



Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Sınıf İçi Öğretim Süreçleri ve Karşılaştıkları Sorunlar¹

Classroom Instructional Processes and Challenges Faced by Subject Teachers in Inclusive Education Practices

Dicle FİDAN , Özel Eğitim Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, diclefdn56@gmail.com

Mehtap KOT , Dr. Öğretim Üyesi, Trabzon Üniversitesi, mehtapkot@trabzon.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 2 Nisan 2026

Kabul tarihi - Accepted: 14 Ağustos 2026

Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2026

¹ Bu çalışma 33. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde (25-27 Ekim 2023) sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Mevcut çalışma, önceki çalışmanın daha geniş bir katılımcı grubuyla genişletilmiş ve geliştirilmiş hâlidir.
Fidan, D. ve Kot, M. (2026). Branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki sınıf içi öğretim süreçleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 17(2), 1796-1823.*
DOI.10.51460/baebd.1921716



Öz. Bu araştırmanın amacı, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına hazırlık ve planlama süreçlerini, öğretimsel uyarlamalarını, sosyal bütünleşmeye yönelik uygulamalarını, izleme ve değerlendirme süreçlerini ve bu süreçlerde karşılaştıkları güçlükleri incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu, Van ili Erciş ilçesinde kaynaştırma öğrencisi bulunan ortaokul ve liselerde görev yapan ve ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen 15 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma sürecine ilişkin bilgi edinmede çeşitli kaynaklardan yararlandıklarını, bazı öğretmenlerin ise sürece ilişkin ön bilgi eksikliği yaşadıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun BEP hazırlama sürecinde öğrencilerin performans düzeylerini dikkate aldığı, bazı öğretmenlerin ise bu süreci rehberlik servisinin yönlendirmesiyle yürüttüğü belirlenmiştir. Öğretim sürecinde çeşitli uyarlamalara başvurulduğu görülürken, bazı öğretmenlerin herhangi bir öğretimsel uyarlama yapmadığı belirlenmiştir. Sosyal bütünleşmeye yönelik çeşitli uygulamalara başvurulurken, öğretmenlerin önemli bir bölümünün bu alanda çalışma yürütmediği görülmüştür. İzleme ve değerlendirme süreçlerinde öğrenci düzeyine uyarlanmış sınavlar öne çıkarken, bazı öğretmenlerin farklılaştırılmış değerlendirme uygulamalarına başvurmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde en sık karşılaştıkları güçlüğü öğretimin bireyselleştirmede yaşadığı belirlenirken, bu güçlüklerle başa çıkmada rehberlik servisinden ve deneyimli meslektaşlarından yararlandıkları görülmüştür. Bulgular, branş öğretmenlerinin kaynaştırmada bireyselleştirmeye başvurduğunu gösterirken, süreçte daha sistematik desteğe ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, Branş öğretmenleri, Öğretimsel uyarlamalar, Sosyal bütünleşme, Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), Nitel araştırma.

Abstract. The aim of this study is to examine the preparation and planning processes, instructional adaptations, social integration practices, monitoring and evaluation processes, and difficulties encountered by subject teachers working at the middle and high school levels in inclusive education. The study was conducted using a case study design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 15 subject teachers working in middle and high schools with inclusive students in Erciş, Van, selected through criterion sampling. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis. The findings showed that teachers used various sources to obtain information about the inclusion process, while some experienced a lack of prior knowledge. Most teachers considered students' performance levels when preparing IEPs, whereas some carried out this process with guidance from the counseling service. Various adaptations were used in the instructional process, while some teachers made no instructional adaptations. Although various practices were used to support social integration, a substantial proportion of teachers did not conduct activities in this area. In monitoring and evaluation, exams adapted to students' levels were prominent, while some teachers did not use differentiated assessment practices. The most common difficulty teachers experienced was individualizing the instructional process; they benefited from counseling services and experienced colleagues in coping with these difficulties. The findings indicate that subject teachers use individualization practices in inclusive education, indicating a need for more systematic support in process.

Keywords: Inclusive education, Subject teachers, Instructional adaptations, Social inclusion, Individualized education program (IEP), Qualitative research.



Extended Abstract

Introduction. Inclusion and equal opportunities in education are fundamental priorities of contemporary education systems, aiming to ensure equitable access to quality education for all students (UNESCO, 2017). Within this rights-based approach, inclusive education practices aim to enable students with special educational needs to learn alongside their typically developing peers while receiving appropriate support services (Batu & Kırcaali-İftar, 2005; Sucuoğlu, 2006). The effectiveness of these practices depends not only on students' placement in general education settings but also on the quality of classroom instruction and support. Therefore, examining teachers' instructional adaptations, social participation practices, assessment processes, and challenges is important for understanding classroom-level inclusion.

Although previous research has provided valuable insights into inclusive education, studies have largely focused on preschool and primary school teachers, while research on subject teachers has generally been limited to specific subject areas and particular aspects of inclusion. Thus, research examining teachers from different subject areas across multiple dimensions of inclusive education remains limited. Accordingly, this study aims to examine the classroom instructional processes and challenges experienced by subject teachers involved in inclusive education, focusing on their preparation and planning, instructional adaptations and support practices, social participation practices, monitoring and assessment, and challenges encountered during the process.

Method. This study employed a qualitative case study design to examine the classroom instructional processes and challenges experienced by subject teachers involved in inclusive education practices. Participants were selected through criterion sampling. The study was conducted in five secondary and high schools in Erciş, Van, Türkiye, and included 15 subject teachers.

Data were collected through semi-structured interviews. The form included questions addressing teachers' experiences and practices regarding inclusive education, including instructional adaptations, individualized education, support practices, social integration, collaboration, and assessment. Interviews were conducted at times and locations determined by the participants and were audio-recorded with their written consent. The recordings were manually transcribed and checked for accuracy. The data were analyzed using content analysis. The transcripts were repeatedly reviewed, followed by open coding and the development of categories and themes. Both inductive coding based on the data and conceptually informed coding based on the literature were used.

Results. The findings obtained through content analysis were organized into five themes, 11 categories, and 35 codes. Overall, the findings revealed that subject teachers used different sources of information and support when preparing for inclusive education practices, but some teachers experienced difficulties due to insufficient prior knowledge. Experienced colleagues and online resources were among the most frequently used sources of information, while some teachers also benefited from official documents and guidance services. In the preparation of Individualized Education Programs (IEPs), most teachers reported considering students' performance levels, whereas some relied primarily on guidance services for the preparation process.

Regarding instructional adaptations and support practices, teachers reported using various strategies to address students' individual needs. These included the use of visual and concrete



materials, physical arrangements in the classroom, simplification of instructional content, and individual work. However, some teachers reported making no specific instructional adaptations for students with special educational needs. The findings also indicated variation in teachers' practices concerning social integration. Group activities, classroom awareness activities, and peer support were among the practices used to facilitate students' social participation. Nevertheless, a considerable number of teachers reported that they did not implement specific practices to support social integration.

With regard to monitoring and assessment, the use of examinations adapted to students' individual levels was one of the most prominent practices. However, some teachers did not employ differentiated assessment practices. The findings further showed that adapting the instructional process to students' individual needs was the most frequently reported challenge encountered by teachers. To address these challenges, teachers primarily sought support from school guidance services and experienced colleagues. Overall, the findings demonstrate considerable variation among subject teachers in their preparation, instructional adaptations, social integration practices, and assessment approaches within inclusive education settings.

Discussion and Conclusion. The findings show that subject teachers used various practices to support students with special educational needs; however, these practices varied across teachers and were not always systematic. Teachers often obtained information from experienced colleagues and online resources, while some reported insufficient prior knowledge. This finding is consistent with previous research emphasizing the importance of teachers' knowledge and competencies in the effective implementation of inclusive education (Avramidis & Norwich, 2002; Florian & Black-Hawkins, 2011). Most teachers considered students' performance levels when preparing Individualized Education Programs (IEPs), although some primarily relied on guidance services. Teachers also used instructional adaptations such as visual and concrete materials, content simplification, and individual support, while some made no adaptations. This variation is consistent with previous research indicating that teachers may recognize the importance of instructional adaptations but experience difficulties in implementing them systematically (Üçler & Yıkılmış, 2021; Hyun Soo, 2012).

Social participation practices also varied. While some teachers used group activities, peer support, and awareness activities, others reported no specific practices. This finding is important because inclusive education involves not only academic participation but also social acceptance and peer interaction (Odom et al., 2011; Guralnick, 2017). Regarding assessment, although teachers frequently used examinations adapted to students' levels, systematic monitoring of student progress was limited. This may indicate that assessment was used primarily to determine students' performance rather than as an ongoing process for monitoring development and informing instructional decisions.

The most prominent difficulty was adapting instructional goals to students' individual needs. Teachers mainly addressed these difficulties through guidance services and experienced colleagues, highlighting the importance of professional collaboration in inclusive education (Wan et al., 2023; Tsidaki & Vrachna, 2025). Overall, the findings indicate that although subject teachers make individual efforts to implement inclusive education, more systematic support is needed particularly in instructional adaptation, social participation, assessment, and progress monitoring.



Giriş

Eğitimde kapsayıcılık ve fırsat eşitliği, tüm öğrencilerin nitelikli eğitime erişimini sağlamayı amaçlayan çağdaş eğitim sistemlerinin temel öncelikleri arasında yer almaktadır. Hak temelli bu yaklaşım, bireysel farklılıkları nedeniyle öğrencilerin eğitim süreçlerinden dışlanmasını önlemeyi ve bu süreçlere erişim imkânı ile öğrenme çıktıları açısından eşit olanaklar sunmayı hedeflemektedir (UNESCO, 2017). Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi ile güvence altına alınan her seviyede kapsayıcı eğitim sistemi, bireylerin ihtiyaç duyduğu eğitim ortamlarına eşit koşullarda ve ayrımcılığa uğramadan erişebilmesini vurgulayarak eğitim sistemlerinin bu doğrultuda yapılandırılmasını devletler için bir sorumluluk olarak tanımlamaktadır (Birleşmiş Milletler [BM], 2006). Ülkemizde ise çeşitli uluslararası gelişmelerin etkisiyle kapsayıcı eğitim anlayışı güçlenmiş ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin akranlarıyla birlikte eğitim almalarını destekleyen uygulamalar eşitlik ilkesi temelinde yasal düzenlemelerle güvence altına alınmıştır (MEB, 2018). Bu doğrultuda, kapsayıcı eğitim anlayışının uygulamadaki en belirgin yansımalarından birinin kaynaştırma eğitimi olduğunu söylemek mümkündür.

Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte genel eğitim ortamlarında öğrenim görmelerini ve bireysel gereksinimlerine uygun destek hizmetlerinden yararlanmalarını temel alan sistematik bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Lewis ve Doorlag, 1999; Sucuoğlu, 2006). En az kısıtlayıcı ortam ilkesi doğrultusunda ele alınan bu yaklaşım, özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte mümkün olan en üst düzeyde eğitim almalarını öngörmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Özabacı, 2012). Bu anlayış doğrultusunda, kaynaştırma eğitimi, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin özel eğitim ortamlarından genel eğitim ortamlarına geçişini desteklemeyi amaçlayan bir uygulama olarak değerlendirilmektedir (Güner vd., 2026). Kaynaştırma uygulamalarının yasal düzenlemelerle güvence altına alınması, öğrencilerin genel eğitim ortamlarına geçişini desteklemekte ve bununla birlikte, bu uygulamaların eğitim ortamlarındaki etkililiği büyük ölçüde sınıf içi öğretim süreçlerinin niteliğine bağlı bulunmaktadır (Cankaya ve Korkmaz, 2012; Sucuoğlu, 2006).

Kaynaştırma uygulamalarının başarısı; öğretmen, okul yönetimi, aile ve destek hizmetleri arasındaki etkili iş birliğine bağlıdır (Ünay ve Çakıroğlu, 2021). Bu süreçte öğretmenler, kaynaştırma eğitiminin sınıf ortamındaki uygulayıcıları olarak merkezi bir konumda yer almaktadır. Nitekim alanyazında, öğretmenlerin, farklı öğrenme gereksinimlerine yanıt verebilecek kapsayıcı pedagojik uygulamalar geliştirme ve sınıf içindeki çeşitliliği destekleyecek öğretim süreçlerini düzenleme konusunda belirleyici bir role sahip oldukları vurgulanmaktadır (Florian ve Black-Hawkins, 2011). Özellikle branş öğretmenlerinin görev yaptığı ortaokul ve lise düzeylerinde öğretim sürecinin farklı disiplinlerin kendine özgü hedefleri doğrultusunda yürütülmesi, kaynaştırma öğrencilerinin gereksinimlerine yönelik öğretimsel uyarlamaların da dersin niteliğine göre farklılaşmasını gerektirebilmektedir. Bu nedenle branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemelerin, öğrenci katılımını destekleme biçimlerinin ve öğrencilerin gelişimlerini izleme süreçlerinin incelenmesi önem taşımaktadır.

Kaynaştırma uygulamaları, eğitim sürecinin farklı kademelerinde görev yapan öğretmenlerin rol aldığı bir süreç olmasına rağmen, bu uygulamalara ilişkin araştırmaların ağırlıklı olarak okul öncesi ve sınıf öğretmenleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Bakkaloğlu vd., Fidan, D. ve Kot, M. (2026). Branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki sınıf içi öğretim süreçleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 17(2), 1796-1823.*
DOI.10.51460/baebd.1921716



2019; Batmaz ve Çermik, 2019; Berkant ve Atılgan, 2017; Cankaya ve Korkmaz, 2012; Demir ve Açar, 2011; Demir ve Usta, 2019; Değirmenci-Kurt ve Tomul, 2020; Gezer, 2017; Gök, 2009; Gündüz, 2015; Kara, 2016; Sadioğlu, 2011; Saraç ve Çolak, 2012; Sucuoğlu vd., 2014; Temel, 2000; Timuralp ve Akbayır, 2023; Zağlı, 2010). Branş öğretmenlerine yönelik çalışmalar ise farklı ders alanları ve eğitim kademeleriyle sınırlı biçimde ele alınmaktadır. Ortaokul düzeyinde, Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP uygulamaları ve öğretimsel uyarlamalarına (Üçler ve Yıkış, 2021), matematik öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarındaki öğretim uygulamalarına, sınıf içi matematik uygulamalarına ve kaynaştırma eğitime ilişkin deneyimlerine (Kasap-Erdal vd., 2023; Kılcan, 2026), sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve deneyimleri ile özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sosyal bilgiler öğretimine yönelik görüşlerine (İlk ve Açıkalin, 2018; Öztürk ve Akdal, 2022), fen bilgisi öğretmenlerinin yeterlilik algılarına (Avcılar, 2010) ve gerçekleştirdikleri öğretimsel uyarlamalara (Uçar vd., 2023) ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile bunlarla başa çıkma yollarına (Üzümcü ve Nazıroğlu, 2016) odaklanan çalışmalar bulunmaktadır. Lise düzeyinde ise meslek lisesi kaynaştırma ortamlarında fizik dersinin işitme yetersizliği olan öğrencilerle yürütülmesine ilişkin fizik öğretmenlerinin deneyimleri (Aktürel ve Gürgür, 2020) ile kaynaştırma sınıflarında matematik öğretmenlerinin uygulamalarını ele alan çalışmalar (Hacısalıhoğlu-Karadeniz vd., 2015) incelenmiştir.

Bu çalışmalar, farklı branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin önemli bilgiler sunmakla birlikte, araştırmaların çoğunlukla tek bir ders alanına ve tek bir deneyim türüne odaklanması, farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin çeşitli konulardaki deneyimlerinin ortak ve farklı yönlerinin bütüncül biçimde değerlendirilmesini sınırlandırmaktadır. Özellikle öğretim sürecinin planlanması ve uygulanması, öğretimsel uyarlamalar ve destek uygulamaları, sosyal bütünleşme, izleme ve değerlendirme ile bu süreçlerde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin deneyimlerin farklı branşlar açısından birlikte ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Farklı branş öğretmenlerinin çeşitli deneyimlerinin bir arada incelenmesi, kaynaştırma uygulamalarının farklı ders alanlarında ortaklaşan ve farklılaşan yönlerinin ortaya konulmasına ve sınıf içi uygulamaların daha bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda, mevcut alanyazındaki sınırlılığın farklı branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin çeşitli deneyimlerinin bir arada incelenmesiyle giderilebileceği düşünülmektedir.

Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulamalarında görev alan farklı alanlardaki branş öğretmenlerinin sınıf içi öğretim süreçlerini ve süreçte karşılaştıkları güçlükleri bütüncül bir bakış açısıyla incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını planlama ve yürütme biçimleri ile öğretimsel, sosyal ve değerlendirmeye ilişkin uygulamaları birlikte ele alınarak kaynaştırma sürecinin sınıf içindeki işleyişinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına hazırlık ve planlama süreçleri nelerdir?
2. Branş öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde gerçekleştirdikleri öğretimsel uyarlamalar ve destek uygulamaları nelerdir?
3. Branş öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde gerçekleştirdikleri sosyal bütünleşme uygulamaları nelerdir?
4. Branş öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde gerçekleştirdikleri izleme ve değerlendirme uygulamaları ve süreçte karşılaştıkları güçlükler nelerdir?



Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin veya güncel bir olgunun kendi gerçek yaşam bağlamı içerisinde derinlemesine incelenmesini amaçlayan nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Karadağ, 2013). Bu desen, özellikle katılımcıların deneyimlerinin, algılarının ve uygulama pratiklerinin bağlamsal koşullar göz önünde bulundurularak ayrıntılı biçimde betimlenmesini amaçlayan araştırmalar için uygun bir çerçeve sunmaktadır.

Durum çalışması desenin tercih edilmesinde, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan branş öğretmenlerinin yürüttükleri kaynaştırma uygulamalarındaki öğretim süreçleri, okul bağlamı ve uygulama koşullarının bir arada incelenmesinin amaçlanması etkili olmuştur. Bu desen, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını yapılandırma süreçlerinin, sınıf içi öğretimsel uyarlamalarının ve uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin kendi deneyim ve bakış açıları doğrultusunda ayrıntılı biçimde incelenmesini mümkün kılmıştır.

Çalışma grubu

Bu araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından önceden belirlenen ölçütleri karşılayan bireylerin çalışmaya dâhil edilmesini esas alan bir örnekleme yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Örneklemenin belirlenmesi sürecinde ilk olarak, Van ili Ermiş ilçesinde ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren ve kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar tespit edilmiştir. Belirlenen okulların yöneticileri ile iletişime geçilerek çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve araştırmanın yürütülebileceği beş okul araştırma kapsamına alınmıştır. Ardından ilgili okullarda görev yapan farklı alanlardaki branş öğretmenleri ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde öğretmenlere araştırmanın amacı, kapsamı, veri toplama süreci, gönüllülük esasına dayalı katılım ilkesi ve etik ilkeler hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Yapılan ön görüşmeler sırasında öğretmenlerin araştırmanın dahil edilme ölçütlerini karşılayıp karşılamadıkları değerlendirilmiştir. Bu kapsamda katılımcıların, (a) branş öğretmeni olarak görev yapması, (b) sınıfında en az bir kaynaştırma öğrencisinin bulunması, (c) en az iki yıllık mesleki deneyime sahip olması ve (d) araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmesi ölçütleri esas alınmıştır. Yapılan ön görüşmeler ve değerlendirmeler sonucunda araştırmanın dahil edilme ölçütlerini karşılayan 15 branş öğretmeni çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Görüşme öncesinde öğretmenlerin araştırmaya katılma istekleri teyit edilmiş ve katılımcılara istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri, elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı açıklanmıştır. Katılımcılara ilişkin ayrıntılı demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.



Tablo 1.

Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Branş	Öğrenci Tanısı	Hizmet Eğitim	Öğrenci sayısı
Ö1	K	7	Fizik	DEHB, İY, FY	Hayır	6
Ö2	E	4	Türk Dili ve Edebiyatı	FY, İY, ZY	Evet	5
Ö3	E	2	Tarih	DEHB, FY, OSB	Hayır	6
Ö4	K	10	Türk Dili ve Edebiyatı	ÖG, ZY	Evet	2
Ö5	E	2	Türk Dili ve Edebiyatı	İY, ZY	Hayır	2
Ö6	K	5	Türk Dili ve Edebiyatı	İY, DEHB, ZY	Hayır	4
Ö7	K	8	Matematik	İY, ZY	Evet	2
Ö8	K	15	Felsefe	ÖG, ZY, FY	Hayır	5
Ö9	E	8	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	ZY	Hayır	8
Ö10	E	6	Matematik	ZY, ÖG	Hayır	4
Ö11	E	12	Sosyal Bilgiler	ZY, ÖG	Hayır	4
Ö12	K	7	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	ZY	Hayır	4
Ö13	K	5	Matematik	ZY, ÖG	Hayır	2
Ö14	K	8	Sosyal Bilgiler	ZY, ÖG	Hayır	2
Ö15	K	11	Türk Dili ve Edebiyatı	ZY, ÖG, FY	Hayır	3

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, İY: İşitme Yetersizliği, FY: Fiziksel Yetersizlik, ZY: Zihinsel Yetersizlik, ÖG: Öğrenme Güçlüğü

Tablo 1. incelendiğinde, katılımcıların %60'ının kadın (n=9), %40'ının erkek (n=6) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdem sürelerinin 2 ile 15 yıl arasında değiştiği görülürken katılımcıların büyük bir kısmının 5–12 yıl aralığında mesleki deneyime sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Branş dağılımı incelendiğinde katılımcıların; Türk Dili ve Edebiyatı (n=5), Matematik (n=3), Sosyal Bilgiler (n=2), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (n=2), Fizik (n=1), Tarih (n=1) ve Felsefe (n=1) branşlarında görev yaptıkları belirlenmiştir. Bu dağılım, araştırma grubunun farklı branşları temsil eden heterojen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin derse girdiği sınıflarında yer alan kaynaştırma öğrencilerinin tanıları çeşitlilik göstermektedir. En sık karşılaşılan tanı Zihin Yetersizliği (n=13) olarak öne çıkarken, bu tanıyı sırasıyla Öğrenme Güçlüğü (n=7), İşitme Yetersizliği (n=5), Fiziksel Yetersizlik (n=5), Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (n=3) ve Otizm Spektrum Bozukluğu (n=1) tanıları izlemektedir. Katılımcıların yalnızca %20'si (n=3) kaynaştırma uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitim aldığını belirtirken, %80'i (n=12) bu konuda herhangi bir hizmet içi eğitim almadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uyguladığı öğrencilerin sayısının 2 ile 8 arasında değiştiği, en yaygın aralığın ise 2–4 öğrenci olduğu belirlenmiştir.

Verilerin toplanması

Bu araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, ilgili alanyazın incelenerek ve yazarların uygulama deneyimlerinden yararlanılarak araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme formunun kapsam ve görünüş geçerliliğini sağlamak amacıyla, Trabzon Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde görev yapan ve kaynaştırma eğitimi ile nitel araştırma yöntemleri konusunda araştırma deneyimine sahip iki Fidan, D. ve Kot, M. (2026). Branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki sınıf içi öğretim süreçleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 1796-1823.

DOI.10.51460/baebd.1921716



akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan, görüşme sorularını araştırmacının amacına uygunluk, açıklık ve anlaşılabilirlik, dil ve ifade kullanımı, soru sıralaması ile kapsam bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda, soru ifadelerinde dil ve anlatım bakımından düzenlemeler yapılmış, bazı soruların sıralaması yeniden düzenlenmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Sayfa | 1804

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik ve mesleki özelliklerini belirlemeye yönelik cinsiyet, branş ve mesleki kıdem gibi tanımlayıcı bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik **10 adet açık uçlu soru** bulunmaktadır. Bu sorular; öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin bilgi ve deneyimleri, kaynaştırma sürecinde iş birliği yaptıkları paydaşlar, akademik ve davranışsal sorunlara yönelik çözüm yaklaşımları, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama süreci, öğretimin bireyselleştirilmesinde kullandıkları yöntemler, destek eğitim odasında yürüttükleri uygulamalar, mesleki yeterlik algıları ve bu durumlarda geliştirdikleri çözüm yolları, öğrencilerin sosyal iletişim becerilerini desteklemeye yönelik uygulamalar, diğer öğretmenlerle gerçekleştirdikleri bilgilendirme çalışmaları ile kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirilmesinde kullandıkları yöntem ve ölçütleri kapsamaktadır.

Görüşmeler, katılımcıların kendi belirledikleri zaman ve ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmacının kapsamı hakkında bilgi verilmiş; katılımın gönüllülük esasına dayandığı, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı ve görüşme sırasında alınan ses kayıtlarının yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı açıklanmıştır. Görüşme süreci birinci araştırmacı tarafından yürütülmüş ve katılımcıların yazılı izni doğrultusunda telefon aracılığıyla ses kaydı alınmıştır. Elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya aktarılmış ve veri analiz sürecinde kullanılmak üzere düzenlenmiştir.

Verilerin analiz edilmesi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, içerik analizi yaklaşımıyla çözümlenmiştir. İçerik analizi, benzer nitelikteki verilerin belirli temalar altında bir araya getirilmesi, düzenlenmesi ve yorumlanmasını amaçlayan sistematik bir analiz sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Verilerin analizi sürecinde, ilk olarak görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş ve transkriptlerin doğruluğu kontrol edilmiştir. Ses kayıtları, herhangi bir otomatik deşifre programı kullanılmadan birinci araştırmacı tarafından manuel olarak yazıya aktarılmıştır. Veri tutarlılığını sağlamak amacıyla, yazılı dökümler ikinci araştırmacı tarafından ses kayıtlarıyla karşılaştırılarak kontrol edilmiştir.

Katılımcı gizliliğini sağlamak amacıyla her öğretmene görüşme sırasına göre Ö1–Ö15 kodları verilmiş ve görüşmelerden elde edilen verilerin analiz sürecinde bu kodlar kullanılmıştır. Elde edilen transkriptler birden fazla kez okunarak veriye aşinalık sağlanmış ve ardından açık kodlama yoluyla anlamlı veri birimleri belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar arasındaki ilişkiler incelenerek kategoriler ve bu kategoriler doğrultusunda temalar oluşturulmuştur (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Böylece, kodlama sürecinde hem veriye dayalı tümevarımcı bir yaklaşım hem de alanyazına dayalı kavramsal çerçeveden yararlanan karma kodlama stratejisi benimsenmiştir.



İnandırıcılık ve güvenilirlik

Araştırmanın inandırıcılığını ve güvenilirliğini desteklemek amacıyla uzman incelemesi, kodlayıcılar arası uzlaşısı ve katılımcı doğrulaması stratejilerinden yararlanılmıştır (Lincoln & Guba, 1985).

Uzman incelemesi kapsamında, araştırmada kullanılan görüşme formu ve oluşturulan kodlama çerçevesi, özel eğitim alanında uzman iki akademisyen tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda görüşme formu ve kodlama çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylece veri toplama aracının ve analiz sürecinde kullanılan kodlama çerçevesinin araştırmanın amacıyla uyumu gözden geçirilmiştir.

Kodlayıcılar arası uzlaşısı kapsamında veri setinin yaklaşık %25'i ikinci bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Birinci ve ikinci araştırmacının gerçekleştirdiği kodlamalar karşılaştırılmış, görüş ayrılıkları üzerinde tartışılarak uzlaşıya varılmış ve bu süreç sonucunda nihai kod yapısı oluşturulmuştur. Bu uygulama, verilerin analizinde tutarlılığın sağlanmasına ve araştırmacı kaynaklı yorum farklılıklarının azaltılmasına katkı sağlamıştır.

Katılımcı doğrulaması kapsamında, araştırma bulgularının özetlendiği bir rapor araştırmaya katılan üç katılımcıyla paylaşılmıştır. Katılımcılardan alınan geri bildirimler doğrultusunda, ulaşılan bulguların kendi deneyimlerini doğru biçimde yansıttığı teyit edilmiştir. Katılımcıların bulgulara ilişkin bu değerlendirmeleri, araştırma sonuçlarının katılımcıların deneyimleriyle uyumlu olduğunu göstermesi açısından araştırmanın inandırıcılığını desteklemiştir.

Araştırmanın etik boyutu

Bu araştırmanın yürütülmesinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun hareket edilmiştir. Araştırmanın etik kurul izni, Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan alınmıştır. Araştırmaya katılan bireylere araştırmanın amacı, görüşme süreci, veri toplama sürecinde alınacak ses kayıtları ve elde edilen verilerin kullanım amacı hakkında gerekli bilgiler verilerek bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğinin korunmasına özen gösterilmiş ve araştırmada gerçek isimleri kullanılmayarak her bir katılımcı için kodlar kullanılmıştır. Elde edilen veriler yalnızca bu bilimsel araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılmış ve üçüncü kişilerle paylaşılmamıştır. Araştırma sürecinin tüm aşamalarında katılımcıların gönüllülüğü, mahremiyeti ve kişisel bilgilerinin gizliliği gözetilerek etik ilkelere uygun hareket edilmiştir.



Bulgular

Bu araştırmada, içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular beş tema, on bir kategori ve otuz beş kod altında sınıflandırılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler tablolar aracılığıyla betimlenmiş ve belirlenen tema ve kategorileri destekleyen örnek katılımcı ifadelerine yer verilmiştir. Tema, kategori ve kodlara ilişkin bulgular tablolar hâlinde düzenlenerek sunulmuştur. Tema 1'e ilişkin kategori ve kodlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Tema 1'e ilişkin kategori ve kodlar: Kaynaştırma uygulamalarına hazırlık ve planlama süreci

Tema 1: Kaynaştırma Uygulamalarına Hazırlık ve Planlama Süreci		
Kategori	Kod	f
Kaynaştırma sürecine ilişkin bilgi edinme yolları	Deneyimli meslektaştan görüş alma	4
	Çevrim içi kaynak inceleme	4
	Resmi doküman inceleme	3
	Rehberlik servisinden destek alma	2
Hazırlık sürecinde yaşanan bilgi temelli güçlükler	Sürece yönelik ön bilgi eksikliği	6
BEP hazırlama sürecinde izlenen basamaklar	Performans düzeyine göre plan hazırlama	11
	Hazır plan örneklerinden yararlanma	4

Tablo 2'de, branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına başlamadan önceki hazırlık süreçleri ve planlama aşamasında başvurdukları bilgi kaynaklarına ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma sürecine ilişkin bilgi edinme yolları, hazırlık sürecinde yaşanan bilgi temelli güçlükler ve BEP hazırlama sürecinde izlenen basamaklar olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin kaynaştırma sürecine ilişkin bilgi edinme yolları incelendiğinde, çeşitli kaynaklardan yararlandıkları görülmektedir. En sık başvuru alan iki bilgi edinme yolunun deneyimli meslektaşlardan görüş alma (n=4) ve çevrim içi kaynakları inceleme (n=4) olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgi edinme sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan resmî dokümanlardan yararlandıkları (n=3) ve rehberlik servisinden destek aldıkları (n=2) görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma sürecine ilişkin bilgi edinirken hem meslektaş deneyimlerinden hem de yazılı ve çevrim içi kaynaklardan yararlandıklarını göstermektedir. Bu durumlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö6: "Kaynaştırma öğrencim olduğunda ne yapacağım konusunda daha önce bu eğitimi uygulayan meslektaşima danıştım... Onun bilgi ve tecrübelerinden yararlandım."

Ö7: "Diğer meslektaşlarımdan bakanlığın sayfasında bilgilendirme yazıları olduğunu duydum. O yazıları inceledim."

Ö9: "Sınıfımda böyle bir öğrenci olduğunu gördüğümde önce rehberlik servisine gittim ve bu konuda destek istedim."



Hazırlık sürecinde yaşanan bilgi temelli güçlüklerle ilişkin bulgular ise kaynaştırma sürecine yönelik ön bilgi eksikliği yaşayan öğretmen sayısının altı olduğunu ortaya koymaktadır (n=6). Bu bulgu, bazı öğretmenlerin kaynaştırma sürecine ilişkin bilgi ve hazırlık gereksinimi yaşadıklarına işaret etmektedir. Bu kategoriye ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö2: “Daha önce böyle bir öğrencim olmadığı için ilk başta çok panikledim. Öğrenci için ne yapacağı bilemediğim için kendimi çok yetersiz hissettim.”

Ö5: “Göreve yeni başladığım için bu öğrencilerle ilk defa karşılaştım... Tecrübem ve bilgim olmadığı için ilk başta çok zor bir süreç oldu.”

BEP hazırlama sürecine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir bölümünün öğrencinin performans düzeyini temel alarak plan oluşturduğu görülmektedir (n=11). Öğretmenlerin bu süreçte öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini, ön öğrenmelerini ve bireysel özelliklerini dikkate aldıkları anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö1: “Genelde öğrenciye göre yapmaya çalışıyorum... Önce bunları belirlemeye çalışırım. Ondan sonra çocuğun hazır bulunuşluğu nedir ona göre yapmaya çalışırım.”

Ö6: “BEP planını hazırlarken öncelikle öğrencinin kavrayabilecekleri... kısa dönemli hedefler belirledim. Uzun dönemli hedefleri ise zaman içinde geliştirdim.”

Ö10: “Öncelikle öğrenciyi tanımamız lazım... Ön öğrenmelerine dikkat ediyorum, kaba değerlendirme formu uyguluyorum.”

Bununla birlikte, bazı öğretmenler, BEP hazırlama sürecinde hazır plan örneklerinden veya rehberlik servisi tarafından sağlanan planlardan yararlandıklarını belirtmişlerdir (n=4). Katılımcı ifadeleri, bazı durumlarda BEP hazırlama sürecinin rehberlik servisiyle iş birliği içerisinde yürütüldüğünü, bazı durumlarda ise planın doğrudan rehberlik servisi tarafından hazırlandığını göstermektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö5: “Rehber öğretmen ile iş birliği içinde oluşturuyoruz... Rehber öğretmen BEP’i oluşturuyor ve bizlere veriyor.”

Ö13: “Rehber öğretmenimizin doldurttuğu formlar var... Planı rehber öğretmen hazırlıyor.”

Ö15: “BEP raporları ile genelde rehber öğretmenimiz ilgileniyor.”

Genel olarak kaynaştırma uygulamalarına hazırlık ve planlama sürecine ilişkin bulgular, öğretmenlerin önemli bir bölümünün BEP hazırlarken öğrencilerin performans düzeylerini, hazır bulunuşluklarını ve ön öğrenmelerini dikkate aldıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde rehberlik servisinden destek aldıkları veya planların hazırlanmasında rehberlik servisinin daha belirleyici bir rol üstlendiği görülmektedir. Bu bulgular, kaynaştırma uygulamalarına hazırlık ve planlama sürecinde öğretmenlerin farklı bilgi kaynaklarından yararlandıklarını ve BEP hazırlama sürecinde farklı düzeylerde sorumluluk üstlendiklerini göstermektedir. Tema 2’ye ilişkin kategori ve kodlar Tablo 3’te verilmiştir.



Tablo 3.

Tema 2'ye ilişkin kategori ve kodlar: Öğretimsel uyarlamalar ve destek uygulamaları

Tema 2: Öğretimsel Uyarlamalar ve Destek Uygulamaları		
Kategori	Kod	f
Sınıf içi öğretimsel uyarlamalar	Çoklu duyuşsal destek kullanımı	3
	Fiziksel düzenleme	2
	Ders sonu bireysel çalışma	2
	İçeriği sadeleştirme	1
	Sınava hazırlık çalışmaları	1
	Öğretimsel uyarlama yapmama	4
Destek eğitim odasında yürütülen çalışmalar	Tekrar ve yoğunlaştırılmış çalışmalar	8
	Somut materyal destekli öğretim	1

Tablo 3'te, branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları kapsamında öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri sınıf içi öğretimsel uyarlamalar ile destek eğitim odasında yürütülen uygulamalar sunulmaktadır. Bulgular, öğretmenlerin sınıf içi öğretim sürecinde çeşitli uyarlamalara başvurduklarını, ancak bu uygulamaların öğretmenler arasında farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sınıf içi öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri uyarlamalar incelendiğinde, en sık belirtilen uygulamanın çoklu duyuşsal destekli öğretim olduğu görülmektedir (n=3). Katılımcı ifadelerinde görsel, dokunsal ve hareket temelli unsurların kullanımına ilişkin örnekler yer almakta ve bu uygulamaların öğrencilerin derse katılımını ve içeriği anlamalarını desteklemek amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Bu duruma ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö11: "Genel olarak okuma kartları hazırlıyorum, görsellerden gidiyorum... Yazıdan sıkıldıkları için görsellerle daha iyi anlıyorlar."

Ö12: "Öğrencinin seviyesine ve ilgisine göre etkinlikler yapıyorum... Hacivat-Karagöz kuklalarını kullandık, kazanımı daha etkili aktardık."

Ö15: "Dersler soyut kalabiliyor. Hem dokunacakları hem hareket edecekleri etkinlikler düzenliyorum."

Bunun yanı sıra bazı öğretmenlerin fiziksel düzenlemeler yaptıkları belirlenmiştir (n=2). Bu düzenlemeler, öğrencinin sınıf içinde daha uygun bir konuma yerleştirilmesi ve dikkat dağıtıcı uyarıların azaltılması gibi uygulamaları kapsamaktadır. Öğretmenlerin ifadeleri, bu düzenlemeleri öğrencinin derse erişimini ve sınıf içindeki takibini desteklemek amacıyla yaptıklarını göstermektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö2: "Öğrenciyi ön sıraya oturttum... Yanına bir arkadaşını oturttum, sorun yaşadığında destek alıyor."

Ö15: "Tahtaya ve bana yakın olmasını sağladım... Kontrol etmem de kolaylaşıyor."

Ayrıca öğretmenlerin bazıları ders sonu bireysel destek sağlama (n=2), içeriği sadeleştirme (n=1) ve sınava hazırlık çalışmaları (n=1) gibi uyarlamalara da başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bu uygulamalar, öğretmenlerin bazı durumlarda öğretim sürecini öğrencilerin düzey ve gereksinimlerine göre düzenlediklerini göstermektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Fidan, D. ve Kot, M. (2026). Branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki sınıf içi öğretim süreçleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 1796-1823.

DOI.10.51460/baebd.1921716



Ö2: “Ders sonunda 10–15 dakika telafi eğitimi yapıyorum.”

Ö13: “Matematik soyut kaldığı için anlayacağı düzeyde basitleştiriyorum.”

Ö8: “Daha hafifletilmiş kazanımlar seçiyoruz... Gerekirse sınav öncesi çalıştırıyorum.”

Öte yandan, herhangi bir öğretimsel uyarlama yapmadığını ifade eden öğretmenlerin sayısının dikkat çekici olduğu görülmektedir (n=4). Bu bulgu, bazı öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sınıf içi öğretimsel uyarlama yapmadıklarını göstermektedir.

Destek eğitim odasında yürütülen uygulamalara ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin bu ortamda farklı türde bireyselleştirilmiş çalışmalar yürüttükleri görülmektedir. En sık belirtilen uygulama, sınıfta işlenen konulara yönelik tekrar ve yoğunlaştırılmış çalışmalardır (n=8). Öğretmenlerin ifadeleri, destek eğitim odasının özellikle sınıf içinde işlenen konuların tekrar edilmesi ve yoğunlaştırılması amacıyla kullanıldığını göstermektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö14: “Derste anlamadığı konuyu destek eğitim odasında bire bir tekrar ediyoruz.”

Ö15: “Sınıflar kalabalık... Destek eğitim odasında bire bir çalışınca daha iyi anlıyor.”

Buna ek olarak bir öğretmen, destek eğitim odasında somut materyal destekli öğretim uyguladığını ifade etmiştir (n=1). Bu uygulamada öğretmenin, soyut olduğu düşünülen matematik konularını somut materyaller kullanarak ele aldığı görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ö13: “Matematik soyut olduğu için somut materyaller üzerinden anlatıyorum.”

Sonuç olarak, öğretimsel uyarlamalar ve destek uygulamalarına ilişkin bulgular, branş öğretmenlerinin sınıf içi öğretim sürecinde farklı türlerde uyarlamalara başvurdıklarını, ancak bu uygulamaların tür ve sıklık bakımından öğretmenler arasında farklılaştığını göstermektedir. Bununla birlikte, dört öğretmenin herhangi bir öğretimsel uyarlama yapmadığını belirtmesi, sınıf içi uyarlamaların tüm öğretmenler tarafından ortak bir uygulama biçimi olarak kullanılmadığını ortaya koymaktadır. Destek eğitim odasında ise en sık başvuru yapılan uygulamanın sınıfta işlenen konuların tekrarı ve yoğunlaştırılması olduğu görülmektedir. Tema 3’e ilişkin kategori ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Tema 3’e ilişkin kategori ve kodlar: Sosyal katılım ve akran etkileşimi

Tema 3: Sosyal Katılım ve Akran Etkileşimi		
Kategori	Kod	f
Sosyal katılımı ve akran etkileşimini destekleyici uygulamalar	Sosyal katılımı artırıcı grup etkinlikleri	4
	Akran farkındalığının geliştirilmesi	3
	Sosyal akran desteği sağlama	2
Sosyal kabulü destekleyici uygulamalara yer vermeme	Sosyal çalışma yürütmeme	6



Tablo 4'te, branş öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin sınıf ve okul ortamlarında sosyal katılımlarını ve akranlarıyla etkileşimlerini desteklemeye yönelik bulgular yer almaktadır. Elde edilen veriler, öğretmenlerin sosyal katılım ve akran etkileşimini desteklemeye yönelik farklı uygulamalara başvurduklarını, ancak bu uygulamaların öğretmenler arasında çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal katılımını ve akranlarıyla etkileşimlerini desteklemeye yönelik uygulamalar incelendiğinde, en sık başvuru alan uygulamanın sosyal katılımı artırıcı grup etkinlikleri olduğu görülmektedir (n=4). Öğretmenler, grup etkinlikleri aracılığıyla kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla etkileşim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve sınıf içi etkinliklere daha aktif katılmalarını desteklediklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö1: "Çeşitli ödevler verdiğimde, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlamak için grup içinde görevler veriyorum."

Ö3: "Onları diğer arkadaşlarıyla birlikte iş birliği içerisinde çalıştırırım."

Ö12: "Oyunlu etkinlikler üretiyorum... Oyunun başkahramanlarını bu öğrenciler yapıyorum. Bu şekilde derse daha çok katılıyorlar."

Bazı öğretmenlerin ise akran farkındalığını geliştirmeye yönelik çalışmalar yürüttükleri görülmektedir (n=3). Öğretmenler, sınıf içindeki diğer öğrencilerle bireysel ya da grup hâlinde görüşmeler yaparak kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçları konusunda farkındalık oluşturmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö5: "Sınıftaki diğer öğrencilerle iletişim kurup durumu açıklıyorum... Süreci karşılıklı anlayış temelinde yürütmeye çalışıyorum."

Ö10: "Teneffüslerde özel konuşarak diğer öğrencilere o öğrencinin durumunu anlattım."

Bunun yanı sıra, bazı öğretmenlerin de sosyal akran desteği sağlama yoluyla kaynaştırma öğrencilerini destekledikleri görülmüştür (n=2). Bu yaklaşımda öğretmenler, belirli öğrencileri kaynaştırma öğrencisine destek olacak şekilde görevlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö2: "Bir öğrenciyi, kaynaştırma öğrencisiyle arkadaşlık kurması için görevlendirdim... Zamanla akran ilişkilerinde olumlu gelişmeler oldu."

Ö15: "Kaynaştırma öğrencisi okulda yalnız kalabiliyor. Bunun için sınıfta bir arkadaşını görevlendiriyorum."

Bununla birlikte, sosyal katılımı ve akran etkileşimini desteklemeye yönelik uygulamalara yer vermeyen öğretmenlerin de olduğu görülmektedir. Altı öğretmen herhangi bir sosyal çalışma yürütmediğini belirtmiştir (n=6). Bu bulgu, sosyal katılım ve akran etkileşimini desteklemeye yönelik uygulamaların tüm öğretmenler tarafından kullanılmadığını göstermektedir.



Genel olarak, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin sosyal katılımını ve akranlarıyla etkileşimlerini desteklemek amacıyla grup etkinlikleri, akran desteği ve akran farkındalığını geliştirmeye yönelik çalışmalar yürüttükleri görülmektedir. Bununla birlikte, altı öğretmenin herhangi bir sosyal çalışma yürütmediğini belirtmesi, bu tür uygulamaların öğretmenler arasında ortak ve yaygın bir uygulama olmadığını göstermektedir. Tema 4'e ilişkin kategori ve kodlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Tema 4'e ilişkin kategori ve kodlar: Değerlendirme ve izleme süreçleri

Tema 4: Değerlendirme ve İzleme Süreçleri		
Kategori	Kod	f
Öğrenci performansının değerlendirilmesi	Öğrenci düzeyine uyarlanmış sınav	7
	Bireyselleştirilmiş sınav ortamı	1
	Sınav uyarlaması yapmama	6
Öğrenci gelişiminin izlenmesi	Derse katılım ve süreç performansı izleme	1
	İzleme çalışması yapmama	14

Tablo 5'te, branş öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik değerlendirme ve izleme uygulamalarına ilişkin bulgular sunulmaktadır. Elde edilen veriler, öğretmenlerin öğrencilerin performansını değerlendirme sürecinde ağırlıklı olarak bireysel düzeyi esas alan uygulamalara yöneldiklerini ve sınırlı sayıda öğretmenin öğrencilerin gelişimini süreç içerisinde izlediğini göstermektedir.

Kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular incelendiğinde, en yaygın kullanılan yaklaşımın öğrenci düzeyine uygun olarak hazırlanan sınavlar olduğu görülmektedir (n=7). Öğretmenler, sınav sorularını öğrencinin düzeyine ve BEP'te belirlenen kazanımlara göre düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö1: "Öğrencinin nereye kadar aldığını belirliyorum, ona göre sınavımı oluşturunca."

Ö4: "BEP'te belirlediğimiz kazanımlara yönelik ve düzeyine uygun sorular hazırlıyoruz."

Ö11: "Kendi seviyelerine uygun yazılılar hazırlıyorum; diğer öğrencilerle bir tutamayız."

Katılımcılar tarafından uygulanan diğer değerlendirme yaklaşımları incelendiğinde, bir öğretmenin derse katılım ve süreç performansını izlediği (n=1) görülmektedir. Bu bulgu, değerlendirme sürecinde öğrencinin yalnızca sınav performansının değil, ders sürecindeki katılımının da dikkate alınabildiğini göstermektedir.

Ayrıca bir öğretmenin bireyselleştirilmiş sınav ortamı oluşturduğu (n=1), öğrenciyi sınıf dışına alarak soruları bire bir okuduğu belirtilmiştir. Bu uygulama, öğretmenin değerlendirme ortamını öğrencinin gereksinimine göre düzenlediğini göstermektedir.

Bununla birlikte, altı öğretmenin öğrenci değerlendirme aşamasında sınav uyarlaması yapmadığını göstermektedir (n=6). Bu bulgu, bazı öğretmenlerin değerlendirme sürecinde sınav



uyarlamaları yapmadığını, sınıf genelinde gerçekleştirilen sınava kaynaştırma öğrencilerinin dahil edildiğini göstermektedir.

Öğrenci gelişiminin izlenmesine ilişkin bulgular incelendiğinde ise bir öğretmenin derse katılım ve süreç performansını izlediği görülmektedir (n=1). Bu durum, öğrencinin gelişiminin değerlendirilmesinde süreç içerisindeki performansın da dikkate alındığını göstermektedir. Ancak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (n=14) öğrenci için izleme çalışmaları yapmadığı görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrencilerin mevcut performanslarını değerlendirmeye yönelik uygulamalara başvurmalarına karşın, öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini izlemeye yönelik uygulamaların oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla değerlendirme sürecinin daha çok öğrencinin belirli bir zamanda ortaya koyduğu performansın belirlenmesine odaklandığı, öğrenci gelişiminin sistematik biçimde izlenmesine ise yeterince yer verilmediği söylenebilir.

Genel olarak, değerlendirme ve izleme sürecine ilişkin bulgular, branş öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerini değerlendirirken ağırlıklı olarak öğrencinin düzeyine uyarlanmış sınavlardan yararlandıklarını göstermektedir. Bunun yanında bireyselleştirilmiş sınav ortamı oluşturma gibi değerlendirme uyarlamalarının sınırlı sayıda öğretmen tarafından kullanıldığı görülmektedir. Buna karşılık, altı öğretmenin sınav uyarlaması yapmadığını belirtmesi, değerlendirme uygulamalarının öğretmenler arasında farklılaştığını göstermektedir. Öğrenci gelişiminin izlenmesine ilişkin bulgular incelendiğinde ise yalnızca bir öğretmenin derse katılım ve süreç performansını izlediği, on dört öğretmenin ise herhangi bir izleme çalışması yapmadığı görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde öğrencinin mevcut performansını belirlemeye yönelik uygulamalara daha fazla yer verdiklerini, ancak öğrencinin gelişimini süreç içerisinde sistematik olarak izlemeye yönelik uygulamaların oldukça sınırlı kaldığını göstermektedir. Tema 5'e ilişkin kategori ve kodlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Tema 5'e ilişkin kategori ve kodlar: Kaynaştırma sürecinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm yolları

Tema 5: Kaynaştırma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Yolları		
Kategori	Kod	f
Süreçte karşılaşılan sorunlar	Öğrenci düzeyine uyarlamada güçlük	7
	Akademik yetersizlik kaynaklı zorluklar	5
	Davranış yönetimi güçlükleri	3
	Zaman yönetimi yetersizliği	3
	İletişim engelleri	2
Güçlüklerle başa çıkma yolları	Rehberlik servisi desteği alma	6
	Deneyimli meslektaşlarla danışma	6
	Literatür taraması yapma	4
	Sınıf rehber öğretmeniyle koordinasyon	3
	Aile ile görüşme	3
	Öğrenciyle bireysel görüşme	2

Tablo 6'da branş öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik uygulamalarda karşılaştıkları güçlükler ve başvurdukları çözüm yollarına ilişkin bulgular sunulmaktadır. Öğretmenlerin



kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları güçlüklerle ilişkin veriler incelendiğinde, en sık karşılaşılan sorunun hedef becerileri öğrencinin düzeyine uygun hâle getirmede yaşanan güçlük olduğu belirlenmiştir (n=7). Öğretmenler, bireyselleştirilmiş öğretim yapma, öğrencinin seviyesine inme ve ders içeriğini dengeleme konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö13: “Dersi basitleştirince bu defa diğer öğrenciler sorun yaşıyor.”

Ö8: “Felsefe dersi olduğu için ne kadar uğraşırsam uğraşayım öğrenciye aktarmada çok zorlanıyorum.”

Bunun yanı sıra akademik yetersizlik kaynaklı zorluklar (n=5), davranış yönetimi güçlükleri (n=3), zaman yönetimi yetersizliği (n=3) ve iletişim engelleri (n=2) öğretmenlerin ifade ettiği diğer güçlükler arasında yer almaktadır. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö6: “Yetiştirmemiz gereken çok fazla kazanım var ve sınıflar çok kalabalık. Bu yüzden o öğrenciye yeterince zaman ayıramıyorum.”

Ö10: “Bu öğrenciler benim sınıfıma geldiğinde daha önce öğrenmeleri gereken çoğu şeyi öğrenmedikleri için çok zorlanıyorum.”

Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm yolları incelendiğinde, rehberlik servisi desteği alma (n=6) ve deneyimli meslektaşlara danışma (n=6) en sık başvuru stratejileri olarak dikkat çekmektedir. Öğretmenler, okul rehberlik servisinin yönlendirici rolünü ve meslektaş deneyimlerini önemli bir destek kaynağı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö5: “Okul rehber öğretmenimiz tüm sürece destek oluyor.”

Ö6: “Tecrübeli öğretmenlere danışarak sorunu çözmeye çalışıyorum.”

Buna ek olarak öğretmenlerin literatür taraması yapma (n=4), sınıf rehber öğretmeniyle koordinasyon kurma (n=3), aile ile iletişim kurma (n=3) ve öğrenciyle bireysel görüşme yapma (n=2) gibi çözüm yollarına da başvurdukları görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerle başa çıkma sürecinde okul içindeki farklı paydaşlardan destek aldıklarını ve bireysel bilgi edinme yollarına da başvurduklarını göstermektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö9: “Öğrenciyle ilgili bir sorun yaşadığımda sınıf rehber öğretmeniyle görüşüyorum. Birlikte nasıl bir yol izlemeliyiz bunu tartışıyoruz.”

Ö9: “Kendimi yetersiz hissettiğim konularda velisi ile görüşmeye çalışıyordum... ailesinden öğrenmeye çalışıyordum.”

Ö1: “Akademik ya da davranışsal bir sorun yaşadığımda sorunu öğrenciyle konuşarak çözmeye çalışıyorum.”

Genel olarak, kaynaştırma sürecinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm yollarına ilişkin bulgular, öğretmenlerin özellikle öğrencinin gereksinimlerine uygun öğretim düzenlemeleri yapma konusunda güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin bu güçlüklerle başa çıkmak amacıyla en sık rehberlik servisinde destek aldıkları ve deneyimli meslektaşlarına danıştıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra literatür taraması yapma, sınıf rehber öğretmeniyle koordinasyon kurma, aile ile görüşme ve öğrenciyle bireysel görüşme gibi farklı çözüm yollarına da başvurdukları belirlenmiştir.



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin hazırlık süreçleri, öğretim uygulamaları, sosyal katılım ve akran etkileşimi, değerlendirme ve izleme süreçleri ile kaynaştırma sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle başa çıkma yolları bütüncül bir bakış açısıyla incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çeşitli uyarılma ve destek uygulamalarına başvurduklarını; bununla birlikte hazırlık, öğretimsel uyarılma, sosyal katılım, değerlendirme ve izleme süreçlerinde uygulamaların öğretmenler arasında farklılaştığını ve bazı alanlarda sistematik uygulamaların sınırlı kaldığını göstermektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin kaynaştırma sürecine hazırlık aşamasında çoğunlukla deneyimli meslektaşlardan alınan görüşlere ve çevrim içi kaynaklara yöneldiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin önemli bir bölümünün kaynaştırma sürecine yeterli ön bilgiye sahip olmadan başladığı görülmektedir. Bu bulgu, alanyazında sıklıkla vurgulanan kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliklerinin belirleyici rolüyle örtüşmektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve beceri düzeylerinin düşük olmasının, uygulamaların niteliğini doğrudan etkilediği ve öğretmenlerin süreci daha çok bireysel çabalarla yürüttüğü belirtilmektedir (Avramidis & Norwich, 2002; Florian & Black-Hawkins, 2011). Bu araştırmada da öğretmenlerin bilgi edinme sürecinde çoğunlukla deneyimli meslektaşlara ve çevrim içi kaynaklara başvurmaları, kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve becerilerin önemli ölçüde bireysel çabalar yoluyla geliştirilmeye çalışıldığını düşündürmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın bulguları öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik sistematik ve yapılandırılmış hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini bir kez daha ortaya koymaktadır.

BEP hazırlama sürecine ilişkin bulgular, öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencinin performans düzeyini dikkate alarak bireyselleştirilmiş planlar oluşturduklarını göstermektedir. Özellikle performans düzeyine göre plan hazırlama kodunun diğer kodlara göre daha yüksek sıklığa sahip olması (n=11), öğretmenlerin önemli bir bölümünün öğrencinin mevcut düzeyini öğretim planlamasının başlangıç noktası olarak gördüğünü göstermektedir. Ancak BEP hazırlama sürecini rehber öğretmenlerin hazırladığı planlara göre şekillendiren öğretmen sayısının da dikkat çekici bir düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum, BEP'in öğretmenin sınıf içi uygulamalarını yönlendiren temel bir araç olmasına rağmen, öğretmen sahipliğinin yeterince sağlanamadığını düşündürmektedir. Alanyazında BEP'in etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenin sürecin aktif bir bileşeni olması gerektiği vurgulanmaktadır (Batu & Kırcaali-İftar, 2005; Friend & Bursuck, 2019). Dolayısıyla bulgular, öğretmenlerin öğrenciyi tanıma ve performans düzeyini belirleme konusunda sorumluluk aldıklarını; ancak BEP'in hazırlanması ve uygulanmasında sorumluluğun bazı durumlarda rehberlik servisine kayabildiğini göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları, BEP'in uygulamada daha çok rehberlik servisinin sorumluluğunda ilerlediğini ve öğretmenlerin uygulayıcı rolünün bazı durumlarda zayıfladığını göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Öğretim sürecinde yapılan uyarlamalara ilişkin bulgular, öğretmenlerin bir kısmının çoklu duyuşal destekli öğretim, fiziksel düzenlemeler, içerik sadeleştirme ve bireysel destek gibi çeşitli uyarlamalara başvurduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, kaynaştırma uygulamalarında öğretimsel



farklılaştırmanın önemine işaret eden çalışmalarla uyumludur (Tomlinson, 2014; Florian, 2015). Bununla birlikte, dört öğretmenin herhangi bir öğretimsel uyarlama yapmadığını belirtmesi, öğretimsel uyarlama uygulamalarının öğretmenler arasında farklılaştığını göstermektedir. Bu bulgu, kaynaştırma öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bir araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Üçler ve Yıkılmış, 2021). Söz konusu araştırmada, öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma ve öğretimsel uyarlamalar konusunda eğitim almadığı ve öğretimsel uyarlama yapma konusunda bilgi eksikliği yaşadığı belirlenmiştir. Benzer biçimde, ortaöğretim genel eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmenlerin öğretimsel uyarlamaların gerekliliğinin farkında olmalarına rağmen bu uyarlamaları uygulamada güçlük yaşadıkları ve daha sistematik desteğe gereksinim duydukları ortaya konmuştur (Hyun Soo, 2012). Bu araştırmanın bulguları da bazı öğretmenlerin çeşitli uyarlamalara başvurduğunu, ancak bazı öğretmenlerin herhangi bir uyarlama yapmadığını göstermesi bakımından önceki araştırmalarla örtüşmektedir. Bu durum, öğretimsel uyarlamaların gerçekleştirilmesinde yalnızca uyarlamaların gerekliliğine ilişkin farkındalığın değil, öğretmenlerin bu uyarlamaları planlama ve uygulama konusundaki bilgi ve yeterliklerinin de önemli olduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda, branş öğretmenlerinin farklı ders alanlarında gerçekleştirdikleri öğretimsel uyarlamaların niteliğini ve bu uygulamaların hangi mesleki desteklerle geliştirilebileceğini inceleyen daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Destek eğitim odasına ilişkin bulgular, bu ortamın öğretmenler tarafından özellikle sınıfta işlenen konuların tekrar edilmesi ve yoğunlaştırılmış çalışmaların yürütülmesi amacıyla kullanıldığını göstermektedir. En sık belirtilen uygulamanın tekrar ve yoğunlaştırılmış çalışmalar olması (n=8), destek eğitim odasının öğretmenler tarafından çoğunlukla akademik eksikliklerin giderilmesine yönelik ek öğretim fırsatı olarak değerlendirildiğini düşündürmektedir. Bu bulgu, destek eğitim odalarının işlevine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bozak ve Çay (2023), destek eğitim odalarının öğrencilerin akademik eksiklerinin giderilmesi, akademik başarılarının desteklenmesi ve telafi eğitiminin sağlanması açısından önemli bir işlev üstlendiğini belirlemişlerdir. Benzer biçimde, Yıldız ve Atamtürk (2024) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada, destek eğitim odalarının özel eğitim gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine yönelik ek destek sağlama amacıyla kullanıldığı ortaya konmuştur. Bir öğretmenin somut materyal destekli öğretime başvurması da destek eğitim odasında farklı öğretim yöntemlerinin kullanılabildiğini göstermektedir. Yazıcıoğlu (2020) da destek eğitim odalarının özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılamaya yönelik araç-gereç ve materyallerin kullanılabildiği ortamlar olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, destek eğitim odasında yürütülen uygulamaların çoğunlukla tekrar ve yoğunlaştırılmış çalışmalardan oluşması, bu ortamın sınıf içeriğinin yeniden ele alındığı bir ortam olmasının yanı sıra, öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre farklı öğretim yöntemleri ve materyallerinin planlandığı bir destek ortamı olarak kullanılması gereğini gündeme getirmektedir. Bu açıdan mevcut araştırmanın bulguları, destek eğitim odalarının akademik eksikliklerin giderilmesi açısından işlevsel bir destek sunduğunu göstermekle birlikte, bireyselleştirilmiş öğretim ve öğretimsel çeşitlendirme açısından bu ortamların mevcut potansiyelinin daha fazla kullanılabileceğine işaret etmektedir.

Sosyal katılım ve akran etkileşimine ilişkin bulgular, öğretmenlerin bir kısmının grup etkinlikleri, akran desteği ve akran farkındalığını geliştirmeye yönelik çalışmalar gibi sosyal katılımı destekleyici uygulamalar kullandığını göstermektedir. Özellikle grup etkinlikleri (n=4), akran farkındalığının



geliştirilmesi (n=3) ve sosyal akran desteği (n=2), öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla etkileşim kurmalarını desteklemek için farklı yollar kullandıklarını göstermektedir. Bu bulgu, özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından algılanması ve sosyal kabulüne ilişkin Dağlı Gökbulut vd. (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde önem kazanmaktadır. Araştırmacılar, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal yaşama uyumunda akranların tutumlarının ve sosyal kabulün önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde, Karaca vd. (2024) tarafından 1.098 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada, özel gereksinimli akranlara yönelik etkinlik tercihleri ile sosyal kabul düzeyleri incelenmiş ve akranların özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulünün çeşitli değişkenlerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla birlikte etkinliklere katılmalarının ve akranların bu süreçte yönelik olumlu tutumlarının sosyal katılım açısından önem taşıdığını göstermektedir. Ancak altı öğretmenin herhangi bir sosyal çalışma yürütmediğini ifade etmesi dikkat çekicidir. Bu bulgu, sosyal katılımın yalnızca öğrencinin sınıf içindeki fiziksel olarak aynı ortamda bulunmasıyla sınırlı olmadığını; akranlarla etkileşim ve sosyal kabulün desteklenmesine yönelik planlı uygulamalara da gereksinim olduğunu düşündürmektedir. Alanyazında, kaynaştırmanın yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal kabul ve aidiyet boyutunu da kapsadığı vurgulanmaktadır (Odom vd., 2011; Guralnick, 2017). Dolayısıyla mevcut çalışmada bazı öğretmenlerin sosyal katılımı destekleyici uygulamalara başvurmaya karşın altı öğretmenin herhangi bir sosyal çalışma yürütmemesi, sosyal katılımın desteklenmesine yönelik uygulamaların öğretmenler arasında ortak ve sistematik bir uygulama biçimine dönüşmediğine işaret etmektedir. Bu durum, okul düzeyinde akran etkileşimini ve sosyal kabulü destekleyen planlı uygulamaların geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Değerlendirme ve izleme süreçlerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin performansını değerlendirmede farklı uygulamalara başvurduklarını göstermektedir. En sık kullanılan uygulamanın öğrencinin düzeyine uyarlanmış sınavlar olması (n=7), öğretmenlerin önemli bir bölümünün değerlendirme sürecinde öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate aldığını göstermektedir. Bununla birlikte, altı öğretmenin sınav uyarlaması yapmadığını belirtmesi, değerlendirme uygulamalarının öğretmenler arasında farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bir öğretmenin bireyselleştirilmiş sınav ortamı oluşturması ve bir öğretmenin derse katılım ile süreç performansını izlemesi ise alternatif değerlendirme ve süreç izlemeye yönelik uygulamaların sınırlı sayıda öğretmen tarafından kullanıldığını göstermektedir.

Bu temanın en dikkat çekici bulgularından biri ise öğrenci gelişiminin izlenmesine ilişkindir. Yalnızca bir öğretmenin derse katılım ve süreç performansını izlediğini belirtmesine karşılık, 14 öğretmenin herhangi bir izleme çalışması yapmadığını ifade etmesi, değerlendirme ile öğrencinin gelişimini sürekli izleme arasında önemli bir farklılık bulunduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenler, öğrencinin performansını belirli ölçüde uyarlanmış sınavlarla değerlendirmeye çalışırken, elde edilen değerlendirme sonuçlarını öğrencinin gelişimini sistematik olarak izlemek amacıyla düzenli biçimde kullanmamaktadır. Bu bulgu, ilerleme izlemenin öğrencilerin öğrenme gelişimini zaman içinde belgelemek ve öğretimsel kararları bu verilere göre düzenlemek açısından önemli olduğunu vurgulayan güncel çalışmalarla örtüşmektedir. Gebhardt vd. (2023), ilerleme izlemenin öğrencilerin öğrenme gelişimini farklı zaman noktalarında değerlendirmeye ve elde edilen veriler doğrultusunda öğretimsel kararlar almaya olanak sağladığını belirtmektedir. Araştırmacılar ayrıca, özel gereksinimli öğrenciler için ilerleme izlemenin kullanımının yaygın olmadığını ve bunun nedenleri arasında öğretmenlerin



ilerleme izleme ve veri temelli karar verme konusunda bilgi eksikliklerinin bulunabileceğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde, Ruhter ve Karvonen'in (2024) sistematik derlemesinde, özel gereksinimli öğrencilerle veri temelli karar verme uygulamalarına yönelik öğretmen eğitimlerinin öğretmenlerin veri kullanımını ve bazı öğrenci sonuçlarını olumlu yönde etkileyebileceği ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, mevcut araştırmada öğretmenlerin değerlendirme yapmalarına karşın öğrencilerin gelişimini düzenli olarak izlememelerinin, yalnızca değerlendirme araçlarının kullanımına değil, değerlendirme verilerinin öğretim sürecine aktarılması ve öğretimsel kararların bu verilere dayandırılması konusundaki bilgi ve uygulama gereksinimine de işaret edebileceğini düşündürmektedir. Ayrıca Chakraborty vd. (2024), özel gereksinimli öğrencilerin biçimlendirici değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, değerlendirme uygulamalarının kapsayıcı biçimde yürütülmesinde öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemli olduğunu ve değerlendirme sürecinin öğretim ve öğrenme süreçlerini yönlendirmesi gerektiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla mevcut araştırmada 14 öğretmenin herhangi bir izleme çalışması yapmadığını belirtmesi, değerlendirme sonuçlarının öğrencinin gelişimini izlemek ve öğretimi yeniden düzenlemek amacıyla sistematik biçimde kullanılmasının kaynaştırma uygulamalarında geliştirilmesi gereken önemli bir alan olduğunu göstermektedir.

Kaynaştırma sürecinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin bulgular, öğretmenlerin en fazla hedef becerileri öğrencinin düzeyine uygun hâle getirme konusunda güçlük yaşadıklarını (n=7) göstermektedir. Bu bulgu, öğretimsel uyarlamalara ilişkin bulgularla birlikte değerlendirildiğinde dikkat çekicidir. Öğretmenlerin bir bölümü öğrencinin performans düzeyine göre planlama yaptığını ve çeşitli öğretimsel uyarlamalara başvurduğunu belirtirken, aynı zamanda hedefleri öğrencinin düzeyine uygun hâle getirmede güçlük yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu bir yaklaşım sergilemelerinin tek başına etkili uygulamalar için yeterli olmadığını; öğrencinin gereksinimlerini öğretim hedeflerine ve öğretim sürecine yansıtma konusunda uygulamaya dönük desteğe ihtiyaç duyulduğunu düşündürmektedir. Bunun yanı sıra akademik yetersizlik kaynaklı zorluklar (n=5), davranış yönetimi güçlükleri (n=3), zaman yönetimi yetersizliği (n=3) ve iletişim engelleri (n=2) öğretmenlerin dile getirdiği diğer sorunlar arasında yer almaktadır. Bu bulgular, kaynaştırma uygulamalarında yaşanan güçlüklerin yalnızca öğretmen yeterliğiyle sınırlı olmadığını; öğrencinin akademik ve davranışsal özellikleri, sınıfın zaman ve öğretim koşulları ile iletişim süreçlerinin de uygulamayı etkilediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkma yollarına ilişkin bulgular, rehberlik servisi desteği alma (n=6) ve deneyimli meslektaşlara danışmanın (n=6) en sık başvurulan yollar olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ayrıca literatür taraması yapma (n=4), sınıf rehber öğretmeniyle koordinasyon kurma (n=3), aile ile görüşme (n=3) ve öğrenciyle bireysel görüşme (n=2) gibi farklı çözüm yollarına başvurdukları görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözme sürecinde hem okul içindeki profesyonel destek kaynaklarından hem de kendi bireysel bilgi edinme çabalarından yararlandıklarını göstermektedir. Bu bulgu, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenleri arasındaki iş birliğinin kapsayıcı eğitim uygulamalarının önemli bir bileşeni olduğunu ortaya koyan araştırmalarla paralellik göstermektedir. Wan vd. (2023), özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin iş birliğine ilişkin algılarını inceledikleri çalışmalarında, iş birliğinin kaynaştırma uygulamalarının yürütülmesinde önemli bir unsur olduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde, Tsibidaki ve Vrachna'nın (2025) sistematik alanyazın incelemesinde, özel eğitim öğretmenlerinin meslektaşlar, okul ve ailelerle



iş birliğinin öğretim uygulamalarını ve kapsayıcı eğitim ortamlarını desteklediği; ancak iş yükü, sınıf mevcudu ve mesleki eğitim yetersizliği gibi etmenlerin iş birliğinin niteliğini sınırlayabildiği belirtilmiştir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin özellikle rehberlik servisi ve deneyimli meslektaşlara başvurması, okul içinde mevcut olan informal destek ağlarının öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri çözmede önemli bir işlev gördüğünü düşündürmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin çoğunlukla sorun ortaya çıktıktan sonra destek araması, bu desteğin önleyici ve planlı bir iş birliği mekanizmasından ziyade gereksinim ortaya çıktığında başvurulmuş bir danışma süreci biçiminde gerçekleştiğine işaret ediyor olabilir. Bu nedenle, özel eğitim öğretmeni ile branş öğretmeni arasında düzenli bilgi paylaşımını, ortak planlamayı ve öğrenciye ilişkin kararların birlikte alınmasını sağlayacak yapılandırılmış iş birliği mekanizmalarının oluşturulması, mevcut araştırmanın bulguları açısından önemli bir gereksinim olarak değerlendirilebilir.

Aile ile görüşmenin üç öğretmen tarafından bir çözüm yolu olarak belirtilmesi, ailelerin kaynaştırma sürecinde destek kaynağı olarak görüldüğünü göstermektedir. Ancak bu uygulamanın diğer çözüm yollarına göre daha sınırlı sıklıkta ortaya çıkması, aile-öğretmen iş birliğinin sistematik bir uygulama hâline gelmediğini düşündürmektedir. Önceki araştırmalar, etkili kaynaştırma uygulamalarında okul-aile iş birliğinin kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Blue-Banning vd., 2004; Sucuoğlu & Kargin, 2006). Bu bulgu, güncel araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Çelik ve Tomris (2024), özel gereksinimli çocukların kapsayıcı eğitim süreçlerinde okul-aile iş birliğine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini incelemiş ve güçlü bir okul-aile iş birliğinin kapsayıcı eğitimin niteliğini ve özel gereksinimli çocukların öğrenmesini desteklediğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar, okul-aile iş birliğinin dinamik ve çok boyutlu bir süreç olduğunu ve bu sürecin sürdürülebilmesi için öğretmenlerin ve ailelerin desteklenmesine yönelik gereksinimler bulunduğunu belirtmiştir. Bu araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, mevcut çalışmada yalnızca üç öğretmenin aile ile görüşmeyi bir çözüm yolu olarak belirtmesi, ailelerin kaynaştırma sürecine katılımının öğretmenlerin bireysel girişimleriyle sınırlı kalabildiğini düşündürmektedir. Dolayısıyla aile ile iletişimin yalnızca sorun ortaya çıktığında başvurulmuş bir çözüm yolu olmaktan çıkarılarak öğrencinin gelişimi, gereksinimleri ve eğitim sürecine ilişkin düzenli bilgi paylaşımını içeren planlı bir iş birliği sürecine dönüştürülmesi önem taşımaktadır.

Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında bireysel düzeyde çeşitli çabalar gösterdikleri; ancak bu çabaların hazırlık, öğretim, sosyal katılım, değerlendirme ve izleme süreçlerinde aynı düzeyde sistematikleşmediği görülmektedir. Özellikle öğrencinin performans düzeyine göre plan hazırlama ve uyarlanmış sınav kullanma gibi uygulamalar öğretmenlerin bireyselleştirmeye yönelik çabalarını gösterirken, öğretimsel uyarlama yapmama, sosyal çalışma yürütmeme ve özellikle öğrenci gelişimini izlememe bulguları uygulamalar arasında önemli farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Bu nedenle kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin yalnızca öğretmenlerin bireysel çabaları üzerinden değil, okul düzeyinde sağlanan rehberlik, iş birliği ve mesleki destek mekanizmaları üzerinden de değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, amaçlı örnekleme ile seçilen 15 branş öğretmenin deneyimleriyle sınırlıdır. Veriler görüşmeye dayalı olarak toplandığından öz-bildirim yanlılığı olasılığı bulunmaktadır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin beyanlarına dayalı olarak elde edilen veriler, uygulamaların sınıf ortamında gerçekten hangi sıklık ve nitelikte gerçekleştirildiğini tek başına göstermemektedir. Bu Fidan, D. ve Kot, M. (2026). Branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki sınıf içi öğretim süreçleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 17(2), 1796-1823.*
DOI.10.51460/baebd.1921716



nedenle gelecekteki araştırmalarda görüşme verilerinin sınıf gözlemleri, doküman incelemeleri ve öğrenci gelişim verileriyle desteklenmesi, kaynaştırma uygulamalarının daha bütüncül biçimde değerlendirilmesine katkı sağlayabilir. Branş dağılımının bazı alanlarda yoğunlaşması, belirli disiplinlerin deneyimlerinin daha görünür olmasına yol açmış olabilir. Bu nedenle elde edilen sonuçlar genellenebilirlikten ziyade aktarılabilirlik çerçevesinde değerlendirilmelidir (Lincoln & Guba, 1985).

Sayfa | 1819

Bu çalışma, branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında çaba gösterdiklerini; ancak özellikle hedefleri öğrenci düzeyine uyarlama, öğretimsel farklılaştırma, sosyal katılımı sistematik biçimde destekleme, öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme sonuçlarını öğretim sürecine yansıtma alanlarında yapılandırılmış desteklere ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Bulgular, kaynaştırma niteliğinin öğretmenlerin bireysel kapasitesi kadar okul temelli iş birliği ve kurumsal destek mekanizmalarının işleyişiyle de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, kaynaştırma uygulamalarının geliştirilmesine yönelik önerilerin yalnızca hizmet içi eğitimle sınırlı tutulmaması; öğretmenlerin uygulama sırasında kullanabilecekleri somut rehberlik, iş birliği ve izleme mekanizmalarının da oluşturulması gerekmektedir. Bu doğrultuda, elde edilen bulguların işaret ettiği gereksinimler temel alınarak kaynaştırma uygulamalarının niteliğini artırmaya yönelik aşağıdaki uygulama önerileri geliştirilmiştir.

1. Branş öğretmenlerine yönelik özellikle öğretimsel uyarlamalar, ölçme-değerlendirme ve sosyal bütünleşme stratejilerine yönelik kendi alanlarında hizmet içi eğitim planlanmalıdır.
2. BEP hazırlama sürecinde rehberlik servisleri ile öğretmenler arasındaki iş birliği güçlendirilmeli ve öğretmenlerin sürece aktif katılımını teşvik edecek yapılandırılmış rehberlik modelleri ve okul içi rutinler (toplantı takvimi, görev paylaşımı vb.) oluşturulmalıdır.
3. Sosyal bütünleşmeyi desteklemek amacıyla okullarda planlı ve sistematik sosyal destek programları uygulanmalıdır. Grup etkinlikleri, akran destek sistemleri ve farkındalık çalışmaları okul düzeyinde yapılandırılmalıdır. Bu uygulamalara yönelik öğretmenlere örnek etkinlik paketleri ve rehber materyaller sunulması yararlı olacaktır.
4. Rehberlik hizmetleri tarafından öğretmenlere, ölçme ve değerlendirme alanında örnek uyarlanmış değerlendirme yaklaşımları sunulmalıdır.

Bu önerilerin yanı sıra, gelecek araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

1. Kaynaştırma eğitiminin önemli bir paydaşı olan rehber öğretmenlerinin bu sürece yönelik görüş ve önerileri ayrıca incelenebilir.
2. Kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimin deneysel etkisi araştırılabilir.
3. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin ayrıntılı olarak ele alındığı çalışmalar gerçekleştirilebilir.



Kaynakça

- Aktürel, İ. E., & Gürgür, H. (2020). Meslek lisesi kaynaştırma ortamlarında fizik dersi nasıl yürütülüyor? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 687–709. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.547702>
- Avçılar, D. (2010). *Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki kendi yeterliliklerine ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Babaoğlu Çelik, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345–354.
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 223–238. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7839>
- Batmaz, G., & Çermik, H. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları Öğretimsel Düzenlemelerde Karşılaştıkları Engeller ve Aldıkları Destekler. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 5(1), 27-38. <https://izlik.org/JA42DZ58ES>
- Batu, E. S., & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.
- Berkant, H. G., & Atılğan, G. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Eğitim Yansımaları*, 1(1), 13-25. <https://izlik.org/JA83WH58ES>
- Birleşmiş Milletler. (2006). *Engellilerin haklarına ilişkin sözleşme*. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167–184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>
- Bozak, B., & Çay, E. (2023). Destek eğitim odalarının kaynaştırma uygulamasındaki yeri ve önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 1–18. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1321255>
- Cankaya, Ö., & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1–16. <https://izlik.org/JA39FZ84TA>
- Chakraborty, A., Kaushik, A., & Ramachandran, V. (2024). Teachers' perceptions of formative assessment for students with disability: A case study from India. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 48(2), 122–135. <https://doi.org/10.1017/jsi.2024.4>
- Çelik, S., & Tomris, G. (2024). "A chain of interlocking rings": Preschool teachers' experiences regarding home-school collaboration with a focus on children with special needs and their parents in inclusive education. *Children and Youth Services Review*, 163, 107700. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107700>
- Dağlı Gökbulut, Ö., Gökbulut, B., & Yeniasır, M. (2024). The perceptions and attitudes of peers towards students with special needs as reflected by their drawings and the social acceptance scale. *Education Sciences*, 14(4), 346. <https://doi.org/10.3390/educsci14040346>
- Değirmenci Kurt, A., & Tomul, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 144–154.
- Demir, E., & Usta, M. (2019). Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri: Karaman İlinde Bir Araştırma. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 80-98. <https://izlik.org/JA25BX35HA>
- Demir, M. K., & Açar, S. (2011). Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Tecrübeli Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 19(3), 719-732. <https://izlik.org/JA89PB46FE>



- Florian, L. (2015). Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, & L. Florian (Eds.), *Inclusive pedagogy across the curriculum* (pp. 11–24). Emerald. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000007001>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2019). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (8th ed.). Pearson.
- Gebhardt, M., Blumenthal, S., Scheer, D., Blumenthal, Y., Powell, S., & Lembke, E. (2023). Editorial: Progress monitoring and data-based decision-making in inclusive schools. *Frontiers in Education*, 8:1186326. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1186326>
- Gezer, M. S. (2017). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik rol algılarının belirlenmesi* (Tez No. 463459) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri ve önerileri* (Tez No. 240800) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for children with intellectual disabilities: An update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), 211–229. <https://doi.org/10.1111/jar.12233>
- Gündüz, A. (2015). *Özel ve devlet ilkokullarındaki birinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 421953) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Güner, N., Vida, G., Sağlam Ak, A., Kurt, A., & Kocaoğlu, A. (2026). Salamanca Bildirisi'nden günümüze Türkiye ve Macaristan'da bütünleştirme: Politikalar ve istatistikler. *Eğitim ve Bilim*, 51(227), 731–744. <https://doi.org/10.15390/ES.2026.2551>
- Hacısalıhoğlu-Karadeniz, M., Şen, H., & Akar, Ü. (2015). Kaynaştırma eğitimi süreci: Sınıf içi matematik uygulamaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(207), 169–188. <https://izlik.org/JA62WR82KN>
- Hyun Soo, K. (2012). Secondary general education teachers' perceptions about classroom management and instructional adaptations in inclusive classrooms. *Journal of Special Education: Theory and Practice*, 13(2), 199–223. <https://journal.kci.go.kr/jsped/archive/articleView?artid=ART001671527&utm.com>
- İlk, G., & Açıkalin, M. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(219), 57–88.
- Kara, Z. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Tez No. 432580) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karaca, M. A., Toprak, H. H., & Yılmaz, E. (2024). Examination of the students' activity preferences toward their peers with special needs in terms of social acceptance levels and various variables. *Asian Journal of Instruction*, 12(1), 1–16. <https://doi.org/10.47215/aji.1391843>
- Karadağ, E. (2013). Nitel vaka çalışması (ss. 39–54). S. Turan (Çev. Ed.), *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Yayınevi.
- Kasap-Erdal, D., Yazgan-Sağ, G., & Argün, Z. (2023). Kaynaştırma sınıflarında öğretim ile ilgili uygulamaların incelenmesi: Ortaokul matematik öğretmenleri örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(1), 1–17. <https://doi.org/10.21565/oezelegitimdergisi.947139>
- Kılcan, T. (2026). Ortaokul matematik derslerinde kaynaştırma eğitimi: Öğretmen perspektifinden nitel bir çalışma. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1117–1133. <https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.418>
- Lewis, R. B., & Doorlag, H. D. (1999). *Teaching special education students in general education classrooms*. Merrill/Prentice Hall.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* (Resmî Gazete, 7 Temmuz 2018, Sayı 30471).
- Fidan, D. ve Kot, M. (2026). Branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki sınıf içi öğretim süreçleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 1796-1823.
DOI.10.51460/baebd.1921716



- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344–356.
<https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- Özabacı, N. (2012). Sınıfta sorunlu ve özel öğrencilerin yönetimi. In M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 185–206). Pegem Akademi.
- Öztürk, D., & Akdal, D. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 453–484.
<https://doi.org/10.21764/maeuefd.975998>
- Ruhter, L., & Karvonen, M. (2024). The impact of professional development on data-based decision-making for students with extensive support needs. *Remedial and Special Education*, 45(1), 44–57.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743–1765.
- 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.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Morpa Kültür Yayınları.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İçsen Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1467–1485.
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148–155.
- Timuralp, T., & Akbayır, Z. (2023). Kaynaştırma uygulamaları ve BEP hazırlama konusunda öğretmen yeterlilikleri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(33). <https://doi.org/10.5281/zenodo.8339910>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tsibidaki, A. ve Vrachna, A. (2025). Collaboration as a Soft Skill in Special Education Teachers: A Systematic Literature Review. *Revija Za Elementarno Izobraževanje*, 18(2), 197-218.
<https://doi.org/10.18690/rei.4853>
- Uçar, A. S., Karabulut, H. A., & Uçar, K. (2023). Fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretimsel uyarlamalarının belirlenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 157–178. <https://doi.org/10.30855/gjes.2023.09.02.002>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing.
<https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>
- Üçler, A. M., & Yıkış, A. (2021). Kaynaştırma öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenlerinin öğretim uyarlamalarına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1023–1043. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-882708>
- Ünay, E., & Çakıroğlu, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için temel faktörler. İçinde H. Gürgür & S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* (ss. 57–76). Pegem Akademi.
- Üzümcü, M., & NAZIROĞLU, B. (2016). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştığı problemler ve bunlarla başa çıkma yolları. *Journal of International Social Research/Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1546.
- Wan, W., Jin-Ja, C., & Fan, X. (2023). Perceptions of collaboration for inclusive education between special education teachers and general education teachers in China. *Journal of Special Education: Theory and Practice*, 24(1), 91-121. <https://doi.org/10.19049/JSPED.2023.24.1.04>
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin gözüyle destek eğitim odaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 273-297.
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.584392>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Fidan, D. ve Kot, M. (2026). Branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki sınıf içi öğretim süreçleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 1796-1823.
DOI.10.51460/baebd.1921716

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1796-1823.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1796-1823.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Yıldız, H., & Atamtürk, N. (2024). İlkokullarda uygulanan destek eğitim odası hizmetine ilişkin öğretmen görüşleri. *Educational Academic Research, (52)*, 123–143. <https://doi.org/10.33418/education.1421792>

Zağlı, Ü. (2010). *Sakarya ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 278118) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.