TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMLARI ENGELLİ ÖĞRENCİ BİRİMLERİNİN İŞLERLİĞİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Ayşe AYDOĞAN

SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
PROF. DR. Elif GÖKÇEARSLAN ÇİFCİ

ANKARA
2019

TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMLARI ENGELLİ ÖĞRENCİ BİRİMLERİNİN İŞLERLİĞİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Ayşe AYDOĞAN

SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
PROF. DR. Elif GÖKÇEARSLAN ÇİFCİ

ANKARA

2019

ETİK BEYAN

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Yüksek Lisans tezi olarak hazırlayıp sunduğum "Yüksek Öğretim Kurumları Engelli Öğrenci Birimleri İşlerliği Üzerine Bir Değerlendirme" başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler ve yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Ayşe Aydoğan

Tarih:

İmza:

KABUL VE ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Hizmet Anabilim Dalı'nda
Ayşe AYDOĞAN tarafından hazırlanan
"Türkiye'deki Yüksek Öğretim Kurumları Engelli Öğrenci Birimleri İşlerliği Üzerine Bir Değerlendirme" adlı tez çalışması

aşağıdaki jüri tarafından YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak OY BİRLİĞİ kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi:

İmza
Unvanı Adı ve Soyadı
Üniversitesi
Jüri Başkanı

İmza
Unvanı Adı ve Soyadı
Üniversitesi
Üye

İmza
Unvanı Adı ve Soyadı
Üniversitesi
Üye

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

İmza
Unvanı Adı ve Soyadı
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan		ii
Kabul ve Onay		iii
İçindekiler		iv
Önsöz		vi
Simgeler ve Kısaltmalar		vii
Çizelgeler		viii
1.	**GİRİŞ**	1
1.1.	Tanımlar	2
1.2.	Engellilik Modelleri	4
1.2.1.	Ahlak Moral Modeli	4
1.2.2.	Tıbbi Model	4
1.2.3.	Sosyal Model	4
1.2.4.	Sosyopolitik ve Azınlık Grubu Modeli	5
1.2.5.	İnsan Hakları Modeli	6
1.3.	Engel Türleri	7
1.4.	Türkiye'de ve Dünyada Engelliler	8
1.4.1.	Türkiye'de Engelliler	8
1.4.2.	Dünyada Engelliler	10
1.5.	Engelliler ve Eğitim	16
1.5.1.	Okul Öncesi Eğitim	29
1.5.2.	İlköğretim	31
1.5.3.	Orta Öğretim	32
1.5.4.	Üniversite	32
1.6.	Engelli Öğrenci Birimleri	35
1.6.1.	Türkiye'de Engelli Öğrenci Birimleri	35
1.6.2.	Dünyada Engelli Öğrenci Birimleri	39
1.7.	Üniversitelerdeki Engelli Öğrenci Birimleri'nde Sosyal Hizmet Uygulamaları	47
2.	**GEREÇ VE YÖNTEM**	57
2.1.	Araştırmanın Problemi	57
2.2.	Araştırmanın Amacı	60
2.3.	Araştırmanın Önemi	60
2.4.	Araştırmanın Modeli	61
2.4	Çalışma Evreni	61
2.5	Veri Toplama Araçları	62
2.6	Veri Toplama Süreci	62
2.7.	Verilerin Analizi	63
3.	**BULGULAR**	64
3.1.	Katılımcıların Sosyo-Demografik Durumlarına İlişkin Bulgular	64
3.2.	Birimlerin Sahip Olduğu Bazı Özelliklere İlişkin Sayı Tabloları	65
3.3.	Bazı Değişkenler Açısından Birimlerin İşlerliğinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	71

4. TARTIŞMA 86
5. SONUÇ VE ÖNERİLER 94
ÖZET 99
SUMMARY 100
KAYNAKLAR 101
EKLER 109
Ek-1 109
Ek-2 110
ÖZGEÇMİŞ 119

ÖNSÖZ

Bu araştırma Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı'nda Türkiye'deki Engelli Öğrenci Birimleri'nin işlerliğini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Öncelikle, yüksek lisans eğitimim süresince emeğini ve zamanını ayıran, ilgi, destek ve motivasyon konusunda katkılarını her zaman hissettiğim sevgili danışman hocam Prof. Dr. Elif GÖKÇEARSLAN ÇİFCİ'ye,

Sosyal Hizmet yüksek lisans programı ders döneminde gerek sosyal hizmet alanına gerek hayata dair çok şey öğrendiğim değerli hocam Prof. Dr. Veli DUYAN'A,

Bu çalışmanın gerçekleşmesine katkı sağlayan ve araştırma grubunu oluşturan, iş yüklerine ek olarak araştırma sorularını cevaplamaya vakit ayıran ve geribildirimlerini ileten değerli Engelli Öğrenci Birimi koordinatörlerine,

Çeviri konusunda yardımını aldığım, Ezgi ARSLAN ÖZDEMİR'E ve Kübra KİRAZLI'YA,

Hayatımın her döneminde bana kuzenden öte kardeş olan, tez sürecinde de önemli katkılarını esirgemeyen Gülsüm ÇONOĞLU'na; kıymetli dostlarım Elif ARSLAN AŞIK ve Dilek GÜDÜL'e,

Ve son olarak varlığı ve tezi bitirmeme dair motive etmesiyle ilgili sevgili eşim Okan AYDOĞAN'a, yine varlığıyla hayatıma harika bir renk olan oğlumuz Can'a, ailelerimize ve dostlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

SİMGELER VE KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
ADA	Özel Eğitim Gereksinimi ve Engelli Yasası
AHEAD	Yükseköğretim Erişim ve Engellilik Derneği
ASN	Ek Destek İhtiyaçları
ECHP	Avrupa Birliği Hane Halkı Paneli
ICF	İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırılması
IDEA	Engelli Bireylerin Eğitim Yasası
IEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NAP	Ulusal Hareket Planı
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
SEN	Özel Eğitim İhtiyaçları
SENDA	Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

ÇİZELGELER

Çizelge 3.1.1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı 64

Çizelge 3.1.2. Katılımcıların Çalışma Yıllarına Göre Dağılımı 65

Çizelge 3.2.1. Birim Koordinatörlerinin Engelli Öğrencilerle Doğrudan Bağlantı Halinde Geçirdikleri Zamana Göre Dağılımı 65

Çizelge 3.2.2. Birim Koordinatörünün Mezuniyet Derecesine Göre Dağılımı 66

Çizelge 3.2.3. Birim Koordinatörlerinin Birincil Akademik Arka Planlarına Göre Dağılımı 66

Çizelge 3.2.4. Birim Koordinatörlerinin Engel Durumlarına Göre Dağılımı 67

Çizelge3.2.5. Birimlerin Bağlı Bulunduğu Üniversitelerin Devlet ya da Özel Olması Durumuna Göre Dağılımı 67

Çizelge3.2.6. Birimden Aktif Olarak Hizmet Alan Engelli Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı 68

Çizelge3.2.7. Birimde Çalışan Koordinatör Sayısına Göre Dağılımı 68

Çizelge 3.2.8. Birime Ait Bütçe Olma Durumuna Göre Dağılımı 69

Çizelge 3.2.9. Birimde Sosyal Hizmet Uzmanı Bulunma Durumuna Göre Dağılımı 69

Çizelge 3.2.10. Birimlerin Bulundukları Bölgelere Göre Dağılımı 69

Çizelge3.2.11. Birimlerin İsimlerine Göre Dağılımı 70

Çizelge 3.3.1. Birim Koordinatörlerinin Cinsiyetleri ve Birimin İşlerliğine İlişkin Sonuçlar 71

Çizelge3.3.2. Birimde Sosyal Hizmet Uzmanının Bulunma Durumu ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar 72

Çizelge3.3.3. Birimin Devlet ya da Özel Olması ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar 73

Çizelge3.3.4. Birime Ait Bütçenin Olma Durumu ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar 74

Çizelge 3.3.5. Birim Koordinatörünün Engel Durumu ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar 75

Çizelge 3.3.6. Kısmi Zamanlı Öğrenci Sayısı ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar 76
Çizelge 3.3.7. Birim Koordinatörünün Akademik Arka Planı ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar 77
Çizelge3.3.8. Birimden Hizmet Alan Öğrenci Sayısı ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar 78
Çizelge 3.3.9. Birim Koordinatörünün Birimde Çalışma Yılı ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar 79
Çizelge3.3.10. Birim Koordinatörünün Eğitim Durumu ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar 80
Çizelge3.3.11. Tam Zamanlı Birim Koordinatörü Sayısı ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar 81
Çizelge 3.3.12. Birim Koordinatörünün Engelli Öğrencilerle Birlikte Geçirdiği Zaman Oranı ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar 83
Çizelge 3.3.13. Birimlerin Bulunduğu Coğrafi Bölgeler ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar 84

1. GİRİŞ

1960'lı yıllardan itibaren engelli bireylerin toplum hayatına katılımı ve görünürlüklerinin artması birçok alanda engellilere yönelik düzenlemeleri de beraberinde getirmiştir. Bu düzenlemelerin en önemli alanlarından biri sosyal refah açısından tüm vatandaşlara eşit olarak ulaştırılması gereken bir devlet hizmeti olan eğitimdir. Bireyin yaşamının erken dönemlerinde başlayıp, ilerleyen dönemleri boyunca devam eden eğitim süreci, engelli bireyler için de büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle engellilere yönelik eğitim alanındaki düzenlemeler hem ulusal hem de evrensel yasalarla güvence altına alınmıştır. Engelli bireylere yönelik eğitim alanındaki düzenlemelerin önemli bir parçasını öğrencilerin sosyal kapitallerini oluşturduğu üniversiteler oluşturmaktadır.

Eşitsizlik, "bireylerin kişisel özelliklerinden kaynaklanmayan ve hakkaniyetli olmayan farklılıklar olarak" tanımlanabilir. Engelli bireyler, gerek kendilerine özgü sağlık sorunları, gerekse genel nüfusa oranları ile özel ve öncelikli bir gruptur (Kalyon ve ark., 2003). Engelli bireylerin toplumsal yaşama, engeli olmayan bireylerle eşit şekilde katılımı, doğuştan sahip olunan bir hak olan eğitim hakkından eşit şekilde yararlanması sosyal devlet olmanın önemli göstergelerinden biridir. Bu bağlamda üniversitelerin de engelli bireylerin sahip olduğu bu temel hakkı gerektiği biçimde onlarla buluşturması temel bir zorunluluk haline geldiği söylenebilir (Kalyon ve ark., 2003).

Okul, aile çevresinde sosyalleşmeye doğru ilk aşamayı oluşturur. Ancak engelli öğrencilerin okula erişimi ve eğitimini devam ettirmesi sıklıkla zordur. Yapılan birçok çalışma eğitimin, insanların sosyal ve çalışma yaşamını önemli derecede etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Üniversiteler öğrencilere rahatsızlıklarıyla ilgili olumsuz algılarını aşmada ve özellikle özgüven, iyilik hali, güçlenme ve sosyal kapital oluşturma ile ilgili kendilik kavramlarını oluşturmada potansiyel bir yardımcıdır (Papasotiriou ve Windle, 2012). Avrupa Birliği Hane Halkı Paneli, (European Community Household Panel) - ECHP çalışmasına göre, engelli

öğrencilerin %9'u güçlüklere sahiptir ve engeli olmayan öğrencilerle karşılaştırıldıklarında bu grubun da %14'ü üniversitede belirli bir noktaya kadar gelebilmektedir (The National Confederation of Disabled People, Erişim tarihi, 2015).

Ülkemizde de engelli öğrencilerin üniversite öğrenimleri boyunca akademik ve sosyal alanlarda karşılaştıkları zorlukların azaltılabilmesi ve bu alanlarda destek sunulabilmesi için 20 Haziran 2006 yılında "Yükseköğretim Kurumları Engelliler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği" Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmeliğe göre tüm üniversitelerde "Özürlü Öğrenci Birimi" kurulmuş olup, 2010 yılında yönetmelikte yapılan değişiklikler sonucu birimlerin ismi "Engelli Öğrenci Birimi" şeklinde yeniden düzenlenmiştir.

Bu çalışmanın amacı; üniversitelerdeki engelli öğrenci birimlerinin işlerliğini değerlendirmek, sundukları hizmetler arasındaki farkları çeşitli faktörlere göre belirlemek ve birimleri sosyal hizmet mesleği ile ilişkisi açısından değerlendirmektir.

1.1. Tanımlar

Engellilik gelişmişlik düzeyine bağlı olmaksızın, tüm ülkelerde ve insanlık tarihi boyunca karşılaşılan önemli bir toplumsal sorundur. Farklı zaman dilimlerinde ve toplumlarda ise o toplumun ve dönemin dinamiklerinden etkilenmesiyle, engelliliği açıklamaya yönelik birçok yaklaşım bulunmakta ve bununla birlikte engellilikle ilgili farklı tanımlamalar ortaya çıkmaktadır. Bu tanımlamalar aynı zamanda toplumun engelli bireylere yaklaşım tarzını ve engelli bireylere yönelik politikaları da etkilemektedir.

Dünya Sağlık Örgütü engelliliği tıbbi yaklaşıma yakın bir şekilde noksanlık (*impairmanet*), özürlülük (*disability*) ve maluliyet (*handicap*) kavramları ile

açıklamaktadır. Noksanlık, sağlık bakımından kişide psikolojik, anatomik veya bedensel yapı ve işlevlerdeki bir eksikliği ya da dengesizliği; özürlülük, sağlık alanında bir sakatlık nedeniyle ortaya çıkan ve normal sayılan bir insana göre bir işi yapabilme kabiliyetinin kaybı ve kısıtlanması durumunu; maluliyet ise, sağlık alanında bir noksanlık ya da sakatlık sonucunda, kişinin bireysel özelliklerine göre (yaş, cinsiyet, sosyo-kültürel durumu) kişiyi önleyen ve kısıtlayan olumsuz durumu ifade eder (Koca, 2010).

İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırılması'nda (ICF-International Classification of Functioning)(2001);

- Bozukluk kavramı yerine beden yapı ve fonksiyonları,
- Özürlülük kavramı yerine aktivite sınırlılığı
- Engellilik yerine katılım kısıtlılıkları kavramları yer almıştır (Özgöbek, 2007).

Birleşmiş Milletler'in kabul ettiği Sakat Kişilerin Hakları Bildirgesi'nde (2006) engelli tanımı şu şekildedir: "Normal bir kişinin kişisel ya da sosyal yaşantısında kendi kendisine yapması gereken işleri, bedensel veya ruhsal yeteneklerindeki kalıtımsal ya da sonradan olma herhangi bir noksanlık sonucu yapamayanlar" (Koca, 2010).

5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun'da ise engelli terimi "Fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duyusal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen birey" şeklinde tanımlanmaktadır (Resmi Gazete, 2005, sayı, 25868).

Sosyal modele dayanan bir tanıma göre; "Sakatlık, yeti yitimleri olan insanları dikkate almayan ya da çok az dikkate alan ve dolayısıyla genelin katıldığı toplumsal faaliyetlerden dışlayan çağdaş bir toplumsal düzenin yol açtığı hareket kısıtlaması veya bir dezavantajdır (Bezmez ve ark., 2011; s.,32).

1.2. Engellilik Modelleri

Tarih boyunca engellilik konusu farklı açılardan ele alınmış ve farklı modeller benimsenmiştir. Bu yaklaşımlardan en çok kullanılan iki model; tıbbi model ve sosyal modeldir. Bu iki modelin yanında kullanılan sosyopolitik ve azınlık grubu modeli, insan hakları modeli ve ahlak moral modeli şeklinde farklı modeller de mevcuttur.

1.2.1. Ahlak Moral Modeli

Ahlak moral modeline göre, özürlülük dinsel ve ruhani nedenlerden ve özürlü kişilerin işlemiş oldukları günahlardan dolayı ilahi güçler ve tanrılar tarafından ceza olarak verilir. Özellikle Ortaçağ Avrupası'nda hâkim olan bu model artık günümüzde ortadan kalkmıştır (Çalık, 2008).

1.2.2. Tıbbi Model

Tıbbi yaklaşımda sakatlık ya da engellilik, bedensel ve zihinsel anlamda kişinin toplumsal normlara uyup uymadığı temel alınır. Bu modelde vurgulanan konu yeti yitimi veya eksikliktir (Bezmez ve ark., 2011; s.,33). Tıbbi model yaklaşımı ayrımcılığın sürmesine neden olur ve çeşitli yollarla insanları tecrit eder. Eksikliğe odaklanan bu yaklaşım, engelli olarak nitelendirilen insanların kapasitelerini yetersiz ya da 'diğer'lerine bağımlı olarak görür (MacLachlan ve Swartz, 2009). Örneğin; "noksanlık" (*impairment*) kavramı eksikliğe odaklanarak normal durumlarda bir insanın bazı aktivitelerde nasıl yetersiz kalacağına odaklanır, dikkati ayrımcılık ve engeli olan insanların hakları konularından uzaklaştırır (Howell, 2005).

1.2.3. Sosyal Model

Çevresel etkiler göz önünde bulundurulduğunda, engelliliğin tanımı yapılırken bir insan hem sahip olduğu eksiklik hem de ait olduğu çevre ya da toplumun arasındaki ilişkiyle tanımlanmalıdır, bu sosyal model olarak isimlendirilir. Engelliliğin sosyal modeli, engelliliğin politik ve sosyal bakış açısından beslenir. Bu bakış açısı bireylerin eksikliklerinin doğasından ziyade, engeli olan bireye toplumun etkisine odaklanır (Howell, 2005).

Sosyal model tıbbi modelin aksine engelliliği sadece kişinin bedeni üzerinden değil, engelli ve engelli olmayan bireylerin ilişkileri ya da toplumun engelliliğe yönelik tutumlarının bir sonucu üzerinden tanımlamaktadır (Bezmez ve ark., 2011; s.,33). Engelliliği ele alırken sosyal modelin kullanılması, toplum ve engelli birey arasındaki ilişkiye odaklanmayı beraberinde getirmektedir (MacLachlan ve Swartz, 2009).

Sosyal modelin de etkisiyle, eğitimle ilgili problemler tartışılırken gittikçe daha fazla çevresel faktörler de ele alınmakta ve özellikle öğrenciden kaynaklanan eksiklikler yerine, çevrenin öğrenmeye katkısı da değerlendirilmektedir (MacLachlan ve Swartz, 2009). Bu açıdan bakıldığında sosyal model eğitimdeki engelleri kaldırmaya yönelik süreçte, odağı sadece öğrenciye değil öğrenci ve çevre-toplum ilişkisine yöneltmiştir (Johansson, 2014).

Engelliliğin sosyal modeli, içermeci eğitimin yaygınlaşmasında önemli bir role sahiptir ve okullarda, engeli olan öğrencileri ayrıştırıcı ve sadece engele odaklanma şeklindeki bariyerleri kaldırmada da rol oynamıştır (Oliver, 1990).

1.2.4. Sosyopolitik ve Azınlık Grubu Modeli

Sosyopolitik model, ‘bozukluk’ ile ‘yetersizlik’ kavramlarını birbirinden ayırmaktadır. Bozukluk, belirli bir hastalığın neden olduğu sınırlama veya kronik fiziksel bir sınırlamadır; yetersizlik ise bozukluğun önüne engeller koyan, sonucunda yetersizlik hali yaratan sosyal veya politik durumlardır. Yine bu modele göre ilk olarak, ‘inşa edilmiş çevre’ özürlülüğe neden olmaktadır ve özürlülük kültürel olarak inşa edilmiştir (Rovner, 2004).

Azınlık grubu modeli, sosyopolitik modelin içerisinden çıkmıştır ve sosyopolitik modelle birçok ortak özellikleri bulunmaktadır. Uzun yıllar boyu, bu konuyla ilgili olarak tıbbi ve ekonomik düşünceleri yönlendiren ‘fonksiyonel kısıtlanmalar’ paradigmasının aksine, azınlık grubu modeli, bireylerle çevre arasındaki etkileşimin bir ürünü olarak, sosyopolitik özürlü tanımının üzerine kurulmuştur. Bu bakış açısıyla özürlülük, aslında vücutla ilgili bozukluk yerine ‘yetersiz çevreye’ dayandırılmıştır. Azınlık grubu modeli, kişilerin kısıtlılığına yönelik olan odağı, engelsiz insanlar tarafından ve engelsizler için oluşturulmuş çevrenin dayattığı sınırlandırmalara doğru kaydırmaktadır (Rovner, 2004).

1.2.5. İnsan Hakları Modeli

İnsan hakları modeline göre, özürlülüğün kendisi sosyal olarak yapılandırılmıştır. Kişinin özrü yerine çevresel engeller ve geleneksel yapılar gibi diğerlerinin tavırlarının değiştirilmeye ihtiyacı vardır. Bu model, özürlülüğü veya farklılıkları önemsemeden bütün insanların tabiatında var olan eşitliği tanımaktadır. Ayrıca özürlü birey, yardım edilmesi gereken, zavallı bir nesne değil, temel hakları olan, bu hakları korunması ve geliştirilmesi gereken, korunmadığı ve geliştirilmediği zaman yasalar önünde hak sahibi olan, başka bir deyişle hukukun öznesi olan bireydir (Çalık, 2008).

İnsan hakları modeli, özellikle “Birleşmiş Milletler Engelli Kişilerin Hakları Sözleşmesi” ile daha çok ön plana çıkmaya başlamıştır. İnsan hakları modelinin

temel ilkelerini yansıtan bu sözleşme ile özürlü kişilerin korunması, desteklenmesi, ihtiyaçlarının karşılanması, yardım edilmesi gibi kavramlar yerini; özürlü kişilerin tam ve eşit katılımı ve özellikle de insan hakları kavramlarına bırakmıştır. Diğer bir ifade ile burada korunması gereken özürlü kişinin kendisi değil, özürlü kişinin insan haklarıdır (Çalık, 2008).

Geçmişten günümüze yaklaştıkça engellilik modellerinin daha insancıl ve daha çok yasal düzlemde engelliliği ele aldığı görülmektedir. Bu durumun engelli bireyler için uygulanan politikaların daha kapsamlı olmasını ve engelli bireylerin ihtiyaçlarına daha fazla cevap veren bir sistem oluşmasını beraberinde getirecektir.

1.3. Engel Türleri

Türkiye'de engellilik sınıflandırması, "Özürlülük Ölçütü Sınıflandırması ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmelik" 'e göre yapılmaktadır. Bu raporlara göre engelli birey sahip olduğu 'özür oranı'na göre bir takım haklarla birlikte ve pozitif ayrımcı düzenlemelerden yararlanma konusunda hak kazanır (Işık ve ark., 2011).

Engel grupları;

- Görme engelliler,
- İşitme engelliler,
- Ortopedik ve süreğen hastalığı olanlar,
- Zihinsel engelliler,
- Dil ve konuşma güçlüğü olanlar,
- Öğrenme güçlüğü olanlar,
- Üstün zekâlı ve özel yetenekliler,
- Duygusal ve davranış bozukluğu olanlar şeklinde gruplandırılmıştır (Ataman, 2003).

Engelli bireyler için yapılan düzenlemeler, yürürlüğe konulan yasa ve yönetmelikler genel itibariyle sunulan hizmetleri iyileştirici niteliktedir. Ancak özellikle eğitim alanında yapılan uyarlamaların engelli bireyin, engelinin gerektirdiği düzenlemeleri içermesi gerekmektedir. Örneğin, görme engelli ve işitme engelli iki öğrencinin eğitim hizmetlerinin uyarlanmasıyla ilgili beklentileri ve dolayısıyla yapılması gereken çalışmalar birbirinden oldukça farklı olacaktır. Bu anlamda engel türlerinin belirlenmesi; gereksinim duyulan uyarlamaların düzenlenmesi açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmanın odağının; engelli öğrenci birimleri ve engelli üniversite öğrencileri olmasından dolayı, engel türlerine kısaca yer verilmiştir. Çalışmanın konusunu da oluşturan; engelli bireylerin eğitimi, ulusal ve küresel düzeydeki gelişmeler ve engelli bireylere üniversitelerde sağlanan olanaklar takip eden bölümde ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.

1.4. Türkiye'de ve Dünyada Engelliler

1.4.1. Türkiye'de Engelliler

Türkiye'deki engelli bireylere dair bilgiler; TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) ve 2011 yılına kadar olan adıyla ÖZİDA (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Kurumu), yeni adıyla Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesinde kurulan Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 2002 yılında yapılan "Türkiye Engelliler Araştırması" aracılığıyla elde edilmiştir (ÖZİDA, 2002). Yapılan bu çalışmaya göre Türkiye'de engelli birey oranı %12.29 (8,5 milyon kişi) dur ve %7,09'u erkek, %5,20 'si ise kadın şeklinde dağılım göstermektedir (Çalık, 2008).

Engelli bireylerin sahip oldukları engel türüne göre ülkemizdeki toplam nüfusa göre dağılımı ise; %0,37'si işitme engelli, %0,38'i dil ve konuşma, %0,48'i zihinsel, %0,6'sı görme, %1,25'i ortopedik ve %9,7 si ise süreğen hastalığı olan engelli bireyler şeklindedir (Devlet İstatistik Enstitüsü, 2002).

Engelli bireylere yönelik uygulamalar Osmanlı Devleti zamanında, engelli bireylere, yaşlı bireylere bakım verilen evlerde hizmet verildiği ya da bazı engelli bireylerin yapabilecekleri işlerde istihdam edilme şeklinde gerçekleşmiştir. Cumhuriyet döneminde ise 1924 yılında Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi imzalanmış, çocuk hakları bağlamında engelli çocuk haklarını da içeren bir belge olmasıyla, engelli bireylere yönelik politikalar açısından atılan adımların ilki olmuştur (ÖZİDA, 2007).

Cumhuriyet döneminde atılan adımdan sonra 1950'li yıllara kadarki süreçte engelli bireylere yönelik oluşturulan politikalar, genellikle medikal konularla ilgili olmuştur. Toplum engelli bireylere yönelik yaklaşımı ve verilen destekler, sıklıkla yardımseverlik, acıma ve hayırseverlik şeklinde olmuştur (Gökmen, 2007).

Ülkemizde engelli bireylere yönelik sistemli ve kurumsal olarak yapılan uygulamalar 1990'lı yıllarda başlamıştır. 1997 yılında Özürlüler İdaresi Başkanlığı kurulmuş, 1999 yılında "Özürlüler Şurası" toplanmış ve 2005 yılında ise engelli bireylerle ilgili sorunların çözümünde yeni sosyal politikaların oluşturulması ve yasal düzenlemelerin yeniden gözden geçirilmesi amacıyla 5378 sayılı "Özürlüler Kanunu" yürürlüğe girmiştir (Şişman, 2011). Bu kanunla birlikte engelli bireylerin, ulaşılabilirlik, çalışma, bakım ve sosyal güvenliklerine ilişkin problemlerinin çözülmesi, engelli kişilerin her yönden gelişmeleri, sosyal yaşama dâhil olmaları ve tüm bu hizmetlerin koordine edilmesi ile ilgili uygulamalar yasal olarak güvence altına alınmıştır (Şişman, 2011).

12 Eylül 2010 tarihinde kabul edilen Anayasa'nın 10. maddesine göre; "Çocuklar, yaşlılar, özürlüler, harp ve vazife şehitlerinin dul ve yetimleri ile malul ve gaziler için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılmaz" ifadesi eklenmiştir (Şişman, 2011).

Yasal düzlemde engelli bireyler için çeşitli düzenlemeler ve görevler mevcuttur. Anayasa'nın 61. Maddesi'nde; "Devlet, sakatların korunmalarını ve toplum hayatına intibaklarını sağlayıcı tedbirleri alır" ifadesi yer almaktadır.

1.4.2. Dünyada Engelliler

Engelli bireyler, dezavantajlı gruplar içinde dikkate değer bir oranda yer almaktadırlar. Sağlık alanında yaşanan gelişmelerle birlikte yaşlı nüfusun artış göstermesi, bununla birlikte engellilik riskinin de artması ve kronik sağlık sorunlarını beraberinde getirmesi, savaş, doğal afetler, trafik kazaları, beslenme tarzı ve madde bağımlılığı gibi küresel sorunların da etkisiyle engelli nüfusta artış görülmektedir (World Report on Disability, 2011).

Dünyada yaklaşık olarak 1 milyar kişi, dünya nüfusunun yaklaşık %15'i bir engel türüne sahiptir. 110-190 milyon arasında kişi anlamlı derecede fonksiyonel bir zorlukla yaşamaktadır (Mevzuattan Uygulamaya Engelli Hakları İzleme Raporu, 2013; Erş. Tar. 2015.)

Dünya Sağlık Araştırması (WHS-World Health Survey)'na göre dünyada 785 milyon; Küresel Hastalık Yükü (GBD-Global Burden Disease) çalışmasına göre ise aynı yaş grubunda 975 milyon kişi bir engele sahiptir. Dünya Sağlık Araştırması'na göre elde edilen diğer bir sonuç ise, 110 milyon kişinin de fonksiyonel olarak önemli ölçüde zorluk yaşadığıdır (World Report on Disability, 2011).

Avrupa Birliği'nde yaklaşık olarak 80 milyon insan çeşitli derecelerde engellere sahiptir. Engelli bireyler tüm bunların yanında gerek çevresel gerekse toplumun tutumu nedeniyle hem sosyal hem de finansal olarak dışlanmaya maruz

kalmaktadır. Bu dışlanmanın sonucu ise, engelli bireyler arasındaki yoksulluk oranının %70'ten fazla olması şeklinde ortaya çıkmaktadır. AB nüfusunun giderek yaşlanmasıyla bu oranın artacağı düşünülmektedir (European Disability Strategy, 2010).

Genel olarak, tarihsel süreçte dünyanın hemen hemen her yerinde engelli bireyler aslı olmayan inançlar, farklılıklar konusundaki hoşgörüsüzlük ve korku gibi sebeplerle toplumdan dışlanmıştır. Bazı dönemlerde ise daha korumacı bir tutum sergilenmiş, ancak bu da engelli bireylerin yaşam içerisinde pasif olarak bulunabileceklerine ilişkin bir algı oluşturmuş, bu durum da beraberinde toplumsal ve ekonomik açıdan yük olarak görülmelerini beraberinde getirmiştir. (Gül, 2006).

Antik Çağ'da engelli bireyler tanrıları öfkelendiren ve ceza alan kişiler olarak görülmüş ve öldürülmeleri gerektiği düşünülmüştür. (Braddock ve Parish, 2011). Orta Çağ'da ise Batı Avrupa başta olmak üzere kiliselerdeki değişimle birlikte, dini yaklaşım temelinde engelli bireyler acınacak, merhamet ve yardım edilmesi gereken bireyler olarak görülmeye başlanmıştır (Altan,1976). Bu değişimin yanında 18. yüzyılın sonlarına kadar; akıl ve ruh sağlığı sorunları yaşayan, fiziksel olarak deformasyon yaşayan kişiler "cadı" olarak nitelendirilmiş ve engizisyon mahkemeleri tarafından ölüm cezasına çarptırılmıştır (Seyyar, 1998).

Orta Çağ'ın son dönemlerinde kilise hâkimiyetinin sonlanmasıyla ve Rönesans ve Reformla birlikte, toplumsal sorunların çözülmesinde devletin de etkili olduğu yaklaşımı gelişmiştir (Braddock ve Parish, 2011).

Tarihsel süreçte engelli bireylere yönelik yaklaşımlar gözden geçirildiğinde, orta ve modern çağlarda, engelli bireyler kendi ailesi de dâhil, toplum tarafından dışlanmış, şeytanla ilişkili olmakla ya da cadılıkla suçlanmıştır (Leite, 2012). Yine aynı çağlarda, engelli insanlar hayvanlar gibi eğitilmiş, insani koşulları ihmal

edilmiş, işkenceye uğramışlar ve yargılanmışlardır (Correia, 1997). Günümüze yaklaştıkça insanlar engelli insanlara karşı daha korumacı bir tutum içine girmeye başlamıştır (Fernandes, 2000). Bununla birlikte, toplum tarafından dışlanan engelli insanlar toplumsal olarak bir tehdit olarak görüldükleri için kurumsal olarak ve hatta aile üyeleri arasında bile ayrımcılığa uğramaktadırlar (Jimenez, 1997).

İngiltere'de 1601 tarihli Elizabeth Dönemi "Yoksullar Yasası", işi olmayan bireylere (engelliler de dahil olmak üzere) ekonomik destek sağlamıştır (Judge, 1976; Akt, Zastrow, 2013).

19. yüzyıla kadar olan süreçte; bilişsel engelliliğin kalıtsal ve tedavisinin mümkün olmadığı görüşü hâkimdir (Akt, Zastrow, 2013; Dunn, 1968). 1800'lerin ilk yarısında birçok bilişsel engelli "deli" denilerek tımarhanelere, düşkünlerevine, yoksul yurtlarına veya yerel hapishanelere kapatılmıştır (Obermann; Akt, Zastrow, 2013).

Bilişsel engellilere hizmet sunma çalışmaları Fransa'da, özellikle 1800'lerin başında Doktor Jean Itard'ın ormanda bulduğu dört ayak üzerinde yürüyen ağır bilişsel engelli kurt çocuğu eğitme sürecinde, 5 yılda önemli mesafe kat etmesiyle başlamıştır. Bilişsel engelli insanlara hizmet sunma felsefesi, yavaş yavaş Amerika'ya da yayılmıştır (Kanner; Akt, Zastrow, 2013).

19. yüzyılın ikinci yarısına kadar, fiziksel engelli insanlar ya aileleri tarafından bakılıyor ya da düşkünlerevine yerleştiriliyordu. 19. Yüzyılın sonlarına doğru bu insanlar, antiseptik ve ortopedik ameliyatlar, sıcak ve su tedavileri, dizlikler ve egzersiz programları gibi tıbbi ilerlemelerden yararlanmaya başladılar. Aynı dönemde, engelli çocukların eğitimi ve işe hazırlanmaları için kamu ödenekleri de kullanılmaya başlanmıştı (Rubin and Roessler, 1978; Akt, Zastrow, 2013).

19. yüzyılın ikinci yarısında hayırsever örgütler hareketi daha sonra sosyal hizmetler adı verilecek uygulamalar için zemin hazırlamakla kalmamış, mesleki rehabilitasyon çalışmalarına da temel oluşturmuştur. Bu erken dönem örgütler, bakım değil rehabilitasyon odaklıydı. Hareket, her örneğin tek tek, geniş bir şekilde incelenmesini ve hizmet alan her kişinin bireysel olarak tedavi edilmesini savunmuştur. Ne yazık ki hayırsever örgütlerde hizmet veren gönüllüler ise yoksulluğun ve engelliliğin ahlaki sebepleri olduğu öncülüyle hareket etmişlerdi; engellilere yardım etmek, karşılığında kilisenin sunduğu sosyal hizmetlerden faydalanmayı sağlamaktaydı (Lubove, 1965; Akt, Zastrow, 2013).

Amerika'da psikiyatrik problemleri olan insanlar için ilk hastaneler 1850ler ve 1960larda kurulmuştur. Öncesinde, Dorotha Dix'in tuttuğu kayıtlara göre, psikiyatri hastaları ya aile evlerinde 'gözden uzak' tutuluyor ya da düşkünlerevine veya yerel hapishanelere kapatılıyordu. Düşkünlerevi veya akıl hastanelerindeki yaşam şartları ise insani şartlardan uzaktı (Tyler; Akt, Zastrow, 2013).

1848'de Barge, Massachusetts'te, bilişsel engelli çocuklar için ilk yatılı okul kurulmuştur (Kanner, Akt, Zastrow, 2013). Ancak, 19. Yüzyılın ikinci yarısında, bilişsel engelli insanlara yönelik tutumlar eğitim odaklı olmaktan nezaret altında tutmaya doğru kaymıştır. Bu değişimin ana nedeni, zayıfların ve yoksulların hükümet destekli programlar aracılığıyla yaşamlarını sürdürmeleri ve çoğalmaya teşvik edilmelerindense, bu bireylerin yok olmalarının toplum için daha iyi olduğunu iddia eden Toplumsal Darwinciliğin gördüğü ilgi olarak gösterilebilir. Toplumsal Darwinciliğe göre bilişsel engelli insanların hastalıklı genler taşıdığı düşünülmektedir. Sonuç olarak 19. Yüzyılın sonlarında engelli bireylerin ihmali ve toplum dışında bırakılmaları yaygın şekilde kullanılmıştır (Rubin and Roessler, 1978; Akt, Zastrow, 2013).

İlk körler okulu 1832'de Massachusetts'te açılmıştır. Kör istihdamına yönelik ilk korumalı işyeri 1850'de Massachusetts'te kurulmuştur (Obermann, Akt, Zastrow, 2013).

1. Dünya Savaşı önemli sayıda insanın hayatını etkilemiş ve sonucunda birçok insan yaşamlarını engelli bireyler olarak idame ettirmek durumunda kalmıştır. Yüzbinlerce insanın benzer durumu yaşaması sonucunda, engellilikle ilgili politikaların geliştirilmesi oldukça önem kazanmıştır. Buradan yola çıkılarak, bu engelli bireylere yönelik olarak, sahip oldukları engelle yaşamlarını sürdürebilme ve sahip oldukları kaynakları değerlendirebilecekleri eğitimler verilmiştir (Altan, 2007).

2. Dünya Savaşı'ndan sonra da benzer bir sonuçla karşılaşılmış, savaş sonrası giderek artan engelli bireylere yönelik daha kapsamlı politikalara duyulan ihtiyaç artmıştır. Bu alanda öncü olan ülkeler ise, İngiltere, Almanya ve Kuzey Avrupa ülkeleriyle birlikte, Japonya ve Kanada'dır (Altan, 2007).

Haziran 1998'de Amerikan Yüksek Mahkemesi (AIDS hastası olanlar dahil) HIV pozitif olan kişilerin 1990 tarihli engelli Amerikalılar Yasası'na tabi olmasına ve bu yasa tarafından istihdam, barınma ve toplu konut alanlarında korunmasına hükmetmiştir (Rubin and Roessler, 1978; Akt, Zastrow, 2013).

Amerika'da, yüksek okul ve üniversiteye katılan engelli sayısı giderek artmaktadır. Daha önceki araştırma sonuçlarına göre kolej öğrencilerinin %10 u engelli öğrenciyken, yapılan son araştırmalar göstermiştir ki bu oran %26'ya çıkmıştır. Bu artışa rağmen, engelli öğrenciler engelli olmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında okulu tamamlama oranı düşüktür. Örneğin, engeli olmayan öğrencilerin okulu tamamlama oranı %58 iken, engelli öğrenciler için bu oran %21 dir (Herbert ve ark., 2014).

1990 larda, “Hepimiz İçin Eğitim” konulu dünya konferansında yayınlanan birçok belgede eğitimde herkes için özel roller olduğunun varsayıldığını, bunlardan biri olan Salamanca Bildirgesi’nin (1994) temel amaçlarından birinin; her birimiz için gereksinimler ve farklılıkların tanınması olduğu görülmektedir. 1990 yılında Jomtien’de benimsenen “Hepimiz İçin Eğitim” konulu dünya konferansında saptandığı gibi; her bir birey-çocuk, genç ve yetişkin, onların temel öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarlanmış eğitim fırsatlarından yararlanmalıdır (Leite ve Sónia, 2012).

Engelli bireyler için içermeci eğitimin uluslararası gelişimi, temel olarak engelliliğin sosyal modeline ve temel eğitimi de içeren “Engelli Çocuk Haklarına” dayanır. Bu haklar özel eğitimde Salamanca Beyannamesi’ne (dünyadaki eğitim politikalarında güçlü bir etkiye sahip olan) katkı sağlamıştır. Salamanca Beyannamesi (UNESCO, 1994), temel okulların negatif tutumlarla mücadele etmede en etkili içermeci yönelime sahip olması gerektiğini ve herkes için eğitimi elde etme ve kapsayıcı toplumun geliştirilmesine katkı sağlaması gerektiğini öne sürer. Daha sonra daha kapsayıcı bir eğitim için, eğitimi politika ve uygulama açısından küresel bir düzeye taşımak gerekir. Aynı zamanda bu geliştirmelerin temel eğitimde daha etkili bir öğrenme için; sadece engelli öğrenciler için değil “tüm öğrenciler”i kapsayıcı şekilde yapılması gerekmektedir (MacLachlan ve Swartz, 2009).

Engelli haklarını genel ilkeler, genel yükümlülükler, eşitlik-ayrımcılık yasağı, erişilebilirlik, eğitim, sağlık, çalışma, istihdam, siyasi ve kamusal hayata katılım gibi başlıklarla Birleşmiş Milletler (BM) Engelli Hakları Sözleşmesi taraf devletlerin sorumluluklarını düzenlemek üzere 2006 yılında BM genel kurulunda kabul edilmiş ve 2008’de yürürlüğe girmiştir. Sözleşmenin eğitim başlığında; taraf devlerin, fırsat eşitliği gözetilerek ve ayrımcılık yapılmadan engelli bireylere eğitim fırsatlarını sunması sorumluluğu yüklenmektedir (BM Engelli Hakları Sözleşmesi; Erş. Tar, 12 Şubat 2015). Engelli bireylere sunulan hizmetler tarih boyunca yasalar ve bir takım

çalışmalarla birlikte daha kapsamlı bir hale gelmiştir. Yaşanan bu değişim eğitim alanında da kendini hissettirmiş ve eğitim sisteminin farklı boyutlarında engelli öğrencilerin eğitim hakları yasalarla da güvence altına alınmıştır.

BM'e ek olarak uluslar arası boyutta, birçok kuruluş ve organizasyon da engelli haklarını farklı alanlarda korumak için bir takım çalışmalar gerçekleştirmektedir. Örneğin, UNICEF engelli çocuklarla ilgili, WHO engelli bireylere yönelik teknik yardımlarla, ILO ekonomik açıdan engelli bireylerin çalışma yaşamına entegre edilmesiyle ilgili programları desteklemektedir (The United Nations and Disabled Persons, 2003).

1.5. Engelliler ve Eğitim

Eğitim düzeyi ve eğitime katılım oranı, bireyin ve toplumun yaşam kalitesinin önemli göstergelerinden biridir. Engelli bireylerin eğitim sistemine katılamaması önemli bir sorundur ve aynı zamanda bu sorun engelli bireylerin sosyal refahına yönelik çalışmaları da sekteye uğratan bir durumdur. Her ne kadar son 50 yılda yapılan çalışmalar toplumun engelli bireylere bakış açısını pozitif yönde değiştirmiş olsa da; eğitim hizmetlerinin yasalarla desteklenmesi ve güvence altına alınması gerekliliği bulunmaktadır.

Tüm bireylerde olduğu gibi engelli bireyler için de sosyal içermenin önemli etkenlerinden biri eğitimdir. Sosyal dışlanmayı ortadan kaldırmak ve ekonomik bağımsızlığı kazanmak için sosyal kapitalin bir yönü olan eğitim oldukça önemlidir (Borodkina, 2013). Demokratik bir toplumda eğitim sistemi ortak bir bağ oluşturacak ve herkese eşit fırsatlar sunacak büyük bir eşitleyicidir (Akt, Zastrow, 2013).

Dünya Bankası'nın yürütmüş olduğu bir çalışmanın sonucuna göre her 10 çocuktan biri engellidir ve bu çocukların az gelişmiş ülkelerdeki okula gitme oranı

sadece %2-3 gibi bir orana sahiptir (The World Bank, 2014). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı (OECD, The Organizaion for Economic Cooperation and Development) ülkeleri açısından bir değerlendirme yapıldığında, eğitim düzeyi düşük olan ülkelerde engellilik oranının daha fazla olduğu görülmüştür (The United Nations and Disabled Persons, 2003).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı (UNESCO, United Nations ducational, Scientific and Cultural Organization)'nın yaptığı bir çalışma sonucunda gelişmekte olan ülkelerdeki eğitim sistemine dahil olan engelli çocukların oranı %10 iken; UNDP'nin yaptığı araştırmaya göre ise global düzeydeki okur yazarlık oranı engelli yetişkinler için %3, engelli kadınlar için ise %1 şeklinde bulunmuştur (The United Nations and Disabled Persons, 2003).

Günümüzde ayrı okullarda verilen özel eğitim, engelli bireyleri toplumdan ayrı tutması nedeniyle olumsuz olarak değerlendirilmektedir (MacLachlan ve Swartz, 2009). Sosyal modelin etkisiyle, artan bir şekilde engelli bireyin sahip olduğu engelden çok, toplumun ve çevrenin bu engele etkisi de tartışılmaktadır (Howell, 2005). Kirk ve Gallagher'e göre (2002), antik çağlardaki engelli bireylerin toplumdan insanlık dışı muamelelerle dışlanması ve hatta ölüme terk edilmesi uygulamalarından sonra engelli bireylerin sosyal içerilmesi önemli bir konu haline gelmiştir. Günümüzde artık eğitim sistemi öğrenciyi kendi kapasitesine göre eğitmekle karakterize olmuştur (Leite ve Sónia, 2012).

Engelli bireylerin eğitimiyle ilgili düzenlemeler 16. yüzyılda başlamıştır, ancak okullaşma konusundaki gelişmeler 18. yüzyılda başlayıp takip eden yüzyıllarda hız kazanmıştır. Dünya'da engelli bireylerin eğitimine yönelik ilk sistemli çabalar 16. yy da ortaya çıkmakla birlikte okullaşmanın 1700 lü yıllardan başlayarak 1900 lü yılların ortalarına kadar hızla devam ettiği bilinmektedir (Özgür, 2011, s: 28).

20. yüzyıla kadar eğitim alanında uygulanan politikalar tıbbi modelden etkilenmiş ve okullar 'normallik' üzerine geliştirildiği için engelli bireyler için ayrı eğitim ortamları oluşturulmuş ve bu okullar ikincil planda kalmıştır (MacLachlan ve Swartz, 2009).

Tarih boyunca birçok devlet okulu, ağır engelli çocukları ya kabul etmemiş, ya da özel programlara alarak onları dışlamıştır. 1975'te ABD Kongresi, 'Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası'nı' (artık Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası diye biliniyor) yürürlüğe sokmuştur. Bu mevzuat, bütün yerel okulların, engelliler de dahil bütün çocuklara eksiksiz ve uygun eğitim olanakları sunmasını zorunlu kılmaktadır. Diğer yandan her çocuğun kendine özgü ihtiyaçlarını karşılamak üzere, bireylere özel tasarlanmış bir eğitim programı geliştirilerek, mümkün olduğunca az kısıtlayıcı bir ortamda eğitim sağlanması hedeflenmektedir. Amaç, engelli çocukların var olan eğitim programlarına olabildiğince fazla katılabilmeleri için engelli çocukları 'herkes ile kaynaştırmak' tır. Artık birçok okul bölgesinde bilişsel engelli, duygusal bozukluğu olan, öğrenme engelli ve fiziksel engelli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmış 'özel eğitim programları' bulunmaktadır. Birçok eyalette işitme engelli çocuklar ve görme engelli çocuklar için okullar bulunmaktadır. Bu özel okullar, genelde genç çocuklara tüm eyalette danışmanlık vermektedir (Zastrow, 2013).

Özel Eğitim Yasası gereği gelişmiş ülkelerde örneğin ABD'de olduğu gibi 3-22 yaş arası engelli bireylerin eğitimleri için devletin zorunlu ve koşulsuz yardım sağlaması gerekmektedir (Wedin, 1993). Yasaya göre 3-22 yaşları arasında bütün engelli öğrencilerin engel tür ve derecelerine bakmaksızın eğitimle ilgili bütün olanaklardan yararlanması öngörülmektedir. ABD Özel Eğitim Yasası'na (1992) göre, engelli öğrencileri işe yerleştirme, halkın yararlandığı tüm olanaklardan yararlanma ve telekomünikasyon hizmetlerinden yararlanmaları yanında özel okullar, kütüphaneler, restoranlar, müzeler ve toplu taşıma araçlarından da daha yüksek düzeyde yararlanmaları sağlanmalıdır. Engelli öğrencilerin yapacakları her

türlü araştırmalarında ve ulusal bilim burslarından yaralandırılmasında öncelik verilmesi konusunda da yasada vurgulamalar olduğu gözlenmektedir (Wedin, 1993). Ayrıca yasaya göre, bilgisayar gibi bireysel kullanımı olan araç gereçlerin alınması ve kullanılması için gerekli fiziksel düzenlemelerin yapılması ve uygun özel bilgisayar programlarının kullanılması, ayrıca IBM ve Apple gibi bilgisayar programı yazılımı şirketlerin engelli öğrencilerin bu tür programları kullanabilmesi için gerekli yardımların verilmesi konusunda da işbirliği vurgulanmaktadır (Sarı, 2005).

Amerika'da yüksek öğretimde engelli öğrencilerin bakımı ve haklarını korumak ve garanti altına alan birçok yasa bulunmaktadır. Bundan dolayı, engeli olan öğrencilere ayrımcılık uygulanması yasadışıdır. O nedenle, Amerika Engelli Yasası, (Americans with Disabilities Act)-ADA ve Özel Eğitim Gereksinimi ve Engelli Yasası, (The Special Educational Needs and Disability Act)-SENDA gibi yasalar, engelli öğrencilerin tüm üniversite hizmetlerine tam erişimini sağlayan makul uyarlamaları içeren görevler belirlemiştir (Walker, 2008). ADA 'dan sonra yüksek öğrenim ortamlarında öğrenim gören fiziksel engelli öğrenci sayısı yıllar içinde artış göstermiştir, ancak fiziksel engeli olan öğrenciler hala engellerini ilgilendiren spesifik alanlarda bariyerler ve problemlerle karşılaşmaktadır. Bu problemler; erişebilirliğin düşük olması, kaçınma, yöneticiler, fakülte, personel ve diğer öğrencilerle işbirliği ve bilgi eksikliği şeklinde olmaktadır. Spesifik olarak, fiziksel engeli olan öğrenciler bağımsızlık istekleri ve kendileri için uygun olan servisleri kullanma ve uygun uyarlamalar arasında bir çatışma ikilemi yaşamaktadırlar (Walker, 2008).

1975'te şimdi PL94-142 olarak bilinen "Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası" kongreden geçmiştir. Bu yasa, öğrencilerin eğitimini engelleyen bir dizi fiziksel, gelişimsel, öğrenmeye dayalı, sosyal ve duygusal probleme ilişkindir. Yasaya göre tüm okul bölgelerinin bu tür problemleri olan çocukları belirlemesi ve ihtiyaçlarına uygun özel programlar hazırlaması gereklidir. Maalesef, birçok düşük gelirli okul bölgesi, finansal kısıtlılıklar nedeniyle, yasanın hedeflerini

gerçekleştirememiştir (Zastrow, 2013). Daha sonra Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası, (Individuals with Disabilities Education Act) - IDEA adını alan Kamu Hukuku'nun 94-142. Maddeleri gereğince (1975), yaşları 3-21 arasında olan tüm engelli öğrenciler, parasız ve uygun olan eğitimi alma konusunda garanti altına alınmışlardır (IDEA, 2004).

Amerika'da 2004'te çıkarılan IDEA, devlet okullarının özel eğitimden faydalanmaya uygun olan her bir öğrenci için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı-İndividualized Education Program (IEP) hazırlamasını öngörmektedir. BEP öğrencinin eğitsel programının köşe taşıdır ve her bir çocuğun kendisine en uygun ve 'onu en az kısıtlayacak bir ortamda' onun özgün eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmasını sağlamaktadır ('en az kısıtlayacak ortam' engeli olan bir öğrencinin engeli olmayan akranları gibi mümkün olan en üst düzeyde eğitilmeye fırsatı olması anlamına gelir). Bir çocuk hizmetleri almaya uygunsa, onun için bir eğitim planı hazırlamak amacıyla bir BEP ekibi kurulur. BEP ekibi çocuğun ebeveynlerini, çocuğa düzenli eğitim veren öğretmenlerden en az birini, bir özel eğitim öğretmenini ve çocuğun değerlendirmesine ilişkin eğitsel göstergeleri yorumlayabilecek birini (sosyal hizmet uzmanı, okul psikoloğu ya da okul yöneticisi gibi) içerir. Ebeveynler okul personeliyle birlikte BEP ekibinin eşit üyeleri kabul edilirler. Okul sosyal hizmet uzmanları değerlendirme, araştırma ve kanıta dayalı uygulama açısından eğitsel eğitimlere sahip olduğundan, çoğu zaman öğrencinin BEP'ini geliştirme ve uygulama açısından BEP ekiplerindeki anahtar kişilerdir (Zastrow, 2013).

Temel eğitimdeki, engelli öğrencileri daha fazla içermeye yönelik ilerlemeler, özel gereksinime sahip öğrenciler için eğitim ortamlarını yeniden tanımlamaya doğru gitmiştir. 2004'te başlayan eğitim hareketinin vurguladığı anahtar kurallardan biri içermeciliktir. Özel Eğitim İhtiyaçları, (Special Educational Needs)- SEN kavramı ile Ek Destek İhtiyaçları, (Additional Support Needs)-ASN kavramı yer değiştirmiştir. Bu yeni kategori SEN'e göre çocukları ve genç insanları kapsaması açısından daha geniş içerikliydi. ASN kategorisi çocukları ve genç insanları kapsadığı gibi, aynı

zamanda duygusal, sosyal ve davranışsal problemleri olan, mülteci ve sığınma hakkı arayan çocukları, gezgin çocukları ve yerel yönetim bakımından ayrılan çocukları da kapsamaktadır (Maclntyre, 2008).

Son yıllarda araştırmacılar Amerika'da özellikle 40 yıl içerisindeki üç ana yasa tasarısından; engelli öğrencilerin eğitimi açısından pozitif bir etki yapan İDEA tasarısına odaklanmışlardır. Genel eğitim sınıflarına özel eğitim öğrencilerinin artan katılımıyla birlikte lise sonrası eğitim düzeyinde de engelli öğrenci başvuru oranı artış göstermiştir. Son yirmi yılda engelli öğrencilerin kolej ya da üniversite düzeyinde yaptıkları başvuruların ve akademik başarılarının artmasıyla birlikte, öğrenciler akademik açıdan anlamlı aşama kaydetmişlerdir (Council for Learning Disabilities [CLD], n.d.).

1995 yılında "Avustralya Engelli Ayrımcılığı Hareketi" 'nin ve Viktorian Eşitlik Fırsatı gibi devlet düzeyindeki önlem hareketinin bildirimine göre; Avustralya'da hatırı sayılır bir sayıda engelli öğrencinin üniversitelere erişimi vardır; önemli bir miktarda öğrenci, bir engeli olduğunu bildirmiştir. 1996 da yapılan bir kohort çalışmaya göre kendinin engelli olduğunu bildiren öğrenci oranı %2 iken, bu oranı 2007 yılında %4,1'e çıkmıştır (Department Of Employment, Education And Workplace Relations 2008, 28). Avustralyada yaşayan engelli birey oranlarının %20 olduğu göz önünde bulundurulursa (Australian İnstitute of Health and Welfare 2007, s, 155), engelli öğrencilerin üniversitelerde görünürlüğünün yetersiz olduğu söylenebilir (Ryan, 2005).

Rusya'da son yıllardaki eğitim politikaları engelli öğrencilerin eğitim ortamlarına dahil edilmesiyle ilgilidir. Bu kapsamda "2011-2015 Erişilebilir Çevre" adında bir hükümet programı eğitim sistemindeki engelli bireyler için destek sağlamak amacıyla planlanmıştır (Borodkina, 2014).

Danimarka'da 1959 da başlayan, öncelikle ayrıştırmayı sonlandırmaya çalışma hareketi ve özel gereksinimleri olan çocukları kurumsallaştırma, bu çocukları düzenli eğitim sistemine entegre etmeyi hedefler (Leite ve Sónia, 2012). Danimarka'da özel eğitim sistemi, mevcut okullar bünyesinde oluşturulan ek özel eğitim sınıfları şeklindedir. Oluşturulan sınıfların yanında, psikologlar, danışmanlar ve tıbbi hizmetleri de içeren destek birimleri yer almaktadır (Grammenos, 2003).

İrlanda'da ise öğrencilerin ve velilerin özgür seçimine öncelik verilmiştir. Bu sistemde, var olan okullarda özel eğitimin gerektirdiği destek araç, gereç ve personel hazır bulundurulmakta ve engeli olan öğrenci bu okulu tercih ettiğinde bir destek sistemi hizmet vermektedir. Bunun yanında öğrenciler ve aileleri sadece özel eğitim veren kurumları da tercih edebilmektedir (Grammenos, 2003). İngiltere'de de benzer bir sistem uygulanmakta, ancak destek hizmet veren personel, öğrenciye okul dışında da kurslar düzenler ve öğrencileri okul dışında da takip ederek okul politikalarını geliştirmeye çabalar (Grammenos, 2003). Sınıfların kalabalık olmaktan, öğretmenlere az maaş verilmesinden ve okulu bırakma oranlarının çok olmasından muzdarip çoğu fakir ülkede, ilk ve ortaokul seviyesinde engelli öğrencilerin okula gitme oranı tipik olarak daha düşüktür, bu duruma özellikle ailelerin çok çocuklu olması ve çocuklarının eğitimi konusunda bir seçim yapmak zorunda olmaları da etki etmektedir (Barnes ve Roulstone, 2005).

Avrupa Birliği'ne girilmesi ve bunun sonucu olarak Romanya'nın hukuk kuralları ve Avrupa Birliği yasaları ve kurallarının harmonize olmasıyla Romanya dezavantajlı grupların eğitime erişimini geliştirmekle yüz yüze gelmiştir. Romanya'nın Avrupa Birliği'ne katılımı için oluşturulan ulusal programda, azınlıkları koruma ve insan haklarıyla ilgili maddeler planlanmıştır. Romanya 2001'de başlayan sürecin devamlılığı, düzenli okullara özel gereksinimli öğrencilerin entegrasyonu, aynı zamanda, özel eğitime haksız girişleri önlemek ve var olan normal eğitimde özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek; engelli öğrenciler için olan programların tanıtılması ve geliştirilmesi, engelli öğrencilerin

okula ve ana okula entegrasyonları gibi, engelli bireylerin sosyal yaşama entegrasyonu amaçlanmıştır.

Avrupa Birliği (2001) üye devletlerin; engelli öğrencilerin sürekli eğitim sistemlerine dahil edilmesinin önemini tanımalarını belirtmiştir. Bu bağlamda;

- İngiltere, 1995 Engelli Ayrımcılık Hareketiyle eğitim kapsamına almıştır.
- Avusturya 2001-2002 döneminden itibaren 9. sınıfa kadar özel ihtiyacı olan çocukların okula entegrasyonunu spesifik bir yasa kapsamına almıştır.
- Hollanda'daki ebeveynler 2001'den itibaren özel ihtiyacı olan çocukları normal eğitime ya da özel okullara gönderme seçimi verilmiştir.
- Almanya ve İtalya'da engelli öğrencilerin normal öğretime entegrasyonuna öncelik verilmiştir. Engelin doğasına ve derecesine uygun olarak, özel pedagojik destek sağlanır.
- İspanya eğitimde ek destek hizmetleri sağlar. Eğitimin bütün seviyelerinde bir işitme bozukluğu olan ya da işitmez insanlar için destek programları geliştirilir.
- Danimarka'daki genel uygulama normal okullar içinde özel sınıflardır. Eğitim yasaları öğrencilere ve öğretmenlere bir planı başarmayı sağlamalıdır. Yerel otoriteler tüm öğrencilere normal sınıflarda ya da muadili bir yer sağlamaları konusundan emindir. Destek birimleri, psikologları, danışmanları, tıbbi hizmetleri ve ergoterapiyi içerir.
- İrlanda'da özgür seçime öncelik verilmiştir. İrlanda yasalarının amacı öncelikle yeteneğe göre okul seçimine izin vermesi ve ikinci olarak bu seçimin uygulanmasıdır. Eğitim hareketi (1998), okulların tüm öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarının sağlanması için uygun kaynaklarının kullanılmasının şart koşar, bu şart hem engeli olan öğrencileri hem de özel ihtiyaçları olan öğrencileri kapsar. Sonuç olarak, normal okullara katılan özel gereksinimi olan öğrenciler otomatik olarak özel eğitim desteğine erişebileceklerdir. Ayrıca gerekirse eğitim sistemi içinde onların potansiyel başarıları için gerekli olan bakım desteğine erişebileceklerdir.
- Avusturya'daki ebeveynler benzer olarak 1993 den beri birinci düzey eğitimde (ilk dört yıllık) entegre edilmiş ve özelleştirilmiş eğitim arasında seçim yapma

şansına sahiptirler. 1996'daki eğitim reformu ikinci düzeyin ilk dönemi için içermeci eğitim olanakları genişletilmiştir. Ancak ebeveynler birinci düzey okuldaki aynı seçeneklere sahip değildir.

- İtalya'daki ulusal yasa yerel sinerjiye ve temel eğitimin birlikte çalışmasına yüksek oranda öncelik verir. Okullarda genç engelli insanların entegrasyonunu başarmak için her eyalete ait eğitim bölümü engelli insanların organizasyonlarının katılımı bir grup çalışması düzenlerler.
- İngiltere'de özel normal sınıflardaki özel gereksinimi olan çocuklar dışarıdan destek alırlar. Her bir okul özel eğitim gereksinimi olan çocuklara bir kurs koordine edilmesini belirtir. Bu kursu biri verir. Bu kursu veren kişi okulun içinde ve dışındaki farklı aktiviteleri izler ve okul stratejisini geliştirir. (Grammenos, 2003).

Romanya'da özel gereksinimli çocukların eğitime erişimi için Ulusal Hareket Planı (National Action Plan)-NAP, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için bir sistem geliştirilmesi ve olasılıkların ve ihtiyaçların savunulmasını kapsamlı bir şekilde tanımlamıştır ve uygulamadaki hedefleri de maddeler halinde sunmuştur. NAP aşağıdaki gibi maddeler halinde ayrılmış kapsamlı bir kavram sunmuştur:

- Temel eğitimde entegrasyon ve içerme
- Çözüm merkezleri modeli
- Erken tanı ve erken müdahale
- Okuldan mesleki eğitime geçiş
- Şiddetli/ciddi ve çoklu özel gereksinimli çocuklar ve gençler için eğitime erişim
- Özel gereksinimli eğitimi tanımlama
- Eğiticilerin eğitimi
- Yasal çerçeve
- Ebeveynlerin rolü (Ghergut, 2011).

Dünyada engelli bireylerin eğitimi konusundaki gelişmelerle birlikte; Türkiye'deki engelli bireylerin eğitimlerine yönelik süreç, II. Abdulhamid döneminde atılan adımlarla başlamıştır. 1877 yılında Dersaadet Belediye Kanunu ile İstanbul'da yaşayan farklı engel gruplarındaki çocukların eğitimi ve yetiştirilmesi konusunda belediye görevlendirilmiştir (Mevzuattan Uygulamaya Engelli Hakları İzleme Raporu, 2013). Yine 1889 yılında işitme engellilere, 1891 yılında görme engellilere yönelik okullar açılmıştır.

Cumhuriyetin ilk dönemlerinde, 1925 yılında, sağır-dilsiz ve körler müessesesi kurulmuştur; 1941 yılında ise işitme engelliler okulu açılmıştır. 1951 yılında görme ve işitme engelli bireylerin eğitiminin yetkisi Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) verilmiştir. 1952 yılında ise MEB, görme engelli öğrencilerin ilkokulu tamamladıktan sonra, ortaokul ve lise öğrenimlerine, örgün eğitim veren okullarda devam edebileceği kararını almıştır. 1961 yılında ise, engelli öğrencilerin eğitimi konusunda daha kapsayıcı bir kanun olan "İlköğretim ve Eğitim Kanunu" yayınlanmıştır. Bu kanunun 12. Maddesine göre "mecburi ilköğretim çağında bulundukları halde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan özürlü olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır (Kütahyalı, Erş tar; 2015).

Ülkemizde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu gereğince Milli Eğitim Bakanlığı özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için özel tedbirler geliştirmekle yükümlüdür. Özel eğitim gerektiren bireylerin genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamak amacıyla 1997 yılında 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname çıkarılmıştır. Sözü edilen Kararname çerçevesinde; "Özel eğitim gerektiren birey", çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi, "Özel eğitim", 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 eğitimi, "Kaynaştırma", özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim

içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarını, "Tanılama", eğitsel amaçla, bireyin tüm gelişim alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi sürecini ifade etmektedir.
Bu Kararnameye göre özel eğitim gerektiren bireylerin sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayrılmadan ve akranlarıyla birlikte kaynaştırma sınıflarında eğitilmesi ve özel eğitime erken başlanılması esastır. *Karma, bütünleştirilmiş, kaynaştırılmış* eğitim ortamlarının, nasıl adlandırsak adlandıralım özürlü çocukların özürlü olmayan akranlarıyla birlikte eğitim görmelerini sağlayacak düzenlemelerin yararı bilinmektedir. Bu yararlar özürlü olmayan bireyler açısından da söz konusudur. Örneğin özürlü olmayan bireyler, erken yaşlardan itibaren özürlü bireylerle bir arada olarak önyargılardan arınabilir ve özürlülerle birlikte yaşamayı daha kolay öğrenebilirler (Altan, 2008, s: 201).

Türkiye'de 2002 yılında yapılan bir diğer çalışmada engelli bireylerin %36,3'ünün okuryazar olmadığı, %14,9'unun ise okuryazar olmasına rağmen herhangi bir okul bitirmediği bulunmuştur. İlkokul mezunu olan engelli bireylerin oranı %33, ilköğretim mezunu olanların %6,5, lise ve lise ve dengi okullardan mezunların oranı %6,9 ve yüksekokul ve fakültelerden mezun olan engelli bireylerin oranı ise %1,8'dir (Arun ve Tufan, 2002). 'Türkiye'de Özürlü Birey Olma' isimli çalışmada, eğitim olanaklarından yeterli şekilde yararlanmalarıyla ilgili soruya araştırmaya katılan engelli bireylerin %54,9'u yeterince yararlanamadıklarını ifade etmişlerdir (Burcu, 2007).

Dünyadaki gelişmelere parelel olarak eğitim Türkiye'de de birtakım gelişmeler yaşanmıştır. 1950'li yıllarda özel eğitime dair çalışmalar başlamış ve 1951 yılı ile birlikte Sağlık Bakanlığı bünyesinde olan özel eğitim hizmetleri, Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiş ve aynı bakanlık bünyesinde ilk görme engelliler okulu faaliyete başlamıştır. Bu değişiklik aynı zamanda tıbbi yaklaşımın baskın olduğu engellilik hizmetlerinde, engelli bireylerin eğitimlerinin de önemli olduğunun fark edilmesine dair bir göstergedir. Bu gelişmelerle birlikte; 1961 Anayasası'nda sosyal devlet ilkesi ilk kez dahil edilmiş, diğer yandan engelli bireylerin üretken hale

gelmesi ve özel eğitime dair maddeler, İlköğretim ve Eğitim Kanun kapsamında "Özel Eğitim Yönetmeliği" çıkarılmıştır (Gökmen, 2007).

Türkiye'de engelli bireylerin eğitimine yönelik gelişmeler, 1963-2018 yılları arasında tasarlanan Beş Yıllık Kalkınma Planları kapsamında da pozitif yönde bir ivme kazanmıştır. İlk BKYP'de engelli bireylerin sorunları sosyal korunma çerçevesinde ele alınmış, her ne kadar detaylı bir biçimde değerlendirilmemişse de, engelli bireylere yönelik hizmetlerin daha sistemli ve sürdürülebilir olması açısından Sosyal Hizmetler Kurumu'nun kurulması önerisi yer almıştır ancak kurulması ertelenmiştir (Aydın, 2000; Gökmen, 2007). Bu kalkınma planını takip eden birinci ve altıncı beş yıllık kalkınma planlarında (1968-1994) engelli bireylerin eğitimi ve fırsat eşitliği sağlanması konuları gündeme getirilmiştir. 7. BYKP'da (1996-2000) Sakatları Koruma Milli Koordinasyon Kurulu'na son verilerek 1997 yılı itibariyle Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (ÖZİDA) kurulmuştur. 8. BYKP'de engelli bireylerle ilgili koruyucu, önleyici, bir veritabanının oluşturulması, ulaşılabilir hizmetler sağlanması, özel eğitim sistemine dahil olma oranının %10 düzeyine ulaştırılması, küresel standartlarda rehabilitasyon hizmetlerinin sağlanması şeklinde bir planlama yapılmıştır. 9. Ve 10. BYKP' de ise eğitim olanaklarının iyileştirilmesine ek olarak istihdam konusu yoğun olarak gündeme getirilmiştir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013).

10. Kalkınma Planı'nın engelli bireylerin eğitimini ilgilendiren ve ayrıntılı bir şekilde ele alan maddeleri şu şekildedir. 147. maddede "İlk ve orta öğretimde başta engelliler ve kız çocukları olmak üzere tüm çocukların okula erişimi sağlanacak, sınıf tekrarı ve okul terki azaltılacaktır", 148. maddede ise "Özel eğitime gereksinim duyan engellilerin ve özel yetenekli bireylerin, bütünleştirme eğitimi doğrultusunda, uygun ortamlarda eğitimlerinin sağlanması amacıyla beşeri ve fiziki altyapı güçlendirilecektir" şeklinde engelli bireylerin eğitimi ele alınmıştır. 275 ve 284. maddede ise engelli bireylerin istihdam, sosyal yaşamları ve eğitimlerine dair

iyileştirmelerin yapılması ve bu hizmetlerin denetlenmesine dair ifadeler yer almıştır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013).

1982'de yürürlüğe giren Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 10. maddesinde "herkes dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inan, din, mezhep ve benzeri nedenlerle ayrım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir" ifadesi, ve yine aynı anayasanın 42. maddesinde ise kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamayacağı belirtilmiş ve devletin, durumları nedeniyle özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri topluma yararlı kılacak önlemleri alacağı ifade edilmiştir (Atak, 2011; ÖZİDA, 2007).

Diğer yandan, 3 Aralık 1999'da, engelli bireylerle ilgili hem katılımcılar hem de içerik açısından önemli olan, ve teması "Çağdaş Toplum, Çağdaş Yaşam ve Özürlüler" şeklinde belirlenen 1. Özürlüler Şurası düzenlenmiştir. 2005 tarihinde "Yerel Yönetim ve Özürlüler" konulu 2., 2007'de "Bakım Hizmetleri" konulu 3. Özürlüler Şurası ve 2009'da "İstihdam" temalı 4. Özürlüler Şurası Gerçekleştirilmiştir (Gökmen, 2007).

Tüm bu gelişmelerin yanında engelli bireyler için önemli bir kilometre taşı olan 5378 sayılı Engelliler Kanunu kabul edilmiştir. 2005 yılında yürürlüğe girmiş olan 5378 sayılı Engelliler Kanunu'nda engelli bireylerin kategorize edilmesi, bakım, rehabilitasyon, istihdam, eğitim ve öğretim gibi konular ele alınmıştır (Özgökçeler, Alper, 2010). Bu kanunun 15. maddesinde "Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelli çocuklara, gençlere ve yetişkinlere, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, bütünleştirilmiş ortamlarda ve engelli olmayanlarla eşit eğitim imkanı sağlanır" ifadesi yer almaktadır (Engelliler Hakkında Kanun, 2005).

2006 yılında çıkarılan bir yönetmelikle birlikte engelli bireyin yetenekleri yönünde yetiştirilmesi, ekonomik ve sosyal iyiliklerinin artırılması amacıyla mesleki

rehabilitasyon merkezleri ile ilgili esaslar düzenlemiş, bu hizmet yanında fizyoterapi ve rehabilitasyon, kariyer danışmanlığı ve rehberlik, mesleki eğitim ve sosyal rehabilitasyon hizmetleri verilmesi planlanmıştır.

2010 yılında yapılan 'Özürlülüğe Dayalı Ayrımcılığın Ölçülmesi Araştırması' sonuçlarına göre araştırmaya katılan engelli bireylerin oranı şu şekildedir: %10,9'u okuryazar olmayan, %5,2'si okuryazar, %26,7'si ilkokul mezunu, %17,7'si ortaokul mezunu, %29,1'i lise ve dengi, %10,4'ü üniversitelerin fakülte, yüksekokul veya lisansüstü eğitim düzeyinde yer alanlar (T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2013-2014 öğretim yılı verilerine göre, özel eğitim okullarında ve sınıflarında ve kaynaştırma sınıflarındaki öğrenci sayısı 242.716'dır (MEB, 2014).

Türkiye'deki özel eğitim kurumları iki grupta toplanmaktadır:

1. Ayrı okullarda özel eğitim uygulamaları: hem yatılı hem gündüzlü olan, görme engelliler ilköğretim okulları, işitme engelliler ilköğretim okulları/liseleri ve ortopedik engelliler ilköğretim okulları; sadece gündüz eğitimini içeren eğitilebilirler ilköğretim okulları, iş okulları, eğitim ve uygulama okulları ve iş eğitim merkezleri; otistik çocukları eğitim merkezleri, bilim sanat merkezleri ve hastane okulları bu gruptadır.
2. Normal okullarda özel eğitim uygulamaları: bu grupta kaynaştırma ve özel eğitim sınıfı uygulamaları yer almaktadır (MEB, 2014).

1.5.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim çocuğun dünyaya geldiği andan, zorunlu eğitim çağına geleceği süreye kadar, bireysel özellikleri dikkate alınarak, duygusal, fiziksel, dil ve zihinsel açıdan gelişimlerine destek sağlayan planlı bir eğitim sürecidir.

Ülkemizde yayınlanan Milli Eğitim Temel Kanunu'nda okul öncesi eğitim; "Mecburi öğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini ihtiva eden bu yaş grubu çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak, sistemli ve elverişli bir yetişme ortamı sağlamak, kabiliyetlerinin gelişmesine yardım etmek amaçlarına yönelik, ilköğretim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim devresidir." şeklinde tanımlanmıştır (Akyel, 2011).

Okul öncesi eğitimi ile ilgili olarak, tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu, çocukların gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak bu okul öncesi eğitim süresinin uzatılabileceği belirtilmiştir. Bu düzenleme, engelli çocukların eğitim hakkı açısından önemlidir.

Özel gereksinimli çocuklara yönelik okul öncesi eğitim hizmetleri ve kaynaştırma eğitimi, çocuğun eğitimle ilgili ihtiyaçlarının giderilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu hizmetlerle birlikte çocuğun gelişiminde çok yönlü olarak destek sağlamak, özrün engel haline gelmesini önlemek, okul çağına geldiğinde var olan eğitim ortamlarından en uygun düzeyde yararlanmasını sağlamak ve ailelerinin içinde bulunduğu duygusal ve toplumsal sorunları en aza indirmek amaçlanmaktadır (İftar ve Kırcaali, 1998).

Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamak amacıyla 1997 yılında 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname çıkarılmıştır. Bu Kararnameye göre özel eğitim gerektiren bireylerin sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayrılmadan ve akranlarıyla birlikte kaynaştırma sınıflarında eğitilmesi ve özel eğitime erken başlanılması gerekmektedir (Altan, 2008). Bu kararnameye göre özel eğitim gerektiren öğrenciler için okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmiş, orta

öğretim süreçleri özel eğitim okullarında veya diğer genel ve teknik ortaöğretim okullarında sürdürebilecekleri şeklinde düzenlenmiştir.

Engelli çocukların okul öncesi eğitimi ile ilgili olarak özel gereksinimi olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunlu olup, çocuğun gelişimsel ve bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak bu sürenin uzatılabileceğine karar verilmiştir (Şişman, 2011).

2002 yılında yapılan Türkiye Özürlüler Araştırması'nın sonuçlarına göre, ilkokul ve öncesi eğitim düzeyindekilerin genel nüfusa oranı -okuryazar olmayanlar dâhil- Türkiye nüfusunun %69,3'ünü oluşturmaktadır. Araştırmada engelli grupları içinde ilkokul ve ilköğretimi bitirenlerin engel gruplarına göre dağılımı; zihinsel engellilerde %15,1, konuşma engellilerde %19,9, işitme engelliler için %19.13, görme engellilerde %34.12 ve bedensel engellilerde ise %40,5 şeklindedir (Işık ve ark., 2011).

1.5.2. İlköğretim

Eğitim sisteminin zorunlu olan ilk basamağı ilköğretimdir. İlköğretim basamağı 6-14 yaş arası çocukların eğitimini içermektedir.

İlkokul eğitim yaşında olan görme engelli çocuklar tüm Türkiye vatandaşlarında olduğu gibi temel eğitimlerini tamamlamak için görme engelliler ilkokul eğitimi okullarına katılmalıdırlar (Enç, 2005). Görme engelliler ilkokulu eğitim süreci 8 yıl olan ve yaşları 7-15 arasında değişen görme engelli ya da azgörenler için bir eğitim kurumudur. Görme engelliler ilkokulları parasız eğitim durumunda olan görme engelli çocuklar için minimum ve temel düzeyde eğitim

sağlayan kurumlardır. Bu yüzden, her çocuğun olduğu gibi ilköğretim kurumlarına görme engelli öğrencilerin katılması da bir yasal gerekliliktir. Bu kurumlarca sağlanan zorunlu temel eğitim görme engelli öğrencileri hayata ve daha üst kurum olan liseye hazırlamayı amaçlar (Bayır ve ark., 2010).

1.5.3. Ortaöğretim

Özel eğitim gerektiren bireyler, ortaöğretimlerini özel eğitim okullarında ve/veya diğer genel ve mesleki teknik ortaöğretim okullarında sürdürürler. Özel eğitim gerektiren bireylerin ilgi, istek yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda ve ölçüsünde yükseköğretim imkânlarından faydalanabilmeleri için gerekli özel tedbirler alınır. Özel eğitim gerektiren bireyler için temel yaşam becerilerini geliştirmek, öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak, işe ve mesleğe hazırlamak amacıyla yaygın eğitim programları düzenlenir.

1.5.4. Üniversite

Ülkemizde yükseköğretime engelli bireylerin katılımı yıllar içerisinde artış göstermiştir. 2000 yılında üniversiteden mezun olan öğrenci sayısı 90 iken, 2008 yılında 410 ve 2009 yılı itibariyle 1090 öğrenci mezun olmuştur (Kalyon, 2012).

Üniversitelerde engelli öğrencilerin katılımının artmasına rağmen, üniversite eğitimlerini belirlenen sürelerde tamamlamaları engeli olmayan öğrencilere göre daha zordur. Bu durumun nedenini anlamaya yönelik yapılan çalışmalarda; akademisyen ve idarecilerin olumsuz ve yetersiz tutumlarının etkili olduğu görülmüştür (Barnard ve ark., 2010).

Engellilerin kendilerini gerçekleştirme sürecinde ihtiyaç duydukları nitelikli yükseköğretim olanaklarından yararlanabilmeleri için gerekli yasal düzenlemeler ülkemizde neredeyse tamamlanmak üzeredir. Bunun bir sonucu olarak yükseköğretim kademesine ulaşan ve mezun olan engelli öğrenci sayılarında, özellikle 2000'li yıllarda, düzenli bir artış görülmektedir. 2000 yılında 97 engelli öğrenci üniversitelerimizden mezun olmuşken; bu sayı 2008 yılında 410'a ve 2009 yılında 1090'a ulaşmıştır. 2011 yılı itibariyle 3584 engelli öğrenci üniversitelerimizde eğitim öğretimini sürdürmektedir (Ankara Üniversitesi, 2011).

Engelli öğrencilerin yükseköğrenimleri ile ilgili düzenlemeler Özürlüler Kanununun 15. maddesinde düzenlenmiştir. Bu madde hükmü gereğince engelli üniversite öğrencilerinin öğrenim hayatlarını kolaylaştırabilmek için Yükseköğretim Kurulu bünyesinde araç-gereç temini, özel ders materyallerinin hazırlanması, özürlülere uygun eğitim, araştırma ve barındırma ortamlarının hazırlanmasının temini gibi konularda çalışma yapmak üzere Özürlüler Danışma ve Koordinasyon Merkezi kurulmuştur.

Özürlüler Kanunu'nun 15. maddesine dayanılarak hazırlanan bir yönetmelik çerçevesinde ise tüm üniversiteler bünyesinde "Özürlü Öğrenci Birimleri" kurulmuş, bu birimlerin çalışma usul ve esasları ise sözü edilen yönetmelik ile düzenlenmiştir (Şişman, 2011).

İçermeci bir eğitim; içermeci bir toplumun temelidir. Engeli olan öğrenciler de en az engeli olmayan öğrenciler kadar eşit eğitim çevresinden yararlanmalıdır. Aynı zamanda; sadece entegrasyon ve öğrencilerin diğerlerinin haklarına saygı duymaları konusunda eğitme aracılığıyla önyargı ve ayrımcılıkla mücadele edilebilir. Engelli öğrencilerin çoğu eğer gerekli destek sağlanırsa sürekli eğitim içinde yer alabilirler (Disability and Social Ecxlusion, Erş; 2015).

İçermeci eğitimin başarısı; eğitimsel, teknik hazırlıklar ve her danışan için kişisel destek ihtiyacını karşılamakla gerçekleşebilir. Bu, engelli öğrencilerin engelli olmayan öğrenciler gibi akademik ve akademik olmayan aktivitelere eşit katılımları içindir.

McBee'ye (1982) göre yükseköğretimde öğrenim gören engelli öğrencilerin hizmet alma şekli ayrıcalıklı ve çok yönlü olmalıdır. Ona göre, yükseköğretim kurumları engelli öğrencilere;

- Giriş öncesi danışmanlık ve oryantasyon hizmetleri vermeli,
- Farklı düzeylerdeki engelli öğrencilerle çalışmak için bütün öğretim elemanlarına ve personele hizmet-içi eğitimi sağlamalı,
- Öğrencilere akademik destek yardımları ve işe yerleştirme konusunda da hizmetler verilmeli ve her yükseköğretim kurumunda bu hizmetlerin organize biçimde yürütülmesi amacıyla üniversitedeki bütün engelli öğrencilere sistematik ve profesyonel bir yardım için bir Engelli Öğrenciler Bürosu da kurulmalıdır (Disability and Social Ecxlusion, Erş; 2015).

ABD'de Özel Eğitim Yasası ışığında üniversitelerde artan sayıda engelli öğrenci öğrenim görmeye başlamıştır. Yasayla birlikte, yüksek öğrenime daha çok engelli öğrenci girişinin olması nedeniyle bu kurumlarda hizmet veren birimlerin de hizmet verme şekilleri daha çok sorgulanmaya başlamıştır. Fiziksel engellilerden, öğrenme güçlüğüne kadar olan tüm kategorideki engelli öğrencilerin hizmet alma durumu da kamu veya özel birimler aracılığıyla sağlanmaya başlamıştır.

Engelli öğrenciler için, yüksek öğretimdeki ilk bariyer, eğitim sisteminde onlara gelecek planlarıyla ilgili tavsiyelere maruz kalmalarına ilişkindir. Bir eğitim basamağını tamamladıklarında, bir üst basamağa geçmeleriyle ilgili olumsuz yönlendirmeler yapılmaktadır. Eğitim sürecinin ilerleyen dönemlerinde öğrencilere

uygun ortam sağlanmamakta ve bu da öğrencilerin eğitimlerine devam etmeme kararlarını pekiştirmektedir. Engelli öğrenciler için diğer bariyer, üniversitelerin öğrencilere üniversiteye giriş, eğitim süreci ve üniversitenin öğrencilere sunduğu haklar ve ayrıcalıklar konusunda yetersiz bilgi vermesidir (MacLachlan ve Swartz, 2009).

1.6. Engelli Öğrenci Birimleri

Engelli öğrencilerin üniversitelerde de engeli olmayan öğrencilerle eşit fırsalara sahip olması gerekmektedir. Birçok insan için üniversiteye başlamak, sosyal kimlikleri ve bağımsız bir birey olmalarını şekillendirme sürecinde büyük bir aşamadır, bu gruba engelli kişiler de dâhildir (Goode, 2007; Stone, 2008). Son yıllarda engelli öğrencilerin yükseköğretimde dâhil edilmesi konusu önemli hale gelmiştir (MacLachlan ve Swartz, 2009).

1.6.1. Türkiye'de Engelli Öğrenci Birimleri

Bu çalışmanın da konusu olan Engelli Öğrenci Birimleri ülkemizde oldukça yakın bir zamanda oluşturulmaya başlanmıştır. Tüm üniversitelerde kurulması zorunlu hale getirilmiştir ve rektörlüğe doğrudan bağlı bir birim olarak faaliyet göstermektedir. Aşağıda birimlerin kurulma süreci yasal düzlemde ele alınacaktır.

5378 sayılı Özürlüler Kanunu'nun yükseköğrenimle ilgili 15. Maddesi hükmü gereğince engelli öğrencilerin üniversite yaşamlarını kolaylaştırmak için yükseköğretim kurulu bünyesinde araç-gereç temini, özel ders materyallerinin hazırlanması, engelli bireylere uygun eğitim, araştırma ve barındırma ortamlarının

karşılanması gibi konularda faaliyet gerçekleştirmek amacıyla Özürlüler Danışma ve Koordinasyon Merkezi kurulmuştur. Yine aynı maddeye dayanılarak hazırlanan yönetmelik kapsamında tüm üniversitelerde "Engelli Öğrenci Birimleri" kurulmuştur (Şişman, 2011).

Engelli öğrencilerin üniversite sürecinde desteklenmesi için kurulan bu birimlerin işleyişi Yükseköğretim Kurumları Özürlüler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği tarafından düzenlenmektedir. Bu yönetmelikle birimlerin işleyişi ve görevleri gibi konular tanımlanmıştır (YÖK, 2010)**.** Bu yönetmeliğin amacı: "Yükseköğrenim gören özürlü öğrencilerin, öğrenim hayatlarını kolaylaştırabilmek için gerekli tedbirleri almak ve bu yönde düzenlemeler yapmak üzere, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı bünyesinde kurulan Özürlüler Danışma ve Koordinasyon Birimi ile Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi ve üniversiteler bünyesinde oluşturulacak özürlülerle ilgili birimlerin çalışma usul ve esaslarını düzenlemektir" (YÖK, 2010).

Birimlerin yapısı ve işlevleri yönetmelikte şu şekilde ele alınmıştır: "Yükseköğretim kurumları tarafından bir rektör yardımcısı sorumluluğunda, özürlü öğrencilerin akademik, idari, fiziksel, psikolojik, barınma ve sosyal alanlarla ilgili ihtiyaçlarını tespit etmek ve bu ihtiyaçların karşılanması için yapılması gerekenleri belirleyip, yapılacak çalışmaları planlamak, uygulamak, geliştirmek ve yapılan çalışmaların sonuçlarını değerlendirmek üzere, mediko-sosyal sağlık, kültür ve spor işleri daire başkanlığına bağlı özürlü öğrenciler birimi oluşturulur. Birimin çalışma usul ve esasları yükseköğretim kurumlarınca belirlenir" (YÖK, 2006).

Özürlü Öğrenci Birimi yönetmeliği ilk olarak 2006 da düzenlenmiş, 2013 yılında ise yönetmelikte revizyon yapılmıştır. Revize edilmiş haliyle yeni yönetmelikte "Özürlü Öğrenciler Komisyonun Yapılanması" ve "Özürlü Öğrenci

Birimlerinin Görev ve Faaliyet Alanları" konuları ele alınmış; böylece daha kapsamlı ve ihtiyaçlara cevap veren bir yönetmelik oluşturulmaya çalışılmıştır.

Yönetmeliğin 11. maddesinde Engelli Öğrenci Birimleri'nin yapısıyla ilgili olarak şu ifadeler yer almaktadır: "Yükseköğretim kurumları tarafından eğitim öğretim işlerinden sorumlu bir rektör yardımcısı başkanlığında ve sorumluluğunda, engelliler alanında uzmanlaşmış koordinatör öğretim elemanları veya yardımcıları ile ilgili daire başkanlıkları, fakülte, yüksekokullar ve enstitülerin görevlendireceği yönetici veya akademik kişilerden seçilmiş temsilcilerinden oluşan, özürlü öğrencilerin idari, fiziksel, barınma ihtiyaçları ile sosyal ve akademik alanlarla ilgili ihtiyaçlarını tespit etmek ve bu ihtiyaçların karşılanması için yapılması gerekenleri belirleyip, yapılacak çalışmaları planlamak, uygulamak, geliştirmek ve yapılan çalışmaların sonuçlarını değerlendirmek üzere, doğrudan rektörlüğe bağlı özürlü öğrenci birimleri oluşturulur. Yükseköğretim kurumları bu birimlerin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan kaynağı bütçelerinden tahsis ederler. Birimlerin çalışma usul ve esasları yükseköğretim kurumlarınca belirlenir (ASPB, 2013)."

Ülkemizde yükseköğretim düzeyinde eğitim gören engelli öğrencilerin yaşadıkları problemlerle ilgili bazı araştırmalar yapılmıştır. Hacettepe Üniversitesi öğrencileriyle yapılan bir araştırmada engelli üniversite öğrencileri, engeli olmayan öğrencilerle benzer sorunlar yaşamaktadır sonucuna ulaşılmıştır ancak araştırmaya göre engelli öğrencilerin sorunlarla karşılaşma sıklığı daha fazladır. Ayrıca, engelli öğrenciler engelleriyle ilgili öznel sorunlar da yaşamaktadırlar. Ankara Üniversitesi'nde 2004 yılında yapılan bir başka araştırmada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Engeli olan ve olmayan öğrenciler benzer sorunlarla karşılaşmakta ancak engelli öğrenciler bu sorunlardan daha fazla etkilenmektedir (Aydın, 2011).

Kurt ve diğerlerinin (2016) Türkiye'deki 104 devlet üniversiteyi kapsayan çalışmasına göre, üniversitelerin yaklaşık %72'si aktif olarak çalışan Engelli Öğrenci

Birimi'ne sahiptir. Üniversitelerin yaklaşık olarak %21'i herhangi bir birim faaliyeti yürütmemekte ve kalan yaklaşık %6 oranındaki üniversite ise birime sahip değildir.

Engelli Öğrenci Birimleri'nin sağladığı fiziksel, psikolojik ve sosyal destek hizmetlerine ilişkin elde edilen araştırma sonuçlarına göre ülkemizdeki tüm devlet üniversitelerinin yaklaşık %42.23'ü rampa ve asansör gibi fiziki hizmetler sunmakta ve %15.38'i psikolog ya da psikiyatristler tarafından verilen desteği sağlamaktadır. Ayrıca, ülkemizde bulunan devlet üniversitelerinin yaklaşık %40.38'i, eğitimleri sırasında engelli öğrencilerin yaşadığı sorunlara ilişkin bilinç ve duyarlılık düzeylerini yükseltmek için önerilen çözümlerin yanı sıra seminer ve toplantılar gibi faaliyetlerde bulunmaktadır. Bu üniversitelerin %21.15'i spor ve kültür aktiviteleri gerçekleştirmekte ve %10.57'si engelli öğrencilere yarı zamanlı ve tam zamanlı istihdam olanağı sağlamaya çalışmaktadır (Kurt ve ark., 2016).

Engelli Öğrenci Birimleri'nin düzenlediği faaliyetler arasında sınavların ve sınav sürelerinin düzenlenmesi gibi hizmetlerin yanı sıra, engelli öğrencilere yardımcı olabilecek not alıcıları, ders ortakları ve akademik danışmanlar da bulunmaktadır. İncelenen akademik hizmetlerle ilgili olarak, ülkemizdeki devlet üniversitelerinin %24,03'ünün engelli öğrencilere akademik danışmanlar sağladığı; %20.19'unun sınavların düzenlenmesi ve sınav sürelerinin düzenlenmesi hizmetlerini verdiği; %3.84'ünün ders ortakları sağladığı; bunların %1.92'si not alıcıları gibi hizmetler sunduğu ve engelli öğrencilerle iletişim kurmaya yardımcı olacak aktiviteler gerçekleştirdiği görülmüştür. Ayrıca, tüm devlet üniversitelerinin %1,92'si engelli öğrencilerin özürlülüğü ile uyumlu olarak eğitim merkezlerini barındırmaktadır (Kurt ve ark., 2016).

Anket sonuçları ayrıca ülkemizde bulunan tüm devlet üniversitelerinin, %14.42'sinin müzik CD'leri ve sesli kitap gibi çeşitli ses materyalleri sunduğunu %10.57'sinin braillewriter ve kitap okuyucusu hizmeti verdiğini; %3.84'ünün web

sitelerini engelli öğrencilere göre düzenlediğini ve % 1,92'sinin elektronik kütüphane kurmayı denediğini ortaya koymuştur (Kurt ve ark., 2016).

1.6.2. Dünyada Engelli Öğrenci Birimleri

Dünyanın farklı ülkelerinde de Türkiye'de olduğu gibi Engelli Öğrenci Birimleri bulunmaktadır. Bu birimler genel olarak Engelli Öğrenci Destek Birimi şeklinde isimlendirilmekte ve üniversitelerin tüm öğrencilere destek hizmetleri sunan birimlerinin alt birimi olarak hizmet vermektedirler.

Bir dizi uluslararası sözleşmelerde ve diğer sözleşmelerde, özellikle Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (1989), eğitim hakkı kutsal ve evrensel kabul edilir. Engelli kişilere uygun eğitim olanaklarının sağlanmasının gerekliliği, bazı uluslararası sözleşmelerde belirtilmiştir. Bu sözleşmeler arasında Uluslararası Çalışma Örgütü'nün 1944 tarihli Philedelphia Bildirisi (ILO, 2007), UNESCO tarafından Herkes İçin Eğitim Bildirisi (Kurumlar Arası Komisyon, 1990), Birleşmiş Milletler Engellilerin Fırsat Eşitliği Standart Kuralları (Birleşmiş Milletler) Kamu Bilgilendirme Dairesi Başkanlığı, 1994), UNESCO'nun Salamanca Deklarasyonu ve Eylem Planı (UNESCO, 1994), UNESCO tarafından hazırlanan Dakar Eylem Planı (UNESCO, 2000) ve Birleşmiş Milletler Engelliler Haklarına İlişkin 2006 Sözleşmesi.

Üniversitelerdeki engellilik konusunda devlet politikaları incelendiğinde özellikle Birleşik Krallık'taki politikaların diğer ülkelerdeki politikalarla benzer olduğu görülmektedir. Amerika 1990 yılında Amerika Engelli Hakları Yasası'yla, ayrımcılık karşıtı bir yasa ile kapsamlı bir şekilde engelliliği ele alan ilk batı ülkesidir. Bu yasa, temel olarak engelli insanların eşit fırsatlara sahip olması, ve

iletişim, ulaşım, ticari imkanlar, kamu uyumlaştırmaları, merkezi ve eyalet yönetimleri ve çalışma alanlarında engelli insanların ayrımcılığa maruz kalmasını yasaklamayı sağlar. Burada dikkate değer olan kısım bu yasanın üniversite ve kolejleri de kapsamasıdır (OCR, undated).

Avrupaya baktığımızda, engelli öğrencilerle ilgili eşitlik stratejilerinin geliştirilmesinin henüz tamamlanmamış olduğu görülmektedir. Aslında, Avrupa birliğinin sosyal modeli kabul etmesine rağmen 2003 yılında, Avrupada'ki ülkelerin buna verdiği karşılık oldukça çeşitlilik göstermiştir (Priestley, 2005). Birçok ülkenin özellikle işsizlik alanındaki ayrımcılık yasalarını kabul etmesine rağmen, eğitim alanında çok nadir yasa ve uygulamaları görülmektedir (Hurst, 1998; Riddell ve ark., 2005).

Birleşik Krallık'taki (UK) engellilik tanımı, engelliliğe bireysel ya da medikal yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu yüzden; engeli olan birey, normal günlük aktivitelerini devam ettirebilme yeteneği fiziksel ya da zihinsel olarak uzun dönemli ya da oldukça etkilenmiş şeklinde tanımlanmaktadır (DRC, 2005). Bireysel/medikal model ve sosyal model birbiriyle çelişmekte ve kamu tartışmaları, yasaların düzenlenmesi gibi konularda anlaşmazlık oluşturmakta ve engelli aktivistler ve onların örgütleri tarafından eleştirilmektedir (Barnes ve Oliver, 1998).

Bununla birlikte, Engelli Ayrımcılık Yasası kendisinden sonra gelen diğer yasalar için önemli bir başlama noktası oluşturmuş ve diğer eşitlik boyutları yanında resmi olarak engelliliğin resmileşmesine katkıda bulunmuştur. Engelli Hakları Komisyonu kısa süreli bir organizasyon olmasına rağmen, önemli bir gelişmedir. Bu komisyonun etkisiyle eşitlik ve benzeri alanlarda birkaç komisyon kurulmuş ancak 2007 yılında kaldırılmışlardır. Tüm bu komisyonlar 2007 yılında Eşitlik ve İnsan Hakları Komisyonu'yla yer değiştirmiştir. Böylece tek bir ayrımcılık alanı yerine,

aynı anda birden fazla ayrımcılığa maruz kalan bireyler için de yasaların düzenlenebilmesi kolaylaşmıştır. (Harwood, 2006).

Engelli Ayrımcılık Yasası ilk yayınlandığı yıllarda daha çok mekan ulaşılabilirliği, mimari gibi alanlara odaklanırken, 2001 yılında eğitim başlığında, eğitim ortamlarının nitelikleri hakkında ve engelli öğrencilerin geleceklerini de içeren maddeler eklenmiştir (OPSI, undated). Bu yasayı Özel Gereksinim ve Engelilik Ayrımcılığı Yasası (Special Needs and Disability Discrimination Act (SENDA) takip etmiş ve 2002'de uygulamaya konulmuştur. Bu yasa engelli öğrencilere karşı ayrımcılığı suç haline getirmiştir. Kurumlar engelli öğrencinin ihtiyaç duyduğu makul düzenlemeler konusunda başarısız olursa ya da öğrencinin engeliyle ilgili uygun olmayan bir iyileştirme yaptığında ayrımcılık yapmış sayılacaktır. Bunun yanında kurumlar düzenlemelerini; engelli öğrencinin başvurmasını beklemeden yapmak zorundadır. Kişiye yönelik değil, yasanın önerdiği ve hâlihazırda bulundurması gereken koşullar ve düzenlemeler yasa tarafından korunmaktadır (Blair, 2005, s:6).

2003 yılında Engelli Ayrımcılık Yasası'nda düzenlemeler yapılmıştır. 2006 yılında yapılan düzenlemelerle birlikte yasa yükseköğretimi de kapsar hale getirilmiştir (DRC, 2006a). Ayrıca 2006 yılında İleri ve Yüksek Öğretim Kurumları ve Engelli Eşitliği Yükümlülüğü ve 2007 yılında engelli Ayrımcılık Yasasını Anlamak isimli rehberler yayınlanmış ve öğrencilerin haklarının kurumsal düzeyde korunması için kapsayıcı bir arkaplan; uygulama için ise yasal temelli bir rehber oluşturulmuştur (DRC, 2007). İngiltere ve Galler'de çıkarılan yasaların yükseköğretimde uygulanma düzeyine ilişkin 21 üniversite ile yapılan araştırmada sadece 8 üniversitenin yapılan yasalara uygun düzenlemeleri yaptığı bilgisine ulaşılmıştır (DRC, 2006c).

1992'de İskoçya'da, Galler'de ve İngiltere'de yüksek öğretim bütçe konseyinin kuruluşunda İleri ve Yüksek Eğitim Yasası bir araçtır. İlk olarak İngiltere de sırasıyla 1995 ve 1996 da çıkan yasalarla; tam zamanlı deneyimli özelleşmiş personel çalıştırma, uygun bütçe düzeyi, engelli öğrenciler için düzenlenen yasaların genel yasalara ve prosedürlere entegre edilmesi, yönetim sorumluluklarının sınırlarının netleşmesi ve yerel, dini, ulusal ve uluslar arası ağlarla güçlü bağlar kurulması gibi konulara vurgu yapılmıştır (Hurst, 1999, s:68).

Engelli öğrenci destek birimi engelli öğrencilerin kampüs kaynaklarına ulaşmasında bir aracı görevi görür. Kampüsteki tüm kaynakları engelli öğrencilere uygun hale getirmez ancak, engelli öğrencileri desteklemede temel bir hizmet sunar. Bu birimler, öğrenciler için tam olarak ulaşılabilir bir kampüs ortamı oluşturmanın yanı sıra akademik destek vermek konusunda da görevlidir (Dukes ve Shaw, 2013). Bu birimler aynı zamanda engelli öğrencilerden belge toplayarak, bu belgeleriders materyallerine eşit erişim sağlamaya yardımcı olması açısından makul uyumlaştırma kaynağı olarak kullanır. Bazı öğrenciler için, kampüs özelliklerinin uygun olmaması nedeniyle barınma ve ulaştırma uyarlaması gerekmektedir. Bu uyarlamalara ek olarak engelli öğrenci birimleri birtakım başka görevlere de sahiptir (Cory, 2011). Birim aynı zamanda fakülte ve personel için danışman olarak çalışmalı; öğrenciyi koruyan hukuk maddelerini bilmeli ve anlamalı, öğrencilerle alternatif medyaya erişimleri için çalışmalı, ortaya çıkan ani durumlar –otizm spektrum, gazilik gibi- ile ilgili ve kampüsteki çeşitliliğin bir parçası olarak engelliliği anlamanın yayılmasına yardımcı olmak için çalışmalıdır (Ramsdell, 2014).

Engelli öğrencilere birimler aracılığıyla destek verme sürecinde öğrenciler, birime başvurma ya da engellerini bildirme konusunda resmi bir zorunluluğa sahip değillerdir. Bu durum birimlerin çalışma sürecinde bir zorluk olarak karşılarına çıkar. Özellikle kampüs şartları öğrencinin sahip olduğu engel için yeterli uyarlamaya sahip değilse çalışmalar sınırlı kalacaktır. Engellerinin damgalanması korkusuyla yüzleşen öğrenciler için bu önemli bir nedendir (Belch, 2011). Bu durum özellikle psikiyatrik rahatsızlığı olan öğrenciler için geçerli olabilir. Bu durumda, engelli öğrenci

birimlerinin buna benzer durumlar yaşayan öğrenciler için sağlayabildikleri destekler konusunda bilgilendirebilmek ve bu öğrencileri başvuru ve yaşadıkları durum hakkında farkındalık oluşturmak açısından; kampüste görünür olması oldukça önemlidir. Diğer yandan birim, engelli öğrenci engelini bildirse de bildirmese de, öğrencilere ulaşmak ve bilgilendirmek konusunda hazır bulunma konusunda etik olarak sorumludur. Daha da karmaşık bir problem, öğrencilerin, engellerini bildirip buna karşın herhangi bir uyarlama talep etmediklerinde ortaya çıkar (Ramsdell, 2014).

Wedin'e (1993) göre, ABD gibi gelişmiş ülkelerde 1980'li yıllardan itibaren yükseköğretimde öğrenim gören engelli öğrencilerin psiko-sosyal ve akademik sorunlarını çözmede kayda değer gelişmeler yaşanmıştır (Sarı, 2005). Kanadalı üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, öğrenciler yükseköğretim programını başarıyla tamamlayabildiklerini ancak var olan bariyerlerin üniversite yaşamlarında kendilerine olumsuz deneyimler ortaya çıkardığını belirtmişlerdir (Curtis ve Reed, 2012). Özellikle zengin ülkelerde dâhil etmeyi destekleme çabaları başarılı devam etmektedir; UK, USA gibi ülkelerde yüksek öğretimde uygulanan politikalar engelli öğrenciler için önemli kolaylıklar sağlamaktadır (MacLachlan ve Swartz, 2009).

İrlanda'daki Yükseköğretim Erişim ve Engellilik Derneği, (The Association for Higher Educaiton)-AHEAD ve engelli öğrencileri destekleme programlarını planlarken destek birimlerinin kullanması gereken yönergeler yayınlamıştır. Bu yönergeler destek birimleri için minimum standartları belirler ve farklı kampüslerdeki uyum ve sürekliliği oluşturmayı amaçlar. Engelli destek birimine sahip olan çoğu fakülte kampüslerinde sadece öğrencilerin spesifik ihtiyaçlarına göre değil, aynı zamanda bu yönergede olduğu gibi genel engellilik bilgisine göre de çalışmalarını sürdürür (Zhan ve ark., 2010).

Destek birimleri fakülte danışmanları için kritik bir bağlantıdır (AHEAD, 2011, s:1). Aynı zamanda öğrenci uyarlamalarının listelerinin olduğu elektronik postaların ötesinde destek birimi ve fakülte arasında bir ilişki olmalıdır. Çoğu destek birimi ve fakülte çözülmesi gereken ciddi bir problem olmaksızın bir araya gelmemektedirler (Hammig ve Orr, 2009; Jensen ve ark., 2004).

Üniversitelerdeki engelli öğrenci destek birimleri açısından İrlanda öncü rol oynamaktadır ve önemli çalışmalara sahiptir. AHEAD ve İrlanda Ulusal Koleji, üniversiteye hazırlanan lise öğrencileri için Daha İyi Seçenekler Fuarı düzenlemiş ve engelli öğrencilere üniversite süreci ve var olan alternatifler hakkında bilgi sağlamıştır (AHEAD, 2008).

İrlanda'daki Trinity Koleji özellikle işitme engeli olan öğrencilere yönelik, akademik eğitim yılı öncesinde 1 haftalık yaz okulu programı düzenlemiş ve daha önce mezun olmuş işitme engelli öğrencilerin gözetiminde bir oryantasyon programı oluşturarak öğrencilerin adaptasyonlarını kolaylaştırmayı hedeflemiştir (AHEAD, 2008).

Çok geniş ve çeşitli sebeplerden dolayı, engelli öğrenciler kayıt esnasında engellerini gizler. Engel görünüyorsa (örn, tekerlekli sandalye) ya da fark edilebiliyorsa (işitme cihazı varsa ya da konuşma problemi) öğrencinin üniversite kaydı esnasında ortaya çıkması daha muhtemeldir. Engelin görünmez ya da gizli olması hem kurum için hem de birey için yüksek oranda bir karışıklık ortaya çıkarır. Eğer öğrenci birime kayıt yaptırdığında uzun vadede dezavantaj getireceğine inanıyorsa bunu yapmakta gönülsüz olur. Kayıt yaptırmazlarsa yüksek bir riskle karşı karşıya kalacaklardır. Örneğin, kaygı bozukluğu olan bir öğrenci ders çalışma yaşantısı baskısı, sınavları tamamlama, akranlarının karşısında sunum yapma ve akademik görevler ve potansiyel kaygı verici tüm olaylar karşısında baskı yaşar ve tüm bunlar daha olumsuz etkilerle sonuçlanabilir (kalp rahatsızlığının şiddetlenmesi ya da çalışmadan uzaklaşma) (McNaught, 2013).

Lise sonrası enstitülerde engelli öğrencilerin başvurularının artışından dolayı, uyumlaştırmaların memnuniyetini tanımlama ihtiyacı servislerin uygunluğu ve etkililiğinin artırılması önemlidir. Spesifik olarak, öğrencilerin memnuniyet düzeyleri sağlanan yardımların yeterliliğinin ne olduğunu göstermesi açısından yardımcı olur. Ek olarak, öğrencilerin bireysel anlatıları-paylaşımları bu düzeyde daha geniş yaşam kaliteleriyle ilgili bilgi verir. Ayrıca, engelliliğin başlangıcı ile öznel yaşam kalitesi arasındaki ilişki belirleyicidir. Yüksek öğrenime ulaşmak, yüksek kaliteli mesleki fırsatların takibi için önemlidir ve verilen eğitimin istihdamı edinme ve sürdürmede önemli bir faktördür. Bu durum engeli olan bireyler için yaşam kalitelerini artırmada göz önünde bulundurulmalıdır (Reinschmiedt ve ark., 2013).

Öğrencilerin yüksek öğrenimdeki başarıları, onların eğitim programını başarıyla tamamlamasıyla ve eğitimdeki memnuniyet oranlarıyla ölçülebilir. Memnuniyeti artırmanın yolu ise öğrencilerin akademik ve sosyal entegrasyonu, engellerin kaldırılması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik yapılan uyarlamalarla gerçekleşebilir (Curtis ve Reed, 2012).

Yükseköğretimde öğrenim gören engelli öğrenciler için fiziksel değişikliklerle birlikte, öğrencilerin psiko-sosyal ve akademik sorunlarının giderilmesinde görev alacak tüm personelin hizmet-içi eğitim alması, ortaya çıkabilecek engel durumlarının önlenmesinde önemli derecede yarar sağlayacaktır (Newman, 1976; Bishop, 1979). Clayton'a (1992) ve Sedlacek ve Stovall'a (1983) göre, engelli olmayan öğrencilerin engelli öğrencilere yönelik olumsuz tutumlarının giderilmesinde de bu tür bir değişim önemli görülmektedir.

Buna ek olarak, daha önce engelli olmayan öğrencilerle çalışan personelle engelli öğrencilerle uzun süre birlikte çalışan ve çok az deneyimli personel karşılaştırıldığında daha önce engelli öğrencilerle uzun süre birlikte çalışan

personelin negatif tutumlarının daha düşük düzeyde veya hiç olumsuz tutuma sahip olmadıkları da belirtilmektedir (Lovacchini ve Marion, 1983). Yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilere yönelik danışmanlık, okuma ve not alma hizmetleri, test almada yardım, özel araç ve gereçlerin kullanılmasında yardım, taşıma, kişisel bakım, özel araç ve gereçler için tamir servislerinin ne düzeyde oluştuğu, görsel ve işitsel materyallerin ne derece sağlandığı örneğin sesli kitaplar ve kısa aralıklarla test alma fırsatlarının verilip verilmediğinin ortaya çıkarılması gerekir (Disability and Social Ecxlusion, Erş; 2015).

McBee'ye (1982) göre, öğretim elemanları ve yüksek öğretimde çalışan diğer elemanların eğitilmesi iki yönde olabilmektedir:

1) Öğrencilere verilecek akademik hizmetlerde bu öğrencilerin özelliklerine uygun eğitsel araç ve gerecin kullanılması

2) Profesyonel alanda hizmet veren bireylerle daha iyi işbirliğinin sağlanması konularında olabilmektedir. Hizmet-içi eğitimde yapılacak 'Bilgilendirme Toplantıları' engelli öğrencilerin ihtiyaçlarının farkındalık derecesini de yükseltecektir. Fonosch ve Schwab'a (1981) göre engelli öğrencilerle doğrudan deneyim kazanma bu öğrencilere yönelik negatif tutumların olumluya çevrilmesine ve böyle bir bilgilendirme toplantısı ile engelli öğrencinin çevresiyle daha iyi iletişim kurmasına neden olabilecektir. Ayrıca bu tür bir bilgilendirme ile akademik problemlerin farkındalığının yükseltilmesi, uygun programlara yerleştirme ve problemlerin çözümü için engelli öğrencilere büyük yarar sağlayacaktır. Buna ek olarak, yüksek öğretimde öğrenim gören engelli öğrencilere verilecek hizmetlerin niteliğini de artırabilecektir.

Wedin (1993) ve Weisgerber'e (1993) göre, akademik gelişimde öğrencilerin ihtiyaç duydukları en temel iki konu; öğretmen yeterliliği ve öğrencilerin yüksek düzeyde motive olma durumlarıdır. Bununla birlikte, öğretim yöntem ve

tekniklerinin bireysel ihtiyaçlara göre düzenlenerek kullanılması, materyallerin yani eğitsel araç ve gereçlerin, engelli öğrencilere yönelik kullanılacak yayınların o öğrencilerin özel durumlarına göre düzenlenmesi gerektiğinin de farkında olunması gerekir (Disability and Social Ecxlusion, Erş; 2015).

Amerika'daki 3000 üniversitenin çoğunluğunun önerisi engelli öğrenci destek birimlerinin kurulmasıdır. Diğer taraftan engellilikle ilgili destek birim programlarının sayısı son 15 yıl içinde yaygın olarak devletten devlete ve kampüsten kampüse değişiklik gösterir, ancak engelli destek birimleri ofisleri ortak engellilik politikalarını ve prosedürlerini paylaşır. Bunlar, (a) uyumlaştırma ve (b) erişim için politikalar ve ayrımcılık yapmama. Uyarlamalarla ilgili çalışmalar her ne kadar sınırlı olsa da, sonuçlar birbiriyle tutarlıdır. Reiff (1997)'e göre; lise sonrası kurumlar, öğrencilere etkili uyarlama sağlamanın önemini kabul eder. Etkili uyarlamalar, yüksek öğrenimde daha yüksek derece sağlar; bu derecenin çeşitli faydaları vardır; daha iyi istihdam getirisi yanında finansal bağımsızlık (Reinschmiedt ve ark., 2013).

1.7. Üniversitelerdeki Engelli Öğrenci Birimlerinde Sosyal Hizmet Uygulamaları

Çağdaş toplumlarda, toplumsal ilerleme ve kalkınmanın önemli göstergelerinden ve etkenlerinden biri eğitimdir. Eğitim her ne kadar akla öncelikle akademik başarıyı getirse de, bireyin sosyal yaşamını etkileyen ve ondan etkilenen bir alandır. Bu anlamda üniversite eğitimi de bu durumun yaşandığı eğitim basamaklarından biridir. Kimi öğrenci bir veya birden fazla sorunla başa çıkmak durumunda kalmakta ve bu sorunların çözümsüz kalması durumunda eğitim hayatları sekteye uğrayabilmekte veya tamamen sonlanabilmektedir.

Eğitimin üniversite basamağında sorun yaşayan öğrenciler içerisinde engelli öğrenciler de bulunmaktadır. Daha önceki bölümlerde de değinildiği gibi engelleriyle ilgili sağlık problemleri, akademik destek, ders ve sınav uyarlamaları, araç gereç ihtiyacı, ulaşım, barınma ve maddi problemler gibi sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Bu sorunları çözmek amacıyla kurulan Engelli Öğrenci Birimleri'nde sorunları çözmeye yönelik uygulamalar yapılmaktadır. Ancak birimlerin çalışma yöntemlerinin sosyal hizmet uygulamasıyla örtüşmesine rağmen, birimlerde çok az sayıda sosyal hizmet uzmanının görevlendirildiği gözlemlenmiştir. Bu bölümde sosyal hizmet alanı, özellikle okul sosyal hizmeti ve Engelli Öğrenci Birimi çalışmaları açısından önemine değinilecektir.

Zastrow (2013)'un tanımına göre "Sosyal hizmet, sosyal işlevselliği artırmak, kapasiteyi yenilemek, güçlendirmek ve istenen amaçlara uygun toplumsal koşulları oluşturmak için, bireylere, gruplara, ailelere ve topluluklara destek vermeyi amaçlayan mesleki bir çalışmadır".

Sosyal hizmet uzmanı kavramı, Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: "Müracaatçılar (bireyler, aileler, gruplar, topluluklar, örgütler veya genel olarak toplum) için sosyal hizmet sağlamak üzere bilgi ve becerilerini kullanan (lisans ya da yüksek lisans dereceli) sosyal hizmet okulları mezunlarıdır. Sosyal hizmet uzmanları insanların problem çözme kapasitelerini artırmaya, gerekli kaynakları elde etmelerine, bireyler, insanlar ve onların çevreleri arasındaki ilişkiyi kolaylaştırmaya yardım ederler ve örgütlerin insanlara karşı sorumlu olmalarını ve sosyal politikaları etkilemelerini sağlamaya çaba harcarlar (Zastrow, 2013).

Sosyal hizmet mesleği, bireyin kendi ile ilgili kararları kendi yararına vermesi için bilinçlenmesi; yaşadığı çevrenin değişen sosyo-ekonomik koşullarına ve kurallarına uyum sağlaması ve böylece toplumda sosyal işlevselliğini kazanması için

değişebilmesini sağlamak üzere mesleki bilgi, yöntem ve beceriye sahip ve hatta bu tür bir müdahaleye yetkisi olan bir meslektir (Kut, 1988, s:16). Sosyal hizmet bunu yaparken, çevresi içinde birey yaklaşımını kullanarak, biyolojik, entelektüeli duygusal, sosyal, ailevi, ruhsal ve ekonomik faktörler ve bu faktörlerin kişi ile etkileşimi üzerinde durur (Duyan, 2010).

Sosyal hizmet uygulaması, eğitim alanında yapılan düzenlemelerle öğrencilerin okul ortamındaki potansiyellerinin maksimize edilmesi amacıyla, okul, aile ve toplumsal yaşamında öğrenciye destek sunmayı içerir (Constable, 2009; aktaran, Richard & Sosa, 2014), diğer bir deyişle okul sosyal hizmeti uygulaması okul, aile ve toplum arasında bir köprüdür (NASW, 2012).

Kapsayıcı eğitim engelli bireylerin sosyal yaşama entegrasyonunda kritik bir öneme sahiptir ve dışlanmayı azaltma, motivasyon kazanma ve engelli bireylerin sosyal kapitallerini artırma ve mesleki bilgi edinme gibi doğrudan etkileri de bulunmaktadır (Borodkina, 2013).

Ülkemizde henüz resmi bir yapılanmaya sahip olmayan, ancak bilimsel temeli ve gerekliliği oluşmuş olan okul sosyal hizmeti, üniversitelerdeki engelli öğrencilerin desteklenmesi konusunda da oldukça büyük bir öneme sahiptir. Sosyal hizmet mesleğinin, bireyi ve yaşadığı sorunları tek başına değil, "çevresi içinde birey" şeklinde ele alan çalışma şekli, engelli öğrencilere verilecek hizmetlerle büyük oranda örtüşmektedir. Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin gelişim dönemlerine özgü, aile sorunları, psiko-sosyal ihtiyaçların karşılanması ve eğitimlerini aksatan zorlukların giderilmesi gibi birçok hizmeti bulunmaktadır (Duman, 2000). Nitekim benzer şekilde, yapılan bir çalışmaya göre, okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin eğitimlerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek, aile, eğitim ortamları, toplum ve bireysel etkenleri değerlendirme, danışmanlık yapma, vaka yönetimi ve krize müdahale gibi görevlere sahiptirler (Tracy ve ark. 2006). Dupper

(2013)'e göre de bu çalışmadaki bilgilerle örtüşen sonuçlar elde edilmiş ve ek olarak öğrencilerin problemleriyle ilgili toplumda var olan kurumlara yönlendirmede bulunma, bu öğrencilerin takibini sağlama, var olan kurumların geliştirilmesinde toplumla işbirliği yapma gibi görevler tanımlanmıştır.

Sosyal hizmet mesleğinin tanımı, işlevleri ve amaçları göz önünde bulundurulduğunda; engelli öğrenci birimleri açısından sosyal hizmet uygulamalarının önemi görülmektedir. Engelli öğrenci birimlerinin işleyişini düzenlemek amacıyla yayınlanan Yükseköğretim Kurumları Engelliler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği'nde, birimin görevleri kısaca ele alınacak ve sosyal hizmet mesleğinin çalışma alanları açısından değerlendirilecektir. "Yükseköğretim programlarına kaydı yapılan engelli öğrencilerin öğrenimlerini sürdürdükleri sırada eğitim, öğretim, burs, idari, fiziksel, barınma, sosyal ve benzeri alanlarla ilgili ihtiyaçlarını tespit etmek ve bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için alınması gereken önlemleri belirlemek ve ortadan kaldırmak üzere çözüm önerileri sunmak, gerekli düzenlemeleri üniversitede bulunan diğer birimler veya daire başkanlıkları ile eşgüdüm içerisinde yapmak." (Madde12/1/a) şeklinde belirtilmiştir.

Madde 1/a değerlendirildiğinde, engelli öğrencinin üniversite eğitimi sürecinde yaşadığı problemlere, sosyal hizmet mesleğinin; bağlantı kuruculuk, savunuculuk, vaka yöneticiliği ve danışmanlık işlevleri aracılığıyla destek sağlayabileceği görülmektedir. Sosyal hizmet uzmanı, engelli öğrencilerin tek başlarına sorunlarını çözemeyecekleri ya da ihtiyaçlarını karşılayamayacakları durumlarda, hem engelli öğrenci hem de diğer birim çalışanları için kolaylaştırıcı görev görür. Ayrıca muktedir kılıcı ve geliştirici rolleriyle sosyal hizmet uzmanları engelli öğrencilerle bireysel ya da grup çalışmaları uygulamaları yapabilecektir.

Sosyal hizmet uygulamasında bireyleri davranış, ihtiyaç ve sosyal sorunlar bazında ele alırken, tüm bu bileşenlerin ele alınmasında ve birbirleriyle olan ilgilerini

değerlendirmede sistem yaklaşımı oldukça işlevseldir. Yine sosyal hizmet alanında önemli bir yere sahip olan ekolojik yaklaşım, okul sosyal hizmeti çalışmalarında öğrencinin sorunları ve ihtiyaçları konusunda çalışırken, konuyu okul, aile ve toplum düzeyinde bir değerlendirme imkanı sağlar (Kılıç ve Özkan, 2014).

Literatürde engelli ve engelli olmayan öğrenciler arasında eğitim sisteminde ortaya çıkan farklılıklar, yüksek öğretimin gerekliliklerileriyle başa çıkmada gerekli olan akademik, kişisel ve sosyal becerileri kapsayan içerikler bulunmaktadır. Bunların yanında, finansal, sosyal, psikolojik ve çevresel destek, kendini savunma, akademik yerleştirme-konaklama, kolej için yetersiz hazırlanma süreci ve engelli öğrenciler için destekleme hizmetlerinin ve temel programların yokluğu sayılabilir (Herbert ve ark., 2014).

Engelli öğrenciler bazen birimlere çoklu sorunlarla başvurabilmektedir. Bu sorunların çözülmesi konusunda bir uzman desteğine ihtiyaç duyabilmekte, sorunların çözülmemesi onları daha da karmaşık ya da çözülmesi zor hale getirmektedir. Bu durum başta engelli öğrencinin kendisini etkilemekte, öncelikle akademik ve sosyal yaşamına olumsuz etki etmekte ve uzun vadede toplumsal bir problem olarak sonuçlanmaktadır. Engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde sosyal hizmet uzmanlarının vaka yöneticisi rolleri, öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümünde oldukça etkilidir. Bu durumlarda, sosyal hizmet uzmanı resmi ya da sivil toplum kuruluşları ile bağlantı kurarak, bu kuruluşların hizmetleri ve engelli öğrenciyi sistematik ve planlı olarak bir araya getirir. Vaka yöneticisi rolüyle, sosyal hizmet uzmanı engelli öğrenciye, danışman, savunucu, örgütleyici, koordinatör veya planlayıcı olarak destek verir (Zastrow, 2013).

"1/b) Engelli üniversite öğrencilerinin akademik, fiziksel ve sosyal yaşamlarını engellemeyecek biçimde öğretim programlarını düzenlemek için engelli öğrencinin devam ettiği eğitim ortamının uygunlaştırılması, engellilere yönelik araç gereç

temini, özel ders materyallerinin hazırlanması, engellilere uygun eğitim, araştırma ve barındırma ortamlarının düzenlenmesi konularında çalışmalar yapmak.”

1/ğ) Bütün öğrencilerin adil ve doğru bir şekilde ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulması, fırsat eşitliğini sağlamak ve eğitim sürecini engelli öğrenciler için de anlamlı hale getirmek için; engelli öğrencinin sınavlarla ilgili süre, mekân, materyal, refakatçi okuyucu sağlamak ve engelin doğasından kaynaklanan farklılıklara göre alınacak gerekli tedbirleri almak, düzenlemeleri yapmak.

i) Üniversite yerleşkesinin ve yerleşkede bulunan yapılar ile açık alanların engelli öğrenciler için ulaşılabilir olmasını sağlamak.”

Madde b, ğ ve i sosyal hizmet mesleği açısından ele alındığında, engelli öğrencilerin eğitim hizmetlerine ulaşımda ve erişimde eşit şartlara sahip olmalarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Sosyal hizmet uzmanının planlayıcılık, bağlantı kuruculuk, savunuculuk, aracılık, harekete geçiricilik, hızlandırıcılık rolleriyle süreçte önemli etkisinin olacağı görülmektedir. Bu aynı zamanda sosyal hizmet uzmanlarının müracaatçıları için sağladığı ve elle tutulur sosyal destek sayılabilecek sosyal yardımla ilişkilidir. Sosyal yardım Karataş (1999) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır; “süreli ya da özel durumlarda olmak üzere karşılıksız yapılan ayni ve nakdi nitelikteki ekonomik yardımlar”.

“1/c) Yükseköğrenim düzeyindeki öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik yayın faaliyetlerinde bulunmak, öğretim elemanlarına engellilik ile bunun getirdiği sınırlılıkları ve yapılması gereken düzenlemeleri anlatan ve bilgi veren doküman hazırlamak, bilinç düzeyini arttırmak, ilgililere danışmanlık hizmeti vermek, gerektiği durumlarda hizmet içi eğitim sağlamak.v1/ç) Engellilik alanında bilinç ve duyarlılık düzeyini artırmak için program ve projeler geliştirmek, seminer, konferans ve benzeri faaliyetler düzenlemek. 1/e) Yükseköğretim kurumları engelli öğrenci

birimlerinin görev ve faaliyet alanına giren konularda konunun taraflarına yönelik yayın, doküman ve bilgilerin yer aldığı, üniversitelerde okuyan engelli öğrencilerin sorunlarını ve isteklerini dile getirmelerine olanak sağlayan, ilgili birimle iletişimine de imkân veren bir internet sitesi oluşturmak. 1/h) İstihdam olanakları ve mesleklere ilişkin bilgilendirme yapan bilgilendirici kitaplar hazırlanması konusunda çalışmalar yapılmasını ve bunların engelli öğrencilere ulaştırılmasını sağlayacak tedbirler almak."

Madde c, ç, e ve h değerlendirildiğinde, sosyal hizmetin toplumu bilgilendirme ve kamuoyu oluşturma rolleri; danışmanlık ve eğitim fonksiyonları aracılığıyla hizmet verilebileceği görülmektedir. Böylece, makro düzeyde uygulamaları etkileyerek, engelli bireylerin eğitime ve sosyal hayata dahil olabilmelerine destek olacaklardır. Okul sosyal hizmeti bağlamında; okul sosyal hizmet uzmanları çalıştıkları eğitim ortamının amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli rol oynar. Bu amaçlar, Engelli Öğrenci Birimleri Yönetmeliği'nin 1 c,ç, e ve h başlıklarında bahsedilen, eğitim öğretim ortamlarının öğrenciye uyarlanması, akademik başarılarının yükseltilmesi gibi görevleri de içermektedir. Bu görevler yerine getirilirken çalışma yapılan kurumdaki çalışma ekibi, kurumun diğer birimlerinde çalışanlar ve kurumdan etkilenen toplum da dikkate alınır ve multidisipliner çalışma gerçekleştirilir.

Okul sosyal sosyal hizmeti temel olarak, öğrencinin okulla ilgili, sosyal, davranışsal ve duygusal açıdan uyum sağlamış olmasını hedefler. Bunun için de, EÖB yönetmeliğinin maddelerinde de belirlenmiş olduğu gibi; öğrenci ve öğrencinin çevresini oluşturan sosyal ve kurumsal yapılarla çalışır. Bu çalışma sosyal çevrenin, öğrencinin yaşadığı sorun ya da sorunlara dair bilgilendirilmesi, bu sorunu ortadan kaldırabilecek koşulların oluşturulması şeklindedir. Okul sosyal hizmetinin yaklaşımı, bireyin yaşadığı sorunu, sadece o bireye ait olarak görmek ve değerlendirmek yerine, bu sorunu etkileyen ve bu sorundan etkilenen diğer yapıları

da ele almak şeklindedir. Bu durum sosyal hizmet uzmanlarının eğitim ortamlarında da mikro, mezzo ve makro düzeyde müdahalelerde bulunduğunun bir göstergesidir.

"ı) Yükseköğretim programlarını kazanan engelli öğrencileri kayıt sırasında tespit etmek." Bu maddede belirtilen görev ile sosyal hizmet uzmanının vaka yöneticisi rolü örtüşmektedir. Sosyal hizmet uzmanları kayıt aşamasında engelli öğrencilerle bağlantı kurarak ihtiyaç duyulan hizmet ve ihtiyaçlara engelli öğrenciyi yönlendirecektir. Duyan ve ark.'na göre (2008), sosyal hizmetin üç odağı bulunmaktadır; bunlar, "bireyin gelişim kapasitesini artırmak, bireyin etkileşim içinde olduğu sistemlere odaklanarak gereksinim duyulan kaynak ve hizmetlere erişimi temin etmek ve sistemlerin bireyin gereksinimlerini karşılayabilecek biçimde değişmesini sağlamak" tır. Sosyal hizmet uzmanları özellikle, insanların birimlere ve hizmetlere ulaşmasında anahtar rol oynamaktadırlar (Maclntyre, 2008).

Ekolojik model bireyi ve onun problemlerini ele alırken hem içsel hem dışsal faktörlerle birlikte ele alır. Çünkü bireyi çevreden etkilenen ve ona tepki veren edilgen varlıklar olarak görmek yerine, çevreyle dinamik bir ilişki içerisinde olan varlıklar olarak görür (Duyan ve ark., 2008).

Ekolojik yaklaşım aynı zamanda, sosyal hizmet müdahalesini, sadece bireye değil, bireyin etkileşim içinde bulunduğu çevreye de yapar. Bireyin yaşadığı sorunları, politik, sosyal ve kültürel etkilerin ışığında ele alarak; bireyin sosyal sistemlere olan etkisini de göz önünde bulundurur (Duyan ve ark., 2008).

Engelli Öğrenci Birimi Yönetmeliği'nin maddeleri genel bir tablo halinde ele alındığında, aslında gereksinim duyulan hizmetlerin ve birim sorumlulukların okul sosyal hizmeti çerçevesinde gerçekleştirilebileceği görülmektedir. Nitekim Bolley (2005) okul sosyal hizmet uzmanlarının yaptığı çalışmaları; öğrenciler için bireysel danışmanlık ve grup çalışmaları, okul ve okuldaki personel ve ailelere danışmanlık

ve eğitim hizmetleri, aileler ve okul arasında olumlu bir ağ kurma, toplumsal kaynaklar konusunda bilgilendirme ve bu kaynaklara yönlendirme ve topluluğu geliştirme ve ilgili programlarla işbirliği yapma şeklinde sınıflandırmıştır.

Bireylerin gereksinimlerini ve problemlerini temel olarak ele alan sosyal hizmet mesleği, bunu yaparken bireyin hem güçlü hem güçsüz olduğu yönleri birlikte değerlendirir. Burada amaç, kişiyi güçlendirerek ilerleyen dönemlerde, kişinin sorunlarla baş etme kapasitesini artırmaktır. Diğer yandan; var olan hizmetler, olanaklar, kaynaklar ve bu kaynaklara ulaşma yollarını sağlamak, sosyal politikaları oluşturmak ve uygulanmasına katkıda bulunmak da sosyal hizmetin amaçlarındandır (Karataş, 1999).

Her ne kadar sosyal hizmet uzmanları engelli bireylerin sorunlarına ve ihtiyaçlarına odaklansa da; engelli öğrencilerin sahip olduğu kaynakları ve yeterlilikleri göz önünde bulundurarak onları güçlendirmeyi de hedefler (Şahin, 2001). Bunu gerçekleştirirken; engelli bireyi hastalığıyla ve bu hastalıkla ilgili kendisinin yapabilecekleri konusunda bilgilendirerek bireyin kendisine yönelik algısını da değiştirmeyi hedefler (Neuling, 1988). Engelli bireylere verilen hizmetlerde ele alınması gereken bir diğer nokta kendi kararını verebilme ve bağımsızlıklarını desteklemektir (Zastrow, 2013). Engelli öğrenci birimlerinin çalışma sistemlerinde de öğrenci yerine karar veren bir sistem değil, öğrencinin yeterince bilgi sahibi olması ve bu bağlamda verilecek hizmetlerde karar sürecine öğrencinin de dahil olması bir diğer önemli noktadır.

Sosyal hizmet uzmanları, değerlendirme sürecinde müracaatçılarının sorunlarını ele alırken onların güçlerine ve kaynaklarına da odaklanır (Duyan ve ark., 2008).

Engelli bireyi bilgilendirirken sosyal hizmet uzmanı şu noktalara dikkat etmektedir. Engelli birey ve ailesine sahip olunan engelin psiko-sosyal yönleri, engellilik ve bu durumun getirdiği zorluklarla başa çıkma yöntemleri, engelli bireylerin bakımı, eğitim ve rehabilitasyon hizmetleri ve aile bireylerinin ve toplumun engelli bireye olan yaklaşımının birey üzerindeki etkilerine dair bilgilendirme yapar (Erkan ve Koçyıldırım, 1996; İl, 2001; Kozier, 1962; Mackelprang ve Salsgiver, 1999;). Engelli bireye, yaşamını tek başına sürdürebilmesi adına, özyönetim ve kendini savunmak konusunda bilgiler verilir (Mackelprang ve Salsgiver, 1999).

Bu çalışma ile Engelli Öğrenci Birimleri'nin; koordinatörlerin demografik özellikleri, kurumun demografik özellikleri ve birimlerin sahip olduğu program özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair bilgi edinmek amaçlanmıştır. Diğer yandan birimlerin çalışma biçimleri ve okul sosyal hizmetinin ortak yönleri göz önünde bulundurulduğunda; birimlerde sosyal hizmet uzmanının koordinatör olarak görev yapmasının etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın, Engelli Öğrenci Birimleri bağlamında; okul sosyal hizmeti alanına katkı sunacağı düşünülmektedir.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Problemi

Engelli bireyler toplum içerisindeki dezavantajlı gruplardan biridir. Yıllar içerisinde engelli bireylerin eğitim sistemine dahil olması ve üniversitelerde engelli öğrenci sayısının artmasıyla birlikte, engelli öğrencilerin okul ortamında desteklenmesi ihtiyacı da doğmuştur. Bu amaçla kurulan Engelli Öğrenci Birimleri'nin çalışma biçimlerine dair bir değerlendirme ihtiyacı oluşmuştur.

Engelli öğrencilerin üniversitelerde çoklu sorunlarla karşılaştığı ve akademik ve sosyal anlamda olmak üzere birtakım gereksinimleri olduğu düşünüldüğünde; Engeli Öğrenci Birimleri'nin değerlendirilmesinin; bireyler, gruplar ve toplumla çalışan ve buna yönelik müdahalelerde bulunan sosyal hizmet bilimi kapsamında ele alınması gerekmektedir. Sosyal hizmet mesleğin odağı bireyler, guruplar ve toplumsal düzeyde sosyal refah düzeyini artırmaktır.

Sarı'nın (2000) ifade ettiği gibi, üniversitelerdeki engelli öğrenci birimlerinin sistemli bir şekilde ele alınarak tüm öğrencilere eşit hizmet verilmesi sağlanmalıdır. Yapılan araştırmalara göre görme engelli öğrencilerin çoğu psiko-sosyal ve akademik problemlerle karşılaşmaktadır. Bu problemler akademik ve idari personelin engelliliğe dair bilgi eksikliği, öğrencilerin sosyal çevreleriyle iletişimleri, fiziksel çevre, barınma gibi konularda olabilmektedir. Yapılan diğer araştırmalarda elde edilen bilgiler ise, engelli öğrencilerin yaşadığı üç önemli sorunun, fiziksel çevrenin ulaşılabilirliğe uygunluğu, akademik uyarlamaların ve araç gereçlerin teminin sağlanması ve sosyo-ekonomik koşullar şeklinde ortaya çıktığını göstermektedir (Lang, 1980; Wedin, 1993).

Öğrencilerin yüksek öğrenimdeki başarıları, onların eğitim programını başarıyla tamamlamasıyla ve eğitimdeki memnuniyet oranlarıyla ölçülebilir. Memnuniyeti artırmanın yolu ise öğrencilerin akademik ve sosyal entegrasyonu, engellerin kaldırılması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik yapılan uyarlamalarla gerçekleşebilir (Curtis ve Reed, 2012).

Üniversitelerde engelli öğrencilerin başvurularının artışından dolayı, uyumlaştırmaların memnuniyetini tanımlama ihtiyacı servislerin uygunluğu ve etkililiğinin artırılması önemlidir. Spesifik olarak, öğrencilerin memnuniyet düzeyleri sağlanan yardımların yeterliliğinin ne olduğunu göstermesi açısından yardımcı olur. Ek olarak, öğrencilerin bireysel anlatıları-paylaşımları bu düzeyde daha geniş yaşam kaliteleriyle ilgili bilgi verir. Ayrıca, engelliliğin başlangıcı ile öznel yaşam kalitesi arasındaki ilişki belirleyicidir. Yüksek öğrenime ulaşmak, yüksek kaliteli mesleki fırsatların takibi için önemlidir ve verilen eğitimin istihdamı edinme ve sürdürmede önemli bir faktördür. Bu durum engeli olan bireyler için yaşam kalitelerini artırmada göz önünde bulundurulmalıdır (Reinschmiedt ve ark., 2013).

Üniversiteye katılan engelli öğrenci sayısının artmasına rağmen, öğrencilerin sosyal ilişkileri ile ilgili olarak yapılan araştırma oldukça azdır. Öncelikli olarak yapılan araştırma öğrencilerin öğrenme ve öğretme konuları üzerinedir (Fuller ve ark., 2009; Holloway 2001; Ryan 2005). Yapılan çoğu diğer araştırma ise engelli kimliği kavramının gelişimi ve kendilik algısı ilişkisi üzerine yürütülmüştür (Galvin 2005; Itteyerah ve Kumar 2007; Watson 2002).

Eğitim fakültesi öğrencileri; engelli öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin yeterli olmasını, öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteden memnun olmalarını, üniversiteden mezun olan öğrencilerin (herhangi bir üniversitede) lisansüstü eğitime kabul edilme oranlarını ve mezun olan öğrencilerin iş bulma olanaklarının yüksek

olmasını kalite göstergesi olması açısından önemli bulmuşlardır (Adıgüzel ve Meraler, 2012).

2007 yılından itibaren yükseköğretim kurumlarında kurulmuş olan Engelli Öğrenci Birimleri'nin sorunlarını belirlemek, çözüm yollarını araştırmak, kurumlardaki farklı uygulamalardan haberdar olmak vb. nedenlerden dolayı yılda bir kez tüm üniversitelerin katıldığı Ulusal Engelsiz Üniversiteler Çalıştayı düzenlenmektedir. 2015 yılında 9. su yapılmış olan, 2007-2015 yılları arasındaki ulusal çalıştayların sonuç raporlarına göre yükseköğretim kurumlarında şu sorunlar mevcuttur:

- Engelli öğrenci biriminin yapılanması (kayıt öncesi iletişim, erişilebilir bir web sayfasının bulunması, tam zamanlı bir koordinatörün bulunması, birimde personellerin engellilik konusundaki farkındalığı, birimin bütçesinin olması, stratejik planlama,)
- Kampüsün ya da eğitim ortamının fiziksel ulaşılabilirliği (uzman görüşüne göre hazırlanmış ulaşılabilirlik uygulamaları, farklı engel grupları göz önünde bulundurularak fiziksel düzenlemelerin yapılması)
- Engelli öğrencinin sosyal yaşama aktif katılımı (öğrencinin sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımının sağlanması, ortak kullanım alanlarının herkes için ulaşılabilir olarak düzenlenmesi, kampüs ortamındaki personel ve öğrencilerin farkındalığının artırılması)
- Akademik yaşam (öğrencinin engelinin doğası gereği ihtiyaç duyduğu akademik destek ekipmanlarının temin edilmesi, sınav ve ödevlerde makul uyumlaştırmaların gerçekleştirilmesi).

Yıllara göre farklılıklar göstermekle birlikte çalıştaylarda ele alınan konular yukarıdaki gibidir. Birimlerde üniversitenin sahip olduğu özelliklere göre farklı uygulamalar yapıldığı ve bazı üniversitelerin hizmetleri sunumunda yetersiz uygulamalar yaptığı düşünülmektedir. Diğer yandan Engelli Öğrenci Birimleri'nin sunduğu hizmetler açısından, birimde bir sosyal hizmet uzmanının varlığına ihtiyaç

duyulurken, çok az sayıda birimde sosyal hizmet uzmanın görevlendirildiği gözlemlenmiştir. Çalışma sonunda birimlerin işleyiş biçimleri, çalışmalarının niteliği, kurumlar arasındaki uygulama farklılıkları gibi bilgiler ve birimlerin çalışma sürecini etkileyen faktörler hakkında bilgi sahibi olunacaktır.

2.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile Türkiye'deki Engelli Öğrenci Birimleri'nin özellikleri, sunduğu hizmetlerin kurumsal özellikler çerçevedeki farklılıkları sosyal hizmet odağında incelenmesi hedeflenmektedir. Bu amaçla, aşağıdaki şu sorulara cevap aranacaktır:

Alt amaçlar:

1. Engelli Öğrenci Birimleri'nin işlerliği, uygulayıcının demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Engelli Öğrenci Birimleri'nin işlerliği, kurumun demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Engelli Öğrenci Birimleri'nin işlerliği, birimlerin program özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.3. Araştırmanın Önemi

Dezavantajlı gruplara hizmet ve destek sağlayan mesleklerin başında sosyal hizmet gelmektedir. Engelli Öğrenci Birimleri'nde verilen hizmet ve sosyal hizmetin sağladığı hizmetler birbiriyle örtüşmektedir. Araştırma sonucunda; resmi ve büyük oranda ortak bir şekilde hizmet vermesi gereken birimlerin, uygulamaları arasındaki benzerliklere ya da farklılıklara ve birimler içerisinde sosyal hizmet çalışmalarının gerekliliğine dair verilere yönelik bilgilere ulaşılması hedeflenmektedir. Birimler arasındaki uygulama farklılıklarına ek olarak bu farklılıkları oluşturan etmenlere dair

de bilgi sahibi olunması planlanmaktadır. Çalışmanın, Engelli Öğrenci Birimleri'nin işlerliğini ve bunu sosyal hizmet odağında inceleyen ilk çalışma olmasından ötürü özgün bir nitelik taşımaktadır. Bu sebeple, çalışmanın alana katkı sağlayarak, benzer temalardaki araştırmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada aynı zamanda, birimlerin çalışma sistemleri ve sosyal hizmet uygulamalarının ortak yönleri tartışılarak, birimlerdeki sosyal hizmet uzmanlarının varlığına duyulan ihtiyacın önemine değinilmiştir.

2.4. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve veriler ilişkisel tarama yoluyla toplanmıştır. İlişkisel tarama yöntemi, değişkenler arasındaki bağlantıları belirlemek ve olası sonuçları yordamak için kullanılır (Metin, 2014). Bu çalışmada engelli öğrenci birimlerinin işlerliği ve bunu etkileyen faktörler ele alındığı için, ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında birim koordinatörlerinin, kurumun ve birimin demografik bilgilerine dair sorular içeren Demografik Bilgi Formu ve Zachery Sneed'in (Association for Higher Education Access and Disability)-AHEAD standartlarına göre geliştirmiş olduğu Engelli Destek Birimi Değerlendirme Envanteri (2006)'nden yararlanılarak oluşturulmuş soru formu aracılığıyla seçilen örneklemden toplanan bilgilerin analizi yoluyla elde edilecektir.

2.5. Çalışma Evreni

Araştırmanın evrenini; mezun öğrencisi olan, 2010 yılından önce kurulmuş 193 üniversite oluşturmuştur. Bu çerçevede 2015 verilerine göre Türkiye'de bulunan ve bünyesinde Engelli Öğrenci Birimi kurulmuş 193 üniversitenin 161'i araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada kartopu örnekleme yöntemi kullanılmış ve uygulamaya Kırıkkale Üniversitesi'nden başlanmış ve diğer üniversitelere ulaşılmıştır.

2.6. Veri Toplama Araçları

Betimsel bilgiler, daha önce ortaya konmuş olan kuramsal bilgiler ve yapılmış olan araştırmalardan sağlanmıştır. Nicel bilgi ise; birim koordinatörlerinin, kurumun ve birimin demografik bilgilerine dair sorular içeren Demografik Bilgi Formu ve Zachery Sneed'in (Association for Higher Education Access and Disability)-AHEAD standartlarına göre geliştirmiş olduğu Engelli Destek Birimi Değerlendirme Envanteri (2006)'nden yararlanılarak oluşturulan soru formu kullanılmıştır. Demografik Bilgi Formu; birim koordinatörünün cinsiyeti, engelli öğrenci biriminde çalışma yılı, görev tanımı, engelli öğrencilerle doğrudan bağlantı halinde oldukları zaman oranı, mezuniyet derecesi, mezun olduğu lisans programı ve engel durumu, kurumun öğrenci sayısı ve kurumun özel ya da devlet olma durumu sorularını içermektedir. Bunların yanında, birimden hizmet alan öğrenci sayısı, tam zamanlı birim çalışanı sayısı, birim çalışanı olan öğrenci sayısı, birime ait bütçe bulunup bulunmadığı, birimde sosyal hizmet uzmanı çalışıp çalışmadığı ve üniversitenin bulunduğu coğrafi bölgeye dair sorular bulunmaktadır. Envanterin alt maddeleri; danışmanlık-işbirliği, yaygınlaştırma, fakülte-personel farkındalığı, akademik uyarlamalar, danışmanlık ve kendi kaderini tayin etme, politikalar ve süreçler, program yönetimi ve değerlendirme, eğitim ve profesyonel gelişimi şeklindedir (Sneed, 2008).

2.7. Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçlarının uygulanmasında surveey.com isimli aracı anket sitesi kullanılmış ve her bir katılımcı için şifre belirlenerek katılımcılara anket linki ulaştırılmıştır. Ayrıca engeli bulunduğu bilinen koordinatörlere alternatif (word) formatlarda anket formunun ulaştırılabileceği belirtilmiştir. Anketin şifrelenmesi aracılığıyla araştırmaya katılma şartlarına uymayan bireylerin çalışmaya izinsiz erişimi engellenmiştir.

Veri toplama sürecine Kırıkkale Üniversitesi Engelli Öğrenci Birimi'nden başlanılmıştır. Kırıkkale Üniversitesi birim koordinatörü aracılığıyla kartopu örnekleme yöntemiyle diğer birim koordinatörlerinin isimlerine ve bilgilerine ulaşılmıştır. Süreç içerisinde birim koordinatörlerine ulaşmada, üniversitelerin web sitelerinde yer alan iletişim bilgilerinden, birimlere ait sosyal medya sayfalarından yararlanılmıştır. Birimle ilgili herhangi bir bilgiye ulaşılamaması durumunda üniversitenin santral numarasından birimin olup olmadığı konusunda bilgi istenmiştir. Santralden yeterli bilgi alınmaması durumunda, daha önceki yönetmeliğe göre birimlerin bağlı bulunmuş olduğu Sağlık Kültür ve Spor Dairesi Başkanlığı aranarak birimin aktif olup olmadığına dair bilgi istenmiştir. Tüm kaynaklardan olumsuz yanıt alınması durumunda üniversite örnekleme dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak 113 birim, anketlerin tamamına cevap vermiş ve araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri toplama süreci 2015-2016 yılları arasında yaklaşık olarak 1 yıl sürmüştür. Bu süreçte birim koordinatörlerine ulaşmakta bazı zorluklar yaşanmıştır. Birimlerin iletişim bilgilerinin güncel olmaması, birimlerin değişken isimler kullanmaları, bazı koordinatörlerin anketleri cevaplamak konusunda isteksiz ve erteleyici olması, birim koordinatörlerinin birim hakkında eksik bilgiye sahip olmaları gibi sebeplerle süreç beklenenden daha uzun ve zor hale gelmiştir.

2.8. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS (Statistical Package For Social Science) 16.0 paket programı ile yapılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde, frekans, aritmetik ortalama, yüzde analizleri kullanılmıştır. Diğer yandan ölçek puanlarının karşılaştırılmasından önce, uygun testin seçilmesi amacıyla örneklem büyüklüğüne uygun olarak Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Yapılan analize göre, ölçek puanlarının normal dağılım göstermediği belirlendiği için, parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.. İki gruplu değişkenlerin ölçek puanları açısından

karşılaştırılmasında Mann-Whitney U Testi, üç ve daha fazla gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır ve $p<0.05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan koordinatörlerin cinsiyetlerine, birimde çalışma yıllarına, engelli öğrencilerle doğrudan bağlantı halinde oldukları zaman miktarına, mezuniyet derecesi ve birincil akademik arka planlarına, engel durumlarına, birimin bağlı bulunduğu kurumun özel ya da devlet olmasına, birimden hizmet alan öğrenci sayısına, birimde çalışan koordinatör ve kısmi zamanlı öğrenci sayısına, birime ait bir bütçe olup olmamasına, birimde çalışan sosyal hizmet uzmanı olup olmamasına, birimin bulunduğu bölgeye ve birimlerin kullanmış oldukları isimlere göre frekans dağılımları ve yüzdelik dilimleri aşağıda yer almaktadır.

3.1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde birim koordinatörlerinin cinsiyetlerine ve birimde çalışma yıllarına göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 3.1.1. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Kadın	60	53,1
Erkek	53	46,9
Toplam	**113**	**100**

Araştırmaya katılan birim koordinatörlerinin 60'ı (%53,1) kadın, 53'ü (%46,9) erkektir. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları arasında belirgin bir farklılık olmamakla birlikte, kadın koordinatörlerin erkek koordinatörlerden oransal olarak daha fazla olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.1.2. Katılımcıların çalışma yıllarına göre dağılımı

Birimde çalışma yılı	Sayı	Yüzde
2 yıldan az	32	28,3
3 -5 yıl arası	66	58,4
6 – 10 yıl arası	15	13,3
Toplam	**113**	**100**

Katılımcıların engelli öğrenci biriminde çalışma yıllarına göre dağılımı incelendiğinde; koordinatörlerin yarısından fazlasının (%58,4) 3-5 yıl arası, yaklaşık olarak üçte biri oranda (%28,3) koordinatörün 2 yıldan az ve geriye kalan %1,3 koordinatörün ise 6-10 yıl arası birimde çalışma süresi olduğu görülmüştür.

3.2. Birimlerin Sahip Olduğu Bazı Özelliklere İlişkin Sayı Tabloları

Bu bölümde birim koordinatörlerinin öğrencilerle doğrudan bağlantı halinde geçirdikleri zamana, mezuniyet derecesi, akademik arka planı ve engel durumlarına göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 3.2.1. Birim Koordinatörlerinin Engelli Öğrencilerle Doğrudan Bağlantı Halinde Geçirdikleri Zamana Göre Dağılımı

Birim koordinatörlerinin engelli öğrencilerle doğrudan bağlantı halinde geçirdiği zaman oranı	Sayı	Yüzde
%10'dan	34	30,1
%11 – %25	25	22,1
%25 – %50	30	26,5
%51 – %75	15	13,3
%75 – %100	9	8
Toplam	**113**	**100**

Araştırmaya katılan koordinatörlerin yaklaşık üçte biri (%30,1) %10 dan az, yakın oranda koordinatörün (%26,5) %25-50 arası, yaklaşık olarak dörtte bir oranında koordinatörün (%22,1) %11-25 arası ve diğer koordinatörülerin ise biribirine benzer oranlarda %51-75 arası ve %75-100 oranında, engelli öğrencilerle doğrudan bağlantı halinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerle doğrudan bağlantı halinde geçirilen zaman yüzdeleri gözden geçirilidğinde, çok az oranda koordinatörün engelli öğrencilerle daha fazla zaman geçirebildiği görülmektedir.

Çizelge 3.2.2. Birim Koordinatörünün Mezuniyet Derecesine Göre Sayı Dağılımı

Birim koordinatörünün mezuniyet derecesi	**Sayı**	**Yüzde**
Lisans	69	61,1
Yüksek lisans	17	15
Doktora	27	23,9
Toplam	**113**	**100**

Araştırmaya katılan koordinatörlerin mezuniyet derecelerine göre dağılımı şöyledir: katılımcıların yarıdan fazlası (%61, 1) lisans, yaklaşık olarak dörtte biri (%23, 9) doktora, kalanı ise (%15,0) yüksek lisans mezuniyet derecesine sahiptir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun lisans mezuniyetine sahip olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.2.3. Birim Koordinatörlerinin Mezun Olduğu Lisans Programına Göre Dağılımı

Birim koordinatörünün mezun olduğu lisans programı	**Sayı**	**Yüzde**
İdari personel	78	69
Psikoloji	16	14,2
Özel eğitim	11	9,7
Sosyal hizmet	7	6,2
Toplam	**113**	**100**

Birim koordinatörlerinin mezun oldukları lisans programları; 78 kişi (%69,0) idari personel (diğer üç bölüm dışındaki bir bölümden mezun), 16 kişi (%14,2)

psikoloji, 12 kişi (%10,6) özel eğitim, 7 kişi (%6,2) sosyal hizmet şeklindedir. Birimlerde verilen hizmetler göz önünde bulundurulduğunda sosyal hizmet eğitimi almış koordinatörlerin oldukça az bir oranda birim koordinatörü olarak çalıştığı tespit edilmiştir.

Çizelge 3.2.4. Birim Koordinatörlerinin Engel Durumuna Göre Dağılımı

Birim koordinatörü engel durumu	**Sayı**	**Yüzde**
Hayır	103	91,2
Evet	10	8,8
Toplam	**113**	**100**

Araştırmaya katılan birim koordinatörlerinin 10'u (%8,8) "Engeliniz bulunmakta mıdır?" sorusuna evet; kalan 103 (%91,2) koordinatör hayır cevabını vermiştir.

Çizelge 3.2.5. Birimlerin Bağlı Bulunduğu Üniversitelerin Devlet ya da Özel Olması Durumuna Göre Dağılımı

Kurumun devlet ya da özel/vakıf olması	**Sayı**	**Yüzde**
Devlet	77	68,1
Özel/vakıf	36	31,9
Toplam	**113**	**100**

Araştırmada yer alan üniversitelerin yarısından fazlası (%68,1) devlet, üçte biri (%31,9) vakıf üniversitesidir.

Çizelge 3.2.6. Birimden Aktif Olarak Hizmet Alan Engelli Öğrenci Sayısı

Birimden aktif olarak hizmet alan engelli öğrenci sayısı	Sayı	Yüzde
0-50	105	92,9
51-100	5	4,4
101-150	3	2,7
Toplam	**113**	**100**

Katılımcı birimlerin 105'inden (%92,9) 0-50 engelli öğrenci, 5'inden (%4,4) 51-100 öğrenci ve 3'ünden (%1,8) 101-150 öğrenci birimden aktif olarak hizmet almaktadır.

Çizelge 3.2.7. Birimde Çalışan Koordinatör Sayısına Göre Dağılımı

Birimde çalışan koordinatör sayısı	Sayı	Yüzde
0	20	17,7
1	66	58,4
2	10	8,8
3	3	2,7
4	4	3,5
5 ve üzeri	7	6,2
Toplam	**113**	**100**

Katılımcı üniversitelerde, engelli öğrenci biriminde aktif olarak çalışan koordinatör sayısı şu şekildedir: yarısından fazlası 1 kişi, yaklaşık olarak onda birinde 2 kişi, onda birinden daha az birimde 5 ve üzeri, dört birimde 4 kişi ve üç birimde ise 3 kişidir. Tam zamanlı birim çalışanı olmayan üniversiteler yaklaşık olarak beşte bir oranındadır.

Çizelge 3.2.8. Birime Ait Bütçe Olup Olmaması Durumuna Göre Dağılımı

Birime ait bütçe olma durumu	Sayı	Yüzde
Hayır	86	76,1
Evet	27	23,9
Toplam	**113**	**100**

Birimlerin 86'sının (%76,1) kendisine ait bir bütçesi bulunmamakta, geriye kalan 27 üniversitenin (%23,9) ise kendisine ait bir bütçesi bulunmaktadır.

Çizelge 3.2.9. Birimde Sosyal Hizmet Uzmanı Bulunma Durumuna Göre Dağılımı

Birimde çalışan sosyal hizmet uzmanı olup olmaması	Sayı	Yüzde
Hayır	102	90,3
Evet	11	9,7
Toplam	**113**	**100**

Katılımcı birimlerin 102'sinde çalışan (%90,3) bir sosyal hizmet uzmanı bulunmamakta, kalan 11 birimde ise (%9,7) görev yapan bir sosyal hizmet uzmanı bulunmaktadır. Birim koordinatörünün lisans eğitimi dağılımı tablosunda, lisans eğitimi sosyal hizmet olan 7 kişi bulunmaktadır. Birimde çalışan sosyal hizmet uzmanı sayısı ise 11 olarak bulunmuştur. Aradaki fark, 4 sosyal hizmet uzmanının birimde aktif olarak değil, komisyon üyesi olarak çalışmasından kaynaklanmaktadır.

Çizelge 3.2.10. Birimin bulundukları Bölgelere Göre Dağılımı

Birimin bulunduğu bölge	Sayı	Yüzde
Marmara Bölgesi	39	34,5
İç Anadolu Bölgesi	28	24,8
Karadeniz Bölgesi	15	13,3

Çizelge 3.2.10. Devam. Birimin bulundukları Bölgelere Göre Dağılımı

Birimin Bulunduğu Bölge	Sayı	Yüzde
Ege Bölgesi	12	10,6
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	7	6,2
Akdeniz Bölgesi	7	6,2
Doğu Anadolu Bölgesi	5	4,4
Toplam	**113**	**100**

Birimlerin 39'u (%34,5) Marmara, 28'i (%24,8) İç Anadolu, 15'i (%13,3) Karadeniz, 12'si (%10,6) Ege, 7'si (6,2) Akdeniz, 7'si (%6,2) Güneydoğu Anadolu ve 5'i (%4,4) Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunmaktadır.

Çizelge 3.2.11. Birimlerin İsimlerine Göre Dağılımı

Birimin ismi	Sayı	Yüzde
Engelli Öğrenci Birimi	70	61,9
Engelsiz Üniversite Birimi	21	18,6
Engelli Öğrenci Destek Birimi	6	5,4
Engelli Öğrenci Birim Koordinatörlüğü	5	4,5
Engelsiz Yaşam Birimi	4	3,5
Engelli Birimi	4	3,5
Engelsiz Üniversite Koordinatörlüğü	4	2,6
Toplam	**113**	**100**

Araştırmaya katılan birimlerin kullandıkları isimler şu şekildedir: Engelli Öğrenci Birimi 70 (%61,9), Engelsiz Üniversite Birimi 21 (%18,6), Engelli Öğrenci Destek Birimi 6 (%5,4), Engelli Öğrenci Birim Koordinatörlüğü 5 (%4,5), Engelli Öğrenci Birimi 4 (%3,5), Engelsiz Yaşam Birimi 4 (%3,5) ve Engelsiz Üniversite Koordinatörlüğü 3 (%2,6).

3.3. Bazı Değişkenler Açısından Birimlerin İşlerliğinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Birimlerin cinsiyet, sosyal hizmet uzmanı bulunup bulunmaması, devlet veya özel olması, birime ait bütçe olup olmaması ve birim koordinatörünün engel durumlarına göre; danışma ve işbirliği, yaygınlaştırma ve yayma, fakülte ve personel farkındalığı, akademik düzenlemeler, kendi kaderini tayin etme, politika ve prosedürler, program yönetimi ve değerlendirilmesi, eğitim ve profesyonel gelişme alanlarında farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U Testi ile ölçülmüştür.

Çizelge 3.3.1. Birim Koordinatörlerinin Cinsiyetleri ve Birimin İşlerliğine İlişkin Sonuçlar

Envanterin alt boyutları	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Test istatistiği (U)	P
Danışma ve işbirliği	Kadın	60	55,81	1518,500	,681
	Erkek	53	58,35		
Yaygınlaştırma ve yayma	Kadın	60	55,43	1496,000	,589
	Erkek	53	58,77		
Fakülte ve personel farkındalığı	Kadın	60	53,55	1383,000	,233
	Erkek	53	60,91		
Akademik düzenlemeler	Kadın	60	57,98	1531,000	,734
	Erkek	53	55,89		
Kendi kaderini tayin etme	Kadın	60	56,04	1532,500	,740
	Erkek	53	58,08		
Politika ve prosedürler	Kadın	60	55,83	1520,000	,687
	Erkek	53	58,32		
Program yönetimi ve değerlendirilmesi	Kadın	60	54,28	1427,000	,348
	Erkek	53	60,08		
Eğitim ve profesyonel gelişme	Kadın	60	55,54	1502,500	,614
	Erkek	53	58,65		

U=Mann-Whitney U Testi $^{*}p<0,05$

Yapılan Mann-Whitney U Testi analizine göre; danışma ve işbirliği, yaygınlaştırma ve yayma, fakülte ve personel farkındalığı, akademik düzenlemeler, kendi kaderini tayin etme, politika ve prosedürler, program yönetimi ve

değerlendirilmesi, eğitim ve profesyonel gelişme alanlarında alınan skorlar arasında birim koordinatörünün cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu, birim koordinatörlerinin çalışmalarındaki etkililiğin, cinsiyetlerine bağlı olmadığını göstermektedir. Her ne kadar anlamlı bir farklılık bulunmasa da; akademik düzenlemeler dışındaki alt alanlarda erkeklerin kadınlara göre ortalama skorlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.3.2. Birimde Sosyal Hizmet Uzmanı Olup Olmaması ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar

Envanterin Alt Boyutları	SHU Olup Olmama Durumu	n	Sıra ort.	Test istatistiği (U)	P
Danışma ve işbirliği	Evet	11	74,09	373,000	,068
	Hayır	102	55,16		
Yaygınlaştırma ve yayma	Evet	11	76,86	342,500	,034
	Hayır	102	54,86		
Fakülte ve personel farkındalığı	Evet	11	77,59	334,500	,028
	Hayır	102	54,78		
Akademik düzenlemeler	Evet	11	71,09	406,000	,133
	Hayır	102	55,48		
Kendi kaderini tayin etme	Evet	11	77,45	336,000	,029
	Hayır	102	54,79		
Politika ve prosedürler	Evet	11	76,77	343,500	,035
	Hayır	102	54,87		
Program yönetimi ve değerlendirilmesi	Evet	11	81,82	288,000	,008
	Hayır	102	54,32		
Eğitim ve profesyonel gelişme	Evet	11	88,36	216,000	,001
	Hayır	102	53,62		

U=Mann-Whitney U Testi $^{*}p<0,05$

Birimlerde bir sosyal hizmet uzmanının olup olmamasına göre; yaygınlaştırma ve yayma, fakülte ve personel farkındalığı, kendi kaderini tayin etme, politika ve prosedürler, program yönetimi ve değerlendirilmesi, eğitim ve profesyonel gelişme açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Danışma ve işbirliği ve akademik düzenlemeler açısından ise birimler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak tüm alt alanlarda ortalamalara bakıldığında; sosyal hizmet uzmanının bulunduğu

birimlerde alt alanlardan alınan skorların, sosyal hizmet uzmanı bulunmaması durumuna göre artış gösterdiği görülmektedir.

Çizelge 3.3.3. Birimin Devlet ya da Özel Olması Durumu ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar

Envanterin alt boyutları	Devlet/Özel olması durumu	n	Sıra ort.	Test istatistiği (U)	P
Danışma ve işbirliği	Devlet	77	62,11	992,500	,015
	Özel	36	46,07		
yaygınlaştırma ve yayma	Devlet	77	61,97	1003,500	,018
	Özel	36	46,38		
Fakülte ve personel farkındalığı	Devlet	77	62,23	983,500	,013
	Özel	36	45,82		
Akademik düzenlemeler	Devlet	77	60,37	1126,500	,110
	Özel	36	49,79		
Kendi kaderini tayin etme	Devlet	77	60,69	1101,500	,079
	Özel	36	49,10		
Politika ve prosedürler	Devlet	77	61,97	1003,000	,018
	Özel	36	46,36		
Program yönetimi ve değerlendirilmesi	Devlet	77	62,09	994,000	,016
	Özel	36	46,11		
Eğitim ve profesyonel gelişme	Devlet	77	62,26	981,000	,012
	Özel	36	45,75		

U=Mann-Whitney U Testi *$^{*}p<0,05$*

Birimlerin devlet ya da özel olmalarına göre yapılan Mann-Whitney U Testi analizine göre birimler; danışma ve işbirliği, yaygınlaştırma ve yayma, fakülte ve personel farkındalığı, politika ve prosedürler, program yönetimi ve değerlendirilmesi, eğitim ve profesyonel gelişme açısından farklılaşmaktadır. Ortalamalar incelendiğinde devlet üniversitelerinin özel üniversitelere göre danışma ve işbirliği, yaygınlaştırma ve yayma, fakülte ve personel farkındalığı, politika ve prosedürler, program yönetimi ve değerlendirilmesi, eğitim ve profesyonel gelişme alanlarında daha yüksek skorlar aldığı görülmektedir. Akademik düzenlemeler ve kendi kaderini

tayin etme konusunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, devlet üniversitelerinin bu alanlarda da özel üniversitelere nispeten aldığı skorların yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.3.4. Birime Ait Bütçenin Olup Olmaması ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar

Envanterin alt boyutları	Bütçe Olup Olmama Durumu	n	Sıra ort.	Test istatistiği (U)	P
Danışma ve işbirliği	Evet	27	72,28	748,500	,005
	Hayır	86	52,20		
Yaygınlaştırma ve yayma	Evet	27	73,07	727,000	,003
	Hayır	86	51,95		
Fakülte ve personel farkındalığı	Evet	27	72,93	731,000	,004
	Hayır	86	52,00		
Akademik düzenlemeler	Evet	27	69,70	818,000	,021
	Hayır	86	53,01		
Kendi kaderini tayin etme	Evet	27	74,31	693,500	,002
	Hayır	86	51,56		
Politika ve prosedürler	Evet	27	75,54	660,500	,001
	Hayır	86	51,18		
Program yönetimi ve değerlendirilmesi	Evet	27	74,41	691,000	,002
	Hayır	86	51,53		
Eğitim ve profesyonel gelişme	Evet	27	75,15	671,000	,001
	Hayır	86	51,30		

Birime ait bütçenin olup olmamasına göre yapılan Mann-Whitney U Testi analizine göre; danışma ve işbirliği, yaygınlaştırma ve yayma, fakülte ve personel farkındalığı, akademik düzenlemeler, kendi kaderini tayin etme, politika ve prosedürler, program yönetimi ve değerlendirilmesi, eğitim ve profesyonel gelişme alanlarının tümünde birimler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kendisine ait bütçesi olan birimlerin alt alanlardan aldığı ortalama skorlarının kendisine ait bütçesi olmayan birimlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.3.5. Birim Koordinatörünün Engel Durumu ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar

Envanterin Alt Boyutları	Engel Durumu	n	Sıra ort.	Test istatistiği (U)	P
Danışma ve işbirliği	Evet Hayır	10 103	62,75 56,44	457,500	,561
Yaygınlaştırma ve yayma	Evet Hayır	10 103	63,45 56,37	450,500	,514
Fakülte ve personel farkındalığı	Evet Hayır	10 103	64,65 56,26	438,500	,439
Akademik düzenlemeler	Evet Hayır	10 103	64,55 56,27	439,500	,445
Kendi kaderini tayin etme	Evet Hayır	10 103	69,10 55,83	394,000	,221
Politika ve prosedürler	Evet Hayır	10 103	64,30 56,29	442,000	,460
Program yönetimi ve değerlendirilmesi	Evet Hayır	10 103	61,70 56,54	468,000	,635
Eğitim ve profesyonel gelişme	Evet Hayır	10 103	64,65 56,26	438,500	,439

U=Mann-Whitney U Testi $^{*}p<0,05$

Birim koordinatörlerinin bir engelinin bulunup bulunmamasına göre yapılan Mann-Whitney U Testi analizine göre; danışma ve işbirliği, yaygınlaştırma ve yayma, fakülte ve personel farkındalığı, akademik düzenlemeler, kendi kaderini tayin etme, politika ve prosedürler, program yönetimi ve değerlendirilmesi, eğitim ve profesyonel gelişme alanlarının tümünde birimler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak engeli olan bir koordinatörün varlığında, birimlerin daha yüksek skorlar aldığı görülmektedir.

Çizelge 3.3.6. Kısmi Zamanlı Öğrenci Sayısı ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar

Envanterin Alt Boyutları	Birimde çalışan öğrenci sayısı	N	Sıra ortalaması	sd	Test istatistiği	p
Danışma ve işbirliği	1	23	19,78	3	4,484	,214
	2	12	20,75			
	3	2	18,75			
	4	5	32,30			
Yaygınlaştırma ve yayma	1	23	19,20	3	5,120	,163
	2	12	20,96			
	3	2	23,00			
	4	5	32,80			
Fakülte ve personel farkındalığı	1	23	20,87	3	3,072	,381
	2	12	19,25			
	3	2	20,25			
	4	5	30,30			
Akademik düzenlemeler	1	23	21,76	3	6,578	,087
	2	12	17,08			
	3	2	15,75			
	4	5	33,20			
Kendi kaderini tayin etme	1	23	20,33	3	2,820	,420
	2	12	19,88			
	3	2	24,00			
	4	5	29,80			
Politika ve prosedürler	1	23	19,89	3	3,412	,332
	2	12	21,00			
	3	2	19,50			
	4	5	30,90			
Program yönetimi ve değerlendirilmesi	1	23	18,11	3	6,855	,077
	2	12	22,58			
	3	2	23,50			
	4	5	33,70			
Eğitim ve profesyonel gelişme	1	23	17,09	3	8,441	,038
	2	12	25,12			
	3	2	21,75			
	4	5	33,00			

Birimde çalışan kısmi zamanlı öğrenci sayısına göre yapılan Kruskal Wallis H analizi sonucuna göre; sadece eğitim ve profesyonel gelişme alanında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Diğer yandan; yaygınlaştırma ve yayma, program yönetimi ve değerlendirilmesi, alanlarında çalışan öğrenci sayısı arttıkça, alınan skorların da arttığı görülmektedir. Diğer alt alanlarda ise öğrenci sayısı ve alınan skorlar açısından çeşitlilik görülmektedir.

Çizelge 3.3.7. Birim Koordinatörünün Akademik Arka Planı ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar

Envanterin Alt Boyutları	Lisans Mezuniyeti	N	Sıra ortalaması	sd	Test istatistiği	p
Danışma ve işbirliği	Sosyal hizmet	7	67,93	3	2,348	,503
	İdari personel	78	56,03			
	Psikoloji	16	48,78			
	Özel eğitim	11	63,82			
Yaygınlaştırma ve yayma	Sosyal hizmet	7	74,86	3	5,928	,115
	İdari personel	78	57,02			
	Psikoloji	16	41,78			
	Özel eğitim	11	62,55			
Fakülte ve personel farkındalığı	Sosyal hizmet	7	66,21	3	4,263	,234
	İdari personel	78	56,48			
	Psikoloji	16	44,38			
	Özel eğitim	11	68,09			
Akademik düzenlemeler	Sosyal hizmet	7	68,00	3	5,347	,148
	İdari personel	78	57,51			
	Psikoloji	16	40,91			
	Özel eğitim	11	64,68			
Kendi kaderini tayin etme	Sosyal hizmet	7	74,07	3	6,945	,074
	İdari personel	78	56,40			
	Psikoloji	16	41,34			
	Özel eğitim	11	68,05			
Politika ve prosedürler	Sosyal hizmet	7	73,00	3	5,384	,146
	İdari personel	78	55,88			
	Psikoloji	16	44,47			
	Özel eğitim	11	67,86			
Program yönetimi ve değerlendirilmesi	Sosyal hizmet	7	76,21	3	7,662	,054
	İdari personel	78	56,79			
	Psikoloji	16	39,97			
	Özel eğitim	11	65,91			
Eğitim ve profesyonel gelişme	Sosyal hizmet	7	80,07	3	6,707	,082
	İdari personel	78	55,35			
	Psikoloji	16	45,19			
	Özel eğitim	11	66,14			

Birim koordinatörlerinin lisans mezuniyetlerine göre yapılan Kruskal Wallis H analizi sonucuna göre; danışma ve işbirliği, yaygınlaştırma ve yayma, fakülte ve personel farkındalığı, akademik düzenlemeler, kendi kaderini tayin etme, politika ve prosedürler, program yönetimi ve değerlendirilmesi, eğitim ve profesyonel gelişme alanlarının tümünde birimler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamalar karşılaştırıldığında birim koordinatörünün mezuniyeti sosyal hizmet bölümü olan birimlerin daha yüksek skor aldığı görülmektedir. Sosyal hizmet akademik arka planının, birimin işlerliğini olumlu

yönde etkilediği ve sosyal hizmet uzmanının birim çalışmaları için gerekliliği görülmektedir.

Çizelge 3.3.8. Birimden Hizmet Alan Öğrenci Sayısı ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar

Envanterin alt boyutları	Birimden hizmet alan öğrenci sayısı	N	Sıra ort.	sd	Test İstatistiği	p
Danışma ve işbirliği	0-50	105	57,31	3	,776	,855
	51-100	5	47,30			
	101-150	2	69,00			
	151-200	1	49,00			
Yaygınlaştırma ve yayma	0-50	105	56,47	3	1,291	,731
	51-100	5	55,50			
	101-150	2	78,00			
	151-200	1	78,50			
Fakülte ve personel farkındalığı	0-50	105	57,40	3	,639	,887
	51-100	5	46,20			
	101-150	2	58,50			
	151-200	1	66,00			
Akademik düzenlemeler	0-50	105	57,06	3	,691	,875
	51-100	5	49,20			
	101-150	2	64,50			
	151-200	1	75,00			
Kendi kaderini tayin etme	0-50	105	56,22	3	3,524	,318
	51-100	5	53,60			
	101-150	2	98,00			
	151-200	1	74,00			
Politika ve prosedürler	0-50	105	56,22	3	,993	,803
	51-100	5	56,00			
	101-150	2	77,50			
	151-200	1	71,00			
Program yönetimi ve değerlendirilmesi	0-50	105	56,22	3	1,932	,587
	51-100	5	48,70			
	101-150	2	79,25			
	151-200	1	84,00			
Eğitim ve profesyonel gelişme	0-50	105	56,71	3	,955	,812
	51-100	5	52,80			
	101-150	2	71,50			
	151-200	1	79,50			

Birimden aktif olarak hizmet alan engelli öğrenci sayısına göre yapılan Kruskal Wallis H analizi açısından; danışma ve işbirliği, yaygınlaştırma ve yayma, fakülte ve personel farkındalığı, akademik düzenlemeler, kendi kaderini tayin etme, politika ve prosedürler, program yönetimi ve değerlendirilmesi, eğitim ve profesyonel gelişme alanlarının tümünde birimler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu

bulgunun; birimden hizmet alan öğrenci sayısına bağlı olmaksızın, birimlerin öğrencilerin ihtiyaç duydukları desteği benzer oranlarda sağladığını gösterdiği düşünülmektedir. Yine de öğrenci sayısının artmasıyla tüm alt alanlarda birimler daha yüksek skor almıştır.

Çizelge 3.3.9. Birim Koordinatörünün Birimde Çalışma Yılı ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar

Envanterin Alt Boyutları	**Çalışma Yılı**	N	Sıra ort.	sd	Test istatistiği	p
Danışma ve işbirliği	2 yıldan az	32	44,11	2	8,040	,018
	3-5 yıl arası	66	63,93			
	6-10 yıl arası	15	54,00			
Yaygınlaştırma ve yayma	2 yıldan az	32	42,78	2	8,880	,012
	3-5 yıl arası	66	63,80			
	6-10 yıl arası	15	57,40			
Fakülte ve personel farkındalığı	2 yıldan az	32	45,33	2	5,934	,051
	3-5 yıl arası	66	62,50			
	6-10 yıl arası	15	57,70			
Akademik düzenlemeler	2 yıldan az	32	44,61	2	9,504	,009
	3-5 yıl arası	66	64,95			
	6-10 yıl arası	15	48,43			
Kendi kaderini tayin etme	2 yıldan az	32	46,83	2	4,508	,105
	3-5 yıl arası	66	61,78			
	6-10 yıl arası	15	57,67			
Politika ve prosedürler	2 yıldan az	32	46,19	2	5,542	,040
	3-5 yıl arası	66	63,44			
	6-10 yıl arası	15	51,73			
Program yönetimi ve değerlendirilmesi	2 yıldan az	32	47,31	2	4,280	,063
	3-5 yıl arası	66	63,05			
	6-10 yıl arası	15	51,07			
Eğitim ve profesyonel gelişme	2 yıldan az	32	49,16	2	6,429	,118
	3-5 yıl arası	66	62,37			
	6-10 yıl arası	15	50,10			

Birim koordinatörlerinin birimde çalışma yılına göre yapılan one way anova analizine göre; danışma ve işbirliği, yaygınlaştırma ve yayma, akademik düzenlemeler, politika ve prosedürler, program yönetimi ve değerlendirilmesi, alanlarının tümünde birimler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ortalamalar değerlendirildiğinde; birimde çalışma süresi 3-5 yıl arası olan koordinatörlerin daha yüksek skor aldığı görülmektedir. Koordinatörlerin birimde çalışma sürelerine göre; fakülte ve personel farkındalığı, kendi kaderini tayin etme ve eğitim ve profesyonel gelişme açısından birimler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Çizelge 3.3.10. Birim Koordinatörünün Eğitim Durumu ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar

Envanterin Alt Boyutları	Mezuniyet Derecesi	N	Sıra ortalaması	sd	Test İstatistiği	p
Danışma ve işbirliği	Lisans	68	59,71	3	2,231	,526
	Yüksek Lisans	17	57,66			
	Doktora	27	50,94			
	Diğer	1	27,00			
Yaygınlaştırma ve yayma	Lisans	68	58,88	3	3,936	,268
	Yüksek Lisans	17	64,50			
	Doktora	27	48,83			
	Diğer	1	22,00			
Fakülte ve personel farkındalığı	Lisans	68	57,21	3	3,672	,299
	Yüksek Lisans	17	63,85			
	Doktora	27	54,15			
	Diğer	1	3,00			
Akademik düzenlemeler	Lisans	68	60,15	3	3,471	,324
	Yüksek Lisans	17	60,47			
	Doktora	27	47,74			
	Diğer	1	34,00			
Kendi kaderini tayin etme	Lisans	68	57,44	3	5,033	,169
	Yüksek Lisans	17	66,94			
	Doktora	27	51,63			
	diğer	1	3,00			
Politika ve prosedürler	Lisans	68	56,63	3	3,407	,333
	Yüksek Lisans	17	66,94			
	Doktora	27	53,13			
	diğer	1	17,50			
Program yönetimi ve değerlendirilmesi	Lisans	68	58,36	3	2,211	,530
	Yüksek Lisans	17	62,50			
	Doktora	27	51,17			
	diğer	1	28,50			
Eğitim ve profesyonel gelişme	Lisans	68	58,39	3	4,759	,190
	Yüksek Lisans	17	64,29			
	Doktora	27	50,96			
	Diğer	1	1,50			

Birim koordinatörlerinin eğitim durumlarına göre yapılan Kruskal Wallis H analizine göre; danışma ve işbirliği, yaygınlaştırma ve yayma, fakülte ve personel farkındalığı, akademik düzenlemeler, kendi kaderini tayin etme, politika ve prosedürler, program yönetimi ve değerlendirilmesi, eğitim ve profesyonel gelişme alanlarının tümünde birimler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Eğitim düzeyine göre fark bulunmamış olmasının, koordinatörün lisans mezuniyetiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Engellilik alanında uzmanlaşmış bir birim koordinatörü ve diğer alanda uzmanlaşmış bir koordinatör arasında fark olabileceği düşünülmektedir.

Çizelge 3.3.11. Tam Zamanlı Birim Koordinatörü Sayısı ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar

Envanterin alt boyutları	Tam zamanlı birim koordinatörü sayısı	N	Sıra ort.	sd	Test istatistiği	p
Danışma ve işbirliği	1	66	44,44	5	8,255	,143
	2	10	56,00			
	3	3	19,67			
	4	4	61,75			
	5	3	69,17			
	6	7	52,07			
Yaygınlaştırma ve yayma	1	66	43,54	5	9,643	,086
	2	10	54,10			
	3	3	28,67			
	4	4	72,38			
	5	3	72,67			
	6	7	51,86			
Fakülte ve personel farkındalığı	1	66	43,48	5	11,858	,037
	2	10	57,55			
	3	3	19,17			
	4	4	74,12			
	5	3	66,83			
	6	7	53,00			
Akademik düzenlemeler	1	66	45,48	5	4,447	,487
	2	10	49,05			
	3	3	29,33			
	4	4	65,12			
	5	3	63,00			
	6	7	48,79			
Kendi kaderini tayin etme	1	66	43,89	5	12,588	,028
	2	10	51,40			
	3	3	22,83			
	4	4	73,38			
	5	3	82,17			
	6	7	50,21			
Politika ve prosedürler	1	66	44,25	5	8,446	,133
	2	10	54,45			
	3	3	25,17			
	4	4	72,25			
	5	3	66,00			
	6	7	49,07			
Program yönetimi ve değerlendirilmesi	1	66	43,45	5	11,381	,044
	2	10	49,25			
	3	3	30,50			
	4	4	78,38			
	5	3	74,33			
	6	7	54,64			
Eğitim ve profesyonel gelişme	1	66	43,13	5	11,484	,043
	2	10	55,00			
	3	3	24,33			
	4	4	74,25			
	5	3	70,17			
	6	7	56,29			

Birimde çalışan tam zamanlı birim koordinatörü sayısına göre yapılan Kruskal Wallis H analizine göre; fakülte ve personel farkındalığı, kendi kaderini tayin etme, program yönetimi ve değerlendirilmesi, eğitim ve profesyonel gelişme alanlarında birimler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Birimlerin ortalama değerleri açısından; yaygınlaştırma ve yayma, kendi kaderini tayin etme alanında 5; fakülte ve personel farkındalığı, program yönetimi ve değerlendirilmesi ve eğitim ve profesyonel gelişme alanında 4 aktif çalışanı olan birimler daha yüksek skor almıştır. Danışma ve işbirliği, yaygınlaştırma ve yayma, akademik düzenlemeler ve politika ve prosedürler alanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, birimde aktif olarak çalışan koordinatör sayısı arttıkça birim çalışmalarının daha olumlu etkilendiği görülmektedir.

Çizelge 3.3.12. Birim Koordinatörünün Engelli Öğrencilerle Birlikte Geçirdiği Zaman Oranı ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar

Envanterin alt boyutları	Engelli öğrencilerle geçirilen vakit	N	Sıra ortalaması	sd	Test istatistiği	p
Danışma ve işbirliği	%10 dan az	34	31,99	4	43,400	,000
	%11-25	25	48,56			
	%25-50	30	70,55			
	%51-75	15	82,63			
	%75-100	9	87,06			
Yaygınlaştırma ve yayma	%10 dan az	34	28,96	4	49,813	,000
	%11-25	25	50,18			
	%25-50	30	72,18			
	%51-75	15	84,73			
	%75-100	9	85,06			
Fakülte ve personel farkındalığı	%10 dan az	34	31,71	4	41,583	,000
	%11-25	25	51,20			
	%25-50	30	68,63			
	%51-75	15	84,03			
	%75-100	9	84,83			
Akademik düzenlemeler	%10 dan az	34	28,41	4	47,764	,000
	%11-25	25	53,30			
	%25-50	30	71,15			
	%51-75	15	84,17			
	%75-100	9	82,83			

Çizelge 3.3.12. Devam. Birim Koordinatörünün Engelli Öğrencilerle Birlikte Geçirdiği Zaman Oranı ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar

Envanterin alt boyutları	Engelli öğrencilerle geçirilen vakit	N	Sıra ortalaması	sd	Test istatistiği	p
Kendi kaderini tayin etme	%10 dan az	34	28,06	4	49,187	,000
	%11-25	25	54,04			
	%25-50	30	70,03			
	%51-75	15	81,93			
	%75-100	9	89,56			
Politika ve prosedürler	%10 dan az	34	33,00	4	38,036	,000
	%11-25	25	50,86			
	%25-50	30	68,45			
	%51-75	15	83,23			
	%75-100	9	82,83			
Program yönetimi ve değerlendirilmesi	%10 dan az	34	30,75	4	43,461	,000
	%11-25	25	52,14			
	%25-50	30	68,55			
	%51-75	15	85,63			
	%75-100	9	83,44			
Eğitim ve profesyonel gelişme	%10 dan az	34	34,16	4	36,047	,000
	%11-25	25	53,60			
	%25-50	30	62,90			
	%51-75	15	84,50			
	%75-100	9	87,22			

Birim koordinatörlerinin engelli öğrencilerle doğrudan bağlantı halinde oldukları zaman miktarına göre yapılan Kruskal Wallis H analizine göre; danışma ve işbirliği, yaygınlaştırma ve yayma, fakülte ve personel farkındalığı, akademik düzenlemeler, kendi kaderini tayin etme, politika ve prosedürler, program yönetimi ve değerlendirilmesi, eğitim ve profesyonel gelişme alanlarının tümünde birimler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğrencilerle doğrudan geçirilen zaman miktarı arttıkça; birimlerin alt alanlardan aldıkları ortalama puanların da artış gösterdiği gözlemlenmiştir.

Çizelge 3.3.13. Birimlerin Bulunduğu Coğrafi Bölgeler ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar

Envanterin alt boyutları	Coğrafi bölge	N	Sıra Ort.	sd	Test İstatistiği	p
Danışma ve işbirliği	Akdeniz	7	87,64	6	14,688	,023
	Doğu Anadolu	5	50,50			
	Ege	12	72,33			
	Güneydoğu Anadolu	7	73,71			
	İç Anadolu	28	55,88			
	Karadeniz	15	52,93			
	Marmara	39	46,99			
Yaygınlaştırma ve yayma	Akdeniz	7	81,71	6	12,709	,048
	Doğu Anadolu	5	57,60			
	Ege	12	75,42			
	Güneydoğu Anadolu	7	61,36			
	İç Anadolu	28	59,54			
	Karadeniz	15	52,00			
	Marmara	39	46,14			
Fakülte ve personel farkındalığı	Akdeniz	7	86,14	6	15,855	,015
	Doğu Anadolu	5	57,10			
	Ege	12	70,54			
	Güneydoğu Anadolu	7	65,86			
	İç Anadolu	28	59,71			
	Karadeniz	15	60,40			
	Marmara	39	42,74			
Akademik düzenlemeler	Akdeniz	7	73,00	6	8,532	,202
	Doğu Anadolu	5	61,10			
	Ege	12	73,92			
	Güneydoğu Anadolu	7	65,79			
	İç Anadolu	28	57,82			
	Karadeniz	15	50,00			
	Marmara	39	48,92			
Kendi kaderini tayin etme	Akdeniz	7	74,50	6	9,620	,142
	Doğu Anadolu	5	58,20			
	Ege	12	73,33			
	Güneydoğu Anadolu	7	68,36			
	İç Anadolu	28	58,55			
	Karadeniz	15	52,30			
	Marmara	39	47,33			
Politika ve prosedürler	Akdeniz	7	79,14	6	11,869	,065
	Doğu Anadolu	5	54,50			
	Ege	12	73,88			
	Güneydoğu Anadolu	7	61,93			
	İç Anadolu	28	61,02			
	Karadeniz	15	53,87			
	Marmara	39	45,59			

Çizelge 3.3.13. Devam. Birimlerin Bulunduğu Coğrafi Bölgeler ve Birim İşlerliğine İlişkin Sonuçlar

Envanterin alt boyutları	Coğrafi bölge	N	Sıra Ort.	sd	Test İstatistiği	p
Program yönetimi ve değerlendirilmesi	Akdeniz	7	77,86	6	11,063	,086
	Doğu Anadolu	5	50,00			
	Ege	12	74,96			
	Güneydoğu Anadolu	7	58,36			
	İç Anadolu	28	60,70			
	Karadeniz	15	54,80			
	Marmara	39	46,58			
Eğitim ve profesyonel gelişme	Akdeniz	7	79,14	6	12,242	,057
	Doğu Anadolu	5	58,30			
	Ege	12	69,21			
	Güneydoğu Anadolu	7	62,86			
	İç Anadolu	28	64,48			
	Karadeniz	15	50,50			
	Marmara	39	45,18			

Birimlerin bulunduğu coğrafi bölgeye göre yapılan Kruskal Wallis H analizine göre; danışma ve işbirliği, yaygınlaştırma ve yayma, fakülte ve personel farkındalığı alanlarında birimler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Akademik düzenlemeler, kendi kaderini tayin etme, politika ve prosedürler, program yönetimi ve değerlendirilmesi ile eğitim ve profesyonel gelişme alanlarında coğrafi bölgeye göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özellikle Akdeniz Bölgesi'ndeki birimlerin birim işlerliği konusunda bütün alt boyutlardan yüksek skor aldığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA

Engelli Öğrenci Birimleri; engelli üniversite öğrencilerinin, sosyal, akademik, psikolojik ve fiziksel erişebilirliklerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmaların standardizasyonu "Yükseköğretim Kurumları Engelliler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği" ile sağlanmaya çalışılsa da, üniversiteler arasında, öğrencilere sunulması gereken desteklerle ilgili olarak farklılıkların bulunduğu bilinmektedir. Bu çalışmada birimler arasındaki birim işlerliğini etkilediği düşünülen farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya dahil edilen üniversitelerin, engelli öğrencilere sunulan hizmetler açısından farklılaştığı görülmüştür. Literatürde Türkiye'deki Engelli Öğrenci Birimleri ile ilgili çalışmalara rastlansa da birimlerin çalışma şekilleri ile ilgili bir araştırma bulunamamıştır. Bu anlamda bu araştırma alana dair özgün bir çalışmadır ve yeni bilgiler sunacaktır.

Engelli öğrencilerin üniversite düzeyinde katılımlarının ve dolayısıyla görünürlüklerinin artmasıyla birlikte, engelli öğrenci birimlerinin engelli öğrencilere sunduğu hizmetin niteliği, birimlerin çalışma sistemleri de önemli hale gelmiştir. Nitekim, ülkemizde de 2007 yılından itibaren Engelli Öğrenci Birimleri'nin işleyişini değerlendirmek, karşılaşılan sorunlara çözüm getirmek, örnek uygulamaların paylaşılması amacıyla gerek bölgesel gerekse ulusal düzeyde Engelsiz Üniversiteler Çalıştayı düzenlenmektedir. Bu çalıştaylar her yıl ulusal düzeyde; bazı üniversite grupları arasında ise iki ya da üç aylık periyotlarla bölgesel düzeyde gerçekleştirilmektedir. Ancak çalıştayların yıllardır düzenlenmesine karşın; ilk ve son çalıştayda tartışılan sorunlara bakıldığında; benzer problemlerin gündeme getirildiği görülmektedir. Bunun önemli bir sebebinin, birimlerin işleyişiyle ilgili yeterince sistematik bir düzenlemenin bulunmaması ve koordinatör değişikliklerinde, çalışmaların en baştan ya da güncel değişikliklerden yoksun şekilde başlaması olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda birimlerin kişiye bağlı değil, kurumsal bir alt yapıya sahip olarak çalışması süreklilik açısından oldukça önem arz etmektedir.

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular, literatürde yer alan kaynaklar ve veriler ışığında tartışılmıştır.

Engelli öğrenci birimlerinin işlerliğinin değerlendirildiği bu çalışmada, elde edilen bulgular birim koordinatörlerinin demografik özellikleri değerlendirilmiş, daha sonra ise birim değerlendirme anketinin alt boyutları bazında dağılımları incelenmiş ve sonuçlara ilişkin öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmaya katılan birim çalışanlarının cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında, %53 oranında kadın, %47 oranında erkek şeklinde olduğu görülmüştür. Kadın ve erkek çalışan oranında belirgin bir farklılık olmamakla birlikte; Sneed (2006) ve Dukes'un (2001) çalışmalarıyla benzer şekilde, kadın çalışanların sayısı daha fazladır. Dukes'un (2001) yaptığı çalışmaya göre, birim koordinatörlerinin cinsiyetleri ve birimlerin işlerliği arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Bu çalışmada da benzer bir sonuç elde edilmiş ve yapılan t-test analizine göre birim koordinatörlerinin cinsiyetleri ve birimlerin sunduğu hizmetler açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durumda cinsiyet değişkeninin, başka faktörlerle ele alınarak etkisinin değerlendirilmesi gerekecektir.

Katılımcıların engelli öğrenci biriminde çalışma yıllarına göre dağılımı incelendiğinde; 66 (%58,4) koordinatörün 3-5 yıl arası, 32 (%28,3) koordinatörün 2 yıldan az, 15 (%13,3) koordinatörün ise 6-10 yıl arası birimde çalışma süresi olduğu görülmüştür. Sneed'in çalışmasına göre 2 yıldan az %13.5, 3-5 yıl %19.6, 6-10 yıl %24.8, 11-15 %16.6, %24.4 ise 16 yıldan fazla çıkmıştır. Özellikle 11 yıl üzeri oranlara rastlamamamızın, ülkemizdeki birimlerin daha yeni tarihlerde kurulması nedeniyle gerçekleştiği söylenebilir. Diğer yandan 6-10 yıl birimde çalışan koordinatör oranı da genel yüzdeye göre oldukça azdır ve koordinatörlerin yıllar içerisinde değişikliğe uğraması da birim çalışmalarının sürekliliğini olumsuz anlamda etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan koordinatörlerin 34'ü (%30,1) %10 dan az, 30'u (%26,5) %25-50 arası, 25'i (%22,1) %11-25 arası, 15'i (%13,3) %51-75 arası, 9'u (%8,0)

%75-100 arası engelli öğrencilerle doğrudan bağlantı halinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu oranlara bakıldığında; çok az oranda koordinatörün birimdeki işini asli görevi olarak yaptığını söyleyebiliriz, birim çalışanları genellikle farklı bir görevinin yanında birimdeki işlerini yürütmektedir. Bu durumun birimden hizmet alan engelli öğrencilere yeterli hizmet sağlanmasını etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan koordinatörlerin mezuniyet derecelerine göre dağılımı şöyledir: 69 koordinatör (%61, 1) lisans, 27 koordinatör (%23, 9) doktora, 17 koordinatör (%15,0) yüksek lisans mezuniyet derecesine sahiptir. Sneed (2006) ve Dukes'un (2001) çalışmalarında ise yaklaşık ve birbirleriyle benzer olarak %9.1 lisans, %73.7 yüksek lisans ve %15.6 doktora derecesine sahip oldukları bulunmuştur. Lisans derecesinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır, bu farklılığın birimlerimizdeki koordinatörlerin asli görev yerlerinin birim olmaması, alanında uzman kişilerle çalışılmıyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Birim koordinatörlerinin lisans mezuniyetleri; 78 kişi (%69,0) idari personel (yükseköğretim), 16 kişi (%14,2) psikoloji, 12 kişi (%10,6) özel eğitim, 7 kişi (%6,2) sosyal hizmet şeklindedir. İdari personellerin akademik arka planları yükseköğretim şeklinde belirtilmiştir. Sneed'in çalışmasına göre; psikoloji ve özel eğitim alanlarına dair benzer sonuçlar elde edilmiş olup, çalışmasındaki kategorizasyon farkı nedeniyle diğer meslek gruplarına dair karşılaştırma yapılamamaktadır. Ancak literatür incelendiğinde, birimlerde farklı meslek gruplarının varlığı görülebilmektedir diyebiliriz. Birim yönetmeliği ve sunulan hizmetler ve sosyal hizmet mesleğinin çalışma alanı göz önünde bulundurulduğunda; birimlerdeki sosyal hizmet uzmanı oranının oldukça az seviyede olduğu görülmektedir.

Bu çalışmaya katılan birim koordinatörlerinin %10'u "Engeliniz bulunmakta mıdır?" sorusunu olumlu cevaplamıştır. Sneed'in çalışmasında bu oran %20, Dukes 2001 ve Madaus'ya (1996) göre ise benzer şekilde %20 ve %21 oranlarına rastlanmıştır.

Bu çalışmada yer alan üniversitelerin %68,1'i devlet, %31,9'u vakıf üniversitesidir. Sneed'in (2006) çalışmasında benzer olarak devlet üniversiteleri %69.3, vakıf üniversiteleri %30.1 şeklinde katılım göstermiştir.

Katılımcı üniversitelerde, engelli öğrenci biriminde aktif olarak çalışan koordinatör sayısı şu şekildedir: 66'sında (%58,4) 1 kişi, 10'unda (%8,8) 2 kişi, 7'sinde (%6,2) 5 ve üzeri, 4'ünde (%3,5) 4 kişi, 3'ünde (%2,7) 5 kişi ve 3'ünde ise (%2,7) 3 kişidir. Tam zamanlı birim çalışanı olmayan 20 (%17,7) üniversite bulunmaktadır. Sonuçlar incelendiğinde; tam zamanlı olarak çalışan birim koordinatörlerinin çoğu bu görevi tek başlarına yürütürken, diğer yandan azımsanmayacak oranda birim ise birim koordinatörüne sahip değildir. Bu durumda, engelli öğrenci birimlerinin azımsanmayacak bir kısmının yeterli ölçüde ve yönetmeliğe uygun bir şekilde çalışmadığı görülmektedir.

Birimlerin 86'sının (%76,1) kendisine ait bir bütçesi bulunmamakta, geriye kalan 27 üniversitenin (%23,) ise kendisine ait bir bütçesi bulunmaktadır. Birim çalışmaları esnasında, bütçeyi ilgilendiren konularda karar alma hızı, yapılan etkinliklerin çeşitliliği açısından bütçeye sahip olup olmama arasında farklılık olacağı düşünülmektedir. Yapılan çalıştaylarda bu konuda fikir ayrılığı olsa da, çoğu üniversite birimlerin kendine ait bir bütçesi olması gerektiği kanaatindedir.

Katılımcı birimlerin 102'sinde çalışan (%90,3) bir sosyal hizmet uzmanı bulunmamakta, kalan 11 birimde ise (%9,7) görev yapan bir sosyal hizmet uzmanı bulunmaktadır. Birim koordinatörünün arka planının dağılımı tablosunda, arka planı sosyal hizmet olan 7 kişi bulunmaktadır. Birimde çalışan sosyal hizmet uzmanı sayısı ise 11 olarak bulunmuştur. Aradaki fark, 4 sosyal hizmet uzmanının birimde aktif olarak değil, komisyon üyesi olarak çalışmasından kaynaklanmaktadır. Sneed'in çalışmasında sosyal hizmet uzmanı oranı net olarak belirtilmemiş, danışmanlık başlığı altında farklı meslek gruplarıyla birlikte ele alınmış ve birim koordinatörü olarak çalışan sosyal hizmet uzmanları %20'lik bir grubun içerisinde yer almıştır.

Araştırmaya katılan birimlerin kullandıkları isimler şu şekildedir: Engelli Öğrenci Birimi 70 (%61,9), Engelsiz Üniversite Birimi 21 (%18,6), Engelli Öğrenci Destek Birimi 6 (%5,4), Engelli Öğrenci Birim Koordinatörlüğü 5 (%4,5), Engelli Öğrenci Birimi 4 (%3,5), Engelsiz Yaşam Birimi 4 (%3,5), Engelsiz Üniversite Koordinatörlüğü 3 (%2,6). İsimlerdeki bu farklılık birimlerin kurumsallaşmasını engelleyebilmekte ve dolayısıyla birimler arası işlerin yürümesiyle ilgili bir takım problemler ortaya çıkarabilmektedir. Örneğin; birimler bir sivil toplum kuruluşu gibi görülmekte, yazışmalarda farklı bir birimden bahsedildiği sanılarak yazıların birime ulaşması gecikmekte ve işler aksayabilmektedir. Diğer yandan engelli öğrenciler üniversite tercih sürecinde gerek internet gerek fiziksel mekana ulaşımda zorluklar yaşamaktadır.

Ülkemizde, birimde sosyal hizmet uzmanının çalışmasına dair bir çalışma bilgisine ulaşılamamıştır. Avrupa ve Amerika'daki üniversitelerin birim yapılanmasına dair yapılan incelemede; birimlerin yapılanmasının farklı olmasından dolayı karşılaştırma yapılamamıştır. Yapılan incelemelerde; üniversitelerin okul sosyal hizmeti şeklinde çalışma yaptıkları ve engelli öğrencilere de bu bağlamda destek verdikleri görülmüştür. Dolayısıyla üniversitedeki tüm öğrencilere akademik, sosyal ve birçok alanda ihtiyaç duydukları desteği sağlayan bir öğrenci birimi ve öğrencinin bir engelinin bulunması durumunda, engeli ile ilgili olarak planlama yapabilecek bir Engelli Destek Birimi'nin bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmada birimlerde bir sosyal hizmet uzmanının görev yapıp yapmamasına göre yapılan değerlendirmede; yaygınlaştırma ve yayma, fakülte ve personel farkındalığı, kendi kaderini tayin etme, politika ve prosedürler, program yönetimi ve değerlendirilmesi, eğitim ve profesyonel gelişme açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Danışma ve işbirliği ve akademik düzenlemeler açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, ancak ortalamalar açısından değerlendirildiğinde birimde sosyal hizmet uzmanının varlığının, birimin işlerliği açısından pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. okul sosyal hizmetinin; okul iklimini geliştirmek, özel gereksinimli öğrencilere destek vermek, öğrenci için savunuculuk yapmak ve toplum kaynakları ve öğrenci arasında bağlantı kurmak gibi çalışma alanları olduğu göz önünde

bulundurulduğunda, birimlerde bir sosyal hizmet uzmanının varlığının önemi görülmektedir (Yeşilkayalı, 2016).

Engelli Öğrenci Birimleri'nin çalışma alanları göz önünde bulundurulduğunda; problemleri bütüncül bir yaklaşımla ele alabilecek, bu süreçte bireyler, gruplar, örgütler ve toplumla birlikte yol alabilecek bir meslek elamanı olan sosyal hizmet uzmanlarıyla çalışmanın birim açısından oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir.

Dukes (2001)'un yaptığı çalışma sonucunda, birimlerin devlet ya da özel üniversitede yer almalarına göre, işlerlikleri açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Aynı çalışmada, özel üniversitedeki koordinatörler beklenenin aksine kamu kaynaklarıyla daha az bağlantı kurarken; devlet üniversiteleri kurum kaynaklarıyla daha sık bağlantı kurmaktadır. Ayrıca özel üniversitedeki katılımcılar, engelli öğrenci birimlerinde kampus kurullarında temsilcilik sunma ve engellilik konusunda farkındalık kitapçığı sağlama konusunda daha negatif geribildirim sunmuşlardır. Sneed'in (2006) yaptığı çalışmada benzer şekilde, devlet üniversitelerinde çalışan birim koordinatörleri, birimlerinin özel üniversitelere göre daha etkili çalıştığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada, birimlerin devlet ya da özel kurumlar olmaları açısından yapılan değerlendirmede, danışma ve işbirliği, yaygınlaştırma ve yayma, fakülte ve personel farkındalığı, politika ve prosedürler, program yönetimi ve değerlendirilmesi, eğitim ve profesyonel gelişme açısından devlet üniversitelerinin özel üniversitelere göre daha etkili çalıştıkları tespit edilmiştir.

Dukes'un (2001) çalışmasına göre, birim koordinatörlerinin bir engelinin bulunup bulunmaması açısından bu çalışmayla benzer olarak birimin çalışmalarındaki etkililik açısından bir fark bulunmamıştır. Yapılan çalışmaların yönetmeliklerle desteklenerek, yasal düzlemde engelli öğrencilere sunuluyor olmasıyla, birim koordinatörünün engel durumu çalışmaların etkililiği üzerinde bir etki oluşturmadığı düşünülebilir.

Bu çalışmada birim çalışanlarının eğitim düzeyine göre sunulan hizmetler açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken; yapılan diğer bir çalışmada lisans derecesinde anlamlı bir etkisinin olmamasına karşın, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitime sahip olan görevlilerin bulunduğu birimlerde, ek uygulamaların varlığı görülmüştür (Dukes, 2001). Alanda uzmanlaşma ve güncel yenilikleri takip etme şansıyla birlikte ek uygulamaların ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Katılımcı birimlerin 105'inden (%92,9) 0-50 engelli öğrenci, 5'inden (%4,4) 51-100 öğrenci ve 3'ünden (%1,8) 101-150 öğrenci aktif olarak hizmet almaktadır. Dukes'un (2001) yaptığı çalışmaya göre, birimden hizmet alan engelli öğrenci sayısı ve birim çalışmalarının etkili olup olmaması açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu çalışmada Dukes'tan farklı olarak birimden hizmet alan öğrenci sayısı ve birimin sağladığı hizmetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre, birimlerin engelli öğrenci sayısından bağımsız olarak, verilen hizmetlerin başka faktörlere bağlı olarak etkilenebileceği ve bunların araştırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Dukes ve Harbour'un yaptığı çalışmada katılımcılar 2 yıldan daha az, 3-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl ve 16 yıldan daha fazla deneyim sahibi olarak sınıflandırılmıştır. Yapılan çalışmalarda katılımcıların 10 yıldan daha az deneyim sahibi oldukları belirlenmiş ve demografik bilgi olarak kullanılmıştır (Dukes, 2001; Harbour, 2005). Sneed tarafından yapılan çalışmada, deneyim yılı fazla olan koordinatörler sundukları hizmeti daha iyi olarak nitelendirmiştir (Sneed, 2006). Bu çalışmada ise 3-5 yıl arası çalışma deneyimine sahip koordinatörler birim çalışmalarını daha etkili olarak değerlendirmiştir. Çalışma yılının tek başına birim çalışmalarında etkili olmayacağı, bunun yanında başka faktörlerle birlikte incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Engelli öğrencilerle geçirilen zaman, Sneed'in (2006) çalışmasına göre programın etkililiğini artırmaktadır. Bu çalışmada da benzer olarak, birim koordinatörlerinin engelli öğrencilerle doğrudan bağlantı halinde oldukları zaman miktarına göre yapılan analize göre; danışma ve işbirliği, yaygınlaştırma ve yayma, fakülte ve personel farkındalığı, akademik düzenlemeler, kendi kaderini tayin etme, politika ve prosedürler, program yönetimi ve değerlendirilmesi, eğitim ve profesyonel gelişme alanlarının tümünde birimler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğrencilerle doğrudan geçirilen zaman miktarı arttıkça; birimlerin alt alanlardan aldıkları ortalama puanların da artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerle birlikte geçirilen zaman arttıkça; öğrencilerin ihtiyaçlarının ve taleplerinin ayrıntılı olarak belirlenerek, buna yönelik hizmetlerin planlandığı; birimle ilgili pozitif ve negatif yönlere dair geribildirim alma şansının oluştuğu ve bu durumun çalışmalara olumlu yansıdığı söylenebilir.

Birimlerin 39'u (%34,5) Marmara, 28'i (%24,8) İç Anadolu, 15'i (%13,3) Karadeniz, 12'si (%10,6) Ege, 7'si (6,2) Akdeniz, 7'si (%6,2) Güneydoğu Anadolu ve 5'i (%4,4) Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunmaktadır. Dağılımın nüfus yoğunluğu ve üniversite sayılarına paralel olarak Marmara Bölgesi ve İç Anadolu Bölgesi'nde yoğunlaştığı görülmektedir. Engelli öğrenci birimlerinin coğrafi bölgelere göre etkililiğinin değerlendirildiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır; bu çalışma bu konuda özgün bir bilgi sunmaktadır. Çalışmamızda birimlerin bulunduğu coğrafi bölgeye göre yapılan analize göre; danışma ve işbirliği, yaygınlaştırma ve yayma, fakülte ve personel farkındalığı, politika ve prosedürler alanlarında birimler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Akademik düzenlemeler, kendi kaderini tayin etme, program yönetimi ve değerlendirilmesi ile eğitim ve profesyonel gelişme alanlarında coğrafi bölgeye göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Birimlerin katıldığı bölgesel çalıştayların, belirli bir bölgedeki birim grubunun çalışmalarını birbirine benzer kıldığı düşünülebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlara ilişkin öneriler sunulacaktır. Engelli öğrenci birimlerinin işlevselliğinin farklı faktörlere göre değerlendirildiği araştırma sonuçları, literatürdeki veriler bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar daha önce yapılan çalışmalarla tutarlılık göstermekle birlikte, ülkemizde Engelli Öğrenci Birimleri ile ilgili yapılan çalışmaların az sayıda olması nedeniyle ülkemizdeki verilerle ilgili karşılaştırma yapılamamıştır. Bu anlamda, Engelli Öğrenci Birimleri'nin çalışma süreçleri ve işlerliklerine dair çalışmalarının yapılması alana katkıda bulunabilir.

Son yıllarda eğitim sistemi ve engelli bireylerin yasal hakları konusunda yaşanan gelişmelerin de katkısıyla, yüksek öğretimde engelli bireylerin katılımı artış göstermiştir. Katılımın artmasıyla birlikte, üniversitelerde engelli öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan desteklenmesi önem kazanmıştır.

Engelli öğrenci birimlerinin kurulmasıyla birlikte engelli öğrencilere üniversitelerde sunulan hizmetler sistematik hale gelmiştir. Birimlerin sistematik hizmet sunmasında AHEAD önemli bir rehberdir. Bu rehber; birim çalışanlarına ve kuruma; eğitim müfredatının güncellenmesi, engelli öğrenci biriminin program geliştirmesinde ve ortaya çıkan ihtiyaçların değerlendirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Sonuç olarak engelli öğrencinin üniversitedeki yaşam kalitesi ve birim çalışanlarının çalışma şartlarını iyileştirmede büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışma birim çalışmalarının şekillendirilmesi ve yapılacak çalışmalar konusunda bilgi sağlayacaktır. Aynı zamanda birim çalışmalarının etkililiğinin değerlendirilmesiyle ilgili ölçüm aracı sağlamıştır.

Engelli öğrenci birimlerinin çalışma sistemleri, müdahale alanları göz önünde bulundurulduğunda; birimde sosyal hizmet uzmanlarının aktif olarak rol almalarının birimin işlerliğine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul sosyal hizmetiyle paralel bir hizmet veren Engelli Öğrenci Birimleri'nde sosyal hizmet uzmanlarının oldukça etkili çalışmalar yapacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda her birimde bir sosyal hizmet uzmanının görevlendirilmesinin zorunlu hale getirilmesi gözden geçirilmelidir.

Alanyazında yapılan incelemelerde alanda yapılan çalışmaların az sayıda olduğu gözlemlenmiştir. Engelli Öğrenci Birimleri ile ilgili daha fazla çalışma yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada; resmi bir birim olan engelli öğrenci birimlerinin birbirlerinden farklı isimler kullandıkları görülmüştür. Bu durumun, birimlerin erişilebilirliğine olumsuz etkide bulunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, birimlerin isimlendirilmesinde ortak bir dil oluşturulmasının, birim erişilebilirliğini pozitif yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Birimler için "Engelsiz Üniversite" isminin kullanılmasının, üniversitedeki öğrenci, personel ya da kampüse erişimi olan diğer insanları kapsayıcı bir nitelik taşıyacağı düşünülmektedir.

Engelli Öğrenci Birimleri'nin birim tanıtımı konusunda gerek internet gerek basılı yayınlar aracılığıyla birime dair bilgileri kampüs ortamında yaygınlaştırması, birimin görünürlüğü ve güvenirliği açısından önemlidir.

Birimin kendisine ait bütçesinin olmasının birim çalışmalarının hızlı yürütülmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Birimlerin bulunduğu coğrafi bölgelere göre çalışmalarının farklılaştığı bilinmektedir, bu bağlamda çalışmamızda öne çıkan bölgelerde yer alan birim çalışmaları dikkate alınarak, örnek uygulamalardan faydalanılabilir.

Birimlerde kısmi zamanlı öğrenci çalıştırma uygulamasının tüm üniversiteleri kapsamasının birim çalışmalarına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Engelli öğrenci birimlerinin tümünde, tam zamanlı birim çalışanlarının görevlendirilmesinin engelli öğrencilere sunulan hizmetlerde süreklilik sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer yandan; birim çalışanı olarak farklı bir birimdeki personel görevlendirildiğinde; birim işleri sıklıkla ikinci planda kalmakta ve dolayısıyla öğrencilere sunulması gereken hizmetler de aksayabilmektedir. Nitekim, ulusal katılımlı 8. Engelsiz Üniversiteler Çalıştayı'nda bu konu gündeme getirilmiş ve engelli öğrenci birimlerinde koordinatör, sekreter ve uzmanın görevlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde yapılan ulusal katılımlı çalıştaylarda özellikle engelli kadrosuyla çalışan personellerin, nispeten daha pasif görevlerde çalıştırılması sıkça tartışılan bir konudur. Çalışmada elde edilen sonuca göre, her ne kadar birim çalışanının engel durumunun, birim etkililiği konusunda fark oluşturmadığı görülse de engelli kadrosunda çalışan personelin, santralde telefonlara bakmak gibi, tüm engelli personeli standardize edilmiş bir işe kanalize etmektense, çalışmak istemesi durumunda ve eğer yeterliliği söz konusuysa daha aktif bir birim olan engelli öğrenci biriminde görev almasının personel açısından daha faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Engelli öğrenci birimleri; okul sosyal hizmeti bağlamında değerlendirilerek, birimin hem yapısal hem de işlevsel olarak yeniden yapılandırılabilir.

Birimin işlerliği, farklı zaman periyotlarında değerlendirilerek, birim çalışmalarına yön verilebilir.

Engelli öğrenci birimlerinde yapılması gereken çalışmaların çeşitliliği, engelli öğrencilerin ihtiyaçlarının farklılığından dolayı multidisipliner bir ekip kurulması ve tüm birimlerde bu yapının oluşturulması önem arz etmektedir.

Birimde tam zamanlı bir koordinatörün bulunması, engelli öğrencinin ihtiyaçlarının hızlı karşılanması, sorunlarının hızlı karşılanacağına dair güveninin artması açısından önem arz etmektedir.

Engelli öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınarak, bunlar uygulamaya geçirilmeli ve düzenlemeler kampüsün sadece belirli bölgeleriyle sınırlı kalmamalıdır. Kampüsün herhangi bir yerinde var olan bir aksaklık, erişilebilirliği büyük oranda kısıtlı hale getirecektir.

Diğer yandan ulusal ve uluslararası yasal ya da uygulamalara dair yenilikler takip edilerek, engelli öğrencinin talebi olmaksızın da geliştirmeler yapılmalıdır.

Bunun yanında verilen hizmetler ve yapılacak geliştirmelerle ilgili engelli öğrencilerin fikri alınarak, engelli öğrenciler adına değil, onlarla birlikte karar alınmalıdır.

ÖZET

Türkiye'deki Yüksek Öğretim Kurumları Engelli Öğrenci Birimleri İşlerliği Üzerine Bir Değerlendirme

Bu araştırma, Türkiye'deki üniversitelerde kurulmuş olan Engelli Öğrenci Birimleri'nin işlerliğini değerlendirmek amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür.

Bu amaçla, Engelli Öğrenci Birimi'nde aktif olarak çalışan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 113 (60 kadın, 53 erkek) birim koordinatörü araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında online anket tekniği kullanılmıştır. Online anket formu; birim koordinatörlerinin sosyo-demografik bilgileri ve kurumsal bilgiyi edinmeye yönelik "Ön-Bilgi Fromu", Sneed (2006) tarafından geliştirilen Engelli Destek Birimi Değerlendirme Envanteri'nden oluşmuştur. Envanter; danışmanlık-işbirliği, yaygınlaştırma, fakülte-personel farkındalığı, akademik uyarlamalar, danışmanlık ve kendi kaderini tayin etme, politikalar ve süreçler, program yönetimi ve değerlendirme, eğitim ve profesyonel gelişimi alt boyutlarından oluşmaktadır. Toplanan veriler, frekans analizi, normallik testti, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H yöntemleriyle, SPSS 16.0 paketi kullanılarak analiz edilmiştir.

Yapılan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H analizi sonuçlarına göre; envanterin alt boyutlarında; cinsiyet, birimde çalışma yıllarına, engelli öğrencilerle doğrudan bağlantı halinde oldukları zaman miktarına, mezuniyet derecesi ve birincil akademik arka planlarına, engel durumlarına; birimin bağlı bulunduğu kurumun özel ya da devlet olmasına, birimden hizmet alan öğrenci sayısına, birimde çalışan koordinatör ve kısmi zamanlı öğrenci sayısına, birime ait bir bütçe olup olmamasına, birimde çalışan sosyal hizmet uzmanı olup olmamasına ve birimin bulunduğu bölgeye göre genel olarak birimler arasında farklılıklar bulunmuştur. Bu durum, Türkiye'deki Engelli Öğrenci Birimleri'nin işleyişinde farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Engelli Öğrenci Birimleri, Sosyal Hizmet, Üniversite

SUMMARY

An Evaluation on the Works of Disabled Student Units in Higher Education Institutions in Turkey

This research was planned and conducted to evaluate the functioning of Disability Student Units established at universities in Turkey.

For this purpose, 113 (60 female, 53 male) unit coordinators working actively in the Disabled Student Unit and agreeing to participate in the study were included in the study. Online survey technique was used to collect research data. Online survey form; "Pre-Information Fromu" for obtaining socio-demographic information and institutional information of the unit coordinators was formed by the Disability Support Unit Evaluation Inventory developed by Sneed (2006). Inventory consist of counseling-cooperation, dissemination, faculty-staff awareness, academic adaptation, counseling and self-determination, policies and processes, program management and evaluation, education and professional development subdimensions. The collected data were analyzed by frequency analysis, normality test, Mann Whitney U test and Kruskal-Wallis H using SPSS 16.0 package. According to the Mann Whitney U and Kruskal Wallis H analysis results; Inventory sub-dimensions; Gender, the years of employment in the unit, the amount of time they are in direct contact with students with disabilities, graduation grade and primary academic backgrounds, disability; The number of students receiving services from the unit, the number of working coordinators and part-time students, whether there is a monetary budget, whether there is a social worker working in the unit, and whether there were differences between the units in general. This shows that there are differences in the functioning of Disabled Student Units in Turkey.

Key Words: Education, Student with Disability Units, Social Work, University

KAYNAKLAR

5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, Yayımlandığı Resmi Gazete: 7.07.2005/ 25868

Association on Higher Education and Disability (AHEAD). (2011). *Advising students with disabilities.* Huntersville, NC: Author.

AKYEL, Y. (2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Drama Yöntemi Yeterliklerinin Değerlendirilmesi, Kırşehir, Ahi Evran Üniversitesi.

ALTAN, Ö. Z. (1976). Sakatlar ve Türkiye'de Çalışma Sorunları, Eskişehir, İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, No: 146/90.

ALTAN Ö.Z. (2008). Sosyal Politika. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayını. 2. Baskı.

Ankara Üniversitesi Engelsiz Ankara Üniversitesi Birimi. (2011). V. Engelsiz Üniversiteler Çalıştayı Programı. Retrieved from http://engelsiz.ankara.edu.tr/besincicalistay/index.php?view=program.

ATAK, S. (2011). Engellilerin Hukuki Hakları, Modern Kentleşmede Engelliler ve Güvenlik, (Ed., Ekici, S. ve Akdoğan, H.), Ankara, Adalet Yayınevi, 75-82.

ATAMAN A.(2003). Özel Gereksinimli Çocuklar, Ankara: Gündüz Yayıncılık. 1. Baskı.

AYDIN EA. (2011). Görme Engelli Üniversite Öğrencilerinin Bilgiye Erişim Sorunları, Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi

AYDIN, U. (2000). İşverenlerin Özürlü İşçi Çalıştırma Yükümlülükleri, Eskişehir Sanayi Odası Dergisi, 21, 27-30.

BARNARD-BRAK L., LECHTENBERGER D, Lan WY. (2010) Accommodation Strategies of College Students with Disabilities. *The Qualitative Report,* Vol. 15.

BARNES C, ve MERGER G. (2003). DİSABİLİTY. (1st ed.). Polity.

BELCH H A. (2011). Understanding the experiences of students with psychiatric disabilities: A foundation for creating conditions of support and success. *New Directions for Student Services,* **134:** 73-94.

BEZMEZ D, YARDIMCI S, ŞENTÜRK Y. (2011), Sakatlık Çalışmaları Sosyal Bilimlerden Bakmak (Çev. F. B. Aydar), İstanbul: Koç Üniversitesi Yayını. 1. Baskı

BM Engelli Hakları Sözleşmesi.12 Şubat 2015. http://www.ozida.gov.tr/ulasilabilirlik/Belgeler /2_MEVZUATSTANDART/ULUSLARARASI_SOZLESME/BM_ENGELLIHAKLARISOZLESMESI.pdf.

BOLLEY, B. (2015). Social Work Practice in Schools. 02 15, 2015 tarihinde Canadian Association of Social Workers: http://www.casw-acts.ca/en/social-work-practice-schools. Erişim tarihi: 18.09.2017

BORODKİNA O. (2014). Problems of the Inclusive Professional Education in Russia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 140: 542-546.

BRADDDOCK, D.L. ve PARİSH, S.L. (2011). Sakatlığın Kurumsal Tarihi, Sakatlık Çalışmaları - Sosyal Bilimlerden Bakmak, (Der., Benzemez, D., Yardımcı, S., Şentürk, Y.), İstanbul, Koç Üniversitesi Yayınları, 101-186.

BURCU E. (2007). Türkiye'de Özürlü Birey Olma: Temel Sosyolojik Özellikleri Ve Sorunları Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

BÜYÜKÖZTÜRK Ş. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı- İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum. 13. Baskı. Ankara: Pegem Akademi. s:124.

CORREIA LM. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto , Portugal : Porto Editora.

CORY R. C. (2011). Disability services offices for students with disabilities: A campus resource. *New Directions for Higher Education*, **154:** 27-36.

ÇALIK S. (2008). Özürlülüğün değerlendirilmesinde mevcut uygulama ve yaşanan sorunlar ışığında yöntem arayışı. Ankara: Türkiye Özürlüler İdaresi Başkanlığı.

Devlet İstatistik Enstitüsü, (2002). Türkiye Özürlüler Araştırması, Ankara.

Disability and health. http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/en/. Erişim tarihi: 14.03.2015

Disability and Social Exclusion in the European Union, 30 Eylül 2015, http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO7040/disability_and_social_exclusion_report.pdf

DUKES L L. III, (1998, July). Perceptions of the importance of service components offered through OSDs in North America: A summary of survey data-AHEAD '98. Paper presented at the meeting of the Association on Higher Education and Disability, Las Vegas, NV.

DUKES L L. III, (2001a). Perceptions of the importance of service components offered hrough the office for students with disabilities at postsecondary institutions in North America. *Dissertation Abstracts International*, **11:** 37-40.

DUKES L L. III, (2001b). The process: The development of the AHEAD program standards. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, **2:** 62-80.

DUKES L L. III, & Shaw, S. F. (1998). Not just CHILDREN anymore: Personnel preparation regarding postsecondary education for adults with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, **21:** 205-213.

DUMAN, N. 2000. Ankara liselerinde çeteye katılma potansiyeli olan öğrenci grupları ve okul sosyal hizmeti, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

DUNN LM., (1961). A Historical Review of the Retarded, in Mental Retardation, New York: Holt, Rinehart&Winston. Syf: 13-17.

DUPPER, R.D. (2013). Okul Sosyal Hizmeti, Etkin Uygulamalar İçin Beceri ve Müdahaleler. Çeviren ve Yayına Hazırlayanlar: Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN ve Doç. Dr. Elif Gökçearslan ÇİFCİ, Kapital Medya Hizmetleri A.Ş, İstanbul.

DUYAN, V., ÖZGÜR SAYAR, Ö., & ÖZBULUT, M. (2008). Sosyal Hizmeti Tanımak ve Anlamak. Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği.

DUYAN, V., (2010). Sosyal Hizmet, Temelleri Yaklaşımları Müdahale Yöntemleri. Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği.

Engelliler Hakkında Kanun, 2005. http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf. Erişim tarihi: 20.12.2018

Engellilerin haklarına ilişkin sözleşme. 14 mart 2015. http://www.pozitifayrimcilikmerkezi.org/bm-engellilerin-haklarina-iliskin-sozlesme.

ERKAN, G. Ve Koçyıldırım, Ş. (1996). Zihinsel Özürlü Çocuklarla İlgili Rehabilitasyon Merkezlerindeki Sosyal Hizmet Uzmanlarının Aile ve Topluma Yönelik Görevleri, Özürlü, Kent ve Çevre Kongresi, Ankara.

European Commission (2010). European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe, Brussels.

FERNANDES HS. (2000). Educação Especial – Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação. Braga: Edições APPACDM, Distrital de Braga.

GHERGUT A. (2011). National Policies on Education and Strategies for Inclusion; Case Study – Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, **29:** 1693-1700.

GOODE J.(2007). Managing disability: Early experiences of university students with disabilities. *Disability & Society*, **22:** 35–48.

GÖKMEN, F. (2007). Türkiye'de Özürlü Haklarının Gelişimi, ÖZ-VERİ Dergisi, 4(2), 1085-1107.

GRAMMENOS S. (2003). Illness, disability and social inclusion. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

GÜL, İ. I. (2006). Fiziksel Engellilerin Uluslararası Hukukta Korunması ve Uluslararası Standartların İç Hukuka Yansıması, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

HARBOUR WS. (2005). Final report: The 2004 AHEAD survey of higher education disability services providers. Waltham, MA: Association on Higher Education and Disability.

HERBERT JT, HONG BS, BYUN S, WELSH W, KURZ CA ve ATKINSON HA. (2014). Persistence and Graduation of College Students Seeking Disability Support Services. *Journal of Rehabilitation*.**80:** 22-32.

HOWELL C. (2005). Higher education monitor: South African higher education responses to students with disabilities: equity of access and opportunity?. Pretoria: Council on Higher Education

HURST A. (ed.) (1998). Higher Education and Disabled Students: International Approaches. Aldershot: Ashgate.

HURST A. (1999). The Dearing Report and Students with Disabilities and Learning Difficulties, *Disability and Society*, **14:** 65-84.

IŞIK M, TAŞTAN N, TEMUR N, KARA Ö ve MISIRLIOĞLU S. (2011). Türkiye'de engellilere yönelik ayrımcılık ve hak ihlalleri 2011 yılı izleme raporu.

ITTEYERAH M, and KUMAR N. 2007. The actual and ideal self concept in disabled children, adolescents and adults. Psychology and Developing Societies **19:** 81–112.

İL, S. (2001). Özürlülük, Aile Yaşamı ve Sosyal Hizmet, Görme, Özürlüler İçin Rehabilitasyon Deneyimleri, Yeni Rehabilitasyon Politikaları ve Meslek Tanımları. Ankara: Körler Federasyonu.

JENSEN JM, MCCRARY N, KRAMPE K, & COOPER J. (2004). Trying to do the right thing: Faculty attitudes towards accommodating students with learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability, **17*:** 81-90.

JIMÉNEZ J. (1997). Educação Especial e Reforma Educativa. *In* BAUTISTA, R. Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Colecção Saber Mais: Dina Livro.

JOHANSSON TS. (2014). A critical and contextual approach to inclusive education: perspectives from an Indian context. *Inclusive Education*, **18:** 1219-1236.

JUDGE M. (1976). A Brief History of Social Services, Part I, Social and Rehabilitation Record, **5:** 2-8.

KALYON H. (2012). Bülent Ecevit Üniversitesi'nde engelli öğrenci biriminin yeniden yapılandırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi.* **2:** *63-68.*

KALYON H, OCAKCI A & AYOĞLU FN., (2003). Zonguldak il merkezinde kamuda çalışan özürlülere ait sosyodemografik özellikler. III İş Sağlığı ve İşyeri Hemşireliği Sempozyumu Kitabı, Zonguldak.

KANNER. A History of the Care and Study of the Mentally Retarded, syf. 36-38.

KARATAŞ, K. (1997) Türkiye'de Özürlülere Yönelik Sosyal Yardımlar," Görme Özürlülerin Sosyal Güvenlik Sorunları ve İstihdamı Sempozyumu..Ankara: Altı Nokta Körlere Hizmet Vakfı.

KARATAŞ, K. (1999). Eğitimde Sosyal Hizmet ve Öğretmenevleri. Öğretmen Dünyası Dergisi, Özel Dosya: Öğretmenevleri(235), 16-17.

KIRCAALİ-İFTAR G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim. Eskişehir; Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. 17-26.

KOCA C. (2010). Engelsiz Şehir Planlaması Bilgilendirme Raporu. http://www.devturkiye.org/upload/files/engellilericintasarim.pdf

KOZİER, Ada. (1962). Casework with Parents of Blind Children, Social Casework XLIII, 1: 15-22,.

KUT S. (1988). Sosyal Hizmet Mesleği, Nitelikleri, Temel Unsurları, Müdahale Yöntemleri, Ankara. 1. Baskı.

KÜTAHYALI Ö, İzmir'de Açılan İlk Körler Okulunun Yetiştirdiği Bazı Değerler, http://www.altinokta.org.tr/yazarlar/ONDER_KUTAHYALI_IZMIRDE_ACILAN_ILK_KORLER_OKULUNUN_YETISTIR.doc (Erişim tarihi: 01.07.2015)

LEİTE S. (2012). From exclusion to inclusion going through segregation and integration: the role of the school and of the sociopedagogical mediator. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* **69:** 47–53.

MACINTYRE G. (2008). Learnıng Dısabılıty And Socıal Inclusıon. Scotland: Dunedin Academic Press.

MACKELPRANG, R. W. ve SALSGİVER, R. O. (1999). Disability: A Diversity Model Approach in Human Service Pratice. Canada: Brooks/Cole Publishing Company.

MACLACHLAN M. ve SWARTZ L. (Ed.). (2009). *Disability & International Development: Towards Inclusive Global Health.* Dublin: University of Dublin.

MCNAUGHT K. (2013). The Potential Impacts of 'Inherent Requirements' and 'Mandatory Professional Reporting' on Students, particularly those with Mental Health Concerns, registering with University Disability Support/Equity Services. *Journal of the Australia and New Zealand Student Services Association.***42:** 25-30.

MERALER S. ve ADIGÜZEL A. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yükseköğretimde Kaliteye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* **9:** 123-144.

METIN, M. (2014). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Mevzuattan Uygulamaya Engelli Hakları İzleme Raporu 2013: "Erişilebilirlik, eğitim, çalışma hayatı ve sağlık verileri-analizler", Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği, İstanbul: 2014, http://www.engellihaklariizleme.org/tr/files/belgeler/ozet_2013.pdf (Erişim tarihi: 30.06.2015)

National Association of Social Workers (NASW). 2012. NASW Standards for School Social Work Services.

NEULİNG, S.J ve R.H. WİNEFİLD. Social Suport and Recovery After Surgery for Breast Cancer: Frequency and Correlates of Supportive Behaviors by Family," Social Science and Medicine. 27,4: 385-392, 1988.

OBERMANN. A History of Vocational Rehabilitation in America, p: 80.

Office for Civil Rights (OCR) (Undated). *ADA Homepage (Education*). Washington DC: Office for Civil Rights. http://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/index.html.

OLIVER M. 1990. The Politics of Disablement, Critical Texts in Social Work and the Welfare State, 99–0149263–7. London: Macmillan Education.

ÖZGÖBEK HR. (2007), Türkiye'nin Engelliler Politikası Analizi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÖZGÖKÇELER, S. ve ALPER, Y. (2010). Özürlüler Kanunu'nun Sosyal Model Açısından Değerlendirilmesi, İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 1(1), 33-54.

ÖZGÜR İ, (2011). İlköğretimde Kaynaştırma. Adana: Karahan Kitabevi.

Özel eğitim el kitabı. 14 Mart 2015 http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/14/747031/dosyalar/2013_01/11100900_zeleitimelkitab.pdf.

ÖZİDA (2007). Stratejik Plan: (2008-2012), Ankara.

ÖZKAN, Y. ve KILIÇ, E. (2014). Okul Sosyal Hizmet Uygulamalarında Ekolojik Yaklaşımın Önemi. Doç.Dr. Şener Koçyıldırım'a Armağan, Sosyal Hizmet ve Toplumla Çalışma, Ed: Prof.Dr. Vedat Işıkhan, Ankara.

Özürlülüğe Dayalı Ayrımcılığın Ölçülmesi Araştırması, 2010, ÖZİDA,10 ekim 2014. http://www.ozida.go v.tr/ayrimciliklamucadele/rapor_tum.pdf .

PAPASOTİRİOU M ve WINDLE J. (2012). The social experience of physically disabled Australian university students. *Disability and Society*. **27:** 935-947.

RAMSDELL PE (2014), The College Experıence of Students wıth Dısabılıtıes: Do Transıtıon Plannıng and Clımate Perceptıon Relate To Academıc Success?. *Open Access Dissertations.* Paper 276.

REINSCHMIEDT HJ, BUONO FD, SPRONG E., UPTON TD ve DALLAS B. (2013). Post-Secondary Students with Disabilities Receiving Accommodations: A Survey of Satisfaction & Subjective Well-Being. *Journal of Rehabilitation.* **79:** 3-10.

RİCHARD, L. A. ve SOSA, L. V. 2014. School Social Work in Louisiana: A Model of Practice. *Children & Schools,* 36 (4), 211-220.

RİDDELL S, TİNKLİN T, AND WİLSON A. (2005). *Disabled Students in Higher Education: Perspectives on Widening Access and Changing Policy*. London: Routledge Falmer.

ROVNER LL (2004). Disability, Equality And Identity. Ala. L. Rev. ,55, 1043.

RUBİN and ROESSLER, Foundations of the Vocational Rehabilitaion Process, syf: 12-13

RYAN J. (2005). Uni is a serious thing, why are you here if you've got learning difficulties?: Access and exclusion in higher education. *Melbourne Studies in Education,* **46:** 45–62.

SARI H. (2005), Selçuk Üniversitesinde Öğrenim Gören Bedensel Engelli ve Görme Engelli Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözümüne Yönelik Çağdaş Öneriler, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **13:** 335-355.

SEYYAR, A. (1998). Dünden Bugüne Özürlülerin Yaşama Hakkı, Yaşama Sevinci Dergisi, Yıl: 9, Sayı: 103.

SHAW SF ve DUKES LL. (2013). Transition to postsecondary education A call for evidence-based practice. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals,* **36:** 51-57.

SNEED Z. (2006). Postsecondary dısabılıty support servıces: A survey of achıevement of natıonal program standards. Unpublished doctoral thesis Southern Illinois University Carbondale.

STONE C. (2008). Listening to individual voices and stories: The mature-age student experience. *Australian Journal of Adult Learning,* **48:** 263–90.

ŞAHİN, F. (2001) Özürlülere Yönelik Yeni Bir Sosyal Hizmet Uygulama Modeli: Güçler Perspektifi, Görme Özürlüler İçin Rehabilitasyon Deneyimleri, Yeni Rehabilitasyon Politikaları ve Meslek Tanımları.

ŞİŞMAN Y. (2011). Türkiye'de özürlülere yönelik yasal düzenlemeler. *Sosyal Siyaset Konferansları.* **60:** 169-221.

T.C. Kalkınma Bakanlığı (2013). Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018, Ankara.

The United Nations and Disabled Persons -The First Fifty Years, Department of Economic and Social Affairs, Division for Social Policy and Development, http://www.un.org/esa/socdev/enable/dis50y01.htm, erişim tarihi:15.09.2016

THE WORLD BANK, (2014). http://www.worldbank.org/en/programs/youth. ERİŞİM TARİHİ: 28.12.2018

TRACY, E., CASTRO-GUILLEN, E., SCHRAFF, S., (2006). Roles of school and community providers in the delivery of school based mental health services. Miami University of Ohio. Erişim:http://www.units.muohio.edu/csbmhp/; 19.09.2016

TUFAN İ ve ARUN Ö. (2006). Türkiye Özürlüler Araştırması 2002, İkincil Analizi. Ankara: TUBITAK. Proje No: SOBAG-104K077.

Türkiye özürlüler araştırması. 15 Mart 2015. http://www.ozida.gov.tr/odes/odes_2012/arastirma /tr ozurluler_arastirmasi/blm1.pdf.

United States Department of Education (USDOE), Office of Special Education and Rehabilitative Services. (2010). *Thirty-five years of progress in educating children with disabilities through IDEA.* Retrieved from http://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/idea35/history/idea-35-history.pdf

URAL, A. ve KILIÇ, G. (2006). Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi. Genişletilmiş 2. Baskı. Ankara: Detay Yayıncılık.

YEŞİLKAYALI E. (2016). Okul Sosyal Hizmeti Uygulamasında Yaklaşım ve Model Örnekleri, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, **18:** 135-152

Yüksek Öğrenimde Engelli Öğrencilere Destek ve Hizmet Sağlayanlar için İyi Uygulamalar Rehberi AHEAD–TIU, www.tiu.org.tr.

Yükseköğretim kurumları özürlüler danışma ve koordinasyon yönetmeliği.30 Aralık 2014. http://www.yok. gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTA NCE_rEHF8BI sfYRx/ 10279/18014

ZASTROW C. (2013). Sosyal Hizmete Giriş. (1. Baskı). Ankara: Nika Yayınevi.

ZHANG D, LANDMARK L, REBER A, HSU HY, KWOK O ve BENZ M. (2010). University faculty knowledge, beliefs, and practices in providing reasonable accommodations to students with disabilities. *Remedial and Special Education,* **31:** 276-286.

WALKER DK. (2008). Mınorıty and non-mınorıty students wıth dısabılıtıes ın hıgher educatıon: Are current unıversıty polıcıes meetıng theır needs?. Unpublished doctoral thesis, University of Illinois at Urbana-Champaign

WATSON N. 2002. Well, I know this is going to sound very strange to you, but I don't see myself as a disabled person: Identity and disability. Disability & Society **17:** 509–27.

WHO, WB (2011). World Report In Disability, Geneva, Publications of the World Health Organization.

EKLER

EK-1 Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sizi Prof. Dr. Elif Gökçearslan Çifci danışmanlığında Ankara Üniversitesi Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisi olan Ayşe Aydoğan tarafından yürütülen "Türkiye'deki Üniversitelerdeki Engelli Öğrenci Birimleri'nin İşlerliği Üzerine Bir Değerlendirme" başlıklı ankete dayalı bir araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. İsterseniz bu bilgileri aileniz ve/veya yakınlarınız ile tartışınız. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz. Bu anket çalışmasına katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama hakkına sahipsiniz. Anketi yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen anket formlarındaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen bilimsel araştırma amacı ile kullanılacaktır. Anket "Demografik Bilgi Formu" ve "Yükseköğretim Kurumları Engelli Öğrenci Birimleri Değerlendirme Anketi" soru formlarından, toplam 77 sorudan ve 3 sayfadan oluşmaktadır. Anket okuma hızınıza bağlı olarak yaklaşık 30 dakikanızı alacaktır. Katılımınız için teşekkürler.

Ek-2. Yükseköğretim Kurumları Engelli Öğrenci Birimleri Değerlendirme Anketi

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI ENGELLİ ÖĞRENCİ BİRİMLERİ DEĞERLENDİRME ANKETİ

Sayın Katılımcı

Bu araştırmanın amacı; bildirimlerinize dayalı olarak üniversitelerdeki Engelli Öğrenci Birimleri'nin işlerliğini değerlendirmektir. Vereceğiniz bilgilerin doğruluğu araştırmanın niteliği açısından önemlidir. Okuyacağınız sorularda size uygun olan seçeneğin yanındaki kutucuğa X işareti koyabilir ya da soruların karşısında size uygun olan değeri daire "O" içine alabilirsiniz. Kişisel ya da kurumsal olarak verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak, sadece bilimsel çalışmalarda kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Elif Gökçearslan Çifci Psk.-SH YL Öğr. Ayşe Aydoğan

KİŞİSEL VE KURUMSAL BİLGİ FORMU

A. UYGULAMACI BİLGİSİ

1. Cinsiyetiniz ☐ K ☐ E

2. Engelli destek biriminde kaç yıldır çalışıyorsunuz?
- 2 yıldan az……..
- 3-5 yıl arası……...
- 6-10 yıl arası……..
- 11-15 yıl arası…….
- 16 ya da daha fazla yıl……

3. Görev tanımınız nedir?.....

4. Zamanınızın yüzde kaçını engelli öğrencilerle doğrudan bağlantı halinde geçiriyorsunuz?

%10dan az ☐ %11-%25 ☐ %25-%50 ☐ %51-%75 ☐ %75-%100 ☐

5. Mezun olduğunuz en yüksek derece nedir?

Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐

Diğer:……

6. Birincil akademik arka planınız aşağıdaki alanlardan hangisindedir?
Sosyal Hizmet ☐ Yüksek Öğretim ☐ Özel Eğitim ☐
Psikoloji ☐ Diğer_____

7. Engeliniz bulunmakta mıdır? (İsteğe Bağlı) ____ Evet Hayır____

B. KURUMSAL BİLGİ

1. Kurumunuzda şu anda yaklaşık kaç tane öğrenci bulunmaktadır?_____

2. Kurumunuz özel mi yoksa devlet üniversitesi midir?

Devlet ☐ Özel/Vakıf ☐

C. ENGELLİ DESTEK BİRİMİ PROGRAM BİLGİSİ

1. Yaklaşık olarak biriminizden hizmet alan kaç tane engelli öğrenci vardır?.....

2. Kaç tane tam zamanlı birim çalışanı vardır?.....

3. Birim çalışanı olarak kaç tane öğrenci vardır?.....

4. Biriminize ait bir bütçe bulunmakta mıdır?.....

5. Biriminizde çalışan bir sosyal hizmet uzmanı var mıdır?.....

6. Üniversitenizin bulunduğu coğrafi bölge aşağıdakilerden hangisidir?

Akdeniz Bölgesi……
İç Anadolu Bölgesi……
Doğu Anadolu Bölgesi……..
Karadeniz Bölgesi……..
Ege Bölgesi…….....
Marmara Bölgesi……
Güneydoğu Anadolu Bölgesi……
7. Lütfen biriminizin tam ismini yazınız……..…….

Bölüm 1: Bu bölümde üniversitelerin engelli öğrencilere sunduğu hizmetlerin çeşitliliğinin ne kadar etkili olduğuna dair bilgi toplamak amacıyla tasarlanmıştır.

- Aşağıdaki her bir ifade için, lütfen kurumunuzun etkili bir şekilde spesifik hizmet unsurlarını sağlamada zamanınızın yüzde kaçını harcadığınızı belirtin. Herhangi bir fikriniz yoksa ya da spesifik bir durum için hizmet sağlamıyorsanız, lütfen "hiçbir fikrim yok" kısmını işaretleyiniz.
- Kurumunuzda engelli öğrencilere hizmet verme görevinde olan "program"lar için tüm maddelere cevap veriniz.
- Her bir maddeyi kurumunuzda şuanda bulunan hizmetleri düşünerek cevap vermelisiniz.

Kurumunuzun kriterleri karşılama yüzdeleri:

%10 veya daha az	**%11-20**	**%21-30**	**%31-40**	**%41-50**	**%51-60**	**%61-70**	**%71-80**	**%81-90**	**%91-100**	**Hiçbir Fikrim Yok**
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**15**

<u>Kurumunuz aşağıdaki kriterlere karşılık gelen iyi bir çalışmada zamanının yüzde kaçını kullanıyor?</u>

1	Eşit erişimi sağlamak için engelli öğrencilerle ilgili konularda bir savunucu olarak hizmet verme	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
2	İlgili kampüs komitelerinde/kurullarında engellilere temsilcilik sağlama	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
3	Engelli destek birimleri ve onlara nasıl ulaşılacağıyla ilgili elektronik ve basılı yayınları kurumsal olarak yaygınlaştırma	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
4	Kampüs ortamına erişimi artırma hizmetlerini sağlama	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
5	Kampüsteki ve toplumdaki ulaşılabilir engelli kaynaklarıyla ilgili engelli öğrenciler için bilgileri yaygınlaştırma	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
6	Akademik düzenlemeler, yasal sorumluluklar, programlar ve müfredat değişimleri konusunda fakülteyi bilgilendirmek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15

7	Akademik düzenlemeler, yasal sorumluluklar, programlar ve müfredat değişimleri ve fiziksel değişimler konusunda yöneticilere danışmanlık yapmak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
8	Yöneticiler, çalışanlar ve fakülte gibi kampüs birimleri için engelli farkındalık eğitimi düzenlemek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
9	Engelli öğrenciler için mevcut hizmetler hakkında fakülteye bilgi sağlama	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
10	Belirlenmiş uyarlamaların hazırlığı için öğrenci planlarının, belgelerinin kayıtlarını sürdürme	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
11	Öğrenci için uygun akademik uyarlamalar ve hizmetleri öğrenciyle belirleme	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
12	Çalışma programını temel olarak değiştirmeden makul akademik uyarlamaları sağlamak için fakültelerle işbirliği yapmak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
13	Bağımsızlığı desteklemek için engelli öğrencilerin desteklenmesinde hizmet dağıtım modelinin kullanılması	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
14	Makul uyumlaştırmaların belirlenmesi ve kullanımı için prosedürlerle ilgili yazılı politikalar ve rehberleri geliştirme, yeniden inceleme ve düzenlemeler yapma	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
15	Hizmet koşullarıyla ilgili kurumsal haklar ve sorumluluklar için yazılı politikaları ve kılavuzları geliştirme, yeniden inceleme ve düzenlemeler yapmada yardımcı olma	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
16	Hizmet alma ile ilgili öğrenci hakları ve sorumlulukları için yazılı politikaları ve kılavuzları geliştirme, yeniden inceleme ve düzenlemeler yapma	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
17	Engellilik bilgisinin gizliliğiyle ilgili yazılı politikaları ve rehberleri yeniden düzenleme, gözden geçirme ve geliştirme	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15

18	Makul uyumlaştırmanın belirlenmesiyle ilgili resmi bir şikâyet için karara varılmasında politikaların ve rehberlerin gözden geçirilmesi, yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesinde yardımcı olma	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
19	Kurumların misyonları ya da hizmet felsefeleriyle uyumlu olan hizmetleri sağlamak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
20	Tam zamanlı bir profesyonel aracılığıyla engelli öğrenciler için hizmetleri koordine etme	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
21	Öğrencilerden engelli hizmetleriyle ilgili memnuniyetin ölçümü için geribildirim toplama	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
22	Engelli hizmetlerinin kullanımını gözlemlemek için veri toplama	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
23	Yöneticilerin program değerlendirmelerine dair verileri raporlamak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
24	Engelli öğrencilere hizmet için birimin mali yönetimini sağlama	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
25	Eşit erişimi sağlamada ihtiyaç duyulan adaptif ekipmanı satın alma süreçlerini koordine etmek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
26	Mesleki gelişim için engellilik hizmetlerinde çalışan profesyonellere sürekli fırsatlar sağlamak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
27	Engelli üniversite öğrencileri ile çalışmak konusunda personele eğitim ve deneyim fırsatları sunmak (öğrenci gelişimi, lisans programları vb gibi)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
28	Personelin ilgili etik kurallara göre çalışmasını sağlamak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15

Bölüm 2: Bu bölüm engelli öğrencilere ve engelli öğrenciler için sağlanan hizmet türleri hakkında bilgi toplamak için tasarlanmıştır.

- Aşağıdaki her bir ifade için, lütfen kurumunuzun etkili bir şekilde spesifik hizmet türlerini sağlamada zamanınızın yüzde kaçını harcadığınızı belirtin. Herhangi bir fikriniz yoksa ya da spesifik bir durum için hizmet sağlamıyorsanız, lütfen "hiçbir fikrim yok" kısmını işaretleyiniz.
- Kurumunuzdaki engelli öğrencilere hizmet göreviyle ilgili "program" açısından maddeleri cevaplayınız.

%10 veya daha az	**%11-20**	**%21-30**	**%31-40**	**%41-50**	**%51-60**	**%61-70**	**%71-80**	**%81-90**	**%91-100**	**Hiçbir Fikrim Yok**
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**15**

<u>Kurumunuz aşağıdaki kriterlere karşılık gelen iyi bir çalışmada zamanının yüzde kaçını kullanıyor?</u>

29	Politikaların uygulanmasıyla ilgili olarak yöneticiler ve engelli servisleri arasında işbirliğini teşvik etmek.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
30	Kampüste ortaya çıkan yeni veya gözden geçirilmiş politikalar oluşturulmasını gerektirecek engellilik sorunları konusunda yöneticilerin sürekli olarak bilgilendirilmesini sağlamak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
31	Kampüs öğrenci işlerine engellilik sorunları konusunda tavsiye vermek (öğrenci disiplini, öğrenci aktiviteleri gibi)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
32	Fakülte, öğrenciler, yöneticiler ve topluluk temsilcilerinden oluşan geniş bir kampüs engelli danışma kuruluna katılmak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
33	Tüm ilgili kampüs yayınlarında sunulan tüm hizmetler konusunda politikalar ve süreçler ile ilgili bilgi dağıtmak (kataloglar, programa dair materyaller, internet siteleri vb.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15

34	Kampüs halkına gereken düzenlemelerin kriterleri ve süreçleri hakkında açık ve yaygın bilgi sağlamak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
35	Öğrencilerin alternatif yöntemlerle gereken materyallere ulaşımını sağlamak için kullanılan yardımcı teknolojileri yaygınlığını ve ulaşılabilirliğini arttırmak (Windows ekran okuyucusu JAWS, Kurzweil Ses, Mountbatten Brailler gibi)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
36	İşitme engelliler için telekomünikasyon aygıtları (TDD), text telefon (TT) ya da bilgisayarlı iletişimin kazanılması için bilgi sağlama	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
37	Kampüs kaynaklarına erişimde yardımcı öğrenci gönderme ya da bilgi sağlama	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
38	Engelli öğrencilerin haklarının kurumsal olarak artırmak için çalışan ve yönetici eğitimi sağlama	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
39	Engellilik hizmetlerine ihtiyacı olabilecek öğrencileri havale etmeleri için fakülte ve personeli geliştirmek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
40	Hizmetlerin koşulları ve nitelikleriyle ilgili bilgileri içeren her bir öğrenciye ait gizli bir dosya oluşturma	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
41	Her bir öğrencinin doğru ve dikkatli kayıtlarının tutulması için vaka yönetimi sistemi geliştirmek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
42	Her bir öğrenci için ayrı ayrı, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine dikkat eden ve duruma göre talep edilen uyarlamaları belgeler halinde saklamak ve düzenlemek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
43	Öğrencinin belgelerinin istenen düzenlemelerin yapılabilmesi için yeterli olup olmadığına karar vermek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
44	Dersin veya müfredatın temel özellikleri ile ters düşmeyecek şekilde engelli öğrenciler için gereken makul düzenlemelerin yapılması	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15

45	Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu modifikasyonlar ve uyarlamalarla buluşabilecek yardımcı teknoloji ve hizmetler ve destekleri belirli bir sırada sağlama	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
46	Öğrencilerin bağımsız olarak işlev gösterebilmesi için onları eğitmek ve onlara yardımcı olmak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
47	Engelli öğrencilerin kendi kaderini tayin etmede teşvik etmek için yapılmış olan bir program misyonu geliştirme	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
48	Temel teknik, akademik ve kurumsal standartlar ve kurumun nitelikleriyle buluşması için öğrencilerin sorumluluğu ile ilgili politikaların yeniden düzenlenmesi, gözden geçirilmesi ve geliştirilmesine yardım etme	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
49	Makul ve uygun uyarlamalar, akademik uyarlamalar ve yardımcı destekleri elde etmek için spesifik prosedürleri takip etmede öğrencilerin sorumluluğu ile ilgili politikaların yeniden düzenlenmesi, gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
50	Öğrencilerin belgelerine kimin ulaşacağına ve kampüsün ilgisi olmayan birimleri ile uygunsuz olarak paylaşılmayacağını öğrencilerin anlaması ile ilgili politikaların yeniden gözden geçirilmesi, düzenlenmesi ve geliştirilmesi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
51	Test bilgileri, önceki kayıtlar ve gerektiğinde diğer kurumlar veya bireylerle paylaşılabilecek olan gizlilik kayıtları ile ilgili politikaların gözden geçirilmesi, yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
52	Şikayetleri araştırmak için süreç ve çabaların yürütülmesi ile ilgili gözlemlere ve incelemelere yardım etmek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
53	Şikayetçi ve kurumun temsilcisi arasında sistematik süreçlerde yaşanan çatışmaların çözülmesi için yapılması gerekenlere yardımcı olmak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15

54	Engellilik hizmetlerinin değerlendirilmesi açısından öğrenci memnuniyetine dair veri toplamak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
55	Sağlanan hizmetlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi için veri toplama	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
56	İhtiyaç duyulan finansmanın artırılması ve program geliştirilmesi için veri toplama	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
57	Yeni engelli personel için çalışan geliştirme ve oryantasyon sağlama	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
58	Engelli birimi personelinin yetenek ve bilgilerini değerlendirmek için gerekli olan sürekli eğitim fırsatları sunmak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
59	Personelin belgeleri/değerlendirmeleri anlama ve yorumlamasına yardımcı olmak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15
60	Temel yönetici kadronun (dekanlar, müdürler, yasal kampüs danışmanları gibi) engelliliğe dair konularda işbirliği içinde olması ve güçlü bir kurumsal kendini adamışlığın yaratılması	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı :Ayşe Aydoğan

Doğum Yeri ve Tarihi : Terme-02.01.1989

E-posta : ayseonem@yahoo.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

Program	Bölüm/Anabilim Dalı	Yıl
Yüksek Lisans	Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü	2012-
Önlisans	AÖF- Sosyal Hizmet	2009-2012
Lisans	Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü	2006-2011

Mesleki Deneyimi

ÜNVAN	GÖREV YERİ	YIL
Psikolog	Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi	2014-
Psikolog, Engelli Öğrenci Birimi Birim Koordinatörü	Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Kültür ve Spor Dairesi Başkanlığı	2011-2014

Bilimsel İlgi Alanları

Yayınları:

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

1. Çiftçi, Gamze Ebru; Öneren, Melahat; Önem*(Aydoğan), Ayşe. (2013). Çalışanlarda Psikolojik Yıldırma ve Endişe Düzeyi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri Ve İnsan Kaynakları Dergisi*. Cilt:15, sayı:2. s.63-81.

Diğer Bilgiler

1. İşaretleme Testi, Sayı Dizisi Öğrenme Testi ve Stroop Testi Uygulayıcı Sertifikası.

2. 120 Saatlik İşaret Dili Sertifikası

3. Amerikan Kültür Derneği'nden B1 seviyesinde İngilizce Sertifikası

4. 2012- Engelsiz Bilişim Sempozyumu

5. 2012 -Yeditepe üniversitesi 6. Engelsiz Üniversiteler Çalıştayı6

6. 2013- Dumlupınar Üniversitesi 9. Bölgesel Engelsiz Üniversiteler Çalıştayı

7. 2013 Sosyal Hizmeti Yeniden Düşünmek- III: Yerel Yönetimler ve Sosyal Hizmetler Konferansı

8. 2013- Necmettin Erbakan Üniversitesi- 7. Bölgesel Engelsiz Üniversiteler Toplantısı

9. 2013- Süleyman Demirel Üniversitesi- 7. Engelsiz Üniversiteler Çalıştayı

10. Kadının İnsan Hakları Eğitimi Programı Katılımcı Sertifikası (KİHEP)

11. 2014- 8. Engelsiz Üniversiteler Çalıştayı