

Eğitim Bilimlerinde Çeşitlilik, Eşitlik, Kapsayıcılık ve Aidiyet (ÇEKA): Sistematik Bir Derleme

Diversity, Equity, Inclusion, and Belonging (DEIB) in Educational Sciences: A Systematic Review

Esra TÖRE

Doç. Dr. ◆ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi ◆ esra.tore@izu.edu.tr ◆ ORCID: 0000-0001-9133-6578

Özet

Bu çalışma, uluslararası literatürde DEIB (Diversity, Equity, Inclusion, Belonging) olarak tanımlanan kavramsal çerçevenin Türkçedeki karşılığı olan ÇEKA (Çeşitlilik, Eşitlik, Kapsayıcılık, Aidiyet) temelinde, Türkiye’de Eğitim Bilimleri alanında yazılmış lisansüstü tezlerin eğitsel yansımalarını sistematik biçimde analiz etmeyi amaçlamaktadır. Sistemik derleme yöntemiyle yürütülen çalışma, PRISMA yönergeleri doğrultusunda tasarlanmıştır. Belirlenen ölçütler temelinde incelenen 60 tez içerik, yöntem ve eğitim kademesi bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, tezlerin büyük bölümünün “çeşitlilik” (özellikle çokkültürlülük ve farklılıkların yönetimi) ve “aidiyet” (örgütsel bağlılık ve toplumsal kapsama) ekseninde yoğunlaştığını; “eşitlik” ve özellikle “kapsayıcılık” temalarının ise daha az işlendiğini göstermektedir. Yöntemsel olarak tezlerin çoğunluğu nicel ve betimsel desenlerde yapılandırılmış, veri toplama aracı olarak ağırlıklı biçimde anket kullanılmıştır. Uygulamaya dönük katkı açısından, çözüm önerilerinin çoğu teorik düzeyde kalmakta; somut, özgül ve uygulanabilir modeller içermemektedir. Bu durum, akademik üretimde kuramsal yoğunluğun yüksek; saha ile bağlantının ise zayıf olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma, Türkiye’deki ÇEKA odaklı tezlerde kavramsal bütünlüğün eksikliği, yöntemsel tekdüzelik ve uygulamaya dönük rehberlerin yetersizliğine dikkat çekmektedir. Çalışma, bu alanın bütüncül kuramsal çerçevelerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, nitel ve eylem temelli araştırmalarla birlikte somut eğitim politikalarına ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çeşitlilik, Eşitlik, Kapsayıcılık, Aidiyet, Eğitim Bilimleri, Sistemik Derleme

Abstract

This study aims to systematically analyze the educational reflections of postgraduate theses written in the field of Educational Sciences in Turkey, focusing on the conceptual framework of ÇEKA (Çeşitlilik, Eşitlik, Kapsayıcılık, Aidiyet)—the Turkish equivalent of DEIB (Diversity, Equity, Inclusion, Belonging) as defined in international literature. The research was conducted using a systematic review methodology and was designed in accordance with PRISMA guidelines. Based on predetermined criteria, 60 theses were analyzed in terms of their thematic content, research methodology, and educational level. The findings indicate that most of the theses focus on the themes “diversity” —particularly multiculturalism and diversity management—and “belonging” including organizational commitment and social inclusion. In contrast, the themes of “equity” and especially “inclusion” receive relatively limited attention. From a methodological perspective, the majority of the theses employ quantitative and descriptive research designs, with questionnaires being the most commonly used data collection instruments. Regarding practical contributions, most proposed solutions remain theoretical and lack concrete, specific, and applicable models. This suggests a strong theoretical orientation in academic output, but a weak connection to educational practice. The research highlights significant gaps in conceptual clarity, methodological consistency, and the development of practical frameworks within Turkish postgraduate research theses on ÇEKA. Ultimately, the study offers a foundational reference for future research, emphasizing that this field needs to be supported by holistic theoretical frameworks, qualitative and action-based research, and the development of concrete educational policies.

Keywords: Diversity, Equity, Inclusion, Belonging, Educational Sciences, Systematic Review

1. Giriş

Çeşitlilik, eşitlik, kapsayıcılık ve aidiyet (ÇEKA) ilkeleri, yalnızca bireysel farklılıkların tanınmasını değil, aynı zamanda bu farklılıkların sosyal adalet temelinde eğitim süreçlerine entegre edilmesini hedefleyen bir yaklaşımdır (Motley vd., 2025; Tore, 2025; Wilder & Stratchan, 2025). Türkiye gibi kültürel, etnik ve sosyoekonomik açılardan çeşitliliklerin fazla olduğu bir toplumda, bu ilkeler yalnızca normatif değil, aynı zamanda yapısal dönüşüm gerektiren bir eğitim politikası meselesi hâline gelmiştir (Gay, 2018; Töre, 2020). Artan göç hareketleri, toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri ve öğrenme farklılıkları, eğitim sisteminin ÇEKA odaklı biçimde yeniden yapılandırılmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Bu bağlamda, eğitim ortamlarının eşitliği önceleyen, kapsayıcılığı temel alan ve bireylerin aidiyet duygusunu besleyen biçimde tasarlanması önem taşımaktadır (OECD, 2021; Bennett, 2001).

Uluslararası literatürde DEIB (Diversity, Equity, Inclusion, Belonging) biçiminde çerçevelenen bu dört temel kavram (Motley vd., 2025), Türkiye bağlamında ilk kez ÇEKA (Çeşitlilik, Eşitlik, Kapsayıcılık ve Aidiyet) başlığı altında sistemli biçimde bütüncül olarak ele alınmaktadır. Eğitim sisteminin demokratikleşmesi, bireylerin özgün özellikleriyle öğrenme ortamlarında varlık bulabilmeleri ve toplumsal adaletin desteklenmesi açısından ÇEKA değerleri yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda etik, politik ve yapısal bir önem taşımaktadır (Miranda & Prejean, 2023).

Öğretmenlerin, öğrenciler arasındaki dil, din, ırk, cinsiyet, sosyoekonomik durum, bireysel farklılıklar ve engellilik gibi özellikleri dikkate alarak öğretim süreçlerini planlamaları, eşitlikçi ve kapsayıcı eğitim anlayışının temelidir (Polat ve Kılıç, 2013; Sezer ve Kahraman, 2017). Ancak bu değerlerin kavramsal derinlik, pedagojik uygulama ve akademik üretim düzeyinde ne ölçüde temsil edildiği sorusu, Türkiye özelinde hâlâ araştırılması gereken bir konudur. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, 2012–2021 yılları arasında Türkiye’de Eğitim Bilimleri alanında hazırlanmış ve ÇEKA kavramlarından en az birini içeren lisansüstü tezleri sistematik bir biçimde inceleyerek, bu kavramların akademik düzeyde nasıl işlendiğini ortaya koymaktır. Araştırma; tezlerin tematik eğilimlerini, yöntemsel tercihlerini, eğitim düzeylerine göre odaklarını ve uygulamaya dönük katkılarını analiz etmeyi hedeflemektedir. Böylece, Türkiye’de eğitim politikası, öğretmen yetiştirme ve okul uygulamaları açısından kavramsal bir harita oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu yönüyle çalışma, ÇEKA kavramlarını sistematik bir biçimde analiz eden ilk bütüncül akademik derleme olma niteliğini taşımakta; uluslararası DEIB literatürünü Türkiye eğitim bağlamına uyarlayarak hem kuramsal katkı hem de uygulama temelli öneriler geliştirmeyi hedeflemektedir.

1.1. ÇEKA Kavramlarının Eğitsel Yansımaları

ÇEKA (Çeşitlilik, Eşitlik, Kapsayıcılık, Aidiyet) kavramları hem uluslararası hem de ulusal eğitim literatüründe giderek artan bir öneme sahiptir (Peck vd., 2022 Tavares, 2024). Bu kavramlar, özellikle eğitim sistemlerinin farklılıkları tanıyan, eşit fırsatlar sunan, dışlayıcılığı önleyen ve bireylerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayan yapılar haline dönüşmesinde temel ilkeler olarak ele alınmaktadır (Landsman & Lewis, 2023; Theoharis, 2024).

Çeşitlilik, bireyler arasındaki yaş, cinsiyet, etnik köken, dil, engellilik durumu, din, sosyoekonomik statü ve cinsel yönelim gibi farklılıkları kapsar (ASU, 2021; El-Amin, 2022). Eğitim alanında çeşitlilik, yalnızca öğrenciler arasındaki demografik farkların kabulüyle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda öğretim programlarının, öğretmen davranışlarının ve okul ikliminin bu farkları gözeterek şekillendirilmesini de kapsamaktadır. Lubienski (2012), bu bağlamda, yerel bağlamın ihtiyaçlarına göre eğitimde seçeneklerin çeşitlendirilmesini eğitimsel yenilik açısından stratejik bir unsur olarak

değerlendirmektedir. Türkiye bağlamında ise özellikle Roman topluluklarının eğitime erişimde yaşadığı yapısal zorluklar (ERG, 2020), toplumsal çeşitliliğin yeterince kapsanamadığını göstermektedir.

Eğitimde eşitlik, bireylerin haklara erişiminde ayrımcılığa maruz kalmadan eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi ilkesine dayanır (Küçüksüleymanoğlu, 2025). Bu kavram, yalnızca hukuksal bir hak eşitliği değil; aynı zamanda eğitim süreçlerine fiilen katılımın da sağlanması anlamına gelen fırsat eşitliğini içerir (Harris & Jones, 2019). Toplumsal cinsiyet eşitliği de bu kapsamın temel boyutlarından biridir. ETCEP (2016), toplumsal cinsiyet kalıplarından arındırılmış bir öğrenme ortamının oluşturulmasını önermekte; ise öğretmen tutumlarında hâlen cinsiyet temelli farkların etkili olduğunu göstermektedir. Küresel ölçekte ise Türkiye'nin toplumsal cinsiyet eşitliği endeksindeki yeri (WEF, 2021) ve kadınların iş gücüne katılım oranı (TÜİK, 2021), eğitsel eşitliğin geniş yapısal bağlamlarla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Kapsayıcılık, yalnızca engellilik bağlamında değil; mültecilik, yoksulluk, azınlık kimlikleri ve sosyoekonomik dezavantaj gibi çeşitli eşitsizlik alanlarını kapsayacak şekilde ele alınmalıdır (Kozikoğlu ve Yıldırımoglu, 2021). UNESCO (2005) kapsayıcı eğitimi, tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını destekleyen ve ayrımcılığı önleyen bir yaklaşım olarak tanımlarken; OECD (2021) bu hedefe ulaşmak için altyapı yatırımlarının, aile katılımının ve dijital erişim olanaklarının eşit şekilde sağlanması gerektiğini vurgular. Türkiye'de ise kapsayıcılığın hem yasal hem uygulama boyutunda sınırlı kaldığı; MEB (2022) verilerinde azınlık okullarında materyal ve öğretmen erişimi gibi temel hizmetlerde dahi eşitsizlikler yaşandığı görülmektedir.

Aidiyet, bireyin bir gruba ait hissetmesi, sosyal olarak kabul görmesi ve değerli olduğuna inanması ile şekillenen psikososyal bir durumdur (Bozkaya, 2020; Strayhorn, 2012). Eğitim bağlamında aidiyet, öğrencilerin öğrenmeye katılımı, akademik motivasyonu ve psikolojik iyi oluşları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Johnson, 2022; Kiefer & Pennington, 2017). Bu nedenle, aidiyet duygusunun gelişimini destekleyecek güvenli, kapsayıcı ve destekleyici okul ortamlarının oluşturulması, demokratik eğitim hedefleri açısından büyük önem taşır (Caxaj & Berman, 2010; Won vd., 2021).

Sonuç olarak, ÇEKA bileşenleri yalnızca teorik bir çerçeve sunmakla kalmamakta; aynı zamanda eğitim sistemlerinin sosyal adalet, katılım ve insan hakları temelinde yeniden yapılandırılması için kritik bir dayanak oluşturmaktadır (El-Amin, 2022). Bu bağlamda ÇEKA'nın bir bütün olarak ele alınması, yalnızca akademik analiz değil; aynı zamanda politika ve uygulama düzeyinde sürdürülebilir gelişim için gereklidir.

1.2. Türkiye Eğitim Sisteminde ÇEKA Yaklaşımı: Kavramsal Gelişim, Uygulama Engelleri ve Araştırma Eğilimleri

Eğitim, sadece bireysel gelişimin değil, aynı zamanda toplumsal eşitliğin ve adaletin de aracı olarak işlev görmektedir (Sensoy & DiAngelo, 2017). Bu bağlamda, uluslararası literatürde DEIB (Diversity, Equity, Inclusion, Belonging) olarak karşılık bulan kavramlar; bu çalışmada ilk kez ÇEKA başlığıyla ele alınmakta ve eğitim politikaları, uygulamaları ve akademik tartışmaların merkezine yer almaktadır. Ancak mevcut literatür, bu dört kavramın Türkiye eğitim sistemi içerisindeki yansımalarının bütüncül olarak analiz edilmediğini; kavramların çoğunlukla parçalı, temsile dayalı ve uygulamaya aktarımdan uzak bir yaklaşımla ele alındığını göstermektedir.

Akçan ve Türkmenoğlu'nun (2022) ders kitapları üzerine yaptığı içerik analizi, farklılıkların temsiline dair önemli ipuçları sunmakta; özel gereksinimli bireyler, göçmenler ve dini farklılıklara sahip bireylerin nispeten daha görünür olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bu temsillerin homojen ve stereotipik kalıplar içinde sunulduğu, farklılıkları tanıma yerine sınırlı tanımlarla temsil edildiği belirtilmektedir. Benzer biçimde, Şimşek vd. (2019) tarafından yürütülen çalışmada, temel

eğitim müfredatında çokkültürlülük temasının yer yer mevcut olduğu, ancak düşük düzey bilişsel kazanımlarla sınırlı kaldığı ve öğrenci etkileşimine dayalı üst düzey öğrenme hedeflerinin yeterince yer almadığı vurgulanmaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitliği, ÇEKA çerçevesinin bir diğer kritik boyutudur (Arts vd., 2023). ETCEP (ERG, 2008) gibi projeler aracılığıyla eğitimciler için toplumsal cinsiyet duyarlılığı kılavuzları geliştirilmiş; ancak Bayhan ve Aratemur-Çimen (2019), ders kitaplarında kadınların geleneksel rollerle tanımlandığını ve toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda sürdürülebilir bir dönüşüm sağlanamadığını belirtmiştir. Bu bağlamda, 2019 sonrası durdurulan toplumsal cinsiyet odaklı projelerin yeniden hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Eğitime erişim ve kapsayıcılık açısından bakıldığında, MEB (2022) verileri hâlen yüzbinlerce çocuğun eğitim dışında olduğunu, özellikle okul öncesi ve ortaöğretim düzeyinde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin ciddi hizmet eksiklikleriyle karşılaştığını göstermektedir. Özellikle kırsal bölgelerde ve geçici koruma altındaki mülteci topluluklarda bu eksiklik daha belirgindir. Suriyeli mülteci çocukların %67,6'sı okula devam etmekte, ancak okul öncesi ve ortaöğretim düzeyinde bu oranlar dramatik biçimde düşmektedir (UNICEF, 2022). Bu duruma karşı geliştirilen Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) ve Sosyal Uyum Yardımı (SUY) gibi uygulamalar olumlu girişimler olmakla birlikte, sistematik sonuç değerlendirmeleri sınırlıdır.

Diğer yandan, ekonomik eşitsizliklerin eğitime etkisi de dikkat çekicidir. TÜİK (2021) verilerine göre, 15-17 yaş grubundaki çocukların %16,4'ü işgücüne dahil durumdadır. Bu veri, çocuk işçiliği ile mücadelenin eğitim politikalarının ayrılmaz bir parçası olması gerektiğini göstermektedir. Kalkınma planlarında ve hükümet programlarında bu yönde hedefler yer alsa da (Aslan ve Yılmaz, 2021), uygulamada yeterli izleme ve sürdürülebilirlik sorunu mevcuttur. Eğitimde eşitsizlikleri çok boyutlu biçimde etkileyen bu yapısal sorunlar, ÇEKA kavramlarının eğitim politikalarında ve akademik alanda nasıl ele alındığını bütüncül olarak değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır.

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı; ÇEKA kavramlarının Türkiye'deki akademik yansımalarını lisansüstü tezler üzerinden sistematik biçimde analiz ederek hem içeriksel yoğunlukları hem de yöntemsel eğilimleri ortaya koymak ve söz konusu kavramların nasıl ele alındığına ilişkin mevcut boşluklara ışık tutmaktır. Bu yönüyle çalışma, Türkiye'de ÇEKA odağında geliştirilen akademik üretimin haritasını çıkararak, kavramsal bütünlük, uygulama aktarımı ve yöntemsel çeşitlilik alanlarında gelecekteki araştırmalar ve eğitim politikaları için yol gösterici olmayı hedeflemektedir.

2. Yöntem

Bu çalışma, Türkiye'de Eğitim Bilimleri alanında hazırlanan ve ÇEKA (Çeşitlilik, Eşitlik, Kapsayıcılık, Aidiyet) kavramlarını anahtar kelime olarak içeren lisansüstü tezleri sistematik bir biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Sistematik derleme yöntemi kullanılarak yürütülen bu araştırmada (Aslan, 2018; Yılmaz, 2021), PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) yönergeleri temel alınmıştır. PRISMA, sistematik derlemelerde araştırma sorularının netleştirilmesi, dahil etme-çıkarma ölçütlerinin şeffaf biçimde sunulması ve bulguların tutarlı biçimde raporlanmasına yönelik uluslararası bir standarttır (Page vd., 2021). Süreç boyunca PRISMA kontrol listesindeki 7 madde temel alınmış ve ilgili adımlar dikkatle izlenmiştir. Bu kapsamda: (1) araştırma amacı açık biçimde tanımlanmış, (2) veri tabanlarına yönelik sistematik tarama stratejileri geliştirilmiş, (3) belirlenen anahtar kelimelerle taramalar gerçekleştirilmiş, (4) çalışmalara dahil edilme ve dışlanma kriterleri doğrultusunda uygun tezler seçilmiş, (5) seçilen tezlerin kalitesi ve uygunluğu kontrol edilmiş, (6) içerik analizi yoluyla veriler analiz edilmiş ve (7) bulgular PRISMA ilkelerine uygun şekilde raporlanmıştır (Page vd., 2021).

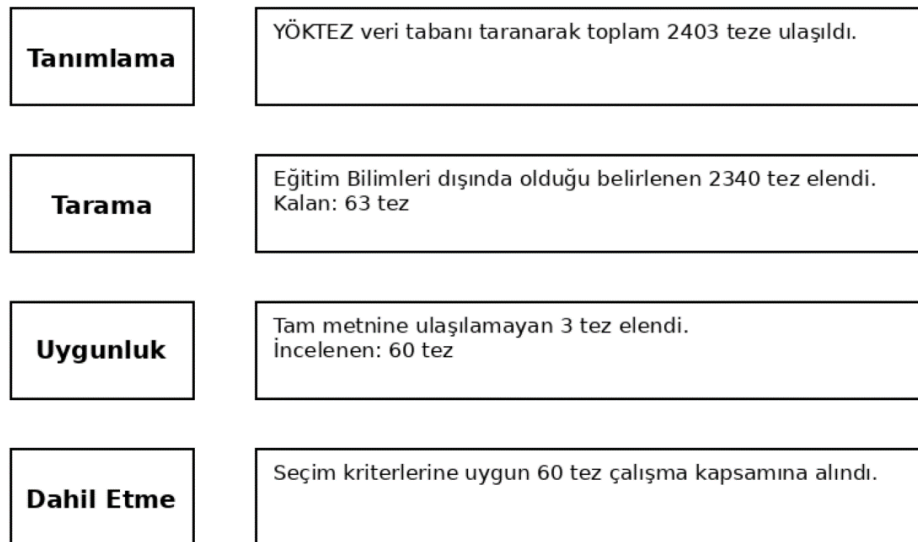
Araştırma kapsamında aşağıdaki dört temel soruya yanıt aranmıştır:

1. Lisansüstü tezlerde ÇEKA kavramları (çeşitlilik, eşitlik, kapsayıcılık, aidiyet) hangi tematik eksenlerde ve bağlamlarda ele alınmaktadır?
2. Lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri ve desen türleri ÇEKA temalarını incelemede nasıl bir yöntemsel eğilim ortaya koymaktadır?
3. ÇEKA kavramları, lisansüstü tezlerde hangi eğitim düzeylerinde ve hangi pedagojik/disipliner çerçevelerde odaklanmaktadır?
4. ÇEKA temalı lisansüstü tezlerde önerilen çözüm stratejileri uygulamaya dönüklük açısından ne düzeyde yapılandırılmıştır?

2.1. Tarama Süreci ve Kapsam Kriterleri

Tarama işlemi 12–15 Ocak 2024 tarihleri arasında Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Tarama, 2012–2021 yılları arasında yayımlanmış ve Eğitim Bilimleri alanında hazırlanmış lisansüstü tezleri kapsamaktadır. Tarama süreci, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülmüş, elde edilen tezler karşılıklı kontrol edilmiştir. Görüş ayrılığı durumlarında ortak değerlendirme yapılmıştır. Arama sürecinde hem İngilizce (“diversity”, “equity”, “inclusion”, “belonging”) hem de Türkçe (“çeşitlilik”, “eşitlik”, “kapsayıcılık”, “aidiyet”) anahtar kelimeler kullanılmıştır. Her bir anahtar kelime, YÖKTEZ arama motoruna ayrı ayrı girilmiş, arama alanı ‘tümü’ olarak seçilmiştir. Anahtar kelimeler, DEIB alanındaki uluslararası literatür taraması doğrultusunda belirlenmiş ve Türkçe karşılıkları ile eşleştirilerek geniş kapsamlı bir arama sağlanmıştır. Böylece tezlerin başlık, özet ve tam metinlerinde yer alan eşleşmeler dahil edilmiştir. Alan yazın taramasında uygun bulunan ve dahil edilen çalışmaların araştırma sürecinin şematik gösterimi Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. Sistematik Derleme Süreci (PRISMA Akış Diyagramı)



Şekil 1, çalışmaya dahil edilen tezlerin seçim sürecini PRISMA yönergesi doğrultusunda göstermektedir. Tarama sürecinde YÖKTEZ veri tabanında 2403 tez tespit edilmiş, eğitim bilimleri dışındaki 2340 tez elenmiş ve 63 tez kalmıştır. Tam metnine ulaşılamayan 3 tez hariç tutulmuş ve toplamda 60 tez (Ek 1) sistematik incelemeye dahil edilmiştir. Bu araştırma etik kurul iznine tabi değildir ancak araştırma ve yayın etiğine uygun olarak yürütülmüştür.

2.2. Dahil Etme ve Dışlama Kriterleri

Elde edilen kayıtlar, PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) yönergesine (Page vd., 2021) uygun biçimde sistematik olarak filtrelenmiş ve değerlendirme süreci tamamlanmıştır. Dahil etme kriterleri şunlardır:

- (a) 2012–2021 yılları arasında yayımlanmış olması,
- (b) Eğitim Bilimleri alanında hazırlanmış olması,
- (c) Yukarıdaki anahtar kelimelerden en az birini içermesi,
- (d) Yöntem bölümüne sahip olması,
- (e) Tam metnine erişilebilir olması.

Dışlama kriterleri ise şunlardır:

- (a) Eğitim dışı alanlara ait olması,
- (b) İlgili anahtar kelimeleri içermemesi,
- (c) Yöntem bölümünün bulunmaması,
- (d) Tam metnine ulaşılamaması.

2.3. Derinlemesine Analiz İçin Örneklem Seçimi

“ÇEKA odaklı tezlerde önerilen çözüm stratejileri uygulamaya dönüklük açısından ne düzeyde yapılandırılmıştır?” şeklindeki dördüncü araştırma sorusunu ayrıntılı biçimde analiz edebilmek amacıyla, sistematik derleme kapsamına alınan 60 tez arasından amaçlı örneklem yöntemiyle 15 tez seçilmiştir (Ek 1). Bu tezler, içeriksel zenginlik, eğitim bilimleri disiplinine ait olma ve çözüm önerilerinin uygulamaya aktarılabilirliğine dair somut bileşenler içermesi ölçütleri esas alınarak seçilmiştir. Söz konusu örneklem, çözüm üretme kapasitesi yüksek tezlerin daha derinlemesine incelenmesine olanak sağlayarak, niteliksel bir boyut kazandırmayı hedeflemiştir.

2.4. Verilerin Çıkarılması

Bu araştırmada, sistematik derleme kapsamına alınan tezlerden elde edilen veriler, araştırma sorularına uyumlu olacak biçimde yapılandırılan inceleme formu aracılığıyla kodlanmıştır. Kodlama sürecinde, her tez için yazar adı, danışman, üniversite, yayın yılı, başlık, tez türü, anahtar kelimeler, araştırma yöntemi, desen, örneklem türü, örneklem tekniği, veri toplama aracı, analiz yöntemi, kullanılan kuramsal/kavramsal çerçeve ve tez dili gibi değişkenler sistematik biçimde kaydedilmiştir. Kodlamalar, ilk iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiş ve ardından karşılaştırılarak tutarlılık kontrolü yapılmıştır. Görüş ayrılığı yaşanan durumlarda, üçüncü araştırmacının uzman değerlendirmesiyle uzlaşa sağlanmıştır. Bu aşama, verilerin sistematik, güvenilir ve tekrarlanabilir biçimde çıkarılmasına olanak sağlamıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler, araştırma sorularına göre tematik içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu doğrultuda analiz süreci iki aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşamada, tezlere ait tanımlayıcı bilgiler betimsel istatistikler (frekans ve yüzde) ile analiz edilmiştir. İkinci aşama da ise, içerik analizi çerçevesinde temalar oluşturularak ÇEKA bileşenlerinin hangi bağlamlarda ve nasıl ele alındığı, hangi kuramsal yaklaşımlarla ilişkilendirildiği, kullanılan yöntemlerin derinlemesine incelemeye katkısı ve çözüm önerilerinin uygulamaya dönüklüğü analiz edilmiştir. Alt örneklem olarak belirlenen 15 tez, çözüm önerileri boyutunda daha ayrıntılı incelenmiş; öneriler, somutluk, uygulanabilirlik ve politika/uygulama bağlantısı açısından sınıflandırılmıştır.

1. *Somutluk düzeyi*: Önerilerin genel geçer temennilerden ayrılarak, açık biçimde yapılandırılmış müdahale, program veya içerik detayları içerip içermediği incelenmiştir.
2. *Sahaya aktarılabilirlik*: Önerilerin öğretmen, yönetici veya politika yapıcılar tarafından doğrudan uygulanabilir niteliğe sahip olup olmadığı göz önünde bulundurulmuştur.
3. *Politika/uygulama bağlantısı*: Önerilerin sadece kuramsal düzeyde kalmayıp, gerçek eğitim ortamlarında karşılığı olan eylem planlarıyla ilişkilendirilip ilişkilendirilmediği değerlendirilmiştir.

Bu kriterlere göre:

- *Yüksek düzeyde* uygulamaya dönüklük, sahaya uygulanabilirliği kanıtlanmış, örnek eylemlerle desteklenmiş ve uygulama süreci izlenebilir şekilde sunulmuş önerilere;
- *Orta düzey*, uygulama fikri içeren ancak yapısal detaydan yoksun, rehberlik potansiyeli olan ancak uygulayıcıya açık yol haritası sunmayan önerilere;
- *Sınırlı düzey*, yalnızca normatif ifadeler veya genel tespitlerle sınırlı kalan ve sahaya aktarımı desteklenmemiş önerilere işaret etmektedir.

Bu sınıflama, çözüm önerilerinin yalnızca içerik olarak değil, aynı zamanda uygulama potansiyeli ve aktarılabilirliği yönünden de değerlendirilmesini sağlamış ve bulguların derinliğini artırmıştır.

2.6. Güvenirlik

Bu çalışmada kodlama ve analiz süreçlerinin güvenilirliğini artırmak amacıyla, her tez iki bağımsız araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Kodlamalar karşılaştırıldığında, araştırmacılar arasında %92 oranında görüş birliği sağlanmıştır. Bu oran, nitel araştırmalarda önerilen güvenilirlik eşiğinin (%80) üzerinde kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994).

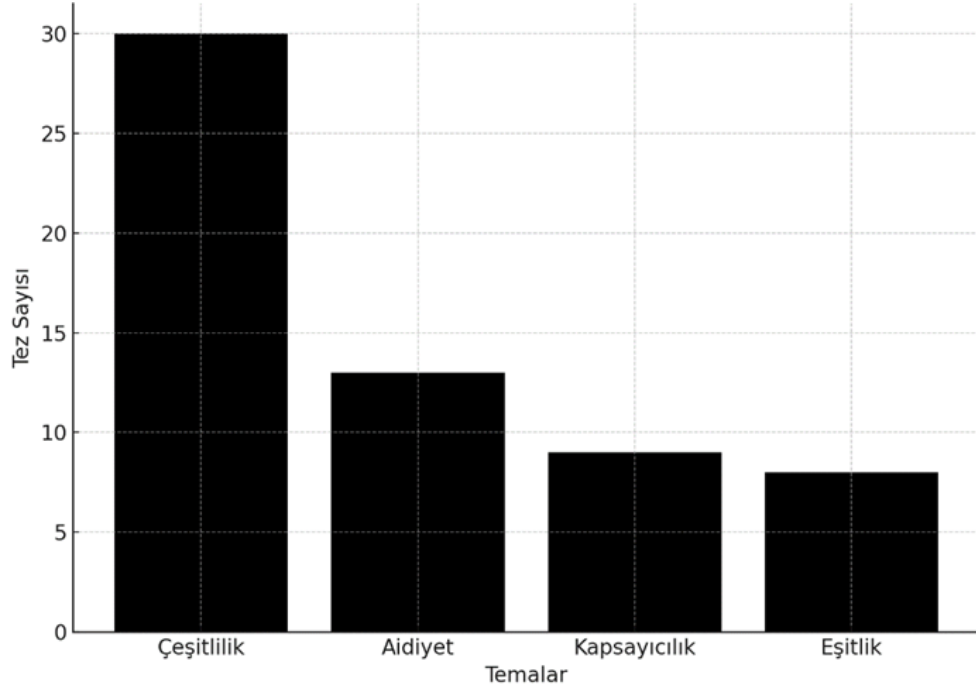
Görüş ayrılıkları genellikle tezlerde kullanılan desenlerin sınıflandırılması (örneğin, nitel mi karma mı olduğu) ve çözüm önerilerinin uygulamaya dönüklük düzeyi (orta mı sınırlı mı) gibi konularda ortaya çıkmıştır. Bu durumlarda, üçüncü araştırmacı devreye girerek, ilgili tezler ayrıntılı biçimde yeniden incelenmiş ve açıklayıcı nitelikteki bölümler üzerinden ortak karara varılmıştır. Örneğin, yalnızca betimsel öneriler içeren tezlerin “sınırlı”; eylem planı sunan ancak detaylı uygulanabilirlik içermeyen tezlerin ise “orta” düzeyde katkı sağladığı yönünde uzlaşıya varılmıştır. Ayrıca analiz süreci boyunca kullanılan temalar ve kategoriler, ilgili literatürle karşılaştırılarak tematik kodlama çerçevesi doğrulanmış; böylece hem iç tutarlılık hem de metodolojik geçerlilik güçlendirilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular araştırma sorularının sırası ile verilmektedir.

3.1. ÇEKA Temalarına Göre Tez Dağılımı ve Tezlerin Tematik Bağlılıkları

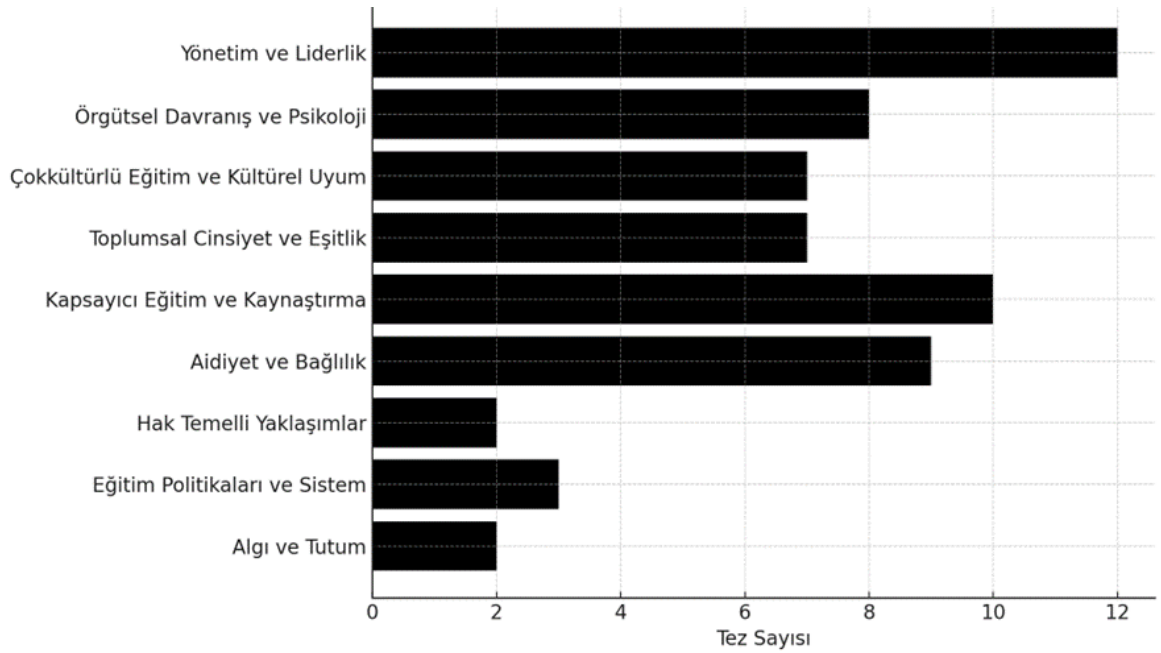
Araştırma kapsamında incelenen toplam 60 lisansüstü tez, içerdiği ÇEKA kavramlarına göre sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, tezlerin büyük çoğunluğu “çeşitlilik” (n=30) temasına odaklanmaktadır. Bunu sırasıyla “aidiyet” (n=13), “kapsayıcılık” (n=9) ve “eşitlik” (n=8) temaları izlemektedir (Şekil 2).

Şekil 2. ÇEKA Temalarına Göre Tez Dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yazılmış tezlerde çeşitlilik temasının diğer ÇEKA bileşenlerine göre daha fazla incelendiği görülmektedir. Diğer yandan, eşitlik temasının diğerlerine kıyasla daha az ele alındığı görülmektedir. Elde edilen dağılım, ÇEKA kavramlarının eğitim literatürüne yansımalarının tematik düzeyde dengesiz olduğunu ve bazı kavramların daha fazla araştırma gereksinimi taşıdığını göstermektedir.

Tez başlıklarının içeriksel analizi doğrultusunda yapılan sınıflandırma, her bir ÇEKA bileşeninin belirli kavramsal eksenlerde yoğunlaştığını ortaya koymuştur. “Çeşitlilik” temalı tezlerin büyük bir bölümü, özellikle eğitim kurumlarında yönetsel beceriler, empatik liderlik, örgütsel bağlılık ve çokkültürlülük gibi bağlamlarda ele alınmıştır. Bu durum, çeşitlilik kavramının sıklıkla yönetsel uygulamalar ve örgütsel psikolojiyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. “Eşitlik” temasına odaklanan tezlerde ise toplumsal cinsiyet eşitliği, eğitimde fırsat eşitliği ve medya okuryazarlığı gibi konuların ön plana çıktığı görülmüştür. Bu tezlerin çoğunluğu, eşitlik kavramını sosyokültürel normlar ve eğitim politikaları ekseninde tartışmaktadır. “Kapsayıcılık” temalı çalışmalar, ağırlıklı olarak kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin eğitimi ve çokkültürlü pedagojik yaklaşımlar gibi alanlarda yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda, kapsayıcılığın daha çok pedagojik uygulamalarda somutlandığı söylenebilir. “Aidiyet” kavramı ise tezlerde genellikle okul kültürü, öğrenci motivasyonu, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve kurumsal bağlılık gibi psikososyal değişkenlerle birlikte ele alınmıştır. Sonuç olarak, ÇEKA kavramlarının lisansüstü tezlerde ele alınış biçimi, her bir kavramın farklı düzeyde kuramsal ve uygulamalı bağlamlarda işlendiğini ortaya koymaktadır.

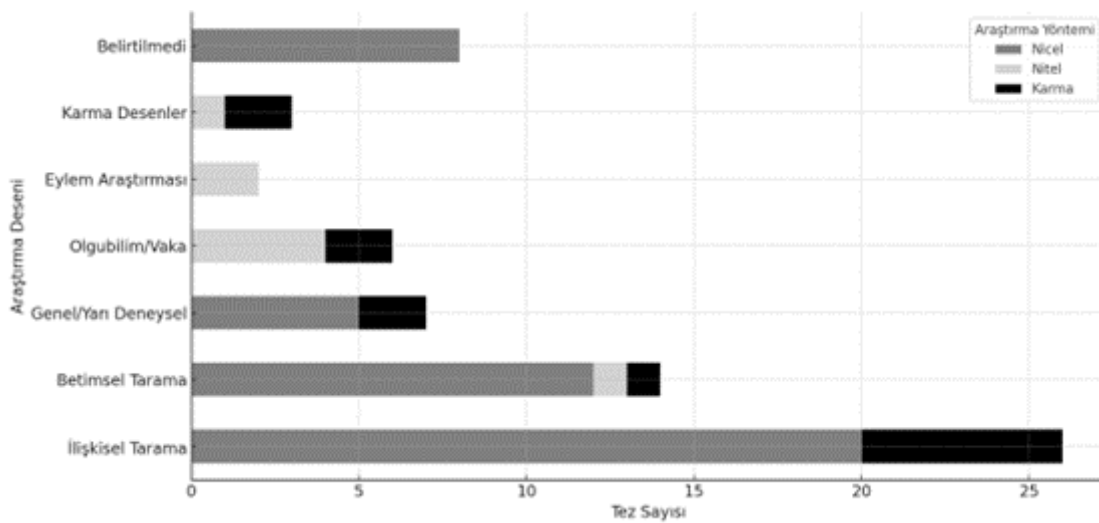
60 lisansüstü tezin başlık temelli tematik çözümlemesi sonucunda oluşturulan birleştirilmiş kategorilere göre tez dağılımını Şekil 3’te görülmektedir.

Şekil 3. Lisansüstü Tezlerde ÇEKA Kavramlarının Tematik Bağlamlara Göre Dağılımı

Benzeşen bağlamlar gruplanarak toplamda 9 tematik kategori belirlenmiştir. En fazla tez, “Yönetim ve Liderlik” (n=12) başlığı altında toplanmış olup, bu grubu sırasıyla “Kapsayıcı Eğitim ve Kaynaştırma” (n=10), “Aidiyet ve Bağlılık” (n=9) ve “Örgütsel Davranış ve Psikoloji” (n=8) izlemektedir. Bu dağılım, ÇEKA kavramlarının eğitim sisteminde daha çok yönetsel yapı, kapsayıcılık ve örgütsel bağlılık ekseninde tartışıldığını göstermektedir.

3.2. Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemleri ile Desenlerin İlişkisi

60 tezde kullanılan araştırma yöntemleri ile araştırma desenleri arasındaki ilişki incelenmiş, bulgular Şekil 4’te sunulmuştur.

Şekil 4. Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemleri ile Desenlerin İlişkisi

60 tezde kullanılan araştırma yöntemleri ile araştırma desenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular, çalışmaların büyük bölümünün nicel yöntemlere dayandığını ve bu yöntemlerin

çoğunlukla ilişkisel (%33) ve betimsel tarama (%20) desenleri ile yürütüldüğünü göstermektedir. Nitel yöntemlerin ise daha çok olgubilim ve vaka çalışmalarıyla sınırlandığı görülmüştür.

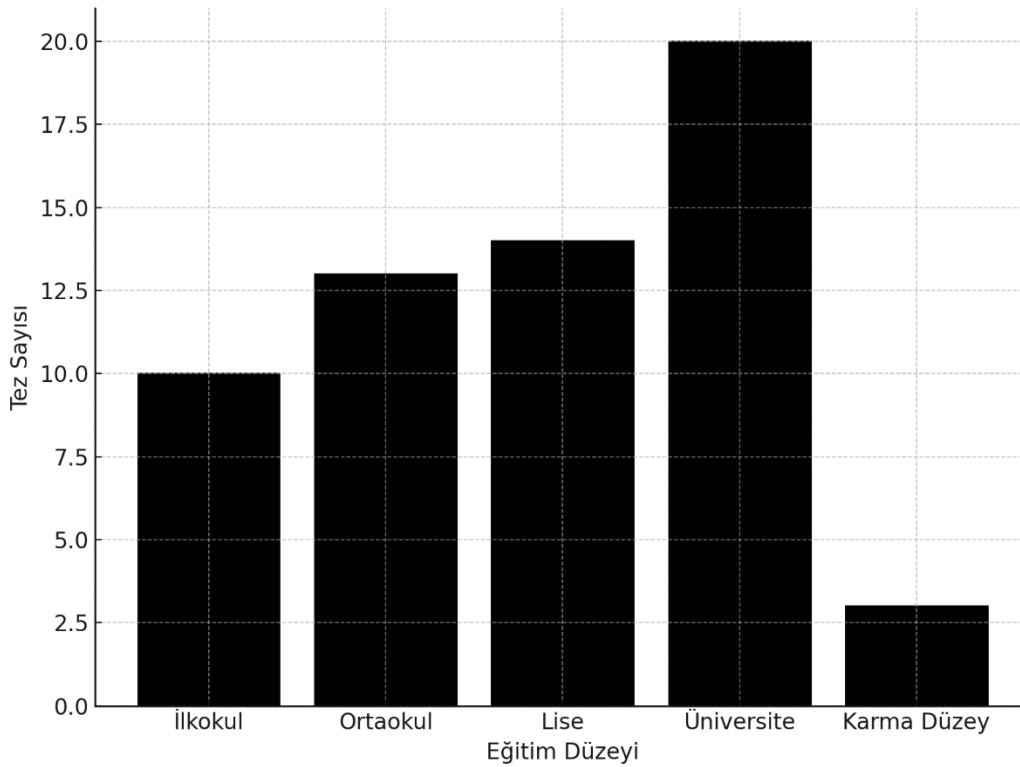
Karma yöntemli çalışmaların önemli bir kısmı, ilişkisel tarama desenine ek olarak olgubilim, karma desen ve genel/yarı deneysel desenlerle yapılandırılmıştır. Ancak bu desenlerin her biri yalnızca birkaç tezde yer almıştır. Özellikle eylem araştırması gibi uygulamaya dönük modeller yalnızca nitel çalışmalarda ve sınırlı sayıda kullanılmıştır.

Bu dağılım, tezlerde kullanılan yöntemlerin çoğunlukla mevcut durumun ölçülmesine ve değişkenler arası ilişkilerin incelenmesine odaklandığını, süreçsel analiz, uygulama temelli müdahale veya kuramsal modelleme gibi derinlemesine analizlerin sınırlı düzeyde kaldığını ortaya koymaktadır. Nitel yöntemlerin ve karma desenlerin daha fazla kullanılması, ÇEKA kavramlarının çok katmanlı yapısına uygun daha kapsamlı araştırmalar yapılmasını sağlayacaktır.

3.3. Tezlerin Odaklanılan Eğitim Düzeyine ve Pedagojik/Disipliner Çerçevesine Göre Dağılımı

İncelenen 60 lisansüstü tezin başlık temelli içerik çözümlemesi, ÇEKA (çeşitlilik, eşitlik, kapsayıcılık, aidiyet) kavramlarının farklı eğitim düzeyleri ve disiplinler bağlamında ele alındığını ortaya koymaktadır. Bulgular Şekil 5'te sunulmaktadır.

Şekil 5. Tezlerin Odaklanılan Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı



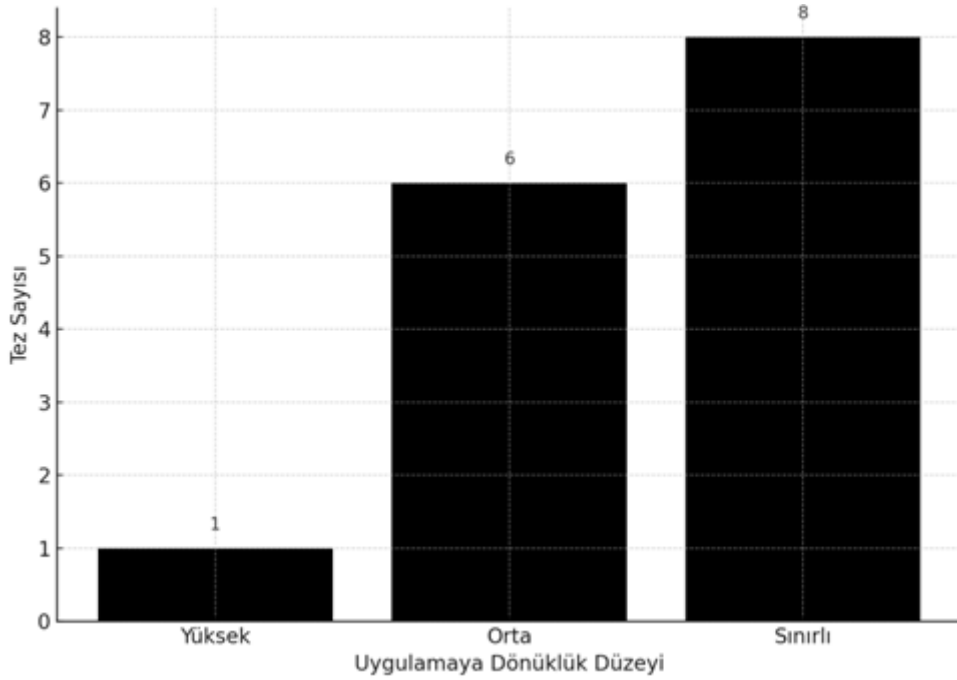
Tezlerin önemli bir kısmı üniversite düzeyine (n=20) odaklanmakta olup, bu düzeyi sırasıyla lise (n=14), ortaokul (n=13) ve ilkokul (n=10) takip etmektedir. Eğitim düzeyleri arasında yer almayan ya da birden fazla düzeyi içeren çalışmalar ise karma düzey olarak değerlendirilmiştir (n=3). Bu dağılım, ÇEKA kavramlarının en yoğun şekilde yükseköğretim bağlamında ele alındığını göstermekte; burada özellikle kurumsal aidiyet, liderlik, farklılıkların yönetimi ve örgütsel bağlılık gibi temaların öne çıktığı görülmektedir. Lise düzeyindeki tezlerde daha çok toplumsal cinsiyet eşitliği, öğrenci bağlılığı, aidiyet ve okul kültürü gibi kavramlara odaklanılmıştır. Ortaokul ve ilkokul düzeylerinde ise sınıf içi uygulamalara, kaynaştırma eğitime ve bireysel farklılıklara duyarlılığa yönelik temalar ön plana

çıkılmaktadır. Bu bulgular, ÇEKA kavramlarının ele alınış biçiminin eğitim düzeyine göre farklılaştığını ve bu farklılaşmanın tematik eğilimleri doğrudan etkilediğini göstermektedir. Yükseköğretimde daha çok yapısal ve örgütsel bağlamlar öne çıkarken, ilk ve ortaöğretim düzeylerinde kapsayıcılık, eşitlik ve aidiyet kavramları daha pedagojik ve uygulama temelli biçimde ele alınmaktadır.

3.4. ÇEKA Odaklı Tezlerde Çözüm Önerilerinin Uygulanabilirliği

İncelenen 15 tezdeki çözüm önerilerinin uygulamaya dönüklük düzeyine göre dağılımını Şekil 6'da yer almaktadır.

Şekil 6. İncelenen Tezlerde Çözüm Önerilerinin Uygulamaya Dönüklük Düzeylerine Göre Dağılımı



İncelenen 15 lisansüstü tezde, ÇEKA odaklı çözüm önerilerinin uygulamaya dönüklüğü, içerdiği eylem planlarının somutluğu ve sahaya aktarılabilirliği temel alınarak “yüksek”, “orta” ve “sınırlı” olmak üzere üç kategoride değerlendirilmiştir. Değerlendirmeye ilişkin detaylı kriterler verilerin analizi kısmında verilmiştir. Bulgulara göre yalnızca bir tez, önerilerini doğrudan sınıf ortamına ve öğretmen uygulamalarına aktarılabilir biçimde yapılandırmıştır. Kanatlı Öztürk (2018), çokkültürlü eğitim çerçevesinde etkinlik temelli müdahale süreci yürütmüş; öğrencilerle uygulanan sınıf içi etkinlikleri somut olarak paylaşmış ve bu etkinliklerin kapsayıcılığı artırmadaki etkilerini eylem araştırması yöntemiyle izlemiştir. Bu yönüyle, çözüm önerileri yalnızca teorik değil, aynı zamanda eyleme dönük ve rehberlik edici bir yapıdadır. Uygulama süreci, öğretmen ve öğrenci kazanımlarıyla birlikte izlenebilir şekilde sunulmuştur. Bu bağlamda söz konusu tez, uygulamaya yön verme potansiyeli açısından “yüksek” düzeyde katkı sağlamaktadır.

Altı tez ise önerilerinde uygulamaya temas eden ifadelere yer vermekle birlikte, bu öneriler çoğunlukla genel politika düzeyinde kalmakta, uygulama mekanizmaları açısından sınırlı yapılandırma içermektedir. Örneğin, Kotluk (2018) öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe hazırlıksız olduklarını belirterek, hizmet içi eğitimlerin artırılmasını ve öğretim materyallerinde kültürel temsiliyetin güçlendirilmesini önermektedir. Ancak bu öneriler, nasıl bir program kapsamında, kimler tarafından ve hangi içeriklerle gerçekleştirileceği konusunda açıklığa kavuşturulmamıştır. Benzer şekilde, Ateş (2019) tezinde farklılık

yönetimi, örgütsel bağlılık ve iş doyumu arasındaki ilişkilere dair bulgular ışığında, yöneticilere yönelik destekleyici liderlik biçimlerinin teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir; ancak bu öneriler uygulanabilir model ya da strateji düzeyinde geliştirilememiştir. Yeşil (2021) çalışması da toplumsal cinsiyet farkındalığını artırmaya yönelik öneriler sunmuş, ancak bu önerilerin sınıf içi öğretim programlarına entegrasyonunu detaylandırmamıştır. Temel (2020) ve Çay (2019) ise yöneticilerin farklılıkları yönetme becerileri ile öğretmenlerin örgütsel tutumları arasındaki ilişkiye odaklanmış, ancak önerilerinde genellikle “eğitim verilmesi” ya da “iletişim becerilerinin artırılması” gibi genel ifadelerle yetinmişlerdir. Bu tezler “orta” düzeyde katkı sağlamış kabul edilmektedir çünkü öneriler uygulamaya kapı aralamakta ancak rehberlik düzeyinde yetersiz kalmaktadır.

Geriye kalan sekiz tezde ise öneriler çoğunlukla yüzeysel düzeyde kalmış, uygulamaya dönük yapılandırma içermemiştir. Örneğin, Pamuk (2019) ve Belloda (2016) çalışmaları toplumsal cinsiyet eşitliği ve örgütsel bağlılık bağlamında öneriler sunmakla birlikte, bu öneriler daha çok normatif ifadelerle (“eşitlik sağlanmalı”, “bağlılık artırılmalı”) sınırlandırılmıştır. Yıldırım (2016) ve Salah (2021) gibi çalışmalarda öğretmen eğitimi ihtiyacına vurgu yapılmakta; ancak ne tür bir eğitim, kim için ne zaman ne içerikle gibi uygulamaya dönük sorular cevapsız bırakılmıştır. Tatar (2020) okul kültürü ve aidiyet ilişkisine dikkat çekerken uygulamada izlenecek yol haritası sunmamış; Doğan (2015) ise öğrencilerin aidiyet hisleri ile davranışları arasındaki ilişkiyi kuramsal düzeyde irdelemiş, öneri bölümünü ise kısa ve yüzeysel tutmuştur. Bu tezlerde, çözüm önerileri politika üreticilere ya da öğretmen uygulayıcılarına somut yol gösterici nitelikte değildir.

4. Tartışma

Bu çalışmada, 2012–2021 yılları arasında Türkiye’de Eğitim Bilimleri alanında hazırlanmış ve ÇEKA (Çeşitlilik, Eşitlik, Kapsayıcılık, Aidiyet) kavramlarını içeren 60 lisansüstü tezi sistematik biçimde inceleyerek, bu kavramların akademik üretimde nasıl temsil edildiğini değerlendirmiştir. Elde edilen bulgular, içeriksel yoğunluklar, yöntemsel tercihler, eğitim düzeyleri ve uygulamaya dönük çözüm önerileri ekseninde değerlendirilmiştir.

Tezlerin büyük kısmı “çeşitlilik” temasına odaklanmakta; özellikle çokkültürlülük, farklılıkların yönetimi ve örgütsel çeşitlilik gibi kavramlar sıklıkla ele alınmaktadır. Bu durum, Türkiye’nin etnik çeşitliliği ve göç hareketliliği bağlamında çokkültürlülüğün giderek daha belirgin bir eğitimsel mesele haline gelmesiyle ilişkilendirilebilir (Töre, 2020). Ancak diğer üç kavram –eşitlik, kapsayıcılık ve aidiyet– görece daha az araştırılmıştır. Bu durum, uluslararası literatürde DEIB başlığı altında birlikte ele alınan kavramların Türkiye’de çoğunlukla ayrı ayrı çalışıldığını ortaya koymaktadır (Chao vd., 2022; Tiede, 2022). Kavramsal bütünlükten uzak bu yaklaşım, eğitim politikalarında ve öğretmen eğitimi uygulamalarında bütüncül sosyal adalet perspektifinin eksik kalmasına yol açabilir (Polat ve Kılıç, 2013; Ünlü ve Örtün, 2013).

Araştırma bulguları, tezlerin çoğunlukla nicel yöntemlerle ve tarama desenleriyle yapılandırıldığını göstermektedir. Bu yöntemsel eğilim, geniş örneklemelerle durum tespiti yapma imkânı sunsa da bireysel deneyimleri, bağlamsal etkileşimleri ve pedagojik pratikleri derinlemesine analiz etme kapasitesini sınırlandırmaktadır (Gay, 2018). Oysa DEIB odaklı uluslararası çalışmalarda nitel araştırmalara, özellikle eylem araştırması modellerine daha sık yer verilmekte, bu da uygulamaya dönük çıktıları güçlendirmektedir (Huerta vd., 2006; Lubinski, 2012). Bu bağlamda Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği, göçmen öğrencilerle çalışma ve kültürel çeşitlilikle baş etme gibi konularda karşılaştıkları pedagojik zorlukların yalnızca sayısal verilerle değil; deneyim temelli modellerle daha derin analizlere konu edilmesi gerekmektedir (Polat, 2009).

Tezlerin önemli bir bölümü üniversite düzeyine odaklanmakta, burada daha çok kurumsal aidiyet, liderlik ve farklılıkların yönetimi gibi yapısal konular öne çıkmaktadır. Buna karşılık, ilk ve ortaöğretim düzeyindeki çalışmalar pedagojik kapsayıcılık, öğrenci bağlılığı ve cinsiyet eşitliği gibi temalarla öne çıkmaktadır. MEB (2022) ve ERG (2022) raporları da bu durumu doğrular biçimde, ortaöğretim düzeyinde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik hizmetlerin yetersizliğini, okul öncesi eğitimde kapsayıcılığın zayıflığını ve kırsal bölgelerdeki eğitim erişimindeki eşitsizlikleri ortaya koymaktadır. Bu veriler, farklı eğitim düzeylerinde ÇEKA uygulamalarının kapsamı ve niteliği bakımından ciddi dengesizlikler bulunduğuna işaret etmektedir. Kapsayıcılık yalnızca etik ve pedagojik bir zorunluluk değil; aynı zamanda ekonomik sürdürülebilirliğe katkı sunan stratejik bir yatırımdır (Labeeque & Sanaullah, 2019; Mendoza-del Villar vd., 2020). Deloitte'un (2022) raporuna göre, engelli bireylerin istihdam oranlarının toplum ortalamasına yaklaşması durumunda ekonomik büyümede %3 ila %7 arasında artış yaşanması öngörülmektedir. Bu bulgu, eğitimin yalnızca birey odaklı çıktılarla değil, makro düzeyde toplumsal kalkınmayla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, Türkiye'de kapsayıcı eğitim politikalarının daha güçlü ve uygulamaya dönük biçimde yapılandırılması yalnızca sosyal adalet açısından değil; ekonomik gelişim açısından da öncelikli bir ihtiyaçtır (Cebeci ve Çankaya, 2015).

İncelenen tezlerin yalnızca küçük bir kısmında çözüm önerilerinin somutlaştırıldığı, geri kalan çoğunluğunun ise yüzeysel, normatif ve rehberlikten yoksun öneriler sunduğu görülmektedir. Özellikle Kanatlı Öztürk (2018) tarafından yürütülen eylem araştırması, bu konuda olumlu bir örnek olarak öne çıkmaktadır. Ancak genel tablo, ÇEKA bağlamındaki akademik üretimin uygulamaya dönüştürülebilirlik açısından zayıf olduğunu ortaya koymaktadır.

Uluslararası modeller incelendiğinde ön plana çıkan Magnet okulları, sosyal farklılıkları eğitim yoluyla bir arada işleyen başarılı yapılar sunmakta; öğrencilerin hem başarı düzeylerinde hem de sosyal uyum becerilerinde kayda değer gelişmelere neden olmaktadır (Blazer, 2012; Lubienski & Weitzel, 2008). Türkiye'de de İYEP, Şartlı Eğitim Yardımı gibi girişimler bu yönde adımlar atsa da akademik literatürde bu modellerin sistemli analizi henüz yaygın değildir (ERG, 2019; UNICEF, 2022). Gerek kalkınma planları gerek MEB strateji belgeleri, eğitime eşit erişim ve dezavantajlı grupların desteklenmesine yönelik politikalar içeriyor olsa da uygulamada bu hedeflerin sınırlı düzeyde hayata geçirildiği görülmektedir (Aslan ve Yılmaz, 2021). 2021–22 verileri, hâlâ yüzbinlerce çocuğun eğitim dışında kaldığını, özellikle mülteci ve kırsalda yaşayan çocukların erişimde ciddi sorunlar yaşadığını göstermektedir (MEB, 2022). Bu noktada, öğretmen eğitimi programlarında ÇEKA kavramlarının daha sistematik yer alması gereklidir (Miranda & Prejean, 2023; Sezer ve Kahraman, 2017).

5. Sonuç ve Öneriler

Bu sistematik derleme, 2012–2021 yılları arasında Türkiye'de Eğitim Bilimleri alanında hazırlanmış, ÇEKA (Çeşitlilik, Eşitlik, Kapsayıcılık ve Aidiyet) kavramlarından en az birini içeren lisansüstü tezleri inceleyerek, alandaki akademik yönelimleri, metodolojik eğilimleri ve kavramsal derinliği ortaya koymuştur. Bulgular, "çeşitlilik" kavramının diğer üç boyuta göre daha fazla çalışıldığını, özellikle çokkültürlülük ve farklılıkların yönetimi temalarının ön planda olduğunu göstermektedir. Buna karşın, eşitlik, kapsayıcılık ve aidiyet temaları ya sınırlı çalışılmış ya da daha yüzeysel biçimde ele alınmıştır. Kavramların çoğunlukla birbirinden bağımsız biçimde incelendiği; bütüncül ve etkileşimsel yaklaşımların eksik olduğu görülmektedir. Ayrıca, çalışmaların büyük kısmı nicel ve betimleyici yöntemlerle yürütülmüş, uygulamaya dönük çıktılar sınırlı kalmıştır.

Bu durum, üç temel düzlemde ilerlemeye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Birincisi, kavramsal bütünlük güçlendirilmelidir. ÇEKA bileşenlerinin bir arada ele alındığı, kavramlar arası

etkileşimlerin analiz edildiği, disiplinler arası ve kesişimsel yaklaşımlar benimsenmelidir. Bu çerçevede DEIB (Diversity, Equity, Inclusion, Belonging) literatüründeki kuramsal modeller Türkiye bağlamına uyarlanabilir. İkincisi, yöntemsel çeşitlilik artırılmalıdır. Nicel ağırlıklı yapıdan uzaklaşılarak nitel araştırmalara, özellikle eylem araştırmalarına ve okul temelli uygulamalara yönelinmelidir. Bu sayede bağlamsal derinlik artacak, öğretmen ve öğrenci deneyimleri daha anlamlı biçimde yansıtılabilecektir. Üçüncüsü, uygulama bağlantısı kurulmalıdır. Akademik çıktılar, politika yapıcılara ve eğitim uygulayıcılarına rehberlik edebilecek şekilde yapılandırılmalı; iyi örnek uygulamalara dayalı saha verileriyle desteklenmelidir.

Bu çalışma yalnızca tezleri kapsadığı için, hakemli dergilerde yayımlanmış makaleleri ve saha uygulamalarını dışarda bırakmaktadır. Ayrıca, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı olup erişime kapalı tezlere ulaşılamamıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, bu sistematik derleme modeline hem makaleler hem de okul temelli saha uygulamaları dahil edilerek daha bütüncül bir çerçeve oluşturulabilir. Ayrıca, veri madenciliği ve içerik analizi gibi yöntemlerle tematik yoğunluk ve kavramsal ağ haritaları çıkarılarak daha ileri düzey meta analizler yapılabilir.

ÇEKA kavramlarının etkili biçimde uygulanması, yalnızca bireysel farkındalığı değil, aynı zamanda sistem düzeyinde değişimi de gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarına ÇEKA temelli içerikler entegre edilmeli; eğitim yöneticileri için hizmet içi eğitimler geliştirilmelidir. Ayrıca, eşitlik ve kapsayıcılık hedefli politikaların yalnızca müfredat düzeyinde değil; öğretmen tutumları, ölçme-değerlendirme sistemleri ve okul iklimi gibi yapısal alanlarda da benimsenmesi sağlanmalıdır. ÇEKA değerlerinin kuramsal kavramlar olmanın ötesine geçerek, somut eğitim reformlarının dayanağı haline gelmesi, sürdürülebilir toplumsal adaletin temelini oluşturacaktır.

Kaynaklar

- Akçan, E., & Türkmenoğlu, Ö. A. (2022). Hayat bilgisi ders kitaplarının farklılıklar açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 423–459. <https://doi.org/10.17152/gefad.951327>
- Arts, G. H., Chikere, C. B., Peace, O. C., Essien, E. B., Georgewill, U., Nwogu-Chigozie, L., & Ihuoma, E. A. (2023, December). Diversity in research: A catalyst to innovation in science education. In *6th Biennial Conference of Organization for Women in Science for the Developing World Nigeria (OWSD 2023)* (pp. 49–68). Atlantis Press.
- Aslan, A. (2018). Sistematik derleme ve meta analizi. *Acta Medica Alanya*, 2(2), 62–63. <https://doi.org/10.30565/medalanya.439541>
- Aslan, O., & Yılmaz, M. (2021). Türkiye Cumhuriyeti kalkınma planları kapsamında eğitim yapılarının analizi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 114–132.
- ASU (Appalachian State University). (2021). *The Big 8*. <https://cae.appstate.edu/sites/cae.appstate.edu/files/big-8-identities.pdf>
- Ateş, A. (2019). *Farklılıkların yönetimi ile iş doyumunu ve örgütsel bağlılık ilişkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolü* (Yayın No. 606575) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Bayhan, S., & Aratemur-Çimen, C. (2019). 2017 müfredat reformu sonrası ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği. *Eğitim Bilim Toplum*, 17(67), 62–88.

- Belloda, B. (2016). *Farklılıkların yönetimi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Kosova-Prizren ili ilk ve ortaöğretim devlet okullarında yapılan bir araştırma* (Yayın No. 438483) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171–217. <https://doi.org/10.3102/00346543071002171>
- Blazer, C. (2012). A review of the research on magnet schools (Information Capsule No. 1105). *Research Services, Miami-Dade County Public Schools*.
- Bozkaya, H. (2020). Çokkültürlü sınıf ortamı ve aidiyet. *Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 245–271.
- Caxaj, C. S., & Berman, H. (2010). Belonging among newcomer youths: Intersecting experiences of inclusion and exclusion. *Advances in Nursing Science*, 33(4), 17–30. <https://doi.org/10.1097/ans.0b013e3181fb2f0f>
- Cebeci, E., Algan, N., & Cankaya, S. (2015). The returns of the education in the context of micro-macro analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 916–925.
- Chao, D., Badwan, M., & Briceño, E. M. (2022). Addressing diversity, equity, inclusion and belonging (DEIB) in mentorship relationships. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 44(5–6), 420–440. <https://doi.org/10.1080/13803395.2022.2112151>
- Çay, A. Y. (2019). *Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayın No. 568429) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Deloitte. (2022). *Türkiye’de çalışma hayatında çeşitlilik ve kapsayıcılık raporu*. <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/tr/Documents/human-capital/turkiye-de-calisma-hayatinda-cesitlilik-ve-kapsayicilik-raporu.pdf>
- Doğan, A. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinin kural dışı davranış göstermelerinde öğrenim hayatlarını denetleyememe inancı, özsaygı ve okula aidiyet duygularının rolü* (Yayın No. 395321) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- ERG [Eğitim Reformu Girişimi]. (2008). *Eğitim izleme raporu 2007*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG [Eğitim Reformu Girişimi]. (2019). *Eğitim izleme raporu 2019*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG [Eğitim Reformu Girişimi]. (2020). *Eğitim izleme raporu 2020*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG [Eğitim Reformu Girişimi]. (2022). *Eğitim izleme raporu 2021*. Eğitim Reformu Girişimi.
- El-Amin, A. (2022). Improving organizational commitment to diversity, equity, inclusion, and belonging. In *Social justice research methods for doctoral research* (pp. 208–221). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8479-8.ch010>
- ETCEP. (2016). *Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı okul standartları kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi Yayını. http://ogmprojeler.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/05103659_Toplumsal_Cinsiyet_E_YitliYine_DuyarLY_Okul_StandartlarY_KYlavuzu.pdf
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.

- Huerta, L., Gonzalez, M.-F., & d'Entremont, C. (2006). Cyber and home school charter schools: Adopting policy to new forms of public schooling. *Peabody Journal of Education*, 81(1), 103–139. https://doi.org/10.1207/s15327930pje8101_6
- Johnson, N. N. (2022). Central office leadership: The importance of promoting diversity, equity, inclusion, and belonging in the ivory tower. In *Implementing diversity, equity, inclusion, and belonging in educational management practices* (pp. 14–32). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3801-7.ch002>
- Kanatlı Öztürk, F. (2018). *Çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* (Yayın No. 504667) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Kiefer, S. M., & Pennington, S. (2017). Associations of teacher autonomy support structure with young adolescents' motivation, engagement, belonging and achievement. *Middle Grades Research Journal*, 11(1), 29–46.
- Kotluk, N. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve görüşlerinin incelenmesi* (Yayın No. 491002) [Doktora tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Kozikoğlu, İ., & Yıldırımöğlu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 226–244. <https://doi.org/10.53444/deubefd.827397>
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2025). Principles of equality: Social justice and equal opportunities. In *Creating positive and inclusive change in educational environments* (pp. 23–52). IGI Global Scientific Publishing.
- Labeeque, A., & Sanaullah, A. (2019). Towards inclusive economic growth: Synthesizing strategies for social inclusion in development. *Journal of Policy Options*, 2(2), 77–95.
- Landsman, J., & Lewis, C. W. (Eds.). (2023). *White teachers/diverse classrooms: Creating inclusive schools, building on students' diversity, and providing true educational equity*. Taylor & Francis.
- Lubienski, C. (2012). Educational innovation and diversification in school choice plans. In G. Miron, K. Welner, P. Hinchey & W. Mathis (Eds.), *Exploring the school choice universe: Evidence and recommendations* (pp. 147–166). Information Age Publishing.
- Lubienski, C., & Weitzel, P. (2008). Choice, integration, and educational opportunity: Evidence on competitive incentives for student sorting in charter schools. *Journal of Gender, Race & Justice*, 12, 351–380.
- Mendoza-del Villar, L., Oliva-Lopez, E., Luis-Pineda, O., Benešová, A., Tupa, J., & Garza-Reyes, J. A. (2020). Fostering economic growth, social inclusion & sustainability in Industry 4.0: A systemic approach. *Procedia Manufacturing*, 51, 1755–1762.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2021–2022*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460 (Erişim Tarihi: 01.11.2023)

- Miranda, V. E., & Prejean, E. A. (2023). Assessment model for programmatic diversity, equity, inclusion, and belonging initiatives. *International Journal of Business and Social Science Research*, 4(1), 1–5. <https://doi.org/10.47742/ijbssr.v4n1p1>
- Motley, B., Philipsen, M., McFarlane, P., Wergin, J. F., & Kornstein, S. G. (2025). The paradox of diversity, equity, inclusion, and belonging (DEIB) work: Navigating vulnerability among minoritized communities in change efforts. *Journal of Diversity in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/dhe0000669>
- OECD. (2021). *Adapting curriculum to bridge equity gaps towards an inclusive curriculum*. <https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/86> (Erişim Tarihi: 01.11.2023)
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Peck, A., Rosch, D. M., & De Sawal, D. M. (2022). Student belonging: A critical pillar in the scholarship of diversity, equity, and inclusion in campus activities. *Journal of Campus Activities Practice and Scholarship*, 4(1), 5–11.
- Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352–372.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154–164.
- Salah, Ü. (2021). *Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi* (Yayın No. 705547) [Yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Sensoy, O., & DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal?: An introduction to key concepts in social justice education*. Teachers College Press.
- Sezer, G. O., & Kahraman, P. B. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 550–560. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.336742>
- Strayhorn, T. L. (2012). *College students’ sense of belonging: A key to educational success for all students*. Routledge.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya, G., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177–197. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388>
- Tatar, O. F. (2020). *Öğretmen algılarına göre müdürlerin okul kültürü oluşturmadaki rolleri ile öğretmenlerin kurumsal aidiyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 659213) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Tavares, V. (2024). Feeling excluded: International students experience equity, diversity and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 28(8), 1551–1568.

- Temel, D. (2020). *Okul müdürlerinin farklılıkları yönetme becerileri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayın No. 633104) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Theoharis, G. (2024). *The school leaders our children deserve: Seven keys to equity, social justice, and school reform*. Teachers College Press.
- Tiede, H. J. (2022). *AAUP survey of tenure practices*. American Association of University Professors. <https://www.aaup.org/report/2022-aaup-survey-tenure-practices> (Erişim Tarihi: 01.11.2023)
- Töre, E. (2020). Examining teachers' attitudes towards multiculturalism according to various variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(1), 228–246.
- Tore, E. (2025). Diversity, equity, inclusion and belonging in higher education: The case of Indiana University. *Journal of Higher Education Policy and Administration Leadership*, 6(1), 71–88.
- TÜİK. (2021). *İşgücü istatistikleri, Eylül 2021*. Türkiye İstatistik Kurumu. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Eylul-2021-37483> (Erişim Tarihi: 01.11.2023)
- UNICEF. (2022). *Suriyeli ve diğer mülteciler için şartlı eğitim yardımı (ŞEY) programı – Ağustos 2022*. <https://www.unicef.org/turkiye/media/14456/file> (Erişim Tarihi: 01.11.2023)
- Ünlü, İ., & Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, 21, 254–268.
- Wilder, T. L., & Stratchan, N. E. (2025). Artificial Intelligence-Enhanced Interview Success: Leveraging Eye-Tracking and Cognitive Measures to Support Self-Regulation in College Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Education Sciences*, 15(2), 165. <https://doi.org/10.3390/educsci15020165>
- Won, S., Hensley, L. C., & Wolters, C. A. (2021). Brief research report: Sense of belonging and academic help-seeking as self-regulated learning. *The Journal of Experimental Education*, 89(1), 112–124. <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1703095>
- WEF (World Economic Forum). (2021). *The global gender gap report 2021*. <https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2021/> (Erişim Tarihi: 01.11.2023)
- Yeşil, A. (2021). *Ortaokul öğrencilerinde toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığı* (Yayın No. 640647) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Yıldırım, S. (2016). *Kosova'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve öz-yeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi* (Yayın No. 419247) [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457–1490. <https://doi.org/10.33206/mjss.791537>

Ekler

Ek 1. Araştırma Kapsamında İncelen Tezlerin Listesi

<i>Kod</i>	<i>Tez</i>	<i>Türü</i>	<i>Üniversite</i>
M1	Özkan, F. (2020). Farklılıkların yönetimi ile bilgi paylaşımı arasındaki ilişki: Ünyedeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yapılan bir araştırma	Yüksek Lisans	Giresun Üniversitesi
M2*	Temel, D. (2020). Okul Müdürlerinin Farklılıkları Yönetme Becerileri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki.	Yüksek Lisans	Uşak Üniversitesi
M3	Çetin, S. (2019). Farklılıklar yönetimine ilişkin yönetici görüşleri ile yöneticilerin empatik eğilimlerinin karşılaştırılması	Yüksek Lisans	Dicle Üniversitesi
M4	Sevinik, S. (2019). Eğitim yönetimi kademesinde farklılıkların yönetimi ve karşılaşılan zorluklar.	Yüksek Lisans	İstanbul Okan Üniversitesi
M5	Malusay, K. A. (2019). The higher education policies of the Philippines; Its success and failure in terms of gender equity and equality.	Yüksek Lisans	Kocaeli Üniversitesi
M6*	Çay, A. Y. (2019). Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri arasındaki ilişki.	Yüksek Lisans	Uşak Üniversitesi
M7	Siviş, S. (2019). Öğretmenlerin eğitimde çokkültürlülük üzerine algılarının değerlendirilmesi.	Yüksek Lisans	İstanbul Aydın Üniversitesi
M8*	Çelik, A. (2019). Örgütsel yabancılaşmanın yordayıcısı olarak farklılıkların yönetimi.	Yüksek Lisans	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
M9	Canbaz, O. (2019). Ortaöğretim kurumu yöneticilerinin farklılıkları yönetebilme becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları Arasındaki İlişki.	Yüksek Lisans	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
M10	Küçük, M. (2018). İmam hatip ortaokullarında farklılıkların yönetimine dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi.	Yüksek Lisans	Marmara Üniversitesi
M11	Yıldırımçakar, A. (2018). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin informal ilişki düzeyleri ile farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişki.	Yüksek Lisans	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
M12	Genç, N. Ö. (2017). İlkokullarda görev yapan yöneticilerin öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme durumlarının incelenmesi.	Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi
M13	Kara, E. (2016). Üniversite yönetici, akademik ve idari personelinin farklılık yönetimine ilişkin görüşleri.	Yüksek Lisans	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
M14	Meteroğlu, B. (2015). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okullarda farklılıkların yönetimine ilişkin algıları (Diyarbakır il örneği).	Yüksek Lisans	Zirve Üniversitesi

<i>Kod</i>	<i>Tez</i>	<i>Türü</i>	<i>Üniversite</i>
M15	Alkar, S. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf ortamında farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi.	Yüksek Lisans	Zirve Üniversitesi
M16*	Belloda, B. (2016). Farklılıkların yönetimi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Kosova–Prizren ili ilk ve ortaöğretim devlet okullarında yapılan bir araştırma.	Yüksek Lisans	Trakya Üniversitesi
M17	Tayfur, M. F. (2016). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme yeterlilikleri.	Yüksek Lisans	Marmara Üniversitesi
M18	Ernas, S. (2014). Mardin ili ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin insan farklılıklarına ilişkin görüşleri.	Yüksek Lisans	Ankara Üniversitesi
M19	Kiliçlar Şahin, E. (2015). İlköğretim kurumlarında farklılıkların yönetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi.	Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi
M20	Çinar, K. (2013). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerine yöneticilerinin farklılıklarla yönetim davranışlarının etkisi.	Yüksek Lisans	Cumhuriyet Üniversitesi
M21	Karakaş, O. (2021). Okullarda farklılıkların yönetiminin liderlik kapasitesiyle ilişkisi.	Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi
M22	Yılmaz, G. D. (2013). Kamuda Görev Yapan Yöneticilerin Hizmetkâr Liderlik Yeterlilikleri ile Farklılıkları Yönetme Becerileri.	Yüksek Lisans	Harran Üniversitesi
M23	Rengi, Ö. (2021). Eğitim örgütlerinde farklılıkların yönetimi ve kültürel zekâ ile ilişkisinin incelenmesi.	Doktora Tezi	Kocaeli Üniversitesi
M24*	Ateş, A. (2019). Farklılıkların yönetimi ile iş doyumu ve örgütsel bağlılık ilişkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolü.	Doktora Tezi	Selçuk Üniversitesi
M25	Arslan, Y. (2018). Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki.	Doktora Tezi	Kocaeli Üniversitesi
M26*	Kanatlı Öztürk, F. (2018). Çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması.	Doktora Tezi	Çukurova Üniversitesi
M27*	Kotluk, N. (2018). Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve görüşlerinin incelenmesi.	Doktora Tezi	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
M28	Yerlikaya, S. (2017). Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ile öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme yeterlilikleri.	Doktora Tezi	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
M29*	Yıldırım, S. (2016). Kosova'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi.	Doktora Tezi	Balıkesir Üniversitesi
M30*	Kurtulmuş, M. (2014). Farklılıkların yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve vatandaşlık davranışlarına etkisi.	Doktora Tezi	Dicle Üniversitesi

<i>Kod</i>	<i>Tez</i>	<i>Türü</i>	<i>Üniversite</i>
M31	Eryiğit, M. (2021). İlkokul ve Lise Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.	Yüksek Lisans	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
M32*	Yeşil, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinde toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığı.	Yüksek Lisans	Mersin Üniversitesi
M33	Kaptan, O. (202). Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Eşitlik Algıları ile Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki	Yüksek Lisans	İstanbul Üniversitesi
M34	Canbay, FH. (2020). Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımının Eşitlik İlkesi Temelinde Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.	Yüksek Lisans	Trakya Üniversitesi
M35*	Pamuk, N. (2019). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Bakımından PISA'da Başarılı Olan Bazı Ülkeler ile Türkiye' nin Karşılaştırılması	Yüksek Lisans	Karabük Üniversitesi
M36	Coşkun, A. (2018). Türkiye'deki Karma Eğitim Uygulamasına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Ankara İli Örneği)	Yüksek Lisans	Ankara Üniversitesi
M37	Çevlik, E. (2015). Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin inançları.	Yüksek Lisans	Okan Üniversitesi
M38	Aydemir, S. (2019). Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarına etkisi.	Doktora	Gazi Üniversitesi
M39	Güzel, N. (2014). Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz ilçesi örneği).	Yüksek Lisans	Yeditepe Üniversitesi
M40*	Salah, Ü. (2021). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi.	Yüksek Lisans	Yozgat Bozok Üniversitesi
M41	Ülger, Y. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ile yaşadıkları sorunlar arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar örnekleme).	Yüksek Lisans	Afyon Kocatepe Üniversitesi
M42	Sayan, A. (2019). Destek eğitim odalarında eğitim alan okul öncesi kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerinin incelenmesi.	Yüksek Lisans	Marmara Üniversitesi
M43*	Girgin, U. İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin incelenmesi.	Yüksek Lisans	Marmara Üniversitesi
M44	Nguluma, H. F. (2017). School administrator attitudes towards the inclusion of children with disabilities at schools (a case study of elementary and middle schools in Sakarya province, Turkey).	Yüksek Lisans	Sakarya Üniversitesi
M45	Yorulmaz, A. (2015). Kaynaştırma eğitimi veren ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde karşılaştığı problemler Batman il örneği.	Yüksek Lisans	Zirve Üniversitesi

<i>Kod</i>	<i>Tez</i>	<i>Türü</i>	<i>Üniversite</i>
M46	Gümüş, M. (2015). İlkokul ve ortaokul çağında kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere karşı normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarının incelenmesi.	Yüksek Lisans	Zirve Üniversitesi
M47	Aktan, O. (2018). Kaynaştırma eğitiminde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin öğrencilerin ders başarısı derse karşı tutum ve sosyal kabul düzeylerine etkisi.	Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi
M48*	Tatar, O. F. (2020). Öğretmen algılarına göre müdürlerin okul kültürü oluşturmadaki rolleri ile öğretmenlerin kurumsal aidiyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Yüksek Lisans	Mersin Üniversitesi
M49	Yıldız, E. (2019). Okul yaşam kalitesi algısı, okula aidiyet duygusu ve direnç davranışları: Ortaokul öğrencileri üzerinde bir inceleme.	Yüksek Lisans	Çukurova Üniversitesi
M50	Saydam, S. (2018). Yükseköğretimde örgütsel imaj ve aidiyetin, mesleki sonuç beklentisi ve öğrenci sadakatini yordaması.	Yüksek Lisans	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
M51	Karayagız, K. (2018). İlkokul öğretmenlerinin kurumsal aidiyet algısı ve mesleki yeterlilik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Yüksek Lisans	Yeditepe Üniversitesi
M52	Aydın, R. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Okul Aidiyeti ile Okul Memnuniyeti Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.	Yüksek Lisans	İstanbul Üniversitesi
M53	Özkan, F. (2015). Öğrencilerin okullarının imajına ilişkin algıları ve aidiyet düzeyleri (İstanbul Eyüp ilçesi örneği).	Yüksek Lisans	İstanbul Aydın Üniversitesi
M54	Baltacı, H. (2014). Göçmen öğrencilerin başarı durumunu etkileyen etmenlerin okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi.	Yüksek Lisans	Yakın Doğu Üniversitesi
M55*	Doğan, A. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin kural dışı davranış göstermelerinde öğrenim hayatlarını denetleyememe inancı, özsaygı ve okula aidiyet duygularının rolü.	Yüksek Lisans	Mersin Üniversitesi
M56	Koç, M. (2014). Meslek lisesi öğrencilerinin okul kültürü algılarının tespiti (Bozkır örneği).	Yüksek Lisans	Mevlâna Üniversitesi
M57	Şahin, F. (2013). Özel eğitim okullarında çalışan kadrolu, emekli ücretli ve ücretli öğretmenlerin mesleki aidiyet duygularının değerlendirilmesi.	Yüksek Lisans	Yeditepe Üniversitesi
M58	Uslu, F. (2012). İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: Öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü.	Yüksek Lisans	Mersin Üniversitesi
M59	Kılıçoğlu, G. (2014). İngiltere'deki öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri ile Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin okula aidiyet duygusu ve akademik başarıyla ilişkisi.	Doktora	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

<i>Kod</i>	<i>Tez</i>	<i>Türü</i>	<i>Üniversite</i>
M60	Çuhadar, Aİ. (2021). Lise Öğrencilerinin Bilgi Edinme ve Katılım Hakları ile Okula Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişki	Doktora	Ankara Üniversitesi

* Dördüncü araştırma sorusuna yönelik derinlemesine inceleme yapmak amacıyla, sistematik derlemeye dahil edilen tezlerdir.

Ek 2. ÇEKA Temalı Lisansüstü Tez İnceleme Formu**Tezin Künyesi**

- Tez Başlığı:
- Yazar(lar):
- Üniversite / Enstitü:
- Yıl:
- Tez Türü: ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
- Danışman(lar):
- Anahtar Kavramlar (Varsa):

1. ÇEKA Temalarının Tematik Eksen ve Bağlamlara Göre Ele Alınışı**Tezde İşlenen ÇEKA Teması**

- ☐ Çeşitlilik ☐ Eşitlik ☐ Kapsayıcılık ☐ Aidiyet

Tematik Bağlamlar

- ☐ Yönetim ve Liderlik
- ☐ Kapsayıcı Eğitim ve Kaynaştırma
- ☐ Aidiyet ve Bağlılık
- ☐ Örgütsel Davranış ve Psikoloji
- ☐ Çokkültürlü Eğitim ve Kültürel Uyum
- ☐ Toplumsal Cinsiyet ve Eşitlik
- ☐ Eğitim Politikaları ve Sistem
- ☐ Hak Temelli Yaklaşımlar ☐ Algı ve Tutum ☐ Diğer

2. Araştırma Yöntemi ve Desen Türü**Kullanılan Yöntem Türü**

- ☐ Nicel
- ☐ Nitel
- ☐ Karma
- ☐ Belirtilmemiş

Kullanılan Araştırma Deseni / Desenleri

- ☐ Betimsel Tarama
- ☐ İlişkisel Tarama
- ☐ Eylem Araştırması
- ☐ Deneysel Desen
- ☐ Olgubilim (Fenomenoloji)
- ☐ Belirtilmemiş / Açıklanmamış

3. Eğitim Düzeyi ve Pedagojik / Disipliner Çerçeve**Tezin Odaklandığı Eğitim Düzeyi**

- ☐ İlkokul
- ☐ Ortaokul
- ☐ Lise
- ☐ Üniversite
- ☐ Karma

Pedagojik / Disipliner Çerçeveler

- ☐ Kurumsal Aidiyet
- ☐ Liderlik
- ☐ Farklılıkların Yönetimi
- ☐ Örgütsel Bağlılık
- ☐ Toplumsal Cinsiyet Eşitliği
- ☐ Öğrenci Bağlılığı
- ☐ Aidiyet
- ☐ Okul Kültürü
- ☐ Sınıf İçi Uygulamalar
- ☐ Kaynaştırma Eğitimi
- ☐ Bireysel Farklılıklara Duyarlılık
- ☐ Diğer

4. Çözüm Önerilerinin Uygulamaya Dönüklüğü**Uygulamaya Dönüklük Düzeyi**

- ☐ Yüksek
- ☐ Orta
- ☐ Sınırlı

Genel Değerlendirme Notları

.....

.....

.....

Extended Abstract

Introduction

The principles of diversity, equity, inclusion, and belonging (DEIB) are an approach that aims not only to recognize individual differences but also to integrate these differences into educational processes based on social justice (Wilder & Stratchan, 2025; Motley et al., 2025; Töre, 2025). In a culturally, ethnically, and socioeconomically diverse society like Turkey, these principles have become normative and a matter of education policy that requires structural transformation (Gay, 2018; Töre, 2020). Increasing migration movements, gender inequalities, and learning differences make it inevitable to restructure the education system, focusing on DEIB. In this context, it is important to design educational environments to prioritize equality, be based on inclusion, and foster individuals' sense of belonging (OECD, 2021; Bennett, 2001).

These four basic concepts, which are framed as DEIB (Diversity, Equity, Inclusion, Belonging) in the international literature (Motley et al., 2025), are addressed systematically and holistically for the first time in the Turkish context under the title ÇEKA (Çeşitlilik, Eşitlik, Kapsayıcılık ve Aidiyet). In terms of democratizing the education system, enabling individuals to exist in learning environments with their unique characteristics, and promoting social justice, DEIB values have not only pedagogical but also ethical, political, and structural importance (Miranda & Prejean, 2023).

Method

This study aims to systematically examine the postgraduate theses in the field of educational sciences in Turkey, including the concepts of diversity, equity, inclusion, and belonging (DEIB) as keywords. This study, which was conducted using the systematic review method (Aslan, 2018; Yılmaz, 2021), was based on PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) guidelines. PRISMA is an international standard for clarifying research questions in systematic reviews, presenting inclusion-exclusion criteria transparently, and reporting findings consistently (Page et al., 2021). The seven items on the PRISMA checklist were taken as a basis, and the relevant steps were carefully followed. In this context: (1) the research purpose was clearly defined, (2) systematic search strategies for databases were developed, (3) searches were conducted with the identified keywords, (4) appropriate theses were selected in line with the inclusion and exclusion criteria, (5) the quality and appropriateness of the selected theses were checked, (6) data were analyzed through content analysis, and (7) findings were reported by PRISMA principles (Page et al., 2021).

Within the scope of the research, answers to the following four main questions were sought:

1. In which thematic contexts are DEIB concepts (diversity, equality, inclusion, belonging) addressed in graduate theses?
2. How do the research methods and theoretical/conceptual frameworks used in the theses contribute to an in-depth examination of DEIB themes?
3. In which educational levels and disciplines are DEIB concepts focused, and how is this focus related to thematic trends?
4. To what extent are solution proposals put forward in DEIB-oriented theses structured in a way to guide practice?

Results

Sixty postgraduate theses were examined and classified based on the DEIB concepts they addressed. Findings show that the majority focused on "diversity" (n=30), followed by "belonging" (n=13), "inclusion" (n=9), and "equality" (n=8). Diversity was Turkey's most frequently explored theme in educational sciences theses, while equality received the least attention. This indicates an imbalanced thematic focus and highlights the need for more research on certain DEIB dimensions.

Contextual analysis of thesis titles revealed that each DEIB concept was associated with specific themes. Theses on "diversity" often focused on leadership, organizational commitment, and multiculturalism, particularly within educational institutions, emphasizing management and organizational psychology. "Equality"-focused theses commonly addressed gender equality, educational opportunity, and media literacy, emphasizing sociocultural and policy contexts. Studies on "inclusion" primarily covered inclusive education, special needs, and multicultural pedagogy, indicating its strong connection to classroom practice. "Belonging" was generally examined through psychosocial aspects like school culture, motivation, teacher-student relations, and institutional attachment.

Thematic categorization of titles revealed nine overarching categories. Most theses fell under "Management and Leadership" (n=12), followed by "Inclusive Education and Inclusion" (n=10), "Belonging and Commitment" (n=9), and "Organizational Behavior and Psychology" (n=8). This suggests that DEIB themes are primarily discussed within administrative, inclusion, and organizational frameworks.

In terms of methodology, most of these employed quantitative approaches, particularly relational (33%) and descriptive survey (20%) designs. Qualitative studies were mostly limited to phenomenology and case studies, while mixed-method designs included a range of approaches, such as quasi-experimental and action research, though these were infrequent.

Regarding education level, most theses focused on universities (n=20), followed by high schools (n=14), middle schools (n=13), and primary schools (n=10). A few studies (n=3) covered multiple or unspecified levels. DEIB themes at the university level are often related to institutional belonging, leadership, and diversity management. High school theses explored gender equality and student engagement, while primary and middle school studies emphasized classroom practices and inclusion.

To assess the practical relevance of the theses, 15 were purposively selected and evaluated on their recommendations' concreteness and field applicability. Only one thesis (Kanatlı Öztürk, 2018) offered highly actionable guidance by implementing and documenting multicultural classroom activities through action research. Six theses proposed actionable ideas at the policy level but lacked clear implementation frameworks. For instance, Kotluk (2018) and Ateş (2019) suggested in-service training and supportive leadership but failed to detail the structure or application. Similarly, other theses like Temel (2020) and Çay (2019) offered vague recommendations (e.g., "improve communication") without strategic direction, leading to a "moderate" contribution classification.

The remaining eight theses offered superficial or overly general suggestions. Examples include Pamuk (2019) and Belloda (2016), whose proposals were largely normative. Yıldırım (2016), Salah (2021), and Tatar (2020) emphasized key concepts but lacked practical frameworks. Doğan (2015) remained theoretical and brief. These theses provided little guidance for practitioners or policymakers.

Discussion and Conclusion

This study systematically examines 60 postgraduate theses in the field of Educational Sciences in Turkey between the years 2012-2021, which include the concepts of ÇEKA (Diversity, Equality, Inclusion, Belonging) and evaluates how these concepts are represented in academic production. The findings were evaluated in terms of content densities, methodological preferences, levels of education, and practical solution proposals.

Most of these focus on "diversity," and concepts such as multiculturalism, diversity management, and organizational diversity are frequently discussed. This can be attributed to the fact that multiculturalism has become an increasingly prominent educational issue in the context of Turkey's ethnic diversity and migration mobility (Töre, 2020). However, the other three concepts - equality, inclusion, and belonging - have been relatively less researched. This situation reveals that concepts discussed together under the title of DEIB in the international literature are mostly studied separately in Turkey (Chao et al., 2022; Tiede, 2022). This approach, which is far from conceptual integrity, may lead to a lack of a holistic social justice perspective in educational policies and teacher education practices (Polat & Kılıç, 2013; Ünlü & Örtten, 2013).

Research findings show that these are mostly structured with quantitative methods and survey designs. Although this methodological tendency offers the opportunity to conduct case studies with large samples, it limits the capacity to analyze individual experiences, contextual interactions, and pedagogical practices in depth (Gay, 2018). However, DEIB-focused international studies more frequently include qualitative research, especially action research models, strengthening practical outputs (Huerta et al., 2006; Lubinski, 2012).

Many theses focus on the university level, where structural issues such as institutional belonging, leadership, and diversity management are more prominent. On the other hand, studies at the primary and secondary levels are characterized by themes such as pedagogical inclusion, student engagement, and gender equality. The MoNE (2022) and ERG (2022) reports confirm this, highlighting the inadequacy of services for students in need of special education at the secondary level, the weakness of inclusion in preschool education, and inequalities in access to education in rural areas.

It is seen that only a small number of the theses analyzed concretize the solution proposals, while the majority of the rest offer superficial, normative, and unguided suggestions. Especially the action research conducted by Kanatlı Öztürk (2018) stands out as a positive example. However, the overall picture reveals that academic production in the context of the ÇEKA is weak in transformability into practice.

Recommendations

Interdisciplinary and intersectional approaches should be adopted in which the components of the DEIB are considered together, and interactions between concepts are analyzed. In this framework, the theoretical models in the DEIB (Diversity, Equity, Inclusion, Belonging) literature can be adapted to the Turkish context. Second, methodological diversity should be increased. Qualitative research, especially action research and school-based practices, should be shifted away from a quantitative-oriented structure. This way, contextual depth will increase, and teacher and student experiences can be reflected more meaningfully. Third, a link to practice should be established. Academic outputs should be structured to guide policymakers and education practitioners and supported by field data based on good practices.

Since this study only covers theses, it excludes articles published in refereed journals and field practices. In addition, theses registered in the YÖK National Thesis Center database but not accessible could not be accessed. A more holistic framework can be created in future research by including articles and school-based field practices in this systematic review model. In addition, further meta-analyses can be conducted by creating thematic density and conceptual network maps through methods such as data mining and content analysis.

Effective implementation of DEIB concepts requires individual awareness and system-level change. In this context, DEIB-based content should be integrated into teacher training programs, and in-service training for education administrators should be developed. Moreover, policies targeting equity and inclusion should be adopted at the curriculum level and in structural areas such as teacher attitudes, assessment and evaluation systems, and school climate. If the values of the DEIB move beyond theoretical concepts and become the basis for concrete educational reforms, they will form the basis for sustainable social justice.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırma YÖKTEZ veri tabanında erişime açık olan tezlerin incelenmesini kapsadığından etik kurul izni bulunmamaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacının Katkı Beyanı

Bu çalışma tek yazarlıdır. Araştırmanın tüm aşamaları — konu belirleme, veri toplama, analiz, yazım ve raporlama — yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Finansman Beyanı

Yazar, bu makalenin araştırması, yazımı ve/veya yayımlanması için herhangi bir mali destek almamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarı olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanım olmadığını ifade ederim.



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.