
**Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 25.03.2025 Kabul/Accepted: 13.07.2025

Makale Türü: Derleme

Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Gerçekleştirilen Lisansüstü Eğitim Tez Çalışmalarının İncelenmesi *

*Gizem AKDOĞAN***

*Bülent GÜVEN****

ÖZ

Bu araştırmada, 2024 yılına kadar Türkiye'de kaynaştırma eğitimi konusunda hazırlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Kaynaştırma, bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim anahtar sözcükleri kullanılarak Ulusal Tez Merkezi'nde tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda kaynaştırma eğitimi uygulamalarıyla ilgili 626 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen seçim kriterlerine göre; tez başlığında "ilkokul öğretmeni" veya "sınıf öğretmeni" ile "kaynaştırma" ifadelerinin yer alması, tez konusunun sınıf öğretmenlerinin görüşleri, tutumları, yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine odaklanması ve katılımcıların yalnızca sınıf öğretmenlerinden oluşması esas alınmıştır. Bu kriterlere uygun 33 lisansüstü tez belirlenmiş ve incelenmiştir. İncelenen tezlerin türleri, konuları, yöntemleri, yayımlandıkları yıllar, örneklemelerin türü ve sayısı ile araştırmalarda öne çıkan ortak sonuçlar incelenmiştir. İncelemeler sonucunda; kaynaştırma sınıflarının kalabalık olması, fiziki koşullardaki yetersizlikler, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının verimli şekilde uygulanamaması ve ailelerin iş birliğine yeterince katılmaması gibi sorunlar tespit edilmiştir. Ayrıca, kaynaştırma eğitiminin başarıyla uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik destek hizmetlerinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bütünleştirme, kaynaştırma eğitimi, sınıf öğretmeni.

Review of Graduate Thesis Studies on Inclusive Education Practices

ABSTRACT

This study aims to examine postgraduate theses prepared on inclusive education in Türkiye until 2024. The systematic review method, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. A search was conducted in the National Thesis Center using the keywords of inclusion, integration and inclusive education. As a result of the search, 626 postgraduate theses on inclusive education practices were reached. According to the selection criteria determined by the researchers; the thesis title should include the terms "primary school teacher" or "class teacher" and "inclusion", the thesis topic should focus on the opinions, attitudes, problems experienced and solution suggestions of class teachers and the participants should consist only of class teachers. 33 postgraduate theses that meet these criteria were determined and examined. The types, subjects,

Atıf Bilgisi: Akdoğan, G. & Güven, B. (2025). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin gerçekleştirilen lisansüstü eğitim tez çalışmalarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 385-405. Doi: 10.48066/kusob.1665101

* Bu çalışma Prof. Dr. Bülent GÜVEN danışmanlığında Gizem AKDOĞAN tarafından 'Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri' (2025) başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında üretilmiştir.

** MEB Özel Eğitim Öğretmeni, gizemyildirim228@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0004-3654-1666

***Prof. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Öğretim Üyesi, bulentg@comu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-8883-3028

methods, years of publication, type and number of samples of the examined theses and the common results that emerged in the studies were examined. As a result of the examinations; problems such as crowded inclusion classes, inadequate physical conditions, inefficient implementation of individualized education plans and insufficient participation of families in cooperation were identified. In addition, it was concluded that support services for teachers should be increased in order for inclusion education to be successfully implemented.

Keywords: Inclusion education, integration, classroom teacher.

Giriş

Eğitimde fırsat eşitliği, her çocuğun fiziksel özellikleri, bilişsel durumları ve sosyoekonomik farklılıkları ne olursa olsun öğrenme olanaklarına eşit şekilde erişebilmesini sağlanmaktadır. Bu eşitliğin sağlanmasında kaynaştırma eğitimi en önemli uygulamalardan biridir. Farklı yeteneklere sahip olan bireylerin aynı ortamda eğitim alması, sadece özel gereksinimli bireyler için değil, tüm bireyler için empati, yardımlaşma ve çok yönlü öğrenme fırsatları yaratır. Türkiye’de tüm vatandaşların eğitim hakkı Anayasa tarafından güvence altına alınmıştır. Türkiye Cumhuriyeti (1982) Anayasası’nın 42. maddesine göre: “Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” ifadeleri yer almaktadır.

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli ve engelli bireylerin eğitim olanaklarını genişletmek amacıyla oluşturulmuş önemli bir eğitim türüdür. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi ile okullarda eğitim alma hakları bulunmaktadır ve bu eğitimin daha etkili olabilmesi için uygulamaların çeşitli yollarla desteklenmesi gerekmektedir (Lindsay, 2007). Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan ve gelişimleri farklı seyreden bireylerin, normal gelişim gösteren yaşlarıyla birlikte eğitim almalarını sağlayan bir eğitim türüdür. Bu model, çocukların en az kısıtlayıcı ortamda eğitim görmelerine olanak tanıyarak tüm gelişim alanlarındaki ihtiyaçlarını desteklemektedir. Kaynaştırma eğitimi sayesinde özel gereksinimli çocuklar, akranlarıyla aynı sınıfta bulunarak onları gözlemleyebilmekte ve model alarak öğrenebilmektedir. Ayrıca, farklı gelişim özelliklerine sahip çocukların, genel eğitim sınıflarına adapte olmalarını da hedeflemektedir (Kniveton, 2004).

Her eğitim öğretim yılında yüz binlerce öğrenci sahip oldukları dezavantajlarla okul hayatına başlamaktadır (MEB, 2024). Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler tüm sınıf kademelerinde ve tüm okullarda yer almaktadır (Atıcı, 2014). Bundan dolayı kaynaştırma eğitimi uygulamalarının anlaşılması önem arz etmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY)’de kaynaştırma yoluyla eğitim; “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim ” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

Kaynaştırma eğitiminin tarihsel süreci incelendiğinde, “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı” kavramının, ABD’de 1975 yılında çıkarılan P.L.94-142 sayılı Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası’nda tanımlandığı görülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının benimsenmesi ve desteklenmesi gerekliliği ise bu yasanın genişletilmiş hali olan P.L.101-476’da ifade edilmiştir. 1997 yılında yapılan düzenleme ile P.L.105-17’de, kaynaştırma uygulamalarının işleyişinden öğretmenlerin de sorumlu olduğu belirtilmiştir. Türkiye’de 1983 yılında 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile kaynaştırma eğitimi, yasal olarak tanınmış ve eğitim hakkı kapsamında güvence altına alınmıştır (Diken ve Batu, 2010). Bu yasa sayesinde kaynaştırma uygulamaları hayata geçirilmiş ve her yıl ilköğretim ile ortaöğretim okullarında eğitim gören öğrenci sayısı artış göstermiştir (Sucuoğlu, 2004). Kaynaştırma

eğitimine ihtiyacı olan bireyler;“Zihinsel yetersizliği olan bireyler, işitme yetersizliği olan bireyler, görme yetersizliği olan bireyler, bedensel yetersizliği olan bireyler, dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler, özel öğrenme güçlüğü olan bireyler, otistik bireyler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler ve üstün yetenekli bireyler ” şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2010).”

Özel gereksinimleri olan çocuklar, bireysel gelişimleri ve eğitsel ihtiyaçları da dikkate alınarak uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmektedir. Bu çocukların eğitim alabilecekleri ortamlar ise, kısıtlaması en düşükten en yükseğe doğru: “Tam zamanlı kaynaştırma, kaynak oda destekli kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma, özel sınıf, gündüz özel eğitim okulu, yatılı özel eğitim okulu” (Niyazibeyoğlu, 2015) şeklinde sıralanmaktadır. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında etkili olan unsurlar arasında sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, idareciler, yardımcı öğretmenler, aile ve özel gereksinimli öğrenciler yer almaktadır. Başarılı bir kaynaştırma eğitimi uygulaması için ekiple yer alan kişilerin iş birliği içinde çalışmaları gerekmektedir.

Kaynaştırma yoluyla sağlanan eğitim; ailelere, öğretmenlere, kaynaştırma öğrencilerine ve gelişimi normal seyreden yaşlılarına çeşitli yararlar sağlamaktadır. Özel gereksinimli öğrencilere; sosyal uyum, kendi hızlarında eğitim alma imkânı ve kendine güven gibi açılardan gelişim göstermeleri konusunda yardımcı olurken, normal gelişim gösteren yaşlılarına ise sorumluluk duygusu kazandırmakta; farklılıklara saygı duymayı ve kabul etmeyi öğretmektedir. Kaynaştırma eğitiminin ailelere olan faydaları; beklentilerini çocuklarının gelişimine uygun şekilde belirlemeleri ve aile içi çatışmaların azalması şeklinde özetlenebilir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmenlere olan katkıları ise; planlama ve uygulama becerilerini geliştirmelerine, sabır ve koşulsuz kabul gibi değerleri içselleştirmelerine yardımcı olmaktadır (MEB, 2010).

Alanyazın incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Bu sorunlar arasında; öğretmenlerin olumsuz tutumları, okulların fiziki koşullarındaki yetersizlikler, personel ve materyal eksiklikleri, sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren yaşlılarının dikkatini dağıtması sayılabilir (Kara, 2016; Balo, 2015; Kargın, 2004; Sadioğlu, 2011).

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının faydaları düşünüldüğünde Türkiye’de ve Dünya’da kaynaştırma eğitimi alanına yönelik birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Orel ve Zerey, 2004; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012; Şahin, 2017; Soodak, Podell ve Lehman, 1998; Optal, Wormnaes, Habayeb, 2001; Unianu, 2012). Kaynaştırma eğitiminin giderek daha yaygın hale gelmesi, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine daha fazla yer verilmesini gerekli ve kaçınılmaz kılmaktadır.

Bu araştırmada, 2024 yılı sonuna kadar kaynaştırma eğitimi uygulamalarını konu alan lisansüstü eğitimi tezlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesince belirlenen kriterlere uygun olarak tezlerin incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan akademik çalışmaların mevcut durumu incelenmiş ve elde edilen verilerle gelecekteki araştırmalara rehberlik edecek bir kaynak oluşturulması hedeflenmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin sayısının her geçen yıl artması, bu alanda yeni tedbirlerin alınmasını gerekli kılmaktadır. Son yıllarda bu konuda yapılan akademik çalışmaların sayısının artması, bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Özellikle ilkökul düzeyinde kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan çalışmaların değerlendirilmesi gereklidir; çünkü ilkökul, bireyin örgün eğitime başladığı ve temel akademik, sosyal ve duygusal becerilerin şekillendiği kritik bir dönemdir. Bu dönemde özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitime dâhil edilmesi, hem öğrenme süreçlerine erken müdahale edilmesini hem de olumlu akran ilişkileri yoluyla sosyal gelişimlerinin desteklenmesini sağlar. Yapılan bu araştırmanın alana ve benzer konularda çalışacak diğer araştırmacılara önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 2024 yılı sonuna kadar ilkokullarda kaynaştırma eğitimi konusunda tamamlanmış lisansüstü tezleri inceleyerek, bu tezlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili hangi konulara değindiğini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, aşağıda belirtilen sorulara açıklık getirilmesi hedeflenmektedir:

1. İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan tezlerin yıllara ve lisansüstü eğitim derecesine göre dağılımı nasıldır?
2. İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine hazırlanan tezlerin ele aldıkları konulara göre dağılımı nasıldır?
3. İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine hazırlanan tezlerin tercih edilen araştırma yöntemleri açısından dağılımı nasıldır?
4. İlkokulda kaynaştırma eğitimi alanında yapılan tezlerde katılımcı profili ve sayısal dağılımı nasıldır?
5. İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine hazırlanan tez çalışmalarında ulaşılan genel sonuçlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada Türkiye’de kaynaştırma eğitime ilişkin ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen tezler incelenmiştir. Bu çalışmada nitel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, mevcut ya da geçmiş dönemdeki bir durumu olduğu haliyle belirlemeye çalışan araştırma yöntemidir. Değiştirme veya etkilemeyi amaçlamaz, sadece gözlemleyip belgelemeye yaparak bilgi sunmaktadır. En büyük sınırlılığı ise veri bulma ve kontrol etmede yaşanan güçlüklerdir (Karasar, 2023). Veri toplama yöntemi olarak sistematik derleme kullanılmıştır. Sistematik derleme yöntemi, belirli bir konuya ilişkin çeşitli araştırmaların bulgularını bir araya getirerek eleştirel bir değerlendirme yapmak ve en güçlü kanıtları ortaya koymayı amaçlamaktadır (Karaçam, 2013). Bu çalışmada, ilkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine gerçekleştirilen tüm çalışmaları inceleyip belirli kriterler doğrultusunda değerlendirmek amacıyla sistematik derleme yöntemi tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde, geçmiş yıllarda bütünleştirme eğitiminin "kaynaştırma" terimiyle anılması nedeniyle öncelikle "kaynaştırma" anahtar kelimesiyle bir tarama yapılmıştır. Daha sonra, araştırmanın diğer anahtar kelimeleri olan "bütünleştirme" ve "kapsayıcı eğitim" kelimeleri kullanılarak belirli bir eleme kriteri uygulanmadan ek taramalar gerçekleştirilmiştir.

Yapılan tarama sonucunda, "kaynaştırma" anahtar kelimesiyle 490, "bütünleştirme" anahtar kelimesiyle 72 ve ‘kapsayıcı eğitim’ anahtar kelimesiyle 64, olmak üzere toplamda 626 tez çalışmasına ulaşılmıştır.

Daha sonra çalışmada kullanılacak seçme ve eleme kriterlerini belirlenmiştir. Seçme kriterleri arasında; tez başlığında "ilkokul öğretmeni" veya ‘sınıf öğretmeni’ ile ‘kaynaştırma’ ifadelerinin yer alması, tez konusunun kaynaştırma eğitimiyle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri, tutumları, yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri konularıyla ilgili olması ve veri toplama sürecinde katılımcıların sadece sınıf öğretmenlerinden oluşması gibi dört temel ölçüt belirlenmiştir. Eleme kriterleri ise; sınıf öğretmeni dışındaki öğretmenler üzerine yapılan çalışmalar, belirli engel türlerine yönelik yapılan çalışmalar, veli veya normal gelişim gösteren öğrencilere odaklanan tezler şeklinde belirlenmiştir.

Tüm tezler, belirlenen kriterler doğrultusunda incelenmiş; seçme koşullarını sağlamayan çalışmalar ile değişik anahtar kelimelerle yapılan taramalarda yinelenen tezler ayrıştırıldıktan sonra,

kriterlere uygun toplam 33 lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. Bu 33 çalışma, ayrıntılı inceleme için araştırmacılar tarafından ayrılmıştır.

Diğerk aşamada, araştırmada anında değerdendirilecek 33 tez, çalışmanın alt soruları da göz önünde bulundurularak oluşturulan analiz tablosuna göre detaylıca ele alınmıştır. Bu analiz tablosunda, çalışmanın yayımlandığı tarih, hangi yüksek lisans ya da doktora düzeyinde yapıldığı, araştırma konusu, kullanılan yöntem, araştırmaya katılan bireylerin niteliğı ve sayısı gibi unsurlar yer almaktadır (Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4).

Verilerin Analizi

Veri toplama aşamasında hazırlanan analiz tablosu aracılığıyla tüm veriler araştırmacılar tarafından düzenlenmiş ve karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler tablolar halinde gösterilmiştir. Verilerin frekansları ve yüzdelik değerkleri hesaplanarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz çıktıları ise bulgular bölümünde tablo şeklinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda inandırıcılık, araştırmanın gerçekliğinin ne derecede yansıtıldığını ifade eder. Bu bağlamda "iç geçerlilik" yerine "inandırıcılık" terimi tercih edilmektedir. Katılımcıların bakış açılarını anlamak, deneyimlerine ulaşmak ve karmaşık davranışlarını ortaya koymak, çalışmanın inandırıcılığını artırmaktadır (Merriam ve Tisdell, 2015, Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018). Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla Ulusal Tez Merkezi'nde yapılan taramalar, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak değerdendirilmiş ve elde edilen sonuçlar birbirleri ile kıyaslanmıştır. Belirlenen çalışmalar, kriterlere göre iki araştırmacı tarafından da gözden geçirilmiş ve verdikleri ortak kararlara uygun olarak belirlenen 33 tez çalışması araştırmaya dahil edilmiştir. Ayrıca, birlikte hazırladıkları analiz tablosu göz önüne alınarak yapılan değerdendirmeler sonucunda elde edilen veriler kıyaslanarak çalışmanın güvenilirliğini artırmak amaçlanmıştır.

Bulgular

Belirlenen tezlerden elde edilen bulgular, araştırmanın amacı ile alt problemleri de dikkate alınarak başlıklar halinde incelenmiştir.

İlkokulda Kaynaştırma Eğitimi Üzerine Yapılan Tezlerin Yıllara ve Lisansüstü Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik gerçekteştirilen lisansüstü tezler zaman dilimlerine göre incelendiğinde, belirlenen konular çerçevesinde, alandaki ilk araştırmanın 2005 yılında Yekeler vasıtasıyla gerçekteştirildiğı görölmektedir. " Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının bazı psikososyal değerişkenler açısından incelenmesi (Sivas merkez ilköğretim okulları örneğı)" başlıklı bu yüksek lisans tezi, konuyla ilgili akademik çalışmalara öncülük etmiştir. Son yıllarda, kaynaştırma eğitimi uygulamaları üzerine yapılan araştırmaların belirgin şekilde arttığı dikkati çekmektedir. Bu kapsamda hazırlanan tez çalışmalarının zaman dilimlerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 1. İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan tezlerin yıllara ve lisansüstü eğitim durumuna göre dağılımı

Yayımlanma Yılı	Eğitim Düzeyi	f	%
2005	Yüksek Lisans (1)	1	2.94
2006	Yüksek Lisans (1)	1	2.94
2007	Yüksek Lisans (1)	1	2.94
2008	Yüksek Lisans (1)	1	2.94
2010	Yüksek Lisans (2)	2	5.88
2011	Doktora (1)	2	5.88
	Yüksek Lisans (1)		2.94
2013	Yüksek Lisans (2)	2	5.88
2014	Yüksek Lisans (2)	2	5.88
2015	Yüksek Lisans (2)	2	5.88
2016	Yüksek Lisans (5)	5	14.71
2017	Yüksek Lisans (2)	2	5.88
2018	Yüksek Lisans (1)	1	2.94
2019	Yüksek Lisans (4)	4	11.76
2020	Yüksek Lisans (3)	3	8.82
2021	Yüksek Lisans (1)	1	2.94
2024	Yüksek Lisans (3)	3	8.82
Toplam		33	100

Tablo 1 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarıyla ilişkin 2005-2024 yılları süresince toplam 33 tez çalışması gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Diğer taraftan bu alanla ilgili her sene tez çalışması gerçekleştirilmediği görülmektedir. 2005 yılından itibaren bu konuda yapılan tez çalışmalarında belirgin bir artış görülmektedir. Özellikle 2015-2019 yılları arasında yüksek lisans düzeyinde yapılan tez sayısında belirgin bir yükseliş göze çarpmaktadır. 2016 yılı en yüksek tez sayısına (f=5) ulaşmıştır. Bunu 2019 yılı (f=4) takip etmektedir. Bu bulgu, ilgili yıllarda kaynaştırma eğitimi konusuna duyulan akademik ilginin arttığını göstermektedir. Tabloya bakıldığında, yalnızca 2011 yılında bir doktora tezinin (f=1) bulunduğu görülmektedir. Bu, konunun genellikle yüksek lisans

düzeyinde ele alındığını göstermektedir. 2017'den sonra tez sayılarında dalgalanmalar yaşanmıştır. 2021 yılında ise yalnızca bir tez ($f=1$) yapılmış olması, konuyla ilgili akademik çalışmaların bir süre azaldığını gösterirken, 2024 yılında tekrar üç tezle ($f=3$) bir artış olduğu görülmektedir. 2005-2024 yılları arasında toplamda 33 tez hazırlanmıştır. Bu, kaynaştırma eğitimi konusunun zaman içinde akademik alanda düzenli olarak çalışıldığını göstermektedir.

Bu tablo, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik akademik ilginin yıllar içinde dalgalanmalar gösterse de genel olarak arttığını göstermektedir. Özellikle 2015-2019 yılları arasında yapılan çalışmaların yoğunluğu, bu dönemde konunun akademik çevrelerde daha fazla ilgi gördüğüne işaret etmektedir. Ancak doktora düzeyindeki tez sayısının oldukça düşük olması, konunun daha çok yüksek lisans seviyesinde ele alındığını ortaya koymaktadır.

İlkokulda Kaynaştırma Eğitimi Üzerine Hazırlanan Tezlerin Ele Aldıkları Konulara Göre Dağılımı

İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan tezler incelendiğinde, bu araştırma kapsamında ele alınan 33 tezin temel olarak beş farklı konu başlığı altında toplandığı anlaşılmaktadır. Aşağıdaki tabloda, bu tezlerde ele alınan konular ile ilgili frekans ve yüzdelik dağılımlar yer almaktadır.

Tablo 2. İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine hazırlanan tezlerin ele aldıkları konulara göre dağılımı

Konular	<i>f</i>	%
Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Algılar, Yeterlilik duygusu ve Psikolojik ve Sosyal Etkenler	9	27.27
Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sıkıntılar ve Çözüm Yolları	10	30.30
Kaynaştırma Eğitimi ve Bütünleştirme Uygulamaları	7	21.21
Kaynaştırma Eğitiminde Bireyselleştirilmiş Programlar	2	6.06
Kaynaştırma Eğitiminde Coğrafi ve Demografik Özelliklerinin Etkisi	5	15.15
Toplam	33	100

Tablo 2 incelendiğinde, ilkökul düzeyinde kaynaştırma eğitimi üzerine hazırlanmış toplam 33 tez çalışmasının, ele aldıkları konular açısından incelendiği görülmektedir. Bu tezlerden dokuzu (%27,27), kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen algılarını, yeterlik düzeylerini ve psikolojik-sosyal etkenleri belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime dair tutumlarını, yeterlik algılarını ve sürece etki eden psikolojik boyutları anlamaya odaklanmıştır. Öğretmen görüşlerine dayanan bu tezlerde, kaynaştırma sürecinin başarısında öğretmen yeterliğinin ve duygusal yaklaşımın belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmalarda, sınıf öğretmenlerinin temel veri kaynağı olarak yer alması nedeniyle, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sıkıntılar ve çözüm yolları üzerine görüşleri alınmıştır. Tezlerin 10'u (%30,30), kaynaştırma eğitimi uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklara ve çözüm önerilerine odaklanmıştır. Bu çalışmalarda, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, fiziki koşulların yetersizliği ve öğretmen donanımındaki eksiklikler gibi unsurların öğretim sürecini zorlaştırdığı belirlenmiştir. Aynı zamanda, bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine yer verilmiş; öğretmen deneyimlerinden yola çıkılarak çeşitli çözüm yolları sunulmuştur. Tezlerin yedisi (%21,21), kaynaştırma eğitiminin bütünleştirme işlevine odaklanmıştır. Bu çalışmalarda, özel gereksinimli öğrencilerin yalnızca fiziksel olarak değil; sosyal, akademik ve duygusal olarak da sınıf ortamına bütünleştirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Özellikle öğrencilerin aidiyet duygusunun geliştirilmesi ve öğretmen desteğinin bu süreçteki rolü sıkça dile getirilmiştir.

Kaynaştırma eğitiminde bireyselleştirilmiş programların hazırlanması ve uygulanması da araştırmalarda önemli bir konu olarak belirtilmiştir. Ancak bu konuya yalnızca iki tez çalışması (%6,6) yer vermiştir ve bu oran, en az çalışılan başlık olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar, özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları değerlendirmiştir. Bu bulgu, BEP'lerin kaynaştırma eğitiminde merkezi bir rol oynamasına rağmen, bu alana akademik düzeyde yeterince ilgi gösterilmediğini ortaya koymaktadır. İncelenen tezlerin beşi (%15,15) coğrafi ve demografik değişkenlerin kaynaştırma eğitime etkisini ele almıştır. Bu tezlerde, kırsal ve kentsel okul farkları, yerleşim biriminin sosyoekonomik durumu ve nüfus yoğunluğu gibi faktörlerin kaynaştırma uygulamaları üzerinde doğrudan etkili olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmen deneyimlerinin ve görev yapılan bölgenin sunduğu eğitim olanaklarının da sürecin başarısını etkileyen belirleyici unsurlar olduğu belirtilmiştir.

İlkokulda Kaynaştırma Eğitimi Üzerine Hazırlanan Tezlerin Tercih Edilen Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan tezlerde tercih edilen araştırma yöntemleri incelendiğinde, çalışmaların nitel, nicel ve her iki yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda, bu tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 3. Tezlerin tercih edilen araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Yöntem	f	%
Nitel	9	27.27
Nicel	19	57.58
Karma	5	15.15
Toplam	33	100

Tablo 3 incelendiğinde tez çalışmalarının çoğunluğunun (%57,58) nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu, araştırmacıların genellikle sayısal veriye dayalı analizlere yöneldiğini göstermektedir. Tez çalışmalarının konuları incelendiğinde çoğunluğunun öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında görüşleri ortaya çıkarmak üzere yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda genellikle nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu durumda nicel yöntemin diğer yöntemlere göre öne çıkmasına neden olmuştur. Öte yandan nitel yöntem dokuz tezde tercih edilmiştir. Bu, araştırmacıların belirli durumları derinlemesine inceleme eğiliminde olduğunu, ancak nicel yönteme kıyasla daha az tercih edildiğini göstermektedir. Nitel yöntemle hazırlanan tez çalışmaları genellikle kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları sıkıntılar ve çözüm önerilerine yönelik hazırlanan tez çalışmalarında kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili tutumları ve görüşlerinde genelde karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem yalnızca beş tezde kullanılmıştır. Bu, araştırmalarda nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasının daha az yaygın olduğunu göstermektedir. Toplamda 33 tez incelenmiş olup, en yaygın kullanılan yöntem nicel araştırma yöntemi olmuştur. Bu durum, araştırmacıların genellikle sayısal verilere dayalı bulgulara daha fazla önem verdiğini göstermektedir. Bununla birlikte, nitel araştırma yöntemleri de belirli bir oranda tercih edilmiştir.

İlkokulda Kaynaştırma Eğitimi Alanında Yapılan Tezlerde Katılımcı Profili Ve Sayısal Dağılımı

İlkokuldaki kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan tez araştırmalarının veri toplama aşamasında sınıf öğretmenleri katılımcı olarak yer almıştır. Bu çalışmada incelenen tezler seçilirken, sınıf öğretmenlerinin sürece katılımı dikkate alınmıştır. Kaynaştırma eğitimiyle ilgili tezlerde veri toplama sürecine katılan sınıf öğretmenlerine dair bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. İlkokulda kaynaştırma eğitimi alanında yapılan tezlerde katılımcı profili ve sayısal dağılımı

Yayınlanma Yılı	Eğitim Düzeyi	<i>f</i>
2005	Yüksek Lisans	141
2006	Yüksek Lisans	12
2007	Yüksek Lisans	120
2008	Yüksek Lisans	503
2010	Yüksek Lisans	148
	Yüksek Lisans	200
2011	Doktora	23
	Yüksek Lisans	204
2013	Yüksek Lisans	539
	Yüksek Lisans	10
2014	Yüksek Lisans	206

	Yüksek Lisans	500
2015	Yüksek Lisans	527
	Yüksek Lisans	340
2016	Yüksek Lisans	30
	Yüksek Lisans	308
	Yüksek Lisans	12
	Yüksek Lisans	40
	Yüksek Lisans	205
2017	Yüksek Lisans	30
	Yüksek Lisans	201
2018	Yüksek Lisans	412
2019	Yüksek Lisans	202
	Yüksek Lisans	300
	Yüksek Lisans	129
2020	Yüksek Lisans	10
	Yüksek Lisans	97
	Yüksek Lisans	415
	Yüksek Lisans	246
2021	Yüksek Lisans	150
2022	Yüksek Lisans	66
2024	Yüksek Lisans	13
	Yüksek Lisans	16
	Yüksek Lisans	251
Toplam	33	6.606

Tablodaki verilere göre, ilkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine çalışmamızda kullanılan tezlerin katılımcı profili sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Yıllara göre katılımcı sayısında dalgalanmalar olsa da, genel eğilim yüksek lisans düzeyindeki tezlerde daha fazla katılımcının yer aldığı yönündedir.

İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine hazırlanan 33 tez çalışmasında toplam 6606 öğretmenin veri toplama aşamasına katıldığı görölmektedir. Bazı yıllarda 500'ün üzerinde öğretmen katılırken, bazı yıllarda bu sayı 10'un altına düşmektedir. Doktora düzeyindeki çalışmaların katılımcı sayısı genellikle daha azdır. 2016, 2017 ve 2019 gibi bazı yıllarda kaynaştırma eğitimi konulu tezlere katılımın yüksek olduğu görölmektedir. Son yıllarda (2021-2024) katılımcı sayısında belirgin bir düşüş olduğu dikkat çekmektedir.

İlkokulda Kaynaştırma Eğitimi Üzerine Hazırlanan Tez Çalışmalarında Ortaya Çıkan Genel Sonuçların Değerlendirilmesi

İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine hazırlanmış tezlerdeki bulgular incelenmiş ve benzer olanlar Tablo 2'de de belirtilen temalar göz önüne alınarak gruplandırılmıştır. Aşağıda konu başlıklarına göre ulaşılan benzer sonuçlar detaylı şekilde açıklanmıştır.

Araştırma kapsamında en çok üzerinde durulan konu kaynaştırma eğitime yönelik algılar, yeterlilik duygusu, psikolojik ve sosyal etkenler oluşturmaktadır. Ulaşılan araştırma sonuçları incelendiğinde; sınıftaki öğrenci sayıları, cinsiyet, rehber öğretmen desteğı, kıdem yılı şeklindeki faktörler öğretmen tutumlarını belirgin şekilde etkilemezken, okulun ve sınıfın sahip olduğu fiziksel koşullar ve sınıf öğretmenlerinin aldıkları destek hizmetler motivasyonları üzerinde olumlu etki yaratmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlarının kendilerini yeterli görmeleriyle yakından ilgili olduğu belirlenmiştir. Çoğu sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda herhangi bir eğitim almadıkları ve bu uygulamanın iş yüklerini fazlaştırdığını düşünmektedir. Öğretmenlere kaynaştırma eğitimiyle ilgili yol gösterilmesi, öğretmenlere sunulan destek hizmetlerinin artması kaynaştırma eğitiminin uygulanmasındaki niteliğı, başarıyı ve verimliliğı artırmıştır (Filiz, 2021; Ünsal, 2019; Tekneci, 2024; Akbulut, 2020; Akbıyık, 2022; Güney, 2019; Erdağı, 2019; Söğüt, 2017; Çiftçi, 2016; Kara, 2016; Pamuk, 2016; Niyazibeyoğlu, 2015; Gök, 2013; Soyyiğıt, 2013; Seçer, 2011; Yekeler, 2005).

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sıkıntılar ve çözüm yollarına dair yapılan tez çalışmalarında ise; kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin daha çok negatif yönde olduğu, sorunlarının çoğunun okulun ve sınıfın içinde bulundukları fiziksel yetersizlikler, uygun olmayan koşullar ve kalabalık sınıf mevcutları ile aileden yeterli destek görememe, ailenin işbirliğıne yanaşmaması, bireyselleştirilmiş eğitim planının uygulanmasındaki sorunlar şeklinde olduğu görölmektedir. Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma uygulamaları sırasında materyal konusunda eksiklik, zaman planlamada sıkıntılar, iletişim konusunda aksaklıklar, güçlükler yaşarken bu tarz sorunları sınıf içi akran eğitimi, bire bir çalışma, materyalleri uyarlama gibi yöntemlerle aşmaya çalışmaktadırlar. Kaynaştırma eğitimi gören özel gereksinimli bireylerin bu uygulama ile sosyal anlamda gelişme gösterdiğı akademik anlamda ise sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlarının aldıkları destek hizmetin niteliğı ve üniversitede gittikleri bölümün etkilediğı görölmektedir (Velioğlu, 2024; Turgut Çınar, 2024; Erdağı, 2019; Duran Düşünür, 2018; Yaman, 2017; Kartal, 2016; Güzel, 2014; Gök, 2013; Sadioğlu, 2011; Bilen, 2007).

Kaynaştırma eğitimi ve bütünleştirme uygulamalarının niteliğini artırmaya yönelik olarak, öğretmenlerin tecrübeleri ve bireysel öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesine dair görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerde, öğretmenlerin yeterli destek görmemesi, ailelerin iş birliğıne yanaşmaması, materyal eksikliğı ve çevresel fiziksel yetersizliklerin, kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlar olduğu belirtilmiştir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sağılıklı şekilde işleyebilmesi için

sınıf mevcutlarının kalabalık olmaması, sınıf öğretmenlerinin alanla ilgili yeterli bilgi seviyesine sahip olması ve bireysel farklılıklara uygun düzenlemeler yapılmasının gerektiği vurgulanmıştır (Çınar, 2020; Türer Kurşun, 2020; Yaman, 2017; Kara, 2016; Güzel, 2014; Gök, 2013; Sadioğlu, 2011; Bilen, 2007).

Kaynaştırma öğrencileri için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının oluşturulmasını ve uygulanmasını ele alan çalışmalarda ise; sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamada sorunlarla karşılaştıkları, bu sorunların mesleki özelliklerine bağlı farklılaştığı görülmektedir. Sınıfında kaynaştırma eğitimi alan öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri, hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, okul idaresinden ve rehberlik servisinden aldıkları destek hizmetlerinin yetersiz olması, fiziksel şartların da uygun olmaması kaynaştırma eğitimi uygulamada sıkıntılara yol açtığı belirtilmiştir. Yaşanan bu sıkıntılarla ilgili çözüm önerileri incelendiğinde ise; hizmet içi eğitimlerin artırılması, fiziki koşulların iyileştirilmesi, rehberlik servisinin okuldaki diğer personelleri bilgilendirici çalışmalar yapması, okul yönetimi ve rehber öğretmenin destek hizmetlerini uygun şekilde vermesi, alan uzmanlarının okullarda bulunması ve eğitsel değerlendirme aşamalarının uygun şekilde yapılması çözüm önerileri olarak vurgulanmıştır (Akbiyık, 2022; Erdağı, 2019; Yaman, 2017; Kara, 2016; Güzel, 2014; Gök, 2013).

Kaynaştırma eğitime yönelik araştırmaların belirli bölgelere göre yapılması ve öğretmenlerin deneyimlerinin coğrafi faktörlere bağlı olarak değerlendirilmesine yönelik ele alınan çalışmalarda ise; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlarının mezun oldukları bölüm, cinsiyet, kıdem yılı gibi faktörlere bağlı farklılaşmadığı belirtilmiştir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik en büyük sıkıntıların aile ile iş birliğinin eksikliği, destek eğitim odalarının işlevsizliği ve materyal sorunları olarak belirtilmiştir. Okulların ve sınıfların fiziki şartlarının ve okul yönetiminin destek olmaması, sınıf öğretmenlerinin kendilerini kaynaştırma konusunda yeterli hissetmemesi ile kaynaştırma eğitimiyle ilgili yaşadıkları sorunlar arasında doğrudan bir bağlantı bulunmadığını göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin yaşı ve meslekte geçirdikleri yılların sınıf yönetimi konusunda anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır (Erdağı, 2019; Ülger, 2019; Söğüt, 2017; Çiftçi, 2016; Niyazibeyoğlu, 2015; Yıldırım, 2014; Gök, 2013; Soyyiğit, 2013; Seçer, 2011).

Sonuç

Bu çalışma, Türkiye’de 2005–2024 yılları arasında ilkökul düzeyinde kaynaştırma eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin sistematik olarak incelenmesini amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin akademik ilginin yıllar içinde arttığını, ancak bu ilginin istikrarlı bir şekilde devam etmediğini göstermektedir. Özellikle 2015–2019 yılları arasında yoğunlaşan tez çalışmaları, bu dönemde özel eğitim ve kapsayıcı eğitim politikalarına verilen önemin arttığını göstermektedir. Girgin (2021) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgular da bu sonucu desteklemektedir. Ancak tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olması, doktora düzeyindeki bilimsel üretimin sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum kaynaştırma eğitimi konusunun derinlemesine incelemelerde bulunmak için hâlâ gelişime açık olduğunu ortaya koymaktadır. Yılmaz, Yılmaz ve Savaş (2021) tarafından yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular da bu sonucu desteklemektedir.

Çalışmalarda en çok ele alınan temalar arasında öğretmen algıları, uygulamada karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri, bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP), coğrafi-demografik etkiler ve bütünleştirme süreci yer almaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları, genellikle yeterlilik algıları ve destek hizmetlerine erişimleriyle ilişkilidir. Bu bulgu, Filiz (2021) ve Gülyüz ve Özdemir (2015) gibi önceki çalışmalarla da örtüşmektedir. Ancak öğretmenlerin çoğu, kaynaştırma uygulamalarını uygularken yalnız bırakıldıklarını ve bu sürecin mesleki yüklerini artırdığını ifade

etmektedir. Uluslararası literatürde (Lindsay, 2007; Unianu, 2012) ise kaynaştırma sürecinin yalnızca öğretmen temelli değil; okul yönetimi, aile, özel eğitim uzmanı ve sosyal hizmet uzmanları gibi çok disiplinli bir iş birliğiyle yürütölmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Yapılan tez çalışmalarının konuları incelendiğinde, en fazla çalışmanın (%30,30) doğrudan uygulama sürecinde karşılaşılan sıkıntılar ve çözüm önerileri üzerine yoğunlaştığı görölmektedir. Kalabalık sınıflar, yetersiz fiziksel altyapı ve öğretmen donanımındaki eksiklikler gibi pratik sorunlara sıkça değinilmiş, bu sorunlara yönelik öğretmen temelli çözüm önerileri geliştirilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri bireysel çabalarla aşmaya çalıştıklarını; ancak bu girişimlerin kurumsal düzeyde sistematik ve sürdürülebilir destek mekanizmalarına dönüşmediğini ortaya koymaktadır. Nitekim Ainscow (2005) ve Florian (2008), kapsayıcı eğitim ortamlarının yalnızca bireysel inisiyatiflere dayanmasının, yapısal eşitsizlikleri derinleştirebileceğini ve öğretmen tükenmişliği riskini artırabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğretmen temelli çözüm stratejilerinin sınırlı etki alanına sahip olduğu ve uzun vadeli, kalıcı sonuçlar üretebilmesi için çok düzeyli sistemsel destekle bütünleştirilmesi gerektiği söylenebilir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP), kaynaştırma eğitiminin temel bileşenlerinden biri olmasına rağmen, yalnızca iki tez (%6,6) bu konuya odaklanmıştır. Bu oran, BEP uygulamalarının akademik çalışmalarda yeterince ele alınmadığını ve bu alanda önemli bir boşluk bulunduğunu ortaya koymaktadır. Oysa BEP'lerin etkili biçimde hazırlanması ve uygulanması, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun destek sunulmasının temel koşuludur. Deniz ve Söğüt'ün (2018) yaptığı araştırma da bu sonuçları destekler niteliktedir. Ulusal düzeyde bu alanda yapılacak uygulamalı ve saha temelli araştırmalar, hem öğretmen eğitimine hem de eğitim politikalarının düzenlenmesine katkı sağlayabilir.

İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan tezlerde tercih edilen araştırma yöntemlerine bakıldığında üç farklı yöntemle yapılan çalışmalar olduğu görölmektedir. Tez çalışmalarının büyük çoğunluğunun (%57,58) nicel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bu eğilim, araştırmacıların kaynaştırma eğitime ilişkin tutum ve görüşleri ölçerken yapılandırılmış, sayısal veriye dayalı veri toplama tekniklerine ağırlık verdiklerini göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda bu yöntemin sıkça tercih edilmesi, nicel verilerin daha kolay genellenebilir bulgular sunmasıyla ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte, nitel araştırma yöntemleri yalnızca dokuz tezde kullanılmıştır. Oysa kaynaştırma uygulamaları, sadece nicel verilerle değil, öğretmenlerin deneyimleri, karşılaştıkları güçlükler ve sürece dair anlamlandırmaları ile daha kapsamlı bir şekilde anlaşılabilir. Nitel tezlerin genellikle öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve çözüm önerilerine odaklandığı görölmektedir. Araştırmalarda karma yöntem ise yalnızca beş tezde kullanılmıştır. Bu durum, öğretmen görüşlerinin yalnızca sayısal verilerle değerlendirilmesine ve bağlamsal derinliğin ihmal edilmesine neden olabilir. Oysa kapsayıcı eğitim uygulamaları, yalnızca ölçülebilir tutumlardan ibaret değildir; deneyimlerin, duyguların ve bağlamın bütüncül olarak değerlendirilmesi gerekir. Avramidis ve Norwich (2002) de öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin çok boyutlu olduğunu, bu nedenle nitel veriyle desteklenmeyen nicel yaklaşımların bağlamsal anlamı eksik yansıtacağını vurgulamaktadır. Nitekim Engelbrecht ve Savolainen'in (2018) yürüttüğü çalışmada da, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yalnızca nicel verilerle değerlendirilmesinin, bu tutumların arka planındaki kişisel deneyimleri, sınıf içi uygulamaları ve duygusal yaklaşımları tam olarak yansıtmakta yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Ne var ki, alanyazında yapılan tezlerde bu yöntemle sınırlı sayıda başvurulmuş olması, elde edilen bulguların öğretmen deneyimlerinin bütününe yansıtamamasına neden olabilmektedir.

Katılımcı profiline bakıldığında ise veri toplamada en çok sınıf öğretmenlerine başvurulduğu, diğer paydaşlara (öğrenciler, aileler, okul yöneticileri, özel eğitim öğretmenleri) ise yeterince yer

verilmediği görülmektedir. Araştırmacılar, çok boyutlu bir değerlendirme ile daha sağlıklı sonuçlar elde edileceğini belirtmiştir (Demirdağlı ve Kizir, 2023; Özokçu, 2018). Kaynaştırma eğitimi, çok aktörlü bir süreci içermektedir. Sınıf öğretmenlerinin rolü elbette belirleyicidir; ancak tek başına öğretmenin yeterliliği, sürecin başarıyla işlemesi için yeterli değildir.

Uluslararası literatürde son yıllarda kapsayıcı eğitime yönelik yaklaşımlar, yalnızca fiziksel entegrasyonu değil; aynı zamanda öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeyi, öğretmen yeterliklerinin artırılmasını, kapsayıcı okul kültürünün oluşturulmasını ve farklı paydaşlar arasındaki iş birliğini de içeren bütüncül bir çerçevede ele alınmaktadır (UNESCO, 2020; OECD, 2019). Özellikle European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022) bu kapsamda önemli raporlar sunmuştur. Ayrıca OECD, UNESCO ve Avrupa Birliği kapsamında yürütülen çalışmalarda; öğretmen eğitimi, aile katılımı ve okul yönetimlerinin kapsayıcı liderlik yaklaşımını benimsemeleri, etkili kapsayıcı eğitimin temel bileşenleri olarak öne çıkmaktadır (OECD, 2019; UNESCO, 2020; EASNIE, 2022). Buna karşın, Türkiye’de yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde bu unsurların genellikle sınırlı şekilde ele alındığı; çalışmaların daha çok öğretmen merkezli, uygulama odaklı ve mikro düzeyde kaldığı görülmektedir (Demir Zengin, Uğur Mutlu ve Haşıl Korkmaz, 2024). Bu durum, uluslararası literatürde öne çıkan sistematik ve çok boyutlu yaklaşımlarla karşılaştırıldığında Türkiye bağlamında önemli bir boşluk olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma ile ortaya konulan bulgular ışığında şu öneriler geliştirilebilir:

Kaynaştırma eğitimi alanında doktora düzeyinde yürütülen araştırmaların sayısının artırılması, alanın kuramsal derinliğini ve bilimsel çeşitliliğini geliştirecektir. Bu durum, kaynaştırma politikalarının daha sağlam akademik temellere oturmasına ve uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik daha yapısal çözümler üretilmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynaştırma eğitiminin uygulama boyutuna ilişkin olarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) gibi az çalışılmış tematik alanlara odaklanılması önerilmektedir. Bu tür araştırmalar, öğretmenlerin ve diğer paydaşların uygulama süreçlerinde karşılaştıkları güçlüklerin anlaşılmasına ve çözüm geliştirilmesine olanak tanıyacaktır.

Karma yöntemli araştırmaların teşvik edilmesi, kaynaştırma sürecinde yer alan tutum, algı ve uygulamaların daha derinlikli ve çok boyutlu bir biçimde incelenmesini sağlayacaktır. Bu yaklaşım, özellikle öğretmen tutumlarının neden-sonuç ilişkileri bağlamında açıklanmasına katkıda bulunabilir.

Öğrenciler, aileler, okul yöneticileri ve özel eğitim öğretmenleri gibi farklı paydaşların dâhil edildiği çok aktörlü araştırmaların artırılması önem arz etmektedir. Bu tür çalışmalar, kaynaştırma uygulamalarının bütüncül bir perspektifle değerlendirilmesini ve sistemin güçlü ile zayıf yönlerinin daha sağlıklı biçimde incelenmesini mümkün kılacaktır.

Uluslararası kaynaştırma modellerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve bu modellerin Türkiye’nin eğitim sistemine uygun biçimde uyarlanması önerilmektedir. Bu tür bir yaklaşım, yerel uygulamalara sistematik bir yön kazandırarak kaynaştırma eğitimi politikalarının daha etkili ve sürdürülebilir biçimde yapılandırılmasına katkı sunabilir.

Bu çalışma, öğretmen odaklı tezlerin sunduğu zengin verilerden hareketle kaynaştırma eğitimi uygulamalarının mevcut durumunu ortaya koymuş ve bu alanda yapılacak araştırmalar için yol gösterici bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu alışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu alışma, etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Her iki yazardan 1. yazar %70, 2. yazar da %30 katkı sağlamıştır.

ıkar atışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar atışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Sevgili oğlum ve kızım, sizden çaldığım zamana rağmen sabrınız ve sevginizle bana güç verdiğiniz için minnettarım.

Kaynakça

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Akbıyık, C. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama ve rehberlik ve araştırma merkezlerinden faydalanma durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbulut, E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik alguları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerli ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 37-75.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 279-291. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6936>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Thatchers attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Babaoğlan, E. ve Yılmaz, ř. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354
- Balo, E. D. (2015). *İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çınar, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir Zengin, F., Uğur Mutlu, S. ve Haşıl Korkmaz, N. (2024). Kapsayıcı eğitim alanında yapılmış doktora tez çalışmalarının incelenmesi: Bir içerik analizi. *Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 455–480. <https://doi.org/10.33400/kuje.1416630>
- Demirdağlı, Ş. ve Kızır, M. (2023). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğretmen yardımcıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 202–227. <https://doi.org/10.19171/uefad.1177019>
- Deniz, S. ve Söğüt, D. A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-443. <https://doi.org/10.17556/erziefd.402532>
- Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). İlköğretimde Kaynaştırma İ. H. Diken, (Ed.), *Kaynaştırmaya giriş içinde* (s. 2-23). Pegem Akademi Yayınları.
- Duran Düşünür, A. (2018). *İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Engelbrecht, P. & Savolainen, H. (2018). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 660-676. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1410327>
- Erdağ, Ü. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Key principles for inclusive education: Guidelines for policy makers*. <https://www.european-agency.org/publications/key-principles-inclusive-education>
- Filiz, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- 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>
- Girgin, İ. (2021). Eğitimcilerin kaynaştırmaya yönelik mesleki gelişim ihtiyaçları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4153- 4175. <https://doi.org/10.26466/opus.845376>
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkökul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara başa çıkma yöntemleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gülyüz, B. ve Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64.
- Güney, B. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumu ve tutumun iyileştirilmesine yönelik çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kara, Z. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematiik derleme metodolojisi: Sistematiik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kartal, M. (2016). *İlkokullardaki kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artırılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kniveton, B. H. (2004). A study of perceptions that significant others hold of the inclusion of children with difficulties in mainstream classes. *Educational Studies*, 30(3), 331-343. <https://doi.org/10.1080/0305569042000224260>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *Okullarımızda 3N (neden nasıl niçin) kaynaştırma yönetici-öğretmen-aile kılavuz kitabı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Millî eğitim istatistikleri – Örgün eğitim 2023/2024*. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/11230736_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2023_2024.pdf
- Niyazibeyoğlu, S. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- OECD. (2019). *Empowering and enabling teachers to improve equity and outcomes for all*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9f354ec0-en>

- Opdal, L. R., Wormnæs, S. & Habayeb, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(2), 143-162. <https://doi.org/10.1080/10349120120053630>
- Orel, A. ve Zerey, Z. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01), 23-33.
- Özokcu, O. (2018). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 418-433. <https://doi.org/10.17679/inuefd.472639>
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. ProQuest Dissertations & Theses.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıftakilerin kaynaştırılmasına ilişkin sorunlar, beklentiler ve önerilere yönelik nitel bir araştırma*. Yayımlanmış doktora tezi. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. ProQuest Dissertations & Theses.
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S. & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432.
- Şahin, S. (2017). *İlköğretim kaynaştırma ortamlarında eğitim alanında özel yoğunlaşmaları ve sınıfların kaynaştırma uygulamalarının düzenlenmesi / ilköğretimde kaynaştırma öğrencisi bulunan velilerin ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seçer, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497. <https://doi.org/10.1177/002246699803100405>
- Soyyigit, T. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin değer tercihleriyle kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Söğüt, D.A. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Türkiye Cumhuriyeti. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası* (Kanun No. 2709, 7 Kasım 1982). Resmi Gazete, 9 Kasım 1982, Sayı: 17863. <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/anayasa/> Erişim tarihi 09 Şubat 2025 tarihinde alındı.
- Türer Kurşun, T. (2020). *Bütünleştirme/ kaynaştırma uygulamaları kapsamında görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi: Elâzığ ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 33(2012), 900-904. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.252>
- Ülger, Y. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlilikleri ile yaşadıkları sorunlar arasındaki ilişkinin değeriendirilmesi (Afyonkarahisar örnelemi)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünsal, K. (2019). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekneci, C. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumu ve kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turgut Çınar, G. (2024). *Birleştirilmiş sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma yolları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Velioğlu, B. (2024). *Kalabalık sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaman, A. (2017). *Kaynaştırma modeli ile eğitilen öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulamasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yekeler, B. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının bazı psiko sosyal değişkenler açısından incelenmesi (Sivas merkez ilköğretim okulları örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, B.A. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep: Zırve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, İ., Yılmaz, E. ve Savas, B. (2021). Destek eğitim odalarına ilişkin hazırlanmış lisansüstü tez çalışmalarına genel bir bakış. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(3), 419-442. <https://doi.org/10.33907/turkjes.956942>

Extended Abstract

Introduction

This study aims to examine postgraduate theses prepared on inclusive education in Türkiye until 2024. The systematic review method, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. A search was conducted in the National Thesis Center using the keywords of inclusion, integration and inclusive education. As a result of the search, 626 postgraduate theses on inclusive education practices were reached. According to the selection criteria determined by the researchers; the thesis title should include the terms "primary school teacher" or "class teacher" and "inclusion", the thesis topic should focus on the opinions, attitudes, problems experienced and solution suggestions of class teachers and the participants should consist only of class teachers. 33 postgraduate theses that meet these criteria were determined and examined. The types, subjects, methods, years of publication, type and number of samples of the examined theses and the common results that emerged in the studies were examined. As a result of the examinations; problems such as crowded inclusion classes, inadequate physical conditions, inefficient implementation of individualized education plans and insufficient participation of families in cooperation were identified. In addition, it was concluded that support services for teachers should be increased in order for inclusion education to be successfully implemented.

Methodology

The study examined in detail the theses on inclusive education at primary school level in Turkey. In this study, the screening model, one of the qualitative methods, was used. In qualitative research, the researcher tries to interpret and give meaning to events and facts by evaluating them in their context (Baltacı, 2019). The screening model is a research method that tries to determine a current or past situation as it is. It does not aim to change or affect it, it only provides information by observing and documenting. Its biggest limitation is the difficulties experienced in finding and controlling data (Karasar, 2023). In the data collection phase, systematic review was used as a research method. The systematic review method brings together the findings of various studies on a certain subject, makes a critical evaluation and aims to present the strongest evidence (Karaçam, 2013). In this study, the systematic review method was preferred in order to examine all the studies on inclusive education in primary school and evaluate them in line with certain criteria.

In the National Thesis Center of the Council of Higher Education, since integrative education was referred to with the term "integration" in previous years, a search was first conducted with the keyword "integration". Later, additional searches were conducted without applying a specific elimination criterion using the other keywords of the research, "integration" and "inclusive education". As a result of the search, a total of 626 theses were reached, 490 with the keyword "integration", 72 with the keyword "integration" and 64 with the keyword "inclusive education". Then, the selection and elimination criteria to be used in the study were determined. Among the selection criteria; the thesis title should include the expressions "primary school teacher" or "class teacher" and "inclusion", the thesis topic should be related to the opinions, attitudes, problems experienced and solution suggestions of class teachers regarding inclusive education and the participants should consist only of class teachers during the data collection process. The elimination criteria were determined as studies conducted on teachers other than class teachers, studies conducted on certain types of disabilities, theses focusing on parents or normally developing students. All theses were examined in accordance with the specified criteria; after separating the studies that did not meet the selection conditions and the theses that were repeated

in the searches made with different keywords, a total of 33 postgraduate theses that met the criteria were reached. These 33 studies were separated by the researchers for detailed examination. In the next stage, the 33 theses that will be evaluated immediately in the research were examined in detail according to the analysis table created by taking into account the sub-questions of the study. This analysis table includes elements such as the date the study was published, the master's or doctorate level it was conducted at, the research topic, the nature and number of individuals participating in the research.

All data were organized and compared by the researchers through the analysis table prepared during the data collection phase. The obtained data were shown in tables. The frequencies and percentage values of the data were calculated and analyzed. The descriptive analysis outputs were presented in the form of tables in the findings section.

Result and Discussion

This study systematically examined postgraduate theses on inclusive education at primary school level in Türkiye between 2005 and 2024. The findings revealed that academic interest increased over the years but did not show continuity. An increase was observed in the number of theses especially between 2015 and 2019, however, the fact that the majority of the studies were at the master's level revealed the need for deepening the field.

The most prominent themes in the theses were teacher perceptions, implementation difficulties, IEP, geographical-demographic effects and the integration process. It was observed that teachers generally carried out the process alone due to insufficient support; this situation shows the lack of a multi-stakeholder approach emphasized in the international literature. Frequently mentioned structural problems include crowded classes, physical deficiencies and lack of family cooperation.

The small number of theses focusing on IEP shows that this fundamental issue has not been addressed sufficiently. In addition, the limited use of mixed methods in theses reduces contextual depth. When looking at the participant profile, the focus in data collection was mainly on classroom teachers, and other stakeholders were not sufficiently represented.

In this context, the following suggestions can be made: Studies at the doctoral level should be increased, focus should be placed on less studied themes such as IEP, mixed-method research should be encouraged, multi-stakeholder studies should be expanded, local policies should be guided by using international good examples, in general, this study evaluated the current status of inclusive education through teacher-focused theses and provided a guiding framework for future research.