

Kenan Çayır\*

## **Etik Sorumluluk, İnsan Hakları ve Kültürel-Ahlaki Gerekseler Geriliminde Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim Inclusive Education in Turkey Across Ethical Responsibility, Human Rights and Cultural-Moral Justifications**

### **Öz**

Bu makale Millî Eğitim Bakanlığı’nın kapsayıcı eğitimi kavramsallaştırma ve temellendirme biçimine odaklanmaktadır. Bunu, MEB’in “Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı”nın eleştirel bir okuması aracılığıyla yapmaktadır. MEB’in El Kitabı kapsayıcılığı bir yanda insan hakları gibi evrensel kavramlarla, öte yanda ise fütüvvet, ahilik ahlaki gibi yerel-kültürel kavramlarla temellendirmektedir. MEB bir yanda öğrencilerin okula değil, okulların öğrencilerin kültürel ihtiyaçlarına uyarlanmasının gerekliliğini dile getirmekte, öte yanda ise kapsayıcılığın kültürel-ahlaki çerçevesini etno-dinsel (Türk-İslam) kimlikle sınırlarlandırmaktadır. Böylece MEB, mültecilerin benimsemesi gereken ideal bir merkez ve norm belirlemektedir. Norm ve sınırlar etno-dinsel olarak belirlendiğinde farklı kültürlere ve dillere okullarda alan açabilmek de zorlaşmaktadır. Bu norm doğrultusunda Millî Eğitim Sistemi’nin hala tek dil, tek din, tek millet söylemiyle şekillendiği düşünüldüğünde “kapsayıcı eğitim” ve “millî eğitim” bazen birbirine zıt kavramlar gibi durmaktadır. Makale, eğitime erişimi anlatan yapısal kapsayıcılığın yeterli olmadığını, öğrencilerin kimlik gelişimini ve aidiyet duygularını artıracak ilişkisel kapsayıcılığın da sağlanması gerektiğini ileri sürmektedir. Bunun için de kapsayıcılığın farklı aktörlerce nasıl müzakere edildiğine odaklanan saha çalışmalarına ihtiyaç vardır.

75

### **Abstract**

This article explores the conceptualization and justification of inclusive education by Turkey’s Ministry of National Education (MoNE). To this aim, it critically reviews MoNE’s manual titled “Manual for Teachers Who Have Foreign Origin Students in Their Classes.” This manual justifies inclusive education on two grounds: universalist concepts such as human rights on the one hand and nativist-culturalist terms such as fütüvvet (generosity) and Ahilik morality on the other hand. The MoNE suggests that schools should adapt themselves to the cultural needs of students, not vice versa. Yet, it formulates the ethical roots of inclusion based on ethno-religious (Turkish-Islamic) boundaries. Thus the MoNE presents an ideal norm that refugees should adopt. Since the education system is still based on an ideology of “one language, one religion, and one nation”, “national education” and “inclusive education” seem incongruent terms in the Turkish context. The article points out that structural inclusion that refers to access to education is not enough. Inclusivity and social cohesion also involve relational inclusion that contributes to students’ identity development and sense of belonging to broader society. For this, there is a need for field studies focusing on how inclusion is negotiated by different actors.

### **Anahtar sözcükler**

Kapsayıcılık, kapsayıcı eğitim, toplumsal uyum, Suriyeli mülteciler, mülteci eğitimi

### **Keywords**

Inclusivity, inclusive education, social cohesion, Syrian refugees, refugee education

\* İstanbul Bilgi Üniversitesi, [kenan.cayir@bilgi.edu.tr](mailto:kenan.cayir@bilgi.edu.tr), ORCID: 0000-0003-3669-3673.

## Giriş

Kapsayıcılık ve kapsayıcı eğitim kavramları son dört beş yılda Türkçe literatürde hızla yaygınlaşmaya başladı. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) “sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler” için kapsayıcı eğitimin anlatıldığı bir kitap yayımladı (Öztürk ve diğ. 2017). MEB, Avrupa Birliği ve UNICEF iş birliğiyle başlığında “kapsayıcı eğitim” ifadesi yer alan projeler yürütüldü.<sup>1</sup> Türkçe ve İngilizce yayın yapan Araştırma ve Uygulamada Kapsayıcı Eğitim Dergisi-(Journal of Inclusive Education in Research and Practice) yayın hayatına başladı.<sup>2</sup> Farklı eğitim fakültelerinden öğretim üyeleri “Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim” başlıklı bir derleme yayımladı (Taneri 2019). Hatta “II. Abdülhamid’in Kapsayıcı Eğitim Politikasına Bir Örnek” başlığıyla kavramın anakronik kullanımını içeren yayınlar da belirmeye başladı (Uğuz 2019).

Kapsayıcı eğitim kavramının küresel düzeyde yaygınlaşması, 1990’lı yılların ortasından itibaren uluslararası kuruluşların politika metinlerine girmesiyle başlamıştır. UNESCO (2005; 2017; 2019; 2020) gibi kuruluşların bu konuda kılavuzlar yayımlaması sonucu kapsayıcı eğitim, farklı grupların ihtiyaçlarına cevap verebileceği ileri sürülen bir sosyal politika kavramına dönüştü (Peters ve Besley, 2014). 1990’lı yıllar Avrupa ülkelerinin (ve Avrupa Birliği’nin) artan göç dalgası, derinleşen eşitsizlikler ve bazı grupların tanınma ve eşit yurttaşlık taleplerine karşı toplumsal entegrasyonu sağlayacak yeni politikalar geliştirme çabalarına tanıklık etmekteydi. Sosyal bilimlerde de toplumsal uyum (*social cohesion*) konusundaki ampirik çalışmalar aynı dönemde yoğunlaşmaya başladı. Bu çalışmaların odağı da yine gerek göçler gerekse yeni kimlik talepleri karşısında toplumsal uyumun nasıl sağlanabileceğiydi (Dragolov ve diğ., 2016). Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, “toplumsal uyum” ya da “toplumsal entegrasyon” politikaları konusundaki “büyük yapboz”un bir parçası olarak konumlandırıldı (Peters ve Besley, 2014). Sonuç olarak kapsayıcı eğitim, 2000’li yıllarla birlikte farklı etnik, dinsel, dilsel vb. grupların eğitim yoluyla topluma katılımını sağlayabilecek işlevsel bir yaklaşım olarak gündeme gelmeye başladı.

Bazı araştırmacılar özellikle 1970’li yıllarda engellilik alanında sistemi sorgulayan öncü kullanımıyla karşılaştırıldığında, kapsayıcı eğitim kavramının bugünkü haliyle “ehlileştirilmiş” olduğunu ileri sürerler (Slee, 2009). Türkiye’de de bazen “ideolojik ve siyasi kaygılarla artık ayrımcılık karşıtı eğitim diyemediğimiz için mi kapsayıcı eğitim kavramını kullanıyoruz?” tarzı eleştiriler dile getirilmektedir. Ayrımcılık karşıtı eğitim ve kapsayıcı eğitim kavramlarının birbirini kesen birçok yönü olsa da Richard Sennett’in hatırlattığı gibi ayrımcılığı azaltmanın otomatik olarak daha uyumlu bir topluma yol açacağını varsaymamak gerekir: Zira “kapsayıcılığın kendine has ayrı bir mantığı vardır” (Sennett, 2000, s. 278). Bu çerçevede kapsayıcı eğitim yaklaşımı, farklılıkları eğitimde ele alma ve farklılıklarla birlikte yaşama konusunda yeni pencereler açabilir. Ancak bunun için kapsayıcılığın ülkelerin özelinde nasıl kavramsallaştırıldığına ve temellendirildiğine bakmak gerekir. Zira kapsayıcılık uluslararası yazında her ne kadar “kendimize ve ötekilere karşı bir etik sorumluluk projesi” (Allan, 1999,

s. 126) olarak sunulsa da buradaki etik kavramının objektif bir tanımı yoktur. Antropolojik çalışmalar etik ve ahlaki olguların tarihsel ve toplumsal süreçlerle şekillendiğini göstermektedir (Lambek, 2010; Zigon ve Throop, 2014, Mattingly ve Throop, 2018). Bu yüzden kapsayıcılık söyleminin her ülkede temellendirilme şekli farklılık gösterebilir.

Bu makale MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan “Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı”nın (Öztürk ve diğ., 2017) incelenmesi yoluyla kapsayıcılığın resmi söylemde nasıl temellendirildiğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu kitap son yıllarda kapsayıcı eğitim konusunda MEB tarafından yayımlanan en kapsamlı çalışmadır ve kavramın nasıl ve hangi bağlamda sunulduğu ile ilgili geniş bir çerçeve sunmaktadır. Makalede ilk olarak kapsayıcı eğitimin MEB tarafından hangi bağlama oturtulduğu ve insan hakları ve kültürel-ahlaki gerekçelerle temellendirilme biçimi incelenmektedir. Sonrasında ise eğitimin kapsayıcı olabilmesi yolunda “yapısal ve ilişkisel kapsayıcılık” kavram seti tartışmaya açılmaktadır. Makale, kapsayıcı eğitimin bir süreç ve adalet arayışı olduğu, bunun için kapsayıcılık, hak, etik ve ahlak kavramlarının eğitim ortamlarında nasıl müzakere edildiğine ve kurulduğuna odaklanılması gerektiğini ileri sürmektedir.

## **Kapsayıcı Eğitim: Kavramın Kısa Tarihçesi ve MEB Tarafından Benimsenmesi**

Kapsayıcı eğitim kavramının engelli öğrencilerin genel eğitime dâhil edilme uygulamalarıyla ortaya çıktığı kabul edilir (Terzi, 2007). Dolayısıyla kapsayıcı eğitim aslında özel eğitim alanındaki gelişmelerden çıkmış bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, “engelli” ve/veya “özel gereksinimi olan” çocukların engellerini ölçüp sisteme entegre etme yaklaşımından, daha eşit temelde kapsama fikrinin benimsenmesiyle yaygınlaşmaya başlamıştır. Kavramın ortaya çıkışında uluslararası düzeyde engelli hakları hareketinin dışlanmayı sorgulamasının, eşitlik, adalet ve tanınma taleplerinin etkili olduğunun altını çizmek gerekir. Daha açık ifade etmek gerekirse 1970’li yıllarda engelli hareketi hem eğitimdeki mekânsal ayrışmayı hem de engellilik kavramını sorgulamış, engelliliği tedavi etmeyi önceleyen tıbbi model yerine, sorunun sistemde olduğunu vurgulayan sosyal modeli geliştirmiştir (Yardımcı, 2015). Kapsayıcı eğitim yaklaşımı da böyle bir bağlamda ivme kazanmıştır.

Kapsayıcı eğitim kavramı, 2000’li yıllarda UNESCO, UNICEF gibi uluslararası kuruluşların gündemine girmesiyle özel eğitim alanının dışında da yaygınlaşmaya başladı. Örneğin Salamanca Bildirgesi (The Salamanca Statement- UNESCO, 1994); Dakar Eylem Planı (The Dakar Framework for Action- UNESCO, 2000); Kapsayıcılık Kılavuzları: Herkes için Eğitime Erişimi Sağlamak (Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all- UNESCO, 2005) gibi eylem planları ve kılavuzlarda kapsayıcı eğitim, tüm öğrenenlerin çeşitliliğini görme ve öğrenenlerin katılımını artırıp ayrımcılığı azaltarak taleplere karşılık verme olarak tanımlanmış ve üye ülkeler kapsayıcı eğitime öncelik vermeye davet edilmiştir. Bu gelişmeler sonucu 2000’li yıllarda kapsayıcı eğitim sadece engelli öğrenciler için değil, tüm farklılıkların eğitimde kapsanmasını anlatmak için kullanılmaya başlanmıştır (Mac Ruairc, 2013).

Türkiye’de ise kapsayıcı eğitim kavramının 2016 yılı sonrasında yaygınlaşmaya başladığı söylenebilir. Bu yaygınlaşmanın odağında ise engelli öğrencilerin değil Suriyeli öğrencilerin kapsanması ihtiyacı vardır. Suriyeli öğrencilerin ‘geçici’ olmadığı anlaşıldığında MEB geniş çaplı projeler yürütmeye başladı. Bunlardan MEB ve UNICEF iş birliğiyle yürütülen Kaliteli Kapsayıcı Eğitim Projesi’nde 2016-17 yıllarında 81 ilden 611 öğretmen eğitici eğitimi programına katıldı. Bu öğretmenler aracılığıyla 36.412 öğretmene 40 saatlik eğitim verildi (Öztürk ve diğ., 2017, s. 7). Bu geniş kapsamlı proje sebebiyle kapsayıcı eğitim başlığı sahada öğretmenler için ‘Suriyelilere yönelik yürütülen çalışmalar’ anlamına gelmeye başladı. Bu proje çerçevesinde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından “Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı” yayımlandı. Yayında komşu ülkelerde yaşanan iç savaş sonucu Türkiye’nin “açık sınır uygulamasıyla milyonlarca yabancı uyruklu insanı misafir etmiş” olduğu ve bu durumun eğitim sisteminin “yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime etkin katılımını sağlamak amacıyla *daha kapsayıcı yaklaşımlar* geliştirmesini zorunlu” kıldığı belirtilmektedir (Öztürk ve diğ., 2017, s. 15, vurgu benim). Dolayısıyla MEB açıkça Suriye’den gelen göç dalgası karşısında kapsayıcı eğitim uygulamalarının geliştirilmesi ihtiyacı doğduğunu dile getirmektedir. Başka bir deyişle bu kitapta, Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecindeki sorunlarına kapsayıcı eğitim uygulamalarının cevap verebileceği ileri sürülmektedir.

78

Bu El Kitabı kapsayıcı eğitim hakkında MEB tarafından yayımlanan ilk ve en kapsamlı çalışmadır. Kitap Semih Aktekin editörlüğünde dört yazar (Mustafa Öztürk; G. Şule Tepetaş Cengiz; Hüseyin Köksal; Serhat İrez) tarafından kaleme alınmıştır. 143 sayfalık yayın “Neden Kapsayıcı Eğitim?”, “Kapsayıcı Eğitimin Teorik Temelleri”, “Kültürel ve Ahlaki Gereçekler”, “Uygulamada Kapsayıcı Eğitim” gibi alt başlıkları içermekte ve öğretmenlere kapsayıcılık konusunda birçok uygulama ve ölçme-değerlendirme önerileri sunmaktadır. Temel hedef kitle öğretmenlerdir. Önsözde yayın ile “Türk öğrencilerin eğitim gördüğü okullara kayıt edilmiş Suriyeli öğrencilerin nitelikli eğitim alabilmeleri ve uyumda güçlük yaşamamaları için bu okullarda görev yapan öğretmenlerimizin çok kültürlü eğitim ilkelerini de içeren ‘Kapsayıcı Eğitim’ sistemi hakkında bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi”nin amaçlandığı belirtilmiştir (Öztürk ve diğ., 2017, s. 6).

Yayında kapsayıcı eğitim yaklaşımının günümüzde engelli öğrencilerin ihtiyaçlarının ötesinde “toplumda dezavantaja sahip tüm grupları (göçmen, mülteci ve sığınmacılar, kız çocukları, düşük gelirli aileler, engelliler, dini ve etnik azınlıklar, AIDS hastaları vb.) dâhil edecek şekilde genişlemiş” olduğu belirtilmektedir (s. 6). Bu çerçevede uluslararası kuruluşların belgelerinde geçen kapsayıcı eğitim ile ilgili tanımlar derli toplu şekilde aktarılmaktadır. UNESCO’nun kılavuzuna referansla kapsayıcı eğitimin “Öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme *süreci*” olduğunun altı çizilmektedir (Öztürk ve diğ., 2017, s. 15, vurgu orijinal)

Yayın, “Kapsayıcı Eğitimin Hedefleri Nelerdir?” alt başlığı altında Türkiye’deki milli eğitim sistemi açısından cesur sayılabilecek önermeleri de içermektedir. Yazarlar kapsayıcı

eğitim yaklaşımının “eğitim politikalarının, öğretim programlarının, okul kültürünün, öğretim uygulamalarının ve öğrenme ortamlarının öğrenenlerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde değiştirilmesini öngör” düğünü belirtmektedir (s. 16). Hatta açıkça öğrencilerin sisteme değil, sistemin öğrencilere göre uyumlanması gerektiği de dile getirilmektedir:

*O halde kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre öğrenciler okulun gerekliliklerine değil, okullar öğrencilerin fiziksel, sosyal, duygusal ve kültürel ihtiyaçlarına adapte olmalıdır (vurgu orijinal, s. 16).*

Son olarak yayında kapsayıcı eğitimin yenilikçi bir hareket olduğu, “sadece teknik ve kurumsal değişimi değil aynı zamanda felsefi bir değişimi de” (s. 17) içerdii belirtilmektedir. El Kitabı’nda çoğu uluslararası kuruluşların kılavuzlarından çevrilen ve özünde sistemi sorgulama kapasitesi olan tanımlara yer verilmiştir. Ancak Türk Milli Eğitim Sistemi’nin tarihsel ve güncel durumu göz önüne alındığında kapsayıcılık yönündeki bu felsefi değişimin ne kadar mümkün olabileceğini anlamak için El Kitabı’nda kapsayıcı eğitimin nasıl kavramsallaştırıldığına ve hangi gerekçelerle temellendirildiğine bakmak gerekir.

## **“Kapsayıcı Eğitim Bir İnsan Hakkıdır”, ama?**

El Kitabı’nda kapsayıcı eğitimin neden gerekli ve önemli olduğu anlatılırken başvuru kavramlardan biri “insan hakları”dır. Kitapta “kapsayıcı eğitim bir insan hakkıdır” başlığının altında öncelikle hak kavramı tanımlanmıştır. Buna göre “hak, herhangi bir varlığın, doğal, kanunî veya ahlaki gerekçelerle, sahip olması veya yapabilmesi olağan olan, engellenemeyen ‘şeyler’ olarak tanımlanabilir” denilmektedir (s. 27). Yazarlara göre insan hakkı ise “insanın doğuştan ‘insan olması nedeniyle’ sahip olduğu, tartışmasız, her tür hukuk metninin üstünde yer alan, hiçbir hukuki dayanakla göz ardı edilemeyecek, hiçbir özel durum bahane edilerek çığınenemeyecek, insanlığın zaman içinde belli başlı kanunlarla ortaklaşa belirlemiş oldukları haklar bütünüdür. Devletlerin kendi iç hukuklarından üstün ve onlardan bağımsızdırlar” (s. 27). Bu çerçevede yazarlarca çocukların tartışmasız şekilde “din, dil, sınıf farklılıkları, etnik ya da dinsel köken” gözetilmeksizin düşünöldüğu, hukuk metinlerinin “bütün çocuklar” (s. 27) diye başladığı da dile getirilir. Böylece kapsayıcı eğitim uygulamaları insan hakları çerçevesinde temellendirilir.

Uluslararası yazında da kapsayıcı eğitimin insan hakları temelinde bir etik sorumluluk projesi olduğu dile getirilir. Buna göre dezavantajlı ve kendimizden farklı insanları kapsamak onlara ve kendimize karşı etik sorumluluğumuzdur (Allan, 1999). B. Norwich kapsayıcılığın bu tür temellendirilme biçiminin “ideolojik saflık” taşıdığını ileri sürer. Bu anlatıya göre kapsayıcılık, demokrasi ve insan hakları gibi doğruluğu kendinden menkul şekilde “iyi bir şeydir” (Norwich 2014: 499). İdeolojik saflık ile kastettiği de buradaki değer pozisyonunun-kapsayıcılık değerinin- hiçbir olumsuz yanının olmamasıdır. Olumsuz bir yan ortaya

çıkıldığında top entegrasyon kavramına atılır, bunun kapsayıcılık değil entegrasyon olduğu dile getirilir (Norwich, 2014, s. 499). Burada bir insan hakkı ve etik sorumluluk olarak konumlandırılan kapsayıcı eğitim eleştirilemez, tartışılmaz bir çerçeveye oturtulur. Hâlbuki insan hakları ve etik sorumluluk kavramlarını toplumsal ve politik süreçlerden bağımsız düşünmek imkânsızdır (Merry, 2003). Nitekim El Kitabı'nda da uluslararası hukuk metinlerine rağmen “politik ve ahlaki ön kabuller”in farklı kültürlerde çocukların “adaletsizlikler içinde yaşamalarını önleyememektedir” denilmekte, bu adaletsizlikler için çocuk gelinler, mülteci çocuklar örnek verilmektedir. Konu buradan da çocuk haklarına bağlanmaktadır. Ancak metnin bundan sonraki bölümü, Türkiye'deki politik ve ahlaki ön kabullerin pratikte çocuk haklarını nasıl sınırlandırabileceğini, dolayısıyla kapsayıcılığı insan hakları gibi evrenselci kavramlarla temellendirmenin sorunlarını ve sınırlarını ortaya koymaktadır.

El Kitabı'nda “Kapsayıcı eğitim neden bir insan hakkıdır?” başlığının altı şöyle doldurulmuştur: “Sözleşmenin, özellikle eğitimin ‘HER’ çocuğun hakkı olduğunu vurgulayan maddeleri önemlidir. Bu maddeler, eğitimi çocukların din, dil, etnik köken, fiziksel ya da zihinsel engellilik gibi farklılıklarına bakılmaksızın ele alınması gereken bir sorumluluk haline getirmektedir.” (Öztürk ve diğ., 2017, s. 27). Bu ifadeyi desteklemek için de Sözleşme'nin dokuz maddesinin özeti verilmiştir. Burada 29 ve 30. maddenin yer alış şekli ilginçtir:

Madde 29-30- Çocuklara verilen eğitim onların gelişimlerini en fazla ölçüde sağlayacak düzeyde olmalıdır. Eğitim, çocukların hoşgörüsünü, kendi kültürüne ve farklı kültürlerle saygısını, ayrımcılığa karşıtlığını, doğaya saygısını arttıracak biçimde düzenlenir. Çocuğun kendi kültürü, bulunduğu ülkedekinden farklıysa gelişim ve eğitim hakkının her aşamasında buna gereken özen gösterilir. (Öztürk ve diğ., 2017, s. 28)

Maddelerin bu özeti nereden alındığı belirtilmemiştir. Maddelerin ele alınışını ilginç kılan şey bunların, Türkiye Devleti'nin (m. 17 ile birlikte) Sözleşme'de çekince koyduğu maddeler olmasıdır.<sup>3</sup> Madde 29'da “Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine...” saygısının geliştirilmesinden bahsedilir. 30. maddenin Meclis tutanaklarında yer alan orijinal hali şöyledir:

Madde 30- Soya, dine ya da dile dayalı azınlıkların ya da yerli halkların var olduğu Devletlerde, böyle bir azınlığa mensup olan ya da yerli halktan olan çocuk, ait olduğu azınlık topluluğunun diğer üyeleri ile birlikte kendi kültüründen yararlanma, kendi dinine inanma ve uygulama ve kendi dilini kullanma hakkından yoksun bırakılamaz.

Görüldüğü gibi 29 ve 30. maddeler El Kitabı'ndaki özette bambaşka bir şekilde sunulmuştur. Maddelerdeki bu çekince tarihsel olarak Lozan Anlaşması maddeleri ile, güncel siyasal durumda ise temelde Kürtçe ile ilgili olarak geçerliliğini sürdürmektedir. Kapsayıcı eğitimin bu maddelerle temellendirildiği göz önüne alındığında, bu çekincenin ana dili Arap-

ça veya Kürtçe olan Suriyeli öğrenciler düşünüldüğünde bile ortadan kalkmayacağı MEB'in El Kitabı'na bakıldığında görülecektir. Zira kitapta öğrencilerin anadilinden, örneğin Arapçadan söz edilmemektedir. Arapça sadece bir kez, o da geçici eğitim merkezleri konusunda geçmektedir. Okullarda öğrencilerin anadili ve kapsayıcılık ilişkisine dair bir tartışma yoktur. O halde Türkiye'de farklı dil konuşan “yabancı uyruklu öğrenciler” için okullar ve öğretmenlerin nasıl kapsayıcı uygulamalar geliştirebileceği tartışma konusu olmaktadır. El Kitabı'nda okulların “öğrencilerin sosyal, duygusal ve kültürel ihtiyaçlarına adapte olma”sı gerekliliğine vurgu yapılsa da anadili resmi düzeyde görünür kılmadan öğrencilerin kültürel ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağı sorusu cevaplanmayı beklemektedir. Bu soruları Türkiye'nin büyük siyasal resmini düşünerek çoğaltabiliriz: Örneğin bir süre önce “Çözüm Süreci”, “Alevi Çalıştayları”, “Roman Çalıştayları” gibi girişimlerle azınlıklaştırılmış grupların sorunlarına çözüm aranmış ancak pek ilerleme kaydedilememiştir. Böylesi bir politik bağlamda eğitimin nasıl kapsayıcı şekilde yürütülebileceği de benzer bir sorudur. Dolayısıyla kapsayıcı eğitimi insan ve çocuk hakları ile temellendiren El Kitabı, aslında politik bağlamla konuşmayan soyut bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeve ile mülteciler başta olmak üzere farklı etnik gruptaki çocukların kapsanabileceği bir felsefi değişimin gerçekleşmesinin oldukça zor olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç olarak uluslararası kuruluşların metinlerinde, Slee'nin (2009) deyişiyle, zaten “ehlileştirilmiş” olan kapsayıcı eğitim yaklaşımı Türkiye bağlamına aktarılırken iyice güç kaybetmekte, eklektik bir karaktere bürünmektedir. Bu durum insan hakları eğitiminin Türkiye bağlamına adapte edilmesine benzemektedir. Birleşmiş Milletler 1994-2005 yılları arasında İnsan Hakları Eğitimi On Yılı ilan etmiş ve üye ülkeleri müfredatlarına insan hakları eğitimi dersleri koymaya davet etmişti. Bu davete ilk icabet edenlerden biri Türkiye idi. O dönemde 7 ve 8. sınıfların müfredatına Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi başlığıyla yeni dersler eklenmişti. Bunlar “eklektik” kavramına tam olarak oturan derslerdi. Kitapların yarısı insan hakları ilkelerinin evrenselliğinden bahsederken diğer yarısı ise tek tip ve dışlayıcı bir vatandaşlık anlayışını vazediyordu (Çayır, 2009). Bir yandan Suriyeli öğrencilere yönelik kapsayıcı uygulamalardan bahseden ama anadili temelli çok dilli eğitimin önemini dile getiremeyen MEB'in El Kitabı da aynı eklektik duruşu sergilemektedir. Aynı şekilde El Kitabı'nda “öğrenciler okulun gerekliliklerine değil, okullar öğrencilerin...kültürel ihtiyaçlarına adapte olmalıdır” (vurgu orijinal, s. 16) denilirken, kitaba dayanan öğretmen eğitimi broşüründe eğitimlerin yabancı uyruklu “öğrencilerin *Türk eğitim sistemine uyumlarını* kolaylaştırmak amacıyla (vurgu benim)” yapıldığının vurgulanması da eklektik mantığın bir yansımasıdır.<sup>4</sup> Kitapta kapsayıcı eğitim için ileri sürülen kültürel ve ahlaki gerekçeler ise eklektik mantığı somut bir şekilde ortaya koymaktadır.

## **Kapsayıcı Eğitimin Kültürel ve Ahlaki Gerekçeleri**

Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Merkezi (SEÇBİR) olarak 2018 yılında kapsayıcılık ve mültecilik konusunda düzenlediğimiz bir sempozyumda katılımcılardan biri eleştirel bir tavırla “Mülteci çocukları bu eğitim sistemine mi kapsayacağız?” diye sormuştu. Kapsayıcı eğitim

kavramı gerçekten de bu soruda ima edildiği gibi birilerinin diğerlerini kapsamamasını ya da birilerinin mevcut sabit bir alana dâhil edilmesini çağrıştırabiliyor. Kapsayıcı eğitimi anlatmak için çeşitli kaynaklarda yapılan çizimlerde de önce büyük bir daire çizilir, sonra bu dairenin dışında kalmış ufak daireler resmedilir, kapsayıcılığın dışarıda kalmışların büyük daireye alınması olduğu söylenir.<sup>5</sup> Kapsayıcılık üzerine çalışan eleştirel sosyal bilimciler de kapsayıcı eğitim kavramının bir “zımnî merkez” olduğu fikrini içerdiğini dile getirirler. Yani kapsama fikri, dâhil olunacak bir “ideal merkez” ya da “dâhil olunmaya değer bir alan” olduğunu ima eder (Mac Ruairc, 2013, s. 12; Graham ve Slee, 2008, s. 278). Hâlbuki bu mevcut ideal merkez/alan tam da sorunun kaynağıdır. Çünkü bu alanda olanlar, bu alanın kuralları normal kabul edilir, dışarıda kalanların da bu normlara dâhil olması gerektiği düşünülür. Oysa kendisini doğal ve normal olarak sunan bu alan/merkez çeşitli güç ilişkileri sonucunda şekillenmiştir. Burada normal denilen şey aslında hâkim grupların normlarıdır. Diğer bir deyişle hâkim grupların dili, kültürü, giyiniş şekli vs. normal kabul edilir. Bu merkez gücünü görünmezliğinden alır. Görünmezdir çünkü ‘olağandır’, ‘doğaldır’, ‘sorgulanmadan kabul edilen’dir. Örneğin bir heteroseksüel, ne zaman nasıl heteroseksüel olduğunu bilmez. Heteroseksüel bir oğlan çocuğu, ilk kez karşı cinsten hoşlandığında ebeveynlerine gidip, ‘bunun normal’ olup olmadığını sormaz. Norm budur çünkü, olağandır, görünmezdir. Dışlanma tam da buradan üretilir, zira bu normun dışında kalanlar ‘öteki’dir, ‘farklı olan’dır. O halde ideal anlamda kapsayıcılıktan bahsediyorsak eğitimde aslanan bu mevcut merkezin ve normun sorgulanmasıdır. Hatta Graham ve Slee belki de soruyu “‘kapsayıcılık yolunda’ ne kadar yol kat ettik?” yerine, “dışlanmayı üreten merkezi sorgulamak için ne yaptığımız?” şeklinde formüle etmemiz gerektiğini dile getirir (2008, s. 280).

Bu çerçeveden bakıldığında kapsayıcı eğitimi tartışırken Türkiye’de hâkim normu ve kültürü sorgulamanın ne kadar zor (ama bir o kadar da önemli) olduğu aşikârdır. Milli Eğitim sistemi zaten bu normu yeniden üretme amacını taşır. Bu norm MEB’in El Kitabı’nda kapsayıcı eğitimin “kültürel ve ahlaki gerekçeler”inin anlatıldığı bölümde açıkça ortaya konulur. Bu bölümde “Türkiye’nin yabancı uyruklu misafirlere bakışının kültürel ve ahlaki temelleri nelerdir?” alt başlığı altında “Türkiye’de geçici koruma altındaki misafirlerimize birçok kişi tarafından hoşgörülü bir tutum” sergilendiği belirtilmiş, bu hoşgörünün dayanağı da şöyle formüle edilmiştir:

İnsana davranışta hoşgörünün temel dayanağı, Anadolu kültüründe en yüksek nedene, yani “Allah rızasına” dayanır ve ödülün de O’ndan geleceği umulur. Yardımlaşma, yabancıya iyi davranma, paylaşma ve merhamet zaten Allah’ın gözetiminde olan bu dünyanın kuralıdır (Öztürk ve diğ., 2017, s. 30).

Kitapta hoşgörünün ve “misafirperverliğin Türk kültüründeki yeri” anlatılırken Kutadgu Bilig, Yunus Emre, Pir Sultan Abdal’ın beyitlerinden örnekler verilmiş ve bu “örneklerde beliren öz ve yönelim”in “dini ağırlıklı” (s. 31) olduğu vurgulanmıştır. “Anadolu’nun İslamlaşmasını



da büyük rolü olan Fütüvvet ve Ahilik kültürünün” inşa ettiği ahlakın da “cömertlik” üzerine kurulduğu, bu cömertliğin “kendinden olan ya da olmayan biçiminde bir ayrımı” reddettiği de belirtilmiştir. Üç sayfalık bu bölüm düşüncelere ve komşulara yardımı vurgulayan bir ayet ve hadis ile sonlandırılmıştır.

El Kitabı'nın söylem analizini yapan Şule Toker bu satırları Türkiye'de kapsayıcı eğitim girişiminin İslamlaştırılması olarak okur (Toker, 2021). Ancak farklı bir açıdan bakıldığında “Batı'nın tekniğini, medeniyetini alalım ve bunu yerel kültür ile bezeyelim” anlayışıyla şekillenen Türk modernleşmesinin tarihsel eklektik niteliğinin yansımaları olarak da düşünülebilir. Başka bir deyişle buna Türk modernleşmesinin tarihsel hars ve medeniyet ikiliği de denilebilir. Yukarıda kısaca bahsedilen insan hakları eğitimi de müfredata böyle uyarlanmıştı. İnsan hakları bir teknik mesele olarak görülmüş, ders kitaplarına konulmuş ama aynı kitabın takip eden bölümlerinde insan haklarının kökeninin “bizim kültürümüzde” olduğu belirtilmişti.<sup>6</sup> MEB'in kapsayıcı eğitim hakkındaki El Kitabı'nda da benzer örüntü sürdürülmektedir. Bir yanda UNESCO'nun kılavuzlarından çevrilen insan haklarıyla temellendirilen evrenselci kapsayıcı eğitim tanımları vardır, diğer yanda ise kapsayıcılığın kültürel ve ahlaki gereksesi Türk-İslam kültüründe bulunmaktadır.

Bu temellendirme, “iyi ama her toplumun ayırıcı bir kültürü, kimliği vardır” şeklinde savunulabilir. Kültürün zaten bir sınıflandırma ve tanımlama olduğu doğrudur. Ancak burada önemli olan kültürün farklılıkları kapsayacak şekilde çoğulcu mu, yoksa dışlayacak şekilde özcü mü tanımlanacağıdır. Kapsayıcı eğitimin kültürel ve ahlaki gerekçelerini sadece etnik ve dinsel figürlerle örneklendirince ve bu “örneklerde beliren öz ve yönelimin” “dini ağırlıklı” olduğu söylenince ortaya özcü bir kültür tanımı çıkmaktadır.<sup>7</sup> Bu etno-dinsel (Türk-İslam) sınırlar, kimin ve neyin normal, olağan olduğunu, kimin içeride kimin dışarıda olduğunu da belirlemektedir.

El Kitabı'ndaki bu yaklaşım, bu bölümün başında belirtildiği üzere bir mevcut ideal merkez/alan fikrini ortaya koymaktadır. Bu alanın dili Türkçe, dini İslam'dır. Merkezin görünmezliği/olağanlığı prensibince bu alanın hep böyle olduğu da ima edilir. İçinde yaşadığımız kültürün tarihsel olarak farklı kültürlerle etkileşim sonucu inşa edildiği, Suriyeli mültecilerle bu inşanın devam edeceği gerçeği görmezden gelinir. Sabit bir merkez, ideal bir alan tanımlayınca dil de buna göre şekillenir: Kitapta yer aldığı şekliyle Suriyeliler -mülteci statüsü verilmediği için- ya “yabancı uyruklu” ya da “misafirlerimiz” olurlar ama birlikte yaşayacağımız, kültürün bir parçası olacak eşitlerimiz olamazlar. Bu noktada nüfusun çoğunluğunun kendisini müslüman olarak tanımladığı Türkiye'de ortak din kardeşliği söyleminin Suriyeli mültecilerin benimsenmesi için iyi bir strateji olduğu ileri sürülebilir. Ancak yakın zamanlarda yapılan bir araştırma dini söylemin Suriyeli mültecilere karşı olumlu tutumlar geliştirmede yetersiz olduğunu göstermiştir. Hatta Suriyeli mültecilerle camilerde düzenli olarak temas eden bazı insanların, abdest gibi ibadetlere yeterince önem vermediklerini vurgulayarak “Onlar bizim gibi Müslüman değil” betimlemeleriyle Suriyelileri dinsel kimlik sınırlarının dışında tuttuğu gözlemlenmiştir (Alakoc, Goksel ve Zarychta, 2021, s. 14)

Suriyeli mülteciler makbul Türklük ve Müslümanlık sınırlarının dışında tanımlanıyorsa El Kitabı'ndaki “*kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre öğrenciler okulun gerekliliklerine değil, okullar öğrencilerin fiziksel, sosyal, duygusal ve kültürel ihtiyaçlarına adapte olmalıdır* (vurgu orijinal, s. 16) satırlarının tartışılır hale gelmesi normaldir. Okulların öğrencilerin kültürel ihtiyaçlarına adapte olmasının amacı farklılıklarla birlikte yaşamı inşa etmektir. Ancak bunun için özcu bir şekilde tanımlanan ahlakın ve kültürün sorgulanması gerekir. Bu sorgulanmadığında kâğıt üzerindeki kapsayıcılık politikası merkezi olanın imtiyazını sürekli üretir (Mac Ruairc, 2013, s. 16). Zaten Türk modernleşmesinin yıllardır çözemediği Kürtlerin, Alevilerin, Müslüman olmayan azınlıkların eşit yurttaşlık sorununun temelinde yatan da budur. Eğitim sistemi yıllardır belirli kesimleri avantajlı kılacak şekilde eşitsizliği yeniden üretmektedir. Suriyeli öğrenciler konusunda da bu örüntü devam etmektedir. Hâlbuki bu sorun ve kapsayıcı eğitim söylemi tam da bu merkezi sorgulamak için bir fırsat da sunmaktadır. Bu fırsatın kullanılması kapsayıcılığın ilkelerinin nereye kadar benimsenebileceği ile de ilgilidir. Eğitim alanı, okullar, şüphesiz bu sorunu tek başına çözemez. Bu durum tabii ki Türkiye'nin genel siyasal atmosferi ile paralel olarak şekillenecektir. Kapsayıcılık açısından ele alınması gereken bir başka nokta da yapısal önlemlerin yeterli olmayacağı, kimlik ve aidiyeti güçlendirecek uygulamalara, yani ilişkisel kapsayıcılığa odaklanmak gerektiğidir.

## Yapısal Kapsayıcılıktan İlişkisel Kapsayıcılığa

MEB'in El Kitabı'nda kapsayıcı okulun nasıl olması gerektiği şöyle tanımlanır:

Kapsayıcı okul, farklılıklarına rağmen tüm öğrencilerin başarabileceğine inanan, ortak bir anlayış geliştirmiş, kişisel haklara ve eşitliğe değer veren okulları tanımlamakta kullanılan bir kavramdır. Kapsayıcı bir okulda tüm kültürel, etnik ve sosyo-ekonomik gruplardan gelen öğrenciler, anadili farklı olan öğrenciler veya mevcut topluma yeni katılmış öğrenciler okulun önemli bileşenleri olarak görülür. Kapsayıcı okul bir strateji veya uygulamadan çok farklılıkları kucaklayan ve değer veren eğitsel bir yönelimi ifade etmektedir (Öztürk ve diğ., 2017, s. 89).

Bu tanımda geçen “mevcut topluma yeni katılmış öğrenciler”in “okulun önemli bileşenleri” olarak görülmesinin ölçütünün ne olduğu, okullarda ne yapılırsa bu kültürü ve anadili farklı olan öğrencilerin kapsanabilir olacağı, kapsayıcı okulda neler yapılırsa farklılıklar “kucaklanabilir” sorularına cevap verirken iki kavram bize yardımcı olabilir: Yapısal kapsayıcılık ve ilişkisel kapsayıcılık (Dryden-Peterson ve diğ., 2018).<sup>8</sup> Yapısal kapsayıcılık, eğitim gibi hizmetlere erişebilme sürecidir. İlişkisel kapsayıcılık ise kimlik gelişimini, aidiyet duygusunu, gruplar düzeyindeki toplumsal uyumu içeren sosyo-kültürel bir süreçtir. Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına kaydolabilmesi yapısal kapsayıcılık ile ilişkilidir. Suriyeli ve Türkiyeli öğrenciler arasındaki uyum, mülteci öğrencilerin benlik ve kimlik gelişimleri ise ilişkisel kapsayıcılık ile ilişkilidir diyebiliriz. Uganda, Kenya ve Lübnan gibi ülkelerde mültecilerin eğitime dâhil

edilmesi üzerine yapılan çalışmalar, bu ülkelerde yapısal ve ilişkisel kapsayıcılık arasında büyük bir uçurum olduğunu göstermektedir. Bu ülkelerde genelde kapsayıcılığın ilişkisel unsurları göz ardı edilmektedir. Hâlbuki yapısal kapsayıcılık, doğrudan ilişkisel kapsayıcılığı doğurmaz. İlişkisel kapsayıcılık aidiyet duygularını ve sosyal uyumu geliştiren sistematik eğitimsel uygulamalarının olmasını gerektirir (Dryden-Peterson ve diğ., 2018).

Yapısal ve ilişkisel kapsayıcılık arasındaki uçurum bulgusunun Türkiye için de geçerli olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bir yanda Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına kayıt olmaları ile ilgili, yani yapısal açıdan, nispeten daha az sorun vardır. Ancak ilişkisel kapsayıcılık için aynı şeyi söylemek zordur. Zira çalışmalar, mülteci ailelerin tek dilli okul ortamında çocuklarının eğitimlerini takip edemediklerini, öğrencilerin ise sıklıkla dışlanmış ve yabancılaşmış hissettiklerini göstermektedir (Çelik ve İçduygu, 2019). Yapılan tüm çalışmalar anadili temelli çok dilli eğitimin öğrencilerin öncelikle akademik başarıları için hayati önemde olduğunu göstermektedir (Ayan, 2012). Okulda anadilinin görünür olması, öğrencinin kimlik gelişimi ve aidiyet hissi için de elzemdir. Yukarıdaki tanımda geçen kapsayıcı okulun farklılıklara değer vermesinin ön koşulu budur.

2019 yılında SEÇBİR ve Öğretmen Ağı iş birliğinde yürütülen Eylem Araştırmacı Öğretmen Programı'nda öğretmenlerden, sınıfta kapsamadığını düşündükleri bir öğrencilerini belirlemeleri ve bu doğrultuda kendi eylemleri üzerine düşünmeleri, günlük tutmaları istenmişti. Mülteci bir öğrencisini seçen sınıf öğretmenin aşağıdaki satırları, anadilinin görünür olmasının mülteci bir öğrencide yarattığı duyguları iyi özetliyor:

Belki şarkılardan hareketle bir şey yapabiliriz. Bu hafta da Arapça birkaç şarkı belirledim. Sınıfa onları getirdim. Sınıfa söylemedim tabii ki. Etkinlik saatimizde 'Bir etkinlik yapacağız, şarkı gelecek.' dedim. Çocukların hepsi Türkçe olduğunu düşündü. Sınıfça yaptığımız bir etkinlik oldu. İlk şarkıyı (Kubbea) açtım, sınıfta bir şaşkınlık oldu. Kapsanmadığını düşündüğüm öğrencim hep böyle kafası önde bir şeyler yapar. Yine önüne bakıyordu, şarkıyı duyunca şaşırır, etrafına baktı. Kafasını kaldırdı, gülmeye başladı. Yüzünü kapattı, utandı. Onunla ilgili bir şey olduğunu düşündü. Aslında Suriyeli diğer öğrenciler de aynı tepkileri verdi. Ama mesela yüzünü tamamen kapatan tek o oldu. Sonra yavaş yavaş kafasını kaldırdı, bir iki kelimeye eşlik etti (Yurtseven, Aykır, Ergün, Aksar, 2020, s. 24).

Genelde kafası önde bir şeyler yapan öğrencinin Arapça şarkıyı duyunca utanması, sonra eşlik etmesi tam da öğrencinin varlığının, kültürünün, dilinin sınıfın öğretmeni tarafından tanınması ve meşrulaştırılması ile ilgilidir. Bu şüphesiz sadece Suriyeli öğrencilere değil sınıftaki Türkiyeli öğrencilere de verilen bir mesajdır: Öğretmen, El Kitabı'nın deyişiyle sınıftaki "yabancı uyruklu öğrencilerin" dilini tanımakta ve kullanmaktadır. Yani bu durum ilişkisel kapsayıcılık ile anlatılan gruplararası toplumsal uyum ile de ilişkilidir. Dil, aidiyet hissi ve toplumsal uyum arasında sıkı bağlar vardır.

Burada dili sadece konuşulan dil olarak sınırlamamak gerekir. Konuşulan dilin ötesinde okulun mimarisi, duvarları, panoları, müfredatı, sözlü olmayan kuralları da bir dildir. Okul

bunlarla da konuşulan dilde olduğu gibi mesajlar verir (Dryden-Peterson ve diğ., 2018, s. 14). Örneğin uyum sınıflarını karanlık, izbe bodrumlarda açan okullar öğrencilere, velilere doğrudan bir mesaj iletirler ya da 3. sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı'nda öğretmeni ve öğrencileri şu şekilde konuşturmak da bir mesajdır:

Öğretmen: Çocuklar, biliyorsunuz ülkemize göç eden Suriyeli aileler var. Okulumuzda sizden sonra Suriyeli ailelerin çocuklarına eğitim verilmektedir. Bu çocukların, ders araç gereçlerine ve giysilere ihtiyaçları var. Bununla ilgili olarak okulumuzda sosyal sorumluluk projesi başlatıldı. Kimler katılmak ister?

....

Yağız: Ben anneme söylerim, bana ve kardeşime küçük gelen giysileri, ayakkabıları getiririm.

Bulut: Ben oyuncaklarımdan getiririm. (Karabıyık, 2019, s. 142-3)

Okuldaki uyum sınıflarının düzenlenmesi, mimarisi ve ders kitaplarındaki satırlar ile verilen mesajlar Suriyeli öğrencileri damgalayıcı ve eşitsizliği, hiyerarşiyi yeniden üretir niteliktedir. Bu ders kitabı özelindeki sorun ise metindeki genellemelerdir. İhtiyacı olan mülteci öğrenciler tabii ki vardır, ancak bunu genellemek kalıpyargılar üretir; Suriyeli olma resmi, çocukların zihninde yardıma muhtaç, eğitimsiz, yoksul olma şeklinde nakşedilir; 4 milyonluk büyük nüfusun heterojenliği göz ardı edilir. Oysa ilişkisel kapsayıcılık ve toplumsal uyum süreci öğretmenlerin ve öğrencilerin mülteci öğrencilerle eşit düzlemde ilişkilendirilmesiyle mümkündür.

Richard Sennett (2000) sosyal kapsayıcılık için üç temel şartın olması gerektiğini dile getirir: Karşılıklı alışveriş, bu alışverişin bir ritüel içermesi ve ritüelin şahitlerinin olması. Bu şartların sahadaki karşılığını sınıfta Arapça şarkı açan öğretmenin deneyiminde görüyoruz. Bir başka somut örnek de okuldaki kapsanma ve dışlanma deneyimi Human Movie Team tarafından kayda alınan Halepli Cuma'nın anlatısı olabilir.<sup>9</sup> Cuma Halep'ten göç etmek zorunda kalmış, Suriye'de 1. sınıfı okumuş, İstanbul'da doğrudan 5. sınıfa başlayan bir öğrencidir. Cuma iki tür öğretmenden bahseder. Birisi sınavdan yüksek aldığı halde "Bu Suriyeli mi?" diye sınıfa sorup kopya çektiği imasıyla düşük not veren, diğeri ise Cuma ile "sen bana Arapça kelimeler öğret ben sana Türkçe" diye anlaşma yapan öğretmen. Bu örnekte Sennett'in bahsettiği anlamda sembolik alışverişi, sınıf ortamındaki ritüeli ve diğere öğrencilerin şahitliğini görmek mümkün. Videoda Cuma'nın öğretmeni tarafından değerli görüldüğünü hissettiğini kolayca anlayabiliyoruz. Yapısal ve ilişkisel kapsayıcılık arasındaki uçurumu kapatmanın yolu bu örnekleri çoğaltmaktan geçiyor.

## Sonuç yerine

Kökeninde özel eğitim öğrencilerinin genel eğitime dâhil edilmesine işaret eden kapsayıcı eğitim, son yıllarda tüm öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak bir yaklaşım olarak uluslararası düzeyde yaygınlaşmaya başladı. Bugün birçok ülkede kapsayıcı eğitim adı altında çeşitli uygulamalar geliştirildiğini görüyoruz. Bu uygulamalarda farklı kültürel, dilsel ve dinsel kökenden gelen öğrencilerin kendilerini güvende, ait ve eşit hissedebileceği ortamlar yaratmanın önemi dile getiriliyor. Birçok ortamda kapsayıcı eğitim uygulamalarının toplumsal uyum için kilit önemde olduğunu altı çiziliyor.

Kavramın Türkiye’de yaygınlaşması Suriye’den gelen öğrencilerin kapsanabilmesi ihtiyacıyla gerçekleşmiştir. Bunu MEB kapsayıcı eğitimin temellerini ve unsurlarını anlattığı El Kitabı’nda açıkça belirtmektedir (Öztürk ve diğ., 2017). Bu El Kitabı kapsayıcı eğitimi iki düzeyde temellendirip gerekçelendirmektedir: İlk gerekçeye göre her insanın ve çocuğun hakkı olduğu için kapsayıcı eğitim yaklaşımı benimsenmelidir. İkinci gerekçeye göre Türk-İslam kültürü ve ahlakına göre cömert ve kapsayıcı olunmalıdır. Bu iki düzey de kapsayıcılığın temellendirilmesi açısından sorunludur. Zira evrenselci bir şekilde sunulsa da insan ve çocuk hakları kavramlarını toplumsal-politik süreçlerden bağımsız biçimde düşünmek imkânsızdır. Nitekim Türkiye’nin Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin anadili ile ilgili maddelerine koyduğu çinkeler, MEB’in “kapsayıcı eğitim bir insan hakkıdır” tezinin altını oymaktadır. Öte yanda kapsayıcılığın kültürel ve ahlaki gerekçelerini etno-dinsel (Türk-İslam) sınırlarla temellendiren MEB aslında ideal bir merkez ve norm belirlemektedir. Norm ve sınırlar etno-dinsel olarak belirlendiğinde farklı kültürlere ve dillere okullarda alan açabilmek de zorlaşmaktadır. Bu norm doğrultusunda Milli Eğitim Sistemi’nin hala tek dil, tek din, tek millet söylemiyle şekillendiği düşünüldüğünde “kapsayıcı eğitim” ve “milli eğitim” bazen birbirine zıt kavramlar gibi durmaktadır. Dolayısıyla kapsayıcı eğitim için öncelikle bu etno-dinsel normun sorgulanması ve dönüştürülmesi gerekir. Bu dönüşüm ise birçok gerilimi, çatışmayı barındırmaktadır.

Sonuç olarak farklılıkların eşit temelde bir arada yaşayabilmesini hedefleyen kapsayıcı eğitim yaklaşımını ne insan hakları gibi soyut evrenselci ne de Türk-İslam ahlakı gibi yerel-özcü temelde şekillendirmek olasıdır. Kapsayıcılığın somut formülleri yoktur. Zira hak kavramı da etik ve ahlaki olan da toplumsal aktörlerin arasındaki gerilimlerle, mücadelelerle ve müzakerelerle şekillenir. Dolayısıyla Türkiye’de felsefi dönüşümü sağlayacak bir kapsayıcı eğitim yaklaşımını geliştirmek için eğitim süreçlerindeki ilişkiselliklere odaklanan saha çalışmalarına ihtiyacımız vardır. Başka bir deyişle, araştırma sorusunu “farklılık, kimlik, kapsayıcılık, biz ve ötekilik, hak, etik, ahlaki” vb. kavramların aktörler arasında nasıl müzakere edildiğine odaklayan yeni çalışmalar kurgulamamız gerekmektedir.

- 1 Örneğin 2017'den bu yana MEB, UNICEF işbirliğiyle çeşitli fazlarda öğretmenler için yürütülen Kapsayıcı Eğitim Projesi için bkz. <http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679>; MEB, AB ve UNICEF işbirliğiyle 2017-2020 yılları arasında yürütülen Engelli Çocuklara Yönelik Kapsayıcı Erken Dönem Çocuk Eğitim Projesi için bkz. <https://www.unicef.org/turkey/hikayeler/meb-ab-ve-unicef-engelli-%C3%A7ocuklara-y%C3%B6nelik-kapsay%C4%B1c%C4%B1-erken-d%C3%B6nem-%C3%A7ocuk-e%C4%9Fitimi-i%C3%A7in-bir>
- 2 Bu derginin editörlüğünü MEB ile kapsayıcı eğitim projeleri yürüten Erciyes Üniversitesi'nden Prof. Dr. Mustafa Öztürk yapmaktadır. Bkz. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jierp>
- 3 Sözleşme'nin maddeleri ve Devletin "İhtirazi Kayıt Metni" için bkz. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d19/c073/tbmm19073049ss0017.pdf>
- 4 Broşür için bkz. [http://oygm-dot-meb-dot-gov-dot-tr.gateway.web.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/24204121\\_Brosur\\_rehber\\_v5.pdf](http://oygm-dot-meb-dot-gov-dot-tr.gateway.web.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/24204121_Brosur_rehber_v5.pdf)
- 5 MEB ve UNICEF işbirliğiyle gerçekleştirilen "Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Programı" kapsamında hazırlanan "Kapsayıcı Eğitime Giriş" modülünde de kapsayıcılık bu şekilde anlatılmıştır (MEB, t.y, s. 21).
- 6 Örneğin, Sosyal Bilgiler 6 kitabında Veda Hutbesi'ne referansla insan haklarının Batıdan önce Hz. Muhammed tarafından dünyaya ilan edildiği dile getirilir: "Batıda kabul görmüş evrensel değerler, insan haklarına ilişkin hükümler asırlar önce Hz. Muhammed tarafından dünyaya ilan edildi" (Köstüklü, 2012, s. 161). Bu konudaki tartışma için bkz. Çayır 2009.
- 7 Özcü kültür anlayışının sorunları ve kültürün çoğulcu bir şekilde nasıl kurgulanabileceği tartışması için bkz. Çayır, 2016.
- 8 Farklı ülkelerde mültecilerin ulusal eğitime katılımını inceleyen yazarlar aslında yapısal-ilişkisel entegrasyon (structural-relational integration) kavramını kullanırlar. Entegrasyondan kasıt uzun süreli bir periyotta vatandaşlığa geçiştir. Ben entegrasyon yerine gruplararası karşılıklı bir süreç olduğunu vurgulamak için kapsayıcılık kavramını kullanacağım.
- 9 Kayıt için bkz. Halepli Cuma: 83 aldığım sınavda 'Suriyeliyim diye 45 verdiler <https://www.youtube.com/watch?v=p-xiBrQoFBA>

## Kaynakça

- Alakoc, B. P., Goksel, G. U. ve Zarychta, A. I. (2021). Political Discourse and Public Attitudes toward Syrian Refugees in Turkey, *Comparative Politics*, DOI: <https://doi.org/10.5129/001041522X16263065025324>
- Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion: Pupils with Special Needs in Mainstream Schools: Insiders, Outsiders, and Deciders*. Routledge.
- Ayan, M. (2012). Eğitimde Çokdillilik ve Ayrımcılık: Sosyolojik, Eğitimsel, Dilbilimsel Perspektifler. *Ayrımcılık çokboyutlu Yaklaşımlar*, K. Çayır ve M. Ayan (der). s.231-244. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çayır, K. (2009). Yeni Ders Kitaplarında İnsan Hakları Eğitimi. G. Tüzün (der.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları II* içinde (s. 57-74). Tarih Vakfı Yayınları.
- Çayır, K. (2014). "Biz" Kimiz? *Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar*. Tarih Vakfı Yayınları.
- Çayır, K. (2016). Türkiye'de Ulusal Kimliği Yeniden Tanımlama Yolunda Özcülük, Çokkültürlülük ve Kültürlerarası Eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 14 (55): 77-101.
- Çelik, Ç. ve İçduygu, A. (2019). Schools and Refugee Children: The Case of Syrians in Turkey. *International Migration*, 57 (2), s.253-267.
- Dragolov, G., Ignác, Z.S., Lorenz, J., Delhey, J., Boehnke, K. ve Unzicker, K. (2016). *Social Cohesion in the Western World: What Holds Societies Together: Insights from the Social Cohesion Radar*. Springer.
- Dryden-Peterson, S., Adelman, E., Alvarado, S., Anderson, K., Bellino, M., Brooks, R. ve Suzuki, E. (2018). *Inclusion of Refugees in National Education Systems*. UNESDOC Digital Library.
- Graham, L. J. ve Slee, R. (2008). An Illusory Interiority: Interrogating the Discourse/s of Inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), s.277-293.

- Karabiyik, E. Ü. (2019). *3.Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı*. Evren yayıncılık.
- Köstüklü, N. (der.) (2012). *Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı*, MEB Yayınları.
- Lambek, Michael. ed. (2010). *Ordinary Ethics: Anthropology, Language and Action*, Fordham Uni. Press.
- Mac Ruairc, G. (2013). Including Who? Deconstructing the Discourse. *Leadership for Inclusive Education* (s. 9-18). Brill Sense.
- Mattingly, C. ve J. Throop. (2018). “The Anthropology of Ethics and Morality.” *Annual Review of Anthropology* 47: s.475-492.
- MEB (t.y.). *Kapsayıcı Eğitime Giriş, Modül 1*, MEB.
- Merry, Sally E. (2003). “Human Rights Law and the Demonization of Culture (and Anthropology Along the Way).” *Political and Legal Anthropology Review* 26(1): 55-76.
- Norwich, B. (2014). Recognizing Value Tensions that Underlie Problems in Inclusive Education. *Cambridge Journal of Education*, vol. 44, no. 4, s.495-510.
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G.Ş., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı*. (Ed.: Semih Aytekin). MEB Yayınları.
- Peters, M.A. ve Besley, T.A. (2014). Social exclusion/inclusion: Foucault’s analytics of exclusion, the political ecology of social inclusion and the legitimation of inclusive education. *Open Review of Educational Research*, 1(1), s.99-115.
- Sennett, R. (2000). Work and Social Inclusion. P. Askonas and A. Steward (eds), *Social Inclusion: Possibilities and Tensions*. s.278-290. St. Martin’s Press.
- Slee, R. (2009). The inclusion Paradox. *The Routledge international handbook of critical education*, s.177-189.
- Taneri, P. O. (der.) (2019). *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim*. Pegem Akademi.
- Terzi, L., (2007). Capability and educational equality: The just distribution of resources to students with disabilities and special educational needs. *Journal of philosophy of education*, 41(4), s.757-773.
- Toker, Ş. (2021). Subtle Islamization of teacher education: A critical discourse analysis of Turkey’s “inclusive” education initiative for refugee integration. *Linguistics and Education*, 63, s.100923.
- Uğuz, S. (2019). II. Abdülhamid’in kapsayıcı eğitim politikasına bir örnek: Lazkiye Nusayrileri ve Hamidiye mektepleri. *Current Research in Social Sciences*, 5(1), s.9-27.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, Spain, UN.
- UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action*. UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.
- UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO.
- UNESCO (2019). The UNESCO Salamanca Statement 25 years on Developing Inclusive and Equitable Education Systems: Discussion Paper. UNESCO
- UNESCO (2020). *Concept note for the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion*. UNESCO.
- Yardımcı, S. (2015). Sakatlığın Tarihsel İnşası. K. Çayır, M. Soran, M. Ergün (der.) *Engellilik ve Ayrımcılık: Eğitimciler için Temel Metinler ve Örnek Dersler* içinde, s. 7-17, Karekök Yayınları.

- Yurtseven, E., F. Aykır, M. Ergün, M. Aksar (2020). *Kapsayıcı Eğitim İçin Eylem Araştırmacı Öğretmen Programı Raporu*, İstanbul: ERG. Raporun tam metni için bkz. <https://www.ogretmenagi.org/sites/www.ogretmenagi.org/files/inline-images/Eylem%20Ara%C5%9Ft%C4%B1mac%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretmen%20Raporu.pdf>
- Zigon, J. ve C. J. Throop. (2014). "Moral Experience: Introduction." *Ethos* 42 (1): 1–15.