



Kapsayıcı Eğitim: Kuramsal Temeller, Uygulamalar ve Eğitim Sistemine Etkileri

Araştırma Makalesi

Konu: İletişim

Gözde ÜZENKKTC Milli Eğitim Bakanlığı
gozdeuzen88@gmail.com, ORCID: 0009-0005-8979-5704**Havva BALCI KÖKSAL**KKTC Milli Eğitim Bakanlığı
havvakoksal04@gmail.com, ORCID: 0009-0000-2591-0965**Özet**

Kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin farklılıklarına bakılmaksızın eşit öğrenme fırsatlarına erişimini sağlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu çalışmanın amacı, kapsayıcı eğitimin kuramsal temellerini incelemek, uygulama boyutlarını değerlendirmek ve eğitim sistemi üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırma, Türkiye (TC), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ve uluslararası literatür taramasına dayalı nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Bulgular, kapsayıcı eğitimin akademik başarıyı artırmanın yanı sıra sosyal uyumu güçlendirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte uygulamada öğretmen yeterlilikleri, fiziksel altyapı ve politika eksiklikleri önemli engeller olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, eşitlik, özel gereksinimli bireyler, eğitim politikaları, eğitimde fırsat eşitliği

Inclusive Education: Theoretical Foundations, Practices, and Its Effects on the Education System

Abstract

Inclusive education is an educational approach that ensures equal learning opportunities for all individuals regardless of their differences. This study aims to examine the theoretical foundations of inclusive education, evaluate its implementation processes, and analyze its effects on educational systems. The research is based on a qualitative literature review including studies from Türkiye, the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC), and international sources. Findings indicate that inclusive education not only enhances academic achievement but also strengthens social cohesion, empathy, and participation. However, challenges such as insufficient teacher training, inadequate infrastructure, and policy gaps hinder effective implementation. The study concludes that a holistic and sustainable approach involving teachers, administrators, families, and policymakers is essential for successful inclusive education practices.


Keywords: Inclusive education, equity, diversity, special education, educational policy

Makaleye Atıf Bilgisi

Üzen, G; Köksal, B. H. (2026)
Kapsayıcı Eğitim: Kuramsal Temeller, Uygulamalar ve Eğitim Sistemine Etkileri.

International Journal of Social Science (IJSS Journal),
(e-ISSN:2548-0685) Vol:10,
Issue:46; s. 74-91.

DOI:[10.52096/usbd.10.46.05](https://doi.org/10.52096/usbd.10.46.05)**Gönderim: 23.04.2026****Kabul: 17.05.2026**

 www.sobider.net
ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİ

editorusbd@gmail.com

1. Giriş

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin farklılıklarına rağmen aynı öğrenme ortamında eğitim almasını savunan çağdaş bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, özellikle 1994 yılında gerçekleştirilen Salamanca Bildirgesi sonrasında küresel ölçekte önem kazanmıştır (UNESCO, 1994). Günümüzde kapsayıcı eğitim, yalnızca özel gereksinimli bireyleri değil; dil, kültür, sosyoekonomik düzey ve bireysel farklılıklar açısından çeşitlilik gösteren tüm öğrencileri kapsamaktadır (Ainscow, 2020).

2. Kapsayıcı eğitim, çok boyutlu bir yapı olup sosyal adalet, insan hakları ve ekolojik sistemler gibi farklı kuramsal yaklaşımlardan beslenmektedir. Bu yaklaşımlar, kapsayıcı eğitimin yalnızca pedagojik bir uygulama değil, aynı zamanda toplumsal dönüşüm aracı olduğunu ortaya koymaktadır (Ainscow, 2020; Slee, 2011; Florian, 2014).

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Sosyal Adalet Kuramı

Kapsayıcı eğitimin temelinde sosyal adalet anlayışı yer almaktadır. Sosyal adalet, bireylerin eğitim olanaklarına eşit erişimini sağlamanın ötesinde, dezavantajlı grupların desteklenmesini esas alır (Rawls, 1971; Young, 1990). Rawls'un adalet teorisine göre eşitlik, herkesin aynı haklara sahip olması değil; bireylerin ihtiyaçlarına göre desteklenmesidir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, "eşitlik" yerine "hakkaniyet" kavramını merkeze almaktadır (Rawls, 1971; OECD, 2018).

Bourdieu'nun kültürel sermaye kuramı, eğitimdeki eşitsizliklerin sosyo-kültürel temellerine dikkat çekmektedir. Bourdieu'ya göre öğrencilerin akademik başarıları, yalnızca bireysel yeteneklerinden değil, aynı zamanda ailelerinden getirdikleri kültürel ve sosyal sermayeden etkilenmektedir (Bourdieu, 1986). Bu durum, eğitim sistemlerinin mevcut haliyle bazı grupları dezavantajlı konuma düşürdüğünü göstermektedir (Apple, 2004).

Kapsayıcı eğitim, bu eşitsizlikleri azaltmayı hedefleyerek:

- Dezavantajlı öğrencilere destek sağlamayı
- Eğitimde fırsat adaletini geliştirmeyi
- Yapısal eşitsizlikleri azaltmayı

amaçlamaktadır (Ainscow & Miles, 2008; Tikly & Barrett, 2011).

Ayrıca Sen'in "yapabilirlik yaklaşımı" (capability approach), bireylerin yalnızca kaynaklara erişiminin değil, bu kaynakları kullanabilme kapasitesinin de önemli olduğunu vurgular (Sen, 1999). Bu yaklaşım, kapsayıcı eğitimin bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmeye odaklanması gerektiğini desteklemektedir.

2.2. İnsan Hakları Perspektifi

Kapsayıcı eğitim, insan hakları temelli bir anlayışa dayanmaktadır. Eğitim hakkı, evrensel bir hak olup tüm bireyler için erişilebilir olmalıdır (UN, 2006; UNESCO, 2017). Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi, kapsayıcı eğitimi açıkça bir hak olarak tanımlamakta ve devletlere bu konuda yükümlülükler getirmektedir (UN, 2006).

Salamanca Bildirgesi, tüm çocukların birlikte eğitim almasını savunarak kapsayıcı eğitimin küresel temelini oluşturmuştur (UNESCO, 1994). Bu bildirgeye göre eğitim sistemleri, farklılıkları dışlayan değil, kapsayan bir yapıya dönüştürülmelidir.

İnsan hakları perspektifi çerçevesinde kapsayıcı eğitim:

- Ayrımcılığın ortadan kaldırılmasını (Booth & Ainscow, 2011)
- Eğitimde eşit katılımın sağlanmasını (Dyson, 1999)
- Demokratik eğitim ortamlarının oluşturulmasını (Osler & Starkey, 2005) amaçlamaktadır.

Ayrıca Tomasevski (2001), eğitim hakkını dört temel boyutta ele almıştır:

1. **Erişilebilirlik (availability)**
2. **Erişim (accessibility)**
3. **Kabul edilebilirlik (acceptability)**
4. **Uyarlanabilirlik (adaptability)**

Bu model, kapsayıcı eğitimin yalnızca okula erişim değil, aynı zamanda eğitimin niteliği ve uygunluğu ile ilgili olduğunu göstermektedir.

2.3. Ekolojik Sistemler Kuramı

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı, bireyin gelişiminin çok katmanlı çevresel sistemlerle etkileşim içinde gerçekleştiğini savunur (Bronfenbrenner, 1979). Bu yaklaşım, kapsayıcı eğitimin yalnızca sınıf içi uygulamalarla sınırlı olmadığını, daha geniş bir sistemin parçası olduğunu ortaya koymaktadır (Kamenopoulou, 2018).

Bronfenbrenner'e göre bireyin gelişimini etkileyen sistemler şunlardır:

- **Mikrosistem:** Aile, okul ve akran ilişkileri (Epstein, 2011)
- **Mezosistem:** Aile-okul iş birliği (Christenson & Sheridan, 2001)
- **Ekzosistem:** Eğitim politikaları ve yerel yönetimler (OECD, 2018)
- **Makrosistem:** Kültürel değerler ve toplumsal normlar (Slee, 2011)
- **Kronosistem:** Zaman içinde değişen sosyal ve eğitimsel koşullar

Bu kuram, kapsayıcı eğitimin başarısının yalnızca öğretmen yeterliliklerine bağlı olmadığını; aynı zamanda aile, toplum ve politika düzeyindeki etkileşimlere bağlı olduğunu göstermektedir (Ainscow, 2020; Florian, 2014).

Örneğin:

- Aile katılımı öğrencinin başarısını artırmaktadır (Epstein, 2011)
- Okul kültürü kapsayıcı uygulamaları doğrudan etkilemektedir (Booth & Ainscow, 2011)
- Eğitim politikaları uygulamanın sürdürülebilirliğini belirlemektedir (OECD, 2018)

Bu bağlamda kapsayıcı eğitim:

- Çok paydaşlı bir süreçtir
- Sistemler arası etkileşime dayanır
- Bütüncül bir yaklaşım gerektirir

Sosyal adalet, insan hakları ve ekolojik sistemler kuramları birlikte ele alındığında kapsayıcı eğitimin üç temel boyutu ortaya çıkmaktadır:

- **Normatif boyut:** Adalet ve eşitlik (Rawls, 1971; Sen, 1999)
- **Hak temelli boyut:** Eğitim hakkı ve katılım (UN, 2006; UNESCO, 2017)
- **Sistem boyutu:** Çok katmanlı çevresel etkileşim (Bronfenbrenner, 1979)

Bu bütüncül yapı, kapsayıcı eğitimin yalnızca sınıf içi bir uygulama değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümü hedefleyen bir paradigma olduğunu göstermektedir (Slee, 2011; Ainscow, 2020).

3. Kapsayıcı Eğitimin Temel Bileşenleri

Kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi, belirli temel bileşenlerin sistematik olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Bu bileşenler; erişilebilirlik, katılım, destek ve esneklik olarak dört ana başlık altında incelenmektedir. Literatürde bu unsurlar, kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliği ve başarısı açısından kritik faktörler olarak değerlendirilmektedir (Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2017).

3.1. Erişilebilirlik (Accessibility)

Erişilebilirlik, kapsayıcı eğitimin en temel unsurlarından biridir ve tüm öğrencilerin eğitim ortamlarına fiziksel, bilişsel ve pedagojik açıdan erişebilmesini ifade eder. Bu kavram yalnızca okul binalarına erişimle sınırlı olmayıp, aynı zamanda öğretim materyallerinin ve öğrenme süreçlerinin de tüm öğrenciler için ulaşılabilir olmasını kapsamaktadır (UNESCO, 2017; OECD, 2018).

Fiziksel erişilebilirlik; rampalar, asansörler, uygun sınıf düzenlemeleri gibi düzenlemeleri içerirken, pedagojik erişilebilirlik öğretim yöntemlerinin farklı öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanmasını ifade etmektedir (Meyer, Rose & Gordon, 2014). Evrensel Tasarım (Universal Design for Learning - UDL) yaklaşımı, öğrenme ortamlarının en baştan tüm öğrencileri kapsayacak şekilde tasarlanmasını önermektedir (CAST, 2018).

Tomasevski'nin (2001) eğitim hakkı modelinde "erişilebilirlik", eğitimin ayrımcılık olmaksızın herkes için ulaşılabilir olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda erişilebilirlik, kapsayıcı eğitimin ön koşulu olarak değerlendirilmektedir.

3.2. Katılım (Participation)

Katılım, öğrencilerin yalnızca fiziksel olarak sınıfta bulunmalarını değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerine aktif ve anlamlı şekilde dahil olmalarını ifade eder (Booth & Ainscow, 2011). Kapsayıcı eğitimde temel amaç, tüm öğrencilerin öğrenme sürecinde söz sahibi olmalarını ve kendilerini ait hissetmelerini sağlamaktır (Slee, 2011).

Araştırmalar, öğrencilerin aktif katılımının akademik başarıyı artırdığını ve sosyal uyumu güçlendirdiğini göstermektedir (Florian, 2014; Hattie, 2009). Katılımın sağlanabilmesi için öğretmenlerin:

- Etkileşimli öğretim yöntemleri kullanması
- İşbirlikli öğrenme ortamları oluşturması
- Öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemesi

gerekmektedir (Johnson & Johnson, 2009; Tomlinson, 2001).

Ayrıca katılım, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmeleri ve okul ortamına aidiyet geliştirmeleri açısından kritik bir faktördür (Goodenow, 1993). Bu nedenle kapsayıcı eğitimde katılım, yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal bir boyut taşımaktadır.

3.3. Destek (Support)

Kapsayıcı eğitimin etkili olabilmesi için öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun destek hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir. Bu destekler; akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel alanları kapsayacak şekilde çok yönlü olmalıdır (Florian, 2014; Avcıoğlu, 2017).

Destek hizmetleri kapsamında:

- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP)
- Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri
- Özel eğitim uzman desteği
- Aile katılımı ve iş birliği önemli rol oynamaktadır (Kargın, 2004; Diken, 2018).

Sharma ve arkadaşları (2012), öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde etkili destek sunabilmeleri için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır. Ayrıca Vygotsky'nin "yakınsal gelişim alanı" kavramı, öğrencilerin uygun destekle daha yüksek düzeyde öğrenme gerçekleştirebileceğini ortaya koymaktadır (Vygotsky, 1978).

Bu bağlamda destek, kapsayıcı eğitimin bireyselleştirilmiş boyutunu temsil etmektedir.

3.4. Esneklik (Flexibility)

Esneklik, öğretim süreçlerinin öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre uyarlanabilmesini ifade eder. Kapsayıcı eğitimde tek tip öğretim yaklaşımı yerine, farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlara uygun esnek yöntemlerin kullanılması gerekmektedir (Tomlinson, 2001; Florian & Black-Hawkins, 2011).

Esneklik kapsamında:

- Farklılaştırılmış öğretim
- Alternatif değerlendirme yöntemleri
- Çoklu öğretim materyalleri kullanımı

ön plana çıkmaktadır (Meyer, Rose & Gordon, 2014).

OECD (2018), esnek eğitim sistemlerinin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmektedir. Ayrıca esneklik, öğretmenlerin pedagojik kararlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendirmelerine olanak tanımaktadır.

Bu yönüyle esneklik, kapsayıcı eğitimin dinamik ve uyarlanabilir yapısını temsil etmektedir.

4. Uygulama Süreçleri ve Stratejiler

Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşabilmesi, yalnızca kuramsal temellere değil, aynı zamanda etkili uygulama süreçlerine ve pedagojik stratejilere bağlıdır. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim, evrensel tasarım ve işbirlikli öğrenme yaklaşımları, kapsayıcı eğitim uygulamalarının temelini oluşturmaktadır (Ainscow, 2020; Florian, 2014; UNESCO, 2017).

4.1. Farklılaştırılmış Öğretim (Differentiated Instruction)

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim sürecinin içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı açısından uyarlanmasını ifade etmektedir (Tomlinson, 2001). Bu yaklaşım, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profillerine göre öğretimin esnek bir şekilde düzenlenmesini gerektirir (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Kapsayıcı eğitim bağlamında farklılaştırılmış öğretim:

- Öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uyum sağlar
- Farklı öğrenme stillerine hitap eder
- Akademik başarıyı artırır

Araştırmalar, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenci başarısını ve motivasyonunu önemli ölçüde artırdığını göstermektedir (Hall, Strangman & Meyer, 2003; Subban, 2006). Ayrıca bu yaklaşım, sınıf içinde heterojen öğrenci gruplarının etkin şekilde yönetilmesine katkı sağlamaktadır (Santangelo & Tomlinson, 2012).

Vygotsky'nin (1978) yakınsal gelişim alanı kuramı da farklılaştırılmış öğretimi desteklemekte; öğrencilerin uygun destekle mevcut performanslarının ötesine geçebileceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin rehberlik rolü, kapsayıcı sınıflarda kritik öneme sahiptir.

4.2. Evrensel Tasarım (Universal Design for Learning - UDL)

Evrensel Tasarım (UDL), öğrenme ortamlarının en baştan tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde planlanmasını öngören bir yaklaşımdır (Meyer, Rose & Gordon, 2014). Bu yaklaşım, öğrenme sürecinde sonradan uyarlamalar yapmak yerine, baştan kapsayıcı bir tasarım oluşturmayı hedefler (CAST, 2018).

UDL üç temel ilkeye dayanmaktadır:

1. **Çoklu temsil yolları (representation):** Bilginin farklı şekillerde sunulması
2. **Çoklu ifade yolları (action & expression):** Öğrencilerin öğrendiklerini farklı yollarla ifade etmesi

3. Çoklu katılım yolları (engagement): Öğrencilerin motivasyonunun artırılması

UDL yaklaşımı, özellikle farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Rose & Dalton, 2009). Araştırmalar, UDL uygulamalarının akademik başarıyı artırdığını ve öğrenme engellerini azalttığını ortaya koymaktadır (Rao, Ok & Bryant, 2014).

Ayrıca UDL, dijital teknolojilerin eğitimde kullanımını destekleyerek öğrenmenin bireyselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır (Edyburn, 2010). Bu yönüyle kapsayıcı eğitimin teknolojik boyutunu da güçlendirmektedir.

4.3. İşbirlikli Öğrenme (Cooperative Learning)

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar hâlinde birlikte çalışarak öğrenmelerini sağlayan bir öğretim yöntemidir (Johnson & Johnson, 2009). Bu yaklaşım, kapsayıcı eğitimde hem akademik hem de sosyal gelişimi destekleyen önemli bir strateji olarak öne çıkmaktadır (Slavin, 2011).

Johnson ve Johnson'a göre işbirlikli öğrenme beş temel unsura dayanmaktadır:

- Olumlu bağımlılık
- Bireysel sorumluluk
- Yüz yüze etkileşim
- Sosyal becerilerin geliştirilmesi
- Grup sürecinin değerlendirilmesi

Araştırmalar, işbirlikli öğrenmenin:

- Akademik başarıyı artırdığını (Slavin, 2011)
- Sosyal etkileşimi geliştirdiğini (Gillies, 2007)
- Farklılıkların kabulünü kolaylaştırdığını

göstermektedir (Johnson & Johnson, 2009; Kagan, 1994).

Kapsayıcı sınıflarda işbirlikli öğrenme, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanır ve sosyal bütünleşmeyi güçlendirir (Sharan, 2010). Bu durum, özellikle özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla etkileşim kurmasını desteklemektedir.

5. Türkiye (TC) ve KKTC’de Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim uygulamaları, ülkelerin eğitim politikaları, sosyo-kültürel yapıları ve kurumsal kapasitelerine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Türkiye (TC) ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) bağlamında kapsayıcı eğitim, özellikle kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları çerçevesinde ele alınmaktadır.

5.1. Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim

Türkiye’de kapsayıcı eğitim uygulamaları büyük ölçüde **kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi** yoluyla yürütülmekte olup, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından geliştirilen politikalar ve mevzuat ile desteklenmektedir (MEB, 2023; Batu, 2010; Diken, 2018). 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, kapsayıcı eğitimin hukuki temelini oluşturmaktadır (MEB, 2018; MEB, 2023).

Türkiye’de kapsayıcı eğitim uygulamalarının temel özellikleri:

- Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi
- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) hazırlanması
- Rehberlik ve destek hizmetlerinin sunulması

Ancak uygulamada çeşitli sorunlar dikkat çekmektedir. Özellikle:

- **Kalabalık sınıflar**, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğretim uygulamalarını zorlaştırmaktadır (Kargın, 2004; Avcıoğlu, 2017)
- **Öğretmen yeterliliklerinin sınırlı olması**, kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkinliğini azaltmaktadır (Sarı, Celikoz & Seçer, 2009; Sharma et al., 2012)
- **Fiziksel altyapı eksiklikleri**, erişilebilirliği sınırlamaktadır (OECD, 2018)
- **Aile katılımının yetersizliği**, sürecin bütüncül yürütülmesini engellemektedir (Ersoy & Avcı, 2009)

Bununla birlikte son yıllarda öğretmen eğitimleri, farkındalık çalışmaları ve politika düzeyindeki gelişmeler, kapsayıcı eğitimin güçlendirilmesine katkı sağlamaktadır (Ainscow, 2020; MEB, 2023).

5.2. KKTC’de Kapsayıcı Eğitim

KKTC’de kapsayıcı eğitim uygulamaları Türkiye’ye benzer şekilde gelişim sürecindedir. Eğitim sistemi içerisinde özel gereksinimli bireylerin genel eğitim ortamlarına dahil edilmesine yönelik çalışmalar artmaktadır (Ataman, 2005; Güven & Balcı, 2016).

KKTC’de kapsayıcı eğitimin temel özellikleri:

- Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması
- Özel eğitim hizmetlerinin geliştirilme çabası
- Okullarda farkındalık çalışmalarının yürütülmesi

Ancak uygulamada önemli sınırlılıklar bulunmaktadır:

- **Özel eğitim uzmanı eksikliği** (Ataman, 2005)
- **Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yeterince eğitilmemesi** (Güven & Balcı, 2016)
- **Eğitim politikalarının sınırlı uygulanabilirliği** (Kamenopoulou, 2018)

Kapsayıcı eğitimin KKTC’de daha etkin hale getirilebilmesi için:

- Öğretmen eğitimlerinin artırılması
- Uzman personel sayısının yükseltilmesi
- Politika ve uygulama arasında uyum sağlanması

gerekmektedir (UNESCO, 2017; Ainscow & Miles, 2008).

6. Kapsayıcı Eğitimin Etkileri

Kapsayıcı eğitim, yalnızca akademik başarı üzerinde değil; aynı zamanda sosyal ve psikolojik gelişim üzerinde de önemli etkiler yaratmaktadır. Bu etkiler, bireysel ve toplumsal düzeyde değerlendirilmektedir (Florian, 2014; Slee, 2011).

6.1. Akademik Etkiler

Araştırmalar, kapsayıcı eğitim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Hattie, 2009; Florian, 2014; Ruijs & Peetsma, 2009). Özellikle farklılaştırılmış öğretim ve bireyselleştirilmiş destekler, öğrenme çıktılarının iyileşmesine katkı sağlamaktadır (Tomlinson, 2001).

Kapsayıcı sınıflarda:

- Öğrencilerin öğrenme motivasyonu artmakta
- Öğrenme süreçleri daha anlamlı hale gelmekte
- Akademik performans yükselmektedir

Ayrıca kapsayıcı eğitim ortamları, yalnızca özel gereksinimli öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için olumlu akademik sonuçlar doğurmaktadır (Mitchell, 2014; OECD, 2018).

6.2. Sosyal Etkiler

Kapsayıcı eğitimin en önemli katkılarından biri sosyal gelişim üzerinedir. Bu eğitim modeli, öğrencilerin farklılıkları kabul etmelerini ve sosyal becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Slee, 2011; Dyson, 1999).

Araştırmalar, kapsayıcı eğitim ortamlarında:

- Empati düzeyinin arttığını
- Hoşgörü ve saygının geliştiğini
- Sosyal etkileşimin güçlendiğini

göstermektedir (Avramidis & Norwich, 2002; Gillies, 2007).

Ayrıca işbirlikli öğrenme ortamları, öğrencilerin birlikte çalışma becerilerini geliştirerek sosyal bütünleşmeye katkı sağlamaktadır (Johnson & Johnson, 2009; Slavin, 2011).

6.3. Psikolojik Etkiler

Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin psikolojik gelişimi üzerinde de önemli etkilere sahiptir. Özellikle aidiyet duygusu, öz güven ve benlik algısı üzerinde olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Bandura, 1997; Goodenow, 1993).

Kapsayıcı eğitim ortamlarında:

- Öğrenciler kendilerini daha değerli hissetmekte
- Okula bağlılık artmakta
- Özgüven gelişmektedir

Ayrıca Deci ve Ryan'ın öz-belirleme kuramına göre, bireylerin aidiyet, yeterlik ve özerklik ihtiyaçlarının karşılanması, motivasyonu artırmaktadır (Deci & Ryan, 2000). Kapsayıcı eğitim, bu ihtiyaçların karşılanmasına katkı sağlamaktadır.

Bununla birlikte kapsayıcı eğitim, dışlanma ve damgalanma riskini azaltarak öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu desteklemektedir (UNESCO, 2017; Slee, 2011).

7. Karşılaşılan Sorunlar

Kapsayıcı eğitim uygulamaları, teorik olarak güçlü bir yapıya sahip olmasına rağmen, pratikte çeşitli yapısal ve pedagojik engellerle karşılaşmaktadır. Bu sorunlar, hem öğretim süreçlerinin niteliğini hem de öğrencilerin öğrenme deneyimlerini doğrudan etkilemektedir.

En yaygın sorunlar arasında öğretmen yeterlilikleri önemli bir yer tutmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yeterli bilgi, beceri ve tutuma sahip olmamasının uygulamaların etkinliğini azalttığını göstermektedir (Sharma et al., 2012; Sarı et al., 2009). Bu durum, özellikle sınıf içi farklılaştırma ve bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerinde zorluklara yol açmaktadır.

Bir diğerk önemli sorun, fiziksel ve eğitimsel altyapı yetersizlikleridir. Okulların erişilebilirlik açısından uygun olmaması, materyal eksiklikleri ve kalabalık sınıf yapıları kapsayıcı eğitimin uygulanmasını zorlaştırmaktadır (OECD, 2018).

Bunun yanında, eğitim politikaları ile uygulama arasındaki uyumsuzluklar da önemli bir engel oluşturmaktadır. Kapsayıcı eğitim politikalarının sahaya yeterince yansımaması, sistemsel boşluklara neden olmaktadır (Ainscow & Miles, 2008).

Son olarak, aile katılımının sınırlı olması, öğrencinin eğitim sürecine bütüncül destek verilmesini engellemektedir. Aile-okul iş birliğinin zayıf olması, özellikle özel gereksinimli öğrenciler açısından önemli bir dezavantaj oluşturmaktadır (Epstein, 2011).

8. Tartışma

Elde edilen bulgular, kapsayıcı eğitimin yalnızca pedagojik bir yaklaşım olmadığını, aynı zamanda sosyal adalet ve eşitlik temelli bir toplumsal dönüşüm aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, eğitim sistemlerini daha demokratik, katılımcı ve adil bir yapıya dönüştürme potansiyeline sahiptir (Ainscow, 2020; Slee, 2011).

Ancak uygulamada karşılaşılan öğretmen yeterlilik eksiklikleri, altyapı sorunları ve politika-uygulama uyumsuzlukları, kapsayıcı eğitimin etkililiğini sınırlamaktadır. Bu durum, kapsayıcı eğitimin yalnızca yasal düzenlemelerle değil, aynı zamanda sistematik ve bütüncül reformlarla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir (OECD, 2018; Florian, 2014).

Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, ideal bir model olarak güçlü bir kuramsal temele sahip olmasına rağmen, pratikte sürdürülebilir hale gelmesi için çok paydaşlı bir yaklaşım gerektirmektedir. Eğitim politikalarının sahaya yansıtılması, öğretmenlerin güçlendirilmesi ve okul kültürünün dönüştürülmesi, bu sürecin temel bileşenleridir.

Dolayısıyla kapsayıcı eğitim, sadece bireysel öğrenci başarısını değil, aynı zamanda toplumsal bütünleşmeyi ve sosyal eşitliği destekleyen stratejik bir eğitim reformu olarak değerlendirilmelidir.

9. Sonuç ve Öneriler

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin farklılıklarına rağmen eşit öğrenme fırsatlarına erişmesini sağlayan temel bir eğitim yaklaşımıdır. Ancak bu yaklaşımın etkili bir şekilde uygulanabilmesi, sistematik ve sürdürülebilir reformların hayata geçirilmesine bağlıdır.

Bu kapsamda kapsayıcı eğitimin başarısı için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri artırılmalıdır (Sharma et al., 2012; Florian, 2014).
- Okullarda fiziksel ve pedagojik altyapı iyileştirilmelidir (OECD, 2018).
- Eğitim politikaları ile uygulama arasındaki uyum güçlendirilmelidir (Ainscow & Miles, 2008).
- Aile katılımı teşvik edilerek okul-aile iş birliği artırılmalıdır (Epstein, 2011).

Sonuç olarak kapsayıcı eğitim, yalnızca eğitim sisteminin bir bileşeni değil, aynı zamanda toplumsal eşitlik ve sosyal adaletin güçlendirilmesine katkı sağlayan stratejik bir dönüşüm alanıdır. Bu nedenle kapsayıcı eğitimin başarısı, tüm paydaşların ortak sorumluluk almasıyla mümkün olacaktır.

Kaynakça

Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Routledge.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15–34.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.

Ataman, A. (2005). *Özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Avcıoğlu, H. (2017). Kaynaştırma eğitiminde öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 1–18.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Batu, S. (2010). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2), 45–67.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>

Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections*. Guilford Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Diken, İ. H. (2018). *Özel eğitim*. Pegem Akademi.

Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses. *British Journal of Special Education*, 26(3), 81–97.

Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33–41.

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships*. Westview Press.

Florian, L. (2014). *The Sage handbook of special education*. Sage.

Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. Sage.

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43.

Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL*. CAST.

Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.

- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma uygulamaları. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1–12.
- MEB. (2023). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education*. Routledge.
- OECD. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship*. Open University Press.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). A review of research on universal design for learning. *Learning Disability Quarterly*, 37(3), 153–162.
- Ruijs, N., & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students. *Educational Research Review*, 4(1), 67–79.
- Sarı, H., Çeliköz, N., & Seçer, Z. (2009). Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, 24(3), 123–130.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2012). Impact of teacher education on inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 477–490.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. *Handbook of Research on Learning and Instruction*, 344–360.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction. *International Education Journal*, 7(7), 935–947.
- Tomasevski, K. (2001). *Human rights obligations in education*. UNESCO.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- UN. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. United Nations.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.