

Türkiye’de Yürütülen Tezlerin Tematik İncelenmesi: İlkokulda Kaynaştırma Örneği

Öznur Koçak*

Öz

Eğitim sistemine dahil olan her öğrenci, diğerinden farklı özelliklere sahiptir. Her öğrenci özüne uygun bedensel işlevlere ve yapıya, farklı öğrenme hızına ve özelliklerine, duygusal özelliklere sahiptir. Belirli çerçeve içinde farklılıklara sahip bireyler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir. Akranları ile daha büyük farklılıklara sahip olan öğrenciler için; genel eğitim uygulamaları istenilen düzeyde eğitim hizmetlerinden yararlanma konusunda yetersiz olmamakta, özel eğitim uygulamaları gerekli olmaktadır. Bu çalışmada, 2014-2023 yılları arasında Türkiye’de ilkokul öğrencileri, velileri, öğretmenleri veya eğitim yöneticileri yanı sıra akademisyenlerinde katkısı ile yapılan kaynaştırma eğitimi ile ilişkili tezlerin tematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla incelenecek çalışmalar belirlenirken; (a) tezlerin 2014-2023 yıllarını kapsıyor olması, (b) ilkokul kademesini kapsamaması, (c) örnekleminin kaynaştırma eğitimi ile ilişkili olması, (d) amacının kaynaştırma uygulamaları ile doğrudan ilişkili olması, (e) çalışmalara TR DİZİN ve YÖKTEZ elektronik veri tabanlarından ulaşılabilir olması, (f) çalışmaların elektronik ortamda yayınlanma izninin olması ölçütlerine uyulmuştur. Çalışmada “kaynaştırma” anahtar sözcüğü ile ulaşılan 237 tez ve 23 makaleden belirlenen ölçütlere uygun olan 19 tez çalışması ve 11 araştırma makalesi çalışmaya dahil edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, ilkokul, tematik analiz

Makale Geçmişi

Geliş: 08/11/2023

Düzeltilme: 06/12/2023

Kabul: 02/06/2024

* Uzman Öğretmen, MEB, 0009-0009-9994-0425, Ordu, Türkiye, oznurkocak85@gmail.com

Atıf için: Koçak, Ö. (2024). Türkiye’de yürütülen tezlerin tematik incelenmesi: İlkokulda kaynaştırma örneği. *OJCES*, 2(3), 108-128. <https://10.5281/zenodo.12529914>

Giriş

Bireyin, doğuştan gelen duygusal, bedensel ve zihinsel farklılıkları; içinde bulunduğu sosyal çevre etkisi ile şekillenerek bireye özgü hal alır. Bireye özgü bu farklılıklar, eğitim sistemine dahil olduğunda öğrenme farklılıkları olarak ortaya çıkar (Duran Düşünür, 2018). Eğitim yolu ile davranış değiştirilmesi, eğitim literatürünün üzerinde sıklıkla durduğu noktadır (Varış, 1984). Eğitim sistemine dahil olan her birey, diğerinden farklıdır. Akranlarına göre eğitimde anlamlı farklılıklara sahip öğrenciler için genel eğitim programlarında doldurulması gereken boşluklar bulunmakta, bu boşluklar için özel eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Canöz, 2009; Karabulut, 2018).

Yasalar ile güvence altına alınan eğitim hakkı, devletlerin eğitim politikalarında gerçekleştirdikleri reformlar ve olumlu araştırma sonuçları kaynaştırma eğitimine olumlu katkı sağlamıştır (Mitchell, 2008; Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013; UNESCO, 1994; akt. Gürgür & Hasanoğlu Yazçayır, 2019). İlkokullarda kaynaştırma eğitimi kapsamında toplamda 143814 öğrenci faydalanmaktadır, bu öğrencilerin 90669 erkek, 53145 kadın öğrenciden oluşmaktadır (MEB, Milli eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2022/2023, 2024). Eğitim politikaları, eğitimde kapsayıcılık göz önünde bulundurularak dezavantajlı öğrencilerinde eğitime katılması için gerekli düzenlemeleri içinde barındırmalıdır (Hesapçıoğlu, 2009).

Bu çalışmada 2014-2023 yılları arasında hazırlanan ilkokulda kaynaştırma eğitimine yönelik hazırlanan akademik çalışmaların belirlenen kriterlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu inceleme sonucunda elde edilen bilgilerin, eğitimcilere, ebeveynlere, akademisyenlere eğitimsel ve öğretimsel fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Özel Eğitim

Özel eğitim, bilişsel, psikomotor ve sosyal duygusal gelişim açısından, gelişimsel farklılıkları sebebi ile akranları ile tabii olduğu eğitimden istenilen düzeyde faydalanamayan bireylerin, ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş ortamlarda, ihtiyaca özel yetiştirilmiş eğitimciler tarafından, ihtiyaca uygun programın gerekli materyal desteği ile sunulması olarak ifade edilebilir (Karabulut, 2018; Kargın, 2022; Ünlü, 2021).

2018 yılında MEB tarafından yayınlanan yönetmelikte; özel eğitim

“Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi”

şeklinde tanımlanmıştır.

Genel eğitimden farklı olarak özel eğitim bireye özgü olarak düzenlenmektedir. Planlama, uygulama ve değerlendirme çalışmaları bireye özgü düzenlenmektedir (Eripek, 2013).

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün (Gürkan, 2010) hazırlamış olduğu kılavuzunda özel eğitimin amaçlarına vurgu yapmıştır. Özel eğitim “Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri” doğrultusunda bireylerin:

“Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,

Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,

Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç gereç kullanarak eğitim ihtiyaçları yeterlilikleri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını,”

amaçlar.

Özel eğitim sürecinde; aile katılımı ve aile eğitimleri önemli yer tutmaktadır. Özel eğitim planlaması yapılırken, bireyin toplumla etkileşimi ve uyum süreçlerinin kapsam içinde olması önemsenmektedir (Gürkan, 2010).

MEB (2018) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde yer alan bilgiler doğrultusunda özel gereksinimli öğrenciler “dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, uyum bozukluğu/duygusal ve davranış bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu, süregen hastalık, cerabral palcy hastalığı, ortopedik yetersizlik, zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, dil ve konuşma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, üstün zekalı ve özel yetenekli” şeklinde gruplandırılmaktadır.

Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama

MEB (2018) de; “Eğitsel değerlendirme ve tanılama çalışmalarının RAM’da oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu” aracılığı ile yapılacağı “iş ve işlemler MEBBİS-RAM Modülü” vasıtası ile yürütüleceği, RAM’a “okul yönetimi, veli ya da zihinsel engeli olmayan 18 yaşından büyük bireyin kendisi tarafından; resmî kurumlarda bakım ve barınma hizmetinden yararlanan bireyler için kurumun resmî yazı ile görevlendireceği personel tarafından” ilk başvurunun yapılacağı, eğitsel değerlendirme ve tanılama çalışmalarının, bireyin bizzat katılımı ile bireyin özelliklerine uygun olan ölçme aracı kullanarak yapılacağı, okula devam eden öğrencilerin tanılama öncesi, Eğitsel İstek Formunu sınıf öğretmeni MEBBİS-RAM Modülü üzerinden doldurarak, okul müdürünün onayı ile RAM’a iletilmesi gerektiği, uygulanan ölçme aracına göre özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için özel eğitim değerlendirme kurulunun rapor hazırlayacağı belirtilmiştir.

Bu çalışmalar eğitimin her kademesindeki geçişlerde yapılır. Bunun yanı sıra veli ya da okul yazılı olarak talepte bulunması halinde değerlendirme ve tanılama çalışmaları tekrarlanır (MEB, 2018).

Kaynaştırma Eğitimi

1960’lı yıllarda, tüm çocukların eğitimden eşit olarak faydalanabileceği fırsatların sunulması görüşünden, felsefe olarak ortaya çıkan kaynaştırma terimi sonrasına ise bilimsel çalışmalarda yer almıştır. Özel eğitimin uygulamalarının, bireyin gereksinimleri doğrultusunda yaşlıları ile bir arada eğitim hizmetlerinden faydalanmasını olanaklaştıran kaynaştırma eğitim faaliyetleri, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)’de;

“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi”

ifade etmektedir.

Farklı bir söylemle kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen bireylerin, uygun gelişime sahip akranları ile normal eğitim sınıfında, kendine özgü hazırlanmış plana uygun olarak, yarı zamanlı ya da tam zamanlı eğitim öğretim hizmetlerinden özel olarak edilmesi olarak ifade edilebilir (Batu, 2013). Kaynaştırma uygulamasının ülkemizde yasal olarak benimsendiği 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu Madde 4’te:“Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların,

normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında, normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır.” hükmü yer almaktadır.

Kaynaştırma uygulamaları, bireyleri etiketlenmenin önüne geçerek, bireye sosyal statü kazandıran, öğrenme çevresini düzenleyerek bireyin eğitim hizmetlerinden faydalanmasını kolaylaştırmaktadır (Batu, 2013). Kaynaştırma uygulamalarının yapılabilmesi için öncelikle, eğitsel değerlendirme, tanılama ve yönlendirme yapılması gerekmektedir (MEB, 2018). Kaynaştırma uygulamaları tam zamanlı kaynaştırma ve yarı zamanlı kaynaştırma olarak yapılır. Tam zamanlı kaynaştırmada öğrenci, normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıfta yer alır. Öğrenci destek eğitim odasından yararlanabilir. Öğrenci için dersi veren öğretmen tarafından BEP hazırlanarak, özel gereksinimli öğrenci için bu plan uygulanır. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamalarında ise öğrenci gereksinimine uygun olan özel eğitim sınıfına devam etmektedir. Bazı derslerde normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıfa ya da ortamı paylaşır (MEB, 2013; Yazıcıoğlu, 2018).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

BEP; özel eğitime ihtiyacı olduğuna karar verilen öğrencinin, öz-bakım, matematik, iletişim becerileri, akademik vb. alanlarda gösterdiği performansı temel alınarak, kazandırılmak istenen davranışların, nerede, ne zaman, hangi materyaller kullanılarak, kimler tarafından hangi yöntem ve teknik kullanılarak, ne kadar zamanda kazandırılması hedeflendiğinin belirtilerek, ihtiyaç duyulan destek eğitim hizmetlerine karar verilerek, BEP geliştirme birimi tarafından hazırlanan programdır (Gürkan, 2010).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 4. Maddesinde, “*Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.*” ifadesi ile yasal bir zorunluluk haline gelmiştir. RAM tarafından özel eğitim tanısı alan bireyler için ihtiyacına uygun BEP hazırlanır. Üstün yetenek tanısı ile BİLSEM’e kayıtları yapılan öğrenciler “*uyum, destek eğitim, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme, proje üretimi ve yönetimi programlarına*” katılır (MEB, Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 2018). BEP hazırlamak amacı ile okullarda, BEP geliştirme birimi; “*okul müdürü ya da görevlendireceği müdür yardımcısı başkanlığında: rehberlik öğretmeni, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin dersini okutan alan öğretmenleri, öğrenci velisi ve öğrenci*” katılımı ile oluşturulur.

BEP geliştirme birimi koordinasyon içinde çalışmak durumundadır (MEB, 2018). Öğrenciye uygun programın hazırlanmasını sağlar. Programı uygulanması sırasında oluşan değişimlerin izlenmesi ve programın değerlendirilme çalışmalarını yapmaktadır. Gerek görüldüğünde BEP’te değişiklik yaparak program öğrenciye en uygun hale getirilir (MEB, 2018).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ülkemizde 2014-2023 yılları arasında ilkokulda kaynaştırma eğitimi ile ilişkili tez ve makalelerin genel özelliklerinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında aşağıda belirtilen alt amaçlara cevap aranmaktadır:

1. Analize dahil edilen çalışmaların türü nedir?
2. Çalışmaya dahil edilen tez ve makalelerin araştırma modeli dağılımları nasıldır?
3. Çalışmaya dahil edilen tez ve makalelerin örneklem dağılımları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada ilgili literatür doğrultusunda ilkökulda kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim süreçleri hakkında bilgi verileceği için, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalara veri sağlamak amacıyla kullanılan yöntemlerden biri olan doküman incelemesi “belgesel gözlem”, “belgesel tarama”, “dolaylı gözlem”, “literatür taraması”, “doküman metodu” ve “ikincil veri analizi” gibi isimlerde olarak da karşımıza çıkabilmektedir (Muşmal & Gürbüz, 2018). Doküman inceleme yöntemi, araştırma konusuyla ilgili birincil ve ikincil kaynak dokümanları incelenerek (Özkan, 2021), olayların analiz edilmesi, bilgileri anlaşılır kılarak, doğru bilgiye ulaşma fırsatı oluşturur (Muşmal & Gürbüz, 2018). Doküman inceleme, ulaşılan kaynaklar incelenerek bilgi elde etme yöntemidir (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil, & Nas, 2021).

Verilerin Toplanması

Türkiye’de yazılmış yüksek lisans ve doktora tezleri YÖKTEZ, araştırma makaleleri ise TR DİZİN veri tabanlarından “kaynaştırma” anahtar sözcüğüyle taranan 2014-2023 yılları arasında hazırlanmış çalışmaların ilkökul kademesini kapsamı, örneklem grubunun kaynaştırma eğitimi ile ilişkili olması, amacının kaynaştırma uygulamaları ile doğrudan ilişkili olması, çalışmalara YÖKTEZ ve TR DİZİN elektronik veri tabanlarından ulaşılabilir olması, çalışmaların elektronik ortamda yayınlanma izninin olması ölçütlerine uygun 237 tez ve 23 makalenin doküman incelemesi yöntemi ile incelenmesiyle elde edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmaya dahil edilen tez ve makaleler, alt amaçlar doğrultusunda betimsel olarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tablolar şeklinde gösterilmiştir.

Bulgular

Yapılan araştırmalar incelendiğinde çıkan sonuçlardan bu bölümde bahsedilmiştir: 2014-2023 yılları arasında yayınlanan çalışmalardan araştırmaya dahil edilen çalışmaların çalışma türüne ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların türleri.

	Frekans	Yüzde (%)
Tez	19	63
Makale	11	37
Toplam	30	100

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların çalışma türüne göre dağılımı incelendiğinde çalışmaların genel olarak tez çalışmasından oluştuğu görülmüştür. Bu konuda tez çalışmalarının makale çalışmalarına göre ön planda olduğu ve bu alanda çalışan araştırmacıların tez çalışmalarına yöneldiği görülmektedir.

2014-2023 yılları arasında yayınlanan çalışmalardan araştırmaya dahil edilen çalışmaların araştırma modeline göre dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların araştırma modeline göre dağılımları.

	Frekans	Yüzde (%)
Nitel	9	30
Nicel	17	57
Karma	4	13
Toplam	30	100

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların araştırma modeline göre dağılımları incelendiğinde çalışmaların genel olarak nicel çalışmalardan oluştuğu görülmüştür. Bu konuda yapılan çalışmaların genel olarak nicel ilişkisel çalışmalardan oluştuğu ifade edilebilir. Nitel ve karma araştırmaların nispeten sınırlı kaldığı ifade edilebilir. Bu konuda derinlemesine ve ayrıntılı incelemelerin yapılacağı nitel çalışmalar yapılabilir.

2014-2023 yılları arasında yayınlanan çalışmalardan araştırmaya dahil edilen çalışmaların örnekleme göre dağılımları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların örnekleme göre dağılımları.

	Frekans	Yüzde (%)
Öğretmen	20	67
Öğrenci	5	17
Veli	2	6
Karma grup	3	10
Toplam	30	100

Tablo incelendiğinde kaynaştırma konusunda yapılan çalışmalarda örneklem grubu olarak çoğunlukla öğretmenler tercih edilmiştir. Öğrenci ve velilerin örneklem olduğu çalışmaların nispeten sınırlı kaldığı görülmüştür. Özellikle öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde aktif rol oynamaları bu duruma bir gerekçe olarak gösterilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmalar incelendiğinde çıkan sonuçlardan bu bölümde bahsedilmiştir:

Kaynaştırma uygulamalarında aileler bilinçli olmasına karşın akademik beklentilerinin yüksek olması, kabul süreci ile ilgili sorunlar yaşamaları, uzman görüşlerine saygı duymamaları işleyişle ilgili sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına istekli olmasına karşın eğitsel ilerleme sağlamak zorluklar yaşamakta, olumsuz öğretmen tutumları görülmektedir. RAM sürece destek olmakta; lakin RAM ile ilgili tanılamada aile talebini dikkate alması, hatalı tanılama yapması, iletişim ve izleme eksiklikleri olduğu belirtilmiştir (Uçar, 2021).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yüksek düzeyde yeterliğe sahip olduğu yapılan araştırma sonucunda görülmüştür (Ülger, 2019). BEP geliştirme birimi bulunmayan ve BEP hazırlanmayan okullarda, kaynaştırma eğitimi ve BEP ile ilgili çalışmaların gereği gibi yapılmadığı ortaya çıkmaktadır (Çuhadar, 2006). Hizmetiçi eğitimlerle ya da basılı yayınlarla kendini güncelleyen öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine olumlu yaklaşımları, sürekli desteklenmelerinin önemini

vurgulamaktadır (Salah, 2021). Demografik özelliklerin öğretmenlerin kaynaştırma tutumlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı tespitinde bulunulmuştur (Çınar, 2020). Tipik gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli akranlarının okulda yaşadıklarına dair olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarının tanınan özellikleri hakkında farkındalıklarının oldukları tespit edilmiştir (Doğmaz Tunali, Karadağ, Mutlu, & Yıldız, 2022).

Kaynaştırma eğitime ilişkin ebeveyn tutumlarının öğretmen tutumlarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür (Kuğu, 2011). Ailelerin kaynaştırma eğitiminden beklentileri incelendiğinde, ailelerin çoğunlukla çocuklarının derslerinde başarılı olmasını, özgüvenlerinin yüksek olmasını ve bir mesleği yapabilmesi için gerekli olan bilgi ve becerileri edinmesini istedikleri sonucuna varılmıştır. Bu beklentileri, çocuklarının okuma yazma öğrenmesi, sosyal becerilerinin (iletişim gibi) gelişmesi, arkadaşlık kurması ve tek başına hareket edebilmesi/ihtiyaçlarını kendi başına giderebilmesi beklentileri takip etmektedir. Katılımcı ailelerin az bir kısmı ise, çocuklarının eğitim gördükleri sınıf içerisinde ve toplum tarafından kabul edilmeleri gibi beklentilere sahip oldukları görülmüştür (Erden, 2021).

Sınıfta bütüncül bir çalışma ve paylaşma ikliminin oluşmasını güçleştirmekte ve kaynaştırma öğrencisine gösterilen özel ilgi diğer öğrenciler tarafından kışkılanabilmektedir (Gök, 2013). Kaynaştırma öğrencilerinin çoğu yetersizlik türüne göre rehabilitasyon merkezlerinden ayrıca bir eğitim almamaktadır. Öğretmenlerin çok büyük bölümü kaynaştırma eğitimi uygulaması kapsamındaki öğrencilerin yetersizlik türlerine göre rehabilitasyon merkezlerinden ilave destek almalarının sosyal ve akademik gelişimlerine oldukça olumlu etki ettiğini ya da edeceğini belirtmektedir (Cankaya, 2010).

Öğretmen görüşlerine göre kaynaştırma uygulamaları sınıf içinde disiplin sorunlarına neden olduğu, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencileri akademik olarak olumlu etkilemediği düşünülmektedir (Duran Düşünür, 2018). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlilikleri hakkındaki görüşleri, belirli yöntem teknik uygulamaktan ziyade kendi çözümlerine göre hareket ettikleri yönündedir (Akdemir, Çapar, & Bayraktar, 2022). Öğretmenlerin genel öz yeterlik algı puanları; Çapa, Sarıkaya ve Çakıroğlu (2005) tarafından geliştirilen ölçek kullanılarak ölçülmüş ve kaynaştırma eğitime karşı tutum ölçeği (Özbaba, 2000)'nden aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel anlamlı ilişkinin olmadığı görülmüştür (Çiftci, 2016). Sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencisi ile bire bir ilgilendiği zamanlar sınıf hakimiyetini sağlayamama, sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı kaynaştırma öğrencisi ile yeteri kadar ilgilenememe gibi durumlarından kaynaklı sıkıntılar yaşadıkları dile getirilmiştir. Sorun yaşayan öğretmenlerin bir kısmı eğitim fakültesinde veya hizmetiçi eğitimlerle yeterince bilgi sahibi olamadıklarını ve çaresiz kaldıklarını düşünmektedir (Akbiyık, 2022).

Kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen açısından sorunlara bakıldığında araç gereç imkanının yetersizliği, fiziksel mekanların elverişsizliği, yasal düzenlemelerin yetersiz olması, müfredatın çok yoğun ve karmaşık olması, paydaşlar arasında işbirliğinin yetersiz olması gibi faktörleri uygulamalardaki başlıca sorunlar olarak ifade etmişlerdir (Demir, 2015). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede Okumayı Geliştirme Programının (OGEP) akıcı okuma becerisi olan bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucu OGEP uygulamasının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir (Balıkçı, 2020). Veli görüşlerine göre, kaynaştırma eğitimi

uygulamalarının çocukların sosyal gelişimi başta olmak üzere dil, bilişsel, psikomotor gelişim ve öz-bakım becerilerinde ilerleme kaydedildiği ifade edilmiştir (Seylim, 2021).

Takım destekli bireyselleştirme tekniğinin matematik başarısı ve kalıcı öğrenmeyi sağlama bakımından etkili sonuçlar ortaya koyduğu belirlenmiştir (Aktan & Budak, 2021). BEP uygulama sürecinde kaynaştırma eğitiminin niteliğinin artırılabilmesi için sınıfların kalabalık olmaması ve özel gereksinimli öğrenciler için yeterince zaman ayrılması gerektiği tespit edilmiştir (Kartal, 2016). Kaynaştırma kapsamındaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların duygu ve davranış sorunları arasında ve cinsiyetlerine göre depresyon ve saldırganlık faktör puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır (Eratay, 2021). Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yasal düzenlemelerin yapıldığını, fakat uygulamada sıkıntılar olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler yapılan yasal düzenlemeleri olumlu bulmakla beraber, öğrencilerin, eğitim ortamlarına engel türü ve derecesine göre yerleştirilmediklerini ve sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrenci sayısına göre düzenlenmediğini belirtmişlerdir. Aslında öğrencilerin engel türü ve derecesine göre tanılama ve yerleştirme, sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrenciye göre düzenlenmesi gerektiği konusu da yasalarda açık ve net bir şekilde yer almasına karşın uygulamada sorunlar olduğu görülmektedir (Yılmaz & Batu, 2016).

Farklı mesleki deneyime sahip öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik düşünce, tutum ve endişelerinin farklılık göstermemektedir (Bektaş, 2022). İlkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitim uygulamalarıyla ilgili görüşleri incelendiğinde, cinsiyete göre bir farklılık bulunmamaktadır (Erdağı, 2019). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitim uygulamalarıyla ilgili görüşleri kıdem yılına göre farklılık göstermemektedir (Erdağı, 2019). Her yıl yapılan sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerinde oluşturduğu etkisine ilişkin, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ortak görüşü ile her yıl yapılan sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerinde olumsuz etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz etki yarattığını düşünen öğretmen, yeni öğretmen ve öğrencinin birbirini tanıması için geçen sürenin kayıp bir süre olacağını düşünmektedirler. Olumlu etki yaratacağını düşünen öğretmenler küçük bir grup iken, bu konuda kendini kararsız hissedenenler ise kararsızlıklarının sebebini “eğer öğretmeni ile uyumlu ve çalışmalar iyi ise olumsuz etki yaratacağını, eğer öğretmeni ile uyum ve çalışmaları kötü ise öğrenci için olumlu etki yaratır” şeklinde açıklamaktadırlar (Özgür & Nuri, 2022).

Yöneticiler tarafından Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği hükümleri istenilen düzeyde uygulanmamaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticileri sınıf mevcutlarının kaynaştırma eğitiminin yapılabilmesi için uygun olduğunu belirtmektedirler. Araştırmaya katılan yöneticilerin hemen hepsi kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara dağılımı noktasında eşitlikçi bir tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir (Erüstün Bulutoğlu, 2019).

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun öğretmen yeterliliği ile özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmenin doğru orantılı olduğunu, öğretmenlerin donanımlı hale getirilmesi için gereken her türlü tedbirin alınmasının gerekliliğine dikkat çekilmiş, okuldaki diğer paydaşların üzerlerine düşen görevi tam ve eksiksiz olarak yerine getirmelerinin, öğretmenlerle birlikte okuldaki herkesin ve her kesimin bu öğrencilere yönelik tutumlarını olumlu etkileyeceğinin altı çizilmiştir (Ekinci, Çavdar, Ekinci, & Reşitoğlu Çavdar, 2022).

Öğretmenler kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilere yararlarından bahsederken sadece öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağladığı yönündeki ifadeleri dikkat çekmektedir (Gürgür & Hasanoğlu Yazçayır, 2019). Öğretmenler, özel gereksinimli öğrenciler ile etkinlik yapabilmek için fırsat bulamadıklarını, öğrenilen konuların pekiştirilmesi için görsel materyallere çok fazla yer veremediklerini belirtmişlerdir (Sarılharhamamı & Demirkaya, 2021). Yapılan

bir araştırmada ilkökulda derse giren branş öğretmenleri, kaynaştırma eğitimi ilkelerini bildiklerini; ancak zihinsel yetersizliği yüksek olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi almaması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir (Battal, 2007). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretim ortamının düzenlenmesinde sıra düzenine dikkat ettikleri fakat diğer ortam düzenlemelerine yer vermedikleri, amaç uyarlamalarında ise basitleştirmeler yapma, temel amaçları alma, seviyeye uygun amaçlar ve ek amaçlar belirleme çalışmalarını yaptıkları fakat bunlara dair bir planlamanın olmadığı görülmüştür (Vural & Yıkıncı, 2008).

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada yer alan tezler, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi ve TR DİZİN’de yer alan ve elektronik ortamda erişime açık olan ve 2014-2023 tarihleri arasında yayınlanan lisansüstü tez ve araştırma makaleleri ile sınırlıdır. Daha kapsamlı sonuçlar elde edilmesi adına farklı veri tabanlarında yer alan kaynaklara ulaşılması önerilmektedir. Ayrıca bu çalışma bir derleme çalışmasıdır. Araştırma konusu ile ilgili daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilmesi adına nitel, deneysel ve boylamsal çalışmalar yapılması da başka bir öneri olarak sunulmaktadır.

Kaynaklar

- Akbıyık, C. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama ve rehberlik ve araştırma merkezlerinden faydalanma durumları*. Kastamonu.
- Akdemir, B., Çapar, E., & Bayrakdar, M. (2022). İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları ve yeterlilik algıları: bir karma yöntem araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 1036-1056.
- Aktan, O., & Budak, Y. (2021). Kaynaştırma eğitiminde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin öğrencilerin ders başarısına, derse karşı tutumlarına ve sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Milli Eğitim*, 383-405.
- Ataman, A. (2005). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. A. (Ed.) içinde, *Özel eğitime giriş* (s. 9-30). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Balıkçı, Ö. S. (2020). *Okumayı geliştirme programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkililiği*. Eskişehir.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*(Uşak ili örneği). Afyonkarahisar.
- Batu, S. (2013). Kaynaştırma desteği sağlama. S. Eripek içinde, *Özel eğitim* (s. 23). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bektaş, F. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik düşünce, tutum ve endişelerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Denizli.
- Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Konya.
- Canöz, Ş. (2009). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. H. Avcıoğlu içinde, *İlköğretimde özel eğitim* (s. 1-18). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çiftci, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Adana.
- Çınar, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu*. İstanbul.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5.sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi*. Zonguldak.
- Demir, C. (2015). *Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında karşılaşılan sorunların değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma*. Gaziantep.
- Doğmaz Tunalı, S., Karadağ, F., Mutlu, H., & Yıldız, D. (2022). İlkokul öğrencilerinin bakış açısından özel gereksinimli akranlarının okuldaki deneyimleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi(USBAD)*, 2687-2641.
- Duran Düşünür, A. (2018). *İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. Denizli.

- Ekinci, H., Çavdar, M., Ekinci, Ş., & Reşitoğlu Çavdar, H. (2022). ilköğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 84-100.
- Eratay, E. (2021). Kaynaştırma kapsamında özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların duygu ve davranış bozukluklarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim Rehberlik Dergisi*, 344-383.
- Erdağı, İ. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Kars.
- Erden, R. (2021). *Ailelerin kaynaştırma eğitimine ilişkin beklentilerinin ve katılımlarının incelenmesi*. Van.
- Eripek, S. (2013). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. S. Eripek içinde, *Özel eğitim* (s. 4). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Erüstün Bulutoğlu, H. (2019). *İlk ve ortaokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin veli, yönetici ve öğretmen görüşleri*. Erzincan.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri*. Antalya.
- Gürgür, H., & Hasanoğlu Yazçayır, G. (2019). Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine Odaklanmış Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Sentezlenmesi: Meta-Etnografik Bir Çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (ENAD)*, 845-872.
- Gürkan, M. (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Hesapçoğlu, M. (2009, 10 11). Türkiye’de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 121-138. doi:<https://dergipark.org.tr/pub/maruaeabd/issue/370/2124>
- Karabulut, A. (2018). Özel Eğitimde Temel Kavramlar. O. Çakıroğlu içinde, *Özel Eğitim I* (s. 6). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Kargın, T. (2022, 12 26). *Özel Eğitim*. <https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/> https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/ozel_egitim adresinden alındı
- Kartal, M. (2016). *İlkokullardaki kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artırılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Konya.
- Keçeci, Ş. (2021). Vaka analiz çalışması: hafif düzey mental yetersizliği olan öğrencinin özel eğitim sınıfından kaynaştırma eğitimine geçişi. *Education Sciences (NWSAES)*, 17-27.
- Kuğu, S. (2011). *İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarının kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerine etkisi*. Samsun.
- MEB. (2024). *Milli eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2022/2023*. MEB. doi:ISSN:1300-0993
- MEB. (2013). *Kaynaştırma eğitimi*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018, 07 07). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete.
- Muşmal, H., & Gürbüz, İ. (2018). Nitel araştırmada veri toplama yöntemleri ve veri türleri. Ş. Aslan içinde, *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber* (s. 217). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özgür, H., & Nuri, C. (2022). Sürekli ve düzenli sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerindeki etkisinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1-21.
- Özkan, U. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi .
- Resmi Gazete. (1997, 6 6). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. *Kanun Numarası : 573. 23011*.
- Sak, R., Şahin Sak, İ., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Ramazan, S. A. K., SAK, İ. T. Ş., ŞENDİL, Ç. Ö., & Eşref, N. A. S. Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Salah, Ü. (2021). *Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi*. Yozgat.
- Sarılarhamamı, H., & Demirkaya, H. (2021). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgiler dersinin yeri ve önemi. *International Journal of Field Education*, 131-155.
- Seylim, E. (2021). Veli görüşlerine göre engelli bireylerin eğitim hakkına erişim durumları: sorunlar ve çözüm önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2219-2239.
- Uçar, A. (2021). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfında iş birliği süreçlerinin değerlendirilmesi*. Eskişehir.
- Ülger, Y. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ile yaşadıkları sorunlar arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar örneği)*. Afyonkarahisar.

- Ünlü, E. (2021). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 3). Ankara: Pegem Akademi.
- Varış, F. (1984). Eğitim yoluyla davranış değiştirme: Kuram, deney, uygulama. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences(JFES)*, 211-221.
- Vural, M., & Yıkımsı, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 141-159.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1) 92-110.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkökul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 247-268.

Thematic Analysis of Theses Conducted in Turkey: An Example of Inclusion in Primary School

Öznur Koçak*

Abstract

Each student enrolled in the educational system exhibits a unique set of characteristics. Each student has a unique set of bodily functions and structures that are suited to their individual essence. They also exhibit varying learning speeds and characteristics, as well as emotional characteristics. Individuals with differences within a certain framework can benefit from general education services. For students who exhibit greater differences with their peers, general education practices are insufficient to enable them to benefit from educational services at the desired level. In such cases, special education practices are required. The objective of this study is to thematically examine the theses related to inclusive education that have been made with the contribution of primary school students, parents, teachers or education administrators as well as academicians in Turkey between 2014 and 2023. In order to determine the studies to be examined for this purpose, the following criteria were applied: (a) the theses cover the years 2014-2023, (b) they cover the primary school level, (c) the sample is related to inclusive education, (d) the purpose is directly related to inclusive practices, (e) the studies can be accessed from TR INDEX and YÖKTEZ electronic databases, and (f) the studies are allowed to be published electronically. The study included 19 thesis studies and 11 research articles that met the criteria determined from 237 theses and 23 articles reached with the keyword "inclusion."

Keywords: Inclusive education, primary school, thematic analysis

Article History

Received: 08/11/2023

Correction: 06/12/2023

Accept: 02/06/2024

* Expert Teacher, MEB, 0009-0009-9994-0425, Ordu, Türkiye, oznurkocak85@gmail.com

Introduction

The emotional, physical and mental characteristics of an individual are shaped by the social environment in which they live, and thus become unique to that individual. These individual-specific differences manifest as learning differences when included in the education system (Duran Düşünür, 2018). The educational literature frequently emphasises the potential for education to influence behaviour (Varış, 1984). Each individual within the education system is unique in their own right. For students with significant differences in their educational attainment compared to their peers, there are gaps that need to be filled in general education programmes. In addition, special education programmes are needed for these gaps (Canöz, 2009; Karabulut, 2018). The right to education is enshrined in law, and reforms to education policies at the state level have contributed to the advancement of inclusive education (Mitchell, 2008; Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013; UNESCO, 1994; as cited in (Mitchell, 2008; Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013; UNESCO, 1994; n.d. Gürgür & Hasanoğlu Yazçayır, 2019). A total of 143,814 students benefit from inclusive education in primary schools, with 90,669 of these students being male and 53,145 being female (MEB, 2024). It is recommended that education policies include the necessary arrangements for disadvantaged students to participate in education, with particular consideration given to inclusion in education (Hesapçioğlu, 2009).

The objective of this study is to examine the academic studies prepared for inclusive education in primary schools between 2014 and 2023, according to the predetermined criteria. It is anticipated that the findings of this examination will prove beneficial to educators, parents and academic professionals alike.

Special Education

In terms of cognitive, psychomotor and social-emotional development, special education can be expressed as the presentation of an appropriate programme with the necessary material support by specially trained educators in environments arranged according to the needs of individuals who cannot benefit from the education, they are subject to with their peers at the desired level due to developmental differences (Karabulut, 2018; Kargin, 2022; Ünlü, 2021).

In the 2018 regulation published by the Ministry of National Education, special education is defined as "training programs developed to meet the educational and social needs of individuals who differ significantly from their peers in terms of individual and developmental characteristics and educational competencies, and training carried out in appropriate environments with specially trained personnel." In contrast to general education, special education is delivered on an individual basis. Planning, implementation, and evaluation are conducted on an individual basis (Eripek, 2013).

In the guideline prepared by the Ministry of National Education, the General Directorate of Special Education and Guidance Services (Gürkan, 2010), the aims of special education are emphasised. Special education is provided to individuals in accordance with the "general aims and basic principles of Turkish National Education". The objective of special education is to facilitate the growth of productive and happy citizens who are able to fulfill their roles in society, establish positive relationships with others, engage in cooperative work, adapt to their environment, develop essential life skills to live independently in society and become self-sufficient. This is achieved through the implementation of appropriate training programs and special methods, the use of qualified personnel and the provision of necessary equipment.

It is of significant importance to recognise the role of family participation and family training in the special education process. In the context of special education planning, it is crucial to consider the individual's interaction with society and adaptation processes within the scope of the planning process (Gürkan, 2010).

In accordance with the information provided in the Ministry of National Education (2018) Special Education Services Regulation, students with special needs are categorised as follows: "attention deficit and hyperactivity disorder, adjustment disorder/emotional and behavioural disorder, autism spectrum disorder, chronic illness, cerebral palsy disease, orthopaedic disability, intellectual disability, visual impairment, hearing impairment, language and speech difficulties, special learning difficulties, gifted and gifted".

Educational Assessment and Diagnostics

In the Ministry of National Education (2018), it is stated that educational evaluation and diagnosis studies will be carried out through the special education evaluation board established in RAM, that work and transactions will be carried out through the MEBBİS-RAM Module, and that RAM will be provided by the school administration, parents or individuals over the age of 18 who do not have mental disabilities. For individuals who receive care and accommodation services in official institutions, the initial application will be submitted by the personnel assigned by the institution in an official letter. The educational evaluation and diagnostic studies will be conducted using a measurement tool that aligns with the individual's characteristics, with the individual's participation. Prior to the diagnosis of students attending the school, the Educational Request Form is submitted by the classroom teacher, MEBBİS-RAM Module. It is stated that this should be submitted to RAM with the approval of the school principal, and that the special education evaluation board will prepare a report for individuals who require special education according to the measurement tool applied.

Such studies are conducted at all levels of education during transitions. Furthermore, in the event that a parent or school official submits a written request, the evaluation and diagnosis studies are repeated (MEB, 2018).

Inclusive Education

In the 1960s, the concept of inclusion emerged as a philosophy, with the aim of providing equal opportunities for all children to benefit from education. This was followed by scientific studies that explored the implications of this philosophy in practice. Inclusive education activities, which facilitate the integration of special education into mainstream education services, are included in the Regulation on Special Education Services (2018).

In order to enable individuals with special education needs to interact with other individuals at all types and levels and to achieve their educational goals at the highest level, support education services are provided to these individuals and education is provided full-time with their peers or part-time in special education classes.

In other words, mainstreaming education can be defined as the special part-time or full-time education and training services of individuals who are determined to be in need of special education with their peers in a regular education class in accordance with a specially prepared plan (Batu, 2013). In Article 4 of the Law No. 2916 on Children in Need of Special Education, where mainstreaming is legally adopted in our country, it is stated: "The necessary measures are taken to ensure that children in

need of special education, whose conditions and characteristics are appropriate, are educated among their normal peers in schools and educational institutions opened for the education of normal children."

Inclusion practices facilitate the receipt of educational services by preventing the labelling of individuals, conferring social status upon them, and organising the learning environment (Batu, 2013). In order for mainstreaming practices to be carried out, it is necessary to conduct educational assessments, diagnoses and orientations (MEB, 2018). Mainstreaming practices may be carried out on a full-time or part-time basis. In full-time mainstreaming, the student is placed in the same class as their peers, who are developing normally. The student may also benefit from the support of an educational room. The Individualized Education Program (IEP) is prepared by the teacher for the student with special needs and implemented accordingly. In part-time mainstreaming practices, the student attends the special education class that is most appropriate to their needs. In some lessons, the students share the same classroom or environment with their peers who are developing normally (MEB, 2013; Yazıcıoğlu, 2018).

Individualized Education Program (IEP)

The IEP (Individual Education Program) is a program developed by the IEP development unit based on the performance of the student who has been identified as requiring special education in areas such as self-care, mathematics, communication skills, and academic skills. The IEP specifies the location, time, materials, personnel, methods, and duration of the intervention, as well as the educational services required to achieve the desired outcomes.

The preparation of an individualised education programme has become a legal obligation in Article 4 of the Decree Law No. 573 on Special Education, which states that "it is essential to develop individualised education plans for individuals requiring special education and to implement education programmes by individualising them." For individuals diagnosed with special education needs by the CRC, an IEP is prepared in accordance with their specific requirements. Students registered with BİLSEM who have been diagnosed with giftedness participate in a range of programmes designed to facilitate their adaptation to the educational environment, provide them with the necessary support, recognise their individual talents, develop their special talents, and assist them in the production and management of projects (MEB, Special Education Services Regulation, 2018). In order to prepare an IEP, an IEP development unit is established in educational institutions, comprising the school principal or deputy principal, the guidance teacher, the student's class teacher, the field teachers who teach the student's course, the student's parents and the student.

It is essential that the IEP development unit works in coordination (MEB, 2018). It is ensured that the most appropriate programme is prepared for the student. The unit is responsible for monitoring the changes that occur during the implementation of the programme and evaluating the programme itself. When necessary, the programme is optimised for the student by implementing changes to the IEP (MEB, 2018).

The objective of this research is to examine the general characteristics of theses and articles related to inclusive education in primary school between 2014 and 2023 in our country. The research will seek to answer the following sub-objectives within the scope of the study:

1. What type of studies are included in the analysis?
2. What is the distribution of research models among the theses and articles included in the study?

3. Please provide a breakdown of the sample distribution of the theses and articles included in the study.

Method

Research Model

In the study, since information about the teaching processes for inclusive students in primary school will be given in line with the relevant literature, document analysis method was used. Document review, which is one of the methods used to provide data for qualitative research, can also be called "documentary observation", "documentary screening", "indirect observation", "literature review", "document method" and "secondary data analysis" (Muşmal & Gürbüz, 2018). The document review method creates the opportunity to analyse the events by examining the primary and secondary source documents related to the research subject (Özkan, 2021), making the information understandable and reaching the right information (Muşmal & Gürbüz, 2018). Document review is a method of obtaining information by examining the sources (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil, & Nas, 2021).

Review Object

The theses in this research are limited to graduate theses and research articles published between 2014-2023 and available electronically in the National Thesis Center of the Council of Higher Education and TR INDEX. In order to obtain more comprehensive results, it is recommended to access the sources in different databases. In addition, this study is a compilation study. Qualitative, experimental and longitudinal studies are also presented as another suggestion in order to obtain more generalizable results related to the research subject.

Data Collection Tools

The studies prepared between 2014 and 2023, whose master's and doctoral theses written in Turkey were scanned with the keyword "inclusion" from YÖKTEZ and research articles from TR INDEX databases, cover the primary school level, the sample group is related to inclusive education, its purpose is directly related to inclusion practices, the studies can be accessed from YÖKTEZ and TR INDEX electronic databases, the permission of the studies to be published electronically It was obtained by examining 237 theses and 23 articles that met the criteria by document analysis method.

Data Analysis

The theses and articles included in the research were analyzed descriptively in line with the sub-objectives and the findings were shown in the form of tables.

Findings

The results of the studies examined are mentioned in this section: The findings regarding the study type of the studies included in the research from the studies published between 2014-2023 are presented in Table 1.

Table 1. *Types of studies included in the study*

	Frekans	Percentage (%)
Thesis	19	63
Article	11	37
Toplam	30	100

When the distribution of the studies included in the study according to the type of study was examined, it was seen that the studies generally consisted of thesis studies. In this regard, it is seen that thesis studies are at the forefront compared to article studies and researchers working in this field tend to thesis studies.

Among the studies published between 2014-2023, the distribution of the studies included in the research according to the research model is presented in Table 2.

Table 2. *Distribution according to research model*

	Frekans	Percentage (%)
Qualitative	9	30
Quantitative	17	57
Hybrid	4	13
Total	30	100

When the distribution of the studies included in the study according to the research model was examined, it was seen that the studies generally consisted of quantitative studies. It can be stated that the studies on this subject generally consist of quantitative relational studies. It can be stated that qualitative and mixed research is relatively limited. Qualitative studies can be carried out on this subject, in which in-depth and detailed examinations will be carried out.

Among the studies published between 2014-2023, the distribution of the studies included in the study by sample is presented in Table 3.

Table 3. *Distribution according to sample group*

	Frekans	Percentage(%)
Teacher	20	67
Student	5	17
Parents	2	6
Mixed group	3	10
Total	30	100

When the table is examined, teachers were mostly preferred as the sample group in the studies on inclusion. It was observed that the studies in which students and parents were samples were relatively limited. In particular, the fact that teachers play an active role in the inclusion process can be cited as a justification for this situation.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The findings of the studies are presented in this section.

Although families are aware of the benefits of inclusive practices, they have high academic expectations, encounter difficulties with the admission process, and do not always respect expert opinions. Despite the willingness of teachers to engage in inclusive practices, difficulties are encountered in facilitating educational progress. Additionally, negative attitudes among teachers are observed. RAM supports the process; however, it has been stated that there are deficiencies in the diagnosis of RAM, taking into account the family demand, making an incorrect diagnosis, and communication and monitoring (Uçar, 2021).

The research findings indicate that teachers possess a high level of competence in inclusive education (Ülger, 2019). In schools where there is no IEP development unit and no IEP is prepared, it has been demonstrated that studies on inclusive education and IEP are not conducted in an appropriate manner (Çuhadar, 2006). Teachers who adopt a positive approach to inclusive education and engage in in-service training or the reading of printed publications demonstrate the value of their continued support (Salah, 2021). The study found that demographic characteristics did not significantly influence teachers' attitudes towards inclusion (Çınar, 2020). It has been observed that students with typical development hold negative views of the experiences of their peers with special needs at school. It has been demonstrated that students with typical development possess an awareness of the diagnostic characteristics of their peers with special needs (Doğmaz Tunalı, Karadağ, Mutlu, & Yıldız, 2022).

It was observed that parental attitudes towards inclusive education were more positive than teacher attitudes (Kuğu, 2011). When the expectations of families from inclusive education were examined, it was concluded that families mostly desired their children to be successful in their lessons, to have high self-confidence and to acquire the knowledge and skills necessary to pursue a profession. These expectations are followed by expectations that their children will learn to read and write, develop their social skills (such as communication), make friends and act alone/meet their needs on their own. A small number of participating families expressed expectations such as the acceptance of their children in the classroom where they were educated and by society (Erden, 2021).

This can make it challenging to foster a collaborative and inclusive learning environment in the classroom. The tailored support provided to students with disabilities may be perceived as a source of envy by their peers (Gök, 2013). The majority of students with disabilities who are included in regular classrooms do not receive any additional training from rehabilitation centers according to the specific type of disability they have. The majority of teachers report that additional support from rehabilitation centres according to the types of disabilities of students within the scope of inclusive education practice has or will have a very positive effect on their social and academic development (Cankaya, 2010).

Teachers' opinions indicate that inclusive practices may result in disciplinary issues in the classroom and may not positively impact students with typical development academically (Duran Düşünür, 2018). Teachers' opinions regarding their competence in inclusive practices indicate that they tend to rely on their own solutions rather than applying specific methods and techniques (Akdemir, Çapar, & Bayraktar, 2022). Teachers' general self-efficacy perception scores were measured using the scale developed by Çapa, Sarıkaya and Çakıroğlu (2005). The results indicated that there was no statistically significant relationship between the total scores obtained from the attitude towards inclusive education scale (Özbaba, 2000) (Çiftci, 2016). It was indicated that when classroom teachers were required to

interact with inclusion students individually, they encountered difficulties due to the circumstances they were faced with. These included the inability to provide effective classroom leadership and to adequately care for inclusion students due to the large class sizes. Some teachers who experience difficulties believe that they lack sufficient information in their education faculty or through in-service training, and that they are unable to address the problem effectively (Akbiyık, 2022).

When the problems in inclusive practices are examined from the perspective of the teacher, it has been observed that factors such as the inadequacy of the equipment, the inconvenience of physical spaces, the inadequacy of legal regulations, the curriculum being too dense and complex, and the lack of cooperation among the stakeholders are the main problems in the practices (Demir, 2015). The impact of the Reading Improvement Program (OGEP) on the number of correct words read in one minute with fluent reading skills in enhancing the reading abilities of students with special learning disabilities was investigated. The results of the research indicate that the OGEP application is an effective method for improving the reading skills of students with special learning difficulties (Balıkçı, 2020). Parents have indicated that inclusive education practices have led to progress in language, cognitive, psychomotor development and self-care skills, particularly in the social development of children (Seylim, 2021).

The team-supported individualisation technique has been demonstrated to be an effective approach to fostering mathematical success and permanent learning (Aktan & Budak, 2021). In order to enhance the quality of inclusive education in the IEP implementation process, it has been established that classrooms should not be overcrowded and that sufficient time should be allotted to students with special needs (Kartal, 2016). It was found that there were significant differences between the emotional and behavioural problems of children with and without special needs within the scope of inclusion, as well as in the depression and aggression factor scores according to gender (Eratay, 2021). The majority of teachers indicated that legal arrangements had been made, yet encountered difficulties in practice. Although the teachers perceived the legal arrangements to be beneficial, they indicated that students were not placed in educational environments according to the type and degree of disability, and that class sizes were not arranged according to the number of students with special needs. It is evident that, despite the clear inclusion of the issues of diagnosis and placement of students according to the type and degree of disability, and the arrangement of class sizes according to the student with special needs in the relevant legislation, there are ongoing challenges in practice (Yılmaz & Batu, 2016).

The opinions, attitudes and concerns of teachers with diverse professional experiences towards inclusive education are similar (Bektaş, 2022). When the opinions of classroom teachers working in primary schools about inclusive education practices are examined, no difference is observed according to gender (Erdağı, 2019). The opinions of classroom teachers working in primary schools about inclusive education practices do not differ according to the year of seniority (Erdağı, 2019). With regard to the impact of the annual turnover of classroom teachers on the inclusion student, the prevailing view among classroom teachers is that such turnover has a negative effect on the inclusion student. The teacher who believes that the introduction of a new teacher will have a negative effect on the student believes that the time required for the new teacher and the student to become acquainted will be a period of lost opportunity. A minority of teachers believe that the change of classroom teacher will have a positive impact on the student. Those who are undecided about this issue cite the following reasons for their indecision: "if the student is in harmony with their teacher and the work is good, it will have a negative effect, and if the student is not in harmony with their teacher and the work with the teacher is bad, it will have a positive effect for the student" (Özgür & Nuri, 2022).

The provisions of the Special Education Services Regulation are not being implemented to the desired extent by administrators. The research findings indicate that school administrators perceive class sizes to be appropriate for inclusive education. The majority of administrators participating in the research indicated that they exhibited an egalitarian attitude in the distribution of inclusive students to classes (Erüstün Bulutoğlu, 2019).

The findings of the research indicated that the competence of the majority of teachers is directly proportional to their positive attitude towards the education of students with special learning difficulties. It was therefore recommended that all necessary measures be taken to equip teachers and that the other stakeholders in the school fulfil their duties fully and completely. Furthermore, it was emphasised that the attitudes of everyone and all segments of the school, together with the teachers, towards these students should be aligned. It has been demonstrated that this approach will have a positive effect (Ekinci, Çavdar, Ekinci, & Reşit oğlu Çavdar, 2022).

While educators espouse the merits of inclusive education for students with special needs, their assertions that it is solely beneficial for the development of students' social skills have been met with skepticism (Gürgür & Hasanoğlu Yazçayır, 2019). Teachers indicated that they lacked the opportunity to engage in activities with students with special needs and that they were unable to allocate sufficient time to visual materials for the purpose of reinforcing the subjects learned (Sarılarhamamı & Demirkaya, 2021). In a study, primary school branch teachers indicated that they were aware of the principles of inclusive education. However, they expressed the opinion that students with high intellectual disabilities should not receive inclusive education (Battal, 2007). It has been observed that inclusive classroom teachers pay attention to the order of the teaching environment, but do not include other environmental arrangements. Furthermore, they make simplifications in the adaptation of objectives, determining the appropriate goals and additional goals. However, there is no planning for them (Vural & Yıkmiş, 2008).

References

- Akbıyık, C. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama ve rehberlik ve araştırma merkezlerinden faydalanma durumları*. Kastamonu.
- Akdemir, B., Çapar, E., & Bayrakdar, M. (2022). İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları ve yeterlilik algıları: bir karma yöntem araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 1036-1056.
- Aktan, O., & Budak, Y. (2021). Kaynaştırma eğitiminde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin öğrencilerin ders başarısına, derse karşı tutumlarına ve sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Milli Eğitim*, 383-405.
- Ataman, A. (2005). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. A. (Ed.) içinde, *Özel eğitime giriş* (s. 9-30). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Balıkçı, Ö. S. (2020). *Okumayı geliştirme programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkililiği*. Eskişehir.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*(Uşak ili örneği). Afyonkarahisar.
- Batu, S. (2013). Kaynaştırma desteği sağlama. S. Eripek içinde, *Özel eğitim* (s. 23). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bektaş, F. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik düşünce, tutum ve endişelerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Denizli.
- Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim I. kademe kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Konya.
- Canöz, Ş. (2009). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. H. Avcıoğlu içinde, *İlköğretimde özel eğitim* (s. 1-18). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Çiftci, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Adana.
- Çınar, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu*. İstanbul.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5.sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi*. Zonguldak.
- Demir, C. (2015). *Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında karşılaşılan sorunların değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma*. Gaziantep.
- Doğmaz Tunalı, S., Karadağ, F., Mutlu, H., & Yıldız, D. (2022). İlkokul öğrencilerinin bakış açısından özel gereksinimli akranlarının okuldaki deneyimleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi(USBAD)*, 2687-2641.
- Duran Düşünür, A. (2018). *İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. Denizli.
- Ekinci, H., Çavdar, M., Ekinci, Ş., & Reşitoğlu Çavdar, H. (2022). ilkokul öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 84-100.
- Eratay, E. (2021). Kaynaştırma kapsamında özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların duyu ve davranış bozukluklarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim Rehberlik Dergisi*, 344-383.
- Erdağı, İ. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Kars.
- Erden, R. (2021). *Ailelerin kaynaştırma eğitimine ilişkin beklentilerinin ve katılımlarının incelenmesi*. Van.
- Eripek, S. (2013). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. S. Eripek içinde, *Özel eğitim* (s. 4). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Erüstün Bulutoğlu, H. (2019). *İlk ve ortaokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin veli, yönetici ve öğretmen görüşleri*. Erzincan.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri*. Antalya.
- Gürgür, H., & Hasanoğlu Yazçayır, G. (2019). Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine Odaklanılmış Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Sentezlenmesi: Meta-Etnografik Bir Çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (ENAD)*, 845-872.
- Gürkan, M. (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Hesapçıoğlu, M. (2009, 10 11). Türkiye'de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 121-138. doi:<https://dergipark.org.tr/pub/maruaeabd/issue/370/2124>
- Karabulut, A. (2018). Özel Eğitimde Temel Kavramlar. O. Çakıroğlu içinde, *Özel Eğitim I* (s. 6). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Kargın, T. (2022, 12 26). *Özel Eğitim*. <https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/>: https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/ozel_egitim adresinden alındı
- Kartal, M. (2016). *İlkokullardaki kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artırılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Konya.
- Keçeci, Ş. (2021). Vaka analiz çalışması: hafif düzey mental yetersizliği olan öğrencinin özel eğitim sınıfından kaynaştırma eğitimine geçişi. *Education Sciences (NWSAES)*, 17-27.
- Kuğu, S. (2011). *İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarının kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerine etkisi*. Samsun.
- MEB. (2024). *Milli eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2022/2023*. MEB. doi:ISSN:1300-0993
- MEB. (2013). *Kaynaştırma eğitimi*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018, 07 07). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete.
- Muşmal, H., & Gürbüz, İ. (2018). Nitel araştırmada veri toplama yöntemleri ve veri türleri. Ş. Aslan içinde, *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber* (s. 217). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özgür, H., & Nuri, C. (2022). Sürekli ve düzenli sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerindeki etkisinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1-21.
- Özkan, U. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi .
- Resmi Gazete. (1997, 6 6). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. *Kanun Numarası : 573*. 23011.

- Sak, R., Şahin Sak, İ., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Ramazan, S. A. K., SAK, İ. T. Ş., ŞENDİL, Ç. Ö., & Eşref, N. A. S. Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Salah, Ü. (2021). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi. *Yozgat*.
- Sarılarhamamı, H., & Demirkaya, H. (2021). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgiler dersinin yeri ve önemi. *International Journal of Field Education*, 131-155.
- Seylim, E. (2021). Veli görüşlerine göre engelli bireylerin eğitim hakkına erişim durumları: sorunlar ve çözüm önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2219-2239.
- Uçar, A. (2021). *Kaynaştırma uygulanan bir ilkokulda iş birliği süreçlerinin değerlendirilmesi*. Eskişehir.
- Ülger, Y. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ile yaşadıkları sorunlar arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*(Afyonkarahisar örneği). Afyonkarahisar.
- Ünlü, E. (2021). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 3). Ankara: Pegem Akademi.
- Varış, F. (1984). Eğitim yoluyla davranış değiştirme: Kuram, deney, uygulama. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences(JFES)*, 211-221.
- Vural, M., & Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 141-159.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1) 92-110.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 247-268.

Authors' Declaration of Contribution

All stages of the study were carried out by the author.

Statement of Support and Acknowledgment

There is no support for the article.