

BÖLÜM 2

Kapsayıcı Eğitim ve Fırsat Eşitliği

Fatih Mutlu Özbilen ¹, Burak Baz ²

¹ Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0003-3187-0028>

² Millî Eğitim Bakanlığı, Abdullah Bozbağ İlkokulu, Giresun, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0002-5472-5475>

İrtibat Yazarı: Fatih Mutlu Özbilen, fatihmutluozbilen@gmail.com

Özet - Kapsayıcı eğitim, bireylerin dil, din, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, kültürel farklılık, engel durumu veya öğrenme özellikleri gibi farklılıklarından bağımsız olarak eşit öğrenme fırsatlarına erişimini amaçlayan çağdaş bir eğitim yaklaşımıdır. Günümüzde eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri yalnızca öğrencilerin okullaşmasını sağlamak değil; aynı zamanda her bireyin öğrenme sürecine etkin katılımını destekleyen adil ve erişilebilir ortamlar oluşturmaktır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında önemli bir araç olarak görülmektedir. Bu bölümde kapsayıcı eğitimin kuramsal temelleri, temel ilkeleri ve tarihsel gelişim süreci ele alınmaktadır. Ayrıca eğitimde fırsat eşitliği kavramı sosyal adalet, insan hakları ve sürdürülebilir kalkınma perspektifleri çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bölümde dezavantajlı grupların eğitime erişiminde karşılaşılan engeller; fiziksel, ekonomik, kültürel ve pedagojik boyutlarıyla incelenmektedir. Bunun yanında öğretmen yeterlikleri, okul kültürü, aile katılımı, öğretim programları ve eğitim politikalarının kapsayıcı eğitim sürecindeki rolü tartışılmaktadır. Teknolojik gelişmelerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına katkıları ile evrensel tasarım, bireyselleştirilmiş öğretim ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına da yer verilen bu bölümde, Türkiye’de ve dünyada yürütülen uygulama örnekleri değerlendirilerek çözüm önerileri sunulmaktadır. Sonuç olarak kapsayıcı eğitim anlayışının yalnızca özel gereksinimli bireyleri değil, tüm öğrencileri kapsayan demokratik ve eşitlikçi bir eğitim sistemi oluşturma hedefi taşıdığı vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı Eğitim, Fırsat Eşitliği, Eğitimde Adalet

Özbilen, F. M., & Baz, B. (2026). Kapsayıcı eğitim ve fırsat eşitliği. In F. M. Özbilen (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yeni ufuklar* (pp. 26–56). Pen Academic Publishing.
<https://doi.org/10.29329/penbook.36.2>

1. Giriş

Kapsayıcılık, farklı yönleriyle değerlendirilebilen geniş bir kavram niteliğindedir. Kapsayıcı eğitim ise her şeyden önce bir düşünce ve yaklaşım biçimini ifade etmektedir. Günümüzde bu kavram, uluslararası ilişkilerden sanayiye, siyasetten eğitime kadar birçok farklı alanda kendine yer bulmaktadır (MEB, 2022a). Kapsayıcı eğitim ise tüm öğrencilerin, özellikle engelli ve özel gereksinimli bireylerin, cinsiyet, ırk, etnik köken, sosyoekonomik durum veya diğer farklılıklarına bakılmaksızın, eşit fırsatlarla eğitim alma hakkına sahip olduğu bir eğitim anlayışıdır (UNESCO, 2005). Bu anlayış sadece çocuk haklarının korunmasına yönelik bir sorumluluk olarak görülmemekte; aksine toplumsal adaletin güçlendirilmesi ve sürdürülebilir kalkınmanın desteklenmesi açısından da önemli bir gereklilik olarak ele alınmaktadır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2026).

Kapsayıcı eğitim, uygulandığı eğitim sisteminin yapısını, yönetim ve finans konularını, öğretmenler, öğrenme ortamları ve öğrenme süreçleriyle birlikte ders materyallerini de kapsayan bir alan olarak değerlendirilmektedir (ERG, 2016). Bu eğitim alanı, öğrenme ortamları, öğretim programları, yöntemler ve kullanılan araçlarda yapılan düzenlemeler aracılığıyla tüm bireylere aynı eğitim ortamı içinde eşit öğrenme imkânları sunmayı hedeflemektedir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımında, öğrencilerin bireysel farklılıklarının zenginlik olarak görülmesi ve hepsinin aynı eğitim ortamında birlikte öğrenme sürecine dâhil edilmesi temel bir ilke olarak kabul edilmektedir (Çolak ve Şahin, 2019).

Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin kimlikleri, bireysel özellikleri, yetenekleri ya da gereksinimleri ne olursa olsun tümünün öğrenme süreçlerine aktif biçimde katılmasını destekleyen bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım; öğretim programlarının, eğitim yöntemleri ve materyallerinin, okul binalarının, sınıfların, oyun alanlarının, ulaşım olanaklarının ve tuvaletlerin her düzeyde tüm çocukların kullanımına uygun şekilde düzenlenmesini gerektirir. Ayrıca kapsayıcı eğitim, tüm çocukların aynı eğitim ortamlarında bir arada öğrenmesini de esas almaktadır (UNICEF, 2017). Kapsayıcı eğitim, çocukların bireysel özellikleri dikkate alınarak ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim süreçlerine katılmalarına imkân tanımaktadır. Özellikle temel eğitim döneminde sunulan nitelikli kapsayıcı eğitim uygulamalarının, çocukların gelişimi ve öğrenme süreçleri üzerinde önemli katkılar sağladığı ifade edilmektedir (Sakız ve Göksu, 2022).

Kapsayıcı eğitim anlayışı, bireysel farklılıkları bir engel olarak değil, eğitsel süreçlere katkı sağlayan bir zenginlik olarak değerlendirmekte ve eğitim sistemlerinin bu çeşitliliğe uygun biçimde yeniden düzenlenmesini amaçlamaktadır. Nitekim 2024-2028 yıllarını kapsayan 12. Kalkınma Planı bağlamında engeli bulunan bireylerin eğitim olanaklarına eşit bir biçimde erişimlerine yönelik alınan tedbirler; kapsayıcı eğitim uygulamalarının erken çocukluk dönemiyle başlayan ve eğitim kademelerinin tamamına yayılan sistemli ve sürdürülebilir şekilde uygulanması amacını taşıyan bütüncül bir yaklaşım olarak ele alındığını göstermektedir (ASHB, 2026).

2. Kapsayıcı Eğitim Kavramı ve Kuramsal Temelleri

Kapsamak kavramı, özünde dışlamanın zıddını ifade etmekte olup bireyleri dışarıda bırakmak yerine sürece dâhil etmeyi gerektirmektedir. Kapsayıcı eğitimde esas amaç, tüm çocukların eşit biçimde değer gördüğü ve en üst düzeyde yararlandığı bir eğitim ortamı oluşturmaktır. Bu yaklaşım, bütün çocukların sosyal, kültürel, eğitsel ve günlük yaşamla ilgili etkinlik ve fırsatlara toplumun diğer üyeleriyle eşit düzeyde erişebilmesini ve akranlarıyla birlikte eğitim görme hakkını temel almaktadır. Ayrıca kapsayıcı eğitim, öğrencilerin kendi yaşlarıyla birlikte öğrenim görmesini öngörürken, farklı ve çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde eğitim ortamlarının düzenlenmesini de gerekli kılmaktadır (Aydın-Güngör ve Pehlivan, 2021).

Kapsayıcı eğitim, toplumdaki tüm bireylerin nitelikli eğitime erişimini sağlamak amacıyla uygun bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir (Sakız ve Göksu, 2022). Eğitimde kapsayıcılık, son yıllarda daha fazla üzerinde durulan önemli bir konu hâline gelmiştir. Her öğrencinin bireysel öğrenme ve gelişim özellikleri, ilgi alanları ve ihtiyaçlarına yönelik olarak eğitim sürecine erişebilmesini, öğrenme ortamlarına aktif katılımını ve bu süreçte görev alan profesyoneller tarafından desteklenmesini gerekli kılan bir anlayışı ifade etmektedir. Bu yönüyle kapsayıcı eğitim, bir program, müfredat veya bir yaklaşım olmanın ötesinde temelde bir bakış açısı ve anlayış olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2022a).

Kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri, yukarıda sözü edilen bakış açısını net bir biçimde çerçevelemektedir. Bu ilkelerin nihai amacı, her öğrenci için en üst düzeyde eğitim ortamı tesis etmektir. Eşitlik ve adalet olarak adlandırılan ilk temel ilke, tüm öğrencilerin eşit öğrenme fırsatlarına sahip olması gerektiği prensibidir (Ainscow, 2005). İkinci ilke ise çeşitlilik ve katılımdır. Bu ilkeye göre eğitim ortamına tüm

öğrencilerin tam katılımı esastır ve öğrenciler bireysel farklılıklarıyla zenginlik olarak kabul edilmektedir (Booth ve Ainscow, 2011). Bir diğer ilke olan esneklik ve uyarılama; öğretim yöntemleri, materyaller ve değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uygun ve esnek bir şekilde düzenlenmesidir (Florian ve Spratt, 2013). Son olarak destek ve iş birliği ilkesi ise öğretmenler, aileler ve diğer eğitim paydaşları arasında iş birliği ve destek mekanizmalarının oluşturulmasını ifade etmektedir (Booth ve Ainscow, 2011).

Kapsayıcı eğitim anlayışının ulusal ve uluslararası düzeyde uzun yıllara dayanan bir geçmişi bulunmasına rağmen, eğitim ortamlarında tüm bireyleri içine alacak biçimde planlı ve sistemli olarak uygulanması son dönemlerde yaygınlaşmıştır. Geçmişte kapsayıcı eğitim daha çok engelli ya da özel eğitim gereksinimi bulunan bireylerin, diğer öğrencilerle birlikte eğitim alması şeklinde değerlendirilirken; günümüzde bu anlayış genişleyerek tüm dezavantajlı grupları kapsayan bir yapıya dönüşmüştür.

20. yy'a kadar uluslararası alanda kapsayıcı eğitim kavramı doğrudan var olmamakla birlikte, engelli bireylerin eğitimine yönelik dışlama veya ayırıştırma gibi bazı uygulamalar söz konusu olmuştur. 20. yy'ın ortalarına gelindiğinde entegrasyon uygulamalarına başlanılmış, bu uygulamayla özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına dâhil edilmesi amaçlanmıştır. Ancak bu durum genellikle fiziksel bir entegrasyonla sınırlı kalmış ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik yeterli destek ve uyarlamalar sağlanamamıştır (Stainback ve Stainback, 1996). 1990'lı yıllarda başlayan ve özel gereksinimli bireylerin eğitimi için yasal zemin arayışına yönelik uluslararası çalışmaların sonucunda, Birleşmiş Milletler ve UNESCO tarafından 1994 yılında düzenlenen Dünya Özel Eğitim Konferansı'nda Salamanca Bildirgesi'yle ilk kez kapsayıcı eğitim gündeme gelmiştir (UNESCO, 1994).

Salamanca Bildirgesi, kapsayıcı eğitimin dünya çapında tanınmasında ve uygulanmasında bir dönüm noktasıdır. Engelli bireyler ve özel gereksinimli çocukların özel eğitim okullarına yerleştirilmesi yerine genel eğitim sistemi içerisinde yer alması teşvik edilmiş ve dünya ülkelerine, eğitim sistemlerini her bireyin ihtiyacına uygun hâle getirme yönünde çağrı yapılmıştır (UNESCO, 1994). Türkiye'nin de 1999'da Salamanca Bildirgesi'ni imzalamasıyla kapsayıcı eğitimi destekleme taahhüdünde bulunması, ülkemizde kapsayıcı eğitim anlayışını başlatan adım olmuştur.

Bu gelişmelerin ardından yine Birleşmiş Milletler ve UNESCO öncülüğünde 2000 yılında düzenlenen Dakar "Herkes İçin Eğitim" Dünya Eğitim Forumu, kapsayıcı eğitimin yalnızca engelli bireyler için değil, aynı zamanda kız çocukları, azınlık

grupları, mülteciler ve göçmenler gibi diğer dezavantajlı gruplar için de geçerli olduğunu vurgulayarak Salamanca Bildirgesi'nde yer alan içeriği genişletmiş ve günümüzdeki kapsayıcı eğitim anlayışının son hâlini almasına katkıda bulunmuştur. Bu doğrultuda kapsayıcı eğitim, bütün bireylerin sosyal, kültürel, eğitsel ve yaşamla ilgili fırsatlara eşit biçimde erişebilmesini esas alan bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Kaya, 2023).

3. Fırsat Eşitliği Kavramı

Fırsat eşitliği, bireylerin kendi iradeleri dışında ortaya çıkan koşullardan etkilenmeksizin adil bir biçimde değerlendirilmeleri ve yaşamda başarılı olabilmeleri için eşit imkânlarla sahip olmalarını ifade eden temel bir ilkedir (OECD, 2022). Fırsat eşitliği anlayışı, toplumda çeşitli eşitsizliklerin varlığını kabul etmekle birlikte, tüm bireylerin daha iyi yaşam koşullarına ulaşabilmeleri için aynı imkânlarla sahip olmalarını hedeflemektedir (Blackburn, 2021). Fırsat eşitliğine verilen önem toplumdan topluma değişebilmekle birlikte, kişilerin sorumlu tutulamayacağı nedenlerden kaynaklanan başarı veya yaşam koşullarındaki farklılıkların adil olmadığı ve bu nedenle fırsatların daha dengeli biçimde dağıtılması gerektiği yönünde yaygın bir görüş bulunmaktadır. Nitekim, OECD ülkelerinde yapılan araştırmalar, katılımcıların yaklaşık %60'ının yüksek gelir grubundaki ailelerin çocuklarına, düşük gelir grubundaki ailelerin çocuklarına kıyasla daha kaliteli eğitim olanakları sunulmasının adil olmadığını düşündüklerini ortaya koymaktadır (OECD, 2022).

Fırsat eşitliği, Türk eğitim sisteminin de temel prensiplerinden biri olarak kabul edilmektedir. Eğitim hizmetlerinden yararlanan tüm bireylerin bu imkânlarla eşit biçimde erişebilmesi ise eğitim sisteminin öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır (Polat ve Boydak-Özdan, 2020). Eğitime erişim koşullarındaki eşitsizlikler, toplumsal yapıdaki eşitsizliklerin hem ortaya çıkmasına neden olmakta hem de bu eşitsizliklerin devamını güçlendirmektedir. Eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açan unsurlar; ekonomik, toplumsal, coğrafi/bölgesel, biyolojik ve politik boyutlar çerçevesinde değerlendirilebilir. Bu faktörlerin eğitime erişimde adaletsizlik oluşturması, bireylerin temel eğitim hakkından eşit şekilde yararlanmasını engellemekle kalmayıp yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde farklı hak ve fırsatlardan da mahrum kalmalarına yol açabilmektedir (Bilgin ve Erbuğ, 2021).

1973 tarihli 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun temel ilkeleri içerisinde yer alan ve fırsat ve imkân eşitliği olarak ele alınan 8. maddesi şu şekildedir:

“Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.”

Kanun’da da belirtildiği üzere cinsiyet farkı gözetilmeksizin maddi imkânı olmayan her bireyin kendilerine sağlanacak yardım ve desteklerle eğitim fırsatlarından yararlanmaları söz konusudur. Ayrıca özel eğitim açısından gereksinimi bulunan bireylerin de bu kapsamda tutulmasıyla fırsat ve imkân eşitliği sağlanmaya çalışılmıştır.

1982 Anayasası’nda fırsat ve imkân eşitliğine işaret eden ifadeler ise şu şekilde belirtilmiştir:

“Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır. Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez.”

1982 Anayasası’nda sosyal ve ekonomik haklar ve ödevler başlığı altında bulunan eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi ile ilgili olarak yukarıdaki ifadeler, herkesin eşit imkânlarla eğitim ve öğretim faaliyetlerinden yararlanmasını belirtmektedir. Bu bağlamda fırsat eşitliği kavramının ülkece benimsenmiş bir politika konusu olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması yalnızca bireylerin eğitim hizmetlerine erişebilmesiyle sınırlı değildir. Eğitime erişim hakkının güvence altına alınması çok önemli olmakla birlikte, öğrencilerin eğitim sürecine etkin katılım sağlayabilmeleri ve öğrenme fırsatlarından en üst düzeyde yararlanabilmeleri de fırsat eşitliğinin temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Nitekim öğrencilerin sosyoekonomik koşulları, kültürel özellikleri, dil farklılıkları, engellilik durumları ve bireysel öğrenme

gereksinimleri dikkate alındığında, tüm öğrencilere aynı eğitim olanaklarının sunulması her zaman eşit öğrenme çıktıları sağlamamaktadır. Bu nedenle eğitimde fırsat eşitliği anlayışı, zaman içerisinde öğrencilerin farklı gereksinimlerini dikkate alan daha kapsayıcı bir anlayış doğrultusunda gelişim göstermektedir (UNESCO, 2020).

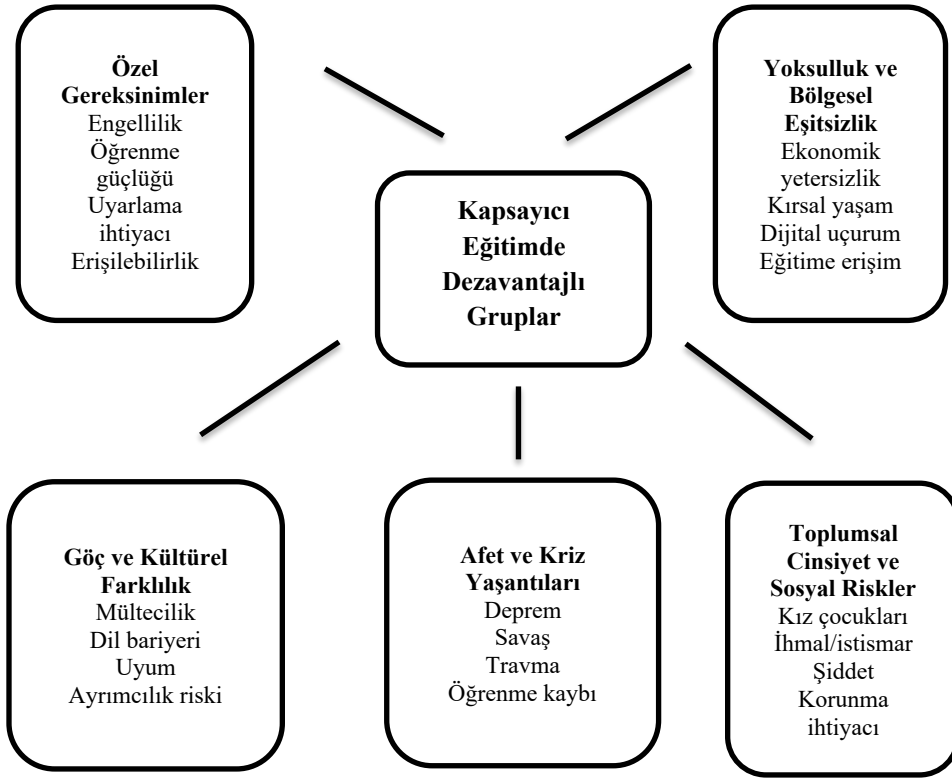
Yukarıda sözü edilen dönüşüm, eğitimde eşitlik ve adalet kavramlarının birbirinden ayrışmasını beraberinde getirmiştir. Eğitimde eşitlik, tüm bireylere aynı olanakların sunulmasını ifade ederken; eğitimde adalet ise bireylerin farklı özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda ihtiyaç duydukları desteğe erişebilmelerini esas almaktadır (OECD, 2018). Diğer bir ifadeyle eğitimde adalet anlayışı, herkese aynı uygulamaların sunulmasını değil, her öğrencinin öğrenme sürecine etkili katılımını destekleyecek düzenlemelerin gerçekleştirilmesini gerekli görmektedir. Bu yaklaşım bireysel farklılıkların eğitim sürecinin doğal bir parçası olarak kabul edilmesini ve öğretim süreçlerinin bu farklılıklar doğrultusunda planlanmasını gerektirmektedir (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Akademik başarıların ötesinde, eğitim ortamlarında çeşitlilik ve kapsayıcılığın desteklenmesi, toplumsal eşitliğin güçlendirilmesi ve sosyal adaletin sağlanması açısından önemli katkılar sunmaktadır. Ayrımcılığa neden olan engellerin kaldırılması, kalıplaşmış önyargıların sorgulanması ve farklı bireyler arasında etkili iletişim ile etkileşimin geliştirilmesi sayesinde eğitim kurumları, daha eşitlikçi ve kapsayıcı bir toplumun oluşmasına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Yılmaz Erdem, 2023). Dolayısıyla kapsayıcı eğitim, eğitimde adalet ve insan hakları ilkelerinin eğitim ortamlarındaki yansıması olarak öne çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim anlayışı; öğrencilerin herhangi bir farklılık nedeniyle eğitim sürecinden dışlanmamasını, tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını ve bireysel gereksinimlerinin eğitim ortamlarında dikkate alınmasını temel almaktadır. Dolayısıyla kapsayıcı eğitim, yalnızca belirli öğrenci gruplarına yönelik bir uygulama değil; eğitimde fırsat eşitliği, eğitimde adalet, insan hakları ve sosyal adalet ilkelerinin hayata geçirilmesini amaçlayan bütüncül bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir (UNESCO, 2020; Florian & Black-Hawkins, 2011).

4. Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Gruplar

Toplumsal yaşamda bireylerin sahip oldukları temel hak ve özgürlükler, hukuki düzenlemeler aracılığıyla güvence altına alınmaktadır. Bununla birlikte çeşitli

nedenlerle bu haklardan diğer bireylerle eşit düzeyde yararlanamayan kişiler dezavantajlı gruplar içerisinde değerlendirilmektedir. Özel gereksinimler, yoksulluk ve bölgesel eşitsizlikler, göç ve kültürel farklılıklar, toplumsal cinsiyet ve sosyal riskler ile afet ve kriz yaşantıları bu grupları oluşturan dezavantajlara örnek olarak gösterilebilir. Sözü edilen bu gruplara aşağıdaki şekilde yer verilmiştir.



Şekil 1. Kapsayıcı eğitimde dezavantajlı gruplar

Özel gereksinimi bulunan öğrencilerin kapsayıcı eğitim yaklaşımı çerçevesinde eğitim ortamlarına dâhil edilmesinde hem bu öğrencilerin hem de sürece dâhil olan diğer paydaşların bu uyum sürecine hazırlanması büyük önem taşımaktadır (Çolak ve Şahin, 2019). Kapsayıcılığa ilişkin ilk tanımlamalar fark yaklaşımı ve yetersizlikler üzerine odaklanan bir perspektifle ele alınmış olsa da zaman içinde bu anlayışın kapsamı ve

tanımı önemli ölçüde değişmiştir. Kapsayıcı eğitimin tanımı da bireysel engeller ve öğrenme güçlükleri odaklı düzenlemelerden tüm öğrencilerin eğitim sürecine tam katılımını esas alan hak temelli ve sistemsal bir yaklaşıma doğru dönüşmüştür (Kazancı ve Çeliköz, 2023). Alan yazındaki kapsayıcı eğitim tanımları dikkate alındığında, 1990'lı yıllarda bu kavramın daha çok yalnızca özel gereksinimli çocuklarla ilişkilendirildiği; buna karşılık 2000'li yıllarda ise tüm öğrencilerin kapsandığı ve aidiyet duygusunun geliştirildiği bir yapı ile erişilebilir sistem boyutlarının öne çıktığı ifade edilebilir (MEB, 2022a).

Korunma ve bakım ihtiyacı bulunan savunmasız bireyler olmalarına rağmen ekonomik yetersizlikler nedeniyle çalışan çocukların sayısındaki artış, günümüzde önemli bir toplumsal gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerek kırsal yaşamın getirdiği koşullar gerek eğitime erişimde yaşanan güçlükler çocuklar arasında eşitsizliklere yol açmakta; pedagojik açıdan problemler yaratmaktadır. Diğer yandan sokak ortamında korunmasız biçimde yaşamını sürdüren çocuklar madde kullanımı, istismar, suça sürüklenme ve şiddet gibi telafisi güç risklerle karşı karşıya kalmakta; bu durum onların eğitim süreçlerinin kesintiye uğramasına ya da tamamen sona ermesine yol açabilmektedir. Bu noktada ailelerin eğitim düzeyinin yetersizliği ve çocukların eğitimini bir sorumluluktan ziyade yük olarak görmeleri de önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir (Polat, 2022).

Eğitimde devamsızlık konusunda sosyal dışlanma sorununun, birçok olumsuz süreci güçlendiren önemli bir faktör olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Kız çocukların eğitime erişimde yaşadığı kısıtlılıklar ile korunmaya muhtaç çocukların ihmal, istismar ve şiddet gibi risklerle karşı karşıya kalması, toplumsal cinsiyet ve sosyal riskler açısından öne çıkan temel sorunlardır. Bu nedenle nitelikli ve sürdürülebilir bir eğitim sistemi oluşturulabilmesi için tüm çocukları kapsayan eşitlikçi bir yaklaşımın benimsenmesi gereklidir. Bu türden dezavantajları bulunan çocukların sorunu daha kalıcı hâle gelmeden önce kapsayıcı eğitim temelli önlemlerin alınabileceği ve bu süreçte özellikle sosyal hizmetler başta olmak üzere çeşitli alanlarda önemli imkânların bulunduğu ifade edilebilir (Polat, 2022).

Kapsayıcı eğitim kavramının içeriği zaman içerisinde ülkelerin gereksinimlerine ve koşullarına göre uyarlanabilmektedir. Türkiye açısından ele alındığında özellikle Suriye'de 2011'de gerçekleşen iç savaş ve sonraki süreçte ülkemize yaşanan mülteci göçleri bu değişimde etkili olmuştur (Kaya, 2023). Bu durum, göç ve kültürel

farklılıklara bağılı olarak yapılan düzenlemelerin söz konusu grubun kapsayıcı eğitim anlayışı içinde dezavantajlı gruplardan biri olarak ele alındığını göstermektedir.

Son olarak afet ve kriz yaşantıları, öğrencilerin eğitime erişimini, okul devamlılığını, öğrenme süreçlerini ve psikososyal iyi oluşunu etkileyebilen çok boyutlu bir dezavantaj alanıdır (Inter-agency Network for Education in Emergencies [INEE], 2024). Doğal afetler, savaş, zorunlu göç, aile kaybı veya travmatik yaşantılar sonrasında öğrenciler okuldan uzak kalmanın yanı sıra güvenlik duygusunun zedelenmesi, rutinlerin bozulması, akran ilişkilerinin kesintiye uğraması, öğrenme kayıpları ve uyum güçlükleriyle de başa çıkmak zorunda kalabilmektedir (Masten & Motti-Stefanidi, 2020). Bu nedenle kriz dönemlerinde eğitim, yalnızca öğretim programının sürdürülmesi olarak görülmemeli; çocuklar için güven, rutin, aidiyet, psikososyal destek ve geleceğe ilişkin umut duygusunu yeniden kuran koruyucu bir alan olarak ele alınmalıdır (INEE, 2024). Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, olağan koşullarda farklılıkları gözetken bir pedagojik yaklaşım olmanın ötesinde, kriz zamanlarında öğrencilerin eğitimden kopmasını önleyen ve fırsat eşitliğini zor koşullarda bile korumaya çalışan bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirilmelidir (UNESCO, 2020).

5. Kapsayıcı Eğitimde Okul ve Öğretmenin Rolü

Kapsayıcı eğitim, öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verebilmek amacıyla eğitime erişim ve katılımı artırmayı, aynı zamanda ayrımcılığı azaltmayı hedefleyen bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Temel bir insan hakkı niteliği taşıyan bu yaklaşım, herkesin eşit eğitim imkânlarından yararlanmasını vurgulayarak daha adil bir toplum yapısının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda okulların kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmak amacıyla ayrımcılığı önleme, paydaşlarla iş birliği geliştirme, öğrenci ihtiyaçlarına uygun düzenlemeler yaparak erişilebilir ortam sağlama gibi sorumlulukları bulunmaktadır. Bu duruma karşılık olarak kapsayıcı okul kültürü, tüm öğrencilerin farklılıklarıyla kabul edildiği, desteklendiği ve okul yaşamına aktif katılımının teşvik edildiği bir okul anlayışını ifade etmektedir (Booth ve Ainscow, 2011).

Kapsayıcı bir okul kültürü sağlanabilmesi için öncelikle her öğrencinin bireysel farklılıklarının kabul edilmesi ve bu farklılıkların eğitim sürecindeki zenginlik olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Florian ve Black-Hawkins, 2011). Fiziksel engeller, öğrenme güçlükleri, kültürel farklılıklar veya dil engelleri gibi bireysel özellikler,

öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarabilecekleri bir öğrenme ortamı yaratılması için göz önünde bulundurulmalıdır. Zira kapsayıcı eğitimde her öğrenci kendi yeteneklerine ve ihtiyaçlarına göre eğitim görme hakkına sahiptir. Diğer yandan kapsayıcı okul kültürünün bir diğer temel ilkesi, öğrencilerin eğitim süreçlerine tam katılımını sağlamaktır. Fiziksel, duygusal veya sosyal engellerin ortadan kaldırılması, her öğrencinin öğrenme ortamına aktif katılımını desteklemektedir. Bu katılım sadece akademik başarılarla sınırlı olmayıp öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine ve toplumsal hayata hazırlanmalarına da katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda fiziksel çevrenin düzenlenmesinin yanı sıra sosyal çevrenin de hoşgörü, saygı ve dayanışma üzerine inşa edilmesi, öğrencilerin toplumsal hayatta farklı bireylerle nasıl bir arada yaşayacaklarını da öğretebilmektedir.

Kapsayıcı okul liderliği, tüm öğrencilerin en üst düzeyde başarısını ve gelişimini destekleyen, çeşitliliği değer olarak gören ve okulda eşitlik temelli bir kültür oluşturmayı amaçlayan liderlik yaklaşımıdır (Óskarsdóttir vd., 2020). Okul yöneticileri kapsayıcı okul liderliğini benimsediklerinde kapsayıcı eğitim politikalarının uygulanmasını sağlayabilir; öğretmenlerin ve diğer paydaşların kapsayıcı eğitim yaklaşımlarını benimsemelerine öncülük edebilir ve onları destekleyebilirler. Bu desteğin neticesinde öğretmenler, kapsayıcı uygulamalarda merkezi bir role sahip olarak değerlendirilebilir. Kapsayıcı eğitimde öğretmenlere düşen görevler göz önüne alındığında onlardan bireysel farklılıkları dikkate almaları, farklılaştırılmış öğretim yapmaları, öğrencilerin sürece aktif katılımını desteklemeleri ve sosyal adaletin sağlanması için demokratik ve destekleyici bir sınıf iklimi oluşturmaları beklenir. Okullarda öğretmen etkisiyle kapsayıcı anlayışın yaygınlaşabilmesi ve okulun sorumluluklarının yerine getirilebilmesi için öğretmen yetiştirme programlarında ve hizmet içi eğitimlerde, kapsayıcı bakış açısını geliştirmeye yönelik zenginleştirilmiş içeriklerin sunulması gerekmektedir (MEB, 2022a). Nitekim uygulamada önemli bir konumda bulunan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ve öz yeterlik düzeyleri, kapsayıcı eğitim alanındaki araştırmalarda sıkça ele alınan önemli konular arasında yer almaktadır (Kazancı ve Çeliköz, 2023). Kapsayıcı eğitime karşı olumlu tutum geliştiren öğretmenlerle olumsuz tutuma sahip olan öğretmenler arasında, öz yeterlik algısı ve kapsayıcı uygulamaları etkili bir şekilde hayata geçirme bakımından farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Olumsuz tutumların ise kapsayıcı eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyebileceği ifade edilmektedir (Kazancı ve Çeliköz, 2023). Bu nedenle yukarıda sözü edilen beklentilerin karşılık bulmasında öğretmen öz yeterlik ve tutumlarının etkili olduğu söylenebilir.

Kapsayıcı eğitimde okul ve öğretmen yanı sıra aile ve toplum da önemli paydaşlar arasında yer almaktadır (Haines vd., 2015). Kapsayıcı okul kültürünün güçlenmesi ve sürdürülebilirliği ancak aile ve toplum desteğiyle mümkün olabilir. Ailelerin çocuklarının eğitimine doğrudan katılım göstermeleri, çocukların öğrenme sürecinin desteklenmesi ve kapsayıcı kültürün içselleştirilmesi için önemlidir. Yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları ise okullara maddi ve manevi katkılarda bulunabilir ve sosyal sorumluluk projeleri vs. konularda okullarla iş birliği sağlayabilirler. Bu bakımdan ailelerin ve toplumun kapsayıcı eğitim konusunda bilinçlendirilmeleri ve onlara rehberlik edilmesi, başarılı kapsayıcı eğitim uygulamaları için gerekli ve önemlidir.

6. Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Süreçleri

Günümüzde insanların ihtiyaçlarının çeşitlenmesi ve buna bağlı olarak eğitimde farklı anlayış ve yöntemlere yönelimlerin artması, alternatif bir öğretim modeli olarak evrensel tasarım yaklaşımının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Öğrenmede evrensel tasarım yaklaşımı (Universal Design for Learning - UDL) olarak adlandırılan bu model, eğitim ortamlarındaki fiziksel erişilebilirlikle birlikte pedagojik ve bilişsel olarak da bireylerin öğretim programına eşit erişiminin sağlanmasını ifade etmektedir (Meyer vd., 2014). Bu yaklaşımın hedefleri arasında okul ve sınıf ortamlarının fiziksel olarak erişilebilir olması ve öğretim stratejilerinin öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına göre esnek hâle getirilmesi yer almaktadır. Örneğin, masa ve sandalyelerin öğrencilerin fiziksel ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesi ve engelli rampalarının yapılması; ders anlatımlarına görsel materyallerin yanı sıra işitsel ve dokunsal materyallerin de dâhil edilmesi gibi adımlar her bireye eşit eğitim fırsatı sunma çabası olarak değerlendirilebilir. Böylece bireylerin fiziksel gereksinim ve öğrenme şekilleri temel alınarak, her bireyin öğrenme için ihtiyaç duyduğu koşulların yerine getirilmesi sonucu öğrenme gerçekleşir. Bu bağlamda öğrenmede evrensel tasarım yaklaşımıyla kapsayıcı eğitimin ilkeleri arasında yer alan herkes için eşit eğitim ve öğrenme fırsatları sunulması söz konusu olmaktadır.

Öğrenmede evrensel tasarım yaklaşımında bir diğer önemli unsur, teknolojinin eğitimde etkin kullanılması ve dijital erişilebilirliğin sağlanmasıdır. Dijital eğitim materyalleri, tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımı ile motivasyonunu artırmakta ve çeşitli ders kaynaklarına ulaşma gibi ihtiyaçlara yanıt veren içerikler sunmaktadır (Sert, 2023). Örneğin, dijital platformlarda yer alan eğitim materyalleri, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına göre kişiselleştirilebilir ve öğrencinin kendi

öğrenmesini takip etmesi sağlanabilir. Bu durum akranlarına göre yavaş öğrenen veya öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler için avantaj sağlamaktadır. Ayrıca engelli bireylerin eğitim süreçlerine tam katılımını sağlamak için de teknolojik araçlar (ekran okuyucular, işaret dili destekli videolar, Braille ekranlar vs.) oldukça işlevseldir. Bu bağlamda eğitim teknolojileri, sundukları imkânlar göz önüne alındığında kapsayıcı eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilebilir ve farklılaşan ihtiyaçlara göre öğrenme süreçlerinin bireyselleştirilmesine olanak tanır.

Kapsayıcı eğitimde çok çeşitli öğrenci gruplarının bir arada bulunması hem sosyal hem akademik açıdan bir zenginlik olarak kabul edilir. Bu eğitim anlayışında, farklı yeterlik düzeyinde olsalar bile genel eğitim okul ve sınıfları tüm öğrencilere açıktır. Kapsayıcılığın sağlanması içinse sınıflarda tüm öğrenciler için uygun öğrenme ortamının oluşturulması ve öğrencilerin derslere etkin bir şekilde katılımı öngörülmektedir (UNESCO, 2017). Fakat bu şekilde geniş skalaya sahip bir ortam, genel bir eğitim yapılmasını ve tüm öğrenci profillerinin aynı anda desteklenmesini çok zor hâle getirebilir. Her bireyin farklı hazırbulunuşluk, ihtiyaç ve beklentileri olduğundan hareketle öğrenci çeşitliliğini en üst düzeyde değerlendirmek ve yönetmek gerekmektedir. Öğrencilerin ilgi alanlarını, yeteneklerini, farklı öğrenme hızlarını ve stillerini dikkate alarak öğrenme sürecini bireyselleştirmek, farklı özelliklere sahip öğrenciler için eşit öğrenme fırsatları yaratmaktadır.

Bu noktada esnek öğretim programları ve bireyselleştirilmiş eğitim uygulamaları, bireysel farklılıklara cevap veren en etkili yöntemlerdendir (Florian ve Black-Hawkins, 2011). Bireyselleştirilmiş uygulamalar sayesinde her öğrencinin eğitim süreçlerine etkin katılımı ve kapsayıcı eğitim yaklaşımından azami düzeyde yararlanması öngörülmektedir. Çünkü kendi öğrenme hızı ve biçimiyle, kendi hayatı içerisinde yeri olan ve kendi tercihleri doğrultusunda edindiği kazanımların, bireyde daha işlevsel ve uzun vadeli bir gelişim sağlayacağı düşünülmektedir (Sakız, 2022). İçerik ve materyallerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılması, dijital araçların kullanılması ve öğrencilere kendi ilerlemelerini değerlendirebilecekleri araçlar sunulması bu tür uygulamalar arasında sayılabilir. Söz konusu bireyselleştirilmiş uygulamaların başarısı ve yansımaları, kapsayıcı ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile görünür hâle gelmektedir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde kapsayıcılık, kapsayıcı eğitimin temel ilkelerine bağlı kalınarak ve her öğrencinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak, öğrenme sürecini ve sonuçlarını anlamayı amaçlayan bir değerlendirme yaklaşımıdır.

(Florian ve Spratt, 2013). Bu yaklaşımın temel hedefi, bireysel farklılıkları destekleyen ve ayrımcılığı önleyen bir süreç oluşturmaktır. Bu süreçte öğrencilerin kültürel, dilsel, fiziksel veya sosyal her türlü farklılıkları dikkate alınır ve değerlendirme yapılırken tüm ihtiyaçları göz önünde bulundurulur. Değerlendirme yalnızca sonucu değil, süreci de kapsamaktadır. Buradaki amaç öğrencilerin öğrenme yollarını anlamak ve katılımlarını artırmaktır.

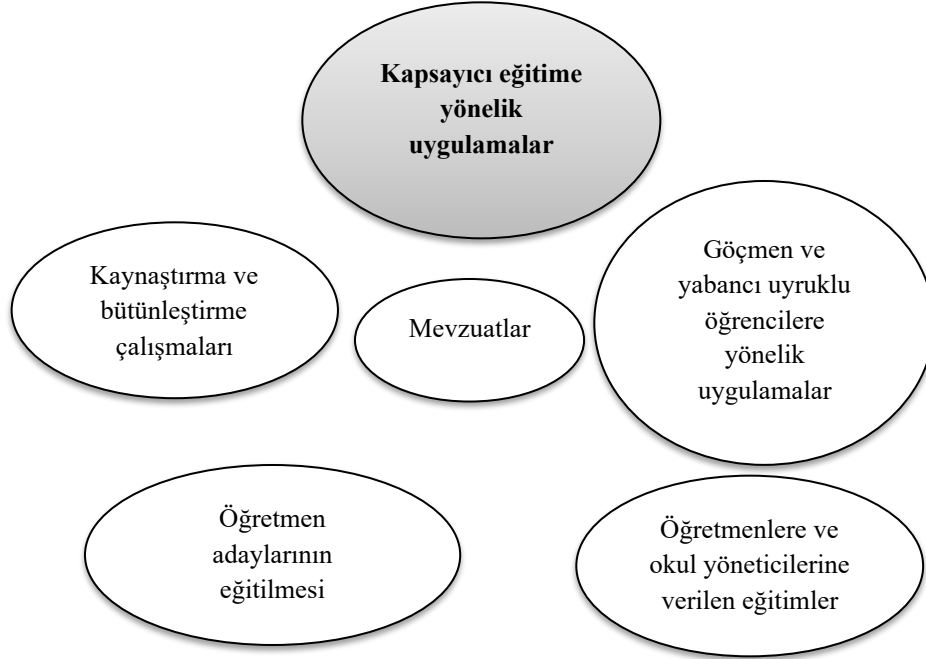
Kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğrencinin başarı ve yeteneklerinin çeşitli boyutlarda değerlendirilmesi için birden fazla araç ve yöntem kullanılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerini de izleyen bütüncül değerlendirme yöntemleri söz konusudur. Performansa dayalı değerlendirmeler, öğrenci merkezli ölçüm araçları ve sürekli geri bildirim mekanizmaları bu sürecin etkili bir parçasıdır (Villa ve Thousand, 2005). Çünkü kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkililiğin sağlanması için sürekli olarak iyileştirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticileri, öğretmen ve diğer paydaşların geri bildirimlerine dayanarak eğitim süreçlerini güncellemeli ve kapsayıcı uygulamaları daha etkili hâle getirmelidir. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenme deneyimlerinden edinilen bilgiler doğrultusunda bireysel destek programları yeniden şekillendirilerek bireysel öğrenme süreçleri desteklenebilir.

7. Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim Politikaları ve Uygulamaları

Tüm dünyada kapsayıcı eğitimin tasarlanmasından uygulanma sürecine kadar birçok farklı politikalar geliştirilmektedir (Sakız ve Göksu, 2022). Özellikle 1950’lerden itibaren farklı alanlarda ortaya çıkan değişim ve ilerlemelerle birlikte, eğitimin temel bir insan hakkı olarak kabul edilmesi ve tüm bireylerin bu haktan eşit biçimde yararlanabilmesine yönelik anlayışın güçlenmesi, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve hayata geçirilmesi sürecini de hızlandırmıştır (Palaz vd., 2023). Bu bağlamda Türkiye’de kapsayıcı eğitim uygulamalarının temel özellikleri: “i) Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi, ii) Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) hazırlanması ve iii) Rehberlik ve destek hizmetlerinin sunulması” (Üzen ve Köksal, 2026, s. 83) şeklinde ele alınmaya başlanmıştır.

Türkiye’de kapsayıcı eğitime yönelik politikalar ve uygulamalar; mevzuatlar, kaynaştırma ve bütünleştirme çalışmaları, göçmen ve yabancı uyruklu öğrencilere

yönelik uygulamalar, öğretmen adaylarının eğitilmesi ve öğretmenlerle okul yöneticilerine verilen eğitimlerle gerçekleştirilmektedir.



Şekil 2. Kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalar

Türkiye’de 1980’li yıllar, kapsayıcı anlayışa en fazla vurgunun yapılmaya başlandığı yıllar olarak değerlendirilmektedir. Nitekim 1982 Anayasası’nın 10. maddesinde “Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir.” (Resmî Gazete, 1982) şeklinde belirtilmiştir. Bu madde tüm bireylerin eşit haklara sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu karar dil, ırk vb. tüm nedenlerle birbirinden farklılaşan bireyler arasında ayrımcılık ve dışlama yapılmaması gerektiğine işaret etmektedir. Nitekim en belirgin örnek olarak Suriye’deki savaş nedeniyle Türkiye’ye göç eden vatandaşların tamamının çocuklarının farklı dilde olsalar da eğitim ortamlarında akranlarıyla eşit haklara sahip olması bunun göstergesidir.

2011’de Suriye’de yaşanan savaş ve sonrasında çok fazla sayıda göçmenin Türkiye’ye gelmesi siyasi, ekonomik, spor, sanat, sosyal yaşam ve eğitim gibi alanlarda yeni politika ve kanuni düzenlemelere olan ihtiyacı gözler önüne sermiştir. Dolayısıyla bu süreçte yayımlanan en önemli kanunlardan birisi 2013’te yürürlüğe girmiş olan 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ve yine bu kanuna dayalı olarak 2014’te çıkarılan Geçici Koruma Yönetmeliği olmuştur. İlgili kanun ve yönetmelikle birlikte ülkemize sığınmış olan Suriyeli bireylere yönelik geçici koruma statüsünün verilmesi önemli bir gelişme olmuştur. Nitekim bu düzenlemeler kapsamında alınan tedbirlerden en önemlileri arasında mülteci ailelerin okul çağına gelmiş çocuklarının eğitim haklarına yönelik yapılan düzenlemeler yer almıştır (Kaya, 2023).

Kapsayıcı eğitim kapsamında ele alınan bireysel farklılıklar yalnızca göç yoluyla Türkiye’ye gelen öğrencilerle sınırlı değildir. Türkiye’de bu yaklaşım, aynı zamanda özel eğitim gereksinimi bulunan öğrencilerin eğitim süreçlerine etkin katılımını ve eğitim fırsatlarından eşit biçimde yararlanmasını sağlamaya yönelik uygulamaları da kapsamaktadır. Nitekim 1982 Anayasası’nın 42. maddesinde “Devlet, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” (Resmî Gazete, 1982) şeklinde belirtilmiştir. Günümüzde özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim konusunda iş ve işlemlerinin yürütülmesi amacıyla ise 2006 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yayımlanmıştır (Resmî Gazete, 2006). En son 2018 yılında güncellenmiş haliyle ilgili yönetmeliğin 1. maddesinde yönetmeliğin amacı “Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim haklarından yararlanmalarını sağlamaya yönelik usul ve esasları düzenlemektir.” (Resmî Gazete, 2018) şeklinde açıkça ifade edilmiştir.

Kaynaştırma ve bütünleştirme çalışmaları ise yine Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 4. maddesinde;

“Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi” ifade eder şeklinde belirtilmiştir.

Özel Eğitim Hizmetleri'nde ele alınan bu yaklaşım ile kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının özel eğitime ihtiyaç duyan her birey için gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Böylece bu öğrencilerin gerek akranlarıyla sosyal etkileşim kurabilmeleri gerekse ulaşılmak istenen amaçlara en üst düzeyde varılabilmesi için desteklenmeleri gerekliliği üzerinde önemle durulmuştur.

26 Aralık 2017 tarihinde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Başkanı ile Millî Eğitim Bakanlığı Müsteşarının katılımıyla Eğitim ve Eğitim Bilimleri Fakültelerinin dekanlarını bir araya getiren bir toplantı düzenlenmiştir. Toplantıda, nitelikli öğretmen yetiştirilmesinde fakülte-okul iş birliğinin önemi, öğretmen yetiştirme programlarında kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri ile kapsayıcı eğitim ve öğretmenlik uygulamalarına ilişkin temel konular ele alınmıştır (YÖK, 2017). Sonrasında 2018 yılında yenilenen öğretmenlik lisans programları, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren yürürlüğe girmiştir. Güncellenen programlarda dersler, önceki program yapısı korunarak Alan Eğitimi (AE), Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) ve Genel Kültür (GK) olmak üzere üç temel kategori altında düzenlenmiştir (YÖK, 2020). Yeniden düzenlenen öğretmenlik eğitim programlarında meslek bilgisi seçmeli dersleri başlığı altına Kapsayıcı Eğitim adıyla bir ders eklenmiştir (YÖK, 2019). Bu düzenleme ile öğretmen adaylarının henüz hizmet öncesi eğitim sürecinde iken kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi, beceri ve yeterlikler kazanmaları amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, Türkiye'de giderek önem kazanan çok kültürlü eğitim anlayışına yönelik öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi ve bu alandaki gereksinimlere bilimsel ve mesleki temellere dayalı çözümler üretilmesi hedeflenmiştir (Şimşek, vd., 2019). Dünyanın farklı bölgelerinde yaşanan savaşlar, çatışmalar ve çeşitli insani krizler nedeniyle Türkiye önemli bir göç destinasyonu hâline gelmiştir. Bu durum, eğitim sisteminde göçmen çocukların gereksinimlerini dikkate alan kapsayıcı uygulamaların geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının çok kültürlü sınıf ortamlarında etkili biçimde görev yapabilmelerini desteklemek amacıyla hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında çok kültürlü eğitime yönelik ders ve içeriklere yer verilmesi önemli bir ihtiyaç olarak değerlendirilmeye başlamıştır (Karabacak, 2022).

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) ile UNICEF, Türkiye'de kapsayıcı eğitimin mevcut durumunu değerlendirmek ve öğretmenlerin bu alandaki gereksinimlerini belirlemek amacıyla 2014 ve 2015 yıllarında çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular ile uluslararası uygulama örneklerinden edinilen deneyimler birlikte değerlendirilmiş; Türkiye koşullarına uygun biçimde kapsayıcı

eğitimin yaygınlaştırılması ve uzun vadede sürdürülebilirliğinin sağlanabilmesi için öncelikli geliştirme alanları ve atılması gereken temel adımlar ortaya konulmuştur (ERG, 2016). Bu adımlar şu şekilde ele alınmaktadır:

- *Öğrencilere, öğretmenlere ve velilere yönelik bilgilendirme ve farkındalık artırma çalışmalarına hız vermek,*
- *Öğretim programlarını ve eğitim materyallerini kapsayıcı pratikleri destekleyecek biçimde güncellemek,*
- *Öğretmenlere yönelik eğitimler tasarlamak ve uygulamak* (ERG, 2016, s. 6).

2018 yılında ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitim Modülü Öğretmen Eğitimleri Projesi adıyla bir proje hayata geçirilmiştir. Söz konusu proje, Millî Eğitim Bakanlığının yürütücülüğünde, UNICEF'in iş birliği ve Erciyes Üniversitesi'nin koordinasyonu ile hayata geçirilmiştir. Projenin temel amacı, özellikle özel eğitim gereksinimi olan çocuklar, geçici koruma kapsamındaki mülteci çocuklar ve şiddet mağduru çocuklar gibi dezavantajlı gruplar başta olmak üzere tüm çocuklara eğitim hizmeti sunan eğitim personelinin mesleki yeterliklerini geliştirmek ve her çocuğun nitelikli kapsayıcı eğitime erişimini desteklemek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere yönelik on farklı konuda hizmet içi eğitim modülleri hazırlanmış; ayrıca bu içeriklerin bireysel öğrenmeye uygun öz öğrenme modülleri de geliştirilmiştir (MEB, 2022b).

Proje kapsamında hazırlanan eğitim içeriklerinin belirlenmesi sürecinde öğretmenlerin görüşlerinden yararlanmak amacıyla odak grup çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda 2018 yılında İstanbul'da bir çalıştay düzenlenmiş ve aynı yıl içerisinde on eğitim modülünün geliştirme süreci tamamlanmıştır. Ayrıca İzleme ve Değerlendirme Modülü ile Eğitici Eğitimi El Kitabı hazırlanarak UNICEF aracılığıyla Millî Eğitim Bakanlığına sunulmuştur. Modüllerin değerlendirilmesi amacıyla 2018 yılında Ankara'da bir gözden geçirme çalıştay gerçekleştirilmiş; ardından İstanbul'da eğitici eğitimleri düzenlenmiştir. Proje kapsamında sekiz pilot ilde izleme ve değerlendirme faaliyetleri yürütülmüştür. Eğitici eğitimi programını tamamlayan öğretmenler, görev yaptıkları illerde diğer öğretmenlere yönelik eğitimler gerçekleştirmiştir. Pilot uygulamalardan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda ise revizyon çalışmaları yapılarak eğitim modüllerine nihai şekli verilmiştir (MEB, 2022b).

Şüphesiz öğretmenlerin aldıkları bu eğitimlerin ve bu alanda geliştirilen politikaların hem farkındalık oluşturulması hem de meslekî açıdan öğretmenlerin bilgi ve yeterliklerinin artırılması amacıyla yapıldığı görülmektedir. Nitekim Doğan ve

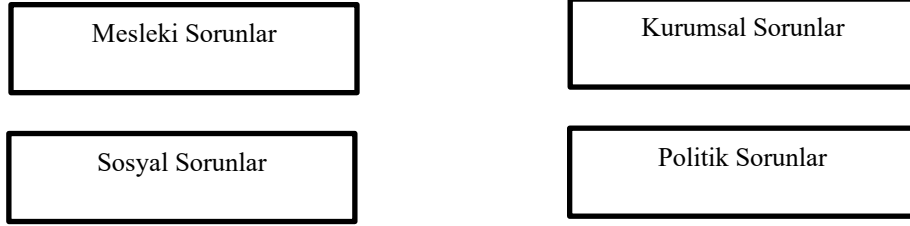
Telli'nin (2022) araştırmaları kapsayıcı eğitim bağlamındaki dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlükleri gidermek amacıyla öğretmenlerin çeşitli öğretim strateji ve uygulamalarına başvurduklarını ortaya koymaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin; temel Türkçe kavramların öğretimine ağırlık verdikleri, çeviri uygulamalarından yararlandıkları, görsel materyaller ve beden dilini etkili biçimde kullandıkları, gerektiğinde tercüman desteği aldıkları ve Arapça bilen bireylerin yardımına başvurdukları belirlenmiştir. Dolayısıyla bu uygulamaların gerçekleştirilebilmesi için kapsayıcı eğitimin bir politika konusu olması ve bu alanda görev yapanlara eğitimler düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu konuda bir başka proje konusu da okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim hakkında mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla ortaya çıkmıştır. Millî Eđitim Bakanlığı ile UNICEF işbirliğiyle “Kapsayıcı Eđitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Geliřim Projesi” yürütölerek okul yöneticiliği yapanların ortak bir vizyon ve misyon oluşturarak mesleki süreçlerinde kendilerini sürekli geliştirebilmeleri, bu konuda öğrenmeyi istemeleri için motivasyon kazanmaları ve okullarda kapsayıcı eğitim ačíısından başarılı liderlik özelliklerine sahip olmaları amaçlanmıştır. Proje kapsamında çeşitli eğitimler düzenlenmiş ve eğitim kitapları hazırlanmıştır (MEB, 2023). Nitekim okulların gelişiminin desteklenmesi ve öğrenci başarisının artırılmasında belirleyici bir konuma sahip olan okul yöneticileri, kapsayıcı eğitim anlayışının benimsenmesi, etkili biçimde uygulanması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması süreçlerinde de önemli görev ve sorumluluklar üstlenmektedir (Taneri ve Özbek, 2023). Dolayısıyla okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim hakkında bilgi ve becerilerini artırmaya dönük çalışmaların kapsayıcı eğitimin benimsendiği okul ortamlarının oluşmasında etkili olacağı söylenebilir.

8. Kapsayıcı Eğitimde Güncel Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Kapsayıcı eğitim, özel gereksinimli bireylerin genel eğitim içerisinde yer alması fıkriyle ortaya çıkmış olsa da sadece bu hedefle sınırlı kalmamış; göçmenleri, mültecileri, kız çocuklarını, herhangi bir dezavantajı bulunan grupları ve “özel” ya da “normal” kabul edilen tüm bireyleri kapsayan bir eğitim anlayışına dönüşmüştür. Kapsayıcı anlayışın değişen ve gelişen yönüyle her türlü ihtiyaca cevap vermeye çalışması sonucu kaçınılmaz olarak bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Güncel diye

nitelendirebilecek bu sorunlar; mesleki, kurumsal, sosyal ve politik sorunlar olarak dört temel alanda kendini göstermektedir.



Şekil 3. Kapsayıcı eğitimle ilgili güncel sorunlar

Mesleki sorunlar, genellikle öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara yönelik sorunlar olarak açıklanmaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yeterince bilgi sahibi olmaması, kapsayıcı eğitim gerçekleştirme konusunda hazırbulunuşluk düzeylerinin düşüklüğü ve buna bağlı olarak geliştirdikleri direnç ve olumsuz tutumlar söz konusu olabilmektedir. Kapsayıcı eğitimin, mevcut eğitim anlayışları arasında oldukça yeni sayılabilecek bir yaklaşım olması nedeniyle hâlihazırda görev yapmakta olan pek çok öğretmen lisans eğitimi sürecinde kapsayıcı eğitime dair bir ders almamıştır. Kapsayıcı eğitimin, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yenilenen öğretmen yetiştirme lisans programları dersleri arasına henüz 2018-2019 öğretim yılında dâhil edilmesi, mesleğini sürdüren öğretmenlerin önemli bir bölümünün bu konuda sistematik bir eğitim almadan kapsayıcı eğitim uygulamalarını gerçekleştirmeye çalışmasına neden olmuştur. Bu durum kapsayıcı uygulamaların etkili biçimde yürütülmesini zorlaştıran en önemli etkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Hizmet içi eğitimlerle bu eksikliği gidermeye çalışan öğretmenler, düzenlenen eğitimlerin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyden uzak olması nedeniyle kendilerini yetersiz hissetmektedir. Bunun yanı sıra her öğrencinin ihtiyacına cevap veren bir eğitim ortamı oluşturma, bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlama, uyarlama ve uygulama konusunda da sorunlar yaşayabilmektedirler. Bazı öğretmenler de kalabalık ve heterojen yapıdaki sınıf ortamını yönetmekte zorlanabilmekte ve buna bağlı olarak kapsayıcı eğitime karşı olumsuz tutum geliştirebilmektedir.

Kurumsal sorunlar olarak ifade edilen sorunlar ise okullarda yaşanan zorluklar ve problemlerdir. Bu sorunlar arasında altyapı sorunları, bütçe yetersizliği, kalabalık

sınıflar ve teknolojik donanım/materyal eksikliği bulunmaktadır. Günümüzde okullarda kapsayıcı eğitimin gerçekleştirilebilmesi için birçok altyapı sorunu mevcuttur (Aygün ve İra, 2023). Okulun genel yapısı ve sınıf içinde çeşitli ihtiyaçları olan öğrencilere yönelik olarak uygun aydınlatma, rampa, asansör gibi gereksinimlerin tam olarak karşılandığını söylemek güçtür. Bu tür sorunların çözümü için okulların bütçelerinin yetersiz kaldığı, okullardaki materyal eksiklikleri ve teknolojik donanım konusunda da benzer nedenlerle sorunlar yaşandığı belirtilmektedir (Johnstone vd., 2019). Tüm bu sorunların yanı sıra kalabalık sınıf mevcutları ve sınıflardaki yetersiz fiziki alanlar nedeniyle, söz gelişi tekerlekli sandalye kullanan bireyler için sıraların arasını açmak ve sınıf ortamını daha ferah hâle getirmek mümkün görünmemektedir. Aynı şekilde kalabalık sınıflarda öğretmen açısından zaman ve materyal yönetimi, farklılaştırma, bireyselleştirilmiş eğitim uygulamaları ve ders içerikleri hazırlama gibi zorluklar ortaya çıkmaktadır.

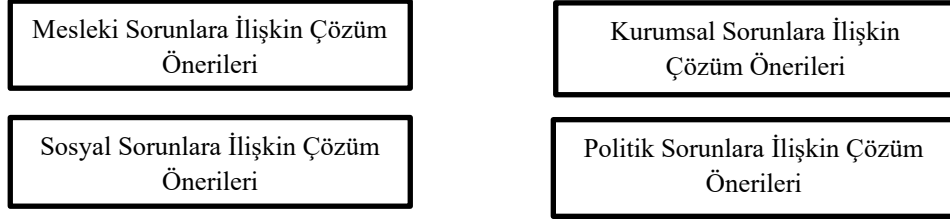
Kapsayıcı eğitimde yaşanan bir diğer güncel sorun ise veli direnci, akran zorbalığı, kültürel bariyerler ve dışlanma gibi sosyal nitelikli problemlerdir. Kapsayıcılığın temel felsefesi, her türlü farklılığına rağmen tüm bireylerin aynı eğitim ortamında yer almasının sağlanmasıdır. Ancak bu durum, gerek dezavantajlı gruplarda yer alan bireyler gerekse toplum tarafından “normal” olarak kabul edilen bireyler açısından çeşitli çatışmalara ve uyum sorunlarına yol açabilmektedir. Özellikle farklı gelişimsel, kültürel veya bireysel özelliklere sahip çocuklarla aynı eğitim ortamının paydaşı olan bazı veliler, kapsayıcı eğitim anlayışına karşı direnç gösterebilmektedir. Ayrıca çocuklar arasında “farklı” olarak algılanan bireylerin zorbalığa maruz kalabilmesi de kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan önemli sosyal sorunlardan biridir. Nitekim kapsayıcı eğitim sürecinde birçok öğrencinin çeşitli biçimlerde akran zorbalığına maruz kaldığı bilinmektedir (Horton vd., 2025). Bunun yanında kültürel farklılıklardan kaynaklanan güçlükler de göz ardı edilmemelidir. Örneğin, göçmen veya mülteci durumundaki bireylerin kapsayıcı eğitim ortamlarına dâhil edilmeleri amaçlansa da bu bireyler çeşitli kültürel bariyerlerle karşılaşabilmekte, hatta söz konusu bariyerler zaman zaman okuldan ve daha geniş anlamda toplumdan dışlanmalarına neden olabilmektedir (Bajo Marcos vd., 2023).

Politik sorunlar olarak adlandırılan son başlık ise yasal mevzuat, bürokrasi ve ölçme-değerlendirme sistemlerinde yaşanan problemleri içermektedir. Kapsayıcı eğitimin 20. yüzyılın sonlarında resmîyet kazanması ve 21. yüzyılın başlarından itibaren dünya genelinde bu alana yönelik yasal düzenlemelerin hayata geçirilmeye başlanması, beraberinde bazı eksiklikleri ve açıklığa kavuşturulmayı bekleyen gri alanları da

getirmiştir. Kapsayıcı eğitime ilişkin planlamalar ve düzenlemeler sürekli olarak geliştirilmeye çalışılsa da bu alanda hâlen çeşitli yasal boşlukların bulunduğu söylenebilir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimdeki güncel sorunlar arasında mevzuatın yanı sıra bürokratik engeller de yer almaktadır. Kapsayıcı eğitim, zaman zaman yasalardan kaynaklanan sınırlılıklar ya da eğitim politikalarının öncelikleri arasında yer almaması nedeniyle ihtiyaç duyduğu desteği göremeyen bir alan olarak değerlendirilebilir. Okullarda kapsayıcı eğitime yönelik yapılması gereken harcamalar ve donanımsal düzenlemeler, çoğu durumda yeterli kaynak ayrıl原因aması nedeniyle gerçekleştirilememektedir (Johnstone vd., 2019). Diğer yandan Türkiye’de karar alma ve uygulama süreçleri, okul düzeyinden merkezî teşkilata kadar uzanan çok katmanlı bir bürokratik yapı çerçevesinde ilerlemekte olup hem kararların alınmasında hem de ilgili paydaşların bu süreçte bilgilendirilmesinde çeşitli aksaklıklara neden olabilmektedir. Bu durumda uygulamalarda gecikme ve koordinasyon sorunları yaşanabilmektedir.

Son olarak okullarda kapsayıcı ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin yaşanan olumsuzluklar da politik sorunlar arasındadır. Mevcut eğitim sistemlerinde ölçme ve değerlendirmenin büyük ölçüde sıralama ve rekabete dayalı olduğu, bu süreçte çağdaş yaklaşımlara yer verilmekle birlikte ağırlıklı olarak geleneksel değerlendirme anlayışlarının benimsendiği görülmektedir (Kleinlein, 2025). Değerlendirmeler çoğunlukla mutlak ölçütlere göre yapılırken, kapsayıcı eğitim anlayışı her bireyin kendi gelişimi doğrultusunda değerlendirilmesini ve kendi potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirmesini esas almaktadır. Ancak bu yaklaşımın mevcut sistemlere entegre edilmesi çeşitli karmaşıklıkları da beraberinde getirmektedir. Örneğin, sınavla öğrenci kabul eden eğitim kurumlarında öğrencilerin hangi ölçütlere göre değerlendirileceği ve yerleştirileceği konusu önemli tartışmalara neden olabilmektedir. Bu nedenle kapsayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hem sistem düzeyinde hem de öğrenci ve veli perspektifinden çözülmesi gereken çeşitli açmazlar barındırmaktadır.

Buraya kadar bahsedilen kapsayıcı eğitimde mesleki, kurumsal, sosyal ve politik engeller, başlangıçta aşılması zor yapısal sorunlar gibi görünse de her sorunun kendi içinde çözüme dönüşüm fırsatı bulunmaktadır. Bu doğrultuda yukarıda sözü edilen sorunları giderecek ve kapsayıcı eğitim uygulamalarını güçlendirecek hem yapısal hem de uygulama boyutundaki çözüm önerilerine aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 4. Kapsayıcı eğitimle ilgili güncel sorunlara ilişkin çözüm önerileri

Kapsayıcı eğitimde en çok gündeme gelen mesleki sorunlardan biri, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki bilgi ve beceri donanımlarıdır. Eğitim sistemi içerisinde görev yapmakta olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki bilgi ve farkındalıklarının artırılması için hizmet içi eğitimlerden yararlanılması şarttır. Ancak genellikle teorik bilgiye dayalı ve uygulamadan kopuk eğitimler yerine bu eğitimlerin uygulamalı ve saha içerisinde verilmesi gereklidir. Bu yaklaşım öğretmenlerin hem bilgi ve uygulama becerilerini geliştirmekte hem de öz-yeterliklerini artırmaktadır (Donath vd., 2023). Ayrıca hizmet öncesinde aday öğretmenlere kapsayıcı eğitim uygulamalarının zorunlu hâle getirilmesi ve bu uygulamaları deneyimlemelerinin sağlanması da mesleki gelişimlerini destekleyen bir adım olabilir.

Bir diğer sorun, kapsayıcı eğitimin işleyişinde kurumsal olarak engel oluşturabilecek durumlar yaşanmasıdır. Bu konuya yönelik araştırmalar kapsayıcı eğitime uygun olmayan fiziksel koşulların, teknolojik kaynak eksikliğinin ve yetersiz materyallerin kapsayıcı eğitim uygulamalarında aksaklık veya engel oluşturduğunu göstermektedir (Saraçoğlu ve Postallı, 2024). Eğitim ortamları kapsayıcı materyal ve teknolojik imkânlarla desteklenmeli; her birey için uygun fiziksel koşullar oluşturularak erişilebilir bir eğitim ortamı sağlanmalıdır. Diğer yandan okul yöneticilerinin kapsayıcı uygulamaları güçlendiren paydaşlar arasında olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır (Amaç, 2021). Bu durum göz önüne alındığında, okul yöneticilerinin kapsayıcı okul liderliği konusunda eğitimler alması ve bu yönde okul kültürü oluşturmaları beklenebilir.

Kapsayıcı eğitimde ortaya çıkan olumsuzluklardan bir diğeri sosyal nitelikli sorunlardır. Yenen ve Gültekin'in (2024) araştırmasında veliler ve toplumun kapsayıcı eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve direnç gösterebildikleri, bu durumun uygulamalarda sınırlılık oluşturduğu belirtilmektedir. Kapsayıcı eğitimin

görece yeni bir yaklaşım olması ve hem toplum hem de veliler tarafından zaman içerisinde daha fazla kabul göreceği varsayımı dikkate alındığında, bu tür dirençlerin ortaya çıkması beklenebilir bir durumdur. Bu amaçla kapsayıcı eğitim farkındalığını artırmak için veliler ve toplumla iletişim programları düzenlenebilir (Yenen ve Gültekin, 2024). Bu tür bilgilendirme ve programlar aracılığıyla farklı kültürlerin benimsenmesi, kültürel bariyerler ve dışlamanın önüne geçilmesi sağlanabilir. Ayrıca ön yargı ve akran zorbalığı ile başa çıkmak için öğrencilere psikososyal destek verilebilir ve öğrencilerin sosyal katılımını artıracak çalışmalar yapılabilir.

Kapsayıcı eğitimde güncel bir problem olarak ifade edilebilecek son başlık politik sorunlardır. Bu kapsamda bürokrasi ve mevzuatla ilgili sorunlar yaşanabilmekte, kapsayıcı eğitimin yasal zemininin oluşturulması ve uygulanması beklenmektedir. Bu şekilde mevzuattan kaynaklanan kapsayıcı ölçme ve değerlendirme konusunda da sorunlar yaşanabilmektedir. Kapsayıcı eğitime uygun çağdaş yaklaşımların uygulanması hedeflenirken, diğer yandan başarı ölçümleri ve sıralamaları nedeniyle geleneksel yöntemlerden vazgeçilememesi söz konusudur. Bu noktada bürokratların ve politika yapıcıların, farklı öğrenci gruplarının hak ve ihtiyaçlarını gözetin, uygulanabilir ve adil politikalar geliştirmeleri önem taşımaktadır. Kapsayıcı politikaların geliştirilmesi, bu politikaların uygulanabilir ve sürdürülebilir olması için çok paydaşlı bir sistemin iş birliği içinde bulunması, ayrıca izleme ve değerlendirme çalışmalarıyla işleyen dinamik bir yapı kazandırılması gerekmektedir (Guillen Martínez vd., 2025).

9. Sonuç ve Değerlendirme

Kapsayıcı eğitim anlayışı, bütün öğrencilere eşit fırsatlar sunarken onların bireysel ihtiyaçlarını da dikkate alan bir eğitim yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yaklaşım, her öğrencinin kendine özgü öğrenme biçimine, kişilik özelliklerine, yeteneklerine ve gereksinimlerine sahip olduğunu kabul etmekte ve bu farklılıkları eğitim sürecinin doğal bir unsuru olarak değerlendirmektedir. Temel olarak kapsayıcı eğitim; tüm öğrencilerin toplumun eşit bir parçası olarak görülmesini ve din, dil, ırk, kültür, sosyal sınıf ya da cinsiyet ayrımı yapılmaksızın eğitim sürecine etkin biçimde katılmalarını hedeflemektedir (Kaya, 2023). Türkiye’de kapsayıcı eğitim sürecinin ayrıntılı biçimde incelenmesi ve sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler ile öğrencilerin karşılaştıkları sorunların ve yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi gerekmektedir. Eğitimde göçmen çocuklara, yerli öğrencilere tanınan haklarla eşdeğer imkânlar sunulmadıkça fırsat eşitliğinden söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle tüm

öğrencilere eşit hakların sağlanması, eğitimin başarısı açısından da belirleyici bir unsur olarak görülmektedir. Öğrencilerin değerlendirilmesinde kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmesi önem taşımaktadır. Ayrıca farklı ülkelerden Türkiye'ye gelen öğrencilerin eğitim sistemine uyum sağlamaları ve mutlu bireyler olarak topluma kazandırılmaları için yürütülen çalışmalara katkı sunmak da önemlidir (Aydın-Güngör ve Pehlivan, 2021). Fırsat eşitliği ise genel anlamda, tüm bireylerin kendilerine sunulan imkânlardan herhangi bir ayırım yapılmaksızın eşit biçimde yararlanabilmesi ve çeşitli alanlardaki girişimlere, seçme süreçlerine ya da benzeri faaliyetlere katılan herkes için eşit koşulların ve fırsatların sağlanması durumu olarak ifade edilmektedir (Polat ve Boydak-Özdan, 2020).

Beyanlar

Finansman: Bu çalışma herhangi bir fon ya da hibe ile desteklenmemiştir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Kurul Onayı: Bu araştırmada etik kurul onayına ihtiyaç duyulmamaktadır.

Yazar Katkıları: Bu araştırmada birinci yazarın katkısı %50 ve ikinci yazarın katkısı %50'dir.

Kaynakça

- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [ASHB] (2026). *Türkiye’de kapsayıcı eğitim: örgün ve yükseköğretim düzeyinde engelli bireylerin ve ailelerinin deneyimleri*. Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim adresi https://www.aile.tr/media/307660/kapsayici_egitim_raporu.pdf
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilköğretim öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74–97. <https://izlik.org/JA96XB95SP>
- Aydın-Güngör, T., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- Aygün, G. G., & İra, N. (2023). *School administrators’ views on inclusive education, problems they face and solution suggestions*. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 12(2), 148–163. <https://tijseg.org/index.php/tijseg/article/view/219>
- Bajo Marcos, E., Fabretti, V., Ordóñez-Carabaño, Á., Ordóñez-Carabaño, Á., & Taviani, S. (2023). *A child-centred intercultural approach to the socio-educational inclusion of migrant and refugee children*. *Open Research Europe*, 3, Article 220. <https://doi.org/10.12688/openreseurope.16999.1>
- Bilgin, R., & Erbuğ, E. (2021). Eğitimde fırsat eşitsizliği üzerine eleştirel bir değerlendirme. *IJEASS*, 4(2), 231-239.
- Blackburn, R. M. (2021). What is equality of opportunity. *SunKrist Sociology and Research Journal*, 2(1), 1007.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Çolak, A., & Şahin, C. H. (2019). Kapsayıcı eğitim ve geçiş sürecinin planlanması. H. Gürgür & S. Rakap (Ed.) *Kapsayıcı eğitim: özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 155-180), Pegem Akademi.

- Doğan, A., & Telli, E. Y. (2022). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3) 1146-1162.
- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., & Tran, U. S. (2023). *Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2016). *Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri*. İstanbul. Erişim adresi https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Guillen-Martínez, D. P., Guillen Bonilla, A. E., & Peralta-Gamboa, D. A. (2025). *From policy to practice: A systematic review of inclusive education, assistive technologies, and persistent barriers. Scientific Culture*, 11(3.1), 1367–1374.
- Haines, S. J., Gross, J. M. S., Blue-Banning, M., Francis, G. L., & Turnbull, A. P. (2015). Fostering family–school and community–school partnerships in inclusive schools: Using practice as a guide. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 227–239. <https://doi.org/10.1177/1540796915594141>
- Horton, P., Forsberg, C., & Thornberg, R. (2025). *Inclusive education and the bullying involvement of boys with special educational needs at a Swedish elementary school. International Journal of Inclusive Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2025.2487471>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2024). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*. INEE.

- Johnstone, C., Lazarus, S., Lazetic, P., & Nikolic, G. (2019). *Resourcing inclusion: Introducing finance perspectives to inclusive education policy rhetoric. Prospects*, 47(4), 339–359. <https://doi.org/10.1007/s11125-018-9432-2>
- Karabacak, N. (2022). Investigation of the 2018 class teaching undergraduate curricula revision from the perspective of implementors. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), 574-607. <https://doi.org/10.18039/ajesi.936035>
- Kaya, F. (2023). Kapsayıcı eğitim uygulamaları (örnek ders planları). M. Demirkol, & V. Batdı (Ed.) *Kapsayıcı öğretmen el kitabı* içinde (ss. 221-238), Anı Yayıncılık.
- Kazancı, M., & Çeliköz, N. (2025). Kapsayıcı eğitim araştırmalarında güncel eğilimler. *ASA Dergisi*, 3(1), 72-90. <https://doi.org/10.71313/asa.1698202>
- Kleinlein, E. (2025). *Conceptualising inclusive assessment: A critical literature review at the nexus of education, inclusion, and assessment. European Journal of Special Needs Education*, 41(1), 101–120. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2500137>
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem resilience for children and youth in disaster: Reflections in the context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science*, 1(2), 95–106. doi:10.1007/s42844-020-00010-w
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2022a). *Eğitimde kapsayıcılık*. Erişim adresi <https://ogretmenimecesi.com/wp-content/uploads/2022/07/5-EGITIMDE-KAPSAYICILIK.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2022b). *Kapsayıcı eğitim öğretmen eğitimi modülü öğretmen eğitimleri projesi*. Erişim adresi <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-ogretmen-egitimi-modulu-projesi/icerik/1001>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2023). *Kapsayıcı eğitim bağlamında okul yöneticilerinin mesleki gelişimi projesi*. Erişim adresi <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-baglaminda-okul-yoneticilerinin-mesleki-gelisimi-projesi/icerik/1140>

- OECD (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OECD (2022). Current challenges to social mobility and equality of opportunity (Policy paper, No:10), OECD publishing. Erişim adresi https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/11/current-challenges-to-social-mobility-and-equality-of-opportunity_842ccc99/a749ffbb-en.pdf
- Óskarsdóttir E, Donnelly V, Turner-Cmuchal M, Florian L (2020), "Inclusive school leaders – their role in raising the achievement of all learners". *Journal of Educational Administration*, Vol. 58 No. 5 pp. 521–537, doi: <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0190>
- Palaz, T., Kılıçoğlu, G., Kılcan, T., & Erbaş, S. (2023). Kapsayıcı eğitim alanında yapılan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 43(3), 2407-2443.
- Polat, M. (2022). “Kapsayıcı eğitim” mümkün mü? Kapsayıcı eğitim dersini alan öğretmen adaylarının görüşlerinin vignette tekniğı ile incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 19(3), 965-986. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1066922>
- Polat, H., & Boydak-Özdan, M. (2020). Teachers’ views on the equality opportunity and possibility in the Turkish education system. *International Journal of Social Science Research*, 9(2), 198-213.
- Resmî Gazete (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Erişim adresi <https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Resmî Gazete (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. Erişim adresi <https://mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf>
- Resmî Gazete (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı* (Sayı: 26184). Erişim adresi <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm>
- Resmî Gazete (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı* (Sayı: 30471). Erişim adresi <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: Güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 1–26. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0120>

- Sakız, H., & Göksu, İ. (2022). *Kapsayıcı eğitim: tüm çocuklar için katılım öğrenme ve gelişim modeli*. Mardin Artuklu Üniversitesi Yayınları.
- Saraçoğlu, S. & Postallı, E. (2024). Fen bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünceleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 2531–2570. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1485477>
- Sert, E. H. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim faaliyetleri ve ihtiyaçları. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(78), 5327–5342. <https://doi.org/10.29228/smryj.73626>
- Stainback, S., & Stainback, W. (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Paul H. Brookes Publishing.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçinkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Taneri, P. O., & Özbek, Ö. Y. (2023). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıkları üzerine sanat-temelli bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 75-96. <https://doi.org/10.57115/karefad.1276345>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNICEF (2017). *Inclusive education-including children with disabilities in quality learning: what needs to be done?* Erişim adresi https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_20917_brief.pdf

- Üzen, G. & Köksal, B. H. (2026). Kapsayıcı eğitim: kuramsal temeller, uygulamalar ve eğitim sistemine etkileri. *International Journal of Social Science (IJSS Journal)*, 10(46), 74-91. DOI: 10.52096/usbd.10.46.05
- Villa, R. A., & Thousand, J. S. (2005). *Creating an inclusive school* (2nd ed.). ASCD.
- Yenen, E. T., & Gültekin, İ. (2024). Kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 7(2), 162–182. <https://doi.org/10.70325/eyyad.1537170>
- Yılmaz Erdem, G. (2023). Çağdaş eğitimde çeşitlilik ve kapsayıcılık: eşitlikçi ve zenginleştirici öğrenme ortamlarının teşvik edilmesi. *ulakbilge*, 90(11), 1181–1185. doi: 10.7816/ulakbilge-11-90-06
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2017). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Erişim adresi <https://egitim.yok.gov.tr/documentFiles/1768303608203.sunus-onsoz-uygulama-yonergesi.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2019). Sınıf öğretmenliği lisans programı. https://egitim.yok.gov.tr/documentFiles/1768303404310.Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2020). *Öğretmenlik programları müfredatı* (Resmî yazı). Eğitim-Öğretim Dairesi Başkanlığı. Erişim adresi <https://str.giresun.edu.tr/Files/UploadFiles/b-1-1-d-yok-mufredat-degi...-2032021172315.pdf>