

Tasarımsız Mimariler! Türkiye'deki Özel Eğitim Uygulama ve/veya Meslek Okulları

Burcu Seher ÇALIKOđLU¹, Hatun YAMAN-GÜLMEZ² ve Serhat TEPE³

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki özel eğitim uygulama ve/veya meslek okullarının mimari açıdan değerlendirmelerini yaparak ülke profilini ortaya koymaktır. Keşfedici araştırma niteliğindeki bu çalışmada, yakınsak paralel karma (NİC + NİT) desenden yararlanılmıştır. İlk olarak, mimari erişilebilirliğin özel gereksinimler bağlamındaki çerçevesi (1) güvenlik, (2) bağımsızlık ve (3) sosyallik özellikleri ile yapılandırılmıştır. Çalışmanın nicel verilerini, bu üç özelliği kapsayan 65 maddelik *Özel Eğitim İçin Mimari Yeterlilikler Gözlem Formu* (ÖEMYGF), nitel verilerini ise okul binalarının fotoğrafları sağlamıştır. ÖEMYGF, İzmir'deki bir devlet üniversitesinde "Özel Eğitim Kurumlarında Gözlem" adlı dersi alan öğrenciler tarafından, Akdeniz Bölgesinde Antalya'da 2, Mersin'de 1, Osmaniye'de 1; Doğu Anadolu Bölgesinde Muş'ta 1, Şırnak'ta 1, Van'da 1; Ege Bölgesinde Balıkesir'de 1, Denizli'de 1, İzmir'de 5; Güney Doğu Anadolu Bölgesinde Batman'da 1, Bitlis'te 1, Diyarbakır'da 1, Mardin'de 1, Şanlıurfa'da 2; İç Anadolu Bölgesinde Ankara'da 1, Yozgat'ta 1 olmak üzere 22 okulda uygulanmıştır. Elde edilen veriler ışığında, ülkemiz özel eğitim mimarisinin yeterliliğini orta düzeyde sağladığı (ort=35,31); en çok *güvenlik* (ort=12,96); en az *bağımsızlık* (ort=10, 59) özelliğine önem verilerek yapılandığı gözlemlenmiştir. Bina konfigürasyonu ile mimari yeterlilik arasındaki ilişkinin zayıf düzeyde ($r=0,38$) olduğu hesaplanmıştır. Özel eğitimi kimliksizleştiren fabrikasyon yapıların azaltılmasına yönelik bir vizyon geliştirilmesi amacıyla, Eğitim ve Mimarlık Fakültelerindeki lisans programlarına değer odaklı okul mimari ve tasarımlarına yönelik derslerin yerleştirilmesine ve bu derslerin sayılarına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli, Okul, Mimari, Güvenlik, Bağımsızlık, Sosyallik

Architectures with No Designs! Special Education Practice and Vocational Schools in Turkey

Abstract

This study aims to reveal the profile of Turkey by evaluating architectural designs of special education practice and vocational schools. In the exploratory study, a convergent parallel mixed (NIC + NIT) methodology was utilized. First, the framework of architectural accessibility in the context of people with special needs is structured by (1) safety, (2) independence, and (3) sociability. The quantitative data of the study was provided by the 65-item Architectural Competence Observation Form for Special Education (OEMYGF) covering these three characteristics, and the qualitative data was provided by photographs of the school buildings. Including these features, 65-item Architectural Competence Observation Form for Special Education (OEMYGF) was implemented by students who took the course titled "Observation in Special Education Institutions" at one of the state universities in İzmir, across the Regions of Mediterranean, Eastern Anatolia, Aegean, South East, and Central Anatolia, totally in 22 schools. It has been concluded that the special education architecture in Turkey meets the requirements (average=35.31) at a moderate level. School architectures were structured by giving importance most to security (average=12.96) but least to independence (average = 10, 59). It was calculated that the relationship between building configuration and architectural competence is weak ($r=0.38$). In order to develop a vision for the reduction of fabricated structures that de-identify special education, intensifying courses about value-oriented school architecture and design in undergraduate programs in Education and Architecture Faculties have been recommended.

Key Words: Special needs, School, Architecture, Safety, Independence, Sociability

Atıf İçin / Please Cite As:

Çalıkoğlu, B. S., Yaman-Gülmez, H. ve Tepe, S. (2023). Tasarımsız mimariler! Türkiye'deki özel eğitim uygulama ve/veya meslek okulları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 89-106 . doi:10.33206/mjss.1145172


Geliş Tarihi / Received Date: 18.07.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date: 20.10.2022

¹ Dr. Öğr. Üyesi - İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, burcu.calikoglu@idu.edu.tr

 ORCID: 0000-0002-4085-8330

² İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, yamanhatunn@gmail.com

 ORCID: 0000-0002-0002-4972

³ İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, serhatgospel@gmail.com

 ORCID: 0000-0002-1049-2104

Giriş

Bireylerin nasıl hareket edebileceğine etki eden en temel özellik mimaridir. Winston Churchill “Önce biz binaları şekillendiririz, ardından binalar bizi şekillendirir” derken, bir bina tasarlamaktan çok yaşam alanı oluşturmaktan söz etmiştir. Söyler (1996, s. 7), Barselona’da 19. UIA Genel Kurulunda sunduğu bildiride “Bir sanatçı dünyayı değiştirmeye soyunmaz mı? Dünyaya kör ve sağır olan biri, onu nasıl değiştirebilir?” sözüyle, mimarlığın, birey ihtiyaçları ve yetilerine göre mekânları düzenleyen (Demirarslan, 2018, s. 250; Sirel vd., 2012, s. 54) aktif bir alan olduğunu ima etmektedir.

Belirli yetilerin kazanılacağı ön koşul alan eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarının birey yaşamındaki yeri, Milli Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün (2018, s.1) 24301423-918.99-E.8310247 sayılı genelgesinde,

“Okullarımız, öğrencilerin sosyalleştiği, bilgi ve beceriler kazandığı ve tüm yönleriyle hayata hazırlandığı kurumlardır. Zamanlarının çok büyük bir kısmını okullarda geçiren öğrencilerimizin mutlu, başarılı bir eğitim ortamı ve öğrenme süreci geçirmeleri hedeflenmektedir. Bu amaçla, okullarımızda sağlıklı ve güvenli bir eğitim öğretim ortamı oluşturulması için gerekli koruyucu ve önleyici tedbirlerin aksatılmadan alınması, velilerimizin gönül rahatlığıyla çocuklarını okullara göndermeleri önem arz etmektedir.”

şeklinde ifade edilmiştir.

Eğitim kurumlarının, muhatabı olan herkesi maksimum fayda ile donatabilmesi için tüm muhataplarını adil haklar ve erişilebilirlik imkânlarıyla karşılaması amacıyla yasal düzenlemelerde bulunulmuştur (Sirel vd., 2012, s. 54). Engellilerin gereksinimlerini karşılamak üzere Birleşmiş Milletler Sakat Hakları Bildirisinde (1975) bireylerin medeni, sosyal ve siyasi hakları belirtilmiş; eğitim, tedavi, ulaşım haklarına erişmeleri için gerekli düzenlemelerin yapılması gerekli görülmüştür. 2006 yılında taraf devletlerce imzalanan BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşmesi ile engellilerin topluma bağımsız ve aktif bir şekilde katılımlarını sağlamak için bilgiye ve ilgili hizmetlere erişilebilirliğin sağlanmasına yönelik hükümler aynı hedef olarak sürdürülmektedir.

Kanun iyileştirme ve geliştirme çalışmaları günümüzde devam etmesine rağmen, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler; mekân tasarımlarının yeterince iyi düzenlenmemiş olmasından ötürü bu haktan eşit düzeyde yararlanamamaktadır. Çevrenin gerçekte bir karakter yaratımı olduğu da düşünüldüğünde, mekân tasarımlarındaki kısıtlayıcı unsurlar, fiziksel ve psikolojik engeller yaratabilmekte (Yılmaz Çakmak, 2005, s. 74); bu da belirtilen grup açısından eğitime erişimi ve dolayısıyla öngörülen birey-toplum hedeflerinin kazanılmasını aksatabilmektedir. Uluslararası bağlayıcılığı olan ve ülkemiz yasasında da bulunan düzenlemeler, günlük yaşam pratiklerinde denetimsizlik ve ihlaller nedeniyle bozulmaya uğramaktadır.

Erişilebilirlik açısından eksiklikleri bulunan alanların varlığı sonucunda, halihazırda günlük yaşamda yeteri kadar alan kullanamayan bu gruplar için mekân fazlaca önemlidir. İyi tasarlanmış bir yapı, kullanıcıya “hoş geldin”, “burada isteniyorsun” ve “önemlisin” (Kitchin 1998, s. 349) demektedir. Özel gereksinimli grupların eğitim gördüğü alanlar eğer kullanıcıyı huzursuz eden unsurlar barındıran bir tasarıma sahipse (Arcan ve Evcı, 1992, s. 72) yapıyla bütünleşme sağlanmayacağından eğitim amaçlarına ulaşılması da güçleşecektir.

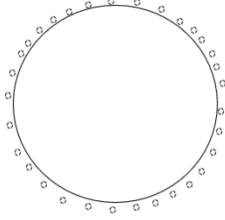
Bazı engeller mimari bir müdahale olmadan giderilebilmektedir. Örneğin, Atriyal Septal Defekt (bir tür kalp hastalığı) sebebiyle merdiven çıkamayan öğrencinin giriş kattaki bir sınıfta sınava alınması inisiyatif alınarak çözülebilir. Ancak her özel durum için yönetsel düzenleme yeterli olmamaktadır. Fiziki yetersizliği bulunan birey, gerekli güvenlik tedbirleri alınmadığında kendine göre düzenlenmemiş alanlarda akış sağlarken kendi çabasıyla korunamayacak ve can güvenliği tehlikeye girecektir. Benzer şekilde, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış bir çocuğun eğitim aldığı ortamda kırmızı rengin kullanılması, kendisini olumsuz etkileyebileceği için aldığı eğitim tam hedefine ulaşamayacaktır. Otizm Spektrum Bozukluğunda yer alan bir birey için herhangi bir kontrol kaybı durumunda duvarların ve zeminin yumuşak halde bulunmaması kendisine zarar verme ihtimalini doğuracaktır. Bunların genel bir sonucu olarak, asgari düzeyde mimari altyapı mümkün olmadığında, diğerleri olarak atfedilen bireylerin evlerinde sessiz, kopuk ve kırılğan bir şekilde yaşamlarını sürdürmelerine göz yumulmuş olmaktadır.

Özel Eğitim Mimarisinde Erişilebilirlik

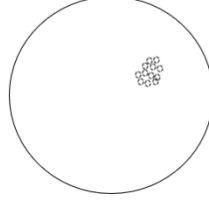
Mimari yapıların genellikle “çoğunluğun” taşıdığı özellikler dikkate alınarak tasarlanmış olması azınlıkta kalan bireylerin yaşama alanlarını daraltmaktadır. Bir diğer deyişle, çoğunluğun dışında yer alan azınlık grubundaki bütün bireyler ortak alanların kullanımında engellendirilmektedir (Balçık, 2019, s. 60;

Yılmaz akmak, 2005, s. 74). Bu, ortak kullanım alanlarına ait genel bir problemi teşkil etmekteyse eğer, sadece özel gereksinimli bireylere özgü inşa edilmiş olan okul binaları ne durumdadır?

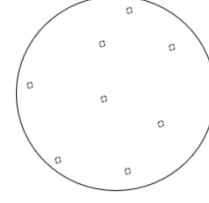
Ülkemizde özel gereksinimli bireyler için üç türde eğitim hizmeti sağlanmaktadır: Bunlar, (1) özel eğitim uygulama ve meslek okulları, (2) özel eğitim sınıfları ve (3) kaynaştırma/bütünleştirme yaklaşımı altında okullarda yetersizliği bulunmayan öğrencilerle birlikte Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı desteği şeklindedir (Aksoy, 2016 s. 116; Bkz. Şekil 1).



(1.a) Özel Eğitim Uygulama ve/veya Meslek Okulları



(1.b) Özel Eğitim Sınıfı



(1.c) Kaynaştırma/Bütünleştirme

Şekil 1. Özel Eğitim için Eğitim Hizmetleri

Şekil 1’de yer alan üç tür eğitim hizmetinden mimari açıdan en kritik düzeyde erişilebilir olması beklenen (1.a.) özel eğitim uygulama ve meslek okulları olmaktadır. Buna dayanarak araştırma “konu alanı özelleştikçe bina uygunluğu da özelleşiyor mu?” problemi ile şekillenmektedir.

Mimaride erişilebilirlik, engellilere tanınması gereken pozitif ayrımcılık meselesinden yola çıkarak gündeme gelmektedir (Saltoğlu ve Öksüz, 2016, s. 154). Erişilebilirlik, “kendi kendine veya bir araç kullanarak hareket edebilen her bireyin tüm mekânlar ve yerlere ulaşılabilmesi, erişebilmesi” şeklinde tanımlanmıştır (Hacıhasanoğlu, 2003, s. 94). Ancak, burada erişilebilir olmanın olası anlamları tam manasıyla açık değildir.

Özel gereksinimli bireyler neye veya nelere erişebilir olmalıdır? Bu soru, ancak özel gereksinimli bireylerin gereksinim alanları belirlendiği zaman görünürlüğe kavuşabilmektedir. Söz konusu gereksinimler temel olarak *güvenlik, bağımsızlık ve sosyallik*’tir (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Özel Eğitimde Mimari Erişilebilirliğin Alt Özellikleri

Simge	Kavram	Tanım
	Güvenlik	Tehlike arz eden görünmez kazalara karşı önlemi önceden alan tasarımların var olmasıdır.
	Bağımsızlık	Yetersizlik durumunu ortadan kaldırmaya ve bireyin bireysel olma ihtiyaçlarını karşılamaya dönük özellikleri kapsamaktadır.
	Sosyallik	İnsan etkileşimini ayırt etmeden en kaliteli seviyeye getirmeyi amaçlayan tasarımları temsil etmektedir.

Güvenlik, tehlike arz eden görünmez kazalara karşı önlemi önceden alan tasarımların var olması ile ilgilidir. Özel gereksinimli bireylerin algı ve fiziksel özelliklerine bağlı olarak daha yavaş hareket edebileceği düşünöldüğünde, tehlike anları karşısında davranış kısıtlılığı bireyi mekân karşısında iki kere dezavantajlı yapmaktadır. Fiziksel yetersizliği olan bir bireyin okula giderken güvenliğini sağlamak için yaya yollarındaki rampaların %6’lık açı eğikliğinde düzenlenmesi (Balçık, 2019, s. 83) bu konuya bir örnek olarak verilebilir.

Bağımsızlık, yetersizlik durumunu ortadan kaldırmaya ve bireyin bireysel olma ihtiyaçlarını karşılamaya dönük özellikleri kapsamaktadır. Bağımsızlaşan veya yetersizliği olmayan bir bireyin genellikle sosyalleşebileceği düşünülse de mekân buna izin vermediği sürece bu gerçekleşmemektedir. Bunun bir örneği, görme yetersizliği olan bir bireyin *bağımsızlığını* sağlamak için harekete duyarlı sensörlü kapıların monte edilmesidir.

Sosyallik ise, insan etkileşimini ayırt etmeden en kaliteli seviyeye getirmeyi amaçlayan tasarımları temsil etmektedir. Örneğin, Otizm Spektrum Bozukluğunda yer alan bireyler için duvarlarda yumuşak doku ve rengin tercih edilmesi veya öğrencilerin güvenli bir şekilde *sosyalleşmelerini* desteklemek için spor sahasının zemininin yumuşak yapılmış olması gereklidir.

Özel Eğitim Okullarının Mimari Tasarımı

16. yüzyılda formüle edilen mekanik dünya görüşünün 20. yüzyılda Max Planck, Albert Einstein, Niels Bohr, Werner Heisenberg, Erwin Schrödinger ve Ralph H. Fowler gibi ünlü bilim adamları sayesinde kırılması (Yayla, 2006, s. 79) ve 17. yüzyılda en nüfuzlu filozoflardan John Locke ve Charles Louis Montesquieu'nun etkisiyle yönetim biçimi olan demokrasinin yaygınlaşması (Esgerova, 2018, s. 168) ile artan hak ve adalet çalışmaları özel gereksinimli bireylerin eğitiminin bugünkü şeklini almasında da etkili olmuştur. Engellilik, zaman içerisinde “normal olan” ile “normal olmayan” şeklinde ayrılan tıbbi anlayıştan; 19. yüzyılda çevrenin insan üzerindeki etkileri tanımlanmaya başlanarak, engelliliğin çevresel ve ekonomik faktörleri göz önünde bulunduran toplumsal anlayışa evrilmiştir. (Meşe, 2014, s. 88). Scherrer (2001), “Herhangi bir yetersizliği olan kişi, ulaşılabilirliği olan bir mekânda engelli değildir. Fakat sağlam bir kişi, ulaşılabilirliği olmayan bir mekânda engellidir” görüşü ile sorunu birey üzerinden çevreye yöneltmiştir.

Dünya'da özel gereksinimliler mimarisinin iki şekilde gelişim gösterdiği söylenebilmektedir. Biri, mimarinin toplumun yaşlı, bebek arabalı anne, hamile, obez bir insandan yüksek derecede engelli bireylere kadar herkes için gittikçe daha kapsayıcı yaklaşımın (Chatawaya, Hanlina ve Kaplinsky, 2014, s. 33-54) benimsenmeye başlanmış olması; diğeri ise özel gereksinimlilerin kendilerine özgü özellikleri düşünülerek inşa edilen ve mimarisiyle dikkatleri çeken okullardır. “Mimarlık” ve “özel eğitim” olmak üzere birbirlerinden ayrı iki disiplinin demokratik ve eşitlikçi görüşlerde kesişmeleri, konu için güçlü bir altyapı sağlamaktadır.

İlk defa 1960'lı yıllarda, mimar Ronald L. Mace hiçbir ek düzenlemeye ve adaptasyona gerek kalmadan tamamının herkes tarafından eşit şekilde kullanılabilmesi felsefesini içeren *evrensel tasarım* yaklaşımını ortaya koymuştur. “Evrensel” kelimesi, “kim için? -herkes”, “nerede? -her yerde”, “ne zaman? -her daim” soru ve cevaplarına atıfta bulunmaktadır (Hacıhasanoğlu, 2003, s. 96; Story, Mueller ve Mace, 1998, s. 127).

Bu anlayışın politik yansımalarının 1990'lı yıllara tekabül ettiği gözlemlenmektedir. Engelli Amerikalılar Yasası [Americans With Disabilities Act of 1990]; oteller, mağazalar, restoranlar, tiyatrolar ve arenalar dâhil olmak üzere kamuya açık konaklama yerlerinin tam ve eşit kullanımında engellilik nedeniyle ayrımcılığı yasaklamıştır (Dunlap, 1997, s. 27). Avrupa Mimarlar Konseyi (ACE) ve Uluslararası Mimarlar Birliği (UIA) mimarlık belgelerinde çevreci, kamu yararı, azınlık hakları, duyarlı ve kapsayıcı kelimelerin vurgu yapılmıştır.

Dünyada evrensel standartlar kılavuzundaki asgari yeterliliklerini sağlamanın ötesinde mimari tasarımları ile dikkatleri üzerlerine çeken birçok özel eğitim okulu bulunmaktadır. *Avusturalya*'da Kuzey Otizm Okulu (Northern Autism School) 2013 CEFPI Eğitim Tesisleri Ödülü'nün sahibidir. Dünya Mimarlık Haber Ödülleri Eğitim Kategorisi'nde Final 16'da uzun listeye, Victoria Mimarlık Ödülleri Sürdürülebilirlik Kategorisi'nde kısa listeye alınmıştır. Otizm spektrum bozukluğunda yer alan öğrenciler için inşa edilen bu okul, öğrenme alanlarını merkezi bir avlu etrafında toplayan, bu alanların tamamına doğrudan bireysel erişimler sağlayan ve kuzey güneşinin tüm odalara girmesine izin veren tasarımın ürünüdür. Öğrenme alanları, dikkat dağınıklığını azaltmak için öğrenme alanlarıyla etkileşimli olmayan kavisli dolaşım yolları etrafında toplanmıştır. Güvenli dış mekân oyun alanları, sakinleştirici alanlar, doğal aydınlatma ve kontrollü küçük öğrenme alanlarının bulunması okulun elverişli özelliklerindedir. Kampüsünde oyun terapi odası, müzik odası, üç jimnastik salonu, iş terapi odası, görsel sanatlar odası, öğrenci mutfağı, çok-amaçlı oda, öğrenci kütüphanesi ve iç bahçesi olan sınıflar bulunmaktadır. Toplamda 144 öğrencisi bulunan okulda, öğretmenin öğrenciye oranı 1:3 şeklindedir (Mostafa, 2020, s. 482; Northern School for Autism, t.y.; Bkz. Şekil 2).



Şekil 2. Farklı Bakış Açılarında Kuzey Otizm Okulu (Northern School for Autism, t.y.).

Japonya Chikuma’da 2008 yılında inşa edilen Inariyama Özel Eğitim Okulu, “bir kasaba olarak okul” kavramı üzerinden yola çıkmıştır. Okulun kendisi bir kasabadır ve çevredeki kasabaya bağlanmaktadır. Çocukları ve tüm toplumun etkinliklerini teşvik etmek için, avlular, açık alanlar ve küçük sebze tarlaları ile çevrili birkaç okul binasından oluşmaktadır. Okulun ana kapısını ve açık bir alanı planlanırken, önceden var olan Jizo [çocukların koruyucu tanrısı] tapınağı ve beş büyük kiraz çiçeği ağacı korunmuştur. Mimari atmosferi, ışık ve rüzgâr geçişi ile çeşitliliğe önem veren bir topluluğu simgelemek amacıyla tasarlanmıştır. Binanın yapısı için ne metalik malzemeler ne de yapıştırılmış lamine ahşap kullanılmıştır. Japon geleneksel ahşap yapım tekniği sayesinde üretim sürecinden kaynaklanan enerji tüketimini ve CO2 egzozunu minimuma indirilmiştir (Inariyama Special Education School, t.y.; Bkz. Şekil 3).



Şekil 3. Farklı Bakış Açılarında Inariyama Özel Eğitim Okulu (Inariyama Special Education School, t.y.).

Venezuela’da “Voz Alta” Otistik Vakfı’nın genel merkezi ve eğitim binası olan FAVA, Baruta’nın Karakas belediyesinde yer almaktadır. Okul, otizmlı çocuklara hem okul öncesi hem de ilkököl sınıflarında uzmanlaşmış eğitim verilmektedir. Toplamda, yaklaşık 80 öğrenci için 10 derslik içermektedir. Sınıflar, iyi bir aydınlatma ve havalandırma sağlamak için kuzey-güney yönelimli merkezi bir veranda etrafına yerleştirilmiştir. Tasarım, binanın dış çevresini saran ana dikey sirkülasyon olarak bir rampaya sahiptir. Bu alternatif rampa sirkülasyonu, kamusal ve özel işlevleri birleştirirken, çocukların günlük fiziksel aktivitelerini korumalı bir ortamda yapabilecekleri bir alan yaratmaktadır. Hem rampa hem de daha özel dikey merdivenler, bina genelinde havalandırma ve aydınlatmaya izin veren, ancak daha da önemlisi, halka açık koridorlardaki çocuklar için ek bir güvenlik unsuru ekleyen modüler bir çelik kafes cephe ile kaplanmıştır (Paul, t.y.; Bkz. Şekil 4).



Şekil 4. Farklı Bakış Açılarında FAVA (Paul, t.y.).

Polonya'da Pawlikowski Özel Eğitim Okulu (Pawlikowski Special Education School), bir özel okulun özel eğitim odaları ve pedagojik tesisleri ile bir spor salonunun birleştirilmesi ve mevcut binalara yeni arsa eklenmesi sayesinde oluşturulmuştur. Tüm öğrencilerin spor salonuna ve duysal bahçelere doğrudan erişimi sağlanmıştır. Farklı engelleri nedeniyle birbiriyle çatışma yaşama olasılığı göz önünde bulundurulmuş; ağır, orta ve hafif zihinsel yetersizliği olmak üzere üç işlevsel bölgenin ayrı kullanımı tahsis edilmiştir. Ancak, sınıflar ve öğrenciler arasında bir tampon görevi gören yemek odası, spor salonu ve özel odalar da dâhil olmak üzere bazıları ortak kullanım için düzenlenmiştir. Ayrıca, iyi aydınlatılmış ve doğa ile yakın temasta oldukları için atriyumla ayrılmış sınıflar vardır. İç avlular ve dış teraslar şeklindeki yeşillik unsurları, sınıfları doğal olarak bölerken ve odalara ışık sağlarken terapötik bir işlev de görmektedir (Zory, 2018; Bkz. Şekil 5).



Şekil 5. Farklı Bakış Açılarından Pawlikowski Özel Eğitim Okulu (Zory, 2018)

Rusya'da Körler Okulu (Blind School) "normal" çocuklar kadar aktif olun" anlayışı ile çocukları dış dünyayla yüzleşmeye hazırlamayı amaç edinmiştir. Yangın, gaz kaçağı, duman vb. acil durumları hissetmelerini sağlamak, bilgisayar kullanmayı, Braille öğrenmeyi, spor ve farklı sanatlarda yetkin olmayı öğretmek üzerine kurgulanmıştır. Kampüste, koku, dokunma ve işitme duyuları göz önünde bulundurulmuş öğrencilerin binalarda hareket etmeye teşvik edilmesi sağlanmıştır. Bunun yön duygularını, bir boşlukta gezinme yeteneklerini geliştireceği sağlanarak uzun vadede güvenlerini artıracacağı düşünülmüştür. Okulun girişinin, araç trafiğinin daha az olduğu doğu tarafından sağlanması bu küçük çocukların içeri girmelerini kolaylaştırmaktadır. Binanın formu, az gören çocuklarda görmeyi canlandırmak ve egzersiz yapmak için çok fazla doğal ışığı içeri alan ve çocukların etrafta koşup oynaması için hoş bir alan oluşturan iki merkezi bölge şeklindedir. Açık ve kapalı spor alanları öğrencileri aktif tutmaktadır. Kantin ve yemek alanı, gökyüzüne açık olmak üzere iki alana açılan büyük ve iyi aydınlatılmış bir alandır. İçlerinden geçen su kanallarının sesi çocukların mekânda gezinmesine yardımcı olmaktadır. Duvarlara basılan desenli karolar, Braille yazılar ve kabartma haritalar bina boyunca onlara rehberlik etmektedir. Hidroterapi ve bahçevanlık terapi alanları, ruh sağlığını geliştirmektedir. Sınıfların hepsinde, hava müsait olduğunda açık havada öğrenime izin vermek için açık balkonlar bulunmaktadır. Diğer bir avantaj ise, bu uzmanlık sınıflarının öğrencilerin konuyu anlamalarına yardımcı olmak için çok donanımlı olmasıdır (Akshat, t.y; Bkz. Şekil 6)



Şekil 6. Farklı Bakış Açılarından Körler Okulu (Akshat, t.y).

Araştırma Problemi

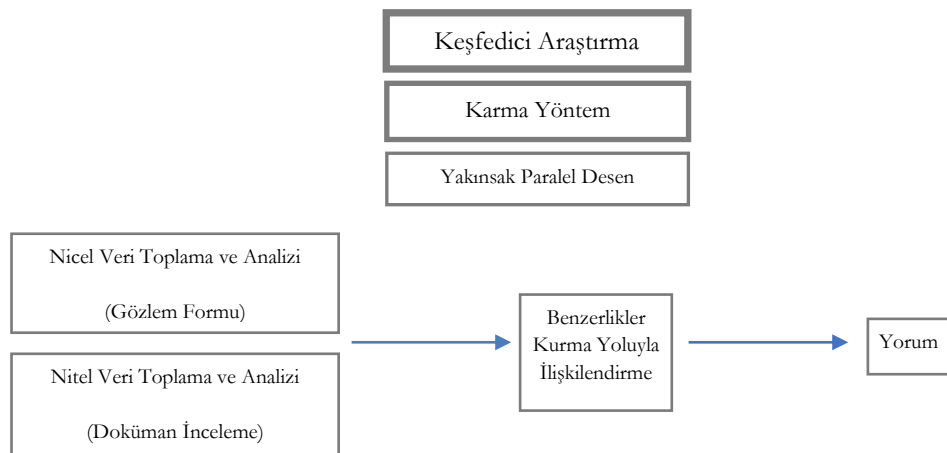
Avusturalya (Mostafa, 2020; Northern School for Autism, t.y.), Japonya (Inariyama Special Education School, t.y.), Venezuela (Paul, t.y.), Polonya (Zory, 2018) ve Rusya (Akshat, t.y) olmak üzere dünyanın farklı ülkelerinden seçilen okulların kendi iklim, kaynak ve ihtiyaçları doğrultusunda inşa edildiği gözlemlenmektedir. *Avusturalya*'daki Kuzey Otizm Okulu, *Japonya*'daki Inariyama Özel Eğitim Okulu, *Venezuela*'daki "Voz Alta" Otistik Vakfı'na ait olan FAVA, *Polonya*'da Pawlikowski Özel Eğitim Okulu ve *Rusya*'da Körler Okulunun her birinin mimaride yakaladığı ayrı ayrı özgünlükler, özel eğitimde mimari konusunun incelenmesini daha da cazip hale getirmektedir. Bu türde bir özgünlüğe erişmek için asgari düzeyde mimari yeterliliğin sağlanmış olması önceliklidir.

Georgetown Üniversitesinin Sağlık Politikaları Enstitüsünün yayımladığı 21. yüzyılda uzun vadeli bakım ihtiyaçlarına dönük yapılan bir çalışmada, önümüzdeki 15 yıl içinde uzun vadeli ihtiyacı olan insan sayısı ve bakımın yüzde 30 artması beklendiği açıklanmıştır (Friedland, 2004, s.3-4). Tıbbi ve biyolojik faktörlerin yanı sıra, dünyada gittikçe artan olumsuz sosyo-ekonomik koşullara da bağlı (Natsun, 2019, s. 201) olduğu düşünölen engellilik artış hızı karşısında ölkemizdeki mimari yapılanma yeterlilik sağlayabilmekte midir? Bu durum, ölkede profiline ortaya konmasını acil ve önemli hale getirmektedir. Bu doğrultuda çalışmaya hizmet eden alt problemler sırayla aşağıdaki şekilde belirlenmiştir. Örnekleme dâhil edilen özel eğitim uygulama ve/veya meslek okullarının,

- Genel olarak mimari özellikleri ile yeterli düzeyde midir?
- Okul çevresi, okul içi bina dışı ve bina içi olmak üzere mimari özellikleri yeterli düzeyde midir?
- Bina konfigürasyonları ile mimari yeterlilikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Mimari yeterlilikleri güvenlik, bağımsızlık ve sosyallik özellikleri bakımından ne düzeydedir?
- Mimari bakımından en sık kullanılan olumlu özellikleri hangileridir?
- Mimari bakımından en sık rastlanılan olumsuz özellikleri hangileridir?

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, ölkemizdeki özel eğitim okullarının mimari açıdan değerlendirmesini yaparak ölkede profiline ortaya çıkarmaktır. Keşfedici niteliğindeki araştırmada, yakınsak paralel karma (NİC + NİT) desenden yararlanılmıştır. Bu desende nicel ve nitel veriler eř zamanlı olarak toplanmakta, farklı şekillerde analiz edilerek sonuçlar karşılaştırma veya ilişki kurma yoluyla değerlendirilmektedir (Creswell, 2014, s. 80). Okulların genel, okul çevresi, okul içi bina dışı ve bina içi olmak üzere fiziksel mimari özellikleri ile güvenlik, bağımsızlık ve sosyallik olmak üzere mimari yeterlilikleri nicel; bina konfigürasyonları nitel özelliktedir. Çalışmanın nicel verileri Özel Eğitim için Mimari Yeterlilikler Gözlem Formu (ÖEMYGF); nitel verileri ise çekilen okul fotoğraflarıdır (Bkz. şekil 7).



şekil 7. Araştırma Metodolojisinin Akış şeması

Evren - Örneklem

Araştırmanın verileri, ülkemizin çeşitli şehirlerindeki özel eğitim uygulama ve/veya meslek okullarının mimari anlamda nicel ve nitel özelliklerinin gözlemlenmesi yoluyla elde edilmiştir. Buna dayanarak, araştırmanın evreni Türkiye'deki özel eğitim uygulama ve/veya meslek okulları; örneklemine ise “uygun veya elverişlilik (convenience) örnekleme” metodu tercih edilerek seçilmiş okullar oluşturmaktadır. Gözlemlenen okullar, İzmir’de bir devlet üniversitesinde özel eğitim lisans programında ikinci sınıfta öğrenim gören Özel Eğitim Kurumlarında Gözlem dersine kayıtlı olan öğrencilerin kendi şehirlerinde kolaylıkla iletişim kurabilecekleri kurumlardır.

Tablo 1. *Örnekleme Dâhil Edilen Özel Eğitim Uygulama ve/veya Meslek Okulların Bölge ve Şehirlere Göre Dağılımı*

Bölge	Şehir	Okul Türü	Kademe
Akdeniz	Antalya	Meslek	Veri yok
	Antalya	Uygulama	I ve II
	Mersin	Uygulama	II
	Osmaniye	Uygulama	I
Doğu Anadolu	Muş	Uygulama	II
	Şırnak	Uygulama	I
	Van	Uygulama	I ve II
	Balıkesir	Meslek	Veri yok
Ege	Denizli	Uygulama	I
	İzmir	Meslek ve Uygulama	I, II, III
	İzmir	Uygulama	I
	İzmir	Uygulama	I, II, III
	İzmir	Meslek ve Uygulama	III
	İzmir	Uygulama	I, II, III
	Batman	Uygulama	I ve II
Güney Doğu Anadolu	Bitlis	Uygulama	I ve II
	Diyarbakır	Uygulama	I
	Mardin	Uygulama	II
	Şanlıurfa	Uygulama	I
İç Anadolu	Şanlıurfa	Uygulama	I
	Ankara	Meslek	Veri yok
	Yozgat	Uygulama	II

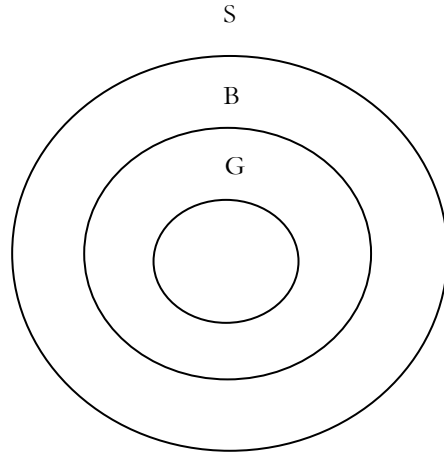
Tablo 1’de görüldüğü üzere, Türkiye’deki özel eğitim okullarından; Akdeniz Bölgesinde 3, Doğu Anadolu Bölgesinde 3, Ege Bölgesinde 7, Güney Doğu Anadolu Bölgesinde 5 ve İç Anadolu Bölgesinde 2 olmak üzere toplamda 22 özel eğitim okulu dâhil edilmiştir. Toplamda, bu okulların 17’si uygulama, 3’ü meslek, 2’si meslek ve uygulama türündedir. Okulların sadece üçünün kademe bilgisi elde edilememiş olmakla birlikte, 7’si I., 4’ü II., 1’i III., 4’ü I. ve II. ve 3’ü I., II. ve III. kademe düzeyinde öğrenim sunmaktadır. Çalışmanın örnekleme, Akdeniz Bölgesinden Antalya, Doğu Anadolu Bölgesinden Muş, Şırnak ve Van; Ege Bölgesinden Balıkesir, Denizli ve İzmir; Güney Doğu Anadolu Bölgesinden Batman, Bitlis, Diyarbakır, Mardin ve Şanlıurfa ve İç Anadolu Bölgesinden Ankara ve Yozgat şehirleri dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Özel Eğitim için Mimari Yeterlilikler Gözlem Formu (ÖEMYGF): Özel eğitimde mimari yeterlilik, “var” ya da “yok” şeklinde iki seçeneğe sahip 65 maddelik bir anket aracılığıyla değerlendirilmiştir. Anketin 59’u olumlu, 6’sı olumsuzdur. ÖEMYGF, kavramsal olarak, (1) güvenlik (n=27), (2) bağımsızlık (n=32) ve (3) sosyalleşme (n=6) özelliklerini birbirleri arasında Şekil 8’de gösterilen bağlantıları kurarak kapsamaktadır.

Bağımsız bir birey kendi iradesi ile sosyalleşmeyebilir, ancak sosyalleşme ortamı için *bağımsız* davranması şart olmaktadır (Bkz. Şekil 8). *Sosyallik* hem *güvenlik* hem de *bağımsızlık* özelliklerinin her ikisiyle de ilişkilidir. Bir diğer deyişle, güvenlik şartlarının sağlanmadığı ve bireyin bağımsız olarak hareket edebileceği düzenlemelerin eksik kaldığı ortamlarda sosyalleşmenin oluşması oldukça güçtür. Ankette *bağımsızlığa* atfedilen maddenin en yüksek olmasının (n=32) en önemli nedeni, erişilebilir mimarinin temelinde özel gereksinimli bireylerin bağımsız hareket etmelerini sağlaması olmasıdır, sosyallığın en

düşük sayıda (n=6) yer bulmasının nedeni, geri kalan iki özelliği kapsayan daha karmaşık bir beceri olmasıdır.

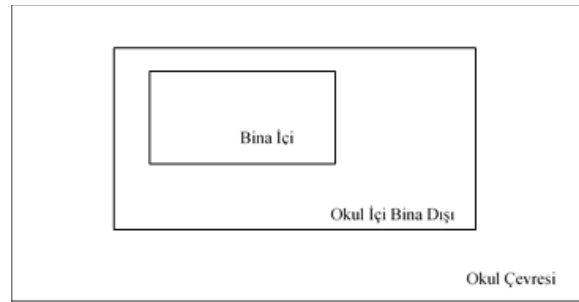


- Bağımsızlık için sosyalleşme gerekli değildir ancak sosyalleşme için bağımsızlık gerekmektedir.
- Güvenlik için bağımsızlık gerekli değildir ancak bağımsızlık için güvenlik gerekmektedir.
- Güvenlik için sosyalleşme ve bağımsızlık gerekli değildir ancak sosyalleşme için güvenlik gerekmektedir.

G: Güvenlik, B: Bağımsızlık, S: Sosyalleşme

Şekil 8. Güvenlik, Bağımsızlık ve Sosyalleşme arasındaki bağlantılar

Bir okul; yapısal olarak okulun dış çevresi, okul içi bina dışı ve bina içi olmak üzere üçe ayrılabilir. Buna paralel olarak, ÖEMYGF yapısal kategorilendirildiğinde, (a) okul çevresi (n=11), (b) okul içi bina dışı (n=12) ve (c) bina içi (n=42) olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (Bkz. Şekil 9). Kavramsal olarak, güvenlik, bağımsızlık ve sosyalleşme bağlamındaki gereksinimler en dış ortamdaki doğru farklılaşmaktadır.



Şekil 9. Kuşbakışı ile Okul

Maddeler, planlamada asgari yönlendiriciliği sağlayan Engelliler için Evrensel Standartlar Kılavuzu, İç Mekan Düzenlenmesinde Engellilere Yönelik Çözüm Önerileri (Mülayim, 2017), Herkes İçin Tasarım: Erişilebilir Mimarlık (Enginöz, 2015), Mimarlık Öğrencilerinin “Bütünleşik Fiziksel Aktivite Merkezi” Örneğinde Mekan Tasarım Deneyimleri (Belir, 2019), Bedensel Engelli Çocukların Temel Eğitim Okullarında Eğitim Alabilmesi İçin Gereken Mimari Düzenlemeler (Çakmak, 2005), Görme Engelli Kişiler İçin Konut Tasarımında Ulaşılabilirlik (Bilge, 2017) ve Türkiye’de Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi Engelsiz Okul Modeli Standartlar ve Performans Göstergeleri (2013) kaynaklarına başvurularak oluşturulmuştur.

Okul Dış Çevresi

Engelliler İçin Evrensel Standartlar Kılavuzuna göre, farklı yapıları birbirine bağlayan yaya yolları ve kaldırımların bulunması, bireylerin okula daha güvenli erişim sağlamalarına olanak sağlamaktadır. Yaya geçitlerinde sesli ve ışıklı uyarı sistemlerinin bulunması görme yetersizliği bulunan bireyler için daha güvenli olmaktadır. TS 12576 (1999, s.5)’de “yaya kaldırımlarının genişliği kullanma yoğunluğu ile yol sınıfına ve grubuna göre boyutlandırılmalı ve TS 7937’ye uygun olarak yapılmalı” denerek ifade edilmiştir. Yaya yolları ve kaldırımlar birbirine rampalar ile bağlanmalı, rampaların tasarımı TS 12576’ya uygun olmalıdır. Yaya yollarında yüzeysel suların uzaklaştırılması için tasarlanan rögar kapakları yaya ve özel gereksinimli bireylerin güvenliğini tehlikeye atmayacak şekilde yerleştirilmelidir. Kaldırım ve yaya yolları üzerinde tabela, levha, direk, korkuluk gibi malzemeler hareket kabiliyetini azaltıp tehlike oluşturacağından

bu alanlarda bulunmamalıdır. Okul çevresinde yoğun trafik bulunan taşıt yollarında TS 9111'e uygun alt veya üst geçit yapılmalıdır. Caddeye açılan okul giriş çıkışlarına hız kesici yol kasileri yerleştirilmelidir (MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Kılavuzu, 2015, s.60).

Okul İçi Bina Dışı

Okulun etrafını saran ve çevresini belirleyen çitler, okulun dışarıdan rahat görünebilir ve gözlenebilir olmayacak şekilde ve tırmanılması mümkün olmayacak şekilde düzenlenmelidir (MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Kılavuzu, 2015, s.58). Okul bahçesinde doğal afet ve acil durumlar sonrası toplanma alanları bulunmalıdır. Toplanma alanları, yetersizliği bulunan bireylerin kolayca erişebileceği şekilde tasarlanmalıdır. Okul binası girişlerinde merdiven bulunması durumunda engelli rampası bulunmalı, rampa TS 9111 standartlarına uygun özellikler taşımalıdır. Merdiven basamaklarının her birinde kaymayı önleyici bantların bulunması öğrencilerin *güvenliği* açısından önemlidir. Okul bahçesinde bulunan oyun alanlarının zeminleri yumuşak malzeme kullanılarak tasarlanmalı, bu malzemeler tekerlekli sandalye kullanımına uygun olmalıdır.

Görme yetersizliği bulunan öğrencilerin okul içerisinde *bağımsız* hareket edebilmesini sağlamak ve bahçe içerisinde bulunan bölümlere ulaşımını kolaylaştırmak amacıyla hissedilebilir zemin uygulamaları bulunmalıdır. Bahçe zemininde yükseklik farkı bulunmamalı, yükseklik farkının bulunduğu yerlerde rampa tasarlanmalı ve rampaların tasarımı TS 12576'ya uygun olmalıdır.

Öğrencilerin *sosyalleşmeleri* için oyun alanları tasarlanırken çevrenin özellikleri dikkate alınmalı, oyun aletleri tüm kullanıcılara hitap edebilecek şekilde tasarlanmalı ve esneklik var olmalıdır. Çocukların gelişimsel özellikleri de oyun alanlarında hesaba katılmalıdır (Vicente, 2013, s.2). Oyun alanındaki oyuncaklar ve spor aletleri tüm yetersizlik grubundaki öğrencilerin motor gelişimlerini destekleyecek niteliklere sahip olmalıdır.

Bina İçi

Farklı yetersizliğe sahip öğrencilerin acil durumlarda *güvenliğini* sağlamak ve yönlendirmesini kolaylaştırmak için Acil Durum Eylem Planları oluşturulmalı bu planlar tüm öğrencilerin görebileceği şekilde okul panolarında yer almalıdır. Acil durumlar için acil çıkış kapıları bulunmalı, çıkış kapılarının önünde herhangi bir engel bulunmamalıdır. Örneğin, radyatör veya yangın söndürücü gibi malzemeler koridor duvarlarında içe gömülü olarak yerleştirilmelidir (Bilge, 2017, s.159). Öğrencilerin okul koridorunda daha güvenli hareket etmesini sağlamak amacıyla dolaplar duvara sabitlenmeli, duvara sabitlenmeyen nesnelere koridorlardan kaldırılmalıdır. Elektrik prizleri yerden 40 cm yukarıda olmalı, öğrencilerin güvenliğini sağlamak için üzerinde güvenlik kilidi bulunmalıdır.

Okul içinde düşey ve yatay erişimin *bağımsız* şekilde sağlanabilmesi için bina katları arasında ulaşımı sağlayan asansör veya merdivenlere monte edilebilen engelli lifti bulunmalı ve döner basamaklı merdivenlerden kaçınılmalıdır. Asansör TS EN 81-70 standartlarına uygun özellikler taşımalıdır. Okul koridorları ve dolaşım alanlarında görme yetersizliği ve fiziksel yetersizliği bulunan öğrencilerin bağımsız hareket edebilmesini desteklemek için demir tutamaklar bulunmalıdır. Bina içinde giriş ve çıkışlar zıt renkli tabelalarla belirtilmeli, okul içindeki birimlere ulaşım yön tabelaları ile desteklenmelidir. Özel gereksinimli bireylerin öz bakım ihtiyaçlarını bağımsız şekilde giderebilmesi için tuvalet ve lavabolar TS 9111'e uygun şekilde tasarlanmalıdır. Lavabolardaki havluluk, sabunluk ve su bataryasının sensörlü olması fiziksel yetersizliğe sahip bireylerin kullanımı açısından daha işlevsel olmaktadır. Tuvalet gibi kolaylıkla manevra yapılamayan dar yerlerde sürme veya menteşeli kapılar kullanılmalıdır (TS 9111, 2011). Dış ve iç kapılara kapı hidroliği takılması, görme engelliler açısından faydalı olmaktadır. (Bilge, 2017, s.163). Kapı girişleri, tüm engel gruplarını kapsayacak şekilde düzenlenmelidir (Mülayim, 2017, s.71). Okul içindeki birim (sınıf, tuvalet, etkinlik odası) tabelalarının Braille alfabesiyle de yazılmış olması görme yetersizliğine sahip bireylerin okul içinde bağımsız hareket etmelerine olanak sağlayacaktır.

Okulda resim, müzik gibi etkinlik odalarının bulunması öğrencilerin *sosyalleşmesine* katkı sağlayacaktır. Aydınlatılması iyi yapılmış sınıf ve koridorlar özel gereksinimli bireylerin güvenliği açısından önemlidir. Sınıf pencereleri güneş ışığından maksimum düzeyde verim alacak şekilde tasarlanmalı, güneş ışığının yetersiz kaldığı durumlarda sınıf içi aydınlatma elemanları bulunmalıdır. Okul ve sınıf duvarlarında öğrencilerin dikkatlerini dağıtmayan, yaratıcılıklarını ortaya çıkaran açık renk boyalar tercih edilmelidir. Ortamlarda koyu renk yerine açık renk kullanmak ışığın yansımalarını sağlayarak ortamın daha aydınlık görünmesine katkıda bulunur. (Özbudak, 2003, s.5) açık renk seçiminin koyu renge göre ışığın yansımalarını

artırarak ortamdaki aydınlığı daha fazla sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca, yemekhaneler öğrencilerin beslenme ihtiyaçlarının karşılayabilmeleri için bir araya gelinen sosyal mekânlardır (MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Kılavuzu, 2015, s.30). Okul içerisinde yemekhane bulunması, öğrencilerin beslenme ihtiyaçlarını en erişilebilir şekilde gidermesini sağlamaktadır.





Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, *Özel Eğitim için Mimari Yeterlilikler Anketine* var ise 1, yok ise 0 puanın verilmesi yoluyla oluşmuştur. Olumsuz şekilde yapılandırılan 6 soru olumluya dönüştürülmüştür. Bu şekilde elde edilen veriler, Microsoft 365 Aps 2201 versiyonu Excel programı yardımıyla çözümlenmiştir.

Bulgular

Aşağıda, Tablo 2’de belirtildiği üzere, çatısız ve sadece beton binadan oluşan okullar *oldukça sıradan*, çatısı ve bahçesi olup, bahçesinde ağacı az olan okullar *sıradan*; bol ağaçlı, geniş bahçeli ve çatısı olan okullar *yeterli*, yeşil alan ve bina kompleksinin uyum içerisinde, bulunduğu şehre entegre ve neredeyse bir tesise veya kampüse benzeyen okul ise *özgün* şeklinde tanımlanmıştır. Buna göre, örnekleme dâhil edilen 22 özel eğitim uygulama ve/veya meslek okulunun bina konfigürasyonlarına ilişkin 7’si oldukça sıradan, 7’si sıradan, 5’i özgün, 3’ü oldukça özgün olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Örnekleme Dâhil Edilen Özel Eğitim Uygulama ve/veya Meslek Okullarının Bina Konfigürasyon Göre Kategorilendirilmesi

Bina Konfigürasyonu	Resim	Tanım	n	%
1. Oldukça Sıradan		Çatısız ve sadece beton binadan oluşan yapı	7	31,81
2. Sıradan		Çatısı ve bahçesi olan, bahçesinde ağacı çok az olan yapı	7	31,81
3. Yeterli		Bol ağaçlı ve geniş bahçeli, çatılı yapı	5	22,72
4. Oldukça Özgün		Yeşil alan ve bina kompleksinin uyum içerisinde; şehre entegre, neredeyse bir tesise veya kampüse benzeyen yapı	3	13,63

Not. 0-1: oldukça klasik, 1-2: klasik, 2-3: yenilikçi, 3-4: oldukça yenilikçi

Örnekleme dâhil edilen özel eğitim uygulama ve/veya meslek okullarının genel mimari özelliklerin gözlemlendiği 65 maddelik Özel Eğitim için Mimari Yeterlilikler Gözlem Formundan (ÖEMYGF) elde edilen veriler sonucunda, en yüksek 49, en düşük 21, genişlik 28 ve testin ortalaması 35,31 değerinde hesaplanmıştır. Toplam 11 maddeden oluşan ÖEMYGF Okul Çevresi bölümü için, en yüksek 7, en düşük 0, genişlik 7 ve ortalama 4,36’dır. Toplam 12 maddeden oluşan ÖEMYGF Okul İçi Bina Dışı Bölümü için, en yüksek 11, en düşük 4, genişlik 7 ve ortalama 7,5’tir. Toplam 42 maddeden oluşan ÖEMYGF Bina İçi Bölümü için, en yüksek 33, en düşük 16, genişlik 17 ve ortalama ise 23,45’tir (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3. Örneklemeye Dâhil Edilen Özel Eğitim Uygulama ve/veya Meslek Okullarının Genel Mimari Özellikler Bakımından Puan Değerleri

	<i>Mak.</i>	<i>Min.</i>	<i>Genişlik</i>	<i>Ort.</i>
Genel	49	21	28	35,31
Okul Çevresi	7	0	7	4,36
Okul İçi Bina Dışı	11	4	7	7,5
Bina İçi	33	16	17	23,45

Örneklemeye dâhil edilen özel eğitim uygulama ve/veya meslek okullarının bina konfigürasyon puanları ile ÖEMYGF Puanları arasındaki ilişkinin $r=0,38$ olduğu hesaplanmıştır (Bkz. Tablo 4).

Tablo 4. Örneklemeye Dâhil Edilen Özel Eğitim Uygulama ve/veya Meslek Okullarının Bina Konfigürasyon Puanları ile ÖEMYGF Puanları Arasındaki İlişki

<i>Özellikler</i>	<i>Pearson Korelasyon</i>	<i>N</i>	<i>p</i>
	ÖEMYGF Toplam Puanları		
Bina Konfigürasyon Puanları	0,38	22	0,52

ÖEMYGF Güvenlik bölümü için, en yüksek 21, en küçük 1 genişlik 20 ve ortalaması 12,96; ÖEMYGF Bağımsızlık bölümü için, en yüksek 21, en düşük 1, genişlik değeri 20 ve ortalaması 10,59; ÖEMYGF Sosyallik bölümü için en yüksek 21, en küçük 3, genişlik 18, ortalaması 12,5 şeklinde hesaplanmıştır (Bkz. Tablo 5).

Tablo 5. Örneklemeye Dâhil Edilen Özel Eğitim Uygulama ve/veya Meslek Okullarının Erişilebilirlik Alt-Özelliklerine Göre Puan Dağılımları

<i>Özellikler</i>	<i>Mak.</i>	<i>Min.</i>	<i>Genişlik</i>	<i>Ort.</i>
Güvenlik	21	1	20	12,96
Bağımsızlık	21	1	20	10,59
Sosyallik	21	3	18	12,50

Tablo 6'da gözlemlendiği üzere, örneklemeye dâhil edilen 22 özel eğitim uygulama ve/veya meslek okulunda en yüksek oranda görülen ilk beş özellik, sırasıyla, (1) okul bahçesinin duvarları gerekli (tel, demir vb.) desteklerle korunaklı olması ($n=21$); (2) sınıfta fiziksel engelli bireyin rahatça manevra yapabileceği alanın olması ($n=20$); (3) okulda özel gereksinimli bireylerin düşmelerini önlemek için merdivenlerde korkuluk olması ($n=20$); (4) okul koridorlarında çocukların düşüp yaralanmasına neden olabilecek bariyerlerin olmaması ($n=20$); (5) okul koridorunda özel gereksinimli bireylerin çarpıp üzerlerine düşürebileceği sabit olmayan nesnelere (cam bardak, heykel vb.) olmamasıdır ($n=20$).

Tablo 6. Örneklemeye Dâhil Edilen Özel Eğitim Uygulama ve/veya Meslek Okullarının Mimari Bakımdan Taşıdığı En Olumlu İlk Beş Özellik

<i>Alt Özellik</i>	<i>Madde</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Güvenlik	B21 Okul bahçesinin duvarları gerekli (tel, demir vb.) desteklerle korunaklı olması	21	95,5
Bağımsızlık	C40 Sınıfta fiziksel engelli bireyin rahatça manevra yapabileceği alanın olması	20	90,9
Güvenlik	C44 Okulda özel gereksinimli bireylerin düşmelerini önlemek için merdivenlerde korkuluğun olması	20	90,9
Güvenlik	C45 Okul koridorlarında çocukların düşüp yaralanmasına neden olabilecek bariyerlerin olmaması	20	90,9
Güvenlik	C46 Okul koridorunda özel gereksinimli bireylerin çarpıp üzerlerine düşürebileceği sabit olmayan nesnelere (cam bardak, heykel vb.) olmaması	20	90,9

Tablo 7’de gözlemlendiği üzere, örnekleme dâhil edilen 22 özel eğitim uygulama ve/veya meslek okulunda en düşük oranda görülen ilk beş özellik, (1) yaya geçidinde görme yetersizliği bulunan bireyler için sesli uyarının olması (n=1); (2) okul içinde sesli yönlendirmenin olması (n=1); (3) kapılarda harekete duyarlı sensörün olması (n=3); (4) okulda öğrenciler musluğa ulaşamadığı için suyu açık bırakmalarını önleyici sensörlü musluğun olması (n=3); (5) okul bahçesinde kabartma kaldırımın (görme engelliler için) olması (n=3) durumlarıdır.

Tablo 7. Örnekleme Dâhil Edilen Özel Eğitim Uygulama ve/veya Meslek Okulların Mimari Bakımdan Taşıdığı En Olumsuz İlk Beş Özellik

Alt Özellik	Madde	n	%
Güvenlik	A12 Yaya geçidinde görme yetersizliği bulunan bireyler için sesli uyarının olması	1	4,55
Bağımsızlık	C75 Okul içinde sesli yönlendirmenin olması	1	4,55
Bağımsızlık	C36 Kapılarda harekete duyarlı sensörün olması	3	13,16
Bağımsızlık	C57 Okulda öğrenciler musluğa ulaşamadığı için suyu açık bırakmalarını önleyici sensörlü musluğun olması	3	13,16
Bağımsızlık	B24 Okul bahçesinde kabartma kaldırımın (görme engelliler için) olması	3	13,16

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Örnekleme dâhil edilen özel eğitim uygulama ve/veya meslek okullarının genel mimari özelliklerin gözlemlendiği 65 maddelik Özel Eğitim için Mimari Yeterlilik Gözlem Formundan (ÖEMYGF) elde edilen veriler sonucunda, testin ortalaması 35,31 şeklinde hesaplanmıştır (Bkz. Tablo 3). Bu ortalama değer, okulların mimari düzenlemelere ilişkin yeterlilikleri tam anlamıyla sağlayamadığını göstermektedir. Ayrıca, (1) okul çevresi (n=11, ort=4,36), (2) okul içi bina dışı (n=12, ort=7,5) ve (3) bina içi (n=42, ort=23,45) olmak üzere üç yerleşimin puanları ayrı ayrı incelendiğinde, en düşük mimari yeterliliğin okul çevresine ait olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç, okul çevresinin diğer iç alanlara göre müdahale edilmesinin veya kontrol edilmesinin daha çetrefilli ve düzenleme yapılacaksa bile prosedürel işlemlerinin daha uzun olmasından kaynaklı olabilmektedir.

Okullarımızda mimari yeterliliğin ortalama veya ortalama altı olmasının bir nedeni, engelliler için “erişilebilirlik” kavramı ile ilgili ilk yasal düzenlemenin henüz yirmi beş sene önce yapılmış olmasıdır. 3194 Sayılı İmar Yasasında yer alan “Fiziksel çevrenin engelliler için ulaşılabilir ve yaşanabilir kılınması için, imar planları ile kentsel, sosyal, teknik altyapı alanlarında ve yapılarda Türk Standartları Enstitüsü’nün (TSE) ilgili standartlarına uyulması zorunludur” ek-1 maddesi 1997 yılında getirilmiştir (Enginöz, 2015, s.382). Mevzuattan Uygulamaya Engelli Hakları İzleme Raporu’na (2014, s.17) göre, herhangi bir yapı erişilebilirliğe uygun hale getirilmemişse, yasada idari para cezalarının uygulanacağı belirtilmiştir (Toplumsal Haklar ve Araştırmaları Derneği, 2014).

Ancak, bu düzenleme ile yasal yaptırımların uygulanması konusunda ciddi problemler yaşanmış ve hâlâ yaşanmaya devam etmektedir. Yasal standartlara uymayan üst geçitlerin inşa edilmesi (Çoban ve Korkmaz, 2020), yasal standartlara uygun inşa edilen mekânların ise engeli olmayanlar tarafından ihlal edilmesi (Kenarlı, Uyanık ve Cemal, 2014) gibi kameralara yansıyan haberlerin sıklığı, yasaların verimli yürütülemediğini göstermektedir. Yazılı kanunların uygulanması, iki tarafın göstereceği çaba ile mümkün olabilmektedir. Yüksek bir toplumsal bilinç oluşmadıkça suçun önlenmesi için ceza kesmek etkili görünmemektedir.

Bu çalışmada, özel gereksinimli bireyler için mimari erişilebilirlik, (1) güvenlik, (2) bağımsızlık ve (3) sosyallik özellikleri üzerinden tanımlanmıştır. Bu tanımlar, çalışma için geliştirilen ÖEMYGF’da kullanılmıştır. Mimari erişilebilirliğin en temelinde *güvenlik* özelliği bulunmaktadır ve diğer iki özelliği kendisine bağlamaktadır. 22 okulun ÖEMYGF güvenlik (n=27; ort=12,96), bağımsızlık (n=32; ort=10,59) ve sosyallik (n=6; ort=12,5) özelliklerinin değerleri (Bkz. Tablo 5) incelendiğinde, en yüksek oranla en önem verilen özelliğin *güvenlik* olduğu gözlemlenmektedir. Kuşkusuz, bir ortamda güvenlik olmadığında bağımsızlık ve sosyallikten söz etmek mümkün olmamaktadır.

Özel eğitim uygulama ve/veya meslek okullarında rastlanan en yüksek ilk beş özellik, sırasıyla, (1) okul bahçesinin duvarları gerekli (tel, demir vb.) desteklerle korunaklı olması (n=21); (2) sınıfta fiziksel engelli bireyin rahatça manevra yapabileceği alanın olması (n=20); (3) okulda özel gereksinimli bireylerin düşmelerini önlemek için merdivenlerde korkuluk olması (n=20); (4) okul koridorlarında çocukların düşüp

yaralanmasına neden olabilecek bariyerlerin olmaması (n=20); (5) okul koridorunda özel gereksinimli bireylerin çarpıp üzerlerine düşürebileceği sabit olmayan nesnelere (cam bardak, heykel vb.) olmamasıdır (n=20) (Bkz. Tablo 6). Bu özelliklerin dördü öğrencinin *güvenliğini* sağlama amaçlıyken, sadece biri öğrenciye *bağımsızlığını* kazandırma ile ilgilidir.

Buna paralel olarak, gözlemlenen en düşük ilk beş özellik, (1) yaya geçidinde görme yetersizliği bulunan bireyler için sesli uyarının olması (n=1); (2) okul içinde sesli yönlendirmenin olması (n=1); (3) kapılarda harekete duyarlı sensörün olması (n=3); (4) okulda öğrenciler musluğa ulaşamadığı için suyu açık bırakmalarını önleyici sensörlü musluğun olması (n=3) ve (5) okul bahçesinde kabartma kaldırımının (görme engelliler için) olmasıdır (n=3) (Bkz. Tablo 6). Bu özelliklerden sadece *ilki güvenlik*, diğer *dördü* ise bağımsızlık ile ilgilidir.

Yüksek ve düşük tasarımsal özellikler incelendiğinde; okullar, çocukların sosyalleşebilmeleri için önemli ortamlar olmasına rağmen, bunun için mimari açıdan oldukça az çaba gösterilmiş olduğu gözlemlenmektedir. Bunun bir nedeni, sosyallığın sağlanması için okulda oyun parkının olması gibi daha fazla mekâna ihtiyaç duyulması olabilir. Sosyalleşmenin sağlanması olduğundan çok daha fazla ekonomik gücü gerektirmektedir. Bir diğer açıdan; kuralları anlama, bunlara uygun davranma, bağımsız hareket etme, arkadaşlık kurma, adaletli olma ve sabretme gibi karmaşık süreçleri gerektirmesi nedeniyle sosyalleşmenin, çoğunluğunu zihin yetersizliği oluşturan özel gereksinimli bireyler için en sonda yer aldığı düşünülen beceri olarak görülmesi, bunu göz ardı etmeye neden olabilmektedir.

Ülkemizde, özel gereksinimli öğrenciler, neredeyse bütün dünya ülkelerinde alınan eğitimin demokratikleşmesi eğilimi (Parker, 2012, s. 5) ve kararı (Osgood, 2005, s. 142) ile çoğunlukla kaynaştırma yaklaşımı altında eğitim görmektedir. Kaynaştırma uygulamasına geçilmesiyle birlikte, özel eğitim uygulama ve/veya meslek okullarının kapanmasına veya kapanma tehlikesiyle karşı karşıya kalmasına (Çakır, 2008) ya da ad değiştirerek genelleştirilmesine (Yıldız Sağır Okulu, 2008) neden olmuştur. Bu durum, Şekil 1.c'de gösterilen kaynaştırma yaklaşımının yaygınlaşacağını ve 1.a.'da "eşit ama ayrı" anlayışıyla inşa edilen özel eğitim okullarının sayısının azalabileceğini göstermektedir. Bu noktada genel eğitim veren okulların bütünlendirici özelliklerde inşa edilmesini diğer acil ihtiyaç olarak ortaya çıkarmaktadır.

Burada genellikle gözden kaçırılan nokta, sınıflarda bireysel farklılıkların ve çeşitliliğin sağlanması ile demokratik atmosferin sağlandığı düşüncesidir. Halbuki, demokrasi, *sosyallik* (İlhan, 2008, s.316; Sakarkaya, Eğilmez ve Engür, 2019, s. 35; Klaassen, 1996, s. 377) ve *bağımsızlık* (Demirbolat, 1999, s.230; Shanks ve Molloy, 2017, s. 56; Ural, 1999, s. 453) özellikleri arasında sıkı bağlar kurmaktadır. Bir davranışın karşısındaki göre nasıl şekilleneceği, bir düşüncenin nasıl ortak bir amaç haline getirileceği veya bireyin kendi menfaatlerinden hangi durumlarda sıyrılması gerekeceği gibi vasıflar, öğrenciler ancak bir aradayken ve aktif rol alırlarken meydana gelmektedir. Bir arada olma *sosyalleşmenin*, aktif rol alma ise *bağımsızlaşmanın* göstergeleridir. Bu çalışmada gözlemlendiği üzere, özel gereksinimli öğrenciler için yapılan mimari düzenlemelerde az gözlemlenen *sosyallik* ve *bağımsızlık* özelliklerinin demokratik atmosfer oluşturma adına nasıl yer alabileceği üzerinde ayrıca detaylı olarak çalışılması gerekmektedir.

Çalışmada yer alan özel eğitim uygulama ve/veya meslek okullarının bina konfigürasyonları incelendiğinde, 7'si oldukça sıradan, 7'si sıradan, 5', yeterli, 3'ü özgün şekilde değerlendirilmiştir (Bkz. Tablo 2). Tablo 2'de gösterilen tanımlara göre atanan bina konfigürasyon puanları ile ÖEMYGF arasındaki korelasyon (r=0,38), bina görünümleri ile mimari yeterlilikler arasında zayıf düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo 4). Konunun başka bir gerçeği, mimari yeterlilikleri tamamlamanın mimari stilin oluşması için yeterli olmamasıdır. Bir diğer deyişle, mimari gereksinimlerin karşılanması, okul binalarının klasik biçimde sıra sıra dizilmiş kutu-beton görünümüne sahip olmaktan kurtarmayabilmektedir. Fabrikasyon okul yapısının birey ruhunu aynılaştıran ve zamanla kimliksizleştiren etkisi tek tip birey yetiştirme anlayışını pekiştirmektedir (Ünver, 2013, s.7). Bu durum, bireylerin özelliklerinin birbirlerinden farklı olduğu baştan kabul edilen özel eğitim felsefesine ters düşmektedir. Özel gereksinimliler için eğitim verilen okul binalarının da birey ruhunu "fabrikasyon" şekilde işleyen değil, kalıp yapılardan sıyrılmış, kendilerine özgü ortaya koyabilen yenilikçi tasarımlarıyla özerk bir eğitim gerçekleştirdiğini hissettirmesi özel eğitim felsefesi açısından önem taşımaktadır. Bu bakımdan, Avustralya (Mostafa, 2020; Northern School for Autism, t.y.), Japonya (Inariyama Special Education School, t.y.), Venezuela (Paul, t.y.), Polonya (Zory, 2018), ve Rusya (Akshat, t.y) gibi dünyanın birçok ülkesindeki okul örneklerin ayrıntılarıyla incelemenin anlamlı bir adım olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde "Türkiye'de Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi" (2013), "Engelsiz Okul Modeli Standartlar ve Performans Göstergeleri", "Engelsiz Okul Modeli Yol Haritası" adları ile eğitimcilerin

anlayabileceği kılavuzlar geliştirilmiştir. Bu kılavuzların hayata geçirilmesinde öğretmenlerin, müdürlerin ve velilerin daha aktif rol almasına ihtiyaç duyulmaktadır. İlköğretimden itibaren “birlikte yaşamaya” ilişkin içeriklerin geliştirilmesi, başta Özel Eğitim Öğretmenliği bölümü olmak üzere, bütün Eğitim Fakültesi lisans programlarına “Herkes için Tasarım” konusunun en az iki ders saat şeklinde yerleştirilmesi, Mimarlık Fakültelerinde değer-duyarlı mimarilere ilişkin ders yoğunluğunun artırılması gibi değişikliklerin bilinç düzeyinde artışın sağlayabileceğini düşündürmektedir. Lisans programlarında, eğitim ve mimarlık olmak üzere her iki disiplinin benzer dersleri alması, multi-disipliner veya entegre çalışabilmenin niteliğini geliştireceğinden mimari erişilebilirliğin gelişmesinde ve yaygınlaşmasında kolaylaştırıcı rol oynayabilecektir.

Demokratik toplum üretme amacı çerçevesinde yeniden düzenlemeye ilişkin ihtiyaçlar karşılarken, ayrımcılığı destekleyen dil kullanımının mekâna yansımaları olabilmektedir. Sosyal yaşam alanlarının bir köşesinde “engelliler için” işaretlerinin bulunması, mekâna eşitlik düşüncesinin yansımaları engellemekte ve “bizden farklı diğerleri” kavramının oluşmasını kuvvetlendirmektedir (Olguntürk ve Demirkan, 2009, s.124) “Engelli dostu mimari”, “engelsiz tasarım” gibi kavramların kaldırılarak, ayrımcı dil üretiminin “herkes için tasarım” şeklinde kapsayıcı dile dönüştürülmesi önemli bir ayrıntıdır.

Etik Beyan

“Tasarımsız mimariler: Türkiye’deki özel eğitim okulları” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Araştırmanın yürütülmesi için 24/05/2022 tarihli 2022/05-08 sayılı karar ile İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Yayın ve Etik Kurulu onay izni alınmıştır.

Kaynakça

- Akshat, B. (t.y). *Blind School: Designing for the visually impaired*. Körler Okulu. 10 Nisan 2022 tarihinde <https://uni.xyz/journal/blind-school-desc-designing-for-the-visu> adresinden erişilmiştir.
- Aksoy, V. (2016). Özel eğitim. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Arcan, E. F. ve Evcı, F. (1992). *Mimari Tasarıma Yaklaşım*, 2K Yayınevi.
- Balçık, B. (2019). Zihinsel Engelliler İçin Özel Eğitim Yapılarının Mimari Açıdan İncelenmesi: Bursa İli Alan Çalışması (Doctoral Dissertation, Bursa Uludağ University).
- Belir, Ö. (2019). Mimarlık öğrencilerinin “Bütünleşik fiziksel aktivite merkezi” örneğinde mekân tasarımı deneyimleri. *Modular Journal*, 2(1), 46-56.
- Bilge, B. (2017). Görme Engelli Kişiler İçin Konut Tasarımında Ulaşılabilirlik. *Ijasos-International E-Journal Of Advances In Social Sciences*, 3(7), 152-166.
- Chataway, J., Hanlin, R. ve Kaplinsky, R. (2014). Inclusive innovation: an architecture for policy development. *Innovation and Development*, 4(1), 33-54.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Çakır, B. (2008, 17 Eylül). MEB’in Kapattığı Niğe Körler Okulu İçin Kampanya Başladı. <https://m.bianet.org/kurdi/toplum/109769-meb-in-kapattigi-nigde-korler-okulu-icin-kampanya-basladi>
- Çoban, C., Korkmaz M (2020, 2 Aralık). Engellilere üst geçit engeli. *Demirören Haber Ajansı [DHA]*. <https://www.dha.com.tr/gundem/engellilere-ust-gecit-engeli-1801165>
- Demirarslan, Ü. S. (2018). Otizm ve Özel Eğitime Yönelik Tasarlanmış Mekân Gereksinimi. *Turan-Sam*, 10(37), 245-251.
- Demirbolat, A. O. (1999). Demokrasi ve demokratik eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(18), 229-244.
- Dunlap, D. W. (1997). Architecture in the Age of Accessibility. *New York Times*, 1, 1.
- Engelliler için Evrensel Standartlar Kılavuzu (t,y). 14 Nisan 2022 tarihinde <https://www.scribd.com/doc/219143511/engelliler-icin-evrensel-standartlar-kilavuzu> adresinden edinilmiştir.
- Enginöz, E. B. (2015). Herkes İçin Tasarım: Erişilebilir Mimarlık. *Mimarlık Dergisi*, (381), 48-52.
- Esgerova, Z (2018). Demokrasinin Geçtiği Tarihi Tekamül Yolu. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi (SKAD)*, 4(7), 163-175.
- Türkiye’de Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (2013). Engelsiz Okul Modeli standartlar ve Performans Yol Göstergeleri Yol Haritası. <https://www.yumpu.com/tr/document/read/36808483/engelsaz-okul-modela-edirne-milli-eaitim-ma-1-4-da-1-4-rla-1-4-aa-1-4-4->
- Friedland, R. E. (2004). Caregivers and long-term care needs in the 21st century: Will public policy meet the challenge?. *Health Policy Institute, Georgetown University*.
- Hacıhasanoğlu, I. (2003). Evrensel tasarım. *Tasarım+ Kuram*, 2(3), 93-101.
- İlhan, L. (2008). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Kastamonu eğitim dergisi*, 16(1), 315-324
- Inariyama Special Education School . (t.y). *Inariyama Special Education School*. Inariyama Özel Eğitim Okulu. 10 Nisan 2022 tarihinde <https://archello.com/story/2923/attachments/photos-videos/10> adresinden erişilmiştir.

- Klaassen, C. A. (1996). Socialization for moral democracy. In *Democracy, socialization and conflicting loyalties in East and West* (pp. 376-385). Palgrave Macmillan, London.
- Kenarlı, G., Uyanık, H, Cemal Y. (2014, 7 Ağustos). İstanbul'da skandal görüntüler! Engelliler için eziyete dönüştü. *Demirören Haber Ajansı [DHA]*. <https://www.dha.com.tr/gundem/gorme-engellilerin-yollarini-masa-sandalye-beton-saksi-araclarla-issal-ettiler-1697702>
- Kitchin, R. (1998). 'Out Of Place','Knowing One's Place': Space, Power And The Exclusion Of Disabled People. *Disability & Society*, 13(3), 343-356.
- Meşe, İ. (2014). Engelliliği Açıklayan Sosyal Model Nedir?. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (33).
- MEB (2015). MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları. 14 Nisan 2022 tarihinde http://iegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/17032245_2015asgaritasarmklavuzu.pdf adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2018). Okullarda Güvenlik Önlemlerinin Alınması. 24301423-918.99-E.8310247 Sayılı Genelge. 14 Nisan 2022 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1935.pdf> adresinden edinilmiştir
- Mostafa, M. (2020). Architecture for autism: Built environment performance in accordance to the autism ASPECTSS design index. In *Autism 360°* (pp. 479-500). Academic Press.
- Mülayim, A. (2017). İç Mekan Düzenlemesinde Engellilere Yönelik Çözüm Önerileri. *Kırklareli Üniversitesi Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi*, 3(1), 68-94.
- Natsun, L. N. (2019). The increase in the number of disabled population in European countries as an indicator of the effectiveness of their health policies. *Economic and social changes: facts, trends, forecast*, 12(4), 200-219.
- Northern School for Autism (t.y.). *Northern School for Autism*. Kuzey Otizm Okulu. 10 Nisan 2022 tarihinde <https://hedearchitects.com.au/Northern-School-for-Autism/#:~:text=This%20project%20is%20a%20school,plus%20covered%20outdoor%20learning%20space> adresinden erişilmiştir.
- Olguntürk, N. ve Demirkan, H. (2009). Ergonomics and universal design in interior architecture education. *ODTÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 123-138
- Osgood, R. L. (2005). The history of inclusion in United States. Gallaudet University Press.
- Özbudak, Y. B., Gümüş, B. ve Çetin, F. D. İç Mekan Aydınlatmasında Renk Ve Aydınlatma Sistemi İlişkisi. II. Ulusal Aydınlatma Sempozyumu Elektrik Mühendisleri Odası, 8-10.
- Parker, W. C. (2012). Democracy, diversity, and schooling. *The encyclopedia of diversity in education*, 613-620.
- Paul, I. (t.y.). *FAVA. School for Autistic Children*. Otistik Çocuklar için Okul. 10 Nisan 2022 tarihinde <https://uni.xyz/journal/blind-school-desc-designing-for-the-visu> adresinden erişilmiştir.
- Sakarkaya, S., Eğilmez, H. O. ve Engür, D. (2019). Müzik Eğitiminin Hafif Düzey Zihinsel Engelli Öğrencilerin Sosyalleşme Düzeylerine Etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 35-43.
- Saltoğlu, S. ve Öksüz, Y. (2016). Bir İktidar ve İdeoloji Sorunu Olarak Mimaride “Engel” Kavramı.
- Scherrer, V. (2001). “Herkes için Ulaşılabilirlik”, Seminer Notları (Seminar of Design for all notes) , OFD Publications, İstanbul, Cem Ofset, pp.38- 42.
- Sirel, B., Boyacıgil, O., Duymuş, H., Konaklı, N., Altunkasa, F. ve Uslu, C. (2012). Çukurova Üniversitesi Yerleşkesi Açık Alanlarının Fiziksel Engelliler Bakımından Ulaşılabilirliğinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 27(1), 53-72.
- Shanks, R. ve Molloy, C. (2017). Democracy in schools, Dewey and the referendum on Scottish independence. *Education in the North*.
- Söyler, F. (1996). Dünyanın Gerçeklerini Görmemekte Israrlı, Kör ve Sağır Mimarların Var Olabileceğine İnanmıyorum. UIA Genel Kurulunda Sunduğu Bildiri, Mimarlık, 270.
- Story, M.F., Mueller, L.J. ve Mace, L.R. (1998). The universal design file. Designing for people of all ages and abilities. The Centre For Universal Design Press: USA
- The Center For Universal Design. (1997). The Principles of Universal Design. 14 Nisan 2022 tarihinde https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm adresinden edinilmiştir.
- Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği (2014). *Mevzuattan Uygulamaya Engelli Hakları İzleme Raporu*. <https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/handle/1/471>
- Türk Standartları Enstitüsü (1999). Şehir İçi Yollar-Özürlü ve Yaşlılar İçin Sokak, Cadde, Meydan ve Yollarda Yapısal Önlemler ve İşaretlemelerin Tasarım Kuralları. 14 Nisan 2022 tarihinde <https://www.tofd.org.tr/Images/ts-12576.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Türk Standardı 9111 (2011). Özürlüler ve Hareket Kısıtlılığı Bulunan Kişiler İçin Binalarda Ulaşılabilirlik Gereklere. 17 Nisan 2022 tarihinde <https://www.tofd.org.tr/Images/ts-9111-2011.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Ural, Ş. (1999). Demokrasi Kavramı, Toplumsal Değerler ve Birey. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40(1), 451-459.
- Ünver, B. (2013, 3-5 Nisan). *Kimliksizleşen mekanların kent insanı ile etkileşimi* [Bildiri Sunumu] Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi 3. Ulusal İç Mimarlık Sempozyumu, İstanbul.
- Vicente, O. (2013). The Outdoor Environments of Elementary Schools: A Study of Schoolyards and Playgrounds in Windsor And Essex County.




- Yayla, H. (2006). Mekanik düşünceден ekolojik düşünceye: Yeni bir insan-doğa ilişkisi tasarımının doğuşu. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (34), 67-82.
- Yıldız Sağırklar Okulu (2022, 18 Nisan). *Wikipedia* içinde https://tr.wikipedia.org/wiki/Y%C4%B1ld%C4%B1z_Sa%C4%9F%C4%B1rlar_Okulu
- Yılmaz Çakmak, B. (2005). Bedensel Engelli Çocukların Temel Eğitim Okullarında Eğitim Alabilmesi İçin Gereken Mimari Düzenlemeler. *Selçuk Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 20(3), 73-84.
- Zory, U. M. (2018, 8 Ocak). *Pawlikowski Special Education School Zory, Poland*. Pawlikowski Özel Eğitim Okulu. 10 Nisan 2022 tarihinde <https://www.e-architect.com/poland/pawlikowski-special-education-school-zory> adresinden erişilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

The most fundamental feature affecting how individuals act is architecture. Many spaces are organized according to individual needs and abilities (Demirarslan, 2018, p. 250; Sirel et al., 2012, p.254). Educational institutions are the prerequisites for gaining specific competencies in life. In order to meet the needs of the disabled, the civil, social, and political rights of individuals were specified firstly in the United Nations Declaration of the Rights of Persons with Disabilities (1975) by deeming making necessary arrangements for them to access education, treatment and transportation. Since 1975, the regulations in a country and international context are still under development. These are internationally our country's laws binding and are subject to deterioration in daily life practices due to lack of control and violations.

Architectural structures have been generally designed by taking into account the characteristics of the "majority," which narrows the living spaces of the minority individuals (Balçık, 2019, p.60; Yılmaz Çakmak, 2005, p. 74). If this is a general problem, what about the buildings built just for individuals with special needs? Then, what does architectural accessibility for children with special needs mean? For this study, architectural accessibility was defined based on the requirements of such children, which are safety, independence, and sociability (See Table 1).

Table 1. *Architectural Accessibility in Special Education*

<i>Symbol</i>	<i>Concept</i>	<i>Definition</i>
	Safety	The existence of designs that take precautionary measures against dangerous invisible accidents
	Independence	Covers the features aimed at eliminating the inadequacy and meeting the individual's individual needs
	Sociability	Represents designs that aim to bring human interaction to the highest quality level without distinguishing it

This study reveals the country's profile by evaluating architectural designs of special education practices and vocational schools in Turkey. In the exploratory study, a convergent parallel mixed (NIC + NIT) methodology was utilized. First, the framework of architectural accessibility in the context of people with special needs is structured by (1) safety, (2) independence, and (3) sociability. The quantitative data of the study was provided by the 65-item Architectural Competency Observation Form for Special Education (OEMYGF) covering these three characteristics for three structures: (a) "school surroundings," (2) "inside the school, outside the building" and (3) "inside the building" (See Table 1 and Figure 1), and the qualitative data was provided by photographs of the school buildings. OEMYGF was implemented by students who took the course titled "Observation in Special Education Institutions" at one of the state universities in İzmir, across the Mediterranean, Eastern Anatolia, Aegean, South East, and Central Anatolia Region, totally 22 schools.

It has been observed that special education architecture in Turkey meets the requirements (average=35.31) at a moderate level. School architectures were structured by giving importance most to *safety* (avg=12.96) but least to *independence* (average = 10, 59). It has been calculated that the relationship between building configuration and architectural competence is at a weak level ($r=0.38$).

The highest five features found in special education practice and vocational schools are, respectively, (1) the walls of the school garden being protected with necessary (wire, iron, etc.) supports (n=21); (2) a

space where the physically disabled person can maneuver comfortably in the classroom (n=20); (3) the presence of handrails on the stairs to prevent people with special needs from falling (n=20); (4) the absence of barriers in school corridors that could cause children to fall and be injured (n=20); (5) The absence of unstable objects (glass cups, statues, etc.) in the school corridor that individuals with special needs can bump into and drop on them (n=20).

The lowest five characteristics observed are (1) the presence of an audible stimulus for visually impaired individuals at the pedestrian crossing (n=1); (2) voice guidance in school (n=1); (3) the presence of motion sensors in the doors (n=3); (4) the school has faucets with sensors to prevent the students from leaving the water on because they cannot reach the tap (n=3); (5) the relief pavement (for the visually impaired) in the schoolyard (n=3).

The primary reason for the moderate level of development in special education requirements is that the first legal regulation regarding the concept of "accessibility" for the disabled was made just twenty-five years ago with the zoning law numbered 3194. According to the law, administrative fines will be applied if any building is not made suitable for accessibility (Social Rights and Research Association, 2014). However, implementation of the written laws is possible with the efforts of both parties. Unless there is high social awareness, imposing a penalty under the law to prevent crime may not be effective.

Generally, school architectures in Turkey were structured by giving importance most to *safety* (avg=12.96) but least to *independence* (average = 10, 59). The first reason for this is economic power. Secondly, since socialization requires complex processes such as understanding the rules, acting according to the rules, acting independently, making friends, acting justly, and being patient, it is considered the last skill for individuals with special needs, most of whom are intellectually disabled.

There is a close connection between democratization and socialization (İlhan, 2008, p. 316; Sakarkaya, Eğilmez, & Engür, 2019, p. 35; Klaassen, 1996, p. 77) with independence (Demirbolat, 1999, p. 230; Shanks, & Molloy, 2017, p. 56; Ural, 1999, p.453). Apart from the feature of security, it turns out that less-observed features of sociability and independence need to be studied in detail.

Another fact of the matter is that completing the architectural qualifications is inadequate for developing an architectural style. The current study showed that it had been calculated that the relationship between building configuration and architectural competence is at a weak level ($r=0.38$). The transformation of students into "similar forms" is contrary to the philosophy of special education, in which it is accepted from the beginning that the characteristics of all individuals are different. The effect of the fabricated school structure, which makes the individual spirit homogeneous and de-identified over time, reinforces the understanding of raising a single type of individual (Ünver, 2013, p. 7). In this case, the philosophy of special education needs to develop a vision for the reduction of fabricated structures.