

**KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
TUTUMLARINI İNCELEYEN YÜKSEK LİSANS TEZLERİNİN
META- ANALİZİ**

MİHRİBAN TURHAN KARA

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
SINIF EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. EROL SÖZEN**

DÜZCE, 2025

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
TUTUMLARINI İNCELEYEN YÜKSEK LİSANS TEZLERİNİN
META- ANALİZİ

Mihriban TURHAN KARA, tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından
Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Erol SÖZEN

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Erol SÖZEN

Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Bülent AKSOY

Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Elif GÜVEN DEMİR

Düzce Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 17/07/2025

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

17 Temmuz 2025

(İmza)

Mihriban TURHAN KARA

TEŞEKKÜR

Bu zamana kadar aldığım eğitim sürecinde üzerimde emeği olan tüm hocalarıma ve tez çalışmam süresince bilgi ve tecrübeleriyle bana daima rehber olan danışman hocam Doç. Dr. Erol SÖZEN' e teşekkürlerimi sunarım. Kendisi, çalışmamın her aşamasında gösterdiği sabır, anlayış ve destek ile bu araştırmanın tamamlanmasına büyük katkı sağlamıştır.

Ayrıca, tez sürecinde değerli görüş ve önerileriyle yoluma ışık tutan sayın jüri üyeleri Prof. Dr. Bülent AKSOY ve Doç. Dr. Elif GÜVEN DEMİR'e içten teşekkürlerimi sunarım.

17 Temmuz 2025

Mihriban TURHAN KARA

İÇİNDEKİLER

_Toc205217653

ŞEKİL LİSTESİ.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR.....	x
SİMGELER	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI	6
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	7
1.6. TANIMLAR	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. ÖZEL EĞİTİM	9
2.1.1. Özel Eğitimin Amacı.....	13
2.1.2. Özel Eğitimin Temel İlkeleri.....	14
2.2. ÖZEL EĞİTİMİN TARİHSEL SÜRECİ.....	14
2.2.1. Dünya’da Özel Eğitimin Tarihçesi	14
2.2.2. Türkiye’de Özel Eğitimin Tarihçesi.....	16
2.3. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ.....	17
2.3.1. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları.....	20
2.3.2. Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	22
2.3.3. Kaynaştırma Eğitiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler.....	23
2.3.4. Kaynaştırma Eğitimi Türleri	27
2.3.5. Kaynaştırma Eğitim Modeli Ortamları	29
2.3.6. Kaynaştırma Ekibinde Yer Alan Kişiler ve Görevleri	30
2.4. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN TUTUMU	32
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	32
2.5.1. Meta Analiz Yöntemi İle İlgili Çalışmalar	32
2.5.2. Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Çalışmalar	35
3. MATERYAL VE YÖNTEM	43
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	43

3.1.1. Meta-Analiz Nedir?	43
3.1.2. Meta-Analizin Amaçları	44
3.1.3. Meta-Analizin Tarihi	45
3.1.4. Meta-Analizin Avantajları	45
3.1.5. Meta Analizin Sınırlılıkları	46
3.1.6. Meta-Analizin Türleri.....	47
3.1.7. Meta-Analizde İstatiksel Model	48
3.1.8. Meta-analiz Yönteminde Yer Alan Önemli Kavramlar	49
3.1.9. Meta analiz çalışmasında işlem basamakları	50
3.2. VERİLERİN TOPLANMASI	54
3.3. ARAŞTIRMANIN MATERYALİ	54
3.4. DAHİL EDİLME KRİTERLERİ.....	54
3.5. HARIÇ TUTULMA KRİTERLERİ	55
3.6. VERİLERİN KODLANMASI	56
3.7. VERİLERİN ANALİZİ.....	56
4. BULGULAR.....	57
4.1. ARAŞTIRMAYA DAHİL EDİLEN ÇALIŞMALARA AİT BULGULAR.....	57
4.2. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİN TUTUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	64
4.2.1. Kaynaştırma Eğitimine Dair Öğretmenlerin Tutum Düzeylerine İlişkin Etki Büyüklüklerine Dair Bulgular	65
4.2.2. Kaynaştırma Eğitimine Dair Öğretmenlerin Tutum Düzeylerine Göre Etki Büyüklüğü Heterojenliği Üzerine Bulgular.....	66
4.3. CİNSİYET DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR	69
4.3.1. Cinsiyet Değişkenine ilişkin Etki Büyüklüğüne Dair Bulgular.....	70
4.3.2. Çalışmalar Arası Genel Etki Büyüklüğüne Dair Bulgular	74
4.4. AİLEDE ENGELLİ BİREY BULUNMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR.....	76
4.5. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ ALMA DURUMUNA GÖRE BULGULAR	80
4.5.1. Kaynaştırma Eğitimi Alma Değişkenine Ait Genel Etki Büyüklüğü Bulguları.....	83
4.6. SINIFINDA KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ OLMA DURUMUNA DAİR BULGULAR....	86
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	94
5.1. GENEL TUTUM DÜZEYİNE GÖRE TARTIŞMA VE SONUÇ.....	94
5.2. CİNSİYETE GÖRE TUTUM İLE İLGİLİ TARTIŞMA VE SONUÇ	95
5.3. AİLEDE ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREY BULUNMASI İLE İLGİLİ TARTIŞMA VE SONUÇ.....	96
5.4. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ ALMA DURUMU İLE İLGİLİ TARTIŞMA VE SONUÇ	96
5.5. SINIFINDA KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ BULUNMA İLE İLGİLİ TARTIŞMA VE SONUÇ.....	97

5.6. ÖNERİLER.....	98
6. KAYNAKLAR.....	99
7. EKLER	114
7.1. EK 1: ARAŞTIRMAYA DAHİL OLAN TEZLERİN KÜNYE BİLGİLERİ	114
ÖZGEÇMİŞ.....	116



ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1. Özel gereksinimli bireylerin eğitim alabilecekleri ortamlar.....	29
Şekil 3.1. Meta analiz süreci, Dinçer (2014).	51
Şekil 4.1. Genel tutuma ilişkin orman grafiği.....	68
Şekil 4.2. Cinsiyet değişkenine ilişkin orman grafiği.....	74
Şekil 4.3. Ailede özel gereksinimli birey bulunma değişkenine dair etki büyüklüğü orman grafiği.	77
Şekil 4.4. Ailede özel gereksinimli birey bulunma değişkenine dair heterojenlik huni grafiği.	79
Şekil 4.5. Ailede özel gereksinimli birey bulunma değişkenine dair yayın yanlılığı bulguları.	80
Şekil 4.6. Kaynaştırma eğitimi alma değişkenine ilişkin orman grafiği.....	85
Şekil 4.7. Kaynaştırma eğitimi alma değişkenine ilişkin yayın yanlılığı bulguları.....	86
Şekil 4.8. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma değişkenine ilişkin orman grafiği.	91
Şekil 4.9. Kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna ilişkin yayın yanlılığı bulguları.	92

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 3. 1. Araştırmaya konu olan tezlerin dağılımı.	57
Tablo 3. 2. Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların yapıldığı üniversiteler.	61
Tablo 3. 3. Araştırma kapsamına dahil edilen tezlerin türleri.	62
Tablo 3. 4. Araştırma kapsamına dahil edilen tezlerin yapıldığı yıllar.	63
Tablo 4. 1. Tutum düzeyine ilişkin çalışmaların ortalamaları ve güven aralıkları.	64
Tablo 4. 2. Tutum değişkenine ilişkin genel etki büyüklüğüne dair veriler.	66
Tablo 4. 3. Tutum değişkeninde etki büyüklüğü heterojenliğine dair değerler.	67
Tablo 4. 4. Cinsiyet değişkenine göre araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların örneklem bilgileri.	69
Tablo 4. 5. Cinsiyet değişkenine göre çalışmaların istatistiksel değerleri.	71
Tablo 4. 6. Cinsiyet değişkenine göre çalışmaların istatistiksel değerlerinin devamı.	72
Tablo 4. 7. Cinsiyet değişkenine göre genel etki büyüklüğü değerleri.	75
Tablo 4. 8. Cinsiyet değişkenine göre yayın yanlılığına ilişkin test sonuçları.	75
Tablo 4. 9. Cinsiyet değişkenine göre çalışmanın heterojenlik değerleri.	76
Tablo 4. 10. Çalışmalara ait etki büyüklüğü değerleri.	76
Tablo 4. 11. Ailede özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre etki büyüklüğü ve heterojenlik değerleri.	78
Tablo 4. 12. Kaynaştırma eğitimi alma durumu ile ilgili istatistiksel değerler.	80
Tablo 4. 13. Kaynaştırma eğitimi alma durumu ile ilgili istatistiksel değerler.	81
Tablo 4. 14. Kaynaştırma eğitimi değişkenine göre genel etki büyüklüğü değerleri.	83
Tablo 4. 15. Kaynaştırma eğitimi değişkenine göre heterojenlik değerleri.	84
Tablo 4. 16. Kaynaştırma eğitimi değişkenine göre yayın yanlılığına ilişkin test sonuçları.	85
Tablo 4. 17. Kaynaştırma öğrencisi olma durumu ile ilgili istatistiksel değerler.	87
Tablo 4. 18. Kaynaştırma öğrencisi olma durumu ile ilgili istatistiksel değerlerin devamı.	88
Tablo 4. 19. Kaynaştırma öğrencisi olma durumu ile ilgili genel etki büyüklüğü istatistikleri.	89
Tablo 4. 20. Kaynaştırma öğrencisi olma durumu ile ilgili heterojenlik değerleri.	90
Tablo 4. 21. Kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre yayın yanlılığı test sonuçları.	91

KISALTMALAR

BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
CMA	Comprehensive Meta-Analysis Software
DEHB	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
RE	Rastgele Etkiler Modeli



SİMGELER

η^2

Eta kare



ÖZET

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN TUTUMLARINI İNCELEYEN YÜKSEK LİSANS TEZLERİNİN META- ANALİZİ

Mihriban TURHAN KARA

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Erol SÖZEN

Temmuz 2025, 115 sayfa

Kaynaştırma eğitimi, kapsayıcı eğitimin temel bileşenlerinden biri olarak öne çıkmakta ve bu alana yönelik yapılan çalışmaların sayısı ise her geçen gün artmaktadır. Bu çalışma, kaynaştırma eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerini meta analiz yöntemiyle inceleyerek, alandaki genel eğilimleri ortaya koymayı ve kaynaştırma eğitiminin etkilerine ilişkin bütüncül bir değerlendirme sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında meta analize dahil edilecek tezlerin seçiminde, ilk olarak nicel veriler içermesi ve konuyla ilgili yeterli sayıda çalışma olmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanında, çalışmaların belirlenen yıl kriterine uyması (2014-2024), ortak istatistiksel verileri (örneklem büyüklüğü, ortalama ve standart sapma) bulundurması gibi ölçütler de dikkate alınmıştır. Bu kriterler doğrultusunda, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik genel tutumlarını ele alan 13, kaynaştırma eğitime dair öğretmen tutumlarını cinsiyet faktörüne göre inceleyen 23, aile veya yakın çevrede özel gereksinimli birey bulunma durumunun öğretmen tutumuna etkisi ile ilgili 11, kaynaştırma eğitimi alma durumunu konu alan 12 ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumunu ele alan 12 yüksek lisans tezi araştırma kapsamına alınmıştır. Veriler Comprehensive Meta-Analysis (CMA) ve Jamovi (MAJOR modülü) yazılımları kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda; öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik genel tutumları Cohen'in d sınıflandırmasına göre, büyük etki gösterirken; kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumlarını etkileyebileceği öngörülen cinsiyet, ailede veya yakın çevrede özel gereksinimli birey bulunma durumu, öğretmenin kaynaştırma eğitimi alma durumu ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu değişkenlerinin tümünde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuçlar, alanyazında mevcut çalışmaların birbirinden farklı örneklem yapıları, bağlamları ve yöntemsel yaklaşımları nedeniyle ulaşılan bulgular arasında tutarsızlıklar görülebileceğine de işaret etmektedir. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında genel itibarıyla; tutumlar, kaynaştırma eğitiminin etkinliği, uygulama yöntemleri ve bu süreçte karşılaşılan zorluklar gibi konulara odaklanıldığı görülmektedir. Ancak bu alanla ilgili bütünsel bakış açısı kazandıracak araştırma sayısı sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle, kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen tutumlarının daha geniş bir perspektiften ele alınması, uygulama süreçlerinin ve sonuçlarının daha etkili bir şekilde değerlendirilebilmesi için bu çalışma yürütülmüştür. Yapılan çalışmaların geleceğe ışık tutması için, kaynaştırma eğitime dair bütünsel bir bakış açısı kazandıran akademik çalışmaların niteliği ve sayısı artırılabilir. Çalışmaların etki büyüklüğünü görmek adına meta analiz yöntemi tercih edilerek ulaşılan bulgular neticesinde, hizmet içi eğitim uygulamaları ve öğretim stratejileri de gözden geçirilerek gerekli düzenlemelerin yapılması sağlanabilir.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma Eğitimi, Meta Analiz, Özel Eğitim, Sınıf Eğitimi

ABSTRACT

A META-ANALYSIS OF MASTER'S THESES EXAMINING TEACHER ATTITUDES TOWARDS INTEGRATED EDUCATION

Mihriban TURHAN KARA

Düzce University

Graduate School, Department of Classroom Education

Master's Thesis

Supervisor: Assoc. Prof.. Dr. Erol SÖZEN

July 2025, 115 pages

Inclusionary education stands out as one of the basic components of inclusive education, and the number of studies conducted in this field is increasing day by day. This study aims to reveal the general trends in the field of inclusive education by examining master's theses conducted in the field with the meta-analysis method and to provide a holistic evaluation of the effects of inclusive education. In the selection of the theses to be included in the meta-analysis within the scope of the research, first of all, it was taken into consideration that they contained quantitative data and that there were sufficient studies on the subject. In addition, criteria such as the studies meeting the specified year criteria (2014-2024) and having common statistical data (sample size, mean and standard deviation) were also taken into consideration. In accordance with these criteria, 13 master's theses addressing the general attitudes of teachers towards inclusion practices, 23 examining teacher attitudes about inclusion education according to the gender factor, 11 on the impact of the presence of individuals with special needs in the family or close environment on teacher attitude, 12 on the status of inclusion education and 11 on the status of inclusion students in the classroom were included in the research. Data were analyzed using Comprehensive Meta-Analysis (CMA) and Jamovi (MAJOR module) software. As a result of the analyses, while teachers' general attitudes towards inclusive education have a great impact according to Cohen's d classification, no statistically significant differences were found in all variables of gender, the presence of individuals with special needs in the family or in the immediate environment, the teacher's participation in inclusive education, and the presence of inclusive students in the classroom, which are predicted to affect teacher attitudes towards inclusive education. These results also indicate that there may be inconsistencies in the findings due to the different sample structures, contexts and methodological approaches of the studies in the literature. When we look at the studies on inclusion education, it is seen that they generally focus on issues such as attitudes, the effectiveness of inclusion education, application methods and the difficulties encountered in this process. Therefore, this study was conducted in order to address teacher attitudes towards inclusion education from a broader perspective and to evaluate the implementation processes and results more effectively. In order for the studies to shed light on the future, the quality and number of academic studies that provide a holistic perspective on inclusion education can be increased. In order to see the effect size of the studies, the meta-analysis method is preferred and the findings are reviewed and necessary arrangements can be made by reviewing the in-service training practices and teaching strategies.

Keywords: Inclusion Education, Meta Analysis, Special Education, Classroom Education

1. GİRİŞ

Bu kısımda ilk olarak araştırma problemi üzerinde durulmuştur. Problemin net olarak ortaya konulması araştırmacının asıl sorulara odaklanmasını ve odaklanılan sorulara göre çözüm önerileri getirmesini sağlar. Bölüm, ayrıca araştırmanın amacı ve çalışmanın önemine dair detaylı açıklamalar sunmaktadır. Araştırmanın varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları da bu kısımda ele alınmış ve her biri ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Genel olarak bu bölüm, araştırmanın ana hattını çizmekte ve çalışmanın yönelimiyle ilgili bilgiler içermektedir. Literatürün derinlemesine değerlendirilmesi ile birlikte araştırmanın kavramsal temelleri belirlenmiş olup, sonraki bölümlere de zemin hazırlanmıştır.

1.1. Problem

Birey toplum tarafından kabul edilme çabasında olan, toplumun esas yapı taşıdır. Fakat insanlar aynı özelliklerde dünyaya gelmez ya da yaşadığı çevresel faktörlerin etkisiyle farklı bireysel özellikleri taşıyabilir. Herhangi bir alanda yetersizliği veya farklılığı olan bireyler, diğer bireylere kıyasla toplum tarafından kabul görme açısından daha fazla zorluk yaşayabilir; bu durum da onların sosyal hayata katılımında birtakım engellerle karşılaşmalarına neden olabilir. Herkesin eşit hak ve özgürlüklere sahip olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Eğitim de bu haklar arasında yer alır. Yukarıda da bahsedildiği gibi, bireysel farklılıkları olan bireylerin toplum tarafından dışlanmamak ve kabul edilmek için harcadığı çaba, ancak nitelikli bir eğitim süreciyle karşılık bulabilir (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Erişkin vd., 2012). Sonuç olarak eğitim, her yaşta her birey için bir gerekliliktir; özel eğitim desteğine ihtiyaç duyan bireyler de dahil olmak üzere, eğitim herkesin en tabii hakkıdır. Ve bu haktan da kimse mahrum bırakılamaz.

Eğitim, Spencer'ın, 1861'de yayımlanan eserinde belirttiği gibi, “tam bir yaşayışa hazırlık” evresi olup, bireyin yaşantısı boyunca devam eden bir süreçtir. Bu süreci, her birey farklı şekilde tecrübe eder. Bireyin gelişim sürecinde ya da sonrasında, bilişsel, zihinsel veya duyuşsal alanda ortaya çıkan farklılıklar; eğitim ortamını, öğrenme durumlarını ve öğrenme hızını da etkileyecektir. Eğitimin en temel amacı ise, bireysel

farklılıkları da göz önünde bulundurarak, her bireyi topluma kazandırmak ve bireyin karşılaştığı güçlüklerle başa çıkmasını sağlamaktır. Bu bağlamda, eğitimin sadece bilgi aktarımından ibaret olmadığı; bireyin her açıdan desteklenmesini, kişisel potansiyelinin fark edilmesini ve yalnızca akademik değil, toplumsal uyum için gerekli becerilerin de kazandırılmasını hedefleyen kritik bir rol üstlendiği görülmektedir (Billington, 1997; Senemoğlu, 2005). Buradan da anlaşıldığı üzere, bireysel farklılıkların göz ardı edilmemesi iyi bir eğitim için oldukça önemlidir. Yani bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor seviyeleri ihmal edilmeden, farklılaştırılmış yöntemler kullanılarak, eğitsel verimlilik artırılabilir. Farklılıkları olan bireyleri toplumun bir parçası haline getirmek ve toplum tarafından benimsenmelerini sağlamak için; bireyin gereksinimlerine göre çevrenin düzenlenmesi, özel eğitim uygulamalarıyla bilgi ve beceri yönünden desteklenmeleri ve motivasyonlarının artırılması gerekmektedir. Eğitim, tüm bireyleri kapsayan bir süreçtir ve bireysel farklılıklar doğrultusunda yapılan bazı uygulamalar zaman zaman müdahale gerektirebilir. Bu noktada özel eğitim kavramı önem kazanır. Özel eğitim, farklı özellikleri taşıyan bireylerin ihtiyaçlarına yönelik yapılan, onları topluma kazandırmayı hedefleyen eğitim döngüsünü ifade eder (Kırcaali İftar, 1998). Görüldüğü gibi, özel eğitim bireyin farklılık durumunu da göz önünde bulundurup bireysel destek sunarak eğitimde eşitsizliği ortadan kaldırmayı hedeflemektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, özel desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler için “özel eğitime ihtiyacı olan birey” ifadesini kullanmakta ve bu bireyleri, bazı sebeplerden ötürü yaşlılarından gelişimsel ya da eğitim yeterlilikleri bakımından anlamlı düzeyde farklılıkları olan kişiler şeklinde tanımlamaktadır (MEB, 2006). Mevcut eğitim müfredatı, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencileri yeterince dikkate almadığından, tüm öğrencilere uygun olmamaktadır. Bu nedenle, farklılık gösteren öğrenciler için gerekli uyarlamalar yapılarak müfredat yeniden düzenlenmeli ve yapılandırılmalıdır. Bu aşamada, kaynaştırma eğitimi devreye girer (Battal, 2007; Yaşar, 2023). MEB programında kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan bireyin yaşlılarından ayrı tutulmadan, gerekli fiziksel çevre düzenlemelerinin yapıldığı ve sürecin paydaşları tarafından ekip halinde yürütülen bir eğitim modeli olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Tanımdan da anlaşılacağı üzere, kaynaştırma uygulamasını yalnızca özel gereksinimi olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim almasını amaçlayan bir model olarak görmek yetersiz kalmaktadır (Kargın, 2004). Yani, kaynaştırma uygulamaları, öğrencinin yalnızca fiziksel olarak akranlarıyla aynı ortamda eğitim almasını değil; aynı

zamanda bireysel farklılıklarına rağmen topluma kazandırılmasını sağlayarak, bu süreçte gerekli esneklik ve uyarlamaların yapılmasını da içerir. Dolayısıyla kaynaştırma eğitimi sadece bireysel açıdan değil, sosyal açıdan da etkili olan kapsayıcı bir eğitim yaklaşımıdır.

1982 Anayasası'nın 42. maddesinde belirtildiği üzere, "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz" ifadesiyle, eğitim hakkının ayırım gözetilmeksizin tüm bireylere tanındığı vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim hakkının diğer bireylerden ötekileştirilmeden bu haklarından faydalanmasını sağlamak için geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Yani kaynaştırma eğitimi, sosyal adaleti ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak açısından oldukça önemlidir. Kaynaştırma uygulamaları, eğitimdeki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, her bireye eşit fırsatlar sunmayı hedefler. Bu yaklaşımın temeli, 1970'li yıllarda İskandinav ülkelerinde ortaya çıkan normalleştirme hareketine dayanmaktadır; daha sonra Avrupa ve Amerika ülkelerinin de benzer uygulamaları benimsediği bilinmektedir. Normalleştirme yaklaşımı, engelli bireylerin toplumda eşit haklarla var olmasını savunarak, onların yaşam kalitelerini artırmaya yönelik atılan bir adımdır (Diler, 1998). Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarının başlangıcı, 1983 yılında kabul edilen "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası" ile olmuştur. Ardından, 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile bu uygulama bir eğitim modeli olarak benimsenmiş; 2000 yılında yürürlüğe konan "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ile ise yaygınlaşarak zamanla yasal bir zorunluluk halini almıştır (Cook ve Friend, 2010; Halvorsen ve Neary, 2009; Kargın vd., 2003; MEB, 2010).

Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi, toplumda her bireyinin eşit haklara sahip olduğu, ayrımcılığın olmadığı bir eğitim ortamı yaratmanın anahtarıdır. Kaynaştırma eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi, birçok faktörün birlikte ve uyum içinde hareket etmesine bağlıdır. Bu faktörler arasında en önemli olanlar; öğrenci, öğretmen, aile, okul yönetimi, özel eğitime destek veren merkezler ve okul personelinin ekip ruhuyla süreci etkin bir şekilde yönetmesidir. Görüldüğü gibi bu paydaşların her biri, kaynaştırma sürecinin önemli birer parçasıdır. Öğrencinin eğitim hakkının tam anlamıyla yerine getirilmesi için öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine gerekli bilgi ve becerileri kazandıracak donanıma sahip olması, özel eğitimde kullanılan yöntemleri bilmesi ve her öğrencinin bireysel gereksinimlerine uygun öğretim stratejileri geliştirmesi; ailelerin süreçle ilgili bilgilendirilerek kaynaştırma eğitiminin önemine vurgu yapılması ve

çocuklarını destekleyici tutum sergilemesi; ayrıca okul yönetiminin de sürece dahil olması gerekmektedir. Böylelikle bu öğrencilerin toplumsal yaşama daha kolay entegre olması sağlanır (Öncül, 2003). Buradan da anlaşılabacağı gibi, özel eğitim süreci sadece öğrenciyle değil, ekip ruhuyla yürütüldüğünde başarı ve verim alınabilecek bir süreçtir. Ancak kaynaştırma eğitim sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesinde öğretmenlerin tutumlarına özel bir vurgu yapılmalıdır (Ceylan ve Yıkmış, 2017; Sharma, Moore ve Sonawane, 2009). Öğretmenin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutumu, öğrencilerin akademik başarısını, sosyal uyumunu ve kişilik gelişimini doğrudan etkilerken (Avramidis ve Norwich, 2002; Berry, 2010); olumsuz tutumlar, kaynaştırma uygulamalarını sekteye uğratarak öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını da düşürmektedir (Avramidis ve Kaylva, 2007; Gözün ve Yıkmış, 2004). Dolayısıyla, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi (cinsiyet, tecrübe vb.) ve bu tutumların kaynaştırma uygulamalarına yansımalarının anlaşılması önemlidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Literatürde kaynaştırma eğitimi ile yapılan çalışmaların görüngesini oluşturarak çalışma sonuçlarını birleştirmek, sonuçları yorumlamak ve öneriler sunmak için bu araştırma yürütülmüştür.

Dönemsel olarak, özel gereksinimli bireylerin sayısal istatistiklerine bakıldığında, son yıllarda bu sayının görünür bir şekilde artış gösterdiği gözlemlenmektedir (MEB, 2023). Bunun sebebi genetik, toplumsal, kültürel ya da ekonomik faktörler olabilir. Doğal olarak özel gereksinimli bireylerin sayısındaki artış bu alana yönelimi de doğrudan artırmıştır. Özellikle kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda, öğrenci, öğretmen, yönetici ve ebeveyn tutumlarının yanı sıra kaynaştırma eğitiminin etkinliği, uygulama yöntemleri ve bu süreçte karşılaşılan zorluklar gibi konular yoğun bir şekilde ele alınmaktadır (Battal, 2007; Çetin, 2020; Dev, 2024; Doğan, 2010; Pamuk, 2016; Özmen, 2010). Ancak mevcut literatüre bakıldığında, kaynaştırma eğitime dair yapılan çalışmalar genellikle bu sürecin belirli bir kesitiyle ilgili çalışmalar olduğu; aile, öğretmen gibi sürecin her bir paydaşının görüşlerini ayrı ayrı incelediği görülmektedir. Bu tür çalışmalar, kaynaştırma eğitime dair değerli bilgiler sunmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin başarısını doğrudan etkileyen en önemli unsurlar arasında yer alan, öğretmen tutumuna ilişkin yapılmış araştırmalar bulunmakla beraber, bu tutumlar üzerinde değişkenlerin nasıl şekillendiğini

ortaya koyan, bütüncül ve kapsamlı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu durum, kaynaştırma eğitiminde öğretmen tutumunun etkisini daha derinlemesine incelemeyi ve öğretmen tutumlarını etkileyen faktörleri analiz etmeyi gerekli kılmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, kaynaştırma eğitiminde öğretmen tutumlarının belirleyici rolünü ortaya koymaktır. Alanyazında öğretmen tutumlarını inceleyen çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen, bu çalışmaların çoğunun sınırlı örneklem gruplarıyla yürütüldüğü ve yalnızca belirli değişkenlere odaklandığı görülmektedir (Avşar Tuncay ve Kızılaslan, 2021; Demirdiş, 2024; Orynbassarova, 2017) . Bu durum, araştırma bulgularının genellenebilirliğini azaltmakta ve öğretmen tutumu gibi önemli bir değişkenin etkisini karşılaştırmalı olarak değerlendirmeyi zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını ele alan araştırmalar meta-analiz yöntemiyle sistemli biçimde incelenmiş; böylece bu tutumlara dair eğilimlerin ve tutumu etkileyen faktörlerin daha kapsamlı bir şekilde ortaya konması amaçlanmıştır.

Bu araştırmada, kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumuna ilişkin çalışmaların belirli ölçütler doğrultusunda meta-analiz yöntemiyle bir araya getirilerek ortak bir sonuca ulaşılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları; cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum puanlarında; ailelerinde veya yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey bulunma durumu anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin, özel eğitim alanında eğitim alıp almama durumlarına göre; kaynaştırma öğrencilerine ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları; kaynaştırma öğrencisi okutma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim bütün bireyleri kapsayan en tabii haklardandır. Fakat eğitim herkes için eşit olsa da, süreç sonrası dönütler aynı olmayabilir. Her bireyin farklı olabileceği kaçınılmaz bir gerçekliktir. Bu nedenle, bireysel farklılıklara göre düzenlemelerin yapıldığı kaynaştırma eğitiminin önemi her geçen gün artmaktadır (Yılmaz ve Batu, 2016). Buradan da anlaşılacağı gibi, kaynaştırma eğitimi ne kadar verimli yürütülürse birey o kadar topluma dahil olur ve eğitimde eşitlik ilkesi sağlanmış olur.

Lewis ve Doorlag'a (1999) göre kaynaştırma eğitimi; öğrencinin yaştlarından ayrılmadan, en az kısıtlayıcı eğitim ortamında gerekli düzenlemelerin yapılması yoluyla, bireyin hem temel akademik becerileri kazanmasını hem de sosyal yaşama uyum sağlamasını amaçlayan bir eğitim modelidir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin topluma entegrasyonunu kolaylaştırmak adına, kaynaştırma eğitiminin verimliliğini artırmaya yönelik çalışmaların önemi her geçen gün artmaktadır. Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla araştırmacılar tarafından belirlenen alanlarda; kaynaştırma eğitiminin etkinliği (Kargın vd., 2011; Öztürk vd., 2024), uygulama biçimleri (Yılmaz ve Melekoğlu, 2018), öğretmen, öğrenci ve ebeveyn gibi sürecin paydaşlarının tutumlarına (Aşık, 2024; Ekşi, 2010; Karahan, 2023; Temir, 2002) odaklanıldığı görülmektedir. Buna karşılık, Türkiye'de kaynaştırma eğitime ve öğretmen tutumlarının etki düzeylerine ilişkin meta-analiz çalışmalarına YÖK Tez Merkezi veri tabanında rastlanmamış olması, alanyazındaki önemli bir boşluğu ortaya koymaktadır. Bu nedenle yapılan çalışma, kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen tutumlarının genel eğilimlerini ve onları şekillendiren faktörleri meta-analiz yöntemiyle nicel açıdan inceleyerek bilgi boşluğunu doldurmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda yapılan çalışma, kaynaştırma eğitiminin daha verimli bir şekilde yürütülmesi için gerekli faktörleri belirlemeyi ve verilerin analizi çerçevesinde bu alana yönelik boşlukları belirleyerek öneriler geliştirmeyi de hedeflemektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Bu çalışma yürütülmeden önce, araştırmacı tarafından aşağıdaki sayıtlar öne sürülmüştür:

- Araştırma kapsamına alınan meta-analiz çalışmaları, nicel araştırma yöntemlerinin gerektirdiği titizlikle ve uygunluk kriterlerine göre özenle

seçilmiştir. Bu süreçte, her bir çalışma dikkatlice değerlendirilmiş olup sadece geçerli ve güvenilir verilerin analizlere dahil edildiği varsayılmıştır.

- Çalışma kapsamına dahil edilen araştırmalarda, araştırmacılarının verileri uygun bir biçimde topladığı, tarafsızlık ilkesine dikkat ettiği varsayılmıştır; çalışmada yer alan katılımcıların gönüllü olduğu varsayılmıştır.
- Bu çalışma kapsamına alınan araştırmalardaki yöntemsel hataların önüne geçmek için toplanan verilerin güvenilir olduğu varsayılmıştır.
- Dahil edilen çalışmalarda, araştırmacıların değerlendirmelerini nesnel şekilde yaptıkları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma, kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumları ile sınırlı tutulmuştur.
- Çalışma kapsamında yer alan araştırmalar, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde erişime açık olan yüksek lisans tezleriyle sınırlandırılmıştır.
- Araştırma, yalnızca araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere uygun bulunan çalışmalarla sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Kaynaştırma eğitimi: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin hem akademik hem sosyal açıdan gelişimlerini desteklemek amacıyla, yaşlılarıyla etkileşim halinde eğitim almalarını sağlayan; tam veya yarı zamanlı olarak farklı türlerde uygulanan, bireyin eğitim sürecine aktif olarak katıldığı bir eğitim modelidir (MEB, 2018).

Özel eğitim: Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve gelişimsel farklılıklarına göre öğrenme güçlüklerini aşabilmeleri ve potansiyellerini üst düzeye ulaştırmak için özel materyaller ve desteklerle sunulan, öğrenme ortamlarının bireye göre zenginleştirildiği eğitim hizmetleri şeklinde tanımlanabilir (Bryant, Smith ve Bryant, 2008).

Meta-Analiz: Tıp, eğitim, psikoloji gibi alanlarda, aynı konuda veya durumda birbirinden bağımsız çalışmaların sonuçlarını bir araya toplayarak, daha büyük bir veri seti üzerinde güvenilir sonuçlara ulaşmayı hedefleyen, bütüncül analiz yapılmasına olanak sağlayan istatistiksel bir yöntemidir. Analizlerin analizi olarak da bilinir (Cohen,

1988).

Etki Büyüklüğü: Bir araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü veya büyüklüğünü, farklı türlerde hesaplayan (Cohen's d, Pearson'un r, Eta kare (η^2)) bir göstergedir (Dinçer,2014).

Özel Gereksinimli Çocuk: Gelişimsel, bilişsel, duygusal veya fiziksel açıdan standart gelişim sürecinden farklı özellikler gösteren ve söz konusu bireylerin ihtiyacına uygun olarak düzenlenmiş, kişiselleştirilmiş eğitim programlarına (BEP) ihtiyaç duyan bireylerdir (MEB, 2011).

Tutum: Genellikle bireylerin geçmiş deneyimlerinden, gözlemlerinden ve öğrenme süreçlerinden etkilenen, bilişsel, düşünsel ve duygusal boyutları kapsayan böylece durum ve olaylara karşı nasıl davranılacağını gösteren, zihinsel ve duygusal bir süreçtir (Tavşancıl, 2006).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu kısımda özel eğitim, özel eğitimin tarihsel süreci, özel eğitimin amacı ve ilkeleri kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma eğitim türleri, Türkiye’de ve Dünya’da kaynaştırmaya yönelik uygulamalar, kaynaştırma eğitiminin hedefleri ve ilkeleri ile ilgili kuramsal bilgiler ve öğretimsel uyarlamalar, araştırmanın yöntemi açısından önem taşıyan meta-analiz ve kaynaştırma eğitimine ilişkin ulusal ve uluslararası yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Özel Eğitim

Kişiler dil, din gibi alanlarda kategorize edildiği gibi; fiziksel, duyuşsal ve bilişsel alanda da sınıflandırılabilir. Aslında yapılan bu sınıflandırma çeşitlilikleri de beraberinde getirir. Bireyin hayatı anlamlandırma, duygu ve düşüncelerini ifade etme sürecinde bireysel farklılıklar oldukça önemlidir. Yazının icadından bugüne kadar, eğitim ve sosyal bilimlerin alanında bireysel çeşitlilikler ve doğurduğu sonuçlar ilgi odağı olmuştur (Sucuoğlu, 2017). Bilindiği üzere, insanların temel haklarından biri olan eğitim hakkı; bütün bireyler için yaşamın her dönemine yansıyan dinamik bir süreç olup, bu süreçte özel gereksinimli bireyler de dahildir. Bu sebeple, özel eğitim kavramı; bireyin kendini gerçekleştirme ve mevcut potansiyelini en üst seviyeye ulaştırması açısından oldukça önemlidir (Güven, 2015).

Akranlarından anlamlı düzeyde farklılıklarıyla ön plana çıkan bireyler, özel gereksinimli birey olarak adlandırılırken; bu bireylerin ihtiyaçlarına göre hazırlanan bir plan çerçevesinde, alanında uzmanlaşmış personellerce yürütülen, bireyi kendine ve topluma yetecek düzeye getiren eğitim biçimi ise özel eğitim olarak adlandırılmaktadır (MEB, 2020; ÖEHY, 2018). Özel eğitime ilişkin bir başka tanım incelendiğinde; bireyin hayatında güçlüklerle sebep olan engel durumların önlenmesi ya da ortadan kaldırılması amacıyla; sosyal ve akademik alanda gerekli eğitsel düzenlemelerin planlanması ve uygulanmasını kapsayan sistemli bir süreç uğraşısıdır şeklindeki tanım mevcuttur (Özsoy, 1996).

Her bireyin öğrenme sürecinde farklı ihtiyaçlar ve gelişimsel özellikler sergileyebileceği

gerçeğinden hareketle yapılandırılan özel eğitim yaklaşımlarında, üç temel unsur öne çıkmaktadır. Bunların ilki bireyin zihinsel, fiziksel, psikolojik vb. alanlarda akranlarından anlamlı düzeyde farklılık göstermesidir. İkinci unsur, bireyin farklılık gösterdiği alana göre tasarlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarıdır. Hazırlanacak olan programlar öğrencinin gelişimsel, bilişsel ve duygusal ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak oluşturulmalı, gerektiğinde programda esneklik sağlanarak öğretim teknikleri değiştirilmelidir. Böylece öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri de desteklenmiş olur. Ele alınacak son unsur ise alanında uzmanlaşmış personel ve eğitim ortamıdır. Özel gereksinimi olan bireyler için hazırlanan programlar, ancak bu alanda yeterli birikim ve tecrübeye sahip, profesyonel bir eğitim sürecinden geçmiş, donanımlı personellerce uygulanabilir. Ayrıca fiziksel ortam bireyin yetersizlik alanına göre düzenlenmeli, öğrencinin duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmalı, eğitim öğretim ortamında gerekli olan materyallerle süreç desteklenmelidir. Görüldüğü üzere, özel eğitimin saç ayakları bireyin farklılık alanı, bireyselleştirilmiş eğitim planları ve alanında uzman özel eğitim personeli. Özel eğitimin istenen başarıya ulaşması için bu üç unsur arasında bütünlüğün sağlanması gerekir. Yukarıda belirtilen unsurların bir arada ve uyumlu biçimde hayata geçirilmesi, yalnızca eğitimde verimliliği artırmakla kalmaz; aynı zamanda Anayasa’da yer alan fırsat eşitliği ilkesinin uygulanmasını da mümkün kılar. Özel eğitim, bu ilkenin hayata geçirilmesinde merkezi bir role sahiptir. Ayrıca, özel eğitim uygulamaları toplumsal çağdaşlaşmanın önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2007; Kırcaali İftar, 1998; Ünlü, 2021).

Özetle, özel eğitim, bireyin sadece akademik yeterliliklerini geliştirmeyi hedeflemekle kalmaz; aynı zamanda onların duygusal, sosyal ve psikolojik gelişimlerini de destekleyerek toplum içinde daha bağımsız ve etkin bir şekilde yer almalarını sağlar ve bireyin toplumsal entegrasyonuna katkıda bulunur.

Özel gereksinimli ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler, aşağıdaki şekilde gruplandırılabilir:

- **Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler:** Amerikan Psikiyatri Birliği (2013), tarafından yapılan tanıma göre zihinsel yetersizlik kavramı; akranlarına nazaran bireyin, zihinsel işlevlerde belirgin ölçüde ortalamanın altında kalması ve zeka gelişiminde bazı kısıtlılıklar yaşamasını ifade eder. Bu süreç genellikle 18 yaş öncesinde belirginleşir ve erken müdahale oldukça önemlidir. Zihinsel yetersizliğin seviyesine göre bireylerin gelişim düzeyi ve öğrenme hızları da

farklılık gösterir. Zihinsel yetersizlik durumu bireyin iletişim kurma sürecini, sosyal davranışlarını, akademik becerilerini; ev yaşantısı, kişisel bakım, güvenlik, sağlık gibi temel becerilerini; serbest zamanı değerlendirme, kendini yönetme ve iş becerileri gibi alanlarda sorun yaşamasına neden olabilir.

- **İşitme Yetersizliği Olan Bireyler:** İşitme güçlüğü yaşayan bireyler ifadesi, doğuştan ya da çevresel etmenlere bağlı olarak duyma alanında eksik ya da sınırlı olan bireyleri tanımlar. İşitme mekanizmasındaki bozukluk, konuşma ve dil ile ilgili becerilerdeki aksaklıkları da beraberinde getirecektir. İşitme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde, işitme cihazları, işaret dili, dudak okuma gibi yöntemler kullanılarak iletişimsel sorunlar aşılabılır (Girgin, 2003). Çocukluk dönemi, dil ve konuşma becerilerinin geliştiği kritik evre olup; bu dönemde erken tanılama gerçekleştirilmezse, bireyin dil gelişimi ve okuma-yazma becerileri de ciddi anlamda geride kalabilir. Erken tanılama işlemi yapıldığında gerekli müdahaleler zamanında uygulanırsa, öğrenci için uygun eğitim ortamı sağlanabilir (Şafak, 2018).
- **Görme Yetersizliği Olan Bireyler:** Belirli nedenlere bağlı olarak görme yetisini kısmen ya da tamamen kaybeden fertlerdir. Görme engeli olan çocukların kavram gelişimi, bilişsel kabiliyet ve soyut düşünme alanındaki becerilerde akranlarına göre daha geride oldukları gözlenmektedir (Kılıçoğlu, 2007; Şafak, 2010). Bu nedenle, görme engeli olan bireylerin yaşantısını daha kolay hale getirmek için gerekli tedbirler alınmalıdır.
- **Bedensel Yetersizliği Olan Bireyler:** Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği (2018), doğuştan veya sonradan yaşadığı faktörlere bağlı olarak kas ve iskelet sisteminin yerine getirmesi gereken fonksiyonları yapamama durumundaki bireyleri “bedensel engelli birey” olarak nitelendirmektedir. Bu bireylerin sosyal ve eğitim hayatına tam katılımını sağlamak için ortam düzenlemesi, fiziki destek ve özel eğitim yöntemleri kullanılarak bireyin bağımsızlıkları artırılabilir.
- **Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler:** Dil ve konuşma bozukluğu, bireyin sözlü iletişiminin olmaması ya da herhangi bir nedene bağlı iletişim kopukluğu şeklinde tanımlanabilir (Aral, 2011). Bu bozukluklar iki ayrı grupta ele alınabilir; dil becerileriyle ilgili sorunlar ve konuşma becerileriyle ilgili sorunlar.
 - a. **Dil becerileriyle ilgili sorunlar:** Dil; duygu ve düşünceleri aktarmada kullanılan sembolik iletişim sistemidir. Dil, alıcı ve ifade edici olmak

üzere iki bileşene ayrılır. Dil becerileriyle ilgili sorun yaşayan öğrenciler, bu bileşenlerden biriyle ya da ikisiyle birden sorun yaşıyor olabilirler. Alıcı dilde yaşanan sorunlar bireyin kendisine aktarılan durum ya da bilgileri anlamlandırmada zorluk yaşamasına neden olurken; ifade edici dilde yaşanan problemler bireyin isteklerini, duygu ve düşüncelerini doğrudan aktarmalarını engeller.

- b. **Konuşma Becerileriyle İlgili Sorunlar:** Konuşma, bireyin sözel dil kullanarak, sesleri anlamlı şekilde düzenleyerek iletişimi kolaylaştıran karmaşık bir beceridir. Konuşma becerileriyle ilgili sorun yaşayan bireyler; sesleri doğru çıkaramama ya da konuşma esnasında akıcılık sorunlarıyla karşı karşıya kalarak iletişimde yeterince etkili olamayabilirler (Batu, 2007).

Yukarıdan da anlaşılabacağı gibi dil ve konuşma bozuklukları, bireylerin sosyal hayatlarında ve eğitim süreçlerinde iletişim zorlukları yaşamalarına neden olabilir. Bu bireylerin sağlıklı iletişim kurmalarını desteklemek için atılması gereken en önemli adım ise erken tanılama aşamasıdır.

- **Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler:** Özel eğitime ihtiyaç duyan, yaşitlarıyla fiziksel yönden aynı gelişimi gösteren; fakat matematik becerileri, okuma yazmaya dair beceriler gibi akademik becerilerde sorunlar yaşayan fertlerdir. Bu öğrenciler, derslerde diğer öğrencilere kıyasla daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları için bireyselleştirilmiş eğitim planına gereksinim duyarlar (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).
- **Otistik Bireyler:** Çoğunlukla zihinsel alanda yetersizlik yaşayan, genellikle akranlarıyla arasında iletişim kopukluğu olan, ilgi alanları ve davranışlarında farklılıklar sezilen, kendi kurallarına sıkı sıkıya bağlı, belirlediği kalıplardan ayrılamayan, sosyal etkileşim esnasında göz göze gelmekten sakınan, bu sebeplerden dolayı da özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerdir. Bütün özel gereksinimli bireylerde olduğu gibi otizm spektrum bozukluğu durumunda da erken tanı ve müdahale sürecin sağlıklı yürütülmesi adına oldukça önemlidir (Güleç, Aslan vd., 2009).
- **Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler:** Genellikle erken çocukluk döneminde beliren, birden fazla ortamda en az altı ay boyunca süregelen, yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmayan davranışlar sergileyen,

dikkat eksikliği yaşayan, aşırı hareketlilik ya da dürtüsellik gibi davranışlarla karakterize edilen gelişimsel bir farklılıklarından dolayı özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan fertlerdir. DEHB tanısı olan bireylerin öğrenme süreçlerinin desteklenmesi önemlidir (MEB, 2009).

- **Üstün yetenekli bireyler:** Üstün yetenekli bireyler, akranlarına göre bir ya da daha fazla zeka alanında belirgin ölçüde yüksek performans gösteren çocuklardır. Bu bireyler genellikle yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenme eğilimindedir; fakat gerekli eğitim planlaması yapılmazsa, öğrenci akademik potansiyelini ya tam olarak ortaya çıkaramaz ya da motivasyon problemi yaşayarak akademik yönden istenen başarıya ulaşamaz (Özgür, 2011).

2.1.1. Özel Eğitimin Amacı

Özel eğitimin asıl amacı, bireyin yetersiz olduğu alana göre gerekli desteği sağlayarak var olan potansiyelini olabildiğince üst seviyeye çıkarmak ve onu öz güvenli, mutlu birey olarak yetiştirmektir. Bu süreçte birey, akademik destekle iş hayatına yönlendirilirken, iletişim alanında da uyumlu bireyler yetiştirilerek sosyal gelişimi desteklenmiş olur. Böylece çevresiyle uyum içinde olan, farklılığını kusur olarak nitelendirmeyen üretken, kendine yetebilen bireyler yetişir (Diken, 2010).

Özel eğitimin bir diğer önemli amacı ise, özel gereksinimli bireylere en uygun eğitim ortamını hazırlamaktır. Bu eğitim ortamları, kaynaştırma veya ayrık eğitim modelleri gibi farklı şekillerde olabilir. Ayrıca bu ortamların öğrencinin gereksinimleri dahilinde düzenlenmesi esastır (Ataman, 2012).

Türkiye’de özel eğitim hizmetleri Türk Millî Eğitimi’nin genel amaç ve temel ilkeleri etrafında bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenir. Bireye uygulanan planlarla öğrencinin akademik ve sosyal yaşam becerileri en etkin biçimde geliştirilir (ÖEHY, 2018).

Sonuç olarak, özel eğitimin amacı sadece akademik başarıyı artırmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamalarını, bağımsızlıklarını artırmalarını ve daha kaliteli bir yaşam sürmelerini desteklemek için bütüncül bir yaklaşım benimsemektir.

2.1.2. Özel Eğitimin Temel İlkeleri

Özel eğitimin ilkeleri, eğitimde fırsat eşitliği anlayışıyla; bireyin yetersizliğine göre fark gözetmeden bütün çocukların ilgi, istek ve kabiliyetleri doğrultusunda eğitim almasını hedefler (Özsoy, 2002). Türk Millî Eğitimi'nin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda özel eğitimin temel ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

- a. **Farklılıklara Saygı ve Erişim:** Özel gereksinimli bireylerin de toplumda yeri olduğunun bilincinde olup onlara saygı duymak,
- b. **Erken Müdahale:** Mümkün olduğunca özel eğitim hizmetlerine en kısa sürede başlanması,
- c. **En Az Kısıtlayıcı Ortamda Eğitim:** Özel eğitim sürecinde, bireyin çevresinden azami ölçüde ayrılarak yapılan ve yapılacak olan uygulamaların toplumla etkileşim halinde planlanarak sürdürülmesi,
- d. **Kuruluşlar Arası İş birliği:** Özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinde, ilgili tüm kurum ve kuruluşlarla etkili bir iş birliği geliştirerek ortak paydada buluşması,
- e. **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları:** Bireysel tanılama işlemleri sonrasında, BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyin ihtiyacı dahilinde şekillendirilmesi,
- f. **Aile Katılımı:** Süreçle ilgili, öğrencinin ailesi ile sürekli irtibat halinde olarak, ailenin eğitim- öğretim döngüsüne aktif katılımının sağlanması,
- g. **Sivil Toplum İş birliği:** Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yapılması esastır (MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Özel eğitim alanında verim alabilmek için yukarıda bahsedilen ilkeler göz ardı edilmemelidir.

2.2. Özel Eğitimin Tarihsel Süreci

2.2.1. Dünya’da Özel Eğitimin Tarihçesi

1700’lü yıllara kadar özel gereksinimli bireylere insan gözüyle bakılmamış, bu bireylerin de yaşam hakkı olduğuna dair farkındalık oluşmamıştı. Çevrede bu bireylere hastalıklı gözüyle bakılmış, içine şeytan kaçtığına dair akıl dışı düşünceler var olmuştur. Yani bu bireyler toplum tarafından dışlanarak ya kendi kendine ölüme sürüklenmiş ya da

öldürülmüştür. Hristiyanlığın kabulüyle beraber, bu bireylere bakış açısı bir nebze de olsa değişmiş ve bu bireyler hasta olarak nitelendirilerek onlara şefkatle davranılmıştır (Enç vd., 1981). Toplumun bakış açısının değiştirilmesinde dini ritüeller tek başına etkili olmamıştır. Örneğin, 16.yüzyılda yaşamış olan ve “Reformun Kurucusu” olarak bilinen Marthin Luther bile engelli çocukların içine şeytan kaçmış olduğunu iddia ederek öldürülmeleri gerektiği fikrini savunmuştur (Köse, 2014). 17. yüzyılda, tek tanrılı dini inanışların yayılışıyla beraber toplumsal algı değişime uğramış ve farklılığı olan bireyler toplumda kabul görmeye başlamıştır. Yetersizliği bulunan bireylere yönelik toplumsal algının değişiminde öncü rolü üstlenen ilk ülke Japonya’dır. Daha sonra bu bakış açısını Hindistan, Mısır ve İbraniler desteklemiştir. Fakat yine de toplumların bu bireylere bakış açısının değişmesi istenilen düzeye ulaşmamıştır (Enç, 2005).

Özel eğitimin kavramsal olarak kullanımı 18. yüzyıla dayanmaktadır. Özel eğitimin başlangıcı olarak; 1789 senesinde Jean M.G. Itart’ın ormanda dolaşırken Victor adında, konuşmayan ve gelişimsel olarak farklılığı olan bir çocuğa denk gelmesi, bu çocuğu eğitmeye çalışması ve süreç sonucunda çocukta birtakım değişimler gözlenirse de normal gelişim gösteren akranlarının seviyesine ulaşamadığının fark edilmesi olayı kabul edilir (Gearheart vd., 1996). Özel eğitim alanında yapılan ilk planlı çalışmalar, 16. yüzyılda gerçekleştirilmiş olsa da özel eğitim okulları 1700’lü yıllarda açılmaya başlamış ve bu süreç hızla devam etmiştir (Özgür, 2011).

1760 yılında Fransa’da işitme alanında yetersizliği olan bireylere yönelik bir okul eğitim vermeye başlamış, yine Amerika Birleşik Devletleri’nde 1817 yılında Laurent Clerc ve Thomas Galladuet, işitme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimi için bir okul açmıştır. 1821 yılında görme engelli bireylerin yaşamlarını kolaylaştırmak adına, kendisi de görme engelli olan Louis Braille tarafından altı nokta temelli bir yazı sistemi geliştirilmiş ve bu sistem “Braille alfabesi” olarak adlandırılmıştır (Güven, 2003).

Okullaşma süreci, 1829 yılında görme engellilerin eğitimine yönelik kurumların açılması ve 1846’da zihinsel engelli bireylere yönelik eğitim veren kurumlarla devam etmiştir. Bu okullar şehrin uzağında ve yatılı olarak faaliyetlerini yürütmüştür (Diken, 2010). 1950’li yıllardan itibaren özel eğitim hizmetleri daha kapsamlı hale gelmiş ve toplumun yetersizliği olan bireylere karşı bakış açısı da değişerek, toplum bu bireylere daha duyarlı hale gelmiştir (Yazıcıoğlu, 2018). Buradan da anlaşılabacağı gibi toplum tarafından ötekileştirilen bireylere başlangıçta dini inanışlarla bakış açısı değişmiş olup, özel eğitim alanında yaşanan gelişmelerle beraber bu bireylerin akademik ve sosyal gelişimleri üst

seviyeye ulaşmıştır.

1960'lara gelindiğinde, eğitimde fırsat eşitliği fikrini savunan kişiler tarafından kaynaştırma eğitim modeli uygulanmaya başlanmış ve yetersizliği olan çocuklar akranlarıyla beraber aynı ortamda eğitim sürecine dahil edilmiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). 1992 yılında, 3 Aralık tarihinin Engelliler Günü olarak kutlanmasına karar verilmiştir. Bu tarih, farklılığı olan bireylerin haklarının savunulmasına ve toplumsal farkındalığın artırılmasına yönelik bir sembol haline gelmiştir. 1999 senesinde, Avrupa Topluluğu Amsterdam Antlaşması'nda, farklılıkları olan bireylere karşı ayrımcılıkla mücadele etmeye yönelik bir madde konulmuştur. Avrupa ülkelerinde, 2003 senesi "Özürlüler Yılı" olarak ilan edilmiştir. Birleşmiş Milletler, 2006 yılında özel gereksinimi olan bireylere karşı ötekileştirmenin yok edilmesi ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılayarak yaşam kalitelerinin artırılması amacıyla Engelli Hakları Sözleşmesi'ni hazırlamış, Türkiye bu sözleşmeyi 2007 yılında imzalayarak taraf olmuş ve sözleşme 2008 yılında yürürlüğe girmiştir (Çağlar, 2011).

Sonuç itibarıyla günümüzde, özel gereksinimi olan bireylere yönelik farkındalık ve kabul, önemli ölçüde artmıştır. UNESCO, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve UNICEF gibi uluslararası kuruluşlar, özel gereksinimli bireylerin topluma entegrasyonu ve haklarının korunması için kapsamlı çalışmalar yürütmektedirler. Böylece bu bireylerin de adil ve eşit biçimde eğitim ve sosyal hizmetlerden faydalanması sağlanmaktadır (Yazıcıoğlu, 2018).

2.2.2. Türkiye’de Özel Eğitimin Tarihçesi

Türkiye’de özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için eğitim düşüncesi Osmanlı İmparatorluğu dönemine dayanmakta olup, bu dönemde akıl hastaları ve engelliler için çeşitli dönemlerde şifahanelerin olduğu bilinmektedir. Bu kurumlar bireylerin tedavisini üstlenmiştir. Yine bu dönemdeki özel eğitim kurumlarından biri olan Enderun Mektepleri, üstün zekâlı çocukların eğitim aldığı ilk kurumsal yerlerdendir (Güven, 2003). Osmanlı Devleti yıkıldıktan sonra, Cumhuriyet’in ilk yıllarında Türkiye’de ilk kez 1921 yılında İzmir’de “Özel Sağırlar-Körler Okulu” açılmıştır. Bu okul, 1950 yılına kadar eğitim hizmeti sunarak özel gereksinimli bireyler için önemli bir dönüm noktası olmuştur (Akçamete ve Kaner, 1999). Engelli bireylere yönelik toplumsal farkındalık yaratmak amacıyla ilk sivil toplum kuruluşu 1950 yılında “Altı Nokta Körler Derneği” olmuştur. 1952’de Gazi Eğitim Enstitüsü’nde Özel Eğitim birimi, 1955’te ise özel eğitimde tanı ve

değerlendirme işlevini yürüten ilk Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) kurulmuş ve özel eğitimde tanı ve değerlendirme işlevini yerine getirmiştir. 1965'te Ankara Üniversitesi'nde, 1983 yılında ise Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nde Özel Eğitim bölümleri açılmıştır. Böylece Türkiye'de akademik yapının güçlenmesine katkı sağlanmıştır. 1983 yılında ise yetersizliği olan bireylerin miladı olarak kabul edilen yasal düzenleme, 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" çıkarılmıştır. Bu kanun, engelli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını hukuki bir temele oturtmuş ve özel eğitim sistemini şekillendirmede önemli bir rol oynamıştır. 1985'te, kaynaştırma eğitim modelinde karşılaşılan sorunların çözümü için Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği oluşturulmuş ve destek eğitim hizmetlerinin önemi üzerinde durulmuştur. 1992'de "Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü" kurulmuş; 1997 de ise "573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" Resmi Gazete'de yayımlanarak özel eğitim ile alakalı hususların çerçevesini oluşturmuştur. "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" 2000 yılında yürürlüğe konulmuş olup; 2006, 2009, 2010, 2012 ve 2018 yıllarında çeşitli düzenlemeler yapılarak güncellenmiştir (Gürsoy, 2020; Şahin, 2010). 2000 yılı ve sonrasında Türkiye'de özel eğitim alanına dair aşağıdaki gelişmeler yaşanmıştır (Ataman, 2012):

- 2005 yılında engelli bireylerin sosyal hayata katılımını artırmak ve yaşam standartlarını iyileştirmek adına, bu vatandaşlara yönelik 5387 sayılı Engelliler Hakkında Kanun yürürlüğe girmiştir.
- Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi, Türkiye'de 2007 yılında imzalanmış; sözleşmenin ek protokolleri ise 2009 yılında imzalanmıştır. Bu sözleşmeyle beraber özel gereksinimli bireyler için Türkiye'ye büyük sorumluluk yüklenmiştir.
- Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamalarının Aksaklıklara Uğramadan Devam Etmesi Genelgesi, 2008 yılında çıkarılmıştır. Bu genelge, özel gereksinimi olan öğrencilerin akranlarıyla aynı eğitim ortamlarında yer almasını teşvik etmiş ve kaynaştırma uygulamalarının başarısını artırmıştır.

2.3. Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma eğitim modeline ilişkin alanyazında pek çok tanıma rastlanmaktadır. Bunların birkaçına değinilecek olursa; kaynaştırma eğitimi, bireyin ihtiyaçlarına göre

şekillenen, bireyin öz güvenini artırarak onu üretkenliğe, daha bağımsız hareket etmeye yönlendiren, topluma katılımını artıran bütünleştirme adı altında uygulamaya konulan eğitim modelidir (Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma eğitimi için yapılan bir diğer tanım da şudur: Bireyin yetersizlik alanı ve durumun derecesine göre, bireyi akranlarından ayırmadan ya da onlar için en az sınırlandırıcı ortam sağlanarak, mümkün olduğunca normal okullardaki programlara dahil edilmesidir (Civelek, 1990). Yine başka bir tanıma göre; özel gereksinimi olan bireyin akranlarından uzaklaştırılmadan, her açıdan bireyi donanımlı hale getirerek onu daha bağımsız hale getirmek, günlük yaşamda karşılaştığı güçlükleri en aza indirmek ve birey için zorlu olan bu süreci yönetebilmesi için özel eğitimin esaslarına göre verilen eğitimidir (Link, 2008). Eğitim herkes için en doğal hak olduğundan bireysel farklılıkların olması bu hakkı kullanmaya engel değildir. Yani özel gereksinimli bireylerin de akranları kadar eğitim imkanlarından faydalanmaları bir zaruriyettir (Kargın, 2004). Kaynaştırma eğitimiyle ilgili tanımlara bakıldığında en az sınırlandırıcı eğitim ortamı ilkesi dikkat çekmektedir. Üzümcü (2016), tarafından da bu ilkenin önemine vurgu yapılmıştır. En az sınırlandırıcı eğitim ortamı ilkesine göre, birey yaşlıtlarından ayrı tutulmadan, gerekirse yetersizliğine göre ortam düzenlemesi yapılarak ve materyal desteği sağlanarak eğitim hizmeti sunulur. Özetle en az kısıtlayıcı ortam, bireyin duygusal ve sosyal entegrasyonunu sağlamak adına oldukça önemlidir. Hem söz konusu olan özel gereksinimli birey için hem de normal gelişim seyreden yaşlıtları için zenginleştirilmiş eğitim fırsatı sunar.

MEB (2010) ise kaynaştırmanın tanımını; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber aynı ortamda sosyal, duygusal ve akademik açıdan entegrasyonunu sağlama süreci olarak tanımlamış ve bu eğitim modelinin amaçlarını aşağıdaki şekilde sıralamıştır (Atıcı, 2014; Darıca, 1992).:

- Farklı gelişim özellikleri gösteren bireylerin, diğer akranlarını rol model olarak etkileşimde bulunmalarını sağlamak,
- Farklılık gösteren bireylerin kendini gerçekleştirmesine fırsat sunarak, olumlu kişilik özelliklerini geliştirmek,
- Özel gereksinimli bireylerin kendini kolaylıkla ifade edebileceği, görüşlerini sunacağı ortamı oluşturarak, onların sosyal hayata katılımına destek olmak,
- Bu bireylerin her yönden gelişimlerini destekleyerek, kendi ihtiyaçlarını karşılayan ve üretken bireyler olarak yaşamlarını kolaylaştırmak amaçlanmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi uygulamaları yapılırken en yüksek verimin sağlanması için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesinin yanı sıra dikkate alınması gereken başka ilkeler de mevcuttur. Salend (2008) ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2006) yayımladığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre, dikkate alınması gereken ilkeler şu şekilde ele alınmaktadır:

- a. Özel eğitim hizmetleri bireyin kendinden beklenen davranışı yerine getirecek, yaş, tutum ve ön öğrenmelere açık olduğu durumda ve ihtiyaç duyulan alana göre şekillenen kapsayıcı biçimde planlanmalıdır.
- b. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimde eşitlik ilkesi dahilinde normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamda ve onlarla mümkün olan en fazla süreyi birlikte geçirecek şekilde; istedikleri mekan ve zamanda eğitime eşit erişimlerinin sağlanması hedeflenmektedir.
- c. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma eğitim modelini akranlarıyla aynı sınıfta tam ya da yarı zamanlı şekilde sürdürebilirler.
- d. Kaynaştırma eğitim modelinin uygulandığı kurum ve kuruluşlarda, yönetmeliğin 73. maddesinde yer alan hüküm doğrultusunda eğitimin değerlendirilmesi ve farklılaştırılması için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme birimi oluşturularak, öğrencilerin ihtiyaç duydukları alanlara göre uygun bir eğitim planı hazırlanmalıdır.
- e. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen kurumlardaki personel, diğer öğrenciler ve onların aileleri, özel eğitim gereksinimi olan bireyler hakkında okul idaresince yapılan planlamaya göre RAM ve BEP geliştirme birimindeki kişilerce bilgilendirilmelidir.
- f. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda, öğrencinin durumuna göre fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılır. Bu okul ve kurumlarda, öğrenciye verilen eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi için özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanır ve destek eğitim odası açılır.
- g. Özel eğitim gereksinimi olan bireyleri riske atmamak için bazı derslere ve sosyal etkinliklere katılımında gerekli önlemler alınmalıdır.
- h. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda mevcutlar; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi

geçmeyecek şekilde düzenlenirken; diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında sınıf mevcutları, özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde sınırlandırılır. Bu sınırlandırma bakanlıkça yapılır.

2.3.1. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Kaynaştırma eğitimi sadece özel gereksinimli bireye fayda sağlamakla kalmayıp, ekibin diğer paydaşları olan akranlarına, programı yöneten ve yürüten öğretmenlere, sürecin her anında olan ailelere ve normal gelişim seyreden öğrencilerin ailelerine de fayda sağlar. Kaynaştırma eğitiminin sağladığı faydalara ayrıntılı bakılacak olursa:

2.3.1.1. Özel Gereksinimli Öğrencilere Yararları

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilere sunduğu faydalar aşağıda yer almaktadır (Acarlar, 2017; Göksu ve Çevik, 2004).

- Kaynaştırma eğitim planı öğrenciye göre hazırlandığında, öğrenemeyen öğrenci olmayacağı düşünülerek, öğrencinin hem akademik hem de sosyal yönü desteklenir.
- Yaşıtlarıyla aynı mekan ve zamanda öğrenim gören özel gereksinimli öğrencinin özgüveni gelişerek toplumsal adaptasyonu kolaylaşır. Böylece toplum tarafından dışlanmadığını hisseden birey daha mutlu olur.
- Akranlarıyla aynı ortamda olan özel gereksinimli birey, taklit yeteneğini kullanarak iletişim gücünde de ilerleme kaydeder. Beraberinde sorumluluk bilinci, iş birliği, cesaret gibi kişilik özellikleri de gelişir.
- Kaynaştırma eğitim sürecinde birey, akranlarıyla etkileşim halinde olur; akran kabulü sağlanır. Böylece, birey günlük yaşamında daha rahat arkadaşlık ilişkileri kurar ve iş birliği içinde yaşam deneyimleri edinir.

Kaynaştırma eğitimi öğrenciyi sadece akademik anlamda ilerletmekle kalmaz, onun için en fayda sağlayacağı şeylerden biri olan sosyal gelişimini de destekler. Yani hem bilişsel hem de sosyal anlamda yarar sağlar. Bilişsel olarak matematik, okuma, yazma gibi alanlarda gelişen birey; sosyal olarak iletişim kurma becerisi, sosyal etkileşim ve gelişim kazanımlarına ulaşır. Öğretmenler ve ekibin diğer çalışanları bilmedirler ki sosyal yönü gelişen bireylerin problem davranışları azalacak ve öğrencinin özgüvenin artmasıyla beraber akademik başarıları doğrudan etkilenecektir (Williams ve Reisberg, 2003).

Sonuç olarak, kaynaştırma eğitimi sürecinde sosyal becerilerin kazandırılması, bireyin gelişimsel ilerlemesi ve akademik başarısı üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal becerileri gelişen bireyler, öğrenme ortamında daha yüksek düzeyde motivasyon gösterirken; kaygı düzeylerinde azalma ve özgüvenlerinde artış görülmektedir.

2.3.1.2. Kaynaştırma Eğitiminin Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Yararları

Kaynaştırma sınıflarının normal gelişim gösteren öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri, literatürde yer alan temel çalışmalar doğrultusunda sıralanmıştır (Gürgür, 2020; MEB, 2010; Özdemir, 2008).

- Kaynaştırma sınıfındaki farklı öğrenme fırsatları, normal gelişim gösteren öğrencilerin de akademik performansını olumlu etkileyen bir faktördür.
- Normal gelişim gösteren bireylerin, arkadaşlık ve iletişim becerileri kazanarak sosyal yönden gelişimlerini desteklemeleri için fırsat sunar.
- Normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli arkadaşlarıyla aynı ortamda eğitim alarak bireysel farklılıkları kabul eder, empati kurma, hoşgörü gösterme ve saygı duygularını geliştirir.
- Desteğe ihtiyaç duyan akranlarını daha yakından tanıyan bireyler, onların ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olurlar ve farkındalık geliştirir; bu sayede onlarla birlikte yaşama bilinci kazanır ve farklılığı olan bireylere karşı ön yargılarından uzaklaşırlar.
- Ayrıca, normal gelişim gösteren bireyler, kendi gelişimsel eksikliklerini fark etme fırsatı bularak bu yönlerini geliştirme imkanı elde ederler; böylece öz güven duyguları da pekişir.

2.3.1.3. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Yararları

Alanyazında yapılan çeşitli araştırmalar, kaynaştırma uygulamalarının öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine çok boyutlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır (Metin ve Çakmak-Güleç, 1998; Özdemir, 2010; Carter, 1991).

- Kaynaştırma eğitimi, öğretmenlerin hem duygusal hem de profesyonel becerilerini de artırarak mesleki yönden gelişimlerine katkı sağlar.
- Kaynaştırma eğitimi kapsamında öğretmenler, farklı yöntem ve teknikler kullanarak, ders içeriklerini zenginleştirir; bu süreçte hem yeni beceriler kazanır hem de yeni öğretim yaklaşımları geliştirirler.

- Kaynaştırma eğitimine dahil olan öğrencilerin gelişim süreci, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu olumlu yönde etkiler. Bu durum, öğretmenlerin eğitim sürecine daha fazla özveri göstermesine ve kendilerini mesleki açıdan geliştirmelerine olanak sağlar. Ayrıca, kaynaştırma eğitimine karşı başlangıçta var olan önyargılar zamanla azalarak, öğretmenlerin bu eğitim modeline yönelik tutumlarında belirgin bir olumlu değişim görülür. Böylece hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha destekleyici ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturulur.
- Öğretmenin hoşgörü, sabır, farklılıklara saygı, iş birliği, özeleştirici gibi değerleri gelişir.

2.3.1.4. Kaynaştırma Eğitiminin Ailelere Yararları

Yapılan araştırmalar, kaynaştırma eğitiminin hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri için duygu durumları, sürece ilişkin tutumları ve sosyal farkındalık düzeyleri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir (Arıkan, 2019; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

- Ebeveynler, çocuklarının ilgi ve yeteneklerini daha iyi keşfeder ve bu süreçte gereksiz beklentilerden kaçınır. Böylece çocuklarının gelişimini daha sağlıklı düşünerek desteklerler.
- Aile, çocuğunun toplum tarafından ötekileştirilmediğini gördükçe kendini toplumdan soyutlanmış hissetmez, endişe ve umutsuzluktan arınarak umut ve güven duygularının gelişmesine zemin hazırlanır.
- Kaynaştırma eğitimi ailede olan çatışma, korku gibi olumsuz durumların önüne geçer.
- Normal gelişim gösteren çocukların aileleri, farklılıklara saygı, empati, iş birliği davranışları geliştirerek kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine katkıda bulunur. Böylece ailelerin toplumsal duyarlılığı da artar.

2.3.2. Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Kaynaştırma eğitim modelinin uygulanması aşamasında, özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmeleri benimsenirken, birtakım engellerle de karşı karşıya kalınabilir. Bu engeller sıralanacak olursa (Metin, 2015; Sanır, 2009; Sucuoğlu ve Kargın, 2006):

- Kaynaştırma eğitim öğretim sürecinin daha sağlıklı ilerlemesi için alanında yeterli donanımına sahip özel eğitim öğretmenleri bulunmadığı takdirde, beklenen hedefe ulaşmada sıkıntı yaşanmasına;
- Sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğretmenlerin öğrencilere yeteri kadar zaman ayıramamasına ve desteğe ihtiyacı olan bireye odaklanmasında engel oluşturmalarına;
- Okulun ve sınıfın, öğrenciye yönelik düzenlenmemesi, öğrencinin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarının tam olarak karşılanamamasına;
- Öğrencinin seviyesine uygun materyallerin eksikliği ya da hiç olmaması, bu öğrencilerin soyut düşünme yeteneği kısıtlı olduğundan, eğitim sürecinin aksamasına;
- Öğretmenlerin kendini yetiştirmeye ve geliştirmeye kapalı olması ile kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz tutumları, eğitimde verimin düşmesine;
- Destek hizmet servislerinin olmaması, öğretmen ve ailenin gerekli destek ve yönlendirmeyi sağlayamamasına; bu nedenle sürecin aksamasına veya yavaşlamasına,
- Ailelerin öğretmenlerle iş birliği içinde olmaması, eğitimde istenen seviyeye varılamamasına;
- Normal öğrencilerin ve bu öğrencilerin ailelerinin kaynaştırma eğitime yönelik olumsuz tutumları ile bu durumun özel gereksinimli bireye yansıtılması sayılabilir.

2.3.3. Kaynaştırma Eğitiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler

Kaynaştırma eğitiminde istenen başarıya ulaşmak için ekibin tüm üyelerinin uyum halinde olması şarttır. Bu süreçte görev alan paydaşların sadece kendi sorumluluğunu yerine getirmeleri, sürecin sağlıklı yürümesi adına yeterli olmayacaktır. Aynı zamanda ekipteki herkesin uyum içinde süreci yürütmesi önemlidir (Kırcaali-İftar, 1998).

2.3.3.1. Öğretmenler

Gerek sınıf öğretmenleri gerekse branş öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri kaynaştırma eğitiminin anahtar rolünü üstlenen üyeleridir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının yararına inanması ve sergilediği tutum, sürecin şekillenmesinde belirleyici olacaktır. Öğretmen ilk olarak bu süreçte hem aile tarafından hem de okul yönetimi tarafından bilgilendirilmelidir. Aile, öğretmeni çocuğun yetersizliği konusunda

bilgilendirmeli; okul idaresi ise öğretmenin süreci nasıl yürüteceği ve eksiklik ya da sorun yaşaması durumunda hangi destek birimlerinden yardım alacağı konusunda bilinçlendirilmelidir. Ve sürecin yürütülmesinde öğretmen yalnız bırakılmamalıdır. Bu süreçte öğretmen çocuğun yetersizliğine göre bir program hazırlamalı, sergilediği olumlu tutumla da çocuğun akranlarını sürece dahil etmeli ve akran kabulünü sağlamalıdır. Ayrıca kendini geliştirmeye açık olmalı, bu alanda daha donanımlı hale gelmek için seminer ve hizmet içi eğitimlere katılım sağlamalıdır. Öğretmen, öğrencinin gelişimini yalnızca akademik değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal boyutlarıyla da desteklemelidir (Batu, 1998; Metin,2015). Kaynaştırma öğrencisi bulunan bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler şunlardır (Batu, Kırcaali-İftar, 2016):

- Süreci yönetirken özel gereksinimli öğrenciyi saha dışında tutmadan sürece dahil etmeli; onun da diğer bireyler kadar eğitim hakkına sahip olduğu unutulmamalıdır.
- Farklılığı olan öğrenciler için eğitim öğretim sürecini bireyselleştirmeli ve öğrencinin ihtiyacına göre eğitim planlamaları yapmalı, sürece ekibin diğer paydaşlarını da katmalıdır. Kendini geliştirmeye açık olmalı, hizmet içi eğitimleri ve seminerleri değerlendirmelidir.
- Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına yönelik ona üst düzey fayda sağlayacak eğitim uygulamaları düzenlemeli, gerekirse bu öğrencilerin yararlanacağı öneriler geliştirmelidir.
- Kaynaştırma eğitim sürecini bir ekip işi olduğunun bilincinde olarak çalışmalarını yürütmelidir. Tüm sorumluluğun kendine yüklendiğini düşünmemeli ve süreci yürütürken ümitsizliğe kapılmamalıdır.

2.3.3.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler

Kaynaştırma eğitim sürecinde normal gelişim seyreden öğrenciler de sürecin önemli bileşenlerindendir. Bu süreçte, öğrenciler ilk olarak farklılığı olan birey ve yetersizliği hakkında bilgilendirilmelidir. Böylece, ilgili öğrenci sınıfa geldiğinde, diğer öğrenciler ona nasıl davranması gerektiği konusunda daha hazırlıklı olurlar. Kaynaştırma öğrencisinin akranlarıyla etkileşimi oldukça önemlidir. Teneffüslerde, hatta eğitsel oyun oynarken dahi bu öğrenciler arkadaşlarından bir şeyler öğrenebilir. Böylece hem normal gelişim gösteren öğrencilerin iletişim, empati, hoşgörü gibi sosyal becerileri gelişirken hem de özel gereksinimli öğrencinin akran kabulü sağlandığından özgüveni artar, bu durum da onların daha mutlu ve uyumlu olmasına katkı sağlar (Atkın, 2011; Kırcaali-

İftar ve Batu, 2011). Sonuç olarak kaynaştırma öğrencisi sadece öğretmen öğrenci etkileşiminden değil, akranlarıyla kurduğu ilişki ve etkileşim aşamasında da öğrenme sağlayabilir.

2.3.3.3. Kaynaştırma Öğrencileri

Tıpkı normal gelişim gösteren öğrencilerde olduğu gibi, sürecin başarısını doğrudan etkileyen özel gereksinimli öğrencilerin de ilk olarak süreç hakkında bilgilendirilmesi gereklidir. Bu aşamada öğrencinin akranlarıyla ilişki kuracağı etkinlikler düzenlenebilir, sınıf ve okul kuralları sık sık öğrenciye hatırlatılır, hatta öğrencinin bu kuralları kolay kavraması adına oyunlaştırmalar yapılabilir. Süreç yürütülürken ara ara bu öğrenciler değerlendirilmeli, eksikler tespit edilmeli ve hazırlanan program tekrar gözden geçirilmeli, gerekirse güncellenmelidir. Öğrencinin yetersizliği göz önünde bulundurularak fiziksel ortam düzenlemesi yapılmalı, öğrenci için hazırlanan materyal tanıtılmalı ve materyalin amacı öğrenciye aktarılmalıdır. En önemlisi de kaynaştırma eğitiminin temel hedefi bütünleştirme olduğundan bütün öğrencilerin uyum içinde olduğu sınıf ve okul kültürü oluşturulmalıdır (Acarlar, 2017; Ekşi, 2010; Güven, 2016; Metin, 2012).

2.3.3.4. Aileler

Kaynaştırma eğitim sürecinde öğretmen, öğrenci hakkındaki kilit bilgilere aile sayesinde ulaşır. Aile, çocuğunu en iyi tanıyan, onun güçlü ve zayıf yönlerini bilen temel kaynaktır. Kaynaştırma eğitim sürecine ailelerin bakış açısı farklı olabilir ya da süreç hakkında tam bilgi sahibi olmamaları onları endişeye itebilir. Bu nedenle süreç yürütülürken sık sık aile ile görüşülerek bilgilendirme yapılmalı; sorunun çözüme kavuşmadığı durumlarda ise gerekli yönlendirmeler yapılarak, ailenin rehberlik servisi ile görüşmesi sağlanmalıdır. Aile kaynaştırma uygulamalarına ne kadar sıcak bakar ve istekli olursa, öğrenci de ailesinden duygusal destek aldığı için daha başarılı olacaktır. Tabi ki, kaynaştırma eğitim sürecinde sadece özel gereksinimli bireyin ailesi değil, aynı zaman da diğer velilerin de süreç hakkında bilgilendirilmesi gerekir. Çünkü bu velilerin sağladığı destekle beraber, kaynaştırma öğrencisinin akranları da olumlu tutum ve davranışlar sergilerler. Bu da sürecin daha sağlıklı ilerlemesini sağlar (Bayraklı ve Sucuoğlu, 2018; Çağlar, 1974; Karatepe, 1992; Metin, 2012; Sarı 2003). Görüldüğü gibi kaynaştırma eğitimi sadece öğrenciyi değil, öğretmen, aile ve okul idaresi gibi sürecin parçası olan bütün ekibi kapsar. Ekip üyeleri birbirleriyle ne kadar uyum içinde olursa, kaynaştırma eğitiminde

hedeflenen başarı da o kadar yüksek seviyeye ulaşır.

Sonuç olarak, kaynaştırma eğitiminde ailenin desteği, sadece akademik anlamda değil, sosyal ve duygusal anlamda da kritik bir durumdadır. Aileler kaynaştırma eğitim sürecini etkin bir şekilde takip etmeli, öğretmenlerle ve gerekli kurumlarla iş birliği halinde olmalıdır.

2.3.3.5. Okul İdaresi

Sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesini sağlayan kritik bileşenlerden biri de okul yönetimidir. Okul yönetiminin kaynaştırma eğitime karşı tutumu hem öğrenci üzerinde hem de öğretmen üzerinde belirleyicidir. Süreçte okul yönetimi her ne kadar iş yükü fazla olsa da öğretmeni yalnız bırakmamalı, destek alması gereken dönemlerde öğretmeni motive etmeli, öğretmenin kendini geliştirebileceği eğitimlere onu teşvik etmelidir. Okul yönetimi süreç içerisinde BEP biriminin kurulması, sürecin içinde olan kişilere gerekli bilgilendirmenin yapılması, ailelerle ve destek hizmet birlikleri ile iş birliği halinde işlerin yürütülmesi gibi konularda liderlik rolü üstlenmelidir (Stanbaick ve Stefanich, 1996; Varol, 2010). Hazırlık evresi, okul yönetimi tarafından koordineli bir şekilde ekip ruhuyla yürütülmelidir. Böylece kaynaştırma eğitiminden alınacak fayda en üst seviyeye ulaşmış olur. Buradan da anlaşılacağı üzere, okul idaresi kaynaştırma eğitim sürecini sadece evrak işleriyle sınırlı tutmayıp, öğrenciyi hedeflenen en iyi düzeye ulaştırmak için sürece aktif olarak öncülük etmelidir (Cavkaytar ve Diken, 2007; Saraç ve Çolak, 2012).

2.3.3.6. Fiziksel Ortam

Kaynaştırma uygulamalarında öğrencinin eğitim- öğretim gördüğü ortam süreci etkiler. Fiziksel ortam, eğitim kurumundaki sınıf düzeni ve içerisinde bulunan eşyaları ifade etmektedir. Öğrencinin yetersizlik durumuna göre sınıf düzenlemesi yapılmalıdır. Örneğin; masa ve sıraların yerleşim şekli, öğrencinin bağımsız ya da en rahat hareket edeceği biçimde olmalı, mümkünse sınıfta, kaynaştırma öğrencisinin akranları ve öğretmenleriyle daha aktif iletişim kurmasını destekleyen U ya da küme düzeni uygulanmalıdır. Ayrıca fiziksel ortam öğrencinin ihtiyacına göre görsel ve işitsel anlamda şekillendirilmelidir. Ortamın aydınlatma miktarı, sınıftaki eşyaların öğrenciye göre ayarlanması önemli olan unsurlardandır. Bazı öğrencilerin dikkati kolay dağıldığından, sınıftaki materyaller buna dikkat edilerek seçilmelidir. Bazen de öğrenciyi bulunduğu ortama hazırlamak adına, farklı dikkat çekici materyallerle etkinlikler yapılabilir. Sınıf ortamı ve materyal seçiminde süreci yönlendiren öğrenci ve ihtiyaç durumudur (Batu,

2000; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Buradan da anlaşılacağı gibi, fiziksel ortamda yapılan her düzenleme öğrencinin bağımsızlık düzeyini artırmak ve sosyal uyumunu kolaylaştırmak için önemlidir.

2.3.4. Kaynaştırma Eğitimi Türleri

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma olarak üç şekilde uygulanmaktadır (MEB, 2018). Kaynaştırma eğitiminin çeşitleri, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2006) 70. ve 71. maddelerinde belirlenmiştir.

2.3.4.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Ülkemizde uygulanan kaynaştırma eğitiminin büyük kısmı, tam zamanlı kaynaştırma türündedir. Tam zamanlı kaynaştırmaya uygun bulunan öğrencinin kaydı, akranlarıyla beraber olduğu genel eğitim okullarındadır. Bu kaynaştırma türü, öğrenci için en az sınırlayıcı olandır. Kaynaştırma öğrencisi, normal eğitim programına tabi tutulurken, aynı zamanda sınıf öğretmeni tarafından öğrencinin tanısına göre bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanır ve uygulanır. Bu süreçte, öğrenci için gerekli materyaller sağlanmalı ve fiziki ortam düzenlemesi yapılmalıdır. Öğrencinin, yapılan programa göre destek eğitim alması sağlanmalıdır. Böylece öğrenci hem sosyal gelişim açısından hem de akademik açıdan desteklenmiş olur (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Metin, 2015).

Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi sürecinde, sınıf mevcutları göz önünde bulundurularak tüm şubelere dengeli bir şekilde dağılım sağlanmalıdır. MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre; kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, okul öncesi eğitim kurumlarında sınıfta özel eğitim gereksinimi olan bir öğrenci varsa sınıf mevcudu 20'yi; iki öğrenci varsa 10'u geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer eğitim kademelerinde ise sınıfta bir özel eğitim gereksinimli öğrenci bulunduğu sınıfta sınıf mevcudu 35'i, iki öğrenci bulunduğu sınıfta ise 25'i geçmeyecek şekilde sınıf düzenlemesi yapılır (MEB, 2013).

Sonuç olarak; tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları öğrenci ve öğretmen için her ne kadar güçlükleri olan bir süreç olsa da öğrencinin sosyal ve akademik anlamda okul ortamına başarılı bir şekilde bütünleştirilmesi sağlandığında istenen sonuca ulaşılabilir.

2.3.4.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Yarı zamanlı kaynaştırma, genellikle akademik başarı düzeyi düşük olan öğrenciler için uygulanan bir eğitim modelidir. Bu modelde öğrencilerin kayıtları özel eğitim sınıflarına yapılır; öğrenciler günün bir bölümünü akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında, kalan kısmını ise özel eğitim sınıflarında geçirirler. Bazı durumlarda ise öğrenciler haftanın belirli günlerinde genel eğitim sınıflarına, diğer günlerinde ise özel eğitim sınıflarına devam ederler. Çok fazla tercih edilen bir kaynaştırma türü değildir (MEB, 2010; Metin, 2015).

Bu uygulamada, öğrencinin uyum sağlayabileceği ve başarılı olabileceği derslerde kaynaştırma eğitimi almasına dikkat edilmelidir. Böylece öğrenci motive edilmiş olur. Yarı zamanlı kaynaştırma eğitiminin amacı, özel gereksinimli öğrencinin kabiliyetlerine göre hem akademik başarısını arttırmak hem de onları topluma kazandırarak sosyal gelişimini desteklemektir (Dikili-Sığırtmaç ve Deretarla-Gül, 2014). Görüldüğü gibi, yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması bireyin ihtiyacına göre esneklik imkanı sağlar. Bu durum da öğrencinin duygusal, akademik ve sosyal alanda gelişimine fırsat sunar.

2.3.4.3. Tersine Kaynaştırma

Bu model, yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasının aksine, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarıyla etkileşim kurmalarını ve onları rol model olarak almalarını sağlayarak sosyal öğrenme sürecini desteklemeyi amaçlamaktadır. Burada katılım şekli ve zamanı sürece göre ihtiyaçlar dahilinde esnetilebilir (Metin, 2015).

Schoger (2006) tersine kaynaştırmayı, “genel eğitim sınıflarında eğitim gören normal gelişim gösteren bireylerden birkaçının, belirlenen zaman aralıkları ile sosyal etkileşim kurmaları amacıyla, yetersizliğe sahip öğrencilerin olduğu özel eğitim sınıfına getirilmesidir” şeklinde tanımlamıştır. Türkiye’de tersine kaynaştırma ile ilgili mevzuata bakıldığında, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde bir tanım sunulmazken, tersine kaynaştırmanın uygulama şekilleri hakkında bilgi verilmiştir. Yönetmeliğin 23. maddesinde, “kaynaştırma uygulamalarının ve programlarının kullanıldığı özel eğitim okulları ile özel eğitim kurumlarında, normal gelişim gösteren öğrencilerin yetersizliği olan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim almaları yoluyla ya da yetersizliğe sahip öğrenciler için bu okul veya kurumlarda ayrı bir sınıf açılması” şeklinde uygulanabileceği ifade

edilmiştir. Yine aynı yönetmelikte belirtilen tersine kaynaştırma uygulama şekli, normal gelişim gösteren öğrencilerin istekleri doğrultusunda, çevrelerinde bulunan özel eğitim okullarındaki sınıflara kayıt yaptırabilecekleri belirtilmektedir (MEB, 2018).

2.3.5. Kaynaştırma Eğitim Modeli Ortamları

Özel eğitimde, özel gereksinimli öğrencinin en az kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirilmesi esas alınmakta olup, öğrencinin yetersizlik düzeyinin yanında duygusal ve davranışsal özellikleri, ailenin ve içinde bulunduğu çevrenin özellikleri de göz önünde bulundurularak eğitim alacağı ortama karar verilmelidir (Eripek, 2007). Özel gereksinimli bireylerin eğitim alacakları ortamlar en az kısıtlayıcı ortamdaki en fazla kısıtlayıcı ortama doğru aşağıda basamaklandırılmış bir modelle gösterilmiştir (Melekoğlu, 2019).



Şekil 2.1. Özel gereksinimli bireylerin eğitim alabilecekleri ortamlar.

Şekilde görüldüğü gibi, özel gereksinimli bireylerin eğitim alacakları ortamlar; en az sınırlandırıcıdan en fazla sınırlandırıcı ortama doğru, sırayla piramit biçiminde basamaklandırılmıştır. Tam zamanlı kaynaştırma, bireyin akranlarıyla birlikte eğitim aldığı en kapsayıcı ortamken; basamaklar aşağı indikçe, öğrenciye daha fazla destek

sunan ancak daha kısıtlayıcı ortamlara geçiş yapılmaktadır. Bu model, bireyin ihtiyaçlarına göre en uygun eğitim ortamının seçilmesini amaçlamaktadır.

Sonuç olarak, özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamları; gelişimsel ihtiyaçlarına uygun, esnek, destekleyici ve erişilebilir nitelikte olmalıdır. Eğitim ortamının, bireylerin potansiyellerini en üst seviyeye eriştirecek şekilde düzenlenmesi, onların toplumla entegrasyonunu ve bağımsız yaşam becerilerini geliştirmelerini sağlamak ve onları hayata hazırlamak adına büyük önem taşır.

2.3.6. Kaynaştırma Ekibinde Yer Alan Kişiler ve Görevleri

Kaynaştırma eğitimi tüm paydaşların eş güdümlü bir halde, ekip ruhuyla çalıştığı, sürecin içinde aktif olarak rol alan sınıf öğretmeni, aile, rehber öğretmen, okul yönetimi ve yardımcı öğretmen gibi bireylerin bulunduğu bir bütündür. Kaynaştırma eğitim sürecinde varılmak istenen hedefe ulaşmak için tüm paydaşların görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmesi, süreci doğru bir şekilde yönlendirmesi ve yürütmesi gerekir. Böylece kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasının önünde bir engel kalmaz (Sucuoğlu, 2006). Aşağıda kaynaştırma ekibinde yer alan üyelerin görevlerine dair detaylar yer almaktadır.

2.3.6.1. Okul Yönetimi

Kaynaştırma eğitim sürecinde kilit elemanlardan biri okul yöneticileridir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2009) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 73. maddesine göre, okul/kurum müdürleri veya görevlendirilen müdür yardımcıları, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme birimine başkanlık etmekle yükümlüdür. Kaynaştırma eğitim modeli uygulamalarına karşı kurum yöneticileri ne kadar olumlu tutum sergilerse, okuldaki diğer personeller ve öğrenciler de farklılığı olan bireyi daha çabuk kabullenir, onlara karşı olumlu bir okul atmosferi yaratır ve özel gereksinimli öğrenciye rol model olarak destek sağlar. Ayrıca, okul yöneticileri süreç boyunca sadece özel gereksinimli öğrencinin süreç planlamasını yapmakla kalmamalı, süreç boyunca öğretmenlerin de yanında olmalı, onlara rehberlik etmeli ve gerekirse onların eksikliklerini tamamlamaları için hizmet içi eğitim planlamaları yapmalı, okul ve sınıf için gerekli eşya ve materyalleri temin etmelidir (Eripek, 2003; Kargın, 2004).

2.3.6.2. Sınıf Öğretmeni

Bütün sınıflar heterojen bir yapıya sahiptir. Bu yapı öğrencilerin gelişimleri ve engel durumlarının farklılık gösterebileceği anlamına gelmektedir (Kıran, 2012). Kaynaştırma

uygulamalarının aktif yürütücüsü olan öğretmenler, bu sürece hazırlıklı olmalı, gerekirse eksik olduğu noktaları belirleyerek destek hizmet istemeli, planlarını sınıfın genel yapısından ziyade farklılığı olan öğrenciler için bireyselleştirmeli, ekibin paydaşları olan aile ve okul yöneticileriyle beraber hareket etmelidir. Ayrıca sınıfında bulunan normal düzey gelişim gösteren öğrenciler ve bunların ailelerini de süreç hakkında bilgilendirmeli; onların da ekip üyeleriyle uyumlu bir şekilde eğitime katılmaları sağlanmalıdır (Kargın, 2004).

2.3.6.3. Rehber Öğretmen

Her bireyin güçlü ya da zayıf kaldığı alanlara göre yönlendirilme ve yardım ihtiyacı olabilir. Rehberlik hizmetlerinin sorumluluklarından biri de öğrencinin yeterli veya yetersiz olduğu alanlarda onlara gerekli yönlendirmeyi sağlamaktır. Normal düzey gelişim gösteren öğrenciler ile farklılığı olan öğrencilerin rehberlik süreçleri, öğrencilerin ihtiyaç durumlarına göre farklılaşmaktadır (Özgüven, 2000). Sınıf öğretmeni, öğrenciyi gözlemledikten sonra gerekli yönlendirmeleri yapabilmek için ilk olarak rehber öğretmenle iletişime geçer ve gerekli desteği talep eder. Rehber öğretmen, öğrenciyi yönlendirme aşamasında öğretmenin hangi formları nasıl doldurması gerektiğiyle ilgili gerekli bilgilendirmeyi yapar; öğrencinin ailesi ve okul dışı kurumlarla da gerekli görüşmeleri yaparak süreci aktif olarak yürütür ve takibini sağlar (Kaya, 2013).

2.3.6.4. Aile

Kaynaştırma eğitim uygulamalarının önemli unsurlarından biri de ailedir. Farklılığı olan öğrencilerin aileleri, çocuğun ilk tanılanma sürecinde durumu kabullenmeyebilir ya da kabullenme aşamasından sonra ne yapacağını bilemeyebilir. Bu süreçte, aileye destek olmak gerekir (Çitil, 2017). Kaynaştırma uygulamalarında sadece farklılığı olan öğrencinin ailesiyle diyalog halinde olmak yeterli değildir. Bu ekibin üyelerinden biri olan normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri de sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirilmeli; bu öğrencilerle ilgili hoşgörülü ve olumlu tutumlar sergilemeleri teşvik edilmelidir (Eripek, 2003).

2.3.6.5. Yardımcı Öğretmen

Özellikle kalabalık sınıflar için uygulanan kaynaştırma eğitim modeli kapsamında; sınıf öğretmenin yanında, özel eğitim alanında yeterli donanıma sahip yardımcı öğretmenlerdir. Bu süreçte, hem sınıf öğretmenin iş yükü hafifletilir hem de özel gereksinimi olan ve olmayan öğrenciler arasındaki iletişim, yapılan eğitim planlamaları

doğrultusunda güçlendirilir (Kargın, 2004; Turnbull vd., 2002).

2.4. Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Tutumu

Kaynaştırma eğitiminde hedeflenen başarıya ulaşmada en önemli rolü öğretmen tutumları belirlemektedir. Kağıtçıbaşı (2010), tutumu bireyin belirli bir nesne ya da olaya karşı sahip olduğu duygu, düşünce ve davranış eğilimlerinin tümü olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumları; özel gereksinimli öğrencilerin sınıf ortamında kabul görmelerini, onlara karşı daha hoşgörülü, sabırlı ve anlayışlı olunmasını, bireysel farklılıklara göre eğitim yapılandırılmasını kolaylaştırmaktadır. Öte yandan, olumsuz tutumlar ise; öğrenciyi dışlama, öğretim sürecine yeterli düzeyde katılımın sağlanamaması sonucunda hedeflenen başarıya ulaşamama ve sınıf içi öğrenme fırsatlarının azalması gibi sonuçlara yol açabilmektedir (Avramidis & Norwich, 2002). Yapılan araştırmalar öğretmen tutumlarının; cinsiyet, mesleki tecrübe, hizmet içi eğitim alma durumu, yaş gibi pek çok faktöre göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Dolayısıyla, öğretmen tutumunun geliştirilmesi ve desteklenmesi, kaynaştırma eğitime dair politikalarda ve uygulamalarda göz ardı edilmemesi gereken temel bir gereklilik olarak öne çıkmakta olup, bu alanda yürütülen çalışmalar da oldukça önemlidir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, meta analiz yöntemi ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Meta Analiz Yöntemi İle İlgili Çalışmalar

Kramer, Möller ve Zimmermann (2021) tarafından, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için, kaynaştırma eğitiminin akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Makalede; 40 çalışma, 428 etki büyüklüğü ve 11.987 öğrenci örnekleme temel alınarak analiz gerçekleştirilmiştir. Bulgulara bakıldığında, kaynaştırma ortamlarında eğitim gören öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin bilişsel sonuçlarında, küçük ile orta düzey arasında anlamlı bir olumlu etki ($d = 0,35$) olduğu; buna karşılık, psikososyal sonuçlar açısından anlamlı bir fark bulunmadığı ($d = 0,00$) tespit edilmiştir. Genel öğrenme güçlüğü yaşamayan öğrenciler açısından ise, bilişsel ($d = -0,14$) ve psikososyal ($d = 0,06$)

sonuçlarda kayda değer bir fark gözlemlenmemiştir. Çalışmada ayrıca araştırma deseni, tanı türü, sonuç tipi gibi çeşitli düzenleyici değişkenler incelenmiştir.

Özdemir (2023) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik gelişmelere yönelik tutumları incelenmiştir. Verilerin analizinde Comprehensive Meta-Analysis Software (CMA) 3.0 ve OpenMeta Analysis yazılımları kullanılarak, son on beş yılda yapılan araştırmaların bulgularına göre eleştirel bir değerlendirme yapılmıştır. Sonuçlar, cinsiyet değişkenine göre yapılan analizde, erkek öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının, kadın öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlere mesleki gelişim fırsatlarının, öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirmede ve davranışlarını olumlu yönde etkilemede ne kadar etkili olduğunu belirlemek için Donath, Lüke ve Götz (2023) tarafından bir meta-analiz çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin bilgisi, becerileri, inançları ve öğrencilerin davranışları olmak üzere dört farklı sonuç kategorisine ilişkin toplam etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Tüm kategorilerde olumlu, fakat farklı düzeylerde etkiler gözlemlenmiştir. Veriler, uzun süreli, yüksek uygulama temelli ve aktif öğrenme fırsatları sunan eğitimlerin, okullara transferini kolaylaştırdığını göstermektedir.

Kansızoglu ve Bekiroğlu (2022) tarafından yürütülen çalışmada, ilkökul ve ortaokul düzeyinde kelime öğretime yönelik hazırlanan, 107 lisansüstü tez meta-analiz ve meta-sentez yöntemleriyle incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı, bu tezler aracılığıyla kelime öğretime ilişkin genel eğilimleri ve etkili uygulamaları bütüncül bir bakış açısıyla belirlemektir. Meta-analiz kapsamına alınan, 47 deneysel ve yarı deneysel araştırmanın etki büyüklükleri hesaplanmış ve sonuçların moderatör değişkenlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Meta-analiz bulguları ışığında, kelime öğretimi müdahalelerinin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu kanısına varılmıştır. Bununla birlikte, etki büyüklüklerindeki farklılıkları açıklayan önemli moderatör faktörler bulunmamıştır. Araştırma, kelime öğretime dair yapılan çalışmaların sistematik bir şekilde incelenmesinin, eğitim alanında önemli katkılar sağlayacağına işaret etmektedir.

Kıyıcı (2022) tarafından yapılan, fen eğitiminde hesaplamalı düşünmeyi geliştirmeye yönelik yürütülen araştırma, meta-analiz yöntemiyle derinlemesine incelenmiştir. Bu araştırmanın temel amacı; söz konusu çalışmaların genel eğilimlerini, etki düzeylerini ve hesaplamalı düşünmenin fen öğretimindeki katkılarını sistematik olarak değerlendirmek

ve yorumlamaktır. Araştırmada, çalışmaların yayın türü, tasarım özellikleri, örneklem yapıları ve kullanılan öğretim yöntemlerine göre etki büyüklükleri belirlenmiş, düzenleyici değişkenler de analiz edilmiştir. Araştırmada, fen bilimleri eğitimi kapsamında, hesaplamalı düşünmeyi geliştirmek amacıyla algoritma geliştirme, kodlama, robotik uygulamalar ve ters yüz sınıf modeli gibi yöntemlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Meta-analiz sonuçlarına göre, fen bilimleri eğitiminin hesaplamalı düşünme üzerindeki etkisinin pozitif olduğu ve bu etkilerin farklı değişkenlere bağlı olarak değiştiği saptanmış olup, bu alandaki çalışmaların yetersiz kaldığı ve daha fazla çalışma yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Szumski, Smogorzewska ve Grygiel (2022) tarafından, Polonya’da gerçekleştirilen, temel amacı engeli olmayan 1552 öğrencinin üç farklı eğitim ortamındaki akademik başarılarını karşılaştırmak olan, bir çalışma yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, zaman içinde öğrencilerin akademik başarılarında (hem dil hem de matematik alanında) gözlenen değişimler üç grubun tamamında birbirine benzer seyretmiştir. Bu da iki farklı kaynaştırma eğitim modeli ile genel eğitim sınıfları arasında akademik başarı açısından anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir.

Yorulmaz (2016), öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli demografik ve mesleki değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Yaptığı araştırmada; cinsiyet, medeni durum, branş, okul türü, öğrenim durumu ve mesleki kıdem gibi değişkenlerin tükenmişlik üzerindeki etkilerini analiz edilmiştir. Bulgular, cinsiyet, medeni durum, branş ve öğrenim durumu değişkenlerinde oldukça zayıf düzeyde etkiler olduğunu; kıdem değişkeninin ise düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Öte yandan, okul türü değişkeni daha belirgin bir etki düzeyi sergilerken; yayın türü, öğretim kademesi ve araştırmanın gerçekleştirildiği bölgenin etki büyüklükleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Genel değerlendirmeye göre, söz konusu değişkenlerin tükenmişlik üzerindeki etkileri sınırlı düzeydedir.

Ural (2014) tarafından yürütülen çalışma, Türkiye’de 2002–2012 yılları arasında ilköğretimde fen ve teknoloji derslerinde, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarının etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda meta-analiz yöntemiyle 25 doktora tezi ve 77 makale olmak üzere toplam 102 araştırma değerlendirilmiş, bunlardan deneysel veya yarı-deneysel niteliğe sahip 31 çalışma analiz sürecine dahil edilmiştir. Elde edilen bulgular, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim

uygulamalarının öğrenci başarısı ve tutum üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Ayrıca çalışma, fen eğitimi alanındaki araştırmalarda dikkat edilmesi gereken yöntemsel unsurlara ve gelecekte yapılacak meta-analiz çalışmalarına yönelik çeşitli öneriler sunmaktadır.

Meta analiz çalışmaları başta eğitim alanı olmak üzere birçok disiplin alanında giderek artan ilgi görmektedir. Yerli ve yabancı literatürde yapılan meta-analiz araştırmaları, değişkenlerin etkisini bütüncül şekilde değerlendirme açısından önemli katkılar sağlamaktadır. Bu çalışmalar, sadece nicel bulguların bütünleştirilmesine imkan tanımakla kalmamakta, aynı zamanda gelecekte yapılacak araştırmalar için yönlendirici bilgiler de bulundurmaktadır.

2.5.2. Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Çalışmalar

Yurtyeri (2024) çalışmasında, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitim modeline yönelik tutum ve yeterliliklerini farklı değişkenlere göre tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kaynaştırma eğitimi üzerine eğitim alma isteği, bireyin çevresinde kaynaştırma eğitimi alan yakının olması, kaynaştırma eğitimiyle ilgili bilimsel çalışmalarda bulunma durumu ve kaynaştırma eğitimi alınan yer gibi faktörler öğretmenlerin tutumları üzerinde anlamlı fark yaratmıştır. Ancak cinsiyet, yaş, medeni durum, bireyin eğitim durumu, kadro türü, görev yapılan okul türü, görev süresi, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma durumu, kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alıp almama durumu gibi faktörlerin anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yeterliliklerinde ise, sadece kaynaştırma uygulamalarıyla alakalı eğitim almış olma durumu anlamlı bir fark yaratırken; diğer değişkenlerin öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterliliklerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Dev (2024) tarafından kaynaştırma eğitime yönelik okul öncesi öğretmenlerinin, öz yeterlilik ile algı düzeylerini ele alarak, kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumlarının belirlenen değişkenlere göre analiz edilip, farklılıkların ortaya konması amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Çalışma 309 öğretmenle, karma desenle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik stres ve kaygı düzeylerini azaltmak, aynı zamanda bu alana ilişkin daha olumlu tutumlar geliştirmelerini desteklemek amacıyla, araştırmacı tarafından çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler arasında, kaynaştırma eğitim ekibi içerisinde yer alan öğretmenler ve okul

idarecilerine yönelik hizmet içi eğitimler ve seminerler gibi ek eğitim hizmetlerinin sağlanması, kaynaştırma eğitimi yapılan sınıfların fiziki durumlarının ihtiyaçlar çerçevesinde yeniden düzenlenmesi ve eksiklerin giderilmesi, sınıf mevcutlarının mevzuat doğrultusunda oluşturulması yer almaktadır. Ayrıca, sınıflarda sürecin daha rahat ilerlemesi için yardımcı personel ve ek bir özel eğitim öğretmeni görevlendirilmesi, ailelere yönelik eğitimlerin verilmesi ve kurumların mevcut normlarına bakılmaksızın her okulda rehber öğretmen olmasının önemi vurgulanmıştır.

Çin'deki kaynaştırma eğitiminin mevcut durumunu; eğitime yapılan yatırımlar, öğretmenler ve velilerin kabul düzeyi açısından analiz etmek amacıyla, Li (2023) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Çalışma bulgularına göre, kaynaştırma eğitiminin karşılaştığı sorunlara çözüm olabilecek mali desteklerin artırılması, öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi ve veli tutumlarının dönüştürülmesi gibi alanlara yönelik somut öneriler sunulmuştur.

Özer (2023), ortaokul öğrencilerinin aileleri ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini nitel araştırma yöntemiyle, yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanarak incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, kaynaştırma eğitiminin genel olarak yararlı olduğu, ancak uygulama sürecinde çeşitli güçlüklerin yaşandığı gözlemlenmiştir. Özellikle aileler arasında iletişim düzeyinin yetersiz kaldığı, kaynaştırma öğrencilerine sahip ailelerin çoğunlukla ötekileştirildiği ve kaynaştırma süreci boyunca yalnız mücadele ettikleri anlaşılmıştır. Öğretmenler, kaynaştırma eğitimiyle ilgili doğrudan bir eğitim almamış olsalar da mesleki deneyimlerini kullanarak süreci yönetmişlerdir. Sınıf içi düzenlemelerle öğrencilerin derse katılımı artarken, problem davranışlar azalmıştır. Aile-öğretmen iletişiminin ise sürecin başarısında önemli bir rol oynadığı ifade edilmiştir. Bu durum, kaynaştırma sürecinin daha verimli ve etkili hale gelmesi için iletişim ve iş birliğinin önemini ortaya koymaktadır.

Yaşar'ın (2023) çalışması, ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirli değişkenler doğrultusunda analiz etmeyi amaçlamıştır. 486 öğretmenle yürütülen çalışmada, iki ölçek kullanılmış; sonuçlara göre cinsiyet ve mesleki kıdem gibi faktörlere bağlı olarak tutumlarda farklılıklar gözlenmiştir. Kadın ve kıdemli öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimine daha fazla kaygı duydukları belirlenmiştir. Ayrıca, kaynaştırma eğitimi almış olmanın tutumları olumsuz etkilediği tespit edilmiş; bu durum, eğitim süreçlerinin öğretmen tutumlarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Kılıç (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeyleri değerlendirilmiştir. “Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği” kullanılarak elde edilen veriler, analize tabii tutulmuştur. Araştırma bulgularına göre; yaş, eğitim süresi ve sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma, mevzuat bilgisi ve özgüven düzeyi gibi değişkenlerin duygu ve kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür. Tutum puanları açısından ise, genel olarak anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Bu sonuçlar, bireysel deneyimlerin ve öz yeterlik algısının kaynaştırma eğitime yönelik duygusal tepkiler üzerinde etkili olabileceğine işaret eder.

Page, Berman ve Serow (2020) tarafından, Nauru Cumhuriyeti’nde öğretmen ve ailelerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, anket uygulaması yoluyla, nicel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, ebeveynler, genel kaynaştırma eğitimi faydalarından ziyade, kendi çocuklarının doğrudan eğitimsel kazanımlarına ilişkin konularda daha olumlu tutum sergilemiştir. Öğretmenler ise, ebeveynlere kıyasla daha yüksek düzeyde olumlu tutum göstermiştir. Bu araştırma, Nauru’daki mevcut ebeveyn ve öğretmen tutumlarına ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki uzmanlık düzeylerine ilişkin bir anlayış sunarak, gelecekteki eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilecek veriler üretmiştir.

Şengün (2022), ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin yaş, medeni durum ve öğrenim durumu gibi bazı demografik değişkenlerin tutumları üzerinde etkisi olmadığı; ancak cinsiyet, branş, sınıf mevcudu, kıdem ve kaynaştırma eğitimi süresi gibi faktörlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ile ilgili eğitim alma durumu, destek kaynakları ve BEP yeterlilikleri de öğretmen tutumlarını etkilemiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin gerekliliğine inanıp inanmamaları, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi isteyip istememeleri ve öğrencilerin yetersizlik türlerine göre farklı tutumlar gözlenmiştir.

Eren (2021) ilkokul sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerini incelemiştir. Araştırmada, 44 sınıf öğretmeni yer almış ve öz yeterlik algılarının cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve kaynaştırma eğitimi alma gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeyleri genel olarak ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik algıları

ile kaynaştırma eğitimi yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin kendine güven düzeyi ile kaynaştırma eğitimindeki yeterliklerinin birbirini etkilediğini göstermektedir.

Novrizal ve Manaf (2024) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, Endonezya'daki kaynaştırma eğitimi politikasını analiz etmektir. Bu araştırmada, mevcut literatürü incelemek amacıyla belgesel tarama yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre; kaynaştırma eğitimi politikalarının etkili şekilde uygulanabilmesi için nitelikli kaynaklara (bütçe, öğretim kadrosu, altyapı) ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, mevcut politikaların yasal düzenlemelere dönüştürülerek uygulama sürecinin netleştirilmesi, zaman, mekan ve bütçe temelinde adım adım planlama yapılması, öğrenci yerleştirmeleri, finansal kaynaklar ve fiziksel altyapının sürekli olarak organize edilmesi ve bu süreçlerin desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Salah (2021), ilkokul ve ortaokullarda kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri ile bu eğitime ilişkin duygu, tutum ve kaygılarını incelemiştir. Araştırma kapsamında 490 öğretmenin verileri analiz sürecine dahil edilmiştir. Sonuçlara göre, öğretmenlerin kaynaştırma yeterlikleri yüksek; duygu, tutum ve kaygıları ise orta düzeydedir. İncelenen faktörlerin demografik özelliklere göre genellikle istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sergilemediği görülmüştür. Ayrıca, yeterlik ile duygu, tutum ve kaygılar arasında düşük ama pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yeterlikler cinsiyet, eğitim durumu, kaynaştırma deneyimi ve kıdeme bağlı olarak değişmezken; kaynaştırma eğitimi alma, yayın takip etme ve branş gibi faktörler fark yaratmıştır.

Arslanboğa (2021), fiziksel aktiviteye katılıma göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygılarını incelemiştir. 536 öğretmenin katıldığı çalışmada, yaş, kaynaştırma öğrencisi olma durumu, ailede engelli birey bulunması ve branş gibi faktörlerin duygu, tutum ve kaygılar üzerinde anlamlı etkisi olmadığı bulunmuştur. Genel olarak kadınların kaygı düzeyinin daha yüksek, ortaokul öğretmenlerinin tutumlarının daha olumlu olduğu; düzenli fiziksel aktivite yapmayanların kaygı ve duygularının daha yoğun, 6-10 yıl meslekte olanların ise duygularının daha güçlü olduğu belirlenmiştir.

Özcan (2020) Çankırı'da yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum, kaygı ve yeterliliklerini incelemiştir. Elde edilen veriler, öğretmen yaşının kaygı üzerinde pozitif, yeterlilik algısı üzerinde ise negatif yönde etkili

olduğunu göstermektedir. Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin tutumları farklılık gösterirken, yeterlilikleri benzer bulunmuştur. Özel eğitim deneyimi kaygı ve tutumları etkilerken, deneyim arttıkça yeterlilikler de artmıştır. Özel gereksinimli yakını olan öğretmenlerin duyguları daha olumlu bulunmuş; sınıf büyüklüğü ve özel eğitim alma durumu ise etkili olmamıştır. Ayrıca, duygular, tutumlar ve kaygıların öğretmen yeterliliklerini anlamlı şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tayland için önerilen bir kaynaştırma eğitim modeli geliştirilmesinde dikkate alınması gereken temel unsurları ortaya koymayı amaçlayan çalışma, Bubpha (2014) tarafından yapılmıştır. Araştırma, öğretmen eğitimi, müfredat adaptasyonu ve toplum katılımının kapsayıcı eğitimin etkinliği üzerindeki kritik rolünü vurgulamaktadır. Çalışma sonucu kapsayıcı eğitim modellerinin başarısının, politikaların tutarlılığına, okul liderliğine ve paydaşların iş birliğine bağlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Gürsoy (2020), okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini ve bu görüşleri etkileyen faktörleri incelemiştir. Çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi bölümünde öğrenim gören 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Karma yöntemle yapılan araştırmada, adayların kaynaştırma eğitimine dair yüksek düzeyde endişe taşımadıkları, ancak sınıflarında farklı gelişim gösteren öğrencilerle karşılaştıklarında sınıf yönetimi konusunda kendilerini yetersiz hissedebilecekleri belirlenmiştir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetimi bilgilerini artırmaları ve farklı gelişim gösteren bireylerle daha fazla deneyim kazanmaları önerilmektedir.

Bayar (2017), Amasya'da ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarını tarama tekniği kullanarak incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin kaygı düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiş, ancak yaş ile duygu, tutum ve kaygı arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Kaygı düzeylerinin eğitim seviyesi, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerle etkileşim ve kaynaştırma eğitimi alma durumuna göre değiştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin mevzuat bilgisi ve özgüven düzeyleri ile kaynaştırma eğitime dair tutum ve kaygıları arasında anlamlı bağlantılar saptanmıştır. Branş farklılıklarının da tutum ve kaygılarda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pamuk (2016), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada 308 öğretmen yer almış ve "Kaynaştırma Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi" kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin genel olarak

kaynaştırma eğitimine olumlu baktığını göstermiştir. Cinsiyet, kıdem, sınıfındaki kaynaştırma öğrencisi durumu gibi faktörlerin görüşlerde anlamlı etkisi bulunmazken, kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yaş faktörü görüşlerde farklılık yaratmıştır. Öğretmenler, aile desteğinin yetersizliği, uygulamadaki zorluklar ve öğrencilerin raporlandırılmasında eksiklikler gibi sorunlara dikkat çekmiştir.

Ünal (2010), kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda öğretmenlerin, normal gelişim gösteren öğrencilerin ve desteğe ihtiyaç duyan öğrenci velilerinin tutumlarını incelemiştir. Araştırmada, öğretmenlerin özel eğitim konusundaki bilgi eksiklikleri, zaman yönetimi sorunları ve BEP uygulamalarında yetersiz kaldıkları görülmüştür. Ancak bu konuda yeterli bilgiye sahip öğretmenlerin, daha olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Öğrenciler genel olarak kaynaştırma öğrencilerine karşı olumlu tutum sergilemiş; kız öğrencilerin tutumları erkek öğrencilere göre daha olumlu bulunmuştur. Veliler ise öğretmenlerle iletişim içinde olduklarını ifade etmiş, ancak BEP toplantılarına katılım konusunda düşük bir eğilim gösterdiklerini ifade etmiştir.

Ioannidi ve Malafantis (2022) tarafından, kaynaştırma eğitimi ve öğretimi üzerine pedagojik, kavramsal ve uygulamaya yönelik bir bakış sunmak amacıyla bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın içeriğinde; tarihi gelişim, yeni eğilimler ve güncel pedagojik süreçler üzerine kısa bir açıklama ve değerlendirme de mevcuttur. Aynı zamanda tüm öğrencilerin başarısını sağlamaya yönelik eylemler üzerine bir tartışma sunmaktadır.

Dolapcı (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açıları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileriyle yürütülen araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öz-yeterlik algılarının; yaş, cinsiyet, bölüm ve yaşanan yer gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik düzeyleri de benzer şekilde bazı demografik değişkenlere göre değişiklik göstermiştir. Çalışmada elde edilen bir diğer önemli bulgu ise öz yeterlik algısı ile kaynaştırma eğitimi yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğudur. Bu durum, öğretmen adaylarının kendilerine yönelik yeterlik inançlarının, kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlik düzeylerini olumlu etkilediğini göstermektedir.

Kuzu (2011) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile öz duyarlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. 547 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, katılımcıların genel olarak kaynaştırmaya olumlu yaklaştıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, bu tutumların cinsiyet, öğrenim alanı, sınıf düzeyi, görev yapılacak eğitim kademesi, özel gereksinimli bireylerle ilgili bilgi düzeyi ve kaynaştırma/özel eğitim dersi almış olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Araştırma ayrıca, öğretmen adaylarının öz duyarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ve bu duyarlılığın kaynaştırma eğitime yönelik tutumları üzerinde etkili bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Battal (2007) tarafından yapılan araştırmada, sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlilik düzeyleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Uşak ilinde gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğu özel gereksinimli öğrencileri tanıdıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte, özellikle dil ve zihinsel yetersizlik gibi alanlarda öğretmenlerin yaklaşımlarında farklılıklar gözlemlenmiştir. Ayrıca, her iki öğretmen grubunun da uygulama ve değerlendirme süreçlerinde kendilerini yeterli gördükleri ancak kaynaştırma eğitime dair bazı temel bilgilere yeterince hâkim olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin hem hizmet içi eğitimle desteklenmesi hem de uygulamaya yönelik yeterliliklerinin artırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Bekasi şehrindeki ortalama kaynaştırma endeksi belirlemek amacıyla, Handayani ve Sunardi (2024) tarafından bir çalışma yürütülmüştür. Üç boyutta yürütülen çalışma bulgularına göre, genel olarak, tüm boyutlar iyi kategorisinde değerlendirilmiştir. Ancak, kapsayıcı kültür oluşturma boyutunda iki gösterge, kapsayıcı eğitimi geliştirme boyutunda ise bir göstergenin yetersiz düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Batu (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, kaynaştırma uygulaması yapılan bir Kız Meslek Lisesi'nde görevli öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri incelenmiştir. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bulgulara göre, öğretmenler, okul yönetimi ve normal gelişim gösteren öğrenciler genel olarak kaynaştırma uygulamasından memnuniyet duymaktadır. Özellikle zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için kaynaştırmanın olumlu etkileri vurgulanmıştır. Bununla birlikte, bazı öğretmenler sınav süreçlerinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik uygulamaların ayrımcılığa neden olabileceğine dikkat çekmiştir.

Ayrıca, okullarda özel eğitim alanında uzman bir personelin bulunmaması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler, sınıflarda en fazla iki kaynaştırma öğrencisinin bulunması gerektiği ve bu uygulamanın daha sağlıklı yürütülebilmesi için okullarda özel eğitim öğretmenlerinin görevlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Kaynaştırma eğitime yönelik, 1996 yılından bu yana çalışmalar yapılmaktadır. Belli nedenlere bağlı olarak özel gereksinimli bireylerin sayısındaki artış sebebiyle toplumsal farkındalık ve gereklilik bu alana yönelimi her geçen gün artırmaktadır. Aynı zamanda erken tanı imkanları ve kapsayıcı eğitim politikalarının yaygınlaşması gibi nedenler de bu alandaki bilimsel çalışmalara olan yönelimi güçlendirmiştir. Özellikle öğretmenlerin tutumları, kaygıları, yeterlilik düzeyleri gibi öğretimsel değişkenlerin ele alındığı çalışmalar, kaynaştırma eğitiminin uygulamadaki başarısına ışık tutmak amacıyla yürütülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen tutumu gibi kritik bir değişkenin farklı araştırmalarda nasıl ele alındığının sistematik biçimde analiz edilmesi, elde edilen bulguların karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi ve genel eğilimlerin ortaya konulması gerekliliği doğmuştur. Bu çalışmanın amacı da literatürdeki bu boşluğu doldurmak; öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını konu alan araştırmaları meta-analiz yöntemiyle inceleyerek, alanyazındaki genel eğilimleri ve öne çıkan etkileyici değişkenleri bütüncül bir çerçevede ortaya koymaktır.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, kaynaştırma eğitime ilişkin hazırlanmış yüksek lisans tezleri belirli değişkenler doğrultusunda incelenmiş ve elde edilen verilere göre genel bir yargıya varmak amacıyla meta analiz yöntemi uygulanmıştır. Bu teknik birbirinden bağımsız çalışmaları bir araya toplayarak ortak bir sonuca varmak amacıyla kullanılan güçlü istatistiksel bir yöntemdir (Akgöz, 2004).

3.1.1. Meta-Analiz Nedir?

Araştırmacı tarafından belirlenen bir konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında, çalışma sonuçlarının değişkenlik gösterdiği gözlemlenmektedir. Bu durumlarda araştırmacı, hangi çalışmayı referans alacağına karar vermekte güçlük yaşayabilir. Aynı konuda veya alanda, birbirinden bağımsız ve farklı sonuçlar içeren çalışmalar varsa, bu farklılıkları değerlendirmek ve genel bir sonuca ulaşmak amacıyla meta analiz yöntemi kullanılır. Analizlerin analizi olarak bilinen meta analiz, ile ilgili birçok tanıma rastlanmaktadır. Meta analiz çalışması, araştırmacının bir konu ya da durum hakkında yapılan çalışmalar arasında tutarsızlık durumunu tespit etmek için çalışmaları bir araya toplayarak sonuçları yorumlayıp değerlendirmesidir (Dinçer,2014). Whitehead (2002)'ye göre meta-analizin tanımı şu şekilde ele alınmaktadır: İstatistiksel kuvvetliliği sağlamak amacıyla, aynı konudaki çalışmaları sistematik bir biçimde inceleyen ve ortak bir sonuca varan araştırma yöntemidir. Meta analiz yöntemiyle beraber çalışmaların tutarlılığı da gözden geçirilmiş olur.

Radin (2002), meta-analiz yöntemini şu örnekle açıklamaktadır: Futbol takımında iki futbolcunun maçlardaki başarısını tespit etmek için, sadece son saha performansına bakmak yeterli değildir. Yapılan bütün maçların istatistiksel ortalaması hangi futbolcunun daha başarılı olduğunu ortaya koyar. Yani son maçtan ziyade sürece bakılır. Meta analizde tıpkı bu kıyaslama gibi, daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak adına birbirinden bağımsız birden fazla çalışmanın bireşimini yaparak ortak bir neticeye varır.

Meta-analiz yönteminde sistematik sentezleri yaparak güvenilir bir sonuç almak için, bazı kriterleri göz ardı etmemek gerekir. Bunlar şunlardır (Caba, 2014):

- Belirlenen bir konu hakkında yeterince çalışma mevcut olmalı,
- Konu belirlendikten sonra iyi bir literatür taraması ile işe başlanmalı,
- İçinde birden çok veri bulunduran çalışmalar değerlendirmeye alınmalı,
- Sonuçların heterojenliği unutulmamalı,
- Çalışmalar seçilirken ve elenirken araştırmacı tarafsız davranmalı,
- Seçilen çalışmalar arasındaki zaman dilimi fazla olmamalı,
- Sonuçları net olmayan ya da çelişkili çalışmalar meta-analize dahil edilmemelidir.

Kısacası meta analiz, klasik tarama yöntemlerinden sayısal verileri kullanarak nicel bir dayanağı olması nedeniyle ayrılır. Ayrıca bilimsel çalışmaları bütün halinde sunarak inceleme olanağı sağlar (Şahin,2005).

3.1.2. Meta-Analizin Amaçları

Kullandığı istatistikler yönünden diğer taramalardan ve çalışmalardan ayrılan meta-analizin amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Çalışmaların heterojenliğinin neden kaynaklandığını belirlemek, çalışma sonuçlarını istatistiksel olarak birleştirerek örneklem genişliğini artırmak ve net olan parametre tahminlerini ortaya koyarak gerçeğe daha çok yaklaşmak,
- Çalışmalarda çelişki durumu mevcutsa, bunu sebepleriyle beraber ortaya çıkarmak,
- Ulaşılan bulgular doğrultusunda araştırmalara yön vermek, yeni araştırma konularını belirlemek ve çalışılan alanda kuram geliştirilmesine katkıda bulunmak (Bayraktar, 2020),
- Meta analizin en önemli ögesi olan etki büyüklüğünü ortaya koyarak güçlü ve güvenilir sonuçlar elde edebilmektir (Akgöz vd., 2004).

Kısacası, meta analiz, birbirinden bağımsız çalışmaların bulgularını bir araya toplayarak hem geniş bir veri seti üzerinde çalışma imkanı bulur hem de daha güvenilir ve geçerli sonuçlar ortaya çıkarır.

3.1.3. Meta-Analizin Tarihi

Günümüzde meta-analiz yöntemi, sosyal bilimler tıp, psikoloji, eğitim gibi birçok disiplinde popüler olarak kullanılan istatistiksel bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani meta analiz yöntemi bütün bilim dallarında kullanılabilir (Card, 2012).

Meta analiz yönteminin ilk ortaya çıkışı, 1904 senesinde Karl Pearson tarafından aşılana ve aşılama kesim üzerinde enfeksiyon etkisini belirlemek için, yani ölüm ve aşılama arasındaki korelasyonu ortaya koymak adına yaptığı çalışma kabul edilir. Pearson, bu çalışmasında yaptığı tabloları tek tek yorumladıktan sonra, tedavinin etki büyüklüğünü belirlemek için korelasyonların ortalamasını da hesaplamıştır (Cooper vd.,2019). 1930’lu yıllarda, başta sosyal bilimler olmak üzere bu yöntemle yürütülen çalışmaların sayısında ciddi bir artış tespit edilmiştir. 1970’lerde bu yöneme yönelim daha da artmış ve özellikle tıp alanında yapılan çalışmalarda sıklıkla tercih edilmeye başlanmıştır. 1975 yılında Hunter ve Schmidt, bu yöntemi kullanarak başarı ödülü almıştır. Yöntemin can alıcı kavramı olan etki büyüklüğü (effect size), Cohen tarafından 1977’de ortaya atılmıştır. 1976 yılında Glass tarafından yapılan çalışmalar “Meta-analizi” kavramının doğuşu kabul edilip, 1980’li yıllarda bu yöntem kitaplarda yerini almaya başlamış, Oxford’da Peto ve arkadaşlarının yaptığı çalışmalarla meta analiz tekniği gelişme göstermiştir. Ayrıca Hedges ve Olkin (1985), Greenland (1987) ile Petitti (1994), tarafından meta-analizin istatistiksel yöntemleri detaylı bir şekilde tanımlanmıştır (Abramson, 1994; Akgöz vd., 2004; Çağatay, 1994).

3.1.4. Meta-Analizin Avantajları

- Veri setleri bütünsel olarak değerlendirmeye alındığından, çalışmalara niteliksel açıdan değil, niceliksel olarak bakılır ve yöntem objektif bir değerlendirme fırsatı sunar (Acar, 2011; Ergene, 1999).
- Birden fazla bağımsız çalışmanın sonuçları birleştirilerek karşılaştırma yapılmasına ve daha geniş veri setlerine ulaşılmasına olanak sağlar; bu sayede sonuçların geçerliliği artar ve çalışmalardaki tutarsızlıklar önlenmiş olur (Cavanaugh 1998; Demiray, 2013; Hunter ve Schmidt 1990; Sarı,2018).
- Çalışmalar sistematik olarak daha planlı bir şekilde ilerlemektedir (Üstün ve Eryılmaz, 2014).

- Birbirinden bağımsız çalışmalar arasındaki fikir ayrılıklarının nedenlerini ortaya koyar, sonraki araştırmalar için zemin hazırlar, hipotezler oluşturur ve araştırmacılara literatür taramasında zaman tasarrufu sağlar (Akçıl, 1995; Egger ve Smith, 1997).
- Çalışmaların genel ve tek bir alanda sınırlandırılmasına olanak verir (Şahin, 2005).
- İstatistiksel bakımdan yetersiz sayılan ve üzerinde çalışılan konuda anlamlı sonuçlar bulunmayan veriler bu yöntem sayesinde daha değerli olur (Büyüköztürk vd., 2012).

Özetle, bilimsel araştırma tekniklerinden biri olan ve her geçen gün daha çok kullanılmaya başlayan meta analiz, daha doğru ve kapsamlı bulgulara ulaşılmasını destekleyen bir araştırma yöntemidir.

3.1.5. Meta Analizin Sınırlılıkları

Meta analiz yönteminin yapılan çalışmalara pek çok katkısı olmasıyla beraber birtakım dezavantajları da vardır. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Balemen, 2016; Şahin, 2005):

- Glass (1982), meta analiz yöntemindeki sorunlardan birini “elmalar-portakallar sorunu” (apple-oranges problem) olarak ele almıştır. Burada anlatılmak istenen mesele, ölçütleri ve değişkenleri farklı olan çalışmaları bir arada değerlendirmek; yöntemin asıl amacı olan ortak bir çıkarımda bulunmayı, yani anlamlı sonuçlar elde etmeyi zorlaştırabilir.
- Yöntemi uygulayan kişinin yöntemle ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olmaması ise “uzmanlık problemi” olarak nitelendirilir.
- Yöntemde nitel çalışmaların değerlendirmelere dahil edilmemesi, araştırmacının objektif olamayacağı görüşü ve yayın yanlılığı ile çalışmaya dahil edilmemesi gereken çalışmaların değerlendirmeye alınması, çalışmaların sadece etkisine odaklanması da meta analiz yönteminin sınırlılıkları arasında ele alınabilir (Borenstein, vd., 2009; Sharpe, 1997; Üstün ve Eryılmaz, 2014).
- Bu yöntemde, birden fazla çalışmanın aynı kriterlere göre incelenerek ortak bir sonuca ulaşma amacı, “yumrulanma – topaklanma” (bağımsız olmayan veri)

olarak ele alınabilir ve bu durum çalışmanın objektifliğini yitirmesine neden olabilir.

- Çelik'e (2013) göre, araştırma konusu ile ilgili yeterli sayıda çalışma bulunmaması, elde edilen sonuçların yanıltıcı olma olasılığını artırmaktadır.

Görüldüğü üzere, meta analiz yöntemi uygulanırken titiz bir literatür taraması yapılması, uygun istatistiksel tekniklerin kullanılması ve dikkatli bir planlama gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, meta analiz yöntemi sunduğu avantajların aksine dezavantajlara yol açabilir.

3.1.6. Meta-Analizin Türleri

Durlak (1995), meta analiz çalışmalarını, bu yöntemin en önemli kavramlarından biri olan etki büyüklüğü istatistiklerine göre, korelasyonel ilişki ve grup karşılaştırma olarak iki ana başlıkta ve her birini alt kategorizelere ayırarak ele almıştır.

3.1.6.1. Grup Karşılaştırma Meta-Analizi

Gruplar arasındaki ilişkinin ortalama farkının karşılaştırılması, meta analiz yönteminin sunduğu fırsatlardandır. Bu yöntemde, ortalama farklar etki büyüklüğü hesaplaması ile tespit edilir. Grup karşılaştırma meta analizi, işlem etkililiği ve grup farklılığı olarak iki alt başlıkta değerlendirilmektedir (Durlak, 1995).

a) İşlem Etkililiği Meta-Analizi

Birden fazla bağımsız çalışmanın etki büyüklüklerinin belirlenerek kıyaslanması ve ortak ölçü birimine çevrilmesine imkan verdiği için, tercih edilmektedir (Demiray, 2013). İşlem etkililiği, kontrol ve deney gruplarının ortalamaları arasındaki farkın, elde edilen standart sapmaya bölünmesiyle hesaplanır (Topan, 2013).

b) Grup Farklılığı Meta-Analizi

Kıyaslamaya olanak sağlayan; nitel ve süresiz, kız ve erkek gibi gruplar arasında ortalama farka bakmayı hedefler (Şahin, 2005).

3.1.6.2. Korelasyonel Meta-Analiz

Değişkenlerin birbirleriyle olan ilişki boyutlarını değerlendirir. Test Geçerliliği ve Değişken Kovaryansı olarak iki alt başlığa ayrılır (Durlak, 1995).

a) Test Geçerliliği Meta-Analizi

Örgütsel ve endüstriyel psikolojide sıklıkla kullanılan analizlerinde ölçü ve ölçüt değişkeninin korelasyon değerleriyle ilgilenir (Camnalbur, 2008).

b) Değişken Kovaryans Meta-Analizi

Ele alınan değişkenlerin birbirlerini ne derece ve nasıl etkilediğini ortaya koymak için kullanılan meta analiz türüdür (Durlak, 1995).

3.1.7. Meta-Analizde İstatiksel Model

İlk olarak araştırma konusunu belirlenir ve çalışmanın zeminini oluşturmak için literatür taraması yapılır. Daha sonra araştırmaya dahil edilecek çalışmalar belli kriterlere göre seçilir. Seçim aşamasından sonra, değerlendirmeye alınacak olan çalışmaların istatistiksel olarak birleştirmesi yapılmalıdır. Bu aşamada istatistiksel yöntem seçimi büyük önem taşımaktadır; ayrıca model seçiminde ögelerin heterojenliği ve homojenliği dikkate alınmalıdır (Yıldız, 2002). Meta analizde rastgele etkiler modeli ve sabit etkiler modeli olmak üzere iki ayrı model yer almaktadır (Camnalbur, 2008).

3.1.7.1. Sabit etki modeli (Fixed effect model)

Araştırmada kullanılan çalışmaların aynı etki büyüklüğüne sahip olduğu kabul edilerek, standart sapmanın sıfıra eşit olduğu varsayılır. Çalışmaların tek bir etkiye sahip olduğu düşüncesi hakimdir. Çalışmaların aynı sonucu vermesi güç olduğundan, heterojenlik testi uygulanarak seçilen çalışmaların homojenliği sağlanır; bu durumda sabit etki modeli tercih edilir. Yani bu modelin kullanılması için verilerin homojen durumda olması gereklidir (Dinçer, 2014). Lakin sabit etki modelindeki varsayım sağlanamazsa, iki alternatif çözüm yolu bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, verileri gruplara bölerek tekrardan bir meta analiz yapmak; ikincisi ise hem çalışmalar arası hem de çalışma içi varyansı dikkate alan rastgele etkiler modelini kullanmaktır (Akçıl, 1995).

3.1.7.2. Rastgele etkiler modeli (Random effects model)

Sabit etki modelinin aksine çalışmalardaki evren büyüklüğünün farklı olduğunu ve standart sapmanın sıfıra eşit olmadığını varsayan yaklaşımdır. Çalışmaların evren büyüklüğü, heterojenlik testinin uygulanmasıyla belirlenir. Yapılan testin sonucuna göre heterojenlik durumu mevcutsa rastgele etkiler modeli tercih edilmelidir (Sönmez, 2019).

3.1.8. Meta-analiz Yönteminde Yer Alan Önemli Kavramlar

3.1.8.1. Etki Büyüklüğü

Etki genişliği kavramı, meta analiz yönteminin doğası olup, Cohen (1988) tarafından ortaya atılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki farkın indekslemesi, yani araştırılan olgunun çalışmalarda ne ölçüde var olduğunu belirlemek şeklinde tanımlanabilir. Etki büyüklüğü her bir çalışma için ayrı ayrı hesaplanır. Etki büyüklüğünün değeri sayısal ise ortalamalar baz alınır; sınıflama ölçeği varsa oranlara, sonuçlar bir bağlantıyla ilişkiliyse korelasyona bakılır (Dinçer, 2021; Hakverdi, 2017; Yıldız, 2002). Geleneksel tekniklerde anlamlı farklılık aranırken, meta analizde bu farkın etki büyüklüğü ve yönü analizin odak noktasıdır (Baysal, 2015).

Meta analiz çalışmalarında amaç, bireysel araştırmaları bir araya getirerek genel etki büyüklüğünü belirlemektir. Bu nedenle bir durumun toplumdaki sıklığı şeklinde ele alınan etki büyüklüğü kavramı, meta analizin en önemli ögesidir. Meta analiz araştırmalarında d, r ve z gibi harfler etki büyüklüğünü ifade etmek için kullanılır. Etki büyüklüklerinin hesaplanmasında Cohen's ve Hedges'g formülleri sıklıkla kullanılır. Formüller farklı adlandırılrsa da ulaşılan sonuçlar birbirine yakındır (Rosenthal, 1991).

3.1.8.2. Meta-Analizde Homojenlik ve Heterojenlik Testi

Çalışmaların sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoksa ve sonuçlarının aynı popülasyondan geldiği varsayımıyla aynı etki büyüklüğüne sahip olduğu kabul edilirse, homojenlik durumu mevcuttur. Homojenlik testinde Q testi ve serbestlik derecesinin karşılaştırması yapılır. Q testinin sonucunda elde edilen p değeri 0,05'ten küçükse, çalışma homojen olarak nitelendirilir. Bu durumda da sabit etkiler modeli tercih edilmelidir (Petitti, 2001). Çalışmaların homojenliğini ortaya koymak için kullanılan en köklü yöntem ANOVA'dır (Çarkungöz vd., 2010; Hartung, vd., 2008).

Çalışmaların ölçüm sonuçlarının farklı olmasından ziyade, değerlerin uygun biçimde yok sayılıp sayılmayacağı önemlidir. Bunun için de heterojenlik testini uygulamaya koymak gerekir. Bu aşamada da Cochran'ın geliştirdiği ki kare testi tercih edilir; testin sonucuna göre anlamlılık değerini ifade eden p değeri 0,05'ten küçük çıktığı zaman, çalışmanın heterojenlik ifade ettiği kanısına varılır (Şelli ve Doğan, 2011).

3.1.8.3. Meta-Analizde Geçerlik ve Güvenirlik

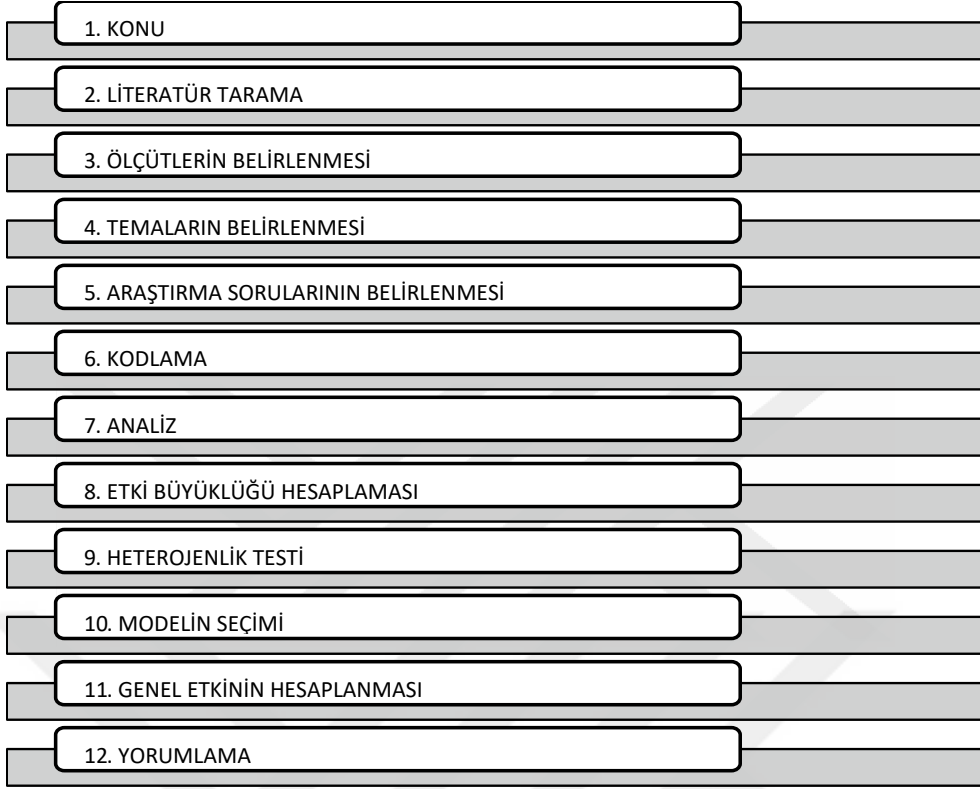
Meta-analiz çalışmaları, birden fazla bağımsız çalışmayı belli kriterlere göre inceleyen bir yöntemdir; bu aşamada araştırmacı süreci çok dikkatli ve titiz bir şekilde takip etmelidir. Böylece ulaşılan bulgular daha çok geçerlilik ve güvenirlilik kazanacaktır. Zaten ele alınan çalışmaların geçerliliği yüksekse, birleşim sonucunda ortak paydada toplanan çalışmanın geçerliliği de yüksek çıkacaktır. Ayrıca, çalışmanın güvenirliliğinin sağlanması için alanında uzman olan kişilerin görüşleri de dikkate alınmalıdır (Çarkungöz, 2009; Demiray, 2013; Sarier, 2016; Özsoy ve Özsoy, 2013; Wolf 1986).

3.1.8.4. Yayın Yanlılığı

Meta analiz çalışmalarında, birbirinden bağımsız birden fazla çalışma araştırma kapsamına dahil edileceğinden, potansiyel hata ve yayın yanlılığı problemi ortaya çıkabilir. Çalışmaya dahil edilen araştırmaların hepsi aynı kalitede olmayabilir. Bazı çalışmalar çok güçlü sonuçlar vermeyip zayıf kalabilir. Çalışmalarda yanlılık problemi üzerinde özellikle duran isim, Rosenthal olmuştur. Rosenthal, bu durumu dosya çekmecesini (file drawer) olarak isimlendirmiş olup şu şekilde açıklamıştır: Anlamlı olarak kabul edilen çalışmaların ele alınıp, anlamlı olmayan sonuçlar içeren çalışmaların araştırmaya dahil edilmemesi durumunu, çalışmaların çekmecede kalması olarak nitelendirmiş; çekmecede kalan çalışmaların da belirlenen alanda yapılan toplam çalışmayı temsil edemeyeceğini belirtmiştir. Bu nedenle, çalışmalarda yayın yanlılığı olup olmadığını tespit etmek için huni grafiğine bakılabilir; grafiğe göre karar vermenin zor olduğu durumlarda da çeşitli istatistiksel hesaplamalara başvurulabilir (Borenstein vd. 2013).

3.1.9. Meta analiz çalışmasında işlem basamakları

Araştırmacılara göre kullanılan meta analiz yöntemin basamakları farklılık gösterse de bu yöntemin kendine özgü bir süreci vardır. Dinçer (2014), bu süreci aşağıda görülen şekilde ele almıştır.



Şekil 3.1. Meta analiz süreci, Dinçer (2014).

3.1.9.1. Konuyu Belirleme

Bir meta analiz çalışması iyi formüle edilmiş bir problem ve planlama süreci ile başlamalıdır. Bilimsel araştırma tekniklerinden biri olan meta analiz aşamasında, uzman bakışıyla cevap bulan bazı araştırma soruları vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırmanızda gözlemlenen etkinin büyüklüğü nedir?
2. Bulgularınız, sıfır hipotezini reddediyor mu?
3. Herhangi bir yanlılığa yol açan durumlarda yayımlanmamış araştırmaların etkisi mevcut mudur?
4. Bulunan çalışmanın sonucunu etkileyecek yeterli sayıda basılmamış araştırma mevcut mudur?

Meta analiz sürecinin ilk basamağı olan araştırma konusu, sadece yapılan çalışmanın genel iskeletini oluşturmakla kalmaz; aynı zamanda alanyazın taramasında da önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle, problem durumu ve araştırma konusu ne kadar özenli seçilirse, yapılan çalışma da o kadar sağlam bir temelle desteklenmiş olur (Şen ve Yıldırım, 2020).

3.1.9.2. Literatür Tarama

Meta analiz aşamasında belirlenen konuya yönelik yapılan çalışma sayısı oldukça önemlidir. Eğer belirlenen konuda yapılan araştırma sayısı azsa, sonuçların güvenilir olmaması veya eksik verilerin çalışma sonucunu tam yansıtmaması gibi sorunlar ortaya çıkabilir; bu durumda konu değişikliğine gitmek elzem hale gelir. Ancak, seçilen konuda yeteri kadar çalışma mevcutsa, belirlenen kriterlere göre süreç sağlıklı bir şekilde yönetilebilir. Ulaşılan çalışma sayısının fazla olduğu durumlarda ise, belirli kriterler geliştirilerek çalışma sayısı azaltılabilir (Dinçer, 2014).

3.1.9.3. Ölçütlerin Belirlenmesi

Meta analiz aşamasının basamaklarından biri olan ölçütlerin, yeterli ve objektif şekilde belirlenmesi oldukça önemlidir. Hangi çalışmaların dahil edileceği ya da çalışma dışında tutulacağı belirlenen ölçütlere göre şekillenmektedir. Belirlenen ölçütler veri tabanından veri çeşidine, zaman sınırlandırmasından anahtar sözcüklere kadar, geniş bir yelpazeye dağılmaktadır. Analiz için toplanacak bilgiler bildiri, rapor, makale ya da tezlerden elde edilebilir (Dinçer, 2014; Sönmez, 2019).

3.1.9.4. Temaların Belirlenmesi

Hipotez ve kodlamaların temelini ortaya konulan temalar belirlediği için, temaların doğru belirlenmesi oldukça önemlidir. Eğer belirlenen temaya göre yeterli sayıda çalışma mevcut değilse, o tema çalışmaya dahil tutulmamalıdır (Dinçer, 2014).

3.1.9.5. Araştırma sorusunun/Hipotezin Belirlenmesi

Temalar oluşturulduktan sonra araştırma sorusu ve hipotez oluşturma basamağına geçiş yapılır. Araştırma soruları çalışmanın temalarını destekler nitelikte olmalıdır (Dinçer, 2021).

3.1.9.6. Kodlama

Literatür taraması sonrasında, kodlama aşamasına geçiş yapılır. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken en önemli husus, ortaya konulan kodların detaylı ve net bir şekilde tanımlanmasıdır. Ayrıca, kodlama sistemleri çalışmanın tamamını yansıtacak kadar genel, ancak o çalışmayı diğerlerinden ayıracak kadar da özgün olmalıdır. Kodlama süreci titizlikle yürütülmelidir; yanlışlık olması durumunda işlemlerin tekrarına gerek duyulur ve bu da zaman kaybına yol açar (Camnalbur, 2008).

3.1.9.7. Analiz

Kodlama aşaması sonrası, etki büyüklüğünü saptamak için gerekli dönüşümler gerçekleştirilir ve istatistiksel veriler doğrultusunda meta analiz için kullanılacak uygun model belirlenir. Seçilen modele göre istatistiksel yöntemlerle süreç yürütülür (Küçükönder, 2007).

3.1.9.8. Etki Katsayısının Hesaplanması

Meta analiz sürecinde, daha önceden yapılan çalışmalar araştırmacı tarafından temel veri olarak kullanılabilir. Bu nedenle ortaya atılan problemle ilgili tek bir sonuç çıkmaz, sonuçlar araştırmacıların ölçütlerine ve data toplama süreçlerine göre farklılık sergileyebilir. Meta-analiz türüyle alakalı, etki büyüklüğü (effect size) hesaplamalarında değişik indeksler kullanılır ve veriler standardize edilerek karşılaştırılabilir hale getirilir. Bunun sonucunda, farklı çalışmaların sonuçları ortak bir ölçüm aracına dönüştürülür ve veriler birleştirilerek genel bir sonuca varılır (Camnalbur, 2008).

3.1.9.9. Heterojenlik Testi

Örnekleme hata olup olmadığı ve araştırmaların etki büyüklüğü heterojenlik testi ile tespit edilir. Meta analizde heterojeniteye etkisi olan pek çok faktör vardır. Yapılan girişimin doğru olması, çalışmaların kalite seviyesi, örneklem hata durumu ve ölçümde kullanılan teknikler bu faktörlerden bazılarıdır (Borenstein ve ark., 2021; Song ve ark., 2018).

3.1.9.10. Genel Etkinin Hesaplanması

Heterojenlik testi neticesinde ortaya çıkan bulgular, kullanılacak modelin seçiminde oldukça etkilidir. Etki büyüklükleri çalışma sayısı adetince olması gerekirken, genel etki büyüklüğünün bir tane olacağı unutulmamalıdır. Ancak, ortaya konulan her bir tema için de tek tek genel etki büyüklüğü hesaplaması yapılabilir (Dinçer, 2014).

3.1.9.11. Yorum

Etki büyüklüklerinin sonuçları bağımlı değişkenin olduğu hallerde belli aralıklar baz alınarak yorumlanmaktadır. Cohen ve arkadaşları (2000), etki büyüklüğü değerlerini üç grupta toplamıştır:

- ✓ 0,20 ile 0,49 arasındaki değerler küçük etkiyi gösterirken
- ✓ 0,50 ile 0,79 arasındaki değerler orta büyüklükte etkiyi gösterir.

- ✓ 0,80 ve üzeri değerler ise büyük bir etkiye işaret eder.

3.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak veri setini oluşturmak amacıyla, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde sistematik bir tarama gerçekleştirilmiştir. Tarama işlemi sırasında “kaynaştırma eğitimi”, “özel eğitim” ve “meta analiz” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Bu süreçte ulaşılan 568 tez ön incelemeye alınmış; belirlenen dahil edilme ölçütlerini karşılamayan çalışmalar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Nihai olarak, kriterlere uygun 27 tez çalışmaya dahil edilmiştir. Bu tezlere ilişkin künye bilgileri, “Araştırmaya Dahil Edilen Tezlerin Dağılımı” başlığı altında aşağıda sunulmuştur.

3.3. Araştırmanın Materyali

Kaynaştırma eğitimine dair çalışmalar incelendiğinde 2014-2024 yılları arasında yazılmış olan ve yayınlanan yüksek lisans tezleri çalışmanın materyalini oluşturmaktadır. Verilerin sistematik biçimde toplanabilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen bir kodlama formu kullanılmıştır.

3.4. Dahil Edilme Kriterleri

Meta analiz yönteminde temel amaç, aynı konu veya olgu üzerine yapılmış birbirinden bağımsız çalışmaları bir araya getirerek ortak ve güvenilir bir sonuca ulaşmaktır. Bu birleşimin sağlanabilmesi için araştırmaya dahil edilen çalışmaların benzer özelliklere sahip olması gerekir. Bu nedenle, alanyazın taraması sırasında titiz ve dikkatli bir eleme süreci yürütülmelidir. Özellikle kaynaştırma eğitimi alanında çok sayıda çalışma bulunması sebebiyle, bu çalışmada da kapsamlı bir seçim aşaması gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan tezlerin dahil edilme kriterleri şu şekilde belirlenmiştir:

- İncelenen çalışmaların 2014 ile 2024 yılları arasında yayınlanmış olması,
- Sadece Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan ve erişim izni verilen yüksek lisans ve doktora tezlerinin değerlendirmeye alınması (fakat yapılan tarama sonucunda doktora tezlerine ulaşılamamıştır),

- Konu sınırlaması olarak kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelendiği araştırmaların seçilmesi,
- Etki büyüklüğü hesaplamalarına olanak sağlamak amacıyla, çalışmaların grup ortalamaları ve standart sapma bilgilerini içermesi gerekliliği.

3.5. Hariç Tutulma Kriterleri

Bu çalışmada ilk olarak Ulusal Tez Merkezi’nde “kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim” anahtar kelimeleri kullanılarak tez taraması yapılmıştır. Elde edilen tezler, önce yayın yılı kriterine göre ön elemeye tabi tutulmuş ve 2014-2024 yılları arasında yayımlanmış 92 tez belirlenmiştir. Ardından, kaynaştırma eğitimiyle ilgili çalışmalar temalar halinde sınıflandırılmıştır. Bu temalar arasında kaynaştırma eğitime yönelik tutumlar, görüşler, öğretmen yeterliliği, duygu-tutum ve kaygı gibi alt başlıklar yer almıştır. Araştırmada özellikle “kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumları” teması seçilmiştir. Tutumları etkileyen değişkenler ise katılımcı cinsiyeti, aile veya yakın çevrede özel gereksinimli birey bulunup bulunmaması, öğretmenin kaynaştırma eğitimi alma durumu ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmaması olarak belirlenmiştir. Meta analiz kapsamına alınacak çalışmaların aritmetik ortalama, standart sapma ve örneklem büyüklüğü gibi sayısal verilere sahip olması gerekmektedir. Bu ölçütlere göre değerlendirme yapıldığında, 27 tez uygun bulunmuştur. Bu doğrultuda, çalışma dışında bırakılan araştırmaların kriterleri şu şekildedir:

- Araştırmada sadece nicel veya karma yöntemle yürütülen çalışmalar değerlendirilmiş, tamamen nitel çalışmalar hariç tutulmuştur.
- Yayın yılı 2014-2024 aralığında olmayan tezler inceleme kapsamı dışı bırakılmıştır.
- Konu sınırlandırması yapılarak yalnızca kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumları temasına odaklanılmıştır.
- Meta analiz için gerekli olan aritmetik ortalama ve standart sapma gibi istatistiksel veriler dışında veri sunan çalışmalar çalışma kapsamına dahil edilmemiştir.
- Ulusal Tez Merkezi’nde erişimi kapalı veya yazar tarafından yayına izin verilmeyen tezler araştırmaya dâhil edilmemiştir.

3.6. Verilerin Kodlanması

Araştırma sürecinde en fazla zaman alan aşama kodlama işlemidir. Ancak, bilgi toplama aşamasında ne kadar sistematik ve detaylı çalışılırsa, elde edilen verilerden yapılacak çıkarımlar da o denli güvenilir olacaktır. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların seçilmesi amacıyla bilgi toplama formu (Ek-1) hazırlanmıştır. Bu form aracılığıyla, çalışmaların adı, yazarı, yayın yılı şeklinde temel bilgiler derlenmiştir. Tüm çalışmalar bu form kullanılarak değerlendirilmiş ve veriler düzenli bir şekilde toplanmıştır. Kapsama alınan çalışmaların daha kolay takip edilmesi ve analiz edilmesi için kodlama sistemi geliştirilmiş; yüksek lisans tezlerine “YL” etiketi verilerek (örneğin YL1, YL2, YL3) kodlanmıştır. Kodlar, Ek-1 formunda detaylı olarak gösterilmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Verilerin analizi doğrultusunda, "kaynaştırma eğitimi", "öğretmen tutumu", ve "meta analiz" anahtar sözcükleri aracılığıyla ulusal YÖK Tez merkezi veri tabanında literatür taraması yapılmıştır. Taranan çalışmalar, belirlenen dahil etme ve dışlama ölçütleri doğrultusunda incelenmiş; istatistiksel olarak ortak veriler içeren birbirine benzer 27 çalışma meta-analize dahil edilmiştir. Bu çalışmalar, özellikle öğretmen tutumlarına odaklanan ve nicel veri sunan araştırmalar arasından seçilmiştir. Meta-analiz işlemleri Comprehensive Meta-Analysis (CMA) ve Jamovi (Major modülü) programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Her iki program üzerinden yapılan analizlerle etki büyüklükleri hesaplanmış, heterojenlik düzeyleri test edilmiş ve alt grup analizleri uygulanmıştır. Bu süreç, kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumlarının genel eğiliminin, bu tutumu etkileyen değişkenlerin ve farklı örneklemdeki olası varyasyonların daha bütüncül şekilde değerlendirilmesine olanak sağlamıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, yapılan analizler sonucunda, kaynaştırma eğitime dair öğretmenlerin tutum düzeyi ve öğretmenlerin tutum durumunu etkilediği düşünülen değişkenlere ait bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalara Ait Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya dahil edilen çalışmaların genel künye bilgileri, Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3. 1. Araştırmaya konu olan tezlerin dağılımı.

Kod	Yazar	Yıl	Çalışma Adı
YL1	Dev, A.	2024	Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin incelenmesi
YL2	Yurtyeri, S.Ç.	2024	Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi
YL3	Yaşar, A.	2023	Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi
YL4	Çiftci, C.	2016	Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi
YL5	Köse, A.	2018	Sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik

			tutumlarının incelenmesi
YL6	Polat, T. F.	2018	İlahiyat fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi-R.T.E.Ü. ilahiyat fakültesi örneği-
YL7	Özen, M.	2024	Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi
YL8	Şahan, S.	2019	Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması
YL9	Girgin, U. İ.	2019	Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin incelenmesi
YL10	Altundaş, M.	2018	Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği
YL11	Rüzgar, K.	2024	Beden eğitimi ve spor yüksekokul öğrencilerinin, kaynaştırma öğrencilerine karşı tutum ve öz duyarlılıklarının incelenmesi
YL12	Niyazibeyoğlu, S.	2015	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının incelenmesi
YL13	Güney, B.	2019	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumu ve tutumun iyileştirilmesine yönelik çözüm önerileri
YL14	Güleryüz, B.	2014	Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin

			belirlenmesi
YL15	Demir, M.	2014	Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri (Trabzon ili örneği)
YL16	Çınar, S.	2020	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu
YL17	Gürsoy, İ.	2020	Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi
YL18	Keskinkılıç, K.	2022	Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterlilikleri açısından incelenmesi (Malatya ili örneği)
YL19	Filiz, İ.	2021	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki
YL20	Uztemur, E.	2024	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin duygularının tutumlarının ve kaygılarının incelenmesi
YL21	Çağırın, G.	2023	Beden eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi
YL22	Bayar, M.	2017	Amasya ilinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi
YL23	Salah, Ü.	2021	Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi

YL24	Ünsal, K.	2019	Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi
YL25	Özcan, İ.	2020	Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı ili örneği)
YL26	Bal, F. B.	2024	Fen bilgisi öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik tutum ve yeterlilik algıları ile bu alandaki bilgi yeterliliklerinin karşılaştırılması
YL27	Akbulut, E.	2020	Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi

Tablo 3.1’de araştırma kapsamına alınan yüksek lisans tez çalışmalarının kodu, yazar adı, çalışma yılı ve çalışma başlığı şeklinde verilmiştir. Tabloya göre, 2014-2024 yılları arasında 27 adet yüksek lisans tezinin çalışma kapsamına alındığı görülmektedir. Tabloya genel olarak bakıldığında, çalışma sayılarında bir dengesizlik görülse de 2020 yılından itibaren bu alandaki çalışmaların sayısında bir artış eğilimi dikkat çekmektedir. Bu durum kaynaştırma eğitime dair toplumsal farkındalığın arttığını ya da bu alandaki ihtiyaçtan kaynaklı yapılan çalışmaların daha görünür hale geldiğini düşündürülebilir.

Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların hangi üniversite bünyesinde yapıldığına dair bilgiler Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3. 2. Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların yapıldığı üniversiteler.

Çalışmanın Yapıldığı Üniversite Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	3,7
İnönü Üniversitesi	2	7,4
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	3,7
Muş Alparslan Üniversitesi	1	3,7
Biruni Üniversitesi	1	3,7
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	3,7
Mersin Üniversitesi	1	3,7
Amasya Üniversitesi	3	11,1
Pamukkale Üniversitesi	1	3,7
Yozgat Bozok Üniversitesi	1	3,7
Sakarya Üniversitesi	1	3,7
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	7,4
Çukurova Üniversitesi	1	3,7
Fırat Üniversitesi	1	3,7
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	3,7
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	3,7
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	1	3,7

Çalışmanın Yapıldığı Üniversite Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kafkas Üniversitesi	1	3,7
Fatih Üniversitesi	1	3,7
Bülent Ecevit Üniversitesi	1	3,7
Okan Üniversitesi	1	3,7
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	1	3,7
Dicle Üniversitesi	1	3,7
Toplam	27	100,0

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, araştırma kapsamına dahil edilen 27 tez, 23 farklı üniversitede yürütülmüştür. Toplam 27 çalışmanın yer aldığı bu analizde, en fazla çalışmanın Amasya Üniversitesi’nde (f=3) gerçekleştirildiği, bunu ikişer çalışmayla İnönü Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi’nin takip ettiği ve diğer üniversiteler ise birer çalışmayla temsil edilmektedir. Bu dağılım, araştırmaların farklı üniversitelere yayıldığını ve çeşitli bölgelerden veri toplandığına işaret etmektedir. Aşağıda araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların türlerine ait Tablo 3.3 verilmiştir.

Tablo 3. 3. Araştırma kapsamına dahil edilen tezlerin türleri.

Yayın Türü	Frekans	Yüzde
Yüksek Lisans Tezi	27	%100

Tablo 3.3’e göre, araştırma bünyesindeki 27 çalışmanın tamamı yüksek lisans tezi olarak yürütülmüştür. Kaynaştırma eğitime öğretmen tutum durumları konusunda araştırma yapan araştırmacıların tamamı, çalışmalarını yüksek lisans tezi olarak tercih etmişlerdir. Aşağıda araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların hangi yıllarda yapıldığına dair sayısal verileri içeren Tablo 3.4 verilmiştir.

Tablo 3. 4. Araştırma kapsamına dahil edilen tezlerin yapıldığı yıllar.

Çalışma Yılı	Frekans (f)	Yüzde (%)
2024	6	22,2
2023	2	7,4
2022	1	3,7
2021	2	7,4
2020	3	11,1
2019	5	18,5
2018	3	11,1
2017	1	3,7
2016	1	3,7
2015	1	3,7
2014	2	7,4
Toplam	27	100,0

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere, araştırma kapsamına alınan 27 tez, 2014 ile 2024 yılları arasında yayımlanmıştır. En fazla tez 2024 yılında (f=6; %23,1) yapılmış olup, bunu 2019 yılı (f=5; %19,2) ve 2018 yılı (f=3; %11,5) takip etmektedir. Bu dağılım, son yıllarda kaynaştırma eğitimi konusuna yönelik akademik ilginin arttığını ve bu alanda yürütülen çalışmaların yoğunlaştığını göstermektedir. En az çalışma ise 2015, 2016, 2017 ve 2022 yıllarında gerçekleştirilmiş olup, her bir yılda yalnızca bir tez yer almaktadır.

4.2. Kaynaştırma Eğitimi Öğretmenlerin Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum puanları analiz edilmiş ve tanımlayıcı istatistikler Tablo 4. 1’de sunulmuştur.

Tablo 4. 1. Tutum düzeyine ilişkin çalışmaların ortalamaları ve güven aralıkları.

Yazar	Ortalama Değer (M)	95% Güven Aralığı	
		Alt Sınır (LL)	Üst Sınır (UL)
Dev, A.	2.720	2.674	2.766
Yurtyeri, S. Ç.	3.360	3.308	3.412
Filiz, İ.	2.770	2.574	2.966
Çağiran, G.	12.800	12.311	13.289
Köse, A.	3.080	2.974	3.186
Polat, T.F.	0.430	0.421	0.439
Özen, M.	10.070	9.854	10.286
Şahan, S.	0.431	0.418	0.444
Güleryüz, B.	0.598	0.588	0.608
Gürsoy, İ.	2.640	2.579	2.701
Ünsal, K.	0.463	0.441	0.485

Yazar	Ortalama Değer (M)	95% Güven Aralığı	
		Alt Sınır (LL)	Üst Sınır (UL)
Akbulut, E.	3.030	2.990	3.070
Girgin, U.İ.	0.557	0.541	0.573

Yapılan analiz sonuçlarına göre verilen tabloda; kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen tutumlarının ve uygulamalarının farklı çalışmalarda nasıl değerlendirildiğine dair genel bir görünüm verilmiştir. Elde edilen ortalamalar, her bir çalışmada ölçülen öğretmenlerin tutum değişkeninin düzeyini temsil etmektedir. Tablo incelendiğinde, bazı çalışmalarda ortalama puanın oldukça yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin, Çağiran (2023), (M = 12.800) ve Özen (2024) (M = 10.070) tarafından yürütülen çalışmalar, diğerlerine göre daha yüksek ortalamalara sahiptir. Bunun sebebi; kullanılan ölçeklerin puan aralıkları, çalışmaların örneklem yapıları ya da bağlamsal faktörler olabilir. Diğer taraftan; Polat (2018) (M = 0.430), Şahan (2019) (M = 0.431) ve Ünsal (2019) (M = 0.463) gibi yazarların çalışmalarında ise oldukça düşük ortalama değerler görülmektedir. Güven aralıkları da analizlerin yorumlanması açısından önemlidir. Örneğin, Gürsoy'un çalışmasında verinin daha güvenilir ve stabil olduğunu gösteren dar güven aralığı mevcutken; Filiz'in çalışmasındaki geniş güven aralığı ise çalışmada daha fazla varyans ve belirsizlik olduğuna işaret eder.

4.2.1. Kaynaştırma Eğitimine Dair Öğretmenlerin Tutum Düzeylerine İlişkin Etki Büyüklüklerine Dair Bulgular

Tablo 4.2'de öğretmen tutum düzeylerine ilişkin genel etki büyüklüğüne dair istatistiksel veriler sunulmuştur.

Tablo 4. 2. Tutum değişkenine ilişkin genel etki büyüklüğüne dair veriler.

Etki Türü	Ortalama Etki (M)	95% CI		k (Çalışma Sayısı)
		Alt Sınır (LL)	Üst Sınır (UL)	
Genel Etki	3.21	2.82	3.60	13

Not. Bu değer, rastgele etkiler modeline (Random Effects Model) dayalı olarak hesaplanmıştır.

Meta-analiz çalışmasında 13 çalışmanın sonuçları temel alınarak, toplam etki büyüklüğü (M = 3.21) olarak hesaplanmıştır. Bu değer, etkileyici bir düzeye işaret etmektedir. Genellikle Cohen'in d sınıflandırmasına göre:

- ✓ 0.2 = küçük etki
- ✓ 0.5 = orta düzeyde etki
- ✓ 0.8 ve üzeri = büyük etki şeklinde yorumlanmaktadır. Bu kapsamda, M = 3.21, oldukça yüksek, yani büyük düzeyde bir etki şeklinde kabul edilir.

Elde edilen etki büyüklüğünün güven aralığı ise 2.82 ile 3.60 arasında yer almakta olup, bu aralığın dar olması, etki büyüklüğünün kararlı ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Yani, bu meta-analizdeki bulgular istatistiksel olarak anlamlı ve güçlüdür.

Çalışmalardaki örneklem farklılıklarını ve yöntemsel çeşitliliği dikkate alarak daha genellenebilir bir sonuca ulaşmak için Rastgele Etkiler Modeli (Random Effects- RE) tercih edilmiştir. RE modeli kullanılması, literatürdeki heterojenlik durumuna da işaretir.

4.2.2. Kaynaştırma Eğitimine Dair Öğretmenlerin Tutum Düzeylerine Göre Etki Büyüklüğü Heterojenliği Üzerine Bulgular

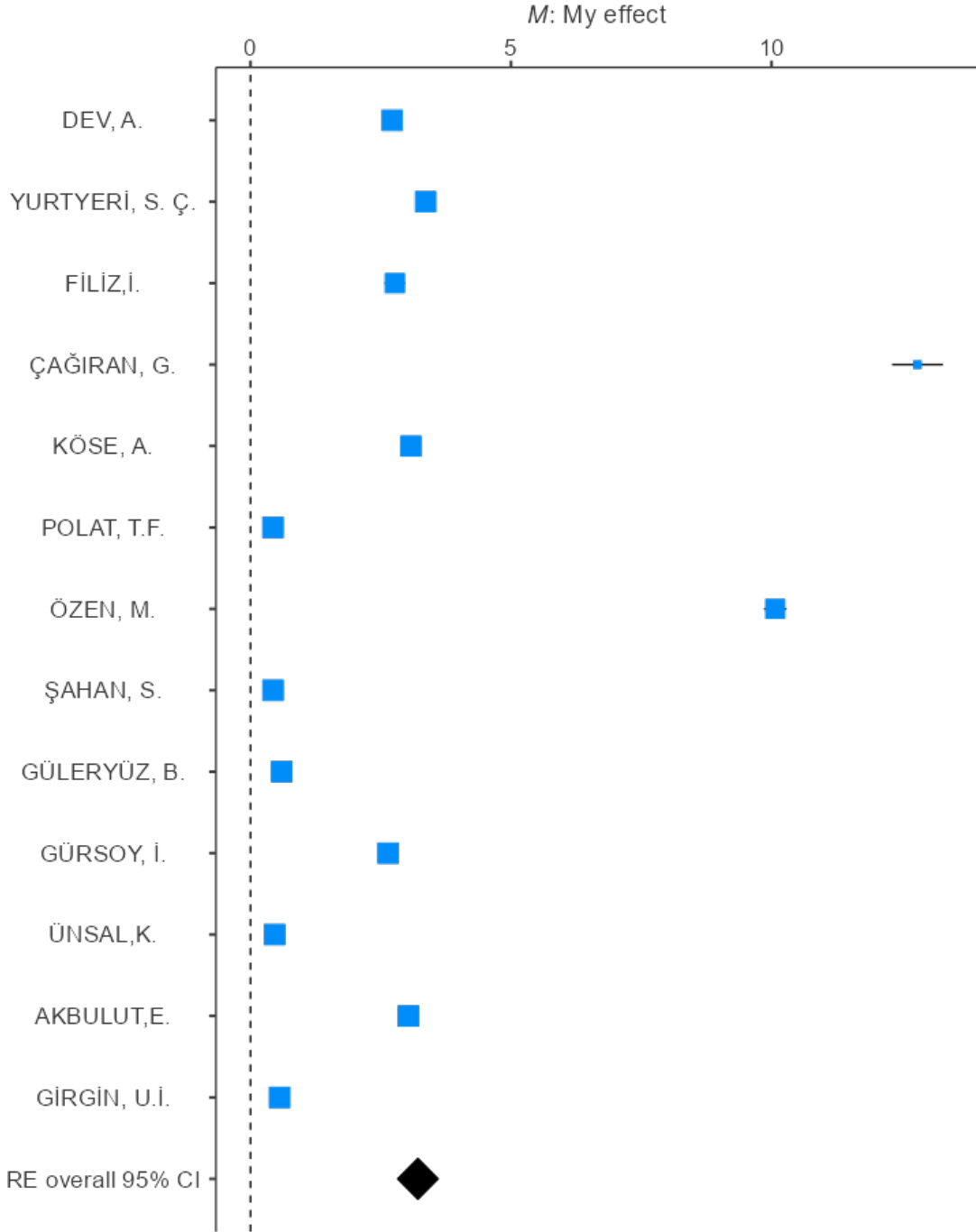
Meta-analiz sonuçlarına ilişkin etki büyüklüğü heterojenliğini (effect size heterogeneity) değerlendirmek adına Tablo 4.3 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. 3. Tutum değişkeninde etki büyüklüğü heterojenliğine dair değerler.

Ölçüt	Düzyey	Tahmin	95% CI	
			Alt Sınır	Üst Sınır
Elmas Oranı	Genel	73.184	282.20	650.58
H² (Gözlenen/Beklenen Varyans Oranı)		4396.180	66120.34	351678.22
I² (Heterojenlik Yüzdesi)		99.977	100.00	100.00
T (Heterojenlik Varyansı)		0.708	2.74	6.33
T² (Heterojenlik Standart Sapması)		0.501	7.53	40.07

Tablo incelendiğinde; yapılan analizlere göre heterojenlik değerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Heterojenlik göstergelerinden biri olan I² değeri %99.98 ile çalışmaların neredeyse tamamının birbirinden anlamlı ölçüde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Aynı şekilde gözlenen/beklenen varyans oranı (H²=4396.18) ve heterojenlik standart sapması (0.501) değerleri de çalışmaların sadece örneklem farklılıklarından değil, metodolojik ve bağlamsal değişkenlerden kaynaklanan gerçek farkların varlığına da işaret etmektedir.

Meta-analize dahil edilen çalışmaların bireysel etki büyüklükleri ve bu etkilere ait %95 güven aralıklarını görsel olarak sunmak amacıyla Şekil 4.1’de orman grafiği verilmiştir. Bu grafik, genel eğilimleri ve potansiyel tutarsızlıkları değerlendirmek için önemli bir araçtır.



Şekil 4.1. Genel tutuma ilişkin orman grafiği.

Orman grafiği incelendiğinde, etki büyüklüklerinin büyük çoğunluğunun 0 ile 5 arasında yer aldığı, yalnızca Özen (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, etki büyüklüğünün belirgin şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmaların tamamında etki büyüklükleri pozitif yönde olup, grafik üzerinde sıfır çizgisinin sağında konumlanmaktadır. Ancak bu durum, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik mutlaka olumlu bir tutum sergiledikleri şeklinde yorumlanmamalıdır. Etki büyüklüğü, yalnızca gruplar arasındaki

farkın gücünü ortaya koyar; yönüyle ilgili çıkarım yapılabilmesi için kullanılan ölçeklerin puanlama yapısının açık şekilde bilinmesi gereklidir. Kullanılan ölçeklerde puan artışı olumlu tutumun göstergesi ise, bu durumda pozitif etki büyüklükleri olumlu tutumla ilişkilendirilebilir. Öte yandan Girgin (2019) ve Akbulut (2020) tarafından yürütülen çalışmalarda etki büyüklüklerinin düşük olması, bu çalışmaların etkisinin zayıf olduğunu göstermektedir ancak bu doğrudan öğretmenlerin olumsuz ya da temkinli tutumlar sergilediğini göstermez.

4.3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Kaynaştırma eğitimine dair öğretmen tutumlarında cinsiyetin etkisini ortaya çıkarmak amacıyla araştırma kapsamına alınan çalışmaların örneklem bilgisi Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4. 4. Cinsiyet değişkenine göre araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların örneklem bilgileri.

Kod	Yazar	Kadın	Erkek	Toplam
YL1	Dev, A.	35	3	38
YL2	Yurtyeri, S. Ç.	87	232	319
YL3	Uztemur, E.	56	28	84
YL4	Rüzgar, K.	103	123	226
YL5	Özen, M.	96	106	202
YL6	Yaşar, A.	284	172	486
YL7	Çağırın, G.	77	69	146
YL8	Keskinkılıç, K.	99	174	273
YL9	Salah, Ü.	274	216	490
YL10	Filiz, İ.	80	29	109
YL11	Çınar, S.	52	45	97
YL12	Gürsoy, İ.	227	35	262

YL13	Güney, B.	70	55	125
YL14	Şahan, S.	113	60	173
YL15	Girgin, U. İ.	173	107	208
YL16	Köse, A.	124	134	258
YL17	Polat, T. F.	219	104	323
YL18	Altundaş, M.	197	113	310
YL19	Bayar, M.	326	176	502
YL20	Çiftci, C.	73	132	205
YL21	Niyazibeyoğlu, S.	276	251	527
YL22	Güleryüz, B.	119	76	195
YL23	Demir, M.	395	27	422
Toplam		3555	2467	6022

Tablo 4. 4 incelendiğinde toplam katılımcı sayısının 6022 olduğu görülmekte olup, bu sayının %59,07'sinin kadınlardan oluştuğu (3.555) geriye kalan %40,93'ünün de erkek (2.467) bireylerden oluştuğu görülmektedir. Bu durum meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rollerinin etkisine de işaret ediyor olabilir. Çünkü toplumumuzda öğretmenlik mesleği daha çok kadınlarla özdeşleştirilmektedir. Ayrıca örneklem sayılarındaki farklılıkların nedeni araştırmacıların tercih ettiği yöntem ya da veri toplama şartlarından kaynaklanabilir.

4.3.1. Cinsiyet Değişkenine ilişkin Etki Büyüklüğüne Dair Bulgular

Tablo 4.5 ve 4.6'da cinsiyet faktörünü ele alan çalışmaların bireysel bazlı etki büyüklükleri sunulmuştur.

Tablo 4. 5. Cinsiyet değişkenine göre çalışmaların istatistiksel değerleri.

Yazar	Kadın	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek
	Ortalama	Standart Sapma	Örneklem Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Örneklem Sayısı
Dev, A.	81,6	12,9	258	81,63	8,21	51
Yurtyeri, S.Ç.	76,75	9,5	87	75,5	10,75	232
Yaşar, A.	20,65	3,92	284	21,61	3,96	172
Çiftci, C.	84,23	15,73	73	87,36	12,09	132
Köse, A.	48,75	23,275	124	55	20,7	134
Polat, T. F.	80,02	9,47	219	85	10,01	104
Özen, M.	49,69	3,75	96	48,3	4,64	106
şahan, S.	81,7	10,15	113	81,7	10,81	60
Girgin, U. İ.	57,73	8,03	173	58,77	9,02	107
Altundaş, M.	81,4	9,34	197	82	9,64	113
Rüzgar, K.	92,728	19,972	103	88,886	23,052	123
Niyazibeyoğlu, S.	67,61	9,88	275	66,16	9,91	249
Güney, B.	58,44	7,19	70	61,99	7,35	55
Güleryüz, B.	103,9	8,2	119	103,8	7,9	76
Demir, M.	58,25	7	395	57,25	7,5	27
Çınar, S.	37,877	12,878	52	41,72	12,831	45
Gürsoy, İ.	55	16,333	227	53,333	17,666	35
Keskinkılıç, K.	12,02	2,55	99	11,32	2,8	174
Filiz, İ.	58,933	24,966	80	59,533	27,4	29
Uztemur, E.	57,666	18	56	52	19,333	28

Çağırın, G.	12,39	3,22	77	13,25	2,65	69
Bayar, M.	52	17,4	326	40,895	17,533	176
Salah, Ü.	53,666	16,866	274	54	17,666	213

Tablo 4. 5 incelendiğinde, iki grup için çalışmaların bireysel bazlı ortalama farkları, standart sapmaları ve örneklem sayılarının verildiği görülmektedir. Tabloya göre, grup ortalamalarındaki farkın bazı çalışmalarda birbirine yakın olduğu gözlemlenirken, bazı çalışmalarda ise ortalama farklar arasında belirgin farklılıklar göze çarpmaktadır. Örneğin, Dev (2024) çalışmasında, kadınların ortalama puanı (81,6) ile erkeklerin ortalama puanı (81,63) birbirine yakın düzeydeyken, Bayar (2017) çalışmasında ise kadınların ortalaması (52) erkeklerin ortalamasından (40,895) belirgin düzeyde daha yüksek görünmekte, bu da gruplar arasındaki farklılığın önemine işaret edebilir. Yine tabloya bakılarak standart sapma değerlerindeki farklılıklar da yorumlanabilir. Bazı çalışmalarda standart sapma değerlerinin yüksek olduğu örneğin; Rüzgar (2024) görülürken, bazı çalışmalarda bu değer daha düşük olduğu örneğin; Özen (2024) göze çarpmaktadır. Standart sapma değerinin düşük olması çalışmanın ölçüm sonuçlarının homojenliğine de işaretir. Örneklem büyüklükleri açısından değerlendirme yapıldığında bazı çalışmalarda gruplar arasında dengeli dağılım varken örneğin; Köse (2018), bazı çalışmalarda dengesiz bir dağılım örneğin; Yurtyeri (2024) söz konusudur.

Tablo 4. 6. Cinsiyet değişkenine göre çalışmaların istatistiksel değerlerinin devamı.

Hedge's g	Std. Hata (g)	Ortalama Fark	Std. Hata (Fark)
-0,002	0,153	-0,03	1,879
0,12	0,126	1,25	1,311
-0,244	0,097	-0,96	0,38
-0,232	0,146	-3,13	1,968
-0,284	0,125	-6,25	2,738
-0,516	0,121	-4,98	1,149
0,328	0,142	1,39	0,597

0	0,16	0	1,658
-0,123	0,123	-1,04	1,036
-0,063	0,118	-0,6	1,115
0,177	0,134	3,842	2,899
0,147	0,088	1,45	0,866
-0,489	0,183	-3,55	1,308
0,012	0,147	0,1	1,187
0,142	0,199	1	1,399
-0,299	0,205	-3,843	2,618
0,101	0,182	1,667	2,999
0,258	0,126	0,7	0,341
-0,023	0,217	-0,6	5,554
0,307	0,233	5,666	4,27
-0,29	0,167	-0,86	0,491
0,637	0,096	11,105	1,632
-0,019	0,0912	-0,334	1,573

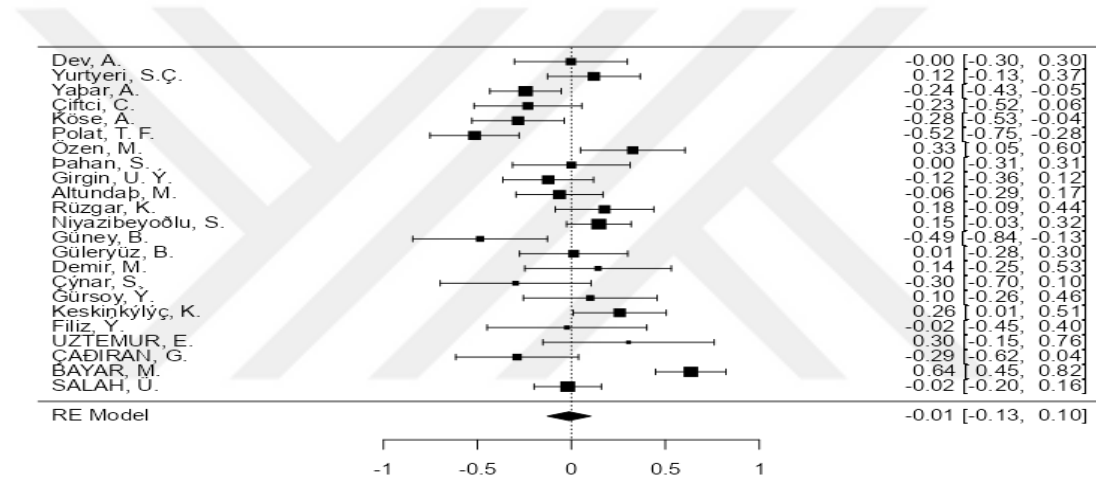
Çalışmalardan elde edilen bulgulara göre, iki grup arasında hesaplanan Hedge's g değerleri -0,516 ile +0,637 arasında değişmektedir. Hedge's g , iki grup arasında standartlaştırılmış ortalama farkı gösteren ve örneklem büyüklüğüne göre düzeltilmiş istatistiksel etki büyüklüğü ölçüsüdür. Değerler bazı çalışmalarda olumlu yönde örneğin Bayar (2017) çalışması, $g = 0,637$) iken, bazılarında negatif yönlü örneğin Polat (2024), $g = -0,516$) etki göstermiştir.

Standart hata değerlerinin genellikle 0,09 ile 0,23 aralığında seyrettiği gözlemlenmektedir; bu da ölçümlerin güvenilirliğini olumlu yönde etkiler. Ortalama farklara bakıldığında, en yüksek pozitif fark Bayar (2017) çalışmasında (+11,10) gözlemlenirken, en yüksek negatif fark Polat (2024) çalışmasında (-6,25) görülmüştür.

Araştırmalardaki farklılıklar hem çalışma örneklemelerin heterojenliğinden hem de kullanılan ölçüm araçlarının duyarlılığından kaynaklanabilir. Etki büyüklüğünün kullanılması, sadece ortalama farklara bakmak değil, bu farkların istatistiksel önemini anlamada kritik rol oynamaktadır.

Genel olarak, gruplar arasında anlamlı ve tutarlı bir üstünlük olmamakla birlikte, çoğu çalışma arasında küçük veya nötr farklar bulunmuştur. Bu durum, grupların performanslarında belirgin bir fark olmadığını veya uygulamaların etkilerinin bağlam ve koşullara göre değişiklik gösterebileceğini düşündürmektedir.

Çalışmalardan elde edilen etki büyüklükleri ve güven aralıkları Şekil 4.2’de sunulmuştur.



Şekil 4.2. Cinsiyet değişkenine ilişkin orman grafiği.

Şekil 4.2 incelendiğinde; bireysel çalışmaların etki büyüklükleri -0,24 ile 0,30 arasında değişmekte olup, büyük bir kısmının güven aralıkları sıfır değerini kapsamaktadır. Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan birleşik etki büyüklüğü ise -0,01 olarak hesaplanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlemlenmiştir (%95 Güven Aralığı= -0.13, 0.10).

4.3.2. Çalışmalar Arası Genel Etki Büyüklüğüne Dair Bulgular

Kaynaştırma eğitimine dair öğretmen tutumlarında cinsiyet değişkeninin genel etki büyüklüğüne dair istatistiksel değerler Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7. Cinsiyet değişkenine göre genel etki büyüklüğü değerleri.

Meta-analiz: Rastgele Etkiler Modeli Bulguları (k = 23)						
Parametre	Tahmin	Standart Hata	Z Değeri	P Değeri	%95 Güven Aralığı Alt	%95 Güven Aralığı Alt
Sabit	-0.0121	0.0592	-0.205	0.838	-0.128	0.104

Yapılan analiz neticesinde Rastgele Etkiler Modeli (k = 23) çıktısına göre 23 çalışmanın etki büyüklüğüne dayalı bir modelleme yapıldığı görülmektedir. Rastgele etkiler modeli sonuçlarına göre, tüm çalışmaların ortalama etki büyüklüğü olan kesişim değeri -0.0121 olarak hesaplanmıştır bu değere bakıldığında sıfıra çok yakın ve negatif yönde olduğu görülmektedir. Bu değerın standart hatası 0.0592, z değeri -0.205, ve p değeri ise 0.838'dir. %95 güven aralığı ise [-0.128, 0.104] olarak belirlenmiştir. Z değerine bakıldığında; iki grup arasında genel anlamda anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bunun yanı sıra olası yayın yanlılığını da değerlendirebilmek adına Begg and Mazumdar rank correlation testi, Egger's regression testi ve Trim and Fill yöntemi uygulanmış, sonuçlar Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4. 8. Cinsiyet değişkenine göre yayın yanlılığına ilişkin test sonuçları.

Test Adı	Değer	p Değeri
Fail-Safe N	0.000	0.438
Begg and Mazumdar Sıra Korelasyonu	-0.012	0.958
Egger's Regression Testi	-0.537	0.591
Düzeltilmiş Çalışma Sayısı	0.000	.

Bu dört testin tamamı, analiz edilen çalışmalar arasında yayın yanlılığı olmadığını göstermektedir. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, meta-analizdeki sonuçların güvenilir olduğu ve yayınlanmamış, olumsuz ya da düşük etkili çalışmaların sonuçları bozma ihtimalinin bulunmadığı sonucuna varılabilir.

Cinsiyet değişkenin çalışmalar üzerinde heterojenlik etkisini belirlemek için heterojenlik testi yapılmış ve ulaşılan değerler Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4. 9. Cinsiyet değişkenine göre çalışmanın heterojenlik değerleri.

Meta-Analiz Heterojenlik İstatistikleri							
Tau (Heterojenlik Varyansı)	Tau ² (Heterojenlik Standart Sapması)	I ² (Heterojenlik Yüzdesi)	H ² (Gözlenen/ Beklenen Varyans Oranı)	R ²	Serbestlik derecesi	Q Değeri	P Değeri
0.243	(SE=0.0241)	77.12%	4.371	.	22.000	107.042	<.001

Meta-analize dâhil edilen 23 çalışmanın bulguları arasında anlamlı düzeyde heterojenlik bulunmaktadır ($I^2 = \%77.12$; $p < .001$). Bu sonuç, analiz edilen çalışmaların etkilerinin sadece örneklem hatasından değil, aynı zamanda sistematik farklılıklardan kaynaklandığını göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, meta-analizde rastgele etkiler modelinin kullanılması uygun görülmüştür.

4.4. Ailede Engelli Birey Bulunma Durumuna İlişkin Bulgular

Bu kısımda yapılan analizler çerçevesinde, kaynaştırma eğitime karşı tutum durumunun, ailede engelli birey bulunma/bulunmama değişkenine göre etkisi incelenmiştir. Analize dâhil edilen 11 çalışmadan elde edilen veriler ışığında, genel etki büyüklüğü hem sabit hem de rastgele etkili modelle hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 4.10'da sunulmuştur.

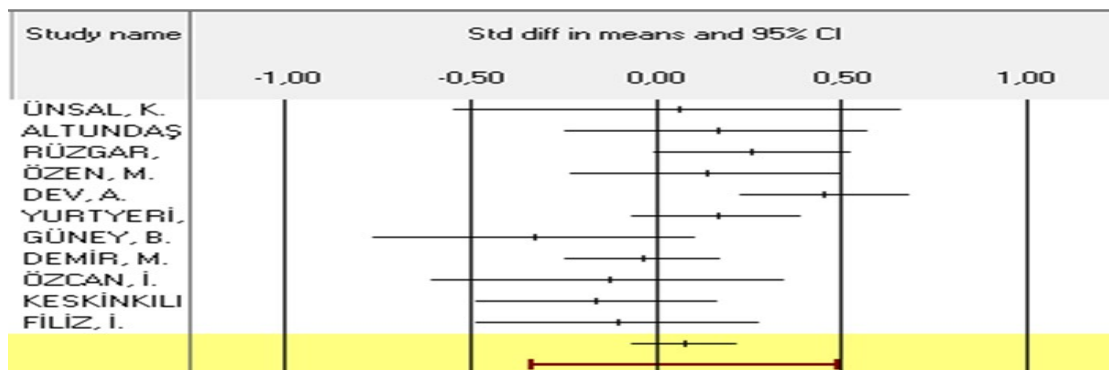
Tablo 4. 10. Çalışmalara ait etki büyüklüğü değerleri.

Yazar Adı	d	Sh	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	z	p
Ünsal, K.	0,063	0,309	0,096	-0,544	0,669	0,202	0,840
Altundaş, M.	0,167	0,209	0,044	-0,242	0,576	0,802	0,423
Rüzgar, K.	0,261	0,136	0,019	-0,006	0,529	1,914	0,056
Özen, M.	0,137	0,186	0,035	-0,227	0,502	0,739	0,460

Dev, A.	0,456	0,116	0,013	0,229	0,683	3,933	0,000
Yurtyeri, S.Ç.	0,168	0,117	0,014	-0,061	0,397	1,436	0,151
Güney, B.	-0,327	0,222	0,049	-0,763	0,108	-1,474	0,141
Demir, M.	-0,035	0,107	0,011	-0,244	0,175	-0,324	0,746
Özcan, İ.	-0,126	0,243	0,059	-0,603	0,350	-0,520	0,603
Keskinkılıç, K.	-0,161	0,166	0,028	-0,487	0,165	-0,970	0,332
Filiz, İ.	-0,099	0,195	0,038	-0,482	0,284	-0,507	0,612
Sabit Etki	0,077	0,072	0,005	-0,064	0,219	1,070	0,285
Öngörülen Aralık	0,077			-0,334	0,489		

Tablo 4.10 ışığında yapılan meta-analiz çalışmasında, Türkiye'de kaynaştırma eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans tezlerinden elde edilen etki büyüklüklerinin incelendiği görülmektedir. Tabloya bakıldığında, Dev (2024) çalışması istatistiksel olarak anlamlı bir etki göstermektedir ($d = 0.456$, $p < .001$), güven aralığı $[0.229, 0.683]$. Rüzgar (2024) çalışmasında ise $p = 0.056$, yani istatistiksel anlamlılık sınırına çok yakın bir değerdedir. Bu çalışmanın güven aralığı $[-0.006, 0.529]$ sıfırı kapsadığından teknik olarak anlamlı değildir. Geriye kalan çalışmaların p değerleri $> .05$ olup, güven aralıkları sıfırı içermektedir. Bu da bu çalışmalarda anlamlı bir fark olmadığını gösterir. Ayrıca istatistiksel verilere göre, kaynaştırma eğitiminin genel olarak küçük düzeyde pozitif bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Öngörülen Aralık $d = 0,077$; $p = 0,285$).

Bireysel çalışmaların etki büyüklüğünü ve güven aralıklarını göstermek amacıyla orman grafiği (forest plot) Şekil 4.3'te verilmiştir.



Şekil 4.3. Ailede özel gereksinimli birey bulunma değişkenine dair etki büyüklüğü

orman grafiği.

Şekil 4.3'teki orman grafiği sonuçları, çalışmalara ait etki büyüklüklerinin çoğunlukla küçük ve anlamlılıktan uzak olduğunu göstermektedir. Örneğin; Dev (2024), ($d = 0,456$, $p < 0,001$) çalışması anlamlı ve büyük bir etki gösterirken; diğer çalışmaların etki büyüklükleri düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Çalışmanın bulgularına ait etki büyüklüğü ve heterojenlik değeri Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4. 11. Ailede özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre etki büyüklüğü ve heterojenlik değeri.

Etki Büyüklüğü							
Model Türü	N	Hedges's g	Sh	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Sabit	11	0,108	0,047	0,015	0,2	2,284	0,022*
Rastgele	11	0,077	0,072	-0,064	0,219	1,071	0,285

Heterojenlik Testi						
Q	sd	p	Yüzdelik Heterojenlik Oranı	Heterojenlik Varyansı	Heterojenlik Standart Sapması	
20,959	10	0,021	52,281	0,167	0,028	

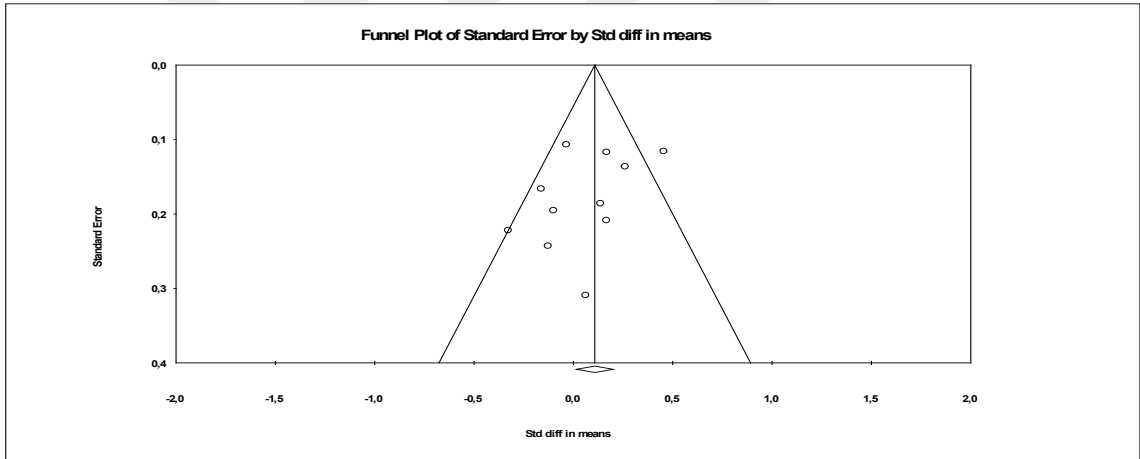
Z=Etki büyüklüğünün z değeri; Hedge's g=Genel Etki Büyüklüğü, p= Anlamlılık

Tablo incelendiğinde, iki farklı meta-analiz modeli (Sabit Etkili Model ve Rastgele Etkili Model) kapsamında hesaplanan genel etki büyüklüğü değeri ile heterojenlik istatistiklerinin verildiği görülmektedir. Veriler analiz edildiğinde sabit etkiler modeline göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p = 0.022 < .05$), güven aralığının $[0.015, 0.200]$ arasında yer aldığı ve sıfırı içermediğinden gruplar arasında küçük ancak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ancak, çalışmaların çeşitliliği nedeniyle rastgele etki modeli de

dikkate alınmış; bu modele göre etki büyüklüğü Hedges's $g = 0,077$ olarak hesaplanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p = 0,285$). Rastgele etki modeline göre elde edilen bu sonuç, kaynaştırma eğitiminin etkisinin bağlama göre değiştiğini ve tüm çalışmalar için genellenebilir net bir sonuca varmanın güç olduğunu ortaya koymaktadır.

Heterojenlik analizi sonucunda, Q değeri 20,959 olup, serbestlik derecesi 10 ve anlamlılık düzeyi $p = 0,021$ olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, çalışmalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Ayrıca heterojenlik düzeyini gösteren I^2 istatistiği %52,281 olarak hesaplanmış ve bu da orta düzeyde heterojenliğe işaret etmektedir. Bu kapsamda, etki büyüklüğü üzerindeki değişkenliğin yaklaşık yarısının çalışmalardaki bağlamsal ve yöntemsel farklardan kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

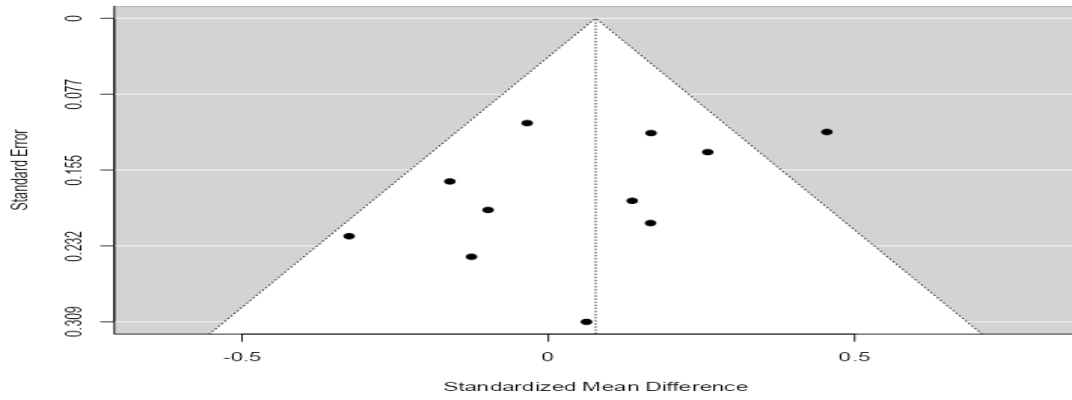
Çalışmalar arasındaki yayın yanlılığını belirlemek ve yine heterojenlik durumu hakkında çıkarımlarda bulunmak amacıyla Şekil 4.4'te heterojenlik huni grafiği verilmiştir.



Şekil 4.4. Ailede özel gereksinimli birey bulunma değişkenine dair heterojenlik huni grafiği.

Şekil 4.4 (Huni Grafiği) incelendiğinde, çalışmaların çoğunun ortada toplandığı, ancak bazı çalışmaların dışa doğru saptığı görülmektedir. Bu durum, düşük hacimli çalışmaların daha yüksek etki bildirme eğiliminde olabileceğini ve bir miktar yayın yanlılığı ihtimali olduğunu düşündürebilir. Ancak bu konuda net bir yargıya varmak için Egger testi gibi ilave analizler yapılması önerilir.

Ayrıca yayın yanlılığına dair bulgular Şekil 4.5 ile gösterilerek desteklenmiştir.



Şekil 4.5. Ailede özel gereksinimli birey bulunma değişkenine dair yayın yanlılığı bulguları.

Şekil 4.5 incelendiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğunun simetrik dağılım gösterdiği görülmektedir. Tüm bu bulgular neticesinde meta analiz kapsamına alınan çalışmalarda anlamlı bir yayın yanlılığının olmadığı dolayısıyla ulaşılan genel sonucun geçerli ve güvenilir olduğu desteklenmektedir.

4.5. Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumuna Göre Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alıp almama durumlarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim alma durumu ile ilgili istatistikler Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4. 12. Kaynaştırma eğitimi alma durumu ile ilgili istatistiksel değerler.

Yazar	Eğitim Alan Grup Ort.	Eğitim Alan Std. Sapma	Eğitim Alan Örneklem	Eğitim Almayan Grup Ort.	Eğitim Almayan Std. Sapma	Eğitim Almayan Örneklem
Köse, A.	51,25	24,1	80	52,25	21,275	172
Yurtyeri, S. Ç.	76,5	11	65	75,75	10,25	254
Yaşar, A.	20,64	4,1	262	21,65	3,84	183
Altundaş, M.	80,07	9,07	156	82,6	9,74	154
Bal, F. B.	80,53	7,96	240	79,01	9,96	160

Dev, A.	82	12,39	267	79,07	11,01	42
Çiftci, C.	85,72	14,13	103	86,77	12,97	102
Şahan, S.	81,82	10,23	146	80,85	11,11	27
Güney, B.	60,97	7,52	78	57,99	7,25	42
Demir, M.	78,666	10	255	77	9,333	167
Filiz, İ.	58,833	25,433	81	59,766	26,2	28
Salah, Ü.	55,333	16,56	224	52,333	17,666	266

Tabloya bütüncül olarak bakıldığında çalışmalarda, kaynaştırma eğitimi alan bireylerin tutum ortalamalarının çoğunlukla daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Örneğin; Dev (2024) çalışmasında, eğitim alan grubun tutum ortalaması (82) eğitim almayanlara (79.07) göre daha yüksektir. Güney (2019) çalışmasında benzer şekilde, eğitim alan grubun ortalaması (60.97) eğitim almayan grubun (57.99) üzerindedir. Ancak Altundaş (2018) çalışmasında ise eğitim almayan grubun ortalaması (82.6), eğitim alan grubun ortalamasından (80.07) daha yüksek çıkmıştır.

Bu durum, kaynaştırma eğitimi alanının genel olarak olumlu yönde bir etkisi olabileceğini düşündürmekte, ancak bu etkinin her çalışmada tutarlı biçimde gözlenmediğini göstermektedir. Yani, eğitimin tutum üzerindeki etkisi çoğu durumda pozitif olmakla birlikte, bazı örneklem ve bağlamlarda bu etki değişkenlik gösterebilir. Aşağıda Tablo 4.13'te kaynaştırma eğitimi alma durumuna ilişkin istatistik veriler sunulmuştur.

Tablo 4. 13. Kaynaştırma eğitimi alma durumu ile ilgili istatistiksel değerler.

hedges's g	Standart Hata (g)	Ortalama Fark	Standart Hata (Fark)
-0,045	0,135	-1,000	3,005
0,072	0,139	0,750	1,446
-0,252	0,097	-1,010	0,385
-0,268	0,114	-2,530	1,069

0,172	0,102	1,520	0,900
2,39	0,166	2,930	2,028
-0,077	0,139	-1,050	1,895
0,093	0,209	0,970	2,172
0,399	0,192	2,980	1,422
0,171	0,100	1,666	0,970
-0,036	0,218	-0,933	5,618
0,174	0,091	3,000	1,557

Tablo 4.13'e bakıldığında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alıp almama durumuna göre tutum farklılıkları Hedges's g istatistiği ile analiz edilmiştir. 12 çalışmadan elde edilen verilere göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Hedges's g değerleri çalışmalarda hem pozitif hem negatif yönde dağılmış olup, bu da kaynaştırma eğitiminin etkisinin bağlamsal olarak değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Pozitif etki büyüklüğü raporlayan çalışmalardan bazıları; Bal (2024), $g = 0.239$, standart hata = 0.166 anlamlı bir farkın eşliğinde yer alırken, Güney (2019), $g = 0.399$, standart hata = 0.192 etkisi orta düzeyde bir etkiye sahiptir sonucuna varılabilir. Yine tabloya göre değerlendirildiğinde Demir (M.) çalışmasında, $g = 0.174$, standart hata = 0.0907 küçük fakat anlamlı bir etki büyüklüğü varken; Yaşar (2023) çalışması $g = -0.252$, standart hata = 0.0965 küçük ama tutarlı bir negatif etkiyi işaret etmektedir. Altundaş (2018) araştırmasında; $g = -0.268$, standart hata = 0.1138 kaynaştırma eğitiminin etkisinin zayıf olduğu görülürken; Köse (2018) araştırmasının, $g = -0.044$, standart hata = 0.1349 gruplar arası etki büyüklüğü anlamlı değildir.

Tabloya göre, ortalamalar arasındaki farka bakıldığında bazı çalışmaların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülürken; bazı çalışmalarda farkların küçük olup istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılabilir. İncelenen 12 çalışmadan 7'sinde eğitim alan grubun ortalaması eğitim almayanlara göre daha yüksektir. Özellikle Dev (2024) (82,00 > 79,07), Bal (2024) (80,53 > 79,01), Güney (2018) (60,97 > 57,99), Demir (2014) (78,67 > 77,00) ve Salah (2021) (55,33 > 52,33) gibi çalışmalarda bu fark daha belirgin şekilde gözlenmektedir. Ancak bazı çalışmalarda, örneğin Köse (2018) (51,25 < 52,25),

Yaşar (2023) (20,64 <21,65) ve Altundaş (2018) (80,07 <82,60) gibi örneklerde eğitim almayan grupların ortalamasının daha yüksek olduğu da dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, her öğretmenin eğitim sürecinden eşit düzeyde etkilenmediğini ve bazı durumlarda kaynaştırma eğitiminin tutumlar üzerinde sınırlı bir etki yarattığını düşündürülebilir.

4.5.1. Kaynaştırma Eğitimi Alma Değişkenine Ait Genel Etki Büyüklüğü Bulguları

Kaynaştırma eğitime dair öğretmen tutumlarında öğretmenin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim alma değişkeninin genel etki büyüklüğüne dair istatistiksel değerler Tablo 4. 14'te verilmiştir.

Tablo 4. 14. Kaynaştırma eğitimi değişkenine göre genel etki büyüklüğü değerleri.

Rastgele Etkiler Modeline Göre Genel Etki Büyüklüğü Tahmini (k = 12)

Parametre	Genel Etki Büyüklüğü	Std. Hata	Z	p	Güven Aralığı Alt Sınır	Güven Aralığı Üst Sınır
Sabit	0.0409	0.0597	0.684	0.494	-0.076	0.158

Not. Tau² tahmini, Kısıtlanmış Maksimum Benzerlik (Restricted Maximum-Likelihood) yöntemiyle hesaplanmıştır.

k = Dahil edilen çalışma sayısını ifade eder.

Tabloya bakıldığında; genel etki büyüklüğü değerinin 0.0409 olduğu görülüp, kaynaştırma eğitimi almış öğretmenlerin tutumlarının, almayanlara kıyasla küçük bir düzeyde daha olumlu olduğunu göstermektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. p değeri = 0.494 → %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde, bu değer p > 0.05 olduğu için farkın anlamlı olmadığı sonucuna varılabilir. Güven aralığı: -0.076 ile 0.158 arasında olup bu aralıkta sıfır değeri yer aldığından, etki büyüklüğünün anlamlılıktan uzaklaştığı ve bazı çalışmalarda pozitif, bazılarında negatif olabileceği yorumu yapılabilir.

Çalışmanın bulgularına ait etki büyüklüğü ve heterojenlik değerleri Tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4. 15. Kaynaştırma eğitimi değişkenine göre heterojenlik değerleri.

Heterojenlik İstatistikleri

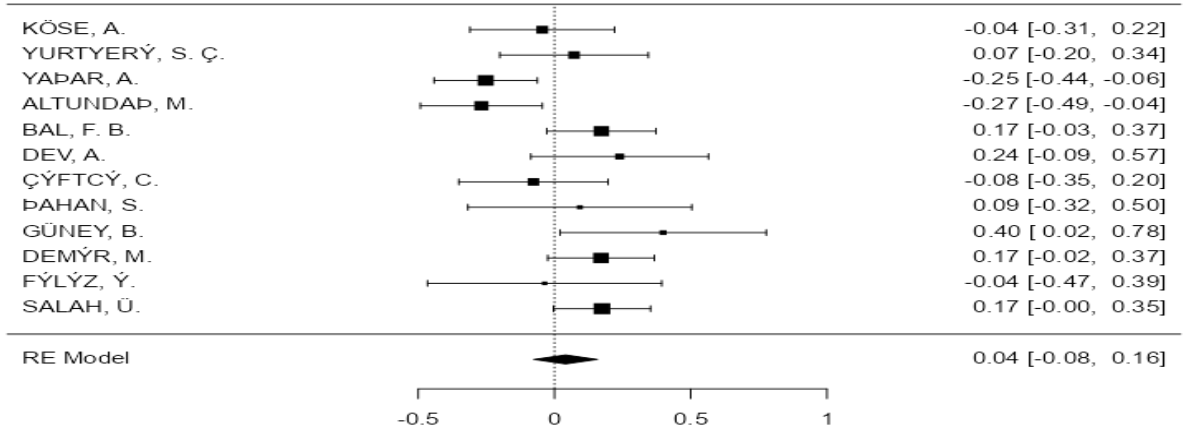
Standart sapma (etki büyüklüğünü n)	Varyans	Heterojenli ğin yüzdesi	Heterojenl ik oranı	Açıklan an varyans	serbestli k derecesi	Heterojenl ik testi istatistiği	Heterojenl ik anlamlılık düzeyi
0.155	0.024 (SE= 0.017 8)	59.9%	2.494	.	11.00	28.197	0.003

Tablo 4. 15’deki istatistiksel değerlere bakıldığında; heterojenlik düzeyinin, kaynaştırma eğitimi alıp almama durumuna göre öğretmen tutumlarını konu alan çalışmaların, yöntemsel (ölçüm aracı, örneklem tipi, eğitim içeriği) veya bağlamsal (bölge, kurum türü) olarak farklılıklar içerdiği şeklinde yorumlanabilir. Heterojenlik yüzdesi = 59.9% değeri çalışmalar arası orta düzeyde heterojenlik bulunduğunu gösterir. Bu durum çalışmalar arasında, yalnızca örneklem hatasından değil, yöntemsel ve içeriksel farklılıklardan da kaynaklanan anlamlı bir çeşitlilik olduğunu gösterir.

Heterojenliğin anlamlılık düzeyi ($p = 0.003$) değerine bakıldığında; p değeri < 0.05 olduğundan, çalışmalar arası farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlamına gelir. Yani, çalışmalardaki etki büyüklükleri rastlantısal olarak farklı değil; arka planda etkileyici değişkenler olabilir.

Varyans = 0.024 ve etki büyüklüğünün standart sapması = 0.155 değerlerine göre, gerçek etki büyüklükleri arasında azımsanmayacak düzeyde varyans olduğu sonucuna varılabilir.

Çalışmalardan elde edilen etki büyüklükleri ve güven aralıkları Şekil 4.6’da sunulmuştur.



Şekil 4.6. Kaynaştırma eğitimi alma değişkenine ilişkin orman grafiği.

Şekil incelendiğinde, genel etki büyüklüğü 0.04 olup, pozitif yönde küçük bir etkiye işaretler. Güven aralığı -0.08 ile 0.16 arasında olduğundan sıfırı içermektedir, bu da genel etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını gösterir.

Yayın yanlılığını ortaya koymak için uygulanan testlere dair istatistiksel veriler Tablo 4.16'da verilmiştir.

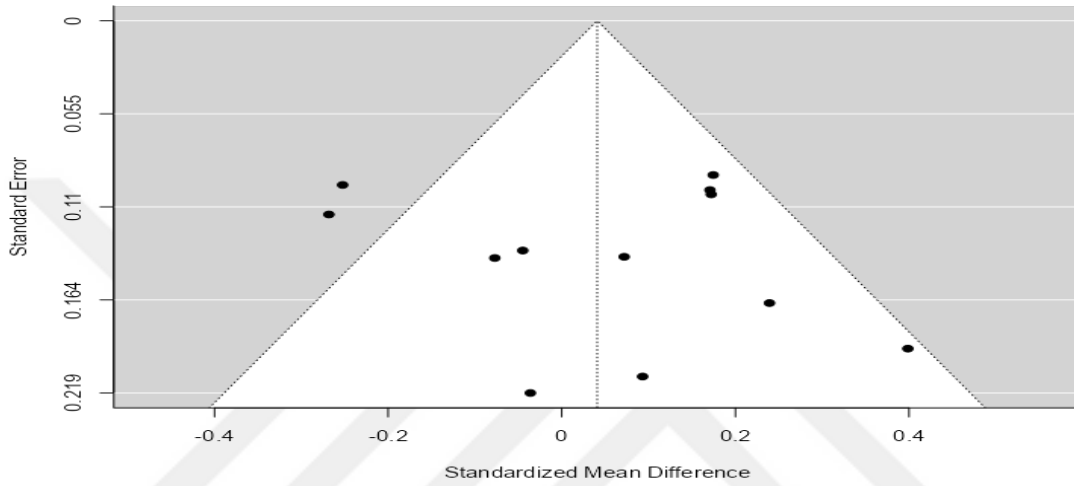
Tablo 4. 16. Kaynaştırma eğitimi değişkenine göre yayın yanlılığına ilişkin test sonuçları.

Test Adı	Değer	P Değeri
Fail-Safe N	0.000	0.138
Begg and Mazumdar Sıra Korelasyonu	0.000	1.000
Egger's Regression Testi	0.724	0.469
Eksik Çalışma Sayısı	1.000	.

Not: Fail-safe N hesaplaması Rosenthal yöntemi kullanılarak yapılmıştır.

Yukarıdaki test sonuçlarına göre, çalışmalarda yayın yanlılığına dair anlamlı bir bulguya rastlanmamıştır. Egger's ve Begg testleri simetrik bir dağılıma ve yalnızca eksik bir çalışmaya işaret etmektedir. Bu nedenle, meta-analize dahil edilen çalışmaların sonuçlarının güvenilir olduğu ve yayın yanlılığından önemli ölçüde etkilenmediği söylenebilir.

Ayrıca yayın yanlılığına dair bulgular Şekil 4.7 ile gösterilerek desteklenmiştir.



Şekil 4.7. Kaynaştırma eğitimi alma değişkenine ilişkin yayın yanlılığı bulguları.

Şekil incelendiğinde, huni grafiğine göre çalışmaların dağılımlarının özellikle, küçük örneklemli çalışmaların olduğu bölümde dengesizlikler görülmektedir. Bu durum yayın yanlılığını düşündürse de güçlü bir çıkarım yapmak için istatistiksel testlere ihtiyaç vardır.

4.6. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Dair Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumlarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Tablo 4. 17 ve Tablo 4.18’de, öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna yönelik istatistiksel değerlere yer verilmiştir.

Tablo 4. 17. Kaynaştırma öğrencisi olma durumu ile ilgili istatistiksel değerler.

Yazar	Kaynaştırma Öğrencisi	Kaynaştırma Öğrencisi	Kaynaştırma Öğrencisi	Kaynaştırma Öğrencisi	Kaynaştırma Öğrencisi	Kaynaştırma Öğrencisi
	Olan	Olan	Olan	Olmayan	Olmayan	Olmayan
	Ortalama	Std. Sapma	Örneklem	Ortalama	Std. Sapma	Örneklem
Dev, A.	81,85	12,91	252	80,51	8,69	57
Yurtyeri, S. Ç.	76	10	172	75,75	4,622	147
Çiftci, C.	85,6	13,55	95	86,8	13,58	110
Köse, A.	47,25	24,475	70	53,75	21	182
Altundaş, M.	82,34	9,16	251	78,4	10	59
Bal, F.B.	80,14	8,59	255	79,54	9,26	145
Rüzgar, K.	93,734	20,543	79	88,972	22,247	147
Güney, B.	56,94	6,7	37	61,47	7,08	76
Demir, M.	58,75	8,25	93	58,25	6,75	329
Özcan, İ.	12,4286	1,81229	28	11,2716	3,30156	81
Keskinkılıç, K.	11,79	2,59	205	10,92	3,04	68
Salah, Ü.	53,333	17,1	463	59,333	18,266	27

Tablo 4. 17'ye göre; öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisiyle çalışma deneyimi olup olmama durumlarına göre tutum puanlarını karşılaştırmaktadır. Her çalışma için deneyimi olan ve olmayan grupların ortalama tutum puanları, standart sapmaları ve örneklem büyüklükleri verilmiştir. Tablo genel olarak değerlendirildiğinde, çoğu çalışmada, kaynaştırma öğrencisiyle deneyimi olan öğretmenlerin ortalama tutum puanları, olmayanlara kıyasla benzer ya da daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, deneyimin öğretmen tutumları üzerinde olumlu etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Çalışmalara bakıldığında, Altundaş (2018) çalışmasında deneyimi olan grup (82,34), olmayan gruba (78,4) göre anlamlı düzeyde daha olumlu tutum sergilediği görülmektedir. Köse (2018) çalışmasında deneyimi olmayan grup (53,75), deneyimi olan gruba (47,25) göre daha yüksek tutum puanı göstermiştir. Bu bulgu, beklenenin aksine, deneyimin tutumları her zaman olumlu etkilemediğini göstermektedir. Güney (2019) çalışmasında deneyimi olmayan öğretmenler (61,47), deneyimi olanlara kıyasla (56,94) daha yüksek ortalama tutum puanı göstermiştir.

Yine tabloya göre, Demir (2014); Yurtyeri (2024); Çiftci (2016); Bal (2024) gibi araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmalarda her iki grup arasında dikkat çekecek düzeyde fark görülmemiştir. Bu, öğretmenlerin deneyimlerinin tutumları belirleyici bir faktör olmayabileceğini, ya da eğitimin, kurum ikliminin ve kişisel motivasyonun da önemli olduğunu düşündürebilir.

Tablo 4. 18. Kaynaştırma öğrencisi olma durumu ile ilgili istatistiksel değerlerin devamı.

hedges's g	Standart Hata (g)	Ortalama Fark	Standart Hata (Fark)
0,109	0,147	1,340	1,797
0,031	0,112	0,250	0,897
-0,088	0,140	-1,200	1,900
-0,295	0,141	-6,500	3,096
0,423	0,146	3,940	1,349
0,068	0,104	0,600	0,919
0,220	0,140	4,762	3,023
-0,651	0,205	-4,530	1,395
0,070	0,117	0,500	0,834
0,386	0,221	1,157	0,656
0,321	0,141	0,870	0,378
-0,350	0,198	-6,000	3,398

Bu tabloda, kaynaştırma öğrencisiyle çalışma deneyimi (var/yok) durumuna göre yapılan karşılaştırmaların etki büyüklüğü analiz sonuçları yer almaktadır. Altundaş (2018), ($g = 0.42$, $p < .05$), Özcan (2020), ($g = 0.32$) ve Salah (2021), ($g = 0.38$) çalışmalarında Hedges's g değeri 0.03 – 0.42 arasında değişmekte olup, bu değerler küçük düzeyli pozitif etkiyi göstermektedir. Yani deneyimi olan öğretmenler anlamlı düzeyde daha olumlu

tutuma sahiptir. Yine tabloya göre; Güney (2019), ($g = -0.65$), Köse (2018), ($g = -0.29$) ve Çiftci (2016), ($g = -0.09$) çalışmalarında deneyimi olmayan öğretmenlerin tutumu daha olumlu görünmektedir. Bu bulgular, deneyimin her zaman olumlu bir tutumla sonuçlanmadığını düşündürmektedir. Tablo bütüncül olarak yorumlandığında ortalama Hedges's g değeri küçük düzeyde ve pozitif olup, genel eğilim deneyimli öğretmenlerin tutumlarının bir miktar daha olumlu olduğunu göstermektedir. Tabloya göre bulguların heterojen yapıda olduğuna ulaşılabilir; bu da bağlamsal faktörlerin etkili olduğunu gösterir (örneğin; öğretmenin branşı, aldığı özel eğitim, okul ortamı vb.).

Tablo 4.19 kaynaştırma öğrencisiyle deneyim (var/yok) durumuna göre yapılan karşılaştırmalarda kullanılan random-effects (rastgele etkiler) meta-analiz modeline aittir.

Tablo 4. 19. Kaynaştırma öğrencisi olma durumu ile ilgili genel etki büyüklüğü istatistikleri.

Rastgele Etkiler Modeli ($k = 12$)

Parametre	Genel Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Z	p	Güven Aralığı Alt Sınır	Güven Aralığı Üst Sınır
Sabit	0.0313	0.0823	0.380	0.704	-0.130	0.193
.	.	.	.	.	.	.

Not: Tau² tahmin yöntemi Restriktif Maksimum Likelihood (REML) kullanılmıştır.

Tablo 4. 19'a göre, genel etki büyüklüğü (Hedges's $g = 0.0313$) pozitif ancak küçük düzeydedir (Cohen'e göre: $0.2 =$ küçük etki). Bu değer, kaynaştırma öğrencisiyle çalışma deneyiminin öğretmenlerin tutumları üzerinde küçük düzeyde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. P değeri $0.704 > 0.05$ olduğundan, bu etki istatistiksel olarak anlamlı olmadığına işaret eder. Yani, deneyimi olan ve olmayan öğretmenlerin tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tabloya göre güven aralığı değerinin -0.130 ile 0.193 arasında olduğu görülmektedir. Bu aralık, sıfırı içerdiği için, etki büyüklüğünün pozitif ya da negatif olabileceğine dair belirsizlik durumu hakimdir. Bu da yine sonucun istatistiksel olarak anlamlı olmadığını teyit eder.

Meta-analizde yer alan 12 çalışmanın sonuçlarının birbirinden istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan heterojenlik testi, Tablo 4. 20'de aşağıdaki bulguları ortaya koymuştur:

Tablo 4. 20. Kaynaştırma öğrencisi olma durumu ile ilgili heterojenlik değerleri.

Heterojenlik İstatistikleri

Standart sapma (heterojenlik)	Varyans (heterojenlik)	Heterojenlik yüzdesi (I^2)	Heterojenlik katsayısı	varian s açıklama oranı	Serbestlik derecesi	Cochran'ın Q istatistiği	Q testi anlamlılık değeri
0.242	0.0588 (SE= 0.0345)	74.63%	3.942	.	11.000	36.699	<.001

Tablo 4. 20 değerlendirildiğinde, çalışmalar arasında Q Testi ($Q = 36.699$, $p = .001 < 0.05$) değerlerine bakılarak anlamlı heterojenlik olduğu sonucuna varılabilir; bu da çalışmaların farklı örneklem, yöntemler veya ölçüm araçları kullanmış olabileceğini düşündürür.

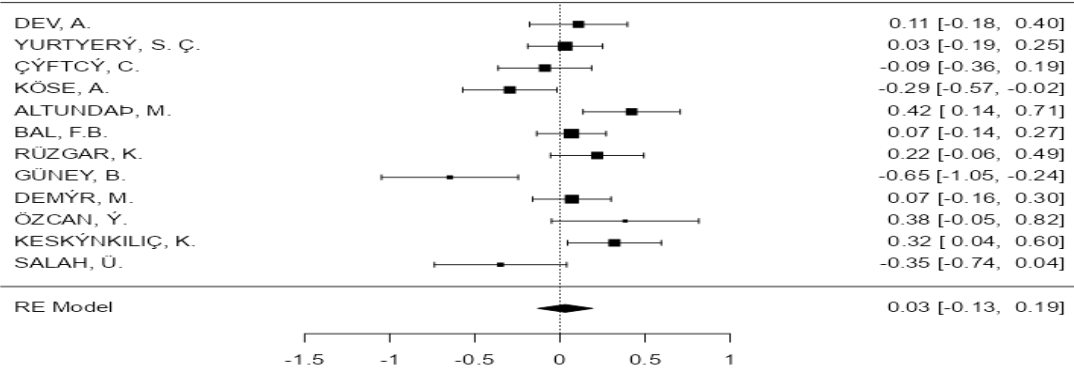
Heterojenlik yüzdesi istatistiğine (%74.63) göre çalışmalar arası farklılıklardan kaynaklı yüksek düzeyde heterojenlik olduğu görülmektedir (Cochrane rehberine göre: %25 düşük, %50 orta, %75 yüksek).

Heterojenlik standart sapması = 0.242 ve heterojenlik varyansı = 0.0588 (SE = 0.0345) değerleri, çalışmalardaki gerçek etki büyüklüklerinin dağılımı hakkında bilgi verir. Bu değerler eşliğinde çalışmalar arasında orta düzey varyasyon olduğu tespit edilmiştir.

Heterojenlik katsayısı = 3.942 değeri 1'den büyük olduğu için çalışmalar arasında gerçek farklar bulunduğunu söylemek mümkündür.

Tablo genel olarak değerlendirildiğinde; meta-analiz kapsamında incelenen 12 çalışmanın bulguları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir heterojenlik tespit edilmiştir ($Q = 36.699$, $p < .05$; $I^2 = 74.63\%$). Bu bulgular, kaynaştırma öğrencileriyle deneyim durumuna göre tutum farklılıklarını konu alan çalışmalar arasında yöntemsel ya da örnekleme dayalı farklılıkların etkili olabileceğini göstermektedir.

Şekil 4.8'de sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma durumunun tutumlar üzerindeki etkisine ilişkin orman grafiği yer almaktadır.



Şekil 4.8. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma değişkenine ilişkin orman grafiği.

Grafik incelemeleri sonucunda meta analiz kapsamında olan çalışmaların bir kısmında etki büyüklükleri negatif yönde iken, bir kısmında da etki büyüklüklerinin pozitif yönde olduğu görülmektedir. Rastgele etkiler modeline göre değerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucunu desteklemektedir. Bu bulgu genel olarak sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmasının öğretmen tutumlarını anlamlı biçimde etkilemediğini göstermektedir.

Meta-analiz kapsamında olası yayın yanlılığını değerlendirmek amacıyla uygulanan çeşitli istatistiksel testler aşağıdaki tabloda raporlanmıştır:

Tablo 4. 21. Kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre yayın yanlılığı test sonuçları.

Test Adı	Değer	P Değeri
Fail-Safe N	0.000	0.184
Begg and Mazumdar Sıra Korelasyonu	-0.061	0.841
Egger's Regression Testi	-0.967	0.333
Eksik Kalan Çalışma Sayısı	0.000	.

Not: Fail-safe N hesaplaması Rosenthal yöntemi kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 4.21'e göre Fail-safe test sonucu N değeri 0 olarak bulunmuştur. Bu, elde edilen

meta-analiz sonucunun güvenilirliğini destekleyecek şekilde literatürde gizli kalmış (yayınlanmamış) çalışmalara karşı çok düşük bir toleransa sahip olduğuna işaret eder. Ancak, bu değere karşılık gelen p değeri 0.184 olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç, çalışmalarda yayın yanlılığı olabileceği ihtimaline işaret etse de istatistiksel anlamlılık taşımamaktadır.

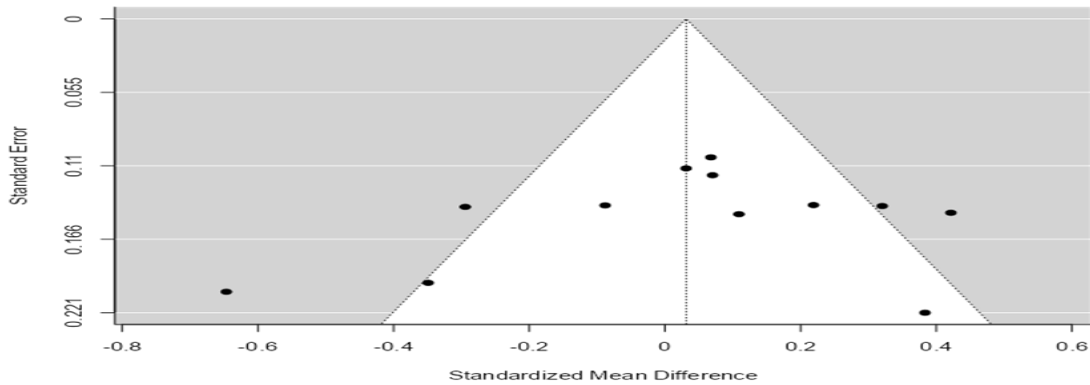
Begg ve Mazumdar sıra korelasyon testi, etki büyüklüğü ile standart hata arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını değerlendirmiş ve sonuç $r = -0,061$; $p = 0,841$ olarak bulunmuştur. Bu yüksek p- değeri, yayın yanlılığına dair bir kanıt olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, Egger regresyon testi de yayın yanlılığını tespit etmek amacıyla uygulanmış ve $t = -0,967$; $p = 0,333$ sonucu elde edilmiştir. Bu değer, küçük çalışma etkisinin (small-study effect) anlamlı olmadığını göstermektedir.

Son olarak, Trim and Fill yöntemiyle eksik çalışma sayısı 0 olarak tahmin edilmiştir. Bu da analizde dikkate alınmayan sistematik eksik çalışmalara işaret eden bir göstergeye rastlanmadığını ortaya koymaktadır.

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, meta-analiz kapsamında yapılan çalışmalarda yayın yanlılığına dair güçlü bir bulgu olmadığı söylenebilir.

Tablo 4. 22 genel bakış açısıyla yorumlanacak olursa, uygulanan yayın yanlılığı testlerine göre, ulaşılan bulgular ışığında meta-analizde anlamlı düzeyde bir yayın yanlılığına rastlanmamıştır. Bu nedenle sonuçlar ihtiyatla ancak güvenle yorumlanabilir.

Ayrıca yayın yanlılığına dair bulgular Şekil 4.9 ile gösterilerek desteklenmiştir.



Şekil 4.9. Kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna ilişkin yayın yanlılığı bulguları.

Şekil 4.9'daki huni grafiği incelendiğinde, noktaların dağılımı baz alındığında asimetrik bir görüntü söz konusudur. Bu durum yayın yanlılığına işaret olsa da negatif etki

büyükliğini gösteren çalışmaların azlığı, istatistiksel olarak anlamlı olmayan çalışmaların daha az yayınlandığını da düşündürebilir. Yayın yanlılığına ilişkin bu görsel bulgu istatistiksel testlerle desteklenerek daha güçlü halde değerlendirilebilir.



5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada kaynaştırma eğitim modeline dair öğretmenlerin genel tutumları incelenmiş ve çeşitli değişkenler bakımından farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bulgular gözden geçirildiğinde; öğretmenlerin genel tutumlarının olumlu düzeyde olduğu, ancak cinsiyet, ailede veya yakınında engelli birey bulunma durumu, kaynaştırma eğitimi alma durumu ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma değişkenlerinin bu tutumu anlamlı biçimde etkilemediği tespit edilmiştir. Bulgular her değişken özelinde aşağıda tartışılmıştır:

5.1. Genel Tutum Düzeyine Göre Tartışma ve Sonuç

Meta-analiz bulgularına göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik genel tutum düzeylerinin olumlu olduğu, hatta etki büyüklüğü düzeyinin yüksek ($g = 3.21$) olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile aynı eğitim ortamlarında bulunmalarına karşı temel düzeyde kabul geliştirdiklerini işaret etmektedir. Ancak bu olumlu tutumun, sadece genel bir kabul düzeyiyle sınırlı kalabileceği unutulmamalıdır. Çünkü tutum, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal unsurları içeren çok boyutlu bir yapıdır. Literatürde, öğretmen tutumlarının tek başına bilişsel bir olgu olmadığı; duyuşsal ve davranışsal bileşenlerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Avramidis & Norwich, 2002). Yani elde edilen bulgular tek yönlü yorumlanmamalıdır. Nitekim literatürde yer alan bazı araştırmalar, olumlu tutumların fiziksel donanım, idari destek, öğretmen yeterliliği ve rehberlik desteği gibi çevresel faktörlerle şekillendiğini belirtmiştir. Örneğin; Karataş ve Hamurcu (2024), kaynaştırma eğitimine karşı öğretmenlerin olumlu tutumlar sergilemelerine rağmen, sınıf yönetiminde yaşadıkları zorlukların kaynaştırma uygulamalarını sınırladığını vurgulamıştır. Benzer şekilde Özdemir ve Ahmetoğlu (2017) de öğretmenlerin olumlu yaklaşımlarına rağmen kaynaştırma uygulamalarında belirlenen hedefe ulaşamadıklarını, bunun da büyük ölçüde donanım eksikliklerinden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Diğer yandan, ulaşılan bulguyla çelişen, düşük etki büyüklüğü gösteren çalışmalar Akbulut (2020) ve Girgin (2019), tutumun her öğretmende aynı düzeyde olmadığını düşündürmektedir. Ancak bu düşük etki değerlerin yönü hakkında net bilgi vermemektedir; sadece kaynaştırma

eğitimine dair etkinin daha sınırlı olduğunu ifade eder. Yani düşük etki büyüklüğü, mutlaka olumsuz tutumu göstermez; etkileyici gücün sınırlı olduğunu yansıtır (Borenstein et al., 2009).

Sonuç olarak, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik genel yaklaşımlarının olumlu olduğu görölmektedir. Ancak bu olumlu tutumun sınıf içi uygulamalarda sürdürülebilir biçimde yansıtılabilmesi, yalnızca bireysel tutumlarla değil; yeterli fiziki koşulların sağlanması, destek hizmetlerinin sunulması gibi çok boyutlu unsurların bir araya gelmesiyle mümkün olabilmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin olumlu yaklaşımlarını davranışa dönüştürebilmeleri ve kapsayıcı eğitimin hedeflerine ulaşılabilmesi için, sistem düzeyinde destekleyici politikaların geliştirilmesi ve mesleki gelişim olanaklarının artırılması büyük önem taşımaktadır.

5.2. Cinsiyete Göre Tutum ile İlgili Tartışma ve Sonuç

Çalışmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, öğretmen tutumlarının bireysel demografik faktörlerden ziyade daha karmaşık psikososyal süreçler tarafından belirlendiğine işaretler. Tutumun çok boyutlu karmaşık yapısı, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerden oluştuğunu savunan klasik tutum kuramları (Eagly ve Chaiken, 1993) çerçevesinde değerlendirildiğinde; cinsiyet gibi sabit değişkenlerin bu bileşenler üzerinde dolaylı bir etkisi olduğu görölmektedir. Yani bir bireyin kadın ya da erkek olması doğrudan tutum üzerinde belirleyici faktör olmayabilir; bireyin geçmiş deneyimleri, mesleki gelişim süreçleri, destek hizmetlerine erişimi gibi değişkenlerle beraber dolaylı etkiler gösterebilir. Bu bulgu, cinsiyetin tutum üzerinde tek başına belirleyici bir değişken olmadığını gösterir. Alanyazında yer alan, Saloviita (2020), Salah (2021), Çağıran (2023) ve Güler (2023) tarafından yürütölen çalışmalar bu sonuçla örtüşmektedir. Literatürde sıkça vurgulama yapılan öğretmen tutumlarının fiziki şartlar, deneyim vs. durumlarına göre çeşitlilik göstereceğine dair çalışmalarla bulunmaktadır. Filiz (2021) ve Can ve Kara (2017) tarafından yürütölen çalışmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Bazı araştırmalar ise ulaşılan bulgunun aksine, öğretmenlerin cinsiyetinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları etkileyebileceğini öne sürmektedir. Örneğin, Mngo (2018) yaptığı çalışma sonucunda, öğrencilere uygulanan anket verilerine göre, cinsiyetin öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin faydaları algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkili olduğu tespit edilmiştir ($p = 0.014$; $\eta^2 = 0.017$), ayrıca erkeklerin kadınlara göre daha olumlu algılara

sahip olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre tutum farklılığı göstermemesi, kaynaştırma eğitime yönelik yaklaşımların daha çok bağlamsal, mesleki ve kurumsal faktörlere dayandığını ortaya koymaktadır. Bu da kaynaştırma eğitime dair öğretmen tutumlarının çok boyutlu bir duruma sahip olduğuna işaretir. Bu nedenle kaynaştırma eğitimini anlamaya yönelik çalışmalar bağlamsal analizlerin önemini artırmakta olup, eğitim politikalarının geliştirilmesi gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

5.3. Ailede Özel Gereksinimli Birey Bulunması ile İlgili Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretmenlerin aile ya da yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunma durumu ile tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu bazı çalışmalarda, özel gereksinimli bireyle yaşamının empatik tutum becerisi geliştirme bakımından etkili olduğu yönündeki bulgularla çelişmektedir. Örneğin; Pesen ve Demirhan (2021), bu tür bir deneyimin tutum üzerinde olumlu etki oluşturabileceğini ifade etmiştir. Değişkenin etkisi bütüncül olarak değerlendirildiğinde, çalışmalar arasında bu değişkenin anlamlı bir etki oluşturmadığı görülmekle birlikte, bu sonuç kişisel deneyimin bir avantaj olduğunu düşündürse de tek başına yeterli değildir sonucuna işaret etmektedir. Sharmila Vaz ve arkadaşlarının (2015) Avustralya örnekli araştırması da yaşam içindeki doğrudan temasın, öğretmen tutumlarında olumlu farklılıklar yarattığını ancak bunun kişisel deneyim kalitesiyle yakından ilişkili olduğunu gösteren çalışması bu sonuçla paralellik göstermektedir. Ayrıca, Demirdiş (2024) tarafından Türkiye’de yapılan matematik öğretmenleriyle yürütülen çalışmada da benzer bir eğilim gözlenmiştir. Çalışmada, “ailede özel gereksinimli bir birey olmasının, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına anlamlı bir katkı sağladığı” ifade edilse de etki büyüklükleri düşük bulunmuştur

5.4. Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu ile İlgili Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim alma durumlarının öğretmen tutumlarına etkisini değerlendirmek amacıyla analiz sonuçlarına bakıldığında; eğitim alma durumunun genel olarak anlamlı bir etki yaratmadığı görülmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002; Sharma, Forlin ve Loreman, 2008). Bek, Başer ve Gülveren (2009), Doğan ve Fazlıoğlu (2013) yaptıkları çalışmalarda bu alanla ilgili eğitim alma durumunun

öğretmen tutumlarında farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlarda ulaşılan sonuçlarla paralellik göstermektedir. Oysa bazı çalışmalar, hizmet içi eğitimlerin öğretmen tutumlarına olumlu yönde etkisi olacağını ileri sürerek bu sonuçla çelişmektedir (Forlin ve Chambers, 2011). Bu bulgu alanla ilgili eğitim almanın olumlu bir etki oluşturduğunu ancak mevcut uygulamaların öğretmen tutumlarını dönüştürmekte sınırlı kaldığını göstermektedir.

Bu çalışmadaki bulgunun farklı çıkmasının olası nedenlerinden biri, alınan eğitimlerin daha çok teorik düzeyde kalması, uygulama odaklı olmaması ya da içerik olarak yüzeysel kalmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle düzenlenen eğitimlerin, uygulama temelli, etkileşimli ve deneyim kazandırıcı biçimde ayarlanması önerilmektedir.

5.5. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunma ile İlgili Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın diğer değişkeni olan faktörlerden öğretmenin sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumunun kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumları nasıl etkilediğine dair bulgular baz alındığında; sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu yönde seyrettiği fakat yapılan analizler neticesinde farkın genellikle küçük düzeyde ve istatistiksel olarak anlam yaratmadığı görülmektedir. Akar ve Kayabaşı (2022) yürüttükleri çalışmanın bu sonuçla paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu bulgu, bazı çalışmalarla örtüşse de öğretmen deneyiminin tutumu etkilediğini savunan araştırmalar da mevcuttur Keskinlik (2022) ve Güney (2019), tarafından yürütülen çalışmalar bu duruma örnek gösterilebilir. Bu bağlamda, deneyim faktörünün tutumlar üzerindeki etkisi tek yönlü olmayabilir. Deneyimin olumlu bir etki yaratabilmesi için öğretmenin bu deneyimi nasıl yaşadığı, hangi destek mekanizmalarının mevcut olduğu, kaynaştırma öğrencileriyle etkileşim sıklığı ve mesleki doyum düzeyi gibi etkenlerin de dikkate alınması gerekmektedir. Dolayısıyla, deneyimin etkisi ancak bağlam, destek ve eğitimle birlikte değerlendirildiğinde öğretmen tutumları üzerinde belirleyici bir faktör olarak anlam kazanabilir. Literatürde de benzer vurgular bulunmaktadır. Demirdiş (2024), matematik öğretmenleri üzerinde yürüttüğü araştırmada, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunmasının öğretmen tutumlarını olumlu etkilediği bildirilmiş; ancak etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu ve farklı bağlamsal faktörlerle birlikte ele alınması gerektiği vurgulanan çalışma bu sonuçla örtüşmektedir.

Tutumun deneyimle birlikte gelişmesi beklenirken, anlamlı farkın çıkmaması,

deneyimlerin niteliğinin kısıtlı olmasıyla ilişkili olabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları genel olarak olumlu olmakla birlikte, öğretmenler tarafından sergilenen tutumların tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok boyutlu yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma bulguları, bireysel özelliklerin (cinsiyet gibi) tek başına belirleyici olmadığını, bunun yanında bağlamsal koşullar, sınıf deneyimi, destek sistemleri ve mesleki gelişim olanaklarının da öğretmen tutumlarını etkileyen önemli etmenler olduğunu göstermektedir. Bu durum, kaynaştırma uygulamalarının başarısı için yalnızca bireysel farkındalık değil, aynı zamanda sistemsel destek ve uygun eğitim politikalarının da gerekliliğine işaret etmektedir.

5.6. ÖNERİLER

- Kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumların sürdürülebilir uygulamalara dönüşebilmesi için, öğretmenlere yönelik destek hizmetleri (rehberlik, yardımcı personel, sınıf içi donanım) güçlendirilmelidir. Çünkü bulgular, olumlu tutumun tek başına yeterli olmadığını, uygulamayı etkileyen çevresel faktörlerin önem taşıdığını göstermektedir.
- Meta-analiz çalışmalarının, öğretmen eğitim programları, uygulayıcılar tarafından aktif şekilde kullanılması sağlanmalı, bu doğrultuda çalışmaların görünürlüğü artırılmalıdır. Böylece alana yönelik bütüncül bakış açısı kazanılmış olur.
- Türkiye bağlamında yapılan meta analiz araştırmalarının artması, alan yazında karşılaştırmalı ve bağlama özgü değerlendirmelerin yapılmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu meta-analiz çalışması, kaynaştırma eğitimi alanındaki öğretmen tutumlarıyla ilgili akademik çalışmaların genel eğilimlerini ve uygulamaya yansıyan etkilerini ortaya koyarak alana önemli katkılar sunmaktadır. Ancak nitelikli uygulamalar için daha fazla bilimsel veri ve eğitim politikası desteği gerektiği düşünülmektedir.

6. KAYNAKLAR

- Abramson, J. H. (1994). *Making sense of data: A self-instruction manual on the interpretation of epidemiological data*. Oxford University Press.
- Acarlar, F. (2017). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma* (ss. 21-73). Kök Yayıncılık.
- Akar, E. ve Kayabaşı K.Z.E. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlikleri ile duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi. Nayır Funda, Poyrazlı Şenel, (Ed.) *Eğitim bilimlerinde güncel araştırmalar* (3. Basım) (ss. 157 -174). Anı Yayıncılık.
- Akçamete, G., & Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75. yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve çocuk* (395–405). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları (Yayın No. 2).
- Akçıl, M. (1995). *Ortalamalar arası etki genişliklerinin meta-analizi*. [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Akgöz, S., Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Bilimsel araştırmaların meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 107-112.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th Ed.). American Psychiatric Publishing.
- Aral, N. (2011). *Okul Öncesi eğitimde kaynaştırma* (1.Baskı). Morpa.
- Arıkan, F., (2019). *Özel eğitim politikalarıyla ilgili politikacıların görüşlerinin belirtilmesi (KKTC örneği)*. [Yüksek lisans tezi]. Yakındoğu Üniversitesi.
- Arslanboğa, T. (2023). *Fiziksel aktiviteye katılımlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Muş Alparslan Üniversitesi.
- Ataman, A. (Ed.). (2012). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Atıcı, M. (2014). Examination of school counselors' activities: from the perspectives of counselor efficacy and collaboration with school staff. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(6), 2107-2120.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğretmenlerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *International Periodical For The Languages, Literature And History*

- Atkın, N. (2011). Kaynaştırma. Hasan Avcıoğlu (Ed.). *İlköğretimde özel eğitim*. Yayınları.
- Aşık, N. (2024). *Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuğa Sahip Aileler ile Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Ailelerde Çocuk Uyum ve Ebeveyn Yeterliklerinin İncelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal Of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Avşar Tuncay, A., & Kızılaslan, A. (2021). Pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 534–549.
- Balemen, N. (2016). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen eğitimindeki etkililiği: Meta-analiz çalışması*. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi]. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi.
- Batu, E. S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, S. (2007). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S., & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.
- Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.
- Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2016). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.
- Bayar, M. (2017). *Amasya ilinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans

tezi]. Amasya Üniversitesi.

Bayraklı, H., & Sucuoğlu, B. (2017). *Okul öncesinde kaynaştırma aile eğitimi*. Pegem Akademi.

Bayraktar, Ş. (2020). Eğitimde meta-analiz çalışmaları. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (S. 357-378). Pegem Akademi Yayıncılık.

Bek, H., Gülveren, H. & Başer, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2),160-168.

Berry, R. (2010). Preservice and early career teachers' attitudes towards inclusion, instructional accommodations, and fairness: Three profiles. *Teacher Educator*, 45(2), 75-95.

Billington, R. (1997). *Felsefeyi yaşamak* (A. Yılmaz, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Wiley.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş* (S. Dinçer, Çev.). Anı Yayıncılık.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2021). *Introduction to meta-analysis* (2nd Ed.). Wiley.

Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Pearson Education.

Bubpha, S. (2014). Models of inclusive education: One size does not fit all. *International Journal Of Technology And Inclusive Education*, 3(2), 42–47.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Caba, N. (2014). *Kurumsal sosyal performans ile finansal performans arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması*. [Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

Camnalbur, M. (2008). *Bilgisayar destekli öğretimin etkililiği üzerine bir meta-analiz çalışması*. [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Can, S., & Kara, A. (2017). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve eğitim gereksinimleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 47-60.

Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. The Guilford Press.

- Carter, J. F. (1991). REI: What regular educators are saying. In R. B. Rutherford Jr., S. A. Digangi, & S. R. Mathur (Eds.), *Severe behavior disorders of children and youth* (Pp. 11–17). Council For Children With Behavioral Disorders.
- Cavanaugh, C. S. (1998). *The effectiveness of interactive distance education technologies in K12 learning: A meta-analysis*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Florida.
- Cavkaytar, A. & Diken, İ. (2007). *Özel eğitime giriş* (3. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Ceylan, F. ve Yıkılmış, A. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 239-264.
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmesinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri*. [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Lawrence Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2000). *Research methods in education* (5th Edition). Routledge Falmer.
- Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal Of Educational And Psychological Consultation*, 20, 1-8.
- Cooper, H., Hedges, L. V. & Valentine, J. C. (2019). Research synthesis as a scientific process. In H. Cooper, L. V. Hedges ve J. C. Valentine (Edt.). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (3rd Edition). Russell Sage Foundation. (3-18).
- Çağatay, P. (1994). *Meta-analiz ve sağlık bilimlerinde bir uygulaması*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Çağırın, G. (2023). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Çağlar, S. (2011). Engelli hakları sözleşmesinde ayrımcılık yasağı ve Türkiye'nin uyum sorunu. *TBB Dergisi*, 96.
- Çarkungöz, E., & Ediz, B. (2010). Meta analizi. *Uludağ Üniversitesi Journal Of Faculty Of Veterinary Medicine*, 28(1), 33-37.
- Çelik, S. (2013). *İlköğretim matematik derslerinde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. [Yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi.

- Çetin, M. (2020). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinin ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Çitil, M. (2017). *Türkiye'de özel eğitim: tarihsel, politik ve yasal gelişmeler*. Vize Yayıncılık.
- Darıca, N. (1992). Özürlü çocukların eğitiminde entegrasyonun önemi. *I. Ulusal Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı*. Ya-Pa Yayınları.
- Demiray, P. (2013). *Proje tabanlı öğrenme modelinin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*. [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Demirdiş, B. (2024). Matematik öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2468–2491.
- Dev, A. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Diken, İ. H. (2010). *Özel eğitim: temel kavramlar ve uygulamalar*. Pegem Akademi.
- Diken, İ. H., Ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Dikici Sığırtmacı, A. Ve Deretarla Gül, E. (2014). *Okul öncesinde özel eğitim*. Vize Basın Yayın.
- Diler, N. (1998). Kaynaştırma kavramı, kaynaştırma uygulamaları ve etkili kaynaştırma için yapılması gerekenler. *8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi* (13–15 Kasım), Edirne.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Pegem Akademi.
- Dinçer, S. (2021). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Doğan, M.K. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Doğan, M.K. & Fazlıoğlu, Y. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.
- Dolapci, (2013). *Öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açıları*. [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(30), 1–28.
- Durlak, J. A. (1995). *Reading and understanding multivariate statistics*. American

Psychological Association.

- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Egger, M., & Smith, G. D. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *BMJ*, 315(7109), 629–634.
- Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması*. [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Enç, M. (2005). *Görme özürlüler, gelişim, uyum ve eğitimleri*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Enç, M., Çağlar, D., & Özsoy, Y. (1981). *Özel eğitime giriş*. Sevinç Matbaası.
- Eren, E. (2021). *Kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları ve kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ergene, T. (1999). *Effectiveness of test anxiety reduction programs: A meta-analysis review*. [Doktora Tezi]. Ohio Üniversitesi.
- Eripek, S. (2003). Engelli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2):157-167.
- Eripek, S. (2007). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklar* (1. Baskı). Maya Akademi.
- Erişkin, A. Y., Kırac, S. Y., & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 200-213.
- Filiz, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, 39(1), 17–32.
- Gearheart, B. R., Weishahn, M. W., & Gearheart, C. J. (1996). *The exceptional student in the regular classroom*. Prentice-Hall.
- Genç, K. G., & Orhan, S. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırılması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35(2), 115-144.
- Girgin, Ü. (2003). *İşitme engelli çocukların eğitimine giriş*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Göksu, İ., & Çevik, T. (2004). Özel eğitime giriş: Kaynaştırma eğitimi. Adana.
- Gözün, Ö. & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği.[The effectiveness of teacher candidates' knowledge of inclusion in changing attitudes towards inclusion] *Özel Eğitim Dergisi [Special Education Journal]*, 5:65-77.
- Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-25.
- Güler, E. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Güney, B. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumu ve tutumun iyileştirilmesine yönelik çözüm önerileri*. [Yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Gürgür, H. (2020). Kaynaştırma (bütünleştirme) ve destek özel eğitim hizmetleri. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma*. Pegem Akademi.
- Gürsoy, İ. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Güven, Y. (2003). Farklı gelişen çocuklar. A. Kulaksızoğlu (Ed.). *Özel eğitime giriş* içinde. Epsilon Yayıncılık.
- Güven, Y. (2016). Özel eğitime giriş. A. Kulaksızoğlu (Ed.), *Farklı gelişen çocuklar* Nobel Kitap.
- Hakverdi, G. (2017). *Meta analizi ve genetik çalışmalarda bir uygulama*. [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Halvorsen, A. T., Ve Neary, T. (2009). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Pearson.
- Handayani, S., & Sunardi, S. (2024). Index of inclusive education in the bekasi city. *Journal Of ICSAR*, 8(1), 156–164.
- Hartung, J., Knapp, G., & Sinha, B. K. (2008). *Statistical meta-analysis with applications*. Wiley.
- Hedges, L.V., Olkin I., 1985. *Statistical methods for meta analysis*, Academic Press Inc.
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (1990). *Methods of meta-analysis: correcting error and bias in research findings* (1st Ed.). Sage.
- Ioannidi, V., & Malafantis, K. D. (2022). Inclusive education and pedagogy: a practice

- for all students. *European Journal Of Education Studies*, 9(10), 4476.
- Jobe, D., Rust, J. O., & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117(1), 148-154.
- Kansızoğlu, N. Ve Bekiroğlu, N. (2023). Kelime öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlere ilişkin bir meta-sentez çalışması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Özel Sayı 1, 932-983.
- Karahan, F. (2023). *Özel gereksinimli öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Karataş, A. Ve Hamurcu, G. C. (2024). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13(3), 1129-1145.
- Karatepe, H. (1992). *Öğrenme yetersizliği olan çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılması*. Karatepe Yayınları.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Kaya, Ö. (2013). Özel eğitimde roller ve sorumluluklar. S. Vuran (Ed.). *Özel eğitim içinde* (S. 31-56). Maya Yayıncılık.
- Keskinkılıç, K. (2022). *Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterlilikleri açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Muş Alparslan Üniversitesi.
- Kılıç, F. Z. (2022). Çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygı düzeyleri: Üsküdar Üniversitesi örneği. [Yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Kılıçoğlu, M. (2007). *Anasınıfı, hazırlık ve ilköğretim birinci sınıflarda okuyan görme engelli öğrencilerin oyunlarının değerlendirilmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 16(86), 45-50.

- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim İçinde*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kıyıcı, G. (2022). *Fen eğitiminde hesaplamalı düşünme araştırmalarının incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review Of Educational Research*, 91(3), 432–478.
- Köse, H. (2014). Kronolojik engelli tarihi ve eğitimi. *engelliler eğitiminin tarihsel gelişimi*. MEB Yayınları.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması*. [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Küçükönder, H. (2007). *Meta-analiz ve tarımsal uygulamalar*. [Yüksek lisans tezi]. Sütçü İmam Üniversitesi.
- Lewis, R. B., Ve Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. Merrill.
- Li, X. (2023). the impact of funding, teachers, and parental acceptance on inclusive education: The case of China. *Advances İn Education, Humanities And Social Science Research*, 5(1).
- Link-Wyer, S. (2008). *Mainstreaming in the public schools*. EBSCO Research Starters. <https://www.ebsco.com/research-starters/education/mainstreaming-public-schools>
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2016). *Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler* (Çev. Ed. İ. H. Diken). Nobel Yayıncılık.
- Melekoğlu, M. (2019). Duygu ve davranış bozukluğu olan çocuklar. M. Melekoğlu ve M. Sönmez Kartal (Ed.), *Özel eğitim içinde* (S. 211-232). Vize Akademik.
- Metin, N. (2015). Kaynaştırma. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (3. Baskı). Eğiten Kitap.
- Metin, N., & Çakmak, H. (1998). İlköğretim okullarındaki eğitimcilerin özürlü çocuklarla normal çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. 8. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği* [Resmî Gazete No. 26184].
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği* [Resmî Gazete, Sayı 27169].

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi özel eğitimde temel ilkeler*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği* [Resmî Gazete, Sayı 28758].
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği* [Resmî Gazete, Sayı 30471].
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Türkiye’de özel eğitim hizmetleri*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *2022–2023 eğitim izleme göstergeleri*. (Ss.128-139). Edirne.
- Mngo, Z. Y., & Mngo, A. Y. (2018). Teachers’ perceptions of inclusion in a pilot inclusive education program: Implications for instructional leadership. *Education Research International*, 2018, Article ID 3524879. <https://doi.org/10.1155/2018/3524879>
- Novrizal, N., & Manaf, S. (2024). The policy of inclusive education in Indonesia. *Multicultural Islamic Education Review*, 2(1), 37–44.
- Orynbassarova, Y. (2017). *A comparative study of teacher attitudes toward inclusion in Kazakhstan and Turkey*. Eurasian Research Institute Reports. <https://www.eurasian-research.org/publication/a-comparative-study-of-teacher-attitudes-toward-inclusion-in-kazakhstan-and-turkey/>
- Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin özürlü öğrencinin bulunduğu sınıfta normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Özcan, İ. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Özdemir, B. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde kullanılan teknolojik gelişime ilişkin tutumları: Bir meta analiz çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Özdemir, N. (2008). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

- Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde kaynaştırma*. Karahan Kitabevi.
- Özgür, İ. (2015). *İlk ve ortaöğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Karahan Kitabevi.
- Özgüven, İ. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma* (2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Özmen, E. (2010). *İzmir ilinde kaynaştırma öğrencileri ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özsoy, B. T. (1996). *Ana babaların zihinsel engelli çocuğu eğitme ve tedip (uslandırma) hakkı (Ankara'da iki okulda bir araştırma)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özsoy, Y. (2002). *Özel eğitime muhtaç çocuklar ve özel eğitim* (4. Baskı). Karatepe Yayınları.
- Özsoy, S., & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2).
- Öztürk, H. A., Berber, Z., Aytekin, A., Tüter, M., & Çetin Yüce, B. (2024). Türkiye'de kaynaştırma eğitimi ve uygulamaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD) / Eurasian Journal of Social and Economic Research (EJSER)*, 11(1), 300–315.
- Page, A., Berman, J., & Serow, P. (2020). Parent and teacher attitudes towards inclusive education in Nauru. *Australasian Journal Of Special And Inclusive Education*, 44(2), 116–128.
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pesen, A. & Demirhan, M. (2021). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 141–158.
- Petitti D.B., 2001. Approaches to heterogeneity in meta analysis. *Statistics In Medicine*, 20, 3625- 3633.
- Radin, D. I. (2002). *Meta-analiz* [Çevrim içi]. <http://www.spiritualizm.com/kitap/kitaplikbyenguc4.html>
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research*. Sage.
- Salah, Ü. (2021). *Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi].

Yozgat Bozok Üniversitesi.

- Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms* (5th Ed.). Pearson.
- Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. Pearson Prentice Hall.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Sarı, H. (2003). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Pegem Yayıncılık.
- Sarı, K. (2018). *Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme stratejisinin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi: bir meta analiz çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 609-627.
- Schoger, K. D. (2006). Reverse inclusion: Providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special education classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(6), Article 3.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (12. Baskı). Gazi Kitabevi.
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Güzem Can Yayınları.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785.
- Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 319–331. <https://doi.org/10.1080/13598660903050328>
- Sharpe, D. (1997) Of apples and oranges, file drawers and garbage: Why validity issues in meta analysis will not go away. *Clin Psychol Rev* 17: 881–901.

- Stainback, W., & Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51(2), 102–111.
- Song, Y. Y., Hu, J. R., Diao, S. Y., Chen, L., & Jiang, L. X. (2018). Effects of exercise training on restless legs syndrome, depression, sleep quality, and fatigue among hemodialysis patients: A systematic review and meta-analysis. *Journal Of Pain And Symptom Management*, 55(4), 1184-1195.
- Sönmez, N. (2019). *Mobil öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, B. (Ed.). (2017). *Zihin engelliler ve eğitimleri* (9. Baskı). Kök Yayıncılık
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Morpa Kültür Yayınları.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Kök Yayıncılık.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Grygiel, P. (2022). Academic achievement of students without special educational needs and disabilities in inclusive education – Does the type of inclusion matter? *PLOS ONE*, 17(7), e0270124. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270124>
- Şafak, P. (2010). Görme yetersizliği olan çocukların eğitimi. In G. Akçamete (Ed.), *Özel eğitim* (ss. 397–413). Kök Yayıncılık.
- Şafak, P. (2018). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler. In A. Cavkaytar & D. T. Ersan (Eds.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (pp. 325–365). Eğiten Kitap.
- Şahin, M. C. (2005). *İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: bir meta-analiz çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Şahin, S. (2010). Özel eğitimin tarihçesi. N. Baykoç Dönmez (Ed.), *Öğretmenlik programları için özel eğitim içinde*. Gündüz Yayınevi.
- Şelli, M., & Doğan, Z. (2011). Meta analiz ile tarımsal verilerin değerlendirilmesi. *Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 15(4), 45-56.
- Şen, S., & Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta-analiz uygulamaları*. Anı Yayıncılık.
- Şengün, Hülya. (2022). İlkokullarda uygulanan bireyselleştirilmiş eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

- Temir, D. (2002). *Çocuğu kaynaştırma eğitimine devam eden ailelerin sorunları ve beklentileri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Topan, B. (2013). *Matematik öğretiminde öğrenci merkezli yöntemlerin akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., III, & Shogren, K. A. (2002). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (3rd Ed.). Merrill.
- Twenge, J. M. (2000). The age of anxiety? The birth cohort change in anxiety and neuroticism, 1952–1993. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 79(6), 1007-1021. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.1007>
- Ural, G., & Bümen, N. (2016). Türkiye’de fen ve teknoloji öğretiminde yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamaları üzerine bir meta analiz. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 51–82.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Ünlü, E. (2021). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (20. Baskı). Pegem Akademi.
- Üstün, U., Ve Eryılmaz, A. (2014). A research methodology to conduct effective research syntheses: Meta-analysis. *Education And Science*, 39(174).
- Üzümcü, M. (2016). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlikleri, sorunları ve beklentileri üzerine bir araştırma*. [Doktora Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Whitehead, A. (2002). *Meta-analysis of controlled clinical trials* (1st Ed.). Wiley.
- Williams, G. J., & Reisberg, L. (2003). Successful inclusion: Teaching social skills through curriculum integration. *Intervention In School And Clinic*, 38(4), 205–210.
- Wolf, F. M. (1986). *Meta-analysis: Quantitative methods for research synthesis*. Sage.
- Varol, Ç. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), MEB Kaynak Kitaplar Dizisi.
- Vaz, S., Falkmer, M., Passmore, A. E., Parsons, R., & Falkmer, T. (2015). The impact of contact on teacher attitudes toward inclusion: A study in Australia. *International Journal Of Inclusive Education*, 19(7), 684–699.
- Yaşar, A. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile*

kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.

Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.

Yıldız, N. (2009). *Meta-analizinde heterojenliğin ve farklı varyans tahmin yöntemlerinin incelenmesi. [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.*

Yılmaz, E., Ve 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*, 17(3), 247-268.

Yılmaz, E., & Melekoğlu, M. A. (2018). Evaluation of the status of inclusive education in law and practice in Turkey and the European context. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1–17.

Yorulmaz, Y. İ., & Altınkurt, Y. (2018). Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin tükenmişliklerinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması. *Turkish Journal Of Education*, 7(1), 34–54.

Yurtyeri, S. Ç. (2024). *Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumları Ve Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi, Amasya Üniversitesi.*

7. EKLER

7.1. EK 1: ARAŞTIRMAYA DAHİL OLAN TEZLERİN KÜNYE BİLGİLERİ

Kod	Yazar	Yıl	Çalışma Adı
YL1	Dev, A.	2024	Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin incelenmesi
YL2	Yurtyeri, S.Ç.	2024	Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi
YL3	Yaşar, A.	2023	Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi
YL4	Çiftci, C.	2016	Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi
YL5	Köse, A.	2018	Sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının incelenmesi
YL6	Polat, T. F.	2018	İlahiyat fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi -R.T.E.Ü. ilahiyat fakültesi örneği-
YL7	Özen, M.	2024	Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi
YL8	Şahan, S.	2019	Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının karşılaştırılması
YL9	Girgin, U. İ.	2019	Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin incelenmesi
YL10	Altundaş, M.	2018	Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği
YL11	Rüzgar, K.	2024	Beden eğitimi ve spor yüksekokul öğrencilerinin, kaynaştırma öğrencilerine karşı tutum ve öz duyarlılıklarının incelenmesi
YL12	Niyazibeyoğlu, S.	2015	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının incelenmesi
YL13	Güney, B.	2019	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumu ve tutumun iyileştirilmesine yönelik çözüm önerileri
YL14	Güleryüz, B.	2014	Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi
YL15	Demir, M.	2014	Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri(Trabzon ili örneği)

YL16	Çınar, S.	2020	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumu
YL17	Gürsoy, İ.	2020	Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi
YL18	Keskinkılıç, K.	2022	Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterlilikleri açısından incelenmesi (Malatya ili örneği)
YL19	Filiz, İ.	2021	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki
YL20	Uztemur, E.	2024	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin duygularının tutumlarının ve kaygılarının incelenmesi
YL21	Çağırın, G.	2023	Beden eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi
YL22	Bayar, M.	2017	Amasya ilinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi
YL23	Salah, Ü.	2021	Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi
YL24	Ünsal, K.	2019	Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi
YL25	Özcan, İ.	2020	Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı ili örneği)
YL26	Bal, F. B.	2024	Fen bilgisi öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik tutum ve yeterlilik algıları ile bu alandaki bilgi yeterliliklerinin karşılaştırılması
YL27	Akbulut, E.	2020	Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Mihriban TURHAN KARA

Yabancı Dili : İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Y. Lisans	Sınıf Eğitimi ABD	Düzce Üniversitesi	2025
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2015
Lise		Elmadağ Anadolu Lisesi	2011