] D. Hotaman, «Demokratik Eğitim: Demokratik Bir Eğitim Programı,» *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* cilt 3, no. 1, pp. 29-42, 2010.

[25] H. Çulhaoğlu ve İ. A. Sığırtmaç, «Kaynaştırma Uygulanan Okulöncesi Sınıflarında Akran İlişkilerinin İncelenmesi,» *International Journal of Early ChildhoodSpecial Education,* cilt 3, no. 1, pp. 38-65, 2011.

[26] N. Algan, «Çevre Gerçeğinin Küresel Düzeyde Ele Alınışı,» *Yeni Türkiye,* cilt 1, no. 5, pp. 210-219, 1995.

[27] İ. Ö. Kaboğlu, Çevre Hakkı, İstanbul: İletişim Yayınları, 1992.

[28] K. A. Ertan, «Kentli Hakları,» *Amme İdaresi Dergisi,* cilt 30, no. 3, pp. 31-48, 1997.

[29] G. Gönüllü, «Çevresel-Kentsel Hakların Gelişimi: Dünyada ve Türkiye'de Kentsel Haklar,» *İnsan Hakları Yıllığı,* cilt 32, pp. 31-52, 2014.

[30] Y. Yayla, İdare Hukuku, İstanbul: Filiz Kitabevi, 1990.

[31] H. Palabıyık, «İl Özel İdaresi ve Belediye Hizmetlerine Gönüllü Katılım,» *Yönetim Bilimleri Dergisi,* cilt 5, no. 1, pp. 47-54, 2007.

[32] S. Çağlar, «Engellilerin Erişebilirlik Hakkı ve Türkiye'de Erişebilirlikleri,» *AÜHFD,* cilt 61, no. 2, pp. 541-598, 2012.

[33] M. D. Certeau, Gündelik Hayatın Keşfi, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları, 2008 (1990).

[34] H. Sadri, «Mimarlıkta Meslek Etiği ve Mimarların İnsanlığa Karşı Sorumlulukları,» *İş Ahlakı Dergisi,* cilt 5, no. 9, pp. 71-96, 2012.

[35] G. A. Sargın, «Demokrasi ve Mimarlık,» 2015.

[36] M. F. Story, J. L. Mueller ve R. L. Mace, The Universal Design File: Designing for Peopleof All Ages and Abilities, Nc State University, The Center for Universal Design, 1998.

[37] R. Kitchin, «'Out of Place', 'Knowing One's Place': Space, power and the exclusion of disabled people,» *Disability and Society,* cilt 13, no. 3, pp. 343-356, 1998.

[38] Ç. Gümüş, «Tasarıma Kapsayıcı Yaklaşım:,» *Mimarlık,* no. 347, 2009.

[39] S. Orhan ve K. G. Genç, «Engellilere Yönelik Ülkemizdeki Özel Eğitim Uygulamaları ve Örnek Ülke Karşılaştırması,» *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi,* cilt 35, no. 2, pp. 115-146, 2015.

[40] F. Subaşıoğlu, «Üniversitelerin Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümleri'nin "Engellilik Farkındalığı" Üzerine Bir Araştırma,» *Bilgi Dünyası,* cilt 9, no. 2, pp. 399-430, 2008.

[41] M. Z. Camkurt, «2022 Sayılı Kanuna Göre Engelliliğin Tespiti ve Engelliliğe Dayalı Aylıkların Bağlanması İşlemleri,» *Mali Çözüm Dergisi,* no. 119, pp. 81-82, 2013.

[42] M. Özyürek, Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi, Ankara: Kök Yayıncılık, 2013.

[43] H. Şahin, «Engelilik Kimin Sorunu? Bireyin mi, Toplumun mu?,» *Öz-Veri,* cilt 1, no. 1, pp. 40-50, 2004.

[44] A. Kulaksızoğlu, Farklı Gelişen Çocuklar (II. Baskı), Ankara: Nobel, 2015.

[45] R. A. Hibbard ve L. W. Desch, «Maltreatment of Children with Disabilities,» *Pediatrics,* cilt 119, no. 5, pp. 1018-1025, 2007.

[46] J. Maxwell, B. C. W. ve D. David, «A health handbook for women with,» *Berkeley: Hesperian Foundation,* pp. 15-16, 2007.

[47] E. Burcu, «Üniversitede Okuyan Özürlü Öğrencilerin Sorunları: Hacettepe-Beytepe Kampüsü Öğrencileri Örneği,» *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* cilt 19, no. 1, pp. 83-103, 2002.

[48] J. Blau ve M. Abramovitz, Social Welfare Policy, New York: Oxford University Press, 2003.

[49] C. Barnes, «A legacy of oppression: A history of disability in Western culture.,» *Leeds: The Disability Press,* pp. 3-24, 1997.

[50] D. Perelman, «Program Aims to Make Technology More,» [Çevrimiçi]. Available: https://www.eweek.com/it-management/program-aims-to-make-technology-more-accessible. [Erişildi: 20 Şubat 2019].

[51] J. Braithwaite ve D. Mont, «Disability and Poverty: A Survey of World Bank Poverty Assessments and Implications,» *Social Protection Discussion Paper Series,* no. 805, 2008.

[52] AAIDD, Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports (Eleventh edition), Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), 2010.

[53] S. Eripek, Zihinsel Engelli Çocuklar, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1996.

[54] İ. Çiftçi, «Zihinsel Engelli Bireylerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesi,» *Engelliler Ve Ailelerinin El Kitabı,* no. 206-211, 2003.

[55] M. Dönertaş, «Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocukların Psiko-Sosyal İhtiyaçları,» %1 içinde *Uluslararası Katılımlı Çocuk İhtiyaçları Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Ankara, 2012.

[56] A. Çoban, «Çocuk Hakları Kapsamında Engelli Çocuk Haklarının ve Temel İhtiyaçlarının Belirlenmesi,» %1 içinde *Uluslararası Katılımlı Çocuk İhtiyaçları Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Ankara, 2012.

[57] B. C. Ungurean, A. Cojocariu ve A. Oprean, «Investigation of Morphological Parameters in Mentally Disabled Children,» *Timişoara Physical Education and Rehabilitation Journal,* cilt 7, no. 13, pp. 48-51, 2014.

[58] S. Yıldırım Doğru ve N. Durmuşoğlu Saltalı, Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim (2.Baskı), Ankara: Maya Akademi, 2011.

[59] S. Akgün, F. Yalçıntepe, A. Gündüz ve T. Yakar, Özürlülük ve Özürlüler Eğitim Kılavuzu, Ankara: Jandarma Genel Komutanlığı Basımevi, 2002.

[60] A. Ataman, Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003.

[61] Y. Biçer, Y. Savucu, M. Kutlu, M. Kaldırımcı ve R. Pala, «Güç ve Kuvvet Egzersizlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Hareket Beceri ve Yeteneklerine Etkisi,» *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi,* cilt 3, no. 1, p. 173, 2004.

[62] Milli Eğitim Bakanlığı, «Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi; Zihinsel Engelliler,» 2015. [Çevrimiçi]. Available: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Zihinsel%20Engelliler.pdf. [Erişildi: 02 Şubat 2019].

[63] R. Dündar, *Orta Düzeyde Zihinsel Engelli Çocuklara Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle ve Cümle Çözümleme Yöntemlerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi),* Ankara: T.C. Hacettepe Üniversitesi, 2006.

[64] R. A. Culatta ve J. R. Tompkins, Fundamentals of Special Education, New Jersey: Merrill of Prentice Hall, 1999.

[65] R. Turnbull, A. Turnbull, M. Shank ve S. J. Smith, Exceptional Lives (4. basım), New Jersey: Clonbus-Ohio: Merrill Prentice, 2004.

[66] K. E. Allen ve G. E. Cowdery, The Exceptional Child Inclusion in Early Childhood Education, Thomson Delmar Learning, 2005.

[67] Y. Özsoy, M. Özyürek ve S. Eripek, Özel Eğitime Giriş, Ankara: Karatepe Yayınları, 1988.

[68] E. Ahmetoğlu ve N. Aral, «Zihinsel Engelli Çocukların Kardeş İlişkilerinin Anne ve Kardeş Algılarına göre Değerlendirilmesi,» *Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Bilimsel Araştırma ve İncelemeler,* no. 6, p. 237, 2004.

[69] H. Çiftçi, *Zihinsel Engelli Çocuklara Renk Kavramını Kazandırmada Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Bireysel ve Grup Eğitimindeki Etkisinin Karşılaştırılması (Doktora Tezi),* Ankara: Gazi Üniversitesi, 2007.

[70] N. Aral ve F. Gürsoy, Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, Ankara: Morpa Yayınları, 2007.

[71] B. Akdemir, *Altı- On İki Yaş Arası Zihinsel Engelli Çocukların Görsel Algı Becerilerinin Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi),* Konya: Selçuk Üniversitesi, 2006.

[72] U. Sayın, *Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynler ile Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Ebeveynlerden Yedi-on beş Yaş Arası Çocuklarının Toplumsal Cinsiyet Rollerinde Yaklaşım ve Görüşlerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi),* Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2007.

[73] S. Eripek, *Zihin Engelliler Ünite 4,* Anadolu Üniversitesi.

[74] A. Cavkaytar, «Zihin Engellilerin Eğitim Amaçları,» *Eğitim Fakültesi Dergisi,* cilt 10, no. 1, 2000.

[75] M. Özyürek, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Ankara: Kök Yayınları, 2009.

[76] MEB, *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,* Ankara: Resmi Gazete, 1996.

[77] N. Özbaba, *Okul Öncesi Eğitimcilerin ve Ailelerinin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ile Normal Çocukların Entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) Karşı Tutumları (Yüksek lisans tezi),* İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2000.

[78] B. Sucuoğlu, Otizm ve Otistik Bozukluğu Olan Çocuklar, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2009.

[79] S. B. ve T. Kargın, İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları, Ankara: Kök Yayıncılık, 2010.

[80] UNESCO, «The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education,» 1994. [Çevrimiçi]. Available: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. [Erişildi: 20 Mart 2019].

[81] UNESCO, «Policy Guidelines on Inclusion in Education,» 2009. [Çevrimiçi]. Available:http://www.inclusive-education-inactioaction.org /iea/ dokumente/upload/72074_177849e.pdf. [Erişildi: 20 Mart 1990].

[82] UNESCO, «UNESCO and Education,» 2011. [Çevrimiçi]. Available: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715e.pdf. [Erişildi: 20 Mart 2019].

[83] R. Çelik, «Adalet, Kapsayıcılık ve Eğitimde Hakkaniyetli Fırsat Eşitliği,» *Feminist Eleştiri,* cilt 9, no. 2, 2017.

[84] Ş. Dede, « Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi,» *Özel Eğitim Dergisi,* cilt 2, no. 2, pp. 91-94, 1996.

[85] ERG, «Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimde Dünyadan ve Türhiye'den İyi Örnekler,» 2011.

[86] UNESCO, «The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards inclusion,» 2004. [Çevrimiçi]. Available: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137873. [Erişildi: 20 Nisan 2019].

[87] UNICEF, A Human Rights-based Approach to Education for al, New York: UNICEF, 2007.

[88] J. Wood, Adapting İnstruction To Accomm.Odate Students İn İnclusive Settings (Fourth Edition), New Jerse, 2002.

[89] C. D. Mercer, Students With Learning Disabilities(Third Edition), Ohio, 1987.

[90] N. Varol, «Zihinsel Engelli Çocuklara Tane Kavramının Açık Anlatım ve Basamaklandırılmış Yöntemle Sunulmasının Farklılaşan Etkililiği,» *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* cilt 29, no. 1, pp. 353-377, 1992.

[91] T. Kuz, *Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi,* T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları 17, 2001.

[92] W. L. Heward, Exceptional Children An İntroduction To Special Education Fifth Edition, New Jersey, 1996.

[93] R. S. Ramsey, M. Henley ve R. F. Algozzine, Characteristics Of And Strategies For Teaching Student With Mild Disabilities (Fourth Edition), Boston, 2002.

[94] C. D. Mercer, Students With Learning Disabilities(Third Edition), Ohio, 1987.

[95] K. G. Anastasrow, Educating Exceptional Children (Tenth Edition), New York, 2003.

[96] E. S. Batu, «Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş Ve Önerileri,» *Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Yayınları,* no. 2, 2000.

[97] R. Turnbull, A. Turnbull, S. M. ve S. Smith, Exceptional Lives Special Education İn Today's Schools(Fourth Edition), 2004.

[98] D. H. Doorlag ve R. B. Lewis, Teaching Speacial Students İn General Educatian Classrooms (Sixth Edition), New Jersey, 2003.

[99] T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, «Engelliler İçin Eğitim Modelleri Geliştirme Projesi Ortopedik Özürlüler Alt Çalışma Grubu Raporu,» T.C. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 1992.

[100] İ. Kaya, «Zihinsel Engelliler İçin Eğitim Yaklaşımları Ve Mimarlık: Engelliler İçin Eğitim Kurumları,» *Ege Mimarlık,* cilt 1, no. 44, pp. 44-46, 2003.

[101] N. Okur, *Özürlülere Yönelik Örgütlenmenin İncelenmesi,* T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları:15, 2001.

[102] M. Enç, «Görme Özürlülerin Eğitim Sorunları,» *Çağdaş Eğitim Dergisi,* cilt 6, no. 60, 1981.

[103] G. Akçamete ve S. Kaner, «Cumhuriyetin 75 yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları,» *Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları,* no. 2, pp. 395-405, 1999.

[104] B. Sucuoğlu, «Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980-2005),» *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* cilt 5, no. 2, 2004.

[105] S. Batu, Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri, Ankara: Pegem Akademi, 2012.

[106] J. W. Lerner, Learning disabilities: Theories, Diagnosis And Teaching strategies, Boston: Houghton Mifflin Co, 2000.

[107] S. Batu ve İ. Kırcaali, Kaynaştırma, Ankara: Kök Yayıncılık, 2010.

[108] T. Kargın, «Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Yerleştirilme ve BEP,» *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimli Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim,* pp. 77-109, 2010.

[109] M. A. Mastropieri ve T. E. Scruggs, The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Instruction, New York: Pearson, 2004.

[110] A. Uysal, *Öğretmen ve Okul Yöneticilerin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri (Yüksek Lisans Tezi),* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 1995.

[111] H. Çulhaoğlu İmrak, *Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Tutumları ile Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi),* Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

[112] A. Culham ve M. Nind, «Deconstructing Normalisation: Clearing the Way for Inclusion,» *Journal of Intellectual & Developmental Disability,* cilt 28, no. 1, pp. 65-78, 2003.

[113] S. B. ve T. Kargın, İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları, Ankara: Kök yayınları, 2010.

[114] B. Sucuoğlu ve T. Kargın, İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları, İstanbul: Morpa Yayınları, 2006.

[115] Ö. Sadioğlu, *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerilerine Yönelik Nitel Bir Araştırma (Doktora Tezi),* Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011.

[116] K. Diamond ve H. Huang, «Prescholers' ideas About Disabilities,» *Infants & Young Children,* no. 18, pp. 37-46, 2005.

[117] N. L. ve K. L., «Preschoolers' Reasons for Accepting Peers With and Without Disabilities,» *Journal of Developmental and Physical Disabilities,* cilt 7, pp. 335-55, 1995.

[118] E. Nowicki ve R. Sandieson, «A Meta-analysis of School-age Children's Attitudes Towards Persons With Physical or Intellectual Disability,» *International Journal of Disability, Development and Education,* cilt 49, no. 3, pp. 243-265, 2002.

[119] A. Tuncer, N. Karasu, B. Altunay ve Ö. Güler, «Türkçe İlköğretim Kitaplarında Engel ve Engellilik: Bir Döküman Analizi Örneği,» *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* cilt 31, no. 2, pp. 439-457, 2011.

[120] C. S. Bos, S. Vaughn ve J. S. Schumm, Teaching Exceptional, Diverse And At-Risk Students İn The General Education Classroom, 2003.

[121] S. Batu ve A. Uysal, Günümüz Sınıflarında Engelli Çocukların Katılımını Destekleme, Ankara: Kök Yayıncılık, 2010, pp. 113-140.

[122] N. Nizamoğlu, *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeterlilikleri (yüksek lisans tezi),* Bolu: Abant Ġzzet Baysal Üniversitesi, 2006.

[123] M. A. Mastropieri ve T. E. Scruggs, The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Instruction, New York: Pearson, 2004.

[124] A. Uysal, *Öğretmen ve Okul Yöneticilerin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri (yüksek lisans tezi),* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 1995.

[125] K. Peterson, Q*ualitative Study of Instructional Strategies Used by Elementary General Education Teachers in Inclusive Classrooms (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses,* UMI No. 3471046, 2011.

[126] H. Gürgür, *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı İlköğretim Sınıfında İşbirliği ile Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi (Doktora Tezi),* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.

[127] M. Hewitt, «Inclusion From a General Educator's Perspective,» *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth,* cilt 43, no. 3, pp. 133-134, 1999.

[128] H. Gürgür, İlköğretimde Kaynaştırma, Ankara: Pegem, 2010.

[129] A. Yıkmış ve M. Vural, «Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretim Uyarlamasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi,» *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* cilt 8, no. 2, pp. 141- 159, 2008.

[130] R. G. Özmen, Kaynaştırma Ortamlarında Öğretimsel Düzenlemeler, Özel Eğitime Giriş, Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık, 2003.

[131] G. Hawkins, J. Jenkins, W. L., V. Foster, M. Ward ve D. Keeler, «Designing for Disabled Children and Children With Special Educational Needs».*BUILDING BULLETIN 102.*

[132] [Çevrimiçi]. Available: http://documents.hants.gov.uk. [Erişildi: Nisan 2019].

[133] «Mapio,» [Çevrimiçi]. Available: https://mapio.net. [Erişildi: Mart 2019].

[134] «Fordingbridge,» [Çevrimiçi]. Available: https://www.fordingbridge.co.uk. [Erişildi: Şubat 2019].

[135] «Bristolpost,» [Çevrimiçi]. Available: https://www.bristolpost.co.uk. [Erişildi: Mart 2019].

[136] «Aasarchitecture,» [Çevrimiçi]. Available: https://aasarchitecture.com. [Erişildi: Şubat 2019].

[137] «Designshare,» [Çevrimiçi]. Available: http://www.designshare.com. [Erişildi: Ocak 2019].

[138] «Architizer,» [Çevrimiçi]. Available: https://architizer.com. [Erişildi: Nisan 2019].

[139] «Viva architects,» Ocak 2019. [Çevrimiçi]. Available: http://www.vivaarchitects.com .

[140] «Sabancı Vakfı,» [Çevrimiçi]. Available: http://www.sabancivakfi.org. [Erişildi: Nisan 2019].

[141] «Metin Sabancı Okulları,» Şubat 2019. [Çevrimiçi]. Available: http://www.metinsabanciokulu.k12.tr.

[142] F. Sayman, Diğerlerinin Konut Sorunları, Özürlü Çocukların Zihinsel Gelişiminde Mekan Özelliklerinin Etkisi, TMMOB Mimarlar Odası Yayınları, 1996.

[143] «Google,» [Çevrimiçi]. Available: https://www.google.com/maps. [Erişildi: Şubat 2019].

[144] «Zihinsel Yetersiz Çocukları Yetiştirme Ve Koruma Vakfı,» [Çevrimiçi]. Available: https://www.zicev.org.tr/. [Erişildi: Şubat 2019].

[145] «Designing for pupils with special educational needs and disabilities in school,» *Building Bulletin 77,* 1992.

[146] A. Abouelsaad ve Z. Shafik, «Architectural Design Criteria for Inclusive Education Schools,» %1 içinde *The 1st International Conference: Towards A Better Quality of Life*, Egypt, 2017.

[147] A. Sungur ve vd., Sürdürülebilir İstanbul Kentsel Tasarım Rehberi Ek 1, İstanbul: Etüd ve projeler daire başkanlığı kentsel tasarım müdürlüğü, 2017.

[148] M. Hrekow, H. Clark ve F. Gathorne-Hardy, «School Design: Accommodating Pupils with Special Educational Needs and Disabilities in Mainstream Schools,» *BB 94, Department for Education and Employment, UK,* 2001.

[149] «Department for Children, Schools And Families,» *BB 102: Designing for disabled children and children with special educational needs,* 2014.

Tezden Üretilmiş Yayınlar

İletişim Bilgisi: neslihansaygili@gmail.com

Konferans Bildirileri

1. N. Saygılı Seslikaya, A. Sungur, «İstanbul ilinde ilkokul çağındaki çocuklar için kapsayıcı eğitim bağlamında eğitim mekanları,» Yıldız Teknik Üniversitesi 1. Mimarlık ve Şehircilik Sempozyumu, İstanbul, 2019