



Salamanca Bildirisi'nden günümüze Türkiye ve Macaristan'da bütünleştirme: politikalar ve istatistikler

Nevin Güner ¹, Gergő Vida ², Asuman Sağlam Ak ³, Ali Kurt ⁴, Abdulkadir Kocaoglu ⁵

Öz

2024 yılının Haziran ayında, Salamanca Bildirisi ve Özel Eğitimde Eylem Çerçevesi (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994) 30. yıldönümünü kutlamıştır. Salamanca Bildirisi, bütünleştirmenin yaygınlaşmasında temel bir dayanak olmuş ve birçok ülkenin eğitim sistemini etkilemiştir. Bildiriyi imzalayan ülkeler, farklılıkları kapsayıcı eğitim ortamları oluşturmak için politika ve uygulamalarında çeşitli düzenlemeler yapmış olsalar da bu düzenlemeler her ülkede aynı hız ve yoğunlukta gerçekleşmemiştir. Bu çalışmada, 1994'ten günümüze, Salamanca Bildirisini imzalayan ülkelere ikisi olan Türkiye ve Macaristan'ın eğitim sistemlerinde neler yaşandığı ele alınmıştır. Kültürel, tarihsel ve siyasal açıdan farklı arka planlara sahip bu iki ülkenin eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasının, bütünleştirme uygulamalarının mevcut durumuna ilişkin değerlendirmelere katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Bütünleştirme
Kaynaştırma
Salamanca Bildirisi
Eğitim sistemi
Karşılaştırmalı eğitim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.01.2025
Kabul Tarihi: 23.12.2025
Elektronik Yayın Tarihi: 21.07.2026

DOI: 10.15390/ES.2026.2551

Giriş

Salamanca Bildirisi, bütünleştirmeye ilgili araştırmalar, uygulamalar ve politikalarda temel başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Magnússon, 2019) ve özel eğitim alanındaki en önemli uluslararası belge olarak görülmektedir (Ainscow vd., 2019). Hak temelli ve ayrımcılık karşıtı bir duruşa sahip olan bildiri, bazı öğrencilerin genel eğitim okullarına ait olmadığı fikrine meydan okumuş ve bütünleştirme fikrinin politika ve uygulamalarda yaygınlaşmasına katkı sağlamıştır (Flecha ve Soler, 2013; Florian, 2019). Bildirinin hükümetlere yönelik, 'bütünleştirme eğitimi ilkesini benimsemeleri, aksini yapmak için zorlayıcı bir neden olmadıkça tüm çocukları genel eğitim okullarına kaydetmeleri' çağrısı (UNESCO, 1994), dünya genelinde büyük bir etki yaratmıştır. Bildiri, ulusal eğitim politikaları için bir rehber olarak kabul edilmiş (Majoko, 2013; Migliarini vd., 2019) ve birçok ülkeye bütünleştirmeye ilgili politikalar geliştirme konusunda yol göstermiştir (Meijer ve Watkins, 2019). Eğitim politikalarındaki değişimlerin yanı sıra, Bildiri "kaynaştırma" (integration) kavramından "bütünleştirme" (inclusion) kavramına yönelik dilsel bir dönüşüm de sağlamıştır (Vislie, 2003). Bütünleştirme terimi, küresel anlamda ilk kez bu Bildiri ile kullanılmış (Francisco vd., 2020) ve kısa bir süre sonra neredeyse tüm uluslararası belgeler ve raporlarda yer almaya başlamıştır (D'Alessio ve Watkins, 2009). Bildiriden önce, 1970'ler ve

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, Türkiye, antreh@gmail.com

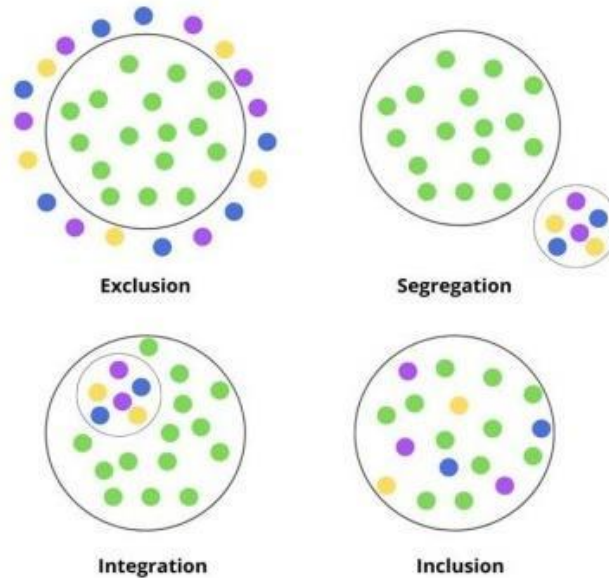
² Sopron Üniversitesi, Benedek Elek Pedagoji Fakültesi, Eğitim Bilimleri ve Psikoloji Enstitüsü, Sopron, Macaristan, vida.gergo@uni-sopron.hu

³ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, Türkiye, asuman.saglam.06@gmail.com

⁴ Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Kastamonu, Türkiye, alikurt0009@gmail.com

⁵ Trabzon Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Trabzon, Türkiye, abdulkadirkocaoglu@trabzon.edu.tr

1980’lerde “kaynaştırma” terimi genel olarak kullanılmış ve birçok politika ve uygulamanın temel dayanağı olmuştur (Vislie, 2003). Kaynaştırma, özel ve genel eğitimi ayrı sistemler olarak kabul eder ve daha küçük sistemin (özel eğitim) üyelerinin çoğunluk sistemine (genel eğitim) katılımını ifade eder (Idol, 1997). Dolayısıyla kaynaştırma, bir öğrencinin genel eğitim okuluna geri dönmesini amaçlayan bir eğitim hedefini içerir. Çünkü bir noktada öğrenci genel eğitim okulundan dışlanmıştır (Watkins, 2007). Bir insan hakları meselesi olan bütünleştirme terimi (Killoran vd., 2014) ise farklı bir politik yönelimi ifade eder ve hiçbir çocuğun genel eğitim okulundan dışlanmamasını amaçlar. Şekil 1’de gösterildiği gibi, kaynaştırma fiziksel yerleştirmeyi içermesi fakat anlamlı katılım veya eşit aidiyet hedeflememesi bakımından bütünleştirmeden farklıdır; buna karşın bütünleştirme ise tüm öğrenenlerin aynı eğitim topluluğu içinde tam katılımını vurgular. Bütünleştirmenin temel amacı, fiziksel, bilişsel ve sosyal geçmişlerine bakmaksızın tüm çocuklar için destekleyici öğrenme ortamları yaratmaktır (Qvortrup ve Qvortrup, 2018). Bütünleştirme, hak temelli bir eğitim yaklaşımıdır ve ‘savunmasız durumda olanları, özel gereksinimli bireyleri, yerli halkları, uzak kırsal bölgelerde yaşayanları, etnik azınlıkları, yoksulları, kadınları ve kız çocuklarını, göçmenleri, mültecileri ve çatışma ya da doğal afet nedeniyle yerinden edilmiş kişileri’ eğitim sistemlerinden dışlamamayı veya marjinalleştirmemeyi amaçlar (UNESCO, 2018). Dolayısıyla bütünleştirme, toplumsal engellerin azaltılmasına, ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına ve tüm öğrenciler için nitelikli eğitimin ulaşılabilir ve erişilebilir kılınmasına katkı sunar (Kauliņa vd., 2016).



Şekil 1. OECD 260 Numaralı Eğitim Çalışma Raporu’nda yer alan dört eğitim modeli (Cerna et al., 2021)

Florian (2019), bütünleştirmenin yorumlanması ve uygulanması konusunda ülkeler arasında pek çok farklılıklar olduğunu belirtmektedir. Bütünleştirmenin nasıl uygulanacağına dair karar verme yetkisinin her ülkeye ve bu ülkelerdeki karar vericilere bırakılmış olması, farklı anlamların ve buna bağlı olarak farklı uygulamaların ortaya çıkmasına yol açmıştır (Hunt, 2011). Bu nedenle bütünleştirmeye ilgili politikalar ülkelere göre farklılık gösterebilmektedir (Magnússon, 2019). Ayrıca Salamanca Bildirisi, ayrımcılığın ortadan kaldırılması ve ideal toplumun yaratılması için bir araç olarak düşünüldüğünde, her ülkenin ideal toplum anlayışına göre bu politikaların değişebileceği söylenebilir (Magnússon, 2019). Bununla birlikte, Salamanca Bildirisi’ne taraf olan ülkelerde bütünleştirme yönünde bir ilerleme olacağı dikkate alındığında (Prince ve Hadwin, 2013), bütünleştirmeye ilgili ideallerin bu ülkelerin ulusal politikalarına dahil edilip edilmediğinin, nasıl dahil edildiğinin ve bunların nasıl karşılaştırmalı olarak incelendiğinin ortaya konması önemli olacaktır (Magnússon, 2019). Bu karşılaştırmalı çalışmanın Türkiye ve Macaristan üzerine odaklanmasının üç temel nedeni bulunmaktadır. Birincisi, her iki ülke de Salamanca Bildirisi’ni imzalayarak bütünleştirmeye bağlılık

göstermiş olsa da (UNESCO, 1994), farklı tarihsel, siyasal ve kültürel yapıları sahiptir (Deregözü, 2020). Bu farklılıklar, aynı uluslararası bildirinin iki farklı bağlamda nasıl yorumlandığını ve uygulandığını anlamak açısından önemli bir karşılaştırma olanağı sunmaktadır. İkincisi, Macaristan 2004 yılı itibarıyla Avrupa Birliği (AB)'ne tam üye olmuşken (Avar, 2024; Csehi, 2020), Türkiye hâlâ aday ülke konumundadır (Çetinkaya, 2019). Dolayısıyla bütünleştirme politikalarını geliştirirken her iki ülkenin AB'nin ilke ve hedeflerine yönelik farklı düzeylerde yükümlülükleri bulunduğu söylenebilir. Bu durum, uygulama ve politikaların şekillenmesinde AB etkisinin farklılaştığını göstermekte ve iki ülkenin izlediği yolların bu bağlamda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Üçüncüsü, bütünleştirme kapsamında odaklanılan azınlık/göçmen toplumsal gruplar da iki ülkede farklılık göstermektedir. Türkiye'de bütünleştirmeye ilişkin odak noktası son yıllarda Suriyeli göçmen çocukların eğitimi olurken (Bayraklı, 2024; Güner vd., 2024; Kocaoğlu ve Güner, 2024), Macaristan'da Roman/Çingene çocukların eğitime katılımı temel tartışma alanını oluşturmaktadır (Fehérvári ve Varga, 2023). Bu durum, farklı dezavantajlara sahip gruplara yönelik uygulamaların nasıl geliştirildiğini ve hangi sorunlarla karşılaşıldığını anlamak açısından karşılaştırmalı bir bakış açısı sağlamaktadır. Bunlardan yola çıkarak bu çalışma, Salamanca Bildirisi'ne taraf ülkelerden ikisi olan Türkiye ve Macaristan'da Salamanca Bildirisi'nin bütünleştirme politikaları ve istatistikleri üzerindeki yansımalarını incelemeyi ve bu iki ülkedeki ulusal gelişmeleri karşılaştırmayı amaçlamaktadır.

Salamanca Bildirisi'nin Türkiye'deki Yansımaları

Salamanca Konferansı sonrasında, 1997 yılında, "573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" yayımlanmıştır. Türkiye'de özel gereksinimli bireylere yönelik ilk kapsamlı yasa olan ve 1983 yılında yayımlanan "2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun" ile karşılaştırıldığında, bu kararname; özel eğitim desteği, kaynaştırma ve bireyselleştirilmiş eğitim planı kavramlarının tanımlandığı ilk mevzuat olma özelliğini taşımaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2008). Buna göre kararnamenin 12. maddesinde kaynaştırma şu şekilde tanımlanmıştır: "*Özel Eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür.*" (Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1997, s. 859). Ayrıca bu mevzuatta aileyle ilgili temel noktalara da yer verilmiştir; erken çocukluk döneminde özel eğitim hizmetlerinin aileler aracılığıyla yürütülmesi, ailenin özel eğitimin her aşamasına katılımının sağlanması ve görüşlerinin alınması gibi konular bunlar arasındadır. Ancak bu kavramlar mevzuata dahil edilmiş olsa da bunların nerede, kim tarafından ve nasıl uygulanacağına ilişkin ayrıntılar açık biçimde tanımlanmamıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2008). Dolayısıyla, söz konusu belirsizliğin etkilerinin kaynaştırma uygulamalarına da yansıdığı söylenebilir. Salamanca sonrası dönem incelendiğinde, özel gereksinimli çocuklar, tipik gelişim gösteren akranları, aileler ve öğretmenler gibi kaynaştırma sürecindeki çeşitli paydaşların, kaynaştırmanın kapsamı ve uygulamasına ilişkin önemli ölçüde desteğe ihtiyaç duyduğu görülmektedir (Batu, 2000; Kargın ve Baydık, 2002; Sucuoğlu, 2004). Kaynaştırma ve uygulamaya ilişkin bu ayrıntılar, bu kararnameye dayanılarak 2000 yılında yayımlanan "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ile ortaya koyulmuştur (Yazıcıoğlu, 2018).

İzleyen yıllarda, "kaynaştırma" kavramından "bütünleştirme" kavramına doğru bir değişim görülmeye başlanmıştır. Örneğin, 2005 yılında yürürlüğe giren 5378 Sayılı "Engelliler Hakkında Kanun"un 15. maddesinde şu ifadeye yer verilmiştir: "*Engelliler, hiçbir gerekçeyle eğitim-öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. Engelli çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, engelli olmayan bireylerle birlikte bütünleştirme ortamlarında eşit eğitim olanaklarından yararlanmaları sağlanır.*" (Engelliler Hakkında Kanun, 2005). Bunu takiben, bir yıl sonra 2006'da yürürlüğe giren "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"nde ise "toplumda bütünleşmenin sağlanması" ifadesi kullanılmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006, s. 2).

2008 yılında “Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi” yayımlanmış ve kaynaştırma teriminin kullanılmaya devam ettiği görülmüştür. Ancak 2017 yılında bu genelgenin yerine yürürlüğe giren “Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi” ile birlikte, “kaynaştırma” terimi yerini “kaynaştırma/bütünleştirme” terimine bırakmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Benzer şekilde, en son versiyonu 2018 yılında yayımlanan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nde de önceki yönetmeliklerle karşılaştırıldığında, “kaynaştırma” yerine “kaynaştırma/bütünleştirme” denildiği görülmektedir. “Kaynaştırma/bütünleştirme” terimi özellikle bu eğitim düzenlemelerindeki değişikliklerin ardından giderek daha fazla kullanılmıştır (Ahmetoğlu vd., 2019; Çakıcı, 2020; Çulhaoğlu & Söğüt, 2021; Kocaoğlu vd., 2023; Yıldırım & Kılıç, 2024). Güncel uygulamalar incelendiğinde, öğretmen yetiştirme programlarında bütünleştirmeye ilgili derslerin sayısının arttığı ve bütünleştirmenin kalitesini artıracak uzmanlar yetiştirmeyi amaçlayan disiplinler arası yüksek lisans ve doktora programlarının oluşturulduğu görülmektedir.

Son olarak, bütünleştirmeye bağlantılı olarak mevzuatta görülen diğer bir gelişme, 2011 yılından itibaren çoğunluğu Suriye’den olmak üzere çeşitli ülkelerden Türkiye’ye büyük bir göç dalgasının başlamasıyla yürürlüğe giren göçmenlere yönelik düzenlemelerdir (Kocaoğlu ve Güner, 2024). Bunlar, “Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu” (Kanun No. 6458) (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013) ve “Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nun 91. maddesine dayanılarak 2014’te çıkarılan Geçici Koruma Yönetmeliği”dir (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014). Göçmenlere yönelik bu düzenlemelerin tam metinleri incelendiğinde, dikkat çekici bir şekilde, bu kişilere devlet tarafından eğitim verileceği ve gerekirse bazı kısıtlamalar getirilse bile eğitim ve temel/acil sağlık hizmetlerinden yoksun bırakılamayacakları vurgulanmaktadır. “Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu”nun 90. maddesinde, bu durum şu şekilde ifade edilmiştir: *“Yazılı yükümlülüklerle uymayanlar ile başvuruları ve uluslararası koruma statüleriyle ilgili olumsuz karar verilenlere; eğitim ve temel sağlık hakları hariç, diğer haklardan yararlanmaları bakımından sınırlama getirilebilir”* (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013). Benzer şekilde, “Geçici Koruma Yönetmeliği”nin 35. maddesinde, *“Kendilerine uyarı yapıldığı halde, yükümlülüklerine uymayanlar hakkında; eğitim ve acil sağlık hizmetleri hariç, diğer haklardan faydalanmalarında tamamen veya kısmen kısıtlamaya gidilebilir.”* ifadesi yer almaktadır (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014). Göçmenlerle ilgili yasalardaki bu maddeler bize göstermektedir ki, durum ne olursa olsun herhangi bir göçmen eğitim hizmetlerine erişebilecektir ve bunun bütünleştirme kapsamında değerlendirilebileceği söylenebilir.

Bütünleştirme, karmaşık bir pedagojik ve psikolojik süreçtir ve eğitim profesyonellerinin ve bir bütün olarak toplumun özel bir tutum ve hazırlığını gerektirir (Kauliņa vd., 2016). Görüldüğü üzere, Türkiye’de ‘kaynaştırma’ terimi ‘kaynaştırma/bütünleştirme’ olarak revize edilmiştir; ancak eğitim ortamlarındaki uygulamaların bütünleştirmenin gerekliliklerini karşıladığını söylemek olanaklı değildir. Salamanca sonrasında yasal düzenlemeler yeterli olsa da uygulamalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, uluslararası bütünleştirme tanımından uzak olduğu ve yalnızca belirli bir grup veya kategori ile sınırlı kaldığı söylenebilir (Güner Yıldız vd., 2022; Keser ve Düzkantar, 2019). Örneğin, 2013 yılında yayımlanan Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda belirtildiği üzere, *“Türkiye’deki sistemde, öğrencilerin eğitsel tanılama sonuçları ‘ağır, orta ve hafif düzeyde engelli’ şeklinde sınıflandırılmaktadır. Engel seviyesi hafif olarak tanılanmış olan öğrencilerin okula devam edebilmeleri, okuldaki eğitsel uygulamalarda yalnızca çok küçük değişiklikler gerektirdiğinden bu öğrenciler genel eğitim okullarına alınabilmektedir.”* (MEB, 2013, s. 27). Anlaşıldığı üzere, orta ve ağır düzeyde özel gereksinimli öğrenciler, tipik gelişim gösteren öğrencilerin bulunduğu sınıflara kabul edilmemektedir. Bu nedenle, bu makalede Türkiye’de yapılan uygulamalar bütünleştirme değil, kaynaştırma olarak ele alınmaktadır. Üstelik bütünleştirmeye daha çok yol varken, kaynaştırma olarak tanımlanabilecek uygulamaların bile birçok sorunla gerçekleştirildiği görülmektedir.

Türkiye’de genel eğitim ortamlarında kaynaştırma ile ilgili yaşanan sorunlar çeşitli çalışmalarda rapor edilmiştir. Bu sorunlar arasında eğitim ortamlarının yetersizliği, öğretmenlerin

kaynaştırma konusundaki bilgi eksikliği, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik olumsuz tutumları ve destek hizmetlerinin yetersizliği sayılabilir. Örneğin, öğretmenlerin kaynaştırma konusundaki bilgi eksikliğini bildiren birçok çalışma mevcuttur (Akdemir vd., 2022; Akkaya ve Aktan, 2021; Bakkaloğlu vd., 2018; Batu vd., 2018; Buldu vd., 2021; Çalışoğlu ve Tanışır, 2018; Değirmenci-Kurt ve Tomul, 2020; Gezer ve Aksoy, 2019; Gök ve Dokumacı, 2021; Güçlü, 2018; Güner Yıldız vd., 2022; Gürgür ve Hasanoğlu Yazçayır, 2019; Kilinc, 2019; Koç ve Gürgür, 2021). Ayrıca, öğretmenlerin diğer öğretmenler, okul yöneticileri, uzmanlar ve ailelerle iş birliği yapma konusunda daha fazla bilgi ve desteğe gereksinim duydukları belirtilmektedir (Akdemir vd., 2022; Aktan, 2021; Bakkaloğlu vd., 2018; Batu vd., 2018; Değirmenci-Kurt ve Tomul, 2020; Gök ve Dokumacı, 2021; Gürgür ve Hasanoğlu Yazçayır, 2019). Kalabalık sınıflar da başka bir sorun olarak gösterilmektedir. Bazı çalışmalarda, kaynaştırma uygulamalarının sağlıklı yürütülebilmesi için sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması gerektiği vurgulanmaktadır (Batu vd., 2018; Gök ve Dokumacı, 2021; Gürgür ve Hasanoğlu Yazçayır, 2019; Koç ve Gürgür, 2021). Ayrıca, özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesi ve eğitimi için daha fazla materyal ve değerlendirme aracına gereksinim duyulduğu da çalışmaların bulguları arasında yer almaktadır (Akdemir vd., 2022; Batu vd., 2018; Kilinc, 2019). Çeşitli araştırmalardan elde edilen bu bulgular, kaynaştırma ile ilgili mevzuat maddelerinin uygulanabilmesi için daha kararlı adımlar atılması gerektiğini göstermektedir.

Salamanca Bildirisi Sonrasında Türkiye’de Özel Eğitim İstatistiklerindeki Değişimler

Kaynaştırma ile ilgili istatistiksel veriler, Salamanca’dan bu yana Türkiye’de kaynaştırma oranlarındaki değişim ve gelişimi ortaya koyabilecek güvenilir bir veri kaynağı olarak düşünülebilir. Resmî istatistiklere göre Salamanca sonrasına ait ilk veriler 2006 yılına aittir. Tablo 1’de, 2006 yılından itibaren genel eğitim okullarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin sayıları ve oranları verilmiştir. En erken veriler 2006 yılına ait olmasına rağmen, genel eğitim okullarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrenci sayılarına ilişkin verilere 2010 yılından sonra ulaşılabilmesi dikkat çekicidir. Yıllara göre oranlar incelendiğinde, 2010-2011 akademik yılından 2021-2022 akademik yılına kadar geçen sürede, tüm özel gereksinimli öğrenciler arasında genel eğitim okullarında eğitim alan öğrencilerin oranı %65,38’den %75,59’a yükselmiştir. Başka bir deyişle, kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrencilerin oranı giderek artmıştır.

Bu istatistikler, Türkiye’de genel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrenci sayısının her yıl arttığını göstermektedir. Günümüzde özel gereksinimli öğrencilerin dörtte biri genel eğitim ortamlarına dahil edilmiş olsa da Türkiye’nin kaynaştırma konusunda daha çok yol alması gereklidir. Eğitim sistemini daha kapsayıcı hâle getirmek amacıyla 2022-2026 yılları arasındaki beş yıllık dönemde yapılması gerekenleri ana hatlarıyla ortaya koyan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı (MEB, 2022) bu durumun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Eylem planında; sunulacak destek hizmetler, hazırlanacak materyaller, eğitim ortamlarında yapılacak fiziksel düzenlemeler ile eğitim verilecek öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve veli sayısı gibi alanlarda beş yıllık süre içinde yapılacak çalışmalara ilişkin hedefler yer almaktadır. Bu hedefler; Eğitime Erişim, Eğitimde Kalitenin Artırılması, Farkındalık ve Tutumların Geliştirilmesi ve Yasal Düzenlemeler başlıklarını taşıyan dört politika alanı çerçevesinde kapsamlı biçimde ele alınmaktadır. Bu dört politika alanı ve ilgili hedefler incelendiğinde, yasal metinlerde tanımlanan bütünleştirme yolculuğunun, Türkiye’deki eğitim uygulamaları aracılığıyla sürdürülmek istendiği açıkça görülmektedir.

Tablo 1. Türkiye'de Kaynaştırma Ortamlarında Eğitim Alan Öğrencilerin Dağılımı

Yıl	Toplam özel gereksinimli öğrenci sayısı	Kaynaştırma ortamlarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrenci sayısı	Yüzde (%)
2006-2007	32.027	Mevcut Değil	-
2007-2008	24.613	Mevcut Değil	-
2008-2009	25.386	Mevcut Değil	-
2009-2010	28.195	Mevcut Değil	-
2010-2011	141.248	92.355	65,38
2011-2012	199.513	148.753	74,55
2012-2013	220.649	161.295	73,10
2013-2014	242.716	173.117	71,32
2014-2015	259.282	183.221	70,66
2015-2016	288.489	202.541	70,20
2016-2017	333.598	242.486	72,68
2017-2018	353.610	257.770	72,89
2018-2019	398.815	295.697	74,14
2019-2020	425.774	318.300	74,75
2020-2021	425.816	319.881	75,12
2021-2022	472.686	357.319	75,59

MEB (2025)

Salamanca Bildirisi'nin Macaristan'daki Yansımaları

Macaristan'da özel gereksinimli çocukların eğitiminin daha iyi kavranabilmesi için geçmiş yılların incelenmesi uygun olacaktır. Çocuklar için zorunlu eğitimi yasal bir yükümlülük hâline getiren 1886 tarihli Halk Okulu Eğitim Yasası, özel gereksinimli çocukları açıkça zorunlu eğitimin dışında bırakmıştır. Macaristan'da ayrıştırılmış eğitim 1902 yılında başlamış ve 1993 yılına kadar kaynaştırma mümkün olmamıştır (Németh ve Pukánszky, 2004). 20. yüzyılın ortalarına gelindiğinde, özellikle 1945-1956 yılları arasındaki Rákosi döneminde, Macaristan'ın eğitim politikası benzersiz ve kendine has özellikler sergilemiş ve bu benzersizlik, Rákosi döneminde Stalinist politikalara göre kabul edilemez görülen tüm girişimlerin bastırılması gerçeğinde kendini göstermiştir (Donáth, 2008). Yine de, yaşanan baskılara rağmen olası eğitim yönelimleri konusunda uzmanlara danışılmış ve eğitim sistemi sosyalist ülkelerin eğitim paradigmasına uyum sağlamıştır (Donáth, 2008). Yüksek düzeydeki baskıdan duyulan memnuniyetsizlik, 1956'da Macaristan'da gerçekleşen devrime zemin hazırlamış ve bu durum Kádár dönemine (1956-1989) geçişe yol açmıştır (Barkó, 2021). Ancak gerçekte, yönetim biçiminde kayda değer bir değişim yaşanmamıştır.

Macaristan eğitim sistemi tarihinde önemli ve köklü bir değişim, 1980'li yılların başında sistemi yenileme girişi ile yaşanmıştır. Bu, eğitim politikasının önemli bir parçası olduğu Kádár rejiminin son büyük modernleşme çabasıdır. Bu kez reformlara gerçek uzmanlar dâhil edilmiş (Kozma, 2016) ve siyasi sistem, uzmanların önerilerinin tamamını olmasa da bir kısmını kabul etmiştir. Örneğin yeni sistemde daha fazla kaynaştırma yasaklanmamış, ancak buna izin de verilmemiştir. Tüm kararlar eğitimde dâhil olmak üzere hak ve özgürlükler üzerinde önemli kısıtlamalara tabi olduğu için veliler, eğitimde paydaş olarak görülmemiştir (Sáska, 2016). Reformların arka planında, yaklaşan bir rejim değişikliğinin işaretleri hissedilmiş ve bu siyasi atmosfer 1989 yılına kadar devam etmiştir. Geçmişin reddini ve yeni daha özgür bir sisteme geçişi güçlü biçimde vurgulayan 1985 tarihli Eğitim Yasası da bu reformların bir parçası olmuştur. Eğitim yasası sayesinde kaynaştırmaya da değer verilmiş (Kozma, 2016) ancak o dönemde engelli çocuk olarak tanımlanan ve hala yalnızca ayrıştırılmış eğitim ortamlarında eğitim almalarına izin verilen çocuklar üzerinde ne yazık ki doğrudan bir etkisi olmamıştır.

1985 tarihli Eğitim Yasası'nın bir diğer özgün özelliği, devletin fiziksel, duyuşal, zihinsel ve konuşma yetersizliği olanların eğitimi ve öğretimine ilişkin özel hükümlere yer vermesidir. 1985 Eğitim Yasası, o dönemde uygun olduğu düşünülen 'engellilik' terimini kullanmıştır. Buna rağmen, yaklaşık

80.000 karakterlik metin içinde engellilik sözcüğüne yalnızca 15 kez yer verilmiştir. O dönemde zaten bilinen bir kavram olmasına rağmen, 'kaynaştırma' sözcüğü ise yasa metninde hiç geçmemiştir.

Macaristan eğitim sistemindeki en büyük değişim, Salamanca Bildirisi'nden bir yıl önce, 1993 tarihli LXXIX sayılı Halk Eğitimi Yasası'nın yürürlüğe girmesiyle gerçekleşmiş ve böylece 1985'ten beri yürürlükte olan eğitim yasası yerini köklü biçimde yenilenmiş bir hukuki çerçeveye bırakmıştır. 1993 yılında çıkarılan bu yasa, Macaristan'ın demokratik yapılanmasının bir parçası olmuştur. Aslında bu yasa, Salamanca Bildirisi'nden bir yıl önce Macaristan tarafından oluşturulmuş ancak 1989/90 demokratik geçişi sayesinde, eğitime daha fazla özerklik tanıyan merkeziyetçi olmayan bir yasadır. Macaristan, kaynaştırma ile ilgili uluslararası söylemi takip etmiş olsa da önceki yasada olduğu gibi bu yasada da 'kaynaştırma' sözcüğüne yer verilmemiştir. 1985 ve 1993 yasaları arasındaki en önemli farklar, 1993 Yasası'na göre, ailelere çocuklarını dini ve felsefi inançlarına uygun biçimde eğitime hakkı verilmesi ve eğitim sorumluluğunun yerel yönetimler ile veliler arasında paylaştırılmasıdır. 1985 Yasası modern özellikler taşımakla birlikte, sosyalist rejim anlayışı gereği karar verme yetkisi devlete ait olduğundan ebeveyn haklarına yer verilmemiştir. 1993'te ise bu durum değişmiş, velilere çocuklarının gideceği okulu seçme hakkı tanınmış ve ayrıştırılmış eğitimdeki çocukların sorumluluklarına yasa metninde açıkça yer verilmiştir (Fejes ve Szűcs, 2018).

Salamanca Bildirisi sonrasında Macaristan eğitim sistemindeki değişimler yavaş ilerlemiştir (Réthy, 2002). Aslında, Salamanca Bildirisi'nin Macaristan eğitiminde değişime yol açtığını doğrulayan az sayıda örnek bulunmaktadır. Örneğin, yerel yönetim tarafından, özellikle Salamanca Bildirisi'ne atıf yapılarak, engellilerin ayrıştırılmış ortamda özel eğitim alması için kurulan bir kurumun kapatıldığı bir vaka bilinmektedir (Kerülő, 2008). Fırsat eşitsizliğiyle ilgili bir başka vakada mahkeme, belediyeye Roman/Çingene öğrencilerin ayrıştırılmasına son verme talimatı vermiş ve gerekçesinde Salamanca Bildirisi'ni bağlayıcı ve kabul edilmiş bir düzenleme olarak göstermiştir (Kerülő, 2008). Roman/Çingene gruplarına ilişkin sorunlar, demokratikleşme öncesi dönemde gizli kalmıştır (Forray ve Kozma, 2022). Ancak özel gereksinimli çocuklarla birlikte Roman/Çingene çocuklar da gündeme getirilmiş ve eğitimi düzenleyen yasalarda yer almıştır. Dezavantajlı ve Roman çocukların kaynaştırılması amacıyla Dezavantajlı ve Roman Çocukların Entegrasyonu Bakanlık Komiserliği Ofisi, 2003 yılında Macaristan Eğitim Bakanlığı tarafından kurulmuş ancak 2010 tarihli XLII sayılı Yasa ile kapatılmıştır. Bununla birlikte, Macaristan'daki dezavantajlı Roman/Çingene çocukların durumu hâlâ çözüme kavuşturulamamıştır (Fehérvári ve Varga, 2023).

Macaristan'daki eğitimin mevcut durumuna bakıldığında, her ne kadar ülkede kaynaştırma olarak adlandırılabilir eğitim uygulamaları nispeten yaygın olsa da bütünleştirmeden söz etmek olanaklı değildir. Macaristan özel eğitim sisteminde 'kaynaştırma' ve 'bütünleştirme' terimleri kullanılmakta olsa da (Papp, 2011; Papp ve Perlusz, 2012), yasa koyucular bu iki kavramı birbirinin yerine ve aynı anlamda kullanmaktadır. Yasalarda yalnızca 'kaynaştırma' terimine yer verilmekte ve bu da 'bütünleştirme' anlamına gelmektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin ve velilerin büyük bir kısmı bütünleştirme ile kaynaştırma arasındaki farkları anlamamakta (Varga, 2015) ve bütünleştirmeye karşı çıkmaktadır (Erdei, 2020; Vida, 2019). En önemli sorun, bütünleştirmenin hayata geçirilmesinin ardından gerekli yöntemsel yeniliklerin yapılmamış olmasıdır (Réthy, 2002; Vida, 2019). Bütünleştirme, özel eğitim gereksinimleriyle ilişkili olarak yorumlanabilecek farklı sınıf içi çalışma yöntemleri gerektirmektedir (Ainscow, 2014; Florian, 2008). Ancak kurumların yapısı, öğretim programı ve yönetimi bütünleştirmeyi destekleyici nitelikte değildir (Csepeli vd., 2020). Ayrıca, kaynaştırma olarak adlandırılabilir uygulamalar yaygın şekilde uygulanırken, bütünleştirme örneklerine rastlamak güçtür. Macaristan'da bütünleştirme ölçütlerini karşılayan yalnızca birkaç kurum bulunmaktadır. Örnek olarak 'Çocuklar Evi' Alternatif Vakıf Programı (Kókayné, 1999) ve Szigetvár'daki Istvánffy İlkokulu (Falus ve Szűcs, 2023; Pirisi ve Pesti, 1996) gösterilebilir ancak bu kurumlar artık söz konusu formatta faaliyet göstermemektedir.

Sonuç olarak, özel gereksinimli çocukların ve diğer dezavantajlı çocukların genel eğitim ortamlarında eğitim görmesi resmî olarak taahhüt edilmesine rağmen, Macaristan'da yasa, hala ayrıştırılmış kurumları sürdürmektedir. Macaristan hükümetinin çeşitli bildiri ve önerileri kâğıt

üzerinde kabul ettiği (Erdei, 2020), ancak bunların günlük uygulamaya çok sınırlı ölçüde yansıdığı görülmektedir. Örneğin, sözde ‘elit’ okullar, yalnızca üstün yetenekli oldukları durumlarda ve nadiren özel gereksinimli öğrencileri kabul ederken, bazı okullar özel gereksinimli ve dezavantajlı öğrenciler için adeta toplama noktaları hâline gelmiştir. Bu okullarda görev yapan öğretmenler, zorlukların üstesinden gelmenin neredeyse olanaksız olduğunu düşünmektedir (Falus ve Szűcs, 2023). Özel gereksinimli çocuklar kalabalık sınıflarda öğrenim görmektedir ve bu öğrencilerle çalışan öğretmenlerin çoğu özel eğitim konusunda yeterli donanuma sahip değildir. Hatta pek çok durumda, öğretmenler özel gereksinimli çocukların tanısı ve gereksinimleri hakkında bilgi sahibi bile değildir. Eğitimin tüm çocuklar için aynı biçimde sunulduğu; müfredata özel öğrencilerin gelişimi için gerekli olan içeriklerin alınmadığı ve öğrencilerde sağlanan ilerlemelerin büyük bölümünün daha çok sınıf dışındaki ayrı oturumlarda gerçekleştiği görülmektedir (Trembulay ve Szabóné Pongrácz, 2023). Ayrıca araştırma çalışmaları, çeşitli sorunları ortaya koymaktadır. Örneğin, Kende (2004) tarafından yürütülen çalışma, özel gereksinimli çocukların ayrı, ayrıştırılmış kurumlarda daha iyi eğitim alabileceği yönünde genel bir algının olduğunu göstermiştir. 2019 yılına gelindiğinde, kabullenmeye yönelik tutumlarda kayda değer bir değişim görülmemiş, görüşme yapılan öğretmenlerin yalnızca yarısı bunu desteklemiş ve bu destek kısmî kalmıştır (Vida, 2019). Birçok durumda veliler, eğitim kalitesini olumsuz etkileyeceğinden korktukları için kendi çocuklarının sınıfında özel gereksinimli bir çocuğun bulunmasına karşı çıkmaktadır (Radó, 2018). Csepeli’nin (2003) çalışması Macaristan’daki mevcut durumu özetlemiştir: Özel gereksinimli ve dezavantajlı çocukların genel eğitim sınıflarında eğitilmesi bir başarısızlık olarak nitelendirilmekte ve kurumların yöneticileri de bu tür eğitim uygulamalarını desteklememektedir.

Macaristan’daki eğitim istatistiklerini incelemek, tüm yıllara ait verilere erişmenin zorluğu ve geçmişte veri manipülasyonu yapılmış olma olasılığı nedeniyle oldukça karmaşıktır. Ancak var olan veriler incelendiğinde, en dikkat çekici noktanın öğrenci sayısındaki azalma olduğu görülmektedir. 1994 yılında Macaristan’da tam zamanlı ilköğretime kayıtlı öğrenci sayısı 1.053.000 iken, 2019 yılında bu sayı 724.000’e düşmüştür (Macaristan Merkez İstatistik Bürosu, KSH– Hungarian Central Statistical Office, 2023). Salamanca Bildirisi, insan hakları perspektifinden bütünleştirmeyi hedeflemiştir. Ancak Macaristan eğitim sistemi, son 30 yılda komşu ülkelere geçici veya kalıcı göçün eşlik etmesiyle daha da kötüleşen (Langerné, 2021) toplam çocuk sayısındaki ciddi azalma gibi en önemli zorluklarla karşı karşıya kalmıştır (Mrázik, 2017, 2021). Buna ek olarak, öğretmen sayısındaki azalma (Lukács, 2023), bütünleştirmeye yönelik genel bir geçişi daha da zorlaştırmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Salamanca Bildirisi ve etkileri bağlamında birbirinden oldukça farklı iki ülkenin eğitim sistemleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları, her iki ülkede de bütünleştirmeye ilişkin gelişmelerin oldukça yavaş ve çeşitli sorunlarla ilerlediğini ortaya koymuştur. Elbette sorunların kaynakları ile politika ve uygulamalarda yapılanlar, iki ülkenin kültürel, tarihsel ve siyasi yapısına göre farklılık göstermektedir. Örneğin, Türkiye’deki uygulamalar henüz ‘bütünleştirme’ olarak nitelendirilemese de bu yolda bir ilerleme olduğu açıktır. Ancak uygulamalara bakıldığında, eğitim ortamlarındaki fiziksel yetersizlikler, öğretmen eğitimi ve yeterliklerindeki sorunlar, destek hizmetlerin sınırlılığı, kalabalık sınıflar ve materyal eksikliği dikkat çekmektedir. Türkiye’nin, daha kapsayıcı bir eğitimi sağlamaya yönelik olarak beş yıl içinde çeşitli eylemleri hayata geçirmeyi hedefleyen Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı (MEB, 2022) hazırlamış olması, bu eksikliklerin farkında olunduğunu ve bunları gidermeye yönelik çaba gösterildiğini ortaya koymaktadır. Macaristan’a bakıldığında ise kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları açısından net bir bakış açısının bulunmadığı ve ülkenin siyasi geçmişinden kaynaklanan sorunların bütünleştirmeyi zorlaştırdığını görmek mümkündür. Araştırma sonuçları, Macaristan’da özel gereksinimli çocukların eğitimi konusunda, Türkiye ile benzer nitelikte sorunların bulunduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Her iki ülkede de bütünleştirmeye ilişkin yasal düzenlemeler belirli ölçüde gelişmiş olsa da bu düzenlemelerin uygulamaya geçirilmesinde önemli boşluklar bulunmaktadır. Bu bağlamda, politika ile uygulama arasındaki geçişi güçlendirmek için üniversiteler ile eğitim bakanlıkları arasında iş birlikleri kurulmalı ve bütünleştirme uygulamaları hayata geçirilmelidir.
- Hem Türkiye’de hem de Macaristan’da öğretmenlerin bilgi düzeylerinin düşük olduğu, sınıf içi becerilerinde yetersizlikler olduğu ve farklı öğrenci profillerine yönelik hazırlıklarının eksik olduğu gözlenmektedir. Bu durum, okullarda bütünleştirme uygulamalarının etkili biçimde gerçekleştirilmesini engellemektedir. Dolayısıyla, bütünleştirme konusunun hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitime sistematik olarak dâhil edilmesi gerekmektedir.

Özetle, Türkiye ve Macaristan’ın eğitim sistemlerinin ve bütünleştirme yaklaşımlarının karşılaştırılması, Salamanca Bildirisi’nin etkilerinin ve bu etkilerin uygulamaya yansımalarının farklı ülkelerde farklı hız ve yoğunlukta gerçekleşebileceğini bir kez daha ortaya koymaktadır (Hunt, 2011). Elbette ülkelerin siyasi, kültürel ve tarihsel özellikleri, Salamanca Bildirisi’nin etkilerinin boyutunu ve niteliğini güçlü biçimde etkilemektedir (Magnússon, 2019). Ancak bütünleştirmenin Salamanca’da ilan edilen ilkelerinin üzerinden 30 yıl geçmiş olması dikkate alındığında, bütünleştirme konusunda küresel ölçekte ortak bir dil ve ortak bir uygulama oluşturulması yönünde çalışmalar yürütülmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ahmetoğlu, E., Burak, Y., & Acar, İ. H. (2019). Otizmlili öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 501-514. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.465601>
- Ainscow, M. (2014). From special education to effective schools for all: Widening the agenda. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education: Two volume set* (pp. 171-185). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446282236>
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Akdemir, B., Çapar, E., & Bayrakdar, M. (2022). İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları ve yeterlilik algıları: Bir karma yöntem araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1036-1056. <https://doi.org/10.24315/tred.953616>
- Akkaya, S., & Güçlü, M. (2018). Okul öncesi eğitim dönemi kaynaştırma eğitimi sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(61), 628-634. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2954>
- Aktan, O. (2021). Teachers' opinions towards inclusive education interventions in Turkey. *Anatolian Journal of Education*, 6(1), 29-50. <https://doi.org/10.29333/aje.2021.613a>
- Avar, Y. (2024). Macaristan'ın AB üyelik sürecinin Avrupa Birliği Komisyonu ile ırkçılığa ve hoşgörüsüzlüğe karşı Avrupa Komisyonu raporlarından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (48), 66-95. <https://doi.org/10.61904/sbe.1388749>
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun Könez, N., & Yalçın, G. (2018). Türkiye'de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor?. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150. <https://doi.org/10.17679/inuefd.302031>
- Barkó, G. Á. (2021). „Puha” és „kemény” diktatúra - a Kádár-korszak szakaszai és a győri bencés gimnázium diáksága az 1970-es években. *Polgári Szemle*, 17(1-3), 295-312. <https://doi.org/10.24307/psz.2021.0721>
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000050
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkököl ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi (2006-2016). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614. <https://doi.org/10.21565/ozegitimdergisi.336925>
- Bayraklı, H. (2024). A systematic review on Syrian refugee children with disabilities in Türkiye. *European Journal of Special Needs Education*, 39(4), 597-611. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2263716>
- Buldu, E., Özer, A., & Çalışkan, G. (2021). Türkiye'de okul öncesinde kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 649-673. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202152343>
- Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., & Guthrie, C. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework* (Working Paper 260). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>
- Csehi, R. (2020). Hungary and the European Union. In W. R. Thompson (Ed.), *Oxford research encyclopedia of politics*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.1110>
- Csepeli, G. (2003). *A szervezkedő ember: A szervezeti élet szociálpszichológiája*. Kossuth Kiadó.
- Csepeli, G., Örkény, A., & Zsigó, F. T. (2020). Közép-Európai fővárosok mentális térképei: Attitüdök, értékek, identitások. In A. Gergely, Á. Kapitány, G. Kapitány, É. Kovács, & V. Paksi (Eds.), *Kultúra, közösség ve társadalom: Tanulmányok Tibori Tímea tiszteletére* (pp. 56-74). Társadalomtudományi Kutatóközpont, Magyar Szociológiai Társaság.

- Çakıcı, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sorunlarına genel bir bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 37(2), 81-106.
- Çalışoğlu, M., & Tanışır, S. N. (2018). İlkokullarda kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 21-45. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.465860>
- Çetinkaya, Ş. (2019). Türkiye'nin AB üyelik süreci ve gümrük birliği. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 5(17), 112-121.
- Çulhaoğlu, Ö. & Söğüt, D. A. (2021). Students with autism spectrum conditions in inclusive educational settings: Barriers and solutions. *Ihlara Journal of Educational Research*, 6(2), 235-250. <https://doi.org/10.47479/ihead.935440>
- D'Alessio, S., & Watkins, A. (2009). International comparisons of inclusive policy and practice: Are we talking about the same thing?. *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 233-249. <http://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.3.233>
- Değirmenci-Kurt, A., & Tomul, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 144-154.
- Deregözü, M. (2020). *Türkiye-Macaristan ilişkileri*. SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. <https://www.setav.org/rapor-turkiye-macaristan-iliskileri>
- Donáth, P. (2008). *Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon - 1945-1960*. Trezor Kiadó.
- Engelliler Hakkında Kanun. (2005, 1 July). *Resmî Gazete* (Sayı: 258868). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378-20130425.pdf>
- Erdei, N. (2020). *Potentials and results in the institutional management of SEN pupils* [Doctoral dissertation, University of Debrecen].
- Falus, I., & Szűcs, I. (2023). *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó.
- Fehérvári, A., & Varga, A. (2023). Resilience and inclusion: Evaluation of an educational support programme. *Educational Studies*, 49(1), 147-165. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1835614>
- Fejes, J. B., & Szűcs, N. (2018). Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *Én vétkem: Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 11-30). Motiváció Oktatási Egyesület.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Forray, R. K., & Kozma, T. (2022). *Romológia. Kutatástól az oktatásig*. Gondolat Kiadó.
- Francisco, M. P. B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Geçici Koruma Yönetmeliği. (2014, 22 October). *Resmî Gazete* (Sayı: 29153). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.20146883.pdf>
- Gezer, M. S., & Aksoy, V. (2019). Perceptions of Turkish preschool teachers' about their roles within the context of inclusive education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(1), 31-42. <https://doi.org/10.20489/intjecse.583541>
- Gök, R., & Dokumacı, A. H. (2021). Branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies*, 5(16), 15-22. <https://doi.org/10.31455/asya.946152>
- Güner, N., Kocaoğlu, A., ve Söğüt, D. A. (2024) *Suriyeli göçmen çocukların genel ve özel eğitim ortamlarında eğitimi*. Eğiten Kitap

- Güner Yıldız, N., Köse, H., & Akin, E. (2022). Classroom management: Significance in inclusive education, current problems and proposed solutions. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 23(3), 699-720. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.856085>
- Gürgür, H., & Hasanoğlu Yazçayır, G. (2019). Synthesis of graduate education theses focused on teachers' views on inclusive education in Turkey: A meta-ethnographic study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 845-872. <http://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.16m>
- Hunt, P. F. (2011). Salamanca Statement and IDEA 2004: Possibilities of practice for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 461-476. <https://doi.org/10.1080/13603110903131713>
- Idol, L. (1997). Key questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 384-394. <https://doi.org/10.1177/002221949703000405>
- Kargın, T. & Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2) 27-39. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000064
- Kauliņa, A., Voita, D., Trubina, I., & Voits, T. (2016). Children with special educational needs and their inclusion in the educational system: Pedagogical and psychological aspects. *Signum Temporis*, 8(1), 37-42. <http://doi.org/10.1515/sigtem-2016-0015>
- Kende, A. (2004). Együtt vagy külön? A szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási szükségletek. *Iskolakultúra*, 14(1), 3-13.
- Kerülő, J. (2008). Az integráció és a szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(2), 12-29.
- Keser, F., & Düzkantar, A. (2019). Bir alanyazın taraması: Öğretmen yeterliliklerinin bütünleştirme uygulamaları açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 841-849. <http://doi.org/10.17719/jisr.2019.3496>
- Kilinc, S. (2019). 'Who will fit in with whom?' Inclusive education struggles for students with dis/abilities. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1296-1314. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1447612>
- Killoran, I., Woronko, D., & Zaretsky, H. (2014). Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 427-442. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.784367>
- Kocaoğlu, A., & Güner, N. (2024). Suriyeli göçmen çocukların Türk eğitim sistemi içindeki durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 626-640. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1605877>
- Kocaoğlu, A., Acartürk, H. T., İskenderoğlu, A., & Çelenk, H. B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 47-69. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1166194>
- Koç, H., & Gürgür, H. (2021). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin uygulamalarında farklılaştırılmış öğretime ilişkin izlerin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 138-148.
- Kórkayné, L. M. (1999). Befogadó osztály a Gyermekek Házában. In Z. Kereszty (Ed.), *Mindenki iskolája* (pp. 269-282). IFA-BTF-OM.
- Kozma, T. (2016). *A pillanat - Esszé az oktatáskutatásról*. Új Mandátum Kiadó.
- Hungarian Central Statistical Office. (2023). *Education data 2022-2023: Preliminary data*. <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-2022-2023-elozetes-adatok/index.html>
- Langerné, B. J. (2021). Tanulási célú migráció és ingázás motívumainak vizsgálata az osztrák-magyar határ menti régióban. In P. Maisch, N. Márhoffer, Z. Molnár-Kovács, N. Szekeres, & K. Szücs-Rusznak (Eds.), *Iskola a társadalmi térben és időben VII* (pp. 108-129). PTE BTK.

- Lukács, P. (2023). Mi változott és mi nem a pedagógushíány újratermelésében?. *Educatio*, 32(1), 41-54. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.3>
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals-images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 677-690. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>
- Majoko, T. (2013). *Challenges in school guidance and counselling (SGC) services provisions for children with disabilities in Zimbabwean inclusive primary schools* [Doctoral dissertation, University of South Africa].
- Meijer, C. J. W., & Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education-from Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 705-721. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623330>
- Migliarini, V., Stinson, C., & D'Alessio, S. (2019). 'SENitizing' migrant children in inclusive settings: Exploring the impact of the Salamanca Statement thinking in Italy and the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 754-767. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622804>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Birlikte başarırız bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ulusal eylem planı*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/12081236_Ulusal_Eylem_PlanY_MayYs_2023.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Resmî istatistikler*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- Mrázik, J. (2017). Migráció és oktatá. *Educatio*, 26(3), 365-376. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.4>
- Mrázik, J. (2021). Kiürülnek az iskolák! Átrendeződés a köznevelésben - egy kutatás folytatása öt év múltán. In R. Katteín-Pornói, J. Mrázik, & M. Pogátsnik (Eds.), *Tanuló társadalom: Oktatókutatás járvány idején* (pp. 228-240). Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA).
- Németh, A., & Pukánszky, B. (2004). *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997, 6 June). *Resmî Gazete* (Sayı: 23011) <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006, 7 July). *Resmî Gazete* (Sayı: 30471) https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf
- Papp, G. (2011). Különleges gondozáshoz való jog érvényesülése középokon. In G. Papp (Ed.), *Középiskolák fokon?! Sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése a középiskolában* (pp. 9-22). ELTE Eötvös Kiadó.
- Papp, G., & Perlusz, A. (2012). '...mindenképpen figyelni kell a folyamatokat és reagálni kell...' Kooperáció és konkurenciafolyamatok a sajátos nevelési igényű tanulókat ellátó intézményekben. In P. Zászkaliczky (Ed.), *A társadalmi és iskolai integráció feltételrendszere és korlátai* (pp. 179-200). Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Pirisi, I., & Pesti, G. (1996). Differenciált tanulásszervezés - differenciált képességfejlesztés. In F. Gereben & Z. Kereszty (Eds.), *Különböznek* (pp. 237-253). BTF.

- Prince, E. J., & Hadwin, J. A. (2013). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 238-262. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676081>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Radó, P. (2018). A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *Én vétkem: Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 31-57). Motiváció Oktatási Egyesület.
- Réthy, E. (2002). A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában: Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 102(3), 281-300.
- Sáska, G. (2016). A szocialista neveléstudomány rekrutációja 1952-1962 között. In P. Tóth & H. Ildikó (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák: az értékformálás, az értékközzvetítés és az értékkeremtés világa* (pp. 255-262). ELTE Eötvös Kiadó.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000083
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Morpa Kültür Yayınları.
- Trembulayák, M., & Szabóné-Pongrácz, P. (2023). “Külön? Együtt? Merre tovább?”. In K. Mező & F. Mező (Eds.), *VIII. Különleges Bánásmód Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia* (pp. 147-156). Debreceni Egyetem. <https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.147>
- UNESCO. (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality; Final report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753>
- UNESCO. (2018). *Global Education Meeting, Brussels Declaration*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366394>
- Varga, A. (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium.
- Vida, G. (2019). *Kategóriák fogságában - Hazai SNI integráció hatásvizsgálat a pedagógus attitűd és a tanulói teljesítmény tükrében* [Doctoral Dissertation, University of Pécs, Hungary]. Pécsi Tudományegyetem BTK TTK.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Watkins, A. (2007). *Assessment in inclusive settings: Key issues for policy and practice*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu. (2013, 4 April). *Resmî Gazete* (Sayı: 28615). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm>
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.420028>
- Yıldırım, H. H., & Kılıç, Y. (2024). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yapılan ilkökul sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarına müdahalede iş birliğine yönelik öğretmen görüşleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 66-76. <https://doi.org/10.33206/mjss.1279220>