



**Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**  
**Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education**

*Erken Görünüm | Advance Online Publication*

**DERLEME | REVIEW**

Gönderim Tarihi | Received Date: 14.07.23

Kabul Tarihi | Accepted Date: 13.08.24

Erken Görünüm | Online First: 26.08.24

**Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma ile İlgili Öğretimsel Uygulamalarını  
Ele Alan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**An Investigation of Graduate Theses on Classroom Teachers'  
Instructional Practices Related to Inclusion**

[Click here to read in English](#)

**Serap Demirbilek**



**Muzaffer Sencer Özsezer**



**Mesut Demirbilek**





## Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma ile İlgili Öğretimsel Uygulamalarını Ele Alan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Serap Demirbilek<sup>1</sup>

Muzaffer Sencer-Özsezer<sup>2</sup>

Mesut Demirbilek<sup>3</sup>

### Öz

**Giriş:** Kaynaştırma ve bu eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin rolü son yıllarda giderek önem kazanmaktadır. Bu çerçevede kaynaştırma ile ilgili gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin sayısı giderek artmıştır. Bu doğrultuda bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Kaynaştırma ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf içi öğretimsel uygulamalarını konu alan ve ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen toplamda elli dört lisansüstü tez çalışmada analize tabi tutulmuştur.

**Bulgular:** Araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında çıkarılan yasa ve yönetmelikler ile gerçekleştirilen lisansüstü çalışmaların tarihsel olarak paralellik gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte yöntemsel olarak bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan daha çok nicel çalışmaların gerçekleştirildiği görülmüştür. Nitekim daha çok betimsel/genel tarama, ilişkisel tasarım ve durum çalışması gibi tasarım ve modellerin yoğun olarak kullanıldığı, örnekleme yöntemi açısından ise daha çok basit tesadüfi örnekleme, ölçüt örnekleme, amaçlı örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerinin ön plana çıktığı bulgulanmıştır. Yine tezlerin ele aldıkları konu/değişkenler ve tezlerin eğilimlerine bakıldığında kaynaştırma ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri öğretim ve sınıf içi uygulamaların ağırlık kazandığı görülmüştür. Bununla birlikte kaynaştırmada sınıf yönetimi, öğretmen yetkinlikleri veya yeterlikleri, özel eğitim konusunda öğretmene destek ile öğretmen tutumlarını içeren konuların da gerçekleştirilen lisansüstü çalışmalarda eğilim oluşturduğu tespit edilmiştir.

**Tartışma:** Sonuç olarak ele alınan tezlere bakıldığında daha çok var olan durumu ve sorunları betimlemeye dayalı bir yöntem izlendiği görülmekte ve sorunların çözümüne yönelik veya etkili kaynaştırma uygulamalarına yönelik deneysel araştırma, öneri, planlama ve modellemelerin eksik olduğu görülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Kaynaştırma, sınıf öğretmenleri, özel eğitim, özel gereksinimli öğrenciler, kapsayıcı eğitim.

*Atıf için:* Demirbilek, S., Sencer-Özsezer, M., & Demirbilek, M. (2024). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*.  
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1327322>

<sup>1</sup>**Sorumlu Yazar:** Uzman Öğretmen, Ayşe Nezahat Kurukahveci İlkokulu, E-Posta: serapmesutdemirbilek@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0007-4283-8556>

<sup>2</sup>Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, E-posta: sbulut@cu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8963-010X>

<sup>3</sup>Dr., 60. Yıl Sarıgazi Ortaokulu, E-posta: demirbilekmesut@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7570-7807>

## Giriş

Kaynaştırma, çeşitli özel gereksinimlere sahip olan öğrencilerin karşılaşabilecekleri herhangi bir zorluk ve engelden bağımsız olarak nitelikli eğitim almaları için normal gelişim gösteren akranlarıyla genel eğitim sınıflarında eğitim alması olarak değerlendirilmektedir (Alquraini & Gut, 2012; Batu, 2005; Bui vd., 2010). Nitekim akranları ile aynı ortamda eğitim alan çocuğun akranlarından öğrenmesi veya sınıfta akran aracılı stratejilerin kullanılması, risk altında olan bu öğrencilerin yanı sıra normal gelişim gösteren öğrencilerin de gelişimine önemli katkılar sunmaktadır (Fisher vd., 1995; Sailor, 2002; Stenhoff & Lignugaris, 2007). Bununla birlikte süreç içerisinde öğretmenlerin rolü ve diğer uzmanlardan alınan destek ile etkili öğretim uygulamaları, destekleyici teknolojiler, yönetsel destek ve ailenin desteği ve katılımı da kaynaştırma veya kapsayıcı eğitimin niteliğini arttırmaktadır (Alquraini & Gut, 2012).

Kaynaştırma yoluyla genel eğitimden yararlanan ve çeşitli özel gereksinimlere sahip olan öğrenciler önemli bilişsel gelişimler sağlayabilmektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda bu öğrencilerin motor becerilerinin, iletişimsel ve sosyal yeteneklerinin ilerleme gösterdiği ve sosyal anlamda arkadaşlık ilişkileri geliştirdikleri görülmüştür (Copeland vd., 2004; Hunt vd., 2003; Ryndak & Billingsley, 2004; Westling & Fox, 2009). Aynı zamanda bu öğrencilerin temel akademik becerilerde de gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir (Downing vd., 2004). Bununla birlikte kaynaştırmanın normal gelişim gösteren öğrencilerin farklılıklara duyarlılık kazanması, empati kurması ve öğretmenlerin özel eğitim konusunda mesleki gelişim sağlamaları gibi yararları da olmaktadır (Aker, 2014). Bunun dışında akranlarını rol model alması, bağımsızlık duygusunun gelişmesi, özgüveninin artması, akademik ve sosyal anlamda ilerleme sağlaması, sorumluluk duygusunun gelişmesi ve işbirliğini arttırması açısından ise özel gereksinimli bireylere önemli yararlar sağlamaktadır (Kırcaali-İftar, 1998). Aileler açısından bakıldığında ise kaynaştırmanın ebeveynlerin motivasyon kazanmasına, çocuklarının başarısını hissetmelerine ve eksikliklerini daha gerçekçi görmelerine, çocuklarını kabullenmelerine, diğer aileler ile işbirliği ve iletişim içinde olmalarına, anne-çocuk arasındaki bağımlılığın azalmasına katkı sağladığı görülmektedir (Uğurlu, 1992). Özellikle kaynaştırma uygulamasının erken çocukluk döneminde başlaması daha etkili sonuçlar doğurabilmektedir, nitekim İnce ve Yaşar-Ekici'ye (2021) göre erken yaşta bu çocukların akranlarıyla olan gelişimsel farkları daha azdır ve bu nedenle bu yaşlarda gerçekleştirilecek kaynaştırma uygulamaları ile gelişimsel farkların ve ihtiyaçların kapanması daha muhtemeldir.

Bu çerçevede Türkiye'de kaynaştırma; (1) özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren akranlarıyla tam gün birlikte eğitim gördüğü tam zamanlı kaynaştırma, (2) özel sınıfta eğitim görüp bazı dersleri normal sınıflarda gördüğü yarı zamanlı kaynaştırma ve (3) özel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin birlikte öğrenim gördüğü tersine kaynaştırma şeklinde uygulanmaktadır, ancak tam zamanlı kaynaştırma şeklinde verilen eğitim daha yaygındır (Gümüş vd., 2021). Özellikle 2017 yılında yayımlanan 2017/28 sayılı genelge ile birlikte kaynaştırmaya farklı bir bakış açısı ile yaklaşılarak bütünleştirme kavramı da dâhil edilmiş ve böylece özel gereksinimli öğrencilerin uyumuna ve normal gelişim gösteren akranları ile karşılıklı etkileşimine yönelik alt yapı hazırlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017). Bu bağlamda Türkiye'de yasal çerçevede atılan bu adımların dışında akademik çerçevede yapılan araştırmalar da giderek artmıştır. Nitekim Duran ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada sadece 2008-2018 yılları arasında kaynaştırma ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin sayısı 143 olarak bulunurken Batu ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada ise 2006-2016 yılları arasında ilkökul ve ortaokul düzeyinde kaynaştırma ile ilgili yurtiçi düzeyde yapılan araştırmaların sayısı 142 olarak tespit edilmiştir. Bu durum son yıllarda ulusal düzeyde kaynaştırma ile ilgili alan yazın bilgisinin arttığını göstermektedir.

Bu çerçevede Türkiye ölçeğinde son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında; öğretmenlerin ve ailelerin kaynaştırma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ve okulların fiziksel kapasitelerinin uygun olmadığı (İsmail, 2022), kaynaştırma öğrencilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin metaforlarının daha çok olumsuz olduğu (Aydın & Arslan, 2022) görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmede, onlarla iletişim kurmada ve yönetmelikleri uygulamada yetersiz kaldıkları (Karaoğlan, 2022), öğretmenlerin rehberlik ve araştırma merkezlerinden yeterli desteği görmedikleri (Akbiyık, 2022) ve bu öğrencilerin tıbbi tanılama aşamalarıyla ilgili olarak çok fazla bilgi ve birikime sahip olmadıkları (Ergin, 2022) görülmüştür.

Bununla birlikte Bektaş (2022) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik kaygılarının yüksek olduğu ve çevresinde özel gereksinimli öğrenci olmayan öğretmenlerin daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını bulgulamıştır. Yücelkan (2022) kaynaştırmanın başarılı olmasında dışlayıcı olmayan kuşatıcı bir tutum ve perspektifin, eğitim paydaşları arasında yapılacak işbirliğinin, program ve ortamın öğrenciyi

kısıtlamayacak şekilde tasarlanmasının ve farkındalık oluşturmaya dayalı adımların atılmasının etkili olacağını belirtmiştir. Yine Korkmaz ve Ünsal (2022) öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama, ebeveyn eğitimi, iletişim ve davranış değişikliği oluşturma konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtirken, Özgür ve Nuri (2022) sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri tanınması ve eğitsel düzenlemeler yapması için bir yıldan fazla süreye ihtiyaç duyduklarını ve sürekli öğretmen değişikliğinin bu öğrencilerin gelişimleri üzerinde olumsuz etki yarattığını belirtmiştir.

Aynı zamanda Avcı ve Sakallı-Demirok (2022) gerçekleştirdikleri araştırmada özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olarak öğretmenlerin daha çok bu öğrencilerin oturma düzenine dikkat ettiklerini ve ders dışı çalışmalar yapma konusunda eksiklikler olduğunu tespit ederken Akdemir ve diğerleri (2022) öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili tutum, duygu ve kaygılarının algılanan yeterlikleriyle ters orantılı olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Öztürk ve Akdal (2022) özel gereksinimli öğrencilere yönelik sınıf içerisinde etkinlik temelli uygulamaların ve kazanımları somutlaştırmanın dersin aktarımında etkili olduğunu belirtirken, Usta ve diğerleri (2021) ile Erçiçek ve diğerleri (2022) kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmen tutumlarının okul türü, mezuniyet fakültesi, kaynaştırma-bütünleştirme eğitimi alma, kitap okuma, mesleki kıdem ve sınıfında özel gereksinimli öğrenci var olma durumu gibi değişkenlere göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Uzuner ve Yazıcı (2022) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilere göre farklılaşmadığını ve daha çok geleneksel yöntemleri kullandıkları tespit edilmiştir.

Yine Bolat ve Ata (2017) özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmen, öğrenci ve aile algısının daha çok olumsuz olduğunu ve genellikle sınıflarda istenmediğini belirtirken aynı zamanda sınıfların kalabalıklığı ve öğrencinin birden fazla yetersizliğe sahip olması gibi nedenlerin de bu durumu pekiştirdiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte Demir ve Açar (2011) gerçekleştirdikleri araştırmada mesleki hayatında kaynaştırma öğrencilerinin olduğu bir sınıfta eğitim vermiş olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmayı desteklemedikleri sonucuna ulaşmışlardır, bu öğretmenlerin gerekçelerine bakıldığında ise yeterli zaman ayıramama, başka öğrencileri olumsuz etkileme, seviyelerine uygun öğretim verememe gibi nedenlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Fakat Çankaya ve Korkmaz (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik algı ve tutumlarının pozitif yönde olduğu ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik bu eğitimin yarar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte Can ve Kara (2017), sınıf öğretmenlerinin tutumlarında öğrencilerin yetersizlik ve gereksinim türlerinin etkili olduğunu, özel eğitim konusunda bilgi sahibi olan öğretmenlerin tutumlarının diğer öğretmenlere göre daha olumlu şekillendiğini belirtirken, Demirbilek ve Levent (2020) ise bu öğrencilere yönelik iş ve işlemlerin öğretmenler tarafından iş yükü olarak değerlendirildiğini, öğretmenlerin gereksinimlere uygun öğretimsel çeşitlendirmeyi yapmadıkları, öğretim ortamında bu öğrencileri pasif bırakarak görmezden geldikleri, bu öğrencileri öğretmenlerin sorun olarak değerlendirerek gelişebileceklerine inanmadıklarını ve not verirken geçiştirmeye dayalı bir tutum içerisinde olduklarını bulgulamıştır. Yine Gök (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin bu öğrenciler ile iletişim sorunları yaşayabildiklerini, sınıftaki diğer öğrencilerin kabullenmede zorlandıklarını, kalabalık sınıflar ve eksik fiziki unsurlar nedeniyle yeterli zaman ayrılmadığını ve aynı zamanda özel eğitim öğretmenleri ile koordinasyon sorunu yaşadıklarını ve bu zorlukların kaynaştırmada yetersizliklere neden olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Anılan ve Kayacan (2015) ise araştırmalarında kaynaştırmaya yönelik öğretmen tutumlarının olumlu olduğunu, ancak sınıf yönetimi ve bu öğrencilerin davranışlarını yönetme konusunda sınıf öğretmenlerinin zorlandıklarını tespit etmişlerdir.

Sonuç olarak bakıldığında Türkiye’de kaynaştırmaya yönelik gerçekleştirilen araştırmaların daha çok öğretmen tutumları, davranışları, yeterlikleri ve algıları çerçevesinde şekillendiği görülmekte (Akbiyık, 2022; Akdemir vd., 2022; Anılan & Kayacan, 2015; Aydın & Arslan, 2022; Bektaş, 2022; Can & Kara, 2017; Çankaya & Korkmaz, 2012; Demir & Açar, 2011; Ergin, 2022; Gök, 2013; Özgür & Nuri, 2022; Uzuner & Yazıcı, 2022) ve aynı zamanda daha çok okul öncesi ve ilkokul düzeyinde araştırmaların yoğunlaşması dikkat çekmektedir. Gerçekleştirilen bu araştırmalar içerisinde lisansüstü araştırmalar baskın olup bu nedenle bu araştırmalara yönelik doküman analizi gerçekleştirilmesi bütünsel bir bakış açısı oluşturma açısından incelemeye değer bir konu çerçevesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda kaynaştırma ile ilgili yapılan araştırmaları konu alan içerik analizi (Batu vd., 2018), betimsel analiz (Duran vd., 2021) ve meta-sentez (İsmail, 2022) araştırmaları bulunması dikkati çekerken sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan çalışmaları özetleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Nitekim Batmaz ve Çermik (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenleri, kaynaştırmaya yönelik uygulamalarda önemli sorunlar yaşamaktadır, bu nedenle bu sorunlara yönelik gerçekleştirilen araştırmaların incelenmesi ve eksik kalan noktaların belirlenmesi açısından bu araştırma

önem arz etmektedir. Bu çerçevede bu araştırmada; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bağlamında şu sorulara cevap aranmıştır;

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin;

1. Demografik özellikleri (türleri, yayın yılı, üniversite ve anabilim/bilim dalı dağılımı) nelerdir?
2. Yöntemsel dağılımı (araştırma türü, tasarım/model, örneklem/çalışma grubu sayısı, örnekleme yöntemleri, veri toplama araçları, veri analizi yöntemleri) nasıldır?
3. Konu/değişken dağılımı nasıldır ve tezlerin eğilimleri hangi yöndedir?
4. Sınırlılıkları nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yönteminde araştırma amacı çerçevesinde elde edilen doküman ve kayıtlar incelenmekte ve amaç doğrultusunda elde edilen veriler yorumlanarak sistematik bir şekilde değerlendirilmektedir (Karasar, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2013). Doküman analizi önemli bir veri kaynağı olup kendi başına bir yöntem olarak kullanılabilirdiği gibi aynı zamanda ek bir veri kaynağı olarak da kullanılabilirdiği ve araştırma konusu çerçevesinde detaylı sonuçlar elde edilebilmektedir (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2013).

### Çalışma Grubu

Araştırma bağlamı doğrultusunda kaynaştırma ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerini konu alan toplamda 54 lisansüstü tez çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitekim bu yöntemde araştırmacı tarafından belirlenmiş olan ve belirli kriterleri karşılayan olgu, kişi, kaynak ve durumlar araştırmaya dâhil edilmektedir (Baltacı, 2018). Bu araştırmada da kaynaştırma ile ilgili sınıf öğretmenlerini ve sınıf içi öğretimsel uygulamaları ele alma durumu ölçüt olarak belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan 12 maddelik “tez inceleme formu” kullanılmıştır. Bu formda kaynaştırma ile ilgili sınıf öğretmenlerini konu alan ve ulaşılan tezler numaralandırılarak, araştırma soruları çerçevesinde elde edilen veriler maddeler halinde forma işlenmiştir.

Araştırma amacı ve belirlenen ölçüt çerçevesinde “Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi” web sayfasına girilerek 2022 yılına kadar yazılan tezler arasından “kaynaştırma” kelimesi ile detaylı arama yapılmış ve yaklaşık 361 tez incelenerek sınıf öğretmenleri ile ilgili olan ve araştırma amacı çerçevesinde ölçütü (kaynaştırma ile ilgili sınıf içi öğretimsel uygulamalar) karşılayan 54 teze ulaşılmıştır. Daha sonra bu tezler incelenerek veriler tez inceleme formuna işlenmiştir. Kapsama ve ölçüte dahil olan tezlerin bazılarının farklı anabilim veya bilim dallarında da (işletme gibi) yazıldığı görülmüş, fakat önemli bir bulgu niteliği taşıdığı için araştırmaya bu tezler de dahil edilmiştir. 307 tez kapsam ve ölçüt dışı bırakılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analiz edilmesi amacıyla doküman analiz tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte araştırma amacı doğrultusunda elde edilen dokümanlar, önceden belirlenmiş olan araştırma soruları veya temaları çerçevesinde incelenerek özetlenmekte ve yorumlanmaktadır, aynı zamanda verilere ait alt düzey istatistiksel bilgilere de (frekans, yüzde gibi) yer verilebilmektedir (Creswell, 2021; Yıldırım & Şimşek, 2013). İncelenen tezler bağlamında elde edilen veriler, araştırma soruları çerçevesinde belirlenmiş olan temalar (demografik özellikler, yöntemsel dağılım, değişkenler ve eğilimler, sınırlılıklar) doğrultusunda bir araya getirilerek özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

## Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular dört tema çerçevesinde ele alınmıştır. Bu temalar; (1) demografik özellikler, (2) yöntemsel dağılım, (3) değişkenler ve eğilimler ile (4) sınırlılıklardan oluşmaktadır.

### Demografik Özellikler

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezler demografik özellikleri açısından; (1) tezlerin türü, (2) yayın yılı dağılımı, (3) anabilim/bilim dalı dağılımı ile (4) üniversite dağılımı şeklinde dört kategori çerçevesinde ele alınmıştır. Bu kategorilere ait elde edilen bulgular aşağıda tablo 1 ve 2’de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma ile İlgili Öğretimsel Uygulamalarını Ele Alan Lisansüstü Tezlerin Türleri, Yayın Yılları ve Anabilim/Bilim Dalına Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar*

Tez türü	f	%	Tez türleri	
Tezli yüksek lisans	48	88.9		
Doktora	6	11.1		
Yayın yılı dağılımı	f	%	Yüksek lisans	Doktora
1999	1	1.9		1
2006	3	5.6	3	
2007	4	7.4	4	
2008	1	1.9	1	
2010	3	5.6	3	
2011	5	9.3	4	1
2013	2	3.7	2	
2014	2	3.7	2	
2015	5	9.3	5	
2016	6	11.1	5	1
2017	4	7.4	4	
2018	3	5.6	1	2
2019	7	13	7	
2020	3	5.6	3	
2021	4	7.4	3	1
2022	1	1.9	1	
Anabilim/Bilim dalı	f	%		
Sınıf öğretmenliği/sınıf eğitimi	24	44.3		
Özel eğitim	12	22.2		
Eğitim yönetimi ve denetimi	6	11.1		
Eğitim programları ve öğretim	6	11.1		
Bilgisayar ve öğretim teknolojileri	2	3.7		
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	1	1.9		
Beden eğitimi ve spor	1	1.9		
Zihinsel engelliler öğretmenliği	1	1.9		
İşletme	1	1.9		

Tablo 1’e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin 48’inin (%88.9) tezli yüksek lisans, 6’sının ise (%11.1) doktora düzeyinde yazıldığı görülmektedir. Bu çerçevede bakıldığında özellikle doktora düzeyinde yazılan lisansüstü tezlerin oldukça az olduğu görülmektedir. Bununla birlikte edilen bulgulara göre 1999 öncesi yazılan tezlerin bulunmadığı ve kaynaştırma kavramının bu yıllardan itibaren Türk eğitim sisteminde kullanılmaya ve yasa yönetmeliklerde yer bulmaya başladığını göstermektedir. Bununla birlikte yazılan lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun 2019, 2016, 2015 ve 2011 yıllarında yazıldığı, aynı zamanda tezlerin 45’inin (yaklaşık %84’ünün) 2010 yılından itibaren yayınlandığı görülmektedir. Aynı zamanda bu konu bağlamında yayınlanan tez türlerinin yıl dağılımına bakıldığında ise özellikle 2011 yılından itibaren doktora tezlerinin arttığı görülmektedir. Yine sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin anabilim/bilim dalı dağılımına bakıldığında 24’ünün (%44.3) sınıf öğretmenliği/sınıf eğitimi, 12’sinin (%22.2) özel eğitim, 6’sının (%11.1) eğitim yönetimi ve denetimi, 6’sının (%11.1) eğitim programları ve öğretim, 2’sinin (%3.7) bilgisayar ve öğretim teknolojileri, 1’inin (%1.9) rehberlik ve psikolojik danışmanlık, 1’inin (%1.9) beden eğitimi ve spor, 1’inin (%1.9) zihinsel engelliler öğretmenliği, 1’inin (%1.9) ise işletme anabilim/bilim dalından yayınlandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yazılan tezlerin çoğunluğunun (yaklaşık %66) sınıf öğretmenliği/sınıf eğitimi ile özel eğitim alanında yayınlandığı görülmekte olup araştırmanın sınıf öğretmenleri bağlamında yürütülmesinin bu

sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda işletme anabilim dalına ait bir tezin bulunması da dikkat çekmektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezler 34 üniversite kapsamında dağılmış olup özellikle tez sayısı anlamında Ankara Üniversitesi ( $f = 4$ ), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ( $f = 4$ ), Amasya Üniversitesi ( $f = 3$ ) ile Anadolu Üniversitesi ( $f = 3$ ) dikkat çekmektedir.

**Tablo 2**

*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma ile İlgili Öğretimsel Uygulamalarını Ele Alan Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı*

Üniversite	f	Üniversite	f	Üniversite	f
Selçuk Üniv.	2	Girne Amerikan Üniv.	1	Ankara Üniv.	4
Yıldız Teknik Üniv.	1	Fatih Üniv.	1	Bayburt Üniv.	1
Bülent Ecevit Üniv.	2	Biruni Üniv.	1	Bolu Abant İzzet Baysal Üniv.	4
Hasan Kalyoncu Üniv.	1	Afyon Kocatepe Üniv.	2	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniv.	2
İstanbul Aydın Üniv.	1	Ağrı İbrahim Çeçen Üniv.	1	Bursa Uludağ Üniv.	2
Sabahattin Zaim Üniv.	1	Akdeniz Üniv.	1	Çukurova Üniv.	1
Yeditepe Üniv.	2	Amasya Üniv.	3	Dicle Üniv.	1
Zirve Üniv.	1	Anadolu Üniv.	3	Dokuz Eylül Üniv.	2
Ege Üniv.	1	Erzincan Binali Yıldırım Üniv.	1	Eskişehir Osmangazi Üniv.	1
Gazi Üniv.	2	İstanbul Üniv.	1	Kafkas Üniv.	1
Marmara Üniv.	2	Muğla Sıtkı Koçman Üniv.	1	Necmettin Erbakan Üniv.	1
Pamukkale Üniv.	2				

Not: Üniv. = Üniversitesi.

### Yöntemsel Dağılım

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezler yöntemsel dağılım açısından; (1) araştırma türü, (2) tasarım/model, (3) örnekleme yöntemleri, (4) örneklem/çalışma grubu sayısı, (5) veri toplama araçları ile (6) veri analizi yöntemleri şeklinde altı kategori çerçevesinde ele alınmıştır. Bu kategorilere ait elde edilen bulgular aşağıda tablo 3, 4 ve 5’te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma ile İlgili Öğretimsel Uygulamalarını Ele Alan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Türü ve Araştırma Tasarımı/Modeli Dağılımına İlişkin Sonuçlar*

Araştırma türü	f	%	Yayın yıllarına göre dağılım			
			2000 ve öncesi	2001-2010 arası	2011-2020 arası	2021 ve sonrası
Nicel	27	50	1	6	18	2
Nitel	18	33.3	0	4	12	2
Karma	9	16.7	0	1	7	1
Araştırma tasarımı/modeli	f	%	Araştırma tasarımı/modeli	f	%	
DeneySEL model	2	3.7	Model/program önerisi	1	1.9	
Betimsel/genel tarama modeli	23	42.6	Tekil tarama modeli	1	1.9	
İlişkisel tasarım modeli	8	14.8	Ölçek geliştirme	1	1.9	
Olgubilim (fenomenoloji)	1	1.9	Yordayıcı korelasyonel araştırma	1	1.9	
Durum çalışması	6	11.1	Yakınsayan paralel desen	1	1.9	
Açımlayıcı ardışık desen	1	1.9	Çok aşamalı karma desen	1	1.9	
Eş zamanlı çeşitleyici desen	2	3.7	Tasarım/model belirtilmemiş	5	9.3	

Tablo 3’e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin araştırma türlerine bakıldığında 27’sinin (%50) nicel, 18’inin (%33.3) nitel ve dokuzunun (%16.7) ise karma yöntem araştırma türünde gerçekleştirildiği görülmektedir. Özellikle nicel araştırmaların ağırlık kazanmış olması dikkat çekmektedir. Aynı zamanda bütün araştırma türlerinin 2011 yılından itibaren hız kazanmış olması da dikkat çeken bir diğer unsurdur. Bununla birlikte yazılan tezlerin araştırma tasarımı/modellerine bakıldığında ise tezlerin 37’sinin (yaklaşık %68.5’inin) betimsel-genel tarama, ilişkisel tasarım ve durum çalışması çerçevesinde yürütüldüğü görülmektedir. Yine tezlerin beşinde (%9.3) ise araştırma tasarımı/modelinin belirtilmediği tespit edilmiştir. Sonuçlara bakıldığında özellikle betimsel/genel tarama modelinin ağırlık kazandığı ve sonrasında ise ilişkisel tasarım modeli ve durum çalışmasının geldiği görülmektedir. Bununla birlikte yürütülen bazı tezlerin (beşinin) araştırma tasarımı/modelinin olmaması da dikkat çeken bir diğer unsurdur.

**Tablo 4**

*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma ile İlgili Öğretimsel Uygulamalarını Ele Alan Lisansüstü Tezlerin Örneklem Yöntemlerine ve Örneklem Sayısı/Çalışma Grubuna Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar*

Örneklem yöntemi	f	%	Örneklem yöntemi	f	%	Örneklem yöntemi	f	%
Uygun (convenience) örneklem	4	7.4	Küme tipi tesadüfi örneklem	3	5.6	Amaçlı örneklem	6	11.1
Kartopu örneklem	1	1.9	Ölçüt örneklem	6	11.1	Evrenin tamamı	6	11.1
Basit tesadüfi örneklem	12	22.2	Maksimum çeşitlilik örneklem	5	9.3	Örneklem yöntemi yok	12	22.2
Tabakalı tesadüfi örneklem	1	1.9						
Örneklem sayısı aralığı	f	%	Örneklem sayısı aralığı	f	%	Örneklem sayısı aralığı	f	%
0-20 katılımcı	8	14.8	181-200 katılımcı	2	3.7	361-380 katılımcı	0	0
21-40 katılımcı	11	20.4	201-220 katılımcı	4	7.4	381-400 katılımcı	2	3.7
41-60 katılımcı	5	9.3	221-240 katılımcı	0	0	401-420 katılımcı	2	3.7
61-80 katılımcı	0	0	241-260 katılımcı	2	3.7	421-440 katılımcı	0	0
81-100 katılımcı	1	1.9	261-280 katılımcı	1	1.9	441-460 katılımcı	1	1.9
101-120 katılımcı	3	5.6	281-300 katılımcı	2	3.7	461-480 katılımcı	0	0
121-140 katılımcı	3	5.6	301-320 katılımcı	2	3.7	481-500 katılımcı	1	1.9
141-160 katılımcı	1	1.9	321-340 katılımcı	1	1.9	501 ve üstü katıl.	2	3.7
161-180 katılımcı	0	0	341-360 katılımcı	0	0			

Tablo 4'te görüldüğü gibi yazılan tezlerin büyük çoğunluğunun (%22.2) basit tesadüfi örneklem yoluyla gerçekleştirildiği görülmekle birlikte aynı zamanda büyük çoğunluğunun ise (%22.2) örneklem yönteminin olmadığı tespit edilmiştir. Sonuçlara bakıldığında özellikle basit tesadüfi örneklem yönteminin ağırlık kazandığı ve daha sonra ölçüt örneklem, amaçlı örneklem ve maksimum çeşitlilik örneklem yöntemlerinin geldiği görülmektedir. Bununla birlikte tezlerin örneklem/çalışma grubu sayısına bakıldığında ise yaklaşık 24 tezin (%44) örneklem veya katılımcı sayısının 60 ve altı olduğu görülmektedir. Özellikle 18 nitel araştırma türünde tezin bulunması sebebiyle bu sonucun ortaya çıktığı düşünülmektedir. Nitekim nitel araştırmalarda derinlemesine analiz gerçekleştirmek amacıyla genellikle örneklem veya katılımcı sayısı düşük tutulmaktadır. Yine ele alınan tezlerin toplam örneklem kapsamındaki katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında ise yaklaşık %59'unun (4776) kadın, %41'inin (3321) ise erkek katılımcılardan oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 5**

*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma ile İlgili Öğretimsel Uygulamalarını Ele Alan Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına ve Veri Analizi Tekniklerine Göre Dağılımına İlişkin sonuçlar*

Veri toplama aracı	f	%	Veri analizi teknikleri	f	%
Görüşme formu	25	46.3	Parametrik veya non parametrik analizler	32	59.3
Ölçek	29	53.7	Betimsel analiz	13	24.1
Demografik bilgi formu	29	53.7	İçerik analizi	13	24.1
Anket	5	9.3	Tümevarım analizi	2	3.7
Gözlem formu	4	7.4	Veri analiz tekniği açıklanmamış	1	1.9
Kontrol listesi	1	1.9			
Değerlendirme matrisi	1	1.9			
Günlük yazımı	1	1.9			
Doküman analizi formu	1	1.9			

Not: Bazı tezlerde birden fazla veri toplama aracı veya veri analizi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 5'te görüldüğü gibi yazılan tezlerin veri toplama araçlarına bakıldığında 25'inde (%46.3) görüşme formu, 29'unda (%53.7) ölçek veya ölçekler, 29'unda (%53.7) demografik bilgi formunun veri toplama aracı olarak kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu çerçevede bakıldığında ele alınan tezlerde daha çok demografik bilgi formu, ölçek/ölçekler ile görüşme formunun ağırlıklı kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte tezlerin veri analizi tekniklerine bakıldığında 32'sinde (%59.3) parametrik veya non parametrik analizler, 13'ünde (%24.1) betimsel analiz, 13'ünde (%24.1) içerik analizi, ikisinde (%3.7) ise tümevarım analizi kullanıldığı görülmektedir. Aynı zamanda iki tezde (%3.7) ise veri analiz tekniğinden bahsedilmemektedir. Genel olarak bakıldığında nicel araştırma türünde tezlerin fazla olması, gerçekleştirilecek istatistikî analizlerden dolayı parametrik veya non parametrik veri analiz tekniklerinin ön plana çıkmasını sağlamıştır. Aynı zamanda ikinci sırada nitel araştırmaların gelmesi sebebiyle betimsel ve içerik analizi teknikleri de yoğun olarak kullanılmıştır.



**Değişkenler ve Eğilimler**

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin ele aldıkları konu/değişken ve bu değişkenlere ait eğilimler; (1) öğretim, (2) yönetim, (3) yetkinlik, (4) destek ve (5) tutum kategorileri çerçevesinde ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara ait veriler aşağıda tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6***Kaynaştırma ile İlgili Yazılan Lisansüstü Tezlerin Ele Aldıkları Değişkenler ve Eğilimlere İlişkin Sonuçlar*

Kategori	Değişkenler	f	Yayın yıllarına göre eğilimler
Öğretim	Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi	3	2006, 2017, 2017
	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları	8	2010, 2014, 2015, 2016, 2017, 2017, 2019, 2020
	Web üzerinden erişilebilir olan etkinliklerin kaynaştırmada kullanılma durumu	1	2011
	Kaynaştırmada eğitim teknolojilerini kullanma durumları	1	2011
	Kaynaştırmada sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerinde kullanabilecekleri rehber kitap önerisi	1	2011
	Kaynaştırma sınıflarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerileri ve öğretimsel düzenlemeleri, uyarlamaları	5	2007, 2016, 2017, 2018, 2022
	Kaynaştırma uygulamalarında farklılaştırılmış öğretim	1	2016
	Kaynaştırmada okuma-yazma konusunda sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları yöntemler	1	2019
Yönetim	Zihinsel engelli öğrencilere yönelik ödül ve ceza uygulamaları	1	2006
	Kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunlar (zorluklar), başa çıkma (müdahale) yöntemleri, beklentiler ve öneriler	6	2007, 2011, 2013, 2015, 2016, 2019
	Kaynaştırmada sınıf içi öğretmen davranışları	1	2007
	Kaynaştırmada sınıf yönetimi davranışları, yeterlikleri ve becerileri	3	2010, 2018, 2021
Yetkinlik	Kaynaştırma konusunda sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri	7	2006, 2007, 2019, 2019, 2021, 2021, 2021
	Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, inançları ve kaynaştırmaya yönelik öz yeterlikleri	7	2011,2015, 2015, 2016, 2019, 2020, 2021
	Kaynaştırmaya yönelik rol ve sorumluluklarını yerine getirme durumu	1	2019
Destek	Sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetleri	2	2008, 2021
Tutum	Kaynaştırmaya veya kaynaştırma öğrencilerine yönelik duygu ve tutumlar	15	1999, 2010, 2011, 2013, 2014,2015, 2016, 2016, 2018, 2019, 2019, 2019, 2020, 2020, 2021
	Kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin değer tercihleri	1	2013

Tablo 6’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin konu/değişken ve eğilimlerine göre “*öğretim*” kategorisinde; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili uygulamalarının ( $f = 8$ ), etkili öğretim becerileri ve öğretimsel düzenlemeler (uyarlamalar) ( $f = 5$ ) ile BEP’lerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinin ( $f = 3$ ) ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte web üzerinden erişilebilir olan etkinliklerin kaynaştırmada kullanılma durumu ( $f = 1$ ), kaynaştırmada eğitim teknolojilerini kullanma ( $f = 1$ ), kaynaştırma uygulamalarında beden eğitimi derslerinde kullanılabilecek rehber kitap ( $f = 1$ ), farklılaştırılmış öğretim ( $f = 1$ ) ile kaynaştırmada okuma-yazma konusunda uygulanan stratejiler ( $f = 1$ ) gibi konu ve değişkenlerin de bu tezler açısından eğilim oluşturduğu görülmektedir.

“Yönetim” kategorisinde; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar, zorluklar, bunlarla başa çıkma yöntemleri ve öneri, beklentileri ( $f = 6$ ) ile kaynaştırmada sınıf yönetimi beceri, davranış ve yeterliklerinin ( $f = 3$ ) ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte kaynaştırma uygulamalarında ödül ve ceza kullanımı ( $f = 1$ ) ile sınıf içi öğretmen davranışları ( $f = 1$ ) gibi konu ve değişkenlerin de bu tezler açısından eğilim oluşturduğu görülmektedir.

“Yetkinlik” kategorisinde; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki yeterlikleri ( $f = 7$ ) ile sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, inançları ve kaynaştırmaya yönelik öz yeterliklerinin ( $f = 7$ ) ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki rol ve sorumluluklarını yerine getirme durumlarının da ( $f = 1$ ) bu tezler açısından eğilim oluşturduğu görülmektedir.

Bununla birlikte “Destek” kategorisinde; sınıf öğretmenlerine sağlanan destek özel eğitim hizmetleri ( $f=2$ ) dikkat çekerken, “Tutum” kategorisinde ise kaynaştırmaya veya kaynaştırma öğrencilerine yönelik duygu ve tutumlar ( $f=15$ ) ile kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin değer tercihleri ( $f=1$ ) dikkat çekmektedir.

Genel olarak bakıldığında tezlerin konu aldığı değişkenlerin ve eğilimlerin daha çok kaynaştırmaya yönelik tutum, öğretmen yeterlikleri ve öz yeterlik algıları, kaynaştırma uygulamaları, kaynaştırmaya yönelik öğretimsel düzenlemeler ile kaynaştırma uygulamalarında ortaya çıkan sorunlar ve başa çıkma yöntemleri çerçevesinde şekillendiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu eğilimlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında ise 2010 yılından itibaren kaynaştırmaya yönelik tutumları, kaynaştırmaya yönelik yeterlik algılarını, kaynaştırmada sınıf yönetimi davranış ve becerilerini, kaynaştırma uygulamalarında ortaya çıkan sorunları ve kaynaştırma uygulamalarını ele alan tezlerin artış gösterdiği görülmektedir. Aynı zamanda 2011’li yıllarda kaynaştırmada teknolojiyi kullanma durumunun tezlere yansıdığı dikkat çekmektedir. Yine 2010 öncesi dönemlerde ise kaynaştırmada öğretmen davranışları ile ödül ve ceza uygulamalarının tartışıldığı ve bu bağlamda tezlere yansıdığı görülmektedir.

### Sınırlılıklar

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin sınırlılıklarına ait bulgular; (1) yöntem, (2) içerik, (3) katılımcı ve (4) dış etken kategorileri çerçevesinde ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara ait veriler aşağıda Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7**

*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma ile İlgili Öğretimsel Uygulamalarını Ele Alan Lisansüstü Tezlerin Sınırlılıklarına İlişkin Sonuçlar*

Kategori	Sınırlılıklar	f	%
Yöntem	Veri toplama araçları	32	18.18
	Araştırma alanı/bölgesi	31	17.61
	Araştırma zamanı/süresi	27	15.34
	Araştırmaya konu olan ölçütler	5	2.84
	İstatistiksel çözümleme teknikleri	4	2.27
	Araştırma yöntemi	1	0.4
	Uygulanan program süresi	1	0.4
İçerik	Ölçeklerin ölçtüğü nitelikler	1	0.4
	Web’de sunulan destek materyalleri	1	0.4
	Elde edilen bulgular	1	0.4
	Ders öğretim programı	1	0.4
	Gerçekleştirilen öğretimsel düzenlemeler	1	0.4
	Uygulanan programın öğrenci üzerindeki etkisi	1	0.4
	Araştırma verileri	1	0.4
Katılımcı	Örneklem/çalışma grubu	40	27.72
	Katılımcı algı, görüş ve yanıtları	16	9.09
	Katılımcı özellikleri	1	0.4
	Katılımcı yanıtlama tereddütleri/korkusu	1	0.4
	Odak grup görüşmelerinde katılımcı sayısı yüksekliği	1	0.4
	Bazı katılımcıların araştırmanın diğer aşamalarına katılmaması	1	0.4
	Katılımcıların demografik eşitlenmesi	1	0.4
Evreni oluşturan bazı katılımcılara ulaşamaması	1	0.4	
Dış Etken	Salgın hastalık nedeniyle yaşanan kısıtlamalar	2	1.13
	Dikkat dağıtıcı ortam ve durumlar	1	0.4
	Doğal afetler nedeniyle katılımcılara ulaşmada zorluk	1	0.4

Not: Bazı tezlerde birden fazla sınırlılığa yer verilmiştir

Tablo 7’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin sınırlılıklarına bakıldığında “yöntem” kategorisinde daha çok, kullanılan veri toplama araçları (%18.18), araştırma yapılan bölge/alan (%17.61), araştırmanın yapıldığı zaman ve süre (%15.34)’nin sınırlılık olarak ifade edildiği görülmektedir. Bununla birlikte “içerik” kategorisinde, veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin ölçtüğü özellikler, web ortamında sunulan destek materyalleri, araştırmada elde edilen bulgular, araştırmada kullanılan ders öğretim programı, araştırmada gerçekleştirilen öğretimsel düzenlemeler, uygulanan programın öğrenci üzerindeki etkisi ve araştırma verilerinin sınırlılık olarak belirtildiği görülmüştür. Aynı

zamanda “katılımcı” kategorisinde daha çok, örneklem/çalışma grubu (%27.72) ve araştırmaya katılan katılımcıların algı, görüş, deneyim ve yanıtları (%9.09) sınırlılık olarak ifade edilmiştir. Yine “dış etken” kategorisinde ise salgın hastalık nedeniyle yaşanan kısıtlamalar sebebiyle veri toplamada yaşanan zorluklar (%1.13), araştırmanın veri toplama sürecinde ortamda yer alan dikkat dağıtıcı unsurlar (%0.4) ve doğal afet nedeniyle katılımcılara ulaşmada zorluk yaşanması (%0.4) sınırlılık olarak belirtilmiştir.

Aynı zamanda ele alınan tezlerin birinin (%0.4) de ise herhangi bir sınırlılık ifade edilmediği görülmüştür. Genel olarak bakıldığında gerçekleştirilen bu araştırmaların daha çok örneklem/çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma bölgesi/alanı, araştırma zamanı/süresi ile katılımcı algı, görüş ve yanıtları ile sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çerçevede bakıldığında ele alınan tezlerin çoğunda aynı sınırlılıkların ifade edildiği, belirtilen bu sınırlılıkların araştırmacı müdahalesi ile çözümlenebilecek nitelikte olduğu dikkat çekmekle birlikte araştırmayı etkileyen asıl sınırlılıkların görmezden gelindiği rahatlıkla görülebilmektedir.

### Tartışma

Dünyada 1960’larda başlayan fakat Türkiye’de 1988 yılında çıkarılan genelge ile özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim görmesine dayanan uygulama biçimleri, 1997 yılında yayınlanan “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ve 2000 yılında yayınlanan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile kaynaştırma uygulamaları şeklinde devam etmiştir (Yazıcıoğlu, 2018). Bu araştırma bağlamında elde edilen sonuçlara bakıldığında da kaynaştırma ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin 1999 yılında başladığı ve özellikle de 2000’li yıllar sonrası arttığı, ele alınan tezlerin yaklaşık %84’ünün 2010 yılından itibaren yazıldığı görülmüştür. 2001 yılında yayınlanan “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2001), 2008 yılında yayınlanan “Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi” (MEB, 2008) ile 2017 yılında yayınlanan “Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi”nin (MEB, 2017) yaşanan bu artışta etkili olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede çıkarılan yasa ve yönetmelikler ile gerçekleştirilen lisansüstü çalışmaların tarihsel olarak paralellik gösterdiği gözlenmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü çalışmaların çoğunun tezli yüksek lisans derecesinde yazıldığı tespit edilmiştir. Nitekim Batu (2018), Gündoğdu-Irmak (2018), Yılmaz (2019), Duran ve diğerleri (2021) ve İsmail (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da kaynaştırma ile ilgili çalışmaların daha çok yüksek lisans tezi düzeyinde gerçekleştirildiği bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin 34 üniversite kapsamında dağıldığı ancak Ankara, Bolu Abant İzzet Baysal, Amasya ve Anadolu Üniversitelerinde ön plana çıktığı görülmüştür. Nitekim Yılmaz (2019) doküman analizi çalışmasında benzer şekilde Anadolu, Gazi ve Ankara Üniversitelerinin kaynaştırma ile ilgili çalışmalarda ön plana çıktığını vurgulamıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezi istatistiklerine bakıldığında da bu üniversitelerin tez yayınlama oranlarının son yıllarda artış gösterdiği gözlenmektedir (YÖK, 2022). Anabilim/bilim dallarına bakıldığında ise sınıf öğretmenliği/sınıf eğitimi, özel eğitim, eğitim programları ve eğitim yönetimi gibi eğitim bilimleri alanını kapsayan anabilim/bilim dallarının ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Gündoğdu-Irmak (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da kaynaştırma ile ilgili yapılmış lisansüstü çalışmaların daha çok eğitim bilimleri ve özel eğitim anabilim dallarında gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim bu sonuçların ortaya çıkması konu alanı bakımından doğal bir bulgu olup araştırma bağlamının doğurduğu bir sonuç niteliği taşımaktadır, nitekim kaynaştırma daha çok eğitim bilimleri alanları ve anabilim dallarını ilgilendirmektedir.

Araştırmada ele alınan tezlerin yönetsel dağılımına ilişkin sonuçlarına bakıldığında tezlerin çoğunun nicel araştırma türünde yazıldığı, araştırma tasarımı/modeli noktasında daha çok betimsel/genel tarama, ilişkisel tasarım ve durum çalışması modellerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu çerçevede Duran ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da kaynaştırma ile ilgili nicel araştırmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Bu anlamda nicel araştırmaların fazla olması, araştırma tasarımı/modeli bağlamında da nicel araştırma tasarımı/modellerinin kullanılmasını kolaylaştırmıştır. Aynı zamanda betimsel veya tarama modellerinin fazla olması, sadece var olan durumun ortaya konduğunu (Erişti vd., 2013) ancak nitel araştırma veya karma yöntem araştırmaları gibi daha derinlemesine bulguya ulaşılabilen bağlamsal çalışmaların az yapıldığını göstermektedir. Bu durum araştırmacının, nitel veya karma yöntemler gibi derinlemesine analiz gerektiren, daha fazla zaman ve emek harcamasını gerektirecek zorluklardan kaçınması ve yüzeysel araştırma konfor alanından uzaklaşmak istememesi ile bağlantılandırılabilir. Özellikle betimsel ve tarama modellerinin yoğunluğu, kaynaştırma uygulamalarında sadece var olan durumun ortaya çıkmasını sağlarken arka planda yer alan nedenlere

ulaşma çabasının ve sorunların çözümlerine yönelik derinlemesine bakış açısının zayıf kalmasına neden olmaktadır.

Ele alınan araştırmaların örnekleme yöntemlerine bakıldığında basit tesadüfi örnekleme, ölçüt örnekleme, amaçlı örnekleme, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerinin ön plana çıktığı görülmüşür. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde ele alınan tezlerdeki araştırmalarda genellikle araştırmacıların kolaylıkla ulaşabildiği katılımcılara dayalı örnekleme yöntemlerini tercih ettikleri görülmektedir. Nitekim Trotter'a (2012) göre araştırmacılar örneklem seçiminde genellikle kolay yöntemi seçmekte ve Haverkamp (2005) ise araştırmacıların araştırma sürecinde elde ettikleri verilere göre örnekleme yöntemi seçtiklerini ve bu durumun etik sorunlar yarattığını, Delice (2010) ise yazılan tezlerde örneklem ile ilgili seçim ölçütlerinin genellikle yazılmadığını ve üstün körü ele alındığını belirterek kullanılan yöntemler açısından durumu özetlemektedirler. Yine örneklem/çalışma grubu sayılarına bakıldığında ise 0-40 katılımcı aralığının (yaklaşık %35) daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu durum tezlerin %33.3'ünün nitel araştırma türünde olması ve nitel araştırmalarda katılımcı sayısının düşük tutulması ile doğru orantılı bir sonuç niteliği taşımaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre ele alınan tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının daha çok görüşme formu, ölçek/ölçekler ve demografik bilgi formu türünde şekillendiği görülmüştür. Bu durum Duran ve diğerlerinin (2021) araştırmasına da yansımış olup kaynaştırma ile ilgili gerçekleştirdiği araştırmada, yazılan tezlerde daha çok anket/ölçek, görüşme formu gibi veri toplama araçlarının kullanıldığını belirtmiş ve bu anlamda bu araştırma bulgularını desteklemiştir. Yine kullanılan veri analizi tekniklerine bakıldığında ise nicel araştırmaların yoğun olmasından kaynaklı parametrik veya non parametrik analiz teknikleri ile ikinci sırada nitel araştırmaların gelmesi sebebiyle de betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinin daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durum araştırma türü (nicel, nitel veya karma) ile kullanılan veri toplama araçları ve analiz tekniklerinin yaklaşık olarak paralel değerler taşıdığını göstermektedir (Karasar, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmada ele alınan tezlerin değişken ve eğilimlerine bakıldığında daha çok sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili gerçekleştirdikleri öğretim ve sınıf içi uygulamaların ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte kaynaştırmada sınıf yönetimi, öğretmen yetkinlikleri veya yeterlikleri, öğretmene özel eğitim desteği ile öğretmen tutumlarını içeren kategorilerin de gerçekleştirilen araştırmalarda eğilim oluşturduğu tespit edilmiştir. Ele alınan tezler içerisinde en fazla çalışılan değişken ve konuların; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik duygu ve tutumları, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve kaynaştırmaya yönelik yeterlik algıları, kaynaştırmada sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve başa çıkma yöntemleri, beklentileri, kaynaştırmada sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerileri ve öğretimsel uygulamaları, sınıf içi kaynaştırma uygulamaları ile BEP'lerin hazırlanması ve uygulanması çerçevesinde şekillendiği görülmüştür. Bu bağlamda araştırmada ortaya çıkan eğilimlere ait sonuçlar ile gerçekleştirilen başka araştırmaların sonuçları arasında çeşitli benzerlikler bulunmaktadır. Örneğin Batu ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 2006-2016 yılları arasında kaynaştırma ile ilgili yapılan araştırmaların daha çok öğretmenlerin görüşlerini ve algılarını ele alan çerçevede yapıldığını ve çoğunlukla kaynaştırmaya yönelik sorunlar ve çözüm önerileri, öğretmen tutumları ile yeterliklerini konu aldıklarını tespit etmişlerdir. Yine Duran ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada 2009-2018 yıllarını kapsayan ve kaynaştırma ile ilgili yazılan tezlerin daha çok öğretmen tutumları, görüş ve beklentileri, sosyal uyum, mesleki yeterlik, program yeterliği, başarı, öğretim ve öğretim programı gibi konuları ele aldığı ortaya koymuşlardır. İsmail (2022) tarafından gerçekleştirilen meta-sentez çalışmasında ise tezlerin ele aldıkları temaların daha çok kaynaştırmaya yönelik eğitim-öğretim süreci sorunları, paydaş sorunları ve önerileri bağlamına yoğunlaştığı görülmüştür. Bu çerçevede bakıldığında Türkiye'de kaynaştırma ile ilgili yapılan çalışmaların ele aldıkları değişkenler, temalar, konular ve eğilimlerin sınıf öğretmenleri bağlamı doğrultusunda yapılan çalışmalar ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte yıllara göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin eğilimlerine bakıldığında 2010 öncesi yıllarda kaynaştırmada öğretmen davranışları ve ödül ceza uygulamaları tartışılırken özellikle 2010 yılından itibaren kaynaştırmada öğretmen tutumları, öğretmen yeterliği, sınıf yönetimi ve becerileri ile kaynaştırmada ortaya çıkan sorunlar ve kaynaştırma uygulamaları konusunda tezlerin eğilimlerinin arttığı gözlenmektedir. Nitekim bu durum Gündoğdu-Irmak (2018) tarafından da tespit edilmiş ve 2010 yılından itibaren yapılan yayınların arttığını gözlemlemiştir. Artan yayın sayısı ile birlikte tezlerin ele aldıkları konu ve değişken çeşitliliğinin arttığı da vurgulanmıştır (Gündoğdu-Irmak, 2018).

Araştırmada ele alınan tezlerin sınırlılıklarına bakıldığında çoğunlukla örneklem/çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma bölgesi/alanı, araştırma zamanı/süresi, katılımcı algı ve görüşleri, yanıtları, araştırmaya

konu olan ölçütler ile istatistiksel çözümlene tekniklerinin sınırlılık olarak ifade edildiği görülmektedir. Özkan ve Şermet-Kaya'ya (2015) göre Türkiye'de yapılan çalışmalarda çalışmanın sınırlılıkları ifade edilirken çoğunlukla hata yapılmakta, göz ardı edilmekte veya eksik yazılmaktadır. Özkan ve Şermet-Kaya'ya (2015) göre yapılan araştırmalarda araştırmayı sınırlayan unsurların yol açtığı sonuçların neler olabileceği ve bu sınırlılıkların nasıl azaltılabileceğine yönelik bilgiler bulunmamakta ve bu anlamda araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini olumsuz etkilemektedir. Bu çerçevede Türkiye'de yazılan ve ele alınan bu lisansüstü araştırmalarda ifade edilen durumların çoğunluğu "sınırlılık" tan ziyade "sınırlama" kavramına daha yakın bir nitelik taşımaktadır, nitekim "sınırlılık" kavramı araştırmacının kontrolü dışında olan durumları ifade ederken "sınırlama" ise araştırmacının müdahale edebildiği faktörleri kapsamaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın ele aldığı tezlerde de ifade edilen sınırlılıklar, genellikle araştırmaların olması gereken ve müdahale edilebilen bölümlerine veya süreçlerine atıf yapılarak ifade edilmiş ve bu anlamda hatalı ve eksik bir bağlam oluşturulmuştur.

Sonuç olarak kaynaştırma ile ilgili sınıf öğretmenleri bağlamını ele alan lisansüstü tezlerin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında hem demografik hem yönetsel hem de eğilimsel sonuçları ve eksiklikleri açık bir şekilde görülebilmektedir. Bu araştırma kapsamında incelenen tezlerden elde edilen bulgulara bakıldığında daha çok var olan durumu ve sorunları betimlemeye dayalı bir yöntem izlendiği görülmekte ve sorunların çözümüne yönelik veya etkili kaynaştırma uygulamalarına yönelik deneysel araştırma, öneri ve modellemelerin eksik olduğu hissedilmektedir. Bu bağlamda yeni araştırmalar açısından deneysel modellemelerin veya program önerilerinin ele alınması, kaynaştırmanın sorunlarının çözülmesi noktasında yararlı olacaktır.

#### **Yazarların Katkı Düzeyleri**

Makalenin hazırlanmasında ve düzenlenmesinde yazarlar eşit katkı sunmuşlardır.

### Kaynaklar

- Akbıyık, C. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada problem yaşama ve rehberlik ve araştırma merkezlerinden faydalanma durumları* (Tez Numarası: 751231) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1828803>
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma hakkındaki tutumları* (Tez Numarası: 370424) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979712.pdf>
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı), 74-90. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/43713>
- Avcı, G., & Sakallı-Demirok, M. (2022). Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan farklı branşlarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 501-520. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2118213>
- Aydın, F., & Arslan, R. (2022). Sınıf öğretmenlerinin metaforlar yoluyla kaynaştırma ve öğrencisine yönelik algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1883-1906. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1859050>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bitlissos/issue/38061/399955>
- Batmaz, G., & Çermik, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 27-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/705614>
- Bektaş, F. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik düşünce, tutum ve endişelerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi].
- Batu, S. (2005). Kaynaştırma ve özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 15-28). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkökul 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/ozelegitimdergisi.336925>
- Bolat, E. Y., & Ata, N. (2017). Kaynaştırma uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 165-185. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/386966>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/qj0902027>
- Bui, X., Quirk, C., Almazan, S., & Valenti, M. (2010). *Inclusive education research and practice*. Maryland Coalition for Inclusive Education. <https://mcie.org/?wpdm=872>
- Can, E., & Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 71-96. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/391722>
- Copeland, S. R., Hughes, C., Carter, E. W., Guth, C., Presley, J. A., Williams, C. R., & Fowler, S. E. (2004). Increasing access to general education: Perspectives of participants in a high school peer support program. *Remedial and Special Education*, 25(6), 342-352. <https://doi.org/10.1177/07419325040250060201>

- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitapevi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013)
- Çankaya, Ö., & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademede kaynaştırma uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1492210>
- Delice, A. (2010). Nicel araştırmalarda örneklem sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 1969-2018. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/113948/nicel-arastirmalarda-orneklem-sorunu>
- Demir, M. K., & Açar, S. (2011). Kaynaştırma konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817376>
- Demirbilek, M., & Levent, F. (2020). Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 479-511. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.578454>
- Duran, Ç., Ata, S., & Metin, E. N. (2021). Türkiye'de kaynaştırma ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14, 213-226. <https://doi.org/10.38079/igusabder.863163>
- Downing, J. E., Spencer, S., & Cavallaro, C. (2004). The development of an inclusive charter elementary school: Lessons learned. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(1), 11-24. <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.1.11>
- Erçiçek, B., Ünay, E., & Günal, Y. (2022). Bütünleştirimin özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki etkisinin okul öncesi öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 1917-1934. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1569764>
- Ergin, N. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik mesleki yeterlilikleri* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi].
- Erişti, D. B., Kuzu, A., Yurdakul, I. K., Akbulut, Y., & Kurt, A. A. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Fisher, J. B., Shumaker, J. B., & Deshler, D. D. (1995). Searching for validated inclusive practices: A review of literature. *Focus on Exceptional Children*, 28(4), 1-20. <https://doi.org/10.17161/fec.v28i4.6853>
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkököl sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri* (Tez Numarası: 321934) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gümüş, M. M., Ekdı, E., Acar, H., Demir, M. C., Taruk, M., Ağaçhanlı, S., & Demir, Y. (2021). Türkiye'de kaynaştırma, uygulamaları, tarihi ve yıllara göre kaynaştırma öğrenci sayıları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(68), 903-914. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2403>
- Gündoğdu-Irmak, A. (2018). *1997-2017 yılları arasında kaynaştırma ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez Numarası: 548507) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Haverkamp, B. E. (2005). Ethical perspectives on qualitative research in applied psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 146-155. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.146>
- Hunt, P., Soto, G., Maier, L., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classroom. *Exceptional Children*, 69(3), 315-332. <https://doi.org/10.1177/001440290306900304>
- İnce, S., & Yaşar-Ekici, F. (2021). Erken çocukluk eğitiminde kaynaştırma. F. Yaşar-Ekici & K. A. Kırkıcı (Eds.) *Erken çocukluk eğitimi: Kuramdan uygulamaya* içinde (ss. 427-453). Nobel Yayınevi.
- İsmail, M. A. (2022). *Kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi: Meta-sentez çalışma* (Tez Numarası: 740437) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Karaoğlan, E. (2022). *Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik çalışmalarının kaynaştırma uygulamalarıyla ilişkisi* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi].
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 17-22). Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Korkmaz, Z., & Ünsal, F. (2022, Temmuz 22-24). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri: Odak grup çalışması* [Sözlü bildiri]. Ases International Educational Sciences Conference, Malatya, Türkiye.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2001). *Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). *Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Özgür, H., & Nuri, C. (2022). Sürekli ve düzenli sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerindeki etkisinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 6(11), 1-21. <http://dx.doi.org/10.31461/ybpd.1109588>
- Özkan, Ö., & Şermet-Kaya, Ş. (2015). Bilimsel makalede “sınırlılıklar” neden ve nasıl yazılır. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 6(14), 496-505. <https://research.ebsco.com/c/cfpmif/viewer/pdf/ofg4nephuf>
- Öztürk, D., & Akdal, D. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bütünleştirme ortamlarında sosyal bilgiler öğretime ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 453-484. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1897917>
- Ryndak, D. L., & Billingsley, F. (2004). Access to the general education curriculum. In C. H. Kennedy & E. Horn (Eds.) *Including students with severe disabilities* (pp. 55-56). Allyn & Beacon.
- Sailor, W. (2002). *Inclusion*. Testimony submitted to the President’s Commission on Excellence in Special Education. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b0279b2ce2d0adde4cf782d660ae5ac15131e85f>
- Stenhoff, D. M., & Lignugaris/Kraft, B. (2007). A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings. *Exceptional Children*, 74(1), 8-30. <https://doi.org/10.1177/001440290707400101>
- Trotter, R. T. (2012). Qualitative research sample design and sample size: Resolving and unresolved issues and inferential imperatives. *Preventive Medicine*, 55(5), 398-400. <http://dx.doi.org/10.1016/j.yjmed.2012.07.003>
- Uğurlu, H. (1992, Kasım 11-12). *Entegrasyonun 8-11 yaş grubu işitme engelli çocukların psikososyal gelişimine etkisinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. 1. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Ankara, Türkiye
- Usta, M. E., Çetin, G., & Arıkan, İ. (2021). Sınıf yönetimi sürecinde öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 119-132. <http://dx.doi.org/10.24315/tred.878088>
- Uzuner, F. G., & Yazıcı, M. S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin tipik gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrencileri için kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 870-897. <https://doi.org/10.35675/befdergi.845465>
- Westling, D., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4th ed.). Merrill Prentice Hal
- 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, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.




- Yılmaz, E. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 119-127. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2402>
- Yücelkan, C. (2022). Kaynaştırma uygulamalarını başarıya ulaştıran etmenler. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17, 26-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2487183>
- Yükseköğretim Kurulu. (2022). *Üniversitelere göre tez sayıları ve türleri*. Yükseköğretim Kurulu. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/IstatistikBilgiler?islem=>



## An Investigation of Graduate Theses on Classroom Teachers' Instructional Practices Related to Inclusion

Serap Demirbilek <sup>1</sup>

Muzaffer Sencer-Özsezer <sup>2</sup>

Mesut Demirbilek <sup>3</sup>

### Abstract

**Introduction:** Inclusion and the role of classroom teachers in this education process have become increasingly important in recent years. The number of postgraduate theses on inclusion has gradually increased in this context. In this direction, this study aims to examine the doctoral theses dealing with classroom teachers' instructional practices related to inclusion.

**Method:** The study used document analysis. A total of fifty-four postgraduate theses on classroom teachers' instructional practices related to inclusion, determined by criterion sampling, were subjected to analysis.

**Findings:** When the results obtained in the research are examined, it is seen that the laws and regulations enacted and the postgraduate studies carried out are historically parallel. However, methodologically, it was seen that more quantitative analyses were conducted on classroom teachers' instructional practices related to inclusion. It was found that designs and models such as descriptive/general survey, relational design, and case study were used intensively, and in terms of sampling methods, simple random sampling, criterion sampling, purposive sampling, and maximum variation sampling methods came to the fore. Again, when the subjects/variables addressed by the theses and the tendencies of the theses were examined, it was seen that the teaching and classroom practices carried out by classroom teachers related to inclusion gained weight. In addition, it was determined that the topics of classroom management in inclusion, teacher competencies or qualifications, support for teachers in special education, and teacher attitudes also formed a trend in postgraduate research.

**Discussion:** As a result, when we look at the theses, it is seen that a method based on describing the existing situation and problems is followed, and experimental research, suggestions, planning, and modeling for solving problems or effective inclusion practices are missing.

**Keywords:** Inclusion, classroom teachers, special education, students with special needs, inclusive education.

*To cite:* Demirbilek, S., Sencer-Özsezer, M., & Demirbilek, M. (2024). An investigation of graduate theses on classroom teachers' instructional practices related to inclusion. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, Advance Online Publication*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1327322>

<sup>1</sup>**Corresponding Author:** Teacher, Ayşe Nezahat Kurukahveci Primary School, E-Posta: serapmesutdemirbilek@gmail.com <https://orcid.org/0009-0007-4283-8556>

<sup>2</sup>Assoc. Prof., Çukurova Üniversitesi, E-posta: sbulut@cu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8963-010X>

<sup>3</sup>Phd., 60. Yıl Sarıgazi Secondary School, E-posta: demirbilekmesut@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7570-7807>

## Introduction

Inclusion is considered as educating students with various special needs in general education classes with their normally developing peers to receive a quality education regardless of any difficulties and obstacles they may encounter (Alquraini & Gut, 2012; Batu, 2005; Bui et al., 2010). Learning from peers or using peer-mediated strategies in the classroom significantly contributes to the development of these at-risk students and students with normal development (Fisher et al., 1995; Sailor, 2002; Steinhoff & Lignugaris, 2007). In addition, the role of teachers and support from other experts, effective teaching practices, supportive technologies, administrative support, and family support and involvement in the process also increase the quality of inclusion or inclusive education (Alquraini & Gut, 2012).

Students with various special needs who benefit from general education through inclusion can achieve significant cognitive development. Studies have shown that these students' motor skills, communication, and social skills improve and develop social friendships (Copeland et al., 2004; Hunt et al., 2003; Ryndak & Billingsley, 2004; Westling & Fox, 2009). At the same time, it has been found that these students also improve basic academic skills (Downing et al., 2004). In addition, inclusion also has benefits, such as students with normal development gaining sensitivity to differences, empathy, and teacher's professional development in special education (Aker, 2014). In addition, it provides significant benefits to individuals with special needs by taking their peers as role models, developing a sense of independence, increasing self-confidence, making academic and social progress, developing a sense of responsibility, and growing cooperation (Kırcaali-İftar, 1998). From the point of view of families, inclusion helps parents to gain motivation, feel their children's success and see their deficiencies more realistically, accept their children, cooperate and communicate with other families, and reduce the dependency between mother and child (Uğurlu, 1992). In particular, starting inclusion practices in early childhood can lead to more effective results since, according to İnce and Yaşar-Ekici (2021), the developmental differences between these children and their peers are less at an early age. Therefore, it is more likely that the developmental differences and needs will be closed with inclusion practices to be carried out at these ages.

In this context, inclusion in Türkiye is practiced in the form of (1) full inclusion, in which students with special needs receive full-day education together with their peers with normal development; (2) partial inclusion, in which students with special needs receive education in special classes and take some courses in regular classes, and (3) reverse inclusion, in which students with special needs and students with normal development study together in special education schools, but full inclusion is more common (Gümüş et al., 2021). Especially with the circular numbered 2017/28 published in 2017, the concept of integration was included by approaching inclusion from a different perspective, and thus, the infrastructure was prepared for the adaptation of students with special needs and their interaction with their peers with normal development (Ministry of National Education, 2017). In this context, apart from these steps taken within the legal framework in Türkiye, academic research has also increased. As a matter of fact, in the study conducted by Duran et al. (2021), the number of postgraduate theses on inclusion between 2008-2018 was found to be 143, while in the research conducted by Batu et al. (2018), the number of national studies on inclusion at primary and secondary school level between 2006-2016 was found to be 142. This situation shows that the literature on inclusion at the national level has increased in recent years.

In this context, when we examined the studies conducted in Türkiye in recent years, it is seen that teachers and families do not have sufficient knowledge about inclusion, and the physical capacities of schools are not suitable (İsmail, 2022). The metaphors of classroom teachers toward inclusive students are primarily negative (Aydın & Arslan, 2022). In addition, it was observed that teachers were inadequate in developing the academic and social skills of students with special needs, communicating with them, and applying the regulations (Karaoğlan, 2022). Teachers did not receive sufficient support from guidance and research centers (Akbiyık, 2022), and they did not have much knowledge and information about the medical diagnosis stages of these students (Ergin, 2022).

In addition, Bektaş (2022) found that classroom teachers had high anxiety towards inclusion and that teachers who did not have students with special needs around them had a more positive attitude. Yücelkan (2022) stated that an inclusive attitude and perspective that is not exclusionary, cooperation between educational stakeholders, designing the program and environment in a way that does not restrict the student, and taking steps based on raising awareness will be practical in the success of inclusion. Again, Korkmaz and Ünsal (2022) stated that teachers need support in preparing individualized education plans, parent education, communication, and behavior change while working with students with special needs, while Özgür and Nuri (2022) stated that

classroom teachers need more than one year to recognize students with special needs and make educational arrangements and that constant teacher change has a negative impact on the development of these students.

At the same time, Avcı and Sakallı-Demirok (2022) found in their study that teachers paid more attention to the seating arrangement of students with special needs and that there were deficiencies in extracurricular activities, while Akdemir et al. (2022) stated that teachers' attitudes, feelings and concerns about inclusion were inversely proportional to their perceived competencies. In addition, Öztürk and Akdal (2022) stated that activity-based practices and concretization of achievements in the classroom for students with special needs were effective in the transfer of the lesson, while Usta et al. (2021) and Erçiçek et al. (2022) found that teacher attitudes towards inclusion students did not differ according to variables such as school type, graduation faculty, receiving inclusion-integration education, reading books, professional seniority and the presence of students with special needs in the classroom. In the study conducted by Uzuner and Yazıcı (2022), it was determined that the measurement and evaluation tools used by teachers did not differ according to the students with special needs and that they mostly used traditional methods.

Bolat and Ata (2017) also stated that the perception of teachers, students, and families towards students with special needs is primarily negative and that they are generally not wanted in classrooms, while at the same time, reasons such as overcrowded classrooms and student having more than one disability reinforce this situation. In addition, Demir and Açar (2011) concluded in their study that teachers who had taught in a classroom with inclusive students in their professional life did not support inclusion, and when we look at the reasons these teachers, it is seen that reasons such as not being able to allocate enough time, negatively affecting other students, and not being able to provide appropriate teaching for their level come to the forefront. However, the study conducted by Çankaya and Korkmaz (2012) concluded that teachers' perceptions and attitudes toward inclusion were positive and that this education was beneficial for students with special needs.

In addition, Can and Kara (2017) stated that the types of students' disabilities and needs are effective in the attitudes of classroom teachers and that the attitudes of teachers who know special education are shaped more positively than those of other teachers, while Demirbilek and Levent (2020) found that the work and procedures for these students are considered as workload by teachers, teachers do not make instructional diversification by the needs, ignore these students by leaving them passive in the teaching environment, do not believe that these students can develop by considering them as a problem, and have an attitude based on fudging while grading. Gök (2013) also found that teachers may have communication problems with these students, have difficulty in accepting other students in the class, cannot allocate enough time due to crowded classrooms and missing physical elements, and also have coordination problems with special education teachers and that these difficulties cause inadequacies in inclusion. On the other hand, Anılan and Kayacan (2015) found that teacher attitudes towards inclusion were positive, but classroom teachers had difficulties in classroom management and managing the behaviors of these students.

As a result, we have seen that research on inclusion in Türkiye is mostly shaped within the framework of teacher attitudes, behaviors, competencies and perceptions (Akbiyık, 2022; Akdemir et al., 2022; Anılan & Kayacan, 2015; Aydın & Arslan, 2022; Bektaş, 2022; Can & Kara, 2017; Çankaya & Korkmaz, 2012; Demir & Açar, 2011; Ergin, 2022; Gök, 2013; Özgür & Nuri, 2022; Uzuner & Yazıcı, 2022) and at the same time, it is noteworthy that the researches are mainly concentrated at preschool and primary school level. Postgraduate studies are predominant among these studies, so conducting document analysis for these studies constitutes a subject framework worth examining to create a holistic perspective. In this context, while it is noteworthy that there are content analysis (Batu et al., 2018), descriptive analysis (Duran et al., 2021), and meta-synthesis (İsmail, 2022) studies on research on inclusion, there is no study summarizing the studies on classroom teachers' instructional practices related to inclusion. In the study conducted by Batmaz and Çermik (2019), classroom teachers experience significant problems in practices related to inclusion; therefore, this study is important in examining the studies conducted on these problems and determining the missing points. In this framework, this study aims to explore the postgraduate theses that address the instructional practices of classroom teachers related to inclusion. In the context of the research, answers to the following questions were sought;

Regarding the postgraduate theses dealing with classroom teachers' instructional practices related to inclusion,

1. What are the demographic characteristics (types, year of publication, university, and department/division distribution) of these theses?

2. What is the methodological distribution (research type, design/model, sample/study group number, sampling methods, data collection tools, data analysis methods) of these theses?
3. What is the subject/variable distribution, and what are the trends of these theses?
4. What are the limitations of these theses?

## **Method**

### **Research Model**

The document analysis method was used in this study, which aimed to examine the postgraduate theses dealing with the instructional practices of classroom teachers related to inclusion. In the document analysis method, documents and records obtained within the framework of the research purpose are examined, and the data obtained in line with the purpose are interpreted and evaluated systematically (Karasar, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2013). Document analysis is an important data source and can be used as a method on its own or as an additional data source, and detailed results can be obtained within the framework of the research topic (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2013).

### **Study Group**

In line with the research context, 54 postgraduate theses on inclusion and classroom teachers were included in the study group. The criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. In this method, facts, people, resources, and situations that are determined by the researcher and meet specific criteria are included in the research (Baltacı, 2018). In this study, the criterion was the inclusion of classroom teachers and classroom instructional practices related to inclusion.

### **Data Collection Tools and Data Collection**

In the study, the researcher created a 12-item "thesis review form" to collect data. In this form, the theses related to inclusion and classroom teachers were numbered, and the data obtained within the framework of the research questions were entered as items.

The "National Thesis Center of the Council of Higher Education" web page was accessed within the framework of the research purpose and the determined criteria. A detailed search was done with the word "inclusion" among the theses written until 2022. Approximately 361 theses were examined, and 54 theses related to classroom teachers and meeting the criteria (classroom instructional practices related to inclusion) within the framework of the research purpose were reached. These theses were then analyzed, and the data were entered into the thesis review form. It was observed that some of the theses included in the scope and criteria were written in different departments or disciplines (such as business administration). Still, these theses were also included in the study since they were essential findings. Three hundred-seven theses were excluded from the scope and criteria.

### **Data Analysis**

Document analysis technique was used to analyze the data in the study. In this technique, the documents obtained in line with the research purpose are summarized and interpreted by examining them within the framework of predetermined research questions or themes, and at the same time, low-level statistical information (such as frequency and percentage) can be included (Creswell, 2021; Yıldırım & Şimşek, 2013). The data obtained in the context of the theses examined were summarized and interpreted in line with the themes (demographic characteristics, methodological distribution, variables and trends, limitations) determined within the framework of the research questions.

## **Results**

The findings obtained in the study are discussed within the framework of four themes. These themes consist of (1) demographic characteristics, (2) methodological distribution, (3) variables and trends, and (4) limitations.

### **Demographic Characteristics**

Four categories were examined in terms of demographic characteristics of the postgraduate theses dealing with classroom teachers' instructional practices related to inclusion: (1) type of theses, (2) year of publication, (3)

department/division distribution, and (4) university distribution. The findings of these categories are presented in Tables 1 and 2 below.

**Table 1**

*Results Regarding the Distribution of Graduate Theses on Classroom Teachers' Instructional Practices Related to Inclusion by Types, Years of Publication, and Department/Discipline*

Thesis type	<i>f</i>	%		
Master's thesis	48	88.9		
PhD	6	11.1		
Publication year distribution	<i>f</i>	%	Thesis type	
			Master's degree	PhD
1999	1	1.9		1
2006	3	5.6	3	
2007	4	7.4	4	
2008	1	1.9	1	
2010	3	5.6	3	
2011	5	9.3	4	1
2013	2	3.7	2	
2014	2	3.7	2	
2015	5	9.3	5	
2016	6	11.1	5	1
2017	4	7.4	4	
2018	3	5.6	1	2
2019	7	13	7	
2020	3	5.6	3	
2021	4	7.4	3	1
2022	1	1.9	1	
Department/division	<i>f</i>	%		
Classroom teaching/classroom education	24	44.3		
Special education	12	2.2		
Education management and supervision	6	11.1		
Educational programs and teaching	6	11.1		
Computer and instructional technologies	2	3.7		
Guidance and psychological counseling	1	1.9		
Physical education and sports	1	1.9		
Teaching the mentally disabled	1	1.9		
Business administration	1	1.9		

Table 1 shows that 48 (88.9%) of the postgraduate theses dealing with classroom teachers' instructional practices related to inclusion were written at the master's degree with a thesis and 6 (11.1%) at the doctoral level. In this context, several postgraduate theses are written, especially at the doctoral level. However, according to the findings, there are no theses written before 1999, and it shows that the concept of inclusion has started to be used in the Turkish education system and to find a place in the laws and regulations since these years. However, it is seen that the majority of the postgraduate theses were written in 2019, 2016, 2015, and 2011, and 45 of the theses (approximately 84%) were published since 2010. At the same time, when the year distribution of the types of theses published in the context of this subject is examined, it is seen that doctoral theses have increased, especially since 2011. Again, when the distribution of the departments/divisions of the postgraduate theses dealing with the instructional practices of classroom teachers related to inclusion is examined, it is seen that 24 (44.3%) of them were published on classroom teaching/classroom education, 12 (22.2%) on special education, 6 (11.1%) on education management and supervision, 6 (11.1%) on educational programs and teaching, 2 (3.7%) on computer and instructional technologies, 1 (1.9%) in guidance and psychological counseling, 1 (1.9%) in physical education and sports, 1 (1.9%) in teaching the mentally disabled, and 1 (1.9%) in business administration. However, it is seen that the majority of the theses (approximately 66%) were published in the field of classroom teaching/classroom education and special education, and it is thought that conducting the research in the context of classroom teachers is effective in this result. At the same time, it is noteworthy that one thesis belongs to the business administration department.

**Table 2**

*Distribution of Graduate Theses on Classroom Teachers' Instructional Practices Related to Inclusion by Universities*

University	f	University	f	University	f
Selçuk Univ.	2	Girne American Univ.	1	Ankara Univ.	4
Yıldız Technical Univ.	1	Fatih Univ.	1	Bayburt Univ.	1
Bülent Ecevit Univ.	2	Biruni Univ.	1	Bolu Abant İzzet Baysal Univ.	4
Hasan Kalyoncu Univ.	1	Afyon Kocatepe Univ.	2	Burdur Mehmet Akif Ersoy Univ.	2
İstanbul Aydın Univ.	1	Agri Ibrahim Çeçen Univ.	1	Bursa Uludağ Univ.	2
Sabahattin Zaim Univ.	1	Akdeniz Univ.	1	Çukurova Univ.	1
Yeditepe Univ.	2	Amasya Univ.	3	Dicle Univ.	1
Zirve Univ.	1	Anadolu Univ.	3	Dokuz Eylül Univ.	2
Ege Univ.	1	Erzincan Binali Yıldırım Univ.	1	Eskişehir Osmangazi Univ.	1
Gazi Univ.	2	İstanbul Univ.	1	Kafkas Univ.	1
Marmara Univ.	2	Muğla Sıtkı Koçman Univ.	1	Necmettin Erbakan Univ.	1
Pamukkale Univ.	2				

Note: Univ. = University

As can be seen in Table 2, the postgraduate theses on classroom teachers' instructional practices related to inclusion were distributed across 34 universities. Ankara University ( $f = 4$ ), Bolu Abant İzzet Baysal University ( $f = 4$ ), Amasya University ( $f = 3$ ), and Anadolu University ( $f = 3$ ) stand out, especially in terms of the number of theses.

### Methodological Distribution

In terms of methodological distribution, postgraduate theses dealing with classroom teachers' instructional practices related to inclusion were analyzed under six categories: (1) research type, (2) design/model, (3) sampling methods, (4) sample/study group number, (5) data collection tools and (6) data analysis methods. The findings of these categories are presented in Tables 3, 4, and 5 below.

**Table 3**

*Results Regarding the Distribution of Research Type and Research Design/Model of the Graduate Theses on Classroom Teachers' Instructional Practices Related to Inclusion*

Research type	f	%	Distribution by year of publication			
			2000 and before	Between 2001 and 2010	Between 2011 and 2020	2021 and after
Quantitative	27	50	1	6	18	2
Qualitative	18	33.3	0	4	12	2
Mixed	9	16.7	0	1	7	1
Research design/model	f	%	Research design/model	f	%	
Experimental model	2	3.7	Model/program proposal	1	1.9	
Descriptive/general survey model	23	42.6	Single screening model	1	1.9	
Relational design model	8	14.8	Scale development	1	1.9	
Phenomenology	1	1.9	Predictive correlational research	1	1.9	
Case study	6	11.1	Converging parallel pattern	1	1.9	
Exploratory sequential pattern	1	1.9	Multistage mixed pattern	1	1.9	
Simultaneous diversifying pattern	2	3.7	Design/model not specified	5	9.3	

Table 3 demonstrates that 27 (50%) of the postgraduate theses dealing with classroom teachers' teaching practices related to inclusion were quantitative, 18 (33.3%) were qualitative, and 9 (16.7%) were mixed method research. It is especially noteworthy that quantitative research has gained weight. At the same time, it is notable that all research types have gained momentum since 2011. However, when the research design/models of the theses are examined, it is seen that 37 of the theses (approximately 68.5%) were conducted within the framework of descriptive-general survey, relational design, and case study. Again, it was determined that the research design/model needed to be specified in 5 of the theses (9.3%). When the results are examined, it is seen that the

descriptive/general survey model gains weight, followed by the relational design model and case study. However, it is noteworthy that some of these (5 of them) did not have a research design/model.

**Table 4**

*Results Regarding the Distribution of Graduate Theses on Classroom Teachers' Teaching Practices Related to Inclusion According to Sampling Methods and Number of Samples/Study Group*

Sampling method	f	%	Sampling method	f	%	Sampling method	f	%
Convenience sampling	4	7.4	Cluster type random sampling	3	5.6	Purposive sampling	6	11.1
Snowball sampling	1	1.9	Criterion sampling	6	11.1	The whole universe	6	11.1
Simple random sampling	12	22.2	Maximum variation sampling	5	9.3	No sampling method	12	22.2
Stratified random sampling	1	1.9						

Number of sample range	f	%	Number of sample range	f	%	Number of sample range	f	%
0-20 participants	8	14.8	181-200 participants	2	3.7	361-380 participants	0	0
21-40 participants	11	20.4	201-220 participants	4	7.4	381-400 participants	2	3.7
41-60 participants	5	9.3	221-240 participants	0	0	401-420 participants	2	3.7
61-80 participants	0	0	241-260 participants	2	3.7	421-440 participants	0	0
81-100 participants	1	1.9	261-280 participants	1	1.9	441-460 participants	1	1.9
101-120 participants	3	5.6	281-300 participants	2	3.7	461-480 participants	0	0
121-140 participants	3	5.6	301-320 participants		3.7	481-500 participants	1	1.9
141-160 participants	1	1.9	321-340 participants	1	1.9	501 and above participants	2	3.7
161-180 participants	0	0	341-360 participants	0	0			

As seen in Table 4, the majority of the theses (22.2%) were carried out by simple random sampling, but at the same time, it was determined that the majority (22.2%) did not have a sampling method. When the results are analyzed, it is seen that the simple random sampling method gains weight, followed by criterion sampling, purposive sampling, and maximum variation sampling methods. However, when the number of sample/study groups of the theses is examined, we have seen that approximately 24 theses (44%) have a sample or participant number of 60 or less than 60. This result emerged mainly because there are 18 theses in qualitative research type. The number of samples or participants is generally kept low to perform in-depth analysis in qualitative research. When we look at the gender distribution of the participants within the total sample of the theses, it is seen that approximately 59% (4776) of them are female, and 41% (3321) are male.

**Table 5**

*Results Regarding the Distribution of Graduate Theses on Classroom Teachers' Teaching Practices Related to Inclusion According to Data Collection Tools and Data Analysis Techniques*

Data collection tool	f	%	Data analysis techniques	f	%
Interview form	25	46.3	Parametric or non-parametric analysis	32	59.3
Scale	29	53.7	Descriptive analysis	13	24.1
Demographic information form	29	53.7	Content analysis	13	24.1
Survey	5	9.3	Inductive analysis	2	3.7
Observation form	4	7.4	Data analysis techniques not disclosed	1	1.9
Checklist	1	1.9			
Evaluation matrix	1	1.9			
Diary writing	1	1.9			
Document analysis form	1	1.9			

Note: Some theses used more than one data collection tool or analysis technique.

As can be seen in Table 5, when we analyzed the data collection tools of the theses, it is noteworthy that 25 (46.3%) used interview forms, 29 (53.7%) used a scale or scales, and 29 (53.7%) used demographic information forms as data collection tools. In this framework, it is noteworthy that demographic information forms, scale/scales, and interview forms are mostly used in the theses. In addition, when we examined the data analysis techniques of the theses, we have seen that parametric or non-parametric analyses were used in 32 theses (59.3%), descriptive analysis in 13 theses (24.1%), content analysis in 13 theses (24.1%), and inductive analysis in 2 theses (3.7%). At the same time, data analysis techniques were not mentioned in 2 theses (3.7%). The high number of theses in the quantitative research type has led to the prominence of parametric or non-parametric data analysis techniques due to the statistical analyses to be performed. At the same time, descriptive and content analysis techniques were also used intensively because qualitative research came second.



**Variables and Tendencies**

The subject/variables and the tendencies of these variables addressed by the postgraduate theses dealing with the teaching practices of classroom teachers related to inclusion were examined within the framework of (1) teaching, (2) management, (3) competence, (4) support, and (5) attitude categories. Data on the findings are presented in Table 6 below.

**Table 6**

*Results Regarding the Variables and Tendencies of Graduate Theses on Inclusion*

Category	Variables	f	Tendencies by year of publication
Teaching	Preparation, implementation, and evaluation of Individualized Education Program (IEP)	3	2006, 2017, 2017
	Inclusion practices of classroom teachers	8	2010, 2014, 2015, 2016, 2017, 2017, 2019, 2020
	Use of web-accessible activities in inclusion	1	2011
	Use of educational technologies in inclusion	1	2011
	Suggestions for a guidebook that can be used by inclusive classroom teachers in physical education classes	1	2011
	Effective teaching skills and teaching arrangements and adaptations of classroom teachers in inclusive classrooms	5	2007, 2016, 2017, 2018, 2022
	Differentiated teaching in inclusion practices	1	2016
	The methods applied by classroom teachers in reading-writing in inclusion.	1	2019
Management	Reward and punishment practices for students with intellectual disabilities	1	2006
	Problems (difficulties) encountered in inclusion practices, coping (intervention) methods, expectations, and suggestions	6	2007, 2011, 2013, 2015, 2016, 2019
	In-class teacher behaviors in inclusion	1	2007
	Classroom management behaviors, competencies, and skills in inclusion	3	2010, 2018, 2021
Competence	Classroom teachers' competencies in inclusion	7	2006, 2007, 2019, 2019, 2021, 2021, 2021
	Classroom teachers' self-efficacy perceptions, beliefs, and self-efficacy for inclusion	7	2011, 2015, 2015, 2016, 2019, 2020, 2021
Support	Fulfillment of their roles and responsibilities for inclusion	1	2019
	Special education services provided to classroom teachers	2	2008, 2021
Attitude	Feelings and attitudes towards inclusion or inclusion students	15	1999, 2010, 2011, 2013, 2014, 2015, 2016, 2016, 2018, 2019, 2019, 2019, 2020, 2020, 2021
	Classroom teachers' value preferences in inclusion practices	1	2013

As seen in Table 6, according to the subject/variables and tendencies of the postgraduate theses addressing the teaching practices of classroom teachers related to inclusion in the category of "teaching," the practices of classroom teachers related to inclusion ( $f = 8$ ), effective teaching skills and instructional arrangements (adaptations) ( $f = 5$ ), and the preparation, implementation, and evaluation of IEPs ( $f = 3$ ) come to the fore. In addition, it is seen that topics and variables such as the use of web-accessible activities in inclusion ( $f = 1$ ), the use of educational technologies in inclusion ( $f = 1$ ), guidebooks that can be used in physical education lessons in inclusion practices ( $f = 1$ ), differentiated teaching ( $f = 1$ ), and strategies applied in reading and writing in inclusion ( $f = 1$ ) also constitute a tendency in terms of these theses.

In the category of "management," we have seen that the problems, difficulties, coping methods, suggestions, and expectations of classroom teachers in inclusion practices ( $f = 6$ ) and classroom management skills, behaviors, and competencies in inclusion ( $f = 3$ ) come to the fore. In addition, it is seen that topics and variables such as the use of reward and punishment in inclusion practices ( $f = 1$ ) and teacher behaviors in the classroom ( $f = 1$ ) also constitute a tendency in terms of these theses.

In the "competence" category, classroom teachers' competencies in inclusion ( $f = 7$ ) and classroom teachers' self-efficacy perceptions, beliefs, and self-efficacy for inclusion ( $f = 7$ ) were prominent. In addition, it is seen that classroom teachers' fulfillment of their roles and responsibilities in inclusion ( $f = 1$ ) also constitutes a tendency in terms of these theses.

In addition, in the "Support" category, the support special education services provided to classroom teachers ( $f = 2$ ) draws attention. In contrast, in the "Attitude" category, feelings and attitudes towards inclusion or inclusion students ( $f = 15$ ) and value preferences of classroom teachers in inclusion practices ( $f = 1$ ) draw attention.

In general, the variables and tendencies covered in the theses were mostly shaped within the framework of attitudes towards inclusion, teacher competencies and self-efficacy perceptions, inclusion practices, instructional arrangements for inclusion, problems arising in inclusion practices, and coping methods. However, we examined the distribution of these tendencies according to years, and we have seen that since 2010, there has been an increase in the number of theses addressing attitudes toward inclusion, perceptions of competence toward inclusion, classroom management behaviors, and skills in inclusion, problems arising in inclusion practices and inclusion practices. At the same time, it is noteworthy that the use of technology in inclusion was reflected in the theses in 2011. Again, in the periods before 2010, it is seen that teacher behaviors and reward and punishment practices in inclusion are discussed and reflected in theses in this context.

**Limitations**

The findings related to the limitations of the postgraduate theses dealing with classroom teachers' teaching practices related to inclusion were handled within the framework of (1) method, (2) content, (3) participant, and (4) external factor categories. The data related to the findings are presented in Table 7 below.

**Table 7**  
*Results Regarding the Limitations of Graduate Theses on Classroom Teachers' Teaching Practices Related to Inclusion*

Category	Limitations	f	%
Method	Data collection tools	32	18.18
	Research area/region	31	17.61
	Research time/duration	27	15.34
	Criteria subject to the research	5	2.84
	Statistical analysis techniques	4	2.27
	Research methodology	1	0.4
	Duration of the program implemented	1	0.4
Content	Qualities measured by the scales	1	0.4
	Support materials available on the web	1	0.4
	Findings obtained	1	0.4
	Course curriculum	1	0.4
	Instructional arrangements realized	1	0.4
	The impact of the implemented program on the student	1	0.4
	Research data	1	0.4
Participant	Sample/study group	40	27.72
	Participant perceptions, opinions, and responses	16	9.09
	Participant characteristics	1	0.4
	Participant hesitation/fear of responding	1	0.4
	High number of participants in focus group discussions	1	0.4
	Some participants did not participate in other stages of the research.	1	0.4
	Demographic equalization of participants	1	0.4
External factor	Inability to reach some participants that make up the universe	1	0.4
	Restrictions due to the pandemic	2	1.13
	Distracting environments and situations	1	0.4
	Difficulty in reaching participants due to natural disasters	1	0.4

Note: Some theses included more than one limitation

As seen in Table 7, when the limitations of the postgraduate theses addressing classroom teachers' teaching practices related to inclusion are examined, it is seen that in the "method" category, the data collection tools used (18.18%), the region/area where the research was conducted (17.61%), the time and duration of the research (15.34%) were mostly expressed as limitations. In addition, in the "content" category, it was seen that the characteristics measured by the scales used as data collection tools, the support materials presented in the web environment, the findings obtained in the research, the course curriculum used in the study, the instructional arrangements made in the study, the effect of the implemented program on the student and the research data were stated as limitations. At the same time, in the "participant" category, the sample/study group (27.72%) and the

perceptions, opinions, experiences, and responses of the participants who participated in the research (9.09%) were expressed as limitations. Again, in the category of "external factors," difficulties in data collection due to restrictions due to the pandemic (1.13%), distractions in the environment during the data collection process of the research (0.4%), and difficulties in reaching the participants due to natural disasters (0.4%) were stated as limitations.

At the same time, it was observed that no limitation was mentioned in 1 (0.4%) of the theses. In general, it is seen that these studies are mostly limited to the sample/study group, data collection tools, research region/area, research time/duration, and participant perceptions, opinions, and responses. In this framework, it can be easily seen that the same limitations are expressed in most of the theses and that these limitations can be solved with the researcher's intervention. Still, the main limitations affecting the research are ignored.

### Discussion

The application forms, which started in the 1960s in the world but were based on the education of students with special needs together with students with normal development with the circular issued in 1988 in Türkiye, continued in the form of inclusion practices with the "Decree Law on Special Education" published in 1997 and the "Regulation on Special Education Services" published in 2000 (Yazıcıoğlu, 2018). When the results obtained in the context of this research are examined, it is seen that the postgraduate theses on inclusion started in 1999 and increased significantly after the 2000s. Approximately 84% of the theses were written since 2010. The 2001 "Guidance and Psychological Counseling Services Regulation" (Ministry of National Education-[MoNE], 2001), the 2008 "Circular on Inclusive Education Practices" (MoNE, 2008), and the 2017 "Circular on Inclusive/Integrative Education Practices" (MoNE, 2017) are thought to be effective in this increase. It has been observed that the laws and regulations issued in this framework and the graduate studies conducted are historically parallel. However, it was determined that most postgraduate studies on classroom teachers' teaching practices related to inclusion were written in master's degrees with a thesis. The studies conducted by Batu (2018), Gündoğdu-Irmak (2018), Yılmaz (2019), Duran et al. (2021), and İsmail (2022) are in line with the finding that studies on inclusion are primarily conducted at the master's thesis level.

According to the research findings, the postgraduate theses addressing the teaching practices of classroom teachers related to inclusion were distributed within the scope of 34 universities. Still, Ankara, Bolu Abant İzzet Baysal, Amasya, and Anadolu Universities came to the forefront. Yılmaz (2019) similarly emphasized in his document analysis study that Anadolu, Gazi, and Ankara universities stand out in studies on inclusion. When the statistics of the National Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖK) are examined, it is observed that the thesis publication rates of these universities have increased in recent years (YÖK, 2022). In terms of departments/sciences, it was determined that departments/sciences covering the field of educational sciences, such as classroom teaching/classroom education, special education, academic programs, and educational administration, came to the fore. The study by Gündoğdu-Irmak (2018) concluded that postgraduate studies on inclusion were undertaken mainly in the educational sciences and special education departments. The emergence of these results is a normal finding in the subject area. It results from the research context since inclusion is more related to the fields and departments of educational sciences.

When the results of the methodological distribution of the theses analyzed in the study were examined, it was determined that most were written in quantitative research type, and descriptive/general survey, relational design, and case study models were primarily used in research design/model. In this context, in the research conducted by Duran et al. (2021), it is seen that quantitative research on inclusion is more common. In this sense, many quantitative studies facilitated using quantitative research design/models in the research design/model context. At the same time, the high number of descriptive or survey models shows that only the existing situation is revealed (Erişti et al., 2013). Still, contextual studies such as qualitative or mixed-method research, where more in-depth findings can be reached, are rarely conducted. This can be linked to the researcher's avoidance of challenges that require in-depth analysis, such as qualitative or mixed methods, which would require more time and effort, and not wanting to move away from the comfort zone of superficial research. In particular, the intensity of descriptive and survey models, while only revealing the current situation in inclusion practices, causes the effort to reach the causes in the background and the in-depth perspective on the solutions to the problems to remain weak.

When the sampling methods of the studies are examined, it is seen that simple random sampling, criterion sampling, purposeful sampling, and maximum variation sampling methods come to the fore. At the same time, 22.2% of the theses do not specify the sampling method. When evaluating these results, researchers generally

prefer sampling methods based on easily accessible participants. As a matter of fact, according to Trotter (2012), researchers typically choose the easy method in sample selection; Haverkamp (2005) states that researchers choose sampling methods according to the data they obtain during the research process and that this situation creates ethical problems, and Delice (2010) summarizes the situation in terms of the methods used by stating that the selection criteria related to the sample are generally not written in the theses written and are handled cursorily. Again, looking at the number of sample/study groups, it was found that the range of 0-40 participants (approximately 35%) was higher. This result is directly proportional to the fact that 33.3% of the theses are in the qualitative research type, and the number of participants is kept low in qualitative research.

According to the findings obtained in the study, the data collection tools used in the theses were mainly shaped in the form of interview forms, scale/scales, and demographic information forms. This situation was also reflected in the research of Duran et al. (2021), who stated that data collection tools such as questionnaires/scales and interview forms were primarily used in theses on inclusion and supported the findings of this research in this sense. Again, when we look at the data analysis techniques used, it was determined that parametric or non-parametric analysis techniques were used more due to the intensity of quantitative research, and descriptive analysis and content analysis techniques were used more because qualitative research came second. This situation shows that the type of research (quantitative, qualitative, or mixed) and the data collection tools and analysis techniques used have approximately parallel values (Karasar, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2013).

When the variables and tendencies of the theses addressed in the study are examined, it is seen that the teaching and classroom practices of classroom teachers related to inclusion are more prominent. In addition, it was determined that the categories, including classroom management in inclusion, teacher qualifications or competencies, special education support for teachers, and teacher attitudes, also formed a tendency in the studies conducted. It was seen that the most studied variables and topics in the theses were shaped within the framework of classroom teachers' feelings and attitudes towards inclusion and inclusive students, classroom teachers' perceptions of self-efficacy and competence towards inclusion, difficulties faced by classroom teachers in inclusion and coping methods, expectations, effective teaching skills and teaching practices of classroom teachers in inclusion, classroom inclusion practices and preparation and implementation of IEPs. In this context, there are various similarities between the results of the tendencies that emerged in the research and the results of other studies. For example, in the survey conducted by Batu et al. (2018), it was found that the research on inclusion between 2006 and 2016 was mainly undertaken in the framework of teachers' opinions and perceptions and primarily focused on problems and solutions proposals for inclusion, teacher attitudes, and competencies. Again, in the research conducted by Duran et al. (2021), it was revealed that the theses written on inclusion covering the years 2009-2018 mainly dealt with topics such as teacher attitudes, opinions, and expectations, social adaptation, professional competence, program competence, success, teaching, and curriculum. In the meta-synthesis study conducted by İsmail (2022), it was seen that the themes addressed by the theses focused more on the problems of the education-training process, stakeholder problems, and suggestions for inclusion. In this framework, it is understood that the variables, themes, topics, and tendencies addressed by the studies on inclusion in Turkey are in parallel with the studies conducted in the context of classroom teachers.

However, when the tendencies of postgraduate theses addressing the teaching practices of classroom teachers related to inclusion are examined according to years, it is observed that while teacher behaviors and reward and punishment practices in inclusion were discussed in the years before 2010, the tendencies of theses on teacher attitudes in inclusion, teacher competence, classroom management and skills, problems arising in inclusion and inclusion practices have increased especially since 2010. This situation was also determined by Gündoğdu-Irmak (2018), who observed that the number of publications has increased since 2010. With the increasing number of publications, it was also emphasized that the variety of topics and variables covered by the theses increased (Gündoğdu-Irmak, 2018).

When the limitations of the theses discussed in the study are examined, it is seen that mostly the sample/study group, data collection tools, research region/area, research time/duration, participant perceptions and opinions, responses, criteria subject to the research and statistical analysis techniques are expressed as limitations. According to Özkan and Şermet-Kaya (2015), mistakes are often made, ignored, or written incompletely while describing the study's limitations in studies conducted in Turkey. According to Özkan and Şermet-Kaya (2015), there is no information on the results caused by the factors limiting the research and how these limitations can be reduced. In this sense, it negatively affects the validity and reliability of the study. In this context, the majority of the situations expressed in these postgraduate studies written and discussed in Turkey are more prone to the concept of "limitation" rather than "constraint," since the concept of "limitation" refers to situations that are

beyond the control of the researcher. In contrast "constraint" includes the factors that the researcher can intervene. In this context, the limitations expressed in the theses addressed in this study were generally described by referring to the parts or processes of the research that should be and can be intervened. In this sense, an incorrect and incomplete context was created.

As a result, when we look at the results of this research, which examines the postgraduate theses dealing with the context of classroom teachers related to inclusion, both demographic, methodological, and tendency results and deficiencies can be seen. When we look at the findings obtained from the theses examined within the scope of this research, it is seen that a method based on describing the existing situation and problems is followed, and it is felt that experimental research, suggestions, and modeling for solving issues or effective inclusion practices are missing. Addressing experimental modeling or program recommendations regarding new studies will help solve inclusion problems in this context.

#### **Authors' Contributions**

The authors contributed equally to the preparation and editing of the manuscript.

### References

- Akbiyık, C. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada problem yaşama ve rehberlik ve araştırma merkezlerinden faydalanma durumları [The situation of classroom teachers' having problem in inclusive education and benefit from guidance and research centers]* (Tez Numarası: 751231) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akdemir, B., Çapar, E., & Bayrakdar, M. (2022). İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları ve yeterlilik algıları: Bir karma yöntem araştırması [Attitudes and perceived efficacy of primary school teachers toward inclusion: a mixed-method study]. *Trakya Journal of Education*, 12(2), 1036-1056. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1828803>
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma hakkındaki tutumları [Prospective teachers' attitudes towards inclusive education]* (Tez Numarası: 370424) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979712.pdf>
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma gerçeği [The reality of inclusive education through classroom teachers]. *Bartın University Journal Of Faculty Of Education, (Special Issue on XIV. International Participation Symposium of Primary School Teacher Education)*, 74-90. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/43713>
- Avcı, G., & Sakallı-Demirok, M. (2022). Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan farklı branşlarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri [The opinions of secondary school teachers working in different branches with special needs students in the classroom on inclusive education]. *International Anatolian Journal of Social Sciences*, 6(2), 501-520. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2118213>
- Aydın, F., & Arslan, R. (2022). Sınıf öğretmenlerinin metaforlar yoluyla kaynaştırma ve öğrencisine yönelik algıları [The perspectives of the classroom teachers towards inclusive education and student's thorough metaphors]. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1883-1906. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1859050>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme [A conceptual review of sampling methods and sample size problems in qualitative research]. *Journal of Bitlis Eren University Institute of Social Sciences*, 7(1), 231-274. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bitlissos/issue/38061/399955>
- Batmaz, G., & Çermik, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler [The obstacles and support experienced by primary school teachers in the instructional arrangements made for inclusion students]. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 27-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/705614>
- Bektaş, F. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik düşünce, tutum ve endişelerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi [Investigation of classroom teachers' thoughts, attitudes and concerns towards inclusion according to demographic variables]* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi].
- Batu, S. (2005). Kaynaştırma ve özel eğitim hizmetleri. In S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim [Special education]* (pp. 15-28). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkököl ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi (2006-2016) [A review of mainstreaming/inclusion research in elementary and secondary schools in Turkey (2006-2016)]. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(3), 577-614. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.336925>

- Bolat, E. Y., & Ata, N. (2017). Kaynaştırma uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri [Thinks of school administrators on inclusion educational applications]. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 165-185. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/386966>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/qrj0902027>
- Bui, X., Quirk, C., Almazan, S., & Valenti, M. (2010). *Inclusive education research and practice*. Maryland Coalition for Inclusive Education. <https://mcie.org/?wpdmdl=872>
- Can, E., & Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi [Examining the factors that affect classroom teacher's attitudes towards the mainstreamed students]. *Trakya University Journal of Social Science*, 19(2), 71-96. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/391722>
- Copeland, S. R., Hughes, C., Carter, E. W., Guth, C., Presley, J. A., Williams, C. R., & Fowler, S. E. (2004). Increasing access to general education: Perspectives of participants in a high school peer support program. *Remedial and Special Education*, 25(6), 342-352. <https://doi.org/10.1177/07419325040250060201>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods]* (M. Bütün & S. B. Demir, Trans.). Siyasal Kitapevi. (Original book published 2013)
- Çankaya, Ö., & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademede kaynaştırma uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi [The evaluation of elementary teachers' perceptions about implementation of inclusive education]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1492210>
- Delice, A. (2010). Nicel araştırmalarda örneklem sorunu [Sampling problem in quantitative research]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(4), 1969-2018. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/113948/nicel-arastirmalarda-orneklem-sorunu>
- Demir, M. K., & Açar, S. (2011). Kaynaştırma konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri [Experienced classroom teachers' opinions on inclusive education]. *Kastamonu Education Journal*, 19(3), 719-732. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817376>
- Demirbilek, M., & Levent, F. (2020). Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri [The opinions of school counselors on teacher behaviors towards students with special needs inclusive classrooms]. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(3), 479-511. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.578454>
- Duran, Ç., Ata, S., & Metin, E. N. (2021). Türkiye'de kaynaştırma ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi [Examination of graduate thesis related to inclusion in turkey according to various criteria]. *Istanbul Gelisim University Journal of Health Sciences*, 14, 213-226. <https://doi.org/10.38079/igusabder.863163>
- Downing, J. E., Spencer, S., & Cavallaro, C. (2004). The development of an inclusive charter elementary school: Lessons learned. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(1), 11-24. <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.1.11>
- Erçiçek, B., Ünay, E., & Günal, Y. (2022). Bütünleştirilen özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki etkisinin okul öncesi öğretmen görüşlerine göre incelenmesi [An investigation of the effect of inclusion on students with special needs according to preschool teacher views]. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 1917-1934. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1569764>
- Ergin, N. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik mesleki yeterlilikleri [Classroom teachers' professional competences for inclusive education]*. [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi].
- Erişti, D. B., Kuzu, A., Yurdakul, I. K., Akbulut, Y., & Kurt, A. A. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Fisher, J. B., Shumaker, J. B., & Deshler, D. D. (1995). Searching for validated inclusive practices: A review of literature. *Focus on Exceptional Children*, 28(4), 1-20. <https://doi.org/10.17161/fec.v28i4.6853>
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkökul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri [Difficulties encountered by primary school classroom teachers with inclusive students in classroom management and methods of coping with these difficulties]*. (Tez Numarası: 321934) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gümüş, M. M., Ekdi, E., Acar, H., Demir, M. C., Taruk, M., Ağaçhanlı, S., & Demir, Y. (2021). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları, tarihi ve yıllara göre kaynaştırma öğrenci sayıları [Inclusive education in Turkey, practices, history and number of students in inclusive education by years]. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(68), 903-914. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2403>
- Gündoğdu-Irmak, A. (2018). *1997-2017 yılları arasında kaynaştırma ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Investigation of postgraduate theses on inclusive education between 1997-2017 in terms of various variables]* (Tez Numarası: 548507) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Haverkamp, B. E. (2005). Ethical perspectives on qualitative research in applied psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 146–155. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.146>
- Hunt, P., Soto, G., Maier, L., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classroom. *Exceptional Children*, 69(3), 315-332. <https://doi.org/10.1177/001440290306900304>
- İnce, S., & Yaşar-Ekici, F. (2021). Erken çocukluk eğitiminde kaynaştırma. In F. Yaşar-Ekici & K. A. Kırkıç (Eds.), *Erken çocukluk eğitimi: Kuramdan uygulamaya [Early childhood education from theory to practice]* (pp. 427-453). Nobel Yayınevi.
- İsmail, M. A. (2022). *Kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi: Meta-sentez çalışma [Investigation of postgraduate theses on problems encountered in inclusive education practices: A meta-synthesis study]* (Tez Numarası: 740437) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaoğlan, E. (2022). *Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik çalışmalarının kaynaştırma uygulamalarıyla ilişkisi [The relationship between school administrators' work for students with special needs and inclusive education practices]* (Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi).
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*. Nobel Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. In S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim [Special education]* (pp. 17-22). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Korkmaz, Z., & Ünsal, F. (2022, Temmuz 22-24). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri: Odak grup çalışması [Preschool teachers' views on inclusive education: Focus group study]* [Paper presentation]. Ases International Educational Sciences Conference, Malatya, Türkiye.
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2001). *Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği [Guidance and psychological counselling services regulation]*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2008). *Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi [Circular on inclusive education practices]*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2017). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi [Circular on inclusive/integrative education practices]*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Özgür, H., & Nuri, C. (2022). Sürekli ve düzenli sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerindeki etkisinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi [Determination of the effect of continuous and regular classroom teacher change on inclusion students according to teachers' opinions]. *Life Skills Journal of Psychology*, 6(11), 1-21. <http://dx.doi.org/10.31461/ybpd.1109588>



- Özkan, Ö., & Şermet-Kaya, Ş. (2015). Bilimsel makalede "sınırlılıklar" neden ve nasıl yazılır [Why and how to write "limitations" in a scientific paper]. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 6(14), 496-505. <https://research.ebsco.com/c/cfpmif/viewer/pdf/ofg4nephuf>
- Öztürk, D., & Akdal, D. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bütünleştirme ortamlarında sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşleri [The views of social studies teachers who have students with special needs in their classrooms on social studies teaching in integration settings]. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 61, 453-484. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1897917>
- Ryndak, D. L., & Billingsley, F. (2004). Access to the general education curriculum. In C. H. Kennedy & E. Horn (Eds.), *Including students with severe disabilities* (pp. 55-56). Allyn & Beacon
- Sailor, W. (2002). *Inclusion*. Testimony submitted to the President's Commission on Excellence in Special Education. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b0279b2ce2d0adde4cf782d660ae5ac15131e85f>
- Stenhoff, D. M., & Lignugaris/Kraft, B. (2007). A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings. *Exceptional Children*, 74(1), 8-30. <https://doi.org/10.1177/00144029070400101>
- Trotter, R. T. (2012). Qualitative research sample design and sample size: Resolving and unresolved issues and inferential imperatives. *Preventive Medicine*, 55(5), 398-400. <http://dx.doi.org/10.1016/j.yjmed.2012.07.003>
- Uğurlu, H. (1992, Kasım 11-12). *Entegrasyonun 8-11 yaş grubu işitme engelli çocukların psikososyal gelişimine etkisinin incelenmesi [Investigation of the effect of integration on the psychosocial development of hearing impaired children aged 8-11 years]* [Paper presentation]. 1. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Ankara, Türkiye.
- Usta, M. E., Çetin, G., & Arıkan, İ. (2021). Sınıf yönetimi sürecinde öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi [Investigation of teachers' attitudes towards inclusion in classroom management process according to some variables]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 119-132. <http://dx.doi.org/10.24315/tred.878088>
- Uzuner, F. G., & Yazıcı, M. S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin tipik gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrencileri için kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi [Determining the assessment and evaluation methods and techniques used by classroom teachers for students with typical development and students with special needs]. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 17(35), 870-897. <https://doi.org/10.35675/befdergi.845465>
- Westling, D., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4th ed.). Merrill Prentice Hall
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri [Historical process of inclusion practices and inclusion models applied in Turkey]. *Neşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS*, 8(1), 92-110. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.420028>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]*. Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, E. (2019). Türkiye'de kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi [Content analysis of master's and doctoral dissertations on inclusive education in Turkey]. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 119-127. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2402>
- Yücelkan, C. (2022). Kaynaştırma uygulamalarını başarıya ulaştıran etmenler [Factors that make inclusion practices successful]. *The Journal of Marmara Social Research*, 17, 26-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2487183>
- Yükseköğretim Kurulu [Council of Higher Education]. (2022). *Üniversitelere göre tez sayıları ve türleri [Number and types of theses by university]*. Yükseköğretim Kurulu. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/Istatistik/Bilgiler?islem=>