

# 4. DEMOKRATİK EĞİTİM KURULTAYI

## EĞİTİM HAKKI



EĞİTİM SEN

1-5 Aralık

2 0 0 4

ANKARA



## EĞİTİM HAKKI

Erdal KÜÇÜKER  
DEK Düzenleme Kurulu Üyesi

Prof. Dr. Fatma GÖK  
Komisyon Başkanı

## MERKEZ KOMİSYONU ÜYELERİ

Prof. Dr. İzzettin ÖNDER  
Yard. Doç. Dr. Yüksel ÇIRAK  
Gülşen AÇIK  
Ergül ADIGÜZEL  
Nejat AKFIRAT  
Semra AKKAYA  
Gülay ASLAN  
Safiye AYDOĞAN  
Rahşan İNAL  
Sinan KALKAN  
Hasan KARAKAYA  
Selda POLAT OĞUR  
Özlem TAGAY  
Reyhan Yıldız TEKİN  
A. Erhan TURGUT  
Şuğayip VAYIÇ  
İlhan YİĞİT

## KATKIDA BULUNANLAR

Yard. Doç. Dr. Tevhide KARGIN  
Cemal ÖZDEMİR

## ŞUBE KOMİSYON ÜYELERİ

- Adıyaman: Hasan ÖLGÜN - Ali KİLİNÇ - İbrahim BİLMEZ - Ömer BAŞÇOBANLAR - İsmail KIRAN - Sakine ESEN
- Ankara 1: Hasan KARAKAYA - A. Erhan TURGUT - Bilge COŞKUN
- Bartın: Ali Rıza YILMAZTÜRK
- Bursa: Mehmet KARTAL - Nejmi BAŞKAN - Cemal AKKURT - Derya ARSLAN - Ümit GÜLENC - Gülistan KAZIKOĞLU - Abdülaziz AKYOL - Derya ŞİMŞEK - Meral ÖZDEMİR
- Denizli: Göksel ERDOĞAN
- Eskişehir: İ. Zihni KORU - Yard. Doç. Dr. Bahattin ACAT - Müslüm UÇURUM - Araş. Gör. Nil YILDIZ - Mine GÜLER - Yard. Doç. Dr. Nilüfer ÖZABACI - Yard. Doç. Dr. Özden TEZEL - Neşe SAKARYA - Rahşan KESKİN - Yıldız YÜZÜAK - Yaşar Gündüz DOĞAN - Hüsnü DENİZLİ - İbrahim TAŞDEMİR
- Gaziantep: Dilek ŞEN - Mehmet AYDIN - Özgür TANRIVERDİ
- Gebze: Tarık ZERMAN - Kenan DEDE - Şah Haydar YILDIRIM - Aysun ALDEMİR - Dursun DOĞAN - Naki İRFAN - Ufuk KAYMAK
- Giresun: A. Sinan YADİGAR - Sultan BİNGÖL - Ayşe ERMIŞ - Hacer AKTAŞ
- Mersin: Sevgi YILMAZ - Eren ARIK - Orhan BAYRAM - Hüseyin DOĞAN - Arslan BOZDEMİR - Bülent PAKER - Hatun KONAK
- İstanbul 1: Bülent AKDAĞ - Nazım DİNÇER - Aziz IRGAŞ
- İstanbul 2: Abidin Müslüm BAYSAL - Muhittin KENDİRCİ - İbrahim TOMAK - Erdal FIRINCIOĞULLARI - Aydın ERCİN - Muhsin ÖZDEMİR - Sevilay GİRGİN - Özgül KERTZELER
- İstanbul 3: Ergün DEMİRHAN - Şule AKSUN - Bcra ERDOĞAN - Kıyas AK - Ömer AYTAÇ - Ertan KAYHAN - Yaşar AYDOĞDU - Ertürk AKSUN
- İstanbul 4: Barış AKPOLAT - Günay DENİZ - Aziz YILMAZ - Raup KÖSE - Hüseyin ZENK - Özgür GÜLER - Ertuğrul EROĞLU
- İstanbul 5: Altun ÜNDER - Ali Hikmet ALICI
- İstanbul 8: Mehmet CAN UÇAR - Ece ŞAHİNOĞLU - Yiğit DENİZ - Eylül GÖRMÜŞ - Levent Doğuş SAGUN - Haldun ÖZKAN - Mustafa TURGUT
- İzmir 1: İlkay AKGÜN - Soner GÜVENÇ - Orhan YÜCE - Adnan KESİCİ
- İzmir 2: Meral Çilem ÖKCÜN - Hadin OCAK - Yeliz DOĞANÇAY - Bülent PAMUK
- İzmir 3: Ali ÇAKIROĞLU
- İzmir 4: İhsan DEMİR - Leyla ZERENOĞLU - Mahmut AYDIN - Özlem KARAKUŞ BAHADIR
- İzmir 6: Nihat KENİ - Yavuz KARATAŞ - Emine ÇAY - Bircan KENİ - Nesrin İLANBEY - Mustafa A. DOĞAR - Ercan YALÇIN - Ekrem İLANBEY - Ö. Devrim TETİK - Mehmet YILDIZ - Ümit DEMİRTAŞ
- Kırklareli: Mustafa Serkan DÜNDAR
- Muğla: Hüseyin CANEL - Ayhan DURSUN - Murat UZUNKAYA - Pakize ÇULAKOĞLU - Nazlı BALCI - Haydar KARAKÖSE - Ali İhsan BOZLAK - Havva YILDIZ - Hulusi KALAYCI - Hatice KURTULUŞ
- Ordu: Ataman ÖZTÜRK - Hacı ÖZÇELİK - Coşkun ÖZBUCAK - Adnan ÖZTÜRK - Deniz BERBEROĞLU - Erdal OKUTAN
- Sakarya: Cemil CEBECİOĞLU - Yücel KAÇAR - Dilek KAÇAR - Metin Mahmut YİĞİT
- Şanlıurfa: Nigar ADEMİLMMAZ - Ferhat KILIÇ - Mahmut KANILGA - Serkan GÖRMEZ - Serdar AL - İbrahim KARABİBER
- Tarsus: Macide BOYMUL - Bilal TAŞ - Kemal KARACA - Hüseyin PALA - Kerim ÇETİNKAYA - Kenan AKYILDIZ - Onur GÜNEYTEPE
- Trabzon: Ali Rıza ERDOĞAN - Heysem AVCI - Devrim ÖZDER - Timur TOKER
- Zonguldak: Ercan KÖSE - Kadir TUNCER

## İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	III
BÖLÜM 1.....	1
KÜRESEL SALDIRILAR KARŞISINDA EĞİTİM HAKKI.....	1
GİRİŞ.....	1
KÜRESELLEŞME VE EĞİTİM.....	2
EĞİTİM HAKKININ TARİHSEL GELİŞİMİ.....	8
Dünyada Eğitim Hakkının Gelişimi.....	8
Türkiye'de Eğitim Hakkının Gelişimi.....	9
EĞİTİM HAKKINA ERİŞİM VE ENGELLER.....	17
Nüfusun Eğitim Durumu.....	17
Nüfusun Ortalama Eğitim Süresi: Türkiye Altıncı Sınıftan Terk.....	19
EĞİTİMDE KAYNAK SORUNU.....	20
SONUÇYERİNE.....	27
<b>BÖLÜM II.....</b>	<b>29</b>
TÜR VE DÜZEYLER ARASINDA GEÇİŞ.....	29
OKULÖNCESİ EĞİTİM.....	29
İLKÖĞRETİM.....	31
İLKÖĞRETİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ.....	34
ORTAÖĞRETİM.....	35
Genel Ortaöğretim.....	37
Mesleki-Teknik Ortaöğretim.....	38
ORTAÖĞRETİMDEN YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ.....	38
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>40</b>
İHMALE UĞRAYAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİM.....	40
ÇALIŞAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİM.....	43
Dünya ve Türkiye'de Çalışan Çocuklar Sorunu.....	43
Çocuk İşçiliğinin Toplumsal Nedenleri.....	49
Çalışan Çocukların Sorunları.....	50
Çalışan Çocuk Sorununun Toplumsal Sonuçları.....	52
SOKAK ÇOCUKLARI VE EĞİTİM.....	53
Dünyada ve Türkiye'de Sokak Çocukları.....	54
Sokak Çocukları Sorununun Toplumsal Nedenleri.....	56
Sokak Çocuklarının Yaşantıları, Karşılaştığı Sorunlar, Riskler.....	56
Sokak Çocukları ve Devletin Sorumluluğu.....	58
Sokak Çocuklarının Sorunlarının Çözümüne Dönük Öneriler.....	59
SAVAŞ VE GÖÇ NEDENİYLE EĞİTİMSİZ KALAN ÇOCUKLAR.....	59
Savaş ve Eğitim.....	59
Göç ve Eğitim.....	61
Göç Çocukları İçin Öneriler.....	63
<b>BÖLÜM IV.....</b>	<b>64</b>
ÖZEL EĞİTİM GEREKTİREN BİREYLERİN EĞİTİM HAKKI.....	64
ÖZEL EĞİTİM ALANI.....	64
Özel Eğitim Gerektiren Birey.....	64
Özel Eğitim.....	65
Zedelenme-Yetersizlik-Özür (Engel).....	66
Rehabilitasyon.....	66
ÖZEL EĞİTİM GEREKTİREN BİREYLERİN SINIFLANDIRMASI.....	67
Özel Eğitim Gerektiren Bireylerin Yaygınlık Oranları.....	67
ÖZEL EĞİTİM GEREKTİREN BİREYLERİN TANILANMALARI.....	69
Tıbbi Tanılama Modeli.....	70
Eğitsel Tanılama Modeli.....	70
Tanılama Ve Belirlemede Var Olan Durum.....	71
Okula Gitmeyen Bireylerin Belirlenmesi ve Tanılanması.....	71
Okula Giden Bireylerin Belirlenmesi ve Tanılanması.....	72
Belirleme ve Tanılamada Yaşanan Sorunlar.....	76
Tanılama ve Belirlemeye İlişkin Çözüm Önerileri.....	78

TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM GEREKTİREN BİREYLERE YÖNELİK DÜZENLENMİŞ EĞİTİM ORTAMLARI.....	79
Erken Eğitim.....	79
Okulöncesi Eğitim.....	80
Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Bireylere Yönelik Okulöncesi Eğitim.....	80
İşitme Yetersizliğinden Etkilenmiş Bireylere Yönelik Okulöncesi Eğitim.....	81
Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylere Yönelik Okulöncesi Eğitim.....	81
İlköğretim.....	81
İlköğretim Okulları.....	81
Özel Eğitim Gerektiren Bireylere Yönelik Açılan Merkezler.....	83
Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri (OÇEM).....	83
Bilim Sanat Merkezleri.....	84
İş Eğitim Merkezleri.....	84
Mesleki Eğitim Merkezleri.....	85
Kaynaştırma Eğitimi.....	85
Özel Eğitim Gerektiren Bireylere Yönelik Uygulanan Programlar.....	88
Eğitim Ortamları ve Programlara Yönelik Öneriler.....	89
ÖZEL EĞİTİMDE AİLE KATILIMI VE TOPLUMSAL BİLİNÇ.....	90
Özel Eğitim Gerektiren Bireylerin Ailelerinin Eğitimi Konusunda Karşılaşılan Sorunlar.....	90
Ailelerin Eğitimi Konusunda Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öneriler.....	92
ENGELLİLERE YÖNELİK FİZİKSEL ÇEVRENİN DÜZENLENMESİ.....	92
Engellilere Yönelik Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi Konusunda Karşılaşılan Sorunlar.....	93
Engellilere Yönelik Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesine İlişkin Çözüm Önerileri.....	93
ENGELLİLERDE MESLEKİ EĞİTİM VE İSTİHDAM.....	94
Engellilerde Mesleki Eğitim.....	94
Türkiye'de Engelliler İçin Mesleki Eğitim Sağlayan Kurum ve Kuruluşlar.....	94
Mesleki Eğitimde Yaşanan Sorunlar.....	94
Mesleki Eğitimle İlgili Çözüm Önerileri.....	95
Engellilerde İstihdam.....	96
Engellilerin İstihdamına İlişkin Sorunlar.....	97
Engellilerin İstihdamına İlişkin Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri.....	98
ÖZEL EĞİTİMDE PERSONEL VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME.....	98
Özel Eğitim Alanında Personel ve Öğretmen Yetiştirmesine Yönelik Sorun ve Çözüm Önerileri.....	100
ÖZEL EĞİTİMDE FINANSMAN VE "ÖZEL" ÖZEL EĞİTİM KURUMLARI.....	101
Öneriler.....	104
KAYNAKÇA.....	105

# BÖLÜM I KÜRESEL SALDIRILAR KARŞISINDA EĞİTİM HAKKI

## GİRİŞ

Bu raporda eğitim, hak kavramı ile anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Hak kavramı, "fırsat", "şans" ve "ayrıcılık" gibi eşitsizlik içeren kavramların dışında düşünülmelidir. "Hak ve fırsat kavramları kesinlikle bir biri ile bağdaşmayan, birbirini dışlayan kavramlardır. Hakkin olduğu yerde fırsattan, fırsatın olduğu yerde haktan söz edilemez. Çünkü fırsat, başkalarından farklı ve ayrıcalıklı sonuçlara ulaşma vaadidir" (Özsoy, 2004). Hak, toplumsal bir talebi ve bu talebi karşılayacak toplumsal bir sorumluluğu içerir ve insanların eşit olduğu koşullarda yaşam bulabilir.

Temel bir insan hakkı olarak evrensel ölçekte kabul görmesi, eğitimin; insan kişiliğinin tüm yönleriyle gelişmesinde çok önemli bir faktör ve insanların kendilerini gerçekleştirmeleri ve özgürleşmeleri ile doğrudan ilişkili bir süreç olmasından kaynaklanmaktadır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde eğitimin, cinsiyet, ırk, etnik yapı ve ulus gibi ayrımlar gözetilmeksizin her bireyin hakkı olduğu açıklanmıştır. Bildirgenin eğitim hakkı ile ilgili 26'ncı maddesi şöyledir.

"Her insanın eğitim görme hakkı vardır. Eğitim parasızdır, hiç olmazsa ilk ve temel eğitim evresinde böyle olmalıdır. İlk öğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitimden herkes yararlanabilmelidir. Yüksek öğrenim herkese, yeteneklerinin ve başarılarının elverdiği ölçüde tam bir eşitlikle açık olmalıdır. Eğitim, insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan hakları ile temel özgürlüklere saygının güçlenmesini amaçlamalıdır. Bütün uluslar ırk ve dinler arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışın korunması yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir. Anne ve babalar, çocuklarına verilecek eğitimin türünü seçmek hakkına sahiptirler."

Eğitim hakkı, pek çok uluslararası belgede diğer insan haklarının ön koşulu olarak yer almaktadır. Diğer insan haklarının kullanılabilmesi ve hak ihlallerine karşı mücadele edilebilmesi, insanların, hangi haklara sahip olduklarını ve bunları nasıl kullanabileceklerini bilmelerine ve anlamalarına bağlıdır. Bu ise öncelikle eğitim ile gerçekleşebilir. Söz konusu belgelerde belirtildiği gibi eğitim hakkı, devletin eğitim olanaklarını herkese nitelikli ve parasız sağlamasını gerektirmektedir. Her tür ve düzey eğitim; sınıf, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, politik görüş, ulus, etnik köken gibi ayrımlar yapılmadan herkese sağlanmalıdır. Eğitim hakkının kullanılmasında, herkese eşit haklar verildiğinden emin olunmalıdır.

Eğitimin temel bir insan hakkı olması, kamusal sorumluluğu, yani devletin herhangi bir ayırım gözetmeden herkese, nitelikli eğitimi parasız olarak sunmasını gerektirmektedir. Eğitimin kamusal bir sorumluluk değil, parayla alınabilen bir mal olması ise onun bir hak değil, kişilerin maddi olanaklarına göre yararlanılabilen bir ayrıcalık durumuna dönüşmesine yol açmaktadır (Özsoy, 2004). Eğitimin hak olarak görülmesi devlete bir sorumluluk yüklerken, bir hak değil de gereksinim olarak algılanması bu sorumluluğun ailelere ve bireylere devredilmesi anlamına gelir. Gereksinim-hak söylemleri bilinçli tercihlerdir. Gereksinim söyleminin tercihi eğitimin özelleştirilmesini, hak söylemi ise eğitimin kamu tarafından finanse edilmesini gerektirmektedir.

Eğitim hakkının devlete ve topluma yükümlülük getirmesini ifade eden en önemli uluslararası belgelerden biri Yükseköğretim Kurumlarının Özerkliği ve Akademik Özgürlük Üzerine Lima Bildirgesidir (6-10 Eylül 1988). Bildirgede eğitim hakkına ilişkin şu görüşlere yer verilmiştir (Alpkaya ve diğerleri, 1999):

"a) Her insanın eğitim hakkına sahiptir.

b) Eğitim insan kişiliğinin ve onurunun tam gelişimini sağlamaya yöneliktir; ve insan haklarına, temel özgürlüklere ve barışa duyulan saygıyı pekiştirir. Eğitim tüm insanların özgür, eşitlikçi bir toplumun kurulmasına etkin bir biçimde katılmalarını sağlar; ve tüm uluslar, tüm dini ve etnik gruplar ile tüm ırklar arasında anlayışı, hoşgörüyü ve dostluğu

geliştirir. Eğitim, toplumsal eşitlik, barış, tüm ulusların eşit gelişimi ve çevrenin korunması gibi çağdaş toplumların ana hedeflerinin kavranmasında ve bunlara ulaşılmasında bir araçtır.

c) Her devlet, her tür ırk, renk, cinsiyet, dil, din, politik ya da başka görüş, milliyet veya toplumsal köken, ekonomik durum ya da başka bir statüye ilişkin olarak her hangi bir ayrımcılık yapmadan eğitim hakkını güvence altına almalıdır. Her devlet, ulusal gelirinin uygun bir miktarını eğitim hakkından tam anlamıyla yararlanılabilmesini sağlamak amacıyla ayırmalıdır.

d) Eğitim olumlu bir toplumsal değişimin aracıdır. Dolayısıyla eğitim, her ülkenin toplumsal, ekonomik, politik ve kültürel durumundan kopuk olmamalı, bütün hak ve özgürlüklerin tam olarak edinilmesine yönelik bir biçimde statükonun değiştirilmesine katkıda bulunmalı ve daimi biçimde değerlendirilmeye açık tutulmalıdır."

Lima Bildirgesi, eğitim hakkının sağlanmasına ilişkin kaynağın ayrılması sorumluluğunu devletlere yüklemekte, özgürlükçü ve eşitlikçi bir içerik öngörmektedir. Bildirgenin değindiği önemli noktalardan biri de eğitimin "olumlu bir toplumsal değişimin aracı" olması ve "statükonun değiştirilmesine katkıda" bulunması gerektiğidir. Buna göre herkese eğitim verilmesi, eğitim hakkının gereğinin yapıldığı anlamına gelmemektedir. Eğitim hakkının yaşama geçirilmesinin bir koşulu kamu finansmanı ise diğer bir koşulu içeriğinin bilimsel, demokratik ve laik, yani nitelikli olması, bir diğer koşulu da insanların kendi dil ve kültürlerini geliştirmelerini sağlayacak bir yöntemin izlenmesidir. Bu koşullar sağlanmadığında eğitimin, statükoyu değiştirme amacından uzaklaşarak bilakis onun devamlılığını ne pahasına olursa olsun sürdürme amacına sarıldığı ve böylece eğitimin kişi için hak olmaktan çıkıp ödevleştiği görülecektir.

Bu çerçevede eğitim hakkının yaşam bulabilmesi için, en azından şu koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir (Altunya, 1997):

- "a) Herkesi kapsamalıdır.
- b) Yaşam boyu ulaşılabilirliktir.
- c) Örgün eğitim yeterli sürede verilmelidir.
- d) İlkece kamu görevi olarak, parasız sunulmalıdır.
- e) İçeriği çağdaş, bilimsel ve yaşamsal olmalıdır.
- f) Özgür, demokratik ve katılımcı bir ortamda kullanılabilirliktir.
- g) Ortak genel kültür kazandırma yanında, ilgi ve yeteneklere göre çeşitlendirilmiş olmalıdır.
- h) Resmi dil yanında, istenilen başka dillerde de yapılabilirliktir.
- l) Uzman ellerde ve iyi yetiştirilmiş öğretmenlerce gerçekleştirilmelidir."

Demokratik Eğitim Kurultayına sunulan bu ön raporda temel bir insan hakkı olarak savunulan eğitim; (1) insanın fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişiminin yaşam boyu gerçekleşmesine yardımcı olması, (2) kolektif yaşamı ve bireyin özgürleşmesini desteklemesi, (3) eleştirel ve yaratıcı düşünme ve sorgulama becerisini geliştirmesi, (4) toplumsal barış, adalet ve kardeşlik duygularını pekiştirmesi, (5) insanlar arasında eşitlikçi düşünceyi esas alması, farklı kültür ve kimlikleri zenginlik olarak kabul etmesi ve (6) katılımcı, demokratik değerleri benimsemesi ve emeğe saygıyı geliştirmesi gereken bir süreç olarak kavramsallaştırılmıştır.

Türkiye'de eğitimin henüz böyle bir tanımın çok uzağında olması yanında emekçilerin de bir bütün olarak bu kavramsallaştırmayı benimsemeleri bugün için olanaklı görünmemektedir. Çünkü emekçilere sunulan mevcut statükocu eğitim, onların "bilinçlerini sömürgeleştirmekte" ve olumlu değişimden ve emekten yana talepleri kavramalarına engel olmaktadır. Bu sorunu aşmanın bir yolu emekçilerin eğitim hakkını ihlal eden etkenlerin deşifre edilmesidir.

## KÜRESELLEŞME VE EĞİTİM

Kapitalist sistem, 1929'da doruğa ulaşan ve talep yetersizliğinden kaynaklanan krizini; 1930'lardan itibaren serbest piyasa ekonomisinden, devletin sosyal harcama

yaptığı ekonomik sisteme geçerek, savaş ekonomileri ve Keynesyen politikalarla 1970'lere kadar geçici olarak çözdü. Ancak, 1970'lere geldiğinde kar/verimlilik düşüşleri, enflasyon, işsizlik, ödemeler dengesi açıkları, stok maliyetlerinin artması ve rekabetten kaynaklanan yeni bir krize girdi.

Kapitalizmin krizden kurtulmak için 1980'lerde başlattığı "yeniden yapılanma" ve "yapısal uyum politikaları" neo-liberal ekonomi politikaları olarak ortaya çıktı. Krize karşı, sermayenin "yeniden yapılanma sürecini" hızlandıracak politikaların ana eksenini piyasa ekonomisinin tartışılmazlığı ve ekonomik ilişkilerin dünya çapında yeniden oluşturulmasına yol açıyordu. Neo-liberalizmin piyasa temelli "yeniden yapılanma" politikaları küresel ölçekte merkez kapitalist ülkeler tarafından hayata geçirilirken, gelişmekte olan ve geri kalmış ülkelerin, yeni yapılanan dünya kapitalizmine eklenme programlarına "yapısal uyum politikaları" denildi. Yapısal uyum politikaları, ekonomik kriz içinde olan, dış krediye muhtaç bir dizi ülkede Uluslararası Para Fonu (IMF) ve Dünya Bankası gözetiminde yaşama geçirilmeye başlandı.

Sosyalist ülkelerin sosyalist program ve ilkelerden uzaklaşması sonucu daha da derinleşen neo-liberal politikalar, özünde kapitalizmin tarihinde çok uzun aralarla ortaya çıkan özel bir dönemin, özel bir sermaye birikim sürecinin araçları olarak işlev kazandılar. 1980'lerden bu yana, esas olarak uluslararası mali sermayenin etrafında süregelen bu özel sermaye birikim sürecinin ana eksenleri, yoksullaştırma ve mülksüzleştirme. Nüfusun yoksullaşması ve meta biçiminin genelleşmesi etrafında gelişen bu süreci öncekilerden ayıran özellikler şunlardır:

- Ulusal ölçekte yaşanan geçmiş yoksullaştırma-proleterleştirme hareketlerinden farklı olarak günümüzün proleterleştirme hareketleri, uluslararası ölçekte yaşanmakta ve dünya nüfusunun tamamını içine alan bir mülksüzleştirme süreci olarak gündeme gelmektedir.
- Günümüzün proleterleştirme ve metalaştırma hareketlerinin tepesinde uluslararası mali sermaye bulunmaktadır ve yaratılan yoksulluğun ve mülksüzleştirmenin sonucu sağlanan birikim, uluslararası sermaye birikimine dahil olmaktadır.
- Kapitalizmin eşitsiz ve anarşik gelişimi ile emperyalizmin gerici doğası nedeniyle uzun yıllar meta biçiminin genelleşmesinin önündeki en büyük engeller olan geçimlik üretim ile kapitalizm öncesi üretim biçimleri tümüyle kapitalist ilişkilere eklenmiş durumdadır.
- Sermayeye dayalı üretim, kamusal hizmet alanına genişletilerek, insani gereksinimlerin karşılanmasında meta biçimi, neredeyse tek bir biçim haline getirilmektedir.

Bu özel sermaye birikim sürecinin uzantısı olarak, emperyalist kampta bugüne dek görülmedik bir ekonomik ve siyasi merkezleşme zorlaması ortaya çıkmaktadır. Günümüzde Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nin emperyalistler arasında mutlak ve tek belirleyici olmaya soyunarak, "imparatorluk" politikalarına yönelmesinin ardında esas olarak, bu özel birikim sürecinin gerekleri yatmaktadır.

İşte bu çerçevede, emperyalistler arası ilişkilerde kritik bir değişim zorlaması belirmişken; uluslararası ekonomik ve siyasi ilişkiler de günümüzün sömürgecilik ilişkileri çerçevesinde yeniden yapılandırılmakta ve dünya çapında devasa bir proleterleştirme dalgası yaşanmaktadır. Bu nedenle, 1990larda Balkanlar'da, dün Afganistan'da, bugün ise Irak'ta yaşanan askeri işgallerle; IMF, Dünya Bankası, Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ) gibi emperyalizmin temel düzenleyici kurumlarının dayattığı ekonomi-politikalar (uyum paketleri, antlaşmalar vb.) aynı amaca hizmet etmekte ve birbirini bütünlendirmektedirler.

Kapitalizm, 1970'lerde girdiği sistemin krizini aşmak için, emek mücadelesinin devrim talebi karşısında kabullendiği sosyal devleti, bu krizden çıkışının en önemli potansiyeli olarak değerlendirdi ve neo-liberalizm sürecinde devletin sosyal boyutunu (özelleştirme vs. politikalarla) budayarak piyasa devletine dönüştürmekte tereddüt

etmedi. 1980'li yıllardan bu yana uygulanan emperyalizmin neo-liberal politikaları, günümüzde sermayenin serbest dolaşımının önündeki engelleri kaldırmaya dönük bir dizi uygulamayı içermektedir. Tüm dünyayı tek bir pazara dönüştürmek, az gelişmiş ülkeleri uluslararası tekellerin pazar ve kâr alanı haline getirmek birincil hedeftir. Bunun için bu tür ülkelere "sürdürülebilir kalkınma!" modelleri sunulmuş; kamunun küçültülmesi, özelleştirmeler, mal ve hizmet üretiminin serbest piyasa koşullarına uygun hale getirilmesi vb. adımların atılması için kredilendirme dönemi başlatılmıştır.

Türkiye de bu hedef ülkelerin başında yer almakta ve bu kalkınma modellerinin dayatıldığı bir dönemden geçmektedir. Bu süreç, 24 Ocak kararlarıyla (1980) başlamakla birlikte, esas olarak Türkiye'nin altına imza attığı uluslararası anlaşmalar ve verdiği taahhütlerden başlanırsa, süreci 1995 yılında Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (GATS) ile birlikte ele almak gerekecektir.

GATS, küreselleşme hamlesi içinde, hizmet ticaretini uluslararası tekellere açan ilk çok taraflı anlaşmadır. Esas olarak 1985'lerde imzalanan Çok Taraflı Yatırım Anlaşması (MAI) ve Çok Taraflı Yatırımları Garantileme Ajansı (MIGA), bu sömürü politikalarını Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) üzerinden yürütüyordu. Çok gizli yürütülen bu anlaşmalara Türkiye 1988'de imza atmış, ancak basına yansıyıp gizliliği kalmayınca, görüşmelerin durdurulduğu açıklanmıştı. DTÖ'nün kurulmasıyla, bu politikaların yürütücülüğü OECD'den alınıp, DTÖ'ye verildi. DTÖ, hiç zaman yitirmeden malların ve hizmetlerin dünya çapındaki dolaşımına ilişkin tüm ülkeler için geçerli olacak bütünsel bir düzenleme yapmaya hazırlandığını, uluslararası ticarete serbest piyasa normlarını geçerli kılmayı amaçladığını ilan etti. GATS, DTÖ tarafından hazırlanan ve 1995 yılında imzalanan bir anlaşmadır. Türkiye, bu anlaşmaya imza attığı 26 Mart 1995'te resmen bu yükümlülüğün altına girmiş oldu. Taahhütte bulduklarının alt zeminini 2003 yılı sonuna kadar tamamlamak ve 2005 yılında ise uygulamakla yükümlüdür.

Türkiye GATS'la kamunun büyük ölçüde tasfiyesi ve devletin yeniden yapılandırılması taahhütlerinde bulundu. Bu alanda en etkili saldırı aracı özelleştirmelerdir. Tarımda her türden devlet desteğinin ve müdahalesinin kaldırılması, bu alanda ticaretin, serbest piyasaya ve ulus ötesi şirketlere terk edilmesi hedeflenmektedir. Sanayi sektöründeki tüm kamu yatırımlarının durdurulması, kamusal sanayi kurumlarının tasfiyesi ve özelleştirilmesi; özellikle ekonomik krizden dolayı sürdürülemeyeceği iddia edilenlerin ulus ötesi ya da ulusal şirketlere/sermayeye devri amaçlanmaktadır.

Finans alanında, yakın zamana dek Devlet olanakları ile büyümüş bankacılık sisteminin tasfiyesi; kamu bankalarının özelleştirilmesi, mali piyasanın uluslararası bankaların denetimine terk edilmesi adım adım uygulanmaktadır.

Hizmet sektörünün tamamından devletin elini çekmesi ise, en temel hedefler arasındadır. Madenlerin uluslararası sermayeye de açılmasıyla birlikte, ekonominin temel alanları olan tarım, sanayi, mali sektör, hizmet sektörü ve madencilik; yani bütün ekonomi, emperyalizmin yeni programına uygun olarak biçimlendirilmiş olacaktır.

GATS'la Türkiye'nin, piyasanın ve rekabetin acımasız ellerine terk etmeyi taahhüt ettiği hizmet sektörleri şunlardır:

- 1- Mesleki hizmetler; bilgisayar ve uzmanlık gerektiren mesleki hizmetler.
- 2- Haberleşme hizmetleri; telekomünikasyon ve posta hizmetleri.
- 3- Müteahhitlik, mimarlık, mühendislik hizmetleri.
- 4- Eğitim hizmetleri; ilk, orta ve yüksek öğretim hizmetleri.
- 5- Çevre hizmetleri; çöp, temizlik, su, kanalizasyon, vb. alt yapı hizmetleri.
- 6- Mali hizmetler; bankacılık, sigorta, sosyal güvenlik.
- 7- Sağlık hizmetleri.
- 8- Turizm hizmetleri.

## 9- Ulaşım hizmetleri; deniz, hava, kara ve demiryolu taşımacılığı.

Devletin küçültülmesi ya da yeniden yapılandırılması adı altında yürütülen, fakat aslında sosyal devletin tasfiyesinden başka bir anlama gelmeyen bu uygulamalar; eğitim, sağlık, sosyal güvenlik, haberleşme ve kültür hizmetlerinden, çevre temizliği, kanalizasyon, içme suyu gibi altyapı hizmetlerine kadar tüm kamu hizmetlerinin özelleştirilmesi anlamına geliyor. Bunun alt zemini devlet eliyle, 'kaynak yok' yalanıyla zaten uzun süredir hazırlanmaktaydı. Özellikle eğitim alanında, artık bu yalanlara velinin de, kurum yöneticilerinin de inanmaya başladığı görülmekte. Çünkü eğitime ayrılan bütçenin giderek kısılması, 'katkı payı' ya da başka adlar altında velilerden para toplanması, öğretmenlere ödenen ek ders ücretlerinin düşük tutulması, sınav ücretlerinin ödenmesine sınırlama getirilmesi, eğitsel kol ücretlerinin kaldırılması, gibi uygulamalar eğitimin özelleştirilmesinin ön adımları niteliğindedir.

Neo-liberal tezlere göre, dünya pazarında tüm ülkeler eşit ve özgürce ticaret yapacaklar, para ve sermaye akışının önündeki tüm engeller kaldırılacak, yoksul uluslar zenginleşecek, eski kapalı ekonomilerin bir ürünü olan gerici siyasi rejimler, pazardaki bu serbestleşmeyle birlikte çözülecek ve demokratikleşeceklerdi. Evet, dünya sadece emperyalistler için tek bir pazara dönüştü. Ayrıca ne sömürge rejimleri demokratikleşti ne de yoksul uluslar zenginleşti. Tersine, saldırı ve yoksullaştırma arttı, sömürgeler emperyalizmin daha derin pazarları haline geldi. Buna rağmen, artık bu bildik söylem, Türkiye'de Devletçe sürekli kullanılarak, sermayenin talep ve ihtiyaçları doğrultusunda devletin yeniden yapılandırılması programının gerçek yüzü saklanmaya çalışıldı. Şöyle ki; "Kamu harcamalarının fazla olduğu; devletin zaten yetersiz olan kaynaklarının, devletin sırtında kambur olan kamuya aktarıldığı için derhal tasfiyesinin gerektiği; kamu alanındaki işçi-memur tüm çalışanların fazlalığının giderilmesi gerektiği" şeklindeki söylem sık sık kullanıldı. Oysa bunların hiç birisinin gerçekleri yansıtmadığı, aynı Devletin kurumlarınca istatistiklerle ortaya konulmuştur. 2002 yılı istatistik verilerine göre Devlet bütçesinin sadece % 20'si, personel giderleri de dahil çeşitli kamu harcamalarına aittir. Geriye kalan % 80'i ise silahlanma, batık banka kurtarma ve faiz ödemelerine harcanmıştır (DİE, 2002).

Bu gelişmeler tüm emekçileri doğrudan etkilemektedir. Neo-liberal ideoloji, yeni yönelim ve uygulamaları ile devleti yeniden yapılandırmakla kalmıyor, sosyal sonuçlarıyla günlük yaşamımızı bir çok yönden etkileyen, tüm toplumsal yapıları sistemin ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırma ve dönüştürme adımları atmaktadır. İnsanlar arasındaki ilişkiler dahi ister toplumsal, ister bireysel olsun bu yeni yapılanmanın etkisiyle biçimlendirilmektedir. Artık ekonomik sorunlardan, ekolojik sorunlara; sosyal sorunlardan, siyasi sorunlara, eğitim sorunlarına kadar her şey, ortaya çıktığı ülkeyi etkilemekle de kalmıyor, tüm dünyayı tesir altına alarak küreselleşiyor. Tüm yaşam alanlarını kapitalizmin kar güdülerine teslim eden bu anlayış eğitimde de bu uygulamalara zemin oluşturmaya başladı.

Neo-liberalizm tüm yaşam alanlarını piyasa koşullarına göre yeniden düzenlerken büyük bir potansiyele sahip olan eğitim alanı da özel bir önem kazandı. "Dünya Ticaret Örgütü'ne göre 1995'te uluslararası eğitim pazarı 27 milyar dolardı. Bu senaryoda, eğitim hem ticari bir hizmet hem de kıymetli entelektüel özellik olarak meta haline getirilebilir" di (Mc Burnie, 2002).

2000 yılı itibarıyla dünya genelinde eğitim sektöründe yapılan kamusal harcamalar 2 trilyon doları geçmektedir. Bu tutar dünya genelinde 50 milyon öğretmen, 1 milyar öğrenci ve yüz binlerce eğitim kurumunu kapsamaktadır. Bu muazzam büyüklük sermayenin gelecekteki yatırımları için önemli bir kar alanıdır. Eğitim, neo-liberal politikalar açısından diğer metalden hiçbir farkı olmayan bir meta olarak tanımlanmıştır. Neo-liberal düşünürlere göre her alanda olduğu gibi eğitimde de rekabetçi bir piyasa oluşturulması kaçınılmazdır, eğitimin artık bir özel mal olduğu, piyasada alınıp-satılabilecek bir tür mal olduğu kabul edilmelidir.

Neo-liberalizmin kamusal alanı piyasa süreçlerine göre yeniden düzenlemesi, bir kamu hizmeti olan eğitim hakkını da doğrudan etkilemektedir. Küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkilerini incelerken Carnoy üç önemli noktayı saptamaktadır (Lee, 2002):

- a) Eğitime yapılan kamu harcamalarının azaltılması ve başka finansal kaynaklar bulunması,
- b) bilgiye dayalı bir ekonomi için gerekli yüksek beceriye sahip iş üretebilmek için yüksek öğretimin yaygınlaştırılması,
- c) ulusal eğitim sistemlerinin kalitesinin uluslararası standartlara kavuşması yoluyla kalitelerinin artırılması."

Bu etkiler, eğitimin hak olma özelliğini yitirmesine neden olmakta ve onun finansman yapısını, işlevini ve niteliğini piyasanın belirleyiciliğine bırakmaktadır. Neo-liberal politikaların amaçlarından biri ve en önemlisi eğitimi piyasanın koşullarına bırakması ve sermayeye yeni yatırım alanları açmasının yanı sıra "eğer eğitim birey için daha sonra kazanılacak ek kazanç" anlamına geliyorsa bu kazancın maliyetine katlanması gerekir anlayışının da önemli etkisi olmuştur. Eğitim, insan sermayesine yapılan en önemli yatırımdır anlayışı sonucunda fatura, eğitimi alan kişiye yıkılmak istenmektedir.

Diğer bir anlayış da eğitimin devlet kaynaklarıyla bütçe gelirlerinden karşılanmasının adil olmadığı mantığıdır. Eğitim için yapılan harcamaların kara delik gibi kaynakları emdiği ve bu nedenle bütçelerin açık verdiği düşüncesinin de önemli payı olmuştur.

Eğitim için yapılan harcamalar, bireyin niteliğini arttırdığı ve bu nedenle nitelikli bir metaya dönüştüğü varsayımından hareketle meta üretmede uzmanlaşmış sermayeye bırakılmalıdır denilmektedir. Böylece eğitimin kamusal alana bırakılmasının rasyonel olmadığı yönündeki vurgu ile eğitimin getirişi yüksek olan bir yatırım olduğu vurgusu birleştiğinde eğitimin özel sektöre neden bu denli bırakılmak istendiği anlaşılmaktadır.

Küreselleşme politikalarıyla birlikte eğitim insani ve demokratik bir hak olmaktan çıkarılıp ekonomik bir değer olarak görülmeye başlanmıştır. Bu anlayışa göre eğitim kamusal alanın dışında gelir getirici bir kurum olarak şekillendirilmeye çalışılmıştır.

Neo-liberaller, kaynakları devlet yerine pazarın belirlemesi ilkesini benimsemişlerdir. Bu küresel eğilim, eğitimin özelleştirilmesi ve niteliğinin değiştirilmesini öngörmektedir. Eğitim, kamusal bir hizmetten ziyade eğitim görenlerin para ödedikleri ve tercih yaptıkları özel bir mesele olarak yeniden tanımlanmaktadır (Lee, 2002). Eğitimin özelleştirilmesi şunları kapsamaktadır: a) Kamu okullarının mülkiyetinin devri, b) varolan kurumların yeniden düzenlenmesine yönelmeksizin sektörel dengeyi değiştirme, c) özel okullara verilen hükümet desteğinin ve finansmanın artışı, d) özel finansmanın artması ve devlet okullarının kontrolü. Eğitimin özelleştirilmesi, kamusal kurumlarındaki ücretin iyileştirilmesi politikalarının geliştirilmesi, özel eğitim kurumlarının kurulması, eğitim hizmetleri veren kamusal olmayan şirketlerle yönetim anlaşmaları yapılması ve toplumun, eğitimi finansal olarak desteklenmesini teşvik edici önlemler alınması gibi farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Lee, 2002).

Neo-liberal politikalar gereği kamu harcamalarının kısılması ve uyum politikaları neticesinde eğitim harcamaları düşmüş, eğitim hakkı olumsuz etkilenmiştir. "Karanlık çağlardan beri eğitimin yaygınlaşmasından, ilk defa bu kadar büyük ölçekli bir gerileme" gerçekleşmiştir (Stewart; Akt. Ercan, 1998).

Eğitimde özelleştirmeyi temel politika olarak şekillendirmeye çalışan Friedman; yoksul ailelerin çocuklarına, eğitim olanaklarından yararlanmaları, okul seçimi ve eğitim hizmetlerinin maliyetinin karşılanması için bir kupon verilmesini önermektedir. Böylece devlet özel sektörün ürettiği eğitim hizmetlerini finanse ettiği gibi çocuklara eğitim için farklı seçenekler sunarak okullar arası rekabeti arttırıp kaliteyi yükseltecektir, Bu sistem, ilk olarak Şili'de uygulanmıştır. Önce kamu okulları yerel yönetimlere bırakılmış arkasından da yerel yönetimlerin desteği ile özelleştirilmiştir. Eşit olarak özel okullarla yerel yönetimler arasında oluşacak rekabet sonucu "eğitimin niteliği arttırılmış ve eğitime gerekli finansman sağlanmış olacaktır" anlayışı hakim kılınmak istenmiştir. Yapılan

araştırmalarda, ekonomik kriz döneminde Şili'li aileler eğitim harcamalarını karşılamak için kendilerine verilen kuponları diğer zorunlu gereksinimlerini karşılamak üzere harcamışlar ve eğitimde beklenen okullaşma oranının yükselmesinin aksine düşüş görülmüştür. Öğretmenlerin sözleşmeleri feshedilmiş ve öğretmen sendikalarının pazarlık hakları ortadan kaldırılmıştır. Ülkemizde 10 bin öğrencinin devlet olanaklarıyla özel okullarda okutulmak istenmesinin altında yatan en önemli neden, özel öğretim kurumlarına kaynak aktarmak suretiyle özel okulların desteklenmesidir. Bir diğer neden ise devlet olanakları ile belli bir siyasetin yaygınlaştırılmasıdır.

Dünyada ve Türkiye'de eğitim politikalarının oluşturulmasında son 25 yıldır etkili olan en önemli aktör Dünya Bankası olmuştur. Dünya Bankası az gelişmiş ülkelerde proje kredileri temelinde yürüttüğü çalışmalara "Küresel Eğitim Reformu" adını vermektedir. Banka'nın küresel reformunun başlıca ögesini "Yerelleşme ve Okul-Temelli İşletmecilik"<sup>7</sup> oluşturmaktadır. Özel okulları ve eğitimde din öğretimini eğitim reformunun bir parçası olarak gören Dünya Bankası, 1962-2003 yılları arasında eğitim alanına ilişkin olarak az gelişmiş ülkelere toplam 1179 adet proje kredisi açmıştır. Banka'nın eğitim ile ilgili ilk anlaşması 1962 yılında Tunus'a açılan, 5 milyon dolar tutarındaki "Eğitim Projesi" başlıklı kredidir. Bu krediyi 1963 yılında Tanzanya'ya açılan 4.6 milyon dolar tutarındaki "Okul Araçları Projesi" izler. Aynı yıllarda Pakistan, Bangladeş, Afganistan ve Şili, Dünya Bankası'ndan eğitim projeleri için kredi alan ülkelerdir. Dünya Bankası'nın 1990'lı yıllarda en yüksek tutarda kredi açtığı ülkeler arasında Türkiye, Hindistan ve Arjantin'den sonra üçüncü sırada yer almaktadır (Keskin, 2003).

Dünya Bankası ile Türkiye arasında 1950'den günümüze kadar toplam 174 kredi anlaşması imzalanmıştır. Bu kredi anlaşmaları içinde doğrudan eğitim sektörünü konu alanların sayısı sekizdir. Dünya Bankası'nın eğitim hizmetlerine ilişkin müdahalesi 1971 yılında başlamıştır. 1971'de açılan ilk kredi ve 80'li yıllar boyunca açılan toplam 4 kredi doğrudan mesleki eğitimi konu almıştır. Küresel sermayenin gereksinimlerine uygun işgücü yaratmak amacıyla yürütülen 5 proje için Dünya Bankası'ndan alınan kredi toplamı 282 milyon dolardır. 1980'li yıllarda başlayan projeler 90'lı yılların ikinci yarısına kadar devam etmiştir.

Dünya Bankası'nın eğitim sistemine köklü müdahalesi 1990'lı yıllarda belirginlik kazanmıştır. 1990-2003 arasında 690 milyon dolar tutarında üç proje anlaşması imzalanmıştır (Keskin, 2003). Bunlar; Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (90,2 milyon dolar), Temel Eğitim Projesi (300 milyon dolar) ve Temel Eğitim Projesi - II (300 milyon dolar)'dir.

Dünya Bankası projelerine ait ikraz anlaşmaları incelendiğinde, bu projelerin iki temel amaç taşıdığı ortaya çıkmaktadır (Keskin, 2003): 1) Anlaşmalarda dile getirilen ve genişçe yer verilen açık amaç okul binaları, eğitim araç ve gereçleri ve öğretmenlerin yetiştirilmesi gibi konularda iyileşme ve gelişme sağlayarak eğitimin kalitesini artırmak, daha önce 5 yıl olan kesintisiz zorunlu ilköğretimi 8 yıla çıkarmak ve eğitimi yaygınlaştırmak şeklindedir. Bu amaca dönük olarak Dünya Bankası'nın belirlediği kriterler çerçevesinde danışma hizmetleri alınmakta, uluslararası ihaleye çıkılarak araç-gereç temin edilmektedir. 2) İkinci amaç ikraz anlaşmalarının satır aralarında gizlidir. Anlaşma metinlerinde ilkinden daha az yer bulmakla birlikte daha güçlü olan bu amaç eğitimin yerelleştirilmesini, okulların özellikle mali açıdan özerkleştirilmesini ve bağımsızlaştırılmasını, Banka'nın söylemiyle "okul işletmeciliği"nin yaygınlaştırılmasını hedeflemektedir.

Eğitim reformundaki küresel eğilimlerden birisi de ulusal eğitim sistemlerinin yereleştirilmesidir. UNESCO ve Dünya Bankası gibi çok uluslu yardım ve kredi kuruluşları, ülkeleri, uzun yıllardır yerleşmeye teşvik etmektedirler (Lee, 2002). Dünya Bankası eğitimde yerleşmenin dört çeşidinden söz etmektedir:

<sup>AN1</sup>) Merkezi yönetim içinde aşağı kademelere yetki transferi. Yönetmeliklerin merkezi yönetimden taşra yönetimlerine devri.

2) Merkezi yönetimin görevlerinin özerk örgütlere devri. Mesleki eğitim ve yükseköğretim eğitim sistemi içinde özerk örgütlere devredilmektedir. Temel eğitimde yaygın bir uygulama değildir. Okul bölgelerine yetki devri bu kapsamdadır.

3) Özerk ve bağımsız, gelir toplama ve harcama yetkisine sahip olan ulus-altı yönetim birimlerinin yaratılmasıdır. Karar alma yetkisi merkezi ve bölgesel yönetimler arasında paylaşılır. Temel eğitim hizmetlerinin bölgesel ya da yerel yönetimlere devri. Merkezden ve taşradan yerel yönetimlere yetki devri.

4) Yetkinin özel sektöre devri. Özelleştirme, mal varlıklarının satışı, özel sektörün hizmetin sunumunda payının artırılması ve kar güdüsünün eğitim sisteminin her aşamasında davranışlara yansıtılmasını anlatmaktadır."

Dünya Bankası, eğitimin yerelleşmesini "karmaşık bir süreç" olarak nitelendirmektedir. Dünya Bankası'na göre eğitimde yerelleşme okul sistemlerinde politika oluşturma yöntemlerindeki değişimler, kaynakların paylaşımı, gelirlerin harcanması, öğretmenlerin yetiştirilmesi, müfredatın belirlenmesi ve yerele devredilen okulların işletilmesi işlerini kapsayan bir süreçtir.

Dünya Bankası'nın yerelleşme mantığında öğretmenlerin istihdam koşulları, ücretleri, eğitimin niteliği, ailelerin gelir durumu ve öğrenci başarısı gibi kriterler göz ardı edilmekte ve sorgulanmamaktadır. Dünya Bankası'nın yerelleşme tanımının da açıkça ortaya koyduğu gibi "Yerelleşme, eğitim hizmetlerinin piyasaya uyarlanması ön koşulu" olarak işlev görmektedir. Dünya Bankası'na göre Norveç ve Türkiye OECD ülkeleri içerisinde eğitimin yerelleşmesi bakımından hayli geç kalmış iki örnektir. Bu iki ülke dışındaki tüm OECD ülkelerinde ders kitapları, müfredatın belirlenmesi, öğretim yöntemleri ve yıllık takvimin hazırlanması gibi konulardaki kararları büyük ölçüde okullar vermektedir (Keskin 2003).

Tüm dünyayı etkisi altına alan küreselleşme politikalarının, az gelişmiş ekonomiler üzerindeki yıkıcı etkileri yanında başta eğitim olmak üzere toplumsal ve kültürel yaşam üzerinde küçümsenemeyecek düzeyde etkileri olmaktadır. Küreselleşmenin bir sonucu olarak kamusal eğitimin tasfiye girişimleri, emekçilerin eğitim hakkına erişiminde engeller oluşturmakta ve tarihsel gelişimi içinde eğitim hakkı ihlallerinin artmasına neden olmaktadır.

## EĞİTİM HAKKININ TARİHSEL GELİŞİMİ

### Dünyada Eğitim Hakkının Gelişimi

Sanayi Devrimi ve yeni şekillenen kapitalist toplum yapısının gerektirdiği üretimde çalışacak işgücünü yetiştirme ihtiyacı, örgün eğitim sisteminin kurulması ve yaygınlaşmasına yol açmıştır. Buharlı makinenin sanayide kullanılması, demiryolu raylarının yapılması, iletişimdeki gelişme, tarımda kullanılan yeni üretim araç ve teknikleri vb. sayesinde pazar genişlemiş, işbölümü gelişmiş ve uzmanlaşma ortaya çıkmıştır. Eğitimin kitleleşmesi, her şeyden önce bu gelişmelerin zorunlu kıldığı bir durumdur.

Kapitalizmin gelişme sürecinde eğitim, insanların, ekonominin gereksinimleri doğrultusunda geliştirilmesini hedeflemiş; insan kişiliğinin tüm yönleriyle geliştirilmesi amacıyla uzaklaşmıştır. Böylece eğitim, doğal bir insan hakkı olma niteliğini yitirerek, kapitalizmin ekonomik değişkenlerinden biri durumuna gelmiştir (Ercan, 1998).

İnsanlık tarihinin her döneminde eğitim var olduğu halde ancak Fransız Devriminden sonra bir hak olarak kabul görmüştür. Fransız Devriminden önce eğitimden yalnızca ayrıcalıklı kesimler (soylular, aristokratlar vb.) yararlanabiliyordu. Fransız Devriminin düşünsel çerçevesini hazırlayan aydınlar; özgürlük, eşitlik, kardeşlik ilkelerini insanların doğuştan sahip oldukları bazı "doğal hakların varlığına bağlamışlardı. Öyle ki, evrensel temel ilkeler olan eşitlik, özgürlük, kardeşlik haklarının farkına varılması ve anlaşılabilmesi için eğitim hakkının doğal haklar içinde özel bir yeri vardı. Bu tartışmalar çerçevesinde "Herkes için iyi ilkokul lazımdır. Bu okula fakir ve zengin, asil veya değil,

kimin çocuğu olduğuna bakılmaksızın her çocuk devam edebilmelidir." düşünceci ortaya atılmıştır (Tonguç, 1946).

Fransız Devriminin önemli düşünürlerinden Condorcet (1743-1794), eğitim ve okulları devletleştirme sorunu üzerine orijinal bir plan geliştirdi. 1791'de Millet Meclisi, Condorcet'nin sunduğu Milli Eğitim Üzerine Rapora bağlı olarak Anayasada eğitim ve öğretime ilişkin "Her insana gereken bilginin, genel öğretimle parasız olarak sağlanması devletin görevidir." maddesini kabul etti. Bu gelişme ile eğitim hakkı ilk defa yasal bir dayanağa kavuştu (Tonguç, 1946).

Devrimden sonra, eğitimin bir hak olduğu bütün kesimler tarafından kabul edilmesine rağmen devletler tarafından sahiplenilerek hayata geçirilemedi. Devletler, okul idaresini ve giderlerini üzerlerine almamışlardı. İlkokullar, kişilerin ya da çoğu dinsel karakterli toplulukların ellerinde idi. Fransız Devrimi'nin getirdiği ilkeler tamamen gerçekleştirilemediği için toplumsal huzursuzluklar da sürüp gidiyordu. Yeni gelişen kapitalist üretim biçiminin dayattığı çalışma koşulları bu huzursuzlukları bir kat daha artırıyor. Bu dönemde, sosyal hareketliliğin en yoğun olduğu ülke olan İngiltere'de işçiler örgütlenerek, hak ve özgürlükleri için mücadelelerini yükselttiler. Bilimsel sosyalizm fikirlerinin bu hareketlilikler içinde ortaya çıkması ve yayılması ile birlikte ilköğretim davası da önemli bir sahibini buldu ve geniş halk tabakaları arasında yayıldı. Bu süreçte ilköğretim bir toplumsal talep olarak ortaya çıktı.

1917 Ekim Sosyalist Devrimi ve dünyada yarattığı devrimci dalganın sonucunda eğitim hakkı yasal dayanaklarının yanında siyasal dayanağına da kavuşmuştur. Sovyetlerde eğitim olanakları, her düzeyde toplumun bütününe bir hak olarak sağlanmış ve bu ileri uygulama, dalga dalga dünyaya yayılmıştır.

Eğitimin devlet eliyle yaygınlaştırılması ise uluslaşma sürecinde görölmektedir. Sermaye birikiminin artması ve üretimin "toplumsallaşması", ulus devletlerin büyüme ve kalkınma stratejileri, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kamusal görev olarak yürütülmesini zorunlu kılmıştır.

### Türkiye'de Eğitim Hakkının Gelişimi

Osmanlı Devleti, tüm halkın eğitimi için yeterli bir sorumluluk duymamıştır. Osmanlı toplumunda yaygın bir kamu eğitim sistemi ve anlayışı Tanzimat Dönemine kadar söz konusu olmamış, Devlet sadece kendi kadrolarını yetiştirmek için "Enderun" ve "Medrese"lere önem vermiştir. Eğitim sistemi, Osmanlı toplumunun heterojen yapısının ihtiyaçlarına yanıt verememiştir. Kendi yağıyla kavru lan "Sıbyan Mektepleri" dışında, zenginlerin çocuklarını eğitmek için "Lala" denilen, özel öğretmen tutmaya ilişkin bir uygulama vardı. Bunların dışında Anadolu'da tekke, tarikat, dergah gibi dinsel kurumlarda oldukça yoğun işleyen yaygın ve informel bir dinsel eğitim pratiği sürmüştür. Ayrıca zanaatkarların dinsel ve geleneksel motifler çerçevesinde örgütlendikleri Loncalar da ilkel bir sosyalizasyon faaliyeti sürdürebiliyordu (İnal, 1996).

Osmanlıda eğitimin kamusal bir görev olarak algılanması ilk defa 1839 Tanzimat fermanının yayımlanmasından sonra gündeme gelmiştir. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde, ilköğretimin tüm vatandaşlara zorunlu ve parasız sağlanacağı ilan edilmiş, ancak bu karar hiçbir zaman tam olarak benimsenip yaşama geçirilmemiştir.

Türkiye'de uluslaşma, modernleşme ve batılılaşma çabalarında eğitime kritik bir görev yüklendi. Türkiye'nin geleneksel, İslami bir toplumdaki modern bir topluma dönüşmesi ve böylece batı uygarlığının ve kültürünün saygıdeğer bir üyesi olabilmesi için eğitimin olumlu bir faktör olduğuna inanılıyordu. Bu, pek çok yeni kurulan ulus devletlerde de gözlenen bir durumdur (Fischer, 1979). Yani eğitim, yeni düzenlenen toplumda sosyal ve kültürel reformların gerçekleştirilmesinde ve benimsetilmesinde, yeni değerlerin kök salmasında etkin bir faktör olarak kullanıldı. Eğitimin bu işlevi yeni vatandaşlık kimliğinin gelişmesinde de temel bir etken olarak benimsenmiştir.

Cumhuriyet resmen ilan edilmeden önce yapılan İzmir İktisat Kongresi'nde kabul edilen liberal ekonomi politikasına bağlı olarak, eğitimle ilgili çeşitli kararlar alınmıştır. Bu kararlar doğrultusunda Cumhuriyet yönetimi, eğitim sürecinde de pragmatist ve yeni bir ulus inşa etmeye yönelik bir eğitim anlayışının ilk temellerini atmış oluyordu. İnşa edilen ulusun ekonomi politikası kapitalizm eksenliydi ve sistemin doğası gereği eşitsizlikler üzerine yükseliyordu. Kapitalist ekonominin güçlenmesi için bir üst yapı kurumu olarak görülen eğitim de buna uygun olarak şekillendirilmekteydi.

1923 yılında Osmanlı İmparatorluğunun kalıntıları üzerine kurulmuş yeni Cumhuriyet rejimi beraberinde köklü sosyal, ekonomik, politik ve kültürel değişiklikleri getirdi. Her ne kadar modernleşme süreci on dokuzuncu yüzyılda başlamış olsa da, ulus devletin kurulması, Türkiye toplumunun batı Avrupa modeli örnek alınarak dönüştürülmesinde en kritik rolü oynamıştır. Gerçekten de batılılaşma yolunda bir dizi düzenleme ve değişiklikler toplumun eğitilmiş, şehirli tabakası tarafından içtenlikle benimsenmiştir. Laik ve modern bir eğitim sisteminin kurulması bu gelişmenin hayati öneme sahip olan bir parçasıdır. Halifeliğin kaldırılışından sonra, öğretimde birliği sağlamak amacıyla 3 Mart 1924'te 'Tevhidi Tedrisat Kanunu' çıkarıldı. Bu yasa ile bütün okullar Mili Eğitim Bakanlığı (MtByna) bağlanmış ve böylece ikili eğitim sisteminden uzaklaşmıştır. Yeni kurulan Devlet, medrese ve dini okulları kapatarak laik eğitim düzenine yönelmiştir.

20 Nisan 1924'de kabul edilen Teşkilat-ı Esasiye Kanunu'nun 87'nci maddesinde "İlköğretim bütün Türkler için mecburi ve devlet okullarında parasızdır" denilerek, Cumhuriyet döneminde ilköğretim zorunlu kılınmıştır. Kampanyalar ve "millet mektepleri" gibi okuma-yazma seferberlikleri başlatılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında yüzde onlarda olan okuma-yazma oranı görece iyileştirilmiş, yukarı çekilebilmiştir.

Tek partili dönemin eğitim politikaları, batıya yönelmiş yeni rejimin sosyal, politik ve kültürel değerlerinin benimsenmesini sağlayıcı bir anlayışa dayanıyordu ve eğitim programı aynı zamanda yeni kurulan ulus devletin kurumsal yapısının oluşmasına destek vermek üzere kavramlaştırıldı. Bu dönemde eğitimin politik ve kültürel sosyalleştirme işlevi öne geçmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının 19 Aralık 1923 genelgesinde "Mektepler Cumhuriyet esaslarına sadık kalmayı telkine mecburdur." denilmiştir (Akyüz, 1993).

Bu dönemde temeli atılan ve günümüzde de uygulanmaya devam edilen eğitim politikasının diğer bir yönü de Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde yaşayan farklı etnik yapıların inkarı, onların kültürel gelişiminin engellenmesi ve "milli" olmanın "Türk" olmaya eş değer görülmesi olmalıdır. Günümüzde anadilde eğitim hakkı üzerindeki baskıcı ve yasağcı Devlet politikası, bu sürecin devamının bir göstergesidir.

Türkiye Cumhuriyeti, rejime güven duyulmasını sağlama ve kurulan ulus devletin temel değerlerini toplum bilincine yerleştirme gibi ivedilikli konular yanında, kapitalizmin ekonomik alt yapısını devlet eliyle kurma gibi bir sorun ile de karşı karşıya kalmıştır. Buna bağlı olarak, Cumhuriyetin ilk dönemlerinde olmasa da özellikle kapitalist ekonominin işlerlik kazanmaya başladığı yıllardan itibaren, modern toplumlarda eğitime yüklenen ekonomik işlev, Türkiye'de de eğitim sisteminin gelişmesinde belirleyici olmaya başlamıştır (Ünal, Özsoy, 1999).

Cumhuriyet döneminde tüm üstyapı kurumlarında ulusal kapitalist pazann yaratılması çabalarına paralel olarak yapılan değişiklikler, ufusafcı bir yaklaşım oluşmasını ve gelişmesini sağlamaya yönelik olmuştur. Bu oluşumun sağlanması yolundaki en önemli araçlardan biri olarak da eğitime özel bir önem verilmiştir.

Batılı anlayışa sahip modern şehirli bir kültürün yerleştirilmesini amaçlayan programlar hazırlanmıştır. Ders kitapları da bu tür bir anlayışla yazılmıştır. Dahası, örgün eğitim dışında kalan yetişkin nüfusa yönelik politik sosyalleştirmeyi amaçlayan girişimler de vardır. Bu girişimlerin en önemlileri şehirlerde kurulan halk evleri ve kırsal kesimlerde faaliyet gösteren halk odalarıdır.

Ayrıca ekonomik olarak yoksul, kaynakları sınırlı olan bir ülke için eğitimin önemi apaçık ortada idi. Bireylerin endüstriyel ve hizmet sektörünün tüm işleri için yetkin meslek sahipleri olarak yetiştirilmesi gerekli idi. Dahası, tarım ve endüstrideki üretimin acil olarak artırılması gerekiyordu. Bu dönemde gerçekleştirilen köylüye yönelik projelerde onların üretimini artıracak eğitici programlara ağırlık verildiği görülür. Milli Eğitim Bakanlığının 1938 ve 1939 da başlattığı Gezici Köy Kadınları kursları ile Köy Erkek Sanat Kursları bunlar arasındadır.

1936 yılında açılan Eğitim Kursları, okur-yazar ve askerde çavuşluk, onbaşılık yapan ve sınavla seçilen köy gençlerini 6-8 aylık mesleğe hazırlık döneminden sonra köyde öğretmen olmak için hazırlamıştır. Eğitim deneyimi ilköğretimin, köylerde okur yazarlığın yaygınlaşmasında yararlı bir açılım olmuştur.

Eğitmen deneyiminin ardından, Cumhuriyet tarihinde kırsal kesimin eğitimi, toplumsal ve kültürel ilerlemesine yönelik en önemli eğitim atılımı, "Köy Enstitüleri" yoluyla yapıldı. Köy Enstitüleri, eğitim yoluyla, köyü değiştirmeye yönelik bir denemeydi. Ancak bu değişimden rahatsızlık duyan kesimler tarafından bu girişim engellendi.

Cumhuriyet dönemi eğitim politikasına kaba taslak bakıldığında eğitimin bir hak ve özgürlükler alanı olarak benimsenmediğini görürüz. Benimsenen hedef; "ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olan devleti ve onun tasada, kıvançta, ortak düşüncelere sahip milletini sınıfsız, zümresiz, kaynaşmış bir şekilde çağdaş uygarlık düzeyine ve hatta onun üzerine çıkarmaktır". Eğitim toplum pahasına devleti güçlendirmek için "devletin milletince" yerine getirilmesi zorunlu olan ödev olarak tasarlanmıştır (Özsoy, 2004).

İkinci Dünya Savaşı sonrası gelişen yeni dünya sisteminde Türkiye'nin ABD'nin önderliğindeki kapitalist blok içinde yer almayı sürdürmesi eğitim alanını doğrudan etkilemiştir. 1946'dan sonra Türkiye kapitalizminin ulaştığı aşamada eğitim, tek parti döneminden farklılıklar göstermiştir. "Sanayileşmenin hız kazanmasına koşut olarak, İkinci Dünya Savaşı sırasında, mesleki ve teknik eğitim okulları yaygınlaştırılmıştır." (Aktar, 1993, Akt. Ünal, 1999).

Savaşın sona ermesini izleyen 1946 yılı Türkiye için yeni bir dönüm noktası sayılır. Pazar ekonomisinin ağırlığını hissettirmesi, tarımda makineleşme, kentleşme, iç göç, nüfus artışı gibi faktörler eğitim politikalarını da etkilemeye başladı. Daha sonraki yıllarda da ortaöğretimin büyümesi, imam hatip okullarının ve yabancı dilde eğitim yapan özel ve resmi ortaöğretim kurumlarının yaygınlaşması hep bu toplumsal belirlenim ile açıklanabilir.

Tek parti rejimi altında yaklaşık 25 yıl boyunca sürdürülen "milliyetçi" eğitim politikalarının ardından 1945 sonrası "milliyetçi-maneviyatçı" bir eğitim politikası yaşama geçirilerek din, tekrar okul sistemi içerisine sokulmaya başlandı. 1950 yılından sonra ise örgün eğitim giderek derinleşen bir kargaşa yaşamaya başlamıştır. Cumhuriyetin kurulması ile girilen kimi reformlardan geri adım atılmıştır. Okullara din dersi konulması, imam hatip okullarının yeniden açılması, köy enstitülerinin kapatılması bunlar arasındadır. Bu dönemin eğitim politikalarında belirleyici bir etken de, hiç kuşkusuz İkinci Dünya Savaşı sonrası Türkiye-ABD ilişkileri ve NATO üyeliği gibi gelişmeler nedeniyle eğitim sisteminin de Amerikan etkisi altına girmeye başlamasıdır.

Planlı kalkınma sürecine geçişle birlikte, eğitimin işlevi de yeni bir boyut kazanarak ekonomik gelişmeyi sağlayan bir araç olarak görülmüştür. Bu dönemde eğitimin iki temel işlevi vardır. Birincisi, yeni kurulan ekonomik yapıya uygun insan gücünün yetiştirilmesi diğeri ise bu ekonomik yapıyı içselleştirmiş ve kalkınma hedeflerine uyumlu değer ve davranışları benimsemiş bireyleri yetiştirmek ve kalkınmaya engel olabilecek değer ve davranışları değiştirmektir. Bu dönemde eğitimin planlanmasında, ilköğretimde sınırlı bir boyutu ile sosyal talep yaklaşımı, orta ve yükseköğretimde ise insangücü gereksinimleri yaklaşımı kullanılmıştır. İlköğretimde okullaşma oranının yüzde yüze çıkarılması hedefine yönelik bir planlama söz konusu olmuştur. Bu hedefin belirlenmesinde ise siyasal sistem açısından "iyi yurttaş" yetiştirme başlıca etken olmuştur. Bu dönemde orta ve

yükseköğretim için kullanılan insangücü gereksinimleri yaklaşımı, sanayi üretimini belli bir oranda artırmak için gerekli olan insangücü niteliklerinin kestirilmesi ve eğitim sisteminin, bu nicelik ve nitelikte insangücünü yetiştirmek üzere düzenlenmesine yönelik teknik bir süreçtir (Ünal, 1999). Eğitim planlamasına esas oluşturan insangücü gereksinimleri yaklaşımı, dayandığı sayıtlar ve eğitim sunumunun ekonomik sistemin insangücü gereksinimlerini karşılama hedefine yöneltilmesi nedeniyle eşitsizlik yaratan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, eğitim hakkına sahip olması gereken tüm nüfusa eğitimin sunulmasını hedef olarak almayan, ekonomik sistemin işine yaramayan kazanımları değersiz sayan, bireyin kendini yetkinleştirme ve geliştirme gereksinimini yok sayan bir yaklaşım olması nedeniyle eğitim hakkını dışlayan bir temele oturmaktadır.

1961 Anayasası'nda, eğitim, öğretim ve bilim konusunda özgürlükçü, laik ve sosyal devlet anlayışına uygun bir yaklaşım görülmekteydi. Ancak, 12 Mart 1971 yılındaki askeri müdahale sonucunda yapılan Anayasa değişikliği ile üniversitelerin bilimsel ve idari özerklik hakkı kaldırıldı ve üniversiteler devletin yürütme organına bağlandı. 12 Mart askeri muhtırası sonrasında sıkıyönetimin ilan edilmesi ile "Balyoz Harekatı" başladı ve binlerce muhalif işçi, öğretmen, öğrenci, genç tutuklandı, kitle örgütleri, sendikalar, dernekler kapatıldı, öğretmenlerin kitle örgütü TÖS yasaklandı ve binlerce üyesi tutuklandı.

Bülent Ecevit başkanlığında kurulan Koalisyon Hükümeti (26.01.1974-17.11.1974) döneminde, ilk ve orta öğretime mecburi "Ahlak Dersi" konulması, 12 Eylül 1980 darbesinden sonra okullara konulan zorunlu "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" derslerinin de habercisi oldu. Hükümet programında yer alan bir başka madde ile orta öğretimdeki meslek okullarının ikinci dönem mezunlarının üniversite ve yüksek okul giriş sınavlarına katılabilmeleri sağlandı. Bu madde ile imam hatip okulu mezunlarının üniversitelere girmeleri desteklenmiş oluyordu.

1973 tarihinde çıkarıldığından itibaren Türkiye eğitim sisteminin yapısını, ideolojisini belirleyen en önemli doküman 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'dur. Maddeleri incelendiğinde 1983 yılında yapılan değişikliklerle birlikte milliyetçi-dinci eğitim ideolojisinin çok açık olarak vurgulandığı bu kanun, bugün de Türkiye'de eğitimin Anayasası olarak, düzenleyici ve emredici işleve sahiptir.

1980'den günümüze kadar uygulanan politikalarla Türkiye'de eğitimin ticarileştirilmesi ve devlet okullarının paralı hale getirilmesi konusunda oldukça yol alınmıştır. Son yirmi yılın deneyimleri eğitim sisteminin çürüyüşüne ve toplumun hiçbir kesimi tarafından savunulamaz duruma gelmesine neden olmuştur. Devlet okullarında paralı eğitim uygulamaları 1980'li yıllarda yeni bir döneme girmiştir. 1980'lere kadar Devletin sorumluluğu olarak kabul edilen eğitim, 80'lerden sonra geri plana itilmiştir. Dönemin Başbakanı Turgut Özal, sosyal devletin modasının geçtiğini ilan etmiştir. 1980 darbesinin lideri ve daha sonra kendisini Cumhurbaşkanı seçtiren Kenan Evren ise 1986 yılında o dönemin tek özel üniversitesi Bilkent'in açılış konuşmasında "12 çocuğu var, 12'sini de Devlet parasız okutuyor. Bu sosyal adalet mi?" diyerek halkı eleştiriyordu. Aynı yıl Başbakan Özal, Yıldız Üniversitesi'nin yeni öğretim yılının açılış konuşmasında "sağlık ve eğitim harcamalarını Devleti sırtındaki kambur" olarak ilan etmiştir. 1980 darbesinden hemen sonra "kendi okulunu kendin yap" kampanyasının başlatılmış olması da bu konuşmalardan bağımsız değildi.

Anayasanın 42'nci maddesinde, "Kimse, eğitim ve öğretim haklarından yoksun bırakılamaz. ... İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır. ... Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır." diyerek Devlete eğitim olanaklarını sağlama görevini vermiştir. Çünkü, eğitim hakkı, sosyal ve ekonomik koşulların büyük ölçüde etkisi altındadır. Gerekli ekonomik koşullar sağlanmadıkça kişiler bu haktan yeterli biçimde yararlanamazlar. Şu halde kişilerin,

Anayasa ile garanti altına alınmış olan eğitim hakkından yararlanabilmeleri için bunun gereği olan olanakların kişiye Devlet tarafından sağlanması gerekir.

Her şeyden önce Devlet, nitelikli öğretmenler yetiştirmek, okul araç ve gereçlerini sağlamak; maddi olanakları olmayanlara parasız yatılılık, burs, kredi ve gerekli diğer yardımları yapmak şeklinde eğitim olanaklarını kişinin yararlanmasına hazır bulundurmaktadır. Bunun için de gerekli olan kaynaklar Devlet tarafından ayrılmalıdır. Ancak eğitime ayrılan bütçenin yetersiz kalması, eğitim giderlerinin bir çok kanal üzerinden veliden toplanmasını ortaya çıkartmaktadır. Günümüzde devlet okullarında öğrencilerden çeşitli amaçlarla yaklaşık 30 farklı kalemde para toplanıyor (Keskin, Demirci, 2003). Vakıf parası, dergi parası, temizlik parası, kayıt parası, katkı payı gibi adlar altında toplanan bu paralar, Türkiye'de eğitimin devlet eliyle ve devlet içinde ticarileştirildiğini göstermektedir.

Türkiye'nin 1980'den beri uyguladığı özelleştirme politikaları kamusal alanın küçültülmesine neden olmaktadır. Uyum programları adı altında sürdürülen uygulamalar ile eğitimin yükü büyük oranda velilerin omuzlarına yıkılarak eğitim hakkı büyük bir tahribata uğratılmıştır. Eğitim; piyasacı-ticari-parasalıcı bir anlayış ile sarmalanmış, veliler çocuklarını okutabilmek için milyonlarla değil artık milyarlarla ifade edilen rakamlarda harcama yapmaktadırlar. Velilerin yaptıkları harcamalara bakıldığında Türkiye'de eğitim/öğretimin öyle ifade edildiği gibi bedava olmadığı anlaşılmaktadır. 2003 yılında ilk ve ortaöğretimde, velilerin yaptığı bir yıllık harcama kalemlerinin toplam tutarı yaklaşık 17,2 katrilyona ulaşmıştır. Bu rakam bütçeden eğitim için ayrılan kaynağın neredeyse 2.5 katı bir büyüklüğe sahiptir. Vergi gelirlerinden eğitim için ayrılan pay ise sadece 7 katrilyondur.

Bu uygulama, eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesinin başlangıcını oluşturmaktadır. Bir veli, devlet okulunda okuyan çocuğu için yıllık olarak hiç küçümsemeyecek bir para ödemektedir. Bu; velileri, öğrencileri, öğretmenleri, idarecileri ve toplumu özel okula "alıştırma" yöntemidir. Aslında eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesi dendiğinde aklımıza üç ana başlık gelmektedir: (1) Özel okullar, (2) eğitim harçları (katkı payı, harç vb.), (3) özel dershaneler. 1932-33 öğretim yılında 57 özel ilkokul ve 36 özel lise vardı. 1999-2000 öğretim yılında 718 ilköğretim, 457 lise sayısına ulaşmıştır. Öğrenci sayısı da hızlı bir biçimde artmaktadır. Geçen yıla kadar uygulanan katkı payı ve bu dönemde artarak devam eden bağış, karne parası, kurs ücreti vb. talepler ile Devlet tarafından sağlanan kamusal eğitim bile giderek ancak "paranın satın alabileceği" bir hizmet haline gelmiştir. Başlangıçta fen, lisan, sanat öğrenimi için açılan ve özel okul gibi düşünülen özel dershaneler bu günkü statülerine 625 sayılı Yasa ile kavuştu. Tüm illerde ve bir çok ilçede açılmış olan özel dershaneler, birer ticari kurum olarak paralı eğitim vermektedir. Kalıp bilgilerle test cambazlığı yaparak sınavlı sistem üzerinden piyasasını oluşturmaktadır. Çalışma yoğunluğu, çalışanların sözleşmeli olması, stres ortamı vs. gibi özellikleri ile özel dershaneler eğitimde özelleştirmenin somut örnekleridir.

Eğitim sektöründe okulları şirket, öğrencileri ve velileri müşteri olarak kabul eden düzenlemeler son yıllarda çıkarılan yönetmeliklerle uygulamaya geçirilmektedir. Bunlar, "Eğitim Bölgeleri ve Kurulları Yönergesi", "Toplam Kalite Yönetimi ve Müfredat Laboratuvar Okulları Yönetmeliği" ve diğer düzenlemelerdir.

Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi, 19 Ekim 1999 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Yönergede eğitim kurumlarındaki eğitim personelinin, ders araç ve gerecinin, fiziki kapasitenin, ortak, etkili ve verimli kullanılması belirtilmiştir. Okulun iç ve dış öğeleri ile yerel yönetimler, özel sektör ve gönüllü kuruluş temsilcilerinin eğitim yönetimi ve karar süreçlerine katılımı ile katkılarının sağlanması; okulun çevre ile bütünleştirilerek çevrenin övünç kaynağı hâline dönüştürülmesi ve akademik çevre ile okulun her alanda iş birliğine teşvik edilmesi; böylece eğitimde 'kalitenin' yükseltilmesi ve sürekliliğinin sağlanmasına imkân verecek eğitim bölgeleri ve eğitim kurullarının oluşturulması istenmektedir. 2002-2003 MEB verilerine göre 1516 eğitim bölgesi oluşturulmuştur.

Eğitim B6lgeleri ve Eğitim Kurulları Y6nergesi; 10 Ağustos 1999 tarih ve 23782 sayılı Resmî Gazetede yayınlanarak y6r6rl6đe giren Norm Kadro Y6netmeliği'ne dayandırılarak çıkarılmıştır. Bu iki yeni uygulama birbirini tamamlamaktadır. Eğitim alanında esnek çalışma olarak tanımlayabileceğimiz, Norm Kadro uygulamasıyla; 6đretmenlerin 21 saatlik zorunlu çalışma s6resini tamamlamak 6zere koordinat6r okul m6d6r6n6n 6nerisiyle g6revlendirileceği h6km6 getirilmiştir.

6zelleştirme ve k6leleştirmenin 6nemli adımlarından biri olan norm kadro y6netmeliği ile okullar bir araya getirilerek 'eğitim b6lgeleri' oluşturulmuştur. Her eğitim b6lgesi b6nyesinde, D6nya Bankasınca finanse edilen bir M6fredat Laboratuvar Okulu (MLO) hedeflendi. B6ylece MLO merkezli her eğitim b6lgesinin, bir işletme birimi olarak 6zel şirketlere devrinin koşulları hazırlanmış oldu. Norm kadro ile çakılı kadro içindekilere fazla hizmet y6k6 getirilerek, "ok performans az 6cret, mesai fazlasına hiç 6cret" koşullarına hazırlama s6reci başlatıldı. Ayrıca norm fazlası diye resen ataması yapılan eğitim emekçilerine y6nelik, depo okul uygulaması, Iř Yasasında geçen '6d6n işçilik' uygulamasını dayatmanın hazırlık aşamasıydı.

6zelleştirme/ticarileştirme girişiminin bir diğer adımı da toplam kalite y6netimi (TKY) uygulamaları oluşturmaktadır. TKY hazırlıkları Milli Eğitim Bakanlığı'nda, D6nya Bankası destekli Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MGEP) kapsamında 1990 yılında başlamıştır. Bakanlığın 19.10.1999 tarih ve 401 numaralı genelgesiyle uygulamaya konulmuştur. TKY ıkışı itibariyle ideolojik bir yaklaşımdır. İdeolojik bombardıman olarak kabul edebileceğimiz bir çok kavram TKY eğitimlerinde sıkça kullanılmaktadır. TKY ile istenen temel hedef, daha fazla k6r elde etmek için kapitalizmin çıkarlarını yeniden tesis etmektir (Aydoğanoğlu, 2003).

TKY, "kalite" aldatmacasıyla kamuoyunu yanıltan bir kılıf içinde liberalizasyonun dayatılmasından başka bir Şey değildir. Egemenlerin kaliteyi, sıfır hata ile m6şteriye hizmet sunma olarak dillendirmeleri, aldatıcı ve kendi içinde çelişkilerle dolu bir s6ylemdir. 6nk6 sıfır hata ile 6retilen mal, uzun s6reli kullanımı garantili mal demektir. Bu da kapitalizmin k6r ve pazar sistemine ters d6şen bir durumdur. 6nk6 s6rekli k6r elde etme g6d6s6ndeki serbest piyasa sistemi, pazarın s6rekli canlılığına ve sirk6lasyonuna bağlıdır. Sıfır hata ile 6retim ise, pazar sirk6lasyonunu yok eder. Demek ki, kalite aldatmacasının altında yatan bu değil; maksimum k6r, az 6cretle çok 6retimdir.

Bir işletme y6netim modeli olan TKY, 6retim her unsurunun daha fazla kar için yeniden d6zenlenmesidir. TKY'de sık sık anılan i m6şteri-dış m6şteri gibi bazı terimler eğitim sistemine de uyarlanmıştır. İ m6şteri 6đretmen ve 6đrencileri, dış m6şteri kavramı da velileri anlatmaktadır. 'M6şteri' kelimesi bile bu y6netim modelinin nasıl ticari bir mantık taşıdığını ortaya koymaktadır. Okulları tamamen ticarethane ve k6r getiren yerler, 6đretmeni bir satış elemanı ya da pazarlamacı, 6đrenciyi hizmet alan bir m6şteri, veliyi de bunun finans6r6 olarak g6ren bu anlayış, işin mali y6k6n6 tamamıyla velinin 6st6ne yıkma niyeti taşımaktadır. Eğitim sekt6r6nde TKY, 6đrenciyi m6şteri kabul eden, m6şteriye kaliteli hizmet adı altında da, eğitim emekçilerinin az 6cretle çok performansını esas alan bir liberalleştirme politikasıdır. Kalite emberi içinde beynini ve bedenini, k6rı arttırma uğruna harcayan çalışanın performansını 6l6t alır. Eğitimin kalitesini, mevcut sermaye sisteminin her Şeyden azami k6r etme g6d6s6nden bağımsız olarak ele almak olası değildir. TKY eğitim emekçilerinin sermaye tarafından diğer emekçiler gibi k6leleştirilmesi ve eğitimin alınıp satılabilir bir meta haline gelmesinden başka bir Şey değildir. Eğitimde toplam kalite uygulamaları okulların birer şirket gibi davranmasını sağlayacak davranış kurallarını yaygınlaştırmaktadır.

TKY'nin deney alanı MLO'lardır. Eğitim sisteminde bir yeniden yapılanma projesi olarak g6r6len MGEP kapsamında 7 coğrafî b6lgeden seçilen 208 MLO kurulmuştur. MLO'lar geliştirilen yeni eğitim programlarının ve yeni y6netim yaklaşımlarının sistemin geneline yaygınlaştırılmadan deneneceği ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtılacağı deneme okulları olarak d6ř6n6lm6řt6r. TKY uygulamasının altyapısını oluşturan

MLO'larda Okul Gelişim Modeli (OGM) olarak adlandırılan bir modelin gereği olarak okullarda Okul Gelişim Yönetim Ekipleri (OGYE) kurulmuştur.

OGYE, her okulu bir işletme gibi gören uluslararası sermayenin, o kurumun çalışanlarını, veli ve öğrencilerini bir bütün olarak 'işletme' mantığına hazırlama projesidir; okulların özelleştirilmeye hazır hale getirilmiş MLO standartlarına ulaştırılmasının etüdü olan bir uygulamadır. Eğitimde özelleştirmenin önemli bir parçasını oluşturan bu proje TKY'nin uygulamasının adeta laboratuvarı durumundadır. OGYE, okullarda eskiden uygulanan ve aslında eğitim öğretimin gerek kullanılan araç-gereçlerin bakımı onarımı, verimli kullanımı gibi tutumlu olmayı öğrencilere bir davranış biçimi olarak öğreten; gerekse de bulunan mekanların güzelleştirilmesini okulun güzelleştirilmesinden yola çıkarak pekiştirilmiş bir davranışa dönüştürmeyi amaçlayan bir takım eğitsel kol faaliyetlerini birleştirip yeni imiş gibi sunmaktadır.

Bu proje ile hedeflenen öncelikle okulları satılabilecek albeniM bir hafe getirmek ve müşteri olarak görülen öğrenciyi görsel olarak memnun etmek ve bu sayede de kendisinin sürekli müşterisi olmasını- sağlayacak bir durumda tutmaktır. Asıl amaçlanan da budur.

MLO'larda katılımcılığın ve demokratikliğin bir modeli olarak sunulan OGYE'nin işleyişine baktığımızda bunun basit bir hileden başka bir şey olmadığı görülmektedir. Şöyle ki katılımcılık adına kurulan okul gelişim yönetimi ekibi, doğrudan okuf müdürüne bağlıdır. Planlama, organizasyon ve görevlendirmeyi yine okuf müdürü yapar, toplantılara başkanlık eder.

OGYE projesinde, her zaman, özellikle de kayıt dönemlerinde velilerin tıy bırakılmayacak şekilde yolan, ama kimi zamanlar büyüklerinin lafım dinlemeyip 'kazi bağırtarak yolan' okul koruma derneklerinin/okul aile birliklerinin ilişkilene biçiminde zaten hiçbir değişme yok. Vatandaşın soyulmasının OGYE içinde devamından başka bir işe yaramamaktadır. Ayrıca diğer katılımcılar içinde yer alan sivil toplum örgütü temsilcisi, mahalle muhtarı, sanayi ticaret odaları temsilcilerinin kararlarda oy kullanmalarının ölçütlerinin olmayışı da ayrı bir soru işaretini doğurmaktadır.

OGYE'nin görev tanımlarına baktığımızda temel felsefesinin kaynak sorununa ve personele yaklaşımında saklı olduğu görülmektedir. OGYE' nin bir görevi "sağlanacak mali kaynakları (yardım, kermes, geceler vb.) yerinde kullanarak okul bütçesini hazırlar ve yönetir, okul toplumunu, velileri bilgilendirir" şeklinde tanımlanarak okulların bir işletme mantığı içinde ele alındığını, kaynak yaratımının okulun kendi olanaklarına bırakılmasının başından beri hedeflenen her alanın özelleştirilmesi gibi eğitimin de özelleştirilmesine önemli bir zemin hazırladığı bir süreç yaşatılmaya çalışılmaktadır.

OGYE'nin okul personeli ile ilgili görevi "Personel için görüşme formlar» düzenler, değerlendirir." şeklindedir. Bu ise okulda çalışan personelin (öğretmen ve diğer personel) performansının değerlendirilmesini anlatır. İşte TKY hizmetindeki performans ölçümünü gerçekleştiren OGYE, özefikfe personelin performansının değerlendirilmesinde OGYE'nin diğer katılımcılarından olan sivil toplum örgütünün temsilcisi (TOBB ya da sanayi odası temsilcisi) muhtar ve okul aile birliğinin temsilcilerinin oy hakları burada olacaktır\*

OGYE felsefesinde önemli kavramlardan birisi de "stratejik planlama"dır. Bununla bir yılın bitiminde bir değerlendirme yapıp eksiklik varsa tespiti yapılır ve gelecek yıl için okulun eğitim-öğretim ihtiyaçları (gerek personel düzeyinde gerekse de okulun fiziki ihtiyaçları doğrultusunda) belirlenerek bir sonraki yılın planlaması yapılır. Bu planlama okulun gerek eğitim politikası gerekse de kaynak yaratımından personelin 'verimliliğini arttıracak' önlemlere kadar her şey planlanarak okulda eğitimin kalitesi artırılarak piyasada rekabet edecek düzeyde kalması hedeflenmektedir. Dikkat edilirse kaynak yaratımı ve personelin verimliliğini arttırıcı önlemler gibi kavramlar sürecin mantığının anlatımında anahtar kavramlardır. Kaynak yaratma kavramında herkesin bildiği öğrencilerden şimdiye kadar katkı payı altında alınan paralar ve arkasından diğer yerel kaynakların harekete geçirilmesi denilerek çeşitli adlar altında yine öğrenci velilerinin

cebine giden eller görülmektedir. Şu anda biraz da 'Deli Dumrul'ca toplanan bu paralar, "kamu reformuyla" okulların yerellere, buralardan da özellere devredilmesiyle daha büyük meblağlarla zorunlu hale getirilmesinin etüdünü oluşturmaktadır.

Personelin verimliliğinin artırılması deyimi oldukça anlamlıdır. Çünkü bu kavramın altında neo-liberalizmin bütün kuraldışı vahşi sömürsünün her türlü biçimleri yatmaktadır. Bu deyim okuldaki çalışma yaşamında yer alan tüm eğitim emekçilerinin gerek çalışma saatlerinin uzunluğu gerekse de ağırlaşan işini ve eğitim emekçilerinin birbirleriyle olan ilişkilerini ortadan kaldıracak denli birbirine düşman etmeyi akla getirmektedir. Sendikalaşma ve her türlü örgütlenmeyi de ortadan kaldırmayı hedefleyen neo-liberalizm kendisini performans ölçümleriyle personelin verimliliğini artırma yöntemi adıyla meşrulaştırma çabasıdadır.

MEB, performans ölçme tekniğini 2002-2003 öğretim yılı içinde, 'Okulda Performans Yönetimi Modeli' olarak, 23 ilde 208 okulda pilot uygulama biçiminde başlattı. Öğretmenin ve diğer eğitim çalışanlarının sözleşmeliliğini, yeteri-yetersizliğini, ücretlerini belirleyecek olan bu sistem, sermayenin yeniden yapılandırılmada diğer emekçi kesimlere olduğu gibi eğitim emekçilerine de indireceği darbedir. Performans ölçme sistemi, ülkenin ihtiyaçlarından çok, ulus ötesi şirketlerin ticaretine açılması hedeflenen eğitim hizmetlerinin liberalizasyonundan başka bir şey değildir. GATS'la verilen taahhütlerin reform olarak uygulanma vakti yaklaşıyor. Bu amaçla gerçekleştirilecek yapısal değişikliklerin zemini birkaç yıl içinde sırasıyla OGYE, MLO, TKY, Norm Kadro gibi uygulamalarla hazır hale getirildi.

Öğretmenin performansını, kamuoyuna açıklamayı esas gören bu sistemin, müşteriye maliyeti yüksek bir hizmet sunmak için reklam amacıyla kullanacağı bir şeye gereksinimi olacak. Reklam, kurumun ve kurum çalışanlarının performansı olacaktır. "Performans yönetim sistemi, çalışanların işe alınmasından, eğitim ve geliştirme etkinliklerine, kariyer planlamasına, ödül ve teşvik ile ücretlendirme sistemine kadar çok boyutludur." Kiminle ve ne şekilde sözleşme yapılacağını, bu performans yönetim sistemi belirleyecektir. Kâra dayalı piyasanın işe alacağı personelde öncelikle az ücretle çok iş yapmaya göstereceği rızayı ölçeceğini tahmin etmek zor değildir. Bunu kabul edenin performansı iyi sayılacaktır.

İşe almada işverenin kriterlerinin peşin kabulünün yanı sıra personel, 10 yıl boyunca iş güvencesiz bir deneme süresinde sürekli işini kaybetme tehdidi altında kalacaktır. Sonuçta işini kaybetmemesinin hiçbir garantisi yoktur; çünkü amaçlar kısmında baş köşeye yerleştirilen bir tehdit var: İşten çıkarma. Diğer bir tehdit de, atama ve tayinler. Uygun görüldüğü yere gitmek zorundadır.

Performans değerlendirme sisteminin iç yüzü kamufle edildiği için olsa gerek, kabullenilmiş gibi görünüyor. Oysa ne emekçiler, ne de eğitim hizmetinden yararlanacak olan veli ve öğrenciler açısından kabul edilebilir bir yanı vardır. Çünkü, eğitim sektörüne talip olan ulus ötesi şirketlerin kârını azami ölçüde arttırmayı, eğitimin serbest piyasa koşullarına göre satın alınacağı ve eğitim emekçilerinin kölelik koşullarında çalışmaya zorlanacakları ortamı hedefleyen bir sistemdir. Devletin yeniden yapılandırılması adıyla reform diye yutturulan tüm yıkım yasalarının sadece bir basamağıdır.

Apolet yasası, MEB performans ölçümü doğrultusunda öğretmenleri sınıflandırmaya gitmiştir. Eğitim emekçilerini birbirine düşüren ve örgütlenmeyi zayıflatan bu yasa, aynı zamanda eğitimi ticarileştirerek emekçiler için ulaşılamaz bir duruma getirmektedir. Öğretmenlerin bir kısmının başöğretmen ve uzman öğretmen olarak bölünmesi, gerçekte aynı işi yapan kişiler arasında ücret eşitsizliğine neden olacak ve özellikle okul kayıtlarında alınan zorunlu bağışların miktarı, öğrencinin baş, uzman ya da stajyer öğretmenin sınıfına girip girmeyeceğine göre belirlenecektir. Bu durum eğitimin hak olma niteliğini yitirmesine neden olacaktır.

## EĞİTİM HAKKINA ERİŞİM VE ENGELLER

Eğitim hakkına erişim ile ilgili olarak pek çok engel ve eşitsizlik sayılabilir. Bunların bir kısmı istatistiklerle gösterilebilmekle birlikte, önemli bir kısmı ile ilgili veri toplama sorunu yaşanmaktadır. Ülkelerin gelişmişlik göstergelerinden birinin de istatistik bilgi toplama olduğu düşünülecek olursa Türkiye'de yaşanan veri toplama güçlüğü oldukça anlamlıdır. Örneğin, zorunlu olmasına rağmen ilköğretimden yararlanamayan yaklaşık bir milyon çocuğun bu eğitimden yararlanamama nedenleri bilinmemekte ya da başka bir ifade ile buradaki hak kaybının doğru tanımlanmasını ve uygun politikalar üretilmesini sağlayacak nicel ve nitel veriler sistem tarafından toplanmamaktadır. Diğer taraftan yükseköğretime geçişte farklı başarılar gösteren 70'ten fazla lise türünden kimler yararlanmaktadır? Bu okullara giden çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi nedir ve bu oldukça parçalı lise türüyle kimler desteklenmektedir? Merkezi düzeyde yapılan sınavlarda on binlerce çocuğun sıfır puan almasının nedenleri nelerdir? Hangi gelir grubundaki ailelerin çocukları hangi yüksek öğretim programına yerleşmektedir? Bu tür soruları çoğaltmak mümkün, ancak sistem içinde mevcut istatistiklerle bu soruları yanıtlamak zor, hatta imkansızdır.

Yukarıda kısaca değinilen tüm istatistiksel sınırlılıklara rağmen, aşağıda eğitim hakkına erişim ve eğitim hakkına erişimde karşılaşılan engeller ve eşitsizlikleri ortaya koyan nicel göstergeler sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

### Nüfusun Eğitim Durumu

Türkiye'de 2000 yılı nüfus sayımı sonuçlarına göre, 6 ve daha yukarı yaşta 59.859.243 kişi bulunmakta, bunların % 35'i (20.782.889) köylerde, % 65'i (39.076.354) ise şehirlerde yaşamaktadır<sup>1</sup>. Toplam nüfusun % 12,7'si okuma-yazma bilmezken, okuma-yazma bilip bir okul bitirmeyenlerin oranı % 21,5, ilkokul % 37,0, ortaokul ve dengi meslek okulu % 10,1, lise ve dengi meslek okulu % 13,4 ve yükseköğretim mezunlarının oranı ise % 5,3'tür. Nüfusun önemli bir kısmının ilkokul mezunu (% 37,0) olduğu görülmektedir (Çizelge 1).

Türkiye'de köyde ya da şehirde yaşamak eğitim hakkına erişimi farklılaştırmaktadır. Bu nedenle köylerde ve şehirlerde yaşayan nüfusun eğitim düzeyinin karşılaştırılması anlamlı bir göstergedir. Özellikle bu gösterge, eğitimin taşınması gereken dört özellikten biri olan "erişilebilirlik" ile yakından ilgilidir.

Köylerde yaşayan nüfusun % 18,4'ünün okuma-yazma bilmediği, okuma-yazma bilip bir okul bitirmeyen nüfusun % 22,9 olduğu, nüfusun % 41,9'unun ilkokul, % 7,2'sinin ortaokul ve dengi meslek okulu, % 7,2'sinin lise ve dengi meslek lisesi mezunu olduğu ve % 2,3'ünün ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir (Çizelge 1).

Şehirlerde yaşayan nüfusun % 9,6'sı okuma-yazma bilmezken, % 20,8'inin bir okul bitirmediği ve % 34,5'inin ilkokul, % 11,6'sının ortaokul ve dengi meslek okulu, % 16,7'sinin lise ve dengi meslek okulu ve % 6,8'inin ise yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir (Çizelge 1).

Nüfusa ilişkin göstergeler eğitimin en alt düzeyi sayılabilecek okuma-yazma öğretiminin dahi tüm vatandaşlar için erişilebilir olmadığını göstermektedir. Gerek şehirlerde, gerekse köylerde yaşayan nüfusun önemli bir kısmının okuma-yazma bilmediği, bir okul bitirmediği ve ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca şehirlerde yaşayan nüfusun, eğitim olanaklarına erişim açısından köylere göre daha ayrıcalıklı olduğu söylenebilir.

<sup>1</sup> 2000 yılında Türkiye'nin toplam nüfusu 67.803.927'dir. Nüfusun eğitime ilişkin analizler, 6 ve daha yukarı yaşta nüfus için yapıldığında anlamlı sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu nedenle bu kısımda 'nüfus' ifadesi, '6 ve daha yukarı yaşta nüfus' yerine kullanılmıştır.

**Çizelge i. Türkiye'de 6 ye Daha Yukarı Yaştaki Nüfusun Eğitim Durumu (2000 YILI)**

Nüfusun Eğitim Durumu	Toplam	%	Köy	%	Şehir	%
Okuma-Yazma Bilmeyen	7.589.657	12,7	3.829.117	18,4	3.760.540	9,6
Bir Oku! Bitirmeyen	12.886.331	21,5	4.767.028	22,9	8.119.303	20,8
İlkokul Mezunu	22.166.827	37,0	8.703.052	41,9	13.463.775	34,5
Ortaokul ve Dengi Meslek Okulu Mezunu	6.027.509	10,1	1.498.615	7,2	4.528.894	11,6
Lise ve Dengi Meslek Okulu Mezunu	8.013.507	13,4	1.506.118	7,2	6.507.389	16,7
Yükseköğretim Mezunu	3.151.964	5,3	476.808	2,3	2.675.156	6,8
Bilinmeyen (1)	23.448	0,0	2.151	0,0	21.297	0,1
<b>Toplamı</b>	<b>59.859.243</b>	<b>100,0</b>	<b>20.782.889</b>	<b>100,0</b>	<b>39.076.354</b>	<b>100/0</b>

Kaynak: DİE, 2000 Yılı Nüfus Sayımı sonuçlarından hesaplanmıştır.  
(1) Mezuniyeti ya da okuma yazma durumu bilinmeyen.

Nüfusun eğitim durumuna ilişkin köy ve şehirler arasındaki eşitsizlikler bölgeler arasında da gözlenmektedir. Altı ve daha yukarı yaştaki nüfusun % 26,1'i Marmara, % 13,5'i Ege, % 12,8'i Akdeniz, % 17,2'si İç Anadolu, % 12,6'sı Karadeniz, % 8,7'si Doğu Anadolu ve % 9,1'i de Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yaşamaktadır (Çizelge 2).

Bölgeler arası farklılıkları ve eğitim hakkı ihlallerini görmek açısından altı ve daha yukarı yaştaki nüfusun bölgelere göre dağılımı ile okuma-yazma bilmeyen nüfusun bölgelere göre dağılımının karşılaştırılması oldukça önemlidir. Çizelge 2'de görüldüğü gibi, nüfusun % 26,1'i Marmara bölgesinde yaşarken okuma-yazma bilmeyenlerin % 15,6'sı bu bölgede yaşamaktadır. Oysa nüfusun % 8,7'sinin yaşadığı Doğu Anadolu, yine nüfusun % 9,1'inin yaşadığı Güney Doğu Anadolu bölgesinde; sırasıyla-okuma yazma bilmeyenlerin % 15,2'si ve % 19,1'i yaşamaktadır. Bu durum, eğitim hizmetinin yaygınlaştırılmasında Türkiye'nin doğusu ile batısı arasında var olan eşitsizlikleri ortaya koymaktadır.

Çizelge 2. Türkiye'de 6 ve Daha Yukarı Yaştaki Nüfusun ve Okuma - Yazma Bilmeyen Nüfusun Bölgelere Dağılımı (2000 Yılı)

Bölgeler	Nüfus (o/o)			Okuma - Yazma Bilmeyen Nüfus (%)		
	Toplam	Köy	Şehir	Toplam	Köy	Şehir
<b>Marmara Bölgesi</b>	<b>26,1</b>	<b>15,8</b>	<b>31,6</b>	<b>15,6</b>	<b>9,4</b>	<b>22,0</b>
<b>Ege Bölgesi</b>	<b>13,5</b>	<b>14,9</b>	<b>12,8</b>	<b>10,9</b>	<b>11,5</b>	<b>10,3</b>
<b>Akdeniz Bölgesi</b>	<b>12,8</b>	<b>14,8</b>	<b>11,7</b>	<b>11,9</b>	<b>11,1</b>	<b>12,7</b>
<b>İç Anadolu Bölgesi</b>	<b>17,2</b>	<b>15,0</b>	<b>18,4</b>	<b>13,1</b>	<b>12,0</b>	<b>14,2</b>
<b>Karadeniz Bölgesi</b>	<b>12,6</b>	<b>18,4</b>	<b>9,5</b>	<b>14,1</b>	<b>19,0</b>	<b>9,0</b>
<b>Doğu Anadolu Bölgesi</b>	<b>8,7</b>	<b>11,4</b>	<b>7,2</b>	<b>15,2</b>	<b>18,6</b>	<b>11,8</b>
<b>Güney Doğu Anadolu Bölgesi</b>	<b>9,1</b>	<b>9,6</b>	<b>8,8</b>	<b>19,1</b>	<b>18,3</b>	<b>20,0</b>
<b>Türkiye</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Kaynak: DİE, 2000 Yılı Nüfus Sayımı sonuçlarından hesaplanmıştır.

Yukarıdaki veriler, eğitimin en alt düzeyi olarak nitelendirilebilecek okuma-yazma bilmenin bile nüfusun önemli bir kısmı için sağlanamadığı ve eğitimin, herkes için halen erişilebilir bir hak olmadığı anlamına gelmektedir.

Nüfusun eğitim düzeyi bölgelere göre farklılaştığı gibi, aynı bölge içinde okuma-yazma bilip bilmeme ya da öğretim kademeleri açısından da köy ve şehir arasında farklılaşabilmektedir. Eğitim hakkı ayırım gözetmeme ilkesine dayanmakta olup, eğitim, insanın insan olmasından kaynaklanan bir hak olduğunda göre, kişinin yaşadığı mekan (köy, kasaba, şehir ya da bölge) bu haktan yoksun bırakılması sonucunu doğurmamalıdır.

Oysa altı ve daha yukarı yaştaki nüfusun eğitim durumu incelendiğinde, köy-şehir arasındaki eşitsizliklerin bölgelere göre de derinleştiği görülmektedir. Örneğin; okuma-yazma bilmeyenlerin oranı İç Anadolu Bölgesi'nde % 9,7 iken, bu oran Karadeniz Böfgesi'nde % 14,2, Doğu Anadolu Bölgesi'nde % 22,3 ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde % 26,7'dir.

Görüldüğü gibi, ülkenin doğusundan batısına, güneyinden kuzeyine, şehirden köyüne gidildikçe eşitsizliklerin daha da derinleştiği ve belirginleştiği görülmektedir, Örneğin okuma-yazma bilmeyenlerin oranı Marmara Bölgesi'nin köylerinde % 11,0 iken, bu oran Karadeniz'de % 19,1, Doğu Anadolu'da % 29,9 ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde ise % 35,2'dir. Marmara Bölgesi'nde köylerde yaşayan her 100 kişiden 11'i okuma-yazma bilmezken, Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde her 100 kişiden 35'i okuma-yazma bilmemektedir. Bu göstergenin anlamı açıktır; Devlet eğitim hakkını sağlama konusunda, ciddi hak ihlalleri ya da ihmalleri yapmaktadır. Diğer taraftan 21'inci yüzyıla "çağ atlama" söylemleriyle giren Türkiye'nin nüfusunun hâlen önemli bir kesiminin ilkökul mezunu olduğu görülmektedir. Nüfusun nitelikli ya da yüksek nitelikli kesimi olarak nitelendirilebilecek yükseköğretim mezunları ise toplam nüfusun sadece % 5,3'dür. Bu oran, Marmara Bölgesi'nde % 6,6, Karadeniz Bölgesi'nde % 3,8 ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde ise % 2,5'tir.

Türkiye'nin tüm bölgelerinde eğitimde köy-şehir eşitsizliği yaşanmakta, doğuya gidildikçe de bu eşitsizlik büyümektedir. Kalkınma ya da sürdürülebilir gelişme -adı ne olursa olsun- Türkiye ekonomisinin iyileşmesi, demokrasinin ve insan haklarının gelişmesi, özgür ve barış içinde yaşayan bir toplum oluşturulabilmesi açısından bölgesel ve köy-şehir eşitsizliklerinin giderildiği bir eğitim hizmeti sunumunun bir an önce yaşama geçirilmesi zorunludur.

#### Nüfusun Ortalama Eğitim Süresi: Türkiye Altıncı Sınıftan Terk

Eğitim hakkı açısından önemli bir diğer gösterge de, nüfusun ortalama eğitim süresidir. 2000 yılı nüfus sayımı sonuçlarına göre, Türkiye'de nüfusun ortalama eğitim süresi köylerde 4, şehirlerde 5,7, ortalamada ise 5,1 yıldır. Ortalama eğitim süresinin en yüksek olduğu bölge, 5,8 yıl ile Marmara, en düşük olduğu bölge ise 3,5 yıl ile Güney Doğu Anadolu Bölgesidir. Bu verilere göre, halen Karadeniz, Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu Bölgelerinde nüfusun ortalama eğitim süresinin ilkökul düzeyinde dahi olmadığı görülmektedir. Tüm bu verilere cinsiyet ayrımı da eklendiğinde Türkiye'nin eğitim gerçeği daha da netleşecektir. Seksen yıllık Cumhuriyet tarihinin eğitim hakkı kazanımı tam olarak budur (Çizelge 3).

Yedi bölgenin köy ve şehirleri arasında yapılan yukarıdaki karşılaştırmalar, Türkiye'nin tüm bölgelerinde eğitimde köy-şehir eşitsizliğinin yaşandığını, doğuya gidildikçe de bu eşitsizliğin büyüdüğünü göstermektedir. Kalkınma ya da sürdürülebilir gelişme -adı ne olursa olsun- Türkiye ekonomisinin iyileşmesi, demokrasinin ve insan haklarının gelişmesi, özgür ve barış içinde yaşayan bir toplum oluşturulabilmesi açısından bölgesel ve köy-şehir eşitsizliklerinin giderildiği bir eğitim hizmeti sunumunun bir an önce yaşama geçirilmesi zorunludur.

Çizelge 3. Nüfusun Ortalama Eğitim Süresi (2000 Yılı)

Bölgeler	Ortalama (Yıl)	Köy (Yıl)	Şehir (Yıl)
Marmara Bölgesi	5,8	4,8	6,0
Ege Bölgesi	5,3	4,3	6,0
Akdeniz Bölgesi	5,2	4,6	5,5
İç Anadolu Bölgesi	5,6	4,2	6,2
Karadeniz Bölgesi	4,8	3,9	5,7
Doğu Anadolu Bölgesi	4,1	3,1	5,1
Güney Doğu Anadolu Bölgesi	3,5	2,6	4,0
Türkiye	5,1	4,0	5,7

Kaynak: DİE, 2000 Yılı Nüfus Sayımı sonuçlarından hesaplanmıştır.

### EĞİTİMDE KAYNAK SORUNU

Eğitimde kaynak sorunu, kaynak kıtlığından çok, kaynaklar üzerinde söz hakkını elinde tutan grupların tercih farklılığından ortaya çıkan kaynak tahsisinde yetki kullanma biçimi sorunudur. Kaynak tahsisinde yetki kullanma biçimi sorunu ise, kaynaklar üzerindeki hakimiyetin farklı olduğu farklı ekonomik sistemlerde, farklı kesimlerin tercihleri doğrultusunda çözülür. Farklı sistemlerde hem toplumsal birikim üzerindeki güç farklı kesimlerde olduğundan, hizmetin arz biçiminde farklılıklar ortaya çıkar, hem de ekonominin (daha doğru ifadeyle, ekonomide güçlü kesimlerin, kapitalist sistemde sermayenin) tercihlerine ve bu tercihler çerçevesinde oluşturulan ideolojik şekillenmelere göre eğitim hizmetinin niteliği ve özelliği farklı algılanır ve bu algılamalar bireysel tercihler olarak yansıtılarak, hizmete olan talep öylece şekillenir. Bu nedenle, eğitimde kaynak sorunu, farklı sistemlerde, eğitimin anlamı ve değerinin nasıl kavrandığına göre karara bağlanır.

Günümüz kapitalizminin küreselleştirme akımını tüm ekonomilere dayattığı ortamda eğitimde kaynak sorunu olarak karşımıza çıkan konu, daha ilk cümlede de belirtilmiş olduğu üzere, bir kaynak kıtlığı meselesi olmayıp, kaynaklar üzerinde hakimiyet kurmuş olan sınıfların eğitim hizmetinden sağladıkları yarar karşılığında bu alana tahsis etmeye razı oldukları kaynağın, eğitim talebinde bulunanlarca, haklı olarak, yeterli görülmemesi ile ilgilidir. Diğer bir deyişle, eğitimde kaynak sorunu, teknik boyutu ile, bir arz ve talep uyumsuzluğundan çok, ekonomide güçlü kesimlerin hizmete yönelik tercihleri ile toplumsal talepler arasındaki uyumsuzluk sorunudur. Bu nedenle, bu konuyu, sistem tabanından soyutlayarak tartışmak, sorunun net olarak çözümlenip anlaşılabilirliği açısından olduğu kadar, soruna çözüm sağlama açısından da sağlıklı bir yaklaşım olarak görülemez. Aşağıdaki anlatımda, eğitimde kaynak sorunu, önce, kapitalist sistemin varolan işleyiş dinamikleri çerçevesinde çözümlenecek, daha sonra böylece belirlenen pozitif duruma karşın normatif bir yaklaşım geliştirilerek aradaki fark ortaya koyulacaktır. Daha sonraki bölümlerde ise sosyal demokrasilerde eğitimin finansman sorunu tartışıldıktan sonra, hipotetik olarak sosyalist sistemlerde eğitimin finansmanı sorunu açıklanmaya çalışılacaktır. Son bölümde ise, kısa dönemde sistem değişikliği gündemde olmadığına göre, varolan sistem içinde yapılabilecek marjinal ayarlamalar tartışılacaktır.

Kapitalist sistemde bütçe, sıkça yapılan bir yanlış algılama ve anlatımın tersine, hükümet programı çerçevesinde kamusal fonların nasıl kullanılacağını gösteren bir cetvel olmayıp, ekonomik güce hakim kesimlerin kendi çıkarları karşısında, toplumsal uzlaşmayı sağlayıcı tercihlerinin yansıtıldığı bir uzlaşma cetvelidir. Bu cetvelde, ulusal savunma ya da düzenin sağlanmasına yönelik bazı hizmetler gibi teknik olarak kamu alanı içinde bulunması zorunlu olan hizmetler yanında, sosyal ve/veya hatta bireysel nitelikte olmakla

beraber, uzun dönemde sermayeye yarar sağlayan ya da toplumsal barışı koruyarak sistemin sürdürülmesine hizmet edici nitelikli bazı hizmetler de yer alıyor olabilir. İki sistemli bir dünyada, fordist üretim süreçlerinin hakim olduğu ve iç pazara gereksinim duyulduğu bir ortamda, kamu harcamalarının büyütülmesi, bunun da sosyal nitelikli harcamalar artırılarak gerçekleştirilmesi, hem sistemin korunması ve sürdürülmesi, hem de sermayenin önünün açılması açılarından kaçınılmazdı. Tek kutuplu günümüz dünya ekonomisinde, kapitalizmin de kriz içinde bulunduğu koşullarda sosyal harcamaların budanması sermayenin dayatması altında girilen bir "siyasal uygulama"dir. "Devletin küçültülmesi" projesi, toplumun orta ve düşük gelirli kesimlerinden değil, varıl kesimlerinden gelen bir dayatmadır. Hükümetlerin bu dayatmayı uygulaması ise, "görelî bağımlılık" kuramı ile açıklanabilir bir uygulamadır. Şöyle ki, kapitalist sistemlerde sermaye, üretim, istihdam, vergi gibi çok temel toplumsal-ekonomik karar mekanizmalarını elinde tuttuğu için, politik kararlarda da başat rol oynayabilmektedir.

Kapitalist sistemlerde eğitim, dışsallığı olan "yan-kamusal hizmet" olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımda eğitim, ikili yarar sağlayan bir hizmettir. Eğitimin birincil ve asıl yararı, hizmeti elde eden bireye sağladığı yaşam boyu gelir elde etme potansiyelidir. Eğitimin bireyde oluşturduğu meslek kapasitesi, bireye, emek piyasasının koşullarına bağlı olarak, piyasa değişim değerinde yaşam boyu gelir sağlama olanağı oluşturur. Bu yönü ile eğitim, yükseköğretime hazırlama basamakları olarak görülen ilk ve orta kademeleriyle bütünleşen yükseköğretim kurumları olarak, bir tür meslek kazandırma alanıdır. Nitekim, farklı üniversitelerin farklı fakültelerinin giriş sınavları sonucunda belirlenen puanları, çoğunlukla toplumsal ideoloji (sermaye ideolojisi) doğrultusunda şekillenen bireysel tercihleri yansıtır. Zira, farklı fakülteleere olan tercih yapısı, talebelerin mezun olduktan sonra yaşam boyu sağlayacakları potansiyel gelir beklentisini yansıtır. Bu görüş çerçevesinde, toplumda gelir dağılımı eşit kabul edildiğinde ya da bu sorun ihmal edildiğinde, eğitim hizmeti birincil olarak doğrudan bireye yarar sağlayan bir hizmet olarak kabul edilir, bu nedenle de hizmet bedelinin birey tarafından ödenmesi gerektiği sonucuna ulaşılır.

Kapitalist sistemin bu yaklaşımı çerçevesinde, eğitim hizmetlerinin ikinci grup yararları da topluma dağılır. Eğitilmiş bireylerden oluşan toplumlar, eğitilmemiş bireylerden oluşan toplumlara göre daha avantajlıdır. Zira, eğitilmiş bireylerden oluşan toplumlarda siyasal davranışlardan, bireylerin birbirine karşı davranışlarına varana dek tüm alanlarda toplumsal yarar ortaya çıkar. Piyasa kuralı çerçevesinde, hizmetin toplumsal yarar bölümünün toplum tarafından karşılanması gerekir. Toplanan vergilerden bir bölümü bütçe yardımı şeklinde eğitim kurumlarına aktararak, eğitim hizmetinin toplumsal yarar bölümü karşılanmış olur.

Türkiye'deki bütçe sisteminde ilk ve ortaöğretim kademelerindeki eğitim kurumlarının genel bütçeye dahil, yükseköğretim kurumlarının ise katma bütçe ile finanse ediliyor olmaları, eğitimin dışsallık yaratan bir hizmet olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Daha açık bir ifade ile, Türkiye'de varolan kapitalist sistem çerçevesinde eğitim, ikili yarar sağlayan bir hizmet olarak algılanmaktadır. İlk ve orta düzey eğitim kurumlarının genel bütçeye dahil olmaları, bu basamakların yükseköğretime hazırlık aşaması olarak kabul edilmesi ve yararının büyük bölümünün dışsal etkileşim içinde topluma yayıldığı görüşüne dayandırılmaktadır. Nitekim, bu kademe eğitim düzeyinden mezun olanlar bir meslek sahibi olamayıp, sadece yükseköğretime aday olabilmektedir. Buna karşın yükseköğretim kurumlarının katma bütçeli olmaları ise, söz konusu kurumların gelirlerinin, katkı payı (ya da harç) ve bütçeden yapılan transferlerden oluşmasından kaynaklanmaktadır. Varolan uygulamada yükseköğretim kurumlarının maliyetlerinin büyük bölümünün genel bütçeden yapılan katkılarla karşılanıyor olması, genel ilkeye ters olmayıp, sosyal gerilimi ve patlamaları önlemek amacıyla, gelir dağılımının bozukluğunun sonuçlarını bir derece de olsa azaltmaya yönelik bir tür sosyal katkıdır. Yoksa bu uygulama, eğitim hizmetinin niteliği ile ilgili kapitalist dünyanın algılamasının değiştiğinin işareti değildir. O kadar algılama değişikliği değildir ki, neo-liberal uygulamaların yaygınlaştığı günümüz koşullarında, eğitime kamu bütçesinden

daha fazla kaynak ayırmak yerine, tam tersine, eğitime ve diğer sosyal harcamalara bütçeden daha az kaynak ayrılması, buna karşın öğrenci katkısına ağırlık verilmesi yoluna gidilmektedir.

Eğitimin emeğe nitelik kazandıran ve beşeri sermaye oluşumuna katkı yapan bir birikim aracı olarak görüldüğü kapitalist modelde, hizmet maliyetinin kısmen sermayeden alınıyor olması yanında, bizzat sermayenin ekonomi ve toplum üzerindeki gücü nedeniyle, aynı anda karar yetkisinin de, kaçınılmaz olarak, sermayeye geçmesine neden olmaktadır. Kapitalist sistemlerde bütçeleme sisteminin mantığı devletin görece bağımlılığı görüşüne dayanır; toplumsal fonlar güçlü sermaye dürtüsü doğrultusunda kullanılır. Hal böyle olunca, maliyet tasarrufu dürtüsü ile tetiklenen sermayenin davranışı, birinci aşamada eğitim hizmetinin genişliğini, ondan da önemli olarak, içerik ve niteliğini kendi gereksinimi ile sınırlı tutmak, ikinci aşamada da, piyasa olanaklarının elverdiği ölçüde, yaratılan beşerî sermayenin getirisine olabildiğince yüksek oranda el koymaktır. Bunun yolu da eğitim kurumlarını sayıca artırıp, nitelik olarak bazı kurumları öne çıkarmak, hizmetin ticarileştirilmesi yoluyla hem arzı talebe uyarlamak, hem de maliyetin olabildiğince büyük bölümünü hizmetten yararlananların üzerine yıkmaktır. Küreselleştirme akımı içinde devletin küçültülmesi ve özelleştirme politikalarının eğitime yansması bu mantığa dayandırılmaktadır. Böylece, çok sayıda niteliksiz eğitim kurumlarında şeklen eğitim yapıldığı görüntüsü sağlanırken, az sayıda nitelikli eğitim kurumlarında sermayenin gereksinimi karşılanmaktadır.

Sermaye, emeği piyasada değişim fiyatından kiraladığı için, nitelikli emeğin yüksek kullanım değeri ile piyasada oluşan ücret arasındaki fark sermayeye gitmektedir. Böylece sermaye, eğitim hizmetinin özelleştirilmesi yoluyla üretim maliyetinden kurtulmanın yanında, buna ilâveten, üretilen ve beşerî sermaye olarak algıladığı nitelikli emeğin kapitalize değerinin bir bölümüne de el koymuş olmaktadır. Kapitalist sistem içinde emeğin niteliği yükseldikçe, aldatıcı bir biçimde piyasada değişim fiyatı da yükseldiği halde, kullanım değeri daha da hızlı yükseldiği için, görece olarak nitelikli emek üzerindeki sömürü de artmaktadır.

Kapitalist sistemin yukarıda kısaca özetlenen eğitime bakış açısı ve bu bakış açısı üzerine kurulan uygulamaya, kapitalist açıklama süreci içinde meşruiyet kazandırılmaya çalışılsa da, radikal açıdan kapitalizmin irdelenmesinde eğitim hizmetinin sermaye açısından nasıl ele alındığı çok açık ve net olarak görülmektedir. Radikal görüşüne göre, kapitalist sistemlerde devletin işlevi özel sermayeye katkı yapmaktır. Siyasal erk, bir yandan kamu harcamalarını sermaye tercihleri doğrultusunda şekillendirerek, diğer yandan da kamusal finansmanın yükünü olanaklar çerçevesinde sermaye dışı kesimlere yıkarak, özel birikime katkıda bulunmaya çalışır. Özel sermayeye yarar sağlayan kamu hizmetleri ise, özel sermayenin verimliliğini yükselten girdiler ve özel sermayeye maliyet tasarrufu sağlayan girdiler olarak sınıflandırılabilir. Radikal görüşüne göre, eğitim hizmeti sermayenin verimliliğini yükselten bir tür girdidir. Kapitalist sistem mantığında eğitilmiş bireyin beşeri sermaye olarak algılanması, bu faktörün maddî sermayenin verimliliğini artıran bir bileşen olarak kabul edilmesinden kaynaklanmaktadır. Eğitimin temel bir insan hakkı ya da kişinin kendini gerçekleştirme olanağı olduğu gibi hiçbir "sol felsefe"nin ya da amacın yer almadığı bu görüşte, eğitim hizmeti tam bir meta üretimi olarak görülmektedir. Sermaye, veri standartlarda bu metadan olabildiğince yüksek yarar elde etmeye çalışırken, çok açık ki, söz konusu hizmetlerin maliyetini en düşük düzeyde tutmak ve/veya olanaklar çerçevesinde, maliyetleri hizmetten yararlananlara yıkarak, girdiyi sıfır maliyetle sağlamaya yönelir.

Radikal yaklaşımın konuya ilişkin önemli bir ikazı da, sistem içinde eğitimin kamu hizmeti olarak görülüyor olmasının, "kamu" sözcüğünün aldatıcı görüntüsü altında hizmetin toplumsal yarara dönük olarak sunulduğu anlamına alınmaması gereğidir. Zira, bu yolla devlet, özel sermayeye nitelikli emek gücünü, olanaklar dahilinde, olabildiğince düşük maliyetle sağlamaya çalışmaktadır. Hizmetin kamu kesimi içinde görülmesi durumunda maliyeti baskılamasının en etkili yolu da, hizmet üretim faktörlerinin, yâni eğitim kadrosunun, özlük haklarının düşük düzeyde tutulmasıdır. Kapitalist sistemde tüm

kamu hizmetleri için maliyet baskılayıcı politikalar söz konusu olduğundan dolayı, genellikle tüm kamu personelinin özlük hakları baskı altına alınmakta ve söz konusu personele toplu sözleşme ve grev hakkı verilmesinde cimri bir davranış takınılmaktadır.

Radikal bakış açısına göre, günümüz koşullarında olduğu üzere, teknoloji-yoğun üretim süreçleri içinde sermayenin emek talebinin gerilediği durumda, eğitim hizmetinin bir kamu hizmeti olarak görülmesi yaklaşımının terk edilmesi ve ticarileştirme yolu ile eğitim maliyetinin bireylere yıkılmaya çalışılması da sistemin işleyiş mantığına uygundur. İlk ve orta eğitim seviyelerinde de giderek yaygınlaştırılan, yükseköğretim düzeyinde hızlandırılarak uygulamaya koyulan bu sistemin sermaye açısından iki önemli yararı söz konusudur. Bir kere, yoğun işsizlik karşısında tek kurtuluş eğitim olunca herkes bu bedeli vermeye razı olmaktadır. Bedeli ödeyebilenler ise, bedel ödeyememe durumunda olanların devre dışında kalmasını, rekabet azalacağından dolayı, hoş karşılamaktadır. Böylece, potansiyel işsizlerin eğitim bedeli sermaye üzerine yıkılmamış olmaktadır. İkinci olarak da, bireylerin hizmet talebi piyasaya göre şekillendiğinden, piyasa talebi olmayan alanlara yönelik eğitim hizmeti ortadan kalkmış olmaktadır. Talebinin "*müşteri*" olarak görüldüğü paralı eğitim sisteminin sermaye açısından en önemli avantajı, eğitim kurumlarının sermaye ideolojisini yaymada etkin bir araç olarak kullanılması olanağı sağlamasıdır. Zira, talebe tercihi, sermaye talebine göre şekilleneceğinden, eğitim hizmeti sermaye açısından ilgisiz ya da sermayeye muhalif alan ve konulardan uzak tutulmuş olacaktır. Piyasanın istemediği alanlarda eğitim hizmeti sürdürülmeyecektir.

Eğitim alanında dikkate alınması gereken bir alan olarak araştırma ve geliştirme harcamalarının da sermaye destekli olarak yürütülmesi yine radikal bakış açısına göre, başat sermaye çıkarına yöneliktir. Şöyle ki, bir defa, yapılacak araştırmalar varolan sermayeye hizmete yönelik olacak ve alternatif sermayeye kanal açmayacaktır. Böylece, varolan sermaye piyasaya giriş yapabilecek potansiyel rakiplerden kurtulmuş olacaktır. İkinci olarak da, araştırmaların sonuçları üzerinde patent hakkı oluşturarak piyasada tekel gücünü eline geçiren başat sermaye, işletme düzeyinde verimsiz dahî olsa, yaşamını ve piyasalarda hakimiyetini sürdürebilecektir. Nihayet, araştırma kanallarını denetim ve gözetim altında tutan sermaye, herhangi bir araştırma ünitesinin ürünü hakkında olumsuz bir bulgu yayınlamasını da engelleyerek, kendi avantajına bilimsel alanda toplumu yanılatabilecektir.

Eğitim hizmetinin bilgiyi ve bilgiyi ele geçiren bireyi sermaye doğrultusunda şekillendirmeden ve sermayeye yönelik olarak metalaştırmadan, bireyin özgürleşmesine katkı yapan, onun kendisini geliştirmesini sağlayan bir hizmet olabilmesi, iki koşulun bir arada gerçekleşmesine bağlı bulunmaktadır. Bu koşullar, birinci olarak, bireysel ve onların toplamından oluşan toplumsal eğitim talebinin niteliksel olarak, kapitalizmdekinden farklı olarak ve bireyi özgürleştirici bir yapıda değişebileceği sosyo-ekonomik ortamın bulunması, ikinci olarak da, söz konusu yeni talepler doğrultusunda hizmetin üretim maliyetini karşılayacak kaynakların "*gerçek*" anlamda kamusal denetimde bulunmasıdır. Her iki koşul da ancak sosyalist bir düzende geçerli olabilir. Sosyalist sistemde, toplumsal üretimden, caî tüketim dışında, kamu hizmetlerine ve birikime ne kadar kaynak ayrılacağına, kapitalizmde olduğu gibi sermayedarlar değil, örgütlenme biçimine bağlı olarak, toplum adına ya yerel komiteler ya da merkezî karar otoritesi karar verir. Bu nedenle, hem hizmete yönelik talebin şekillenmesi sermaye ideolojisi altında oluşacağından farklı olur, hem de toplumsal ideoloji altında oluşan hizmet talebinin karşılanması maliyeti bir sorun oluşturmaz. Bu koşullar altında eğitim hizmeti, bireyi maddî sermaye bileşeni olarak "*beşerî sermaye*" niteliğinde oluşturan bir hizmet olarak değil, bireyin kendisini geliştirme aracı olarak talep edilen bir hizmet olarak görülür.

Kapitalist sistemlerde ise, sosyal demokrasinin güçlü bir şekilde yürürlükte olduğu istisnâ durumlarda da kısmî olarak eğitim, hatta sağlık hizmetlerine de, maalesef, yine sermayenin çıkarlarına hizmet ettiğinden dolayı, bir dereceye kadar ve sermaye çıkarı devam ettiği sürece olumlu yaklaşım yapılabilir. Ancak, şunu kesinlikle akıldan çıkarmamak gerekir ki, kapitalist sistemde, reel sosyalizmin kapitalizme bir tehdit

oluşturduğu ve kapitalizmin iç piyasaları genişletmek ya da sair nedenlerle kendi çıkarı doğrultusunda bir politika gereksinimi ortaya çıktığı dönemlerde görülen sosyal ve toplumsal hizmetlere görece insancıl yaklaşım devamlı olarak söz konusu olamaz. Bunun nedeni, hizmetlerin finansmanında ve toplumsal ideolojinin oluşumunda sermayenin başat olmasıdır. Şu hale göre, sosyal haklarla mücadelede, sistem veri alınarak devamlı olarak kaynak tırtıklamak politikası, ancak kısa dönemde geçerli olabilir, uzun dönemli mücadele ise, kesinlikle sisteme yönelik olmalıdır. Zira, kalıcı çözüm ancak sistem dönüşümü ile sağlanabilir.

Yukarıdaki açıklamalar şematik olarak şu şekilde özetlenebilir:

(1) Kapitalist sistemde neo-klâsik teori çerçevesinde eğitim, dışsallık yaratan bölünebilir ve tüketimde rekabetin olduğu bir hizmet olarak algılanır ve hizmete olan talep ve hizmet arzı ona göre şekillenir.

(2) Kapitalizme radikal bakış açısı yaklaşımına göre, kapitalizmin dinamikleri çerçevesinde eğitim, sermayenin bir bileşeni olarak, verimliliği yükselten beşeri sermaye üretim hizmetidir (ya da sosyal yatırımdır).

(3) Sosyalizm açısından eğitim, bireye kendisini gerçekleştirme ve geliştirme olanağı veren ve eşitliği sağlayan en temel insan hakkıdır.

Eğitim hizmeti, bir uçta bireyi özgürleştirici ve yaratıcı dönüşüme uğraticı bir üretim alanı olarak görülebildiği gibi, diğer uçta da toplumla uyumlu standart birey yetiştirme alanı olarak da görülebilir. Açıkta ki, birinci model kapitalizm-faşizm tipini, ikinci model ise sosyalizm-özgürlükçü tipi yansıtmaktadır. Eğitimin finansman modeli, hizmetin sağladığı sonuçlar üzerinde etkili olur. Bu açıdan, eğitim hizmetinin genel bütçeden finansmanı ile birey tarafından gerçekleştirilen özel finansman arasında yapılacak tercih, eğitim hizmeti ve kurumlarının işlevi açısından, bu iki model arasındaki tercihi de yansıtır.

Böylesi farklı açılardan bakıldığında, eğitimde kaynak sorununun ekonomide güç dağılımı ile ilgili olduğu açıkça görülür. Ekonomik güç, kapitalist sistemde, özel sermayede temerküz ettiği için, eğitim hizmetinin algılanması, hizmete olan talep ve hizmetin finansman biçimi bir tür "*meta fetişi*" olgusu çerçevesinde ve sermaye üzerindeki maliyetin asgari düzeye çekilmesi doğrultusunda şekillenir. Zira, kapitalist sistemler insan-odaklı değil, sermaye-odaklı paradigma ile çalışır. Bu sistemde eğitim hizmetinin etkinliği, bireye değil, sermayeye olan katkı ile ölçülür. Buna karşın, sermayenin çıkarı toplumsal çıkarla örtüşmediği için, sermaye açısından etkin olarak değerlendirilen hizmet, toplumsal açıdan etken görülemez. Kapitalist sistemde adalet açısından da paralel düşünce sistemi hakimdir. Şöyle ki, kapitalist sistemde toplumun bir bölümünün hizmetten yararlanamıyor olması ciddi bir sosyal kaygı nedeni olmayacağından, eğitim hizmetinden yararlanmada adalet sorunu birincil ilke olarak fazlaca öne çıkarılmaz.

Günümüzde, küreselleştirme sürecinde yoğun rekabete açılmış olan sermaye, bir yandan eriyen kâr oranını korumaya çalışırken, diğer yandan da teknolojiye girmeye gayret etmektedir. Her iki gereksinime de, maalesef, emeğin bir meta (beşerî sermaye) olarak algılanmasına yol açmaktadır. Emeğin kalitesi yükseldikçe, üzerindeki sömürü oranı da yükselir olduğu halde, gençlerin, giyotine gider misâli, piyasanın tercih ettiği eğitim kurumlarını tercih ediyor olmaları, onları, yüksek gelir sağlama ve aynı anda (farkında olmadan) yüksek oranda sömürü altına girme tercihini yapmaya zorlamaktadır. İşte, kapitalizmin toplumsal ideoloji oluşturarak bireysel tercihleri etkileme gücü!

Günümüzde hakim arz-yanlı politikalar sermayenin kâr haddinin sıkışması sonucunda ortaya çıktığından, bir dizi sermaye yanlı kararlarla birlikte, devletin küçültülmesi, özelleştirme vb. politikalar gündeme geldi. Bu bağlamda gündeme gelmiş olan eğitim hizmetinin de özelleştirilmesi ya da ticarileştirilmesi, kaynak sorunundan çok, eğitim ve araştırma alanlarının piyasalaştırılarak, sermayeler arasında yaşanan büyük rekabette sermayenin hizmetine verilmesi yanında, eğitimde rekabette varıl kesimlerin

önünün açılmasına yöneliktir. Gelir dağılımının çok bozuk olduğu ve eğitilmiş insan gücüne çok büyük bir gereksinme duyulduğu Türkiye'de de eğitimin ticarileştirilme girişimi gelir ve kaynak dağılımı açılardan emekçiler aleyhine bir politikadır.

Türkiye'de eğitim hizmetleri MEB'e bağlı ilk ve orta dereceli eğitim kurumları ve bazı meslek okulları yanında, yükseköğretim kurumları olmak üzere başlıca iki kanaldan topluma sunulmaktadır. Teorik olarak MEB kanalından yürütülen eğitim hizmetleri genel bütçeden, YÖK sistemi altındaki yükseköğretim kurumları ise katma bütçeden finanse edilmektedir. Yıllar itibariyle değişmekle beraber, MEB kapsamında yapılan harcamalar, bütçelerin % 8 - 13 aralığında, YÖK kapsamında yükseköğretim kurumlarına yapılan tahsis ise bütçelerin % 2 - 4 aralığında seyretmektedir. Söz konusu harcamaların milli gelir oranları da, yıllara göre değişmekle beraber, sırasıyla, % 1,5 - 4 ve % 1 - 2 aralığında seyretmektedir.

MEB kanalı ile yapılan eğitim harcamaları hakkında bir yargıya varabilmek için yıllar itibariyle söz konusu harcamaların bütçe ve milli gelir paylarına bir göz atmak gerekir.

Çizelge 4. Seçilmiş Yıllar İtibariyle MEB Harcamalarının Bütçeye ve Milli Gelire Oranları (%)

Yıllar	Bütçeye Oranı	Milli Gelire Oranı	Yıllar	Bütçeye Oranı	Milli Gelire Oranı
1970	8,3	1,3	1995	12,1	2,2
1975	13,8	2,8	2000	9,9	3,5
1980	13,4	2,2	2001	8,4	3,6
1985	9,7	1,7	2002	9,4	3,6
1990	15,1	2,7	2004	8,5	3,0

Kaynak: Çeşitli Yıllar Bütçe Gerekçeleri. Aktaran: Aynur Uçkaç, Eğitimde Fırsat Eşitliği, (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi, 2003.

Türkiye, son yıllarda yavaşlamış olmakla beraber, hâlâ Batı ülkelerine göre hızlı nüfus artışına sahne olan bir ülkedir. Genç olan nüfusun yaklaşık üçte biri okula gitme yaşındadır. Diğer taraftan, Türkiye ekonomisi ağır borçlu ve kalkınma halinde bir ekonomidir. Eğitim hizmetlerinin fırsat eşitliği, adalet, amaca yönelik olma vb. açılardan toplumsal açıdan etkin ve etken olarak görülebilmesi, eğitime ayrılan toplumsal kaynakların artırılmasını gerekli kılmaktadır. Eğitim harcamalarının ne kadar artırılması konusunda bir fikir sahibi olabilmek için uluslararası karşılaştırmalı aşağıdaki tablo kullanılabilir.

Çizelge 5. Seçilmiş Ülkelerin Toplam ve Yükseköğretim Harcamalarının Milli Gelire Oranları (1995 Yılı)

Ülkeler	Eğitim Harcamaları		Yükseköğretim Harcamaları	
	Kamu	Özel	Kamu	Özel
Almanya	4,5	1,3	1,0	0,2
ABD	5,0	1,7	1,1	1,3
Danimarka	6,5	0,6	1,3	0,0
Japonya	3,6	1,1	1,0	0,4
Yunanistan	3,7	0,0	0,8	0,0
Türkiye	2,2	0,2	0,8	0,1

Kaynak: OECD verileri. Aktaran: Aynur Uçkaç, Eğitimde Fırsat Eşitliği, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2003.

Bu bilgileri dikkate alarak, genç nüfusa sahip ve hızla teknolojik atılım yaparak kalkınma durumunda olan Türkiye'nin eğitime çok daha fazla kaynak ayırmasının gerekli olduğu söylenebilir. Kapitalist sistem veri olarak, eğitime daha fazla kaynak ayrılması şu sorunları görece çözümler, hizmette kısmî nicelik ve nitelik artışı sağlayabilir:

- Eğitime ayrılacak olan bütçe payı yükseltilerek, daha çok eleman eğitim alanında istihdam edilir. Böylece, öğrenci/öğretmen oranı düşürülerek, tek yanlı aktarım ve ezberci sistemden, aktif eğitim vb. gibi daha yaratıcı eğitim sistemine geçilebilir.

- Eğitim emekçilerinin özlük haklarının yükseltilmesiyle onların kendilerini daha dinç kafa ile eğitim faaliyetine vermesi sağlanabilir. Günlük olağan giderlerini karşılamada dahî güçlük çeken eğitim emekçilerinin önemli bir bölümü ek iş vb. gibi faaliyetlere yönelmek zorunluluğu hissederek, eğitim alanındaki faaliyetlerinde aksaklıkların oluşmasını engelliyemiyor olabilir. Tüm kamu çalışanları ile birlikte eğitim emekçilerine de hakça yaşama standardında maaş sağlanması sadece hizmetin niteliğinin yükseltilmesi açısından değil, aynı zamanda insanca yaşama olanaklarının sağlanması açısından da gerekli ve zorunludur.

- Eğitim bina araç ve gereçlerinin geliştirilmesi de kaynak sorununa bağlıdır. Olabildiğince büyük ve kalabalık olmayan sınıfların oluşturulması, eğitim araç ve gereçlerinin öğrencilere bol olarak ve karşılıksız verilmesi, sadece adalet açısından değil, eğitim alanındaki olağan faaliyetler esnasında sistemin işleyişi ile öğrenciye ideolojik ışınlamanın önlenmesi açısından da çok önemlidir. Dergi vb. gibi eğitim araç gereçleri için ebeveyninden para isteyen bir öğrenci, sistemde paranın gücü ve para kazananın kendi kişiliği üzerindeki baskıcı tavrı hakkında bilinç kazanır. Öğrencilik çağında, eğitim gibi en yaşamsal alanlardaki işleyişle öğrenciyi böyle bir ideolojik ışınlamaya mâruz bırakmak, bireysel kişilik oluşturmaya yönelik yansız bir sistemin amacı olmamalıdır.

- Eğitim alanındaki temel sorunlardan biri de talep cephesinin düzenlenmesidir. İş ve emek piyasasında talep salt sermaye hakimiyetine bırakıldığında, eğitim hizmetinin bir tür beşeri sermaye yaratan kaynak olarak görülmesi kaçınılmaz olur ve gençlerin tercihi böylece şekillenir. Oysa, kamusal alanda fon oluşturularak kurulabilecek çeşitli araştırma ve geliştirme üniteleri, temel bilimlerde ihtisaslaşmış gençleri istihdam ediyor olacağından, eğitime yönelik toplumsal tercihlerin içinde, salt özel sermayeye dönük "beşeri sermaye" oluşturma talebinin oranı getirilmiş olabilir.

Çağdaş dünya sistemine çağdaş bireyler toplumu olarak dahil olmak durumunda olan Türkiye'nin, eğitim alanında ciddi hamleler yapabilmesi açısından bu alana çok daha fazla kaynak aktarması kaçınılmazdır. Bütçede kaynak sorununun olduğu gibi, kapitalist devlet bütçeleri için hiçbir geçerliliği olmayan savların ileri sürülmesi de, sermaye tercihleri karşısında hükümetlerin aczinden başka bir şey ifade etmemektedir. Bütçenin yarısı sadece borç faizine giderken, üstelik de devletten çok yüksek oranlarda faiz geliri elde eden rantiyeye kesimi üzerine ciddi vergi uygulanmazken, eğitime kaynak olmadığı tezi kesinlikle inandırıcı olmaktan uzaktır.

Ancak bütçede kaynak olmadığı yönündeki söylemler, aynen devletin küçültülmesi ve/veya özelleştirilmelerin yapılması gerektiği tezlerine benzer biçimde sermaye yanlı ve sermaye kesiminden gelen tezlerdir. Bu tezleri ters çevirerek daha fazla kaynağı vergi yoluyla kamulaştırmak ve kamulaştırılan bu kaynakları kamusal yarar yönünde daha etken olarak kullanabilmek, bu bağlamda eğitim hizmetine olan talebi kamusal yönde şekillendirmek ve hizmet arzı için gerekli kaynakları sağlayabilmek için, özel sermayenin gücünün kırılması, kamunun gücünün artırılması gerekmektedir. Kapitalist sistem içinde böyle bir oluşum tam olarak sağlanamıyor olmakla beraber, bir yandan etkin örgütlenme, diğer yandan da oylarımızla siyasete sahip çıkıp, etkin siyasal mücadele kaçınılmazdır. Şunun unutulmaması gerekir ki, sistem içi marjinal ayarlamalar hiçbir zaman istenen sonucu sağlamayacaktır. Türkiye'nin sorunu, kapitalizm içinde sürükleniyor olmasından da öte, henüz kalkınmakta olan bir ekonomi olması ve ağır borçlu konumda bulunmasıdır. Kalkınmanın ve borçların yükü çalışanlara değil, sermaye üzerine yıkılmalıdır. Eğitime kaynak sorunu mücadelesi, diğerlerinden yalıtılmış bir mücadele olmayıp,

özelleştirmelere, devletin küçültülmesine ve ekonominin serbestleştirilmesine karşı girişilecek toplu mücadelenin bir parçasıdır.

## SONUÇ YERİNE

Eğitim sistemi, felsefesiyle, yönetim yapısıyla, bütçe ve toplumsal talebi karşılama boyutuyla vb. her dönem tartışma konusu olmuştur. Eğitim temel bir insan hakkı mı? Bir müşteri hizmeti mi? Günümüzde artan bir şekilde bu sorulara yanıt aranıyor ve tarafların sınıfsal konumları yanıtları şekillendiriyor. Onaltıncı yüzyıldan itibaren düşüncelerde dile getirilen ve yirminci yüzyıl başlarında temel bir insan hakkı şeklinde tanımlanan eğitim, İkinci Dünya Savaşı sonrası herkesin ücretsiz olarak yararlanması gereken bir hak olarak kabul görmüştür.

Ancak günümüzde neo-liberal politikaları benimseyenler tarafından eğitim, bir müşteri hizmeti olarak tanımlanmaktadır. Eğitim sisteminde önce anlayışta başlatılan değişim somut uygulamalara dönüşmüştür. Eğitim sisteminde giderek artan bir şekilde rol üstlenecek Milli Eğitim Vakfı kurulmuştur. Daha sonra Vakfın okulda sac ayağı olacak okul koruma dernekleri oluşturulmuştur. Bu arada Dünya Bankası ve Avrupa Birliği ile projeler hazırlanmıştır. Bakanlık bünyesinde; Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Meslekî ve Teknik Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi, Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi ve Projeler Koordinasyon Merkezi gibi yeni birimler kurulmuştur. Bu birimler, bir taraftan eğitimle ilgili uluslararası projeleri koordine etmekte, diğer taraftan TOBB, TÜSİAD, KALDER gibi kuruluşlarla doğrudan ilişki geliştirmektedir. Böylece merkezi düzeyde küresel pazarın talepleri doğrultusunda "yönetişim" çalışmaları yürütülmektedir. Esnek çalışma anlamına gelen *norm kadro* uygulaması, yerelde "yönetişim" uygulaması olan *eğitim bölgeleri ve eğitim kurulları, toplam kalite yönetimi* uygulamaları, 1999 yılındaki depremden hemen sonra yayınlanarak yürürlüğe girdi. Böylece taşra teşkilatının piyasaya uyarlanmasında büyük bir adım atılmış oldu. Veliyi ve öğrenciyi dış müşteri, öğretmeni iç müşteri olarak tanımlayan bu uyarlamadan sonra geriye kalan, eğitim sisteminde bu boyutla ilişkili olan ve birbirinden bağımsızmış gibi görünen parçaların birbiriyle yasal ilişkisini sürdürecektir düzenlemelerin yapılmasıdır.

Eğitim bu çalışmalar üzerinden giderek paralı hale getirildi. Tüm düzenlemeler eğitimi; piyasa koşullarında alınır satılır bir meta haline getirirken, yeni tüketim insanını bireysel "özgürlükçü", toplumsal bilinç ve vicdanın olmadığı, rekabetçi bir tip olarak üretmeye yönelik bir eğitim anlayışına uygun yapılandırmaktadır.

Elitist bir eğitim yaygınlaştırılırken okullar; içeriği boş, çocuk ve genç nüfusun sistem içinde tutulmasına yönelik, istihdam alanları olarak görülmektedir. Eğitimin ticarileşmesi sonucu, eğitim mağdurları her geçen gün artmakta ve böylece eğitimin öznesi durumunda olan öğrenciler, ısıtılan kurbağa misali; paralı eğitimde müşteri haline getirilmektedir.

Oysa eğitim; insanın yaratıcı özelliklerinin açığa çıkarılmasına yönelik sosyal bir olgu olarak planlanmalıdır. Sınavlı-elemeli eğitim sistemi yerine dayanışma ilişkilerinin öne çıkarıldığı birlikte öğrenme-üretim gibi insani ilişkilere oturan eğitim modelleri geliştirilmelidir. Eğitim bir haktır. Alınır satılır bir meta olmamalıdır. Hiç kimse eğitim hakkının dışında kalmamalıdır.

Eğitim sisteminin nitelikli ve demokratik hale getirilmesi son derece önemlidir. Hizmeti alan parayı öder anlayışı yerine, eğitimin; herkesin eşitlik içinde ve kesintisiz bir şekilde yararlanacağı temel insan hakkı olarak ele alınması gerekir. Her insanın doğuştan hakkı olan eğitim, bilimsel ve demokratik ilkeler ışığında kamusal alanda parasız olmalıdır. Dünya Bankası'nın, 'Dünya Kalkınma Raporu 1999-2000' isimli raporuna göre Türkiye, milli gelir içinde dünyada eğitime en az kamu harcaması yapan ülkeler arasındadır. Bu durum varolan eğitimin niteliğini de olumsuz yönde etkilemektedir.

Temel insan hakkı olan eğitim; demokratik, bilimsel ve evrensel ilkeler baz alınarak kamusal alanda herkesin eşit yararlanacağı şekilde düzenlenmelidir.

- Eğitime konsolide bütçeden ayrılan pay artırılmalıdır.
- Eğitimi bir ticari süreç, insanı da müşteri olarak tanımlayan anlayışlar derhal terk edilmelidir.
- Toplum, sistemli bir şekilde kamusal hizmet alanlarını serbest piyasaya açılması konusunda ideolojik olarak hazırlanıp ikna edilmektedir. Bu konuda toplumsal bilinç güçlendirilmeli, ideolojik mücadele yürütülmelidir.
- Özel okul ve üniversitelere her türlü dolaylı ve dolaysız arsa, bina tahsisleri ve kredi teşvikleri türündeki kolaylıkların aktarımı durdurulmalıdır.
- Eğitim, sağlık, sosyal güvenlik ve diğer tüm kamusal hizmet alanlarının piyasa koşullarına terk eden programlar derhal durdurulmalı ve programları dayatan uluslararası anlaşmalar iptal edilmelidir.
- Öğretmen yetiştiren kurumlar mevcut yetersizlikleri, sorunları ve öğretmen açığı gözetilerek hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle birlikte bilimsel, demokratik ve nitelikli bir öğretmen yetiştirme programına kavuşturulmalıdır.
- Teknolojik gelişmelerle ortaya çıkan yeni bilgi araç ve yöntemleri eşitlik içinde hızla okullara taşınmalıdır.
- Ciddi bir sorun olan okul ve derslik sayısı, arttırılmalı; fiziki alt yapı en kısa sürede yetkinleştirilmeli, sınıfların öğrenci sayıları belirli bir standarda bağlanmalıdır. Eğitim emekçilerinin insanca bir yaşam istemleri dikkate alınmalı kararlara sendikaların da katılımı sağlanmalıdır.
- TKY ve OGYE uygulamalarına son verilerek, gerçekten demokratik ve katılımcı bir yönetim süreci kurulmalıdır.
- Tam gün eğitime geçilerek öğrenci ve personelin öğle yemekleri Devlet tarafından karşılanmalıdır.
- Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindeki okullar 'kışla' olmaktan kurtarılarak öğrencilerin hizmetine sunulmalıdır.
- Kamu yönetimini ve personel rejimini sermaye çıkarları doğrultusunda düzenlemeyi hedefleyen yasa tasarısı ve tasarıları geri çekilmeli, halkın ve emekçilerin talepleri doğrultusunda yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
- Dünya Bankası ve Avrupa Birliği kredileriyle yürütülen projeler durdurulmalı, sendika, üniversite ve ilgili diğer tarafların katılımının sağlandığı, vergi gelirleri ile finanse edilen ve eğitimde niteliği artırmayı amaçlayan uzun soluklu çalışmalar yapılmalıdır.

Genelde uluslararası sermaye ve onun yerli işbirlikçilerinin tüm dünya emekçilerine ve halklarına yönelen küresel saldırıları, özeldede ise eğitim hakkına yönelik saldırıları durdurulamaz, karşı konulamaz ve değiştirilemez bir kader olarak görülemez.

En temel insan haklarından olan eğitim, sağlık, sosyal güvenlik ve diğer hizmetlerin bir hak olmaktan çıkarılarak, devletin sosyal sorumluluklarının tasfiye edilmesi ve bu alanların piyasa süreçlerine açılarak birkaç yüz şirketin sömürüne terk edilmesi kabul edilemez.

Bu saldırılar karşısında, biz eğitim emekçileri, yüz yıllık örgütlü geleneğimiz ve 14 yıllık grevli, toplu sözleşmeli sendikal hak ve özgürlükler mücadelemizin ışığında biriktirdiğimiz toplumsal bilincimizle, başta işçi sınıfı ve emekçi halk kesimleriyle birleşen, bütünlüklü, toplumsal bir mücadeleyle bilimsel, laik, demokratik, nitelikli, kamusal ve anadilde eğitim hakkını yaşama geçirebiliriz. Özgür çocuk, özgür yetişkinleri, özgür yetişkinler ise özgür toplumu oluşturur.

## BÖLÜM II TÜR VE DÜZEYLER ARASINDA GEÇİŞ

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile kurulmuş olan eğitim sistemi, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki alt sistemden oluşmaktadır. Örgün eğitim; okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarından oluşmaktadır. Yaygın eğitim ise; örgün eğitim sistemine hiç girmemiş olan veya her hangi bir kademesinde bulunan ya da bu kademedan ayrılmış olan yurttaşlara örgün eğitimin yanında veya dışında sunulan eğitim hizmetidir.

### OKULÖNCESİ EĞİTİM

Okulöncesi eğitim; isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 36-72 ay grubundaki çocukların eğitimini kapsar. Okulöncesi eğitim kurumları; bağımsız anaokulları, fiziki kapasitesi uygun örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde anasınıfları ve uygulama sınıfları olarak açılmaktadır.

Okulöncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratılmasını, Türkçe'nin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır.

2003-2004 öğretim yılında okulöncesi eğitimde 2.263 okul ya da kurum, 358.499 öğrenci ve 8.007 öğretmen bulunmaktadır. Okulların % 87'si kamu, % 13'ü özel, öğrencilerin % 96'sı kamu, % 4'ü özel ve öğretmenlerin % 83'ü kamu ve % 17'si özel kesimdedir (MEB, 2004). Okulöncesi eğitimde öğrenci sayısının yalnızca % 4'ünün özel okullarda eğitim görmesine karşın, okulların % 13'ünün, öğretmenlerin de % 17'sinin özel kesimde bulunması, resmi-özel kurumlara devam eden çocuklar arasında oluşan eşitsizliğin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Okulöncesi eğitim çağ nüfusu 4 milyondan fazla olmasına karşın bu eğitimden yararlanan öğrenci sayısı sadece 358 bin civarındadır. Okulöncesi eğitimde okullaşma oranı % 8,3'tür. Yani her 100 çocuktan yaklaşık 92'si okulöncesi eğitim hakkından yararlanamamaktadır. Okulöncesi eğitimden yararlanamayan toplam çocuk sayısı 3.968.669'dur (Çizelge 6). Bu eğitim kademesinde verilen eğitimin niteliği bir kenara, nicel anlamda da ciddi hak kayıplarının olduğu görülmektedir.

Çizelge 6. Okulöncesi Eğitimde Okullaşma Oranı ve Eğitimden Yararlanamayan Çocuk Sayısı (2003-2004 Öğretim Yılı)

Göstergeler	Toplam	Erkek	Kız
Çağ Nüfusu (3-5 Yaş Grubu)	4.327.168	2.205.878	2.121.291
Öğrenci Sayısı	358.499	186.912	171.587
Okullaşma Oranı (%)	8,3	8,5	8,1
Okul Öncesi Eğitimden Yararlanamayan Çocuk Sayısı	3.968.669	2.018.966	1.949.704

Kaynak: MEB, Milli Eğitim Sayısal Veriler 2003-2004'ten hesaplanmıştır.

Okulöncesi eğitimde en yüksek okullaşma oranı yaklaşık % 12 ile Ege Bölgesinde en düşük okullaşma oranı ise % 4 ile Güney Doğu Anadolu Bölgesindedir (Çizelge 7). Bölgeler arasında okulöncesi eğitimin sunumunda farklılıklar ve eşitsizlikler olmakla birlikte, okulöncesi eğitimin Türkiye genelinde okullaşma düzeyinin düşüklüğü de ciddi hak kayıpları içermektedir.

Çizelge 7. Okulöncesi Eğitimde Bölgelere Göre Okullaşma Oranı (2003-2004 Öğretim Yılı)

Bölgeler	Toplam	Erkek	Kız
Marmara Bölgesi	9,1	9,3	8,8
Ege Bölgesi	11,9	12,1	11,7
Akdeniz Bölgesi	9,2	9,5	8,9
İç Anadolu Bölgesi	9,2	9,5	9,0
Karadeniz Bölgesi	8,3	8,5	8,1
Doğu Anadolu Bölgesi	4,4	4,5	4,3
Güney Doğu Anadolu Bölgesi	5,7	5,8	5,5
Türkiye	8,3	8,5	8,1

Kaynak: MEB, Milli Eğitim Sayısal Veriler 2003-2004'ten hesaplanmıştır.

Çocuğun gelişiminde 0-6 yaş aralığının oldukça önemli olduğu bilinmekle birlikte, 3-5 yaş grubundaki okullaşma oranının bu denli düşük olması bu yaş grubundaki çocukların gelişiminin riske atıldığını göstermektedir. Oysa Fransa, Almanya gibi bir çok Avrupa ülkesinde okulöncesi eğitim okullaşma oranı % 90'ar civarındadır ve okulöncesi eğitim örgün eğitimin olmazsa olmaz bir parçası haline gelmiştir. Yukarıdaki veriler bu düzeydeki eğitimin ülkemiz açısından ciddi biçimde ihmal edildiği ve zorunluluktan çok bir keyfiyet çerçevesinde ele alındığını göstermektedir.

Bir öğretmene ve bir dersliğe düşen öğrenci sayısı eğitim sisteminin nitelik göstergelerinden biri olarak ele alınabilmektedir. Okulöncesi eğitimde bir dersliğe Türkiye ortalamasında 16 öğrenci düşerken, Güney Doğu Anadolu Bölgesinde 22 öğrenci düşmektedir. Bölgeler arasında bir dersliğe düşen öğrenci sayısı açısından belirgin farklar olmamasına karşın bir öğretmene düşen öğrenci sayısının bu kademe için yüksek olduğu görülmektedir (Çizelge 8).

Çizelge 8. Okulöncesi Eğitimde Bir Dersliğe ve Bir Öğretmene Düşen Öğrenci Sayısı (2003-2004 Öğretim Yılı)

Bölgeler	Öğrenci/ Derslik	Öğrenci/ Öğretmen
Marmara Bölgesi	16	18
Ege Bölgesi	17	4
Akdeniz Bölgesi	15	6
İç Anadolu Bölgesi	15	17
Karadeniz Bölgesi	15	32
Doğu Anadolu Bölgesi	16	30
Güney Doğu Anadolu Bölgesi	22	34
Türkiye	16	19

Kaynak: MEB, Milli Eğitim Sayısal Veriler 2003-2004'ten hesaplanmıştır.

Okulöncesi eğitimde Türkiye ortalamasında bir öğretmene 19 öğrenci düşmektedir. Bir öğretmene düşen öğrenci sayısı bakımından bölgeler arasında çarpıklıkların olduğu görülmektedir. Ege Bölgesinde bir öğretmene 4, Akdeniz Bölgesinde 6 öğrenci düşmesine karşın, Doğu Anadolu Bölgesinde 30, Karadeniz Bölgesinde 32 ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde 34 öğrenci düşmektedir. Ege Bölgesi ile Güney Doğu Anadolu Bölgesindeki

uçurum, büyük umutlarla (!) uygulamaya konulan Norm Kadro Yönetmeliğinin de öğretmen dağılımındaki çarpıklığı gideremediğinin delilidir. Ayrıca Ege Bölgesinde görev yapan okulöncesi eğitim öğretmenlerinin yarısından fazlasının da derse girmediği ya da bu öğretmenlerin çalışabilecekleri dersliklerin olmadığı söylenebilir. Bu duruma ilişkin gerçeklerin ortaya konulması, nitel araştırmalar yapılmasını gerektirmektedir.

## İLKÖĞRETİM

İlköğretim 6-14 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ilköğretimin amacı; "her Türk çocuğunun iyi birer yurttaş olabilmesi için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlâk anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hayata, bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamak" olarak belirlenmiştir. İlköğretimin, kız-erkek bütün yurttaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu Anayasa'nın bir hükmüdür.

2003-2004 öğretim yılında ilköğretimde 10 milyondan fazla öğrenci ve 384 bin öğretmen bulunmaktadır. Okulların % 98'i kamu, % 2'si özel, öğrencilerin % 98'i kamu, % 2'si özel öğretim kurumlarında öğrenim görmekte ve öğretmenlerin % 96'sı kamu, % 4'ü özel kesimde görev yapmaktadır (MEB, 2004).

2003-2004 öğretim yılında ilköğretim brüt okullaşma oranı % 95,2'dir. Bu oran kızlarda % 91,2 erkeklerde % 99,1'dir. İlköğretimden yararlanamayan 864.806 çocuğun % 701 kız, % 30'u erkektir. Zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu belirtilen ve Anayasal güvence altında olan ilköğretim, ailelerin gelir seviyesinin düşüklüğü<sup>2</sup>, çocukların çalışmak zorunda olması, Devletin yeterli kaynağı ayırmaması ve gerekli yatırımları za/rfeninde yapmaması gibi nedenlerle tüm çağ nüfusuna yaygınlaştırılamamıştır. İlköğretimin zorunlu olmasına karşın 6-13 yaş grubundaki 864.806 çocuğun sistem dışında kalması eğitim hakkı ve eşitlik bağlamında oldukça düşündürücüdür (Çizelge 9).

Çizelge 9. İlköğretimde Okullaşma Oranı ve Eğitimden Yararlanamayan Çocuk Sayısı (2003-2004 Öğretim Yılı)

Göstergeler	Toplam	Erkek	Kız
Çağ Nüfusu (6-13 Yaş Grubu)	10.681.059	5.435.759	5.245.300 <sup>1</sup>
İlköğretim Öğrenci Sayısı	10.171.354	5.387.295	4.784.059
İlköğretim Öğrenci Sayısı (6-13 Yaş) (1)	9.816.253	5.175.694	4.640.559
Brüt Okullaşma Oranı (%)	95,2	99,1	91,2
Net Okullaşma Oranı (%)	91,9	95,2	88,5
İlköğretimden Yararlanamayan Çocuk Sayısı	864.806	260.065	604.741

Kaynak: HEB, MUH Eğitim Sayısal Veriler 2003-2004'ten hesaplanmıştır.

(1) Öğrenci sayılaşma 6-13 yaş grubundaki öğrenciler dahildir. İlköğretim öğrencisi olduğu halde belirtilen yaş grubunun dışında olan çocuklar dahil değildir.

Ülke genelinde görülen bu eşitsizlik bölgeler ve cinsiyet bazında bakıldığında daha da büyümektedir. En yüksek okullaşma oranı % 111,5<sup>3</sup> ile Marmara bölgesinde, en düşük

<sup>2</sup> Sosyal devlette böyle bir sorun, bireylerin eğitim almasının önünde bir engel olamaz. Ancak Türkiye'de yaşanan üstü örtülü paralı eğitim gerçeği, bunu bir engel haline getirmektedir.

<sup>3</sup> Bazı bölgelerdeki okullaşma oranının % 100'un üzerinde çıkması, kısmen başarısızlığa bağlı olarak 13 yaşından büyük çocukların hala ilköğretime devam ettiklerini gösterse de bu durum büyük oranda DİE tarafından yapılan nüfus sayımları ve projeksiyonları ile MEB tarafından toplanan eğitim istatistiklerinin güvenilirliği açısından ciddi sorunlar olduğunu göstermektedir.

okullaşma oranı ise yaklaşık ilköğretim çağ nüfusunun yüzde yirmilik kısmının okullaştırılmadığı Karadeniz ve Güney Doğu Anadolu Bölgelerindedir. Kız öğrencilerde en düşük okullaşma oranı % 78,0 ile Doğu Anadolu Bölgesindedir. Belirtilen Bölgede kız öğrencilerin halen % 22,0'lik kısmının sisteme hiç girmediği görülmektedir.

Eğitim hakkını İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinden daha ileri bir noktaya taşıyan Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklarla İlgili Uluslararası Sözleşme, eğitim hakkını iki maddede (13 ve 14. maddeler) ele almıştır. Sözleşmede parasız eğitim hakkı hiçbir yanlış anlamaya yol açmayacak açıklıkta tanımlanmıştır. Eğitim hakkının uygulanmasına ilişkin 11 numaralı genel gözlem raporunda, kayıt ücretlerinin ve öteki doğrudan giderlerin ücretsiz eğitim hakkından yararlanmanın önünde engel oluşturduğu ve bu hakkın gerçekleşmesini tehlikeye soktuğu belirtilmekte ve ortadan kaldırılması için çaba gösterilmesi gerektiğine işaret edilmektedir (Özsoy, 2004). Türkiye'de her yıl gündeme gelen kayıt paraları ve değişik adlar altında toplanan paraların aileler için önemli boyutlara ulaşmış olması, eğitim hakkına erişimi tehdit eden engellerden en önemlisidir. Bu engel, zorunlu ve Devlet okullarında parasız olduğu belirtilen ilköğretim için de geçerlidir.

Çizelge 10. İlköğretimde Bölgelere Göre Okullaşma Oranı (2003-2004 Öğretim Yılı) (%)

Bölgeler	Toplam	Erkek	Kız
Marmara Bölgesi	111,5	115,2	107,8
Ege Bölgesi	97,1	100,1	94,1
Akdeniz Bölgesi	94,6	97,4	91,7
İç Anadolu Bölgesi	89,0	91,3	86,7
Karadeniz Bölgesi	84,3	86,5	82,0
Doğu Anadolu Bölgesi	85,6	92,4	78,0
Güney Doğu Anadolu Bölgesi	93,2	100,3	85,5
Türkiye	95,2	99,1	91,2

Kaynak: MEB, Milli Eğitim Sayısal Veriler 2003-2004'ten hesaplanmıştır.

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklarla İlgili Uluslararası Sözleşme 13 numaralı gözlem raporunda, eğitim hakkının taşınması gereken ve birbiriyle bağlantılı dört özelliğinden bahsedilmektedir. Bunlar, erişilebilirlik, donanım, kabul edilebilirlik ve uygulanabilirlik (Özsoy, 2004). Bir ülkede eğitim hakkının kullanılmasında ne tür sorunlar yaşandığı ya da bu hakkın kullanımının ne düzeyde olduğu konusunda nicel ve nitel veriler toplanması gerekmektedir. Nicel veri toplamada dahi sorunlar yaşanan Türkiye'de, nitel veriler henüz gündeme gelememiştir. Yukarıda verilen eğitim hakkı özellikleri açısından bu hakkın kullanımını tespit etmek ve eşitsizlikleri ortaya koymak yeterli veri olmadığı için oldukça güçtür.

Eğitim hakkının taşınması gereken ikinci özellik olarak nitelendirilen donanım ile ilgili olarak, "eğitim kurumları arasında araç-gereç, bina, altyapı, yeterli nicelik ve nitelikte öğretmen, pedagojik materyal, bilgisayar vs. açısından uçurum denebilecek farklar bulunmamalıdır" denilmektedir (Özsoy, 2004). Oysa ilköğretimde bir dersliğe düşen öğrenci sayısı açısından bakıldığında iller, bölgeler ve yerleşim yeri (köy, şehir) açısından uçurum denebilecek farkların bulunduğu görülmektedir.

Türkiye genelinde bir dersliğe ortalama 38, şehirlerde 47 ve köylerde 25 öğrenci düşerken, bu oran Marmara Bölgesinde ortalama 46, şehirlerde 54 ve köylerde 23'tür. Güney Doğu Anadolu Bölgesine gelindiğinde ise uçurumun daha da büyüdüğü görülmekte

ve ortalamada bir dersliğe 53, şehirlerde 63 ve köylerde 41 öğrenci düşmektedir (Çizelge 11).

Bir diğer önemli nitelik göstergesi de bir öğretmene düşen öğrenci sayısıdır. Türkiye ortalamasında bir öğretmene 26 öğrenci düşerken Marmara'da 29, Doğu Anadolu'da 28 ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde 35 öğrenci düşmektedir (Çizelge 11).

Anayasa'mıza göre, uluslararası sözleşmeler iç hukuk açısından yasal hükümlerdir ve Anayasa'ya aykırılıkları iddia edilemez. Yukarıda gerek bir dersliğe düşen öğrenci sayısı gerekse bir öğretmene düşen öğrenci sayısı açısından verilen göstergeler uluslararası anlaşmaların yok sayıldığını göstermesi açısından düşündürücüdür.

Çizelge 11. İlköğretimde Bir Dersliğe ve Bir Öğretmene Düşen Öğrenci Sayısı (2003-2004 Öğretim Yılı)

Bölgeler	Öğrenci / Derslik			Öğrenci / Öğretmen
	Toplam	Şehir	Köy	
Marmara Bölgesi	46	54	23	29
Ege Bölgesi	31	40	20	22
kkdeniz Bölgesi	38	48	26	25
İç Anadolu Bölgesi	34	41	21	23
Karadeniz Bölgesi	27	35	19	22
Doğu Anadolu Bölgesi	37	45	31	28
Güney Doğu Anadolu Bölgesi	53	63	41	35
Türkiye	38	47	25	26

Kaynak: MEB, Milli Eğitim Sayısal Veriler 2003-2004'ten hesaplanmıştır.

2003-2004 öğretim yılında ilköğretimde 10.171.354 öğrenci eğitim görmüştür. Okullaşma oranı, ilköğretimin sekiz yıla çıkarılmasının üzerinden altı yıl geçmiş olmasına karşın hala yüzde yüz değildir. Geçtiğimiz öğretim yılında 864.806 çocuk ilköğretimden yararlanamamıştır.

Zorunlu eğitim süresi 5 yıldan 8 yıla çıkarılmadan önce kademeler arası geçişteki en büyük kayıp ilköğretim ile ortaokul arasında yaşanmaktaydı. Zorunlu eğitim süresinin 5 yıl olmasının yarattığı psikolojik etki, özellikle kırsal kesimlerde beşinci sınıftan sonra gidilebilecek bir okul olmayışı, altıncı sınıfa devam etmenin aileler üzerinde yarattığı ekonomik külfet (kılık kıyafet, kitap defter, yol masrafı, kalacak yer sorunu vb.) başta kız çocukları olmak üzere kır ve kent emekçi ve işsiz çocuklarının eğitim görmelerini engellemekteydi. Zorunlu eğitim süresinin sekiz yıla çıkarılması ile birlikte -halktan toplanan dolaylı vergiler yoluyla- ilköğretim okullarının sayısı artırılmış, yatılılık ve taşınabilir eğitime daha fazla kaynak ayrılmaya başlanmış, öğle yemeği, kitap yardımı gibi sosyal desteklerle de yoksulların çocuklarını okula göndermeleri önündeki engeller azaltılmıştır. Böylece en azından bir milyondan fazla çocuğun daha sekiz yıllık eğitim almasının yolu açılmıştır.

Ancak öğrenci sayılarına ilişkin istatistikler, tüm çağ nüfusunun ilköğretime devam etmediğini ve bir kısmının da ilköğrenimini tamamlamadan okulu terk ettiğini göstermektedir. 2002-2003 öğretim yılında 10.111.890 öğrenci ilköğretime devam etmiştir (MEB, 2003). Öğretim yılı sonunda 1.147.850 öğrenci ilköğretimden mezun olmuş, 2003-2004 öğretim yılı başında da 1.347.093 öğrenci ilköğretime kayıt olmuştur. Öyleyse 2003-2004 öğretim yılında ilköğretim öğrenci sayısının 10.311.133 olması gerekirdi (10.111.890-1.147.850+1.347.093=10.311.133). Oysa ki 2003-2004 öğretim yılındaki öğrenci sayısı 10.171.354'tür. Yani 139.779 öğrenci okulu terk etmiştir. Bu

sayının bir kaç ilin nüfusundan daha fazla olduğu göz önüne alındığında sorunun boyutları daha iyi anlaşılacaktır.

Okul terkleri, üzerinde ciddiyetle durulması gereken bir sorundur. Bu kadar çok sayıda çocuk hangi nedenlerle okulu terk etmektedirler? Bu nedenlerin bulunarak çocukların okula geri dönüşünü sağlayacak ve yeni terkleri önleyecek düzenlemelerin acilen yapılması zorunludur.

### İLKÖĞRETİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ

2002-2003 öğretim yılı sonunda ilköğretimden 1.147.850 öğrenci mezun olmuştur. Bunların % 84'ü 2003-2004 öğretim yılında ortaöğretime kayıt olurken 181.124 öğrenci -herhangi bir mesleki bilgi ve beceri edinmeden- hayata atılmıştır. Ortaöğretime devam etmeyen ilköğretim mezunlarının % 56'sı (100.964 mezun) kız, % 44'ü (80.160 mezun) de erkektir. Erkek öğrencilerin ilköğretimden ortaöğretime geçiş oranı % 87 iken kız öğrencilerde bu oran % 80'e düşmektedir (Çizelge 12).

#### Çizelge 12. İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş

Göstergeler	Erkek	Kız	Toplam
İlköğretim Mezunu (2002-2003)	638.969	508.881	1.147.850
Ortaöğretim Yeni Kayıt (2003-2004)	558.809	407.917	966.726
Geçiş Oranı (%)	87	80	84

Kaynak: MEB. Milli Eğitim Sayısal Veriler 2002-2003 ve 2003-2004'ten hesaplanmıştır.

İlköğretimden ortaöğretime geçiş oranının ortalama % 84'e yükselmiş olması, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın 2005 yılı ortaöğretim okullaşma hedefi olan % 75'in aşılabileceğini göstermektedir. Yetersiz de olsa bu gelişme halkın eğitime verdiği önemin ve zorunlu eğitim süresinin sekiz yıla çıkarılmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ancak Cumhuriyet tarihi boyunca her dönemde yaşanmış olan iller arası eşitsizlikler, ilköğretimden ortaöğretime geçişte de devam eden bir olgu olarak belirmektedir.

Çizelge 13'te ilköğretimden ortaöğretime geçiş oranının en düşük ve en yüksek olduğu beşer il verilmiştir. Geçiş oranının en düşük olduğu Şırnak'da ilköğretimden mezun olan her iki öğrenciden biri ortaöğretime devam ederken, bu oranın en yüksek olduğu Ankara ve Erzincan'da ilköğretimden mezun olan her 100 öğrenciye karşılık ortaöğretime 102 öğrenci kayıt olmaktadır.

#### Çizelge 13. İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş Oranının En Düşük ve En Yüksek Olduğu İller

En Düşük İller		En Yüksek İller	
Şırnak	% 50	Ankara	% 102 (1)
Ağrı	% 51	Erzincan	% 102 (1)
Kars	% 52	Edirne	% 100
Van	% 53	Eskişehir	% 99
Ardahan	% 56	Kırklareli	% 99

Kaynak: MEB. Milli Eğitim Sayısal Veriler 2003-2004. Ankara: 2004'ten hesaplanmıştır.

(1) Geçiş oranının % 100'ün üzerinde çıkması, başka illerdeki ilköğretim okullarından mezun olmuş öğrencilerin daha iyi bir eğitim alabilmek için bu illerdeki liseleri tercih ettiklerini göstermektedir.

İlköğretimden mezun olan her 100 öğrenciden yalnızca 84'ünün ortaöğretime devam edebildiği yukarıda belirtilmişti. Bu 84 öğrencinin genel ve mesleki-teknik ortaöğretime dağılımı ise Çizelge 14'te görülmektedir. Buna göre ortaöğretime kayıt olan her 84 öğrenciden 53'ü genel liselere devam ederken, yalnızca 311 mesleki-teknik liselere devam etmektedir. Bir diğer deyişle ortaöğretime kayıt olan her 100 öğrenciden 63'ü genel, 37'si de mesleki-teknik liseleri tercih etmektedir.

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda mesleki-teknik ortaöğretim öğrenci sayısının, toplam ortaöğretim öğrenci sayısı içindeki oranını % 65'e çıkarma hedefi yer almaktadır. Plan döneminin son yılına girilirken bu hedeften oldukça uzakta olduğu söylenebilir. Meslek lisesi mezunlarının yükseköğretime geçişindeki engeller, üniversiteye devam etme amacını taşıyan öğrencilerin genel liseleri tercih etmesine yol açmaktadır. Bir diğer etken ise meslek lisesi mezunları arasında gözlenen işsizliğin artmasıdır. Mesleki-teknik liselere dönük talebin sürekli olarak düşmesi, yükseköğretime geçişteki sorunlar ve bu okullardan mezun olanlar arasında artan işsizlik oranları, mesleki-teknik ortaöğretimin yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir.

Çizelge 14. İlköğretimden Genel ve Mesleki-Teknik Ortaöğretime Geçiş Oranları

Göstergeler	Erkek	Kız	Toplam
İlköğretim Mezunu (2002-2003)	638.969	508.881	1.147.850
Genel Ortaöğretim Yeni Kayıt (2003-2004)	328.994	281.467	610.461
Genel Ortaöğretim Geçiş Oranı (%)	51	55	53
Mesleki-Teknik Ortaöğretim Yeni Kayıt (2003-2004)	229.815	126.450	356.265
Mesleki-Teknik Ortaöğretim Geçiş Oranı (%)	36	25	31

Kaynak: MEB. Milli Eğitim Sayısal Veriler 2003-2004'ten hesaplanmıştır.

## ORTAÖĞRETİM

1739 sayılı Yasa'ya göre ortaöğretimin amacı; "öğrencilere asgarî ortak bir genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak, çözüm yolları aramak, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak, öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda, yükseköğretime, mesleğe, hayata ve iş alanlarına hazırlamak" şeklinde açıklanmıştır.

Ortaöğretim lise ve dengi meslek liselerinden oluşmaktadır. Ortaöğretim sistemi incelendiğinde, çok parçalı bir yapıda olduğu görülmektedir. Sistemde süreleri, adları, programları birbirinden farklı 70'den fazla lise türü bulunmaktadır.

2003-2004 öğretim yılında ortaöğretimde 6.512 okulda, 3.522.941 öğrenci (açık öğretim lisesi öğrenci sayısı dahildir), öğrenim görmüştür. Öğretmen sayı 160.042'dir. Okulların % 91'i, öğrencilerin % 98'i ve öğretmenlerin % 95'i kamu, okulların % 9'u, öğrencilerin % 2'si ve öğretmenlerin % 5'i özel kesimdedir (MEB, 2004).

Ortaöğretim çağ nüfusu 4.005.079 olup, bunların 2.662.711'inin örgün eğitim sistemde öğrenci olduğu görülmektedir. Bu kademedeki okullaşma oranı ortalama % 66,5, erkeklerde % 74,8 ve kızlarda % 57,8'dir (Çizelge 15). Ortaöğretim kademesine gelindiğinde okullaşma oranları açısından kız ve erkek öğrenciler arasındaki eşitsizliklerin daha da derinleştiği, ortaöğretimden yararlanamayan 1.342.368 gencin % 61'inin kız olduğu görülmektedir. Bu veriler, ülkemizde özellikle kız ve erkek öğrenciler arasında eğitim hakkına erişimin farklı anlamlara geldiğini ve sistemde çeşitli nedenlerle ayrımcılığın desteklendiğini ya da beslendiğini göstermektedir.

Çizelge 15. Ortaöğretimde Okullaşma Oranı ve Eğitimden Yararlanamayan Çocuk Sayıları (2003-2004 Öğretim Yılı)

Göstergeler	Toplam	Erkek	Kız
Çağ Nüfusu	4.005.079	2.048.774	1.956.305
Öğrenci Sayısı (1)	2.662.711	1.531.845	1.130.866
Okullaşma Oranı (%)	66,5	74,8	57,8
Ortaöğretimden Yararlanamayan Çocuk Sayısı (2)	1.342.368	516.929	825.439

Kaynak: MEB, Sayısal Veriler 2003-2004'ten hesaplanmıştır.

- (1) Öğrenci sayısına diğer bakanlıklara bağlı öğrenciler ile açıköğretim lisesi öğrenci sayısı dahil değildir.  
(2) Örgün eğitimden yararlanamayan çocukları göstermektedir.

Ortaöğretimde cinsiyet açısından görülen eşitsizlikler, illere ve bölgelere göre de yaşanmakta ve uçuruma dönüşebilmektedir. En yüksek okullaşma oranı % 82,3 ile Marmara, en düşük okullaşma oranı % 42,7 ile Güney Doğu Anadolu Bölgesindedir (Çizelge 16). Güney Doğu Anadolu Bölgesinde kız öğrencilerin sadece % 28,8'i, Doğu Anadolu Bölgesinde ise % 31,3'ü okullaştırılabilmektedir. Marmara Bölgesi ile Güney Doğu Anadolu Bölgesi arasındaki fark yaklaşık iki kattır. Eğitim hakkından yararlanma açısından bunun anlamı ise Güney Doğu Anadolu Bölgesinin, Marmara Bölgesini en az yirmi yıl geriden takip etmekte olduğudur.

Çizelge 16. Ortaöğretimde Bölgelere Göre Okullaşma Oranı (2003-2004 Öğretim Yılı)

Bölgeler	Toplam (%)	Erkek (%)	Kız (%)
Marmara Bölgesi	82,3	87,7	76,5
Ege Bölgesi	72,6	76,8	68,1
Akdeniz Bölgesi	66,5	73,0	59,6
İç Anadolu Bölgesi	71,8	80,1	63,3
Karadeniz Bölgesi	62,1	72,8	51,4
Doğu Anadolu Bölgesi	45,1	58,6	31,3
Güney Doğu Anadolu Bölgesi	42,7	55,9	28,8
Türkiye	66,5	74,8	57,8

Kaynak: MEB, Milli Eğitim Sayısal Veriler 2003-2004'ten hesaplanmıştır.

Tüm bu veriler nitel göstergeler bir kenara, eğitim hakkının nicel boyutta dahi sağlanmadığını göstermektedir. Okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde toplam 6.175.843 çocuk ve gencin çağ nüfusu içinde olmasına rağmen eğitim hakkından mahrum olduğu görülmektedir.

Ortaöğretimde bir dersliğe Türkiye ortalamasında 32 öğrenci düşerken, Karadeniz Bölgesinde 27, Güney Doğu Anadolu Bölgesinde 38 öğrenci düşmektedir. Bir dersliğe düşen öğrenci sayısı açısından, en yüksek ve en düşük bölge arasında 11 öğrencilik bir fark vardır. Ortaöğretimde bir öğretmene Türkiye ortalamasında 17 öğrenci düşerken, Marmara bölgesinde 19, Güney Doğu Anadolu bölgesinde 23 öğrenci düşmektedir (Çizelge 17).

Çizelge 17. Ortaöğretimde Bir Dersliğe ve Bir Öğretmene Düşen Öğrenci Sayısı

Bölgeler	Öğrenci/ Derslik	Öğrenci/ Öğretmen
Marmara Bölgesi	35	19
Ege Bölgesi	29	15
Akdeniz Bölgesi	32	17
İç Anadolu Bölgesi	30	15
Karadeniz Bölgesi	27	15
Doğu Anadolu Bölgesi	31	18
Güney Doğu Anadolu Bölgesi	38	23
Türkiye	32	17

Kaynak: MEB, Sayısal Veriler 2003-2004.

### Genel Ortaöğretim

Çok parçalı bir yapı gösteren ortaöğretim sistemi yaygın bir sınıflandırmaya göre genel ve mesleki-teknik ortaöğretim olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Genel ve mesleki-teknik ortaöğretimin amaçları birbirinden farklılaşmaktadır. Genel ortaöğretimin amacı ağırlıklı olarak yükseköğretime öğrenci hazırlamak olarak şekillenmesine rağmen, mesleki ve teknik ortaöğretimin ara insangücü yetiştirmek gibi ayırt edici bir amacı bulunmaktadır.

Genel ortaöğretimde; lise, anadolu, fen, anadolu güzel sanatlar, sosyal bilimler, anadolu öğretmen ve açık öğretim gibi adlar altında yedi lise türü bulunmaktadır. Bu lise türlerinin verdikleri eğitimin niteliğinin ve yükseköğretime geçişteki başarılarının birbirinden farklılaştığı görülmektedir.

2003-2004 öğretim yılında genel ortaöğretimde 2.287'si kamu, 544'ü özel olmak üzere 2.831 okul, 2.463.923 öğrenci ve 86.051 öğretmen bulunmaktadır. Öğrenci sayısına 752.350 açık öğretim öğrencisi dahildir. Açık Öğretim Lisesi öğrenci sayısı toplamdan düşüldüğünde, örgün eğitim sistemi içinde 1.711.573 genel lise öğrencisi olduğu görülmektedir (MEB, 2004).

Genel ortaöğretimde bir dersliğe Türkiye ortalamasında 35 öğrenci düşmesine karşın, Marmara'da 34, Akdeniz ve Doğu Anadolu bölgelerinde 37 ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde 48 öğrenci düşmektedir (Çizelge 18). Bu eşitsizlikler illere ve yerleşim yerine göre daha da derinleşmekte ve belirginleşmektedir.

Çizelge 18. Genel Ortaöğretimde Bir Dersliğe ve Bir Öğretmene Düşen Öğrenci Sayıları (2003 - 2004 Öğretim Yılı)

Bölgeler	Öğrenci/ Derslik	Öğrenci/ Öğretmen
Marmara Bölgesi	34	21
Ege Bölgesi	31	17
Akdeniz Bölgesi	37	20
İç Anadolu Bölgesi	33	19
Karadeniz Bölgesi	30	18
Doğu Anadolu Bölgesi	37	22
Güney Doğu Anadolu Bölgesi	48	27
Türkiye	35	20

Kaynak: MEB, Milli Eğitim Sayısal Veriler 2003-2004.

## Mesleki-Teknik Ortaöğretim

Ara insangücü yetiştirilmesi nedeniyle bütün kalkınma planlarında vurgulanan mesleki-teknik ortaöğretimin hedeflenen düzeyde olmadığı görülmektedir. 2003-2004 öğretim yılında 3.659'u kamu, 22'si özel olmak üzere 3.681 okulda 1.129.481 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin 36.149'u diğer bakanlıklara bağlı liseler, 142.194'ü ise mesleki açık öğretim lisesi öğrencisidir (MEB, 2004).

Mesleki ve teknik ortaöğretimde bir dersliğe düşen öğrenci sayısının Türkiye ortalamasında 28 olduğu, bir dersliğe düşen öğrenci sayısı en yüksek ve en düşük bölge arasında 18 öğrencilik fark olduğu görülmektedir (Çizelge 19). Özellikle mesleki ve teknik ortaöğretimde eğitim ortamlarının donanımı verilen eğitimin niteliğinde çok belirleyicidir. Meslek liselerimizde öğrenciler gerçekten eşit koşullarda ve çağın gerektirdiği araç-gereç, makine vs. ile mi eğitim görmektedir sorununun yanıtını mevcut verilerle ortaya koymak güçtür. Nicel ve nitel veri sorunu düşünsel düzeyde bildiğimiz ve gözlemlediğimiz bir gerçeği bilimsel olarak ispatlamamızı engellemektedir.

Çizelge 19. Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Bir Dersliğe ve Bir Öğretmene Düşen Öğrenci Sayıları (2003-2004 Öğretim Yılı)

	Öğrenci/ Derslik	Öğrenci/ Öğretmen
Marmara Bölgesi	38	18
Ege Bölgesi	27	12
Akdeniz Bölgesi	24	13
İç Anadolu Bölgesi	25	12
Karadeniz Bölgesi	23	12
Doğu Anadolu Bölgesi	20	12
Güney Doğu Anadolu Bölgesi	20	13
Türkiye	28	14

Kaynak: MEB, Milli Eğitim Sayısal Veriler 2003-2004'ten hesaplanmıştır.

## ORTAÖĞRETİMDEN YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ

Mevcut yükseköğretime geçiş sisteminde görülen aksaklıkları şu başlıklar altında sıralayabiliriz:

- 3 saatlik bir sınavın öğrencinin gelecekteki başarısını belirlemede yeterli olmadığı, sınavda başarılı olanların yükseköğretimde de başarılı olacağına ilişkin bilimsel bir verinin olmaması.
- Ortaöğretimde farklı programlardan mezun olan öğrencilerin aynı giriş sınavı ile yükseköğretim görmek üzere seçilmekte ve yerleştirilmekte olması, ortaöğretim programları ve yükseköğretim programları arasında bir paralelliğin bulunmaması.
- Ortaöğretim başarı puanının merkezi yerleştirme sınavlarına katkısının, ortaöğretim ile üniversiteye giriş arasında bir köprü niteliği taşıyor gibi görünmesine karşın temelde bazı sorunlar yaratması. Başarı puanının öğrencinin bağlı olduğu okulun ortalamasına göre belirlenmesi, başarı puanının bir başka okulda olması durumunda farklılaşabileceği, ayrıca öğretmenlerin notlarının geçerli ve güvenilir olabileceğine ilişkin duyulan kaygılar.
- Gerek öğrencilerin, gerekse velilerin gözünde ortaöğretim kurumlarında görülen eğitimin önemini yitirmesi, dershanelerin giderek önem kazanması ve bu durumun yarattığı eşitsizlikler.

Kuşkusuz üniversiteye giriş için sağlıklı bir sistemin oluşturulması, üniversite sisteminde yapılacak değişmelerle birlikte düşünülmesi gerekir. Bir diğer nokta, tüm ortaöğretim kurumu mezunlarının, mevcut yükseköğretim kapasitesi göz önüne alındığında üniversiteye girmelerinin olanaksız olduğudur. Ancak bu, bireyin eğitim görmesinin engellenmesi anlamına gelmemelidir. Güçlü bir yaygın eğitim politikası ile bireylere okul dışı ortamlarda da kendilerini geliştirme fırsatı verilmelidir. Öte yandan üniversiteler, yetişkinlere yönelik farklı eğitim düzenlemeleri ile, bireyin yaşamının her aşamasında eğitim alma, eğitimi geleceğe erteleme hakkını güvence altına alabilirler. Bu anlayış yaşam boyu eğitimin temelini oluşturmaktadır. Yaşam boyu eğitim anlayışı ile düzenlenen bir üniversite sistemi şunları gerçekleştirebilir:

- Yetişkin bireylere sınavda başarı koşuluna bağlı olmaksızın kredili yâ da kredisiz eğitim programları bulunabilir.
- Türkiye'deki biçimiyle mevcut sistemin yozlaşmış bir biçimi olarak devam eden uzaktan eğitim uygulamaları, belirli bir yaşın üstünde yetişkinlere sınav gibi bir önkoşul tanımaksızın, yükseköğretim fırsatları biçimine dönüştürülebilir.

Bireylere eğitimlerini geleceğe erteleme güvencesi verildiğinde ortaöğretim sonrası üniversiteye giriş için zorlamanın ortadan kalkacağı varsayılmaktadır. Dünyanın pek çok ülkesinde bu durumun uygulamaları mevcuttur.

Bu koşullar sağlandıktan sonra üniversiteye giriş sistemi aşağıdaki biçimde yeniden düzenlenmelidir:

- Temel eğitim düzeyinde yapılacak sağlıklı bir rehberlik, öğrencinin üniversiteye kendisi için en doğru programa yerleştirilmesinin de ön koşulu olmaktadır. Rehberlik etkinlikleri ortaöğretim düzeyinde de devam ettirilmelidir.
- Ortaöğretim sonrası uygulanacak merkezi sınavın kapsamı lise programlarına paralel olarak çeşitlendirilmelidir.
- Ortaöğretim düzeyinde ders geçme ve kredili sistem uygulanmalı, hangi üniversite programının hangi alanda kaç kredilik dersi Öngördüğü üniversite ile yapılacak işbirliği çalışması ile açığa kavuşturulmalı, öğrenci üniversite tercihlerini aldığı kredilerin niteliğine ve toplamına göre yapmalıdır. Bu durumda yükseköğretimde tercih ettiği programla, ortaöğretimde izlediği program arasında paralellik sağlanmış olur.

### BOLUM III İHMALE UĞRAYAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİM

Çocukluk, yaşam zincirinin doğal bir halkasıdır. "Küçük yaştaki oğlan ya da kız, genç erkek, delikanlı,..." (Meydan Lorraine, 1970) anlamına gelen çocuk kavramı, bazen büyükler arasında daha az yaşlı olanlar; yetişkinlerden beklenen olgunluğu gösteremeyenler; aklının bir şeye ermediği, saf olduğu düşünülenler için kullanılıyor. Tüm bunların dışında çocuk kavramı, zaman zaman, soyu, kökü ya da düşünceleriyle bir topluluğa, bir yere bağlı kimse anlamında da kullanılıyor (Büyük Larousse, 1986).

Sürekli gelişen, değişen ve kendine özgü nitelikleri olan insan yavrusu 'çocuk', şüphesiz insanlık tarihinin her döneminde vardı (Yörükoğlu, 1998). Hem çocukluk yaşantısı, hem de çocukluk kavramı yüzyıllar boyunca değişim göstermiştir. Eski toplumlarda insanlar, çocukluğu yaşamın farklı bir dönemi olarak görmüyor, ilk onsekiz yılın belirleyici olduğunu ve daha sonraki gelişimin ve işleyişin temelini oluşturduğunu düşünmüyorlardı (Akyüz, 2001). Çocukluk kavramı genel olarak toplumların ekonomik ve kültürel gelişmelerine bağlı olarak gelişmiş bir kavramdır (İHD İstanbul Şubesi, 1998).

Antik dönemde çocuklarla ilgili tutumlara yönelik fazla bilgi bulunmamaktadır. Modern anlamda çocuk ve çocukluk terimlerine ortaçağda da rastlanmamaktadır. Rönesans'la birlikte kültürel ve düşünsel ortamda başlayan değişim 19'uncu yüzyılda da sürmüş ve çocukların diğer yetişkinlerden farklı bir kesim olduğu anlayışı iyice pekişmiştir. Bu değişimde, ekonominin tarımdan sanayie kayması, orta sınıfın gelişmesi, ailenin yapısının ve rolünün değişmesi, çocuk ölümlerinin azalması, boş zamanların artması, ana-baba-çocuk ilişkisinde duygusal bağın önem kazanması gibi etkenlerin de rolü olmuştur. Aydınlanma çağı filozofları, çocukluk anlayışı ve çocuk eğitimi konusunda yeni görüşler ileri sürmüşlerdir. Böylece, kendine özgü ve gittikçe gelişen bir çocukluk anlayışı ortaya çıkmıştır. Gelişen bu anlayış doğrultusunda işçi sınıfının da mücadelesi sonucu Avrupa Devletleri, çalışma alanına müdahale etme ihtiyacı duymuştur. Bu müdahale ile çocuklar; göçlerin, sanayileşmenin, şehirleşmenin olumsuz etkilerinden korunmaya çalışılmış, sağlık ve refahlarıyla ilgili önlemler alınmıştır. 20'nci yüzyılda ise çocuk, toplumun geleceğini belirleyen en önemli insan kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Görüldüğü gibi, çocukluk bilincinin bulunmadığı bir çağdan hukuksal, toplumsal ve eğitsel kurumlar çerçevesinde korunan bir çocukluk kavramına geçiş yaklaşık dört yüz yıl sürmüştür.

Çocukluk tarihi konusundaki çalışmalar, çocukluğun doğal sanılan özelliklerinin, toplumsal ve değişken olduğunu göstermektedir. Belli bir zamana ve topluma özgü tek bir çocukluk anlayışından söz edilememektedir.

Daha 1894 yılında Uluslararası bir çocuk örgütünün kurulma fikri, Fransa'da Jules de Jeune tarafından ileri sürülmüş ve Avrupa Devletlerinden gelen delegelerle toplantı yapılmıştı. Nihayet çocukların korunmasında bir merkez kurulması kararı alınmış ve 1912'de İsviçre'de bu girişim başlamıştır. Birinci Dünya Savaşı'nda, savaşın çocuklar üzerindeki yıkıcı etkileri ortaya çıkınca 1920 yılında çocuklar için, Cenevre'de Uluslararası Çocuklara Yardım Birliği adlı özel bir uluslararası örgüt kurulmuştur. Bu örgütün çalışmaları sonucu 1923 yılında yayınlanan Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, uluslararası alanda çocuklarla ilgili ilk bildirgedir. Bu bildirgede, "Dünyadaki bütün çocuklara asgari bir özen gösterilmelidir" ilkesi esas alınmıştır (Akyüz, 2000). Daha sonra Balkan Ülkelerinin çocukları koruma kuruluşlarının işbirliği sonunda Nisan 1936'da Birinci Balkan Kongresi, Ekim 1938'de de İkinci Balkan Kongresi toplanmıştır. Balkan ülkeleri ile sınırlı olan bu kongreler evrensel çalışmalara öncülük etmiş olması bakımından anlamlıdır.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra kurulan Birleşmiş Milletler Teşkilâtı, 1946 yılında BM Ekonomik ve Sosyal Konseyi'ne 1923 Cenevre Bildirgesi'nin canlandırılmasını önermiştir. Bundan iki yıl sonra 1948'de BM Genel Kurulu'nda İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi kabul edilmiştir. Bildirgede temel insan haklarının neler olduğu saptanmakta ve bu hakları ihlâl edenler sorumlu tutulmaktadırlar. İnsan Hakları Bildirgesi doğal olarak çocukların hak ve özgürlüklerini de içermektedir. Ancak çocukların korunmaya ve

gözetilmeye ihtiyaçları olduğu gerçeğinden hareketle, bildirgenin üzerinde yapılan ayrıntılı çalışmalarla yeniden 10 maddelik bir Çocuk Hakları Bildirgesi hazırlanmış ve 20 Kasım 1959'da BM Genel Kurulu'nda oy birliği ile kabul edilmiştir. Çocuk Hakları Bildirgesinde çocuğun fiziksel ve ruhsal olarak olgunlaşmamış olduğu göz önünde tutularak, doğum öncesi ve sonrasında özel bakıma ve korunmaya muhtaç olduğu vurgulanarak, artık çocuklar arasında ayırım yapılmaması, çocukların gelişmelerini sağlayacak tüm olanaklardan yararlanmaları gerçeği vurgulanmıştır. Ayrıca fiziksel, zihinsel veya ruhsal özürlü çocukların eğitim ve bakım görmeleri öngörülmüş, bu tür çocukların sevgi ve anlayışa ihtiyaç duydukları ve eğitim hakları olduğu fikri savunulmuştur. Uluslararası topluluk, çocuk refahı ile ilgili konularda yol gösterici olarak bu bildirgeyi yıllarca göz önünde tutmuştur.

Ancak zaman içinde süratle gelişen dünyamızda çocuk haklarının korunması ihtiyacı, onların ihmal ve istismardan uzak tutulmalarının sağlanması için yalnızca bir iyi niyet ifadesinden öteye gidemeyen bu bildirgelerden daha bağlayıcı olan uluslararası belgelere gereksinim olduğu gerçeğini ortaya çıkarttı. 1979 yılı tüm dünyada Birleşmiş Milletler Çocuk Yılı olarak kutlandığında bu gereklilik de öncelik olarak ele alındı ve Polonya'nın o zamanki Yargıtay Başkanı Prof. Dr. Adam Lopatka'nın çağrısı ve önderliğinde Birleşmiş Milletler Sekreteryası'nın değişik birimlerinde ve belli başlı uluslararası sivil toplum kuruluşlarının da katılımıyla 10 yıl süren çalışmalar sonucunda hazırlanan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 20 Kasım 1989'da BM Genel Kurulu'nda oy birliği ile onaylandı. Sözleşme uluslararası yasa olması için gerekli asgari 20 ülkenin onayından sonra 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bugün Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Amerika Birleşik Devletleri ve Somali dışında 191 ülke tarafından onaylanmıştır. Türkiye Sözleşme'yi 14 Eylül 1990'da imzalamıştır.

Birleşmiş Milletler Örgütü, 29-30 Eylül 1990 tarihinde New York'da, tek gündem maddesi "çocuk" olan bir zirve düzenlemiştir. 71 devlet ya da hükümet başkanının katılımıyla gerçekleşen Çocuk Zirvesi'nde ülkelerin 2000 yılına kadar "Çocukların Yaşatılması, Geliştirilmesi ve Korunmasına" dair gerçekleştirmeleri beklenen hedefler belirlenmiştir.

Çocukların Magna Carta'sı olarak nitelendirilen Çocuk Hakları Sözleşmesi, bir önsöz üç bölüm ve toplam 54 maddenin yer aldığı ayrıntılı bir belgedir. Dünyanın neresinde yaşarlarsa yaşasınlar bütün halklar için aynı anlamı taşımaktadır ve ırk, dil, cinsiyet, din, etnik ya da toplumsal farklılık, mülkiyet, özürllülük, doğum ya da başka farklılık gözetilmeksizin bütün çocuklar için eşit ölçüde geçerlidir. Sözleşme, ortak standartları ortaya koyarken, devletlerin farklı kültürel, toplumsal, ekonomik ve siyasal gerçeklerini de göz önüne almıştır. Bu sayede, tek tek devletler, herkes için geçerli olan haklar çerçevesinde, bunların hayata geçirilmesine yönelik kendi ulusal yollarını kullanabileceklerdir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin temel ilkesi; çocuğun yüksek yararadır ve her konuda çocuğun yüksek yararının gözetilmesini öngörür. Bu sözleşme çocukların haklarının gözetilmesinde asgari standardı tespit eder çocuğun öncelikle aile içinde ve aile çevresinde korunması esasını öngörür. Çocuğun "kendisi ile ilgili kararlarda görüş bildirmesi ve bu görüşün dikkate alınmasını" emreder. Sözleşmenin bu çalışmayla ilişkili noktaları şu şekilde sıralanabilir:

- Sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, onsekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır.
- Taraf Devletler çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azamî çabayı gösterirler.
- Mahkemeler, yardım kuruluşları ya da idarî makamlar çocuklarla ilgili konuları ele aldıklarında, çocuğun yüksek yararı göz önüne alınacak başlıca hususu oluşturacaktır. Bu konuda çocuğun görüşü özenle dikkate alınacaktır.
- Devletler, çocukların herhangi bir ayırım gözetilmeksizin bütün haklarından yararlanabilmelerini güvence altına alacaklardır.

• Bir çocuğun yetiştirilmesinde başlıca sorumluluk ana-babaya aittir ancak Devlet bu alanda onlara gerekli yardımı gösterecek, çocuk bakım kurumlarını geliştirecektir.

• Devletler, cinsel anlamda kötüye kullanım ve sömürü dahil her türden fiziksel veya zihinsel zarar ve ihmale karşı çocukları koruyacaklardır.

• Devletler, ana babasız çocuklara uygun koruyucu aile sağlayacaklardır. Evlât edinme işlemleri özenle düzenlenirken, çocuk evlât edinen ailelerin çocuğun doğduğu ülkeden dışarıya çıkarmaları durumunda gerekli güvencelerin ve hukukî geçerliliğin sağlanabilmesi için uluslararası anlaşmalara başvurulacaktır.

• Çocuk, erişebilecek en yüksek sağlık standardına ulaşma hakkına sahiptir. Devletler önleyici tedbirlere, sağlık eğitime ve bebek ölümlerinin azaltılmasına özellikle önem vererek, bütün çocuklara gerekli sağlık bakımının ulaştırılmasını sağlayacaklardır.

• İlköğretim zorunlu tutulmalı ve parasız olmalıdır, okullarda uygulanan disiplin, çocuğun saygınlığına özen göstermelidir. Verilen eğitim, çocuğu bir anlayış, barış ve hoşgörü ortamında yaşama hazırlamalıdır.

• Çocuklar, dinlenecek ve oynayacak zamana ve kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılımda eşit olanaklara sahip olmalıdırlar.

• Devletler çocukları ekonomik sömürüden, eğitimlerine engel olabilecek ya da sağlık ve esenlikleri açısından kendilerine zarar verebilecek işlerden koruyacaklardır.

• Kötü davranışlara, ihmale ya da tutukluluğa maruz kalan çocuklara düzelmeleri ve yeniden topluma kazandırılmaları için gerekli özen gösterilmelidir.

• Ceza yasalarının ihlâlî olaylarına karışan çocuklara, değer ve saygınlık anlayışlarını geliştirici nitelikte olan ve onları toplumla yeniden bütünleştirmeyi amaçlayan bir tutumla yaklaşılmalıdır.

• Devletler Sözleşmede yer alan hakların gerek yetişkinler, gerekse çocuklar tarafından yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamalıdırlar.

Çocuk hakları kavramı geniş anlamda toplumsal, felsefî, ahlâkî ve hukuksal boyutları içeren bir kavramdır. Doğal hukuk açısından çocuk hakları, çocuğun insan olması, aynı zamanda da bakıma ve özene gereksinim duyması nedeniyle doğuştan sahip olduğu hakların tümüdür. Bu haklar, insanlığın belli bir gelişme çağına teorik olarak, bütün çocuklara tanınması gereken ideal haklar listesini içerir. Bu ideal liste çeşitli devletlerde değişik ölçülerde pratik değer kazanmış uygulama alanına geçmiş bulunabilir. Fakat bu anlamda çocuk hakları denilince daha çok olması gereken alanda kalan ya da yalnızca insan hakları ve çocuk hakları bildirilerinde yer alan ulaşılacak hedefler programı akla gelir.

Pozitif hukuk, yani bir devlette yürürlükte bulunan hukuk açısından çocuk hakları, kanunlarda ve uluslararası sözleşmelerde ayrıntıları ile düzenlenen, belirli bir yasal güvenceye ve özellikle de yargı organlarınca gerçekleştirilecek koruma yollarına kavuşturulan haklardan oluşur. Şu halde pozitif hukuk açısından çocuk hakları, özel hukuk, sosyal hukuk, kamu hukuku ve uluslararası sözleşmelerde yer alan kuralların çocuklara tanıdığı hak ve sorumlulukların tümünü ifade eder.

Hukukta belli bir yaşın altındakiler çocuk yani küçük olarak kabul edilir. Ancak çeşitli hukuk dallarında çocukların fizik, ruh ve ahlâk bütünlüğünü korumak amacıyla söz konusu yaşın (18 yaş) altında da yaş sınırlamaları yapılmıştır. Örneğin, 11 yaşın altındaki küçüklerin cezai ehliyeti yoktur. 11-18 yaş arasındaki çocuklar için de cezai sorumluluk açısından farklı kurallar getirilmiştir. Çocuğa karşı suç işlenmesi durumunda ise farklı yaş gruplarına göre çocuk korunmaktadır. İş hukukunda 15 yaşından küçük çocuklar çalıştırılmazlar. ILO'nun çocuk işçiliğiyle ilgili Türkiye'nin de onayladığı iki temel sözleşmesi bulunmaktadır. Bunlar, İstihdama Kabulde Asgari Yaşa İlişkin 138 sayılı Sözleşme ile 182 sayılı En Kötü Biçimlerdeki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Eylem Sözleşmesi'dir. 138 sayılı Sözleşmenin ikinci maddesine

göre istihdama kabulde asgari yaş sınırı, 'zorunlu öğrenim yaşının bittiği yaşın altında ve her halükarda 15 yaşın altında olamaz'. Ancak yine aynı maddede Sözleşme, 'Ekonomisi ve eğitim olanakları yeterince gelişmemiş olan her üye, bu maddenin 3'üncü fıkrası hükümlerini dikkate almaksızın varsa ilgili işveren ve işçi örgütlerinin görüşünü aldıktan sonra, asgari yaşı başlangıçta 14 olarak belirleyebilir' demektir. Sözleşmenin 3'üncü maddesi 'doğası veya yapıldığı koşullar bakımından genç kişilerin sağlığını, güvenliğini veya ahlakını tehlikeye düşürebilecek her türlü istihdam veya çalışmaya kabul için' asgari yaşı 18 olarak belirlemiştir. Ancak Sözleşme, 2'nci ve 3'üncü maddede belirlenen bu asgari yaşları, bazı koşullar ve istisnalarla aşağı çekmiştir.

Eğitim hukukunda, çocuğun okula başlama ve zorunlu eğitim döneminin sona ermesi bakımından yaş sınırlamaları yapılmaktadır. İlköğretim çağında olup da zorunlu temel öğretim kısımlarına devam etmeyenlerin resmi ve özel işyerlerinde veya her ne biçimde olursa olsun çalıştırmayı gerektiren başka yerlerde ücretli ve ücretsiz çalıştırılması yasaktır (İlköğretim ve Eğitim Yasası). Çocuğun rüşt yaşına ulaşmadan önce ana-babasının ya da vasisinin rızası ile evlenebileceği daha küçük yaşlar Medeni Kanunda belirlenmiştir.

Türkiye'de eğitim eşitsizlikleri ve hak ihlalleri, sınıfsal, etnik, ekonomik, sosyal, kültürel, cinsiyetçi, dini vb. etkenlerle oluşmakla birlikte eşitsizliğin bir boyutu da dezavantajlı durumdaki çocuklarla ilgilidir. Bu bölümde ihmale uğrayan çocuklar; çalışan çocuklar, sokak çocukları, savaş ve göç nedeniyle eğitimsiz kalan çocuklar kapsamıştır.

## ÇALIŞAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİM

### Dünya ve Türkiye'de Çalışan Çocuklar Sorunu

Çocuğun tanımı ve toplumsal konumu hususunda evrensel olarak oluşturulan ölçütler genel kabul görmektedir. Türkiye'nin imzaladığı BM'in Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesinin birinci maddesi, 18 yaşından küçük herkesi "çocuk" olarak tanımlamaktadır. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ise, 15-24 yaş grubunu genç işçi kabul ederken, 138 sayılı Sözleşme ile 15 yaşın altında aile bütçesine katkıda bulunmak ya da yaşamını kazanmak amacıyla çalışanları "çocuk işçi" ya da "çalışan çocuklar" olarak adlandırmaktadır. ILO aynı zamanda 18 yaşına kadar olan genç işçilerin de, ancak sağlık, iş güvenliği ya da ahlaki açıdan kendilerine zarar vermeyecek işlerde çalıştırılabileceğini belirlemiştir.

Çocuk işçiliği, ileri kapitalist ülkelerde de bulunmasına karşılık bu sorun ağırlıklı geri kalmış ve gelişmekte olan ülkelerin sorunu olarak ortaya çıkmaktadır. "ILO, çalışan çocukların sayısı ve yeryüzündeki dağılımına ilişkin son tahminleri Nisan 2002'de yayımlandı. Bu tahminlere göre 352 milyon çocuk ekonomik faaliyet içerisinde. 'Çalışan çocuk' kategorisinde değerlendirilenlerin sayısı ise 246 milyon" (Duyar, Özener, 2003). ILO (1997) istatistiklerine göre, gelişmekte olan ülkelerde, yaşları 5 ile 14 arasında olan yaklaşık 250 milyon çocuk, 120 milyonu tam gün olmak üzere çalışmaktadır. Bu çocukların % 61'i Asya ülkelerinde (Japonya hariç), % 32'si Afrika ülkelerinde, % 7'si Latin Amerika ülkelerinde bulunmaktadır. Çocukların oransal olarak en fazla çalıştığı kıta Afrika'dır. Bu kıtada çocukların yaklaşık % 41'i ekonomik olarak aktif işlerde çalışmaktadır. Bu ülkelerin yanı sıra, son dönemlerde çocuk işçiliğinin artışa geçtiği coğrafyalardan birisi de Orta ve Doğu Avrupa'dır. ILO (1996) verilerine göre, merkezi planlı ekonomiden pazar ekonomisine geçişle birlikte çocuk işçiliğinde belirgin artışlar meydana gelmiştir (Duyar, Özener, 2003). Gelişmiş ülkeler ise nispeten çok daha iyi durumda olmakla birlikte bu sorundan tamamen kurtulamamışlardır. Örneğin İtalya'da resmi rakamlara göre 14 yaşından küçük çalışan çocuk sayısı 300 binle 500 bin arasında değişmektedir.

Dünyanın birçok ülkesinde milyonlarca çocuk, ağır ve tehlikeli işlerde, fuhuş, porno, uyuşturucu üretimi ve satışı gibi alanlarda, onları ahlaki çürümeye uğratacak yasadışı işlerde, can güvenliklerini dahi tehlikeye atarak çalışmaktadır. "ILO verilerine

göre dünyada 5-14 yaş arası her yüz çocuktan 16'sı çalışıyor. Bunların 170 milyonu yani %12'si kimya, maden gibi ağır iş kollarında ve çok kötü koşullarda çalışıyor. Çalışan çocukların 186 milyonu henüz 15 yaşında bile değil. Özellikle az gelişmiş ülkelerde 8 milyon çocuk zorla köle olarak çalıştırılıyor. 2 milyon çocuk fuhuş ve pornografide kullanılıyor ve dünyadaki çocukların yarısı hiç okula gitmemiş; 12-17 yaş arası 283 milyon çocuk da çalıştığı için okula devam edemiyor" (Birgün Gazetesi, 23.04.2004). Asya ülkelerinde yaygın olan bu uygulamada, çocuklar ebeveynlerinin borçlarına karşılık işverenlere rehin verilmektedir. ILO 1999 tarihli 87'nci Genel Konferansı'nda bu koşulları içeren çocuk işçiliğini 'kabul edilemez' olarak tanımlamış ve 182 sayılı 'En Kötü Biçimlerdeki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Eylem Sözleşmesi'ni kabul etmiştir. Bu şekilde çalışan çocukların 60-70 milyon civarında olduğu tahmin edilmektedir.

Türkiye'de de resmi rakamlara göre 6 -14 yaş arasındaki yaklaşık 12 milyon çocuktan 3 milyon 848 bini (% 32) dünyadaki diğer çocuklarla aynı kaderi paylaşmaktadır (DİE, 1994). Bu çocukların çoğunluğu ücretsiz ev işçisi olarak çalışırken, yaklaşık 1 milyon çocuk ekonomik işlerde çalışmaktadır. Bu çocukların da % 77'si tarım, % 11'i sanayi, % 7'si hizmetler ve % 5'i ticaret sektöründe çalışmaktadır. Türkiye genelinde ekonomik faaliyette bulunan çocukların % 79'u ücretsiz aile işçisi olarak çalışmaktadır. Başta tarım sektöründe olmak üzere, çocukların çoğunluğu aile gelirine katkıda bulunmak üzere ücret almadan çalışmaktadır. Çoğunluğu tarımda ve ücretsiz aile işçisi olarak çalışan çocukların ücretli ve yevmiyeli olarak çalışanlarının oranı % 20 civarındadır.

Toplam çalışan çocukların % 54.5'i kırsalda yaşarken, ekonomik işlerde çalışan çocukların % 81.4'ü kırsal kesimde yaşamaktadır. Kentlerde çalışan çocukların % 10.7'si ekonomik işlerde çalışırken, kırsal kesimde bu oran % 39'a çıkmaktadır.

DİE tarafından 1999 yılında yapılan Çocuk İşgücü Anketi sonuçlarına göre ise 6-17 yaş grubunda bulunan 16 milyon 88 bin çocuğun % 10,2'si (1.635.000 çocuk) ekonomik işlerde, % 29,7'si (4.785.000 çocuk) ise ev işlerinde çalışmaktadır. Sayısal verilere bakıldığında erkek çocuklar daha çok ekonomik işlerde çalıştırılırken, kız çocukları ev işlerinde çalışmaktadır.

Ekim 99 anketine göre Türkiye genelinde 6-17 yaş grubundaki çocukların % 78,8'inin okula devam ettiği görülmektedir. Cinsiyete göre erkeklerin % 82,7'si, kız çocuklarının ise % 74,8'i okula devam etmektedir. Erkek çocukların okula devam etme oranı kız çocuklara göre daha fazladır.

Çocukların çalıştıkları işyerleri genellikle küçük ölçeklidir. Çocukların yaklaşık yarısı (%50.6) 5-9 kişinin çalıştığı işyerlerinde çalışmaktadır. % 45'i de 1-4 kişi çalıştıran işyerlerinde çalıştırılmaktadır. Çocukların küçük işyerleri tarafından tercih edilmesinin en büyük nedeni bu işyerlerinin çoğunlukla kayıt dışında bulunmasından kaynaklanmaktadır. Yasal yükümlülüklerden kaçarak düşük ücretli işçi çalıştırarak varolan bu işyerleri, teknolojiye değil, çocukların da yapabileceği vasıfsız emeğe dayalı olarak üretim yapmaktadırlar. Dünya üzerinde, çalışan çocukların yaklaşık % 80-90'ının informal sektörde çalıştığı bilinmektedir.

İnformel sektör; kent merkezlerinde ve özellikle iş merkezleri yakınlarında yer alan seyyar, küçük ticaret ve marjinal hizmetleri içermektedir. Yani formel sektör dışına itilmiş marjinal ekonomik faaliyetleri kapsar. Daha önceleri işportacılık, ayak satıcılığı, seyyar tamircilik gibi adlar verilen bu tür faaliyetler artık kent trafiğini ve zabıta görevlilerini rahatsız etmenin ötesinde, herkes tarafından fark edilebilir bir büyüklüğe erişmeleriyle, bir sektör olarak adlandırılmaktadır.

İnformel sektör geçim zorluğu çeken ailelerde çocukların çalışma hayatına atıldıkları ilk çalışma biçimini oluşturmaktadır. Kente gelen ve kentte barınmak için çaba gösteren ailelerde çocukların üstlendiği gelir sağlama alanı informal sektör olmaktadır, informal sektörün sağladığı olanaklar ile, aynen kırsal alanda olduğu gibi çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren gelir getirici faaliyetlerde bulunabilmektedirler. Bir bakıma

informel sektörün varlığı, kentlerde de nüfus artışının kırsal alanlarda olduğu gibi yüksek seyretmesini sağlamaktadır. Günümüzde informel sektörde çalışanların önemli bir kısmını çocuklar oluşturmaktadır.

Çocukların kayıt dışı işyerlerinde çalıştırılıyor olmaları onların çalışma koşullarına dair fikir de vermektedir. Bu işyerlerinde çalışma saatinden, işyeri sağlığı ve iş güvenliğine, asgari ücrete kadar hiçbir yasal haktan ve korumadan yararlanamayan çocuk işçiler, kötü koşullarda kötü muameleye maruz kalarak sağlıklarını ve hayatlarını tehlikeye atarak çok komik ücretlerle çalıştırılmaktadır. Sokak satıcılığı yaparak kendi hesabına çalışan çocuklar ise sokağın bütün tehlikelerine ve sağlıksız koşullarına maruz kalarak para kazanmaya çalışmaktadır. Ev işlerinde çalışan çocukların durumu da pek parlak değildir. Ekonomik faaliyet içinde görülmedikleri için genelde göz ardı edilmektedirler. İşyerlerinde çalışan çocukların içinde erkek çocuklar küçük bir farkla çoğunluğu oluştururken (% 59.3), ev işlerinde çalışan toplam 2 milyon 839 bin 811 çocuğun % 66.2'sini kız çocukları oluşturmaktadır. Ev işlerini yapmak, kardeşlere bakmak, tarlada ya da işyerinde çalışan aile bireylerinin bakımıyla uğraşmak gibi, hiçbir zaman sınırı, sosyal güvencesi ve ücreti olmayan bu işler genellikle kız çocukları tarafından yapılmaktadır.

Yapılan bir çok araştırmada, özellikle organize olmamış sektörlerde ve informel sektörde çocuk işçi çalıştırarak emek girdisinin ucuza mal edildiği ve üretim maliyetinin dolayısıyla da ürün fiyatlarının düşürüldüğü gözlenmiştir. İrformel olarak çocuk çalıştırma eğilimi olan işletmelerin başında da KOBİ'ler gelmektedir. Yapılan birçok araştırmada KOBİ'lerde çocukların, uzun çalışma süreleriyle ayakta çalıştırıldıkları; ısı, ışık, havalandırma, iş güvenliği vb. fiziksel koşullar bakımından elverişsiz iş ortamında buldukları sigortasız ve düşük ücretle çalıştırıldıkları gözlenmektedir. Bu durum, küçük ve orta ölçekli işletmelerde (KOBİ) informel olarak çocuk işçi çalıştırmayı teşvik ettiği gibi, organize olmuş, yasal işlemleri yerine getiren işletmeler açısından da haksız rekabete yol açmaktadır (TİSK, 1994). Kısaca, çocukların emek girdisi olarak kullanılmalari, eğitimlerini engelleyerek çocuğun ve ülkenin geleceğini ipotek altına aldığı gibi, ülkedeki iş ahlâkının bozulmasına, kayıt dışı çalışan işletmelerin haksız olarak ödüllенmelerine de neden olmaktadır.

Türkiye'de istihdam edilen çocukların % 93.2'sinin 1-24 aralığında kişi çalıştıran küçük ve orta ölçekli işletmelerde bulunduğu gözlenmektedir (TİSK, 1994). KOBİ'lerde istihdam edilen çocukların 12-14 yaş grubunun tamamına yakını; 15-19 yaş grubunun % 92,2'si, 12-19 yaş grubunun da % 93,2'si KOBİ'lerde çalışmaktadır.

Türkiye'de yasalarca çocukları korumaya dönük birtakım koşullar belirlense de çocukların çalışma yaşını 12'ye kadar düşüren çelişkilerin de var olduğu görülmektedir. Türkiye'de İş Yasasının 67'nci maddesinde çalışma yaşı 15 olarak belirlenmiştir. 15 yaşından küçük çocukların çalıştırılmaları yasaktır. Ancak, yine aynı yasada "çocukların sağlık ve gelişmelerine okul veya meslekî eğitim ve mesleğe yönelten programlarına devamlarına, yahut öğrenimden yararlanma kabiliyetlerine zarar vermeyecek nitelikteki hafif işlerde 13 yaşını doldurmuş çocukların çalıştırılmaları mümkündür" denmektedir. Bu son ibareyle yasa koyucu her ne kadar çocuğu korumaya dönük birtakım ilkeler benimsemişse de çalışma yaşını 13'e kadar düşürerek; çocukların yeterli eğitimi almaksızın işgücü olarak kullanımını meşrulaştırmıştır. Böylece çocuğun gelişim ve eğitimindeki aile ve devletin yükümlülüğünü azaltıp henüz gelişmekte olan çocuğun kendisine ağır bir sorumluluk yüklenmiştir. Ayrıca, iş yasasına tabi olmayan işlerde Umumi Hifzısıhha Yasası çalışma yaşını 12 olarak belirlemiştir. Bu durumda ülkemizde çocukların çalışma yaşı 12'ye kadar düşürülmüş olmaktadır.

İşverenlere göre 'çocuk işçiliği' ucuz işgücü olarak, genelde istikrarlı işçilik olarak değerlendirilmektedir. Çünkü çocukların sendikalara katılma ve grev yapma durumları az ya da hiç yoktur. İtaatkar davranırlar. Aynı işi yaparak daha az ücret almaya razı olmaları, yasal olmayan çalışma biçimleri nedeniyle kimseye şikayette bulunmamaları önemli bir avantajdır. Öte yandan, çocuk işçiler, en ucuza çalıştırılan ve ekonomik kriz

şartlarında da işten kolayca kovulabilenlerdir. Ülkedeki siyasi, sosyal ve yönetsel politikalar, KOBİ'lerdeki çocuk emeğinin sömürü ve istismarını süreklileştirmektedir.

Tarsus'ta 150 çalışan çocuk üzerinde DEK komisyonu tarafından yapılan bir araştırma, bu alana ilişkin somut gerçekleri ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre, Tarsus'ta çalışan çocukların % 27.2'si sokakta, % 30.9'u tarım sektöründe, % 41.9'u da tarım dışı sektörlerde çalışmaktadır. Çalışan çocukların % 80.9'u erkek, % 19.1'i kız çocuklarıdır. Çalışma sektörlerine göre çocuk emeğinin kullanımı ile çocuğun cinsiyet rolü arasında temel bir farklılaşma yaşanmaktadır. Sokakta ve tarım dışı sektörlerde genellikle erkek çocukları, tarım sektöründe de kız çocukları işgücüne doğrudan katılmaktadır. Bu durum, çocuklara ailelerin yüklediği toplumsal cinsiyet rolü ile ilişkilendirilerek açıklanabilir. Erkek çocukları genellikle ailenin denetimi dışındaki alanlarda çalışırken, kız çocukları ise ailenin denetim alanı içinde tutulmaya çalışılmaktadır.

Çalışan çocukların yaş dağılımı incelendiğinde, ağırlıklı olarak 13-16 yaş grubu arasında çocuklar çoğunluğu oluşturmaktadır.

Çalışan çocukların doğum yeri dağılımı genel olarak incelendiğinde, çocukların % 59.6'sının Tarsus doğumlu, % 40.4'ünün de Tarsus dışı yerleşim alanı doğumlu olduğu, Tarsus dışı yerleşim alanı doğumlular arasında da Türkiye'nin Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgeleri illerinde doğanların çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Çocukların doğum yeri ile çalıştıkları sektör birlikte ele alınıp değerlendirildiğinde; sokakta çalışan çocukların % 64.9'unun, tarım sektöründe çalışan çocukların % 38.1'inin ve tarım dışı sektörlerde çalışan çocukların % 26.3'ünün Tarsus dışı yerleşim alanlarında doğmuş çocuklar olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ortaya koyduğu verilere dayalı olarak, ailelerin çocuklarını çalıştırma eğiliminin değişmediği, ailelerin yoksullukla başa çıkma ve tutunma mücadelesinde çocuklarını çalışmaya yönlendirdikleri ancak kentte yaşama süreleri arttıkça çocukların daha düzenli ve denetimli işlere yönlendirildikleri söylenebilir. Sokak gibi kendi içinde riskli ve güvensiz çalışma ortamı da daha çok kentin yeni gelenlerine terk edilmektedir.

Sağlık ve sosyal güvenceye sahip olma durumları incelendiğinde, çalışan çocukların ailelerinin % 51.5'inin sağlık ve sosyal güvencesinin olmadığı görülmektedir. Yoksulluk, en temel insani yaşam koşullarına sahip olamamak, sağlık ve sosyal güvence koşullarından yoksun bir yaşam sürdürmektir. Çalışan çocukların çalıştıkları sektörler göre ailelerinin sahip olduğu sağlık ve sosyal güvence koşulları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; sokakta çalışan çocukların ailelerinin % 48.6'sının; tarım sektöründe çalışan çocukların ailelerinin % 54.8'inin ve tarım dışı sektörde çalışan çocukların ailelerinin % 50.9'unun sağlık ve sosyal güvenceden yoksun olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçların da gösterdiği gibi, değişik sektörlerde işgücüne doğrudan katılan çocukların ailelerinin en temel özelliklerinden birisi, sağlık ve sosyal güvenceden yoksun oluşlarıdır. Aileler açısından sahip olunan sağlık ve sosyal güvence yeşil kart ile sınırlı kalmaktadır.

Çalışan çocukların ailelerinin % 30.1'i yerleşik Tarsuslu, % 69.9'u Tarsus'a dışarıdan göç etmiş ailelerden oluşmaktadır. Çalışan çocukların ailelerinin yerleşik ya da göç etmiş olma özelliği çocukların çalışma sektörlerine göre karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; sokakta çalışan çocukların ailelerinin % 73'ünün, tarım sektöründe ve tarım dışı sektörlerde çalışan çocukların ailelerinin de % 71.4'ünün Tarsus'a dışarıdan göç etmiş oldukları görülmektedir. Tarsus'a göç etmiş ailelerin Tarsus'a göç ettikleri tarih incelendiğinde yaklaşık % 70'inin 11 yıl ve daha uzun bir süre önce kente geldikleri görülmektedir.

Araştırma verilerine dayalı olarak çalışan çocuk problem alanı ve bu problem alanının ortaya çıkardığı göstergelerin kaynağında iç göç hareketleri yer almaktadır. Ancak ailelerin kentte yaşama süreleri uzadıkça çocukların çalıştıkları sektörler, sokak sektöründen daha yerleşik çalışma alanlarına doğru kaymaktadır.

Çalışan çocukların babalarının örgün eğitim-öğretim derecesi incelendiğinde, % 25.7'sinin okuma yazma bilmediği, % 20.6'sının okur-yazar olduğu, % 47.1'inin ilkokul, % 4.4'ünün ortaokul ve % 2.2'sinin lise mezunu olduğu görülmektedir. Babanın örgün eğitim-öğretim derecesi verileri çözümlendiğinde, çalışan çocukların babalarının okuma-yazma bilmeme oranlarının Mersin ili ve Türkiye ortalamalarının oldukça üzerinde olduğu ve tüm sektörlerde çalışan çocukların babaları arasında da genel eğilim olarak en çok ilkokul mezunluğu derecesinin gözlendiği görülmektedir.

Çalışan çocukların babalarının iş dağılımı incelendiğinde, % 8.1'inin ücretli, % 13.2'sinin esnaf-zanaatkar, % 0.7'sinin işveren, % 77.9'unun da geçici iş sahibi olduğu gözlenmektedir. Çalışan çocukların babalarının iş dağılımı, çocukların çalıştığı sektörlere dayalı olarak çözümlendiğinde; sokakta çalışan çocukların babalarının % 91.9'unun, tarım sektöründe çalışan çocukların babalarının % 83.3'ünün ve tarım dışı sektörlerde çalışan çocukların babalarının % 77.9'unun geçici iş sahibi olduğu gözlenmektedir. Çalışan çocukların çalıştıkları sektör ile babalarının yaptığı iş arasında ortaya çıkan en çarpıcı ilişki, tüm sektörlerde çalışan çocuklar için babaların çoğunluğunun geçici iş sahibi olma özelliğidir. Örgün eğitim-öğretim düzeyinin düşüklüğü, mesleki-teknik bilgi ve beceri noksanlığı ile birleştiğinde ortaya geçici-mevsimlik-dönemlik işler yapan, geçici çalışma ve işsizliği yaşama biçimine dönüştüren bir nüfus grubu ortaya çıkmaktadır. Bu nüfus grubu da kendi altında, kendisinden daha güçsüz çocuk grubunun emeğini istismar etmektedir.

Çalışan çocukların annelerinin eğitim düzeyi bulguları incelendiğinde, % 65.4'ünün okuma-yazma bilmediği, % 12.5'inin okur-yazar, % 17.6'sının ilkokul mezunu, % 1.5'inin ortaokul, % 2.9'unun da lise mezunu olduğu görülmektedir. Çalışan çocukların babalarının örgün eğitim-öğretim derecesine benzer bir biçimde annelerinin de okuma yazma bilmeme oranları Mersin ili ve Türkiye ortalamalarının oldukça üzerindedir.

Çalışan çocukların annelerinin ev dışında gelir getiren sürekli ya da geçici iş dağılımı incelendiğinde % 31.6'sının tarım ve tarım dışı sektörlerde (ev temizliğine gitme, gündelikçilik, çocuk bakıcılığı vb.) geçici-dönemlik iş sahibi oldukları, % 0.7'sinin ücretli iş sahibi olduğu, % 67.6'sının da ev dışında gelir getirici sürekli ya da geçici iş yapmadığı gözlenmektedir. Çalışan çocukların annelerinin ev içinde sürekli ya da geçici gelir getirici iş/işler yapma dağılımı incelendiğinde, çalışan çocukların annelerinin % 5.9'u ev içinde geçici-sürekli gelir getirici iş/işler yaptığı, % 94.1'inin yapmadığı açığa çıkmaktadır.

Çalışan çocukların ailelerinin düzenli aylık gelire sahip olma dağılımları incelendiğinde, % 27.2'sinin düzenli aylık gelire sahip oldukları, % 72.8'inin olmadığı görülmektedir. Çalışan çocukların ailelerinin sahip olduğu aylık gelir tutarı dağılımı incelendiğinde, çoğunluğunun ailelerinin düzenli aylık gelire sahip olamamaları, düzenli aylık gelire sahip olanların da ortalama aylık gelir tutarının çoğunlukla Türkiye'de belirlenen "açlık" ve "yoksulluk" sınırının altında olması, çalışan çocukların örgün eğitim-öğretime düzenli katılmasını engelleyen ve örgün eğitim-öğretim haklarını kullanmaları önündeki temel engellerden birisini oluşturmaktadır.

Çalışan çocukların ailelerinde aile geçiminden doğrudan sorumlu olan aile üyesinin kim olduğuna ilişkin dağılım değerleri incelendiğinde, ailelerin % 25.7'sinde doğrudan çalışan çocuklar ailenin geçimini sağlamaktadır, % 25.8'inde de ailenin geçimine katkı sağlamaktadırlar. Ortalama bir değerle ifade edecek olursak, çalışan çocukların elde ettiği gelir ailelerin % 51.5'inde doğrudan ailenin geçiminde kullanılmaktadır. Sokak, tarım ve tarım dışı sektörlerde çalışan çocukların ailelerinin tümünde çocuğun çalışma sonucu elde ettiği gelir doğrudan ailenin geçimini sürdürmesine aktarılmaktadır. Bu durum, çocuğun eğitim hakkını kullanma ve örgün eğitim-öğretim sürecine katılımı olumsuz etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmelidir.

Çalışan çocukların ailelerinin ortalama aile başına düşen çocuk sayısı dağılımı incelendiğinde, aile başına ortalama 6 çocuk düşmektedir. Çalışan çocukların aileleri çok çocuklu ve geniş aile yapısı özelliği yansıtmaktadır. Ailenin ortalama gelir düzeyinin düşüklüğü ile ailenin çok çocuklu yapısı yan yana düşünülüp değerlendirildiğinde, ailenin çocuğa verdiği sosyal, kültürel ve psikolojik değer zayıflamakta ve çocuğun

gereksinimlerini karşılamaya dönük maddi olanaklar azalmaktadır. Aile yapısının ortaya çıkan bu özelliği, çocuğun örgün eğitim-öğretim sürecine katılımını engellemekte, eğitim hakkının kullanımını önünde engel oluşturmaktadır.

Çalışan çocukların ailelerinde 6-14 yaş ilköğretim çağı çocuk dağılımı incelendiğinde, aile başına ortalama 3 çocuk düşmektedir. Çalışan çocukların ailelerinde aile başına düşen ilköğretim çağı çocuklarının örgün eğitim-öğretim sürecine katılımı genel olarak incelendiğinde, ilköğretim çağı çocukların % 33.4'ü örgün eğitim-öğretim sürecine katılmamakta/bırakmış durumdadır.

Örgün eğitim-öğretim sürecine katılmayan ilköğretim çağı çocukları açısından ortaya çıkan nedenler, ailelerin yoksulluğu ve çocukların para kazanacak işler yapma zorunluluğu, törel ve dini nedenler olarak araştırmada ortaya çıkmaktadır. Araştırma verilerinin de ortaya koyduğu gibi, çocuğun ailenin geçimine çalışarak doğrudan gelir desteği sağlaması özellikle sokakta çalışan çocuklar başta olmak üzere, örgün eğitim-öğretim sürecine katılmayı olumsuz etkilemekte, çocuğun eğitim hakkını kullanması konusunda olumsuz bir faktör olarak doğrudan rol oynamaktadır. Erkek çocuklardan farklı olarak kız çocuklarında okula gidememe nedeni olarak törel ve dini nedenlerde ağırlıklı olarak rol oynamaktadır. Yoksul ailelerde evlenme yaşının kız çocukları için düşük oluşu, dini ve törel nedenler, kız çocukları için ailenin yoksulluğu ve çocuğun para kazanacak iş/işler yapma zorunluluğu kadar eğitim hakkı önünde temel bir engel oluşturmaktadır.

Çalışan çocukların okula düzenli devam etme dağılımı incelendiğinde, çalışan çocukların % 31.6'sının okula düzenli olarak devam edemediği, % 67.6'sının devam edebildiği gözlenmektedir. Çalışan çocuğun okula düzenli devam etmesi, çalışan çocuğun çalıştığı çalışma sektörüne göre karşılaştırmalı olarak çözümlendiğinde; sokakta çalışan çocukların % 35.1'inin, tarım sektöründe çalışan çocukların % 35.7'sinin ve tarım dışı sektörlerde çalışan çocukların da % 26.3'ünün okula düzenli devam edemediği sonucu çıkmaktadır.

Çocuğun çalıştığı her üç sektörde de "çalışma süresinin uzunluğu", "işin uzun sürmesi", "çalışmanın yarattığı yorgunluk", "zorlanma", "derslere çalışmama", "yeteri kadar zaman ayırmama" gibi doğrudan çalışmaya bağlı olarak ortaya çıkan faktörler, çocuğun okula düzenli devam etmesinin önünde engel oluşturmaktadır.

Çalışan çocukların örgün eğitim-öğretim sürecine katılımı önünde engel oluşturan etkenler arasında eğitim-öğretim malzemesi eksikliği sayılabilir. Araştırmanın bu konuda ortaya koyduğu genel dağılıma göre, çalışan çocukların % 61.8'inin ders yılı başında eğitim-öğretim malzemelerini tamamlayamadığı görülmektedir. Çalışan çocukların ders yılı başlarken eğitim-öğretim malzemesi eksikliğini önemli oranda yaşamaması, çalışan çocuğun örgün eğitim-öğretim sürecine katılımını olumsuz etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmelidir.

Çalışan çocukların aile içi ilişkilerini, eğitim hakkı ile ilişkilendirerek tartışılabilecek bir başka boyut da, çocuğun aile içi fiziki şiddete maruz kalma durumudur. Bu durum araştırma verilerine göre incelendiğinde, çalışan çocukların % 72.8'inin aile içi şiddete maruz kaldığı görülmektedir. Çalışan çocukların aile içi şiddete maruz kalma durumu, fiziki şiddetin kaynağına göre incelendiğinde, çocukların hem anne, hem de baba tarafından dövüldüğü gerçeği ortaya çıkmaktadır.

Aile yapısının huzursuz-gerilim yüklü oluşu, babanın önemli oranda eşine yönelik fiziki şiddet uygulaması ve çocuğun aile içi fiziki şiddete açık bir ortamda sosyalleşip kimlik edinmesi, çocuğun bedensel ve ruhsal gelişimini olumsuz etkilemekte, özgüven eksikliğine yol açmakta, çocuğun da sosyal yaşamı içerisinde şiddeti bir çözüm yolu olarak değerlendirmesine yol açmaktadır. Ortaya çıkan bu tablo, çalışan çocukların örgün eğitim-öğretim sürecine katılımını olumsuz etkilemekte, eğitim hakkının kullanımını önünde engel oluşturmaktadır.

## Çocuk İşçiliğinin Toplumsal Nedenleri

Tarihsel olarak baktığımızda, çocukların her devirde çalıştığı görülür. Zaten çocuk kavramının ayrı bir toplumsal kategori olarak ortaya çıkması son 150 yıl içinde oluşmuştur. Bunun nedeni de sanayileşmeye bağlı olarak modernleşme, modern devlet anlayışının ortaya çıkması, eğitimin kurumsallaşması, kapitalizmin yeni tüketici kesimlere olan ihtiyacı ve benzeri nedenlerdir. Bu tarihten önce çocuklar, özellikle de yoksul halk çocukları hep çalışmışlardır. Ancak sanayi devrimiyle birlikte çocuk işçiliği nitelik ve nicelik bakımından önemli bir değişime uğramıştır. Çünkü sanayileşme, hızlı bir işçileşme sürecini başlatmış, kırdan kente ve sanayi alanlarına gelen aileler çocuklarıyla birlikte bu yeni alanda çalışmaya başlamışlardır. Kapitalizm koşullarında çok küçük yaştaki çocuklar, çok uzun sürelerde ve ağır koşullarda, çok düşük ücretler karşılığında çalışmışlardır. "Britanya'da sanayi devriminin ilk yıllarında üç, dört yaşındaki çocukların büyüklerin giremediği makinelerin altına girerek pamuk atıklarını topladıkları belirtilmektedir. ... Britanya'nın ardından sanayileşen ikinci ülke olan Belçika'da, 1880'lerin başında, altı-yedi yaşındaki çocuklar hasır örme ve sepet yapımı gibi işlerde yaygın biçimde çalıştırılmaktaydı" (De Herdt'den aktaran Duyar, Özener, 2003). Sanayileşmiş ülkelerde bugünkü duruma, yüzyıllar süren sert sınıf mücadeleleri sonucunda gelinmiştir. Ancak bu ülkelerde de hala çocuk işçiliği devam etmektedir.

Sanayileşmiş kapitalist ülkelerde çocuk işçiliği sorunu büyük ölçüde azalırken, bu sorun az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde artmıştır. Bu ülkelerdeki toplum yapıları, hızlı nüfus artışı, gelenekler, eğitimsizlik, devletin anti-demokratik yapısı gibi bir çok etken çocuk işçiliğinin artmasına yol açmaktadır. 1990'larla birlikte küreselleşme süreci, ülkeler arasındaki uçurumu derinleştirmiştir. BM İnsan Gelişimi Raporu'na göre, dünyanın en fakir % 20'lik nüfusu küresel hasılanın daha önce % 2-3'ünü kazanırken, şimdi bu oran % 1.1'e gerilemiş ve bu düşüş devam etmektedir. Bu gelişme ise, her yıl daha fazla çocuğun aile gelirine katkıda bulunmak için çalışmaya başlaması anlamına gelmektedir. Küreselleşme fakirliği artırmanın yanında, çocuk işçiliğinin artmasını da tetiklemektedir.

Küresel rekabet içerisinde daha fazla kar etmeye çalışan sermaye çareyi kuralsız bir biçimde üretim yapmakta bulmuştur. Az gelişmiş ve gelişmekte olan ülke devletlerinin de göz yummasıyla sermaye, her türlü yasal denetimden uzak istediği koşullarda işçi çalıştırmaktadır. Maliyeti düşük olduğu için çocuk işçiler tercih nedeni olmaktadır. Bu yöntem sadece ulusal sermaye için değil uluslararası sermaye için de önemli bir avantaj oluşturmuştur. Tanınmış bir çok büyük firma, taşeronlar aracılığıyla gelişmekte olan ülkelerdeki çocuk emeğinin sömürsünden yararlanmaktadır. İngiltere Hükümeti'nin onayladığı bir rapora göre, Hindistan'da İngiltere için spor malzemeleri üreten İngiliz firmaları, aralarında 7 yaşında çocukların da olduğu yaklaşık 30 bin çocuğu çalıştırmaktadır.

Uluslararası sermaye küreselleşme sürecinde ulusal devletlerin ekonomiden yavaş yavaş çekilmelerini, devletin sosyal görevi olan kamu hizmeti alanından da çekilmesini zorlamaktadır. Başta eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik olmak üzere kamusal hizmet alanları piyasa süreçlerine terk edilmektedir. Özelleştirme aracılığıyla gerçekleşen bu süreç, ülkeler arasındaki uçurum yanında, ülkelerin kendi içindeki gelir dağılımını da emekçiler aleyhine bozmaktadır. DiE'nin 1994 tarihli Hane Halkı Gelir Dağılımı Anketi'ne göre Türkiye nüfusunun en fakir yüzde 20'lik kesimi Türkiye toplam gelirinin yüzde 4.9'unu alırken, en zengin yüzde 20'lik kesimi ise gelirin yüzde 54.9'unu almaktadır. Bu durumda, başta bu en fakir % 20'lik dilim içinde yer alan çocuklar olmak üzere, milyonlarca çocuk, aile gelirine katkıda bulunmak ve yaşayabilmek için çalışmak zorunda kalmaktadır. DiE'nin anketine göre çalışan çocukların % 68'i aile gelirine katkıda bulunmak için çalıştığını söylemektedir. Ekim 1994 ile Ekim 1999 anketleri arasında bu nedenlerin dağılımının çok büyük farklılıklar göstermediği dikkati çekmektedir. Her iki anket çalışmasında "hane halkı gelirine katkıda bulunmak ve yardımcı olmak" çocukların ağırlıklı çalışma nedenlerini oluşturmaktadır.

Eşitsizlik sadece gelir grupları arasında değil bölgeler arasında da artmaktadır. Nüfusun yüzde 25.4'ünün yaşadığı Marmara Bölgesi milli gelirin yüzde 36.6'sını alırken, nüfusun yüzde 10.8'inin yaşadığı Güneydoğu Anadolu Bölgesi milli gelirin sadece yüzde 5.3'ünü almaktadır. Dolayısıyla başta İstanbul olmak üzere, büyük kentlere doğru yaşanan aşırı göç, çocukların çalışması gibi bir çok ekonomik ve sosyolojik sorunu da beraberinde getirmektedir. Göç ve bunun doğurduğu uyumsuzluk çocukları sadece çalışma hayatına değil, aynı zamanda sokak çocukluğuna da itmektedir.

Yoksulluk, çocuk işçiliğini besleyen en büyük neden olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak, çocuk işçiliği yoksulluğu sürekli hale getirerek bir kısır döngü oluşturmaktadır. UNICEF, çocuk yoksulluğunun göstergesi olarak, bebek ve çocuk ölüm oranlarını, beş yaş altındaki düşük ağırlıklı veya kısa boyolu çocuk oranını, temiz içme suyuna ulaşan nüfus oranını, yeterli temizlik ve sağlık bakımını, tam aşılı çocuk oranını ve son olarak ilköğretime başlayan çocuk oranını kabul etmektedir. Yine UNICEF'e göre, "Yoksulluğun tek bir göstergesi yoktur ve bu nedenle nicel terimlerle ifadesi her zaman kolay değildir. Tek başına gelir düzeyi anlamında bir yoksulluk tanımı, yoksulluğun örneğin ayrımcılık, toplumsal dışlanma ve saygınlığın yitimi gibi yönlerini dikkate almaz".

Çocuk yoksulluğu günümüzün en can alıcı sorunlarından birisidir. Hiç kuşkusuz, çocukların yoksulluğu daima ailenin yoksulluğuna bağlıdır ve bunun da en önemli nedeni işsizliktir. UNICEF'e göre, yoksulluk çocukların hem bedenlerini hem de zihinlerini tahrip eder ve sonuçta yoksulluk daha sonraki kuşaklara geçerek bir "kısır döngü" oluşturur. Bu nedenle de yoksulluğun önlenmesine çocukluk çağında başlanmalıdır.

Yoksulluğun çocukların davranışları ve entelektüel gelişimleri üzerine etkileri; yoksulluğun ve açlığın biyolojik etkileri kadar psiko-sosyal ve davranışsal etkileri de önemlidir. Araştırmalara göre yoksul ailelerin çocuklarında "saldırganlık", "hiperaktivite" ve "huzursuzluk" sık görülen özelliklerdir. Bu çocuklar huzursuz ruh halleri ve yorgunlukları nedeniyle başka çocuklarla birlikte olmakta güçlük çekerler. Yoksul çocuklar arasında depresyon ve intihar girişimi daha fazladır ve bu nedenle ruh sağlığı kliniklerine daha sık başvurumaktadırlar. Yoksul çocukların algılama fonksiyonlarında ve öğrenme kapasitelerinde azalma bildirilmekte, bu çocukların testlerde düşük skor yaptıkları ve okul başarılarının düşük olduğu gözlenmektedir. Hem davranış sorunları hem de sık hastalanma nedeniyle okula gidemeyen yoksul çocuklar arasında sınıfta kalma ve okul idaresi tarafından cezalandırılma oranı yüksektir (Hatun; Etiler; Gönüllü, 2004).

Çocuk yoksulluğunun arka planında kapitalist sistemin sınıfsal eşitsizliği ve bu eşitsizlikleri arttıran "küreselleşme" bulunmaktadır. 1970lerden beri uzun bir krizin içinde bulunan kapitalist sistem, sermayenin krizini aşmak için küreselleşme ve özelleştirme politikaları geliştirmiştir. Tüm bu gelişmeler dünya çapında yoksullaşmayı arttırmış ve arttırmaya devam etmektedir.

UNICEF raporlarına göre aralarında Türkiye'nin de bulunduğu birçok gelişmekte olan ülkenin askeri bütçeleri sağlık ve eğitim bütçelerinin toplamını geçmiştir. Bu gelişmeler yaşanırken Dünya Bankası ve IMF gibi uluslararası kuruluşlar, yoksul ülkeleri eğitim ve sağlık harcamalarını azaltmaya zorlamakta, buna karşın askeri harcamaların kısılması konusunda sessiz kalmaktadır.

### Çalışan Çocukların Sorunları

Çocuğun uzun süreli ve ayakta, soğukta, havasız ortamda, tehlikeli makinalarla, korumasız olarak çalışması beden sağlığını olumsuz etkilediği gibi sosyal ve ruh sağlığının da bozulmasına neden olmaktadır.

Çıracılık eğitiminin hedef kitesini öncelikle küçük ve orta ölçekli işletmelerde çalışan çocuklar oluşturmaktadır. Ancak KOBİ'lerde istihdam edilen 12-19 yaş grubundaki çocuk ve genç sayısı 2.814.471 olmasına ve yasa kapsamına alınması gereken çocuk sayısı, 2.000.000 olarak açıklanmasına rağmen, yasanın kabulünden 1996'ya kadar bu kapsamda çalışan çirak sayısı sadece 232.000'dir Ayrıca İş ve İşçi Bulma Kurumu (İİBK)

tarafından 2.070 meslek belirlenmesine karşın, çıraklık eğitiminin yaklaşık 86 meslek dalında ve 300'ü aşkın çıraklık eğitim merkezinde yapıldığı ifade edilmektedir (Senemoğlu, 1997).

Bu durumda, çalışmakta olan çocuk ve gençlerin 18 yaşına kadar eğitim hakkından yararlanmasına engel teşkil eden çalışma yaşamına katılması yerine eğitim hakkını kullanacakları eğitim kurumlarına devam etmeleri en doğrusudur.

İnformel sektör içinde, yoksul ve aç yaşayan kentli kitlenin istihdamı içinde çok sayıda çocuk da çalışmaktadır. "İnformel sektörde yer alma, çocuğun gelecekteki formel sektörde istihdam şansını azaltacağı söylenmektedir. Eğitim düşüklüğüne ek olarak bağımsız, düzensiz ve herhangi bir iş disiplininin uzak kalan çocukların gelecekte düzenli, belirli bir beceri ve bilgi isteyen, iş disiplininin sıkı olduğu işlerde çalışmaları mümkün değildir. Bu kişiler formel sektörün aradığı vasıfların dışında kalmaları ile birlikte, kendileri de böyle işleri istemeyeceklerdir" (Baştaymaz, 1990).

Türkiye'de önemli bir sorun da sokakta çalışan ve çalıştırılan çocuklar sorunudur. Çırak ve Çakıl'ın (2001) Malatya'da yaptıkları çalışma, bu çocukların büyük riskler altında bulunduğunu göstermektedir. Bu çalışmada sokakta çalışmaya başlama yaşının 6'ya kadar indiği; bunların % 10'unun en az bir kez evden kaçtıkları; evden kaçma nedeni olarak da aile içi şiddetin etkili olduğu; bu çocukların babalarının dörtte birinin çalışmadığı, çalışanların ise sürekli bir işi bulunmadığı; anne babalarının eğitim durumlarının düşük olduğu; çoğunluğunun çok çocuklu ailelerden geldiği ve ailede kalan birey sayısının fazla olduğu; çoğunluğunun okula devam ettiği ama başarılarının düşük olduğu; % 11'inin sokakta çalışırken cinsel tacize maruz kaldığını belirttiği; % 22'sinin sürekli bir hastalığı olduğu; sokakta çalışmayı güvenli bulmadıkları ancak ailelerine yardım ve okul masraflarını çıkarmak için çalışmak zorunda olduklarını belirttikleri görülmüştür.

Tarsus DEK komisyonu tarafından sokakta çalışan çocukların çalışma koşulları ve bu koşulların sokakta çalışan çocukların örgün eğitime katılımlarını nasıl etkilediği konusunda yapılan bir araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Sokakta çalışan çocukların % 75.7'si bir günde ortalama 3-6 saat, tarım dışı sektörlerde çalışan çocukların % 63.2'si 4-7 saat çalışırken, tarım sektöründe çalışan çocukların % 59.5'si 10-12 saat çalışmaktadır.

Sokakta çalışan çocukların % 59.5'i, tarım sektöründe çalışan çocukların % 64.3'ü ve tarım dışı sektörlerde çalışan çocukların % 33.3'ü çalışmalarının, okul başarısını olumsuz etkilediğini düşünmektedirler.

Sokakta çalışan çocukların % 62.5'i, tarım sektöründe çalışan çocukların % 50'si ve tarım dışı sektörde çalışan çocukların % 52.3'ü çalıştığı için utanmakta, suçluluk duymakta bu nedenle okula gitmeme, okuldan erken ayrılma/okula geç gitme davranışı göstermektedirler.

Sokakta ve tarım sektöründe çalışan çocukların % 45.9'u, tarım dışı sektörlerde çalışan çocukların % 36.8'i çalıştıkları için, okula geç gitme okuldan erken ayrılma davranışı göstermektedirler.

Sokakta çalışan çocukların % 37.8'i, tarım sektöründe çalışan çocukların % 33.3'ü ve tarım dışı sektörlerde çalışan çocukların % 29.8'i okula gitmeme/okulu bırakma eğilimi içerisinde olduklarıdır.

Sokakta çalışan çocukların % 13.5'inin okul ortamında arkadaşları, kendilerinden uzak durmayı yeğlemektedir. Tarım sektöründe çalışan çocukların % 11.9'nun arkadaşları, onları ellerinin ve giysilerinin kirliliği nedeni ile eleştirmektedir. Yine tarım dışı sektörlerde çalışan çocukların % 10.5'ini arkadaşları eleştirmekte, ellerinin ve giysilerinin kirliliği nedeni ile onlardan uzak durmaktadır.

Yukarıda sıralanan sonuçlar eğitiminin nasıl engellendiğinin resmidir. Eğitim hakkı tüm bilimsel ve hukuki dayanaklarıyla temel bir insan hakkıdır. Buna rağmen gerek

küresel neo-liberalleşme dalgası süreciyle yoksullukla baş başa giden eğitimde piyasalaşma, gerekse de yerel sosyal, kültürel ve ekonomik koşullardan kaynaklı yoğun bir eğitim hakkı ihlali söz konusudur. Yoksulluk ve sömürü (çocuk emeğinin) kendi başına bir eğitim hakkı ihlali olarak ortaya çıkmaktadır.

### Çalışan Çocuk Sorununun Toplumsal Sonuçları

Çocukların erken yaşlarda çalışma hayatına atılmalarının bir çok olumsuz sonucu bulunmaktadır. Erken yaşlarda çalışmaya başlamak, çocukların bedensel, ruhsal ve ahlaki gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. İşyerlerinde kullanılan makineler, kimyasal maddeler ve işyeri ortamının sağlıksızlığı (ışksız, tozlu, havalandırmasız vs.) çocukların sağlık ve güvenliklerini tehlikeye atmaktadır. 1999 yılı SSK istatistiklerine göre, 19 yaşından küçük toplam 5.473 çalışan çocuk iş kazası geçirdi ve/veya meslek hastalıklarına yakalandı. 1.105 çocuk sürekli iş göremezliğe neden olan hastalığa yakalandı. 6'sı kız olmak üzere toplam 134 çocuk ise sürekli iş göremez durumuna geldi. İş kazası veya meslek hastalıkları sonucunda ise aynı yıl içinde toplam 18 çocuk hayatını kaybetti. Bu rakamlar 14-19 yaş grubuna ait sosyal güvenlik kapsamındaki çocuklara aittir. 14 yaşından küçük çocukları da çalıştıran kayıt dışı sektörde ise bu rakamların çok daha üzerinde iş kazası, meslek hastalığı ve ölüm olayı yaşanmaktadır.

Sokakta çalışan çocuklar sokağın tehlikelerine maruz kalmaktadır. Erken yaşta çalışmaya başlayan çocuklar erken yıpranacaklar, dolayısıyla gelecekte çalışma güçleri önemli ölçüde azalacaktır.

Yoksulluktan kurtulmak için çalışmak zorunda kalan çocuklar, gerekli mesleki eğitimi alamadıklarından, gelecekte daha iyi ücret kazandırabilecek işler yerine vasıfsız emek gerektiren düşük ücretli işlerde çalışmak zorunda kalacaklarından yoksulluğun kiskacından kurtulamayacaklardır.

Çocukların çalışıyor olması yetişkinlerin işsiz olması demektir. Çocuklara iş veren kayıt dışı sektör, sosyal güvenlik sistemini çökertmekte, vergi gelirlerini düşürmekte, sendikaları tehdit etmektedir.

Çocukların, psiko-sosyal gelişimleri bakımından, çevrelerinde kendilerine model alabilecekleri nitelikte kişilik özelliklerine sahip yetişkinlerle etkileşimde bulunmamaları, kimlik kazanma bakımından kritik bir dönemde olan bu çocukların işyerinde ve evde karşılaştıkları bazı olumsuz kişilik özelliklerini benimsemelerine yol açmaktadır. Böylece eğitimden uzaklaşan çocuklar, içinde buldukları çevrenin olumsuz değerlerini sürdürebilecek bireyler olmaktadır.

Dünya Bankası, yoksulluğun kabul edilebilir, önlenemez, ama azaltılabilir olduğu yönünde açıklamalarda bulunarak, geniş yığınların bilinçlerinde ciddi yanılsamalar yaratmaktadır. Oysa yoksulluk, önlenemez, karşı çıkılması gereken ve kesinlikle ortadan kaldırılması gereken bir olgudur. Yoksulluğun en büyük etkileri ne yazık ki çocukluk döneminde görülmekte ve sonraki tüm yaşantıdaki eşitsizliklerin en önemli nedeni olmaktadır. Yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkisini ortadan kaldırmak ve çalışan çocuklar sorununa çözüm getirmek için öncelikle yapılması gerekenler şunlardır:

1. İşsizliği sona erdirecek ve toplumsal eşitsizlikleri düzeltecek bir sosyal program başlatılmalıdır. Bu amaçla savunma harcamaları azaltılmalı, yolsuzluğa ve sermayeye giden kaynaklar sağlık ve eğitime kaydırılmalıdır.
2. Tüm çocuklara sağlık güvencesi sağlayacak yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Bu yapılanaya kadar "yeşil kart" uygulaması kapsamı genişletilerek sürdürülmelidir.
3. Temel sağlık hizmeti sistemi güçlendirilmeli ve bütün doğumların eğitilmiş sağlık personeli tarafından yapılması sağlanmalıdır. Eşitlikçi, kaynakları kamu tarafından sağlanan, herkese ulaşan bir sağlık sistemi kurulmalıdır.
4. Yalnızca işçi ve kamu emekçilerine komik düzeyde çocuk yardımı yapılmaktadır. Bu komediye son verilmeli ve başta düzenli geliri olmayan aileler olmak üzere,

- Devlet; sosyal sorumluluğu gereği, doğan bütün çocuklara koşulsuz ve karşılıksız, yeterli, ekonomik yardımda bulunmalıdır.
5. İlköğretim okullarında kaynağı Devlet tarafından sağlanan beslenme programları (okul sütü, öğle yemeği gibi) hayata geçirilerek, tüm çocukların beslenmelerine destek sağlanmalıdır.
  6. Tüm çocukların yararlanacağı ücretsiz kreş ve ana okulları açılmalıdır.
  7. Annelerin sağlık eğitimine önem verilmeli, doğum yapan bütün kadınlara emzirme eğitimi verilmelidir.
  8. Çalışan çocukların korunmasını sağlamak, Çocuk Hakları Sözleşmesi çerçevesinde ulusal ve uluslararası sözleşmelere uyarak denetlemek, Devletin sorumluluğundadır. Çocuk işçiliği ile ilgili yasaların Çocuk hakları Sözleşmesi ve ILO sözleşmeleriyle uyumu hemen sağlanmalıdır. Yasal çerçeve, yürürlükteki yasalarda değişiklikler yapmayı da gerektirmektedir. KOBİ'lerde ve informal sektörde çocuk istihdamı derhal önlenmeli, çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve ahlaki gelişimini engelleyen tehlikeli işlerde ve sömürücü koşullarda çalıştırılmalarına acilen son verilmelidir.
  9. KOBİ'lerde çalışan çocukların eğitim sorunları, ülkenin eğitim sorunlarından bağımsız değildir. Başta sekiz yıllık eğitim olmak üzere bütün çocuklara ücretsiz ve zorunlu eğitim sağlamak için gerekli önlemler alınmalıdır. Çalışan çocuk sorununun kökünden çözümlenmesi, informal sektörün haksız rekabetinin önlenmesi, çağın niteliklerine uygun kalifiye insan gücü ihtiyacının sağlanması için, zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılmasına ek olarak; meslekî ve teknik eğitim nitelikli hâle getirilmelidir.
  10. Sanayi Devriminden bu güne kadar çocuk işçiliğinin önlenmesinde en etkili güç hiç kuşkusuz işçi sendikaları olmuştur. Çalışan çocuklar sendika kapsamına girmemektedir. Ancak, çalışan çocukların korunması, sorunlarının sahiplenilmesi işçi hareketinin temel görevlerindedir. Sendikalar, çalışan çocukların çalıştığı tehlikeli ve sömürücü koşulları açığa çıkarmalı, belgelemeli, kamuoyuna mal ederek mücadele potansiyelini harekete geçirmelidir.
  11. Üretilen malların üzerine 'bu ürün sigortalı ve sendikalı işçiler tarafından üretilmiştir' ya da 'bu üründe çocuk emeği kullanılmamıştır' gibi etiketler eklenmelidir. Tüketiciler, bu uyarıların bulunmadığı ürünleri tüketmemek konusunda aydınlatılmalıdır.
  12. Toplu sözleşmelere, sadece o işyerinde değil, o işyeri ile çalışan taşeron işyerlerinde de çocuk işçi çalıştırılmaması hükmünün eklenmesi ve bunun denetlenmesi işçi sendikalarının görevi olmalıdır.
  13. Küçük ve kayıt dışı işyerlerini de örgütleyecek örgütlenme politikaları, modelleri oluşturulmalıdır. Çalışan çocuklara, Çocuk Hakları Sözleşmesi ile belirlenen haklarını, çerçevesi ILO sözleşmeleriyle çizilen çalışma yaşamına ilişkin haklarını ve bir vatandaş olarak ülkenin politika ve yasalarıyla belirlenen haklarının neler olduğu ve bunların nasıl kullanılacağı konusunda eğitim vermek işçi örgütlerinin temel görevleri arasında olmalıdır. Toplum ve sendika üyelerini, çocuk işçiliği konusunda bilinçlendirecek çalışmalar yapılmalıdır.

## SOKAK ÇOCUKLARI VE EĞİTİM

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesinin Nisan 1994'de yaptığı toplantısında; "sokak çocukları" teriminin bazı ülkelerde ayrımcı ve aşağılayıcı nitelikte kullanıldığına dikkati çekmektedir. Halk arasında "sokak çocukları" olarak adlandırılan "sokakta yaşayan çocuklar" sorunu ülkemizde ve diğer ülkelerde giderek artan bir sorundur. İncelemelerde "sokak çocukları" için farklı tanımlar yapıldığı görülmektedir.

UNICEF sokak çocuklarını, sokakla ilişkilendirerek 3 kategoriye ayırmıştır:

1. Sokağın çocukları: Sokağı mekan edinmiş ve çoğunlukla bir uçucu madde kullanan çocuklar.
2. Sokakta bulunan çocuklar: Yetersiz aile desteğine sahip, ancak sokakta bulunan çocuklar.
3. Sokağa aday çocuklar: Sokakta çalışıp aileleri ile düzenli bağı olan ve sokağa aday çocuklar.

18 yaşın altında bulunan ve kısa/uzun süredir sokak ortamında yaşayan çocuklar sokak çocuğu olarak tanımlanabilir. Bu çocuklar oradan oraya başı boş mayın gibi dolaşır dururlar, kendi arkadaş grupları arasında ve sokaklarda ilişkilerini sürdürürler. Resmi olarak bu çocuklar ana babalarının yaşadıkları evi ya da bir sosyal refah kuruluşunu adres gösterebilirler. En çarpıcı olanı, bunların ana-baba, öğretmen, sosyal hizmet uzmanı gibi kendilerine karşı sorumlu bulunan yetişkinlerle ya çok az ilişkileri vardır ya da hiç yoktur.

İsviçre'deki Dünya Sağlık Teşkilatı'nın Sokak Çocukları Bürosu ise sokak çocuklarını; "Tümüyle sokakta yaşayıp yatacak yer bulma ve günlük yaşam savaşında olan çocuklar; ailelerinden ayrı olup da arkadaştan arkadaşta, terk edilmiş binalardan diğer sığınaklara gezen gençler; aileleriyle temasta olmalarına karşın fakirlik, kalabalık nüfus, fiziksel veya cinsel tacizden dolayı günlerinin çoğunu ve bazı geceleri sokaklarda geçiren çocuklar; evi, barkı, ailesi olmayan bir konumdan gelen veya eve dönmelerinde risk olan, dolayısıyla da 'kurum'larda yaşayan gençler" diye tanımlamıştır (Hürriyet Gazetesi, 3.9.2000). "Sokak çocukları gelişmekte olan ülkelerde işsizliğin, yoksulluğun, göçün ve dağılan ailelerin ortaya çıkardığı bir sorun, sanayi ülkelerinde ise yabancılaştırma ve sistematik dışlanmanın kurbanları olarak görülmektedir" (İlıcak, 2003).

Türkiye'de, sokak çocukları gerçeği, önce İstanbul'da McDonald's önünde satıcılık yapan bir kız çocuğunun buzdolabına kilitlenmesi, tinerci çocuklar, sonra da bir gece Taksim'de bir deniz subayının, bir sokak çocuğu tarafından bıçaklanarak öldürülmesi ile tartışıldı. Sokak çocuklarının toplumsal bir problem olarak tartışıldığı dönemlerde, çeşitli çevrelerin, "bu çocukları şehrin dışına çıkarmayı, onları toplumdan izole etmeyi" tartışmaları, sokak çocuklarını hedefleyen, sert tedbirler ifade eden düşünceler dillendirmeleri ise vahim bir durumdur. Doğrusu bu güne kadar sokak çocukları ile ilgili yeterli bir çalışma yapılmış ve kamuoyuna sunulmuş olduğunu söylemek zordur.

## Dünyada ve Türkiye'de Sokak Çocukları

Dünya çapında, çalışan çocuklarla ilgili sayılar gibi "sokak çocukları" için de, UNICEF ya da ILO, güvenilir, doğrulanabilir net sayılar verememektedir. Bunun en temel nedeni kuşkusuz tanımlarda ortaklaşamamasıdır. Sokak çocuklarının önemli bir özelliği, çocukların durağan değil, devamlı hareket halinde olmasıdır. İki temel faktör söz konusudur. Tanımdaki farklılıklar ve çocukların sürekli yer değişikliği içinde olmaları bu konudaki çalışmaları kısıtlamaktadır. Sokak çocukları konusundaki çalışmaların güçlüğü sokaklardaki çocukların sayısını belirlemede başlamaktadır. Buna rağmen UNICEF'in bazı yayınlarında, tüm dünyada 100 milyon sokak çocuğunun olduğu söylenmiştir ve bu veri kabul gören bir ölçü olmuştur.

Bunlardan % 40'a yakını Latin Amerika ülkelerinde, % 30'u Asya ülkelerinde, % 10'u ise Afrika ülkelerinde yaşamaktadır. Yapılan çalışmalar bu çocukların çoğunluğunun erkek çocukları olduğunu göstermektedir. Meksiko City'de nüfusun % 9'unu sokak çocukları oluşturmaktadır.

Latin Amerika ülkelerinde sokak çocuklarının öldürülmesi en dramatik boyutlardan birisini oluşturur. Seksenli yıllarda, Brezilya'da sokak çocukları, oluşturdukları çetelerle toplum içinde önemli bir şiddet ve gasp odağı gibi görülünce, insanın kanını donduran gelişmeler yaşandı. Bu durumdan en çok etkilenen esnaflardan bir kısmı, kiralandıkları insanlara sokak çocuklarını öldürtüyor ve öldürdükleri çocuk sayısına göre ödeme

yapıyorlardı. "İnsanlar kendi aralarında örgütlenerek çocuk avını başlattılar. İnanılmaz bir şekilde geceleri gruplar halinde sokaklarda gezerek bir çeşit safari yapıyorlar ve yakaladıkları sokak çocuklarını öldürüp, bir kenarda bırakıp gidiyorlardı" (Polat, 2003). Bu durumun uzun süre devam etmesi ve uluslararası kamuoyuna yansması sonucunda Brezilya güvenlik güçleri önlem aldı. Ancak bu süre boyunca bir çok çocuk 'çocuk avında' hayatını kaybetti. Doğrusu bu sadece Brezilya ile de sınırlı bir olay değildi. Bir kısım Latin Amerika ülkesinde benzer trajedi farklı yoğunluklarda yaşanmıştı. "Honduras'ta, devletin "toplumsal temizlik" adını verdiği program ile, sokak çocuklarının kitlesel olarak öldürüldüğü ortaya çıktı. Bir araştırmaya göre, program kapsamında, son 2,5 yıl içinde 300'den fazla sokak çocuğu devlet güçleri tarafından katledildi" (Evrensel Gazetesi, 1.7.2000).

Türkiye'de sokak çocukları ilk olarak 1950'li yıllarda İstanbul, Ankara, İzmir gibi büyük kentlerde görüldü. Uzun bir süre "köprüaltı çocukları" diye adlandırıldılar. "Geçici işler bularak gündelik geçimlerini sağlayabildikleri Tophane-Karaköy ve Eminönü rıhtımlarının hemen yakınında bulunan Galata Köprüsü aynı zamanda geceleyebildikleri bir mekan da olmuştu" (Oral, 2003). Sokakta yaşayan çocuklar tartışması ve sorunlarına çözüm arayışlarıyla birlikte kamuoyunun gündemine 1990'lı yıllarda girmiştir. Türkiye'de sokak çocukları kavramının belirgin olarak ortaya çıkışı, ülkede kırdan kente büyük ölçekli göçün hissedilmeye başlandığı 1950'li yıllara rastlar ve o yılların çocuk kitaplarında duygusal bir tema olarak işlenir. Bu gün üç büyük kentimizde olduğu kadar, göçlerle kent nüfusu hızla artan kentlerimizde de, sokak çocuklarını alış-veriş merkezlerinde, istasyon ve tamirhanelerde, park ve pazarlarda, eğlence alanlarında ve turistik bölgelerde görürüz (Atauz, 1998).

Köylerden kente göçün arttığı 1980'li yıllarda; büyük kentlere göç etmiş ve şehir kültürüne alışmaya çalışan, ekonomik olarak zayıf ve parçalanmış ailelerin çocukları, sokak çocukları olarak adlandırıldılar. 1990'larda ise daha çok ekonomik krizlerin ve yoksullaşmanın doğurduğu bir sonuç olarak sokak çocukları olgusu yaygınlık gösterdi. Bu dönemde aileler hızla varlıklarını, birikimlerini ve işlerini kaybettiler. Ekonomik yoksullaşma bir çok ailenin iç ilişkisini onarılmayacak derecede tahrip etti. Bu da büyük şehirde doğmuş ve sokakta yaşayan çocukları ortaya çıkardı. 2000'li yıllara gelindiğinde ise göç, ekonomik yoksullaşma gibi sosyal olguların sonucu dağılmış ailelerle birlikte, değer yargıları hızlı bir erozyona uğrayan bireylerin oluşturduğu aileler ve toplumsal bir yabancılaşmayla karşı karşıya kalındı. Sonuçta eski olumsuzluklar yanında, yozlaşan değerlerden, parçalanmış ilişkilerden, yabancılaşmadan kaynaklı olarak da çocuklar sokağı tercih ettiler.

Kaynaklandığı sorun hangisi olursa olsun; savaş, göç, ekonomik sorunlar, parçalanmış aileler, parçalanmış ilişkiler, yozlaşma, yabancılaşma vb. sonuçta çocuk sokaktan kötü bir şekilde etkileniyor. Sokakta yaşayan çocuk, eğitim, sağlık, sosyal haklar gibi birçok hakkını alamıyor ve temel hakları ihlal ediliyor. Bu esnada ise çocuğun "ruhsal gelişimi duraklıyor ya da sapıyor; çocuk, bilişsel yeteneklerini kullanamaz hale geliyor" (Oral, 2003).

Sokak çocuklarının yaş grupları daha çok 15-20 arasında yoğunlaşıyor ve gün geçtikçe yaş grubu sınırları aşağı ve yukarı olmak üzere genişliyor. Sokak çocuklarının % 91'i erkek çocuğudur. "SHÇEK Yel Değirmeni Çocuk ve Gençlik Merkezi'nde 193 sokak çocuğu üzerinde yapılan araştırmaya göre; sokakta yaşayan çocukların % 45'i ailenin ilk çocuğu. Yetkililer bu durumu ailelerin ilk çocuklarını yetiştirirken tecrübesiz ve bilinçsiz olmalarına bağlıyor. Araştırmada, çocukların % 80'inin, babalarının ise % 75'inin hayatta olduğu belirlendi. Sokaktaki çocukların sanıldığı gibi kimsesiz olmadığını ortaya koyan araştırmaya göre, aileler ile ilişkiler zayıflamış olsa da bağlar tamamen koparılmış değil. Sokaktaki çocukların annelerinin % 33'ü, babalarının ise % 28'i üvey. Bu çocukların şehirlere sonradan gelen ve çoğunlukla şehir yaşantısına uyum sağlayamayan kırsal kökenli ailelerin çocukları oldukları da saptandı. Araştırmaya göre çocukların yaş gruplarına göre dağılımları da şöyle: 16-18 yaş aralığındaki çocukların oranı % 47; 13-15 yaş arasındakilerin oranı % 40; 18 yaş üzerindeki çocukların oranı % 6 olarak ve 10-12

arasındaki çocukların oranı % 2 ile sınırlı. Çocukların % 20'si okula gitmemiş, %48'i ilkokulu ara sınıflardan terk etmiş. Çocukların sokakta bulunma nedenleri arasında % 26'lık bir oranla 'aile parçalanması' başı çekiyor. Aile içi şiddet % 19 ile ikinci sırayı alırken, ailesi tarafından zorla çalıştırılma % 15, aileyi istememe % 13, arkadaşın etkilenme oranı %6 olarak tespit edildi. Araştırmada, çocukların % 16'sı yaşanan duygusal travmalar nedeniyle sokağa çıkma nedenini açıklamadı" (Radikal Gazetesi, 30.08.2000).

### Sokak Çocukları Sorununun Toplumsal Nedenleri

Kentsel ve kültürel yozlaşmanın, işsizliğin, yoksulluğun, parçalanmış ailelerin doğurduğu bu çocuklardan bir kısmı çalışırken, bir kısmı da çalışmadan, ailesinden ayrı uçucu ve uyuşturucu madde bağımlısı olarak yaşamaktadırlar. Çocukların sokağa itilmesinde, ağır yoksulluk, evde kötü muamele, ailenin dağılması gibi nedenlerin yanı sıra, ana babanın alkolik olması, sokağın çekiciliği, hızla büyüyen şehirlerde insanca yaşama koşullarının giderek kötüleşmesi gibi etkenler de rol oynamaktadır.

Çocukların sokakta yaşamalarının nedenlerinden biri ise kırdan kente göç olgusunun artması ve gecekondulaşmadır. Tarım, hayvancılık gibi geçim olanaklarındaki verimsizlik, eğitim, ulaşım, kültür hizmetlerinin kırsala taşınmaması gibi nedenlerle kırsal kesimde yaşayanlar kente göçü çare olarak görmüşlerdir. Kentlerde aradığını bulamayan, rahat yaşam sürdüremeyen yoksul insanların gecekonduarda, sağlıksız, kötü konutlarda, işsizlikle boğuşan yaşamları onları umutsuzluğa sürükleyen kaderleri olmuştur. Bu durumdan en kötü etkilenen ise çocuklar olmuştur.

Bursa'da 1995 yılında Sokak Çocuklarını Koruma ve Geliştirme derneği kurularak bu alanda çalışmalara başlamıştır. Sokakta yaşama nedenleri bireysel ve ailesel nedenler olarak incelenmiş, % 50'sinin ailesel nedenler ile sokakta yaşadığı belirlenmiştir. Bireysel nedenler olarak sınıflandırılan zihinsel özür, suça itilme, davranış bozuklukları gibi nedenlerin de aileler ile ilişkilerden bağımsız ele alınamayacağı ve bu bireysel durumlar karşısında ailelerin tutum ve davranışlarının da etkin olduğu düşünülmektedir (Bursa Çocuk ve Gençlik Raporları, 2003).

Türkiye'nin en zengin 143 bin ailesi, toplam gelirden, 6,5 milyon ailenin aldığı payı alıyor. En zengin ile en fakir arasında, 236 kat fark var. Nüfusun % 25'i 6-17 yaş arası çocuklardan oluşuyor. Yani yoksulluk en çok çocukları ve gençleri etkiliyor. Ekonomik güçlükler çeken ailelerde, şiddet ve çatışmanın yaşandığı ortamlarda bu olaylara bağlı olarak anne-baba ve çocuklar birbirleriyle olan ilişkilerini kaybetmektedirler. Ayrıca çocuklar ebeveynlerinden şiddet ve istismara bağlı olarak sokakta yaşamak üzere evlerini terk edip, kaçmaktadırlar. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları komitesi de yaptığı çalışmalarda çocukların ekonomik sıkıntıları yanında aile içi şiddete ve kötü muamele sonrası sokaklarda çalışmaya ve yaşamaya zorlandığını tespit etmişlerdir.

### Sokak Çocuklarının Yaşantıları, Karşılaştığı Sorunlar, Riskler

Sokak Çocukları barınma, beslenme, yalnızlık gibi sorunlarla karşı karşıyalar. Bu çocuklar için sokaklarda ev; terk edilmiş, kullanılmayan bir bina, bir dükkan eşiği, meydana bank, bir işyerinin havalandırması, kumsaldaki bir şenlik ateşi, bir tren istasyonunun merdivenleri, parklar ve sokak araları olabiliyor. Yatakları ise, bir mukavva parçası, eski bir yorgan, gazete kağıtları, ot yığını. Bazıları yalnız, bazılarıysa ısınmak ve korunmak için birbirlerine sarılıp uyuyabiliyorlar. En çok da kışın zorluk çekiyorlar. Çünkü sıcaklarda köprü altlarını, parkları, her yeri kullanabilen bu çocuklar için soğuktan korunacak, üşümeden uyuyacak yer önemli bir sorun oluyor. Kaldıkları yerlerde polis ya da çevre baskısı görmeleri, başka yerlere taşınmalarını gerektiriyor. Bazen de zabıta tarafından kaldıkları yerler yıkılıyor. Soğuk kış aylarında bu çocuklardan bazıları suç işleyip hapse girmeyi bile deneyebiliyorlar.

Yaygın olarak sokak çocuğu diye adlandırılan çocuklar, çocukluk kavramının tam tersi gibi görülmektedir. Çoğu yetişkin onları yok sayar ya da toplumsal bir bela olarak görür. Diğerleri ise onları kurtarmak ister. Onlar geceyi sokakta herhangi bir yerde geçirirler; geç saatlere kadar uyumazlar; az uyur; sokaktan geçenlere terkedilmiş, evsiz, serseri, hırsız ya da çocuk suçlu gibi görünürler (Ennew, 1998).

İstatistiklerde dikkatleri çeken bir konu ise medyanın yarattığı yanlış anlamın aksine, "sokak çocukları suç işliyor" yargısının gerçeği tam olarak yansıtmadığıdır. "Çünkü suç işleyen çocuklar arasında ailesi ile birlikte yaşayanların oranı oldukça yüksek. Çocuk suçluların % 77.8'i öz anne ve babası ile birlikte yaşıyor. Çocuk suçlular arasında sokakta yaşayanların oranı ise sadece % 0.8. 1999 yılında yargı önüne çıkan suçlu çocuklar arasında uyuşturucu madde kullanımı oranı ise, % 9.9. Suçlu çocukların % 90.1'i ise herhangi bir uyuşturucu madde kullanmıyor" (Evrensel Gazetesi, 25.10.2000)

Bu çocuklar dayak, cinsel taciz, hatta tecavüz, organlarının satışı, mafya ve tetikçiler tarafından kurye olarak kullanılma gibi tehlikelerle savaşmak zorundalar. AIDS'ten vereme, vebadan Hepatit B'ye kadar her türlü hastalığa açıktır. Bu enfeksiyonlar sokak çocuğu toplulukları arasında da yayılıyor. Çünkü bunların bazıları birbirleriyle de cinsel ilişkiye giriyorlar. Hem heteroseksüel hem de homoseksüel ilişkiler söz konusudur.

Çocuklar tecavüze uğramamak için birden çok pantolon giyiyorlar. Kendi aralarında çeteleşip hiyerarşik yapılanmalar oluşturarak yaşamlarını sürdürüyorlar. Oluşturdukları gruplarda liderleri, aşçıları vb. belirlenmiş, kendi aralarında uyulması gereken çok katı kuralları oluşmuştur. Grubun disiplinini sağlamak için konulan bu kurallara uymayanları ağır bir biçimde cezalandırabiliyorlar. Bu cezalar arasında tinerle yakma, tecavüz, bıçaklama hatta öldürme bile olabiliyor. Kendi aralarında birbirlerine yaygın olarak lakaplarıyla sesleniyorlar. Ortak hukuklarında ispiyonculuk en büyük suç kabul ediliyor. Ufak ispiyonlarda dayak yiyorlar. Biraz büyük olaylarda dayak yiyip gruptan atılıyorlar. Eğer bir çocuk grup tarafından dışlanmışsa, diğer gruplara da giremiyor.

Sokak çocukları toplumun gözünde potansiyel suçlu gibi. Toplu taşıma araçlarına bindirilmemeleri, alışveriş merkezlerinden kovulmaları, kendilerine kötü davranılması sıklıkla rastlanılan durumlar. Ailesinden, toplumdan görmediği sevgiyi, ilgiyi, şefkati sokakta aynı problemleri yaşayan kişilerin oluşturdukları gruplarda bulmaya çalışıyorlar. Bu da gün geçtikçe çeteleşmelerine neden oluyor. Bu gruplaşmalar ve çeteleşmeler ileride ciddi suç gruplarına dönüşüyor ve günlerini uyuşturucu, cinsellik, hırsızlık, gasp, cinayete kadar tecrübelerle sürdürüyorlar.

Bir çocuk olarak sokakta geçen bir yaşamın uzun vadeli sonuçları bilinmiyor. "Her ne kadar kendilerine özgü sorunları olsa da sokak çocukları, çalışan çocukların bir alt kümesidir. Dilencilik, hırsızlık yapmak bile söz konusu çocuk açısından çalışmak demektir. Çünkü bunlar yaşamlarını idame ettirmek için para bulma yollarıdır" (Ennew, 1998). Oldukça ilginç olan şu ki, genel olarak sokakta yaşayan yetişkinler, sokak çocuğu olarak büyümemişlerdir. "Mogadishu'da yapılan bir araştırmaya bakılırsa, sokak çocuğu olmak bazı insanların yaşam hikayelerinin sadece bir evresidir; bu insanlar yetişkin işgücüne katılma yaşına geldiklerinde sokağı terk ederler" (Ennew, 1998). Ancak, kaybedilmiş eğitim fırsatları, çoğu kez vasıfsız geçici işlerde çalışarak geçecek bir yaşam anlamına gelir. "Sokak çocukları 15 yaşından sonra işlerini değiştiriyor; ya çetelere kapılıyorlar, ya fuhuş sektörüne geçiyorlar" (Tanilli, 2000).

Sokak çocuklarını bekleyen tehlikelerden en önemlisi uçucu ve uyuşturucu madde bağımlılığıdır. İskoçya'da başlayıp büyük bir hızla Avrupa'ya yayılan uçucu madde bağımlılığı (tiner, bally kullanımı) çok geçmeden başta büyük iller olmak üzere Türkiye'de de görülmeye başlar. Bu gün sokak çocuklarının önemli bir kısmı uçucu ve uyuşturucu madde tuzağına düşmüş durumda. Çocuklar, genellikle arkadaş gruplarının etkisiyle, yaşadıkları grubun kurallarına uyum sağlayabilme ve gruba kendisini kanıtama çabası gibi nedenlerle uçucu madde kullanmaya başlıyorlar. Alkole benzer etkileri, daha ucuza

ve kolay bulunabilir olması, etkisinin çabuk geçmesi ve cesaret verici olması nedeniyle uçucu maddeler tercih ediliyor. Adını sorduklarında söyleyemeyecek kadar mahcup bir çocuk, biraz tiner kokladıktan sonra önüne gelene "sinyal çekecek" (trafik lambalarında duran araçlardan ve yoldaki/herkesten para istemek) rahatlığı ya da cesareti bulabiliyor (Oral, 2003). Üstüne geldiklerinde "posta koyacak" derecede korkusuz ve kışın soğuğunu hissetmeyecek kadar da uyuşmuştur. Onların söylemiyle, hiç uyuşmadan yaşanır mı?

Bir sosyal hizmet uzmanının 14 yaşındaki bir tinerçi çocuğa "Neden tiner çekiyorsun?" sorusunu "O zaman para istemeye utanmıyorum." diye yanıtlıyor (Radikal Gazetesi, 12,12.2000).

Sokak çocuklarının bazıları sigara, alkol ve çeşitli uyuşturucular kullanıyor. Uyuşturucular arasında yerel olarak edinilebilecek en ucuz uyuşturucu, uçucu maddelerdir (bally, tintr gibi); ama bunun yanısıra esrar, eroin de kullanılıyor. Özellikle uçucu maddeler, kullananlarda dengesiz ve tahmin edilemez davranış biçimlerine neden oluyor; bu davranışlar, bir sokak çocuğunun uçucu madde kullanıp kullanmadığını hemen belli ediyor. Ancak çocukların hepsi kullanıcı ya da hepsi bağımlı değildirler.

"Uçucu madde kullanımı, bally'den başlayıp tiner, yeşil ve kırmızı reçete ile satılan yatıştırıcı ve uyarıcı haplar, esrar ve eroin zinciri ile devam ediyor. Uçucu madde kullanan çocukların beynine oksijen gitmediğinden \*beyin yetmezliği, geri zekalılık, karaciğer ve karaciğere bağlı hastalıklar, üst solunum yolu hastalıkları, astım ve bedensel özürler' meydana geliyor" (Yeni Şafak Gazetesi, 24.4.2000). Madde kullanımı solunum ve sinir sisteminin bozulmasına neden olmakta ayrıca çocuğun kişiliğini ve ruhsal yapısını olumsuz etkilemektedir.

Sokak çocuklarının bazılarında görülen yapıştırıcı koklama bağımlılığı belirtileri ciddidir. Düzenli yapıştırıcı kullanıcılarının genelde sesleri boğuktur ve burunları sürekli akar. Çünkü kullandıkları maddedeki "toluen maddesi" ilk olarak solunum sistemine etki eder. Bulanık görme, gözbebeklerinin uzun süreli genişlemesinden kaynaklanır. Aşırı kullananların ya güneşe bakıyormuş gibi kısık gözlerle dolaşmasına ya da gün ışığından kaçınıp gece yaşamalarına neden olur. Çocuğun kafa derisi grimsi ve solgun olabilir. Yapıştırıcı kullanımı konsantrasyonu etkiler ve ani ruh hali dalgalanmalarına neden olabilir (Ennew, 1998).

## Sokak Çocukları ve Devletin Sorumluluğu

"İstediklerimizi yapabilmek ve parlak bir geleceğe sahip olmak için okullarımızı bitirmek istiyoruz. Barınacağımız ve uyuyacağımız bir yer, kendimize ait bir ev de istiyoruz. Aynı zamanda öteki sokak çocuklarına da yardım etmek istiyoruz; onlar da artık sokaklarda başı boş gezmesinler, tiner çekmesinler. Ülkemize faydamız olması için sağlıklı olmak istiyoruz. Doğacak çocuklarımızın doğru yönlendirilmeleri için yeni bir yaşam istiyoruz ve her şeyin ötesinde elverişli ve huzur içinde bir yaşam istiyoruz, çünkü yaşam huzur dolu olursa sokak çocuğu diye bir şey kalmaz." (Ennew, 1998).

Devlet yıllardır umursamadığı, görmezden geldiği çocukları ancak önemli, büyük toplantılar sırasında anımsıyor. Toplantılar sürecinde kedi, köpeklerden sonra sokak çocuklarının da kötü görüntü veriyor düşüncesiyle sokaklardan toplanması devletin bakış açısını ortaya koyuyor.

Sokak çocuklarıyla doğrudan ilgilenen kurum SHÇEK'tir. 2828 sayılı Yasayla "korumaya muhtaç çocuklar"ı kapsamı içine alan Çocuk Esirgeme Kurumu, aynı zamanda 4058 sayılı Yasayla kabul edilen "Çocuk Hakları Sözleşmesinin Türkiye'de uygulanmasından sorumlu koordinatör kuruluştur. Bu nedenle sokakta yaşayan çocukların, öncelikle çocuk oldukları için temel hakları vardır. Bunlar Anayasa, Medeni Kanun ve Çocuk Hakları Sözleşmesiyle güvence altına alınmışlardır. Anayasanın ilgili maddeleri göz önüne alınırsa, sokak çocuklarının; yaşama hakkı, eğitim ve öğrenim hakkı, sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkı, sosyal güvenlik hakkı gibi temel haklarının sorumluluğunun devlet tarafından üstlenilmiş olduğu görülür. Sokakta yaşayan çocuğun bu temel haklardan yararlanabilmesi için öncelikle beslenmesi, yikanıp

temizlenmesi, soğuktan sıcaktan korunması, tedavisi, eğitimi, sosyal güvencesinin devlet tarafından karşılanması gerekir.

### Sokak Çocuklarının Sorunlarının Çözümüne Dönük Öneriler

Sokak çocuklarını iki grupta değerlendirmek gerekiyor. Birincisi, aile ve çevre bağı tümüyle kopmuş, kimsesiz çocuklar denebilecek gruptaki çocuklardır. Bunların çoğu, uçucu madde bağımlısı olmuş çocuklardır. İkinci gruptakiler ise, aileleri ile bağı süren, bir bakıma ailesi tarafından sokakta çalışmaya zorlanan veya özendirilen çocuklardır. Özellikleri nedeniyle birinci gruptaki çocuklar için; başta tıbbi tedavi desteği olmak üzere, ortam değişikliği, sosyal rehabilitasyon alanlarında yardımlar sağlamak gerekiyor. Bu, devletin, toplumun kaçınılmaz sosyal görevidir. İkinci gruptaki çocuklar için ise; aileye yönelik destek çalışmaları, sosyal yardım, psikolojik destek, aile üyelerinin iş ve meslek sahibi olmasını sağlayacak tedbirler ve yasal yaptırımlar devreye sokulmalıdır.

Toplum adına bu sorunun çözümü amacıyla kamu kurum ve sivil toplum örgütleri tarafından geliştirilen modeller incelendiğinde, koruyucu-önleyici hizmetlerden daha çok, tedavi edici hizmetlerin ağırlıklı olduğu görülmektedir.

İhmal ve istismar edilerek sokakta yaşamaya terk edilen çocuklar için verilecek yatılı hizmetler yasal çerçeveye oturtulmalıdır.

Sokak çocuklarının tedavisi için özel kurumlar ve rehabilitasyon merkezleri açılmalı, bu çocukların eğitim almaları sağlanmalı, ana babaları yakın takibe alınmalıdır.

Sokak çocukları için belli noktalarda, bölgelerde barınma merkezleri açılmalıdır. Sokakta yaşayan çocuklar, sağlık kontrolleri, tedavileri yapıldıktan sonra bu merkezlere alınmalıdır.

Uçucu madde bağımlılığı tedavi ve izleme merkezleri (UMATEM) oluşturulmalı ve burada konunun uzmanları çalıştırılmalıdır.

Çocukların evden kaçma nedenlerini ortadan kaldıracak çalışmalar yürütülmelidir.

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve çarpık kentleşmenin olduğu bölgelerde toplum merkezi sayısı artırılmalıdır.

Aileler çocuk yetiştirme ve çocuk psikolojisi hakkında bilinçlendirilmelidir. Çocuğu sokağa iten nedenlerin başında ailenin yoksulluğu geliyor. Bu nedenle zor durumda olan aileler Devlet tarafından ekonomik ve sosyal yönden desteklenmelidir.

## SAVAŞ VE GÖÇ NEDENİYLE EĞİTİMSİZ KALAN ÇOCUKLAR

### Savaş ve Eğitim

Savaşlarda, savaşın tarafı olmadıkları halde en çok çocuklar etkilenmektedir. Savaş; ekonomik ve politik amaçlarına ulaşabilmek için devletlerin ya da sınıfların giriştikleri silahlı eylemdir. Savaş, krizlere çıkış sağlayan, insanların sorgulamasını ortadan kaldıran olağanüstü bir durumdur. Bu nedenle savaş endüstrisi, kapitalist ekonominin temel direği olarak devletlerin vazgeçilmez bir aracıdır.

Savaşçıdan beklenen düşünmeden itaat etmektir. Yani insanın makineleşmesi sorgulamadan görevini yerine getirmesi beklenir. İnsanların eğitilmesindeki amaç, yanlış davranışların yerine doğru davranışların bireye kazandırılması, eğitimin bireyde bu doğru davranışı hayata geçirebilir duruma gelmesidir. Savaş ortamında istenilen doğru davranışların gerçekleşmesi mümkün değildir.

Savaş stresini yaşayan çocukların ruhsal durumları bozulmaktadır. Bunun sonucunda yaşam boyu sürebilen çok ağır sağlık sorunları ortaya çıkmaktadır. Ölüm, kayıp, tecavüz, çocuk istismarı ve insan hakları ihlalleri, işkence gibi olaylar çocukların dünyalarını karartıyor. Bu olayların sonucunda endişe, güvensizlik, korku, çaresizlik,

umutsuzluk, bellek-duygu durum, konsantrasyon güçlüğü gibi belirtiler görülmektedir. Henüz kişiliğini oluşturmaya çalışan bir çocukta bu olayların sonucu iki yönlü ortaya çıkar. Ya ezilmiş, sinmiş, içine kapanık, ölüm korkusunu sürekli yüreğinde yaşayan, kendine güveni olmayan bir kişilik yapısı ya da duygusuzluk, şiddete düşkünlük, saldırganlık, kendine zarar verebilecek hiçbir şeyden kaçınmama gibi kişilik yapıları gelişir. Bu olağanüstü koşullarda demokratik ortamın olmaması çocukların sağlıklı bir kişilik geliştirmelerine olanak tanımamaktadır. Bunun sonucunda masum kurbanların sayıları da, sorunları da çığ gibi büyümektedir.

Toplum hayatını derinden sarsan savaş, toplumun savunmasız genç bireylerini daha çok etkilemektedir. Anlamını bilmedikleri ve onlara oyun gibi gelen çatışma ortamının içine itiliyorlar. Belki de gelişmiş dünyadaki yaşlıları savaşları ekranda bir oyun gibi izlerken az gelişmiş dünyadaki çocuklar, bu oyunun birer figüranı ve kurbanı olmaktadır. Dünyamızda, ülkemizde devam eden çatışma ortamı ile ilgili sayısal veriler gösteriyor ki, savaşlarda askerden çok siviller ve çocuklar ölüyor.

Çağımızda savaşlarda ölen sivil sayısı, geçmiş savaşlarda ölenlerden daha fazladır. Son on yıl içinde 2 milyon 400 bin çocuk savaşlarda öldü. 6 milyondan fazlası ciddi şekilde yaralandı veya sakat kaldı. Milyonlarca çocuk şiddet kullanmaya zorlandı. Savaşlarda ölen çocukların kayıtları hala bazı ülkeler tarafından gizleniyor. Savaşlarda çocuklar izleyici değil bizzat hedef durumundadır. Uyarı yazılarını okuyamadıkları için mayına basıp hayatını kaybeden ve sakat kalan çocuk sayısı her geçen gün artıyor. Savaş sonrasında yiyecek kaynaklarının yok edilmesinden veya sağlık hizmetlerinin ortadan kaldırılmasından dolayı da çocuklar ölmeye devam ediyor. Savaş sırasında kız çocukları da şiddetli cinsel istismara maruz kalıyor. Yeni Birleşmiş Milletler Raporu'na göre savaş yüzünden yaşadığı toprakları terk eden 60 milyon insanın yarısından fazlası çocuk ve ailesinden ayrılmak zorunda bırakılmış yetiştirilmiştir. 1994 yılında Ruanda'da bir politikacının radyoda yaptığı konuşmada; "Büyük fareleri öldürmek için küçük fareleri öldürmek zorundasınız." sözünü söylemesi durumu açıkça ortaya koymaktadır.

Dünya silah harcamaları yıllık 1 trilyon dolar civarındadır. Silahlanma için ayrılan kaynaklar konusunda büyük bir yanlış bilgilendirme ve bütçe dışı gizli fon uygulamaları olduğu için aslında net rakamlar bilinmemektedir. Silahlanma harcamalarında 1989-97 arası Körfez Savaşı hariç bir azalma görülmüştür. Ancak 90'ların sonlarında yeniden hızlı bir artış yaşanmıştır. Yeni dünya düzeni kavramının en yoğun kullanıldığı dönemlerde Körfez Savaşı patlak vermiş, bunları Somali, Bosna, Sırbistan, Çeçenistan, Sierra Leona, Afganistan ve Irak izlemiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrası ABD'nin başını çektiği askeri müdahalelerde 8 milyondan fazla insanın öldüğü tahmin edilmektedir (Akman 2003).

IMF'ye borçlu ülkeler sıralamasında ön sıralarda yer alan Türkiye silahlanma harcamalarında da ön sıralardadır. Bunun nedenleri, soğuk savaş döneminde Türkiye'nin NATO bloğu içinde yer alması ve ABD'nin ileri karakolu olmasıdır. Bu, Türkiye'yi ABD'den sonra NATO içinde en fazla asker bulunduran ülke durumuna getirmiştir.

Sonuçta savaşın asıl kurbanlarının masum çocuklar olduğu görülmektedir. Aileleri katledilmiş, ailelerinden koparılmış çocukların açlık, susuzluk, işkence, tecavüz gibi birçok tehlike ile karşı karşıya olmaları, eğitim hakkından yararlanmalarını zorlaştırmaktadır. Çocukların yaşam hakkı, sözleşmelerde, antlaşmalarda, yani kağıt üstünde kalmışken eğitim hakkının sağlandığını iddia etmek gerçekçi gözükmemektedir.

Savaşın bir eşitsizlik ve mülkiyet sorunu olduğu açıkken, bunlar giderilmeden kutsallaştırılan, şeref ve kahramanlıkla süslenen savaş; bu sorunu çözümsüzlüğe götürmektedir. Tüm bu gerçekliğe rağmen savaş ve silahlanma yerine eğitime ve diğer sosyal alanlara bütçe talebi, tüm dünyada emekçiler ve demokratik eğitim mücadelesi yürütenlerin davası olmalıdır. Savaşı durdurmak için yapılacak bütün kurumsal ve kitlesel çalışmalara destek verilmesi ve barışın dünya üzerinde hakim kılınması için tankların, topların, tüfeklerin ve kahramanlık marşlarının yok edilmesi gerekir.

## Göç ve Eğitim

Göç; nüfusun, birey, aile, grup ya da topluluklar biçiminde yaşadığı yeri, doğal veya doğal olmayan etkenlere dayalı olarak yer değiştirmesi olarak tanımlanır. Göç hareketi, ulusal sınır ölçütü kullanılarak değerlendirildiğinde; ulusal sınırların içerisinde gerçekleşen göçler, iç göçler; ulusal sınırların ötesine taşan göçler de dış göçler olarak belirlenir.

Göç, sosyal ve ekonomik bir gerçek olarak kapitalizmin önemli olgularından biri olagelmıştır. Kapitalizmin istihdama dönük olmayan ya da iş güvencesinden yoksun bırakma temelindeki ekonomi politikaları ve bunların sorunsuz yaşama geçmesi konusunda uyguladığı siyasi ve askeri düzenlemeler "zorunlu" ya da "gönüllü" göçlerin oluşmasına neden olmaktadır.

Bu çerçevede göçlerin nedenleri şöyle sıralanabilir: (1) İş yerlerinin kapanması, ailelerin işsiz kalması; (2) tarım arazilerinin verimsiz hale gelmesi; (3) nüfus artışı sonucunda yaşanan çevrede işsizliğin artması; (4) kan davaları nedeni ile yaşanan göçler; (5) devlet yatırımlarında ve özel sektör yatırımlarında ortaya çıkan dengesizlikler; (6) eğitilmiş insan gücünün kişinin bulunduğu yerleşim alanında değerlendirilememesi; (7) ailelerin parçalanması nedeniyle yaşanan göç olayları.

Göç sürecinde bir çok sosyal ve psikolojik sorunlar yaşayan göçmenler, gittikleri bölgelerde kentsel, sosyal, ekonomik, kültürel bir çok uyum sorununa neden olmaktadır. Hangi nedenle olursa olsun, insanların topluca yaşadıkları topraktan kopmaları ve onların bilmedikleri şehirlere, ülkelere, yabancı insanların arasına ve yabancı oldukları yaşama biçimlerinin ortasına girmeleri çok zordur. Bu, uzun yıllar sürecek olan bir yalnızlık, işsizlik, hastalık, eğitimsizlik, tek kelimeyle yoksulluk demektir.

Anadolu'da Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye Cumhuriyeti döneminde dört göç dalgası yaşanmıştır. Bu göçler, etnik, kültürel, ekonomik ve dinsel nedenlerden ortaya çıkmıştır. Bunların yanında daha iyi bir yaşam umuduyla yurt dışına da göç yaşanmıştır. Sanayileşme sonrasında daha rahat bir yaşam özlemi insanları büyük kentlere yöneltmiş, köyden kente göç yaşanmıştır. Geçmiş bir yana bırakırsak göç kavramı, 1960'lı yıllardan başlayarak, Türkiye'de köyden kente göç olarak literatüre girmiştir. Türkiye kapitalizminin gelişme özellikleri içinde topraktan kopan milyonlarca işsiz insanın, büyük kentlere akın etmesi sonucunu doğurmuştur. "Gurbetçilik" çok eski zamanlardan beri, ekmeğini kazanma, şansını büyük kentlerde arayanları tanımlamak için kullanılan bir kavramdı, ama "gurbetçi" kendine bir yaşam biçimi kurmak için gerekli parayı kazanır kazanmaz köyüne geri dönen adamdı. 60'lı yıllarda kırsal kesimden kopanlar ise aileleriyle birlikte kimi zaman bir köy halkı tümüyle kentin kenar mahallerine gelip yerleşiyor, böylece birbiri üzerine binmiş gecekondu mahalleleri doğuyordu.

Ancak topraktan kopmanın yaşandığı bu yıllarda ülke sanayisi yetersizdi. Böylece köyden kente göçe, önce Almanya ve diğer Avrupa ülkeleri, sonra Arap ülkeleri eklendi. Bu göç dalgalarına "siyasal nedenlerle göç" olgusu eklendi. 70'li yıllarda Anadolu'da özellikle Alevilerin yoğun olduğu kentlerde görülen ve kimi zaman kitlesel katliamlarla yürütülen saldırılar sonucunda, milyonlarca insan başka kentlere ve ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır. Özellikle 12 Eylül'den sonra bir çok devrimcinin, aydınının ve işçi önderinin Avrupa'ya gitmek zorunda kalması, politik göçmenlerin gittikleri ülkelerde, toplumsal, ekonomik, diplomatik sorunları yanında eğitim sorununu da ortaya çıkartmıştır.

Son yıllarda göçten söz edildiğinde özellikle Kürt göçü akla geliyor. Devletin uyguladığı politikalar sonucu Kürt göçü, önemli bir olgu ve sorun haline gelmiştir. Baskı ve gerilim politikaları göçün esas etkeni olmuştur. Özellikle 1989-1999 yılları arasında Doğu ve Güneydoğu Bölgesindeki gerilim ve çatışmaları önleme konusunda Devletin uyguladığı politikalar, 3438 kırsal yerleşim biriminin boşaltılması sonucunu doğurmuş, 4 ile 4.5 milyon insan göç etmek zorunda kalmıştır.

Diyarbakır Tabipler Odasının göç nedenleri ile ilgili yaptığı inceleme ve hazırladığı rapora göre diğer bir çok nedenin yanında eğitim, sağlık ve ulaşım gibi temel hizmetlerin olmaması veya sağlanmaması da sayılmıştır.

Göç sürecinden en çok etkilenen grupların başında çocuklar gelmektedir. Göç süreci sonrası, 6-14 yaş arası ilköğretim çağındaki çocukların % 43.4'ünün okula gitmediği görülmektedir. Uluslararası Çalışma Örgütü ve UNICEF'in Türkiye için yaptığı hesaplamalarda bu oran % 23-25 arasında değişmektedir (Göç-Der, 2001).

Göç eden ailelerin çoğu ekonomik açıdan zor durumda olan ailelerdir. Çoğunluğu iş bulamamakta ve çocukların getirdiği bir miktar parayla yaşamlarını sürdürmektedir. Bu nedenle çocuklarının çalışmasına göz yummaktadır. Sonuç olarak çocuklar eğitimden uzak kalmakta, ezilmekte, sömürülmekte ve risk altında yaşamaya devam etmektedir.

Mersin'de yapılan bir araştırmaya göre çalışan çocukların % 93.2'sini Mersin'e göçle gelen ailelerin çocukları oluşturmaktadır. Çalışan çocukların ailelerinin ağırlıklı olarak sosyal-ekonomik nedenler (% 56,8) ve can güvenliği gibi zorunlu nedenlerle (% 11,4) Mersin'e geldikleri gözlenmektedir.

Göç alan başlıca batı kentleri arasında İstanbul, Bursa ve Kocaeli Gebze ilçesi gibi önemli sanayi kentleri ilk sıralarda yer almıştır. Kentlerin ücra ve sosyal hizmet almayan, gecekondu, teneke baraka gibi izbe barınaklarda, mümkün olduğunca toplu biçimde, birkaç aile birlikte yaşamaya çalışmışlardır. Batıya göç edenlerin % 35'i için işsizlik öncelikli sorundur. Göç edenlerin iş bulmada karşılaştıkları zorluklar daha fazladır. Aynı şekilde konut sorununda da batıda fazla sıkıntı çekilmektedir.

Göç çocukları sağlık hizmetleri yanında eğitim hizmetlerinden de yeterince yararlanamıyor. Okula hiç devam etmeyenlerin oranı % 26. Yapılan araştırmaya göre göç nedenleri arasında "çocukların eğitimi" hiç yer almıyor.

Ailenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve psikolojik koşulların getirdiği gerginlik öğrenciye yoğun olarak yansımaktadır. Bu ise göç çocuğunun bütün ilişkilerinde bir anlamda belirleyici ve yönlendirici olmaktadır. Resmi kurumlar güç koşullarda da olsa eğitimi kamplara taşımalarına rağmen eğitim hizmeti verilen sınıflar son derece elverişsiz durumdadır. Çocuklar eğitim araç ve gereçlerinden yoksun olduğu gibi barındıkları mekânların konumu ve ailenin kalabalığı açısından da ders çalışma imkânları bulunmamaktadır.

Gebze'de yapılan bir araştırmaya göre, göç sonrası 6 - 14 yaş ilköğretim çağı çocukların eğitim koşulları incelendiğinde, okul çağındaki çocukların % 43.4'ünün okulla ilişkisinin kesildiğini, okulla ilişkisinin kesilmesinde ailenin ekonomik koşullarının önemli oranda rol oynadığı görülmüştür. Okula devam eden çocuklar açısından ise ortaya çıkan temel sorun, çocuğun ana dilini kullanamama ve Türkçe bilmeme olarak belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, ailenin okul masraflarını karşılayamama, çocuğu okul dışında çalışmaya (özellikle sokakta) itmekte, bu durum çocuğun okul ve aile ile olan bağlarını zayıflatmaktadır. Ayrıca göç edilen yeni yerleşim alanında, göç sürecinin niteliği, Türkiye'de yaşanan sorunların niteliğine bağlı olarak çocukların etnik köken nedeniyle de aşağılanma, geleceğin potansiyel suçluları gibi değerlendirmelerle de karşılaşmaları, çocukların eğitim-öğretim yaşamını olumsuz etkilemektedir.

Göç süreci sonrasında eğitim - öğretim çağındaki çocuklar kötü etkilenmekte hatta okula gidememektedirler. Zorlukları aşarak okula giden çocukların % 76,3'ünün değişik sorunlar yaşadığı görülmektedir.

Göç veren ve göç alan bölgeler tam anlamıyla bir eğitim faciası yaşamaktadır. Yetişmekte olan kuşaklar, eğitim ve öğrenim haklarını asgari limitlerde bile yaşayamamaktadırlar. Bütün olumsuzluklara rağmen üniversiteye giren gençlerin önemli bir bölümünün de ekonomik yetersizlik nedeniyle öğrenimi sürdüremedikleri görülmektedir.

Gebze'ye göç eden insanlar, işsizlik ve yoksulluk yüzünden ne köylü ne de kentli olarak yaşayabilmektedir. Bu da kentleri yoz ve kaderci bir kültürün arenasına dönüştürmektedir. Bu kültürden en çok çocuklar etkilenmektedir. Bunun sonucunda çocuklar kendilerini sağlıklı bir şekilde geliştiremiyorlar. Göç alan Gebze ilçesinde kısa sürede ortaya çıkan aşırı nüfus artışı işsizlik, yoksulluk ve olumsuz çevre koşulları çocukların eğitimini olumsuz yönde etkilemektedir. Aşırı nüfus artışı sonucunda Gebze'deki okullarda sınıf mevcutları 45 - 50 ortalamasını yakalarken, 70 kişiyi aşan okullar da bulunmaktadır. Sınıf mevcutları kalabalık olmasından dolayı eğitim-öğretim verimli bir şekilde verilmemektedir.

Göçlerin olumsuz etkileri şunlardır:

1. Çocukların ailelerinin ekonomik durumlarının bozulması.
2. Başka bir ortama giren çocukların ve ailelerinin uyum güçlükleri yaşamaması.
3. Ailelerin adreslerini kaybettirmeleri sonucu, çocuğun eğitim-öğretim ortamı dışında kalması.
4. Girilen yeni ortamda yaşanan kültür çatışmaları.
5. Ailenin işsiz kalması, istese de çocuğunu okula gönderememesi.
6. Göçlerin bazı bölgelerde yoğunlaşması ile barınma, derslik, öğretmen sorunlarının ortaya çıkması.
7. İşsiz kalan ailenin parçalanmasının çocuğu olumsuz etkilemesi.
8. Çocukların kendilerini var edebileceği ve tanımlayabileceği doğal, sosyal ve kültürel ortamlarından ani uzaklaşmaları onların "yabancılaşmalarına", uyum gösterememe, toplumsal hedef belirleyememe ve bunun meşru araçlarını yaratamama, "ne yapacağını bilememe", "normsuzluk" anlamına gelen "anomi" durumuna neden olmaktadır.
9. Göçler, süreklilik ve düzen gerektiren eğitim sürecini aksatmaktadır.

### Göç Çocukları İçin Öneriler

Göçe maruz bırakılan aileler/çocuklar bugün için çok boyutlu bir sorun haline gelmiştir. Göçün çocuklar üzerindeki etkilerini azaltmak için şunlar yapılmalıdır:

- 1) Göçe neden olan etkenler ortadan kaldırılmalıdır.
- 2) Göç olayından en çok etkilenen çocuklar olduğu için bu konuda politikalar belirlenirken çocuk unsuru öncelikli olarak göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların ve haklarının korunması konusunda bir kamusal ahlâk oluşturmada acele davranılmalıdır.
- 3) Göç, çocuklara anlatılmalı, psikolojik açıdan uğradıkları yıkıma ilk tedbir olarak onların rehabilitite edilmeleri sağlanmalıdır.
- 4) Göç politikaları aile odaklı çocuk merkezli bir yaklaşımla ele alınmalı, ailenin güvenliği sağlanmalıdır.
- 5) Göç çocuklarının eğitimleri ihmal edilmemeli, iyileştirilmelidir.
- 6) Zorunlu göçe maruz kalmış ailelerin geri dönüşlerinin sağlanması ve mağduriyetlerinin giderilmesi için gerekli önlemler alınmalıdır.

## BÖLÜM IV ÖZEL EĞİTİM GEREKTİREN BİREYLERİN EĞİTİM HAKKI

### ÖZEL EĞİTİM ALANI

Özel eğitim diğer disiplin alanları gibi karmaşık bir sosyal süreçtir ve bu disiplin alanları ile etkileşim halindedir. Çünkü disiplin alanları ve çeşitli yaklaşımlar özel eğitim sürecini etkiler, özel eğitimi şekillendirir. Aynı zamanda özel eğitim süreci içinde teori ve uygulamaları ile yer alan bu disiplin ve yaklaşım alanları; eğitimsel, tıbbi, psikolojik, teknik ve yönetsel yaklaşımlardır.

Yüzyıllardır insanoğlu bazı insanları, fiziki görüntülerindeki farklılıklarından dolayı farklı ve değişik görerek, kendinden olmayan olarak tanımlayarak ve niteleyerek farklı sosyal normlarda değerlendirmiştir. Bir çok sosyal alan, gerek fiziki görüntülerinin farklılığı gerek iletişim biçimlerindeki farklılık gerekse davranışlarındaki farklılığından dolayı bireyleri 'özürlü' olarak tanımlayabilmişlerdir.

Günümüz toplumlarında, özürsüzlüğün kurgulanış biçimleri ve özürsüzlüğe bakışımızı iki temel yaklaşım belirlemektedir. Birinci yaklaşım; bilimsel anlayışın ve tıp biliminin gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan 'Bireyci Model', ikinci yaklaşım ise özellikle 1960'lardan itibaren bir hareket olarak ortaya çıkan ve bireyci modele alternatif olarak gelişen 'Sosyal Model'dir. Bireyci yaklaşımda özürsüzlük sorunu; bireyin yetersizliğine bağlı olarak ortaya çıkan fonksiyon sınırlılıklarına indirgenmekte ve özürsüzlülerin toplumsal yaşamda yer alamamaları fonksiyon sınırlılığın dayandırılmaktadır. Sosyal yaklaşımda ise özürsüzlük; bireysel değil toplumsal bir olgu olarak ortaya konulmakta, bireyin toplumsal yaşamda yer alamamasının nedeni toplumun örgütlenme biçimi ile ilişkilendirilmektedir. Bu yaklaşımda fonksiyon sınırlılığının varlığı reddedilmekte, ancak özürsüzlük sorunu bireyde değil bireyin ilişki içerisinde bulunduğu sosyal ortamda aranmaktadır (Akt; Karçkay, 2002). Bu yaklaşımlar özel eğitim gerektiren bireylere yönelik oluşturulan sosyal politikaları ve tanımlamaları etkilemiştir. Özellikle özel eğitimin bir hak olarak görülmesi ve fırsat eşitliği kavramı sosyal yaklaşım sonucunda ortaya çıkmış ve bir çok ülkede anayasal boyutta, özellikle de ayrımcılığın önlenmesini sağlamak amacıyla değişiklikler yapılmıştır.

Yetersizlikten etkilenmiş bireyler (engelliler), toplum tarafından kendilerine yüklenen rolleri kabullenebilmekte ve toplumsal yaşamda karşılaştıkları sorunların çoğunu fonksiyon sınırlılıklarına dayandırarak toplumsal yaşama katılım konusundaki beklentilerini düşürebilmektedirler. Bu süreç, onların pasif ve olumsuz bir kimlik kazanmalarına neden olabilmektedir.

Türkiye'de 1950'li yıllara kadar engellilik olgusuna tıbbi ve İslam dininin öngördüğü anlayış çerçevesinde yaklaşmıştır (Altan, 1976). 1950'lerden sonra dünyada ortaya çıkan demokrasi ve insan hakları söylemleri ülkemizde de etkilerini göstermiş, engellilerin topluma uyumunu sağlamak amacıyla çeşitli önlemler alınmaya başlanmış ve engellilerin haklarının korunması anayasal bir yükümlülük olarak devlete verilmiştir. Ancak, yasal düzenlemelere bakıldığında, engelliliğin tanınmasında ve bunun sonucu olarak tanımlanmasında bireyci yaklaşımın etkili olduğu görülmektedir. Engellilik, fonksiyon sınırlılığı ile tanımlanmakta, toplumsal boyutu dikkate alınmamaktadır. Buna rağmen, günümüzde bireyci yaklaşımın öngördüğü hizmetlerin dahi etkin bir biçimde yürütüldüğünü söylemek olanaklı değildir.

#### Özel Eğitim Gerektiren Birey

Özel eğitim gerektiren birey, 573 sayılı KHK'de 'çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey' olarak tanımlanmıştır.

Tüm bireylerin bedensel özellikleri ve öğrenme yetenekleri yönünden birbirlerinden farklı oldukları bilinmektedir. Farklılıklar özel eğitim alanının konusudur. Ancak, her farklılık bireyin özel eğitime gereksinimi olacağı anlamına da gelmemelidir. Özel eğitim gerektiren birey kavramı, öğrenme ve/veya davranış sorunları gösteren, bedensel ya da duygusal yetersizliği olan ve zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekli bireyleri de içerisine alan kapsamlı bir kavramdır. Özel eğitim gerektiren bireyler grup olarak kendi içlerinde olağanüstü farklılıklar gösterirler. Bu farklılıklar; zihinsel, duygusal, bedensel, duygusal ve sosyal ya da iletişim özelliklerinde ya da bunların her hangi bir bileşeninde olabilmektedir.

Özel eğitim gerektiren bireylerin bir kısmı, okula başlayana kadar farkına varılmazlar. Okulda öğrenme ve davranış problemlerinde genellikle bir yetersizlik görülür ve farklı olarak etiketlenebilirler. Ancak okul çağından önce de, özellikle günümüzde, aileler tarafından farklılıkları fark edilerek, doktora başvurmaları sonucunda bu bireylerin yetersizlik alanları tespit edilebilmektedir.

## Özel Eğitim

Özel Eğitim, 573 sayılı KHK'de 'özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim' olarak tanımlanmıştır. Özel eğitimin tanımlanabilmesi için 'kime, neyi, nerede ve nasıl sorularının karşılıklarını bulmak gerekir.

"Kime" sorusuna yanıt verebilmek için bir bireyin özel eğitim hizmetlerine duyduğu gereksinimi belirlemek gerekir. Buna göre özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyan birey;

- 1) Engelli olarak tanımlanmış olmalıdır.
- 2) Yetersizlik bireyin eğitsel performansı üzerinde olumsuz etkiye yol açmalıdır.
- 3) Bu gereksinimlerini karşılamak için özel olarak düzenlenmiş programlara, hizmetlere gereksinim duymalıdır.

"Neyi" sorusunun karşılığı bireyin gereksinimlerinin neler olduğudur. Bireyin hangi alanlarda, nelere gereksinim duyduğu, yapılacak ön çalışmalar ve değerlendirmeler sonucu belirlenir. Yapılan belirleme sonucunda engelli bireyin bağımsız yaşamasını sağlama veya kolaylaştırmanın yanı sıra yetersizliğini engelleyici ve azaltıcı becerilere yönelik de gereksinimlerine öncelik verilmelidir.

"Nerede" sorusunun karşılığı ise, bireyin belirlenen gereksinimlerinin ne tür eğitim ortamlarında karşılanacağıdır. Özel eğitim gerektiren bireylerin çoğu eğitimlerinin büyük bir bölümünü normal sınıflarda sürdürmekle birlikte, özel sınıf, gündüzlü ya da yatılı okullarda sürdürenler de vardır. Özel eğitim gerektiren bireyler için özel eğitim; gereksinimlerini en üst seviyede karşılayabilecekleri, gerekli destek eğitim hizmetlerinin sağlanabildiği, sosyal yaşamla iç içe olabileceği eğitim ortamlarında sağlanan eğitim olmalıdır.

"Nasıl" sorusunun karşılığı ise, bireyin belirlenen gereksinimlerinin kimler tarafından, ne tür bir yöntem, uygulama ve değerlendirme ile karşılanacağıdır. Tüm eğitimcilerin sahip olması gerekirken, özellikle özel eğitimcilerin öğretimi sistematik bir biçimde planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerine sahip olmaları gerekir. Özel eğitim gerektiren bireylerin gereksinimlerinin bireysel olarak planlanması, özel eğitim yöntemleriyle sistematik bir şekilde uygulanarak, gelişimlerinin takip edilmesi ve sağlıklı değerlendirmelerin yapılması gerekir.

Bütün bu tartışmalardan sonra 'özel eğitim' şöyle tanımlanabilir: Özel gereksinimi olan bireylerin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen, bireysel olarak planlanan, sistematik olarak uygulanan ve dikkatli bir biçimde değerlendirilen öğretim hizmetlerinin bütünüdür.

## Zedelenme-Yetersizlik-Özür (Engel)

Zedelenme: Bir organın işlevini yerine getirmesini engelleyici bir özelliğin olması ya da belli bir beden parçasının kaybı veya fonksiyon bozukluğu olarak tanımlanabilir. Örneğin, bacakların olmayışı, parmakların tutmayışı, gözlerin bozuk olması, işitememe, yüz felci, zeka geriliği gibi durumlar birer zedelenmedir. Bazen bireyin özelliklerinde zedelenme olmaksızın belirgin farklılıklar da olabilmektedir. Bireyin akranlarına göre çok uzun ya da çok kısa oluşu gibi. Bu tür durumlar çoğu kez çevre tarafından fark edilebilir durumlardır ve 'sapma' olarak adlandırılırlar.

Yetersizlik: Zedelenme ya da bazı sapmalar sonucu bir organın işlevini yerine getirememesi durumudur. Birey, zedelenme ve sapma sonucu, yaşamında bazı güçlüklerin üstesinden gelmede yetersiz kalır. Bacakların olmayışı yüzünden yürüyemez, gözleri bozuk olduğu için göremez, konuşamaz, işitemez, okuyup-yazamaz, uyum sağlayamaz. Yetersizlik duruma göre değişebilen, dereceli bir durumdur ve daha çok bireye bağlıdır, bireyseldir.

Yetersizlik terimi, üstün zekalı ya da üstün yetenekli olan bireyleri kapsamamaktadır. Bu yönüyle de özel eğitim gerektiren bireyler teriminden daha sınırlı bir anlam taşımaktadır.

Özür (Engel): Yetersizlikle bağlantılı olarak toplumda işlevlerin yerine getirilememesi durumudur. Birey, belli bir zamanda belli bir durumda yapması istenenleri yetersizlik yüzünden yapamazsa, yetersizlik özür (engel)'e dönüşür. Örneğin, bireyin görememe durumundan kaynaklı olarak sokakta bağımsız hareket edememesi, konuşamayan bireyin sosyal yaşamda, sözel iletişime dayalı rolleri istendiği gibi yerine getirememesi, bedensel yetersizliğinden dolayı spor yapamaması gibi durumlarda yetersizlik bireyin önüne engel olarak çıkar ya da çıkarılır. Bu durumlarda yetersizlik özür (engel)'e dönüşür.

Özür (engel), sosyal çevrenin bireyden istekleri, beklentileri sonucu ortaya çıktığı için, bireyin kendi sorunu olmaktan çıkıp toplumsal bir sorun haline almaktadır. Bu yüzden özel eğitim de toplumun bir görevi ve sorumluluğu olarak görülmelidir. Bireyin çevreyle etkileşiminde yaşadığı sorun, yetersizliğinden kaynaklanabileceği gibi çevreden de kaynaklanabilmektedir. İnsanlar başkalarının olumsuz tutumu ve davranışları nedeniyle de çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Çevresel düzenlemeler ve mimari düzensizlikler sonucu da yine sorunlar yaşanmaktadır.

Özür (engel) bir yetersizlik sonucudur. Ancak her yetersizlik bir özür (engel) demek değildir. Yetersizliğin özür (engel)'e dönüşmesi önlenebilir bir durumdur. Bunun için yapılması gerekenlerden birincisi, özel eğitim yoluyla yetersizliği olan bireye bilgi ve beceri kazandırılması, ikincisi ise, çevrenin, yetersizliği olan bireylerin yaşayabileceği hale getirilmesidir.

Türkiye'de, yetersizliği olan bireylere sağlanan özel eğitim hizmetlerinin son derece sınırlı olması, okulların fiziksel düzenlemelerinde ve uygulanan programlarda bu bireylerin yeterince dikkate alınmaması, yetersizlik kavramını neredeyse özür (engel) kavramıyla eş anlamlı hale getirmektedir.

## Rehabilitasyon

Bireyde doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle meydana gelen yaralanma ve hastalık sonrası oluşan yetersizliğini ortadan kaldırmak, veya en aza indirmek, sosyal yaşantısında kendine ve topluma yeterli olabilmesini sağlamak amacıyla yapılan tıbbi, fiziksel, psiko-sosyal ve mesleki çalışmalar rehabilitasyon kavramını ifade etmektedir. Bu da bir hizmet sunumudur.

Rehabilitasyon hizmeti çok geniş kapsamlı bir kavramdır. Bireyin kendisini, ailesini ve çevresini kapsar. Bireyin kendisinin ve çevresinin bilgilendirilmesini, bilinçlendirilmesini ve böylece doğal çevresi ve sosyal yaşamında kendine yetmesini ve toplumla

bütünleşmesini sağlamaya yöneliktir. Rehabilitasyon hizmeti tanımlanırken, tıpkı özel eğitimde olduğu gibi kime, nerede, ne kadar süre ile ve nasıl sorularının karşılık bulması gerekir.

Rehabilitasyon hizmetleri, yukarıdaki tanımdan da anlaşılacağı gibi herhangi bir nedenle yetersizliği tanılanmış; tıbbi, fiziksel, psiko-sosyal ve mesleki alanlarda gereksinimi olan bireylere; hastanelerin ilgili servislerinde, rehabilitasyon merkezlerinde, okullarda, bakım evlerinde çeşitli kurum ve kuruluşların rehabilitasyon ünitelerinde verilen, bireyin gereksinimine göre iyileşme sağlanana kadar, iş ve sosyal yaşamın gereklerini bağımsız ve yeterli bir şekilde sürdürebilecek duruma gelene dek ve gerekirse ömür boyu süren, rehabilitasyon hizmeti verebilecek uzman ekiplerce bireysel olarak planlanan uygun yöntem ve tekniklerle sistematik olarak uygulanan bir süreçtir.

## ÖZEL EĞİTİM GEREKTİREN BİREYLERİN SINIFLANDIRMASI

Her bireyin yetersizliği kendine özgü olmasına karşın, tanılanması, gereksinimlerinin belirlenmesi, eğitimlerinde daha uygun düzenleme ve planlamaya yol gösterici olması için ortak özellikler ve eğitim gereksinimlerine göre sınıflandırma yapılmaktadır. Ancak var olan sınıflandırmaların hepsinin ihtiyacı karşıladığı söylenemez. Sınıflandırma konusu bir sorun olarak güncelliğini korumaktadır. Hatta sınıflandırma yaklaşımları konusunda yeni arayışların da olduğu bilinmektedir. Yine de eğitim alan gruplar göz önüne alınarak aşağıdaki şekilde sınıflandırma yapılabilir:

- 1) Zihinsel engelli öğrenciler
- 2) Öğrenme güçlüğü gözlenen öğrenciler
- 3) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrenciler
- 4) Bedensel yetersizliği olan öğrenciler
- 5) Konuşma ve dil sorunu olan öğrenciler
- 6) İşitme engelli öğrenciler
- 7) Görme engelli öğrenciler
- 8) Üstün zeka ve üstün yeteneği olan öğrenciler
- 9) Otistik özellikler gösteren öğrenciler
- 10) Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gösteren öğrenciler

### Özel Eğitim Gerektiren Bireylerin Yaygınlık Oranları

Özel eğitim gerektiren bireylerin toplam nüfus içindeki oranlarını belirlemek oldukça güçtür. Bu güçlüklerin pek çok nedeni vardır. Bunlardan birisi özel eğitim gerektiren bireylerin belirlenme yöntemi, belirlemeyi kimlerin yapacağı ya da yaptığıdır. Ayrıca, çalışmalar örnekleme alınarak yapılmaktadır ve örnekleme kaynaklı farklılıklarla tanımlardan kaynaklı farklılıklarda güçlükler yaratmaktadır.

Türkiye'de kabul edilebilir bir oran çalışması yoktur. Ancak farklı toplumlardaki özel eğitim gerektiren bireylerin yaygınlıkları, benzerlikler göstermektedir. Bu nedenle aşağıda ABD'de toplam öğrenci nüfusu içindeki özel eğitim gerektiren bireylerin oranları verilmektedir ve bu oranların çoğunun Türk eğitim sistemi için fikir vereceği düşünülmektedir (Kırcaali, 1998).

Zihinsel engelli öğrenciler: Zekâ bölümü (IQ) dikkate alındığında zihinsel engelli öğrencilerin toplam öğrenci nüfusu içindeki oranları, % 2.8'dir. Ancak zekâ bölümüne ek olarak uyumsuz davranışlar da dikkate alındığında bu oran % 1'e düşmektedir. Tüm özel eğitim gerektiren öğrenciler içerisindeki oranlar % 10'dur.

Öğrenme güçlüğü gözlenen öğrenciler: ABD'de öğrenme güçlüğü kategorisindeki öğrenci sayısı son yıllarda büyük artış göstermiştir ve son istatistiklere göre toplam öğrenci nüfusunun % 4'ünü oluşturduğu belirlenmiştir. Ancak öğrenme güçlüğü kategorisinin Türkiye'de çok yeni bir engel kategorisi olduğu ve hatta ABD'de de oldukça tartışmalı bir engel kategorisi olduğu dikkate alındığında, bu oranın Türkiye'deki durumu yansıtmaya olasılığı yüksek değildir. Tüm özel eğitim gerektiren öğrenciler içerisindeki oran % 18'dir.

Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrenciler: Bu öğrencilerin yaklaşık % 8'inin uyum güçlüğü, diğer bir deyişle duygu ve davranış bozuklukları gösterdiği belirtilmektedir. Duygu ve davranış bozukluğunun tanımlanmasındaki farklılıklara bağlı olarak bu oran Türkiye için geçerli olmayabilir. Tüm özel eğitim gerektiren öğrenciler içerisindeki oran, % 22'dir.

Bedensel yetersizliği olan öğrenciler: Ek engeli olanlar dışında yalnızca bedensel engeli olanların toplam öğrenci nüfusu içindeki oranları % 2.4 olarak kaydedilmektedir. Tüm özel eğitim gerektiren öğrenciler içerisindeki oranları % 10'dur.

Konuşma ve dil sorunu olan öğrenciler: Bu gruptaki öğrencilerin de toplam öğrenci nüfusu içinde yaklaşık % 8'lik bir yaygınlığa sahip oldukları kaynaklarda belirtilmektedir. Tüm özel eğitim gerektiren öğrenciler içerisindeki oranları % 13'tür.

İşitme engelli öğrenciler: Özel eğitim gerektirecek düzeyde işitme engeline sahip öğrencilerin oranı % 1 olarak ifade edilmektedir. Tüm özel eğitim gerektiren öğrenciler içerisindeki oranları ise % 4'tür.

Görme engelli öğrenciler: Görme engellilik, en seyrek rastlanan engel grubunu oluşturmakta olup, toplam öğrenci nüfusu içinde görme engellilerin oranı binde birdir (% 0.1). Tüm özel eğitim gerektiren öğrenciler içerisindeki oranları ise % 1'dir.

Üstün zekâ ve üstün yeteneği olan öğrenciler: Bu grupta yaklaşık % 5 oranında öğrenci olduğu belirtilmektedir. Tüm özel eğitim gerektiren öğrenciler içerisindeki oranları ise % 22'dir.

Belirtilen oranlar göz önüne alındığında, ABD'de özel gereksinimli öğrencilerin, genel öğrenci nüfusunun % 28'ini oluşturduğu görülmektedir. İngiltere'de de öğrencilerin yaklaşık % 20'sinin özel gereksinimli olduğu belirtilmektedir (Kırcaali, 1998).

DİE ve Türkiye Özürlüler İdaresi Başkanlığının 2002 yılında yaptığı araştırmanın kesin olmayan sonuçlarına göre Türkiye'de özel eğitim gerektiren bireylerin yaygınlık oranları Çizelge 20'de verilmektedir.

Çizelge 20. Türkiye'de Özel Eğitim Gerektiren Bireylerin Engel Grubu ve Cinsiyete Göre Dağılımı (%)

Engel Grubu	Toplam	Erkek	Kadın
Ortopedik	1,25	1,48	1,02
Görme	0,60	0,70	0,50
İşitme	0,37	0,41	0,33
Dil ve konuşma	0,38	0,48	0,28
Zihinsel	0,48	0,58	0,38
Diğer	9,70	8,05	11,33
TOPLAM	12,29	11,10	13,45

Kaynak: DİE, Türkiye'de Özürlüler Araştırması, 2002.

Türkiye'de engelli bireylere yönelik olarak yapılmış sağlıklı bir istatistik çalışması bulunmadığı yukarıda belirtilmiştir. 2002 yılında DiE'nin ve Türkiye'de Özürlüler Araştırması bütün özel eğitim gerektiren bireyleri kapsamamakta olup sadece engel gruplarına göre yapılmıştır. Bu araştırmanın kesin olmayan sonuçlarına göre; erkek nüfus içindeki erkek engellilerin oranı % 11.10 iken, kadın nüfus içindeki kadın engellilerin oranı % 13.45'tir. Yukarıda da görüldüğü gibi kadın engelli nüfus oranı erkek engelli nüfus oranından % 2.35 daha fazladır.

Türkiye'de toplam engelli birey sayısı 8.431.937'dir. Bu sayı dikkate alındığında genel nüfus içerisinde her sekiz bireyden biri engelli olmaktadır. Bölgelere göre engelli nüfus oranına bakıldığında; Marmara Bölgesi'nin % 13.13 ile ilk sırada olduğu görülmektedir. Sırasıyla bu durumu Karadeniz (% 12.98), İç Anadolu (% 12.52), Akdeniz (% 12.16), Ege (% 11.86), Doğu Anadolu (% 11.80), Güneydoğu Anadolu Bölgesi (% 9.90) izlemektedir. Bu durumun nedenleri arasında bölgelerin nüfus yoğunluğu, doğal afetler, kültürel nedenler ve tarama-belirleme çalışmalarının yaygınlaşmamış olması vb. sayılabilir.

Yerleşim yerine göre engelli oranlarına bakıldığında kentlerdeki toplam engelli oranı % 12.69 iken kırsal bölgelerdeki engelli oranı % 11.67'dir. Kadın-erkek oranlarına bakıldığında ise kentlerdeki erkek engelli oranı % 11.37 iken kadın engelli oranı % 13,99'dur. Kırsal bölgelerdeki erkek engelli oranı % 10.69 iken kadın engelli oranı % 12,63'tür. Kırsal bölgelerdeki engelli oranlarının daha düşük olmasının nedenleri arasında kırsal bölgelerde engellilerin tanılanmaları için yeterli kurumların bulunmayışı ve gereken önemin gösterilmeyişi sayılabilir. Ayrıca kırsal bölgelerde toplumun; engellilik olgusuna bakış açısı ve ekonomik sıkıntılar vb. nedenlerden dolayı oranların düşük olduğunu söylemek olanaklıdır.

Sosyal güvenlik durumuna göre engelli birey oranına bakıldığında engellilerin % 60,28'inin sosyal güvenliği olduğu, % 39,72'sinin herhangi bir sosyal güvenliği olmadığı görülmektedir. Sosyal güvenlikten yararlanma durumuna göre bakıldığında ise erkek engelli bireylerin % 82,47'sinin kendi adına, % 17,53'ünün başkasının adına kullandıkları; kadın engelli bireylerin ise % 16,04'ünün kendi adına, % 83,96'sının başkasının adına sosyal güvenlikten yararlandıkları görülmektedir. Kadınların ekonomik bağımsızlıklarının erkeklere oranla daha az olduğu ülkemizde, özellikle engelli bireyler arasında da çalışan kadın oranının daha da az olduğu gözlenmektedir. Bu da toplumumuzun kadına bakış açısının ayrıca bir göstergesi olmaktadır.

Eğitim hizmetlerinden yararlanan erkek engelli oranı % 23,25; kadın oranı % 16,53'tür. Bu durum ülkemizde engelli olsun, olmasın kadınların eğitim hakkından yoksun bırakılmasının bir göstergesidir.

Bakım ve Rehabilitasyon hizmetlerinden yararlanan erkek engelli oranı % 10,32 iken kadın engelli oranı % 8,68'dir. Sağlık hizmetlerinden yararlanan erkek engelli oranı % 76,00; kadın engelli oranı % 75,33; sosyal ve kültürel hizmetlerden yararlanan erkek engelli oranı % 1,71, kadın engelli oranı % 1,19; aile rehberlik ve danışma hizmetlerinden yararlanan erkek engelli oranı % 1,67 iken kadın engelli oranı % 1,66; diğer hizmetlerden yararlanan erkek engelli oranı % 1,59 iken kadın engelli oranı % 1,96'dır. Bu sonuçlar dikkate alındığında kadın engellilerin erkek engellilere göre bu hizmetlerden daha az oranda yararlandıkları görülmektedir. Ayrıca sağlık hizmetlerinden yararlanan engelli oranı fazla iken, sosyal kültürel ve aile rehberlik danışma hizmetlerinden yararlanan engelli oranının az olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye'de sosyal, kültürel hizmetlere ve aile rehberlik danışma hizmetlerine verilen önemin ne kadar da az olduğunun bir göstergesidir.

## ÖZEL EĞİTİM GEREKTİREN BİREYLERİN TANILANMALARI

Belirleme ve tanılama süreci özel eğitim gerektiren bireylerin eğitsel ve sosyal hayatlarının şekillendirilmesinde en çok belirleyici olan süreçtir. Doğru yapılmayan

belirleme ve tanılama, bireylerin yanlış yönlendirilmesine neden olabilmekte ve sağlıklı hizmetin götürülmesine engel olabilmektedir. Bu nedenle özel eğitim gerektiren bireylerin belirlenmesi ve tanılanması, üzerinde önemle durulması ve bilimsel olarak yaklaşılması gereken bir süreçtir.

Özel eğitim gerektiren bireylerin tanılanması ve eğitim hizmetlerinin belirlenmesinde iki tür modelden yararlanılmaktadır. Bunlar; tıbbi tanılama ve eğitsel tanılama modelidir.

### Tıbbi Tanılama Modeli

Tıbbi verilerin ve psikometrik ölçümlerin esas alındığı tanılama modelidir. Bu tanılama modelinde, yetersizliğin varolup-olmadığı belirlenmekte, varolan yetersizliğe neden olan zedelenmenin yeri, derecesi, zedelenmeye yol açan etmenler, süreğen olup olmadığı ya da ilerleyip ilerlemediği gibi özellikler tespit edilmektedir. Tıbbi tanılamada, bireyde varolan zedelenmenin nasıl bir gelişim göstereceği, nasıl giderilebileceği üzerinde yoğunlaşmakta ve genellikle bu verilere dayalı olarak yetersizlikten etkilenme derecesini en aza indiren tıbbi önlemler üzerinde durulmaktadır. Psikolojik testlerle de bireyin dil, bilişsel, duygusal, sosyal ve motor becerileri standart koşullar altında değerlendirilmektedir.

Tıbbi tanılama ve psikolojik testlerden elde edilen verilerle teşhis, sınıflandırma ve ön kestirimler yapılabilmeyle beraber, bu veriler ışığında özel eğitim gerektiren bireye uygun eğitim ortamları ve programları hakkında karar vermek mümkün değildir. Tıbbi tanılama modeli hastalık modelidir. Teşhisin tıp modeli ağırlıklı oluşu nedeniyle özel eğitim gerektiren bireyler teşhis sürecinden sonra hasta olarak görülmekte ve normallerden farklı şekilde öğrenecekleri düşünülmekte (Özyürek, 1991), bu düşünce sonucunda özel eğitim gerektiren bireylerin ayrı okullarda toplanması benimsenmektedir (Özyürek, 1984; Tuncer, 1994; Küçük, 1997).

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname çıkıncaya kadar özel eğitim gerektiren bireylere yönelik eğitim, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin yetersizlikleri ve etkilenme dereceleri dikkate alınarak sağlanmıştır. 573 sayılı KHK öğrencilerin eğitim ortamlarına eğitsel tanılama ve değerlendirme sonuçlarına göre yerleştirilmesi hükmünü getirmiştir. Ancak uygulamaya bakıldığında; yönetmelik maddesinin net olarak ifade edilmemesi, tıbbi tanılamanın bir parçası olan psikometrik değerlendirmenin de eğitsel tanılama kapsamında yer alması, uzmanların eğitsel tanılama ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda yetiştirilmemiş olması ve denetlemenin yapılmaması gibi bir çok nedene bağlı olarak hala öğrencilerin tanılanma ve okullara yerleştirilmelerinde tıbbi tanılama modelinin etkili ve ağırlıklı olduğu söylenebilir.

### Eğitsel Tanılama Modeli

Eğitsel tanılama modeli, öğrencilerle eğitim ve öğretime nereden başlanacağına yönelik bireylerin gelişim ve disiplin alanlarındaki varolan performanslarının belirlenmesine hizmet etmektedir. Öğrencileri gelişim ve disiplin alanlarına yönelik varolan düzeylerini belirleyebilmek için de ölçüt bağımlı testlerden yararlanılmaktadır. Ölçüt bağımlı testler; çocuğun yeterliliğini disiplin alanlarında yapabildiklerine göre değerlendirme amacını taşırlar. Eğitsel tanılama modelinde, çocuğun davranışları, performans düzeyine ilişkin elde edilen verilere göre değerlendirilmekte ve bu veriler özel eğitim gerektiren birey için nasıl ve nerede eğitim ortamı oluşturulacağına, hangi araçların kullanılabilmesine ve ne tür bir eğitim programına alınması gerektiğine hizmet edebilmektedir (Varol, 1992).

Özel eğitim gerektiren bireyler, eğitim ortamlarına yerleştirilirken seçilen eğitim ortamının özel eğitim gerektiren birey için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı özelliği taşıması gerekmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı; bireyin eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği ve bireyin yaşlarıyla beraber olmasına en üst düzeyde olanak

tanıyan eğitim olarak tanımlanabilmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamının belirlenebilmesi öğrencinin tıbbi tanılanmasının ve eğitsel değerlendirmesinin sağlıklı bir şekilde yapılmasını gerektirmektedir.

Tıbbi tanılama, öğrenciye yönelik alınacak eğitsel önlemler konusunda fikir vermemektedir. Ancak öğrencinin tıbbi tedavi gerektiren bir özelliği bulunduğu tıbbi tanılama verileri yararlı olmaktadır. Bunun dışında öğrencinin eğitim ortamlarına yerleştirilmesinde ve yapılacak eğitsel, sosyal çalışmaların planlanıp programlanmasında dikkate alınması gereken süreç eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecidir. 573 sayılı KKK ile bireylerin eğitim ortamlarına eğitsel tanı doğrultusunda yerleştirilmeleri hükmü getirilmiştir. Kararnamenin 5'inci maddesinde; "Her aşamadaki tanılamada, bireyin eğitsel performans düzeyi belirlenir, gelişim alanlarındaki özellikleri değerlendirilir ve bu değerlendirme sonuçları dikkate alınarak eğitim amaçları ve hizmetleri planlanır, en uygun eğitim ortamına yerleştirilmesine karar verilir " denilmektedir.

Belirleme ve tanılama süreci iki yönlü ele alınabilir. Birincisi okula gitmeyen bireylerin tanılanması, ikincisi ise herhangi bir eğitim kurumuna devam eden bireylerin tanılanması. Okula gitmeyen bireylerin tanılanması sürecinde belirleyici unsur ailedir. Okula giden öğrencinin tanılanması sürecini harekete geçiren ise sınıf öğretmeni ve okuldaki diğer unsurlardır.

## Tamlama Ve Belirlemede Var Olan Durum

### Okula Gitmeyen Bireylerin Belirlenmesi ve Tanılanması

Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitiminde erken eğitim esastır ve son derece belirleyicidir. Eğitime ne kadar erken başlanırsa bireyin gelişimi o denli sağlıklı olacaktır. Bu nedenle bireylerin erken tanılanması ve bu tanıdan sonra eğitsel önlemler alınması gerekmektedir. Bunun için erken çocukluk döneminde yetersizlikten etkilenen bireyler belirlemeye ve tanılamaya yönelik düzenlemeler gerçekleştirilmelidir. Bunlar düzenli yapılacak sağlık taramaları ile olabilir. Bu taramalarla özel eğitim gerektiren bireyler tespit edilebilir. Bu taramalar devlet tarafından, ilgili kurumlarca (Rehberlik ve Araştırma Merkez(RAM)'leri, hastaneler vb.) yapılmalıdır. Bunlar yapılmadığı takdirde bireyin fark edilebilmesi sadece aileye ve çevresine bırakılmaktadır ki bu da son derece olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir.

Türkiye'de erken çocukluk ve okulöncesi döneme ilişkin devlet eliyle yapılan tarama ve belirleme çalışmaları yok denecek kadar azdır. RAM ve hastaneler işbirliğiyle yürütülen sistemli bir tarama ve belirleme çalışmasının yapıldığını söylemek pek doğru olmaz. Erken çocukluk ve okulöncesi dönemde tanılama ve belirleme çoğunlukla ailelerin fark edip ilgili yerlere götürmesine bırakılmış durumda olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca ailelerin çoğunun eğitimsiz olduğu Türkiye'de aileler ya çoğu zaman yetersizliği fark edememekte, fark etse bile kabul edemediği ya da iyileşeceğini umut ettiği için uzun yıllar beklemektedir. Her iki durumda da çocuğun yetersizliğinin geç tanılanması söz konusu olmakta bu da bireyin eğitime geç başlanmasına neden olmaktadır. Bu sakıncaların yarattığı olumsuzluklar, çocukların sonradan yerleştirildikleri okul ortamlarına uyum sağlayamamalarına ve yoğun öğrenme dönemleri geçmiş olduğu için öğretim süreçlerine direnmelerine neden olmaktadır. Bunun dışında ileri yaşlara geldiği halde tanılanmadığı ya da sadece ailenin iradesine bırakıldığı için okul hayatından yararlanamayan bireyler de bulunmaktadır. Bu yetişkin bireyler ise toplumsal uyum becerilerini geliştirmemiş oldukları için hem aileleri hem de toplum için daha büyük bir yük haline gelmektedirler. Bu nedenle okula gitmeyen bireylerin tanılanmasında aile belirleyici unsur olmaktan çıkarılmalı ve bu görev eğitim ve tarama çalışmalarıyla erken çocukluk döneminde devlet tarafından organize edilmelidir. Bu durum erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin de gelişmesini sağlayacaktır.

## Okula Giden Bireylerin Belirlenmesi ve Tanılanması

Herhangi bir eğitim kurumuna devam eden bireylerin tanılanmasında süreç sınıfta başlamaktadır. Genellikle öğretmenler, sınıftaki akademik ve sosyal ortama uyum sağlayamadığında farklı olduğunu düşünerek öğrencinin tanılanıp değerlendirilmesi için aileyi yönlendirmektedirler. Ancak sağlıklı bir tanılama ve değerlendirmenin yapılabilmesi için sürecin doğru ve bilimsel olarak işletilmesi gerekmektedir. Burada üç önemli aşama vardır. Bunlar gönderme öncesi süreç, gönderme süreci ve tanılama-değerlendirme sürecidir.

**Gönderme öncesi süreç:** Bu süreç; yetersizlikten etkilendiği düşünülen öğrenciyi ayrıntılı değerlendirmeye göndermeden önce eğitim gördüğü sınıftaki akademik ve sosyal ortama dahil etmek için sınıf içinde alınacak önlemlerle, uyarlamalarla eğitim-öğretimin desenlenmesini kapsayan süreçtir. Bu süreç içerisinde sınıf öğretmeni ve okuldaki ilgili diğer uzmanlar öğrenciyle ilgili bilgi toplayarak, öğrencinin güçlük çektiği alanları azaltmak ve sınıf içi etkinliklere uyumunu sağlamak amacıyla bir müdahale programı hazırlarlar. Bu çerçevede aşağıdaki alanlarda bilgi toplanmalıdır (Kargın, 2004).

a) Öğrencinin zayıf ve güçlü olduğu alanların belirlenmesi: Öğretmenin öğrencinin sınıfa uyumunu sağlayabilmek amacıyla etkili bir müdahale programı hazırlayabilmesi için öncelikle öğrencinin var olan durumunu belirlemesi, öğrencinin sınıf içi beklenen alanlarda başarılı ve başarısız olduğu noktaları ortaya çıkarması gerekmektedir. Genellikle öğretmenler, sınıf düzenlerine ya da süreçlerine iyi uyum sağlayamayan, ödevlerini tamamlayamayan, sınavlarda düşük not alan ya da arkadaşları ve öğretmenleriyle geçinemeyen öğrenciler üzerinde gözlem yaparlar. Öğrencinin akademik ve davranışsal boyutlarda sınıfın genelinden farklı olduğunu düşünmeye başlayan öğretmen, öğrenciyi bu boyutlarda ayrıntılı olarak gözlemeli, öğrencinin en çok hangi alanlarda güçlük çektiğini ve bu güçlüklerin nelerden kaynaklandığını ortaya çıkarmalıdır. Yine öğretmen sadece olumsuzluklara odaklanmadan öğrencinin olumlu ve sınıf düzeyine uyumlu davrandığı alanları da belirlemelidir ki bu alanlar, öğrencinin pekiştirildiği alanlar olacak ve öğrencinin başarısız olduğu alanlardaki öğrenmeleri motive edebilecektir.

Ayrıca öğretmenin öğrenciyle ilgili öğrenmesi gereken en önemli nokta öğrencinin en iyi nasıl öğrendiğidir. Bir başka deyişle öğrencinin öğrenme özelliklerini belirlemelidir. Bütün çocuklar aynı yöntemle ve aynı materyallerle öğrenemezler. Kimi çocuklar işitme ağırlıklı materyallerle rahat öğrenebilirken, kimi çocuklar için görsel materyalleri ağırlıklı olarak kullanmak gerekebilir. Bazı çocuklar yaparak yaşayarak, kimi çocuklar özelden genele giderek öğrenirken, kimi çocuklar için ise genelden özele gitmek daha etkilidir. Öğretmen değişik araç ve yöntemlerle aynı konular üzerinde çalışarak öğrencinin en iyi hangi durumda öğrendiğini ortaya çıkarmalıdır ve bu etkinlik bütün çocuklar için okula ilk başladıklarında yapılmalıdır. Bu yapılmadan bütün çocukların aynı yöntemler ve aynı araç-gereçlerle öğrenmeleri beklenirse bu öğrenme sürecinin dışında kalan öğrenciler olacaktır ve boşu boşuna öğrencinin normal olmadığını düşünecektir.

b) Öğrencinin ailesi hakkında bilgi: Öğretmen öğrencinin sınıf içinde yaşadığı güçlüklerin ev ortamında da yaşanıp yaşanmadığını, eğer yaşıyor ise ailenin çözüme ilişkin neler yaptığını, çocuğun eğitiminin evde ne kadar desteklendiğini aileden öğrenmelidir (Kargın, 2004). Ailelerin bir çoğu farkında olmadan çocuklarını davranışsal olarak yanlış yönlendirmekte ve eğitsel olarak nasıl yardımcı olacaklarını bilmemektedirler. Bu nedenle sınıf öğretmenin ve rehber öğretmenlerin aileyle görüşmeleri ve çocuğun eğitsel ve davranışsal gelişimi açısından nasıl destek verecekleri konusunda yönlendirme yapmaları gerekmektedir. Çoğu zaman sınıftaki sorunların kaynağı ailenin yanlış tutumları olabilmektedir. Ailenin yaşadığı bir takım sorunlar da çocuğun sınıftaki akademik ve sosyal yaşamını geriletebilir. (Anne-babanın ayrılması, ailede bir kişinin önemli bir hastalığı olması ve çocuğun buna üzülmeye, çocuğun evde aşırı şiddet görmesi v.b.) Bu gibi durumlar varsa bunları da tespit etmeden çocuk hakkında yorum yapmak doğru olmayacaktır. Bu nedenle öğretmen çocuğun sınıftaki

diğer çocuklardan farklı olduğunu düşünmeye başladığı andan itibaren rehber öğretmen desteğiyle aileyle yoğun iletişim ve işbirliğine girerek, aileyi de uygulanacak müdahale programının bir parçası yapmalıdır.

c) Öğrencinin sağlık problemleri: Çocuğun doğumundan başlayarak geçirdiği hastalıklar, travmalar ve bunlara yönelik alınan önlemler, süreğen hastalığının olup olmadığı (Epilepsi, böbrek yetmezliği vb.), ilaç kullanıp kullanmadığı, kullanıyorsa ilacı hangi saatlerde aldığı ve ilacın yan etkileri gibi konularda öğretmen bilgi toplamalıdır (Kargın, 2004).

Öğretmenin çocuğun sağlık durumuna yönelik yukarıda sayılan konularda bilgi sahibi olması önemlidir. Çünkü bu bilgiler ışığında öğretmen öğrencinin sınıf içi etkinlikleri takip etme konusunda sağlıkla ilgili bir sorunu olup olmadığını anlayabilir.

Yukarıda açıklanan süreçler dikkate alındığında; sınıf öğretmenlerinin sınıflarında farklı davranan ve sınıf içi etkinliklere uyum sağlamakta güçlük yaşayan bir öğrenciyle karşılaştıklarında öğrenciyi incelenmesi ve tanınması için RAM' ine göndermeden önce yapmaları gereken pek çok çalışma vardır. Bu çalışmaların hepsi öğrencinin normal sınıf ortamına uyum sağlaması ve öğrencinin bireysel özellikleri dikkate alınarak normal sınıf etkinliklerinde uyarlamalar yapılması amacına yöneliktir. Çünkü farklı gözükten öğrenci, öğretmenin düşündüğü gibi özel eğitim gerektiren birey değil de, farklı çevresel nedenlerden dolayı öğretim sürecine uyum sağlayamayan ya da yaşlılarından ayrı öğrenme özelliklerine sahip olan ama aslında normal gelişim gösteren bir öğrenci de olabilir.

Gönderme öncesi sürecin Türkiye'de nasıl gerçekleştiğine bakıldığında; bilimsel olmayan ve öğrencileri olumsuz etkileyen pek çok uygulamanın yaşandığı görülmektedir. Özellikle kaynaştırma eğitime yerleştirilmesi düşünülen öğrencilerle ilgili eğitim hakkını ihlal etme sonucunu doğuran bir çok uygulamanın olduğunu söyleyebiliriz. Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim gerektiren bireylerin özellikleri ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları için sınıflarında farklı gördükleri, sınıf içi etkinliklere uyum sağlayamayan öğrencilerin özel eğitime gereksinim duyan birey olduğunu düşünerek tanınması için RAM'a göndermektedirler. Öğretmenler çoğunlukla; göndermeden önce öğrenciyle ilgili sınıfta ne gibi önlemler alması gerektiği ya da bu önlemleri nasıl alacakları konusunda eğitilmedikleri ve bilgilendirilmedikleri için gerekli çalışmaları yapamamakta ya da yapmaya gerek bile duymamaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin çoğu, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi hakkında bilinçlendirilmedikleri için, bu uygulamaya ve özel eğitim gerektiren öğrencilere sıcak bakmamakta ve sınıfta bulunan öğrencilerden kurtulmayı tercih edebilmektedir. Ancak; yasal düzenlemelerden dolayı öğrencinin sınıfta kalması zorunlu olduğu için de bir an önce, kaynaştırma eğitime yönlendirilmesini tercih etmektedirler. Bu durumda; kaynaştırma eğitime alınan öğrencilerin sınıfta kalmamalarının, müfettiş baskısının, diğer velilerin tutumlarının, kaynaştırma uygulamasının kısmi olarak zorunlulukları azaltmasının ve RAM'dan kaynaştırma kararının kolaylıkla çıkıyor olmasının etkisi büyüktür. Kaynaştırma uygulamasının çok yaygın ve çok kolay karar verilen bir uygulama olması ne yazık ki öğretmenlerin pek çoğunu olumsuz etkilemiş ve öğrenme sorunu gösteren bütün çocukları tanılama ve etiketleme için RAM'a gönderme eğilimini artırmıştır. RAM'ların çoğunda gönderme öncesi süreçte yapılan çalışmalar dikkate alınmadığından ve öğretmenin öğrenciyi gönderirken bilimsel verilere dayanıp dayanmadığına bakılmadan inceleme yapıldığı için öğretmenlerin bu konuda tutum değiştirmesi sağlanamamaktadır. Bu olumsuz tutumlar artarak devam etmektedir. Böylece normal gelişim gösteren pek çok öğrenci de özel eğitim gerektiren birey olarak RAM'lara gönderilmekte ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş birey olarak etiketlenmektedirler.

Gönderme süreci: Gönderme süreci, müdahale programının değerlendirilmesi ve gönderme öncesi raporun RAM tarafından değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır.

a) Müdahale programının değerlendirilmesi: Okullarda özel eğitim gerektirdiği düşünülen öğrencilerin durumlarını değerlendirmek ve tanınan öğrencilere

bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanmasını ve uygulanmasını organize etmek amacıyla hizmet edecek BEP Geliştirme Birimleri oluşturulmalıdır. Bu birim aynı zamanda sınıfta farklı olduğu düşünülen öğrenciye yönelik öğretmenin, yine birimle işbirliği içerisinde hazırlayıp uyguladığı müdahale (sınıfa uyum sağlama) programını incelemeli, öğrencinin sınıf içi yapılan akademik ve sosyal çalışmalara uyum sağlamasına yönelik yapılan çalışmaları değerlendirmelidir. Bu değerlendirme sonucunda yapılan çalışmaları yetersiz ya da bilimselliğe uygun görmüyorsa öğretmeni uygun şekilde yönlendirerek öğrenciyle ilgili tekrar çalışma yapılmasını sağlamalıdır. İnceleme sonucunda yapılan çalışmaların bilimsel olduğuna karar vererek, gerçekten öğrencinin yapılan bütün uyarılama çalışmalarına rağmen öğrenemediğini ve sınıfa uyum sağlayamadığını düşünürse, öğrencinin özel eğitim gerektiren birey olup olmadığının ortaya çıkarılması için inceleme ve değerlendirmeye alınmasına ancak o zaman karar vermelidir.

Uygufemaya bakıldığında; sürecin sağlıklı işlemediği görülmektedir. Okullarda sağlıklı işleyen BEP Geliştirme Birimleri bulunmadığı için öğrencinin RAM'a gönderilmesi tamamen öğretmenin görüşlerine göre ve varsa rehber öğretmenin çoğunlukla yine öğretmenden aldığı bilgiler ışığında gönderme kararını onaylamasıyla gerçekleştirilmektedir. Bu arada kısıtlı da olsa aile görüşmeleri ve öğrencinin rehber öğretmen tarafından sınıfta gözlenmesi gibi uygulamalar da yapılabilmektedir. Ancak gönderme öncesinde yapılacak çalışmalar en az bir yıllık süreci kapsamaması gereken uygulama programlarını içerdiği için kısa süreli gözlem ve görüşmeler sağlıklı karar vermek için yeterli değildir ve ön yargıların aşılmasını sağlayamamaktadır.

b) Gönderme öncesi raporun RAM tarafından değerlendirilmesi: Okulda yapılan gönderme öncesi çalışmalarının sağlıklı olmasını belirleyecek en önemli nokta; RAM'da gönderme öncesinde yapılan çalışmalara yönelik gösterilen tutumdur. Öğrenci RAM'a geldiği zaman inceleme ve değerlendirme uzmanlarının ilk olarak yapması gereken şey, gönderme öncesinde öğrenciye yönelik okulda yapılan çalışmaları bilimsellik yönünden değerlendirmektir. Bu değerlendirme sonucunda yapılan çalışmaların bilimsel olduğuna karar verilirse ve öğrencinin yapılan uyarılama çalışmalarına rağmen normal sınıf düzeninin olanaklarıyla öğrenemediği, sınıfa uyum sağlayamadığı, yaşlılarından gerçekten farklı olduğu ve özel eğitim gerektiren birey olabileceği düşünülürse öğrencinin eğitsel değerlendirmeye alınmasına karar verilmelidir. Ancak, uzmanlar gönderilen raporda yer alan çalışmaları yeterli ve bilimsel bulmadıklarında, mutlaka okulla iletişime girerek eksikliklerin tamamlanması yönünde okulu ve öğretmeni uygun şekilde yönlendirmelidirler. Bütün eksiklikler tamamlanıncaya ve uyarılama çalışmalarının sağlıklı olarak yapılması sağlanıncaya dek öğrenci incelemeye alınmamalıdır. Okul, raporu sağlıklı olarak yeniden gönderdiğinde çocuk incelenmeli ve tanı o zaman konulmalıdır.

Ancak uygulamada bu böyle olmamaktadır. RAM'daki uzmanlar, öğrenci, inceleme için gönderildiğinde, gönderme öncesinde ne tür çalışmalar yapıp yapılmadığına bakmadan (hatta çoğu RAM'a gönderme öncesi rapor bile gelmemektedir), hemen öğrencinin özel eğitim gerektiren birey olduğunu düşünerek öğrenciyi teste ve diğer görüşmelere tabi tutmaktadırlar. Böylece yanlış ve eksik tanılamalar yapılabilmektedir.

Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci: Bu süreç, aile görüşmesi - öğretmen görüşmesi, öğrencinin gelişim ve disiplin alanlarında ayrıntılı değerlendirilmesi ve öğrencinin uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi aşamalarından oluşmaktadır.

a) Aile görüşmesi ve öğretmen görüşmesi: Rehberlik Araştırma Merkezindeki inceleme ve değerlendirme çalışmalarını yapan uzmanların öğrenciyi ayrıntılı değerlendirmeye almaya karar verdiklerinde ilk olarak yapması gereken şey, aile ve öğretmenle görüşme yapmaktır. Bu görüşmeler özel olarak düzenlenmiş bilimsel formlara uygun olarak yapılmalıdır. Bu formlar; öğrencinin gelişim ve disiplin alanlarında yapabildikleriyle ilgili bilgi edinmek, öğrenciyi bireysel olarak değerlendirirken kullanılacak ölçü aracının içeriğini belirlemek ve öğrencinin davranışlarının kontrol edilmesiyle ilgili ipuçlarını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılır. Alınan bilgiler ışığında öğrencinin eğitsel değerlendirmesinin hangi düzeyden başlayarak yapılacağına karar verilmelidir.

Uygulamada aile görüşmesi ve kısmi olarak öğretmen görüşlerinin iletildiği formlar kullanılmaktadır. Ancak aile görüşmesi; öğrencinin yapabildikleriyle ilgili bilgi almaya, eğitsel düzeyi ve öğrenme özellikleriyle ilgili fikir edinmeyi amaçlayan bir görüşme değil, daha çok doğum öncesi, doğum ve doğum sonrası süreçlerin nasıl geçtiği, aile yapısı (boşanma vb.), sağlık sorunları v.b. gibi eğitsel düzeyle ilgili bilgi vermeyen, tıbbi ve psikolojik konuları araştıran bir görüşme şeklindedir. Bu haliyle eğitsel değerlendirmeye hizmet etmemektedir. Zaten tıbbi tanılama sürecinde doktorların da araştırdığı ve cevap bularak yorumlar yaptığı bilgiler RAM'da aileye tekrar sorulmaktadır. Öğretmenle ise çoğu kez görüşme yapılmamaktadır. Yalnızca sınırlı sayıdaki RAM'lar tarafından okullara gönderilen ve öğrencinin okuma-yazma, matematik becerilerinde, sosyal ve davranışsal alanlarda genel olarak durumunun nasıl olduğunu araştıran formlar öğretmen tarafından doldurularak RAM'a gönderilmektedir (bir çok öğretmen formları doldurmadan göndermekte ve RAM ise zaman kısıtlılığı vb. gerekçelerinden dolayı doldurulması için tekrar okula geri göndermemektedir). Doldurularak gönderilen formların ise gerçekten doğru, bilimsel gözlemlere dayanıp dayanmadığının ise denetlenmesi mümkün olmamaktadır. Böylece öğretmenler, öğrenciyi sağlıklı gözlemeden sübjektif düşüncelerini yazabilmederler.

b) Öğrencinin gelişim ve disiplin alanlarında ayrıntılı değerlendirilmesi: Öğrencinin bireysel olarak ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesinde, kontrol listelerinden yararlanılarak geliştirilmiş informal ölçü araçları kullanılmalıdır. Bu araçlar bir çok gelişim ve disiplin alanlarında öğrencinin yapabildiklerini saptamak amacıyla kullanılır. Ölçü aracı hazırlanırken gelişim düzeylerinde yer alan davranışlar ve beceriler ele alınır. Ölçü aracında yer alan davranışlar, becerinin en son ulaşılacak bildirim olmalıdır. Disiplin alanlarındaki davranışlar en basitten, en karmaşık olana doğru sıraya dizilmeli ve uygulanırken zor olanlar önce sorularak uygulanmalıdır. Performans alım çalışması bireysel yapılmalı ve ortam uygun şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca, öğrenciyi değerlendirme çalışması alan bilgisine ve eğitsel değerlendirme becerisine sahip özel eğitim uzmanları tarafından yapılmalıdır. Eğitsel değerlendirme çalışmasını yapan uzmanlar ayrıca öğrencinin nasıl öğrendiğini de ortaya çıkarmalı, öğrencinin öğrenme özelliklerini belirlemeli ve tanımlamalıdır.

Uygulamada RAM'da genel olarak eğitsel değerlendirmenin yapılmadığı görülmektedir. RAM'da inceleme ve değerlendirme çalışmalarında genellikle yapılan öğrenme sorunu gerekçesiyle gelen öğrencilere test uygulamak, işitme, görme ve ortopedik yetersizlik tanısıyla gelen öğrenciler için ise doktor raporu doğrultusunda ve kısıtlı yapılan gözlemler ışığında yöneltme raporu hazırlamaktır. 573 sayılı KHK'da öğrencinin gelişim ve disiplin alanlarında ayrıntılı değerlendirilmesi yer alırken uygulamada bunun yapılmamasının en önemli nedeni, değerlendirmeyi yapan uzmanların bu konuda bilgi yetersizliği, Bakanlık tarafından değerlendirme için gerekli ölçü araçlarının sağlanmamış olması, araç-gereç eksikliği ve özel eğitim uzmanlarının RAM'da bu güne kadar istihdam edilmemiş olmasıdır. Bir çok RAM eğitsel değerlendirme amacıyla gözlemler yaptıklarını ya da belirli akademik becerilerde öğrencinin düzeyini değerlendirdiklerini ifade etseler de, öğrencilerin gelişim ve disiplin alanlarında ayrıntılı değerlendirilmesinin bazı RAM'larda yapılmadığı, bu amaçla kullanılan bir ölçü aracı bulunmadığı söylenebilir.

c) Öğrencinin uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi: Öğrencinin ayrıntılı değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkarılan eğitsel ve sosyal performans düzeyi, uzmanlar tarafında bilimsel olarak betimlenmelidir. Bu betimlemeye bağlı olarak öğrenci için, yıllık eğitim amaçları oluşturulmalı ve bu amaçlar en iyi hangi eğitim ortamında karşılanabilecekse öğrenci o eğitim programına yerleştirilmelidir. Öğrenci, eğitim ortamına yerleştirilirken diğer sosyal faktörler de (öğrencinin yaş düzeyi, ilgileri, ailenin durumu vb.) dikkate alınmalıdır.

573 sayılı KHK, özel eğitim gerektiren bireylerin programa uyması yerine, bireylerin ihtiyaçlarına ve yeterliliklerine uygun programlar hazırlanması esasını getirmiştir. Yine Kararnamenin 5'inci maddesinde özel eğitim gerektiren tüm bireylerin

hangi eğitim ortamına yerleştirileceğine karar verirken eğitsel tanılama sonuçlarına göre hareket edilmesi zorunluluğu getirilmiştir. Bu durum bireylerin yetersizliklerine göre eğitim ortamlarına yerleştirilmesi yerine, bireylerin eğitim performanslarına ve öğrenme özelliklerine göre ihtiyaçlarının en iyi karşılanacağı eğitim ortamına yerleştirilmesi uygulamasına olanak tanımıştır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin II'inci maddesine göre eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim ve disiplin alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi eğitsel tanılama sürecidir. Bireyin eğitsel tanılması Rehberlik ve Araştırma Merkezinde oluşturulan Eğitsel Tanılama, İzleme ve Değerlendirme Ekibi tarafından yapılır. Bu tanılamada bireyin; zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal gelişim öyküsü; tıbbi ve psiko-sosyal değerlendirme raporu; bireysel yeterliliklerine dayalı gelişim özellikleri; eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi; eğitim performansı dikkate alınır. Ancak daha önce değinildiği gibi RAM'da öğrencinin gelişim ve disiplin alanlarında ayrıntılı değerlendirilmesi (eğitsel değerlendirme) yapılmadığı, öğrenme özellikleri belirlenmediği için, öğrencinin hangi okula yerleştirileceğine karar verilirken uygulanan test sonuçlarına ya da tıbbi tanılama raporuna göre hareket edilmektedir. Yani eğitsel tanılamaya göre yerleştirme değil, eskiden olduğu gibi tıbbi tanılamaya göre yerleştirme yapılmaktadır.

### Belirleme ve Tanılamada Yaşanan Sorunlar

Okullarda, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde yaşanan pek çok sorun değerlendirme ve tanılamamanın sağlıklı yapılmasını engellemekte ve bunun sonucunda bir çok çocuk yanlış tanılanarak, yanlış eğitim ortamlarına yerleştirilmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde eğitsel değerlendirme ve tanılama esas alınmış olmasına karşın özellikle RAM'ların buna uygun yapılandırılmamış olması, Devlet tarafından gerekli kaynak ve olanak aktarımı yapılmamasından dolayı bu alanda çok fazla sorun yaşanmaktadır.

Özellikle ilköğretim okullarında öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılamaya gönderilmesinde süreç sağlıklı işlememektedir. Sınıf öğretmenleri sınıfta başarısız olan ve farklı olduğunu düşündükleri öğrencileri, gönderme öncesinde yeterli çalışmaları yapmadan ve öğrencinin sınıf ortamına uyum sağlamasıyla ilgili gerekli düzenlemeleri gerçekleştirilmeden kısa sürede RAM'a göndermektedirler. Öğrenciler RAM'a geldiğinde ise, gönderme öncesinde sınıfta ve okulda öğrenciyle ilgili yeterli düzeyde çalışma yapıp yapılmadığı dikkate alınmadan, gerekli önlemlerin alınıp alınmadığına bakılmaksızın teste tabi tutulmaktadır. Bu tür durumlarda, öğrencilerin gelişim, öğrenme ve davranış özellikleriyle ilgili verilerin olmamasından ve sadece zeka testi sonuçlarına bakılarak değerlendirme yapıldığından normal gelişim gösteren öğrenciler de sadece zeka testinde düşük performans gösterdikleri için engelli diye etiketlenebilmektedirler.

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin tanılanmasında yaşanan önemli bir sorun, sınıflama sisteminin dünya ölçeğinde belirlenen kriterlere uygun yapılmamasıdır. Dünya genelinde eğitsel sınıflandırma sistemine göre 50-75 arası zeka bölümüne sahip bireyler "hafif düzeyde zihinsel engelli" olarak tanımlanırken ve ülkemizde de önceden bu sınıflandırma sistemi kullanılırken 573 sayılı KHK çıktıktan sonra 50-75 zeka bölümüne sahip bireyler "orta düzeyde zihinsel engelli" grubu olarak tanımlanmış, "hafif düzeyde zihinsel engelli" grubu olarak ise 75-90 arası zeka bölümüne sahip olanlar (Bu grup dünya ölçeğinde zihinsel engelli olarak tanılanmamakta, sınır zeka v.b. ifade edilmektedir.) tanımlanmıştır. Zihinsel engellilik yelpazesinin genişletilmesi, normal ya da normale yakın bir çok bireyin de "zihinsel engelli" diye etiketlenmesi sonucunu doğurmuştur. Ve bu bireyler sınıfta alınacak küçük önlemlerle normal sınıf eğitimini başarabileceklerken, kaynaştırma eğitimine tabi tutulmuşlardır. Kaynaştırma eğitiminin etkili uygulanmaması ve öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik beklentilerinin düşük olması nedeniyle bu çocuklarla yeterince ilgilenmemeleri sonucunda öğrenciler potansiyellerini gerçekleştirilememekte ve eğitim hakları ihlal edilmiş olmaktadır.

RAM'ların fiziksel çalışma ortamları yetersizdir ve değerlendirme ortamları uygun değildir. Bir çok RAM'ın kendine ait bağımsız binaları olmadığı için, başka kurumların ek

binalarında ya da kurumların içinde ayrılan bir-iki odalık bölümlerde çalışmak zorunda kalmaktadır.

Değerlendirmede formal ve informal değerlendirmenin bir arada düşünülmemesi, karar verme ölçütlerinin ve alternatiflerinin belirlenmemiş olması süreci olumsuz etkilemektedir. Ölçme ve değerlendirmede kullanılan araçların yetersiz olduğu ve sadece standartlaştırılmış ölçü araçlarının kullanıldığı bilinmektedir. Öğrencilerin eğitsel performanslarını ortaya çıkarmaya yönelik informal ölçü araçlarının var olmadığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bu ihtiyacı karşılamaya yönelik ölçü araçlarının geliştirilmediği ve gönderilmediği de bilinmektedir.

Eğitsel tanılama ve değerlendirme, konusunda uzmanlaşmış elemanlar tarafından yapılmamaktadır. RAM'larda özel eğitim uzmanlarının yeterince görevlendirilmemiş olması nedeniyle eğitsel tanılama-değerlendirme, yönlendirme ve izleme çalışmalarının tamamı rehber öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Bunun sonucunda da yapılan çalışmalar sağlıklı gerçekleştirilememektedir. Ancak, 2004 yılı Norm Kadro Yönetmeliğinde yapılan değişiklikler sonucunda RAM'lara özel eğitim öğretmeni kadrosu verilmiş olup, henüz kadro atamaları tamamlanmamıştır.

Yönetmeliklerde eğitsel tanı ve değerlendirmenin RAM'larda yapılacağı belirtilmiş olmakla birlikte uygulamada tanı ve değerlendirme, hastanelere ve bireyin yönlendirildiği merkezin inisiyatifine bırakılmaktadır. RAM'larda yapılan inceleme çalışmalarında, çoğunlukla zeka testi uygulanmaktadır. Rehberlik Araştırma Merkezinde yapılması gereken öğrencinin gelişim ve disiplin alanlarındaki varolan düzeyinin değerlendirilmesi ve bu düzeye en uygun eğitim ortamına yerleştirilmesine karar verilmesiyle, 573 sayılı KHK gereğince aslında tıbbi tanılama sürecinin bir parçası olan ve hastanelerde gerçekleştirilmesi gereken zeka testleri uygulanmakta, zamanın kısıtlı olmasından ve diğer olanaksızlıklardan dolayı öğrencinin eğitsel değerlendirilmesi yapılamamaktadır.

Rehberlik Araştırma Merkezlerinde, her yetersizlik grubuna ve birden fazla yetersizliği olan bireylere yönelik ölçü araçları, değerlendirme materyalleri ve bunları uygulayabilecek uzman personel bulunmamaktadır.

Öğrencinin gelişim ve öğrenme özellikleri ile eğitsel başarımının bilinmemesi onun için en uygun eğitim ortamının hangisi olduğuna doğru karar verilmesini engellemekte ve öğrenciler yanlış eğitim ortamlarına yerleştirilebilmektedirler.

Tanılama, değerlendirme ve yönlendirme çalışmalarının yanlış yapılmasının bir sonucu olarak normal eğitime devam edebilecek öğrencilere dahi kaynaştırma kararı çıkarılabilmektedir. Kaynaştırmaya yerleştirilen öğrenci sayısında bu nedenle büyük bir artış olduğu bilinmektedir.

Rehberlik Araştırma Merkezlerinde ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılan birimlerin uygulanacak ölçü araçlarının özelliklerine uygun şekilde düzenlenmesinin yapılmaması değerlendirmeyi olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Örneğin; ses yalıtımı, ısı, ışık, gerekli uyarıların bulunmaması ya da öğrencinin dikkatinin olumsuz etkileyecek uyarıların olması vb.

Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde kullanılan formal ölçü araçlarının periyodik olarak güncelleştirilmemesi, öğrencilerin özelliklerine uyarlanarak düzenlenmemesi de sonuçları olumsuz etkileyebilmektedir. Eğitsel tanılama sürecinde kullanılması gereken ölçü araçlarının varolanlarını da kullanacak uzmanların (özel eğitim uzmanları da dahil olmak üzere) sistematik olarak çeşitli hizmet içi eğitim çalışmalarından geçirilmeleri gerektiği gözardı edilmektedir.

Okulöncesi dönemdeki gelişimi izleme ve tarama çalışmalarının yetersiz olması nedeniyle çoğunlukla yetersizlikler, ancak ilköğretim çağında fark edilebilmekte, bu nedenle de özel eğitim çalışmalarına geç başlanmakta ve hedeflenen başarı elde edilememektedir.

RAM, özel eğitim kurumları, hastaneler ve aileler arasında kurumsal bir eşgüdümün sağlanmamış olması, tanılama ve değerlendirme sürecini yetersiz kılmakta, ayrıca yanlış yönlendirmelere de neden olmaktadır.

Özel eğitim gerektiren bireylerin ailelerinden sosyal güvencesi olmayanların, tıbbi tanılama ve tedavilerini zamanında ya da hiç yaptıramamaları çocuğun eğitsel tanılmasının sağlıklı gerçekleştirilememesine neden olmaktadır. Ailelerin ekonomik açıdan tıbbi tedaviyi karşılayamamaları, destek alamamaları, bu konuda da yeterli yasal düzenlemelerin olmaması, onların mağdur olmalarına ve sağlık problemlerinin artmasına sebep olmakta; aile ve özel eğitim gerektiren birey sosyal, kültürel, ekonomik çöküntü yaşamaktadır.

RAM'a ulaşım, haberleşme ile makine ve araç gereç onarımları için bile yeterli ödenek gönderilmemektedir. Kaynak yetersizliği nedeniyle ayrıca; ihtiyaç duyulan eğitim teknolojileri temin edilememektedir. Özellikle merkez ilçeler dışındaki yerleşim merkezlerinde bulunan okullarda gerçekleştirilmesi plânlanan çalışmaların ulaşım ve görev ücreti ödeme sıkıntıları sebebiyle istenen ölçülerde verilmesi mümkün olmamaktadır. Merkezlerin sayısının artmasına paralel olarak personel, araç-gereç, malzeme, ölçü araçları ile özellikle büyük miktarda ödenek ihtiyacı ortaya çıkmakta, Bakanlığın tahsis ettiği ödenekler artırılmamakta ve her yıl ihtiyaçlar daha da artmaktadır.

RAM'lardaki çalışma koşullarının çalışma süresi, ücret, izinler vb. konularda okullardaki koşullara kıyasla daha cazip olmaması, hatta daha ağır şartlarda olmasından kaynaklı olarak özellikle özel eğitim öğretmenleri merkezlerde çalışmayı tercih etmemekte, bu durum da eğitsel değerlendirmeyi asıl yapması gereken uzmanların eksikliğini ortaya çıkarmaktadır.

#### Tanılama ve Belirlemeye İlişkin Çözüm Önerileri

1) Sınıf öğretmenlerinin, sınıfta başarısız olan ve farklı olduğunu düşündükleri öğrencileri incelenmek üzere RAM'a göndermeden önce gönderme öncesinde yeterli çalışmaları yapmalarını zorunlu hale getirecek düzenlemeler yapılmalıdır. RAM'lar gönderme öncesinde yapılan çalışmaları ifade eden, bilimsel olarak düzenlenmiş bir rapor gelmediği sürece öğrencileri tanılama ve değerlendirme sürecine almamalıdır.

2) Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin tanılanmasında eğitsel sınıflandırma sistemine göre hareket edilmeli ve 50-75 arası zeka bölümüne sahip bireyler "hafif düzeyde zihinsel engelli" olarak tanılanmalıdır. 75-90 arası zeka bölümüne sahip olanlar dünya ölçeğinde olduğu gibi, sınır zeka olarak kabul edilmeli ve "zihinsel engelli" diye etiketlenmemelidir. Bu konuda yasal düzenlemeler ve bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

3) RAM'ların şehir merkezinde, rahat ulaşılabilir yerlerde kurulması ve yönetmeliklerde bulunan şartlara uygun olarak yapılandırılması, çalışma koşullarına uygun bina zorunluluğunun konması, donanım yetersizliklerinin giderilmesi yönünde destek verilmesi ve merkezlerin tip projeli binalarda hizmet vermesi sağlanmalıdır.

4) Değerlendirmede formal ve informal değerlendirmenin bir arada düşünülmesi, karar verme ölçütlerinin ve alternatiflerinin belirlenmesi gerekmektedir. Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğüne öğrencilerin eğitsel performanslarını ortaya çıkarmaya yönelik informal ölçü araçları geliştirilerek RAM'lara gönderilmeli ve uygulamaları zorunlu hale getirilmelidir.

5) RAM'lara yeterli sayıda özel eğitim uzmanı atanmalı, eğitsel tanılama-değerlendirme, yönlendirme ve izleme çalışmalarının tamamı ekip çalışması şeklinde yürütülmelidir.

6) Özel eğitim okulları ve RAM'larda çalışan personelin sosyal ve özlük haklarını iyileştirmeye yönelik yasal düzenlemeler yapılmalı; ek ders ücretlerini % 50 fazla olarak

almaları, derece ve terfilerinin yedinci dereceden başlatılması, yıpranma payı ve beş yıl erken emeklilik gibi haklardan yararlanmaları sağlanmalıdır. Ayrıca RAM personelinin yaz tatillerinde çalışma zorunluluğu kaldırılmalıdır.

7) Özel eğitim gerektiren bireylerin tıbbi tanılanmasıyla ilgili bütün çalışmalar zeka testleri ve psikolojik testlerin uygulanması da dahil olmak üzere, bu alanda uzmanlaşmış personelin görevlendirileceği, Devlet tarafından oluşturulacak, özerk kurumlarda gerçekleştirilmeli, başka hiçbir kurum ve kuruluşta bu tür çalışmaların yapılmasına izin verilmemelidir.

8) RAM'larda ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılan birimler uygulanacak ölçü araçlarının özelliklerine uygun şekilde yapılandırılmalı, ses yalıtımı, ısı, ışık v.b. düzenlemeler uygun şekilde yapılarak, öğrencinin dikkatini çalışmaya yoğunlaştırıcı uyarıların bulundurulması ve dikkatin olumsuz etkileyecek uyarıların ortadan kaldırılması gibi düzenleyici önlemlerin alınması gerekmektedir.

9) Gelişimi izleme ve tarama çalışmaları, okul öncesi dönemden başlayarak yaygın ve sistemli olarak yapılmalı, yetersizliğin tanılanması ilköğretim çağına bırakılmamalıdır.

10) RAM, özel eğitim kurumları, tanılamayı yapmak için Devlet tarafından oluşturulacak özerk kurum ve aileler arasında kurumsal bir eşgüdüm sağlanmalı, ailenin sürece sağlıklı katılımının sağlanması amacıyla aile danışma merkezleri oluşturulmalıdır.

11) Özel eğitim gerektiren bireylerin tümünün tıbbi tanılama, tedavi, rehabilitasyon ve eğitim giderleri Devlet tarafından, zamanında karşılanmalıdır.

12) RAM'lara Devlet tarafından her alanda ihtiyacı karşılamaya yetecek düzeyde ödenek ayrılmalıdır.

## TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM GEREKTİREN BİREYLERE YÖNELİK DÜZENLENMİŞ EĞİTİM ORTAMLARI

Türkiye'de özel eğitim gerektiren bireylere yönelik pek çok eğitim ortamı bulunmaktadır. Bunlar; okulöncesi eğitim düzeyinde her yetersizlik grubuna yönelik anasınıfları, ilköğretim düzeyinde görme ve işitme özel eğitimi gerektirenler için ilköğretim okulları (yatılı ve gündüzlü), görme özel eğitim gerektirenler için az görenler sınıfı, zihinsel özel eğitim gerektirenler için ilköğretim okulları, ortopedik yetersizliği olanlar için ortopedik ilköğretim okulları, her yetersizlik grubuna yönelik özel eğitim sınıfları, zihinsel özel eğitim gerektiren bireylere yönelik eğitim uygulama okulları, otistik çocuklar için otistik çocuklar eğitim merkezleri, ortaöğretim düzeyinde işitme özel eğitim gerektiren bireyler için çok programlı liseler, mesleki eğitim merkezleri ve iş eğitim merkezleri ile üstün yetenekli çocuklar için bilim sanat merkezleridir. Ayrıca özel eğitim gerektiren bireylerin hepsi için kaynaştırma eğitimi uygulanmaktadır.

### Erken Eğitim

Erken eğitim programları, engelli, risk grubu ya da sosyal kültürel açıdan dezavantajlı bebeklerde, küçük çocuklarda engelli ve gelişimsel geriliği önlemek, çocukta varolan yetersizliği azaltmak, çocuğu ve ailesini desteklemek amacıyla sağlanan eğitimsel, psikolojik müdahaleleri içeren programlardır (Odom, Yoder ve Hill, 1988). Erken eğitim programlarının ortak amacı, gelişimsel geriliği önlemek, gidermek ve çocuğun davranışlarında ve yakın çevresiyle ilişkilerinde doğrudan değişiklikler ortaya çıkarmaktır (Kargin, 2004).

0-3 yaşları arasını kapsayan erken çocukluk dönemi, gelişimde çok önemli ve kritik bir dönemdir. Bu yıllarda, daha sonraki gelişimin üzerinde şekilleneceği pek çok beceri kazanılır. Bu nedenle devletlerin yasa, politika, program ve ödenek açısından en büyük önceliği tanılamaları gereken dönem erken çocukluk dönemidir. Ne var ki, en az önem verilen dönem bu dönemdir (UNICEF,2001).

Yaşamlarının ilk yıllarını çoğunlukla ev ortamında geçiren gelişim geriliği gösteren çocukların öğrenmeleri, ailelerinin kendilerine sunduğu öğretici yaşantıların sonucunda olmaktadır (McBride ve Peterson, 1997; Minke ve Scott, 1993; Peterson 1988; Schuck ve Bucy, 1997). Çocukluğun bu ilk yılları, anne-baba, aile üyeleri ve diğer yetişkinlerle olan deneyim ve etkileşimleri çocuğun gelişimini etkilediği dönemdir. Öyle ki bu deneyim ve etkileşimler, çocuklar açısından yeterli beslenme, sağlık ve temiz su kadar önemlidir (Unicef 2001).

0-3 yaş yetersizliği olan ya da yetersizlikten etkilenme riski taşıyan çocuklar ile ailelerine yönelik yapılacak erken eğitim programının hem çocuk hem de aile açısından bir çok yararı vardır. Anne babalar çocuklarında gelişim geriliği ya da gelişim geriliği riski olduğunu öğrendikleri zaman ne yapacaklarını bilememekte; çocuğun tanısı ile ilgili yoğun belirsizlik duyguları yaşamaktadırlar. Erken eğitim programlarının en temel yararlarından birisi, ailelerin kendileri için çok güç olan bu dönemde, duygusal destek almalarıdır.

Bunların yanı sıra erken eğitim programları çocuklar için yararlıdır. Erken eğitim programına alınan çocukların gelişimleri hızlanmakta, birçok alanda kazandıkları beceri sayısı artmakta, okula hazır bulunuşluk düzeyleri yükselmekte ve yaşlarıyla aralarındaki fark azalmaktadır (Sucuoğlu, 1998).

Türkiye'de erken eğitim programları 573 sayılı KHK'da yer almaktadır. Kararname'nin 4'üncü maddesinin (b) bendinde "özel eğitime erken başlamak esastır", (g) bendinde ise "ailelerin özel eğitim sürecinin her boyutunda aktif katılmaları esastır", 6'ncı maddesinde de "erken çocukluk dönemindeki özel eğitim hizmetleri ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi temeline dayalı olarak evlerde ve kurumlarda sürdürülür" denilmektedir. Ancak uygulamalara baktığımızda; 0-3 yaş dönemindeki çocuklar için yapılan erken çocukluk dönemi eğitim çalışmaları yok denecek kadar azdır. Milli Eğitime bağlı bu alanda yürütülen bir çalışma bulunmamaktadır. Bazı üniversitelerde yapılan çalışmalar genellikle gelişim takibi şeklinde yapılmakta, sistematik yapılandırılmış programlar uygulanmamaktadır. Ayrıca yaygın olmamakla birlikte "özel" özel eğitim kurumlarında da erken eğitim programları uygulanmaktadır.

## Okulöncesi Eğitim

Türkiye'de 3-6 yaş grubu özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların bazıları üniversiteler tarafından yürütülen pilot çalışmalar, bazıları ise özel kurum ya da gönüllü kuruluşların yürüttüğü çalışmalardır. Ancak ülke çapında sistemli ve yaygın olarak sürdürülen bir uygulama yoktur (1. Özel Eğitim Şurası).

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname özel eğitim gerektiren bireylerin okulöncesi eğitim almalarını zorunlu hale getirmiştir. Ancak Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları yeterli nitelikte ve yaygın olarak yapılmamaktadır.

## Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Bireylere Yönelik Okulöncesi Eğitim

1998 yılında Keçiören'de Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nun bünyesinde, görme yetersizliğinden etkilenmiş ya da görme yetersizliğinin yanında ek yetersizliği de bulunan çocuklar için okulöncesi eğitim sınıfı açılmıştır. 2003 yılında bu sınıf, Göreneller Görme Engelliler İlköğretim Okulu'na aktarılmıştır. Bunun dışında İstanbul'da bulunan Türkan Sabancı Görme Engelliler İlköğretim Okulunda anasınıflı bölümü açılmıştır. Bunun yanı sıra görme yetersizliğinden etkilenmiş bireyler okulöncesi dönemde kaynaştırma kapsamına da alınabilmektedir. Ancak; kaynaştırma hizmetlerinin sağlıklı yapılması ve okulların sıcak bakmaması nedeniyle yeterince uygulanamamaktadır.

## İşitme Yetersizliğinden Etkilenmiş Bireylere Yönelik Okulöncesi Eğitim

İşitme özel eğitim gerektiren bireyler için ilköğretim okulları bünyesinde anasınıfı uygulaması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bu sınıfların sayısı çok fazla değildir. Bunun dışında okulöncesi eğitim veren özel ve devlete bağlı kurumlarda bu çocuklar kaynaştırma eğitimine de alınabilmektedir. Ancak bu uygulamalar da sağlıklı bir şekilde yürütülememektedir.

## Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylere Yönelik Okulöncesi Eğitim

Eğitim, uygulama okullarının bünyesinde anasınıfı uygulaması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bunun dışında okulöncesi eğitim veren özel ve devlete bağlı kurumlarda bu çocuklar kaynaştırma eğitimine de alınabilmektedir. Ancak; uygulamaların sağlıklı olmaması nedeniyle diğer çocukların velileri bu çocukları kabul etme konusunda sorun çıkarabilmektedir. Yasal olarak bu konuda gerçekleştirilen yaptırımlar ise, yüzeysel olarak kalmanın dışında bir işe yaramamaktadır.

## İlköğretim

### İlköğretim Okulları

Görme engelliler ilköğretim okulları: Türkiye'de görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrenciler için eğitim düzenlemelerinin en yaygın olanı yatılı özel eğitim okullardır. Yatılı okullar özel eğitim gerektiren bireylerin, bir arada toplanarak belirli bir ortam sınırlılığı içinde eğitim, öğretim ve bakımlarının yapıldığı yerlerdir (Özyürek, 1983). İlk yatılı görme özel eğitim gerektiren bireyler okulu, Ankara'da 1950 yılında açılmış ve bu okul yeni açılacak olan okullar için model oluşturmuştur. Görme özel eğitim gerektiren bireyler ilköğretim okulları, hem yatılı hem de gündüzlü eğitim vermektedir. Görme engelliler ilköğretim okullarında, ilköğretim programı uygulanmaktadır. Türkiye genelinde 15 tane görme engelliler ilköğretim okulu bulunmaktadır. Görme özel eğitim gerektiren bireyler ilköğretim okullarında alan mezunu öğretmen sayısının yetersiz olduğu, çeşitli alanlardan mezun öğretmenlerin de bu alanda çalıştırıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra; okullarda araç-gereç, fiziki ortam yetersizlikleri ve donatım eksikliği mevcuttur. Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrenciler ilköğretim okullarını bitirdikten sonra normal eğitim veren liselerde eğitim almaktadırlar, lise çağına gelinceye kadar normal akranlarından ayrıştırılmış öğrencilerin, sonradan uyum sağlamaları oldukça güç olmaktadır. Görme engelliler ilköğretim okullarında yapılacak küçük düzenlemelerle normal eğitim programlarından yararlanması mümkündür. Hiç bir görme artığı olmayan öğrenciler bile yaşlarıyla bir arada eğitim alabilir, almalıdırlar. Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin yaşlarıyla bir arada eğitim aldıklarında, hiç bir düzenleme yapılmadığı durumlarda bile yaşlarına yakın performans gösterdikleri araştırmalarla ortaya çıkarılmıştır. Durum böyle iken görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin eğitiminde hala ayrı okulların tercih edilmesi düşündürücüdür. İlköğretim çağında da normal okullarda kaynaştırma eğitimi ile akranlarıyla beraber eğitim görmeleri bu öğrenciler için çok önemlidir. Çocukların gelişim döneminde ailesinin desteğine ve sevgisine çok ihtiyacı vardır. Ailesinden ayrı bir kentte yatılı bir okulda kalması bu açıdan olumsuz bir uygulamadır. Ayrıca; yatılı okullarda şiddet, taciz, çalıştırma, sevgi ve hoşgörüsüzlükten yoksunluk gibi nedenlerle bir çok öğrenci okuldan uzaklaşmış ya da aileleri tarafından okuldan alınmışlardır.

İşitme engelliler ilköğretim okulları: İşitme engelliler ilköğretim okulları hem yatılı hem de gündüzlü eğitim vermektedir. İşitme özel eğitim gerektiren bireyler ilköğretim okulları, ilköğretim okulları ile aynı programı uygulanmaktadır. MEB tarafından açılan işitme engelliler ilköğretim okulu ya da sınıflarında uygun fiziksel düzenlemeler bulunmamaktadır. MEB -DAYM tarafından imal edilen ve okullara gönderilen grup işitme cihazlarının oldukça kalitesiz olduğu görülmektedir. İşitme engelliler okullarının pek çoğunda sınıflarda akustik düzenlemelerin yapılması, grup işitme cihazıyla donatılması

okul koruma dernekleri ya da yardım kurumları tarafından yapılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca; bu okullarda işitme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin eğitimi alanında yetişmiş öğretmen sayısı yetersizdir.

İşitme yetersizliğinden etkilenmiş bireyler de, bütün özel eğitim gerektiren bireyler gibi yapılacak ortam düzenlenmesi ve uzman personel sağlanması koşuluyla normal okullarda akranlarıyla beraber rahatlıkla eğitim alabileceklerdir. Herhangi bir düzenlemenin yapılmadığı koşullarda bile, kısmen normal okul eğitiminden yaralanabilen pek çok öğrenci bulunmaktadır. Bu nedenle işitme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin eğitiminde de ayrılaştırılmış okul uygulamasının yerine kaynaştırma eğitimi tercih edilmelidir. Çünkü bu bireyler de daha sonra normal bireylerle bir araya geldiklerinde uyum sağlama sorunu yaşamaktadırlar.

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireyler için açılan ilköğretim okulları: Orta düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan ilköğretim çağı çocukları için açılan gündüzlü ilköğretim okullarıdır. Bu okullar, özel eğitim sınıfı eğitiminden ya da kaynaştırma eğitiminden yararlanabilecek düzeydeki öğrencileri kapsayan özel eğitim okullarıdır. Yönetmelikte kaynaştırma ve birlikte eğitime öncelik verilmesi gerektiği belirtiliyor olmasına karşın, bir yandan da ayrılaştırılmış eğitimin bir parçası olan bu tür kurumların bulunması düşündürücüdür. Bu okullarda Bakanlık tarafından ilköğretim müfredatına paralel olarak hazırlanan programlar uygulanmaktadır.

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireyler için açılan eğitim uygulama okulları: 6-14 yaş arasındaki çocukların eğitim gördüğü eğitim uygulama okullarında ilköğretim okulu seviyesinin altında eğitim yapılmakta olup çocukların hayatlarını bağımsız olarak sürdürebilmelerine yönelik temel becerileri kazanmalarına yardımcı olacak programlar uygulanmaktadır. Bu okullarda; öğrencilerin, öz bakım ve temel yaşam becerileri ile işlevsel akademik becerilerini geliştirmek ve topluma uyumlarını sağlamak amacıyla gelişimsel eğitim programları uygulanır.

573 sayılı KHK'nın 37'nci maddesinin devamında bu okullarla ilgili olarak "Bu okullarda sınıf öğretmenliği esastır. Sınıf mevcutları; okulöncesi eğitim sınıflarında en az 6, diğer sınıflarda ise en fazla 8 öğrenciden oluşur. Okulöncesi eğitim sınıfından 6. sınıfa kadar sınıflarda iki özel eğitim öğretmeni, 7. ve 8. sınıflarda ise, bir özel eğitim öğretmeni ile bir usta öğretici ve iki özel eğitim öğretmeni görevlendirilir. İş eğitimi atölye öğretmenlerince okutulur." denilmektedir. Ancak buna karşın eğitim uygulama okullarında özel eğitim mezunu öğretmenlerin sayısının çok yetersiz olduğu, çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıf öğretmenlerinden oluştuğu ve bu öğretmenlerin ya hiç eğitimden geçirilmediği ya da çok yetersiz bir hizmet içi eğitim alarak çalıştırıldıkları görülmektedir.

Diğer taraftan eğitim uygulama okullarının büyük kısmında bina, fiziksel ortam ve donatım açısından yetersizlikler de vardır. Hatta kimi okullar kapatılmış köy ilköğretim okullarının binalarında faaliyet göstermektedirler. Her anlamda eski ve yetersiz olan bu binalar zihinsel özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim almasına yönelik hiçbir yenileme ve düzenleme çalışmalarının da yapılmadığı görülmektedir.

Ortopedik yetersizlikten etkilenmiş bireyler için açılan ilköğretim okulları: Özel eğitim okullarında ortopedik yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere yatılı ve gündüzlü olmak üzere eğitim veren kurumlardır. Aynı zamanda okulöncesi ve meslek lisesi eğitimini de karşılayan birleşik binalarda hizmet verilmekte, öğrenciler okul öncesinden başlayıp meslek lisesi bitimine kadar aynı kurumda eğitim almaktadır. Bu okullarda tıbbi rehabilitasyon ile eğitim iç içe yürütülmektedir.

Ortopedik özel eğitim gerektiren bireylerin yetersizliklerine uygun fiziki ve sosyal düzenlemelerin sağlanması durumunda, normal akranlarıyla birlikte eğitimi en rahat alabilecek grup olduğu söylenebilir. Buna karşın okulların yetersiz fiziksel koşullarından, kaynaştırma eğitimi bilincinin gelişmemesinden ve uygun düzenlemelerin yapılamamasından dolayı bu bireyler hala ayrı okullarda okutulmaya devam etmektedir.

Bu durum yine ayrıştırma anlayışının devamına hizmet eden bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

**Özel eğitim sınıfları:** Özel eğitim sınıfı düzenlemesi normal ilköğretim okullarının bünyesinde gerçekleştirilmektedir. 573 sayılı KHK'de her yetersizlik grubuna yönelik özel eğitim sınıfı düzenlemesine yer verilmektedir. Buna karşın uygulamaya bakıldığında, özel eğitim sınıfı uygulamasının en yaygın olduğu grubun zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireyler olduğu görülmektedir. Görme ve işitme yetersizliğinde etkilenmiş bireyler için açılan özel eğitim sınıflarının sayısı çok sınırlıdır. Ortopedik özel eğitim gerektiren bireylere yönelik özel eğitim sınıfı bulunmamaktadır. Bu sınıflarda birleştirilmiş sınıf programı uygulanmaktadır. Özel eğitim sınıflarında yetersizlik grubunun ihtiyaçlarına ve öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun araç-gereç ve fiziksel ortam düzenlemelerin ya hiç olmadığı ya da çok yetersiz olduğu görülmektedir. Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından bu alana yönelik kaynak aktarımı yapılmamakta, uygulamada tamamen il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğuna bırakılmaktadır. Böyle olunca da araç gereç ve personel sıkıntısı bir türlü giderilememektedir. Özel eğitim sınıflarında özel eğitim öğretmenlerinin hemen hemen hiç istihdam edilmediği, çoğunlukla sınıf öğretmenlerinin olduğu, onların da bilgi ve donanım açısından yetersiz kaldıkları bir başka önemli sorundur.

**Az görenler sınıf düzenlemesi:** Türkiye'de yalnızca bir okulda az görenler sınıfı uygulaması bulunmaktadır. Bu sınıf, Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Görme Özel Engelliler Anabilim Dalı ile yapılan protokol gereği 1997-1998 öğretim yılında Mitat Enç Görme Engelliler İlköğretim Okulu bünyesinde açılmıştır. Şu anda adı geçen okulda 6 az gören sınıf şubesi bulunmaktadır. Az gören bireylere öğretim, bu öğrenciler için özel olarak yapılandırılmış bu sınıflarda yapılmaktadır. Az gören sınıf uygulaması görme kalıntısını kullanabilen öğrencilerin kör muamelesi görmesi ve kör gibi kabartma yazı vb. kullanılarak eğitilmesine alternatif olarak ortaya çıkan bir düzenlemedir. Ancak görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitim alması gerçeği dikkate alındığında; bu sınıfların normal okul bünyesine taşınarak kaynak oda şekline dönüştürülmesi yararlı olacaktır.

## Özel Eğitim Gerektiren Bireylere Yönelik Açılan Merkezler

### Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri (OÇEM)

Otizm tanısı konulmuş 3-18 yaş grubundaki çocuklar için gündüzlü eğitim veren kurumlar açılmaktadır. Bu kurumlar bağımlı ve bağımsız olmak üzere iki türdür. Bağımlı OÇEM'ler bir ilköğretim okulu bünyesinde açılan özel sınıf düzenlemesine benzeyen bir uygulamadır. Öğrenciler gelişim düzeylerine uygun normal sınıfa kayıtlı iken bir taraftan da OÇEM'de destek eğitim almaktadırlar. Öğrencinin normal sınıf eğitiminden de yararlandırılması hedeflenmektedir. Ancak uygulamada öğrencilerin normal sınıf eğitimi alabilmelerinin alt koşulları eksik olduğundan çoğunlukla öğrenciler OÇEM'de eğitim almak zorundadırlar. Bağımlı OÇEM'e kayıtlı öğrenciler ilköğretim okuluna da kayıtlı oldukları için diploma alabilmekte ortaöğretimden yararlanabilmektedirler.

Bağımsız OÇEM'ler ise herhangi bir kuruma bağlı olmaksızın açılan kurumlardır. Sadece otistik çocuklar bulunmaktadır. Bağımsız OÇEM'de öğrenciler diploma alamamakta, öğrenim belgesiyle mezun olmaktadır. Diploma alabilmesi için öğrencinin bir ilköğretim kurumuna kayıtlı olması gerekmektedir. İlköğretimde devam zorunluluğundan dolayı öğrencinin hem OÇEM'e hem de ilköğretim okuluna devam etmesi ise aynı anda mümkün olamamaktadır. Bunun sonucunda öğrenciler ortaöğretim çağına gelince sadece iş eğitim merkezlerine devam edebilmektedir. Bu da hem aileler hem de öğrenciler açısından sıkıntı yaratmaktadır. Bu konudaki yasal düzenlemeler net değildir.

OÇEM'ler de birebir eğitim temel yapılmaktadır. Oysa otistik bireyler iletişim yetersizlikleri nedeniyle grup eğitimine en fazla ihtiyaç duyan bireylerdir. Bağımlı OÇEM'de öğrencilerin kısmen yaşlılarıyla bir araya gelme şansı varken bağımsız

OÇEM'lerdeki öğrencilerin böyle bir şansları yoktur. Otistik özellik gösteren çocukların bir araya toplanarak eğitim verilmeye çalışılması da uygulamada yeni sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Otistiklerin sağlıklı gelişim gösterebilmeleri için olumlu iletişim modelleriyle (normal akranlarıyla) bir arada bulunmaları gerekmektedir. Bu nedenle bağımsız OÇEM'lerin okul uygulamasından çıkarılarak, destek eğitim veren bir işleve kavuşturulması ve öğrencilerin diğer zamanlarda yaşlılarıyla bir arada eğitim almalarının sağlanması gerekmektedir.

Diğer taraftan ülkemizde; otizm konusunda yetişmiş uzmanlar hemen hemen yok denecek kadar azdır. Var olanlar da ya özel kurumlarda ya da hastanelerin psikiyatri bölümlerinde çalışmaktadır. Milli Eğitim bünyesinde bu alanda uzmanlaşmış öğretmen bulunmamaktadır. Özel eğitim bölümünü bitirmiş öğretmenlerin dahi otizmle ilgili bilgi ve deneyimleri sınırlı iken OÇEM'lere atanan öğretmenlerin özelliklerine bakıldığında genellikle alan dışı öğretmenlerin ya çok yüzeysel bir eğitim alarak ya da istekleri dışında kurumlara atanarak çalıştırıldıklarını görmekteyiz. Özel eğitim mezunlarının ise sayısı oldukça azdır. Böyle olunca zor bir grup olan otistik bireyler, onlara nasıl yaklaşacağını bilmeyen öğretmenlerle karşı karşıya bırakılarak eğitimleri engellenmektedir. Bu durumda da yine çocuklar ve aileler zarar görmektedir.

### Bilim Sanat Merkezleri

Üstün veya özel yetenekli olan öğrenciler için açılan kurumlardır. Bu alanda ilköğretim ve ortaöğretim çağı öğrencilerine yönelik iki proje hazırlanmıştır. Bu projelerin amacı, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün veya özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamaktır. Henüz pilot uygulama düzeyinde olan bu projeler, işlevsel olmaktan çok uzaktır. Ülke genelinde bir kaç bilim sanat merkezinde yapılan kısmi destek hizmet çalışmalarını saymazsak üstün ve özel yetenekli öğrencilerin normal okullar dışında yararlanabilecekleri eğitim kurumu bulunmamaktadır. Bu çocuklar ya üniversitelerin ilgili birimlerinden danışmanlık hizmeti almakta ya da sayıları sınırlı olan özel kuruluşlarda eğitim görmektedir. Açılan sınavlarda başarılı olan öğrenciler bu kurumlara yerleştirilmektedir. Bu da ayrı bir sıkıntı yaratmaktadır. Yine; bilim sanat merkezlerinde görevlendirilen öğretmenlerin özel olarak yetişmiş personelden seçilmesi gerekirken bu konuda da eksiklikler bulunmaktadır. Tüm bunlar birleşince toplumun en özel grubu olan üstün ya da özel yetenekli bireyler, yeterli ve uygun eğitim alamadıkları için potansiyellerini yeterince kullanamamakta ve giderek gerilemektedirler. Bu durumun bireyler açısından, sosyal ve psikolojik anlamda olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Kendini ifade edemeyen birey zamanla içine kapanık ya da davranış sorunu gösteren birey haline gelebilmektedir. Bu da toplum için büyük bir kayıptır. Bu nedenlerle üstün veya özel yetenekli bireylerin eğitiminin, özel eğitim alanında sıkıntının en yoğun yaşandığı alan olduğu söylenebilir.

### İş Eğitim Merkezleri

Eğitim uygulama okullarını bitiren veya zorunlu eğitim çağı dışında kalan zihinsel öğrenme yetersizliği olanlar ve/veya genel eğitim programından yararlanamayan özel eğitim gerektiren bireylerin; temel yaşam becerilerini geliştirmek, öğrenme gereksinimlerini karşılamak, topluma uyumlarını sağlamak, onları işe hazırlamak amacıyla; farklı konu ve sürelerde meslek kurslarının düzenlendiği, gündüzlü özel eğitim kurumlarıdır. Hemen hemen her eğitim uygulama okuluyla yan yana kurulu olan iş eğitim merkezlerinde çoğunlukla, el sanatlarıyla ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Bir çok merkezde araç-gereç, donatım ve program eksikliği olması dolayısıyla gereken çalışmalar yapılamamaktadır.

## Mesleki Eğitim Merkezleri

İlköğretim diplomasını almış, özellikle zihinsel özel eğitim gerektiren bireylerin ve herhangi bir ortaöğretim kurumuna yerleştirilememiş diğer özel eğitim gerektiren bireylerin devam ettiği gündüzlü eğitim kurumlarıdır. Mesleki eğitim merkezlerinde öğrencilere hem kültür dersleri hem de mesleki eğitim dersleri verilmektedir. Birinci sınıftan başlayarak bir işyerinde çalışabilecek öğrencilerin bir işe yerleştirilmesi uygulamasına yer verilmektedir. İşe yerleştirilen öğrencilerin 2. ve 3. sınıflarda kültür ve mesleki eğitim derslerini haftada bir gün merkezde, uygulamalı beceri eğitimini haftada dört gün işletmelerde görmeleri planlanmaktadır. Ancak öğrencilerin çoğunluğu, işyerlerinin sıcak bakmaması ve bu konuda devlet eliyle düzenlemeler yapılmaması nedeniyle işyerlerine yerleştirilememektedir. Ayrıca araç-gereç, donatım, program ve yetişmiş personel sıkıntıları da bu alandaki çalışmalarını olumsuz etkilemektedir.

## Kaynaştırma Eğitimi

Son yıllarda özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitimlerine ilişkin yaklaşımlarda önemli değişiklikler olmuştur. Bu değişikliklerin başında, özel eğitim gerektiren bireyleri, yaşlarından ayırmadan normal eğitim ortamlarında eğitime yaklaşımı gelmektedir. Kaynaştırma ismiyle bilinen bu yaklaşım, özel eğitim gerektiren bireylerin toplum yaşamından ayırıştırılması sonucunu doğuran eğitim yaklaşımlarına alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Genel eğitim ile özel eğitim arasında büyük farklılığın olmaması, özel eğitim okullarında sağlanan özel eğitimin, özel eğitim gerektiren bireylerin toplum yaşamına uyum sağlamalarını zorlaştırması vb varsayımlar kaynaştırmanın ortaya çıkmasında etkileyici olmuştur. Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması, kaynaştırmanın etkililiğine ilişkin bilimsel araştırmaların artmasına yol açmıştır. Yapılan araştırmaların çoğu kaynaştırmanın pek çok özel eğitim gerektiren bireyde, ayrı özel eğitim ortamında sağlanan eğitimden daha yararlı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Gulranick ve Hartup, 1984; Capper ve Pickett, 1989).

Kaynaştırma, gerektiğinde özel gereksinimli öğrenciye ve/veya onun öğretmenine destek özel eğitim sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencinin, normal eğitim ortamında eğitim hizmeti alması (Kırcaali, 1992) şeklinde tanımlanmaktadır. Destek özel eğitim hizmetleriyle desteklenmekte olan kaynaştırmanın özel gereksinimli bireylere, onlarla aynı ortamı paylaşan normal bireylere, öğretmenler ve ailelere yararları bulunduğu bilinmektedir (Eripek, 1986; Kırcaali, 1998; Batu, 2000).

Kaynaştırmada amaç; özel eğitim gerektiren bireyleri okul günlerinin büyük bir çoğunluğunda belirli bir sınıf öğretmenin gözetiminde, sınıfın üyesi durumuna getirip var olan yetenekleri ölçüsünde, gerektiğinde kullanabilecekleri bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Kaynaştırmada amaç, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim sürecini, normal gelişim gösteren bireylerle ders içinde ve ders dışında sürekli etkileşim sağlayacak şekilde düzenleyerek, öğretim kademesinin gerektirdiği davranışların yanı sıra, onların toplumda yer almasını sağlayacak sosyal davranışlar kazanmasını sağlamaktır (Metin, 1989).

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 12'nci maddesinde; "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür" denilerek kaynaştırma zorunlu hale getirilirken, 4'üncü maddenin (d) bendinde ise "özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle eğitilmelerine öncelik verilir" ifadesi ile kaynaştırma eğitiminin önemi vurgulanmaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 67'nci maddesinde; kaynaştırma, özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında

sürdüremeleri temeline dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamaları olarak tanımlanmaktadır.

Kaynaştırma eğitiminin etkili uygulanabilmesi ve yararlı olabilmesi için sağlanması gereken koşullar şunlardır:

1) Engelli bireyin kaynaştırma için normal sınıf düzeninin gerektirdiği akademik ve sosyal davranış biçimlerine göre hazırlanması gerekmektedir.

2) Normal sınıf öğretmenleri ve öğrenciler, yetersizlikten etkilenmiş bireylere karşı olumlu tutum yaratabilecek şekilde bilgilendirilmelidirler. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya olumlu tutum geliştirmelerini sağlayıcı eğitim çalışmaları, öğrenciler okula yerleştirilmeden yapılmalıdır.

3) Eğitim ortamı kaynaştırmaya uygun olarak hazırlanmalıdır. Sınıf sayıları en fazla 30 birey olacak şekilde düzenlenmeli, bir sınıfa birden fazla özel eğitim gerektiren birey yerleştirilmemeli, okullarda gereken fiziksel düzenlemeler yapılmalıdır.

4) Kaynaştırma bir ekip çalışmasıdır. Bu nedenle kaynaştırma uygulaması yapan okullarda kaynaştırma ekibi oluşturulmalıdır. 573 sayılı KHK'da BEP Geliştirme Birimi adı altında bir ekip çalışmasına yer verilmesine rağmen, bu birimler ya bir çok okulda kurulmamış ya da kağıt üzerinde kurulmuştur. Kurulup, çalışma yapmak isteyen okullarda ise bilgi ve olanak eksikliğinden dolayı sağlıklı çalışmalar yürütülememektedir.

5) Eğitim programları bireyselleştirilmelidir. 573 sayılı KHK'da bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) uygulanması zorunluluğu getirilmesine rağmen bu konuda bilgilendirme, destek sağlama ve denetleme çalışması yapılmadığından BEP uygulaması sağlıklı olarak gerçekleştirilememekte ya da yanlış gerçekleştirilmektedir.

6) Destek özel eğitim hizmetleri sağlanmalıdır. Destek özel eğitim hizmetleri kaynaştırma öğrencisinin kendisine ya da sınıf öğretmenine sağlanan özel eğitim hizmetleridir. Destek özel eğitim hizmetleri; kaynak odada eğitim, sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı şeklinde olabilir. Kaynak odada destek eğitim; öğrenci yaşlarıyla birlikte eğitim alırken, hazırlanacak BEP doğrultusunda, normal sınıfta gerçekleştiremediği çalışmalarla ilgili, okulda düzenlenecek kaynak odada özel eğitim uzmanından destek eğitim hizmeti alması şeklinde ifade edilen destek eğitim hizmetidir. Fakat uygulamada okullarda kaynak odalar oluşturulmadığı ve özel eğitim uzmanları görevlendirilmediği için bu hizmet gerçekleştirilmemekte ve öğrenciler tümüyle normal sınıf çalışmalarına terk edilmektedir.

Kaynaştırma eğitimin başarılı olabilmesi ve belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için bir eğitim ortamında yukarıda sayılan koşulların gerçekleşmesi zorunludur. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik düzenlemelere yer verilmektedir. Ancak yukarıda değinildiği gibi, hiçbir şekilde uygulanmamaktadır. Sözü edilen düzenlemelerin uygulanmaması durumunda, kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarıları düşebilmekte, öğrenciler potansiyellerini etkili kullanamamaktadırlar. Bu durum ise öğrencinin sosyal uyumunu zorlaştırabilmekte ve kaynaştırma eğitimi amacına ulaşamamaktadır.

Okullara kaynaştırma eğitimine alınması için Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu tarafından yerleştirilen öğrenciler pek çok sorunla karşı karşıyadır. Bu sorunların bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

1) Eğitsel değerlendirme sağlıklı olarak yapılmadığı ve öğrenciler zeka testleri ve tıbbi tanılama sonuçlarına göre okullara yerleştirildikleri için kaynaştırma eğitimine uygun olmayan ve eğitsel düzeyi yerleştirildiği sınıfın çok çok gerisinde olan öğrenciler de kaynaştırma eğitimine yerleştirilmektedir.

2) Herhangi bir yetersizliği bulunmayan ancak, testlerin yanlış biçimde uygulanmasından dolayı zihinsel engelli gibi tanılanan, normal öğrenciler de kaynaştırma öğrencisi olarak etiketlenmektedir.

3) Kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okulların, yönetici, rehber öğretmen, sınıf öğretmeni, kaynaştırma yapılan sınıftaki diğer öğrenciler ve velileri bu konuda bilgilendirilmedikleri için, özel eğitim gerektiren öğrencilere karşı olumsuz tutum göstermektedirler (Ataman, 2001).

4) Kaynaştırma yapılan okulun ve sınıfın fiziksel yapısı (öğrenci sayısı, sınıf büyüklüğü, donanım vb.) dikkate alınmadan, öğrenciler kaynaştırma eğitimine yerleştirilmektedir. Bu da hem kaynaştırma öğrencisi, hem de sınıf arkadaşları açısından olumsuzluklara neden olmaktadır (Ataman, 2001).

5) BEP Geliştirme Birimleri okulların çoğunda ya oluşturulmamış ya da sadece kağıt üzerinde oluşturulmuştur. Bunun sonucunda BEP'lerin hazırlanması ve uygulanması konusundaki bütün yük sınıf öğretmenlerinin üzerindedir ve tamamen öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır. Sınıf öğretmenleri BEP'ler hazırlanmış olsa dahi nasıl uygulayacaklarını bilmediklerinden, kaynaştırma öğrencisini yok saymakta ve sınıfta uygun olmayan yerlere dahi oturtabilmektedirler (Ataman, 2001). BEP'lerin hazırlanması ve uygulanmasıyla ilgili RAM'lar tarafından lokal olarak yapılan eğitim çalışmaları çok yüzeysel kalmakta ve bilgi vermenin ötesine geçememektedir. Bu durum da, BEP'in RAM'lar tarafından da kavranamamış olmasının etkisi olduğu söylenebilir. Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün ise BEP'in hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesiyle ilgili sınıf öğretmenlerine ve rehberlik araştırma merkezlerine yönelik yaptığı sistemli bir eğitim ve uygulama çalışması bulunmamaktadır.

6) Özel gereksihimli olduğu tanılanarak kaynaştırma eğitimine yerleştirilen öğrencilerin, yerleştirildikleri okulların hemen hemen hiçbirisinde destek eğitim hizmeti yapılmamaktadır. Sınıftaki çalışmalara yetişemedikleri için de arkadaşlarının çok gerisinde kalmakta ve bunun sonucunda da dışlanmaktadır. Pek çok öğrenci, sınıfta kendisini akademik ve sosyal olarak ifade edemediği için kendisini ifade edecek farklı yollar aramakta ve pek çok davranış problemi de bu şekilde ortaya çıkmaktadır.

7) Sınıf öğretmenleri, sınıf kontrolü, alternatif öğrenme stratejileri v.b. konularda yeterli bilgilerle donatılmadıkları için, özel gereksinimli öğrencilerle karşılaştıklarında bocalamaktadırlar (Ataman, 2001) ve hatta farkında olmadan öğrencinin davranış sorunlarının daha da artmasına neden olabilmektedirler.

8) Görme ve işitme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerden ilköğretim okullarını bitirenler, liselerde kaynaştırma eğitimine alınmaktadır. O zamana dek normal bireylerden ayrı tutularak özel eğitim gerektiren bireylerle bir arada yaşamayı öğrenmiş bu öğrenciler, birden normal bireylerle aynı ortama yerleştirilmekte ve uyum sağlamaları beklenmektedir. Üstelik uyum sağlamalarını kolaylaştıracak düzenlemeler de yapılmamaktadır. Bu öğrencilerin bulunduğu okullarda kaynak oda vb. uygulamalar yoktur. Bu, öğrencilerin o güne kadar kazanmış oldukları bilgi ve becerilerin de yok olmasını sağlayacak bir durumdur. Hatta öğrencilerde psikolojik sorunlar oluşabilmektedir.

9) Görme, işitme ve ortopedik yetersizlikten etkilenmiş bireyler, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerle karşılaştıklarında normal okul ortamında daha az düzenlemeye ve önleme gereksinim duyarak kaynaştırma eğitiminden yararlanabilecek öğrenciler olmalarına karşın, bu öğrencilerin eğitiminde daha çok özel eğitim okulları tercih edilirken zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireyler hiçbir önlem alınmadan yoğunlukla kaynaştırma eğitimine yönlendirilmektedir. Özel eğitim gerektiren bütün bireylerin eğitiminde ayırım yapılmaksızın kaynaştırma eğitiminin ön plana alınması gerekmektedir.

10) RAM'larca kaynaştırma eğitimine yerleştirilen öğrenciler ya hiç izlenmemekte ya da çok yüzeysel takip çalışmaları yapılmaktadır. Öğrenci, eğer okulda çok önemli bir sorun yaşanmazsa, ancak ilköğretimi bitirip ortaöğretime başlayacağı zaman RAM'la bir araya gelebiliyor. Bu arada yanlış programa yerleştirilen bir öğrenciyse, bu durumun ortaya çıkması yıllar sürebiliyor ve böylece öğrencinin yılları boşa gitmiş oluyor.

11) 573 sayılı KHK'nın çıkmasıyla kaynaştırma ön plana çıkarılmıştır. Ancak özel eğitim gerektiren bireylerin eğitiminde, kaynaştırma ayrı okulda eğitimden daha fazla maliyet gerektiren bir uygulamadır. Böyle olmasına karşın; Devlet adeta kaynaştırmanın uygulanmasını özel eğitime ayırdığı maliyeti azalmak için kullanmaktadır. Kaynaştırma eğitimi yapılan okullara hiçbir şekilde maddi olanak, araç-gereç ve personel anlamında kaynak ayırmayarak özel eğitim gerektiren bireylere normal koşullarda ayırması gereken kaynaktan tasarruf etmekte, bunun sonucunda öğrenciler eğitim hakkından yararlanamamaktadır. Bu uygulama, özelleştirme politikaları çerçevesinde değerlendirilebilecek bir uygulamadır. Çünkü; bu uygulama sonucunda Devlet okullarında gerekli eğitimi alamayan öğrenciler, yine Devlet tarafından teşvik edilip desteklenen (her ay Devlet tarafından öğrenci başına para aktarılan) "özel" özel eğitim kurumlarına yönelmektedirler. Böylece Devlet okullarında verilmesi gereken özel eğitim hizmeti "özel" kurumların ticari pazarı haline getirilmekte, sayıları gittikçe artan bu okullar öğrencileri müşteri, eğitim hizmetini de rant alanı olarak görmektedirler. Ve daha fazla müşteriye kendi okullarına alabilmek için mesleki etik kurallarının göz ardı etmek dahil birçok kötü uygulama giderek yaygınlaşmaktadır.

### Özel Eğitim Gerektiren Bireylere Yönelik Uygulanan Programlar

Programları ele alırken öncelikle erken çocukluk dönemi ve okul öncesi dönemdeki programlara bakmak gerekiyor. Türkiye'de erken eğitime ilişkin yapılan sistemli bir çalışmanın olmamasına bağlı olarak bu alanda hazırlanmış bir program da bulunmamaktadır. Aile eğitimine yönelik uygulanmaya çalışılan ya da önerilen programlarsa bireylerin gelişimlerini ilerletmeyi hedeflemekten uzak, yalnızca ailelere psikolojik destek vermeyi amaçlayan tarzdadır. Okulöncesi eğitim programlarına bakıldığında ise yine özel eğitim gerektiren bireylere yönelik hazırlanmış bir program bulunmadığı ve normal çocuklara uygulanan okulöncesi programların uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu programlar öğrencilerin özür ve özelliklerine uygun yapılandırmadığı için de işlevsel çalışma yürütülememektedir. Özel eğitim gerektiren bireylere yönelik, bütün yetersizlik grupları için ayrı ayrı hazırlanmış okulöncesi eğitim programlarının geliştirilmesi ve okulöncesi dönemde gerçekleştirilecek çalışmaların bu programlar doğrultusunda yapılması gerekmektedir.

İlköğretimde görme, işitme ve ortopedik yetersizlikten etkilenen öğrenciler için uygulanan program, ilköğretim müfredat programı ile aynıdır. Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrenciler için yalnızca matematik dersine yönelik ayrı program hazırlanmıştır. İlköğretim programının uygulanması pek çok sıkıntı yaşanmasına neden olmaktadır. Görme ve işitme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin bütün derslerde özür ve özelliklerine uygun yöntem ve düzenlemelerin yer aldığı özel eğitim programlarının hazırlanması ve bu programlara uygun ders araç-gereçlerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere yönelik hazırlanmış özel programlar bulunmaktadır. Bunlardan birisi; "İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim Programı"dır. Bu program; Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Resim-İş, Müzik, Beden Eğitimi, İş Eğitimi, Trafik ve İlk Yardım Eğitimi, Toplumsal Uyum Becerileri dersleriyle ilgili amaçları kapsamaktadır. Bu derslerdeki amaçlar 8 yıllık ilköğretim süreci dikkate alınarak, günlük yaşamda daha işlevsel olacak davranışlara öncelik verilerek hazırlanmaya çalışılmıştır. Fakat ilköğretim müfredatının genel yoğunluğu nedeniyle burada çok işlevsel olmayan davranışlara da yer verilmiştir. Yine programdaki amaçlar, ilköğretim genel programından farklı bir analizle konulmaya çalışılmıştır. Ancak, öğretimsel amaçlar tam olarak öğretimi normallerden farklı desenlemeye hizmet edecek şekilde düzenlenememiştir. Ama yine de bu güne kadar kullanılan ve uygulanan programlardan daha olumlu bir programdır. Programın olumlu bir yanı ise zihinsel öğrenme yetersizliği olan çocukların normal yaşlılarıyla aynı düzeyde olmasa da bir çok alandaki bir çok beceriyi yaşlılarına yakın

düzeyde öğrenebileceği varsayılarak ileri düzeyde amaçlara da yer vermesidir. Bu durum öğretmenlerin genelde düşük olan beklentilerini gerçekçi bir noktaya çekerek bireylere daha önceleri öğretmeyi düşünmedikleri becerileri öğretmek için çaba harcamalarına sebep olacaktır. Doğal olarak bunun için , yalnızca programda yazılanlar yeterli değildir, aynı zamanda programda yer alan çalışmaların yapılıp yapılmadığının da denetlenmesi gerekmektedir. Denetleme olmadığı sürece amaçları gerçekleştirmeye yönelik çalışmalar yine öğretmenin bireysel inisiyatifine bırakılmış olacaktır ki bu da doğru değildir.

Diğer program, eğitim uygulama okullarına yönelik hazırlanmış olan "Eğitim Uygulama Okulu Programı" dır. Bu program da yine kapsamlı amaçlara yer vermesi açısından olumludur ve genelde beklentinin düşük olduğu eğitim uygulama okulu öğrencileriyle ilgili beklentiye öğretmenler açısından yükseltmeye hizmet etmektedir. Ancak; işlevsel olmayan ve günlük yaşamda çok kullanılmayacak davranışlar da amaç olarak alınmış ve eğitim süresine fazladan yük getirilmiştir. Bu durum öğretmenlerin eğitim zamanının büyük bir bölümünü bu becerilerde harcayarak asıl gerekli davranışlara yeterli zaman ayırmamaları sonucunu doğurabilecektir. Programda öğretilecek beceriler ayrıntılı olarak analiz edilmeye çalışılsa da yine yer alan alt amaçlar öğretim sürecini betimlemekten uzaktır. Bu durumda program öğretim süreçleriyle ilgili bilgi sahibi olmayan öğretmenlere bilgi sunmaktan uzak kalmakta hatta öğretimlerin yanlış yapılması söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle programın genel çerçevesini korumakla birlikte, iş eğitimine hazırlık becerine ağırlık verilerek ve amaçlar işlevsel olarak düzenlenerek yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

#### Eğitim Ortamları ve Programlara Yönelik Öneriler

Özel eğitim gerektiren bireyler için açılmış olan tüm ayrı eğitim ortamları uygulamasına son verilmelidir. Özel eğitim gerektiren bireyler için eğitimin birincil amacı, toplumda bağımsız yaşamalarını sağlamak olduğundan; her koşulda, gerekli alt yapı ve donanımın yapılandırılmış olduğu birlikte eğitim ortamlarında normal akranları ile birlikte eğitim ve öğretimden yararlanmaları sağlanmalıdır. Bu amaçla özel eğitim gerektiren bireylerin yaşlılarıyla normal eğitim ortamlarında eğitimlerini devam ettirebilmeleri için, bilişsel, duygusal, sosyal, davranışsal ve iletişim becerileri yönünden gelişimlerini ve ilerlemelerini sağlayacak, normal eğitim ortamlarına uyum sağlamalarını kolaylaştıracak biçimde yine normal okullar bünyesinde ön hazırlık eğitim programı uygulamasına geçilmelidir.

Ön hazırlık eğitim programları, bireyin gelişimsel sürecine uygun BEP'ler hazırlanarak, uygun araç-gereç ve donanım sağlanarak, alan uzmanlarınca sistemli ve planlı bir biçimde uygulanacak tarzda hazırlanmalıdır. Bu program birey, normal eğitim ortamlarından yararlanabilecek düzeye ulaşana kadar sürdürülmelidir.

Özel eğitim gerektiren bireylerin normal eğitim ortamlarında, karşılayamadıkları eğitsel ihtiyaçlarına yönelik olarak özel eğitim uzmanlarından BEP doğrultusunda bireysel destek eğitim almalarının sağlanması gerekmektedir. Bu amaçla; özel eğitim gerektiren bireylerin normal eğitim ortamlarına yerleştirildikten sonra özel araç- gereç ve donanımın sağlandığı kaynak odada destek eğitim almaları için bütün okullarda kaynak oda oluşturulmalı ve özel eğitim uzmanları görevlendirilmelidir.

Özel eğitim gerektiren bireylerin BEP'lerini hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmek amacıyla bütün okullarda BEP ekipleri oluşturulmalıdır. Bu ekipte çalışanlar BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme konusunda uzmanlaşmış kişilerden seçilmeli ve ailede mutlaka her aşamada sürecin bir parçası olmalıdır.

Okulöncesi, sınıf ve branş öğretmeni olarak yetiştirilen adayların, lisans eğitiminde özel eğitim uygulamaları alanında da yetiştirmelerinin sağlanması, özel eğitim uygulamaları alanında eğitim almamış öğretmenlerse; bu alanla ilgili işlevsel ve yeterli olabilecekleri hizmet içi eğitim çalışmalarından geçirilmelidir.

Tüm özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin hepsine yönelik, devlet kurumlarınca ve parasız olarak sunulmalı, özel eğitim ticari bir kazanç alanı olarak görülmemeli, özel kesime aktarılan bütün kaynaklar Devlet kurumlarına döndürülmeli ve özel eğitimle ilgili Devlet kurumları sorunsuz birer hizmet kurumu haline getirilmelidir.

## ÖZEL EĞİTİMDE AİLE KATILIMI VE TOPLUMSAL BİLİNÇ

Aile katılımının anlamı, bir eğitimciden diğerine değişebilmektedir. Ortak nokta ise 'ailenin çocuğun eğitiminde daha etkin rol almasını sağlamak' düşüncesi olmaktadır (Eryorulmaz, 1993). Yapılan araştırmalar ülkemizde ailelerin özel eğitime aktif katılımlarının sağlanmadığını göstermektedir. Bunun başlıca nedenleri şöyle sıralanabilir: Bilgi eksikliği, kurumdan destek alamama, kültürel farklılıklar, anne- babaların katılıma yönelik olumsuz tutumları.

"Özet" özel eğitim kurumlarında verilen hizmetlerde aile katılımının nasıl sağlanacağı, aile eğitiminin nasıl verileceği konusunda standartlar bulunmamaktadır (ÖİB, 2000). Bu konuda herhangi bir düzenleme, izleme, denetleme çalışması bulunmadığı için her kurum kendi ölçüsünde, aileye yönelik hizmet vermektedir.

Anne- babalar, aile eğitimine katılımın önemine inanmakta fakat çocuklarının eğitim aldıkları okullardan/ kurumlardan yeterli desteği alamamaktadırlar, sınıfta gönüllü çalışmada bilgi ve destek yetersizliği, maddi olanaksızlıklar ile karşılaşmaktadırlar. Bu da eğitimde niteliği ve niceliği düşürmektedir.

Toplumda farklı bireylere çeşitli etiketlerle göndermelerde bulunmaktadır, "suçlu çocuk", "deli", "sakat" vb. tanımlamalar sık karşılaşılmayan durumların ve bazı değer yargılarının ifadeleridir. Ancak "engelli" olgusu, engelli olarak etiketlenenlerle onları böyle etiketleyenler arasındaki etkileşimin ürünüdür. Çünkü birincil boyutta bireyin engelli olarak tanımlanması; ikincil boyutta ise engelli olarak etiketlenen kişilerin benlik algılarının bu algıdan etkilenmesi söz konusudur. Etiketlenen bireyler engelli olmayı içselleştirerek sosyal eylemlerini düzenlerler ve benlik kavramlarıyla uyumlu hale dönüştürürler (Mutluer, 1991). Sonuçta bireyleri engelli yapan özrürlük değil, özrürlüğün toplumdaki tanımlanış biçimidir.

Okulöncesi dönemde engelli akranlarıyla yeterli etkileşim fırsatı bulamayan engelli üimayan çocuklar, anne-babalarının ve toplumun engellilere yönelik olumsuz tutum ve değerlerine, kalıp yargılara sahip olarak okula başlamakta ve dolayısıyla engelli yaşlılarına kabul göstermemekte, normal gelişim gösteren yaşlılarıyla etkileşimi tercih etmektedirler (Akt. Küçükler, 1997).

### Özel Eğitim Gerektiren Bireylerin Ailelerinin Eğitimi Konusunda Karşılaşılan Sorunlar

Yönetmeliklerde ve eğitim programlarında, özel eğitime gereksinimi olan birey ve anne- babalarının eğitiminde verilebilecek hizmetler açıkça belirtilmemiştir; dolayısıyla da aileler özel eğitimin dışında kalmıştır. Özel eğitim kurumları da anne- babaların eğitimi konusunda yetersiz kalmakta, aileler eğitim hizmetleri konusunda bilgi alamamaktadır. Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin ailelerinin eğitiminde birçok sorunla karşılaşmaktadır:

- 1) İlk tanılama ve teşhisten sonra anne- baba şok geçirmekte, ne yapacağını bilmemekte ve yalnız bırakılmakta; bu da ailede çöküntü yaratabilmektedir.
- 2) Engelliliğin erken tanılanması, erken eğitime başlama, toplumu bilgilendirme ve bilinçlendirme konusunda yapılan çalışmalar yetersizdir.
- 3) Toplumun bazı durumlarda engelli bireylere ilişkin olumsuz tutumları, engellilerin normal okullara ve topluma uyum sağlamasına engel teşkil etmektedir.

4) Aileler, çocuklarının devam ettiği okulu yeterince tanımamaktadırlar. Çocuklarının öğretmenini veya (varsa) okulun rehber öğretmenini ancak ender olarak yapılan veli toplantılarında, kısa görüşmelerde görmektedirler. Bu durum, öğrencinin doğal öğretmeni olan anne- babayı, çocuğun eğitiminin ve de öğretmenle birlikte çalışmanın dışına itmektedir. RAM'larda da durum buna benzerdir. Çoğunlukla ailenin çocuğu ile evde yapacağı etkinlikler konuşulmaktadır. Fakat bu, tek başına yetersiz kalmaktadır.

5) Çocuğun eğitiminde daha çok annenin sorumluluk alması, babanın nispeten ekonomik sorumluluklar üstlenmesi, aile içerisindeki manevi desteği, çocuk ilişkisini zayıflatmaktadır. Bu da zamanla annede yorgunluk, kendini yetersiz hissetme, babayı dışlama vb. duygular doğurmaktadır. Çoğu zaman da durum, eşlerin birbirlerini suçlamalarına varmakta, evlilikler sıkıntıya girmektedir.

6) Bir önyargı olarak özel eğitim çalışanları, bazı durumlarda da bizzat anne-babanın kendisi; ailelerin, özel eğitimden anlamadığını düşünmektedir. Böylece özel eğitimde önemli bir yeri olan anne-babanın çocuğun eğitimine katılımı, yetersiz düzeyde kalmaktadır.

7) Çoğu zaman da eğitimciler anne-babalarla çalışmak istemezler. Bunun birçok nedeni olabilir: Eğitimci çalışma konusunda kendisini ya da anne-babayı yetersiz görebilir, anne-babanın böyle bir işbirliğine isteksiz olduğunu düşünebilir, böyle bir işbirliğini gereksiz görebilir, zaman sıkıntısı olabilir.

8) Çocuklardaki sorun davranışların nedenini zayıf anne-babalığa ve sorunlu ailelere yöneltme eğilimi, ailelerle eğitimcilerin ilişkilerini zayıflatmaktadır.

9) Ailelere sağlanan sosyal, mali vb. destek yeterli değildir. Dolayısıyla aileler maddi olarak desteğe ihtiyaç duydukları için, çocuğun eğitimine katkı sunma çalışması- çabası, geri planda kalmaktadır.

10) Aileler çevreden/toplumdan yeterli desteği alamamakta hatta çoğu zaman dışlanmaktadır. Bu da çocuğa karşı olumsuz tepki geliştirme/reddetme duygularını doğurabilmektedir.

11) Aileler çocuklarının engel durumları (neleri, ne derece yapabilecekleri) hakkında sağlıklı bilgi elde edememektedirler. Konu ile ilgili olarak RAM'ların, hastanelerin, okulların, yeteri kadar işbirliği içinde olmamaları, ailelerin gereği kadar bilgilendirilmelerini güçleştirmektedir. Sağlık personelinin engelli çocuğa çok olumsuz ya da aşırı iyimser (gerçekçi olmayan) yaklaşması ise aile açısından çocuğu kabul etmede ve geliştirmede geri adımlar atılmasına neden olabilmektedir.

12) Ailelere yeterli psikolojik destek verilmemektedir.

13) Aile eğitimi ve toplumun bilinçlendirilmesi konusuna yasalarda yeteri kadar yer verilmemiştir.

14) Toplumdaki bireyler engellilere nasıl davranacaklarını ve onlara nasıl yardım edebileceklerini bilmemektedirler. Toplumda engellilere karşı gelişmiş olan duygu çoğunlukla 'acıma' dır ve bu konuda hangi kurum veya kuruluşlardan yardım-bilgi alınabileceği de bilinmemektedir. Özel eğitime muhtaç çocuklara ve ailelerine verilebilecek 'destek' konusu çoğu zaman bazı kesimlerce özellikle de "engelliler haftası"nda duygu sömürsü yapılarak- açındırılarak suistimal edilmektedir. Böylece toplum yanlış yönlendirilmekte ve daha çok kadercı bir bakış açısı geliştirilmektedir. Bu da insanları çözüm için mücadele etmekten uzaklaştırmaktadır.

15) Toplumda engellileri korumaya yönelik yeterli yaptırım olmadığı ve bilinç düzeyi geliştirilmediği için engellilerin birçoğu sokaklara terk edilmekte bu da her türlü istismara neden olmaktadır: Cinsel istismar, işgücü olarak kullanma, dilendirme.

16) Türkiye'de eğitim hakkının engellenmesi bağlamında büyük bölgesel farklılıklar göze çarpmaktadır. Engellilerin eğitiminde bu konu daha da çarpıcı bir tablo

sergilemektedir. Kırsalda yaşayan engelliler ve ailelerinin eğitimi konusunda karşılaşılan sorunlar çok daha fazladır. Zira kırsalda yaşayan birçok anne-babanın çocuğunu götürebileceği kurum, hastane, okul; kendisinin gidebileceği aile eğitim merkezi vb. yoktur. Anne-baba, yasalarda belirtilmiş olan eğitim-öğretim hakkı/eşitliği ilkesinden yararlanamamakta, çocuğunun eğitime ihtiyacı olduğunu bilmemektedir, sahip olduğu haklar konusunda bilgisiz kalmaktadır.

17) Anne-babalar toplumda ve bazı kurum-kuruluşlarda karşılaştıkları sorunları, engellemeleri nasıl ve nerede dile getirip çözebileceklerini bilmemektedirler.

### Ailelerin Eğitimi Konusunda Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öneriler

1) RAM'larda Aile Danışma Merkezleri kurulmalıdır. Bu merkezlerde anne-babalar çocuk gelişimi ve eğitimi, engelliler ve engel nedenleri konusunda hamilelik öncesi, sırası ve sonrasında eğitim programlarına alınmalı, var olan programlar geliştirilerek yaygınlaştırılmalı, ayrıca özel eğitim gerektiren bireylerin ailelerine, çocukların gelişimi ve eğitimi ile ilgili olarak eğitim verilmelidir. Örgün eğitim programında gençlere özel eğitim ile ilgili ders, seminer ve toplantılar düzenlenmelidir.

2) Engelli çocukların erken dönemde tanılanabilmesi için hastanelerde, ana-çocuk sağlığı merkezlerinde ve sağlık ocaklarında gelişim izleme birimleri kurulmalı, bu merkezlerde çocuk gelişimi ve eğitimcisi görevlendirilmelidir.

3) toplumu bilinçlendirmeye yönelik kararlar alacak model ve proje sorumlusu gruplar oluşturulmalıdır.

4) Engellilerin kendi yaşam öykülerini kendi ağızlarından görsel-işitsel yazılı basına aktarmaları ve öykülerinin basında yer alması sağlanmalıdır. Engellilerin yazdığı yazı, şiir, resim vb. eserlerin değişik yerlerde basılıp sergilenmesine olanak sağlanmalıdır. Özellikle yazılı medyanın büyük bir bölümünü oluşturan gazetelerin köşe yazarlarının özel eğitim konusunda aydınlatılması sağlanmalıdır.

5) Sinema sanatçılarını temsil eden kuruluşlarla bağlantıya geçilip toplumu bilinçlendirmeye yönelik kısa metrajlı filmlerin gösterime girmesi sağlanmalıdır.

6) Bütün televizyon kanallarına, günün en çok izlenen belli saatlerinde engellilere, engelli aileleri ile toplumu bilinçlendirmeye yönelik program yayınlama zorunluluğu getirilmelidir.

7) Konu ile ilgili olarak eğitim-öğretim yılının belirli tarihlerinde, tüm örgün eğitim okullarında topluma yönelik eğitim programları hazırlanıp uygulanmalıdır. Bu çalışmalarla ilgili olarak raporlar oluşturulup değerlendirilmek üzere "birim" lere gönderilmelidir.

8) Ailelerin ve toplumun bilinçlendirilmesi için öncelikli olarak eğitimcilere, idarecilere ve konu ile ilgisi olan tüm personele sistematik olarak eğitim verilmeli; güncel bilgiler ve gelişmeler aktarılmalıdır.

9) Büfe, durak ,kitabevi, sinema, tiyatro, çay evleri vb. herkesin rahatça ulaşabileceği yerlerde haftalık/ aylık (ücretsiz) bültenler, dergiler dağıtılmalıdır.

10) Kızılay, MEB, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü vb. kurumların düzenlediği gençlik kamplarına, engelli bireyler için de kontenjan sağlanmalıdır.

11) Engellilerin sendikalarda örgütlenmeleri desteklenmeli ve engellilik konusunda sendikalara yönelik eğitim çalışmaları, seminerler düzenlenmelidir.

### ENGELLİLERE YÖNELİK FİZİKSEL ÇEVRENİN DÜZENLENMESİ

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 25'inci maddesinin l'inci bendine göre: "Her şahsın gerek kendisi gerekse ailesi için yiyecek, giyim, mesken, tıbbi bakım, gerekli sosyal hizmetler dahil olmak üzere, sağlığını ve refahını temin edecek uygun bir hayat

seviyesine ve işsizlik, hastalık, sakatlık, dulluk, ihtiyarlık veya geçim imkanlarından iradesi dışında mahrum bırakacak diğer hallerde güvenliğe hakkı vardır”.

Bireyin toplum hayatının insanlara sunduğu olanak ve hizmetlerden yararlanabilmesi ve kendi hizmetini sunabilmesi, yani toplum hayatına tam katılabilmesi, ancak bireyin söz konusu faaliyetlerin gerçekleştiği mekanlara erişebilmesi ile mümkündür. Mekana ulaşmakta ve kullanmakta kısıtlılık ve kayıp halleri nedeni ile özel gereksinimleri olan engellilerin bu gereksinimlerini karşılamayan mekan, engellileri toplum hayatının dışına itmektedir. Bireyin, toplumsal faaliyetleri yerine getirmesine engel olmayan özrü, erişilebilirliği kısıtlı mekanlar nedeni ile bir engel haline gelmektedir. Dolayısıyla engellilerin toplum yaşantısına en az engelli olmayanlar ile eşit fırsatlarla katılabilmelerinin sağlanmasında mekansal düzenlemeler önemli yer tutmaktadır. Konutunda dahi yaşamakta zorlanan engelli bireyler, çeşitli fiziksel engeller nedeni ile erişilebilirliği sağlanamadığı için eğitim, sağlık, çalışma hayatı ve diğer birçok hizmetten yoksun bırakılmakta, dolayısıyla da kendi ekonomik bağımsızlığını kazanamamakta ve toplumda tüketici konumunda kalmaktadırlar.

Yalnız sağlıklı insan ihtiyaçlarına göre ve engellilerin gereksinimlerini göz önüne almadan tasarlanmış fiziksel çevreler sağlıklı kentsel çevreler oluşturmamaktadır. Türkiye’de bu konudaki düzenlemeler çok sınırlıdır; rampalar, tuvaletler, kamu toplu taşımacılığında sağlanan birkaç rahatlatıcı önlem, bazı konut projeleri vb.

### Engellilere Yönelik Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi Konusunda Karşılaşılan Sorunlar

- 1) Toplu taşımacılıkta engellilere yönelik düzenlemelerde bütüncül yaklaşımlar yerine bazı özel ve yetersiz çözümler getirilmektedir. Bozuk yüzeyli yollar, güvenlik tedbirleri alınmayan alt yapı çalışmaları, çok yüksek kaldırımlar, engellilerin kullanımına uygun olmayan telefon kulübe ve kabinleri, sesli ve görsel uyarıcılar olmadığı için engellilere hizmet edemeyen ulaşım sistem ve araçları, kent ulaşımı ve yaşamında yoğun olarak karşılaşılan engellerdir.
- 2) Bina giriş merdivenleri, dar koridor ve kapılar, tuvaletler, merdivenler, asansörler vb. engellilerin hareketlerini büyük ölçüde kısıtlamaktadır.
- 3) Sağlık ve eğitim yapıları, sosyal, kültürel ve ticari yapılar engellilerin kullanabileceği şekilde planlanmamıştır. Engelliler için ayrı okullar yapılması ise toplumsal ayrılmaya ve ayrımcılığa yol açan yanlış bir uygulamadır.

### Engellilere Yönelik Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesine İlişkin Çözüm Önerileri

- 1) Düzenlemelerin konut, kent merkezi, çalışma yerleri, resmi kurumlar, eğitim, sağlık, kültür, yeşil alanlar vb. teknik alt yapı kullanımının ve bunlar arasındaki yaya ve taşıt erişiminin, hem iç hem de dış mekanlarının, özel, yarı özel ve kamusal mekanları da kapsar biçimde kent bütünlüğünde ele alınması gerekmektedir.
- 2) Engellilerin de kullanımına uygun kapı genişlikleri, koridor, tuvalet, banyo ölçüleri, elektrik tesisatı, mutfak donatılarının ölçüleri gibi temel boyutlar tüm konutlarda sağlanmalıdır.
- 3) Çocuk oyun alanlarının düzenlenmesinde engelli çocukların gereksinimleri dikkate alınmalıdır.
- 4) Kaldırımlar, yaya geçitleri, duraklar, istasyonlar, otoparklar işaretleme vb; engellilerin kullanımına uygun ölçü ve nitelikte olmalıdır.
- 5) Karayolu, denizyolu, havayolu taşımacılığında kullanılan ulaşım araçları, durak, istasyon yerleri, otogarlar, havaalanları, iskeleler, limanlar ve konaklama tesisleri gibi diğer ulaşım sistemleri ile kesişim alanları engellilerin kullanımına uygun olmalıdır.

6) Engelli vatandaşların telekomünikasyon hizmetlerinden ve teknolojilerinden eşit şekilde yararlanmalarını sağlamak için hizmet ve teknolojilere erişim konularında yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

## ENGELLİLERDE MESLEKİ EĞİTİM VE İSTİHDAM

### Engellilerde Mesleki Eğitim

Mesleki eğitim, çocukluk döneminden başlayarak, ergenlik döneminin sonuna kadar şekillenen bir süreçtir. Eğitim bütünlüğü içerisinde engellilerin de diğer bireylerle birlikte mesleki eğitim olanağından yararlanmaları ve ekonomik bağımsızlıklarını kazanabilecek düzeyde yetiştirilmeleri, çağdaş toplumlar tarafından benimsenen ve kabul gören bir anlayıştır.

Özel eğitim gerektiren bireyler, doğumlarından itibaren yaşama süreci içerisinde çeşitli engellerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu engeller bireyin engelinden kaynaklandığı gibi, bireyi mesleğe hazırlayan uygun program ve projelerin olmayışından da kaynaklanabilmektedir. Bu bakımdan özel eğitim gerektiren bireylerin, engellerine uygun bir mesleğe yönlendirilmeleri ve okuldan işe geçişte uygun bir işe yerleştirilmeleri, yerleştirildikleri bu iş ortamlarında en üst performansa ulaşabilmeleri için mesleki hazırlık ve mesleğe hazırlık programlarından geçirilmesi gerekmektedir.

Türkiye'deki uygulamalara bakıldığında, henüz böyle uygulamaların olmadığı görülmektedir. Bundan dolayıdır ki, özel eğitim gerektiren bireylerin meslek sahibi olmaları ve bu doğrultuda engeline uygun bir işe yerleştirilmeleri güçleşmektedir. Öte yandan iş verenler de özel eğitim gerektiren bireyleri işe almaktan kaçınmaktadırlar.

### Türkiye'de Engelliler İçin Mesleki Eğitim Sağlayan Kurum ve Kuruluşlar

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde İşitme Engelliler Çok Programlı Liseleri, Ortopedik Engelliler Meslek Liseleri, zihinsel engellilere yönelik Mesleki Eğitim Merkezleri ve İş Eğitim Merkezlerinde özel eğitim gerektiren bireylere yönelik mesleki eğitim programları uygulanmaktadır. Bu kuruluşların mesleki eğitim faaliyetlerinden yararlanmak isteyen kişiler Ankara'daki kuruluşlar için Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğüne, illerdeki kuruluşlar için il Milli Eğitim Müdürlüklerine başvurabilmektedirler. Ayrıca Türkiye İş Kurumu ve MEB Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü engellilere yönelik meslek edindirme kursları düzenlemektedir.

Özel eğitim gerektiren öğrencilerin mesleki eğitimini yürüten kurumlarda personel, araç- gereç, donatım ve programlar açısından pek çok sorun yaşanmaktadır. Bu sorunlar öğrencilerin sağlıklı bir mesleki eğitimden geçerek, kendilerine uygun bir iş ve meslek edinmelerinin önünde engel oluşturmaktadır.

### Mesleki Eğitimde Yaşanan Sorunlar

İşitme ve ortopedik engellilere yönelik açılan meslek liselerinde ve normal meslek liselerinde kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin; hangi bölümlere yerleştirileceklerinin saptamasının iyi yapılmaması öğrencilerin zorlanmalarına ve başarısız olmalarına neden olabilmektedir.

Kültür dersleri açısından öğrencilerin üzerindeki ders yükünün ağır olması başarısız olmalarına ve mesleki derslerine yeterince yoğunlaşamamalarına neden olabilmektedir.

İşitme ve Ortopedik Engelliler Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin meslek liselerinden gelmiş olmamaları ve oradaki hızlı tempoya alışık olmamaları, özel eğitim gerektiren bireylerin özellikleriyle ilgili bilgi sahibi olmamaları öğretmen ve öğrenci açısından olumsuz sonuçlara yol açmaktadır.

Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin, ortaöğretime yerleştirilirken çoğunlukla genel liselerin tercih edilmesi, bu bireylere mesleki eğitim veren özel düzenlemelerin yapılmamış olması, bu öğrencilerin meslek kazanmaları için üniversiteyi kazanmak dışında bir seçenek kalmamasına neden olmaktadır.

Normal gelişim gösteren bireylerin devam ettiği meslek liselerine kaynaştırma eğitimine yerleştirilen özel eğitim gerektiren bireylere yönelik özel önlemler alınmaması ve kaynaştırma eğitiminin gereklerinin (özel eğitim uzmanı desteği, kaynak oda, özel-araç-gereç ve donatım, sınav sisteminin uyarlanması, BEP geliştirme v.b.) yerine getirilmemiş olması öğrencilerin okula uyum sağlayamama, başarısız olma ve başarısızlıklarından dolayı öğretmenler ve diğer öğrenciler tarafından kabul edilmeme, dışlanma sonuçlarını doğurmakta ve bu da özel eğitim gerektiren gençlerin duygusal ve davranışsal sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır.

Zihinsel engelli bireylerin mesleki eğitimlerini sağlayan mesleki eğitim merkezlerinde öğrencilerin bir yandan kültür derslerini alırken bir yandan da bir işyerine yerleştirilmeleri gerekmektedir. Ancak öğrencilerin işyerlerine yerleştirilmelerinde sorunlar yaşanmaktadır. Bu da meslek eğitiminin sağlıklı verilememesine yol açmaktadır.

İş eğitim merkezlerinde yapılan mesleki eğitim çalışmaları ise program, araç-gereç ve donatım yetersizliği nedeniyle sağlıklı yürümekte, günlük yaşamda çok işlevsel olamayan ve öğrencilerin herhangi bir işyerinde çalışmalarına olanak tanımayan beceriler öğretilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca bu merkezlerde işyerlerinden fason işler alınarak çalışma yürütüldüğü ve ürün çıkarılmak zorunda olduğu için, hızlı çalışması gereken işlerde yapamayan öğrenciler kimi zaman devre dışı bırakılarak işler öğretmenler ya da usta öğreticiler tarafından yetiştirilmekte ve bu durumda öğrenciler bu becerileri kazanamamaktadırlar. Ayrıca yapılan işlerden öğrencilere emekleri karşılığında bir ücret ödenmesi gerekirken bu ücretin ödenmesi konusunda da sıkıntılar yaşanmaktadır.

İşgücü piyasasında yer almak isteyen özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim düzeyleri çok düşük olduğu için, büyük bir oranının mesleki bilgi ve becerilerinin olmaması engellilerin istihdamında en büyük engeli oluşturmaktadır. Bu konudaki diğer engeller ise şunlardır:

1) Özel eğitim gerektiren bireylerin mesleki rehabilitasyonuna yönelik hizmetlerin yürütülmesi çok sayıda kurum ve kuruluş tarafından yapılmaya çalışıldığından bu kurumlar arasında gerekli koordinasyonun sağlanamaması.

2) Engel gruplarına, özel eğitim gerektiren bireylerin yer alacağı meslek gruplarına ve istihdam alanlarına yönelik istatistiksel çalışmaların yeterince yapılmaması.

3) Engellilere meslek kazandırmayı ve özel eğitim gerektiren bireyleri üretime katmayı amaçlayan mesleki rehabilitasyon gibi birimlerin bulunmaması.

4) Özel eğitim gerektiren bireylerin mesleki eğitimi sürdürebilmesi için, hangi mesleği yapabileceğine ilişkin mesleki rehabilitasyon ve mesleki danışmanlık hizmetlerinin yetersizliği.

5) Meslek birimlerindeki fiziki engeller ve eğitim araç-gereç yetersizliği.

6) Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimlerine devam ettikleri süreç içerisinde yakın çevredeki meslek kollarıyla işbirliği ve eşgüdüm içinde çalışamamaları.

### Mesleki Eğitimle İlgili Çözüm Önerileri

İşitme ve ortopedik engellilere yönelik açılan meslek liselerinde ve normal meslek liselerinde kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin; hangi bölümlere yerleştirileceklerinin iyi belirlenmesi ve rehberlik-danışmanlık hizmetlerine doğru bir şekilde yönlendirilmeleri gerekmektedir. Yerleştirme yapılan bireylerin izlenmesi ve değerlendirilmeleri gerekmektedir.

Kültür dersleri açısından öğrenciler üzerindeki ders yükü azaltılmalı, bunun yerine bireyin gelecekteki yaşamında yararlı olacağı düşünülen meslek derslerine ve uygulamalarına yer verilmelidir.

Diğer meslek liselerinden gelen öğretmenlerin engel gruplarına yönelik bilgi sahibi olmaları ve hizmet içi eğitimden geçirilmeleri sağlanmalıdır.

Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin ortaöğretime yerleştirilirken genel liselerin yanı sıra meslek liselerine de yönlendirilmelidir. Çünkü üniversiteyi kazanıp meslek sahibi olanların oranı oldukça azdır. Bazıları da sadece liseyi bitirip atıl işgücü olarak kalmaktadırlar. Meslek liselerine yerleştirilen bireyler için meslek liselerinde engellerine uygun her türlü düzenleme yapılmalı ve engellerine uygun bölümlere yönlendirilmelidirler.

Normal gelişim gösteren bireylerin devam ettiği meslek liselerine kaynaştırma eğitimine yerleştirilen özel eğitim gerektiren bireylere yönelik özel önlemler alınmalı ve kaynaştırma eğitiminin gerekleri (özel eğitim uzmanı desteği, kaynak oda, özel-araç-gereç ve donatım, sınav sisteminin uyarlanması, BEP geliştirme vb.) yerine getirilerek gerekli destek hizmetleri sağlanmalıdır.

Zihinsel engelli bireylerin, mesleki eğitimlerini sağlayan mesleki eğitim merkezlerinde öğrencilerin bir yandan kültür derslerini alırken bir yandan da bir işyerine yerleştirilmeleri gerekmektedir. Buna yönelik olanaklar yaratılarak uygulama iş alanları oluşturulmalıdır.

İş eğitim merkezlerinde yapılan mesleki eğitim çalışmaları ise program, araç-gereç ve donatım olanakları bakımından desteklenmeli ve günlük yaşamda işlevsel olan, öğrencilerin herhangi bir işyerinde çalışmalarına olanak tanıyan beceri ve davranışlar öğretilmelidir.

İşgücü piyasasında yer almak isteyen özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim düzeyleri yükseltilerek mesleki bilgi, beceriler kazandırılmalı ve gerekli istihdam alanları oluşturulmalıdır.

Özel eğitim gerektiren bireylerin, mesleki rehabilitasyonuna yönelik hizmetlerin yürütülmesi çok sayıda kurum ve kuruluş tarafından yapılmaya çalışıldığından bu kurumlar arasında gerekli koordinasyonun sağlanması ve bir eşgüdüm içinde çalışılması için işbirliği yapılması gerekmektedir.

Engel gruplarına, özel eğitim gerektiren bireylerin yer alacağı meslek gruplarına ve bu bireylerin istihdam edilebileceği alanlara yönelik istatistiksel çalışmalar yapılarak uygulamaya dönük adımlar atılmalıdır.

Engellilere meslek kazandırmayı ve özel eğitim gerektiren bireyleri üretime katmayı amaçlayan mesleki rehabilitasyon gibi birimler oluşturulmalıdır.

Meslek kollarındaki fiziki yapı düzenlenmeli ve eğitim, gerekli araç-gereç ve donatımlarla desteklenmelidir.

Engelli birey çalıştıracak meslek kollarının bilinçlendirilmesi, bu bireylerin istihdamına yönelik önemli bir anlayış eksikliğini ortadan kaldırmaya yönelik atılan bir adım olacaktır.

Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimlerine devam ettiği süreç içerisinde, eğitim veren kurum tarafından, yakın çevredeki iş olanakları taranmalı ve meslek kollarıyla işbirliği ve eşgüdüm içinde çalışarak gerekli iş olanakları yaratılmalıdır.

## Engellilerde İstihdam

Genel olarak 'engellilik' bireyin doğuştan ya da sonradan herhangi bir hastalık veya kaza sonucu, bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli

derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşamına uyum sağlayamaması ve günlük gereksinimlerini karşılamada güçlükler yaşaması olarak tanımlanabilir.

Bilindiği gibi sosyal bir hukuk devletinin başta gelen görevleri; bireylerin, engelli olsun ya da olmasın temel yaşam haklarını güvence altına almak ve kişiliğinin özgürce gelişmesine olanaklar sağlamaktır. Başka bir deyişle sağlık, beslenme, aile, gençlik, çocuk, eğitim, konut, istihdam, topluma uyum ve korunma, ulaşım, sosyal güvenlik gibi konularda engellilik ile ilgili politikalara daha özel olarak yer verilmesi sosyal devlet olmanın bir gereğidir.

Geçmişe baktığımızda, genel olarak engellilere yönelik sosyal yardım temelinde sadece bakım hizmetleri sunulduğunu görmekteyiz. Fakat bu durum bazı engellilerin kendilerini üretim dışı ve işe yaramaz hissetmelerine neden olmaktadır. Batıda, 19. yüzyılda engelliler için ilk hizmetlerin kurumsal bakım ve eğitime dayandığı görülmektedir. Bu durumun zamanla yetersiz olduğu ve istihdam konusunun da eşit derecede önemli olduğu fark edilmiştir. Bundan dolayı ilk olarak görme ve işitme engelliler için korumalı işyerlerinin açılmasına öncelik tanınmıştır.

Engellilerin toplumdan soyutlanmaması, başka bir deyişle sosyal ve psikolojik olarak destek olunması için, sağlam insanlara göre istihdam edilmeye daha çok ihtiyaçları olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Böylelikle hem çalışarak kazandığı para ile başkasına ihtiyaç duymayacak, hem de yetişkin bir birey olarak üretime katılma hakkına sahip olacaktır.

Sayıları ülke nüfusunun % 12.29'u oranında olan engellilerin, engelleri dışında kalan bedensel ve zihinsel yetenek ve becerilerini kullanamamaları, o ülke ekonomisine yük değil, her toplum için kaybedilmiş ekonomik değerler olarak görülmelidir. Engellilerin kendilerine uygun işlerde çalıştırılmaları sayesinde onların da emeğinden en az sağlam bireyler kadar yararlanmak mümkündür.

Engelli bireylerin, çalışarak kendileri ve bakmakla yükümlü oldukları bireylerin ihtiyaçlarını sağlamaları elbette ülke ekonomisine büyük bir katkı sağlayacaktır. Yukarıda genel olarak bahsedildiği gibi; engellilerin sosyal hukuk devleti anlayışı içerisinde en uygun şekilde istihdamlarının sağlanması gerekmektedir.

### Engellilerin İstihdamına İlişkin Sorunlar

Ülkemizde engellilerin yaşadığı en büyük sorunlardan birisi engellilerin istihdam hakları konusunda gerekli bilgilendirme çalışmalarının sağlıklı yapılmamasıdır. Dolayısıyla engelliler hangi işlerde çalışabilecekleri ve ne gibi haklara sahip oldukları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için var olan düzenlemelerin de işlevselliği kalmamaktadır. Engellilerin temel eğitim ve mesleki eğitim olanaklarından yeterince yararlanamamaları da yukarıda söz edilen sorunu artırmaktadır.

Var olan uygulamada sadece 50 ve daha fazla işçi çalıştıran iş yerlerinde belirlenmiş bir oranda engelli çalıştırma zorunluluğu getirilmiştir fakat Türkiye'de sadece büyük şehirlerde bu tür işyerleri olduğundan kırsal bölgelerdeki engelliler istihdam edilememektedir.

Özelleştirme uygulamaları konusunda ise engellilerin işyerlerinin kapatılması veya tasfiye edilmesi halleri dışında iş akitlerinin feshedilemeyeceği hükmüne rağmen bazen uygulamada bu düzenlemenin dikkate alınmadığı görülmektedir.

Mesleki yönlendirme ve yerleştirme hususunda bireylerin bireysel ve mesleki özellikleri dikkate alınmalıdır. Fakat ülkemizde bireylerin mesleğe yönlendirilmeleri konusunda gereken özen gösterilmemektedir. Dolayısıyla engelliler de sağlıklı bir yerleştirme yapılmadığından başarılı ve mutlu olamayacakları işlerde istihdam edilmek durumunda kalmaktadırlar. Bu durum da engelli bireyleri olumsuz etkilemektedir. Ayrıca mesleki eğitim kapsamında koruyucu işyerlerinin bulunmaması engellilerin sağlıklı koşullarda çalışmalarını olanaksız kılmaktadır. Bunların yanı sıra mesleki eğitim

kurumlarında engelliler için gerekli olabilecek fiziksel düzenlemeler yapılmamakta ve gerekli araç gereç donatımından yoksun kalmaktadırlar.

İş ve İşçi Bulma Kurumunun 2002-2003 verilerine göre ülkemizdeki engellilerin ancak % 13.47'si bir işe yerleştirilmiştir. Bu sonuçlar dikkate alındığında yasalarda varolan engelli çalıştırma zorunluluğuna başta devlet kuruluşları olmak üzere tam anlamıyla uyulmamaktadır. Engellilerin istihdamı konusunda yapılan denetimlerin yetersizliği de başlı başına bir sorun yaratmaktadır.

Engelli ve ailelerinin yaşadıkları bireysel ve sosyal sorunları genel olarak göz ardı edilmektedir. Ayrıca sosyal ve psikolojik destek hizmetleri sunulmadığından da gerek aile gerekse toplumsal açıdan ayrı bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

## Engellilerin İstihdamına İlişkin Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Engellilerin istihdamına yönelik var olan düzenlemelerin işlevselliğini artırmak için\* engellilerin hangi işlerde çalışabilecekleri ve ne gibi haklara sahip oldukları konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu bilgilendirme çalışmalarının başta MEB olmak üzere bütün kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum örgütleri ve medya kuruluşları aracılığıyla yapılması, yaygınlaştırılması ve engellilerin bu konuda belli bir bilince sahip olmaları amaçlanmalıdır.

Engelli işçi çalıştırma zorunluluğu olan 50 ve daha fazla işçi çalıştıran işyerlerinde çalışma koşullarının ülkenin ekonomik ve bölgesel koşulları göz önünde tutularak, yeniden düzenlemeler yapılmalı ve bu sayı daha aşağıya çekilmelidir.

Son yıllarda mesleki yöneltme ve yerleştirme hizmetleri önemli hale gelmiştir. Fakat bu çalışmalar engellileri tam anlamıyla kapsamamaktadır. İlgili kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen kurslarda, engellinin varolan yetenekleri doğrultusunda iş olanakları sunulmalı ve mesleğe uyumlarının sağlanması konusunda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Gerek eğitim kurumları gerekse, İş Kurumunun bu kapsamda yaptıkları çalışmalarda işe yerleştirilen engelli sayısında ve engel türlerinin çeşitliliği konusunda gerekli düzenlemeleri yapmaları gerekmektedir. Yapılan bu düzenlemelerin de uygulamaya yansıtılması beklenmektedir. Ayrıca bu kurslarda görevlendirilecek personelin gerekli hizmetiçi eğitimlerden geçirilmesi gerekmektedir.

Engelli bireylerin mesleki eğitim sonucunda aldıkları okul diplomalarında bireyin engel grubu, aldığı mesleki eğitim ve branşı ile mesleki beceri düzeyleri belirtilmeli bunun için gerekli olacak yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Mesleki eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde üretime yönelik eğitim ortamlarının piyasaya açılabilir nitelikteki iş merkezlerinin düzenlenmesi gerekmektedir.

## ÖZEL EĞİTİMDE PERSONEL VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Çağdaşlaşmanın önemli ölçütlerinden biri de bireye yetenek ve kapasitesi doğrultusunda eğitim vermektir. Eğitim her bireyin doğal gereksinimi ve hakkıdır. Hiçbir insan bu haktan yoksun bırakılamaz. Her insan temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmış eğitim ortamlarından yararlanabilmelidir. Yapı, görevler, gelişim ve çevre özellikleri yönünden diğerlerinden farklılığı olan özel eğitime gereksinim duyan bireylerin de öğrenme gereksinimleri özel bir yöntem gerektirmektedir. Bu nedenle her türlü özel eğitime gereksinim duyan bireyin eğitime erişebilmesinde eşitlik sağlanması için atılacak adımlar eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

Genç bir nüfusa sahip olan Türkiye'de özel eğitime gereksinim duyan bireylerin ancak % 1,4'üne eğitim hizmeti sağlanabilmektedir. Bu nedenle özel eğitim hizmetlerinin istenilen düzeyde yaygınlaştırılması için çok çeşitli uzmanlıklara, koordine ve ekip çalışmasına, özel hazırlanmış programa, özel araç gereç ve uygun eğitim ortamlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu özellikler özel eğitimi geliştirmeyi amaçlayan her türlü strateji açısından önem taşımaktadır. Ancak Türkiye'de bu insanları sorumluluklarına

hazırlayıcı uzmanlaşmış personel ve eğitim olanakları yeterince sağlanamamaktadır (Akçamete, 1998).

Özel eğitim alanında hizmet veren personel ve öğretmenleri; destek hizmet personeli (odyolog, fizyoterapist, psikolog, rehberlik ve psikolojik danışman, dil ve konuşma terapisti, doktor, hemşire, çocuk gelişim uzmanı, sosyal hizmet uzmanı, usta öğretici), özel eğitim öğretmeni ve yardımcı hizmet personeli (hizmetli, memur, aşçı vb.) olarak tanımlayabiliriz.

Üniversitelerin özel eğitim bölümleri hariç, öğretmen yetiştiren programları incelendiğinde, özel eğitim alanına dair herhangi bir dersin olmadığı açıkça görülmektedir. Fakat son dönemlerde bazı üniversitelerin okulöncesi ve sınıf öğretmenliği programlarda tek dönemlik özel eğitime giriş dersinin konulduğu (ya da seçmeli olduğu) bilinmektedir.

Türkiye'de özel eğitim öğretmeni başına ortalama 49; rehber öğretmen başına 1031 öğrenci düşmektedir. Oysa hemen, hemen her bir öğretmene en fazla 3 öğrenci düşmelidir ki, eğitimdeki verimlilik artışında belli bir mesafe alınsın. Her kaynaştırma sınıflarına, ortalama 2 kaynaştırma öğrencisi düşmekte. Her alt özel sınıfa (özel eğitim sınıfları) ortalama 11 öğrenci düşmektedir. Her özel eğitim okuluna ortalama 40 öğrenci düşmektedir. Görüldüğü gibi bu oranlar oldukça farklı ve öğrenci, öğretmen, derslik açısından değerlendirildiğinde çok fazla ve yeterli olmamaktadır. Ayrıca unutulmaması gereken bir nokta ise, bu oranlar (işitme, zihin, görme vb. gibi) tüm özel eğitim alanları için verilmiştir.

Engel gruplarının bulunduğu her okulda farklı uygulamalarla karşılaşıldığı görülmektedir. Örneğin bir okulda 50 öğrenci varken, yeterli derslikle ve uygulama mekanları yokken bir başka okulda 220 öğrenci olabiliyor veya derslikleri, laboratuvar, sosyal tesis ve diğer imkanlarının yeterli olmadığı görülmektedir. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin ihtiyaç duyduğu tüm imkanlar (personel, sosyal tesis vb.) olabildiğince her okul, personel ve dersliklerine eşit oranda yansıtılmalıdır.

Buradaki oranlardan çıkan bir diğer çarpıcı sonuç ise her bir okula ortalama 6 öğretmen düşmektedir (sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, branş ve rehber öğretmen vb.). Görüldüğü gibi her okul için 6 öğretmen, çok komik bir rakam olarak karşımıza çıkmakta. Akla şöyle bir soru gelebilir belki, peki bu okullardaki öğretmen açığı nasıl giderilmektedir? Bu okullardaki öğretmen açığı sınıf öğretmenlerinden veya depo öğretmen olarak tabir edilen norm fazlası öğretmenlerden temin edilmektedir.

1985 yılından bugüne kadar değişik üniversitelerin Özel Eğitim Bölümlerinden (Anadolu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, 19 Mayıs Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi) yaklaşık olarak 2520 özel eğitim öğretmeni mezun olmuştur (www.yok.aov.tr). Oysa 55.700 öğrenciye hizmet verebilmek için ortalama öğretmen sayısının 15.000'nin üzerinde olması gerekmektedir. 2002-2003 verilere göre toplam öğretmen sayısı ancak 3.786'dır. Bunların içinde branşı özel eğitim olan öğretmenlerin sayısı ise 1.146'dır.

2002-2003 yılı verilerine göre MEB bünyesinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sayısı 1146'dır. Bu verilere göre devlet okullarında mezunların yarıdan azı görev almaktadır. Geri kalan kısmın büyük bir çoğunluğu özel okullarda görev almakta, bir kısmı da bu alanda hizmet vermemektedir. Devlet kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, özel eğitim merkezlerine akışlarını engellemek için; özlük haklarının yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Ek ders ücretlerinin % 25'ten, % 50'ye çıkarılması; Özel eğitim kurumlarına destek veren kurumlarda çalışan (RAM, Özürlüler İdaresi, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü vb.) özel eğitim öğretmenlerinin de bu düzenlemelerden yararlandırılması; tazminat oranları ve hizmet göstergelerinin artırılması; üç yıl olan derece terfilerinin iki yıla indirgenmesi; ilk göreve başlamada 7/1'den başlanması; erken emeklilik hakkının verilmesi; özel eğitim gerektiren bireylerin yararlandığı sosyal-kültürel olanaklardan özel eğitim çalışanlarının da

yararlanması; yapılması gereken düzenlemelerdir.

Üniversitelerin özel eğitim bölümlerinden her yıl ortalama 460 öğrenci mezun olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında artan öğretmen açığının kapanabilmesi olanaklı değildir.

#### Özel Eğitim Alanında Personel ve Öğretmen Yetiştirmesine Yönelik Sorun ve Çözüm Önerileri

1) Öğretmen olarak yetişecek stajyer öğrencilerin uygulamalarındaki eksiklikler ve yetersizlikler. Öğretmen olarak yetişen öğrenciler sadece son sınıfa geldiklerinde uygulama yapmaktadırlar. Oysa bu durum alanda yetişecek öğretmen adaylarının yeterince bölümü tanıyamamasına ve bununla birlikte öğretmenlik yapacağı engel gruplarını yeterince tanıma fırsatı bulamamasına neden olmaktadır. Bununla birlikte uygulamalara tüm eğitim-öğretim süresince yer verilmelidir. En azından bu uygulamalarda akademisyenler tarafından verilen ödevlerin okullardaki özel eğitim gerektiren bireylerle etkileşim içinde yapılması, bu çalışmalara yönelik kontrol ve dönüt sistemi oluşturulmalıdır. Olabildiğince üniversite içinde uygulamaya dönük ve tanıtıcı eğitim seminerleri düzenlenmesi gerekmektedir. Bu uygulamaları ele alarak üniversitenin bünyesinde özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim gördüğü bir okul ya da bir birim oluşturulmalı. Öğrenciler üniversiteye gelişlerinin ilk yıllarından itibaren buralarda uygulamaya dönük eğitim almalı ve sonra MEB'deki okullarda uygulamalara katılmaları sağlanmalıdır.

2) Alan için gerekli olan derslerin azlığı ve yetersizliği. Üniversitelerin özel eğitim öğretmeni yetiştiren programları incelendiğinde, derslerin öğretmen yetiştiren programlar için yeterli olmadığı görülmektedir.

Özellikle özel eğitim öğretmeni olarak mezun olacak bireylerin çok yönlü, donanımlı, pedagojiyi iyi bilen, edebi alt yapısı olan, sanatta hünerli olmaları, alanlarında kendini yetiştirmiş bireyler olarak mezun olmaları gerekmektedir. Çünkü bu öğretmenlerin hizmet verdikleri kurumlardaki öğrenciler diğer öğrencilerden ilgi, gereksinim, duyarlılık, fiziksel, duyu, zihinsel, vb. bir çok yönden farklı bir gereksinim içindedirler.

Mevcut derslerin yanında Dil-Kültür, İnsan Hakları, Psikoloji, Sosyoloji, Felsefe, Ekonomi, Güzel Sanatlar, Özel Eğitimde Yasa ve Yönetmelikler, Sanat ve Eğitim, Türk Eğitim Tarihi, Rehberlik, İstatistik, Özel Eğitimde Tanı ve Değerlendirme, Öğrenme Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Özel Eğitimde Erken Eğitim, Araştırma Yöntemleri, Eğitim Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme, Engellilerin İş Eğitimi, İşe Yerleştirme ve İzleme, Çocuk Hakları gibi derslerin de ders programlarında yer alması bu alanda yetişecek öğretmenlerin kapsamlı bir eğitim almalarını sağlayacaktır.

3) Üniversitedeki bölümlerin ve kaynakların azlığı. Özel eğitim alanı son yıllarda hızla gelişme gösteren bir alan olmuştur. Türkiye'de de değişik üniversitelerde hızlı bir şekilde özel eğitim bölümleri açılmaktadır. Fakat bu durum özel eğitimci ihtiyacının karşılanmasında yeterli değildir. Yeterli olmadığı gibi akademik personelin azlığı, donanımsız öğretmen yetiştirilmesi, kaynak sıkıntısı, materyal, mekan vb. sıkıntıları da beraberinde getirmektedir.

Bölümler açılırken, bölüm için gerekli olan laboratuvar, kaynak oda uygulama sahaları vb. mekan ve etkinlikler planlandıktan ve bu ihtiyaçları karşıladıktan sonra açılmalıdır. Aynı zamanda değişik üniversitelerde bu bölümlerin yaygınlaştırılmaları sağlanmalıdır.

4) Özel eğitim alanı için hizmet veren, görev alan meslek gruplarının, alan uzmanlığının olmaması ve akademik yetersizlikleri. Özel eğitim alanında özel eğitim öğretmenlerinin yanında destek hizmet personeli de hizmet vermektedir. Bu alana hizmet veren destek hizmet personeli yetiştiren programlara baktığımızda özel eğitim dersleri, ya nitelik ve nicelik olarak yetersiz ya da hiç yoktur. Bu durum da alanda hizmet verecek

personelin özel eğitim alanını tanımadan, yöntemlerini bilmeden ve engel gruplarını tanımadan yetişmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla özel eğitim kurumlarında görev aldıklarında ise ya başarısız, ya yetersiz, ya da çok yavaş bir şekilde gelişme göstermelerine neden olmaktadır.

Özel eğitim kurumlarında görev alan destek hizmet personellerini yetiştiren programların içeriği (dersleri) yeniden gözden geçirilerek özel eğitim dersleri, yöntemleri ve engel grupları gibi, derslerin konulması sağlanmalıdır. En azından hizmet içi eğitimlere alınarak desteklenmelidirler.

5) Alan dışı bölümlerden mezun olanların atanması. Artan nüfus ve bu nüfus içindeki özel eğitim gerektiren bireylerin oranının fazla oluşu nedeniyle özel eğitim alanında ciddi anlamda personel ve öğretmen sıkıntısı yaşanmaktadır. Bu açığın kapanabilmesine yönelik olarak hemen hemen her yıl alan dışı programlardan mezun olan bireylerin atamaları yapılmaktadır. Bu programlar çoğunlukla eğitim bilimleri alanı içinde yer alan program geliştirme, ölçme ve değerlendirme; sınıf öğretmenliği, sosyoloji vb. alanlarından oluşmakta. Bu atamalar belli oranlarda açığı kapatmaktadır; fakat, şu da bir gerçektir ki özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitimlerine verilen önem ve eğitimin niteliği giderek zayıflamaktadır. Öyle ki, özel eğitim alanında yetişen öğretmenler 4 yıl boyunca bu alan ile ilgili gerekli donanımları alarak mezun olmaktadır. Diğer alanlardan atamaları yapılan öğretmenler ise hemen hemen özel eğitim alanıyla ilgili hiç bir şey bilmemekte ve bu alan ile, ancak atandıklarında tanışmaktadırlar. Dolayısıyla özel eğitime gereksinim duyan bireyler ile ilk karşılaştığında bir hayal kırıklığı, duygusal çöküntü, bir karmaşa, pişmanlık, ne öğreteceğini, nasıl öğreteceğini ve ne yapacağını bilmemek gibi karmaşık bir durum içinde bulabilmektedirler kendilerini. Bilindiği gibi özel eğitime gereksinim duyan bireyler ilgi, ihtiyaç, duygu, fiziksel, zihinsel özellikleri, akademik ve psikolojik ihtiyaçları bakımından bir çok yönden diğer bireylerden farklı konumdadırlar. Sosyal yaşamda kendilerine yer bulmaları, okulda öğrendikleri bilgi, beceri ve sosyalizasyonla olmaktadır.

Ayrıca son yıllarda şehir merkezlerine atanmak maksadıyla özel eğitim alanında hizmet vermek isteyen sınıf öğretmenleri için açılan hizmet içi seminerleri vardır. Maalesef bu seminerler çoğu zaman merkezlerde görev yapmak adına bir basamak olarak kullanılmakta ve bu seminerlerde iki haftalık veya bir aylık eğitimle öğretmenlere özel eğitim sertifikası verilmektedir. Böylece bu sertifikayla bu okullara atanarak merkezi bölgelerde ve aynı zamanda bu sertifikayla "özel" özel eğitim kurumlarında görev yapmaktadırlar.

Burada çözüm olarak şu düşünülmeli, açık fazla, her yıl bu açıkla farklı alanlardan mezun olan öğretmenlerle kapatıldığına göre, öyleyse özel eğitim bölümleri genişletilmeli buralara akademik personel yetiştirilmeli ve programların kontenjanları artırılmalıdır. Aslında soru ve sorunların çözümü oldukça açıktır; farklı alanlardan atama yapılmamalı veya yapılıyorsa ciddi, kapsamlı ve sürekliliği olan bir eğitimden geçirilmelidirler.

6) Alanda yetişmiş uzman personelin teftişinde yaşanan sorunlar. Alan uzmanı müfettişlerin olmayışı ya da az oluşu, alanda hizmet veren personelin yeterince iyi teftiş edilememesine, eğitim hizmetlerinin giderek aksamasına ve niteliğin düşmesine neden olmaktadır.

Bunun için de, alan uzmanı müfettişlerin yetişmesinin önü açılmalı veya bu alanda hizmet verecek müfettişlerin hizmet içi eğitimden geçirilerek gerekli donanıma kavuşturulması sağlanmalıdır. Özel eğitim alanında hizmet verecek müfettişlerin yüksek lisans ve doktora yapmaları teşvik edilmelidir.

## ÖZEL EĞİTİMDE FİNANSMAN VE "ÖZEL" ÖZEL EĞİTİM KURUMLARI

Türkiye'de özel eğitim gerektiren bireylerin haklarının korunması anayasal bir yükümlülüktür. Anayasanın 42. maddesinde 'Devlet durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır', 50. maddesinde 'Bedeni ve ruhi

yetersizliği olanlar çalışma şartları bakımından özel olarak korunurlar', 61. maddesinde ise 'Devlet, sakatların korunmalarını ve toplum hayatına intibaklarını sağlayıcı tedbirleri alır. Bu amaçla gerekli teşkilat ve tesisleri kurar veya kurdurur.' hükümleri yer almaktadır. Anayasa maddelerinden de anlaşılacağı gibi, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumsal yaşama uyumunu sağlamak üzere Devletçe alınması gereken tedbirlere vurgu yapılmaktadır.

Anayasada yer alan bu temel ilkeler yanında pek çok yasa, yönetmelik ve tüzük aracılığıyla zrllerin tıbbi bakım, rehabilitasyon, eğitim, sağlık, sosyal yaşam gibi temel alanlarda yaşadıkları sorunların giderilmesine yönelik çeşitli tedbirler alınmıştır.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 1993 yılında kabul edilen "zrl Kişiler için Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kurallardın 17. maddesinde "Devletler, zel eğitimle ilgili konularda ulusal bir ilgi konusu olarak hizmet vermek için ulusal koordinasyon kurumlarının kurulması ve güçlendirilmesi ile yükümlüdür. Bunlar sürekli olmalıdır, hem uygun idari hem de yasal düzenlemeye dayandırılmalı, karar alma kapasiteleri ile ilgili olarak sorumluluklarını yerine getirmek için yeterli özerklik ve kaynaklarla donatılmalı, Devletin en st düzeyine kadar ulaşmalıdır. Özel eğitimle ilgili olarak hizmet veren özel ve kamu kuruluşları temsilcilerinin biraraya gelmesi, sektörler arası ve disiplinler arası bir oluşum sağlanmalıdır." ifadesi yer almaktadır.

Özel eğitim gerektiren bireyler, ülkenin içinde bulunduğu genel ekonomik ve toplumsal koşullardan olumsuz biçimde etkilenerak paylarına düşeni daha fazla işsizlik, daha fazla mesleksizlik, daha fazla eğitimsizlik, daha fazla yoksulluk, daha az gelir, daha az sağlık, daha düşük yaşam standardı olarak almaktadır. Özel eğitim gerektiren bireyleri liberal ekonomi politikalarına, serbest piyasa ekonomisinin insafına terketmek en hafif ifadeyle onların yaşamlarını gerçekleştirirken önlerine yeni engellerin konulması, piyasa ekonomisinin dayattığı zorlu rekabet ortamında savunmasız bırakılmaları, engelliler açısından zaten mevcut olan eşitsizliğin daha fazla derinleşmesi anlamına gelmektedir (Okur, 2001).

1980'den günümüze kadar uygulanan neo liberal politikalar Türkiye'de eğitim sisteminin özelleştirilmesi ve devlet okullarının ticarileştirilmesinin yolunu açmıştır. Neo-liberal politikalarının eğitim alanına taşınması ve yayılmasında uluslararası ticaret ve yatırım anlaşmaları; IMF, Dünya Bankası, Dünya Ticaret rgt gibi uluslararası kuruluşlar ve Avrupa Birliği gibi bölgesel örgütlenmeler önemli rol oynamaktadır. "Neo liberal politika, Dünya Ticaret rgt'nün GATS adlı hizmet ticaretini küresel serbest ticaret konusu haline getirmeyi amaçlayan anlaşmasıyla sağlama alınmakta, Avrupa Birliği bu doğrultuda politikaları teşvik etmekte, OECD bunun nasıl yönetilebileceğine ilişkin reçeteler geliştirmekte, Dünya Bankası uygulama için krediler açmaktadır." (Keskin, 2003).

Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimi ile ilgili göstergeler incelendiğinde, engellilerin en temel hakları olan eğitim görme hakkından gereği kadar yararlanamadıkları görülecektir. Kamu tarafından verilen özel eğitim hizmetlerinin yeterince yaygınlaşmamış olduğu görülmektedir (Okur, 2001). GATS'a imza koymuş bir devletin, kamusal eğitimi yaygınlaştırılması da beklenmemelidir.

Özürlü nüfusun okuryazarlık durumu incelendiğinde, altı ve daha yukarı yaştaki kişilerden okuma yazma bilmeyenlerin oranı ortopedik; görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel zrllerde % 36.33 iken süreğen hastalığı olanlarda % 24.81 olduğu görülmektedir. Toplam nüfus için bu oran % 12.94'tür. Ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel zrllerde okuma yazma bilmeyenlerin oranı hem toplam nüfustan, hem de süreğen hastalığı olanlardan daha yüksektir. Toplam nüfus içerisinde her on kişiden yaklaşık bir kişi okuma yazma bilmemekte iken bu süreğen hastalığı olanlarda iki kişiye ve ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel zrl olanlarda da dört kişiye çıkmaktadır.

Okuma yazma bilmeyenlerin oranı cinsiyet bazında ele alındığında, toplam nüfus, ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel zrl olan nüfus ve süreğen hastalığı olan nüfusun her unde de cinsiyetler arasında farklılık gözlenmektedir. Ortopedik,

görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel özürli erkeklerde okuma yazma bilmeyenlerin oranı % 28.14, kadınlarda % 48.01 iken süreğen hastalığı olanlarda okuma yazma bilmeyenlerin oranı erkeklerde % 9.78, kadınlarda ise % 35.04'tür. Toplam nüfusta okuma yazma bilmeyenlerin oranı erkeklerde % 6.89, kadınlarda ise % 18.83'tür. Her üç nüfus grubunda da okuma yazma bilmeyen kadınların oranı erkeklerden daha yüksektir.

25 ve daha yukarı yaştaki özürli kişiler içinde tamamlanmış eğitim düzeyine göre ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel özürliülerde okuma yazma bilmeyenlerin oranı % 36.37 ile süreğen hastalığı olanlardan (% 26.64) ve toplam nüfustan (% 5.5 ) daha yüksektir. Ortopedik, görme, işitme dil ve konuşma ile zihinsel özürli olanlarda tüm eğitim düzeylerinde kentteki oranlar kırdan, erkeklerin oranları ise kadınlardan daha yüksektir. Süreğen hastalığı olanlarda ilkokul mezunu olanların oranı kırdan daha yüksek iken ortaokul, lise ve yüksek öğretim mezunu olanların oranı kentte daha yüksektir. (Türkiye Özürliüler Araştırması, 2002).

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim hizmetlerinden yararlanma oranı 6 Haziran 1997'de yürürlüğe giren 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname hükümleri gereği kaynaştırma programına ağırlık verilmesiyle bir miktar artış göstermiş olmasına karşın okullaşma oranının çok düşük olduğu görülmektedir. Anayasal bir hak olan eğitim, özel eğitim gereksinimi olan çocuklara ulaştırılmamaktadır.

Bütçeden özel eğitime ayrılan payın yetersiz olması, özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve nitelikli hale getirilmesini önemli oranda engellemektedir. 1993-1995 yılları arasında MEB bütçesi konsolide bütçenin yaklaşık % 10.11'ini oluştururken; Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün bütçesi bu oranın ancak binde 75'i civarındadır. 1995 yılından itibaren MEB bütçesi genel bütçenin ancak % 7'sini alırken Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün bütçesi binde 65'ler civarına gerilemiştir. MEB bütçesi 2002 yılında % 7.60, 2003 yılında % 6.93 ve 2004 yılında % 8.58 olurken Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün bütçeden aldığı pay ise 2002'de binde 76, 2003 yılında binde 82 ve 2004 yılında % 1.1'de kalmıştır.

Bütçeden eğitime ayrılan payın azaltılması son yıllarda eğitimin paralı hale getirilmesi amaçlı bir yaklaşımın sonucudur. GATS gereği kamu hizmeti olan eğitim ve sağlığın özel kurumlara devredilmesi planlanmış ve bunun sonucu olarak Personel Reformu Yasa Tasarısı, Yerel Yönetim Yasa Tasarısı ve TKY uygulamaları ile eğitimin özelleştirilmesi hayata geçirilmeye çalışılmaktadır.

Özel eğitimde aslında fiilen bir özelleştirme gerçekleşmiştir. Son verilere göre ülke genelinde yaklaşık 450 "özel" özel eğitim kurumu açılmıştır. Bu kurumların öncelikli "müşterisi" SSK ve Emekli Sandığına bağlı çalışanların çocuklarıdır. Sosyal güvenlik kurumları öğretici başına Ekim 2004 itibarıyla ayda 300 milyon TL "eğitim gelişim yardımı" adı altında "özel" özel eğitim kurumlarına para ödemektedir. Kendi özel eğitim okullarına yeterince kaynak ayırmayan anlayış, özel kurumlara bol keseden para vermektedir. Üstelik bu kurumların verdikleri eğitimin süresi ve niteliği şehirden şehre, kurumdan kuruma değişebilmektedir. Örneğin Uşak'taki "özel" özel eğitim kurumlarında haftada 5 gün özel gereksinimli çocuklara eğitim verilirken, Ankara'da haftada 2 gün eğitim verebilmektedirler. Yine haftada 2 gün verilen eğitim yetersiz görüldüğünden velilerden ek ücret alarak ek ders vermeyi sürdürmektedirler.

Bu konudaki bir diğer sorun ise eğitim gelişim yardımı alanların devam ettiği "özel" özel eğitim kurumlarının nitelik olarak değil, yalnızca sayısal açıdan bir artış göstermiş olmasıdır (Okur, 2001). Bu kuruluşlar salt kar elde etmek amacıyla kurulmuş "denetimsiz" kuruluşlar haline gelmiştir.

Engelliliğin önlenmesi de aslında finansal bir sorundur. Engelliliğin nedenleri incelendiğinde, DİE ve Özürliüler İdaresi Başkanlığı tarafından 2002 yılında yapılan araştırmaya göre, doğuştan olan özürün nedeni % 50 oranında belirlenmektedir. İkinci olarak doğum sırasında yaşanan sorunlar olarak belirlenmiştir. Sonradan engelli olanların engel nedenleri incelendiğinde, kaza ve hastalık nedeniyle engelli olanların oranı tüm engel türlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Gerekli eğitim ve sağlık yardımını

almayan yurttaşlar engellilikten korunmak için gereksinim duydukları hizmetlerden yararlanamadıkları için engellilik nlenememekte, bu denli (% 12,29) yüksek oranda bulunmaktadır.

#### neriler

- 1) Eğitim hakkından bütün yurttaşların eşit şekilde yararlanması sağlanmalıdır.
- 2) Engelliliğin nlenmesi için gerekli olan eğitim çalışmaları yaygın eğitim olanakları da kullanılarak yapılmalıdır.
- 3) Sağlık hizmetleri tüm halk için parasız olmalıdır.
- 4) Btçeden eğitime dolayısıyla özel eğitime daha fazla pay ayrılmalıdır.
- 5) zel eğitim gerektiren bireylerin istihdamı için gerekli önlemler alınmalıdır.
- 6) "zel" zel eğitim kurumlarına ayrılan kaynaklar Devlet okullarına yönlendirilmeli, özel eğitim Devlet eliyle sağlıklı bir şekilde yürütülmelidir.
- 7) zel eğitim öğrencileri de taşımalı ilköğretim yönergesi kapsamı içine alınarak, ulaşımları ve beslenmeleri ücretsiz sağlanmalıdır.
- 8) niversitelerin özel eğitim mezunlarının Devlet okullarında istihdamı için özendirici önlemler alınmalıdır.

## KAYNAKÇA

- 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.  
MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- AKÇAMETE, G. "Türkiyede Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme ile İlgili Sorunlar ve Çözüm  
AKÇAMETE, G. A.Ü.Özel Eğitim Bölümü Kurulmasına İlişkin Rapor, Ankara, 1998.
- Akman, Hakan. Kitle Siyasal İlişkileri Açısından Küreselleşme ve Karşıtları,  
(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2003
- Akyüz, Emine, Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin  
Korunması, MEB Yayınları, No:3395, Ankara, 2000
- AKYÜZ, Emine- "Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim  
Hakkı" Milli Eğitim Dergisi, 151, 2001
- ALTAN, Ö.Z (1976). *Sakatlar ve Türkiye'de Çalışma Sorunları*. Eskişehir: A.Ü. İktisadi ve  
İdari Bilimler Akademisi Yayınları, No: 146/90.
- ALTUNYA, Niyazi. *Eğitim Sorunumuza Kuşbakışı*, Ankara, 1997.
- ATAMAN, A. Kaynaştırmada Sınıf Öğretmenlerinin rolleri ve Yetiştirme alanları XI. Ulusal  
Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, 2001.
- ATAY, Mesude. (1995). *Özürü Çocukların Normal Yaşıtları İle Birlikte Eğitim  
Aldıkları Kaynaştırma Programlarına Karşı Öğretmen Tutumları Üzerine Bir  
İnceleme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış  
Doktora Tezi).
- AVCI, Neslihan. (1998). Entegrasyon ve Entegre Sınıf Öğretmeni. *Destek*, 1:1, 20-24
- AVCI, Neslihan. (1999). "Normal sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklar ve  
kaynaştırılmalarına ilişkin tutumlarını ve yeterliliklerini değiştirme de farklı  
eğitim tekniklerinin etkisinin araştırılması." Ankara: Hacettepe Üniversitesi  
(Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Avrupa Sosyal Şartının Onaylanmasının Uygun Bulunduğuna Dair 3581 Sayılı Kanun  
RG.16.07.89. 20215
- Aydoğanoğlu, Erkan, (2003), Eğitimde Toplam Kalite gerçeği, Eğitim Sen Yayınları,  
Ankara.
- Baştaymaz, Tahir. 6-15 Yaş Grubu Bursa'da Çalışan Çocuklar Üzerine Bir Araştırma,  
Friedrich Ebert Vakfı, İstanbul, 1990
- BATU, Sema. (1998). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek  
Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş Ve Önerileri*.  
Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora  
Tezi).
- Birgün Gazetesi. 23.04.2004
- Birinci Özürü Şûrası: Çağdaş Toplum, Yaşam ve Özürü, 29 Kasım- 02 Aralık 1999,  
Ankara.
- Büyük Larousse. Büyük Larousse Ansiklopedisi, Cilt 6, Milliyet Gazetecilik, İstanbul, 1986
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, RG:27.01.1995,22184
- Devlet Personel Başkanlığı 'Özürülerle İlgili İstatistiksel Bilgiler', 2003, Ankara.
- DİE ve ÖİB Türkiye Özürü Araştırması, Ankara, 2002.
- DİE. Çocuk İşgücü Anketi, 1994
- DİE. Hane Halkı Gelir Dağılımı Anketi, 1994

- Duyar, İzzet., Özener, Barış. Çocuk İşçiler-Çarpık Gelişen Bedenler, Ütopya Yayınları, Ankara, 2003
- ENÇ, Mitat. Görme Özürlülerin eğitim sorunları, "beş körler okulunda durum değerlendirme incelemesi" Ankara: (Yayınlanmamış Prof. Tezi).
- Engelliler İçin Ülke Raporu 1995- 2000. T.C. Başbakanlık Engelliler İdaresi Başkanlığı, 2001.
- Engelliler Şûrası: Çağdaş Toplum, Yaşam ve Engelliler, 29 Kasım- 02 Aralık 1999, Ankara.
- Ennew, Judith. Sokak Çocukları ve Çalışan Çocuklar, UNICEF Türkiye Temsilciliği, Ankara, 1998
- Eripek, Süleyman Özel Eğitim Dergisi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları 1998
- Eripek, Süleyman Özel Eğitim Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları 2003
- Eripek, Süleyman Özel Eğitime Giriş (Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar) Ankara Karatepe Yayınları 1998
- Ertürk Keskin, Nuray, Güneşer Demirci, Aytül, (2003), Eğitimde Çürüyüş, KİGEM Yayınları, Ankara.
- Evrensel Gazetesi. 01.07.2000
- Evrensel Gazetesi.25.10.2000
- Franklin,Bob, "Çocuk Hakları", (Çev. Alev Türker), Ayrıntı Yayınları, Şubat 1993
- Gök, F. (derleyen)(1999). 75 Yılda Eğitim. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, İstanbul
- Güler, Birgül Ayman, (1996), Yeni Sağ ve Devletin Değişimi, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara.
- Hatun, Şükrü. Etiler, Nilay. Gönüllü, Erdem. "Yoksulluk ve Çocuklar Üzerine Etkileri" [www.millipediatri.org](http://www.millipediatri.org) , 29.05.2004
- <http://earaed.meb.aov.tr//mio/MLO.htm> (06.12.2003)
- <http://www.ilo.org/public/turkish/reaion/eurpro/ankara/sozlesme> (25.10.2003)
- Ilıcak, Güneş Gürson. "Sokaktaki Küçük Adımlar" Çoluk Çocuk Dergisi, 2003:30
- ILO 138 Nolu Sözleşme, İstihdama Kabulde Asgari Yaşa İlişkin Sözleşme, RG: 21.06.1998, 23379
- ILO 182 Nolu Sözleşme, Kötü Şartlardaki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına ilişkin acil önlemler sözleşmesi, RG: 27.06.2001, 24445
- İnsan Hakları Derneği İstanbul Şubesi." Çocuk Hakları, Çivi Yazıları", İstanbul, 1998
- KAPLAN, İsmail. Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi, İstanbul, İletişim Yayınları, 2002
- Karaağaçlı, Mustafa, (1999 ), 'Toplam Kalite Yönetimi Yönüyle Mesleki Teknik Eğitim Süreçlerinin Durumu", Kamu Yönetimi 1. Ulusal Kongresi, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara.
- Karabulut, Özcan. Çalışan Çocukların Korunması ve Türk-İş'in Faaliyetleri, Tük-İş Eğitim Yayınları Ank.,1999
- Karabulut, Özcan. Çocuk İşçiliğine Karşı Sendikal Mücadele: Türk-İş Modeli, Ankara, 1998
- Karabulut, Özcan. Türkiye'de Çalışan Çocuklar, Friedrich Ebert Vakfı, İstanbul, 1996
- KARÇKAY, K. "Toplumsal Bir Kimlik Olarak Özürlülük" I. Özel Eğitim Şurası, Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2002.

- KARGIN, Tevhide, (ders notları.) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü.
- KESKİN, Nuray E. "Eğitimde Reform" www. [antimai.org](http://antimai.org). 2003
- KIRCAALİ, İ. "Özel Eğitim Dergisi", Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları 1998
- MEB. İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim Programı.
- MEB.Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programı. Ankara.
- Meydan Lorraine. Büyük Lügat ve Ansiklopedi Cilt3, Meydan Yayıncılık, İstanbul, 1970
- Okur, N.. Özürlülere yönelik örgütlenmenin incelenmesi. T.C. Başbakanlık
- Oral, Gökhan. "Sokak Kültürü ve Sokaktaki Çocuk" Çoluk Çocuk Dergisi, 2003:32
- Özürlülere Hizmet Veren Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kurum ve Kuruluşları İşbirliği ve Koordinasyon Toplantıları Sonuç Raporları, 2000.
- Polat, Oğuz. "Brezilya'yı Unutmayalım!" Çoluk Çocuk Dergisi, 2003:32
- Postman, Neil, Çocukluğun Yokoluşu (Çev. İnal, K.), Ankara, 1995
- Radikal Gazetesi. 12.12.2000
- Radikal Gazetesi. 30.08.2000
- Sarı, Hakan 2002. Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Senemoğlu, Nuray. "Eğitim Sorunları" Sanayi Bölgelerinde Çalışan Çocukların Sorunları, Tisk Yayın No: 171, 1997
- SOYSAL, Ali. (1996). Okul Öncesi Eğitimi Alt Özel Sınıf ve Kaynaştırma Eğitimi, Sinop İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları, Eylül-1996
- Şahin, Ali Ekber, Şimşek, Hasan, (2002), "Toplam Kalite Yönetimi", Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının *Eğitim Yönetimi* Ders Notları, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- T.C Başbakanlık Engelliler İdaresi Başkanlığı 'I. Engelliler Şûrası Çağdaş Toplum Yaşam ve Engelliler Komisyon Raporları Genel Kurul Görüşmeleri' 1999, Ankara.
- T.C Başbakanlık Engelliler İdaresi Başkanlığı 'Özürlülere Hizmet Veren Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kurum ve Kuruluşları İş Birliği ve Koordinasyon Toplantıları Sonuç Raporları' Eğitim Dairesi Başkanlığı, 2000, Ankara.
- T.C Başbakanlık Engelliler İdaresi Başkanlığı 'Özürlülerle İlgili Mevzuat' 2002, Ankara.
- Tanilli, Server. "Çılgınlık Sınır Tanımıyor" Cumhuriyet Gazetesi, 13.10.2000
- TC ANAYASASI. *TC 1982 Anayasası*, Ankara, Siyasal Kitabevi, 1997
- TİSK. Sanayi Bölgelerinde Çalışan Çocukların Sorunları, Tisk Yayın No: 171, 1997
- TONGUÇ, İsmail Hakkı. *İlköğretim Kavramı*, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1946
- Türk-İş, Hak-İş, Disk. Sokaktan Okula, Ankara, 2002.
- Türkmen, Z. İlık, Bülent. Sokakta Çalışan Çocuklar, Ankara, 1994
- XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi- Yöntemler, Yaklaşımlar, Stratejiler. A.Ü., Eğitim Bilimleri Fakültesi Yın. No: 193, 11- 12 Kasım 2002, Ankara.
- Yeni Şafak Gazetesi. 24.04.2000
- YILMAZ, Gülsen. "Değişen Dünya İçin Yeni Bir Anlayış: Hakların Yeniden Tanımlanması ve Yeni Planlama Yaklaşımı." Pivotka, 11, 2004: 8-13.

