T.C
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSİTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



BATI TRAKYA AZINLIK ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARI VE EĞİTİM PROGRAMI TASARIM YAKLAŞIMLARI

BOURAK ADİL

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ILGAZ

EDİRNE, 2019

T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI

ENGELLİ ÇALIŞMALARI PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bourak ADIL tarafından hazırlanan Batı Trakya Azınlık Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları ve Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları Konulu **Yüksek Lisans** tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 19-6 maddeleri uyarınca 22.07.2019. günü saat 11:00'de yapılmış olup, yüksek lisans tezinin *...Kabul Edilmesine..... **OYBİRLİĞİ/~~OYÇOKLUĞU~~** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	**KANAAT**	**İMZA**
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ILGAZ (Danışman)	Kabul Edilmesine	
Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU	Kabul Edilmesine	
Doç. Dr. Vesile YILDIZ	Kabul Edilmesine	

* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
DOĞRULUK BEYANI

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında, tüm verilerin bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini, kullanılan verilerde tahrifat yapılmadığını, tezin akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını, kullanılan tüm literatür bilgilerinin bilimsel normlara uygun bir şekilde kaynak gösterilerek ilgili tezde yer aldığını ve bu tezin tamamı ya da herhangi bir bölümünün daha önceden Trakya Üniversitesi ya da farklı bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

08 / 08 /2019

Bourak ADIL



Tezin Adı: Batı Trakya Azınlık Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları Ve Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları

Hazırlayan: Burak ADİL

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Ayrıca bu araştırma ile Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin cinsiyet, eğitim durumu ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders alıp almama değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançlar incelenmiştir. İlişkisel tarama modelindeki bu araştırma 2018-2019 öğretim yılında 157 (66 erkek, 91 kadın) gönüllü öğretmen ile gerçekleştirilmiştir "Kaynaştırma Tutumları Ölçeği'' ve "Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Ölçeği'' ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ortalama ve standart sapma hesaplanmış; normallik varsayımlarını sağlayabilme durumlarına göre, t testi, Mann Whitney U testi, Tek Yönlü Varyans analizi, Kruskal Wallis testi ve Person Korelasyon Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Batı Trakya azınlık öğretmenleri yapılması gerekenler, psikolojik red, eğitsel fayda, destek olma ve çaba gösterme, sınıf yönetimini zorlaştırma, eğitsel kaygı, bireysel eğitim/soyutlama, duygusal zarar, bütünleşik yaklaşım, mesleki yetersizlik, amaca yönelik kaygı boyutlarında tutumları "çoğu zaman'', mesleki hazır bulunuşluk boyutunda "bazen'', yapılması gerekenler boyutunda ise "çoğu zaman'' düzeyinde oldukları görülmüştür. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla daha olumsuz tutum içindedirler. Öğretmen lisesi mezunu öğretmenler, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip öğretmenlere göre daha olumsuz tutum sergiliyorken, kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alanlar, eğitim almayanlara göre daha olumlu tutum içindedirler. Öğretmenlerin program tasarım yaklaşımı inançlarına bakıldığında, öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarım yaklaşımlarını, konu merkezli tasarım yaklaşımına göre daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla, öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarım yaklaşımlarını

daha fazla tercih etmektedirler. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre öğrenen ve konu merkezli tasarım yaklaşımlarında farklılık görülmezken, sorun merkezli tasarım yaklaşımlarında lisans mezunu öğretmenler ile öğretmen lisesi mezunları arasında fark görülmüş ve bu farkın lisans mezunu öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Konu merkezli tasarım yaklaşımı ile kaynaştırma tutumları arasında küçük düzey, öğrenen merkezli ve sorun merkezli tasarım yaklaşımıyla kaynaştırma eğitimi tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Kaynaştırma, tutum, kaynaştırma tutumları, eğitim programı tasarım yaklaşımları

Name of the Thesis: Western Thrace Minority Teachers' Attitudes Towards Inclusion And Curriculum Design Approaches

Prepared by: Burak ADİL

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relationship between Western Thrace minority teachers' attitudes towards inclusion and the beliefs about the curriculum design approaches. In addition, with this research, the attitudes of Western Thrace minority teachers towards inclusive education according to gender, educational background and whether they took relevant education on inclusion education or not and their beliefs about curriculum design approaches were examined. This research in the relational screening model was carried out with 157 volunteer teachers (66 male, 91 female) during the 2018-2019 academic year and collected with "Inclusion Attitudes Scale" and "Curriculum Design Approach Scale". During the analysis of the data mean and standard deviation were calculated; t-test, Mann Whitney U test, One Way Variance analysis, Kruskal Wallis test, and Person Correlation Test were used in order to make assumptions of normality. According to the results of the study, Western Thrace minority teachers effected from inclusion education in terms of the actions to be taken, psychological rejection, educational benefit, assisting and endeavoring, complicating classroom management, educational anxiety, individual education/abstraction, emotional harm, integrated approach, professional inadequacy, "usually" in dimensions of purpose oriented anxiety attitude, "sometimes" in dimensions of professional readiness and "usually" in dimensions of actions to be taken. Female teachers have a more negative attitude than male teachers. Teacher training high school graduate teachers have a more negative attitude than teachers who have undergraduate and graduate level education and those who are received inclusion education have a more positive attitude than those who do not. Considering the beliefs of teachers about the curriculum design approach; it is seen that they prefer student-centered and problem-centered approaches more than subject-centered approach. Female teachers prefer student-centered and problem-centered approaches

more than male teachers. While there seen no difference in learner and subject-centered designing approaches according to the educational level of the teachers, the difference has seen in the problem-centered design approaches between undergraduates and teacher training high school graduates, the difference is in favor of undergraduate teachers. It has been found a low correlation ranging between topic-centered design approach and inclusion attitudes, and a moderate positive correlation between learner-centered and problem-centered approaches and inclusion education attitudes.

Key words: Inclusion, attitude, inclusion attitudes, curriculum design approaches

ÖNSÖZ

Batı Trakya öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ve eğitim programı tasarım yaklaşım inançlarının incelendiği bu araştırmanın yazım sürecinde tüm bilgi, beceri ve tecrübelerini benden esirgemeyen, bana büyük destekte bulunan ve beni çok iyi motive ederek bana güven duyan ve beni yönlendiren danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Ilgaz'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans ders döneminde, dersini aldığım ve tüm bilgi, tecrübe, deneyimlerini en şeffaf bir şekilde aktaran, her daim kapılarını açık tutan çok kıymetli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Dilber TEZEL'e, Dr. Öğr. Üyesi Selmin ÇUHADAR'A, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAVUZ'a, Doç. Dr. İbrahim COŞKUN'A, Dr. Öğretim Üyesi Demirali Yaşar ERGİN'E, çalışmamın anketlerini toplamamda bana yardımcı olan BTAYTD Başkanı ve Yöneticilerine, SÖPA Derneği Başkanına, yine ders döneminde her hafta bıkmadan usanmadan benimle birlikte yüzlerce kilometere yol giden biricik anneme, Filiz ablam ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan, bana her türlü desteği sağlayan, hiçbir özveriden kaçınmayan annem Meliha ADİL ve babam ADİL ADİL'e saygı ve sevgilerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....I
ABSTRACT.....III
ÖNSÖZ.....V
İÇİNDEKİLER.....VI
TABLOLAR LİSTESİ.....X
ŞEKİLLER LİSTESİ……..XII
KISALTMALAR.....XII
BÖLÜM I.....1
Giriş.....1
1.1. Problem Durumu.....1
1.2. Araştırmanın Amacı.....5
1.3. Araştırmanın Önemi.....6
1.4. Varsayımlar.....12
1.5. Sınırlılıklar.....13
1.6. Tanımlar.....13
BÖLÜM II.....14
Kavramsal Çerçeve.....14
2.1. Batı Trakya ve Eğitim.....14
2.2. Kaynaştırma Eğitimi.....18
2.2.1. Kaynaştırmanın Amacı.....20
2.2.2. Kaynaştırmanın İlkeleri.....22
2.2.3. Kaynaştırma Eğitiminin Çeşitleri.....23
2.2.4. Kaynaştırmanın Yararları.....25
2.2.4.1. Kaynaştırma Öğrencisine Yararları.....25
2.2.4.2. Kaynaştırma Eğitiminin Normal Çocuğa Yararları.....27
2.2.4.3. Kaynaştırma Eğitiminin Anne-Babalara Yararı.....28
2.2.4.4. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Yararları.....29

2.2.5. Kaynaştırma Eğitimini Etkileyen Faktörler.....29
2.2.5.1. Öğretmen Tutumlarının Olumsuzluğu.....30
2.2.5.2. Uygun Personel ve Destek Hizmetlerinin Bulunmaması.....31
2.2.5.3. Özel Eğitim ve Genel Eğitimde Farklı Uygulama.....32
2.2.5.4. Normal Gelişim Gösteren Çocuklar.....32
2.2.5.5. Okul Yönetimi.....33
2.2.5.6. Aileler.....33
2.2.5.7. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP).....34
2.2.5.8. Yetersiz Fiziksel Çevre Koşulları.....34
2.3. Bütünleştirme Eğitimi.....35
2.4. Öğretmen Tutumları ve Etkileyen Bazı Faktörler.....36
2.4.1. Tutum Kavramı.....36
2.4.2 Öğretmen Tutumları.....37
2.4.3 Öğretmenlerin Cinsiyeti.....39
2.4.4. Öğretmenlerin Yaşı.....40
2.5. Eğitim Programı Tasarımı Kavramı.....40
2.5.1. Eğitim Programı Tasarım Çeşitleri.....42
2.5.1.1. Konu Merkezli Program Tasarımları.....43
2.5.1.1.1. Konu Tasarımı.....44
2.5.1.1.2. Disiplin Tasarımı.....44
2.5.1.1.3. Geniş Alan Tasarımı.....45
2.5.1.1.4. Korelasyonel (İlişkisel) Tasarım.....46
2.5.1.1.5. Süreç Tasarımı.....46
2.5.1.2. Öğrenen Merkezli Program Tasarımları.....46
2.5.1.2.1. Çocuk Merkezli Tasarım.....48
2.5.2.2.2.Yaşantı Merkezli Tasarımı.....48
2.5.2.2.3. Romantik (Radikal) Tasarım.....48
2.5.2.2.4. Hümanistik Tasarım.....49
2.5.1.3. Sorun Merkezli Program Tasarımları.....50

2.5.1.3.1. Yaşam Şartları Tasarımı.....50
2.5.1.3.2. Çekirdek Tasarım.....51
2.5.1.3.3. Sosyal Sorunlar ve Yeniden Yapılandırmacılık Tasarımı.....51
BÖLÜM III.....52
YÖNTEM.....52
3.1. Araştırmanın Modeli.....52
3.2. Çalışma Grubu.....52
3.3. Veri Toplama Araçları.....56
3.3.1. Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği.....56
3.3.2. Eğitim Programları Tasarımları Yaklaşım Ölçeği.....58
3.4. Verilerin Analizi.....59
BÖLÜM IV.....61
BULGULAR VE YORUM.....61
4.1. Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının düzeyi nedir?.....61
4.2. Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....62
4.3. Batı Trakya azınlık sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....64
4.4. Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları kaynaştırma uygulamaları ile ilgili ders alıp, almamaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....67
4.5. Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançlarının düzeyi nedir?.....69
4.6. Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....70
4.7. Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançları eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....71

4.8. Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançları kaynaştırma uygulamaları ile ilgili ders alıp, almamaya anlamlı farklılık göstermekte midir?.....73
4.9. Batı Trakya Azınlık Öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançları anlamlı bir ilişki var mıdır?.....74
BÖLÜM V.....76
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....76
5.1. Sonuç.....76
5.2. Tartışma.....77
5.3. Öneriler.....89
KAYNAKÇA.....90
EKLER.....109

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Çalışma Grubu.....53
Tablo 3.2. Öğretmenlerin branşlarına göre katılımları.....55
Tablo 3.3. Kaynaştırma Tutum Ölçeği.....56
Tablo 3.4. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği.....58
Tablo 4.1. Kaynaştırma Eğitimindeki Tutum Dağılımlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....61
Tablo 4.2. Cinsiyete Göre Batı Trakya Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik tablo Tutumların t Testi Analiz Sonuçları.....62
Tablo 4.3. Cinsiyete Göre Batı Trakya Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumların Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçla.....64
Tablo 4.4. Batı Trakya Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Tek Yönlü Varsyans Analizi Sonuçları.....65
Tablo 4.5. Eğitim Düzeyine Göre Batı Trakya Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....66
Tablo 4.6. Kaynaştırma ile İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Batı Trakya Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumların t Testi Analiz Sonuçları.....67
Tablo 4.7. Eğitim Alma Durumuna Göre Batı Trakya Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumların Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları.....68
Tablo 4.8. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları Dağılımlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....70
Tablo 4.9. Cinsiyete Göre Batı Trakya Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumların t Testi Analiz Sonuçları.....71
Tablo 4.10. Batı Trakya Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı İnançlarına Yönelik Tutumlarının Tek Yönlü Varsyans Analizi Sonuçları.....72
Tablo 4.11. Eğitim Düzeyine Göre Batı Trakya Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı İnançlarına Yönelik Tutumlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....72

Tablo 4.12. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı İnancı ile İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Batı Trakya Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumların t Testi Analiz Sonuçları.....73
Tablo 4.13. Normal dağılım gösteren boyutların Pearson korelasyon analizi sonuçları.74
Tablo 4.14 Normal dağılım göstermeyen boyutların Spearman korelasyon analizi sonuçları……...75

ŞEKILLER LISTESI

Şekil 3.1. Öğretmenlerin yaş dağılımları……..……54
Şekil 3.2. Öğretmenlerin kıdem dağılımları……..54

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB- Milli Eğitim Bakanlığı

ÖGB- Özel Gereksinimli Birey

BEP- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durum

Her çocuk ihtiyaçları göz önüne alındığında birçok farklı gereksinimlere ihtiyaç duymakta ve buna bağlı olarak eğitim gereksinimleri farklılık göstermektedir. Özel eğitim boyutu ile bakıldığında ise özel gereksinimli çocuklar bireysel farklılıkları nedeniyle ek desteğe ihtiyaç duyan bireyler olarak ifade edilebilir. Yine başka bir tanıma baktığımızda özel gereksinimli bireyler bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2004).

Özel gereksinimli bireylerin, toplumda bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşamlarını devam ettire bilmeleri, günlük yaşam içinde yer alan becerileri yerine getirmelerine bağlı olmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin toplumsal rolleri üstlenebilmeleri için tam bağımsızlık kazanmaları önemlidir. Bu rolleri kazanabilmeleri, bu bireylerin gereksinimleri ve yapabildiklerine dikkat edilerek eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarının sunulmasıyla mümkün olabilmektedir (Cavkaytar, 2000; Civelek, 1991; Eripek, 1992; Kırcaali İftar, 1998).

Özel gereksinimli bireylere eğitim hizmetleri sağlayan eğitim ortamları en az kısıtlayıcıdan başlayıp en fazla kısıtlayıcıya doğru devam etmektedir. Normal eğitim okullarındaki normal sınıflar (kaynaştırma), kaynak oda, normal eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfları (alt özel sınıflar), ayrı özel eğitim okulları ve ev/ hastane olmak üzere sıralanmaktadır (Eripek, 2003; Özbaba, 2000). Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin hangi ortamlarda gerçekleşeceği özel eğitim alanında yaşanan gelişmelere bağlı olarak

farklı biçimlerde ele alınmıştır. Tarihsel süreç içerisinde ilk olarak ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okulları benimsenirken günümüzde daha fazla kaynaştırma eğitimi kabul edilmektedir (Kargın, 2004). Kaynaştırma eğitimi özel eğitim alanındaki en önemli düzenlemelerden biri olarak değerlendirilmekte olup (Ünsal ve Şahan, 2015), son zamanlarda önemi giderek artan bir uygulama olarak görülmektedir (Gün-Şahin ve Gürbüz, 2016).

Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrenciyi okula kazandıran, çeşitli düzenlemeler gerektiren bir eğitim türüdür. Kaynaştırma kısaca özel gereksinimli olan ve özel gereksinimli olmayan bireylerin bir arada eğitim görmesi olarak da tanımlanabilir. Başka bir ifade ile özel gereksinimli olan bireylerin özel gereksinimli olmayan öğrencilerle eğitsel ve sosyal olarak bütünleşmesi işlemidir (MEB, 2013). Kaynaştırma yoluyla özel gereksinimli çocuklar diğer çocukları gözleme, model alma, işbirliği içinde olma, paylaşma ve karşılıklı iletişim kurabilme fırsatlarından yararlanabildikleri (Kaya, 2005), özel gereksinimli öğrencilerin toplumla bütünleşmesinin sağlandığı (Kırcaali-İftar, 1998), çocukların akranlarını ve yetişkinleri gözleyerek ya da onların davranışlarına öykünerek davranışlarını geliştirdiği gözlenmektedir. Dolayısıyla normal ortamlar içerisinde insanlarla birlikte olduğu ölçüde toplumun beklentilerine uygun davranışları edinebilecekleri (Eripek, 1986), akranlarıyla bir arada bulunarak tüm okul etkinliklerinden yararlanmalarına imkan sunduğu, akademik ve sosyal davranışların kazanımında etkili olduğu (Güzel-Özmen, 2003) önemi olarak söylenebilir. En az kısıtlayıcı ortam olarak tanımlanan kaynaştırma eğitimi, engelli olan çocukların mümkün olan en geniş ölçüde, engelli olmayan akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim görme hakkı verilmektedir (Zettel ve Ballard, 1979). Başka bir ifade ile engelli çocuklara genel eğitim okullarına devam etme hakkı sunulmaktadır (Sucuoğlu, 2016).

Yunanistanda 2008 yılında yürürlüğe giren 3699 sayılı Özel Eğitim gerektiren engelli bireyler için Özel Eğitim Kanunu ile kaynaştırma uygulaması yasal dayanaklarla

desteklenmiştir. Kaynaştırma öğretmeni ile ilgili olan bu maddede kaynaştırma sınıfında ki sınıf öğretmeni ile, özel eğitim öğretmeni, işbirliği içinde kaynaştırma uygulamalarını yürütmektedirler. Öğrencinin kaynaştırma eğitimine uygun olup olmadığının kararın Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından belirlenmekte olduğunu, kaynaştırmaya uygun olan öğrencilerin genel eğitim verilen okullara gönderilip kaydının yapıldığını ve kayıt formu okul idaresi tarafından okul yılı başında 20 Ekime kadar Eğitim Araştırma ve Diyanet İşleri Bakanlığına iletilmesi gerektiği bu kanunda yer almaktadır. Yine bu kanuna göre kaynaştırma uygulamalarının haftada 15 saati geçmeyecek ve en az 3 normal gelişim gösteren, bir tanede yetersizliği olan öğrencinin sınıfta bulunması halinde kaynaştırma sınıfının açılacağı ve kaynaştırma öğrencisinin %30 devamsızlık yapma hakkının olduğu yer almaktadır (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων- Ministry of Education, Research and Religious Affairs- Eğitim, Araştırma ve Diyanet İşleri Bakanlığı (EADİB), 2008).

Kaynaştırma programlarının başarıyla yürütülmesinde özellikle sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları etkili olmaktadır. Sınıf öğretmeni her türlü sınıf koşulunda, özellikle özel gereksinimli olan öğrencilerin normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu sınıfa kaynaştırılmasında hem sınıfın sosyal iklimi, hem de davranışlar açısından güçlü bir etkendir. Sınıftaki çocukların gereksinimlerinin karşılanması, sınıfta en iyi etkileşimlerin kurulması ve sürdürülmesi, özel gereksinimi olan çocukların sınıfa, okula, hatta topluma sosyal kabulü büyük ölçüde öğretmene bağlıdır. (Gözün, Yıkmış, 2004).

Kaynaştırma eğitiminde tutumlar ne kadar çok önemliyse, öğretmenlerin program tasarımlarıda kaynaştırma eğitiminin olumlu olması bakımından son derece önemli olduğu gerçeği kaçınılmazdır. Eğitim programı tasarım yaklaşımı; "Bir programın hangi öğelerden oluşacağının ortaya çıkarılması sürecidir" (Demirel, 2005). Eğitim Programı tasarımlarının üç temel tasarım yaklaşımı ve yorumundan söz edilmektedir;

(Ornstein ve Hunkins, 2014: 256). Bunlar: 1) Konu merkezli tasarımlar, 2) Öğrenen merkezli tasarımlar, 3) Sorun merkezli tasarımlar (Babadoğan, 2008; Ornstein ve Hunkins, 2014).

Programlar; nitelikli insan yetiştirmede, toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilmesinde, eğitimde verimin artmasında, eğitimde birlikteliği sağlamada ve eğitim faaliyetlerine yön verilmesinde önemli bir etkendir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999; Erden, 1998; Özdemir, 2009). Eğitimde niteliğin geliştirilmesi için eğitim kurumlarında tüm eğitim faaliyetlerinin önceden hazırlanan bir program içerisinde yürütlmesi önemlidir (Erden, 1998). Kaliteli bir eğitim sistemi kurmada, nitelikli insan gücü yetiştirmede, toplumsal ve kültürel değerlerin korunması ve geliştirilmesinde eğitim programlarının etkisi vardır (Özdemir, 2009).

Program tasarımı yaklaşımının günümüzde yaşanan gelişmeler doğrultusunda planlandığını ve eğitim sistemine yöneltilen eleştirilerin bir çoğununda program tasarımını esas alan yaklaşımlarla çözülebileceğini söylemektedir. Bundan dolayı eğitim program tasarımı kavramının, eğitimciler tarafından dikkatle ele alınması ve kavramla ilgili çalışmaların etkili bir şekilde yapılması gerektiği esastır (Doğan, 1997). Eğitim program tasarımlarında eğitim-öğretim süreci sonunda öğrencilerin elde etmeleri beklenilen bilgi, değer ve becerilerin kazanımlar olarak ifade edildiği belirtilmektedir (Yakar, 2016).

Programların etkili olarak uygulanmasında öğretmenlerin program hakkındaki anlayışları, bu konudaki bilgi, beceri ve tutumları gibi başlıca öğelerin etkili olduğu görülmektedir (Kabaoğlu, 2015; Mutluer, 2013; Serin, 2014). Ayrıca öğretmenlerin program tasarım yaklaşımı tercihlerinin de programa bağlılıklarıyla olan ilişkisinin belirlenmesi programların etkili olarak uygulanmasına olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. (Bümen vd., 2014).

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını ve bu tutumların eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançlarla nasıl bir ilişkide olduğunu belirleyebilmektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda yer alan problem ve alt problemlere cevap aranmıştır.

Araştırmanın problemi: Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1. Alt problem: Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının düzeyi nedir?

2. Alt problem: Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Alt problem: Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Alt problem: Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları kaynaştırma uygulamaları ile ilgili ders alıp, almamaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Alt problem: Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançlarının düzeyi nedir?

6. Alt problem: Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

7. Alt problem: Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançları eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

8. Alt problem: Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançları ders alıp, almamaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

9. Alt problem: Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırma Batı Trakya Azınlık öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını ortaya koymakla birlikte; bu tutumların eğitim programı tasarım yaklaşımları ile ilgili inançlarla nasıl bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda bu inançların eğilimleri de bu çalışma kapsamın da belirlenecektir.

Araştırma Batı Trakya öğretmenlerine yönelik tasarlanmıştır. Batı Trakya'da öğretmenlik mesleğini ilkokullarda öğretmen lisesi mezunu öğretmenler ve lisans mezunu öğretmenler verirken, orta ve lisede ise lisans ve (kısmen) lisansüstü öğretmenler vermektedir. İlk okullara bakıldığında, özellikle köy ilk okullarında neredeyse branş öğretmenine rastlama ihtimali oldukça düşüktür. Orta okullarda ve liselerde ise değişmekte ve her dersi, o dersin branş öğretmeni vermektedir. Devlet okulları haricinde Batı Trakya Azınlığı Yüksek Tahsilliler Derneği çatısı altında okul saatleri haricinde öğrencilere ek dersler verilerek çocuklara bilgi anlamında zenginlik katılmaya çalışılmaktadır. Batı Trakya öğretmenleri öğrencilere, temel eğitimden, ana diline, ana dilinden gelenek göreneklere, kültüre kadar çocuklara gerekli herşeyi kısıtlı imkanlara karşı kazandırmaya çalışmaları oldukça önemli olduğundan dolayı araştırmanın kapsamında Batı Trakya Azınlık öğretmenlerine yer verilmiştir.

İlgili alanyazına bakıldığında, ''kaynaştırma'' başlığı altında veya ''eğitim programları'' adında ya da bunlara yakın konular ile ilgili çalışmaların, Batı Trakya'da

Azınlık toplumunu ilgilendiren bir çalışma yapılmadığı belirlenmiştir. Bu örneklemde yapılacak çalışmların, kaynaştırma eğitimini direkt ya da dolaylı şekilde etkileyebilme olasılığı olan kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve eğitim programı tasarım yakşlaşımları ile ilgili eğitimcilere bilgi sunması sağlanacaktır. Böylelikle yeni bilgilerin elde edilmesi, eğitim programları ile kaynaştırmanın bir araya gelip daha güzel bir bütün oluşturmasına, kaynaştırma tutumlarının olumlu yöne çekilmesine ve tüm eğitimcilere yaygınlaştırılmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

İnançlar bireylerin tutumlarını etkilemektedir. Eğitim programlarının iyi bir şekilde hazırlanması ve dikkatlice hazırlanması gibi uygulamasıda öğretmene bağlıdır (Dusenbury, 2003). Öğretmenin bu konudaki inançları uygulama ve kaynaştırma başarısı hakkında az çok bilgi sunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programına olan tutumlarıda son derece önemlidir. Kaynaştırmaya uygun bir eğitim programı gelişimini sağlamak, programı planlamak, uygulamak, öğrencinin gelişmesi ve başarısını sağlamak gibi görevleri vardır. Eğitim programları tasarım yaklaşımlarından olan ‘’yaşantı merkezli programları’’ özel eğitimin, kaynaştırma eğitiminin bir parçası olarak ifade edilmektedir. Yaşantı merkezli programlar; öğrencilerin bireysel özelliklerinin ön planda olduğu, öğretmenlerin her öğrenciye uygun olan yaklaşımı öğrenme sürecine dahil etmesi anlamına gelmektedir (Demirel, 2005). Aynı zamanda bu yaklaşımda öğrencilerin kendilerine özgü özellikleri dikkate alınarak öğrenme ortamlarının bu özellikler doğrultusunda düzenlenmesinin de önemine vurgu yapmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminin temel dayanakları ve olmazsa olmazları olan bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP), ortam düzenlemelerini kapsayan bu programla kaynaştırma eğitiminin arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından önemlidir.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlere ek iş yükü oluşmaktadır (Sarı ve Bozgeyikli, 2003). Öğretmenlerin bu durumu nasıl karşılayacakları onların tutumlarına bağlıdır. Bu nedenden dolayı tutumların bilinmesi ve olumsuz bir düzeyin tespit edilmesi

halinde bu durumu olumluya çekebilmek adına kaynaştırmaya dönük tutumların tespit edilmesi önemlidir.

Toplumda engelli kişilere yönelik olumlu tutumların varlığı gibi, basmakalıp, ön yargılı ve reddedici duygu, düşünce ve inanç gibi tutumların varlığıda söz konusudur. Son otuz yılda yapılan çalışmalarda yetersizlikten etkilenenlere yönelik olumsuz tutumlar belgelenmiştir (Özyürek, 2006). Tüm bunlara bakıldığında Batı Trakyada ki sınıf öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını inceleyerek, burada ki toplumun kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumlar geliştireceği umulmaktadır. Farklı buna benzer bir sürü çalışma sonucuna göre, bu çalışmanında güncel bir sonuç ortaya koyacak olması alanyazına katkı sağlayacaktır.

Eğitim sürecinde belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesinde öğretim programının da iyi bir şekilde tasarlanmasının önemini vurgulayan Çeliköz (2004) planlamanın ayrıntılı bir şekilde yapılması ile amaçların istenilen düzeyde gerçekleşmesi arasındaki pozitif ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bir programı tasarlarken Ornstein ve Hunkins'a (2014) göre karar verilen tasarımın bireylerin temel inançları, neyi nasıl öğrendikleri, edinilen bilgileri nasıl kullanacaklarını belirleyebilmek için felsefe ve öğrenme teorilerine dikkat edilmelidir. Yeni bir program tasarlarken öğeler arasındaki bağlantıların nasıl oluşturulacağı, öğelerin düzenlenmesi, program tasarımının temelini oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin hangi program tasarım yaklaşımını tercih ettiklerinin belirlenmesi, Baş'a (2013) göre öğretmenlerin sınıf içindeki tutumlarının yanı sıra uygulaması da, tercihlerini ve eğitim programlarından beklentilerini de ortaya koyması açısından önemlidir. Yine eğitim program tasarımı, öğretmenlerin eğitim programından beklentisi, eğitim tercihleri ve öğretim sürecine yönelik bakış açılarının belirlenmesi açısından da önemlidir. Eğitim programı tasarım yaklaşımı seçimi öğretmenden

öğretmene göre farklılık göstermektedir. Ünsal ve Korkmaz (2017) ile Karaman ve Bakaç'ın (2018) öğretmenlerin öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarım yaklaşımlarını tercih ettiklerini ileri sürmüşlerdir.

Genel kabul gören kuramsal çalışmalar tutumların oluşumunu, büyük oranda öğrenme sürecine dayandırılsa dahi, tutumların geliştirilmesinde rol oynayan başka etkenlerde vardır. Bu etkenler; genetik (kalıtımsal) aktarım, fizyolojik (ergenlik, yaşlılık, hastalık v.b.), tutum konusu ile yüz yüze iletişim, kişilik, toplumsallaşma süreci, grup üyeliği ve sosyal sınıftır (İnceoğlu, 2010).

Herhangi bir konuda cinsiyete göre tutumların ortaya koyulmasında kapsamlı ölçeklere ve araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Özmete ve Yanardağ, 2006). Kaynaştırma eğitimine yönelik cinsiyete göre olan tutumları belirlemek amacı ile yapılan çalışmaların sonuçları araştırmadan araştırmaya göre farklılık göstermektedir. Kanner (2010) yapmış olduğu araştırmada cinsiyete göre farklılıkların olmadığını, Güner (2011) cinsiyetle kaynaştırma tutumlarının ilişkisiz olduğunu, Güven ve Çevik (2011) erkek öğretmen adaylarının daha olumlu tutum sergilediklerini, Aker (2014) kız öğretmen adaylarının daha olumlu tutum sergilediklerini ileri sürmüşlerdir. Kaynaştırma eğitimine göre tutumlarda hal böyleyken, eğitim programı tasarım yaklaşımlarındada durum genellikle farklılık göstermemektedir. (Bay vd., 2012; Cheung ve Wong, 2002; Kaya ve Öner, 2017; Ünsal ve Korkmaz, 2017). Ancak bu bulgular haricinde, Karaman ve Bakaç (2018), çalışmalarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrenci merkezli program tasarım yaklaşımını daha çok tercih ettiklerini, Tanrıverdi ve Apak (2014) da öğrenci merkezli tasarımın kadın öğretmen adaylarının daha fazla kullandığı sonucunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmadada cinsiyete göre hem kaynaştırma tutumlarını hemde eğitim programlarını ortaya koyacağından dolayı ve aynı zamanda ikisinin arasındaki ilişkiyi ortaya koyacağından dolayı önemlidir.

Araştırmalarda yaş ile ilgili tutumlar da gerek fizyolojik açıdan gerekse psikolojik etki sağlaması yönünden üzerinde durulmaktadır. Kaynaştırma eğitiminde tutumların yaşa göre durumları da alan yazında yer almaktadır. Örneğin Ertunç (2008) ile Özdemir ve Ahmetoğlu (2011) çalışmalarında genç öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip olduklarını belirlemişlerdir. Öte yandan, Aker (2014) de, yaptığı çalışmada farklılık olmadığını ifade etmektedir. Eğitim programları tasarım yaklaşımları hakkında ise yaş faktörü ile ilgili herhangi bir sonuca rastlanmamıştır. Öğretmenlerin yaşlarıyla ilgili olarak her iki alandada tutumları ortaya koyacak ve aralarındaki ilişkiyi inceleyecek bu çalışma alanyazın için önemlidir.

Öğretmenlerin eğitim durumları hakkında gerek kaynaştırma ile ilgili gerekse eğitim programları tasarım yaklaşımları ile ilgili çalışmalara tam olarak bir çalışma yapılmamıştır. Ancak kaynaştırma uygulamarında Aker (2014) 1. Sınıf öğretmen adaylarına göre 4. Sınıf öğretmen adaylarının, Güven ve Çevik (2011) ise öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada sınıflara göre farklılıklar olmadığını ortaya koymuştur. Sınıflara göre yapılan bu çalışmları eğitim durumlarına göre genelleyecek olursak farklı tutumlar ortaya çıkabileceği gibi tutumlar arasında farklılıklar olmayacağıda söz konusu olabilir. Araştırmada öğretmen lisesinden, Lisansüstü de dahil olmak üzere öğretmenlerin tutumları incelenecektir. Böylelikle alanyazına eğitim kademeleri arttıkça hem kaynaştırma tutumlarında farklılık olup olunmadığı, hem eğitim programı tasarım yaklaşımları ile ilgili eğitim kademelerine göre farklılık olup olmadığını, hem ikisi arasındaki ilişki ortaya koyulacağından dolayı önemlidir.

Tutumlarda bir diğer önemli husus ise öğretmenlerin eğitim yılına göre tutumlarının farklılık gösterip göstermemesidir. Eğitimciler hizmet yılına göre kaynaştırma tutumu ise hizmet yılı arttıkça tutumları genellikle artmaktadır. Seçer (2011)'in yaptığı çalışmaların sonucuçları incelendiğinde hizmet yılı arttıkça kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlarında arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Buna göre

sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimlerinin artmasının kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarını da olumlulaştırabileceği söylenebilir. Hizmet yılına göre eğitim programı tasarım yaklaşımı inançları ise; Cheung ve Wong (2002) da yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça daha akademik ve konu merkezli yaklaşıma yöneldiklerini belirlemiştir. Ünsal ve Korkmaz (2017) ise çalışmalarında öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin mesleki kıdem değişkenine göre konu merkezli tasarım boyutunda farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir. Böylelikle bu çalışmada öğretmenlerin eğitim yılına göre hem kaynaştırma hemde eğitim programları açısından tutumlarını ortaya koyması bakımından ve kaynaştırma eğitimi ile eğitim programlarının öğretmenlerin eğitim kıdemlerine göre ilişkilerini ortaya koyması yönünden önemlidir.

Öğretmenlerin branşlarına göre durumlara bakılacak olursa, hem kaynaştırma tutumlarında farklılıklar olduğunu hem de eğitim programları tasarım yaklaşımları tercihlerinde anlamlı farklılıklar olduğunu görüyoruz. Kaynaştırma tutumları ile ilgili Mağden ve Avcı (1997) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının hangi öğretmenlik programında öğrenim gördükleri ile kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında farklılıklar oluşturduğunu, Güner (2011) ise kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin mezun olunan bölüm ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Branşa göre eğitim programı tasarım yaklaşımı inançlarında ise; öğrenci merkezli tasarım açısından diğer eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin ortalamasının eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Geçitli, 2011; Karaman ve Bakaç, 2018). Işık (2014) ise çalışmasında Fen Edebiyat mezunu öğretmenlerin öğrenci ve sorun merkezli yaklaşıma benzer özellikler gösteren program yönelimlerini Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha çok tercih ettiklerini saptamıştır. Kaynaştırma tutumlarında branşlara göre tutumun değerlendirmesinde çok fazla çalışmanın yapılmamış olması bakımından, kaynaştırma ve eğitim programlarının beraber yürütüldüğü bir çalışmanın bulunmaması bakımından bu çalışma önemlidir.

Bir konuda daha önceleri ders almak o konuya karşı tutumincelendiğinun olumlu yönde değişmesine, o konuya daha iyi adapte olup uygun olanı tercih edilip daha kolay öğrenilmesine, yapılan işten daha çok verim almasına sebep olmaktadır. Bek; Gülveren ve Başer (2009) araştırmada öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi alıp almamaları açısından bakıldığında anlamlı fark çıkmıştır. Özel eğitime muhtaç olan öğrencilerle karşılaşma, gözlemleme ve özel eğitime muhtaç öğrencilerle ilgili yaşantının farkına göre yapılan çalışmanın sonucunda; özel eğitime muhtaç çocuklarla doğrudan bir yaşantı içine giren (eğitim alanlar, gözlemleyenler) öğrencilerin ölçekten daha fazla puan aldıkları ve puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu ortaya koymuşlardır. Babaoğlan ve Yılmaz (2010) ise yaptıkları araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri'nin genellik kaynaştırma eğitimi almadıklarını ve bu konuda kendilerini yetersiz gördüklerini ileri sürmüşlerdir. Kaynaştırma eğitiminde daha önceleri eğitim almaya göre sonuçlar bunları gösterirken eğitim programı tasarım yaklaşımlarında daha önceleri ders alıp almamaya göre tercihlerinde farklılıklar olup olmadığı hakkında herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden bu araştırmanın alanyazına farklı sonuçlar doğuracağı umulmaktadır.

Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koyacak bu çalışma alanyazına önemli bulgular ortaya koyması beklenmektedir. Çünkü kaynaştırma eğitimi ile eğitim programları tasarım yaklaşımlarını ortaya koyacağından aynı zamanda bu ikisi arasındaki ilişkiyi de ele alacağından dolayı oldukça önemlidir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenler anketleri içtenlikle cevaplamışlardır.
2. Katılımcılar kendi görüş ve tutumlarının bilincindedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Sadece kaynaştırma öğrencisi ile karşılaşan öğretmenlerin ankete katılmaları ile sınırlıdır.
2. Öğretmenlerin bazışarı çekinip ankete katılmaması.
3. Araştırma sadece Batı Trakya'daki azınlık öğretmenleri ile sınırlıdır.
4. Araştırma nicel veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sınıf Öğretmeni: Üniversitelerin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği anabilim dalından başarı ile mezun olan kişilerin, okulların birinci kademesinde bulunan bir şubenin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin tümünü ve rehberliğinin sorumluluğunu aldığı öğretmenlik branşıdır.

Kaynaştırma Yoluyla Eğitim: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okulöncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (MEB, 2009).

Tutum: Tutum, insan davranışlarında zamanın etkisiyle ve çeşitli deneyimler sonucu yerleşen bazı olgu, olay, obje, fikir vb. durum ve nesnelere karşı pozitif ya da negatif yönlü değer biçme şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Türkçe sözlükte tutum, "Tutulan yol, davranış" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2014).

Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları: Eğitim programı tasarımı, bir programın hangi unsurlardan oluşacağının belirlenmesi sürecidir. Program tasarımı, öğretimin düzenlenmesini anlamlı bir bütün içinde ele almayı amaçlar. Eğitim programı planlanırken ise öncelikle programın nasıl tasarlanması gerektiğini belirlemekle başlanmalıdır (Demirel, 2011)

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Batı Trakya ve Eğitim

Batı Trakya tarihi verilere göre Trakya bölgesinde M.Ö 2000 yılından beri hayat vardır. Adını, bölgenin en eski sahibi buralara gelmiş ve yerleşmiş olan Trak Kabileleri'nden almıştır. Her ne kadar Traklar zaman içinde tarihe karışmış iseler de, bölgeye verdikleri bu isim günümüze kadar gelmiştir (Çavuşoğlu, 2014).

Batı Trakya; 8.578 kilometre kare olup, üç ayrı vilayetten oluşmaktadır. Doğuda Meriç (Evros) İli. İl merkezi Dedeağaç (Aleksandrupolis), Ortada Rodop (Rodopis) İli. İl merkezi Gümülcine (Komotini), Batıda İskeçe (Ksanthi) İli. İl merkezi İskeçe (Ksanthi) dir. 1923 Lozan Antlaşması'yla sınırları yeniden çizilen Batı Trakya ise bugün tamamen Yunanistan'ın idaresinde bulunan bölgedir. Batı Trakya'da nüfus 350.000 civarında olup, bunun yaklaşık 150.000'ini azınlık mensubu kişiler oluşturmaktadır. Azınlık tarıma dayalı toplum olduğundan nüfusun çoğu köylerde oturmakta ve tarımsal işlerle uğraşmaktadır. Lozan belgelerine göre, 1923 yılında 129.120 olan azınlık nüfusu %68 iken, bugün azınlık nüfusu %35'lik kısmı oluşturmakta ve bu oran %35'i kapsamaktadır. Antlaşmanın imzalandığı tarihte ve Lozan Konferansı belgelerine göre toprak mülkiyetinin %84'üne sahip azınlığın, bugün sahip olduğu toprak oranı %20 civarlarına düşmüştür (Çavuşoğlu, 2014).

Batı Trakya'nın Ege denizine inen düzlük kısmına ''Ova'', Ova ile Rodop Dağları arasındaki kısma ''Yaka'', Yakanın kuzeyindeki dağlık bölgeye ise ''Balkan Kolu'' veya ''Cebel'' adı verilmektedir. Batı Trakya, sahip olduğu kültürel, tarihi ve

doğal zenginlikleriyle, tüm Batı Trakyalıların kendisinden ve insanlık tarihinden bir iz bulabileceği bir bölgedir. ‘’İlahi Dinler’’ açısından kiliselerden yükselen çan, minarelerden yükselen ezan sesleriyle bir kültür bahçesidir (Çavuşoğlu, 2014).

Batı Trakya’da formal eğitim yapıları incelenirken önce okul öncesi eğitim ele alınmıştır. Okul öncesi eğitim öteden beri Yunanistan çapında uygulanan eğitim sisteminin bir parçasını oluşturmaktadır. 1991 öncesi dönemde de Batı Trakya’nın şehir ve kasaba gibi nüfus oranı çok olan birimlerde, sayı olarak az da olsa devlet anaokullarına rastlamak mümkündü. Fakat farklı sebeplerden dolayı bu anaokullarına çocuklarını gönderen azınlık mensubu kişilerin sayısı yok denecek kadar azdı. Zaman içerisinde gerek Yunanistan çapında gerekse Batı Trakya’da anaokullarını artmaya başlamasına rağmen okul öncesi eğitimin zorunlu Yunan temel eğitim sistemine dahil olmaması, devlet anaokullarında sadece resmi dilin kullanılması ve Türkçe’nin de içinde bulunduğu iki dilli anaokulların Batı Trakya’da açılmaması, Batı Trakya Türklerinin kendi çocuklarını anaokuluna yollamamaları yönündeki temel sebepleri oluşturmaktaydı (Hüseyinoğlu, 2012).

2000’lerin ikinci yarısında çıkan 3518/2006 Numaralı Kanun’un (FEK [Yunan Resmi Gazetesi] A’ 272, 21.12.2006) yürürlüğe girmesiyle birlikte Yunanistan çapında uygulanan zorunlu eğitim 9 yıldan 10 yıla çıkarılmış ve ilkokula kayıt yapmanın ön koşulu olarak anaokulu eğitimi almış olması resmen yürürlüğe konmuştur. Yunanistan’da ana okul türleri devlet ve özel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Devlet anaokullarında kullanılan dil sadece Yunanca iken özel okullarda İngilizce gibi bir dil kullanılmaktadır. Okul öncesi eğitim dahilinde tüm çocuklara en az bir yıl anaokullarına devam etme mecburiyeti getirilirken, ana okul eğitiminin ön safhasını oluşturan devlet veya özel yuvalara gitmeleri ise tamamen ailelerin isteklerine bırakılmıştır. Yasanın yürürlüğe girmesiyle birlikte Yunan devlet okullarına devam eden Azınlık çocuklarının rakamı günden güne artarken, Batı Trakya’da ana eğitiminde cidddi sorunlar 7 yıl geçmesine

rağmen hala yaşanmaya devam etmektedir. Bunlar, halihazırda faaliyet gösteren anaokullarında toplam miktarın yetersiz oluşu, yetersiz olan bu okullarda sadece Yunanca eğitim verilmesinden dolayı çocukların okullarda öğretmen-öğrenci ilişkilerinde gerekli başarıyı elde edemeyişidir (Hüseyinoğlu, 2012).

İlkokul eğitimine bakıldığında çift dilli anaokulların 2013 itibariyle açılamamasına karşın, Batı Trakya'da Türkçe ve Yunanca iki dilli eğitim veren Azınlık ilkokulları 1923'ten günümüze faaliyetlerini sürdürmektedirler. Yunanistan ile Türkiye arasındaki anlaşmalar uyarınca derslerin yarısı Türkçe yer alırken diğer yarısı da Yunan dilinde verilmektedir. Türkçe derslerinden Azınlık mensubu öğretmenler, Türkiye'den ikili anlaşmalar sonucu gelen ve T.C vatandaşı olan öğretmenler (kontenjan öğretmenleri) sorumluyken, Yunanca dersleri Yunan öğretmenler tarafından verilmektedir. İki dilli Azınlık okullarıyla ilgili süregelen sorunlara bakacak olursak karşımıza şu tablo çıkmaktadır. İlk olarak okul sayılarında önemli ve sürekli bir düşüş yaşanmaktadır. 1930'lu yıllarda sayıları 300'leri bulan bu okullar günümüz itibariyle 170'lere kadar inmiştir. İlk soruna paralel olarak, yaşanmakta olan ikinci sorun iki dilli Azınlık ilkokullarına devam eden toplam öğrenci sayılarında yaşanan düşüştür (Hüseyinoğlu, 2012). 1960'ların son yıllarında iki dilli Azınlık okullarındaki öğrencilerin sayısı 15.000'in üzerinde seyrederken (Tsitselikis ve Mavrommatis, 2003) bundan yaklaşık 40 yıl sonra, 2012-2013 eğitim ve öğretim yılı başlangıcı itibariyle toplam 174 iki dilli Azınlık ilkokulunda 6100 Türk öğrenciyle eğitim sağlanmaktadır (Birlik Gazetesi Web, 14.9.2012). Üçüncü sorun, Türkçe eğitim programı kitapları ile ilgili yaşanmıştır. Yıllardır Türkçe okul kitaplarına onay vermeyerek 1960'lardan kalma kitaplarla sağlanan Türkçe eğitimine yönelik 1992 yılında Yunan hükümeti bir adım atmış, iki Yunanlı akademisyene Türkçe kitabı hazırlatmıştır.

Öğretmen ve öğrenciler açısından birleştirilmiş sınıflarda eğitim ve öğretimin zorluğu, bu okulların altyapı ve araç gereç eksiklikleri, 2000'lerin başından beri Türkiye'de hazırlanıp her yıl öğrencilere dağıtılan kitaplarını kullanmada Türk Azınlık

öğretmenlerinin yaşadıkları başlıca sorunlardır. Bu sorunların çözümüne yönelik taleplerin bir türlü cevap bulmaması, bütçesinin büyük bir kısmı Avrupa Birliğinden sağlanan ve 1997 yılından beri uygulanan "Müslüman Çocukların Eğitimi'' adlı projenin sadece Yunanca eğitim programı geliştirmeyi hedefleyen uygulamalara imza atması, Azınlık okullarının işleyişinden sorumlu ve bu okullara devam eden çocukların ailelerinden müteşekkil okul encümen heyetlerine ait yetki ve sorumlulukların en aza indirgenmesi gibi sorunlar, Azınlık ilkokul eğitiminin yıllardır çözüm bekleyen diğer sorunları arasında yer almaktadır (Huseyinoglu 2012; Abdurrahman 2012). Bu okullarda Azınlık öğrencilerine sağlanan Türkçe ve Yunanca eğitim kalitesinin düşük olması temel sebeplerin başında gelmektedir. Böylelikle, günümüzde Azınlık öğrencilerinin çoğu çift dilli altı yıllık temel ilkokul eğitimi almış olmasına rağmen, Türkçe'yi ve Yunanca'yı doğru olarak konuşamamakta ve yazamamaktadır.

Batı Trakya'da Azınlık öğrencileri için iki dilli ortaöğretim ve lise eğitimi 1952 yılında Gümülcine'de Celal Bayar Azınlık Ortaokul ve Lisesinin açılmasıyla başlamıştır. 1965 yılında İskeçe'de Muzaffer Salihoğlu Azınlık Ortaokul ve Lisesi'nin faaliyete geçmesiyle birlikte Türk Azınlık nüfusunun en yoğun yaşadığı Rodop ve İskeçe İllerinde Azınlık ortaokul ve lise sayısı ikiye çıkarılmıştır. Bahsi geçen iki Azınlık ortaokul ve lisesi haricinde Gümülcine ve Şahin'de birer medrese bulunmaktadır. İki dilli Azınlık ortaokullarına çocuğunu yollamayan veya kapasite sınırlılığından ötürü yollamayan Azınlık aileleri, gerek Yunan dilinde eğitim veren devlet okullarını gerekse Türkçe ve din derslerinin eğitim programında yer aldığı bu medreseleri tercih etmektedirler (Hüseyinoğlu, 2012).

Batı Trakya'da Azınlık toplumunda özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitimi için hiç bir okul, sınıfı ya da destek programı bulunmamaktadır. Azınlık aileleri çocuklarını ya bölgede bulunan ve tek okul olan Yunanlı çocukların da gittiği okula göndermek zorunda ya da yurt dışına göç etmek zorunda kalmaktadır. Özel eğitim

mezunu öğretmenler de Azınlık okullarına tayin edilmemektedirler. Batı Trakya Türk Azınlık toplumunda kaynaştırma eğitiminin de oldukça sorunlu oluduğu ifade edilebilmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin daha çok ilkokullarda olması ve burdaki öğretmenlerin kaynaştırma hakkında eğitimlerinin ve yeterliliklerinin olmaması sorunların en başında gelmektedir. Bu sorunlara ilave olarak okullar kaynaştırma eğitimine uygun olmayıp, bireysel dersler için destek odaları okullarda bulunmamaktadır. öte yandan kaynaştırma eğitimine gönderilen öğrencinin Yunancaya hakim olmamasından dolayı, aldığı tanı ve yerleştirildiği okul yanlış olmaktadır. Bu da öğrencilerin eğitimini olumusuz etkilemektedir.

2.2. Kaynaştırma Eğitimi

1994 yılında İspanya'nın Salamanca şehrinde 92 devlet ve 25 uluslararası kuruluş, başta özel eğitim gerektiren çocuklar olmak üzere, okulu tüm çocuklara hizmet verecek şekilde güçlendirerek "kapsayıcı eğitim" (herkesi kapsayan eğitim) yaklaşımını geliştirmek ve "herkes için eğitim" hedefini gerçekleştirmek amacı ile bir araya gelmiştir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) ve İspanya Hükümetince gerçekleştirilen bu konferansta, özel eğitimin prensiplerini, politikalarını, uygulamalarnı ve faaliyet alanlarını belirten Salamanca Bildirisi kabul edilmiştir. Buna göre, bireysel farklılıklara bakılmaksızın, herkesin eğitim hakkını garantiye alma adına kararlar alınmıştır. Konferansta özel gereksinimli bireylerin, zorlayıcı başka şartlar olmadıkça normal okullar ve sınıflara alınması gerektiği önemle belirtilmiştir (Dede, 1996).

Eğitimde fırsat eşitliği hakkına, normal gelişim gösteren bireyler gibi özel gereksinimli bireylerde sahiptir. Bu bireyler ancak bu şekilde toplumun bir parçası olarak yaşamlarını devam ettirebilirler. Özel gereksinimli bireylerin eğitimi iki şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Bunlardan birincisi ayrı eğitim, diğeri ise birlikte eğitimdir.

Ayrı eğitim, özür durumu dikkate alınarak geliştirilen programlar ve özel eğitim personeli tarafından gerçekleştirilir. Birlikte eğitim ise özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren bireylerin normal sınıf öğretmenleri tarafından aynı sınıfta eğitim görmeleridir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007).

Özel gereksinimli bireylerin toplum tarafından kabulü ve topluma kaynaştırılmalarında toplumdaki bireylerin bu bireylere karşı tutumları oldukça önemlidir. Günümüzde özel gereksinimli bireylerin diğer bireylerle aynı haklara sahip olduğu, aynı imkanlardan yararlanması gerektiği anlayışı kabul görmektedir. Ayrı eğitimde özel gereksinimli bireyler toplumdan uzak kalmakta ve normal gelişim gösteren akranları ile bir araya geldiklerinde uyum sorunları ortaya çıkmaktadır. Bu durum 'Kaynaştırma Eğitimi' uygulamasını gündeme getirmiştir (Yıkmış, 2006).

Günümüzde özel eğitim alanında belki de en sık kullanılan kavramlarında biri "kaynaştırma"dır. Farklı disiplin alanlarından farklı kişiler çeşitli yerlerde "kaynaştırma" kavramını değişik anlamlar yükleyerek kullanmaktadırlar. Osborne ve Dimattio (,1994; akt. Batu ve Kırcaali-İftar, 2011) kaynaştırmayı, özel gereksinimli öğrencilerin uygun öğretim desteğiyle normal eğitim sınıflara yerleştirilmesi olarak tanımlarken, Kırcaali-İftar (1992 ,s.45; akt. Batu ve Kırcaali İftar, 2011). "özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmet alarak, tam ya da yarı zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesi" şeklinde tanımlamıştır.

Alanyazın incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarının farklı tanımlarının olduğu görülmektedir. Lewis ve Doorlag'a (1999) göre kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin, akademik ve sosyal eğitim programlarının dikkatlice planlanarak ve değerlendirilerek, özel gereksinimli olmayan akranları ile birlikte eğitim almak üzere genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleridir. Bir başka tanımlamada ise kaynaştırma, tüm öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarını öğrenmelerinin ve birbirlerine saygı

göstermelerinin yanı sıra, gereksinimlerini karşılamaya dayalı okullar ve sosyal kurumlar oluşturmayı amaçlayan bir sistemdir (Salend, 1998).

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri beraberliğinde yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okulöncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2009). Bir başka tanımda ise, engelli öğrencilerin (1) ailedeki diğer kardeşleri ve akranlarıyla aynı okula gitmesi, (2) aynı yaştaki akranlarıyla aynı sınıfta bulunması, (3) öğrenciye ve/veya öğretmene gereksinim duydukları destek eğitim hizmetlerinin sağlanması kaynaştırma olarak adlandırılmaktadır (York ve Tundidor, 1995; akt. Sucuoğlu ve Kargın, 2014).

Kaynaştırma uygulamalarının etkililiğinde en önemli faktörün genel eğitim sınıfına yerleştirilen özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere ve sınıf öğretmenine destek hizmetleri sağlamak olduğu söylenmektedir (Baker ve Zigmond, 1995; Gately ve Gately, 1993; Inos ve Quigley, 1995; Karagiannis, Stainback ve Stainback, 1996; Salend ve Duhaney, 1999). Bu tanımın içinde yer alan destek eğitim hizmetlerinin sağlanması koşuluna baktığımızda kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin hiçbir özel eğitim desteği olmadan doğrudan genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi demek değil, tam tersine, genel eğitim sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin, özel eğitim desteği ile birlikte devam ettirilmesidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014).

2.2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Amacı

Kaynaştırma eğitiminin amacı sadece engelli bireyle normal gelişim gösteren bireyin bir arada, aynı ortamda olması değildir. Asıl amaç engelli bireyin, günlük yaşamında daha geniş alanlarda (örneğin; toplu taşıma, alışveriş merkezi v.b.) herhangi bir ayrımcılık gözetmeksizin kabul edilip uyum içinde olmasıdır.

Bu amaçlar doğrultusunda sağlanacak birlikteliğin sadece fiziksel olarak değil; akademik, sosyal ve duygusal düzeyde de bir bütünlük oluşturduğunda, kaynaştırmanın amacına ulaşılabileceği unutulmamalıdır. Kaynaştırmanın genel olarak amacı çocuğu normal hale getirmek değil, çocuğun, ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını sağlayarak, toplum içinde yaşayabilmesini kolaylaştırmaktır (Aral, 2011). Kaynaştırma eğitiminin etkili olabilmesi için belli amaçları olması gerekmektedir. Ashley (1979 Akt.: Özbaba, 2000, s. 34), kaynaştırmanın temel aldığı amaçları şöyle sıralamıştır:

- Özel gereksinimli çocuklar için ayrı özel sınıflar ve özel okulların getirdiği damgayı silmek,
- Özel gereksinimli çocukların sosyal statüsünü artırmak,
- Özel gereksinimliler için daha iyi bir öğrenme çevresi sağlamak,
- Özel gereksinimli çocuğa gerçek bir yaşam çevresi sağlamak,
- Her çocuk için daha kabul edilebilir hizmet sağlamak,
- Daha fazla çocuğun eğitimini sağlamak,
- Zihin engelli çocukların eğitiminde çok büyük harcamaları önlemek,
- Özel gereksinimlileri, normal çocuklardan ayıran kurumlardan uzaklaşmayı sağlamaktır.

Darıca (1992, s 12)'ya göre ise kaynaştırma eğitiminin amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Her iki gruptaki çocukların ortak etkinlikler içinde birbirlerinden en iyi şekilde yararlanabilmelerini sağlamak ve gelişimlerini desteklemek,
- Normal çocukların özel eğitim gerektiren yaşıtlarını daha kolay tanıyıp kabul etmelerini kolaylaştırmak ve onların eğitimlerine katkıda olabilecek fırsatlar sunmak,
- Her konuda iletişim kurabilecekleri ortamları hazır etmek.

- Özel eğitim gerektiren çocuklarda olumlu benlik gelişimine yardımcı olmak, kişilik ve en önemlisi de sosyal gelişimlerini destekleyerek toplum içinde bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşayabilmelerini kolaylaştırmaktır.

Genel olarak bakılacak olursa ise;

- Öğretmen-öğrenci ilişkisini geliştirme,
- Arkadaş ilişkisini geliştirme,
- Akademik başarının artması,
- Özel bakım gereksinimli çocuk ile çalışan öğretmenlerin motivasyonun arttırılması,
- Özel bakım gereksinimli çocuğa özgüven kazandırarak güçlükleri yenmesi,
- En az kısıtlayıcı ortamın sağlanması,
- Gereksinim durumunu benimsemesi,
- İlgi ve yeteneklerinin farkına varabileceği uygun bir ortamın hazırlanması,
- Özel bakım gereksinimli çocukların dışlanan değil benimsenen duruma gelmesi,
- Sağlıklı çocukların katıldığı tüm çalışmalara katılmasını sağlamak da kaynaştırma eğitiminin amaçları arasında yer almaktadır.

2.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin İlkeleri

Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için bazı ilkeler doğrultusunda yapılması gereklidir. Kourkoutas (2010, s.51) bu ilkeleri şöyle sıralamaktadır:

- Bütün çocukların “normal” eğitime eşit erişim hakkı.

- Her çocuğun farkındalıktan yararlandığını teorisini baz alırsak, ağır derecede bedensel, zihinsel engellere (işlev zorluklarına) sahip tek bir çocuğun bile sınıfta bulunması, tüm çocukların farklı bir davranış sergilemesi için neden olabilir.

- Birlikte yaşama ve dayanışma-işbirliği modelinin okul gerçekliğini yönetmesi gereken ana "ahlaki" ilkelerden biri olarak teşvik edilmesi.

- Tüm çocukların kendi sosyal çevrelerindeki eğitim hakkı.

- Tüm çocuklara (zorluklarla veya zorluklar olmadan) özelliklerine uygun, esnek ve sosyal açıdan zengin programlara cevap veren müfredatın uyarlanması.

- Kaynaştırma, yalnızca özel ihtiyaçları olan çocuklar için bir kategori değil, çeşitli bireysel ve sosyal faktörler nedeniyle sosyal ve okuldan dışlanma riski altında olan tüm çocuk grupları için istikrarlı ve alıcı bir psikososyal ve öğrenme ortamı yaratmaktadır.

- Tüm çocukların öğrenme motivasyonunu artırmak için alternatif psiko-pedagojik programları kullanarak bireyselleştirilmiş eğitim programlarının oluşturulması.

- Eğitimin önemli unsurlarından olan aile ve çevre de unutulmamalıdır. Okul-aile ve çevre işbirliği mutlaka olmalıdır

2.2.3. Kaynaştırma Eğitimin Çesitleri

Özel gereksinimli bireylerin normal okullarda kaynaştırma ile eğitimlerini devam ettirmenin farklı çeşitleri vardır. Kaynaştırma eğitiminin her çeşidi ayrı ayrı ele alınır. Aşağıda kaynaştırma eğitiminin çeşitleri yer almaktadır (Zoniou-Sideri, 2012).

1-Normal Sınıfta Kaynaştırma: Özel gereksinimli çocuk burada normal okulda normal sınıfa yerleştirilir ve diğer akranlarının katıldığı etkinliklere katılır. Ancak olası

problem durumuna göre, sorunlarla başa çıkmak amaçlı bir takım önlemler almak ve yardım almak mümkündür. Bu en ideal olarak görülen kaynaştırma türüdür ancak unutulmamalıdır ki tek kaynaştırma türüde bu değildir.

2- Kaynaştırma Sınıfında: Burada bahsi geçen kaynaştırma sınıfıda normal okula bağlıdır. Normal okula devam eden çocuklara hizmet vermeyi amaçlamaktadır. Ancak bir takım düzenlemeler ve eğitim yardımı gerekmektedir. Bu yardımlar, koşullara bağlı olarak ya tüm programı ya da bazı dersleri kapsamaktadır.

Kaynaştırma sınıfı öğretmeni özel gereksinimli çocukların potansiyellerini bilerek onların tüm eğitim yöntemleri hakında da bilgi sahibi olması gerekir. Bu nedenle kaynaştırma sınıfı eğitimi ihtiyaçları vasıtasıyla, yapılan düzenlemelerin kapsamı ve türü nedeniyle ikiye ayrılır (Polihronopoulou, 2003):

A- Tam Zamanlı Kaynaştırma: Burada normal sınıflarda eğitim görme durumunda olmayan zeka ortalaması 50-55 arası olan çocuklar eğitim görme hakkına sahiptir.

B- Yarı Zamanlı Kaynaştırma: Burada çocuk özel eğitim sınıflarında derslerine devam etmektedir (özel eğitim sınıfı, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitim aldığı okul bünyesindeki sınıflardır). Genelde hafif zihinsel engelliler, konuşma sorunları olanlar ve öğrenme güçlüğü olan çocuklardır.

Kaynaştırma eğitimi tüm dünyada kabul görmüş bir eğitim yaklaşımıdır. En büyük avantajı özel gereksinimli çocuğu okul ortamından uzaklaştırmadan, okulun eğitim programına uygun, eğitim araç gereçleri ve öğretim yöntemlerine bir takım düzenlemeler yapmayı mümkün kılmasıdır. Ancak her ne kadar bu avantajlarıda olmuş olsa da en iyi eğitim, en doğru eğitim bu demek değildir.

Kaynaştırma eğitimine destek olarak gölge öğretmen ve evde eğitimden de faydalanılabilir.

1- Gölge Öğretmen: Özel bir öğretmen veya özel eğitimci tarafından kaynaştırma sınıf öğretmeni haricinde, öğrenciye yardım etmek amacı ile sınıfta bulunur.
2- Evde Eğitim: Kronik hastalıklar yüzünden veya var olan hastalığı yüzünden okula gidemeyen öğrencilerin evde uzman öğretmen tarafından eğitim görmesidir (Polihronopoulou, 2004).

Okul da yürütülen kaynaştırmanın üç çeşidi vardır (Ekthesi Warnock, 1982).
1- Mekansal Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrenciler diğer öğrencilerle aynı alanda fakat ayrı birimlerde veya binalarda eğitim görmektedirler. iki grup arasında etkileşim sınırlıdır (Ekthesi Warnock, 1982).
2- Sosyal Kaynaştırma: Özel gereksinimli çocuklarla diğer çocuklar aynı okulda farklı sınıflarda eğitilirler ancak ortak faliyetler sırasında (tenefüsler, törenler, geziler v.b.) bir arada temas ederler (Ekthesi Warnock, 1982).
3- İşlevsel Kaynaştırma: Hem özel gereksinimli hem de diğer bireyler bir arada tüm etkinliklere katılırlar ve aynı sınıfta bireyselleştirilmiş eğitim programı ile eğitim görürler (Ekthesi Warnock, 1982).

2.2.4. Kaynaştırmanın Yararları

Bu eğitimin yararları, kaynaştırma öğrencisine, normal öğrencilere, anne-babalara ve öğretmenlere olmak üzere dört farklı gruba yararından söz edilebilir.

2.2.4.1. Kaynaştırma Öğrencisine Yararları

Kaynaştırma eğitimine katılan özel gereksinimli öğrenciler normal eğitim süreçlerinde kısmen de olsa başarı elde etmekte olup, aldıkları eğitime paralel olarak bazı sosyal becerileri kazanmaktadırlar (Özgür, 2011). Kaynaştırma eğitiminin temel amaçlarının başında da çocukların ilgi ve yeteneklerinin geliştirilerek toplum içinde

yaşayabilecek konuma getirilmesi gelmektedir (MEB, 2010). MEB, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilere sağladığı faydaları aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) sayesinde öğrenci hem performansı hem de öğrenme kapasitesine göre eğitimden yararlanmaktadır.
- Özel gereksinimli bireyin toplumda yer edinme için gerekli olan güven ve cesaret duygusu, sorumluluk sahibi olma ve işe yaradığını görme duyguları gelişim gösterir.
- Bireyselleştirilmiş eğitim aldıklarından dolayı uyumları ve buna bağlı olarak başarıları düzeyleri artacaktır.
- Olumsuz tutum ve davranışları gelişecek ve olumsuz davranışlarının gelişmesinin önüne geçilecektir.
- Özel gereksinimi olmayan akranlarıyla birlikte eğitim aldıklarından dolayı başarılarını artırmak için istekleri ve cesaretleri artmaktadır.
- Kaynaştırma eğitimeden yararlanan öğrenciler, özel gereksinimi olmayan akranlarından bir takım davranışlar öğrenebileceklerdir.
- Kaynaştırma eğitim programlarıyla birlikte ailenin eğitimi, sosyo-kültürel ve serbest zaman faaliyetlerinin de desteğiyle öğrenme kapasiteleri artar.
- Öğrencilerin sosyal olarak bütünleşmesine yardım eder.
- Kaynaştırma eğitimi kapsamında alacakları destek eğitimiyle birlikte eksik yönlerini hızlı bir şekilde yeterli düzeye getirebilecekler
- Bireysel öğrenme özellik ve algılarına uygun yöntem ve araç-gereçler kullanılarak öğrenmelerinin pekişmesine olanak sağlanır.
- Olumlu tutumlarının ve davranışlarının görülme sıklığı artış gösterir
- Bu bireyler, özel gereksinimi olmayan bireyleri kendilerine model olarak alabilirler ve bu sayede davranış geliştirebilirler.
- Diğer bireylerle ortak alanlarda yaşama becerileri, işbirliği kurma ve iletişim özellikleri, eksiklerini ve yeterliliklerini kabullenme yetisini elde ederler (MEB, 2006).

2.2.4.2. Kaynaştırma Eğitiminin Normal Çocuğa Yararları

Kaynaştırmanın özel gereksinimli bireyler üzerinde çok fazla faydası bulunmaktadır. Bununla birlikte akran ilişkileri bağlamında uygun koşullar sağlanmadığında özel gereksinimli bireylerde yalnızlaşma ve toplumdan soyutlanma durumu meydana gelmektedir. Buna ek olarak benlik algısında ve kendine güven duygusunda da yetersiz gelişmeler meydana gelmektedir ve sonuç olarak kaygılanma, içe kapanıklık ve utanma gibi duygu/davranışlar göstermektedirler. Özel gereksinimli bireylerin sağlıklı bir şekilde eğitim almaları için, normal çocukların onları kabullenmeleri önem arz etmektedir. Özel gereksinimi olan ve olmayan bireylerin ikili ilişkilerinin oluşmasında özel gereksinimi olmayan bireylerin tutumları oldukça önemlidir (Çetez-İşcan, Fazlıoğlu ve Parlak, 2015).

Kaynaştırma eğitimleri hem kaynaşan hem de kaynaştırılan bireye birçok fayda sağlamaktadır. Gerekli düzenlemeler ve şartlar sağlandığı durumda kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli bireylerin eğitsel ve sosyal yönden gelişimlerine yardım eder. Bu süreçte kaynaştırma eğitiminin içerisinde yer alan ve normal gelişim gösteren bireylerin işbirliği yapma, yardım etme, kendine güven, paylaşma ve özel gereksinimli öğrencilere örnek olma gibi yönleri gelişim göstermektedir. Bunun yanında kaynaştırma eğitimi normal gelişim gösteren bireylerin önyargılarından kurtulmalarına ve hoşgörü sahibi olmalarına katkı sağlamaktadır (Demir ve Açar, 2010).

MEB, kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrencilere sağladığı faydaları aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Özel gereksinimli bireylere yönelik kabul, yardımlaşma, hoşgörü, ahlak ve demokrasi anlayışları artar.
- İnsanlar arasındaki bireysel farklılıkları doğal karşılamaya ve saygı göstermeye başlarlar.

- Sahip oldukları bireysel yetersizliklerin farkına varma, kabullenme ve giderme davranışları oluşur.
- Özel gereksinimli bireyler ile birlikte yaşama becerileri artar.
- Model olma, liderlik ve sorumluluk duyguları gelişir (MEB, 2013).

2.2.4.3. Kaynaştırma Eğitiminin Anne-Babalara Yararı

Kaynaştırma eğitimleri sayesinde özel gereksinimli bireyler normal gelişim gösteren akran grubunun içinde yer almaktadırlar. Bu durum özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akran grubunda kabul görmesine katkı sağlarken, ebeveynlerin de kendi çocuklarının başarılı olan yönlerini görmelerine fırsat sunmaktadır. Bunun yanında kaynaştırma eğitimleri sayesinde ebeveynler çocuklarının sınırlı olan yeteneklerini daha yakından gözlemleme ve ona göre çocuklarına tavır almak şansını yakalamaktadırlar (Odluyurt, Değirmenci, Adalıoğlu ve Kapan, 2015). MEB, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuğa sahip olan aileler açısından sağladığı faydaları aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Ebeveynlerin çocuklarından olan beklentileri çocukların sahip olduğu kapasite ile uyumlu hale gelir.
- Ebeveynlerin okula bakış açılarında farklılık oluşur.
- Ebeveynler çocuklarının ilgi ve gereksinimleri konusunda daha sağlıklı bilgiler edinirler.
- Aile içi çatışmalar zamanla azalır, buna paralel olarak aile içi sağlık düzeyinde artış olur.
- Ebeveynler çocuklarına nasıl yardım edebilecekleri konusunda yeni bilgiler öğrenebilirler (MEB, 2013).

2.2.4.4. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Yararları

Kaynaştırma eğitimlerinde sınıf öğretmenlerinin üstlendikleri birçok görev ve sorumluluk yer almaktadır. Bu durum kaynaştırma eğitimi sunan sınıf öğretmenlerine bazı faydalar sunmaktadır. Hatta sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimlerinden en fazla fayda sağlayacak bireyler arasında yer almaktadır. Her şeyden önce kaynaştırma eğitimleri sayesinde öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma eğitimleri konusunda mesleki olarak geliştirme fırsatı ortaya koymaktadır (Demir ve Açar, 2010). Bunun yanında MEB, kaynaştırma eğitiminin sınıf öğretmenleri açısından sağladığı faydaları aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Öğretmenlerin şartsız kabul, hoşgörü, saygı, sabır ve bireysel özelliklere yönelik saygı davranışları artar.
- Öğretmenler bireyselleştirilmiş eğitim programlarının gerek hazırlama gerekse de uygulama aşamalarında daha başarılı olurlar.
- Eğitim ortamında fırsat eşitliği ve ekonomiklik sağlanır.
- Kaynaştırma öğrencisi ile yapılan eğitim faaliyetleri ile öğretmenlerin hem öğretim becerileri gelişir hem de deneyimleri daha fazla artar (MEB, 2013).

2.2.5. Kaynaştırma Eğitimini Etkileyen Faktörler

Kaynaştırma eğitimi günümüzde oldukça fazla gelişme kaydetmiştir. Buna rağmen hala bir çok engelle karşı karşıyadır. Bu engeller ya istendik sonuçlara ulaştırmayı güçleştirmekte ya da başarıya ulaşmanın önüne geçmektedir. Bu engelleri şu şekilde özetlemek mümkün olacaktır (Özgür, 2011).

2.2.5.1. Öğretmen Tutumlarının Olumsuzluğu

En büyük engellerden biri öğretmenin olumsuz tutum içerisinde olmasıdır. Öğretmenlerin olumsuz tutumlarını olumluya çevirmek için ona ihtiyaç duyduğu desteği sağlanmak gerekmektedir. Personel ve materyal desteği verilmesinin yanı sıra sınıf mevcutlarının uygun sayıda tutulması gibi konulara dikkat edilmesi gerekmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014).

Öğretmenlerin tüm tutum ve davranışları çocuklar tarafından model alındığından kaynaştırma öğrencisi ile ilgili öğretmenin sınıfta olumlu davranışlar sergilemesi tüm diğer normal öğrencileri de olumlu yönde etkiliyor olacaktır. Bu da kaynaştırma öğrencisinin kaynaştırma sınıfında daha çabuk ve kolay kabul görmesini sağlayacaktır. Ayrıca tüm çocukların kendi içlerinde birer insan olarak değerli varlıklar olduğunu diğer çocuklara anlatarak olumlu bir model davranış ortaya koyabilirler (Sarı, 2002).

Kaynaştırma modelinde öğretmenin geleneksel rollerinin dışında farklı rolleri olması gerekmekte, öğretmenlerin bu rolleri benimseyerek eğitim öğretim çalışmalarını gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Çünkü öğretmenin, öğretmen merkezli öğretim yapması, konuları çoğunlukla ders kitaplarından okutarak öğretmesi, çok fazla bilgiyi öğrenciye aktarması ve ağırlıklı olarak ezbere dayalı yöntemler kullanması, bu modelin başarılı olmasını engelleyen temel faktör olarak görülmektir (Sucuoğlu, 2006).

Kaynaştırmaya başlamadan önce öğretmenlerin okullarında kaynaştırma yapılacak olduğunu bilmeleri esastır. Bundan başka; öğretmenlerle düzenli toplantılar yapmak, öğretmenlere ihtiyaç olduğunu belirtmek, öğretmenlere yalnız olmadıklarını hissettirmek, engel türleri ve özellikleri konusunda bilgi vermek, davranış ve sınıf kontrolü konusunda bilgi vermek gibi etkinlikler oluşturulabilir (Batu, 2000).

2.2.5.2. Uygun Personel ve Destek Hizmetlerinin Bulunmaması

Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli çoçuğun (ÖGÇ) hiç bir düzenleme yapılmadan sınıfa alınması anlamını taşımamaktadır. ÖGÇ için uygun destek hizmeti alınması sağlanmalıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2014).

Kaynaştırmanın amacına ulaşmasında çocuğun dahil edileceği ortamın özellikleri de etkili olacaktır. Çocuğun dahil edileceği yaş grubu, gelişimsel özellikleri ve sınıftaki çocuk sayısı etkilidir. Ayrıca, dahil edilecek çocuğun sahip olduğu engelin türü ve derecesine uygun mimari ve eğitsel çevre düzenlemesi de yapılmalıdır (Avcı ve Bal, 1999).

Bu eğitim modelinin en önemli unsuru, öğrencilere ve öğretmene sağlanması gereken destek hizmet türüdür. Destekler, özel eğitim öğretmeninden/ uzmanından, rehber öğretmenden, gönüllülerden ya da sınıftaki diğer öğrencilerden alınabilir. Özel gereksinimli öğrenci, sınıf içinde öğretmenle birlikte çalışan özel eğitimci ya da yardımcı öğretmenden destek alacağı gibi, günün belli saatlerinde ayrı bir odada, özel eğitim öğretmeni ile de çalışabilir. Rehber öğretmen, öğrenciyle rehberlik servisinde bireysel çalışarak, bazı konularda ona destek olabilir ya da sınıf rehber öğretmeniyle daha önceden planladığı çalışmaları sınıf içinde de devam ettirebilir (Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin sadece sınıfa yerleştirilmesinden ibaret olmadığı destek hizmetlerinin sağlanmasının da önemli olduğu belirtilmektedir. Öğretmenler destek servisinden yeterli desteği aldıklarında kaynaştırma eğitiminde daha başarılı oldukları bilinmektedir. Gereken destek hizmetleri öğretmene sağlanmadığı sürece kaynaştırma uygulamalarından yarar sağlanamayacağı görülmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014).

2.2.5.3. Özel Eğitim ve Genel Eğitimde Farklı Uygulama

Öğretmenler mesleki eğitimleri esnasında özel eğitim konusunda yeterli bir biçimde eğitim almamaktadırlar. Yeterli donanıma sahip olamayan öğretmenler de uygulama konusunda sorunlarla karşı karşıya gelmektedirler. Bu sorunlar hizmet içi eğitimlerle giderilmeye çalışılmaktadır. Öğretmenlerin, mesleki eğitimlerini aldıkları zaman özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili de yeterli eğitimi almaları gerekmektedir (Özgür, 2011).

2.2.5.4.Normal Gelişim Gösteren Çocuklar

Özel eğitime muhtaç çocukların eğitiminin, gelişmesinin ve katılımının temel ilkesi, onların sınıfın normal bir üyesi olması gerektiğinin bilinmesidir. Bu onların diğer çocuklarla kurmayı başardıkları ilişkilere bağlıdır (Sarı, 2002). Bu anlayıştan yola çıkarak kaynaştırma eğitimine alınması planlanan ögrencinin, sınıfta bir arada yaşayacağı normal sınıf arkadaşlarına tanıtılması gerekmektedir. Her iki gruptaki çocukların ayrı ayrı ortama uygulamaya geçilmeden önce hazırlanmaları gereklidir. Çocukları sosyal, duygusal ve akademik olarak hazır oldukları anda uygulamanın başlatılması en doğru olanıdır (Darıca, 1992).

Normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimlileri benimseyerek aralarına almaları, bu çocukların sosyalleşmeleri için vazgeçilmez bir unsurdur. Çocuklar sadece öğretmen-öğrenci etkileşimi sonucu öğrenmezler, akran etkileşimi de öğrenme açısından önemlidir. Bu durumda normal gelişim gösteren çocukların, kaynaştırma uygulamasındaki önemi oldukça fazladır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007*).*

Normal gelişim gösteren çocuklar için okul zamanı dışında onları yaşama hazırlayacak çeşitli etkinlikler ve kamplar düzenlenmesi çocuklar için en iyi öğrenme biçimleridir. Bu deneyimlerin engelli çocuklar ile paylaşılması tutumların olumlu yönde gelişmesini sağlayacaktır (Ercan ve Haktanır, 2001).

2.2.5.5. Okul Yönetimi

Genel eğitimin özel gereksinimli öğrencileri kapsaması, okul müdürlerinin rollerini ve bunların özel eğitim ile olan bağlantılarını değiştirmiştir. Okul müdürlerin tutumu özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasında pozitif ya da negatif etki yaratmaktadır (Praisner, 2000). Kaynaştırmanın en iyi şekilde uygulanması ve kaynaştırmada yer alan tüm unsurların, üzerine düşeni kolaylıkla yapabilmesi için okul yönetiminin kaynaştırmaya, kaynaştırmanın gereğine, yararına ve önemine inanması lazımdır. Okul yönetimi, kaynaştırmada rol alacak personelin işbirlikçi çalışmaları açısından oldukça önemlidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007*).*

2.2.5.6. Aileler

Özel gereksinimli olsun ya da olmasın ailenin çocuk gelişimindeki yeri ve önemi artık bilinen bir gerçektir. Özellikle okulöncesi eğitim yıllarında aile desteği çok daha fazla önem arz etmektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler her şeyden önce çocuklarının özür grubunu iyi bilmeli, ilgi ve ihtiyaçlarını tespit etmelidir. Öğretmenler, özel gereksinimli çocukların eğitiminde, aileyi yardımcı olarak kullanabilir. Aile, eğitim sürecinin her aşamasında yer aktif rol oynamalıdır. Aileyi konu ile ilgili desteklemek ve daha fazla bilgi sahibi olmasını sağlamak amacıyla düzenli toplantılar yapmak ve bilgilendirmek için seminerler düzenlemelidir. Ayrıca, aileyi çocuğundaki gelişmeler hakkında bilgilendirmelidir. Kaynaştırmada, özel gereksinimli çocukların aileleri dışında, normal gelişim gösteren çocukların aileleri de çok önemlidir. Normal gelişim gösteren çocukların, ailelerinden özel gereksinimlilerle ilgili duyacağı herhangi bir olumsuz söz, çocuğun arkadaşına bakışını açısını değiştirebilir. Bu noktada normal çocuk ailesinin, olumlu tutum sergilemesi ve öğretmeni desteklemesi önemli unsurlardandır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007*).*

Engelli çocukların eğitimde ve topluma kazandırılmasında en etkili eğitim modeli olan kaynaştırma programlarının uygulanmaya başlamasıyla birlikte, bu çocukların ailelerinin de ele alınması gerektiği çok daha fazla önem kazanmıştır (Metin, 1999). Aileler, kaynaştırma eğitiminde çok güçlü destekçilerdir. Hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren çocuk ailelerinin kaynaştırma eğitimi ve sağlanacak yararlar konusunda bilgilendirilmesi normal çocukların tutumlarını pozitif yönde etkilemektedir (Eripek, 2003). Kaynaştırma eğitiminin yapılacağı sınıftaki normal çocukların aileleri ve kaynaştırma öğrencisinin ailesinin de kaynaştırma eğitimine hazırlanması eğitimin olumluluğu açısından önemli bir adımdır (Darıca, 1992).

2.2.5.7. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

BEP, özel gereksinimli öğrenciler için sınıf öğretmeninin de yer aldığı uzman bir ekip tarafından hazırlanan, bireyin göstermesi beklenen toplumsal normların gerektirdiği bedensel, toplumsal, duyuşsal ve bilişsel davranışları sergilemesi için gerekli ek yaşantıların, ortamların, görev alacak personel ve çalışma sürelerinin belirtildiği eğitim programdır (Özyürek, 2004). Kaynaştırma uygulamasının başarıyla gerçekleştirilebilmesi için bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması önemli bir unsurdur. BEP hazırlandığında ya da var olan program bireyselleştirildiğinde, özel gereksinimli öğrencinin öğrenmesi gereken beceri ya da kavramı daha çabuk ve etkili bir şekilde öğrenmesine yarcımcı olacaktır (Öncül, 2003).

2.2.5.8. Yetersiz Fiziksel Çevre Koşulları

Genel eğitim kurumlarının fiziksel ortamlarda uyarlamalar olmadığı sürece özel gereksinimli çocuklar (ÖGÇ) için uygun değildir. ÖGÇ en az yardımı alarak, bireysel

hareket etme düzeylerinin en yüksek olacağı düzenlemelere gerek vardır. Böylece ihtiyaç duydukları düzenlemeler ile daha özgür biçimde hareket edebilirler (Özgür, 2011).

Kaynaştırma sınıflarında, fiziksel ortamın elverdiği ve öğretmenin ilgilenebileceği kadar öğrenci ile eğitimi sürdürmesi en önemli noktadır. Okulöncesi kaynaştırma sınıflarında en fazla 14 öğrenci bulunması önerilmektedir (KAYNAK EKLE). Sınıf mevcudunun az tutulması, öğretmenin kaynaştırmaya karşı olumsuz tutum geliştirmesinin önüne geçebilir. Kaynaştırma sınıfı, çocuklar için ilgi çekici ve teşvik edici şekilde olmalıdır. Sınıflar, çocukların birbirleri ile kolay etkileşime girebilecekleri, rahat hareket edebilecekleri şekilde planlanmalıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007*).*

2.3.Bütünleştirme Eğitimi

Bu yaklaşım ilk yıllarda kaynaştırma (mainstreaming/integration) olarak adlandırılırken, günümüzde "bütünleştirme" (inclusion) terimi olarak daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Bütünleştirme, her birey için bireysel farklılıkları ne olursa olsun, sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlardan tüm toplum üyelerinin eşit düzeyde yararlanmasını benimseyen bir üst kavram olup, içerik olarak çok yönlü ele alınması gerekmektedir (MEB, 2013).

Herkes için kabul görme, saygı ve hoşgörü, toplum içinde bir bütün oluşturma, fırsatlardan eşit fayda sağlama, işbirliği, farklılıkların daha fazla tanınması, farklılıkları anlamaya çalışma ve farklılıklara uyum gösterme, tüm alanlarda olanaklara kolayca ulaşılabilirlik, eğitime ve topluma daha fazla katılım, herkes için rahat, güvenli sosyal çevreler, tam katılımın kolayca sağlanması, her şeyi kapsayıcı değişim ve değişiklikler, her bireyin bireysel özellikleri ve ihtiyaçlarını dikkate alan eğitim–öğretim planlaması, öğretim programları ve materyallerinin oluşturulması/uyarlanması, eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve uygun eğitim ortamlarında eğitim olanaklarına erişimde toplumun tüm bireyleri ile eşit düzeyde erişim fırsatları sunulması gibi pek çok alan bütünleştirmenin kavramı içinde yer almaktadır. Bütünleştirme, aktif ve kesintisiz olarak adım adım

ilerleyen; ihtiyaç, olanak ve fırsatların değişimi ve gelişiminden etkilenerek bu çerçevede sürekli genişleyerek yenilenen bir süreç olan, dinamik bir kavramdır (MEB, 2013).

2.4. Öğretmen Tutumları ve Etkileyen Faktörler

Bu bölüm ilk olarak tutum kavramı tanımlanacak, ardından öğretmen tutumları ve onları etkileyen faktörlerden söz edilcektir.

2.4.1. Tutum Kavramı

İlter ve Köksalan (2011) tutum kavramını bilişsel, duyuşşal ve davranışsal bir tepki olarak tanımlamıştır. Baldwin (1901-1905 Akt: Ünal,1981) ise tutumun bir davranış olmadığını, bir tepki hazırlığı olarak davranışın ön şartı olduğu düşüncesini belirtmiştir. Kağıtçıbaşı (1988)'na göre ise tutum, davranışa hazırlayıcı bir yönelmedir, gözlemlenebilen bir davranış değildir. Kırel (2004)'de tutumu, sonucu görülebilen bazı davranışlar olduğundan davranışların gözlenmesi ile tutumun var olduğunu ifade etmektedir.

Tutumlar, kişilere, kümelere, nesne ya da düşüncelere yönelik oldukça süreklilik gösteren önceden biçimlenmiş düşünce, duygu ve inançlar bütünü ve içseldir. Tutumların varlığı olgu, olay ve kişilere yönelik önceden duygu, inanç ya da düşüncelerin geliştirilmiş olmasını lazımdır. Varlıklara, kişilere, olaylara ya da düşünlere ilişkin sahip olunan duygu, düşünce ve inançların yani tutumların etkisiyle olgulara, kişilere ve olaylara belli bir şekilde davranılır (Özyürek, 2006).

Birey yaşamını birçok açıdan etkileyen tutum kavramı ile ilgili birçok tanım göze çarpmaktadır. İpek ve Bayraktar (2004)'a göre, tutum, "bir kimsenin ele alınan herhangi bir nesneye, duruma veya olaya karşı olan olumlu veya olumsuz davranışıdır" iken, Papanastasiou (2002, sayfa numarasını ekle)'ya göre ise, "bir bireyin nesnelere, insanlara,

yerlere, olaylara ve fikirlere karşı lehte ya da aleyhte gerçekleşen duygusal yönelimidir''. Bilgin (1985)'e göre tutumlar, belli bir sosyal obje konusunda bireylerde var olan ve bilişsel, duyuşsal, davranışsal yanlar taşıyan gizil eğilimleri anlamına gelmektedir. Bireylerin çevrelerine ne şekilde tepkide bulunacağı ise büyük ölçüde sahip oldukları tutumları tarafından şekillenmektedir. Bir birey için, tutum nesnesi bir madde, bir grup olabileceği gibi, bir meslek anlamınada gelmektedir. Bireyin bir mesleğe ilişkin tutumu o meslekteki başarısı ve doyumunu etkilemektedir. Söz konusu meslek öğretmenlik olduğunda ise, konunun önemi daha da fazla artmaktadır (Çakır, Erkuş ve Kılıç, 2004).

2.4.2 Öğretmen Tutumları

Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalara göre kişiliği yeterli bir öğretmen öğrencilerini daha olumlu etkilerken, olumsuz kişilik özelliklerine sahip bir öğretmenin öğrencilerini olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Çelik, 2011). Ttutumlar, kişiliğin oluşmasını sağlayan esas özelliklerden biridir.. Öğretmenin çeşitli alışkanlıkları, duygusal tepkileri ve düşünsel tavrı öğrencileri etkilemektedir (Wang, 2004: 50). Öğretmenin bir olaya veya kişilere yönelik gösterdiği tepki öğrencileri çok fazla etkilemektedir (Çelik, 2011).

Öğretmenin kişiliği sınıfta önemli bir değişkendir. Öğretmen, sınıf ortamında öğrencileri gerekli bilgi ve beceriler ile eğitirken, diğer taraftan da öğretmenin kişiliği öğrencileri etkilemektedir. Öğretmenin kişiliğini, değerleri, ihtiyaçları, ilgisi, davranışları, tutumları ve benzeri nitelik özellikleri oluşturur ((Küçükahmet, 2000). Bu özelliklerin her biri öğretmenin kişiliğini oluştururken aynı zamanda öğrenci üzerinde etki yaratmaktadır (Küçükahmet, 2000).

Öğretmenin duygusal tepkileri, düşünsel tutumu ve alışkanlıkları öğrenci üzerinde etkilidir. Öğrenci çoğu zaman, öğretmenin anlattığı konudan çok, olayları yorumlama biçiminden etkilenmekte ve konuya yaklaşımına dikkat etmektedir. Başarı

için önemli bir etmen olan ilgi ve tutum, öğretmenin öğrenciler ile ilişkilerinde ve öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli unsurdur (Sözer, 1996). Tutumun devamlılığını ve düzenliliği, öğretmenlerin sınıftaki davranışlarının ve öğrencilerle kurdukları iletişimi etkilediği söylenmektedir. Olumlu sınıf atmosferinin oluşmasında esneklik, öğrenciye arkadaşça davranma, değer verme, ilgili alanda uzmanlık, canlılık, heyecan özellikleri taşıyan öğretmenlerin önemli katkıları olmaktadır (Babacan, 1999).

Öğretmenler çocukların eğitiminden sorumlu olan bireylerdir. Bir eğitim programını planlamak, uygulamak, öğrencilerinin gelişimlerini ve başarılarını sağlamak gibi görevleri vardır. Ancak bu görevleri yerine getirebilmeleri için öncelikle öğrencilere yönelik olumlu tutumlara içerisinde olmaları gerekmektedir (Chubon, l982; Combs ve Harper, l967; Akt. Kargın, 2004).

Öğretmenin sınıfta kabul edici ve destekleyici bir tavır sergilemesi, çocuklarda güven duygusu oluşturacak ve ancak böylesi bir ortamda öğrenme isteği ortaya doğacaktır (Brophy, Good ve Nedler, 1979). Ayrıca öğretmenin engelli öğrencilere yönelik göstereceği kabul, sınıf ortamında "genel kabul havası"nın oluşması açısından da gerekli görülmektedir (Jamieson, 1986; Akt. Kargın, 2004).

Bir eğitim türü olan bütünleştirme veya kaynaştırmanın başarısı için sınıf öğretmenleri gibi diğer öğretmenlerin de tutumlarının olumlu yönde gelişebilmesi, özel eğitim dersi almaları ve o yıllardan başlayarak üniversite eğitimleri süresince hazırlanmaları oldukça önemlidir. Ancak Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin (Ö.E.M.Ö.) eğitiminde görev alması olası çoğu öğretmen adayının olumsuz yönde tutum geliştirmeleri Ö.E.M.Ö. eğitimi açısından anlamlı bir engel anlamına gelmektedir (D'Alonzo, 1996; Tari, 1989; Akt. Sarı ve Bozgeyikli, 2003).

Genel kabul gören kuramsal çalışmalar tutumların oluşumunu, büyük oranda öğrenme sürecine dayandırsalar da, tutumların oluşumunda rol oynayan diğer başka etkenler de söz konusudur. Bunlar arasında genetik (kalıtımsal) aktarım, fizyolojik etkenler (ergenlik, yaşlılık, hastalık v.b.), tutum konusu ile yüz yüze iletişim, kişilik, toplumsallaşma süreci, grup üyeliği, sosyal sınıf sayılabilmektedir (İnceoğlu, 2010). Öğretmenlerin tutumlarını etkileyebilen faktörler arasında cinsiyet ve yaş en önemlileri arasındadır.

2.4.3. Öğretmenlerin Cinsiyeti

Cinsiyete göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile ilgili farklı bulgulara rastlanmıştır. Aker (2014) çalışmasında, kız öğretmen adaylarının daha olumlu tutumlara sahip olduğunu, buna karşın kız öğretmen adaylarının duygusal zarar alt boyutunda erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek (olumsuz) düzeyde tutum sahibi olduklarına vurgu yapmıştır. Bu sonucun cinsiyetin duygusal anlamda tutumları olumlu veya olumsuz etkilediğini kız öğretmen adaylarının ÖGB daha duygusal yaklaştığını ve durumun tutumlarını olumlu yönde etkilediği düşüncesini savunmuştur. Bek, Gülveren ve Başer (2009) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet faktörüne göre sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yıldızı ve Pınar-Sazak (2012) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim birinci kademede kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre alınan puanların değişmediği söylenmiştir. Güner (2011) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile cinsiyetin ilişkisiz olduğu belirlenmiştir. Kaner (2010) tarafından araştırmada bulgular, öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının cinsiyetlerine göre değişmediğini ifade edilmiştir.

2.4.4. Öğretmenlerin Yaşı

Yaş faktörüne göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile ilgili farklı bulgulara rastlanmıştır. Aker (2014) tarafından yapılan araştırmada yaş faktörüne göre tutumlarda değişiklikler görülmektedir. 19 yaş altı öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin 19 yaş üstü öğretmen adaylarına göre daha olumsuz tutum sergilediklerini ortaya koymuştur. Ertunç (2008), çalışmasında, genç yaşta olan eğitimcilerin ileri yaştaki eğitimcilere göre kaynaştırma uygulamasına daha olumlu tutum sergiledikleri belirtilmiştir. Yıldızı ve Pınar-Sazak (2012) araştırmada ilköğretim birinci kademede kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin davranışları incelenmiş ve öğretmenlerin yaşına göre alınan puanların değişmediği gözlenmiştir. Özdemir ve Ahmetoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada 26-33 yaş grubundaki okul öncesi öğretmenlerin 42 yaş ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlere göre kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiş yani öğretmenlerin yaşları arttıkça kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlarının azaldığı tespit edilmiştir. Güner (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin öğretmenlerin yaşı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğilimlerini belirleyebilecek faktörlerden biri olan tutumlar ile birlikte program inançları da bu faktörler içerisinde yer alabilmektedir.

2.5. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı

Eğitim programı tasarımı bir programının hangi unsurlardan oluşacağının belirlenmesi sürecidir. Program tasarımı, öğretimin düzenlenmesini anlamlı bir bütün içerisinde ele almayı hedefler. Eğitim programı planlanırken ise öncelikle programın nasıl olacağının tasarlanmasıyla belirlenmelidir.

Program tasarımı bir eğitim programını oluşturan temel öğelerden oluşmakta ve bu öğeler arasındaki ilişkiler açısından farklılıkları ortaya koymakta, farklı tasarımlar meydana gelmektedir. Bir programın temel unsurları ise hedef, içerik (kapsam), eğitim durumları (öğrenme yaşantıları) ve değerlendirmelerdir (Demirel, 2011).

Program geliştirme ve değerlendirme faaliyetlerinin odak noktasını program tasarımının teşkil ettiği ifade etmektedir (Erden, 1998). Bundan dolayı program tasarımı kavramının tanımının gerekli şekilde yapılması oldukça önemlidir. Ornstein ve Hunkins (1993) program tasarımı kavramıyla ilgili olarak programın oluşturulma şekline odaklanmakla birlikte özellikle program planının parçalarını düzenleme biçimine dikkat etmiştirler. Petrina (2004) program tasarımını, programın tasarlanmış veya organize edilmiş bir formu olarak tanımlamıştır. Mulengeki, Lukindo, Ogondiek ve Mgogo (2013) "program bileşenlerinin kendi doğası içerisinde organize edilmesini" program tasarımı olarak isimlendirmektedirler.

Petrina (2004) program tasarımlarının, öğrenme-öğretme sürecinin ve planla ilgili kararların oluşturulmasında ve eğitim uygulamalarının çeşitli aşamalarının somut ve işlevsel olmasına katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Bu katkının istenilen yönde olması için program tasarımının hangi öğeleri içereceğine ve bu öğelerden hangilerine ağırlık verileceğine karar vermekte önemlidir. Ornstein ve Hunkins (1993) bileşenler ya da elementler olarak adlandırılan program tasarımı parçaları olarak;

1) Uzak amaçlar, genel amaçlar ve hedefler,

2) Konu alanı,

3) Öğrenme yaşantıları

4) Değerlendirme yaklaşımlarını ele almaktadırlar.

Tyler (1950) program tasarımı sürecini dört sorunun ele alınarak çözümlenmesi üzerinde durmuştur. Tyler'ın ortaya koyduğu sorular;

1) Okulun ulaşmayı planladığı eğitimsel amaçlar nelerdir?

2) Bu amaçlara ulaşılabilmesi için hangi öğrenme yaşantıları tercih edilmelidir?

3) Öğrenme yaşantıları nasıl organize edilmelidir?

4) Öğrenme yaşantılarının etkililiği nasıl değerlendirilmelidir?

Tyler'ın ortaya koyduğu sorulara bakıldığında öğrenme yaşantılarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu sorulara karşılık olarak hedef/kazanım, konu alanı, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme öğelerinin karşılık geldiği söylenebilir. Program tasarımında hangi öğeye vurgu yapılırsa yapılsın Demirel (2005) program tasarımlarının tümünün bu dört öğeyi de içermesi gerektiğini savunmuştur.

Program geliştirmeden sorumlu kişi veya gruplar eğitim konusunda bir felsefi temeli belirledikten sonra program tasarımı geliştirmede ilk adımı atmış olurlar ve ayrıca öğrencilerin nasıl öğrendiği ve ne öğrenebileceği üzerindeki bakış açılarını açıklığa kavuşturarak program tasarımı geliştirmenin ötesine geçmeye hedeflerler (Tucker, 2011). Eğitim-öğretim sürecinin planlanmasında bazı toplumlar bireyin, bazı toplumlar ise toplumun ihtiyaçlarını ön planda tutarlar böylece farklı program tasarımları ortaya çıkar (Doğan, 1997). Tyler (1950) da program tasarımı hazırlanırken bilgi, toplum ve birey kaynaklarından her birinin dikkate alınması gerektiğine önemini belirtmiştir. Bu veri toplama kaynaklarından hangisinin öncelik taşıdığı, tasarımın dayandığı eğitim felsefesi ve modeline göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, tasarım konu alanı merkezli ise konu alanı, öğrenci ve yaşantı merkezli ise birey; toplum merkezli ise toplumdan elde edilen veriler önem ve öncelik taşımaktadır (Erden, 1998). Ornstein ve Hunkins (1993) program tasarımının uygulamalı konuların yanı sıra farklı felsefi ve teorik konuları da kapsadığını belirtirken bir kişinin felsefi olarak bakış açısının program tasarımının öğelerinin şekillenmesinde rol oynadığı belirtmektedir.

2.5.1. Eğitim Programı Tasarım Çeşitleri

Programların genellikle üç yaklaşımla tasarımlandığı görülmektedir. Bunlar:

1- Konu merkezli (derslere göre düzenlenen) tasarımlar.

2- Birey/ Öğrenen merkezli (Aktivite ilkesine Dayanan) tasarımlar.
3- Sorun Merkezli (Problemlere Göre Düzenlenen) tasarımlardır (Babadoğan, 2008; Ornstein ve Hunkins, 2014)

2.5.1.1. Konu Merkezli Program Tasarımları

Konu merkezli tasarımlar popüler olan ve yaygın olarak kullanılan program tasarımı olarak bilinmektedirler (Ornstein ve Hunkins, 1993). Konu merkezli program, ana odak noktası olarak içerik ve bilginin kazanılmasına değinmektedir. Ders kitabı merkezli olarak da anılan konu merkezli tasarım birçok eğitim sisteminin gözdesi olduğu savunulur (Tucker, 2011). Organize olmuş ve belirli bir yapıda düzenlenmiş bilgi kaynaklarını esas alan tasarımda bir alanda bulunan konuların ve kavramların önemle üzerinde durulmaktadır (Doğan, 1997).

Savunucuları konu merkezli tasarımı savunurken dört gerekçe sunmaktadırlar (Ornstein, 1982: 404):
1) Konular, öğrenmenin organize edilmesi ve yorumlanmasında mantıklı bir yol sunar.
2) Böyle bir organizasyon, konuların gelecekteki kullanımlarında da insanlar için hatırlanmasını kolay kılır.
3) Eğitmenler (ortaokul ve daha alt seviyelerdeki) konu alanı uzmanı olarak yetiştirilmektedirler.
4) Ders kitapları ve diğer öğretim materyalleri genellikle konuya göre oluşmaktadır.

Konu merkezli tasarımların savunulan yönleri gibi bazı sınırlılıkları da söz konusudur. Konu merkezli programın sınırlılıkları arasında öğrencilerin özel ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemedeki eksikliği, dünyadaki güncel olaylarla olan eksikliği, öğrencileri motive etmedeki yetersizliği olarak gösterilebilir (Henson, 2015).

Konu merkezli tasarımın diğer program tasarımları içerisinde en fazla kategoriye sahip tasarım olduğu bilinmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1993). Bu kategoriler konu, disiplin, geniş alan, korelasyon ve süreç tasarımlarıdır.

2.5.1.1.1. Konu Tasarımı

Konu alanı en eskiye dayanan ve en yaygın olarak kullanılan program tasarım biçimidir (Ornstein, 1982). Bu tasarımın iyi bilinmesinin nedeni, öğretmenler ve sıradan kişiler çoğunlukla konu tasarımı kullanan okullarda eğitim görmüştür. Sık kullanılıyor olmasının diğer bir sebebi de ders kitaplarının kullanımı ve konu alanında uzman olan öğretmen yetiştirme ile ilişkili olmasıdır (Ornstein ve Hunkins, 1993). Bu tasarımı ortaya koyanlardan birisi Henry Morrison'dur. Morrison yaklaşımın okuma-yazma eğitiminde ve ortaöğretimin belli alanlarında etkili olduğunu savunmuştur (Ornstein ve Hunkins, 2014).

Konu alanı yaklaşımında, uzmanlar tarafından evrensel doğrular temelinde hazırlanan konuların büyük kısmının zaman içerisinde değişiklik göstermediği öne sürülmektedir (Sönmez, 2011). İnsan aklının ön planda olduğu tasarımda bilginin aranması ve elde edilmesinde akla ihtiyaç olduğuna inanıldığı önemi vurgulanmaktadır (Demirel, 2005). Konuların ana hatları ile en iyi ders kitaplarında ortaya konulduğu düşüncesinin öne çıktığı söylenebilir. Öğretmenlerin sınıf ortamında genellikle ders verme, doğrudan anlatım, ezberden bire bir okuma ve büyük tartışma gruplarını yaratma gibi görevleri olduğu ifade edilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014).

2.5.1.1.2. Disiplin Tasarımı

Bu tasarım İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde ortaya çıkmıştır. Disiplin tasarımı birbirinden ayrılmış konu tasarımından oluşturulmuştur. Bu tasarım 1950'lerde

hızla öne çıkmış ve 1960'ların ortalarına kadar yaygın olarak kullanılmıştır" (Ornstein ve Hunkins, 1993). Bu tasarımda "disiplinlerin kavramsal yapısı merkezde olmakta ve kişilerin çalışmalarıyla ilgili olarak disiplinler içerisinde bilgi verilmektedir" (O"Neill, 2010, s.11). Temelde biyoloji, fizik, jeoloji, astronomi gibi disiplinlerin yer aldığı tasarımda gerçek bilgi bu disiplinlerde sınıflanmış olarak görülmektedir (Sönmez, 2011).

Disiplin ve konu alanı tasarımları arasındaki fark disiplin tasarımında disiplinlerle ilgili kavramsal yapı ve süreçlerin anlaşılmasının önemli olmasından kaynaklanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Ayrıca disiplin alan tasarımında öğrencinin aktif olarak disiplinin yapısını ve dayandığı mantığı anlayarak, kavramlar ve ilkeler arasında ilişkiler oluşturması önemli olduğu söylenebilir (Sönmez, 2011).

2.5.1.1.3. Geniş Alan Tasarımı

Geniş alan tasarımı, konu alanı tasarımında programın bölünmüşlüğü ve dağınık bir biçimde olduğunu düşünen eğitimcilerin konuları bir araya getirme yaklaşımları sonucunda meydana gelmiştir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Geniş alan tasarımında benzer konuların bir program kategorisinde genişletilerek içeriğin bütünleştirildiği bilinmektedir. Örneğin tarih, coğrafya ve vatandaşlık, antropoloji, hukuk gibi dersleri sosyal bilimler adı altında bir araya gelmiştir (Henson, 2015). Tasarım ilk ve ortaokul düzeyinde popülerlik kazanmasına rağmen ilk olarak 1910 yıllarında üniversite düzeyindeki programlarla meydana gelmiştir (Ornstein ve Hunkins, 2009). Ayrıca bu tasarım program içeriğinin çeşitli yönleri arasındaki ilişkilerin yanı sıra anlam bütünlüğünü öğrencilerin kazanmalarını sağlamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1993).

2.5.1.1.4. Korelasyon (İlişkisel) Tasarım

Bu tasarımcılar geniş alan tasarımı yerine, bazı konular arasında gerektiğinde ilişki kurulmasının önemini belirtmektedirler (Ornstein ve Hunkins, 2009). Farklı ders ya da konuların ortak olan noktaları arasında ilişki kurulması tasarımın amacıdır. Tasarımı savunanlar "program içeriğinin bölümlere ayrılmasının azaltılması için ayrı olan konular arasında bağlantıların kurulması" gerektiğine inanmaktadırlar (Ornstein ve Hunkins, 1993). Eğitimcilerin bu tasarımda ders programlarını hazırlarken, uygularken ve değerlendirirken iletişim içerisinde olmaları ve işbirliği yapmaları gerekmektedir (Sönmez, 2011). Tasarımın işbirliği gerektirmesinden dolayı az tercih edilen bir program tasarımı olduğu belirtilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014).

2.5.1.1.5. Süreç Tasarımı

Eleştirici düşüncenin önemli olduğu tasarımda her konu için ayrı ayrı öğrenme yollarını düzenleme yerine tüm konular için ortak bir öğrenme yolununun ön plana çıkarıldığı tasarımdır (Demirel, 2005). Süreç tasarımında bilgiyi elde etme ilkeleri ve süreçleri ön planda iken bilgiyi edinme süreçlerini öğrencilerin öğrenmelerinin sağlanması gerektiği önemine vurgu yapılmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Tasarımın savunucuları iyi düşünen bireyin doğru sorgulamayı yapabilmesi ve çevresindeki dünyayı her boyutta daha iyi anlayabilmesi için gerçeğin analiz edilmesinin ve bilginin yapılandırılabilmesinin tasarımda önemli olduğunu ifade edilmektedir (Alcı, 2014).

2.5.1.2. Öğrenen Merkezli Program Tasarımları

Konu merkezli program, öğrenmenin bilişsel yönleri üzerinde dururken, öğrenen merkezli program öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının üzerinde durur. Öğrenen merkezli

yaklaşım köklerini "öğrencilerin kendini ifade etmelerini teşvik eden" Jean Jacques Rousseau'nun felsefesinden aldığı düşünülmektedir (Ornstein, 1982). Genelde bu yaklaşımın daha çok okulöncesi ve ilkokulda kullanılan bir yaklaşım olduğunu belirten Doğan (1997) eğitimin bireyde mevcut olan tüm yeteneklerin en üst seviyede ortaya çıkarılmasının amaçlandığını belirtilmektedir. Ayrıca bu yaklaşımda her bireye ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hiçbir ayrım gözetmeksizin eğitim verilmesi gerektiğinin esas olduğuna vurgu yapılmaktadır (Doğan, 1997). Öğrenen merkezli program tasarımı ilerlemeci eğitim geleneğine dayanmaktadır (Orstein ve Hunkins, 1993).

Öğrenen merkezli yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin kendini gerçekleştirme amacını kabul ederken öğrencilere bu yönde fırsatların olduğu esnek bir çevre sağlaması gerektiği önemi belirtilebilir (Ellis, 2015). Öğrenen merkezli program tasarımlarında öğrenenin kişisel ve sosyal dünyasında edindiği bilgi ve öğrenenin gerçekliği nasıl algıladığıyla üzerinde durulmaktadır. Bu bakış açısında, bilgi bizim anlam vererek oluşturduğumuz ve kişisel deneyimlerimizin sürekliliğini yapılandırdığımız bir tasarım yaklaşımı modeli olduğu bilinmektedir (Mulengeki vd., 2013).

Öğrenen merkezli yaklaşımlarda, öğretim, program, öğrenme ya da yönetimsel yapılardan daha çok öğrenen üzerinde durulmaktadır. Öğrenme modellerine, sistemlere ve süreçlere bireysel ve birey kimliği gözü ile bakar. Bu modelede şu sorulara yanıt aramak uygun olacaktır (Dolence, 2003):

- 21. Yüzyılın öğrencileri kimler olacaktır?
- 21. Yüzyılın öğrencisi neyi arar?
- Amaçları nelerdir?
- Onlar için hangi öğrenme teorileri uygundur?

2.5.1.2.1. Çocuk Merkezli Tasarım

1920 ve 1930‟larda gelişme gösteren tasarımda çocuğun (öğrenenin) ön planda tutulur, yaşantı ve ilgilerine odaklanıldığı da gözlenmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1993). Burada tasarımcılar, öğrenme ortamında çocukların aktif halde katılmalarını ve konu merkezli tasarımların aksine, öğrenmenin öğrencilerin hayatları ile bağlantılı olması gerektiğini savunurlar. Tasarım, öğrencilerin yaşamları, ihtiyaçları, ve ilgileri üzerinde yapılandırılmalıdır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemek üzere iyi bir gözlem yapılması gerekmektedir. Bu tasarıma göre, bilgi kişisel deneyimlere göre gelişir ve genişler bu yüzden öğrenenler kendi anladıklarını etkin bir şekilde yapılandırırlar. Öğrenme, bir otoriteden bilgiyi pasif bir şekilde almak demek değildir (Ornstein ve Hunkins, 2009).

2.5.2.2.2. Yaşantı Merkezli Tasarım

Yaşantı merkezli program tasarımında açık ve özgür bir okul ortamının oluşturulması esas olarak ele alınır. Öğrencilerin kendilerine özgü özellikleri dikkate alınarak öğrenme ortamlarının bu özellikler doğrultusunda düzenlenmesi önemi vurgulanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Öğrencilerin özelliklerinin ön planda olduğu tasarımda öğretmenlerin her öğrenciye uygun olan yaklaşımı öğrenme sürecine yansıtması gerektiği savunmaktadır (Demirel, 2005).

2.5.2.2.3. Romantik (Radikal) Tasarım

Eğitim sisteminin tamamında öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarının hakim olması gerekliliği vurgulanan tasarım, öğrenenlerin kendilerine has bilgiyi oluşturmaları, önemli olarak görülmektedir (Carson, 2004). Her öğrencinin kendi doğasında ele alınması

gerektiğinin öne çıktığı yaklaşımda okulun işlevinin gözden geçirilip değiştirilmesi gerekliliği tasarımı savunanlarca ileri sürülmüştür (Demirel, 2005). Tasarımda tüm olasılıkları içeren ve sınırsız araştırma yollarının olduğu eğitim programından bahsedilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Öğrencilerin öğrenim sürecinde soru sorarak, öğretmenle iletişim kurduğu ve değerlendirme yaparak aktif olduğu bir yapı söz konusudur (Ornstein ve Hunkins, 1993).

2.5.2.2.4. Hümanistik Tasarım

Hümanistik Tasarım yaklaşımı, 1950 ve 1960‟lı yılların erken dönemlerinde daha çok disiplinler üzerinde durulmasından dolayı 1960 ve 1970‟lerde hümanistik yaklaşım ön plana çıkmıştır (Ornstein ve Hunkins, 1993). Hümanistik programda ağırlıklı olarak Abraham Maslow ve Carl Rogers'ın çalışmalarından yararlanılırken ayrıca bu programın hedefinin Maslow'un ifadesi ile kendini gerçekleştiren birey veya Rogers'ın ifadesiyle bütüncül olarak insan doğasını ortaya koymak olduğu savunulmaktadır (Ornstein, 1982). Hümanist eğitimciler, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarının birbiriyle ilişkili olduğunu ve bir programın bu öğrenme alanlarını yansıtması gerektiğini belirtmektedirler (Ornstein ve Hunkins, 1993). Bu tasarımda öğretmenin rolü "öğrenenlerin psikolojik ihtiyaç ve problemleriyle başa çıkmalarında onlara yardımcı olmak, öğrencilerin kendilerini anlamalarını sağlamak ve onların tam anlamıyla gelişmesine yardımcı olmak" olarak ifade edilmektedir (Ornstein, 1982). Moslow kendini gerçekleştirmiş kişi özelliklerini şöle sıralamaktadır:

1- Kendini, diğer kişileri ve doğayı kabul etmek.
2- Kendi gibi olmak, basit aynı zaman da doğal olmak.
3- Problemlere yönelmek.
4- Alışılmışın dışındaki deneyimlere karşı açık olmak.
5- Empati kurmak.
6- Sosyal ilişkilerde kültürlü olmak.
7- Demoktarik olmak.

8- Felsefik ve espi anlayışına sahip olmak (Ornstein ve Hunkins, 2009).

2.5.1.3. Sorun Merkezi Tasarım Yaklaşımları

Program tasarımları çeşitleri içerisinde üçüncü temel yaklaşım olan sorun merkezli tasarım genel anlamda bireylerin ve toplumun yaşamakta olduğu problemlere dayanmaktadır. Öğrenen merkezli tasarımlardan farklı bir yapıdadırlar. Sorun merkezli tasarımlarda öğrenciler okula gelmeden tasarımların planlanması söz konusudur (Ornstein ve Hunkins, 1993). Ayrıca sorun merkezli tasarımı diğer tasarımlardan ayıran diğer bir özellik hem içeriğin hem de öğrencilerin gelişiminin önemsenmesidir (Ornstein ve Hunkins, 2014).

Sorun merkezli tasarım, eğitimde eleştirel düşüncenin ve güncel sosyal konularla ilişkili problem çözme becerisinin geliştirilmesi bağlamına dayanmaktadır (Tucker, 2011). Tasarımda öğretmenlerin öğrencilerin deneme ve hata yapmaları için fırsat vermeleri gerektiği ayrıca öğrenciler için belirsiz durumlar oluşturup bu durumların çözüme ulaştırılmasında rehber olmalarının gerekli olduğu üzerine vurgu yapmaktadır (Alcı, 2014).

2.5.1.3.1. Yaşam Alanları Tasarımı

Bu tasarımın temeli, 19 yüzyıla ve Herbert Spencer'in "En Değerli Bilgi Hangisidir" adlı serine dayanır. Burada Spencer, her toplum için, programın 5 temel Alana uygulanarak hazırlanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu 5 temel alan:

1- Doğrudan kendini koruma
2- Dolaylı kendini koruma
3- Aile

4- Vatandaşlık
5- Boş zaman etkinlikleridir.

Bu tasarımın uygulanması 1920 yıllarının sonuna dayanır. O tarihlerde Amerika hayatı üzerine, sosyolojik çalışmalarda odaklanılan konu, insanların ortak etkinlikleri ve bunların ne kadar iyi yada ne kadar kötü yaptıklarıdır. Bu yaklaşım, sosyal fonksiyonların önemini ifade ederek konu tasarımının yapısındaki zayıflıklar üzerine yoğunlaşmaktadır. Ayrıca bu tasarım, öğrenmede, problem çözme esnasına odaklanır ve öğrencilerin deneyimlerini yaşamın temel alanlarına bir ışık olarak görmektedirler (Zais, 1976).

2.5.1.3.2. Çekirdek Tasarım

Bütün öğrencilerin ortak öğrenme anlayışı ve genel bir eğitimin sağlanmasının önemli olduğunu savunmaktadır (Alcı, 2014). Demirel (2005) Çekirdek tasarımın öğrenci sisteme girmeden önce hazırlandığını, toplumun sorunlarını ele aldığını ve öğrenci merkezli bir yapıdan çok konu merkezli bir yapı sergilediğini vurgulamıştır. Tasarımının avantajlarının ise içeriği birleştirmesi, konu yapısını öğrencilerle ilgili olacak şekilde ortaya koyması ve bilginin aktif olarak işlenmesini teşvik etmesi olduğu belirtilmiştir (Ornstein ve Hunkins, 1993).

2.5.1.3.3. Sosyal Sorunlar ve Yeniden Yapılandırmacılık Tasarımı

Bu tasarıma göre programlar toplumun sosyal, politik ve ekonomik gelişimine katkı sağlarken toplumsal olay ve eylemlerinde programlarla desteklenmesi gerektiğini ifade edilmektedir (Ornstein ve 24 Hunkins, 1993). Yaklaşımda zamanın toplumu sürekli olarak değiştirmeye zorladığı vurgulanırken bu değişiminde en iyi şekilde okul ile gerçekleşebileceği düşüncesini savunulmaktadır (Demirel, 2005).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Bu model tarama modelinin bir türü olarak alanyazında yer almaktadır. Araştırmacıların çalıştığı değişkenlerle ilgili özellikleri, durumları ve dağılımları belirlemesi tarama modeli iken bu değişkenlere ait özelliklerin, durumların ve dağılımların birliktelik derecesini belirlemek ilişkisel tarama modeli olarak ifade edilebilir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma Batı Trakya Azınlık Öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ve eğitim programı tasarım yaklaşımlarını belirleme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma bu amaçla bir örnekleme almaktan çok evrenin kendisine amaçlamayı hedeflemiştir. Çalışma aynı zamanda gönüllük esasına dayandığı için evrenin bir kesmi ile gerçekleştirilmiştir.

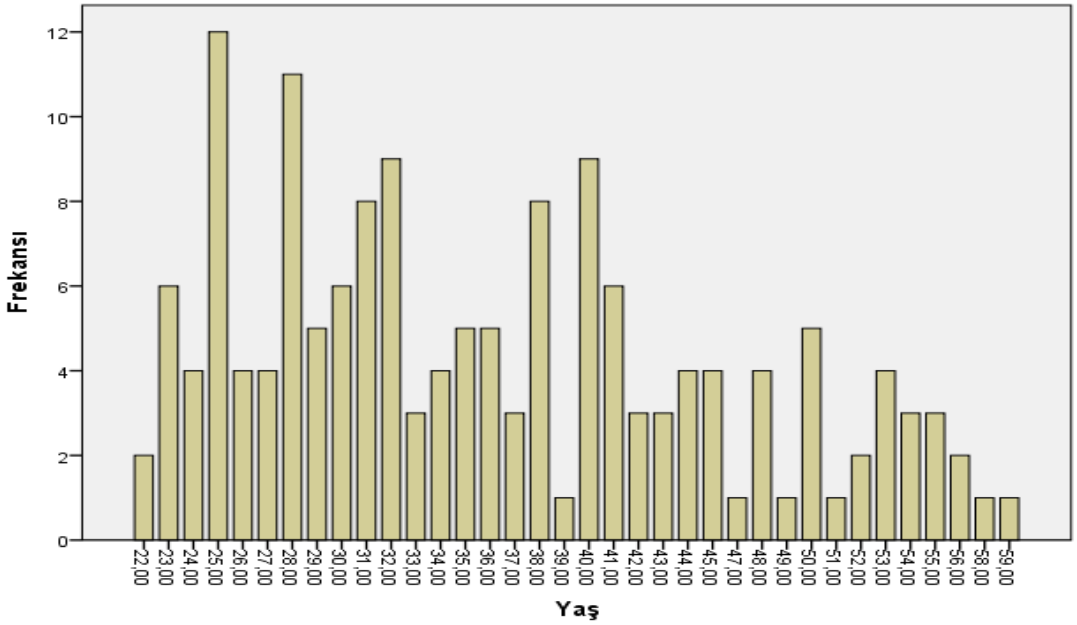
Batı Trakya Türk Azınlığı'nda devlet kurumlarında ve Azınlık derneklerinde aktif olarak çalışan öğretmen sayısı net bir sayı olarak verilememekle birlikte bu sayı 300'ü geçmemektedir. 300 kişilik bir grup için %95 güven seviyesinde 5 güven aralığında

169 olması yeterlidir. Bu çalışmada gönüllü katılımcılardan dönen ve geçerli olan anket sayısı ise 157'dir. 300 kişilik bir grupta %50 oranında %95 güven seviyesinde alınan 157 kişi için güven seviyesi 300 kişilik bir gruptan alınan 157 kişi için güven seviyesi 5.41 olarak belirlenmektedir. Bu değerler ele alındığında ve grubun yarısına ulaşıldığı düşünüldüğünde ulaşılan sayının yeterli olduğu değerlendirilmiştir. Tablo 3.1.'de katılımcıların dağılımları sunulmuştur.

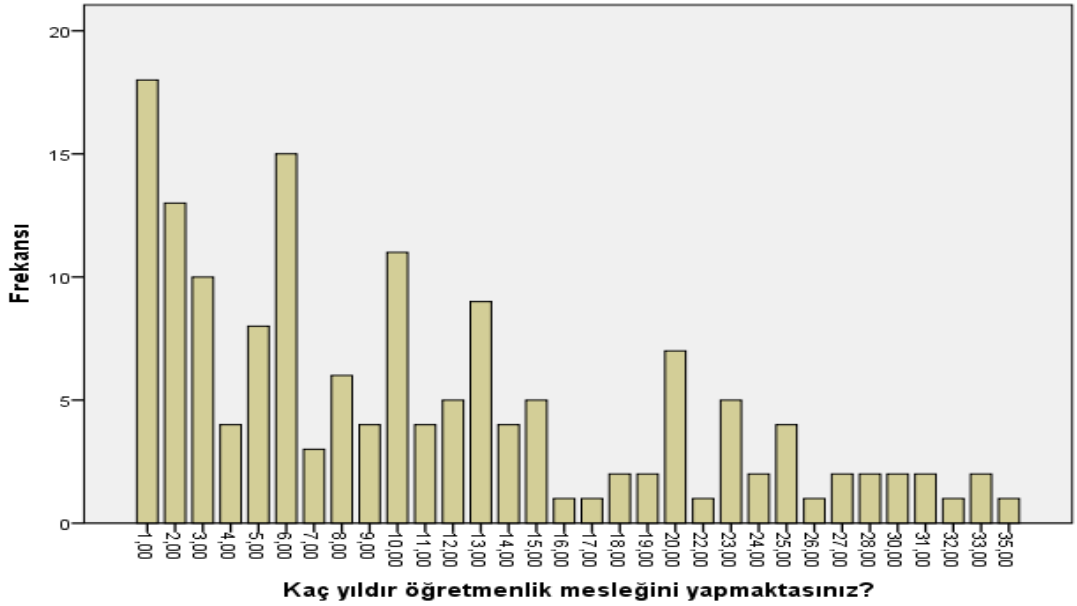
Tablo 3.1. Çalışma grubunun dağılımı

Cinsiyet				Eğitim Düzeyi			Toplam
				Öğretmen Lisesi	Lisans	Lisansüstü	
Erkek	Kaynaştırma ile İlgili Eğitim Alma	Eğitim almamış olmak		15	28	4	47
		Eğitim alma		0	12	7	19
			Toplam	15	40	11	66
Kadın	Kaynaştırma ile İlgili Eğitim Alma	Eğitim almamış olmak		2	31	3	36
		Eğitim alma		0	48	7	55
			Toplam	2	79	10	91

Çalışmaya katılan gönüllü öğretmenlerin yaşları 22 ile 59 arasında değişmekte olup ortalaması 36.19'dur. Öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında ise 1 yıl ile 35 yıl arasında değiştiği ve ortalamanın 10.89 olduğu belirlenmiştir.



Şekil 3.1. Öğretmenlerin yaş dağılımları



Şekil 3.2. Öğretmenlerin kıdem dağılımları

Şekil 3.1. ve Şekil 3.2. incelendiğinde katılımcıların daha çok genç ve kıdemi daha az olan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.
Öğretmenlerin branşlarına göre katılımları Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları

Branş	f	%	Branş	f	%
Almanca Öğretmeni	1	0,64	Müzik Öğretmeni	1	0,64
Beden Eğitimi Öğretmeni	3	1,91	Okul Öncesi Öğretmeni	32	20,38
Bilgisayar Öğretmeni	2	1,27	Psikolojik Rehberlik ve Danışmanlık	2	1,27
Biyoloji Öğretmeni	2	1,27	Sınıf Öğretmeni	74	47,13
Din Dersi Öğretmeni	3	1,91	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	1	0,64
Fizik Öğretmeni	1	0,64	Tarih Öğretmeni	3	1,91
İngilizce Öğretmeni	6	3,82	Türkçe Öğretmeni	12	7,64
Kimya Öğretmeni	1	0,64	Yunanca Öğretmeni	3	1,91
Matematik Öğretmeni	3	1,91	Zihin Engelliler Öğretmeni	7	4,46

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi katılımcıları çoğunluğunu okulöncesi (%20.38) ve sınıf öğretmenliği (% 47.13) branşından olup bu oran %50'den fazlasını oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisi ile karşılaşma olasılıkları daha yüksektir.

Azınlık öğretmenleri genellikle ilkokul kademesinde görev yapan ve yaşları 8 ile 13 arasında olan öğrencilere ders vermektedirler. Ancak istisnai durum olarak ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerde vardır. Bu öğretmenler ise 13 ile 18 yaşına kadar olan öğrencilere ders vermektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşları sınıf, filoloji, ingilizce, din kültürü, biyoloji, özel eğitim, türkçe, tarih, bilgisayar, okul öncesi, psikolojik danışmanlık, sosyal bilimler, almanca, beden eğitimi, matematik, müzik ve fiziktir. Tüm çalışma grubu öğretmenler en az bir kaynaştırma öğrencisi ile karşılaşmış ve sadece azınlık okullarında görev yapan ve azınlık öğrencilerine eğitim veren kişilerdir.

3.3. Verileri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri Ergin (2014) tarafında geliştirilen "Kaynaştırma Tutum Ölçeği" ölçeği ile Baş (2013) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği" ile toplanmıştır. Bu ölçek ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Kaynaştırma Tutum Ölçeği

Bu ölçek tutumlara temel olarak "olumlu" ve "olumsuz" şeklinde yaklaşmaktadır. 12 boyuttan ve toplam 89 maddeden oluşan ölçek olup bilgileri Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.3. Kaynaştırma Tutum Ölçeği

	Boyutlar	Madde Sayıları	Crobach Alpha Değerleri		Çalışmada Elde edilen Crobach Alpha Değerleri	
Olumlu Tutum Boyutları	Yapılması Gerekenler	24	.94	.71	.96	.97
	Mesleki Hazır Bulunuşluk	7	.73		.68	
	Eğitsel Fayda	9	.47		.82	
	Destek Olma ve Çaba Gösterme	12	.86		.90	
	Bütünleşik Yaklaşım	3	.60		.58	
Olumsuz Tutum	Psikolojik Red	10	.61	.70	.73	.87
	Sınıf Yönetimini Zorlaştırma	6	.71		.72	

Eğitsel Kaygı	7	.80	.60
Bireysel Eğitim / Soyutlama	3	.37	.46
Duygusal Zarar	4	.61	.77
Mesleki Yetersizlik	2	.84	.60
Amaca Yönelik Kaygı	2	.51	.51
Toplam Madde Sayısı	89		

Tablo incelendiğinde "Bireysel Eğitim / Soyutlama" boyutunun hem ölçek geliştirme hem de çalışma grubunda yüksek değer üretmediği görülmektedir. Bazı boyutların çalışma grubunda ölçek geliştirme çalışmasından daha yüksek değer ürettiği belirlenmiştir. Ölçek boyutları içeriği aşağıda sunulmuştur.

Yapılması Gerekenler: Bu boyut eğitimcilerin kaynaştırma eğitimini amaçlarına dönük olarak paydaşlar tarafından yapılması gereken eylemlerle ilgili düşüncelerini ifade eden tutum cümlelerinden oluşmaktadır.

Mesleki Hazır Bulunuşluk: Bu boyutta öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili kendi mesleki yeterliklerine ilişkin tutum cümleleri yer almaktadır.

Eğitsel Fayda: Bu boyutta öğretmen kendini gerek kaynaştırma eğitimi gerekse normal eğitim bakımından yeterli bulduğunu ve eğitime gerekli faydayı sağlayacağını ifade eden cümlelerden oluşmaktadır.

Destek Olma ve Çaba Gösterme: Bu boyutta kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşması ve istenilen verimin alınması adına eğitimcinin çaba gösterip tüm paydaşlarla işbirliği yapması anlamına gelmektedir.

Sınıf Yönetimini Zorlaştırma: Bu boyutta kaynaştırma eğitiminde, kaynaştırma öğrencisinin varlığı ve ona karşı uygulanacak pozitif ayrımcılığın sınıf yönetimini, sınıf iklimini, sınıf kurallarını bozacağını ifade eden cümlelerden oluşmaktadır.

Eğitsel Kaygı: Eğitimcilerin kaynaştırma eğitiminden dolayı gerek kaynaştırma eğitimini gerekse normal devam eden eğitimin başarısını düşüreceği bu yüzden dolayıda hem kaynaştırma hemde normal gelişim gösteren öğrenciye hiç bir yararı olmayacağı anlamını ifade etmektedir.

Bireysel Eğitim/Soyutlama: Özel gereksinimli öğrenciyi soyutlayarak, normal gelişim gösteren öğrenci ile aynı yere koyamayacak olmayı ifade eden tutum cümlelerini ifade etmektedir.

Duygusal Zarar: Kaynaştırma Öğrencisinin normal gelişim gösteren akranlarından ve onların ailelerinden reddedilip özel gereksinimli öğrencinin duygusal zarar göreceği tutum cümlelerinden oluşmaktadır.

Bütünleşik Yaklaşım: Kaynaştırma öğrencisi için bütünleşik ve ayrışık eğitim sistemini bütünleştirmeyi ifade eden tutum cümlelerinden oluşmaktadır.

Mesleki Yetersizlik: Eğitimcinin kendini kaynaştırma eğitimini planlayıp uygulayacak nitelikte, yeterlilikte uygun görmediği tutum cümlelerinden oluşmaktadır.

Amaca Yönelik Kaygı: Kaynaştırma eğitiminin amacına gerektiği gibi ulaşmasında eğitimcinin kaygı duymasını ifade eden tutum cümlesidir.

3.3.2. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği

Baş (2013) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği" ise 3 boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ait bilgiler Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği

Boyutlar	Madde Sayıları	Crobach Alpha Değerleri	Çalışmada Elde edilen Crobach Alpha Değerleri
Konu Merkezli Tasarım	10	.89	.87
Öğrenci Merkezli Tasarım	10	.89	.95
Sorun Merkezli Tasarım	10	.87	.95
Toplam	30	.94	.97

Ölçeğin hem geliştirme çalışmasından hem de çalışma grubundan elde edilen değerlerin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin boyutları hakkındaki bilgiler şöyledir.

Konu Merkezli Tasarım: Bu boyutta öğretmenlerin konuların öğretimin ön plana alan öğrenci ilgilerini ve toplumsal ihtiyaçları ve durumları ikinci plana yer alan maddeler yer almaktadır.

Öğrenci Merkezli Tasarım: Ölçeğin bu boyutu öğrenme-öğretme sürecini ön plana koyarak, özellikle bu süreçte öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alan inanç maddeleri içermektedir.

Sorun Merkezli Tasarım: Bu boyut ise öğretmenlerin sosyal değişim için toplumsal dönüşümü ön plana koyan inançlarını içeren maddeleri kapsamaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Katılımcıların genel durumu ortalama, standart sapma ile boyut bazında ortalama/madde sayısı hesaplanmıştır. Öğretmenlerin ortalama/madde sayısı sonuçlarını yorumlayabilmek için ölçeğin aralık genişliği, "dizi genişliği/yapılacak grup sayısı" (Tekin, 1993) formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır. Buna göre tutumlar için ölçeğin aralık genişliği 4 (Her zaman) – 1 (Hiçbir zaman) / 4 = .75 olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; 1 – 1.75= "Hiçbir Zaman", 1.76 – 2.50= "Bazen", 2.51 – 3.25= "Çoğu Zaman", 3.26 – 4.00= "Her Zaman" şeklinde yorumlanmıştır. Eğitim programı tasarım yaklaşımı yine aynı formülden yararlanılmıştır. Buna göre ölçeğin aralık genişliği 5 (kesinlikle katılıyorum) – 0 (kesinlikle katılmıyorum) / 5 = ,80 olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; 1 – 1.80= "kesinlikle katılmıyorum", 1.81 – 2.60= "katılmıyorum", 2.61 – 3.40= "kararsızım", 3.41 – 4.20= "katılıyorum", 4.21 – 5.00= "kesinlikle katılıyorum" şeklinde yorumlanmıştır.

Anlam çıkartıcı istatistiklerde istatistikler normallik varsayımı önce kontrol edilmiştir. Normallik varsayımı için Skewness ve Kurtosis ±1 aralığında olması (Büyüköztürk, 2007) yeterli olarak değerlendirilmiştir. Normallik varsayımlarına hangi

testin kullanıldığı Ek-2'de sunulmuştur. Anlam çıkartıcı istatistiklerde anlamlı çıkan sonuçların etki düzeylerini belirlemek için Cohen d katsayısı hesaplanmıştır. 0-0,1: Etik yok, 0,2-0,4: küçük etki, 0,5-0,7: orta düzey etki ve 0,8 ve üstü: büyük etki olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988). Korelasyon değerleri 0-0,3: Düşük, 0,3-0,7: Orta ve 0,7-1: yüksek olarak yorumlanmıştır. Tüm verilerin analizide .05 anlamlılık sınırı olarak seçilmiştir. Kruskal Wallis testinde anlamlı çıkan sonuçlarda farkın kaynağı belirlemek için Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, veri toplama araçları ile öğretmenlerden elde edilen verilerin, her bir alt problemle ilgili olarak istatistiksel tekniklerle çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının düzeyi nedir?

Batı Trakya Öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönenlik tutumlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için ölçeğin alt boyutlarına yönelik analizler Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Kaynaştırma Eğitimindeki Tutum Dağılımlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma	Madde Sayısı	Ortalama / Madde Sayısı
Yapılması Gerekenler	157	29	96	69.52	17.94	24	2.9
Psikolojik Red	157	19	40	29.78	5.24	10	2.98
Mesleki Hazır Bulunuşluk	157	8	28	17.47	3.82	7	2.5
Eğitsel Fayda	157	15	36	26.18	5.78	9	2.91
Destek Olma ve Çaba Gösterme	157	12	48	33.9	8.5	12	2.82
Sınıf Yönetimini Zorlaştırma	157	6	24	17.28	3.05	6	2.88
Eğitsel Kaygı	157	10	26	20.39	3.51	7	2.91

Bireysel Eğitim / Soyutlama	157	3	12	8.06	2.02	3	2.69
Duygusal Zarar	157	4	16	10.86	2.56	4	2.71
Bütünleşik Yaklaşım	157	3	12	8.2	2.21	3	2.73
Mesleki Yetersizlik	157	2	8	5.49	1.47	2	2.75
Amaca Yönelik Kaygı	157	2	8	6.17	1.44	2	3.09

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi; Yapılması Gerekenler, Psikolojik Red, Eğitsel Fayda, Destek Olma ve Çaba Gösterme, Sınıf Yönetimini Zorlaştırma, Eğitsel Kaygı, Bireysel Eğitim/Soyutlama, Duygusal Zarar, Bütünleşik Yaklaşım, Mesleki Yetersizlik, Amaca Yönelik Kaygı boyutlarında Batı Trakyalı Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde tutumları "çoğu zaman" boyutundadır. Mesleki Hazır Bulunuşluk boyutunda ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki tutumları "bazen" düzeyindedir.

4.2. Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Batı Trakya Öğretmenlerinin kaynaştırmada eğitimine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için normallik varsayımları sağlandığı boyutlarda t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Cinsiyete Göre Batı Trakya Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumların t Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	Etki Büyüklüğü Cohen d
Psikolojik Red	Erkek	66	26.92	4.56	155	6.56*	1.06
	Kadın	91	31.86	4.72			

Mesleki Hazır Bulunuşluk	Erkek	66	16.88	3.41	155	1.66	
	Kadın	91	17.9	4.05			
Sınıf Yönetimini Zorlaştırma	Erkek	66	16.7	3.32	155	2.06*	0.33
	Kadın	91	17.7	2.78			
Eğitsel Kaygı	Erkek	6.6	19.45	3.57	155	2.93*	0.47
	Kadın	91	21.08	3.32			
Bireysel Eğitim / Soyutlama	Erkek	66	7.88	2.11	155	.9	
	Kadın	91	8.19	1.96			
Duygusal Zarar	Erkek	66	10.41	2.83	155	1.89	
	Kadın	91	11.19	2.31			
Bütünleşik Yaklaşım	Erkek	66	7.45	2.16	155	3.77*	0.61
	Kadın	91	8.75	2.09			
Mesleki Yetersizlik	Erkek	66	5.29	1.53	155	1.47	
	Kadın	91	5.64	1.43			
Amaca Yönelik Kaygı	Erkek	66	5.88	1.43	155	2.20*	0.36
	Kadın	91	6.38	1.41			

*p<.05

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi; psikolojik red boyutunda büyük, eğitsel kaygı, bütünleşik yaklaşım boyutunda orta, sınıf yönetimini zorlaştırma, amaca yönelik kaygı boyutunda küçük düzeyde kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler arasında, kadın öğretmenlerin lehine, anlamlı bir farklılık vardır. Bireysel eğitim/soyutlama, duygusal zarar ve mesleki yetersizlik boyutlarında anlamlı bir fark yoktur.

Batı Trakya Öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için normallik varsayımları karşılanmadığı boyutlarda Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Cinsiyete Göre Batı Trakya Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumların Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçla

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Etki Büyüklüğü Cohen d
Yapılması Gerekenler	Erkek	66	60.39	3986	1775*	.74
	Kadın	91	92.49	8417		
Eğitsel Fayda	Erkek	66	60.77	4010.5	1799.5*	.73
	Kadın	91	92.23	8392.5		
Destek Olma ve Çaba Gösterme	Erkek	66	62.86	4148.5	1937.5*	.63
	Kadın	91	90.71	8254.5		

*p<.05

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi; yapılması gerekenler, eğitsel fayda, destek olma ve çaba gösterme boyutlarında kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler arasında, kadın öğretmenler lehine, orta düzeyde anlamlı farklılık vardır.

4.3. Batı Trakya azınlık sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Batı Trakyalı öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için normalliğin sağlandığı boyutlarda tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.4.'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Batı Trakya Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Tek Yönlü Varsyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	Ortalama	SS	F	Varyansların Homojenliği	Farkın Kaynağı	Etki Büyüklüğü Cohen d
Sınıf Yönetimini Zorlaştırma	Öğretmen Lisesi	17	15.53	2.65	3.65*	.013	Lisans > Öğretmen Lisesi	.46
	Lisans	119	17.59	2.75				
	Lisansüstü	21	16.95	4.36				
Bireysel Eğitim / Soyutlama	Öğretmen Lisesi	17	7.35	1.54	1.61	.048		
	Lisans	119	8.21	1.99				
	Lisansüstü	21	7.76	2.47				
Mesleki Yetersizlik	Öğretmen Lisesi	17	5.76	1.30	.6	.69		
	Lisans	119	5.50	1.48				
	Lisansüstü	21	5.24	1.61				

*p<.05

Tablo 4.4. ‘te görüldüğü gibi eğitim düzeyine göre kaynaştırmaya yönelik tutumlar arasında normal dağılım özelliği gösteren boyutlarda sadece Sınıf Yönetimini Zorlaştırma boyutunda küçük düzeyde lisans mezunu öğretmenler ile lise mezunu öğretmenler arasında, öğretmen lisesi mezunu öğretmenlerin lehinde anlamlı fark vardır. Farkın kaynağını belirlemek için öncelikle varyansların homojenliğine bakılmıştır. Levene analizi sonuçlarına göre varyanslar homojen değildir. Bundan dolayı Tamhane testi sonuçları yorumlanmıştır. Bu teste göre lisan mezunları ile öğretmen lisesi mezunları arasındaki fark anlamlıdır.

Batı Trakya Öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için normalliğin sağlandığı durumlarda Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuç Tablo 4.5.’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Eğitim Düzeyine Göre Batı Trakya Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Farkın Kaynağı	Etki Büyüklüğü Cohen d
Yapılması Gerekenler	Öğretmen Lisesi	17	50.94	7.4*	Lisans > Öğretmen Lisesi	.47
	Lisans	119	81.83			
	Lisansüstü	21	85.69			
Psikolojik Red	Öğretmen Lisesi	17	44.59	11.23*	Lisans > Öğretmen Lisesi	.61
	Lisans	119	83.99			
	Lisansüstü	21	78.60			
Mesleki Hazır Bulunuşluk	Öğretmen Lisesi	17	75.09	.18		
	Lisans	119	79.79			
	Lisansüstü	21	77.67			
Eğitsel Fayda	Öğretmen Lisesi	17	57.12	4.44		
	Lisans	119	81.58			
	Lisansüstü	21	82.12			
Destek Olma ve Çaba Gösterme	Öğretmen Lisesi	17	48.24	9.42*	Lisans > Öğretmen Lisesi Lisansüstü > Öğretmen Lisesi	.49 1.23
	Lisans	119	81.41			
	Lisansüstü	21	90.26			
Eğitsel Kaygı	Öğretmen Lisesi	17	51.97	7.86*	Lisans > Öğretmen Lisesi	.44
	Lisans	119	80.63			
	Lisansüstü	21	91.67			
Duygusal Zarar	Öğretmen Lisesi	17	65.88	2.64		
	Lisans	119	82.21			
	Lisansüstü	21	71.40			
Bütünleşik Yaklaşım	Öğretmen Lisesi	17	53.24	6.36*	Lisans > Öğretmen Lisesi	.42
	Lisans	119	81.60			
	Lisansüstü	21	85.14			
Amaca Yönelik Kaygı	Öğretmen Lisesi	17	65.79	1.7		
	Lisans	119	80.39			
	Lisansüstü	21	81.79			

*p<.05

Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi, destek olma ve çaba gösterme boyutunda lisansüstü eğitim olan öğretmenler büyük etki ile yine aynı boyutta lisans mezunu öğretmenler ise

küçük düzey etkiyle öğretmen liselerine göre, yapılması gerekenler, eğitsel kaygı ve bütünleşik yaklaşım boyutlarında lisans mezunlarının, öğretmen lisesi mezunlarına küçük düzeyde etki ile tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Psikolojik Ret boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları orta düzeyde etki ile öğretmen lisesi mezunlarından anlamı derecede farklılaşmaktadır. Mesleki hazır bulunuşluluk, eğitsel fayda, duygusal zarar ve amaca yönelik kaygı boyutlarında anlamlı farklılık yoktur.

4.4. Batı Trakya azınlık sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları kaynaştırma uygulamaları ile ilgili ders alıp, almamaya göre farklılık göstermekte midir?

Batı Trakya Öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının, kaynaştırma eğitimi alıp almamaya göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için normallik varsayımları sağlandığı boyutlarda t Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.6.'de sunulmuştur.

Tablo 4.6. Kaynaştırma ile İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Batı Trakya Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumların t Testi Analiz Sonuçları

Boyutlat	Kaynaştırma ile İlgili Eğitim Alma	n	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	Etki Büyüklüğü Cohen *d*
Yapılması Gerekenler	Eğitim almamış	83	64.36	14.76	135.41	3.93*	.63
	Eğitim almış	74	75.30	19.46			
Psikolojik Red	Eğitim almamış	83	28.16	4.52	142.86	4.31*	.7
	Eğitim almış	74	31.61	5.41			
Mesleki Hazır Bulunuşluk	Eğitim almamış	83	16.17	3.07	135.26	4.77*	.76
	Eğitim almış	74	18.93	4.06			
	Eğitim almamış	83	30.78	7.02	140	5.2*	.83

Destek Olma ve Çaba Gösterme	Eğitim almış	74	37.39	8.7			
Eğitsel Kaygı	Eğitim almamış	83	19.69	3.31	155	2.73*	.44
	Eğitim almış	74	21.19	3.58			
Bireysel Eğitim/ Soyutlama	Eğitim almamış	83	7.87	1.9	155	1.25	
	Eğitim almış	74	8.27	2.15			
Bütünleşik Yaklaşım	Eğitim almamış	83	7.73	1.93	140.64	2.85*	0.46
	Eğitim almış	74	8.73	2.38			
Mesleki Yetersizlik	Eğitim almamış	83	5.52	1.47	155	0.25	
	Eğitim almış	74	5.46	1.49			

Tablo 4.6.'de görüldüğü gibi; destek olmada büyük düzey, yapılması gerekenler, psikolojik red, mesleki hazır bulunuşluluk boyutunda orta düzey, eğitsel kaygı ve bütünleşik yaklaşım boyutunda küçük düzey etkiyle kaynaştırma ile ilgili eğitim alanlar ile almayanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Birseysel eğitim/soyutlama ve mesleki yetersizlik boyutlarında anlamlı fark yoktur.

Batı Trakya Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya yönelik tutumlarının kaynaştırma ile ilgili eğitim almaya göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için normallik varsayımları karşılanmadığı boyutlarda Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.7.'te sunulmuştur.

Tablo 4.7. Eğitim Alma Durumuna Göre Batı Trakya Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumların Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Kaynaştırma ile İlgili Eğitim Alma	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Etki Değeri
Eğitsel Fayda	Eğitim almamış	83	65.94	5473	1987*	.64
	Eğitim almış	74	93.65	6930		

Sınıf Yönetimini Zorlaştırma	Eğitim almamış	83	68.49	5685	2199*	.5
	Eğitim almış	74	90.78	6718		
Duygusal Zarar	Eğitim almamış	83	70.4	5843.5	2357.5*	.41
	Eğitim almış	74	88.64	6559.5		
Amaca Yönelik Kaygı	Eğitim almamış	83	67.28	5584.5	2098.5*	.57
	Eğitim almış	74	92.14	6818.5		

$p<.05$

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi; eğitsel fayda, sınıf yönetimini zorlaştırma, amaca yönelik kaygı boyutunda orta düzey etki, duygusal zarar boyutunda küçük düzey etki ile kaynaştırma ile ilgili eğitim alanlar ile almayanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya konulmuştur.

4.5.Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançlarının düzeyi nedir?

Batı Trakya Öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı inançlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için ölçeğin alt boyutlarına yönelik analizler Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları Dağılımlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	n	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma	Madde Sayısı	Ortalama / Madde Sayısı
Konu Merkezli Tasarım Yaklaşımı	157	10	50	30.06	8.57	10	3.01
Öğrenci Merkezli Tasarım Yaklaşımı	157	10	50	34.94	10.46	10	3.49
Sorun Merkezli Tasarım	157	10	50	35.13	10.59	10	3.51

Tablo 4.8. incelendiğinde Batı Trakya Öğretmenlerinin konu merkezli eğitim programı tasarım yaklaşımları "kararsızım" düzeyinde iken; öğrenci ve sorun merkezli eğitim programı tasarım yaklaşımları "katılıyorum" düzeyindedir.

4.6. Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Batı Trakya Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları İnançlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için normallik varsayımları sağlandığı boyutlarda t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Cinsiyete Göre Batı Trakya Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumların t Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	Etki Değeri Cohen d
Konu Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Erkek	66	29.58	8.83	155	.6	
	Kadın	91	30.41	8.41			
Öğrenci Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Erkek	66	31.95	9.51	155	3.13*	.51
	Kadın	91	37.10	10.64			
Sorun Merkezli Tasarım	Erkek	66	32.61	9.88	155	2.59*	.37
	Kadın	91	36.96	10.76			

*p<.05

Tablo 4.9.'de görüldüğü gibi, öğrenci merkezli tasarım yaklaşımında, orta düzey etki ile, sorun merkezli tasarım yaklaşımında küçük düzeyde etki ile kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında, kadın öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Konu merkezli tasarım yaklaşımı boyutunda ise anlamlı bir fark yoktur.

4.7. Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançları eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Batı Trakyalı Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları İnançlarının Eğitim Durumuna Göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için normalliğin sağlandığı boyutlarda tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Batı Trakya Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı İnançlarına Yönelik Tutumlarının Tek Yönlü Varsyans Analizi Sonuçları

Boyut	Eğitim Düzeyi	n	Ortalama	Standard Sapma	F
Öğrenci Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Öğretmen Lisesi	17	29.88	7.68	2.33
	Lisans	119	35.68	10.59	
	Lisansüstü	21	34.81	10.91	
	Total	157	34.94	10.46	

Tablo 4.10. incelendiğinde Batı Trakyalı öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımları inançlarının öğrenen merkezli boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı bir fark yoktur.

Batı Trakya Öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımına yönelik tutumlarının, öğretmenlerin Eğitim Düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için normalliğin sağlandığı boyutlarda Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuç Tablo 4.11.'da sunulmuştur.

Tablo 4.11. Eğitim Düzeyine Göre Batı Trakya Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı İnançlarına Yönelik Tutumlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Farkın Kaynağın	Etki Büyüklüğü
Konu Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Öğretmen Lisesi	17	73.44	.29		
	Lisans	119	79.65			
	Lisansüstü	21	79.83			
Sorun Merkezli Tasarım	Öğretmen Lisesi	17	51.41	7.04*	Lisans > Öğretmen Lisesi	.46
	Lisans	119	82.20			
	Lisansüstü	21	83.21			

*p<.05

Tablo 4.11.'da görüldüğü gibi sorun merkezli tasarım yaklaşımında, küçük düzeyde bir etki ile lisans öğretmenlerinin ortalaması ile öğretmen lisesi mezunlarının ortalamaları arasında lisans mezunların lehine anlamlı bir fark vardır. Konu merkezli tasarım yaklaşımında ise anlamlı bir fark yoktur.

4.8. Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançları kaynaştırmaya yönelik ders alıp almamaya göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Batı Trakya Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı İnançlarının, Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı ile ilgili eğitim almaya göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için normallik varsayımları sağlandığı boyutlarda t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı İnancı ile İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Batı Trakya Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumların t Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Kaynaştırma ile İlgili Eğitim Alma	n	Ortalama	Standard Sapma	Serbestlik Derecesi	t	Etki Büyüklüğü
Konu Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Ders Almamış	83	30.12	8.06	155	0.10	
	Ders Almış	74	29.99	9.16			
Öğrenci Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Ders Almamış	83	32.99	9.50	155	2.51*	0.40
	Ders Almış	74	37.12	11.10			
Sorun Merkezli Tasarım	Ders Almamış	83	33.40	9.75	155	2.19*	0.35
	Ders Almış	74	37.07	11.21			

*p<.05

Tablo 4.12'de görüldüğü gibi öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarım yaklaşımlarında küçük düzey bir etki ile "Öğretmen eğitiminde kaynaştırma ile ilgili eğitim alma" lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Konu merkezli tasarım yaklaşımlarında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

4.9. Batı Trakya Azınlık Öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançları arasındaki ilişki nasıldır?

İki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için boyutların dağılımları incelenmiştir. Normal dağılım gösteren boyutlar arasındaki ilişki Pearson; normal dağılım göstermeyen boyutların diğer boyutlarla ilişkisi Spearman korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.13 ve Tablo 4.14'te sunulmuştur

Tablo 4.13. Normal dağılım gösteren boyutların Pearson korelasyon analizi sonuçları

Kaynaştırmaya Yönelik Tutum	Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları		
	Konu Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Öğrenci Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Sorun Merkezli Tasarım
Mesleki Hazır Bulunuşluk	.24**	.29**	.27**
Destek Olma ve Çaba Gösterme	.24**	.60**	.61**
Sınıf Yönetimini Zorlaştırma	-.17*	.02	.035
Eğitsel Kaygı	-.24**	.23**	.22**
Bireysel Eğitim/Soyutlama	-.29**	-.05	-.053
Duygusal Zarar	-.16*	.37	.06
Bütünleşik Yaklaşım	.37**	.44**	.52**
Mesleki Yetersizlik	-.24**	.003	-.05
Amaca Yönelik Kaygı	-.16*	.17*	.17*

**p<.01, *p<.05

Tablo 4.13 incelendiğinde Konu Merkezli Tasarım anlayışı ile Mesleki Hazır Bulunuşluk, Destek Olma ve Çaba Gösterme arasında küçük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yine Bütünleşik yaklaşım ile Konu merkezli anlayış arasında orta düzeye anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte konu merkezlik tasarım ile Eğitsel Kaygı, Bireysel Eğitim/Soyutlama, Duygusal Zarar, Mesleki Yetersizlik ve Amaca Yönelik Kaygı arasında küçük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 4.14 Normal dağılım göstermeyen boyutların Spearman korelasyon analizi sonuçları

Kaynaştırmaya Yönelik Tutum	Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları		
	Konu Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Öğrenci Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Sorun Merkezli Tasarım
Yapılması Gerekenler	.22**	.61**	.64**
Psikolojik Red	.12	.64**	.60**
Eğitsel Fayda	.13	.64**	.67**

**p<.01

Tablo 4.14. incelendiğinde konu merkezli tasarım anlayışı ile Yapılması Gerekenler arasında pozitif yönde küçük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bunun yanı sıra öğrenen merkezli ve sorun merkezli yaklaşımlar ile psikolojik red ve eğitsel fayda arasında pozitifi yönde orta düzeyde anlamlı bir olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç

1- Batı Trakya azınlık öğretmenleri kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları "çoğu zaman" düzeyindedir.

2-Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarında cinsiyete göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar vardır.

3- Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarında eğitim durumlarına göre öğretmen lisesi mezunu öğretmenlerin lehinde farklılık vardır.

4- Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma tutumlarında kaynaştırma ile ilgili eğitim alanlar, almayanlara göre daha olumlu tutum içindedirler.

5- Batı Trakya azınlık öğretmenleri en çok sorun merkezli eğitim programı tasarım yaklaşımını, daha sonra öğrenci merkezli tasarım yaklaşımını en az ise konu merkezli tasarım yaklaşımlarını tercih etmektedirler.

6- Batı Trakya azınlık öğretmenleri eğitim programı tasarım yaklaşımı inançlarından öğrenci merkezli tasarım yaklaşımları ile sorun merkezli tasarım yaklaşımlarında kadın öğretmenler lehine fark vardır.

7-Batı Trakya azınlık öğretmenleri eğitim programı tasarım yaklaşımı inançlarından öğrenci merkezli ve konu merkezli tasarım tasarım yaklaşımlarında, eğitim durumuna göre fark görülmemektedir. Sorun merkezli tasarım yaklaşımlarında lisans mezunu öğretmenler ile öğretmen lisesi mezunu öğretmenler arasında, öğretmen lisesi mezunu öğretmenlerin lehine fark vardır.

8- Batı Trakya azınlık öğretmenleri eğitim programı tasarım yaklaşımı inançlarından öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarım yaklaşımlarında öğretmen eğitiminde

kaynaştırma ile ilgili eğitim alanların inançları bu alanlarda daha yüksektir. Konu merkezli tasarımda ise fark yoktur.
9- Kaynaştırma tutumları ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasında ilişki vardır.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada, öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim durumu ve eğitim alma durumlarına göre kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve eğitim programı tasarım yaklaşımı inançları incelenmiş ve tutumlarla inançlar arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır.

Tarama modelindeki bu araştırma 2018-2019 öğretim yılında Batı Trakya azınlık devlet okullarında ve Batı Trakya Azınlığı Yüksek Tahsilliler Derneği çatısı altında görev yapan toplam 157 öğretmen (91 kadın, 66 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Ergin (2014) tarafından geliştirilen ‘’Kaynaştırma Tutumları Ölçeği’’ ve Baş tarafından geliştirilen “Eğitim Programları Tasarım Yaklaşımları Ölçeği’’ ile toplanmıştır. Yapılan analizler soncunda araştırmanın bulgularında elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

İlk olarak kaynaştırmaya yönelik tutumlarının genel dağılımları incelendiğinde; Batı Trakya azınlık okullarında görev yapan öğretmenlerin Yapılması Gerekenler, Psikolojik Red, Eğitsel Fayda, Destek Olma ve Çaba Gösterme, Sınıf Yönetimini Zorlaştırma, Eğitsel Kaygı, Bireysel Eğitim/Soyutlama, Duygusal Zarar, Bütünleşik Yaklaşım, Mesleki Yetersizlik, Amaca Yönelik Kaygı boyutlarında kaynaştırma eğitiminde tutumları “çoğu zaman’’ düzeyindedir. Mesleki Hazır Bulunuşluk boyutunda ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki tutumları “bazen” düzeyindedir. Ortaya çıkmış bu sonuç hemen hemen bütün boyutların aynı düzey sonuç ortaya koymasından ve neredeyse bütün boyutlarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi tutumlarında “çoğu zaman’’ boyutu seçmeleri bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılması gerekenler boyutunda kaynaştırma eğitiminin "çoğu zaman" düzeyinde olması ortamın ve materyallerin, kaynaştırmaya uygun olmaması ve öğretmenin kaynaştırma öğrencisine yönelik yeterli olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Buna benzer olarak Gök (2013) çalışmasında da, kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar incelenmiş ve öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisi ile iletişim sorunları yaşadığını, diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisini kabullenemediğini, sınıfların kalabalık olduğunu belirtmiştir. Psikolojik Red, eğitsel fayda, boyutunda yine "çoğu zaman'' sonucu yine kaynaştırma konusunda yapılması gerekenler boyutu ile bağlantılı olduğu ve öğretmenlerin kendilerini eksik hissetmeleri olasılığını düşündürmektedir. Psikolojik Red, eğitsel fayda, destek olma ve çaba gösterme, sınıf yönetimini zorlaştırma, eğitsel kaygı, bireysel eğitim/soyutlama, duygusal zarar, bütünleşik yaklaşım, mesleki yetersizlik, amaca yönelik kaygı boyutlarında da "çoğu zaman'' düzeyinin olması kaynaştırman eğitimine olumsuz yakalaşan Batı Trakyalı Azınlık öğretmenleri bu yaklaşımlarının "yapılması gereken" boyutuyla ilgili olduğu. Sınıfların kaynaştırma eğitimine uygun olmayışı, materyallerin eksik oluşu, öğretmenin bireyselleştirilmiş eğitim programında kendini yetersiz hissetmesi, normal gelişim gösteren öğrenci ile özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi ile ilişkilerini güçlendiremeyişi yapılması gerekenlerin başında olduğu düşünüldüğünde diğer tüm boyutlarda da olumusuz doğuracağı düşünülmektedir. Kendini yeterli hissetmeyen öğretmen psikolojik olarak kaynaştırma eğitimini reddeder, eğitsel fayda sağlayamaz, öğrenciye destek olup ilerlemesi konusunda çaba gösteremez, sınıf yönetiminin zorlaşacağına inanır. Kendini sadece kaynaştırma eğitiminde değil tüm meslek hayatında eksik hissedebilir ve bu eğitimin amacına yönelik kaygılar duyacağı düşünülmeltedir. Kısaca Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin tutumların bit çok boyutta "çoğu zaman'' düzeyinin çıkması, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alanında yeterli donanıma sahip olmadıkları ile yakın ilişkide olduğu düşünülmektedir. Mesleki Hazır Bulunuşluk boyutunda ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki tutumlarının "bazen"

düzeyinde olması öğretmenlerin mesleklerini gerçekten severek yapması ile yakınlık gösteriyor olduğu düşünülmektedir.

Birçok boyutta "çoğu zaman'' düzeyinin çıkmasının bir diğer sebebi de Batı Trakya azınlık toplumunda kaynaştırma uygulamalarının yetersizliğinden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Kaynaştırma uygulamalarının yetersizği ise, ailelerin özel gereksinimli etiketten kaçınması, çift dilli eğitimde öğrencilerin kendilerini yeteri kadar ifade edememesi, yetersiz ifadeden kaynaklı tanıların tam anlamı ile iyi yapılmaması ve uygun okullara gönderilmeyen öğrencilerden kaynaklı olduğu düşünülmeltedir. Bu nedenle öğretmenler çok fazla sayıda kaynaştırma öğrencisine rastlamıyor ve bu alanda kendilerini yetersiz ve konudan uzak gördükleri ifade edilebilir.

İkinci olarak kaynaştırma tutumları cinsiyet bazında incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla daha olumsuz tutum içerisindedirler. Genelde cinsiyetle ilgili yapılan bulgularda, cinsiyetle ilgili farkın olmadığı ortaya konulmuştur. Bu araştırmanın sonucunda erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha olumlu tutum sergiliyor olması sonucun önemine dikkat çekmektedir.

Erkek öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik eğitim eğilimlerinin kadın öğretmenlerin eğilimlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Kadınların varoluşları gereği daha duygusal bir yapıya sahip olmalarının, erkek öğretmenlerin sınıf yönetiminde kadın öğretmenlere göre daha otoriter bir duruşa sahip olduğu; bu durum da erkek öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilme becerilerinde daha etkili olabileceğinden, erkek öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik eğilimlerinin daha pozitif olduğu söylenebilir (Düşünür, 2018).

Araştırmanın sonuçları Güven ve Çevik (2011) tarafından yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir. Kadın öğretmenlerin kaynaştırmaya karşın olumsuz tutum sergiliyor olmaları erkek öğretmenlere oranla daha duygusal olduklarından ve engelli bireye karşı hassas olma olasılığı bu durumu tetikleyeceği sonucunu ortaya koymuştur. Camadan (2012), sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP oluşturmaya ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesine yönelik yaptığı araştırmanın sonuçlarında, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimindeki yeterliklerinde kadın öğretmen adayları alehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çankaya (2010), ilköğretim I. kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin görüşlerince yaptığı çalışmasında, kaynaştırma eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaştığını ve erkek öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördüklerini ifade etmektedir. Türk (2011), çalışmasına katılan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre eğitim verdikleri sınıflarında kaynaştırma öğrencisini küçük farkla da olsa daha çok istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Demir ve Açar (2010), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşüncelerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar ortaya koyduğunu, kaynaştırma öğrencilerinin erkek öğretmenler tarafından daha fazla istendiklerini ortaya koymuşlardır.

Araştırma sonucundan elde edilen sonucun aksine, Aker (2014) ise kaynaştırmada kadın öğretmen adaylarının daha olumlu tutum içerisinde olduklarını ortaya koyarak araştırma ile farklı bir boyut ortaya koymuştur. Bu durumun yine kadınların hassasiyetleri ile yakından ilgili olduğu, daha fazla koruma ve annelik güdüsü ile daha fazla sabırlı olmaları ile yakından ilişkili olduğu düşünülebilir. Demir (2014)'ün "Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Trabzon İli Örneği)" adlı araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık ortaya koyulmamıştır. Güleryüz (2014) sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek için yapmış olduğu çalışmasında da

cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığını ileri sürmüştür. Dalğar (2011) araştırmasında, öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği alan yazına katmıştır. Pamuk (2016) çalışmasında kaynaştırma eğitimininde cinsiyetin bir farklılık yaratmadığını ileri sürmüştür. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya koyulmaması öğretmenlerin öğrenci ayırt etmeksizin herkese eşit olmaları, gerekli bilgi ve donanıma sahip olmaları olarak düşünülebilir.

Eğitim düzeyi boyutuna bakıldığında lise mezunu öğretmenler ile lisans ve lisansüstü öğretmenler arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Genel olarak lise mezunu olan öğretmenlerin kaynaştırmaya, lisans ve lisansüstü öğretmenlere göre daha olumsuz tutum sergiledikleri görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin eğitim düzeyilerine (öğretmen lisesi mezunu, lisans mezunu, lisansüstü mezunu öğretmenleri) göre yapılmış pek fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazında tam olarak bu boyut üzerine yapılmış herhangi bir çalışma olmaması sonucun önemini açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonucuna göre en büyük fark lisasüstü mezunu öğretmenler ile öğretmen lisesi öğretmenleri arasında görülmektedir. Bu sonuca benzer bir şekilde sonuç De Boer, Pijl ve Minnaert (2011) tarafından ifade edilmiştir. Araştırmacılar çalışmalarında öğretmenlerin eğitim düzeyinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlar üzerinde önemli bir unsur olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmanın bulgularından farklı olarak ise Bayar ve Üstün (2017) tarafından ilkokul öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının lisansüstü eğitim yapma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucunu ortaya konmuştur. Karahan ve Uyanık-Balat, (2011) yapmış oldukları çalışmada, özel eğitim kurumlarında görev yapan eğitimcilerin öz yeterlilik

düzeylerini etkileyen unsurların ele alındığı benzer bir çalışmada öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılaştığını ifade etmişlerdir. Ortaya sürülmüş bu tür sonuçlar ile araştırmadan elde edilen sonuçlar arasında bir tutarlılık söz konusu olmaması eğitim düzeylerini bu kadar derin incelenmemiş olması olarak düşünülebilir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının değişiyor olması eğitim durumu yükseldikçe daha fazla kaynaştırma, özel eğitim, özel gereksinimli bireylere yönelik ders, hizmet almış olmasıyla yakından ilişkili yani eğitim ve bilgi düzeyi artıkça kaynaştırmaya karşı tutumun olumlu hale geldiği şeklinde yorumlanmaktadır.

Kaynaştırma ile ilgili eğitim alma düzeyi boyutuna bakıldığında kaynaştırma eğitimi alanlar ile almayanlar arasında farkın olduğu görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi alanlar almayanlara göre olumlu tutum içerisindedirler. Bu sonuç ile beraber öğretmen yetiştiren programlara gerek özel eğitim, gerekse kaynaştırma ile ilgili derslerin ilave edilmesi ve sayılarının arttırılması beklenmektedir. Ortaya çıkmış bu sonuç önemlidir. Bu sonuçla beraber öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili hizmet içi eğitim dersleri alarak, kaynaştırma eğitiminin kalitesini üste çıkarılabileceği beklenmektedir.

Yapılan araştırlar neticesinde ulaşılan çalışma sonuçlarında da benzer sonuçlar söz konusudur. Babaoğlan ve Yılmaz (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin birçoğunun kaynaştırma eğitimi almadığı ve bu yüzden kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymuştur. Yine Aker (2014) kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders almış öğretmen adaylarının kaynaştırmaya daha olumlu yaklaştıkları, belirlemiştir. Şengül ve Altındai (2014), Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde, özel eğitim hakkında kursların öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç öğrencilere yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini saptamaya yönelik yapılan 2 haftalık toplam 6 saatten oluşan bir eğitim vermişlerdir. Araştırmacılar bu çalışmada öğretmen adaylarının özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik tutumlarının bu eğitim sonunda nasıl

değiştiğini belirlemeye çalışmışlardır. Bu eğitim sonunda öğretmen adaylarının daha olumlu tutum kazandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Özdemir (2008) özel eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim almış öğretmenlerin, eğitim almamış öğretmenlere nazaran daha olumlu bir tutum içinde oldukları belirtilmiştir. Bu kapsamda araştırmada elde edilen bulguların literatürle uyumlu olduğu söylenebilir. Tüm bu bulgular incelendiğinde, özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumları, kaynaştırma tecrübesine sahip olma ve kaynaştırma eğitimi alma durumu öğretmenlerin tutumlarına etki ettiği ve kaynaştırma eğitiminin veriminin artması adına etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın bu sonucundan farklı olarak, Ekşi (2010), "Sınıf Öğretmenleri İle Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi ve Tutumlarının Karşılaştırılması" adlı çalışmasında temel eğitim okullarında mesleklerini icra eden sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili tutumlarının eğitim düzeyine göre farklılık oluşturmadığı sonucunu ileri sürmüştür. Yine araştırma bulgularından farklı olarak Dalğar (2011) okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla yaptığı araştırmada, öğretmen görüşlerinin özel eğitim ile ilgili eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Batı Trakya Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları inançlarına genel olarak bakıldığında; Batı Trakya Öğretmenlerinin konu merkezli eğitim programı tasarım yaklaşımları "kararsızım" düzeyinde iken; öğrenci ve sorun merkezli eğitim programı tasarım yaklaşımları "katılıyorum" düzeyindedir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarım yaklaşımlarını tercih ettikleri yani bu programlara karşı olumlu bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Konu merkezli program tasarımında ise öğretmenlerin genel ortalamalarının düşük olduğu ve bu tasarımı tercih etmedikleri gözlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçta öğretmenlerin "öğrenci merkezli'' ve "sorun merkezli'' tasarım yaklaşımlarını tercih

etmeleri; daha çok eğitim durumları öğesine ağırlık verdiklerinden dolayı (Baş, 2013) ve bu iki tasarım yaklaşımının bireyin ilgi, ihtiyaç, kendini ifade etme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi öğrenciye yönelik olmasından dolayı ve eğitim kalitesini arttıracağı düşüncesi önem arz etmektedir.

Araştırmanın sonuçları ile Ünsal ve Korkmaz (2017) tarafından eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymak için yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenci ve sorun merkezli program tasarımını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer bir sonuç olarak, Karaman ve Bakaç (2018)"ın yapmış oldukları çalışmada da en yüksek ortalama sorun merkezli ve öğrenci merkezli tasarımın tercih edildiği tespit edilmiştir. Her iki çalışmada da konu merkezli program tasarımının öğretmenler tarafından daha az tercih edildiği belirlenmiştir. Bu çalışma ve diğer çalışmaların sonuçlarına göre programlara yönelik olarak gerçekleştirilen öğrencileri merkeze alan bu programların öğretmenler tarafından benimsendiği düşünülebilir.

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı, orta düzey etki, sorun merkezli tasarım yaklaşımında küçük düzeyde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında, kadın öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Konu merkezli tasarım yaklaşımı boyutunda ise anlamlı bir fark yoktur. Ortaya çıkan bu duruma kadın ve erkeğin genel yapılarının neden olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenlerin olaylara daha ılımlı yaklaşması iletişim, sosyal etkileşim becerilerindeki yatkınlıktan kaynaklı olduğu düşünülebilir. Ayrıca bu durum toplumsal cinsiyetin öğrenci ve öğretmen ilişkilerine bir yansıma olarak ele alınabilir. Kadın öğretmenlere biraz daha insancıl yaklaşımları atfederken, erkek öğretmenlerin biraz daha katı tutumları benimser beklentisinin neden olabileceği düşünülebilir.

Bu sonuca paralel olarak Karaman ve Bakaç (2018), çalışmalarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran öğrenci merkezli program tasarım yaklaşımını daha fazla tercih ettiklerini ileri sürmüştür. Bir diğer benzer sonuç ise Jenkins (2009)'un yapmış olduğu araştırmada ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin program tasarım yaklaşımlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok insancıl ve eklektik tasarım yaklaşımını tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Tanrıverdi ve Apak (2014) da öğrenci merkezli tasarıma yakın olan insancıl ve bilişsel süreç tasarımlarının kadın öğretmen adaylarınca, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek oranda tercih edildiği bilgisini alanyazına sunmuşlardır.

Araştırma bulguları bazı çalışmalarla tutarlılık gösterse de bazı çalışmalarda farklılıklar göstermektedir. Ünsal ve Korkmaz (2017), öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihlerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Bunun sonucu olarak cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Cheung ve Wong (2002) da Hong Kong'ta görev yapan 648 öğretmenin program yaklaşımlarını ortaya koymayı amaçlamışlar ve cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir.

Batı Trakyalı öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımları inançlarının ortalamaları arasında öğrenen merkezli ve konu merkezli boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı bir fark yoktur. Sorun merkezli tasarım yaklaşımında lisans mezunu öğretmenler ile öğretmen lisesi mezunu öğretmenler arasında küçük düzeyde de olsa anlamlı bir farklılık vardır. Ortaya çıkan bu sonuç önemli olmasının yanı sıra aynı zamanda dikkat çekicidir. Sorun merkezli tasarım yaklaşımında lisans mezunu öğretmenler ile lise mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark çıkarken lisansüstü mezunu öğretmenler ile lise mezunu öğretmenler arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Lisanstüstü eğitim programları daha güncel sorunlar üzerinde odaklaşırak daha esnek ve güncellenen bir yapıya sahiptir. Bu durum biraz daha sorun merkezli program anlayışı ile

paralellik göstermektedir. Ancak analiz sonuçları incelendiğinde sıra ortalamaları lisansüstü mezunlarının daha yüksek olduğunu gösterse de anlam çıkartıcı istatistik sonuçların bu farkın anlamlı olmadığını göstermekedir. Araştırmada çıkan anlamlı fark sonucu ise lisans mezunları ile lise mezunları arasındaki farktır. Lisans eğitimi ağırlıklı olarak konu tasarımına yönelik olmasına rağmen bu tasarım alanında anlamlı fark çıkmamıştır. Öte yandan lisans ve lisansütü mezunlar arasında da hiçbir boyutta anlamlı fark çıkmamıştır. Bu durumun neyden kaynakandığı nitel araştırmalara ile incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Alanyazında öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımları inançlarının eğitim düzeylerine göre inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Bu sınırlı çalışmalardan biri Ünsal ve Korkmaz (2017) tarafında gerçekeleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri eğitim durumu değişkenine göre, gerek ölçeğin alt boyutları gerekse bütünü açısından anlamlı biçimde değişmemektedir. Bu çalışmada da elde edilen bulgu yakın olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarından elde edilen bulgulara göre öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarım yaklaşımlarında küçük düzey bir etki ile "öğretmen eğitiminde kaynaştırma eğitimi alanların lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Konu merkezli tasarım yaklaşımlarında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç her ne konuda olursa olsun eğitim almış olmanın faydasını bir kez daha ispat etmiştir. Bu konuda eğitim alan öğretmenlerin öğrenci ve sorun merkezli yaklaşımlarını daha fazla tercih etmeleri aldıkları eğitim sonucunda öğrencinin özellikleri, istekleri, yetenekleri doğrultusunda bir eğitim programını takip edip eğitim verdiklerini söyleyebiliriz.

Konuyla alakalı yapılan araştırmalar sonucu benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak günümüzdeki eğitim programlarının ağırlıklı olarak öğrenen merkezli olması genellikle öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin,

öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerini desteklemeye yönelik olduğu düşünüldüğünde bu tür eğitimlerin öğretmenlerin inançlarına ve tutumlarına etki etmesi normal bir durum olarak değerlendirilmiştir. Örneğin Şahbaz ve Kalay (2010) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini, özel eğitim ile ilgili ders alıp almamalarına göre değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar bu tür eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre daha pozitif olduklarını ortaya koymuşlardır. Benzer bir sonuç Orbeyi ve Güven (2008) tarafından da ortaya konmuştur. Araştırmacılar sınıf öğretmenlerinin yeni programlarla ilgili hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin arasında anlamlı fark olduğunu ileri sürmüşlerdir. Araştırmanın sonucu ve hizmet içi eğitim ile ilgili yapılmış diğer araştırmaların sonucu bir konu ile ilgili hizmet içi eğitim almış olmanın öğetmenler üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın son sonucu ise Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançları arasındaki ilişkidir. Konu merkezli tasarım anlayışı ile mesleki hazır bulunuşluluk, destek olma ve çaba gösterme arasında küçük düzey pozitif bir ilişki, bütünleşik yaklaşım ile ilgili de orta düzey bir ilişki söz konusudur. Bunun nedeni öğretmenlerin dersi anlatıp, öğrenciye yönelik bireysel bir şeye ihtiyaç duymadan öğretimi idare etmeleri olarak düşünülmektedir.

Konu merkezli tasarım yaklaşımı ile eğitsel kaygı, bireysel eğitim/soyutlama, duygusal zarar, mesleki yetersizlik amaca yönelik kaygı arasında da küçük düzeyde negatif bir ilişki söz konusudur. Buradan çıkan anlam da öğretmenlerin az da olsa kaynaştırma konusunda kendilerini yetersiz gördükleri, kaynaştırma öğrencisine eğitim verirken bireysel eğitim vermede yetersiz oldukları, amaca tam ulaşamayıp duygusal olarak zarar gördükleri olarak yorumlanabilir.

Öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı ile mesleki hazır bulunuşluluk, sınıf yönetimini zorlaştırma, eğitsel kaygı, mesleki yetersizlik ve amaca yönelik kaygı boyutunda küçük düzey anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Destek olma ve çaba gösterme ile bütünleşik yaklaşım boyutunda ise orta düzey bir ilişki söz konusudur. Öğrenci merkezli tasarım öğrencinin yeteneklerine göre ve bireysel özelliklerine göre hazırlandığından öğretmenlerin bu boyutlarda kaynaştırma ile olumlu ilişkiler sergilemeleri son derece önemlidir. Özel eğitim gerektiren bireyi eğitimin merkezine almak özel eğitimin olmassa olmazlarındandır. Bu nedenle bu tasarım yaklaşımı özel eğitimle oldukça yakından ilgilidir. Sadece bireysel eğitim/soyutlama boyutunda küçük düzey negatif bir ilişki belirlenmiştir. Bunun nedeni bireysel eğitimle ilgili değil, öğretmenlerin daha çok sınıfa yönelik ders planı oluşturdukları ve sınıfındaki öğrencilerin ağır derece engelli olmadığı ve sınıftaki programa uyum sağlamaları olduğu düşünülmektedir.

Sorun merkezli tasarım yaklaşımı ile mesleki tasarım, sınıf yönetimini zorlaştırma, eğitsel kaygı, duygusal zarar, amaca yönelik kaygı boyutlarında küçük düzey anlamlı bir ilişki vardır. Destek olma ve çaba gösterme, bütünleşik yaklaşım boyutlarında ise orta düzey anlamlı ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Sorun merkezli yaklaşımda özel eğitimde öğrenci merkezli tasarımdan sonra önemli bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Sorun merkezli tasarım, eğitimin bireylerin ve toplumun yaşadıkları sorunlara göre düzenlenmei gerektiğini savunan anlayıştır. Öğretmenlerin bu boyutlarda kaynaştırma ile pozitif yönde ilişki içerisinde olmaları, kaynaştırma öğrencilerini günlük yaşama, toplumsal faaliyetlere, sosyal ortamlara katıp, toplumla iç içe yaşamalarına katkıda bulundukları düşünülmektedir. Bireysel eğitim/soyutlama ve mesleki yetersizlik boyutunda ise negatif ilişkinin var olmasının sebebide yine öğrenci merkezli tasarım yaklaşımında olduğu gibi öğretmenlerin bireysel eğitim programlarına karşı yetersiz olmaları olarak düşünülmektedir.

Son olarak konu merkezli yaklaşım ve yapılması gerekenler boyutunda, pozitif ilişkinin olması öğretmenlerin bu yaklaşıma yeterince adapte olduklarını göstermektedir. Öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarım yaklaşımları gerek özel eğitim gerekse kaynaştırma eğitiminde öne çıkan ve yakın olan tasarımlardır. Bu tasarım yaklaşımlarının psikolojik red ve eğitsel fayda arasında pozitif yönde ilişki ortaya koymuş olması eğitime önemli katkıda bulunup, eğitsel fayda sağladıkları ve psikolojik olarak öğretmenlerin öğrencileri reddetmedikleri olarak düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda bir takım önerilerde bulunulmuştur. Bunlar;

1) Bu araştırmanın verielri nicel araştırma tekniklerinden yararlanılarak toplanmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda nicel ve nitel araştırma tekniklerinden birlikte yararlanılarak daha zengin veri kaynakları oluşturulabilir. Böylece daha detaylı bilgi elde edilebilmesi sağalanabilir.

2) Kaynaştırma tutumlarında Batı Trakyalı kadın öğretmenlerin tutumları, erkek öğretmenlerin tutumlarına oranla neden daha olumsuzsuz olduğu ve altında yatan sebepler nitel araştırmalarla belirlenebilir.

3) Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre (öğretmen lisesi mezunu, lisans mezunu, lisansüstü mezunu öğretmenleri) kaynaştırma eğitimi ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

4) Bu çalışma Batı Trakya Azınlık Türk öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma Yunanlı Öğretmenler ile tekrarlanıp, iki farklı kültür üzerindeki sonuçların ilişkisi incelenebilir.

5) Kaynaştırmaya yönelik derslerin öğretmen eğitiminde yer verilmesi gerektiği düşünlmekedir.

6) Eğitim düzeyi yüksek öğretmenler ile eğitim düzeyi daha düşük öğretmenler arasında koordinasyon sağlanmalı ve aradaki tutum farkının çeşitli ek eğitimlerle giderilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Abdurrahman, S. (2012). *Implementation of educational rights for the children of minorities under domestic and international law: The case of the Muslim-Turks minority in Greece* (Yayınlanmış Doktora Tezi). SOAS, Londra, İngiltere.

Aker, G., (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkında tutumları*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensitüsü, Edirne, Türkiye.

Akyüz, B. (2007). Batı Trakya Türk Toplumunun Eğitim ve Öğretim Problemleri (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal bilimler Ensitüsü, Sakarya, Türkiye.

Alcı, B. (2014). Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitim program tasarımı ve modeller* (s. 72-78). Ankara: Anı Yayıncılık.

Aral, N. (2011). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Armağanoğlu, F. (1982). *Batı Trakya*. Alkım Yayınları: İstanbul.

Avcı, N. ve Bal, S. (1999). Okul öncesi dönemdeki engelli çocukların normal okul öncesi eğitim kurumlarında entegrasyonu. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1*(1), 22-27.

Aydın E. (2009). *Rehberlik ve araştırma merkezi yönetici ve öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi* (İstanbul İli Örneği). (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Babadoğan, C. (2008). *Sınırsız mavi 6-8 modülünün program tasarımı [Infinited blue 6-8 module program design]*. 2. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu sunulan sözlü bildiri, 16-18 Nisan, Aydın, Türkiye.

Babaoğlan, E., Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi. 18*(2), 345-354.

Baskın, O. (1991). Oran, *Türk-Yunan ilişkilerinde Batı Trakya sorunu*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim program tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 965–992.

Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesinde öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Batu, S. ve Kırcaali, G. (2011). *Kaynaştırma,* Ankara: Kök Yayıncılık.

Baker, J. M. ve Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: themes and implications from the five cases. *The Jornal of Special Education, 29*(2), 163 – 180.

Bayar, M. ve Üstün, A., (2017). *İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(14), 73-88.

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

Bilgin, N. (1985). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Birlik Gazetesi (14.09.2012). *"Milli Eğitim Bakanlığı öğrencilerimizin temel eğitim hakkını gaspetmektedir''.*

Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(1), 203-228.

Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları: Öğretimde plandan uygulamaya.* İstanbul: BETA Basım Yayın Dağıtım AŞ.

Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(39), 128-138.

Carson, R. N. (2004). *A taxonomy of knowledge types for use in curriculum design*. Interchange (March 2004), *35*(1), 59-79.

Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 115-121.

Cheung, D. & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum Journal*, *13*(2), 225-248.

Çakır, Ö., Erkuş, A., ve Kılıç, F. (2004). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1999-2000 yılı öğretmenlik meslek bilgisi programının (ÖMBP) çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi.* Mersin: Mersin Üniversitesi Yayınları.

Çankaya, Ö. (2010*). İlköğretim I. kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Çavuşoğlu, A. (2014). *Batı Trakya***.** Bir döneme Damga Vuran Batı Trakya'da Medreselerin Dünü-Bugünü içinde. Gümülcine: BAKEŞ/PEKEM Yayınları.

Çetrez İşcan, G., Fazlıoğlu, Y. ve Parlak, C. (2015). İlkokula devam eden normal gelişim gösteren çocukların yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi**.** *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (Özel Sayı), 128-138.

Çelik, S. (2011). *Öğretmen tutumları ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya

Çeliköz, N. ve Çetin F. (2004). AÖL öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi, 32*(162), 136-145.

Civelek, A. (1991). Zihinsel özel gereksinimli çocukların eğitiminde bütünleştirme yöntemi. *Eğitim ve Bilim***,** *11*(82), 47-53.

Dalğar, G. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Darıca, N. (1992). Özürlü Çocukların Eğitiminde Entegrasyonun Önemi. *1. Ulusal Özel Eğitim Kongresi,* Ya-PA Yayınları; 183-185, İstanbul.

De Boer, A., Pijl, S. J. ve Minnaert, A., (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(83), 331–353

Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında salamanca bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(2), 9l-94

Demir, M.K. ve Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(3), 749-770.

Demir, M. (2014). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri (Trabzon ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (8. baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Demirel, Ö. (2011). *Kurumdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem A Akademi: 17. Baskı Ankara

Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.

Dolance, M. G. (2003). The learner-centered curriculum model. A structured framework for technology planning. Educause. Center of Applied Research. Research Bulletin. Erişim adresi (26 Kasım 2018) http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERBO317.pdf

Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings**.** *Health Education Research, 18*(2), 237-256.

Düşünür, D.A., (2018). *İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sonuçlara ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Ellis, A. K. (2015). *Eğitim programı modelleri*. (Çev. Ed. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.

Ercan, Z., ve Haktanır, G., (2001). Kaynaştırılmış ortamda normal gelişim gösteren 8-11 yaşlarındaki çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(4-5), 78-92.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, D. Y. (2014). Kaynaştırma tutumları ölçeğinin geliştirilmesi, *24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi.* 25-27 Eylül 2014 Edirne.

Eripek, S. (1986). Özel gereksinimli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi-kaynaştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 34-36,

Eripek, S. (1992). Engelliler ve eğitimleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1-2), 79-94.

Eripek, S. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim*. Eskişehir: TC. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını No:756, 16-41.

Eripek, S. (2004). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 25-32.

Ertunç, N. (2008*). Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci kademede görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki engelli öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

FEK A' 272,21.12.2006. [Yunan Resmi Gazetesi].

Feyyaz S. (1996). *Yunanistan (Batı Trakya) Türkleri edebiyatı üzerine incelemeler*, Cilt: IV, İzmir, Avustralya Batı Trakya Türkleri İslam Derneği Yayınları, 3.

Gately, F. J. ve Gately, S. E. (1993). *Developing positive co-teaching environments: meeting the needs of an increasingly diverse students' population. annual conference of the concil for exceptional children, (71st) San Antonio,* Texas. (ERIC Document Reproducation Service No ED 358 604).

Geçitli, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Gözün, Ö. ve Yıkmış, A. (2004). İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5* (2) 79-93.

Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *19*(3), 691-708

Gün-Şahin, Z. ve Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 138-160.

Güven, E., & Çevik, D. B. (2011, April). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma (Balıkesir üniversitesi örneği). In *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 27-29).

Güzel Özmen, R. (2003). Kaynaştırma ortamında eğitimsel düzenlemeler. A. Ataman (Editör), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, (s.5l-83). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Henson, K. T. (2015). *Curriculum planning integrating multiculturalism, constructivism and education reform* (fifth edition). Illinois: Waveland Press.

Huseyinoglu, A. (2012). *The Develoment of Minority Education at the South-easternmost Corner of the EU: The Case of Muslim Turks in Western Thrace, Greece* (Yayınlanmış Doktora Tezi), *Sussex Üniversitesi*, Brighton/İngiltere.

Işık, Y. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin program yönelimleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

İlter, İ., & Köksalan, B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine olan tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(1), 113-128.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları, No: 69, İstanbul.

Inos, R. H. And Quigley, M. A. (1995). *Research review for inclusive practice. office of educational research and improvement***,** Washington (ERIC Document Reproducation Service No ED 392 219).

İpek, C., & Bayraktar, Ş. (2004). Aday öğretmenlerin fen bilimleri ve sosyal bilimlere bakışları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 35-50.

Kabaoğlu, K. (2015). *Predictors of curriculum implementation level in elementary mathematics education: Mathematics-related beliefs and teacher self-efficacy beliefs. Master"s thesis*, Middle East Technical University, Ankara.

etd.lib.metu.edu.tr/upload/12619214/index.pdf adresinden 12.01.2017 tarihinde edinilmiştir.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kaner, S. (2010). Examining teachers' self-efficacy beliefs of students with and without special Needs. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 43* (1), 193-217.

Karagiannis, A. Stainback, W. ve Stainback, S. (1996). *Rationale for inclusive schooling. Stainback,* S (Ed.). Inclusion: A Guide for educators (55 – 70). Baltimore: Paul H. Brookes Pubishing Company.

Karahan, G. ve Uyanık-Balat, G., (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29, 1-14.

Karaman, P. ve Bakaç, E. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 304-320.

Karasar, N. (2006**).** *Bilimsel Araştırma Yöntem*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5*(2), 1–13.

Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek

Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Kaya, F. & Öner, G. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin program inançları: eAntalya ili örneği. *Route Educational and Social Science Journal, 4*(6), 355-366.

Kırcaali-İftar, G. (1998a). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No: 1018.

Kırcaali-İftar, G. (1998b). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim, S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim*, 1 - 1 4 Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Kırel, Ç. (2004) *Tutum ve tutum değişimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayını no:570

Kourkoutas H., Panepistimio Kritis – Sholi Epistimon Agogis- Pedagogiko tmima D.E., periodiko Epistimes Agogis, Endaksiakes Politikes ke sighroni idiki agogi : theoritika zitimata ke empiriakes meletes, ekd. *Ergastirio diapolismikon ke metanasteftikon Meleton* (E. Dia. M. M) Refimno, 2010

Küçükahmet, L. ve Diğerleri. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Nobel Yayın Dağıtım. Ankara

Lewis, R., B. ve Doorlag, H., D. (1999). *Teaching special education students in general education classrooms.* New York: Merril, Prentice Hall.

Mağden, D. ve Avcı, N. (1997). *Öğretmen adaylarının özürlü öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri.* IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Eskişehir.

MEB. (2010). *Okullarımızda Kaynaştırma* (Neden, Nasıl, Niçin). Ankara: MEB.

MEB. (2013). *Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı.* http,//mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/21/15/967807/dosyalar/2013_03/15105002_ozelegitimelkitabi.pdf adresinden 01.11.2018 tarihinde erişilmiştir.

Metin, N. (1999). *Üstün yetenekli çocuklar.* Ankara: Özaşama Matbaacılık,

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmi Gazete: 26184.

Mulengeki, F., Lukinda, J., Ogandiek, M. & Mgogo, A. (2013). *Curriculum development and evaluation.* The Open University Tanzania (lesson book).

Mutluer, C. (2013). *Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri* (İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies International Pericdical fort he Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(7), 355-362.

Hüseyin, N. (2004). *Tarihe bir not.* İstanbul: Batı Trakya Türkleri Dayanışma Derneği Yayınları

Odluyurt, S., Değirmenci, H. D., Adalıoğlu, İ., ve Kapan, A. (2015). Otizmli çocuklara doğrudan ve video modelle birlikte sunulan pecs uygulamasının etkilerinin karşılaştırılması. International Journal of Early Childhood Special Education, 7(2), 316-342.

O‟Neill, G. (2010). *Program design: Overview of curriculum models. UCD Teaching and Learning/ Resources.* http:// www.ucd.ie/t4cms/UCDTLP00631.pdf adresinden 14.03.2016 tarihinde edinilmiştir.

Orbeyi, S., ve Güven, B. (2008). Yeni ilk öğretim matematik dersi öğretmen programının değerlendirme öğesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. *4*(1), 133-147

Ornstein, A. C. (1982). *Curriculum contrasts: A historical overview*. Phi Delta Kappan (February 1982), 404-408.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar.* (Çev.ed. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2009 [6. Baskı]).

Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Zihin Özürlü Öğrencinin Bulunduğu Sınıfta Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Özbaba, N. (2000). *Okulöncesi Eğitimcilerinin ve Ailelerin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar İle Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) Karşı Tutumları, Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Özdemir, N. (2008). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 126-149.

Özdemir, H., & Ahmetoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, *2*(1), 68-74.

Özgür, İ. (2011a). *İlköğretimde kaynaştırma*. Adana: Karahan.

Özgür, İ. (2011b). *Engelli çocuklar ve eğitimi özel eğitim*. Adana: Karahan.

Özmete, E., & Yanardağ, M. Z. (2016). Erkeklerin bakış açısıyla toplumsal cinsiyet rolleri: kadın ve erkek olmanın değeri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *20*(1), 91-107.

Özyürek M. (2004). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Temelleri ve Geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayınevi.

Özyürek, M. (2006) *Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi* Ankara: Kök Yayıncılık.

Pamuk, Y. (2016**).** *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri***.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Papanastasiou, C. (2002). *School, teaching and family ınfluence on student attitudes toward science: based on TIMSS data for Cyprus*. Studies in Eucational Evaluation, 28, 71-86.

Petrina, S. (2004). *The politics of curriculum and instructional design/theory/form: critical problems, projects, units and modules. Interchange,* 35(1), 81-126.

Polihronopulu, S. (2003). *Pedia ke efivi me idikes anagkes ke dinatotites sighrones tasis ekpedeusis kai idikes ipostiriksis*, Athina, t. A΄.

Polihronopulu, S. (2004). *Sinergasia metaksi sholiu ke ikogenias pedion me diatarahes orasis: antimetopisis tus, Ekpedeusi ke epistimi, ano to diadiktio*, Athina, t.A'.

Praisner, C. L. (2000), *Attitudes of Elemetary School Pricilpals Toward to Inclusion of Students with Disabilities in General Education Classes*, Leigh University, USA.

Salend (1998). *Effective mainstreaming creating inclusive classrooms*. New York: Merril, Prentice Hall.

Salend, S. J., ve L. M. N., Duhaney. (1999). *The Impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators*. *Remedial and Special Education, 20*(2), 114-126.

Sarı, H. (2002). Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili öneriler", consideration of some philosopial barriers, *Journal of Education, 176* (1), 29-47.

Sarı, H. ve Saygın, F. (2002). "Üniversite Öğrencilerinin Özel Eğitim Dersi Etkinlikleri Almalarına Yönelik İhtiyaçların Analizi". *XI. Ulusal Eğitim Kongresi Bildirileri.* Konya

Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003) Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 163-182

Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M. and Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking selfrated social inclusion to social behaviour. an empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 30*(1), 1-14.

Şahbaz, Ü., ve Kalay, G., (2010). Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19, 116-135.

Seçer, F., (2011). *Sınıf öğretmnelerinin kişiler arası özyeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ensitüsü*, Konya.

Serin, G. (2014). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji öğretim programını uygulama durumu ile fen eğitimine yönelik inançlarının uyumluluğu. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(18), 741-774.

Selâhattin Sâlışık, *Türk-Yunan İlişkileri Tarihi ve Etniki Eterya*, İstanbul, Kitapçılık Ticaret Ltd. Şirketi Yayınları, Kasım 1968, s. 285

Sönmez, V. (2011***).*** *Eğitim felsefesi* (10.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözer, E. (1996). Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 7-21.

Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2014). *İköğretim'de kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2016). Zihin Engellilerin Eğitimi. B. Sucuoğlu (Ed.). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri içinde*. Ankara: Kök Yayıncılık, 2016, 202-236.

Sucuoğlu, B., Ünsal, P., ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *A. Ü. E. B. F. Özel Eğitim Dergisi*, *5*(2), 51-65.

Şengül, S. ve Altıntaş, E. (2014). The effects of special education courses on the attitudes of preservice primary mathematics teachers towards mainstreaming. European Journal of Research on Education, *5*(2) 103-113.

Tanrıverdi, B. ve Apak, Ö. (2014). Pre-service teachers' beliefs about curriculum orientations**.** *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 842-848.

Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Tsitselikis K. and G. Mavrommatis (2003). *Turkish: The Turkish language in education in Greece*. Leeuwarden: Mercator-Education.

Tucker, T. (2011). What they want and how they want it: Students expectations of ESL curriculum at the classroom level. *Journal of College Teaching & Learning, 8*(11), 11-19.

Türk, N. (2011). *İlköğretim okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili sosyolojik bir araştırma (Denizli örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Türkçe Sözlük, T. D. (2014). *Türkçe Sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction***.** Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.

Ünal, C. (1981). *Genel tutumların veya değerlerin psikolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yay., No:301.

Ünsal, F. Ö. ve Şahan, B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının "engelli" kavramına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 409-416.

Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2017). Eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(1), 275- 289.

Wang, L. H. (2004). *Kindergarten teachers' attitudes toward multicultural education in Taiwan*, Unpublished Dissertation, The Pennsylvania State University, USA.

Yakar, A. (2016). Geleceğin eğitimi üzerine program ve tasarım modeli önerileri: "Yaşamsal eğitim programları" ve "Yaşamsal öğretim tasarımları". *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 1-15.

Yıkmış, N. (2006). *İl milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yıldızı, N. G. ve Pınar-Sazak, E. (2012). Examining teachers' behavior related to students with special needs inclusive classrooms. *International Online Journal of Educational Sciences* , *4*(2),475-488

Zais, R. (1976). *Carriculum Principlesand Foundations*. New York: Harper & Row.

İpourgio Paidias, Ereunas kai Thriskeumaton- Ministry of Education, Research and Religious Affairs- Eğitim, Araştırma ve Diyanet İşleri Bakanlığı (2008). *3699 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname***.** Atina

Zettel, J. J. ve Ballard, J. (1979). The education for all handicapped children act of 1975 PL94-142: Its history, origins, and concepts. *The Journal of Education*, *161*(3), 5-22.

Zoniou- Sideri A. (2012). Sighrones Endaksikes Proseggisis; Theoria & Praksis, Athina: Pedio.

EKLER

EK 1: Etik Kurul İzni

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 29563864-050.04.04 -E.330446 10/05/2019
Konu : Kararlar

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ILGAZ

Danışmanlığını yaptığınız, Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Bourak ADIL'ın araştırması ile ilgili yapmış olduğunuz başvuru Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 24.04.2019 tarihli toplantısında alınan 04/05 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı

Adres: Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon: 2842234004 Faks:2842234208
E-Posta: sosbilaslem@trakya.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.trakya.edu.tr/

Bilgi için: Serkan ÖÇAL
Ünvanı: Sekreter

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

T.C
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Oturum Sayısı: 2019/04
KARAR NO: 2019.04.05 **Karar Tarihi: 24.04.2019**

Akademik Danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ILGAZ'ın yaptığı Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Bourak ADIL tarafından Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunda değerlendirilmek üzere gönderilen "Batı Trakya Azınlık Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya yönelik Tutumları ve Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Prof. Dr. Rıdvan CANIM
Üye
Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Prof. Dr. Yüksel BAYRAK
Üye
Fen Fakültesi Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Prof. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye
Devlet Konservatuvarı Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Doç. Dr. Yılmaz ÇAKICI
Üye
Eğitim Fakültesi Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Doç. Dr. Esma MİHLAYANLAR
Üye
Mimarlık Fakültesi Öğretim.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç. Dr. Emre ATILGAN
Üye
Sağlık Bilimleri Fak. Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç. Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
Üye
İlahiyat Fakültesi Öğr. Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇ
Üye
Balkan Araştırma Enst. Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☑evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Leyla DOĞAN
Üye
Edebiyat Fakültesi Öğretim.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Özcan AYGÜN
Üye
Edebiyat Fakültesi Öğretim.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ercan YILMAZ
Üye
Güzel Sanatlar Fakültesi Öğretim.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☑evet ☐hayır

EK 2: Normallik testi sonuçları ve uygulanan testler

Cinsiyete göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Normallik Varsayımları ve Kullanılan Testler

Boyutlar	Cinsiyet	Dağılım Değişkenleri	Statistic	Std. Error	Normallik Durum	Kullanılan Test
Yapılması Gerekenler	Erkek	Skewness	0,352	0,295	Evet	Mann Whitney U-Testi
		Kurtosis	-0,096	0,582		
	Kadın	Skewness	-0,537	0,253	Hayır	
		Kurtosis	-1,066	0,500		
Psikolojik Red	Erkek	Skewness	0,610	0,295	Evet	t testi
		Kurtosis	-0,514	0,582		
	Kadın	Skewness	-0,506	0,253	Evet	
		Kurtosis	-0,972	0,500		
Mesleki Hazır Bulunuşluk	Erkek	Skewness	0,370	0,295	Evet	t testi
		Kurtosis	0,470	0,582		
	Kadın	Skewness	0,431	0,253	Evet	
		Kurtosis	0,041	0,500		
Eğitsel Fayda	Erkek	Skewness	0,750	0,295	Evet	Mann Whitney U-Testi
		Kurtosis	-0,239	0,582		
	Kadın	Skewness	-0,221	0,253	Hayır	
		Kurtosis	-1,314	0,500		
Destek Olma ve Çaba Gösterme	Erkek	Skewness	0,208	0,295	Evet	Mann Whitney U-Testi
		Kurtosis	0,796	0,582		
	Kadın	Skewness	-0,357	0,253	Hayır	
		Kurtosis	-1,067	0,500		
Sınıf Yönetimini Zorlaştırma	Erkek	Skewness	-0,395	0,295	Evet	t testi
		Kurtosis	0,716	0,582		
	Kadın	Skewness	-0,451	0,253	Evet	
		Kurtosis	0,427	0,500		
Eğitsel Kaygı	Erkek	Skewness	-0,235	0,295	Evet	t testi
		Kurtosis	-0,286	0,582		
	Kadın	Skewness	-0,599	0,253	Evet	
		Kurtosis	-0,251	0,500		
Bireysel Eğitim/Soyutlama	Erkek	Skewness	0,114	0,295	Evet	t testi
		Kurtosis	-0,422	0,582		
	Kadın	Skewness	-0,331	0,253	Evet	
		Kurtosis	-0,769	0,500		

Duygusal Zarar	Erkek	Skewness	-0,348	0,295	Evet	t testi
		Kurtosis	-0,048	0,582		
	Kadın	Skewness	-0,717	0,253	Evet	
		Kurtosis	0,382	0,500		
Bütünleşik Yaklaşım	Erkek	Skewness	0,296	0,295	Evet	t testi
		Kurtosis	-0,070	0,582		
	Kadın	Skewness	-0,156	0,253	Evet	
		Kurtosis	-0,750	0,500		
Mesleki Yetersizlik	Erkek	Skewness	-0,078	0,295	Evet	t testi
		Kurtosis	-0,594	0,582		
	Kadın	Skewness	-0,343	0,253	Evet	
		Kurtosis	0,154	0,500		
Amaca Yönelik Kaygı	Erkek	Skewness	-0,366	0,295	Evet	t testi
		Kurtosis	-0,173	0,582		
	Kadın	Skewness	-0,691	0,253	Evet	
		Kurtosis	-0,395	0,500		

Eğitim Düzeyine göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Normallik Varsayımları ve Kullanılan Testler

Boyutlar	Eğitim Düzeyi		Statistic	Normallik Durum	Kullanılan Test
Yapılması Gerekenler	Öğretmen Lisesi	Skewness	0,069	Evet	Kruskal Wallis H Testi
		Kurtosis	0,472		
	Lisans	Skewness	-0,221	Hayır	
		Kurtosis	-1,186		
	Lisansüstü	Skewness	-0,382	Hayır	
		Kurtosis	-1,029		
Psikolojik Red	Öğretmen Lisesi	Skewness	1,203	Hayır	Kruskal Wallis H Testi
		Kurtosis	2,771		
	Lisans	Skewness	-0,190	Hayır	
		Kurtosis	-1,248		
	Lisansüstü	Skewness	-0,248	Hayır	
		Kurtosis	-1,303		
Mesleki Hazır Bulunuşluk	Öğretmen Lisesi	Skewness	1,118	Hayır	Kruskal Wallis H Testi
		Kurtosis	1,608		
	Lisans	Skewness	0,365	Evet	
		Kurtosis	0,296		
	Lisansüstü	Skewness	0,583	Evet	

		Kurtosis	-0,299		
Eğitsel Fayda	Öğretmen Lisesi	Skewness	1,490	Hayır	Kruskal Wallis H Testi
		Kurtosis	3,202		
	Lisans	Skewness	0,059	Hayır	
		Kurtosis	-1,365		
	Lisansüstü	Skewness	-0,101	Hayır	
		Kurtosis	-1,267		
Destek Olma ve Çaba Gösterme	Öğretmen Lisesi	Skewness	1,887	Hayır	Kruskal Wallis H Testi
		Kurtosis	5,710		
	Lisans	Skewness	-0,090	Evet	
		Kurtosis	-0,962		
	Lisansüstü	Skewness	-0,600	Evet	
		Kurtosis	0,143		
Sınıf Yönetimini Zorlaştırma	Öğretmen Lisesi	Skewness	-0,220	Evet	Tek Yönlü Varyans Analizi
		Kurtosis	0,943		
	Lisans	Skewness	-0,340	Evet	
		Kurtosis	0,095		
	Lisansüstü	Skewness	-0,686	Evet	
		Kurtosis	0,566		
Eğitsel Kaygı	Öğretmen Lisesi	Skewness	0,512	Evet	Kruskal Wallis H Testi
		Kurtosis	0,190		
	Lisans	Skewness	-0,489	Evet	
		Kurtosis	-0,335		
	Lisansüstü	Skewness	-1,046	Hayır	
		Kurtosis	0,625		
Bireysel Eğitim/Soyutlama	Öğretmen Lisesi	Skewness	0,955	Evet	Tek Yönlü Varyans Analizi
		Kurtosis	0,860		
	Lisans	Skewness	-0,237	Evet	
		Kurtosis	-0,598		
	Lisansüstü	Skewness	-0,095	Evet	
		Kurtosis	-0,958		
Duygusal Zarar	Öğretmen Lisesi	Skewness	-0,919	Hayır	Kruskal Wallis H Testi
		Kurtosis	1,149		
	Lisans	Skewness	-0,645	Evet	
		Kurtosis	0,238		
	Lisansüstü	Skewness	-0,176	Evet	
		Kurtosis	-0,323		
		Skewness	0,199	Hayır	

Bütünleşik Yaklaşım	Öğretmen Lisesi	Kurtosis	1,130		Kruskal Wallis H Testi
	Lisans	Skewness	-0,068	Evet	
		Kurtosis	-0,724		
	Lisansüstü	Skewness	-0,308	Evet	
		Kurtosis	-0,061		
Mesleki Yetersizlik	Öğretmen Lisesi	Skewness	-0,473	Evet	Tek Yönlü Varyans Analizi
		Kurtosis	-0,054		
	Lisans	Skewness	-0,136	Evet	
		Kurtosis	-0,341		
	Lisansüstü	Skewness	-0,508	Evet	
		Kurtosis	-0,008		
Amaca Yönelik Kaygı	Öğretmen Lisesi	Skewness	-0,249	Evet	Kruskal Wallis H Testi
		Kurtosis	-0,561		
	Lisans	Skewness	-0,481	Hayır	
		Kurtosis	-0,647		
	Lisansüstü	Skewness	-1,169	Hayır	
		Kurtosis	2,056		

Öğretmen Eğitiminde Kaynaştırmaya Yönelik Ders Alma Durumuna Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Normallik Varsayımları ve Kullanılan Testler

Boyutlar	Kaynaştırma ile İlgili Eğitim Alma	Değerler	Statistic	Normallik	TESTLER
Yapılması Gerekenler	Eğitim almamış	Skewness	0,450	Evet	t testi
		Kurtosis	-0,459		
	Eğitim almış	Skewness	-0,760	Evet	
		Kurtosis	-0,751		
Psikolojik Red	Eğitim almamış	Skewness	0,339	Evet	t testi
		Kurtosis	-0,964		
	Eğitim almış	Skewness	-0,622	Evet	
		Kurtosis	-0,915		
Mesleki Hazır Bulunuşluk	Eğitim almamış	Skewness	-0,015	Evet	t testi
		Kurtosis	0,734		
	Eğitim almış	Skewness	0,368	Evet	
		Kurtosis	-0,636		

Eğitsel Fayda	Eğitim almamış	Skewness	0,585	Evet	Mann Whitney U Testi
		Kurtosis	-0,660		
	Eğitim almış	Skewness	-0,372	Hayır	
		Kurtosis	-1,193		
Destek Olma ve Çaba Gösterme	Eğitim almamış	Skewness	0,275	Evet	t testi
		Kurtosis	0,396		
	Eğitim almış	Skewness	-0,630	Evet	
		Kurtosis	-0,641		
Sınıf Yönetimini Zorlaştırma	Eğitim almamış	Skewness	-0,080	Evet	Mann Whitney U Testi
		Kurtosis	0,424		
	Eğitim almış	Skewness	-1,040	Hayır	
		Kurtosis	2,170		
Eğitsel Kaygı	Eğitim almamış	Skewness	-0,201	Evet	t testi
		Kurtosis	-0,456		
	Eğitim almış	Skewness	-0,826	Evet	
		Kurtosis	0,274		
Bireysel Eğitim/Soyutlama	Eğitim almamış	Skewness	0,206	Evet	t testi
		Kurtosis	-0,493		
	Eğitim almış	Skewness	-0,473	Evet	
		Kurtosis	-0,583		
Duygusal Zarar	Eğitim almamış	Skewness	-0,240	Evet	Mann Whitney U Testi
		Kurtosis	0,221		
	Eğitim almış	Skewness	-1,009	Hayır	
		Kurtosis	0,749		
Bütünleşik Yaklaşım	Eğitim almamış	Skewness	0,272	Evet	t testi
		Kurtosis	0,005		
	Eğitim almış	Skewness	-0,387	Evet	
		Kurtosis	-0,686		
Mesleki Yetersizlik	Eğitim almamış	Skewness	0,035	Evet	t testi
		Kurtosis	-0,643		
	Eğitim almış	Skewness	-0,530	Evet	
		Kurtosis	0,139		
Amaca Yönelik Kaygı	Eğitim almamış	Skewness	-0,174	Evet	Mann Whitney U Testi
		Kurtosis	-0,687		
	Eğitim almış	Skewness	-1,058	Hayır	
		Kurtosis	0,923		

Cinsiyete Göe Program İnançlarının Dağılımı

Cinsiyet	Cinsiyet		Statistic	Std. Error	Normallik	Test
Konu Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Erkek	Skewness	-0,126	0,295	Evet	
		Kurtosis	0,099	0,582	Evet	
	Kadın	Skewness	-0,174	0,253	Evet	
		Kurtosis	-0,353	0,500	Evet	t test
Öğrenci Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Erkek	Skewness	-0,109	0,295	Evet	
		Kurtosis	-0,676	0,582	Evet	
	Kadın	Skewness	-1,096	0,253	Hayır	
		Kurtosis	0,114	0,500	Evet	M W U
Sorun Merkezli Tasarım	Erkek	Skewness	-0,161	0,295	Evet	
		Kurtosis	-0,730	0,582	Evet	
	Kadın	Skewness	-0,992	0,253	Evet	
		Kurtosis	0,092	0,500	Evet	t test

Eğitim Düzeyine Göre Program İnançlarının Dağılımı

Eğitim Düzeyi	Eğitim Durumu	Değerler	Statistic	Normallik	Test
Konu Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Öğretmen Lisesi	Skewness	0,213	Evet	
		Kurtosis	-1,320	Hayır	
	Lisans	Skewness	-0,176	Evet	
		Kurtosis	-0,241	Evet	
	Lisansüstü	Skewness	-0,205	Evet	
		Kurtosis	0,086	Evet	K W
Öğrenci Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Öğretmen Lisesi	Skewness	-0,270	Evet	
		Kurtosis	-0,829	Evet	
	Lisans	Skewness	-0,776	Evet	
		Kurtosis	-0,464	Evet	
	Lisansüstü	Skewness	-0,541	Evet	
		Kurtosis	-0,598	Evet	Anova
Sorun Merkezli Tasarım	Öğretmen Lisesi	Skewness	0,629	Evet	
		Kurtosis	-1,154	Hayır	
	Lisans	Skewness	-0,773	Evet	
		Kurtosis	-0,380	Evet	
	Lisansüstü	Skewness	-0,638	Evet	
		Kurtosis	-0,335	Evet	K W

Kaynaştırma ile İlgili Eğitim Almaya Göre Program İnançlarının Dağılımı

Kaynaştırma ile İlgili Eğitim Alma			Statistic	Std. Error
Konu Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Eğitim almamış	Skewness	-0,327	0,264
		Kurtosis	-0,220	0,523
	Eğitim Almış	Skewness	-0,022	0,279
		Kurtosis	-0,159	0,552
Öğrenci Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Eğitim almamış	Skewness	-0,449	0,264
		Kurtosis	-0,551	0,523
	Eğitim Almış	Skewness	-0,971	0,279
		Kurtosis	-0,290	0,552
Sorun Merkezli Tasarım	Eğitim almamış	Skewness	-0,303	0,264
		Kurtosis	-0,632	0,523
	Eğitim Almış	Skewness	-1,000	0,279
		Kurtosis	-0,021	0,552

Korelasyon için genel dağılım

Boyutlar		Statistic	Std. Error
Yapılması Gerekenler	Skewness	-0,085	0,194
	Kurtosis	-1,163	0,385
Psikolojik Red	Skewness	-0,040	0,194
	Kurtosis	-1,295	0,385
Mesleki Hazır Bulunuşluk	Skewness	0,466	0,194
	Kurtosis	0,255	0,385
Eğitsel Fayda	Skewness	0,164	0,194
	Kurtosis	-1,277	0,385
Destek Olma ve Çaba Gösterme	Skewness	-0,011	0,194
	Kurtosis	-0,815	0,385
Sınıf Yönetimini Zorlaştırma	Skewness	-0,489	0,194
	Kurtosis	0,670	0,385
Eğitsel Kaygı	Skewness	-0,442	0,194
	Kurtosis	-0,370	0,385

Bireysel Eğitim/Soyutlama	Skewness	-0,136	0,194
	Kurtosis	-0,665	0,385
Duygusal Zarar	Skewness	-0,582	0,194
	Kurtosis	0,177	0,385
Bütünleşik Yaklaşım	Skewness	0,006	0,194
	Kurtosis	-0,632	0,385
Mesleki Yetersizlik	Skewness	-0,236	0,194
	Kurtosis	-0,270	0,385
Amaca Yönelik Kaygı	Skewness	-0,529	0,194
	Kurtosis	-0,412	0,385
Konu Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Skewness	-0,157	0,194
	Kurtosis	-0,175	0,385
Öğrenci Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Skewness	-0,620	0,194
	Kurtosis	-0,647	0,385
Sorun Merkezli Tasarım	Skewness	-0,601	0,194
	Kurtosis	-0,553	0,385