

Transition from Integration to Inclusion in Turkey

Ebru ÜNAY¹

Macid Ayhan MELEKOĞLU²

Orhan ÇAKIROĞLU³

To cite this article:

Ünay, E., Melekoğlu, M. A. ve Çakıroğlu, O. (2021). Türkiye’de kaynaştırmadan bütünleştirmeye geçiş. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 663-681. doi:10.30900/kafkasegt.955653

Research article


Received:22.06.2021.


Accepted:27.12.2021


Abstract

The aim of this study is to reveal the numerical trends and developments between 2014-2019 in the field of special education and inclusion in Turkey. In this context, firstly, the special education data obtained from the Ministry of National Education were analyzed descriptively in terms of the number of students in special education and integration. Afterwards, statistical trends and developments in inclusive education for preschool, primary, secondary and high school levels were analyzed descriptively in terms of gender and disability types. The results show that as the number of students with special needs in the formal education system increases, the number of students with special needs placed in the inclusive environment also increases. This increase supports both the idea that students with special needs become more visible in general education schools and the principle of least restrictive educational environment. The results show that the number of students especially with attention deficit hyperactivity disorder and emotional and behavioral disorder has increased rapidly. In addition, the very low rate of enrollment in preschool and high school is another finding obtained from the study. When the distribution of students analyzed according to different special needs areas, it is seen that the placement rate of students diagnosed with autism spectrum disorder in integration environments is very low. Based on the findings of the study, it is recommended to prepare evidence based intervention programs for students in need of special education and to focus on improving the quality of effective transition plans and inclusive practices.

Keywords: Integration, inclusion, special education, special education statistic

¹  Corresponding Author, Assistant Professor., ebrunay@trabzon.edu.tr, Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Turkey

²  Prof. Dr. Osmangazi University, Faculty of Education, Turkey

³  Doç. Dr. Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Turkey

Türkiye’de Kaynaştırmadan Bütünleştirmeye Geçiş

Ebru ÜNAY¹

Macid Ayhan MELEKOĞLU²

Orhan ÇAKIROĞLU³

Atıf:

Ünay, E., Melekoğlu, M. A. ve Çakıroğlu, O. (2021). Türkiye’de kaynaştırmadan bütünleştirmeye geçiş. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 663-681. doi:10.30900/kafkasegt.955653

Araştırma Makalesi


Geliş Tarihi:22.06.2021


Kabul Tarihi:27.12.2021


Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de özel eğitim ve bütünleştirme alanında 2014-2019 yılları arasındaki sayısal eğilimleri ortaya koymaktır. Bu kapsamda ilk olarak Milli Eğitim Bakanlığı’ndan (MEB) alınan özel eğitim verilerinin özel eğitim ve bütünleştirmedeki öğrenci sayıları açısından betimsel olarak analizi yapılmıştır. Sonrasında okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyleri için bütünleştirme eğitimindeki istatistiksel eğilimler cinsiyet ve yetersizlik türleri açısından betimsel olarak analiz edilmiştir. Yapılan incelemede örgün eğitim sistemi içindeki özel gereksinimli öğrencilerin sayısının arttıkça bütünleştirme ortamına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin sayısının da arttığı görülmektedir. Bu artış hem özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarında daha görünür hâle gelmesi fikrini hem de en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesini desteklemektedir. Bulgular, bütünleştirme ortamına yerleştirilen öğrencilerin yanı sıra özellikle dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve duyu ve davranış bozukluğu başta olmak üzere özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin sayısının da hızla arttığını göstermektedir. Ayrıca okul öncesi ve lise kademesindeki okullaşma oranının çok düşük olması çalışmadan elde edilen bir diğer bulgudur. Bütünleştirme ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin dağılımı farklı özel gereksinim alanlarına göre değerlendirildiğinde otizm spektrum bozukluğu tanısı alan öğrencilerin bütünleştirme ortamlarına yerleştirilme oranlarının çok düşük olduğu görülmektedir. Çalışmanın bulguları sonucunda öğretmenlere bütünleştirme uygulamaları ile ilgili verilen hizmet içi eğitimlerin içeriği ve yeterliliği ile ilgili düzenlemeler yapılması, özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için bilimsel dayanaklı müdahale programları hazırlanması ve etkili geçiş planları ile bütünleştirme uygulamalarının kalitesini artırmaya odaklanması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bütünleştirme, kaynaştırma, özel eğitim, özel eğitim istatistikler

¹  Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, ebruunay@trabzon.edu.tr, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkiye

²  Prof. Dr. Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

³  Doç. Dr. Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkiye

Giriş

1948 yılında ilan edilen ve eğitim hakkı ile ilgili ilk uluslararası belge olan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde "Herkes eğitim hakkına sahiptir." ifadesi yer almaktadır (United Nations, 1948). Bu bildirmede ifade edilen herkes için eğitim hakkı sonraki yıllarda kabul edilen birçok yasal düzenlemeye de dayanak olmuştur (Pather, 2019). Bu düzenlemelerden biri de 1994 yılında düzenlenen Özel Eğitim Dünya Konferansı'nda kabul edilen Salamanca Bildirgesi'dir. Bu bildirmede herkes için eğitim hedefi doğrultusunda her çocuğun özellik ve ihtiyaç çeşitliliğini merkeze alan eğitim sistemlerinin düzenlenmesi ile ilgili hükümler yer almıştır. Bildirmede ayrıca herkesi kucaklayan bir toplumun oluşturulmasında en etkili aracın bütünleştirici yaklaşıma sahip genel eğitim okulları olduğu vurgusu yapılmıştır (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994). Salamanca Bildirgesinden sonra özellikle gelişmiş ülkelerin kaynaştırmadan bütünleştirme yaklaşımına geçişi ile ilgili düzenlemeleri de hız kazanmıştır. Ülkeler eğitim politikalarını bildirmede önerildiği şekilde düzenleme çalışmalarına karşın uygulama konusunda sıkıntılar devam etmektedir (Anderson ve Boyle, 2019; Pather, 2019).

Ülkeler için yasal bir zorunluluktan ziyade öneri niteliğinde olan Salamanca Bildirgesi'nden 12 yıl sonra 2006 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (CRPD - Convention on the Rights of Persons with Disabilities) 177 ülke tarafından imzalanmıştır. Böylelikle 24. madde kapsamında imzacı ülkeler için bütünleştirme yoluyla eğitim alma hakkı uluslararası hukukta güvence altına alınmıştır (de Bruin, 2019). Bu sözleşme Türkiye tarafından 30 Mart 2007'de imzalanmıştır. Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin imzalanmasıyla birlikte Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) gibi uluslararası toplum örgütleri de bütünleştirmenin teşvik edilmesini öncelikleri arasına almıştır. Ancak dünya genelinde bütün öğrencileri kapsayan okullar oluşturma mücadelesi devam etmektedir. Bu kapsamda gelişmiş ülkeler eğitim sistemlerini ayırım gözetmeksizin bütün öğrencilerin farklı gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde geliştirmeyi hedeflemektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 2004 yılında çeşitli düzenlemeler yapılarak yeniden yürürlüğe giren Özel Gereksinimli Bireyler İçin Eğitim Geliştirme Yasası (Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEA 2004]) ile birlikte özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları veya evde eğitim yerine en yakın genel eğitim okulunda eğitim alma oranları %80'in üzerine çıkmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin bütünleştirme kapsamında genel eğitim sınıflarına yerleştirilme oranlarının Salamanca Bildirgesi ve Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşmesi'nden sonra birçok ülkede artış gösterdiği görülmüştür (Alves, 2019; Çakıroğlu ve Melekoğlu, 2014; de Bruin, 2019; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020; Forlin, 2011; Ramberg ve Watkins, 2020). Ancak ülkeler arasındaki bütünleştirme ve özel eğitimle ilgili verileri karşılaştırırken her ülkenin bütünleştirme kavramını kendi sosyal ve kültürel perspektiflerinden tanımlamaları büyük zorluklar yaşanmasına neden olmaktadır. (Mitchel, 2005). Örneğin, bazı ülkelerde özel eğitim gereksinimi olan çocuklar tanımı yalnızca bilişsel, duygusal, iletişim ve çoklu yetersizlikleri olan öğrencileri kapsarken diğer ülkelerde ise sosyal olarak dezavantajlı olan veya etnik azınlıkları kapsamaktadır (Kahya ve Hoşgörür, 2018).

Türkiye'de kaynaştırmadan bütünleştirmeye geçiş sürecinde pek çok yasal düzenleme yapılmıştır. Bu tarihsel süreçte 1983 yılında çıkarılan ve özel eğitim ile ilgili ilk kanun olma özelliğini taşıyan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nda her ne kadar kaynaştırma terimi kullanılmasa da "durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır." ilkesi ile kaynaştırma uygulamasından bahsedildiği görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1983). Özel eğitim ile ilgili ilk yasada yer almasa da 1997 yılında çıkarılan ve hâlen güncel kanun olan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de ise kaynaştırma ifadesi yer almakta ve "özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları" şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 1997). 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile bağlantılı olarak 2000 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde

kaynaştırma yoluyla eğitim uygulama ilkeleri ve ölçütleri de açıklanmıştır (MEB, 2000). Daha sonra güncellenerek 2006'da yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise özel eğitimle ve özel gereksinimli bireylerle ilgili birçok tanım yer almış ve bu yönetmelik eğitsel değerlendirme ve yerleştirme işlemlerinden kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına kadar birçok konuda bilgi içermiştir (MEB, 2006). Ayrıca, 2015 yılında yayımlanan Destek Eğitim Odası Açılması Genelgesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında yer alan özel gereksinimli öğrenciler için buldukları okullarda destek eğitim odalarının açılması zorunluluğu getirilmiştir. Genelgede ayrıca destek eğitim odalarının açılması ile ilgili yürütülecek iş ve işlemler detaylı olarak belirtilmiştir (MEB, 2015a). Bunun yanı sıra, 2017 yılında yayımlanan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi'nde ise kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında okullarda alınması gereken tedbirler açıklanmıştır (MEB, 2017a). Son olarak 2018 yılında yayımlanan ve hâlen yürürlükte olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile kaynaştırma kavramı ile birlikte ilk kez bütünleştirme kavramının da yönetmelikte yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018a).

Türkiye'de uluslararası kuruluşlar tarafından desteklenen projelerle de bütünleştirme uygulamalarının yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar devam etmektedir. Örneğin, Avrupa Birliği tarafından finanse edilen ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2011-2014 yılları arasında uygulamaya konulan "Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi" kapsamında Türkiye'deki "özel eğitim hizmetlerinin iyileştirilerek, özel eğitime ihtiyaç duyan tüm bireylerin toplumla bütünleşmelerine katkıda bulunmasına" (MEB, 2015b) yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Proje kapsamında öğretmenler için Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları (MEB, 2013a) başlıklı bir kılavuz kitapçık yayımlanmıştır. 2018 yılında ise UNICEF tarafından desteklenen "Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi" (Eğitimde Birlikteyiz) ile özel gereksinimi olan bireylerin erken çocukluk eğitimine ve birinci sınıfa bütünleştirme ortamlarında erişimlerini artırmak amaçlanmıştır (MEB, 2019). MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün koordinatörlüğünde Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilen ve 2019-2022 yılları arasında gerçekleştirilmesi planlanan "Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi" ile de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına katkıda bulunmak amaçlanmıştır (MEB, 2020).

Bu çalışmada Türkiye'de özel eğitim ve bütünleştirme alanında 2014-2019 yılları arasındaki sayısal eğilimlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. 2014 yılının başlangıç olarak alınmasının nedeni MEB tarafından kamuya açık olarak yayınlanan verilerin 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren özel eğitim okullarında/sınıflarında ve kaynaştırma ortamlarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilere ilişkin genel verileri de içermesidir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim öğretim sistemindeki yaygınlığını ve sınıflandırmasını bilmek onlara yönelik sunulacak hizmetleri, destekleri ve müdahale yöntemlerini daha sağlıklı planlamamızı sağlayabilmektedir. Bu nedenle çalışma Türkiye'de örgün eğitimden yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin hem yaygınlığı hem de sınıflandırmasına yönelik sayısal veriler içermesi açısından önemlidir. Kaynaştırma eğitiminden farklı olarak bütünleştirme ayrımcılığa maruz kalabilecek bütün öğrencileri kapsayan ve öğretim sürecinin bütün öğrencilerin katılım gösterebileceği şekilde tasarlandığı bir anlayıştır. Bu anlayış ile sınıflardaki bireysel farklılıkların ve özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilme oranının artması beklenmektedir. Bu çalışma Türkiye'de bütünleştirme eğitiminden yararlanan öğrencilerle ilgili sayısal veriler içermesi açısından da önemlidir.

Çalışmada öncelikle, Türk eğitim sisteminde örgün eğitim kapsamında 2014-2019 yılları arasında özel eğitim ve bütünleştirmedeki öğrenci sayılarının ayrıntılı bir betimsel analizi yapılmıştır. Sonrasında, özel eğitimde genel bir eğilim olup olmadığı incelenmiştir. Bir sonraki adımda, okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyleri için bütünleştirme eğitimdeki istatistiksel eğilimler incelenmiştir. Son olarak, MEB'in belirlediği özel eğitim kategorilerinden özel gereksinimi olan öğrenciler ile ilgili veriler analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Türkiye'de örgün eğitimdeki özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili en son istatistiksel eğilimler nelerdir?
- 2) Türkiye'de örgün eğitimdeki özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirildikleri eğitim ortamları ile ilgili en son istatistiksel eğilimler nelerdir?

- 3) Bütünleştirme ortamlarına yerleştirilen öğrenci sayıları eğitim kademesine göre farklılık göstermekte midir?
- 4) Bütünleştirme ortamlarına yerleştirilen öğrenci sayıları yetersizlik türüne göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Bütünleştirme ortamlarına yerleştirilen öğrenci sayıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, çalışılacak konularla ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içeren bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalardaki diğer analitik yöntemler gibi, doküman analizi de anlam ortaya çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgiyi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Bowen, 2009).

Bowen (2009), dokümanların değişim ve gelişimi izlemek için birer araç olduğunu ve doküman analizinin hem basılı hem de elektronik materyalleri gözden geçirmek veya değerlendirmek için sistematik bir süreç gerektirdiğini ifade etmektedir. Doküman analizi süreci çeşitli araştırmacılara göre değişiklik göstermektedir (Kıral, 2020). Türkiye’de özel eğitim ve bütünleştirme alanında 2014-2019 yılları arasındaki sayısal eğilimlerin incelendiği bu çalışmada sırasıyla dokümana ulaşma, orijinal olup olmadığını teyit etme, dokümanı anlama, analiz etme, veriyi kullanma (Forster, 1995’den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016) ve sonrasında raporlama süreçleri izlenmiştir.

Verilerin toplanması

Çalışmada verilere iki yolla ulaşılmıştır. İlk olarak MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından kamuya açık olarak yayımlanan örgün eğitim istatistiklerine ulaşılmıştır. Bu istatistiklerde özel eğitim okullarında/sınıflarında ve bütünleştirme ortamlarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin cinsiyet değişkenine ilişkin verileri yer almaktadır. Ancak özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türlerine ilişkin herhangi bir veri bulunmamaktadır. Bu nedenle hem özel eğitim sınıflarına hem de bütünleştirme ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türüne ilişkin bilgiler MEB Strateji Geliştirme Başkanlığından yazılı bir başvuru ile resmi olarak talep edilmiştir.

Bu çalışma deney, anket, ölçek, görüşme gibi nicel ya da nitel yöntemlerle veri toplanmadığı için etik kurul onayı gerektirmemektedir. Çalışmada yer verilen özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türüne ilişkin veriler MEB’den resmi yazı ile talep edilmiş ve elde edilen resmi veriler kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Çalışma kapsamında doküman analiziyle incelenen verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Bu kapsamda 2014-2019 yılları arasında yayımlanan örgün eğitim istatistiklerinde yer alan özel eğitim verileri ile MEB Strateji Geliştirme Başkanlığından resmi yazıyla elde edilen veriler bir araya getirilerek yüzdeler hesaplanmıştır. Sonrasında bu değerler grafiğe dönüştürülmüştür. Son olarak ise bulgular araştırma sorularına göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Özel Gereksinimli Öğrenci Sayıları

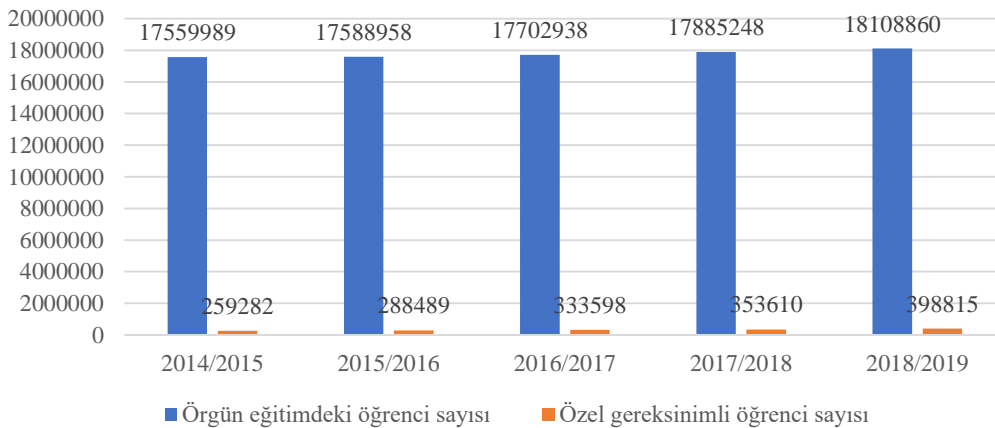
MEB 2014-2015 eğitim-öğretim yılına ait örgün eğitim istatistiklerine göre (MEB, 2015c) toplam 17.559.989 öğrenci örgün eğitimden yararlanmıştır. Bu öğrencilerden 259.282’si özel eğitim gereksinimi olan öğrencidir. Örgün eğitim hizmeti alan bütün öğrenciler içinde özel eğitim gereksinimi olan resmi tam almış öğrencilerin oranı %1,48’dir. Bu öğrencilerin 160.866’sı (%62,04) erkek 98.416’sı (%37,96) ise bayandır. Öğrenim gördükleri ortamlar açısından incelendiğinde örgün eğitimdeki 259.282 özel eğitim gereksinimi olan öğrenciden 183.221’inin (%70,66) bütünleştirme ortamlarında; 32.265 (%12,44) öğrencinin özel eğitim sınıflarında ve 43.796 (%16,89) öğrencinin ise özel eğitim okullarında eğitim aldıkları görülmektedir.

2015-2016 eğitim-öğretim yılına ait örgün eğitim istatistiklerine (MEB, 2016) göre ise 17.588.958 öğrenci örgün eğitimden yararlanmıştır. Bu öğrencilerden 288.489'u özel eğitim gereksinimi olan öğrencidir. Örgün eğitim hizmeti alan bütün öğrenciler içinde özel eğitim gereksinimi olan resmi tanı almış öğrencilerin oranı %1,64'tür. Bu öğrencilerin 179.487'si (%62,22) erkek, 109.002'si (%37,78) ise bayandır. Öğrenim gördükleri ortamlar açısından incelendiğinde örgün eğitimdeki 288.489 özel eğitim gereksinimi olan öğrenciden 202.541'inin (%70,21) bütünleştirme ortamlarında; 36.742 (%12,74) öğrencinin özel eğitim sınıflarında ve 49.206 (%17,06) öğrencinin ise özel eğitim okullarında eğitime devam ettikleri görülmektedir.

MEB 2016-2017 eğitim-öğretim yılına ait örgün eğitim istatistiklerine göre (MEB, 2017b) 17.702.938 öğrenci örgün eğitimden yararlanmıştır. Bu öğrencilerden 333.598'i özel eğitim gereksinimi olan öğrencidir. Örgün eğitim hizmeti alan bütün öğrenciler içinde özel eğitim gereksinimi olan resmi tanı almış öğrencilerin oranı %1,88'dir. Bu öğrencilerin 210.150'si (%62,99) erkek, 123.448'i (%37,01) ise bayandır. Öğrenim gördükleri ortamlar açısından incelendiğinde örgün eğitimdeki özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerden 219.598'inin (%65,83) bütünleştirme ortamlarında; 40.887 (%12,26) öğrencinin özel eğitim sınıflarında ve 73.113 (%21,92) öğrencinin ise özel eğitim okullarında eğitim aldıkları görülmektedir.

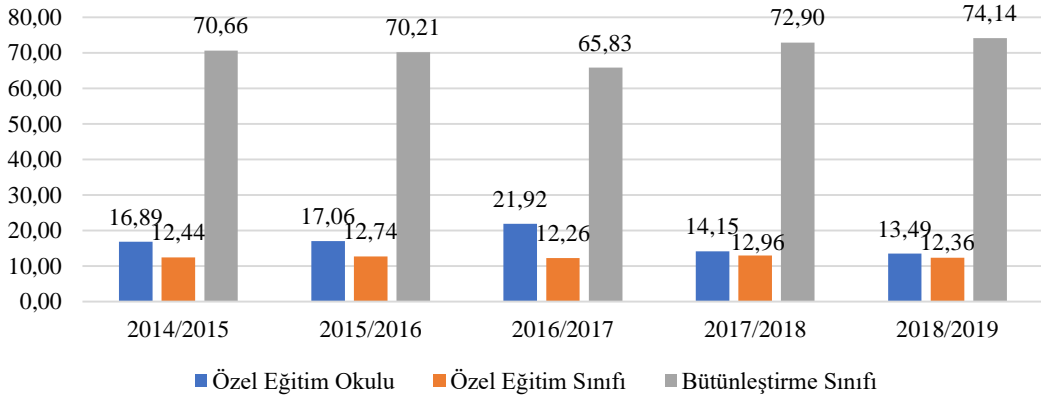
MEB 2017-2018 eğitim-öğretim yılına ait örgün eğitim istatistiklerine göre (MEB, 2018b) toplam 17.885.248 öğrenci örgün eğitimden yararlanmıştır. Bu öğrencilerden 353.610'u özel eğitim gereksinimi olan öğrencidir. Örgün eğitim hizmeti alan bütün öğrenciler içinde özel eğitim gereksinimi olan resmi tanı almış öğrencilerin oranı %1,98'dir. Bu öğrencilerin 224.728'i (%63,55) erkek, 128.882'si (%36,45) ise bayandır. Öğrenim gördükleri ortamlar açısından incelendiğinde örgün eğitimdeki özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerden 257.770'inin (%72,90) bütünleştirme ortamlarında; 45.815 (%12,96) öğrencinin özel eğitim sınıflarında ve 50.025 (%14,15) öğrencinin ise özel eğitim okullarında eğitime devam ettikleri görülmektedir.

MEB 2018-2019 eğitim-öğretim yılına ait örgün eğitim istatistiklerine göre (MEB, 2019) toplam 18.108.860 öğrenci örgün eğitimden yararlanmıştır. Bu öğrencilerden 398.815'i özel eğitim gereksinimi olan öğrencidir. Örgün eğitim hizmeti alan bütün öğrenciler içinde özel eğitim gereksinimi olan resmi tanı almış öğrencilerin oranı %2,20'dir. Bu öğrencilerin 252.835'i (%63,40) erkek, 145.980'si (%36,60) ise bayandır. Öğrenim gördükleri ortamlar açısından incelendiğinde örgün eğitimdeki özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerden 295.697'sinin (%74,14) bütünleştirme ortamlarında; 49.304 (%12,36) öğrencinin özel eğitim sınıflarında ve 53.814 (%13,49) öğrencinin ise özel eğitim okullarında eğitim aldıkları görülmektedir. Son beş yıl içinde örgün eğitime yerleştirilen öğrenciler içinde özel gereksinimli öğrenci sayıları Şekil 1'de, özel gereksinimli öğrenciler arasında bütünleştirme ortamına yerleştirilen öğrenci sayıları Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 1. Örgün Eğitime Yerleştirilen Öğrenciler İçinde Özel Gereksinimli Öğrenci Sayıları (MEB 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 örgün eğitim istatistikleri)

Şekil 1 incelendiğinde örgün eğitim hizmeti alan bütün öğrenciler içinde özel eğitim gereksinimi olan resmi tanı almış öğrencilerin sayısında bir artış olduğu görülmektedir.



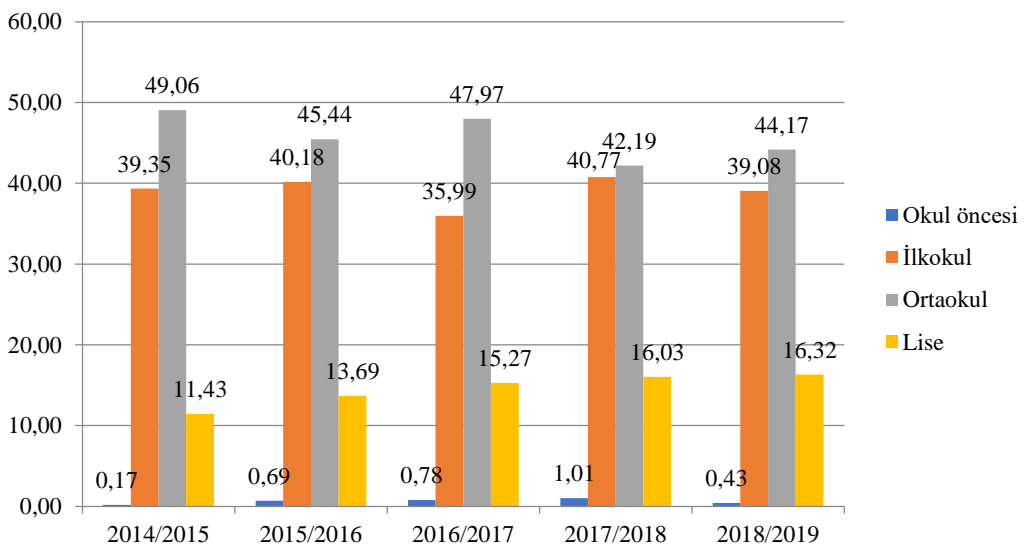
Şekil 2. Örgün Eğitimde Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yerleştirildikleri Eğitim Ortamlarına Göre Yüzdeleri (MEB 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 örgün eğitim istatistikleri)

Özel gereksinimli öğrenciler yerleştirildikleri eğitim ortamlarına göre incelendiğinde (Şekil 2) bütünleştirme sınıflarının en fazla öğrencinin yerleştirildiği eğitim ortamı olduğu görülmektedir.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okul Kademesine Göre Sayıları

Bütünleştirme ortamında eğitim gören öğrenciler okul kademesine göre incelendiğinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında bütünleştirme öğrencilerinin %0,17'sinin okul öncesinde, %39,35'inin ilkökullü, %49,06'inin ortaokulda ve %11,43'ünün ise ortaöğretim (lise) kademesinde eğitim aldığı görülmektedir. 2015-2016 eğitim öğretim yılında bütünleştirme öğrencilerinin %0,69'unun okul öncesinde, %40,18'inin ilkökullü, %45,44'ünün ortaokulda ve %13,69'unun ise ortaöğretim (lise) kademesinde eğitim aldığı görülmektedir. 2016-2017 eğitim öğretim yılında bütünleştirme öğrencilerinin %0,78'inin okul öncesinde, %35,99'unun ilkökullü, %47,97'sinin ortaokulda ve %15,27'sinin ise ortaöğretim (lise) kademesinde eğitim aldığı görülmektedir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında bütünleştirme öğrencilerinin %1,01'inin okul öncesinde, %40,77'sinin ilkökullü, %42,19'unun ortaokulda ve %16,03'ünün ise ortaöğretim (lise) kademesinde eğitim aldığı görülmektedir.

2018-2019 eğitim öğretim yılında ise bütünleştirme öğrencilerinin %0,43'ünün okul öncesinde, %39,08'inin ilkökullü, %44,17'sinin ortaokulda ve %16,32'sinin ise ortaöğretim (lise) kademesinde eğitim aldığı görülmektedir. Bütünleştirme sınıflarında eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin okul kademesine göre yüzdeleri Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Bütünleştirme Sınıflarında Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yıllara ve Okul Kademesine Göre Yüzdeleri (MEB 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 örgün eğitim istatistikleri)

Bütünleştirme sınıflarında eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin yıllara ve okul kademesine göre yüzdeleri incelendiğinde (Şekil 3) en fazla okullaşmanın ilkökul ve ortaokul kademelerinde olduğu görülmektedir. En az okullaşma oranı ise okul öncesi dönemde gerçekleşmektedir.

Yetersizlik Türüne Göre Bütünleştirme Ortamına Yerleştirilen Öğrenci Sayıları

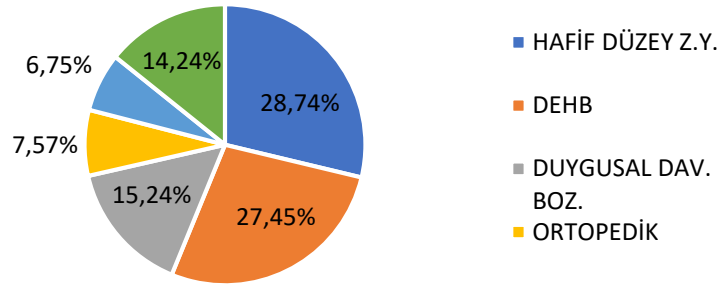
Bütünleştirme ortamında 2014-2015 eğitim öğretim yılında eğitim gören öğrenciler yetersizlik türüne göre incelendiğinde %48,05'inin (88.033) hafif düzey zihinsel yetersizliği, %14,54'ünün (26.633) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), %9,69'unun (17.756) ortopedik yetersizliği ve %8,41'inin (15.414) duyu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Diğer özel eğitim kategorileri ise %19,31'lik dilimi (%5,20 [9.520] işitme yetersizliği; %4,63 [8.477] dil ve konuşma bozukluğu; %4,35 [7.971] özel öğrenme güçlüğü; %1,22 [2.239] otizm spektrum bozukluğu; %1,07 [1.953] görme yetersizliği; %0,80 [1.469] yaygın gelişimsel bozukluk; %0,68 [1.252] süregelen hastalık; %0,58 [1.070] sınır zekâ; %0,58 [1.071] üstün yetenek; %0,20 [363] serebral palsi) oluşturmaktadır.

Bütünleştirme ortamında 2015-2016 eğitim öğretim yılında eğitim gören öğrenciler yetersizlik türüne göre incelendiğinde %42,57'sinin (86.215) hafif düzey zihinsel yetersizliği, %18,24'ünün (36.942) DEHB, %10,67'sinin (21.611) duyu ve davranış bozukluğu ve %9,24'ünün (18.707) ortopedik yetersizliği olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Diğer özel eğitim kategorileri ise %19,28'lik dilimi (%5,06 [10.250] dil ve konuşma bozukluğu; %4,98 [10.082] işitme yetersizliği; %4,26 [8.621] özel öğrenme güçlüğü; %1,23 [2.496] otizm spektrum bozukluğu; %1,13 [2.287] görme yetersizliği; %0,91 [1.830] yaygın gelişimsel bozukluk; %0,87 [1.754] süregelen hastalık; %0,40 [820] üstün yetenek; %0,26 [525] sınır zekâ; %0,19 [392] serebral palsi) oluşturmaktadır.

Bütünleştirme ortamında 2016-2017 eğitim öğretim yılında eğitim gören öğrenciler yetersizlik türüne göre incelendiğinde %37,92'sinin (83.279) hafif düzey zihinsel yetersizliği, %20,94'ünün (45.977) DEHB, %12,98'inin (28.501) duyu ve davranış bozukluğu ve %8,68'inin (19.057) ortopedik yetersizliği olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Diğer özel eğitim kategorileri ise %19,48'lik dilimi (%5,48 [12.036] dil ve konuşma bozukluğu; %4,63 [10.164] işitme yetersizliği; %4,21 [9.253] özel öğrenme güçlüğü; %1,26 [2.769] otizm spektrum bozukluğu; %1,14 [2.510] görme yetersizliği; %1,07 [2.355] süregelen hastalık; %1,03 [2.251] yaygın gelişimsel bozukluk; %0,29 [647] üstün yetenek; %0,19 [411] serebral palsi; %0,18 [388] sınır zekâ) oluşturmaktadır.

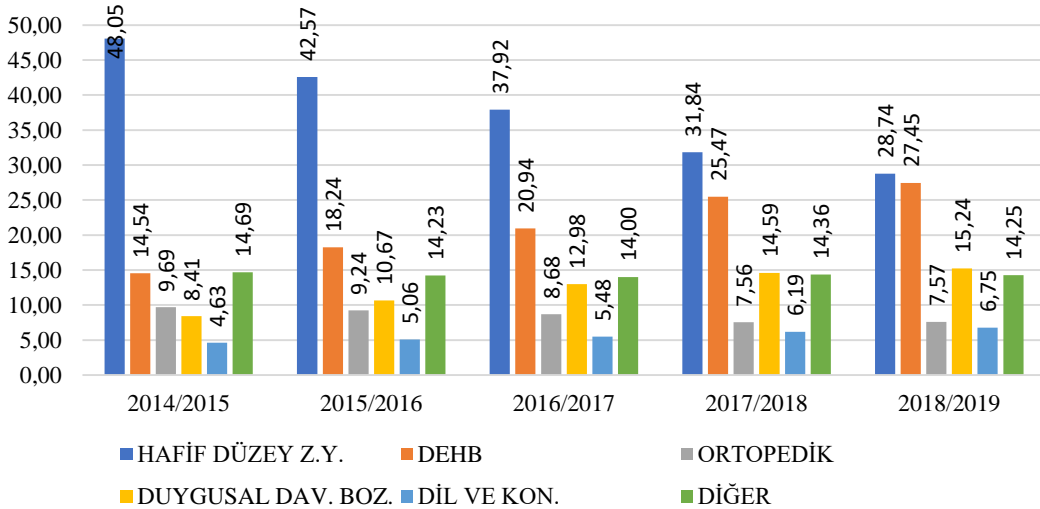
Bütünleştirme ortamında 2017-2018 eğitim öğretim yılında eğitim gören öğrenciler yetersizlik türüne göre incelendiğinde %31,84'ünün (82.072) hafif düzey zihinsel yetersizliği, %25,47'sinin (65.662) DEHB, %14,59'unun (37.599) duyu ve davranış bozukluğu ve %7,56'sının (19.477) ortopedik yetersizliği olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Diğer özel eğitim kategorileri ise %20,54'lük dilimi (%6,19 [15.950] dil ve konuşma bozukluğu; %4,81 [12.394] özel öğrenme güçlüğü; %4,04 [10.409] işitme yetersizliği; %1,45 [3.745] üstün yetenek; %1,34 [3.452] otizm spektrum bozukluğu; %1,17 [3.013] yaygın gelişimsel bozukluk; %1,13 [2.917] görme yetersizliği; %0,18 [469] sınır zekâ; %0,14 [348] süregelen hastalık; %0,10 [263] serebral palsi) oluşturmaktadır.

Bütünleştirme ortamında 2018-2019 eğitim öğretim yılında eğitim gören öğrenciler yetersizlik türüne göre incelendiğinde %28,74'ünün (84.990) hafif düzey zihinsel yetersizliği, %27,45'inin (81.162) DEHB, %15,24'ünün (45.052) duyu ve davranış bozukluğu ve %7,57'sinin (22.388) ortopedik yetersizliği olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Diğer özel eğitim kategorilerinin ise %21'lik dilimi (%6,75 [19.964] dil ve konuşma bozukluğu; %5,57 [16.478] özel öğrenme güçlüğü; %3,75 [11.101] işitme yetersizliği; %1,66 [4.901] üstün yetenek; %1,22 [3.618] görme yetersizliği; %0,84 [2.482] otizm spektrum bozukluğu; %0,73 [2.161] yaygın gelişimsel bozukluk; %0,28 [840] sınır zekâ; %0,13 [372] süregelen hastalık; %0,06 [188] serebral palsi) oluşturduğu görülmektedir. Bütünleştirme sınıflarında eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin 2018-2019 eğitim öğretim yılı için yetersizlik türüne göre yüzdeleri Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Bütünleştirme Ortamına Yerleştirilen Öğrencilerinin Yetersizlik Türüne Göre Yüzdeleri.

Şekil 4 incelendiğinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında en fazla tanı alan yetersizlik türlerinin hafif düzey zihinsel yetersizlik (%28,74), DEHB (%27,45) ve duygu davranış bozukluğu (%15,24) olduğu görülmektedir. Bütünleştirme sınıflarında eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türlerinin yıllara göre dağılımı Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Bütünleştirme Ortamına Yerleştirilen Öğrencilerin Yetersizlik Türlerinin Yıllara Göre Dağılımı.

Şekil 5 incelendiğinde hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı alan öğrencilerin sayısı yıllara göre düşüş gösterirken DEHB tanısı alan öğrencilerin sayısında yıllara göre artış olduğu görülmektedir. Diğer bir artışın ise duygu ve davranış bozukluğu tanısı alan öğrenci sayılarında olduğu görülmektedir.

Bütünleştirme Ortamına Yerleştirilen Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Bütünleştirme ortamına yerleştirilen DEHB olan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında % 33,89'unun kız %66,11'inin erkek öğrenci, 2015-2016 eğitim öğretim yılında % 34,04'ünün kız %65,96'sının erkek öğrenci, 2016-2017 eğitim öğretim yılında %34,00'ünün kız %66,00'ünün erkek öğrenci, 2017-2018 eğitim öğretim yılında %33,88'inin kız %66,12'sinin erkek öğrenci ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında %34,44'ünün kız %65,56'sının erkek öğrenci olduğu görülmektedir.

Hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında % 40,66'sının kız %59,34'ünün erkek öğrenci, 2015-2016 eğitim öğretim yılında % 41,16'sının kız %58,84'ünün erkek öğrenci, 2016-2017 eğitim öğretim yılında %41,10'unun kız %58,90'ının erkek öğrenci, 2017-2018 eğitim öğretim yılında %40,74'ünün kız

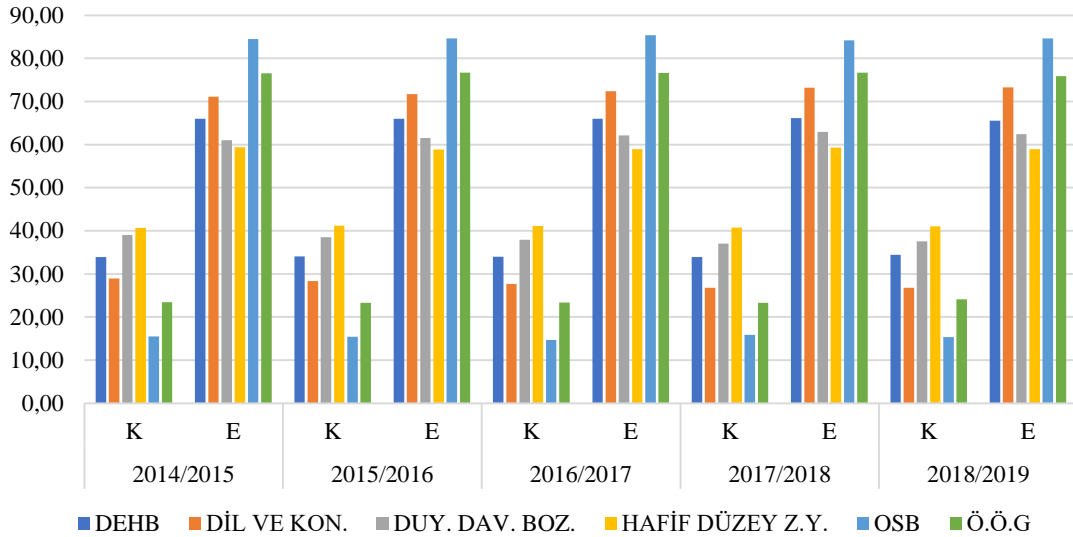
%59,26'sının erkek öğrenci, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise %41,04'ünün kız %58,96'sının erkek öğrenci olduğu görülmektedir.

Duygu ve davranış bozukluğu tanısı alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında %39,01'inin kız %60,99'unun erkek öğrenci, 2015-2016 eğitim öğretim yılında %38,49'unun kız %61,51'inin erkek öğrenci, 2016-2017 eğitim öğretim yılında %37,90'ının kız %62,10'unun erkek öğrenci, 2017-2018 eğitim öğretim yılında %37,05'inin kız %62,95'inin erkek öğrenci, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise %37,55'inin kız %62,45'inin erkek öğrenci olduğu görülmektedir.

Bütünleştirme ortamına yerleştirilen dil ve konuşma bozukluğu tanısı alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında %28,93'ünün kız %71,07'sinin erkek öğrenci, 2015-2016 eğitim öğretim yılında %28,32'sinin kız %71,68'inin erkek öğrenci, 2016-2017 eğitim öğretim yılında %27,64'ünün kız %72,36'sının erkek öğrenci, 2017-2018 eğitim öğretim yılında %26,81'inin kız %73,19'unun erkek öğrenci, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise %26,76'sının kız %73,24'ünün erkek öğrenci olduğu görülmektedir.

Bütünleştirme ortamına yerleştirilen özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında %23,46'sının kız %76,54'ünün erkek öğrenci, 2015-2016 eğitim öğretim yılında %23,30'unun kız %76,70'inin erkek öğrenci, 2016-2017 eğitim öğretim yılında %23,37'sinin kız %76,63'ünün erkek öğrenci, 2017-2018 eğitim öğretim yılında %23,31'inin kız %76,69'unun erkek öğrenci, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise %24,12'sinin kız %75,88'inin erkek öğrenci olduğu görülmektedir.

Bütünleştirme ortamına yerleştirilen otizm spektrum bozukluğu tanısı alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında %15,50'sinin kız %84,50'sinin erkek öğrenci, 2015-2016 eğitim öğretim yılında %15,38'inin kız %84,62'sinin erkek öğrenci, 2016-2017 eğitim öğretim yılında %14,66'sının kız %85,34'ünün erkek öğrenci, 2017-2018 eğitim öğretim yılında %15,85'inin kız %84,15'inin erkek öğrenci, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise %15,35'inin kız %84,65'inin erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Bütünleştirme sınıflarında eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türlerinin cinsiyete göre dağılımı Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Bütünleştirme Ortamına Yerleştirilen Öğrencilerin Yetersizlik Türlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.

Şekil 6 incelendiğinde bütünleştirme ortamına yerleştirilen öğrencilerden DEHB, hafif düzey zihinsel yetersizlik, duyu ve davranış bozukluğu, dil ve konuşma bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü ve otizm spektrum bozukluğu tanısı olan erkek öğrencilerin yüzdesinin kız öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de özel gereksinimli öğrenciler için yeni yasalar ve düzenlemeler yapılarak eğitim çıktılarının iyileştirilmesinin önemli bir gündem olmaya devam ettiği düşünülmektedir. Bu çalışma, Türkiye’de kaynaştırmadan bütünleştirmeye geçiş sürecinde özel eğitimdeki istatistiksel eğilimler hakkındaki güncel verileri içermektedir.

Çakıroğlu ve Melekoğlu (2014) Türkiye’de 2010-2011 verilerine göre örgün eğitim hizmeti alan bütün öğrenciler içinde özel eğitim gereksinimi olan resmi tanı almış öğrencilerin oranının %0,84 olduğunu belirtmektedir. Bu oranın 2018-2019 verilerinde %2,20’ye yükselmesi Türkiye’de özel eğitim gereksinimi olan daha fazla öğrencinin eğitim ortamlarına yerleştirilmesi açısından olumlu bir gelişmedir. Ancak diğer ülkelerle karşılaştırıldığında bu oranın hâlen düşük olduğu görülmektedir. Örneğin, ABD’de bu oranın %14 (Hussar vd., 2020) İngiltere’de ise %14,6 (Department for Education, 2018) olduğu görülmektedir. Yapılan incelemede örgün eğitim sistemi içindeki özel gereksinimli öğrencilerin sayısının arttıkça bütünleştirme ortamına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin oranının da arttığı (%74,14) görülmektedir. Bütünleştirme ortamlarına yerleştirilen öğrencilerin oranı ABD’de %95 iken (Hussar vd., 2020), Avrupa Birliğine üye 23 ülkede bu oran ortalama %97’dir (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020). Hem ABD hem de Avrupa Birliğine üye ülkelerle karşılaştırıldığında bütünleştirme ortamına yerleştirilen öğrencilerin oranının hâlen düşük olduğu görülmektedir. Bütünleştirme ortamlarına yerleştirilen öğrencilerin sayısının artması hem özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarında daha görünür hâle gelmesi fikrini hem de en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesini desteklemektedir. Ancak örgün eğitime devam eden özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık olarak %75’inin bütünleştirme ortamlarına yerleştirilmesine rağmen, eğitim fakültelerinde iki kredilik Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersi dışında başka özel eğitim dersi bulunmamaktadır. Bütünleştirme uygulamalarının desteklenmesi bağlamında öğretmen yetiştiren programlarda özel eğitim ve bütünleştirmeye yönelik yeni içeriklerin geliştirilmesine gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde son yıllarda bütünleştirme ile ilgili çok sayıda proje yürütüldüğü görülmektedir (MEB, 2015b; MEB, 2020). Ancak projelerin uygulanması kadar görünürlük ve yaygınlaştırılması da önem arz etmektedir. Bu nedenle projelerin yaygınlaştırma faaliyetlerinin daha etkili yürütülmesi önerilmektedir.

Özel gereksinimli öğrenciler yerleştirildikleri eğitim kademelerine göre incelendiğinde okul öncesinde ve lise düzeyinde yerleştirilme oranının ilkökul ve ortaokula göre daha düşük olduğu çalışmadan elde edilen bir diğer bulgudur. 2014-2019 yılları arasında okul öncesinde eğitim gören bütünleştirme sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenci sayısının bütünleştirme ortamlarındaki toplam özel gereksinimli öğrenci sayısına oranının (0,17-0,43) çok düşük olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu *özel eğitim hizmetlerine erken dönemde başlanması ilkesi* ile de tutarsızlık göstermektedir. Yapılan çalışmalar Türkiye’de erken çocuklukta özel eğitime yönelik yasal mevzuatın güçlü olmasına rağmen bu yasal düzenlemelerin uygulamaya geçirilmesinde bir boşluğun olduğunu göstermektedir (Er-Sabuncuoğlu ve Diken, 2010; Sazak-Pınar, 2006; Tomris ve Çelik, 2021). Oysaki okul öncesi dönem özel gereksinimli çocukların eğitime ilk adım attığı dönemdir ve daha sonraki eğitim kademelerinde eğitime devam etmeleri açısından büyük rol oynamaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemde bütünleştirme uygulamalarının geliştirilmesi ve öğretmenlere bu konuda bilgi ve beceri kazandırılması gerekmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmen adaylarına lisans döneminde, okul öncesi öğretmenlerine ise hizmet içi eğitimlerde bütünleştirmeye ilgili seminerler verilebilir. Eğitimlerin yanı sıra bütünleştirme uygulamalarının etkili yürütülebilmesi için okul öncesi kurumlara özel eğitim öğretmenleri tarafından özel gereksinimli öğrenciler ve bütünleştirme uygulamaları konularında danışmanlık hizmeti sağlanabilir. Çalışmanın bulgularına dayanarak okul öncesi eğitim ortamlarında bütünleştirmeye katılan öğrencilerin sayısının artırılması önerilmektedir. Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme’nin 24. maddesinde “eğitim sistemlerinin bütünleştirici bir şekilde her seviyede engellileri içine almasının” devletlerin sorumluluğunda olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi eğitime katılımını artırmaya yönelik politikalar geliştirilebilir ve yasalar düzenlenebilir. Yasal düzenlemeler yapılırken bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılmasının teşvikine ve yasalar ile uygulama arasındaki boşluğun giderilmesine yönelik düzenlemelere ağırlık verilebilir.

Çalışmadan elde edilen diğer bir bulgu ise ortaöğretim kademelerinde öğrenim gören öğrenci sayısında yaşanan düşüştür. 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkokulda öğrenim gören bütünleştirme sınıflarında eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin oranı %39,08, ortaokulda öğrenim gören bütünleştirme sınıflarında eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin oranı %44,17 iken lisede bu oran %16,32'ye gerilemektedir. 2011-2014 yılları arasında uygulamaya konulan “Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi” kapsamında özel eğitim gereksinimi olan bireylerin mesleki eğitimlerine yönelik çalışmalar da yürütülmüştür. Bu kapsamda 2012-2013 yılları arasında 161.295 bütünleştirme sınıflarında eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrenciden 14.247'si (%8,82) ortaöğretimden yararlanmaya başlamıştır (MEB, 2013b). Yasal süreç incelendiğinde ise 30 Mart 2014 tarihinde çıkarılan 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile zorunlu eğitimin liseyi de kapsayacak şekilde 12 yıl olarak düzenlendiği görülmektedir. Bu düzenleme bütünleştirme sınıflarında eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencileri de etkilemiş, çok sayıda bütünleştirme sınıflarında eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrenci ortaöğretim kurumlarında öğrenimlerini sürdürmeye başlamıştır. On yıllık süreç içerisinde ortaöğretim kademesinde öğrenim gören bütünleştirme sınıflarında eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin oranının iki kat artmasının sevindirici olmakla beraber yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle Türkiye’de zorunlu eğitim kapsamında olan ortaöğretim kademesinde yaşanan bu düşüşün nedenlerinin araştırılması önerilmektedir. Ayrıca etkili hazırlanan geçiş planları ile daha fazla özel gereksinimli öğrencinin ortaöğretim kademesine geçişi ve eğitimini sürdürmesi sağlanabilir. Bu kapsamda eğitim kademeleri arası geçiş ve özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik sağlık, sosyal, istihdam ve eğitim gibi hizmetler ilgili kurumlarla iş birliği içinde yürütülmelidir (Meijer, Soriano ve Watkins, 2007).

Özel gereksinimli öğrencilerin farklı yetersizlik alanlarındaki sayıları dikkate alınarak yapılan incelemede hafif düzey zihinsel yetersizlik kategorisinde son beş yılda düşüş yaşanırken DEHB ve duygu ve davranış bozukluğu kategorilerinde son beş yılda dikkat çekici bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu artışın en önemli nedenlerinin başında özel eğitim alanında son yıllarda meydana gelen ilerlemeler ve bu iki özel gereksinim alanına yönelik farkındalığın artması olduğu düşünülmektedir. Bununla ilgili olarak Öner, Öncü, Canat ve Erol (2006), özellikle DEHB konusundaki farkındalığın artışına dikkat çekmekte ve DEHB ile ilgili değerlendirme talebinin çoğunlukla aile ve öğretmenden geldiğini belirtmektedir. Araştırmadan elde edilen diğer önemli bulgu ise ilköğretim kademesinde DEHB tanısının fazla iken ortaöğretim kademesinde duygu ve davranış bozukluğunun daha fazla olduğudur. Bu bulgu ilk başlarda DEHB olarak yapılan tanılamaların ilerleyen yaşlarda duygu ve davranış bozukluğuna dönüşebileceği olarak yorumlanabilir. Çünkü DEHB ile ilgili yapılan çalışmalar DEHB olan çocukların büyük çoğunluğunda davranım bozukluğu, özellikle saldırganlık ve karşı gelme gibi davranışların görüldüğünü göstermektedir (Bilgiç, Kılıç, Gürkan ve Aysev, 2006; Çakaloz, Akay ve Günay, 2007; Öner ve Aysev, 2000). Bu nedenle DEHB olan çocukların erken dönemde tanınıp tedaviye yönlendirilmesi ve eğitim ve sağlık hizmetlerinin birlikte yürütülmesi önerilmektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada Gözüm (2020a) okul öncesi öğretmenlerinin DEHB ile ilgili tanılama ölçütlerine uygun metaforlar üretebilmelerine karşın DEHB olan çocuklara nasıl erken müdahale edileceği konusunda metafor üretemediklerini bulmuştur. Erken yaşlarda başlayan ve her yıl daha da derinleşerek ilerleyen problem davranışları önlemede en önemli çözüm erken müdahaledir (Melekoğlu, 2019). Erken müdahale, bireye ve ailesine yönelik eğitim amaçlarını, sağlık ve sosyal hizmetleri içeren kapsamlı bir hizmetler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Howard, Williams ve Leper 2010). Bu müdahale içerisinde geçen eğitim amaçlarını gerçekleştirebilmek için bireye özgü destek eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle erken dönemde öğretmenlerin eğitim sürecinde çocukların dikkat gelişimini desteklemeye yönelik çalışmalara yer vermeleri çocukların ilerleyen yıllardaki bilişsel, sosyal ve akademik gelişimi açısından da önemlidir (Gözüm, 2020b). MEB tarafından yürütülen “3-18 yaş grubundaki DEHB olan çocukların eğitimleri projesi” kapsamında 2015 yılında öğretmenlerin bilgi birikimlerini ve duyarlılıklarını arttırmaya ve sınıf içi müdahale yöntemlerini geliştirmeye yönelik “DEHB Olan Öğrencilerin Eğitiminde Öğretmen El Kitabı” hazırlandığı görülmektedir. Yine aynı proje kapsamında ailelerin katılımını arttırmaya yönelik aileler için rehber kitapçık da hazırlanmıştır. Ancak bu kitapçıkların hem öğretmenlere hem de ailelere ulaştırılması ve yaygınlaştırılması konusunda yetersiz kaldığı düşünülmektedir. DEHB ve duygu ve davranış bozukluğu olan öğrenciler için özel olarak tasarlanmış destek hizmetlerinin planlanması ve projelerin

hazırlanması yeterli değildir. Bunların yanı sıra bu hizmetlerin öğretmenlere, ailelere ve ilgili kişilere ulaştırılması ve yaygınlaştırılması konusunda da çalışmalar yapılması önerilmektedir. Çocukların dikkat gelişiminin desteklenmesi engelleyici kontrol becerisini geliştirecek, dolayısıyla çocukların ilerleyen yıllarda bilişsel, sosyal ve akademik gelişiminde olumlu bir gelecek sağlayacaktır.

Bütünleştirme ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin dağılımı farklı özel gereksinim alanlarına göre değerlendirildiğinde otizm spektrum bozukluğu tanısı alan öğrencilerin bütünleştirme ortamlarına yerleştirilme oranlarının çok düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu sadece Türkiye için geçerli değildir. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin bütünleştirme ortamlarına yerleştirilmeleri ile ilgili sorun Avusturalya, Kanada, Çin, Vietnam ve diğer birçok ülkede de mevcuttur (Alharbi vd., 2019; de Bruin, 2019; Busby, Ingram, Bowron, Oliver ve Lyons, 2012; Liu vd., 2016). de Bruin (2019) tarafından yapılan çalışmada da Avustralya'da özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilme oranları artarken otizm spektrum bozukluğu tanısı alan öğrenciler için bu durumun daha kısıtlayıcı ortam olan özel eğitim okullarına yerleştirilme şeklinde olduğu görülmüştür. Buna karşın ABD'deki veriler otizm spektrum bozukluğu tanısı alan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleşme oranının her yıl giderek arttığını göstermektedir (de Bruin, 2019). Bütünleştirme uygulamalarının başarılı olabilmesi için okul, öğretmen, aile, çevre ve tutumlar gibi birçok unsurun birlikte düşünülmesi gerekmektedir (Ünay ve Çakıroğlu, 2019). Ancak bu unsurlardan en önemlisi öğretmenlerdir. Yapılan çalışmalar otizm spektrum bozukluğu tanısı alan öğrencilerin bütünleştirme ortamlarına yerleştirilmesindeki en büyük engelin öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle sınıfta nasıl çalışacakları konusundaki bilgi ve beceri eksikliği olduğunu göstermektedir (Ahmetoğlu, Burak ve Acar, 2019; Alharbi vd., 2019; Busby vd., 2012). Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan öğrencilerin davranış özellikleri ve yetersizlikleri göz önüne alınarak bütünleştirme uygulamalarından faydalanmalarını sağlamak için daha fazla çaba harcanması gerekmektedir (Birkan, 2013). Bu doğrultuda, öğretmenlere bütünleştirme uygulamaları ile ilgili verilen hizmet içi eğitimlerin içeriği ve yeterliliği ile ilgili düzenlemeler yapılması önerilmektedir. Çünkü öğretmenler etkili ve verimli bir hizmet içi eğitim sayesinde özel gereksinimli çocukların özellikleri hakkında bilgi sahibi olabilir ve gerçekçi beklentiler oluşturabilirler. Böylelikle, özel gereksinimli öğrencilere karşı bakış açıları da değişebilir (Ünay ve Çakıroğlu, 2019).

Bütünleştirme ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin dağılımı cinsiyet faktörüne göre incelendiğinde DEHB, hafif düzey zihinsel yetersizlik, duygu ve davranış bozukluğu, dil ve konuşma bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü ve otizm spektrum bozukluğu tanısı olan erkek öğrencilerin sayısının kız öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Diğer yetersizlik türlerinde ise cinsiyete göre bir farklılık görülmemiştir. Bütünleştirme ortamlarındaki öğrencilerin cinsiyet dağılımlarına yönelik elde edilen bulgular Çakıroğlu ve Melekoğlu (2014) tarafından elde edilen bulgular ve Avrupa Birliği'ne üye ülkelerdeki bütünleştirme istatistiklerinde (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020) yer alan verilerle paralellik göstermektedir. Lauth ve Naumann (2009), DEHB ile ilgili yapılan araştırmalarda erkek çocukların biyolojik ve genetik donanımları nedeniyle dışa yönelim bozukluklarına daha eğilimli olduklarını belirtmektedir (akt. Özmen, 2010). Ayrıca Özmen (2010), erkek çocuklardaki davranış problemlerini daha kalıcı hale getiren bir diğer etmen olarak dışa yönelim problemlerinin çevre tarafından daha kolay tolere ediliyor olmasını göstermektedir. Çakır ve Baş (2018) ise bazı bozuklukların cinsiyete göre farklılık göstermesinin biyolojik kökenli olduğunu ve doğuştan gelen yapısal özellikler nedeniyle oluşmuş olabileceğiyle açıklanabileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada da bazı yetersizlik türlerinde erkek öğrencilerin sayısının kız öğrencilerden daha fazla olmasının biyolojik ve genetik donanımla ilişkili olduğu düşünülmektedir. İlgili bilim dallarınca bu konu ile ilgili çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

Bu çalışma özel eğitim ortamlarına yerleştirilen öğrencilerin farklı değişkenlere göre istatistiksel eğilimleri ile sınırlıdır. Gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye'de giderek daha fazla öğrencinin bütünleştirme uygulamasından yararlanıyor olması sevindiricidir. Ancak bütünleştirme ortamlarına yerleştirilmenin yanı sıra bu uygulamanın etkililiğinin de araştırılması önemlidir. İleriye dönük araştırmalarda bütünleştirme uygulamalarının etkililiğini farklı değişkenler açısından inceleyen çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu alışmada “Yükseköđretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiđi Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiđine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Kaynakça

- Ahmetoğlu, E., Burak, Y. ve Acar, İ. H. (2019). Otizmli öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 501-514.
- Alharbi, K. A., Alharbi, A. A., Al-Thunayyan, F. S., Alsuhaibani, K. A., Alsalameh, N. S., Alhomid, M. H. ve Hamid, P. F. (2019). Schools teachers' knowledge about autism in Al-Badacycity, Al-Qassim Region, Kingdom of Saudi Arabia. *Materia Socio-Medica*, 31(1), 4-9. doi: 10.5455/msm.2019.31.4-9
- Alves, I. (2019) International inspiration and national aspirations: Inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 862-875. doi: 10.1080/13603116.2019.1624846
- Anderson, J. ve Boyle, C. (2019). Looking in the mirror: Reflecting on 25 years of inclusive education in Australia. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 796-810. doi: 10.1080/13603116.2019.1622802
- Bilgiç, A., Kılıç, B. G., Gürkan, K. ve Aysev, A. (2006). Dikkat eksikliği hiperaktivite tanısı konulan bir klinik örnekte yıkıcı davranış bozuklukları ve özgül öğrenme bozuklukları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(2),54-59.
- Birkan, B. (2013). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar. S. Vuran (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s. 209-251) Ankara: Maya Akademi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J. ve Lyons, B. (2012). Teaching elementary children with autism: Addressing teacher challenges and preparation needs. *The Rural Educator*, 33(2), 27-35. <https://epubs.library.msstate.edu/index.php/ruraleduca-tor/article/view/146> adresinden erişilmiştir.
- Çakaloz, B., Akay, A. P. ve Günay, T. (2007). Karşı olma karşı gelme bozukluğunun eşlik ettiği ve etmediği dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanılı çocukların davranışsal sorunlar, ders başarısı ve akran ilişkileri açısından değerlendirilmesi. *New Symposium Journal*, 45(2), 84-92.
- Çakıroğlu, O. ve Melekoğlu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808. doi: 10.1080/13603116.2013.836573
- Çakır, H. ve Baş, H. (2018). Cinsiyetler ve cinsiyetlerle özdeşleşen davranışların sosyolojik ve biyolojik açıdan değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(5), 176-191.
- de Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: An international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 811-826. doi: 10.1080/13603116.2019.1623327
- Department for Education (2018). Special educational needs in England. <https://www.gov.uk/government/statistics/special-educational-needs-in-england-january-2018> adresinden erişilmiştir.
- Er-Sabuncuoğlu, M. ve Diken, İ. H. (2010). Early childhood intervention in Turkey: Current situation, challenges and suggestions. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(2), 149-160.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report*. (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark
- Forlin, C. (2011). From special to inclusive education in Macau (SAR). *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 433-443. doi: 10.1080/13603110903079516
- Gözüm, A. İ. C. (2020a). Okul öncesi öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna yönelik metaforlarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 857-876. doi: 10.17556/erziefd.803146
- Gözüm, A. İ. C. (2020b). Okul öncesi dönem çocuklarında çalışma belleği ve engelleyici kontrol: Dikkatin aracı rolü. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 609-638. doi: 10.24130/eccd-jecs.1967202043270

- Howard, V., Williams, B. ve Lepper, C. (2010). *Very young children with special needs: A foundation for educators, families and service providers* (4th Ed.) Upper Saddle River, N.J: Pearson Education.
- Hussar, B., Zhang, J., Hein, S., Wang, K., Roberts, A., Cui, J., Smith, M., Bullock Mann, F., Barmer, A. ve Dilig, R. (2020). *The condition of education 2020 (NCES 2020-144)*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2020144> adresinden erişilmiştir.
- Kahya, O. ve Hoşgörür, V. (2018). Comparing inclusive education in Turkey and Argentina. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(1), 82-92.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Liu, Y., Li, J., Zheng, Q., Zaroff, C. M., Hall, B. J., Li, X. ve Hao, Y. (2016). Knowledge, attitudes, and perceptions of autism spectrum disorder in a stratified sampling of pre-school teachers in China. *BMC Psychiatry*, 16, 142-153. doi: 10.1186/s12888-016-0845-2
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1983). 2916 sayılı özel eğitime muhtaç çocuklar kanunu, 15.10.1983 tarih ve 18192 sayılı Resmî Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1997). 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname, 06.06.1997 tarih ve 23011 sayılı Resmî Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2000). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 18.01.2000 tarih ve 23937 sayılı Resmî Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013a). Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları. https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013b). Mesleki eğitimde bütünleştirme uygulamaları. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04115235_meslekieitimdebntletirmeuygulamalar.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015a). Destek eğitim odası açılması hakkında genelge. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08112732_destekeitimosadas Genelge.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015b). Özel eğitimin güçlendirilmesi projesi. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitimin-guclendirilmesi-projesi/icerik/558> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015c). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2014-2015. <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2014-2015/icerik/153> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2015-2016. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=232 adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017a). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları hakkında genelge. <http://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirmabutunlestirme-yoluyla-egitim-uygulamalari-genelgesi-guncellendi/icerik/934> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017b). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016-2017. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=270 adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018a). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018b). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2017-2018. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=327 adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2018-2019. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361 adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). Bütünleştirici eğitimin geliştirilmesi projesi (BEGEP). <https://orgm.meb.gov.tr/www/butunlestirici-egitimin-guclendirilmesi-projesi-begep/icerik/1261> adresinden erişilmiştir.

- Meijer, C., Soriano, V. ve Watkins, A. (2007). Inclusive education across Europe: Reflections upon 10 years of work from the European Agency for Development in Special Needs Education. *Childhood Education*, 83(6), 361-365.
- Melekoğlu, M. (2019). Duygu ve davranış bozukluğu olan çocuklar. M. Melekoğlu ve M. Sönmez Kartal (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (s. 211-232). Ankara: Vize Akademik.
- Mitchell, D. (2005). *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international paradigms*. London: Routledge.
- Öner, Ö. ve Aysev, A. (2000). Okul öncesi dönemde değişik belirtilerle başvuran çocuklarda üç yıl sonraki dikkat eksikliği hiperaktivite sıklığı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 7(2), 99-105.
- Öner, Ö., Öncü, B., Canat, S. ve Erol, N. (2006). Ergenlerde sürekli dikkat performansı ile anne baba, öğretmen ve kendini değerlendirme ölçekleri arasındaki korelasyon. *Türkiye'de Psikiyatri Dergisi*, 8(3), 131-135.
- Özmen, K. S. (2010). Okulda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-10.
- Pather, S. (2019). Confronting inclusive education in Africa since Salamanca. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 782-795. doi: 10.1080/13603116.2019.1623329
- Ramberg, J. ve Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: Some insights from the European Agency Statistics on Inclusive Education. *Forum for International Research in Education*, 6(1), 85-101.
- Sazak-Pınar, E. (2006). Dünyada ve Türkiye'de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 71-83. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000098
- Tomris, G. ve Çelik, S. (2021). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken Görünüm. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.748893
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). Final Report: World conference on special needs education: Access and quality. Paris, France: Author.
- United Nations (UN) (1948). Universal declaration of human rights. Un. doi: 10.1017/CBO9781107415324.004
- Ünay, E. ve Çakıroğlu, O. (2019). Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için temel faktörler. H. Gürgür ve S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme içinde* (s. 57-79). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Introduction

In the Salamanca Declaration, there are provisions regarding the regulation of education systems that center the diversity of characteristics and needs of each child in line with the goal of education for all. The declaration also emphasized that the most effective tool in creating a society that embraces everyone is general education schools with an integrative approach. After the Salamanca Declaration, the regulations regarding the transition from integration to inclusion gained momentum. Although countries try to regulate their education policies as suggested in the declaration, problems in implementation continue. Twelve years after the Salamanca Declaration, which is a recommendation rather than a legal obligation for countries, the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) was signed by 177 countries at the United Nations General Assembly in 2006. Thus, the right to receive education through inclusion for the signatory countries is guaranteed in international law. CRPD was signed by Turkey on March 30, 2007.

The Special Education Services Regulation of Turkey describes integration as the education of students with special needs with their peers without special needs in a regular education environment. Although the term integration has existed in laws and regulations relevant to special education since 1983, considerable efforts have been made after the 2000s. Many legal arrangements have been made in Turkey during the transition from integration to inclusion. Studies have also been continued to expand inclusion with projects supported by international organizations.

The purpose of this study is to investigate statistical trends and developments in special education and inclusive education in Turkey. For this purpose, a detailed descriptive analysis of the numbers of students in special education and inclusion, between the years 2014-2019 in the Turkish formal education system, was conducted. First, an overall trend was investigated in special education. Next, statistical trends and developments in inclusive education for both elementary and secondary school levels were investigated. Finally, data on students with special needs from different special education categories were analysed.

Method

The data of the study are secondary data obtained from the Ministry of National Education, Strategy Development Directorate. The raw data on special education were officially requested by the authors with a written application to the Ministry of Education for analysis and research. The data of each year from 2002 related to special education in Turkey were collected. However, there are deficiencies in the analysis of these data. Educators, policymakers, researchers and other international audiences are not aware of the latest statistical trends and developments in the field of special education in Turkey. This study is among the limited studies on this topic.

Data publically published by the Ministry of National Education includes overall data on students in segregated special education schools/classes and students with special needs in general education in terms of integration starting from the 2014-2015 academic year. However, despite the numerical data of students with special needs educated in special education schools, there is no data regarding their special education categories and demographic characteristics.

The data of the study were analyzed through descriptive analysis. Descriptive analysis is the analysis approach that includes the steps of processing qualitative data depending on a predetermined framework, defining the findings, and interpreting the identified findings. In the current study, the data were determined by selecting the analyzes based on the secondary data obtained from the Ministry of National Education, Strategy Development Directorate. Also, the data were organized and interpreted according to the research questions.

Findings

According to the formal education statistics of the Ministry of National Education for the years 2014-2019, the inclusive classes are the educational environments where the most students are placed. When the percentages of the students according to the years and school level are examined, the most schooling percentage is at the primary and secondary school levels. The lowest enrolment rate is in the preschool period. When the percentages of students by disability type is examined, the most diagnosed disability types in the 2018-2019 academic year are mild intellectual disabilities (28.74%), attention deficit hyperactivity disorder (ADHD; 27.45%) and emotional and behavioral disorders (15.24%). Considering change over the years, the number of students diagnosed with mild intellectual disabilities has decreased over the years, while the number of students diagnosed with ADHD has increased. Another increase is noticed in the number of students diagnosed with emotional and behavioral disorders. When the distribution of students was examined by gender, it was seen that the number of male students diagnosed with ADHD, mild intellectual disabilities, emotional and behavioral disorders, speech and language disorders, specific learning disabilities and autism spectrum disorder was higher than female students.

Discussion, Conclusion and Recommendations

When the data at pre-school and high school levels are examined, we found that far fewer students with special needs are placed in inclusive environments compared to primary and secondary schools. For this reason, it is recommended to increase the number of students participating in inclusion in preschool education settings. Another data is the decrease in the number of students in the transition from primary to secondary education. This decline can be prevented with effective transition plans.

Considering the number of students with special needs in different needs, we determined that while there has been a decrease in mild intellectual disabilities category in the last five years, there has been a remarkable increase in ADHD and emotional and behavioral disorders categories in the last five years. The most important potential reasons for this increase are the developments in the field of special education in recent years and the increase in awareness of these two special needs areas.

When evaluated according to special needs areas, the rate of placement of students with autism spectrum disorder in inclusive environments is very low. This finding is not only unique for Turkey. The problem with placement of students with autism spectrum disorder in inclusive settings also exists in Australia, Canada, China, Vietnam and many other countries. Studies show that the biggest obstacle in placing students with autism spectrum disorder in inclusive environments is the lack of knowledge and skills of teachers on how to work with students with autism spectrum disorder in the classroom. For this reason, in-service trainings on inclusive education can be given to teachers.