

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ BULUNAN SINIFLARIN
EMPATİK EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

Mülazım BAHAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR – 2018



©2018 – Mülazım BAHAR

KABUL VE ONAY

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Mülazım BAHAR tarafından hazırlanan “*Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıfların Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi*” adlı tez çalışması 12.05.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Mehmet T. İsmail (İmza)



Üye Prof. Dr. Nihat ÇAYIRKAN (İmza)



Üye Doç. Dr. Ergun ÖZTÜRK (İmza)



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.



.../.../20..

Mülazım BAHAR

İmza

ÖZET

KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ BULUNAN SINIFLARIN EMPATİK EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Mülazım BAHAR

Danışman: Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR

2018 – (xii + 76)

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR

Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN

Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK

Bu araştırma, kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfların empatik eğilimlerinin incelendiği betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Kayseri İli, Melikgazi İlçesi bünyesindeki ortaokulların 6, 7 ve 8. sınıfta eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiş sosyo-ekonomik düzeyi farklı beş okulun 6, 7 ve 8. sınıfta eğitim gören 1545 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Empatik Eğilim Ölçeği (Dökmen, 1988), Kişisel Bilgi Formu ve kaynaştırma öğrencilerinin engel türlerini gösteren Özel Eğitim Gereksinimli Öğrenci Listesi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda Empatik Eğilim Ölçeğinden elde edilen veriler öncelikle tüm öğrenciler baz alınarak kişisel bilgi formlarındaki cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey doğrultusunda daha sonra sınıfta kaynaştırma bulunma/bulunmama ve kaynaştırma öğrencilerinin engel türü değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak fark olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin empatik eğilimleri erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha fazla çıkmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre daha fazladır. Sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre empatik eğilim düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kaynaştırma uygulaması yapılan ve yapılmayan sınıflardaki empatik eğilim düzeylerine baktığımızda her iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sınıflarda kaynaştırma öğrencisinin olması veya olmaması öğrencilerin empatik eğilimlerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Empati, Empatik Eğilim, Kaynaştırma

ABSTRACT

THE EXAMINE OF EMPATHIC TENDENCY OF THE CLASSES WHICH HAVE MAINSTREAMING STUDENTS

M.Sc.Thesis

Preparer: Mülazım BAHAR

Advisor : Prof. Dr. Mehmet TASDEMİR

2018 – (xii + 76)

Ahi Evran University, Institute Of Social Sciences

Department Of Educational Sciences

Science of Curriculum And Instruction

Jury:

Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR

Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN

Assoc. Prof. Ergün ÖZTÜRK

This research is a descriptive study that examines the empathic tendencies of classes with integration students. The universe of the research is composed of the students who are studying in the 6th, 7th and 8th grades of the secondary schools in Kayseri province and Melikgazi district. The sample of the study consisted of 1545 students who were educated in 6th, 7th and 8th grade in five schools with different socio – economic levels selected by easy reachable sampling method. The Empathic Tendency Scale (Dökmen, 1988) was used as data collection tools in the survey, the Personal Information Form and the Special Education Needed Student List showing the types of obstacles of the mainstreaming students were used.

As a result of the evaluation made, it was seen that the levels of empathic tendency of the students were significantly different according to the gender variable. The empathic tendency of female students was observed significantly higher than the male students. According to class level variable, 6th and 7th grade students empathic tendency levels were higher than 8th grade students. According to socio-economic level variable, it wasn't found a statistically remarkable difference in empathic tendency level.

When we look at the empathic tendency levels of the calssroom in whic integration method used or not used, we couldn't find a statistically significant difference between the scores of both groups.

It has been reached to the conclusion that whether or not the cloosroom has mainstreaming student, it doesn't affect the empathic tendencies of students

Keywords: Empathy, Empathic Tendency, Inclusion

ÖN SÖZ

Bu araştırmada okullardaki kaynaştırma eğitimindeki yaşanan problemlerden ve istenilen sonucun alınamamasından yola çıkılmış ve kaynaştırma eğitimdeki sosyalleşme sürecini destekleyecek olan empatik eğilim kavramı üzerinde durulmuştur. Kaynaştırma uygulamalarında sınıf içerisindeki empatik atmosferin yüksek olacağı ve kaynaştırma uygulaması bulunan sınıfların kaynaştırma uygulaması bulunmayan sınıflara göre daha yüksek empatik eğilime sahip olacağı hipotezi ile araştırmaya başlanmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular kaynaştırma eğitimde empatik eğilim konusundaki eksikliklerin olduğunu ve bu konuda kaynaştırma uygulaması olmayan sınıflardan herhangi bir farklılık bulunmadığını göstermiştir. Bu bağlamda araştırma sınıf içi empatik eğilim ve iletişim konusunda işlerlik kazanmamış kaynaştırma uygulamalarının devam ettiğini göstermektedir.

Empati oldukça farklı boyutu olan bir kavramdır. Anlamanın, anlaşılmanın temel unsurudur. Kaynaştırma ğrencileri açısından bakıldığında akran kabulünün ve kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasındaki temel unsurlardan biridir. Bu çerçevede araştırma ile;

- Kaynaştırma uygulamalarında sosyal kabulü destekleyecek çalışmalara
- Normal gelişim sürecindeki akranlara kaynaştırma öğrencileri hakkında yapılacak faaliyetlere
- Programı yürüten paydaşların çalışmalarına empati konusunda ışık tutup katkı sağlayabileceği hedeflenmektedir.

Bu vesileyle hayatım boyunca eğitimim konusunda beni destekleyen, okul psikolojik danışmanı olarak oldukça fazla kullandığım anlaşılabilme ve anlayabilme becerilerini çocukluğumda bana kazandırmış olan değerli aileme, yorucu araştırma sürecinde desteğini esirgemeyen ve her zaman arkamda olduğunu bildiğim sevgili eşime ve biricik kızıma, yüksek lisans eğitimim sürecinde farklı ilden gelip gitmem ve yorucu tempomdan dolayı ipin ucunu her bıraktığımda beni gayretlendiren ve teşvik eden Danışman Hocam Sayın Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR'e teşekkürü borç bilirim. Ayrıca bu araştırmanın konusunu kafamda şekillendiren, önemini kavramama vesile olan ve bundan sonra yapacağım çalışmalara duygularıyla ışık tutan, her fırsatta odama gelip hal hatır soran otuz dört kaynaştırma öğrencime özellikle Ahmet ve Büşra'ya teşekkürü ederim.

Son olarak; okullardaki kaynaştırma uygulamalarında tüm paydaşlar aynı oranda sorumluluk sahibidir. Kaynaştırma eğitiminde akademik derslerin planlanması kadar sınıf içi iletişim ve sosyal kabulü destekleyecek etkinlik ve konulara da yer verilmelidir. Kaynaştırma eğitiminde amaç g¼n¼ kurtarmak değil kaynaştırma oğrencisini hayata hazırlamak olmalıdır. B¼y¼k Önder Mustafa Kemal ATAT¼RK’un dediği gibi;

“Eğitimde feda edilecek tek bir fert dahi yoktur.”

Kırşehir-2018

M¼lazım BAHAR

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BİLDİRİM	iv
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR	xii
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	6
1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	6
1.6. TANIMLAR	7
BÖLÜM II	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. ÖZÜR/ENGEL	8
2.2. KAYNAŞTIRMA	9
2.2.1. Kaynaştırmanın Tarihi.....	9
2.2.2. Kaynaştırmanın Yasal Dayanakları.....	11
2.2.3 Türkiye’de Kaynaştırma İstatistikleri.....	13
2.2.4 Kaynaştırma Uygulamaları	14
2.2.5. Kaynaştırma Eğitimi Türleri	16
2.2.5.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma	16
2.2.5.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma	17
2.2.5.3. Tersine Kaynaştırma.....	17
2.2.5 Başarılı Bir Kaynaştırmanın Öğeleri.....	17
2.2.5.1. Okul Yönetimi	17

2.2.5.2. Öğretmen	18
2.2.5.3. Okul Psikolojik Danışmanı ve Rehber Öğretmen	19
2.2.5.4. Normal Gelişim Sürecindeki Akran	19
2.2.5.6. Aile	19
2.2.5.7. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP).....	19
2.2.6. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları	20
2.2.6.1. Özel Gereksinimli Bireye Yararları.....	20
2.2.6.2. Normal Gelişim Sürecindeki Öğrenciye Yararları	21
2.2.6.3. Öğretmenlere Yararları.....	21
2.2.6.4. Ebeveynlere Yararları.....	22
2.3. EMPATİ	22
2.3.1. Empatik Eğilim ve Empatik Beceri.....	25
2.3.2. Empatini Sınıflandırılması	25
2.3.3. Empatinin Bileşenleri.....	26
2.3.4. Empatinin İnsan Yaşamına Katkıları	27
2.3.3. Empatinin Sınıf Ortamındaki Yeri	28
2.4. KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA EMPATİNİN ÖNEMİ.....	28
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	30
BÖLÜM III	36
3. YÖNTEM	36
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	36
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	36
3.2.1. Örnekleme Alınan Öğrencilerin SED, Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre Dağılımları	37
3.2.2. Örnekleme Alınan ve Sınıflarında Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Öğrencilerin SED, Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre Dağılımları	38
3.2.3. Örnekleme Alınan Öğrencilerin Sınıflarında Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türleri	39
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	40
3.3.1. Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)	40
3.3.2. Geçerlik ve Güvenirlik	41
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	41
BÖLÜM IV.....	42

4. BULGULAR	42
4.1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRENCİLERİN EMPATİK EĞİLİM DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR	42
4.1.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından EEÖP	42
4.1.2. Sınıf Değişkeni Açısından EEÖP.....	43
4.1.3. SED Değişkeni Açısından EEÖP	44
4.2. SINIFINDA KAYNAŞTIRMA UYGULAMASI OLAN ÖĞRENCİLERİN EMPATİK EĞİLİM DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR	46
4.2.1. Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Sınıfların Cinsiyet Değişkeni Açısından EEÖP	46
4.2.2. Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Sınıfların Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından EEÖP	47
4.2.3. Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Sınıfların SED Değişkeni Açısından EEÖP	49
4.2.4. Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türü Değişkeni Açısından EEÖP.....	50
4.3. KAYNAŞTIRMA UYGULAMASI BULUNAN VE BULUNMAYAN SINIFLARIN KARŞILAŞTIRILMASI	54
BÖLÜM V	56
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	56
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	56
5.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	56
5.1.2. Sınıflarında Kaynaştırma Uygulaması Bulunan ve Bulunmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma	61
5.2. ÖNERİLER	64
KAYNAKÇA	66
EKLER	73
EK 1:Empatik Eğilim Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu.....	74
ÖZGEÇMİŞ	76

TABLOLAR LİSTESİ**Sayfa**

Tablo 2.2.3. 2015-2016 Örgün Eğitim Kurumlarındaki Kaynaştırma Eğitimi Öğrenci Sayısı.....	13
Tablo 3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dağılımı	37
Tablo 3.2.2. Araştırmaya Katılan ve Sınıflarında Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Öğrencilerin Dağılımı.....	38
Tablo 3.2.3. Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türlerine Göre Sayısal Verileri.....	39
Tablo 4.1.1. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.....	42
Tablo 4.1.2. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine İlişkin Değerleri.....	43
Tablo 4.1.2.1. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkeni Açısından Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	43
Tablo 4.1.2.2. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Ortaya Çıkan Farkın Kaynağına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları	44
Tablo 4.1.3. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının SED Değişkenine İlişkin Değerleri.....	45
Tablo 4.1.3.1. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının SED Değişkeni Açısından Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	45
Tablo 4.2.1. Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Sınıfların Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	46
Tablo 4.2.2. Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Sınıfların Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Ait Bulgular.....	47
Tablo 4.2.2.1. Sınıflarında Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişken Açısından Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	47
Tablo 4.2.2.2. Sınıflarında Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Ortaya Çıkan Farkın Kaynağına İlişkin Tukey Testi Sonuçları	48
Tablo 4.2.3. Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Sınıfların Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının SED Değişkenine Ait Bulgular	49
Tablo 4.2.3.1. Sınıflarında Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının SED Değişken Açısından Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	49

Tablo 4.2.4. Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türü Değişkenine Göre Sınıflarında Kaynaştırma Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Puanları	50
Tablo 4.2.4.1. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Sınıflarda Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türü Değişkeni Açısından Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	51
Tablo 4.2.4.2. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Sınıflarda Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türü Değişkeni Açısından Ortaya Çıkan Farkın Kaynağına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları	52
Tablo 4.2.3.(Devam) Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Sınıflarda Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türü Değişkeni Açısından Ortaya Çıkan Farkın Kaynağına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları	53
Tablo 4.3.1. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Kaynaştırma Uygulaması Bulunması ve Bulunmamasına Göre LEVENE(Homojenlik) Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.3.2. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Kaynaştırma Uygulaması Bulunması ve Bulunmamasına Göre T Testi Sonuçları.....	55

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.3.1. Aşamalı Empati Sınıflaması	26
--	----

KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
EEÖ	Empatik Eğilim Ölçeği
EEÖP	Empatik Eğilim Ölçeği Puanı
DEHB	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
SED	Sosyo-Ekonomik Düzey

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Özür-engel, bireyin yaşadığı sürece yaş, cinsiyet sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak toplumda oynaması gereken rollerin yetersizlik yüzünden yerine getirememesi durumudur. Yani birey belli bir zamanda, belli bir durumda yapması istenenleri yetersizlik yüzünden yapamazsa yetersizlik özür-engele dönüşür (Sarı, 2000). Engelli birey yaşlılarının gereksinimleri göz önüne alındığında daha farklı gereksinimlere ihtiyaç duyar.

Özel gereksinimli bireyler bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireylerdir (Kargın, 2004: 1). Bu bireyler toplumsal rolleri yerine getirmede, buldukları ortama adapte olmada, içinde buldukları gelişim dönemi itibariyle yapmaları beklenen gelişimsel ödevleri sergilemekte yetersizlik yaşarlar. Özel gereksinimli bireylerin yaşadıkları yetersizlik duygusu, yaşlılarıyla aynı doğrultuda gelişim gösterememeleri eğitim-öğretim faaliyetlerindeki yanlışlık ve sınırlılıklar bu bireylerin toplum içerisinde kabul görmelerinde, kendilerini geliştirmelerinde, hayata karışmalarında problemlere neden olmaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin eğitim-öğretim faaliyetleri yıllardan beri farklı şekillerde adlandırılmış ve özel eğitim alanındaki gelişmelere bağlı olarak değişiklikler gözlemlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetleri ilk olarak ayrı okullarda ya da yatılı bakım evlerinde yapılırken günümüz dünyasında bu bireylerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin normal yaşlılarıyla aynı ortamlarda yapılması benimsenmiştir. Bu anlayışla özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla aynı eğitim kurumunda aynı şartlar ve fırsatlarla eşit bir şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerinde rol alması ve mevcut eğitim programlarının değiştirilerek ve güncellenerek bu bireylerin ihtiyaçlarına yanıt verecek ortamların hazırlanması sürecine kaynaştırma eğitimi denir (Sucuoğlu, 2004: 15-23).

Kaynaştırma eğitimi ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde 20. yüzyılın sonlarına doğru çıkarılan ve özel gereksinimli bireylerin eğitim faaliyetlerini düzenleyen yasa ile başlatılmıştır. Bu gelişmeden sonra diğer ülkeler de kaynaştırma eğitimi

benimsemeye başlamışlardır. Yasa ile engeli nedeniyle özel gereksinimleri olan çocukların engeli olmayan yaşlılarıyla aynı ortamlarda eğitim görmesinin önemi vurgulanmıştır. Bu uygulama engelli bireylerin engeli olmayan bireylerle aynı ortamda eğitim görmelerini gerektirdiği için birçok ülkede tartışmalara neden olmuş hem aileler hem de eğitimciler içerisinde kaynaştırma eğitiminin olumlu ve olumsuz yönleri üzerinde farklı düşünce stilleri gelişmiştir. Özel gereksinimli bireylerin ailelerinin çabalamaları, insan hakları konusunda oluşturulmuş yasalar ve zamanla eğitimdeki gelişmeler sonucu yapılan araştırmalar sonucu kaynaştırma eğitiminin gerekliliği kabul görmüş ve birçok ülkenin eğitim programlarında yerini almıştır (Atıcı, 2014, Gündüz, 2014, Kargın, 2004, Sart, Ala, Yazlık ve Kantaş Yılmaz, 2004, Sucuoğlu, 2004).

Türkiye’de 1983 yılında çıkarılan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar yasası ile özel eğitime ihtiyacı olan çocukların Milli Eğitimin genel esasları çerçevesinde eğitilmeleri, iş ve meslek sahibi olmaları ve topluma uyum sağlamaları amaçlanmıştır. Bu yasanın genel ilkeleri içerisinde engelli öğrencilerin engelli olmayan akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmeleri, mümkün olduğunca erken yaşlarda eğitime başlamaları bulunmaktadır. Ayrıca okul idarelerinin gerekli önlemleri alması konusunda maddeler içermektedir.

1988’de Özel Gereksinimli Çocukların Normal Sınıflarda Kaynaştırma Yoluyla Eğitimi konulu genelge yayınlanmış ve kaynaştırmanın esasları belirtilerek okullarda kaynaştırma eğitime geçilmesi vurgulanmıştır. 1991 yılında toplanan Özel Eğitim Konseyinde kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılması ve özel gereksinimli bireylerin eğitim faaliyetlerinin engel durumları göz önüne alınarak bireysel planlamanın yapılması kararlaştırılmıştır. 1992 yılında da Zihin Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği’nde ilkokullarda yapılacak özel eğitim uygulamaları ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır (Uysal, 2003).

1997’de kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile ilk kez kaynaştırma uygulamaları sistemi oluşturulmuş, bu kararnamede erken eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim ve kaynaştırma kavramlarına ayrıntılı olarak yer verilmiştir (Sucuoğlu, 2004: 16). 2000 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde detaylı kaynaştırma tanımı ve engelli öğrencilerin eğitimlerindeki bireysellik vurgulanmıştır. Günümüzde yürürlükte olan ve 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 2009’da, 2010’da ve 2012’de bazı maddeleri değiştirilmiştir ve okullardaki kaynaştırma uygulamalarını detaylı bir şekilde ele almaktadır. Yönetmelikte

kaynaştırma uygulamalarında işbirliğinin ve aile katılımının önemi vurgulanmış ve engelli öğrencilerin gelişimleri için rehabilitasyon merkezleri, sivil toplum kuruluşları ve rehberlik araştırma merkezleri ile işbirliği yapılabileceği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, okul rehberlik servislerinin, okul idarelerinin ve ailelerin süreçteki rolleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Kaynaştırma eğitimde öğretmen geleneksel rolden uzak, öğrenci temelli anlayışı benimseyen, eşitliğe önem veren ve her şeyden önemlisi sosyalleşme aşamasında sınıf içi iletişimi dengede tutarak yaşanabilecek çatışmaları en aza indirip olası çatışmaları en iyi şekilde atlatan rolde olmalıdır. Öğretmenler özel gereksinimi olan öğrencilerin bireysel farklılıklarını çok iyi bilmeli, uygun şekilde eğitimi bireyselleştirmeli, uygun materyal ve yöntemi kullanmalı, değerlendirme kısmında hassas olmalı ve sınıf içerisindeki sosyal kabulü sağlayarak özel gereksinimli öğrenciler ile akranları arasındaki iletişimi kuvvetlendirecek gerekli ortam ve fırsatları sağlamalıdır.

Kaynaştırma eğitiminin temelinde engelli öğrencinin akranlarıyla birlikte eğitim alarak hayata hazırlanması ve engelli olmayan akranlarının engelli öğrencinin sosyalleşme sürecine katkıda bulunması esastır. Bu bağlamda sınıf içerisindeki iletişim ve sınıftaki engelli olan ve engeli bulunmayan öğrencilerin birbirlerine olan tutum ve davranışları son derece önem teşkil etmektedir. Kaynaştırma eğitiminin temel taşı olan unsur akran desteğinin sağlanmasıdır. Sınıf içerisinde iletişim çatışmalarının yaşanmaması ve kaynaştırma eğitiminin maksimum kazanımla nihayetlenmesi için sınıf içerisindeki öğrencilerin iletişimi oldukça önemlidir.

İletişim, bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir. Genel anlamda iletişimi gerçekleştirebilmek için iki sistem gereklidir. İki sistem arasındaki bilgi alışverişini iletişim kabul edebiliriz (Dökmen, 2005: 19). Okul ortamlarında iletişim oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri iletişim bazen olumlu ve yapıcı bazense olumsuz ve çatışmaya neden olan türden olabilmektedir. Okulların sosyokültürel yapılarına bakıldığında farklı aile yapılarından, farklı ekonomik seviyelerden, farklı kültürel yapılardan oldukça çeşitli öğrencinin bir arada bulunduğu görülür. Bu çeşitlilik sonucu okullarda öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğu, her birinin kişiliklerinde, bedenlerinde artı ve eksi yönlerin bulunduğu ve her öğrencinin iletişim tarzının birbirinden farklı olduğu gözlemlenir.

Kişilerarası iletişimde en önemli unsurlardan biri kişilerin birbirini anlaması ve anlaşıldıklarını hissetmesidir. İletişimde empati anlama ve anlaşılma eylemlerinin gerçekleşmesinde karşımıza çıkar. Bireylerin karşıdaki kişiyi anlaması onların yerine kendini koyması ve karşıdaki kişinin ne düşünüp ne hissettiğini anladığını dile getirmesi iletişimde çatışmaları en aza indirecektir.

Günümüzde empatinin en çok benimsenen tanımlarından biri Rogers (1970) tarafından yapılmıştır. Rogers'a göre empati; bir kişinin kendisini karşıdaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Akt. Dökmen, 1988: 157).

Pişkin (1989)'e göre empati birçok iletişim probleminin ortaya çıkmasına engel olduğu gibi kişilerarası iletişim çatışmalarını da en aza indirerek olumlu bir şekilde sonuçlanmasını sağlamaktadır. Empatik yönü gelişmiş bir bireyin kişilerarası iletişimde başarılı, empatik yönü zayıf olan bir bireyin kişilerarası iletişimde başarısız olma olasılığı vardır (s. 775-778).

Özel gereksinimli bireyler için kaynaştırma eğitim programı dahilinde akranlarıyla aynı sınıf içerisinde eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirdiği düşünüldüğünde iletişimde anlaşılma duygusu oldukça önemli bir unsurdur. Kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşabilmesi için kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıfa kendini ait hissetmesi son derece önemlidir. Bu aidiyet duygusunun oluşmasında en önemli faktör sosyal kabulün sağlanması bunun için de kişiler arası iletişimin olumlu olması ve empatik eğilim neticesinde akran öğretiminin gerçekleşmesi gerekir.

Kaynaştırma eğitimi dahilinde akranlarıyla aynı ortamda bulunan özel gereksinimli öğrenciler anlaşılmadıklarını hissettiklerinde, iletişim çatışmaları yaşadıklarında, sınıf ortamından dışlandıklarında kaynaştırma eğitimi onlar için amacına ulaşmakta yetersiz kalacak ve bu öğrenciler sosyal ortama alışmanın tam tersi kendilerini daha çok içe kapatacaklardır. Bu bilgilerden yola çıkarak araştırmanın amacı; kaynaştırma öğrencisi bulunan ve kaynaştırma öğrencisi bulunmayan sınıfların empatik eğilimlerini incelemektir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Kişilerarası iletişimde anlaşılma ve anlaşıldığını hissetme empatik bir ortam sonucunda oluşur. Kaynaştırma öğrencilerinin normal süreçleri takip eden akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmesi ve bu eğitimin hedefine ulaşabilmesi için sınıf içerisindeki empatik eğilim son derece önemlidir. Kaynaştırma öğrencilerine karşı sergilenecek empatik yaklaşımlar ve olumlu iletişim örüntüleri kaynaştırma öğrencilerin aidiyet duygusunun gelişmesinde ve topluma adapte olmalarında temel unsurdur.

Bu araştırmanın temel amacı kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıfların empatik eğilimlerinin incelenmesidir. Ayrıca kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıfların empatik eğilimlerinin karşılaştırılmasıdır.

Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada yanıt aranacak sorular aşağıda yer almaktadır.

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin empatik eğilim seviyesi nedir?
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre empatik eğilimleri ne düzeydedir?
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre empatik eğilimleri ne düzeydedir?
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine (SED) göre empatik eğilimleri ne düzeydedir?
5. Kaynaştırma öğrencisi bulunan ve kaynaştırma öğrencisi bulunmayan sınıfların empatik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinin engel türlerine göre empatik eğilimleri ne düzeydedir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırmada öğrencilerin empatik eğilimleri ele alınacaktır. Öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimleri okul başarısı ve sosyal kabulü etkilemektedir. Okul ortamında akranlarıyla olumlu iletişime maruz kalan öğrenciler kendini sınıfın bir parçası olarak

görecek, olumsuz iletişime maruz kalan öğrenciler ise kendilerini dışlanmış hissedip sınıfın bir parçası olmaktan ziyade yalnızlığa bürüneceklerdir.

Engelli bireylerin kaynaştırma eğitim programıyla dahil oldukları sınıflarda akranlarının kendilerine yaklaşımı engelli öğrenciler için oldukça önemlidir. Empatik sınıf atmosferinin hakim olduğu sınıflarda kaynaştırma öğrencileri daha kolay öğrenecekler ve toplumsal uyumu daha rahat gerçekleştireceklerdir. Empatik yaklaşımın hakim olduğu sınıflarda kaynaştırma öğrencilerine yönelik dışlanma, hor görülme, alay edilme gibi olumsuz tutumlar minimuma inerek akran öğreniminin önü açılacaktır.

Bu araştırma ile ortaokullar kapsamında sınıfların empatik eğilimleri ortaya çıkacak ve öğrencilerin birbirleriyle olan iletişim örüntülerine ışık tutulacaktır. Sınıfların kaynaştırma öğrencisi olup sınıfta empatik yaklaşım eksikliği bulunan sınıfların alanında uzman kişilerle empatik beceri geliştirme eğitimleri verilmesine olanak sağlayacaktır. Aynı zamanda kaynaştırma eğitiminde programın temel unsuru olan akran öğretimi ve akran desteği için her okul bünyesinde kaynaştırma programlarının yapılmasında ışık tutulacağı düşünülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma;

1. Araştırma Kayseri İli Merkezinde bulunan ve devlet okulu statüsünde olan ortaokulların 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileriyle
2. Empatik eğilim düzeyleri kullanılan ölçme aracının ölçtüğü kapsam ile sınırlıdır.

1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının ilgili olduğu özelliği ölçtüğü ve öğrencilerin içten yanıt verdikleri düşünülmektedir.

1.6. TANIMLAR

Engel-Özür: Bireyin yaşadığı sürece yaş, cinsiyet sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak toplumda oynaması gereken rollerin yetersizlik yüzünden yerine getirememesi durumudur (Sarı, 2000).

Özel Gereksinimli Birey: Özel gereksinimli bireyler bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireylerdir (Kargın, 2004: 1).

Kaynaştırma: Gerektiğinde sınıf öğretmenine ve/veya engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özürlü öğrencinin genel eğitim ortamlarında eğitilmesidir (Kırcaali İftar, 1992: 545).

Empati: Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Rogers, 1970. Akt. Dökmen, 1988: 157).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmaya temel oluşturan kavramsal çerçeveye ilişkin alanyazın taramasına dayalı detaylı bilgilere yer verilmiştir. Böylece yapılan çalışmanın ve ulaşılan sonuçların daha sağlıklı temeller üzerine inşa edilmesi ve tartışmaların bilimsellik ve yerindeliği sağlanmaya çalışılmıştır.

2.1. ÖZÜR/ENGEL

Engel -özür, bireyin yaşadığı sürece yaş, cinsiyet sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak toplumda oynaması gereken rollerin yetersizlik yüzünden yerine getirememesi durumudur. Yani birey belli bir zamanda, belli bir durumda yapması istenenleri yetersizlik yüzünden yapamazsa yetersizlik özür- engele dönüşür (Sarı, 2000). Belli bir durumda yetersizlik yaşayan bireyler özel gereksinimli bireyler olarak adlandırılır. Bu bireylerin bedensel, duygusal, zihinsel ve sosyal özellikleri açısından yaşlılarından farklı özellikleri ve farklı ihtiyaçları vardır.

Gün geçtikçe özel gereksinimli birey sayısı artmaktadır. Bunun nedeni olarak tıptaki gelişmeler sonucunda erken doğan ya da hayati fonksiyonlarında ileri derecede problemle dünyaya gelen yeni doğanların yaşatılabilme oranlarının artması, teknolojinin gelişimiyle birlikte gündelik hayatta ve üretimde elektronik aletlerin kullanılması, doğal afetler sonucu hızlı müdahale ile insanların sağ olarak kurtarılması ve bunun gibi nedenler gösterilebilir.

Dünya Sağlık Örgütü tarafından hazırlanan Dünya Engellilik Raporu'nda (2011) 2010 dünya nüfus tahminlerine göre bir milyardan fazla insanın başka bir deyişle de dünya nüfusunun %15'inin engeli olduğu tahmin edilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı ile Türkiye Cumhuriyeti Özürlüler İdaresi Başkanlığı işbirliğiyle 2002 yılında yapılan çalışma sonucunda Türkiye nüfusunun %12, 29'u özürlü bireylerden oluşmaktadır. 2011 Nüfus ve Konut Araştırması verilerine göre; Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2011) Nüfusun %6,9'unu, Türkiye İstatistik Kurumu (2015) Türkiye'deki toplam nüfusun %6,9'unu engelli olarak bildirmişlerdir. Bu veriler baz alındığında günümüzde Türkiye'de yaklaşık 5 milyon engelli birey olduğu çıkarımı yapılabilir.

Gelişen dünyada engelli bireylerin istihdam ve eğitimleri ülkelerin sosyal politikalarında önemli bir yere sahiptir. Engelli bireylerin hayatlarını devam ettirmeleri, sosyal kabulü gerçekleştirmeleri, kendilerini ifade etmeleri kısacası toplumsal rol ve işlevlerini yerine getirebilmeleri açısından yaşlılarına göre farklı yol ve yöntemlerin izlenmesi farklı uygulamaların oluşturulması önemli bir gerekliliktir.

2.2. KAYNAŞTIRMA

Kaynaştırma özel gereksinimli bireylerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak normal gelişim sürecindeki akranlarıyla aynı sınıfta eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmesidir. Link (2008)'e göre kaynaştırma; yetersizlikten etkilenen çocukların normal eğitim ortamlarında akranlarıyla ilişkilerini en üst seviyeye çıkarıp, günlük yaşandaki engelleri en aza indirmeyi garanti eden, özel eğitim stratejileri kullanılarak engelli öğrencilere uygun özel eğitim verilmesini sağlayan bir eğitimidir.

Booth (1987) ve Schultz, Carpenter ve Turnbull (1991), kaynaştırma eğitiminin temel amacını şu şekilde belirtmişlerdir:

- Ayrı okul ve özel sınıfın getirdiği etiketlenmeyi silmek,
- Özürlü çocuğun sosyal statüsünü yükseltmek,
- Daha iyi ve ucuz bir öğrenim çevresi yaratmak.
- Daha çok sayıda çocuğun eğitimini sağlamak (Akt. Özgür, 2004: 13-14)

Özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkı normal gelişim gösteren bireylerin eğitim hakkı gibi yasalarla korunma altına alınmıştır. Eğitim-öğretim ortamlarında engelli engelsiz tüm bireyler eğitimde fırsat eşitliği hakkına sahiptir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda genel ilkeler içerisinde yer alan "Genellik ve Eşitlik" ibaresi normal gelişim gösteren bireylerinki gibi engelli bireyleri de kapsamaktadır.

2.2.1. Kaynaştırmanın Tarihi

Özel gereksinimli bireylerin eğitimi tarihsel süreçte farklı yaklaşımlarla ele alınmış ve özel eğitimdeki gelişmeler ve araştırmalarla şekillendirilmiştir. Dünyada özel gereksinimli bireylere yönelik eğitime bakıldığında 16. yüzyılda bakım amaçlı yatılı yerler ve enstitülerin varlığı görülmektedir. Bu dönemde özel gereksinimli bireylerin

eğitimlerinden çok toplumdan uzakta bakımlarının yapılması ve hayatlarını yardım alarak bu yerlerde geçirmeleri üzerinde durulmuştur. Özel gereksinimli bireyler için okullar 1700’li ve 1900’lü yıllar arasında oluşturulmuştur. Öncelikle açılan okullar gündüz faaliyet veren ve özel gereksinimli bireyleri yine kendileri gibi bireylerle bir arada eğitmeyi amaçlayan okullardır. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren özel gereksinimli bireyler için eğitim-öğretim amaçlı yatılı özel okullar görülmektedir. Bu dönemde özel okulların ve bu alanda eğitimi personelin yetersizliği normal gelişim gösteren bireylerin okullarında özel sınıflar açılmasına ve ilk defa özel gereksinimli bireyler ile normal gelişim gösteren bireylerin ayrı sınıflarda olsa da aynı çatı altında eğitim almalarına olanak sağlamıştır (Atıcı, 2014, Gündüz, 2014, Kargın, 2004, Sart, Ala, Yazlık ve Kantaş Yılmaz, 2004, Sucuoğlu, 2004).

İnsan hakları kavramının toplum tarafından benimsenmesi ve eşitlik isteğiyle 1970’li yıllarda Amerika’da özel gereksinimli bireylerin ebeveynleri çocuklarının ayrı okullarda eğitim görmelerinden dolayı etiklendiğini, zihinsel bir engeli olmamasına rağmen ayrı okulda eğitim görmesinin bireyin gelişimini engellediğini savunarak protestolara başlamışlar ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik ilk yasal mevzuatın oluşturulmasını sağlamışlardır. 1975 yılında Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası çıkarılmış ve bu yasa ile eğitimin tek bir çatı altında toplanması gerektiği ve en az kısıtlayıcı çevre fikri benimsenmeye başlanmıştır. Yasa özel gereksinimli bireylerin mümkün olduğunca normal gelişim gösteren akranlarıyla zaman geçirmesini, bireysel özelliklerin göz önüne alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Amerika’da başlayan bu reform hareketi diğer ülkelerde de benimsenerek günümüzdeki kaynaştırma kavramının temelini oluşturmuştur (Atıcı, 2014, Gündüz, 2014, Kargın, 2004, Sart, Ala, Yazlık ve Kantaş Yılmaz, 2004, Sucuoğlu, 2004).

Ataman (1997)’a göre Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin eğitimine bakıldığında, cumhuriyet öncesi Osmanlı tarihinde özel gereksinimli bireylerin eğitimi Enderun Mekteplerinde Üstün yetenekli öğrencilere yönelik yapılmaktaydı. Cumhuriyet Döneminde üstün yetenekli ve üstün zekalı bireylerin eğitimi 1948’de İdil Biret-Suna Kan Yasası ile güvenceye alınmıştır (s: 22-23).

Osmanlı döneminde engellilerin toplumsal yaşamdaki yerlerine bakıldığında İslam kültüründen gelen bir anlayış hakimdir. Bu dönemde engelli bireylere acıma duygusuyla yaklaşmakta ancak eğitimleri ve hayatlarını devam ettirebilmeleri için gerekli eğitim

ortamlarının sağlanması konusunda yetersiz kalınmaktadır. Osmanlı devletinde birçok engelli dilenerek geçimini sağlamaktadır. Öte yandan saray içerisinde dilsizlerin istihdam edildiği görülür. Saray içerisinde farklı mevkilerde görevlendirilen dilsizler sessizliğin, ketumluğun ve gizliliğin sembolü olarak görülmüştür (Gündüz 2014: 7).

Osmanlı toplumunda, zihin engelli kişilerin öncelikle sağlıklı bir şekilde muhafazası, sonra da tedavi edilmelerine yönelik gayretlerin olduğu görülür. Ancak çocukluktan itibaren eğitilmelerine dair kuramsal yapılanma yoktur. Osmanlı devletinde zihin engelliler için oluşturulan yapılar Fransa örnek alınarak yapılan Bimarhanelerdir. Bimarhaneleri sağır, dilsiz ve amalar okulları izlemiştir. Dönemin en önemli gelişmelerinden birisi Kahire’de açılan ama okulu ve Braille Alfabesinin Arapçaya uyarlanmasıdır. 1889 yılında İstanbul’da Hamidiye Ticaret Mektebi bünyesinde Ferdinand Grati tarafından açılan sağır ve dilsizler sınıfları diğer önemli gelişmedir. Daha sonra bu sınıflar ayrı bir okula dönüşmüştür (Gündüz 2014: 7-9).

Kurtuluş savaşı öncesinde yabancı devletler tarafından desteklenen, öncelikle Osmanlı devletindeki azınlıkları ele alan, birçoğu yatılı olan sağır, dilsiz ve ama okulları Urfa, Malatya, İzmir ve Selanik gibi şehirlerde açılmıştır. Ancak savaşın çetin şartları ve bu okulların kaynak bulamamaları okullara olan talebin azalmasına ve kapanmasına yol açmıştır (Atıcı, 2014, Gündüz, 2014, Kargın, 2004, Sart, Ala, Yazlık ve Kantaş Yılmaz, 2004, Sucuoğlu, 2004).

2.2.2. Kaynaştırmanın Yasal Dayanakları

Cumhuriyetin kabulüyle birlikte eğitime verilen önem artmış, eğitimde cinsiyet ve sınıf ayrımının ortadan kaldırılması görüşleri benimsenmiştir. Ancak o dönemde pek çok alanda yaşanan sorunlarla uğraşan ülke, eğitimde ve özellikle özel gereksinimli bireylerin eğitiminde dikkat çeken bir gelişme gösterememiştir (Kargın, 2004: 7). Engelli bireylerin daha çok eğitilemez oldukları görüşü benimsenmiş ve bakımları amaçlanmıştır. Bu dönemde engelli bireylerin bakımı Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı olarak yapılmıştır. 1938’de farklı türden engelleri olanların eğitimlerine farklı bakış açıları getirmek ve batı tecrübesinden yararlanmak adına, Abdülkadir Cahit Tümer Almanya’ya eğitim ve inceleme için gönderilmiştir (Gündüz, 2014: 11).

1950’li yıllardan itibaren engelli bireylere sunulan faaliyet ve hizmetlerin Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığından Milli Eğitim Bakanlığına aktarılmasıyla engelli bireylerin bakımının yanında eğitimlerine dikkat çekilmiştir. Bununla birlikte özel eğitim alanında uzman personele ihtiyaç duyulmuş ve 1952’de Gazi Üniversitesi ve 1965’te Ankara Üniversitesi bünyesinde Özel Eğitim Bölümü açılmıştır. 1955 yılına ilişkin kayıtlarda dikkati çeken bir diğer gelişme ise şu anda tüm illerimizde bulunan ve özel eğitim hizmetlerinin bütünlük içerisinde yürütülmesinde önemli görevleri üstlenen Rehberlik Araştırma Merkezlerinin temelini oluşturmuş olan Psikolojik Servis Merkezi’nin kurulmuş olmasıdır (Özsoy, 1990: 126).

1973 yılında kabul edilen Milli Eğitim Temel Kanunu’nda özel eğitime muhtaç çocukların yetiştirilmesinde özel tedbirlerin alınması gerektiği vurgulanmıştır. Bu tarihten sonra Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde birçok gelişme görölmektedir. 1983 yılında çıkartılan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası ile engelli bireylerin eğitiminin ana hatları oluşturulmuş, personelin görev tanımları yapılmış, tanılama çalışmalarına yer verilmiş ve genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanarak kaynaştırma eğitiminin önemi ve gerekçesi vurgulanmıştır.

13. Milli Eğitim şurası kararları gereği 1990 yılında Özel Eğitim Konseyi toplanmıştır. Bu konsey engel gruplarının ayrışması açısından ve normal eğitim kurumlarında kaynaştırma programının uygulanması bakımından önemlidir. 1992 yılında Zihin Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği yayınlanmış ve zihinsel engelli bireylerin eğitimlerinin detayları belirtilmiştir. 1992-1993 eğitim-öğretim döneminde kaynaştırma eğitimin ülke genelinde yaygınlaştırılması ve uygulanmaya alınması açısından 12 il pilot il belirlenerek uygulamaya başlanmıştır.

1996 yılında gerçekleştirilen 15. Milli Eğitim şurası kararlarına göre özel eğitimin alt yapısının oluşturulması gerektiğinin ve engel düzeyine göre eğitim seçeneklerinin belirlenmesi gerektiğinin altı çizilmiş ve akabinde 1997 yılında çıkartılan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile kaynaştırma kavramı daha detaylı ele alınmıştır. 1999 yılında yapılan 16. Milli Eğitim şurası Kararlarına göre işverenlerin %3 oranında engelli personel alıştırması gerekliliğinin, engelliler için mesleki eğitim programlarının geliştirilmesinin ve engellilere yönelik yanlış tutumların engellenmesi için çalışmalar yapılmasının önemi vurgulanmıştır. Kaynaştırma uygulamalarının sistemi ve işleyişi açıklanmıştır.

2000 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yayınlanmış bir takım değişikliklerin ardından Mayıs 2006'da 26184 sayılı resmi gazetede günümüzde geçerli olan ve kaynaştırma eğitimini oldukça kapsamlı ve detaylı bir şekilde ele alarak uygulama yolunu gösteren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yayınlanmıştır. Kasım 2006 da toplanan 17. Milli Eğitim Şurası Kararlarında da Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğini destekleyecek kararlara imza atılmıştır. Şura kararlarına göre engelli bireylerin meslek liselerine yönlendirilerek iş sahibi olmaları, okul öncesinde engellilere yer verilmesi, özel eğitimde uzman öğretmen ihtiyacının giderilmesi, tanılama için ölçme araçlarının oluşturulması ve Türkçeye uyarlanması, öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi, yaş sınırı olmadan tüm engellilere eğitim, engellilerin istihdamı, çıraklık eğitiminde engelli kontenjanının artırılması gibi başlıklara yer verilmiştir.

Tüm bu yasalar ve yönetmelikler dahilinde, diğer ülkelerdeki eğitim programları da incelendiğinde özel gereksinimli bireyler için en etkili eğitim yönteminin normal gelişim sürecindeki akranlarıyla en az kısıtlayıcı ortamda bir arada eğitim gördükleri kaynaştırma olduğu kabul edilir. Kaynaştırma eğitimi dahilinde özel gereksinimli bireyler toplumun bir parçası olacak, akran öğrenimini sağlayacak ve hayatlarını devam ettirebilecekleri iş imkanını bulacaklardır.

2.2.3 Türkiye'de Kaynaştırma İstatistikleri

2015-2016 Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim İstatistikleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2.2.3. 2015-2016 Örgün Eğitim Kurumlarındaki Kaynaştırma Eğitimi Öğrenci Sayısı

Okul Türü	Öğrenci Sayısı		
	Toplam	Erkek	Kız
Kaynaştırma Anaokulu	1399	924	475
Kaynaştırma İlkokul	81380	50922	30458
Kaynaştırma Ortaokul	92032	56446	35586
Kaynaştırma Ortaöğretim	27730	17144	10586
Toplam	202541	125436	77105

Tablo 2.2.3'e bakıldığında 2015-2016 eğitim öğretim yılında örgün eğitim kurumlarında kaynaştırma bünyesinde eğitim alan özel gereksinimli öğrenci sayısı tüm

kademe türlerinden toplam 202541 kişidir. Bu öğrencilerin 1399'u anaokulunda, 81.380'i ilkokulda, 92032'si ortaokulda ve 27730'u lisede eğitim görmektedir. Anaokullarından ortaöğretime kadar özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırma bünyesinde engeli olmayan akranlarıyla bir arada eğitim görmektedir.

2.2.4 Kaynaştırma Uygulamaları

2006 Yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde kaynaştırmanın esasları ve yol haritası detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Yönetmeliğin 23. maddesinde Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır şeklinde tanımlanmaktadır.

Eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin bireysellikleri oldukça önemlidir. Öğrencilerin öğrenme hızları, sosyal adaptasyon becerileri, konuşma anlama ifade yetenekleri, bedensel özellikleri ve duygusal durumları birbirinden farklıdır. Geleneksel eğitim uygulamalarında tek düze anlatımın yerine günümüzde öğrenci merkezli eğitim uygulamaları yer almaktadır. Böylelikle öğrencilerin her biri için ders içerisinde öğrenme faaliyetlerini yerine getirme ve kazanımları elde etmede farklı yollar uygulanmakta ve tüm sınıfın kazanımı elde etmesi sağlanmaktadır. Tüm bu uygulamalar neticesinde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulduğu halde yaşatlarının bilişsel seviyesinde olmayan ve aynı kazanımı kazanamayan, bedensel veya duygusal aksaklıklardan dolayı eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmayan veya yetersizlik yaşayan, iletişim ve adaptasyon sürecinde problem yaşayan öğrenciler olabilmektedir. Kısacası sınıf düzeyinde uygulanan program bazı öğrenciler için yetersiz ya da fazla olabilir. Bu öğrencilerin kapasitelerinin fark edilmesi ve işlerlik kazandırılarak geliştirilebilmesi için eğitsel olarak değerlendirilmeleri ve kapsamlı bir tanılama süreci geçirmeleri gerekmektedir (Sucuoğlu, 2006: 4-11).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 7. Maddesinde Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde, eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim alanındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları belirlenerek en az sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine karar verilir ibaresi geçmektedir. Bu madde ile birlikte ilgili yönetmelikte tanılama işlemleri de açıklanmaktadır. Bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılması rehberlik ve araştırma merkezinde oluşturulan özel eğitim

değerlendirme kurulu tarafından nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır. “Tanılamada; bireyin özürsü sağlık kurulu raporu ile zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal gelişim özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri, eğitim performansı, ihtiyacı, eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi ve bireysel gelişim raporu dikkate alınır.” Ayrıca aynı maddenin devamı olarak; eğitsel değerlendirme ve tanılama; eğitimin her tür ve kademesindeki geçişler ile bireylerin eğitim performansı ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak veli ya da okulun/kurumun isteği üzerine gerektiğinde tekrarlanır ifadesi yer alır. Yönetmeliğin maddeleri göz önüne alındığında kurum ve kuruluşlar yetersizlik yaşıyan bireyleri Rehberlik Araştırma Merkezlerine göndermekle yükümlüdür.

Yönetmelik eğitsel değerlendirme ve tanılamamın ilkelerini şu şekilde belirtmiştir (Madde 8):

- a) Eğitsel değerlendirme ve tanılama erken yaşta yapılır.
- b) Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları birlikte değerlendirilerek yapılır.
- c) Eğitsel değerlendirme ve tanılama; fiziksel, sosyal ve psikolojik bakımdan birey için en uygun ortamda yapılır.
- ç) Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin yetersizliğine göre birden fazla yöntem ve teknik ile uygun ölçme araçları kullanılarak yapılır.
- d) Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin eğitim ihtiyacı ve gelişimi dikkate alınarak gerektiğinde tekrarlanır.
- e) Eğitsel değerlendirme ve tanılamada, bireyin öğrenme ortamları ile yeterli ve yetersiz olduğu yönler birlikte değerlendirilir.
- f) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde veli, okul ve uzmanlar iş birliği içinde çalışırlar.
- g) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde ailenin ve gerektiğinde bireyin görüşü alınır.

ğ) Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreciyle ilgili olarak birey ile ailenin görüş ve onayları alınmadan hiçbir açıklama yapılamaz. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonuçları sadece yasal ve eğitimle ilgili kararlar almak için kullanılır.

Tüm bu değerlendirme ve tanılama işlemlerinden sonra kaynaştırma eğitimi alacak öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim planı uygulanır. Bireyselleştirilmiş eğitim planı öğrencinin her yönü ele alınıp akademik ve gelişimsel ihtiyaçları belirlenerek yıllık hedefler doğrultusunda oluşturulur. Bu planlar dahilinde yetersizlik yaşayan öğrenci yetersizlik yaşamayan akranlarıyla aynı ortamda bireysel uygulanan planla eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirir.

2.2.5. Kaynaştırma Eğitimi Türleri

Kaynaştırma yoluyla eğitimi üç farklı şekilde uygulamada görmek mümkündür. Kaynaştırma eğitiminin şeklini belirleyen özel gereksinimli öğrencinin gelişimsel ihtiyaçlarıdır. Her bir uygulamada akranlarıyla bir arada eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmesi esastır. Her üç uygulamada en kısıtlayıcı ortam ilkesi uygulanıp akran iletişimi ön planda tutulmaktadır.

2.2.5.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Tam zamanlı kaynaştırma özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci; tamamen normal sınıfta eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirir. Çocuk eğitim-öğretimin hangi kademesinde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) olursa olsun akranlarıyla aynı mekanda eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirir. Akranlarıyla aynı sınıfa devam eden kaynaştırma öğrencileri için tam zamanlı kaynaştırma sosyal açıdan bütünleştirici bir rol oynamaktadır (Batu ve Kırcaali İftar, 2016, Sucuğlu, 2006).

Tam zamanlı olarak kaynaştırma eğitimine dahil olan öğrenciler buldukları okulların müfredatından sorumludurlar. Ancak sahip oldukları yetersizlik ve engellerden dolayı bazı derslerde planlar bireyselleştirilerek sadeleştirme yoluna gidilebilir.

2.2.5.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Yarı zamanlı kaynaştırmada ise öğrenci derslerin büyük çoğunluğunu özel eğitim sınıfında işler yapabileceği derslerde normal sınıfa geçer. Özel eğitim sınıfında eğitim gören öğrenciler bireyselleştirilmiş eğitim planları doğrultusunda dersleri işlerler. Normal sınıflardaki derslere katılacakları zaman ise dağılımları bir sınıfa en fazla iki öğrenci gelecek şekilde olmalıdır.

2.2.5.3. Tersine Kaynaştırma

Herhangi bir engeli olmayan bireylerin istekleri doğrultusunda daha çok okul öncesi eğitimi de kapsayacak biçimde kendilerine uygun olan özel eğitim okullarına devam kayıt yaptırabilirler.

2.2.5 Başarılı Bir Kaynaştırmanın Öğeleri

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi ve özel gereksinimli öğrencileri hayata kazandırabilmek için kaynaştırma eğitimi uygulanırken işbirliği ve iletişime son derece dikkat etmek gerekir. Okul ve aile arasındaki koordinasyon kesilmeden devam etmelidir. Kaynaştırmanın amacına ulaşabilmesi için rol alan kişiler ve rolleri aşağıda belirtilmiştir.

2.2.5.1. Okul Yönetimi

Kaynaştırma eğitimini başarıya götüren faktörlerden biri okuldur. Okul işlevi itibariyle kaynaştırma eğitiminin gerçekleştiği yer olarak birçok durumdan sorumludur. Öğretmenden, rehberlik servisine, personelden, araç gereç teminine kadar birçok alanda okullar ve yönetimlerinin üzerine görev düşmektedir. Öncelikle okul bünyesinde kaynaştırma eğitimi kabullenilerek gerekli önem verilmesi gerekmektedir. Okul yönetimleri bu durumlardan ilk sorumlu olan kurumlardandır.

2.2.5.2. Öğretmen

Kaynaştırma eğitiminin başarılı sonuçlar vermesi için birçok etmene dikkat etmek gerekir. Öğretmenin kaynaştırma eğitime karşı tutumları, demokratik sınıf algısını oluşturması ve eşitlik ilkesine sadık kalması öğretmen açısından dikkat edilecek hususlar olarak sayılabilir. Kaynaştırmanın temel unsuru akran iletişimi ve sosyal kabulü gerçekleştirmek olduğu için sınıf içerisindeki iletişim örüntüleri, özel gereksinimli öğrencinin sınıftaki kabulü ve sınıf içerisindeki empatik tutum kaynaştırma eğitiminin hedefe ulaşmasında önemli sınıf içi unsurlardır.

Kaynaştırma eğitiminin temelinde işbirliği vardır. Tek başına derse giren öğretmen, uygulanan plan, veli, destek hizmetleri ya da akranlar kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında yeterli değildir. Ancak uygulayıcı rolündeki öğretmenlerin programın eksik ve tıkanan yerleri fark edip gerekli durumlarda iletişimi sağlaması gerekmektedir.

Öğretmen, sınıf içerisindeki iletişimin temel ögesidir. Öğretmen kaynaştırma eğitime yönelik istekli ve yeterli olduğu sürece kaynaştırmanın başarıya ulaşması o derece kolay ve etkili olur. Temel (2000), Eğitimcinin engelli bireylere yönelik tutumu, entegrasyona olan tutumun belirleyicilerindedir. Eğitimcinin engelli çocuklara karşı kabul eder tutum içinde olması, hem kendisi, hem normal gelişim gösteren çocuklar, hem de özel gereksinimi olan çocuklar açısından büyük önem taşımaktadır olarak ifade etmektedir (s: 148).

Bu bağlamda kaynaştırma süresince öğretmende olması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir (Mastropieri ve Scruggs, 2016: 222-241):

- Sınıfta yer alan özel gereksinimli öğrencinin özelliklerini iyi bir şekilde bilmek
- Kaynaştırma öğrencisinin performans göstergelerini belirleyerek eğitimi bireyselleştirebilmek
- Sınıf içerisinde uyguladığı yöntem ve teknikleri çeşitlendirerek özel gereksinimli öğrenciye ulaşabilmek
- Ara değerlendirmeleri uygun bir şekilde yaparak programda değişikliğe gidebilmek
- Diğer kurum ve kişilerle işbirliği içinde olabilmek
- Sınıf içerisindeki akran kabulünü sağlayabilmek

2.2.5.3. Okul Psikolojik Danışmanı ve Rehber Öğretmen

Sucuoğlu (2006), rehber öğretmenlerin, anne babaya, öğretmene yardımcı olmaları ve gelişimini normal olarak sürdüren öğrencileri bilgilendirmek gibi vazifeleri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca özel gereksinimli bireyin sınıf içi ve sınıf dışı süreçlerinin takibi, uygulamalarda sınıf öğretmeni ile işbirliği gibi görevleri de vurgulamıştır (s: 7).

2.2.5.4. Normal Gelişim Sürecindeki Akran

Normal gelişim sürecindeki akranlar toplumsal uyum ve roller için kaynaştırma öğrencileri açısından oldukça önemlidir. Özel eğitim gereksinimli öğrenci için en iyi desteği, en kolay şekilde sınıftaki diğer öğrencilerden alabilir. Akranlar özel gereksinimli arkadaşlarının ödevlerine yardım edebilirler, birlikte çalışabilirler, unuttuğu bir ödevini hatırlatabilirler ve ona model olabilirler. Öğrencinin sınıf içinde kabul edilmesi ve diğerleriyle etkileşiminin olması, hem akranları ile birlikte hem de akranlarından öğrenmesini kolaylaştırmaktadır (Sucuoğlu, 2006: 14-15).

2.2.5.6. Aile

Aile bireyleri okulda öğrenci hakkında en geniş bilginin alınabileceği kişilerdir. Ayrıca okul ve evin birbirini destekler nitelikte olması ve ulaşılmaması hedeflenen kazanımlarda işbirliği yapılması son derece önemlidir. Okulda uygulanan kaynaştırma eğitimlerinde ailenin öğrenciyi kabullenmemesi ve geleceği hakkında umutlu olmaması problemlere neden olmaktadır. Bu sebeple kaynaştırma eğitimine başlandığında aile de ele alınarak sürecin her aşamasında bilgilendirilip yapması gerekenler belirtilmelidir.

2.2.5.7. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP)

Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verilen bireyler için sağlanacak özel eğitim hizmetlerinin nerede, ne zaman, ne kadar süreyle, kimler tarafından ve hangi amaçları gerçekleştirmek üzere uygulanacağını gösteren bir plandır. Bu tanımda özellikle üzerinde durulması gereken bir konu vardır ki o da bireyselleştirilmiş eğitim programının özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar

verilen ve yerleştirilmesine karar verilen bireyler için hazırlanacak olmasındır (Kargın, 2007: 7).

2.2.6. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Eğitim ortamlarında kaynaştırma uygulamalarının gerek kaynaştırılan öğrenciye gerekse öğrencinin çevresine ve ailesine birçok yararı vardır. Eğitimden yararlanan kişi kaynaştırma ğrencisi olsa da eğitimin işbirlikçi tarafları bu eğitimden fayda sağlarlar. Kaynaştırma ğrencisi ile aynı ortamda bulunmak başta iletişim olmak üzere farklı becerilerin kazanılmasında önemli rol oynamaktadır.

2.2.6.1. Özel Gereksinimli Bireye Yararları

Kaynaştırma eğitiminin temel konusu özel gereksinimli birey ve onun potansiyelini artırmaktır. Bu sebeple kaynaştırma eğitimi sonucunda hedeflenen pozitif yöndeki değişiklik özel gereksinimli bireyler üzerinde gözlemlenecektir. Kaynaştırma eğitimi ile özel gereksinimli birey model alma yoluyla sınıfındaki akranlarını örnek alacak ve sosyalleşme becerisini kazanacaktır. Ayrıca potansiyeli çerçevesinde hazırlanan programlar uygun araç, gereerle desteklenirse akademik başarısı da artacaktır. Okul hayatı dışında ve sonrasında bağımsız bir birey olarak yaşayabilmesinde kaynaştırma eğitiminin önemi oldukça büyüktür.

Normal gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimli bireylerin aynı sınıfta eğitilmesinin, özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal yönden gelişmesinde yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin topluma uyum sağlaması ancak bu toplum içinde var olmalarıyla mümkündür. Bu nedenle yaşıtlarıyla birlikte eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin sosyal yönden gelişimlerinin, ayrı ortamlarda eğitime tabi tutulan öğrencilere göre daha hızlı olacağı beklenmektedir. Sınıfın yeleri olmaları için özel gereksinimli öğrencilere destek olunduğunda onların diğer öğrenciler tarafından sınıftan dışlanmalarına ya da reddedilmelerine engel olunacaktır (Manetti, Schneider ve Siperstein, 2001: 279-286). Birçok açıdan sınıf akranları sosyal kabul anlamında önemlidir ve sınıfta doğru koşullar sağlanırsa, engellere olan öğrencilere gereken yardımı yaparak onların daha kabul edilebilir olmalarını sağlayabilirler (Mastropieri, Scruggs, 2014: 199-201).

2.2.6.2. Normal Gelişim Sürecindeki Öğrenciye Yararları

Birçok ebeveyn çocuklarının sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin çocuklarının öğrenme faaliyetlerini sekteye uğratacağını, sınıf içerisinde öğretmenin daha az zaman ayıracağını ve özel gereksinimli öğrencilerden zarar göreceklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin penceresinden bakıldığında ise birçok öğretmen sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerine faydalı olamadıklarını ve yetersiz olduklarını, kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim sürecindeki öğrencilerinde akademik başarılarını olumsuz etkileyeceği yönünde tutum sergilemektedirler. Sucuoğlu (2006), yapılan birçok araştırmanın sonucuna göre sınıfta özel gereksinimli bir öğrencinin bulunmasının diğer öğrencilerin gelişimini engellemediğini belirtmektedir (s: 14). Okullardaki kaynaştırma uygulamaları, normal gelişim sürecindeki öğrencilere, hoşgörülü olma, farklılıklara saygı gösterme, işbirliği ve yardımlaşma becerilerini geliştirmesi gibi faydalar sağlamaktadır (Kırcaali İftar 1998, Sucuoğlu ve Kargın 2006, Şahbaz 2008).

Sınıflarda bulunan kaynaştırma öğrencileri için programlar hazırlanırken öğretmenler farklı materyal ve anlatım tekniği kullanmakta, zenginleştirilmiş bir şekilde ders işlenişini planlamaktadır. Kullanılan bu yöntem, teknik ve materyaller normal gelişim sürecindeki öğrencilerin de akademik başarılarını artırmaktadır.

Metin ve Çakmak-Güleç (1999), tarafından ilköğretimdeki eğitimcilerin kaynaştırma ile ilgili düşüncelerinin incelendiği bir çalışmada, kaynaştırma programlarının normal akranlara ve öğretmene, özel gereksinimli öğrenciye karşı duyarlılık, özel gereksinimli öğrenciye ise sosyalleşme imkanı sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır (s: 59-73).

2.2.6.3. Öğretmenlere Yararları

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler sürekli kendilerini yenilemek ve kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için dinamik olmak zorundadırlar. Bu sebeple kaynaştırma eğitimi öğretmenlerin mesleki bilgi beceri ve gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Kırcaali İftar (1998)'a göre kaynaştırma eğitimi öğretmenlerin diğer personelle iletişim ve işbirliğini artırmaktadır (s: 1-14).

Öğretmenler kaynaştırma öğrencilerine yaklaşımlarını olabildiğince esnek ve hoşgörü çerçevesinde tutmak zorundadırlar. Böylelikle öğretmenlerin öğrencilerine karşı hoşgörü, sevecen ve empatik tavrı gelişecektir. Kaynaştırma öğrencilerinin ölçme ve

değerlendirmeleri diğer öğrencilerden farklı olmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme hususundaki bilgi ve becerilerinin geliştirmesine katkı sağlayacaktır.

2.2.6.4. Ebeveynlere Yararları

Okullarda yürütülen kaynaştırma eğitiminin temel unsurlarından biri de ailenin işbirliğinde bulunması ve eğitime katılmasıdır. Kaynaştırma öğrencileri zamanının büyük bir bölümünü okulda geçirse de onları en iyi tanıyan ve okulda uygulayan programları destekleyecek olan kanal ailedir. Bu sebepler kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynleri ile kaynaştırma programının uygulayıcıları öğretmenler arasında iletişim kesintisiz devam etmek zorundadır. Bu iletişim ve işbirliği sayesinde aileler çocukları hakkında detaylı bilgi edinecekler ve alanında uzman kişilerce onların gelişimlerini desteklemek adına bilgi edineceklerdir.

Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullarda en önemli faktörlerden biri de okul psikolojik danışma ve rehberlik servisleridir. Özel gereksinimli bireylerin psikolojik iyi oluşlarının yanında ailelerinde sorunlarıyla ilgilenen psikolojik danışma ve rehberlik servisleri ailelerin kaygılarını çözmek için yardımcı olacaktır. Aileler çocuklarının gelecek planlamasını yapmak, toplumsal dışlanmadan kurtulmak ve engelli çocuklarını kabullenmek adına yardım almaktadırlar.

2.3. EMPATİ

İletişim, bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir. Genel anlamda iletişimi gerçekleştirebilmek için iki sistem gereklidir. İki sistem arasındaki bilgi alışverişini iletişim kabul edebiliriz (Dökmen, 2005: 19). Kişilerarası iletişimde bireylerin birbirini anlayabilmesi ve anlaşıldığını hissedebilmesi ve iletişimini sağlıklı temeller üzerinde ilerlemesinde empati kavramı oldukça önemli bir rol üstlenmektedir. En basit tanımıyla empati kişinin kendini karşıdaki kişinin yerine koyarak duygu ve düşüncesini anlayıp bunu ona aktarmasıdır.

Literatür incelendiğinde tarihsel süreçte empati kavramının farklı şekillerde tanımlandığı görülür. İlk olarak 1897’de Tepeodor Lipps, bir insanın kendisini karşıdaki bir nesneye – örneğin bir sanat eserine – yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu yolla o nesneyi kendi içine alarak (absorbe ederek/özümseyerek) anlamasına sürecine

einführung adını vermiştir (bahs. Barrent-Lennard, 1981 ve Wispe, 1986). Lipps o dönemde empati kavramı yerine einführung kelimesini kullanmıştır. Lipps 1897'den sonraki çalışmalarında nesnelerin yanı sıra insanların algılanması sırasında einführungun ortaya çıkabileceğinden söz etmiştir. 1909 yılında Edward B. Titchener, einführung terimini Yunancadaki "empathia" teriminden yararlanarak İngilizceye "empathy" olarak tercüme etti. Yunancada "em" içine, "pathia" ise algılama anlamını taşıyordu. Böylece empatinin psikoloji ve psikiyatri literatüründeki serüveni başlamış oldu (Dökmen, 2005: 134-135).

Baret (1981)'e göre; Adler, empatiyi başkasının gözleri ile görmek, başkasının kulağı ile duymak, başkasının kalbi ile hissetmek olarak tanımlamaktadır. Karen Horney kişinin karşısındaki kişinin dünyasını imgeleme yoluyla hissedebilmesi olarak empatiyi tanımlamıştır (Akt. Geçtan, 1981: 5-7).

Bu noktadan itibaren empati konusu psikoloji içinde başlıca üç aşamadan geçmiştir (Baston ve diğ., 1987). İlk aşama 1900'lü yılların başından 1950'li yılların sonuna kadar olan empatinin bir insanın karşısındaki insanı tanınması, kendini onun yerine koyarak onun özellikleri hakkında bilgi sahibi olması anlamında kullanılmasıdır. İkinci aşamada 1960'lı yıllarda empatinin duygusal yönünün bulunduğu belirtilmiştir. Bu anlayışa göre insanın karşısındaki insanın rolünü alması ön şarttır ama asıl olan onun hissettiği duyguları hissedebilmektir. Üçüncü aşama ise 1970'li yıllarda empatinin karşısındaki kişinin belirli duygusunu anlama ve bu duyguyu ona aktarma biçiminde tanımlanmasıdır. Bu yeni algıya göre, empati kuran insan kendinden çok karşısındaki insana odaklanır (Akt. Dökmen, 1988: 156-157).

Günümüzde de empatinin en geçerli tanımı Roger (1975) tarafından bir kişinin kendisinin karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi olarak tanımlanmıştır. Dymond (1949) empatiyi diğerinin düşünce, duygu ve hareketlerini hayal gücüne dayanarak kendi içerisine alma olarak tanımlarken Hoffman (1982) kişinin kendi durumundan çok, karşısındaki bireyin durumuna en uygun dolaylı duygusal tepki vermesi olarak empatiyi tanımlamıştır (Akt. Yüksel, 2015: 3-4).

Dökmen (2005), bir kişinin karşısındaki kişi ile empati kurabilmesi için gerekli olan öğeleri şöyle sıralamıştır:

- a) Empati kuracak kişi, kendisini karşıdakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır.
- b) Empati kurmuş sayılmak için karşıdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamak gereklidir. Karşıdaki kişinin yalnızca duygularını ya da yalnızca düşüncelerini anlamak yeterli değildir. Burada empatinin iki temel bileşeni devreye girmektedir. Bunlar empatinin bilişsel ve duygusal bileşenleridir.
- c) Empati tanımındaki son öge ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşıdaki kişiye iletilmesi davranışdır. Karşıdaki kişinin duygu ve düşüncesi tam olarak anlaşılabilirse bile anlaşılabilirler ifade edilmediği sürece empati kurma süreci tamamlanmış olmayacaktır (s: 135-136).

Ünal (1972), insanları anlama kabiliyeti ifadesi ile empatiyi eşdeğer olarak kullanmıştır. Empati kurarken karşıdaki insanın nasıl anlaşıldığı üzerinde durmuş, bu konuda üç görüşün olduğunu belirtmiştir:

- Çıkarısama Kuramına göre bireyler kendi duygu, düşünce ve heyecanlarına, beden duruşu, şekil ve hareketlerinin, kaslarının gerginlik veya gevşekliğinin de eşlik ettiğinin ifade ederler. Böylece fiziki ifadeler iç yaşantılarla eşleştirilmiş olur. Yani fiziki ifadeler içsel durumların işareti olarak yorumlanır. Kişisel kendi fiziki ifadeleri ve içsel durumlarındaki eşleştirmeye karşıdaki kişinin fiziki durumundan içsel durumu hakkında çıkarım yaparlar.
- Rol Oynama Kuramına göre empati çevredeki insanların taklit edilmesi bireyin kendisini karşıdaki kişinin yerine koyarak başkalarının bakış açılarını kavranması, onların davranışları ile ilgili beklentilerin geliştirilmesi olarak tanımlanır. Rol oynama davranışı çocuklarda yetişkinleri taklit etme ve onların beklentilerini karşılamayla başlar. Çocuk bunu tekrarladıkça ileriki yetişkinlik döneminde karşıdaki kişinin beklentilerini o derece iyi anlayacaktır.
- Heyecan Yayılması Olarak Empati; Harry Stack Sullivan'ın ortaya koyduğu bu görüşe göre, çocuk ile ona bakan kimse arasında, bir çeşit heyecan sirayeti veya iştiraki anlamında heyecansal bir bağ vardır. Sullivan buna empati demiştir. Bu anlamdaki empati, çocuk ile ona bakan yetişkin

arasında bildirişim sağlamaktadır. Krech ve Crutchfield (1958) bir başka insanın heyecanının dış belirtilerini algılandığı zaman aynı heyecan kişinin içinde de uyanabilmektedir. Başkasının heyecanını yakalayıp kendinde ifade eden kişi karşıdaki kişiyle empatize olmuş olmaktadır (s: 71-79).

Preston (2002)'a göre, empati en çok sempati kavramı ile karıştırılmaktadır. Empati ve sempati arasındaki kavramsal boyuttaki farklar uzun zamandır tartışılmaktadır. 1950'ye kadar sık sık empatinin şimdiki anlamında sempati. Eisenberg (2000), eski Yunancada "sympatheia" teriminden İngilizceye "sympathy" olarak aktarılan sempati kavramı, başka birine eşlik ederek onunla acı çekmek anlamına gelir. Sempati, diğer kişinin duygusal durumunu anlamaktan kaynaklanan duygusal bir cevaptır. Empati ise diğer kişinin duygusal durumunu anlamaktan kaynaklanan, diğer insana etkili bir şekilde karşılık verme biçimi olarak ifade eder (Akt. Yüksel, 2015: 11).

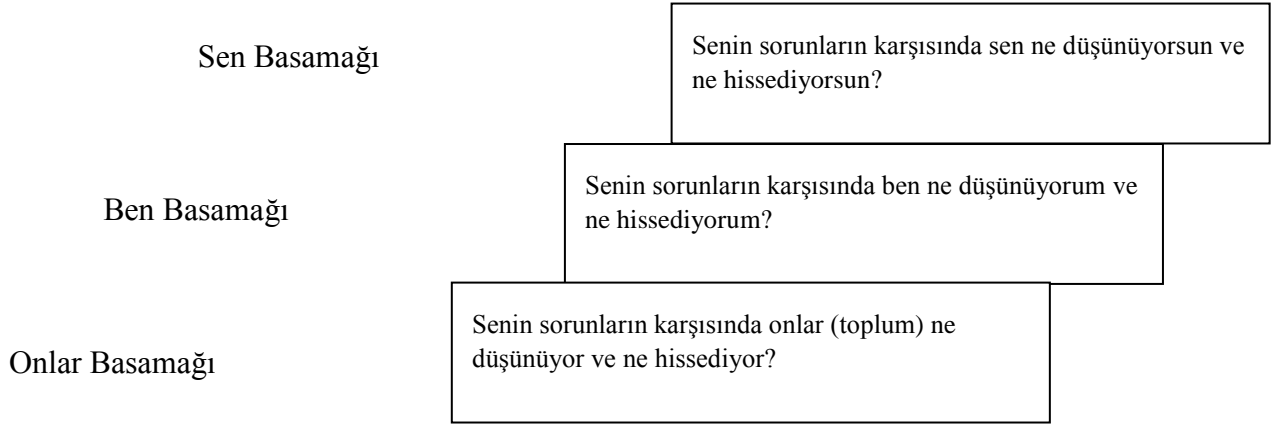
2.3.1. Empatik Eğilim ve Empatik Beceri

Dökmen (1988), empatiyi empatik eğilim (EE) ve empatik beceri (EB) olmak üzere iki yönüyle ele almıştır. Empatik eğilim empatinin duygusal boyutuna değinmekte ve kişinin empati kurabilme potansiyelini göstermektedir. Gündelik hayatta empati kurma potansiyelini ifade eden empatik eğilim, bireylerin duygularını anlayabilme ve sorunu olanlara yardım etme isteğini kapsamaktadır. Empatik eğilim yardım etme düzeyinin belirleyicisidir (s: 166-170).

Empatik beceri, günlük hayatta empatik eğilimde bulunma ve empatiye dayalı iletişimi kurmak için önemli bir role sahiptir. Empatik beceri, bilişsel ve duygusal alanları içermektedir. Empatik eğilim ise daha çok duygusal alanları içermektedir (Cengiz, 2008).

2.3.2. Empatini Sınıflandırılması

Dökmen (1988), yaptığı çalışmalar sonucunda aşamalı empati sınıflamasını ortaya koymuştur. Aşamalı empati sınıflamasının üç temel basamağı vardır. Bu basamaklar, Onlar Basamağı, Ben Basamağı ve Sen Basamağı'dır. Bu basamakların her biri kendi içerisinde "düşünce" ve "duygu" olmak üzere iki alt basamaktan oluşmaktadır.



Şekil 2.3.1. Aşamalı Empati Sınıflaması (Dökmen 1988).

Onlar Basamağında tepki veren bir kişi karşısındaki kişinin kendisine anlattığı sorun üzerinde düşünmemekte, sorun sahibinin duygu ve düşüncesine dikkat etmemektedir. Geribildirim verilirken toplumun görüşleri dile getirilmektedir. Ben Basamağında empatik tepki veren bir kişi benmerkezcidir. Sorunu anlatan kişinin duygu ve düşüncesine eğilmek yerine sorun sahibini eleştirir, akıl verir kendinden bahseder. Sen basamağında empatik tepki veren kişi kendisine sorununu ileten kişinin rolüne girer. Olaylara o kişinin bakış açısıyla bakar. Karşıdaki kişinin duygu ve düşüncesine odaklanır (Dökmen, 1988: 170).

2.3.3. Empatinin Bileşenleri

Empati kavramı psikoloji literatüründe farklı kuramcılar tarafında farklı şekilde tanımlanmıştır. Empatinin bileşenleri konusunda da bu farklılık kendini göstermekte olup farklı kişiler tarafından farklı bileşenler belirlenmiştir.

Kurdek ve Rodgon (1975) empatinin bileşenlerini, algısal perspektif alma, bilişsel perspektif alma ve duygusal perspektif alma olarak üçe ayırmışlardır. Hoffman (1979) empatinin bilişsel, duygusal ve güdüsel olarak üç bileşeni olduğuna değinmektedir (Akt. Yüksel, 2015: 5-11).

Feschbah (1979)'un üç bileşenli modeline göre empatinin bileşenleri, diğerlerinin duygusal durumunu ayırt etme yeteneği, diğerlerinin rolünü ve perspektifini alma yeteneği,

duygusal tepki verme yeteneğidir. Davis (1996) empatinin dört boyutundan bahsetmektedir. Bunlar; empatik ilgi, hayal gücü, kişisel sıkıntı ve perspektif almadır (Akt. Yüksel, 2015: 10).

Gallo (1989), empatinin bilişsel ve duygusal iki bileşeninden söz etmektedir. Başkasının nasıl hissettiğini anlama bilişsel, başkası ile duygusal iletişime geçme duygusal bileşendir (Akt. Cotton, 1992: 8).

2.3.4. Empatinin İnsan Yaşamına Katkıları

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri sosyalleşme ve iletişimdir. Başkalarıyla olan iletişimimizde empati kurmak iletişimi güçlendiren önemli bir unsurdur. Bu bağlamda empatinin insan yaşamına katkıları şu şekilde sıralanabilir (Dökmen, 2005; Mozakoğlu, 2015; Önder, 2015; Ünal, 2007 ve Türnüklü ve Çetin, 2015):

- Empati kişinin benmerkezci düşünce yapısını azaltarak iletişimi güçlendirir ve sosyal kabulü sağlar.
- Kurulan iletişimin devamını sağlar ve yardım etme duygusunu pekiştirir.
- Karşıdaki kişinin duygu durumunu rahat anlamayı sağlar. Bu sebepten dolayı diğer bireyleri daha detaylı kavrayarak derin iletişim kurulabilmesine yardımcı olur
- Kişiler arası iletişimde fark edilme, kabul edilme ve değer görmenin temel unsuru empatidir. Empatik iletişim biriciklik duygusunu güçlendirir.
- İletişim engellerini ortadan kaldırarak önyargıları yok eder.
- Problem ve çatışma çözme, iletişim, dinleme, duygusallık gibi eğilimler kazandırır.
- İnsanların birbirine karşı olan tutumlarını olumluya çevirerek hoşgörü ortamı sağlar.
- Önemseme seviyesini artırarak, hayatın pozitif yönlerini görmeyi sağlar.
- Yardımlaşma, paylaşma ve sorumluluk özelliklerinin kazanılmasını sağlar.
- Kültürler bünyesinde farklılıkları anlamayı sağlar olumsuz eleştiriyi engeller.
- Baskı ve zorbalığı azaltır.

2.3.3. Empatinin Sınıf Ortamındaki Yeri

İletişimi gerçekleştiren bireyler karşılıklı olarak anlaşıldıklarını hissettiklerinde, değer gördüklerinin farkına vardıklarında birçok problemin üstesinden gelirler. Empatik olarak kurulan iletişimde her iki tarafında kazancı olacaktır. Empati kuran kişi akranları arasında seçilerek örnek bir kişi olarak gösterilecektir. Ayrıca iletişimde empatik yaklaşan bireyler sınıf ortamında daha çok sevilen bireyler olacaktır. Aynı zamanda empatik iletişim becerileri yüksek olan bireyler daha çok tercih edilen bireyler konumundadırlar.

Empati ile birçok faktörün ilişkisi mevcuttur. Sosyal kabul, yardımseverlik, olumlu akran ilişkileri ile empati arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Empati kurma beceri yüksek öğrenciler sınıf ortamında daha rahat ve kendilerini daha iyi ifade edebilen öğrenciler konumundadır. Sınıflarda uygulanan bireyi tanıma tekniklerine (sosyometri, kimdir bu v.b.) bakıldığında lider konumunda olanlar ve iletişim için daha çok tercih edilenler empatik eğilimleri yüksek olan öğrencilerdir. Goleman, Boyatzio ve Mckee (2002), liderlik konulu araştırmalarında liderleri liderlik ettikleri grubun duygularıyla uyumlu olarak söylenebilecek en uygun sözleri söyleyen, yapılabilecek en uygun davranışları yapan kişilerdir; diyerek empatinin önemini grup ortamında vurgulamaktadırlar (s: 1-6).

Bir ilişkide değişime ve öğrenmeye neden olan önemli etkenlerden biri üst düzey empati kurma becerisidir (Rogers, 1983: 52-55). Sınıf ortamında öğrenme davranışının meydana gelmesi ve gelişebilmesi için empati kaçınılmaz bir faktör olarak rol oynamaktadır. Sınıf ortamında anlaşılmadığını hisseden, değer görmediğini düşünen bireyler kendilerini öğrenme faaliyetlerine katamayacak ve çeşitli durumlarda kendini açma davranışını gösteremeyeceklerdir.

2.4. KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA EMPATİNİN ÖNEMİ

Herhangi bir sebepten dolayı özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrenciler kaynaştırma eğitimiyle normal gelişim sürecindeki akranlarıyla bir arada eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken birçok sorunla karşılaşmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları yetersizlikler birçok alanda karşılıklarına çıkmakta ve gündelik hayatlarında bazı duygu ve davranışları sergilemelerinde eksikliğe neden olmaktadır. Bu eksiklik bazen direkt sahip oldukları engelden dolayı, bazen sınıf atmosferi ve diğerlerinin tutumlarından dolayı bazen de kaynaştırma programlarındaki eksiklik ve hatalardan dolayı meydana gelmektedir. Batu

ve İftar (2016)'ya göre kaynaştırmanın başarıya ulaşabilmesi için özel gereksinimli olmayan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri çok güzel kabul etmeleri gerekmektedir (s: 30-36). Bell (1989), kaynaştırmanın başarıyla gerçekleşmesinin beş elemente bağlı olduğunu belirtmiştir: tutumlar, beceriler, kaynaklar, organizasyon ve müfredat (Akt. Mağden ve Avcı, 1997: 275-296).

Okul ortamlarında eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında bilgi ve beceri aktarımı sadece öğrenci öğretmen etkileşimiyle kazanılmamaktadır. Öğrencilerin akranlarıyla etkileşimi sonucu birçok bilgi ve beceri edindiği görülmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla etkileşimleri oldukça önemli bir unsurdur. Bu sebeple kaynaştırma öğrencilerinin olduğu sınıfta iletişim oldukça önemlidir. Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri kabul etmeleri ve bu öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmaları etkileşim ve paylaşım için ön koşuldur.

Kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıflarda derse giren öğretmenler çift taraflı bir empati kurmaları gerekmektedir. Öğretmen duygu ve düşünce olarak normal gelişim sürecindeki öğrencilerinin kaynaştırma öğrencileriyle aynı ortamda olmaktan dolayı neler düşünüp neler hissettiklerinin kavrayabilmelidir. Ayrıca öğretmen sınıfta bulunan özel gereksinimli öğrencilerin normal akranlarının davranış ve ifadelerinden nasıl etkilendiklerinin anlayabilmelidir. Bunun için öğretmende empatik bir bakış açısının olması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, empati ile zorbalık arasında ters yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıf içi iletişim engeli yaratan ve sınıftaki aidiyet duygusunu sarsan önemli unsurlardan biri de empati düzeyindeki düşüklüktür (Rehber, 2007; Filiz 2009 ve Güven 2015).

Sınıf ortamında kaynaştırma öğrencilerinin karşılaştıkları en büyük problemlerden biri normal gelişim sürecindeki akranlarının saldırganca tutumudur. Filiz (2009) ortaöğretim kurumu öğrencilerinin, empatik eğilim düzeyleri ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi incelemiş ve empatik eğilim ve saldırganlık puanları arasında negatif bir ilişki olduğunu saptamıştır (s: 99-100).

Sucuoğlu (2006), kaynaştırma öğrencilerinin olduğu sınıfta öğrenmeleri artırmak ve gelişimi desteklemek için öğretmenin kendine şu soruları sorması gerektiğini belirtmektedir:

- Özel gereksinimli öğrencime diğerlerine davrandığım gibi davranıyor muyum?

- Öğrencim kendisini bu sınıfa ait hissediyor mu?
- Öğrencim benim sınıfımda olmaktan memnun mu, benim sınıfımda mutlu mu?
- Kullandığım öğretim yöntemleri, yaptığım uyarılama ve düzenlemeler tüm öğrenciler için etkili oldu mu?
- Öğrencim kendine güvenli ve başarılı mı?
- Öğrencim öğreniyor mu? Gelişiyor mu?
- Öğrencim sınıftaki akranları ile olumlu deneyimler (arkadaşlık, birlikte çalışma, birlikte oynama, etkileşim kurma, vb.) paylaşıyor mu?
- Özel gereksinimli öğrencimin benim sınıfımda olması nedeniyle yaşadığım deneyimler, benim için doyurucu/kendimi geliştirici oldu mu (s: 52)?

Okullar yapıları itibariyle farklı sosyokültürel çevrelerden öğrenci barındırmaktadır. Bu farklılıklar öğrencilerin birbirlerine karşı olan sosyal yakınlıklarını belirlemektedir. Sınıf içerisinde bu denli farklılık varken özel gereksinimli bireylerin kabulünde problemler görülebilmektedir. Sınıf ortamında normal gelişim gösteren öğrencilerle özel gereksinimli öğrenciler bir arada bulunduğu çoğunlukla bu öğrenciler arasında farklı düşünme stilleri, farklı seviyedeki akademik kazanımlar, farklı bedensel özellikler gözlemlenmektedir. Tüm bu farklılık içerisinde normal gelişim düzeyindeki öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına karşı tutumları kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşım ulaşmamasında oldukça büyük rol oynamaktadır. Normal gelişim sürecindeki öğrencilerin özel gereksinimli akranlarının duygu düşünce ve hislerinin anlayabilmeli ve kaynaştırmanın temelinde olan sosyal uyumu ve kabulü gerçekleştirmelerinde yardımcı olabilmelidirler. Bunu yapabilmek için sınıf içerisinde empatik bir anlayışın hakim olması ve empatik eğilimi yüksek öğretmen ve öğrencilerin bulunması gerekmektedir.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Konuyla ilgili olarak yapılan çalışmalar bu kısımda ele alınmıştır. Kaynaştırma uygulamaları ve öğrencilerini ele alan kaynaştırmanın öğelerini içeren araştırmalar yer almaktadır.

Uysal (2003), kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri adlı araştırmasında; öğretmenlerin %55'inin kaynaştırma uygulamalarının yararlı

bulmadığını ve eksikliklerinin olduğunu, %65'inin kaynaştırma uygulamasının işlerini zorlaştırdığını, %67'sinin kaynaştırma uygulamasında problemler yaşadığını bulmuştur.

Minke, Bear, Deemer ve Griffin (1996) kaynaştırma uygulamalarında öğretmen deneyimleri adlı çalışmalarında, kaynaştırma uygulamasında bulunana öğretmenlerle görüşmüşler ve bu görüşme doğrultusunda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına karşı olan yetersizlik duygularının bu uygulamaya karşı olan algılamalarını olumsuz yönde etkilediği sonucunu bulmuşlardır.

Diken ve Sucuoğlu (1998), sınıfta zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması adlı araştırmalarında; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun zihinsel engelli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarında kendilerini yetersiz hissettiği, bilgi ve beceri elde edebilmek için destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyduğu sonucunu bulmuştur (s: 25-39).

Jobe, Rust ve Brissie (1996) engelli öğrencilerin normal sınıflarda eğitim görmesine yönelik öğretmen tutumları adlı araştırma yapmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin özel eğitim konulu hizmet içi eğitim alma ve özel eğitim deneyimi değişkenlerine göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Araştırmada veri toplamak için Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin engelli öğrencilerin normal eğitim ortamlarına dahil edilmesine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca özel eğitim konulu hizmet içi eğitim alma ve özel eğitim deneyiminin, engelli bireylerin normal sınıflarda eğitim görmelerine yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (s: 234-245).

Atıcı (2014), kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar adlı nitel araştırmasında kaynaştırma öğrencilerinin okul kültürüne uyum sağlamakta güçlük çektiklerini ve akranları tarafından dışlandıklarını belirtmiştir (s: 286).

Gümüş ve Tan (2015) ilkokul ve ortaokul çağında kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere karşı normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarının incelenmesi adlı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama amacı ile Siperstein (1980) tarafından geliştirilen ve Çiftçi (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan etkinlik tercih formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre kız öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı olan tutumlarının erkek öğrencilere göre daha

olumlu olduğunu sonucun ulaşılmıştır. Yaşın artmasıyla beraber kaynaştırma öğrencilerine karşı olumsuz tutumun da arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin kaynaştırma eğitimi alan akranlarına karşı olumsuz tutuma sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır (s: 92).

Görmez (2016) kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlığını yordamada algılanan sosyal desteğin etkisi adlı araştırmasında, kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha yalnız olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerinden daha fazla sosyal destek algıladıkları sonucu görülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre her iki grupta da algılanan sosyal desteğin artarken öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin azaldığı ve algılanan sosyal desteğin çocukların yalnızlığı için anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür (s: 88).

Aral ve Dikici (1998)'nin normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi adlı araştırmalarına göre özel gereksinimi olmayan ilköğrencilerinin işitme ve görme engellileri yardımı muhtaç kişiler olarak nitelemekte ve onlara acımaktadır (s: 49-54).

Şahbaz (2004) kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi konulu araştırmasında zihinsel engelli öğrencilerin sınıf ortamında akranları tarafından daha az kabul edildikleri sonucunu bulmuştur (s: 82 – 92). Yine Şahbaz (2007), normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi konulu araştırma yapmıştır. Araştırmada öntest-sontest deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak için test dışı bireyi tanıma tekniklerinden “Kimdir Bu?” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, engelli öğrencilerin toplumsal açıdan olumlu özelliklerinin olduğunu söyleyen öğrenci sayısında bir artış olduğu, olumsuz özellikleri olduğunu söyleyen öğrenci sayısında ise bir azalma olduğu bulunmuştur. (s: 199-208).

Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı (2008), kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı konulu araştırma yapmışlardır. Araştırmanın amacı kaynaştırma öğrencilerinin akran ilişkileri içindeki konumunu, algılanış biçimlerini ve akran istismarının boyutlarını belirlemek ve eğitimcilere çözüme yönelik uygulamalar geliştirmektir. Örneklem grubunu İzmir'deki üç ilköğretim okulundaki 16'sı kaynaştırma öğrencisi toplamda 329 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda, kaynaştırma öğrencilerinin, sınıftaki arkadaşları tarafından ortak çalışmalar için tercih edilmedikleri,

uyum ve iletişim konusunda problemliler olarak algılandıkları bulunmuştur. Ayrıca çalışma kaynaştırma öğrencilerinin okul bahçesini akranlarına göre daha tehdit edici olarak algıladığını ortaya koymuştur (s: 174-175).

Nelson ve Harwood (2011) öğrenme bozukluğu olan ve olmayan öğrencilerin kaygı düzeylerini inceleyen araştırmalarında öğrenme bozukluğu olan öğrencilerin %73'ünün öğrenme bozukluğu olmayan öğrencilerden daha yüksek puana sahip olduklarını bulmuşlardır (Akt. Mastropieri ve Scruggs, 2014: 232).

Sucuoğlu ve Özokçu (2005) kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi adlı araştırma yapmışlardır. Çalışma grubu, ilköğretim birinci kademe, birinci, ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden 613 öğrenciden oluşmuştur. Bu öğrencilerden 53'ü, kaynaştırma öğrencisi olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin sosyal becerileri, sosyal beceri dereceleme ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ile akademik yeterliliklerinin akranlarından az, problem davranışlarının ise akranlarından fazla olduğunu tespit edilmiştir (s: 57-62).

Ciechalski ve Schmidt (1995) sosyal beceri eğitiminin kaynaştırma öğrencileri üzerindeki etkisi incelemişlerdir. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre kaynaştırma öğrencilerine uygulanan sosyal beceri eğitiminin girişimcilik ve kendine güven davranışları gibi toplumsal becerileri kazanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (s: 217-222).

Ercan (2001) kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarını araştırmıştır. Araştırma betimsel yöntemle yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre kızların öğrenme güçlüğü olan akranlarına yönelik tutumları erkeklere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yaşın artmasıyla birlikte, öğrenme güçlüğü olan akranlara yönelik tutumların da olumsuz yönde değiştiği araştırmanın bir diğer bulgusudur (s: 124).

Tık Yakar'ın (2015) kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda normal gelişim gösteren çocuğu bulunan ailelerin kaygı düzeyini araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin eğitim durumuna, çocuk sayısına ve daha önce kaynaştırma öğrencisiyle karşılaşp karşılaşmama durumuna göre sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı fark saptanmıştır. Cinsiyete, yaşa, kaynaştırma eğitime yönelik tutumlara, kaynaştırma öncesi bilgilendirme programına katılıp katılmama durumlarına göre ise ailelerin kaygı düzeylerinde herhangi bir farklılık bulunmamıştır (s: 46-50).

Yekta (2010), kaynaştırma uygulamaları yapılan ilköğretim okullarına devam eden zihinsel engelli bireylerin eğitim yaşantılarına yönelik görüşlerinin betimlenmesi adlı araştırma yapmıştır. Özel gereksinimi olan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgularda; özel gereksinimi olan öğrencilerin, kaynaştırma uygulaması içerisinde, buldukları sınıflara, sınıflarındaki arkadaşları, öğretmenleri ile ilişkilerine ve okula yönelik yaşantılarının genellikle olumlu olduğu görülmekle beraber, bu öğrencilerin sınıflarında bazı sorunlar yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Bu sorunların özel gereksinimi olan öğrencilerin bir kısmının, sınıfta öğretmen ve öğrenciler tarafından kendilerine vurulması, öğretmen ve arkadaşları ile ilişkilerinde yaşadıkları iletişim sıkıntısı, öğretmenler tarafından sunulan geri dönüt eksikliği ve öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik öğretimsel uyarlama güçlükleri olduğu görülmüştür (s: 93-105).

Çayır (2009), öğrenme güçlüğü çeken bir ilköğretim 3. sınıf öğrencisinin kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerinin incelemiştir. Araştırmada durum çalışması modeli kullanılmış ve veriler gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleriyle elde edilmiştir. Araştırma sonunda, öğrenme güçlüğü çeken öğrencinin kaynaştırma programından istenilen düzeyde yararlanamadığı görülmüştür. Öğrencinin, kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerinde eksiklikler olduğu gözlenmiştir. Öğrencinin sosyal uyum becerilerinde yaşadığı problemlerin sadece öğrenme güçlüğünden kaynaklanmadığını, kaynaştırma eğitiminin unsurlarını oluşturan sınıf öğretmeninden, özel gereksinimi olmayan öğrencilerden, öğrenme güçlüğü çeken öğrencinin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinden ve okul idaresinden kaynaklandığı görülmüştür (s: 168-179).

Jacques, Wilton ve Townsend (1998), işbirlikli öğrenme ve hafif düzey zihinsel engelli öğrencilerin sosyal kabulü isimli araştırma yapmışlardır. Araştırmanın amacı işbirlikli öğrenmenin çocukların toplumsal kabulünü arttırmada etkisinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırma hafif düzey zihinsel engelli öğrencilerin bulunduğu 21 sınıfta yapılmıştır. Her sınıfta yaklaşık olarak 30 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu modele göre uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak sosyal kabul ölçeği, benlik saygısı ölçeği ve sosyal adaptasyon ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenmenin hafif düzey zihinsel engelli çocukların toplumsal kabulünü arttırdığı bulgularına ulaşılmıştır (s: 29-36).

Yaşaran, Batu ve Özen (2009) özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya deney grubundan 24, kontrol grubundan 24 olmak üzere toplam 48 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilerle araştırmacılar tarafından hazırlanan kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama 10 kaynaştırmaya hazırlık etkinliğinden oluşmaktadır. Araştırmada normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin uygulanması öncesi ve sonrası sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik ön-test-son-test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma verileri “Sosyal Kabul Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, normal gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirilen kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü artırmada etkili olduğunu göstermiştir (167-180).

Güleryüz (2009), kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunlar üzerine yaptığı araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularda, kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akranları ile bir takım sorunlar yaşadığı arkadaşlık ilişkisi kurmakta zorlandıkları, kendilerini tam olarak ifade edemedikleri gözlenmiştir. Bunun yanı sıra kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrenciler tarafından şiddete ve dışlanmaya maruz kaldığı da ortaya çıkan sonuçlardandır. Kaynaştırma öğrencilerinin akranlarına göre seviye olarak geride oldukları ve akademik başarısızlıklarının engellerinden kaynaklandığı, sayısal ve sözel derslerde yeterli başarıyı gösteremedikleri için sınıf içi iletişim ve etkileşimlerinin yetersiz olduğu görülmüştür (s: 41-45).

Swaim ve Morgan (2001), otistik davranışlar sergileyen bireylere yönelik akran tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, daha büyük yaştaki çocukların ve kızların otistik tavırlar gösteren sınıf arkadaşlarına göre daha olumsuz tutuma sahip oldukları görülmüş ayrıca bilgilendirme çalışmasının tutumlar üzerinde bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur (s: 195-205).

Tüm bu araştırmalar incelendiğın kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması, kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere dahil olması için kaynaştırma öğrencilerinin anlaşıldıkları, değer gördükleri olumlu tutumlarla karşılaştıkları ortamlara ihtiyaçları olduğu görülmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin empatik eğilimlerini sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmamasına göre inceleyen betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmalarda en yaygın betimsel model kullanılır. Çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da (bazen) fiziksel ortamların (okul gibi) özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb) özetler. Olanı olduğu gibi ortaya koyarak sadece betimlemeleri değil ilişkileri de açıklamaya çalışır (Büyüköztürk ve diğ., 2008: 21).

Araştırmada nicel araştırma modelleri kullanılmıştır. Grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin nicelik olarak toplanmasına çalışılmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kayseri İl merkezinde bulunan ve ortaokula devam eden 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Kayseri İli'ndeki okullar buldukları mahallelerin sosyo-ekonomik düzeylerine (SED) göre sınıflandırılmıştır. Bu okullar arasında kolay ulaşılabilir örneklem seçme yoluna göre SED'leri farklı mahallelerden farklı okullar belirlenmiştir.

Kolay ulaşılabilir örneklem; zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012). Belirlenen okulların seçiminde alt, orta ve üst SED'den eşit sayıda örneklemin alınabileceği ve kaynaştırma öğrencilerinin yoğun olduğu okullar baz alınarak gerekli evreni temsil edecek büyükte olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini beş ortaokul bünyesindeki 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 774 kız ve 771 erkek toplam 1545 öğrenci oluşturmaktadır.

3.2.1. Örneklem Alınan Öğrencilerin SED, Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre Dağılımları

Tablo 3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dağılımı

Değişkenler							
Sosyo-ekonomik Düzey	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet				TOPLAM	
		Erkek		Kız		N	%
		N	%	N	%		
Üst Sosyo-ekonomik Düzey	6. Sınıf	80	46,51	92	53,49	172	33,40
	7. Sınıf	76	45,24	92	54,76	168	32,62
	8. Sınıf	92	52,57	83	47,43	175	33,98
	Toplam	248	48,16	267	51,84	515	33,33
Orta Sosyo-ekonomik Düzey	6. Sınıf	99	56,57	76	43,43	175	33,98
	7. Sınıf	89	52,35	81	47,65	170	33,01
	8. Sınıf	88	51,76	82	48,24	170	33,01
	Toplam	276	53,59	239	46,41	515	33,33
Alt Sosyo-ekonomik Düzey	6. Sınıf	76	44,97	93	55,03	169	32,82
	7. Sınıf	80	47,06	90	52,94	170	33,01
	8. Sınıf	94	53,41	82	46,59	176	34,17
	Toplam	250	48,54	265	51,46	515	33,33
TOPLAM	6. Sınıf	255	49,4	261	50,6	516	33,4
	7. Sınıf	245	48,2	263	51,8	508	32,9
	8. Sınıf	274	52,6	247	47,4	521	33,7
	TOPLAM	774	50,01	771	49,9	1545	100

Tablo 3.2.1.' ye göre araştırmaya 6, 7 ve 8. sınıfta eğitim gören 774 erkek ve 771 kız olmak üzere toplam 1545 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin SED'e göre dağılımları 515'er katılımcıyla eşit tutulmuştur.

Üst SED'de; 6. sınıftan 172 öğrenci (80 erkek, 92 kız), 7. sınıftan 168 öğrenci (76 erkek, 92 kız), 8. sınıftan 175 öğrenci (92 erkek, 83 kız) bulunmaktadır. Orta SED'de; 6. sınıftan 175 öğrenci (99 erkek, 76 kız), 7. sınıftan 170 öğrenci (89 erkek, 81 kız), 8. sınıftan 170 öğrenci (88 erkek, 82 kız) bulunmaktadır. Alt SED'de; 6. sınıftan 169 öğrenci (76 erkek, 93 kız), 7. sınıftan 170 öğrenci (80 erkek, 90 kız), 8. sınıftan 176 öğrenci (94 erkek, 82 kız) bulunmaktadır.

Toplamda araştırmaya; 6. sınıfa devam eden 516 öğrenci (255 erkek, 261 kız), 7. sınıfa devam eden 508 öğrenci (245 erkek, 263 kız) ve 8. sınıfa devam eden 521 öğrenci (274 erkek, 247 kız) katılmıştır.

3.2.2. Örneklem Alınan ve Sınıflarında Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Öğrencilerin SED, Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre Dağılımları

Tablo 3.2.2. Araştırmaya Katılan ve Sınıflarında Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Öğrencilerin Dağılımı

Sosyo-ekonomik Düzey	Sınıf Düzeyi	Değişkenler					
		Cinsiyet				TOPLAM	
		Erkek		Kız			
N	%	N	%	N	%		
Üst Sosyo-ekonomik Düzey	6. Sınıf	80	47,6	88	52,4	168	62,5
	7. Sınıf	35	45,5	42	54,5	77	28,6
	8. Sınıf	12	50	12	50	24	8,9
	Toplam	127	47,2	142	52,8	269	100
Orta Sosyo-ekonomik Düzey	6. Sınıf	17	60,7	11	39,3	28	23,5
	7. Sınıf	25	54,3	21	45,7	46	38,7
	8. Sınıf	22	48,8	23	51,2	45	37,8
	Toplam	64	53,8	55	46,2	119	100
Alt Sosyo-ekonomik Düzey	6. Sınıf	77	45,6	92	54,4	169	37,6
	7. Sınıf	34	45,9	40	54,1	74	16,4
	8. Sınıf	107	51,7	100	48,3	207	46
	Toplam	218	48,4	232	51,6	450	100
TOPLAM	6. Sınıf	174	47,7	191	52,3	365	43,6
	7. Sınıf	94	47,7	103	52,3	197	23,5
	8. Sınıf	141	51,1	135	48,9	276	32,9
	TOPLAM	409	48,8	429	51,2	838	100

Tablo 3.2.2.' e göre araştırmaya sınıflarında kaynaştırma uygulaması bulunan 6, 7 ve 8. sınıfta eğitim gören 409 erkek ve 429 kız olmak üzere toplam 838 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin SED' e göre dağılımları; üst SED 269, orta SED 119 ve alt SED 450 şeklindedir.

Üst SED' de; 6. sınıftan 168 öğrenci (80 erkek, 88 kız), 7. sınıftan 77 öğrenci (35 erkek, 42 kız), 8. sınıftan 24 öğrenci (12 erkek, 12 kız) bulunmaktadır. Orta SED' de; 6. sınıftan 28 öğrenci (17 erkek, 11 kız), 7. sınıftan 46 öğrenci (25 erkek, 21 kız), 8. sınıftan 45 öğrenci (22 erkek, 23 kız) bulunmaktadır. Alt SED' de; 6. sınıftan 169 öğrenci (77 erkek, 92 kız), 7. sınıftan 74 öğrenci (34 erkek, 40 kız), 8. sınıftan 207 öğrenci (107 erkek, 100 kız) bulunmaktadır.

Toplamda; 6. sınıfa devam eden 365 öğrencinin (174 erkek, 191 kız), 7. sınıfa devam eden 197 öğrencinin (94 erkek, 103 kız) ve 8. sınıfa devam eden 276 öğrencinin (141 erkek, 135 kız) sınıflarında kaynaştırma uygulaması vardır.

3.2.3. Örnekleme Alınan Öğrencilerin Sınıflarında Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin engel türlerini kapsayan veriler aşağıda belirtilmiştir.

Araştırma süresince ölçek uygulanırken sınıflarda bulunan kaynaştırma uygulamalarına söz konusu olan özel gereksinimli bireylerin engel türü; zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik, işitmede yetersizlik, görmede yetersizlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), özel öğrenme güçlüğü, özel yetenekli öğrenciler, otizm olarak görülmüştür.

Tablo 3.2.3. Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türlerine Göre Sayısal Verileri

Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel türü	Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflardaki öğrenci sayısı	
	F	%
Zihinsel	272	17,6
Bedensel	39	2,5
İşitme	28	1,8
Görme	30	1,9
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	175	11,3
Özel öğrenme güçlüğü	192	12,4
Özel yetenekli	70	4,5
Otizm	32	2,1
Kaynaştırma yok	707	45,8
Toplam	1545	100,0

Tablo 3.2.3.'e göre örneklemini oluşturan öğrencilerin 707'si (%45,8) kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıflarda eğitim gören öğrencilerdir. Bunları sırasıyla; 272'si zihinsel yetersizlik bulunan kaynaştırma öğrencisi ile (%17,6), 192'si özel öğrenme güçlüğü bulunan kaynaştırma öğrencisi ile (%12,4), 175'i DEHB bulunan kaynaştırma öğrencisi ile (%11,3), 70'i özel yetenekli olarak tanılanan kaynaştırma öğrencisi ile (%4,5), 39'u

bedensel yetersizlik bulunan kaynaştırma öğrencisi ile (%2,5), 32'si otizm olarak tanılanan kaynaştırma öğrencisi ile (%2,1), 30'u görmede yetersizlik bulunan kaynaştırma öğrencisi ile (%1,9), 28'i işitmede yetersizlik bulunan kaynaştırma öğrencisi ile (%1,8) aynı sınıfta eğitim görmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada öğrencilerin empatik eğilim düzeylerini ölçmek için Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) kullanılmıştır. Ayrıca gizliliği korunmak şartı ile EEÖ uygulanan okullardaki kaynaştırma eğitimi dahilinde bulunan özel eğitim gereksinimli öğrencilerinin tanımlarını gösteren liste verilerin tasnifi, değerlendirilmesi ve karşılaştırılması için kullanılmıştır.

3.3.1. Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)

Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği kişilerin günlük yaşamda empati kurma eğilimlerini ölçmektir. 20 maddeden oluşan likert türü bir ölçektir. Ölçeğin maddelerinin yaklaşık yarısı bireylerin evet deme eğilimlerini önlemek amacıyla negatif yazılmıştır. Uygulayıcılar her madde için 1 den 5 e kadar olan sayılardan birini seçerek o maddedeki görüşe ne ölçüde katıldıklarını belirtirler. Negatif oluşturulmuş maddeler tersten puanlanırlar. Ölçeğin 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13 ve 15. maddeleri tersten puanlama yapılacak maddelerdir. Ölçekten alınacak minimum puan 20, maksimum puan ise 100'dür. Toplam puan deneklerin empatik eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğunu; düşük olması empatik eğilimin düşük olduğunu gösterir. (s: 177-183).

Bu ölçeğin amacı kişilerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmektir. Empatik eğilim ölçeğinin maddelerinin bir kısmı Çatışma Eğilimi Ölçeğinden (Dökmen, 1986) alınmıştır. Bu empatik iletişimin çatışmalı iletişime alternatif oluşunu göstermektedir. İnsanlara genelde olumsuz tutum besleyen çatışmaya müsait kişilik yapısına sahip bireylerin, iletişim çatışmasına girme ihtimalleri daha yüksektir. Ölçek maddelerindeki tersten puanlanan sorular çatışma çözme ve olumsuz tutumları ifade etmektedir. (Dökmen, 1988, s: 177-178).

Üstün Dökmen ile e-posta aracılığıyla iletişime geçilerek Empatik Eğilim Ölçeği'nin uygulama izni, kaynak gösterilerek uygulanılmak üzere alınmıştır.

3.3.2. Geçerlik ve Güvenirlik

Dökmen (1988), Empatik Eğilim Ölçeğini 70 kişilik öğrenci grubuna iki hafta arayla uygulamış ve bu uygulamalardan sonra testin tekrarı güvenirlilik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Testi yarılama yöntemiyle öğrencilerin ölçeğin tek ve çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

Geçerlik çalışması için Empatik Eğilim Ölçeği ve Edwards Kişilik Envanterinin “Duyguları Anlama” bölümü arasındaki ilişkiye bakılmış ve .68 düzeyinde bir korelasyon bulunmuştur (Dökmen, 1988:78).

Bu araştırma sürecinde araştırmacı tarafından ölçeğin güvenirliliği test tekrar test yöntemi ile incelenmiştir. Ölçek araştırmacı tarafından 120 kişilik bir öğrenci grubuna 15 gün arayla uygulanmış ve iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon .80 olarak bulunmuştur.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmadan sonra Empatik Eğilim Ölçeğinden elde edilen veriler bilgisayar ortamında, SPSS 21.00 (SocialSciences Statistical Package) istatistik programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Katılımcıların kişisel niteliklerine ilişkin sorulara verdikleri yanıtların frekans ve yüzdeleri hesaplanarak dağılımları belirlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde ikili guruplar arasındaki anlamlı farklılıkların tespiti için bağımsız grup “t testi”, ikiden fazla guruplar arası anlamlı farklılıkların tespiti için “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” ve ikiden fazla grupta belirlenen farkın istatistiksel olarak hangi grubun lehine anlamlı olduğunun tespiti için “Tukey Testi” kullanılmıştır. Tüm fark testlerinde ,05 anlamlılık düzeyi temele alınmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin “sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmadığı”, “sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin engel türü”, “cinsiyetleri”, sınıf düzeyleri” ve “SED” açısından empatik eğilimlerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Çalışma kapsamında araştırılan alt problemlere ilişkin bulgu ve yorumlara, problemler çerçevesinde yer verilmiştir.

4.1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRENCİLERİN EMPATİK EĞİLİM DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan tüm öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Puanları (EEÖP), bu puanların karşılaştırılması ve bazı değişkenler açısından bu puanların istatistiksel olarak anlamlılığını gösteren bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından EEÖP

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Empatik Eğilim Ölçeği puanları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 4.1.1. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Erkek	774	75.63	9.32	1543	-6,26	,000
Kız	771	78.52	8,83			

Tablo 4.1.1.'e göre; öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($t(1543) = -6,26$, $p < ,05$). Kız öğrencilerin empatik eğilimleri ($\bar{X} = 78,52$), erkek öğrencilere ($\bar{X} = 75,63$) göre daha fazladır.

4.1.2. Sınıf Değişkeni Açısından EEÖP

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre Empatik Eğilim Ölçeği puanları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 4.1.2. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine İlişkin Değerleri

Sınıf Seviyesi	N	\bar{X}	Ss	Min.	Max.
6. sınıf	516	78,43	8,47	52,00	100,00
7. sınıf	508	78,79	8,33	46,00	100,00
8. sınıf	521	74,04	9,91	30,00	97,00
Toplam	1545	77,07	9,19	30,00	100,00

Tablo 4.1.2.'ye göre; öğrencilerin sınıf seviyelerine göre Empatik Eğilim Ölçeği puanlarının en yüksek ortalamanın 78,79 ile 7. sınıfta eğitim gören öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 78,43 ortalamayla 6. sınıfta eğitim gören öğrenciler ve 74,04 ortalamayla 8. sınıfta eğitim gören öğrencilerin izlediği görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA analizine ilişkin bulgular Tablo 4.1.2.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.2.1. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkeni Açısından Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar arası	7232,439	2	3616,219	45,210	,000
Grup içi	123340,549	1542	79,987		
Toplam	130572,988	1544			

Tablo 4.1.2.1.'e göre; Empatik Eğilim Ölçeği puanlarının öğrencilerin eğitim aldıkları sınıf seviyesi değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, sınıf seviyelerinin aritmetik ortalamaları arasındaki

istatistiksel olarak fark vardır ($F=45,210$; $p<,05$). Ortaya çıkan farkın hangi gruplar lehine olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 4.1.2.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.2.2. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Ortaya Çıkan Farkın Kaynağına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

	(I) sınıf	(J) sınıf	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
Empatik Eğilim Ölçeği	6. sınıf	7. sınıf	-,35535	,800
		8. sınıf	4,39002*	,000
	7. sınıf	6. sınıf	,35535	,800
		8. sınıf	4,74537*	,000
	8. sınıf	6. sınıf	-4,39002*	,000
		7. sınıf	-4,74537*	,000

Tablo 4.1.2.2.' göre; öğrencilerin eğitim aldıkları sınıf seviyelerine göre Empatik Eğilim Ölçeği puanlarında istatistiksel olarak fark vardır. Bu fark 6. ve 7. sınıf öğrencileri lehinedir ($p<,05$). Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p<,05$).

4.1.3. SED Değişkeni Açısından EEÖP

Araştırmaya katılan öğrencilerin SED değişkenine göre Empatik Eğilim Ölçeği puanları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 4.1.3. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının SED Değişkenine İlişkin Değerleri

Sosyo Ekonomik Düzey	N	\bar{X}	Ss	Min.	Max.
Alt SED	515	77,56	9,57	30,00	100,00
Orta SED	515	76,83	8,86	35,00	97,00
Üst SED	515	76,83	9,13	48,00	100,00
Toplam	1545	77,07	9,19	30,00	100,00

Tablo 4.1.3.'e göre; öğrencilerin SED'de en yüksek ortalamanın 77,56 ile alt SED'e ait olduğu görülmektedir. Orta ve üst SED'de 76,83 ortalama görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA analizine ilişkin bulgular Tablo 4.1.3'de verilmiştir.

Tablo 4.1.3.1. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının SED Değişkeni Açısından Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar arası	184,475	2	92,238	1,091	,336
Grup içi	130388,513	1542	84,558		
Toplam	130572,988	1544			

Tablo 4.1.3.1.'e göre; Empatik Eğilim Ölçeği puanlarının öğrencilerin SED değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, SED'in aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak fark yoktur (F=1,091; p<,05).

4.2. SINIFINDA KAYNAŞTIRMA UYGULAMASI OLAN ÖĞRENCİLERİN EMPATİK EĞİLİM DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan ve sınıflarında kaynaştırma uygulaması bulunan öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeğinden aldıkları puanlar, bu puanların karşılaştırılması ve bazı değişkenler açısından bu puanların istatistiksel olarak anlamlılığını gösteren bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Sınıfların Cinsiyet Değişkeni Açısından EEÖP

Tablo 4.2.1. Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Sınıfların Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
Erkek	408	75.12	9,81	836	-4,682	,000
Kız	430	78.14	8,82			

Tablo 4.2.1.'ye göre sınıflarında kaynaştırma uygulaması bulunan öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği puan ortalamalarında öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(836) = -4,538$, $p < ,05$). Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları olan öğrenciler arasında kız öğrencilerin empatik eğilimleri erkek öğrencilerin empatik eğilimlerinden daha fazadır.

4.2.2. Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Sınıfların Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından EEÖP

Tablo 4.2.2. Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Sınıfların Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Ait Bulgular

Sınıf Seviyesi	N	\bar{X}	Ss	Min.	Max.
6. sınıf	365	78,29	8,72	52,00	100,00
7. sınıf	184	77,68	8,08	58,00	100,00
8. sınıf	289	73,79	10,55	30,00	97,00
Toplam	838	76,66	9,44	30,00	100,00

Tablo 4.2.2.'ye göre; öğrencilerin sınıf seviyelerine göre Empatik Eğilim Ölçeği puanlarının en yüksek ortalamanın 78,29 ile 6. sınıfta eğitim gören öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 77,68 ortalamayla 7. sınıfta eğitim gören öğrenciler ve 73,79 ortalamayla 8. sınıfta eğitim gören öğrencilerin izlediği görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA analizine ilişkin bulgular tablo 4.2.2.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.2.1. Sınıflarında Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkeni Açısından Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Gruplar arası	3452,908	2	1726,454	20,261	,000
Grup içi	71152,530	835	85,213		
Toplam	74605,438	837			

Tablo 4.2.2.1.'e göre; sınıflarında kaynaştırma uygulaması bulunan öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçek puanlarının öğrencilerin eğitim aldıkları sınıf seviyesi değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, sınıf seviyelerinin aritmetik ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak fark vardır ($F=20,261$; $p<$

,05). Ortaya çıkan farkın hangi gruplar lehine olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 4.2.2.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.2.2. Sınıflarında Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Ortaya Çıkan Farkın Kaynağına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

	(I) sınıf	(J) sınıf	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
Empatik Eğilim Ölçeği	6. sınıf	7. sınıf	,61843	,729
		8. sınıf	4,50515*	,000
	7. sınıf	6. sınıf	-,61843	,729
		8. sınıf	3,88672*	,000
	8. sınıf	6. sınıf	-4,50515*	,000
		7. sınıf	-3,88672*	,000

Tablo 4.2.2.2.'ye göre; öğrencilerin eğitim aldıkları sınıf seviyelerine göre Empatik Eğilim Ölçeği puanlarında istatistiksel olarak fark vardır. Bu fark 6. ve 7. sınıf öğrencileri lehinedir ($p < ,05$). Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p < ,05$).

4.2.3. Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Sınıfların SED Değişkeni Açısından EEÖP

Tablo 4.2.3. Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Sınıfların Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının SED Değişkenine Ait Bulgular

	N	\bar{X}	Ss	Min.	Max.
Alt SED	359	76,54	9,97	30,00	100,00
Orta SED	214	75,79	9,27	47,00	97,00
Üst SED	265	77,46	8,70	51,00	100,00
Toplam	838	76,66	9,44	30,00	100,00

Tablo 4.2.3.'e göre; sınıflarında kaynaştırma uygulaması bulunan öğrencilerin SED'de en yüksek ortalamanın 77,56 ile üst SED'e ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 76,54 ortalamayla alt SED ve 75,46 ortalamayla orta SED takip etmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA analizine ilişkin bulgular Tablo 4.2.3.1.'da verilmiştir.

Tablo 4.2.3.1. Sınıflarında Kaynaştırma Uygulaması Bulunan Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının SED Değişken Açısından Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar arası	317,178	2	158,589	1,783	,169
Grup içi	74288,260	835	88,968		
Toplam	74605,438	837			

Tablo 4.2.3.1'e göre sınıflarında kaynaştırma uygulaması bulunan öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği puanlarının öğrencilerin SED değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, SED'lerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur (F=1.87; p< ,05).

4.2.4. Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türü Değişkeni Açısından EEÖP

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerin engel türü değişkenine göre ortalama hesaplanan Empatik Eğilim Ölçeği puanları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 4.2.4. Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türü Değişkenine Göre Sınıflarında Kaynaştırma Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Puanları

Engel Türü	N	\bar{X}	Ss	Min.	Max.	%
Zihinsel	272	73,85	10,90	30,00	97,00	272
Bedensel	39	78,71	8,96	64,00	100,00	39
İşitme	28	76,53	7,22	62,00	88,00	28
Görme	30	79,83	6,24	64,00	95,00	30
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	175	77,12	9,14	47,00	97,00	175
Özel öğrenme güçlüğü	192	77,55	7,89	52,00	97,00	192
Özel yetenekli	70	80,75	7,64	65,00	100,00	70
Otizm	32	78,53	8,50	62,00	91,00	32
Kaynaştırma yok	707	77,55	8,87	35,00	100,00	707
Toplam	1545	77,07	9,19	30,00	100,00	1545

Tablo 4.2.4.'e göre; öğrencilerin engel türlerine göre Empatik Eğilim Ölçeği puanlarının en yüksek ortalamasının sınıflarında özel yetenekli kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu (\bar{X} : 80,75) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla sınıflarında görme engelli (\bar{X} : 79,83), bedensel engelli (\bar{X} : 78,71), otizmli (\bar{X} : 78,53), özel öğrenme güçlüğü olan (\bar{X} : 77,55), DEHB olan (\bar{X} : 77,12), işitme engelli (\bar{X} : 76,53) ve zihinsel engelli (\bar{X} : 73,85) kaynaştırma öğrencisi bulunan grupların izlediği görülmektedir. Sınıflarında zihinsel ve işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunanların puanları ölçek toplam puan ortalamasının altındadır. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA analizine ilişkin bulgular Tablo 4.2.4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.4.1. *Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Sınıflarda Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türü Değişkeni Açısından Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar arası	4385,438	8	548,180	6,673	,000
Grup içi	126187,550	1536	82,153		
Toplam	130572,988	1544			

Tablo 4.2.4.1.'e göre; Empatik Eğilim Ölçeği puanlarının öğrencilerin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin engel türü değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, kaynaştırma öğrencilerinin engel türü ile aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak fark vardır ($F=6,673$; $p< ,05$). Ortaya çıkan farkın hangi gruplar lehine olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 4.2.4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.4.2. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Sınıflarda Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türü Değişkeni Açısından Ortaya Çıkan Farkın Kaynağına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

	(I) engel türü	(J) engel türü	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p.
Empatik Eğilim Ölçeği	Zihinsel	Bedensel	-4,86133*	,046
		İşitme	-2,67910	,861
		Görme	-5,97672*	,018
		Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	-3,26338*	,007
		Özel öğrenme güçlüğü	-3,69547*	,001
		Özel yetenekli	-6,90053*	,000
		Otizm	-4,67463	,128
		Kaynaştırma yok	-3,70208*	,000
	Bedensel	İşitme	2,18223	,988
		Görme	-1,11538	1,000
		Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	1,59795	,986
		Özel öğrenme güçlüğü	1,16587	,998
		Özel yetenekli	-2,03919	,970
		Otizm	,18670	1,000
		Kaynaştırma yok	1,15925	,997
	İşitme	Görme	2,18223	,988
		Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	-1,11538	1,000
		Özel öğrenme güçlüğü	1,59795	,986
		Özel yetenekli	1,16587	,998
		Otizm	-2,03919	,970
		Kaynaştırma yok	,18670	1,000

Tablo 4.2.3.(Devam) Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Sınıflarda Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türü Değişkeni Açısından Ortaya Çıkan Farkın Kaynağına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

	(I) engel türü	(J) engel türü	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p.
Empatik Eğilim Ölçeği	Görme	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	2,71333	,849
		Özel öğrenme güçlüğü	2,28125	,937
		Özel yetenekli	-,92381	1,000
		Otizm	1,30208	1,000
		Kaynaştırma yok	2,27463	,917
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	Özel öğrenme güçlüğü	-,43208	1,000
		Özel yetenekli	-3,63714	,105
		Otizm	-1,41125	,997
		Kaynaştırma yok	-,43870	1,000
	Özel öğrenme güçlüğü	Özel yetenekli	-3,20506	,217
		Otizm	-,97917	1,000
		Kaynaştırma yok	-,00662	1,000
	Özel yetenekli	Otizm	2,22589	,966
		Kaynaştırma yok	3,19844	,111
	Otizm	Kaynaştırma yok	,97255	1,000
	Kaynaştırma yok	Zihinse	3,70208*	,000
		Bedensel	-1,15925	,997
		İşitme	1,02298	1,000
		Görme	-2,27463	,917
		Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	,43870	1,000
		Özel öğrenme güçlüğü	,00662	1,000
		Özel yetenekli	-3,19844	,111
		Otizm	-,97255	1,000

Tablo 4.2.4.2'ye göre; Empatik Eğilim Ölçeği puanlarının öğrencilerin engel türü değişkenine göre sınıflarında zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi bulunanlar ile sınıflarında diğer engel türlerinden herhangi birine sahip kaynaştırma öğrencisi bulunan (bedensel engelli, görme engelli, DEHB olan, özel öğrenme güçlüğü olan, özel yetenekli) ve kaynaştırma öğrencisi bulunmayan gruplar arasında istatistiksel olarak fark vardır ($p < ,05$). Bu farklılaşma sınıflarında zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi bulunanların aleyhinedir ($p < ,05$).

Sınıflarında kaynaştırma uygulaması bulunmayan öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği puanları ile sınıflarında zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğrencilerin empatik eğilim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p < ,05$). Bu farklılık sınıflarında kaynaştırma olmayan öğrencilerin lehinedir ($p < ,05$).

4.3. KAYNAŞTIRMA UYGULAMASI BULUNAN VE BULUNMAYAN SINIFLARIN EMPATİK EĞİLİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Bu kısımda araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunma ve bulunmama durumlarına göre empatik eğilim puanları karşılaştırılmıştır. Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğrencilerin empatik eğilim puanları ile sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğrencilerin empatik eğilim puanlarının Levene (homojenlik) testi ile T testine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.3.1. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Kaynaştırma Uygulaması Bulunması ve Bulunmamasına Göre LEVENE(Homojenlik) Testi Sonuçları

Test Değeri	Sd1	Sd2	P
1.417	1	1543	,234

Tablo 4.3.1.'e göre gruplar (kaynaştırma öğrencisi bulunan-kaynaştırma öğrencisi bulunmayan) arasındaki Empatik Eğilim Ölçeği puanları istatistiksel olarak homojen bir dağılım göstermektedir ($p > ,05$). Bu sonuç kaynaştırma öğrencisi bulunan ve bulunmayan gruplar arasında farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.3.2. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Kaynaştırma Uygulaması Bulunması ve Bulunmamasına Göre T Testi Sonuçları

Kaynaştırma	N	\bar{X}	Ss	sd	T	P
Kaynaştırma var	838	76,67	9,4			
Kaynaştırma yok	707	77,56	8,9	1543	-1,895	,058

Tablo 4.2.5.'e göre; sınıflarında kaynaştırma uygulaması bulunan ve bulunmayan öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t(1543) = -1,895$, $p > ,05$). Sınıflarda kaynaştırma öğrencisi bulunma veya bulunmama durumunun öğrencilerin empatik eğilimlerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri, sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencileri, buldukları sınıf kademesi ve SED değişkenleri açısından incelemek amacıyla yapılan araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, sonuçların ilgili alan yazın verileriyle karşılaştırılmasına ve bu kapsamda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada yanıt aranan sorular çerçevesinde uygulanan ölçek çeşitli değişkenler baz alınarak değerlendirilerek bulgular elde edilmiştir. Araştırmada ortaokul 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri Empatik Eğilim Ölçeği ile ölçülmüş ve çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmiştir.

5.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Dökmen (1988), İnsanlara genelde olumsuz tutum besleyen, çatışmaya müsait kişilik yapısına sahip kişilerin, şüphesiz ki iletişim çatışmasına girme ihtimalleri yüksek, empati kurma ihtimalleri ise düşük olacaktır. Bu bağlamda empatik eğilim düzeyi yüksek olan bireyler iletişim engellerini daha az kullanacak ve çatışmaları daha olumlu çözebilecektir (s: 177-178).

Analizler sonucunda kaynaştırma uygulamaları bulunan sınıflardaki öğrencilerden empatik eğilim düzeyleri yüksek olanların düşük olanlara göre iletişim çatışmalarını daha az göstereceği, olumsuz tutumları daha az sergileyeceği ve çatışma ve problem çözüme davranışını daha fazla sergileyeceği ifade edilebilir.

Rehber (2007), empatik eğilimi düşük olan öğrencilerin empatik eğilimi yüksek olan öğrencilere göre daha fazla saldırgan tutum sergilediklerini, problem çözüme düzeyinin daha düşük olduğunu ifade etmektedir (s: 53-54).

Sarmusak (2011) çalışmasında, öğrencilerin empatik eğilimleri ne kadar fazlaysa, adil olma eğilimleri, hoşgörülü olma eğilimleri, saygılı olma eğilimleri, dayanışma

eğilimleri, misafirperver olma eğilimleri, dürüst olma eğilimleri ve sevgi davranışında bulunma eğilimlerinin daha fazla olduğu görülmektedir (s: 79-82).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular kaynaştırma uygulaması bulunan sınıflardaki empatik eğilim düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından incelenmiş ve ortaya çıkan sonuçlara bu kısımda yer verilmiştir.

• Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda uygulanan ölçek değerlendirildiğinde cinsiyete göre örneklemdaki kız öğrencilerin empatik eğilimlerin erkek öğrencilere oranla daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu durum Kız öğrencilerin sınıf ortamındaki iletişimlerinde erkeklere oranla daha yapıcı oldukları söylenebilir.

Literatürdeki diğer çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Örneğin; Rehber (2007) öğrencilerin empatik eğilimlerine göre çatışma çözme davranışlarını incelediği araştırmada da kızların erkeklere oranla empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğunu vurgulamıştır (s: 55).

Öğrencilerin gelişimsel özellikleri baz alındığında, kızların erkeklere oranla daha önce ergenliğe girmeleri ve ergenlikle birlikte soyut düşünme becerilerinin erkeklere göre daha önce gelişmeye başlaması empatik eğilimlerinin erkeklere oranla daha yüksek çıkmasının sebebi olarak gösterilebilir. Bir diğer etmen kız öğrencilerin annelerini örnek alması olarak gösterilebilir. Yapılan araştırmalar annelerin empatik eğilimlerinin babalara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ceyhan (1993), ana babaların empatik eğilim düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiş ve annelerin empatik eğilimlerini babalara oranla daha yüksek bulmuştur (s: 104-110).

Kalliopuska (1984), farklı değişkenler açısından ele aldığı empatik beceri kavramı ve yaptığı çalışmalar sonucunda cinsiyete göre kızların empatik becerilerin erkeklerin empatik becerilerine oranla daha fazla bulmuştur. Ayrıca annelerin empatik becerilerinin de babaların empatik becerilerine oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır (s: 295-299).

Bulgular sonucunda kaynaştırma uygulaması bulunan sınıflarda da kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek empatik eğilim düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç örneklemin tamamı için yapılan analizlerle ve istatistiksel verilerle

paralellik göstermektedir. Kaynaştırma öğrencileri açısından; bakıldığında kız öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı daha fazla empati kurabilme davranışı gösterecekleri söylenebilir. Literatür incelendiğinde kaynaştırma öğrencileri ile akranları arasında genelde tutumlar incelenmiş ve empati ve empatik eğilim açısından çalışmalar yetersiz görülmüştür.

Hasta ve Güler (2013), kişiler arası ilişki tarzlarını ve empati açısından incelemişler ve çalışmalarını saldırganlık tutumu çerçevesinde yürütmüşlerdir. Çalışmanın sonucunda kadınların empatik eğilim, açık ilişki tarzı, saygılı ilişki tarzı ve atılganlık düzeylerinin anlamlı olarak erkeklerinkinden yüksek olduğunu göstermektedir. Kadınların benmerkezci ilişki tarzı, küçümseyici ilişki tarzı, yıkıcı saldırganlık ve edilgen saldırganlık düzeyleri ise anlamlı olarak erkeklerinkinden düşüktür (s: 83). Bu sonuca göre empatik eğilimle olumsuz tutumlar arasında negatif bir ilişki vardır denebilir.

Bir diğer araştırmada; Tan ve Gümüş (2015), kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere karşı normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarını incelemişler ve araştırmanın sonucuna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla kaynaştırma öğrencilerine karşı daha olumlu tutumda olduklarını bulmuşlardır (s:92).

Swaim ve Morgan (2001), otistik davranışlar sergileyen bireylere yönelik akran tutumlarını incelemişlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, kız öğrencilerin otistik tavırlar gösteren sınıf arkadaşlarına göre daha olumsuz tutuma sahip oldukları görülmüştür (s: 195-205).

Ünal (2010), Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyete göre hafif ve orta düzeyde zihinsel engelli (HODZE) yaşlılarına yönelik tutumları incelendiğinde; kız öğrencilerin tutum puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sucuoğlu ve Kargın (2006), kız çocukların engelli akranlarına karşı daha olumlu tutum gösterdiğini belirtmişlerdir. Manetti, Schneider ve Siperstein (2001), Ercan ve Haktanır (2001) ve Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson ve Marino'nun (2004) yaptığı çalışmalarda da benzer sonuç elde edilmiştir. (s: 95).

- **Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Sınıf düzeyinde yapılan incelemelerde en yüksek empatik eğilimin 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde olduğu bunu 8. sınıf öğrencilerinin takip ettiği görülmektedir. Gelişim dönemleri baz alınarak bu durum öğrencilerin yaşları arasındaki yakınlıktan dolayı ergenlik döneminin giriş evresinde bulunmaları ve aynı bilişsel gelişimleri yaşadıklarından dolayı açıklanabilir.

Ergenlik dönemindeki bireyler süreç içerisinde ilerledikçe soyut düşünme becerisini elde edecekler ve ergen benmerkezciliğini bırakacaklardır. 8. sınıf öğrencilerinin temel eğitimden ortaöğretime geçiş sürecinde olduklarından ve akademik derslere ve sınavlara yoğun bir şekilde çalıştıklarından dolayı sınıf içi iletişimi önemsemiyor olabilecekleri düşünülebilir. Bu durum 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin diğer sınıflara oranla az olmasını açıklayabilir.

Rehber (2007) öğrencilerin sınıf düzeylerinin empatik eğilimlerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır (s: 55-56). Sarı ve Özgök (2014), ortaokul öğrencilerinin okula aidiyet duygusu ve empatik sınıf atmosferi algısı konulu bir araştırma yapmışlardır. Bulgular ve analizleri sonucunda empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrencilerde okula aidiyet duygusunun, empatik sınıf atmosferi algısı düşük olan öğrencilere göre, istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (s: 489). Sarmusak (2011), empatik eğilim ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi, sınıf düzeyi yüksek öğrencilerin lehine bulmuştur (s: 79).

Araştırma bulguları kaynaştırma uygulaması bulunan sınıfların düzeyi doğrultusunda ele alındığında tüm örneklemdaki istatistiksel analizlerle paralel sonuçlar göstermektedir. Sınıflarında kaynaştırma uygulaması bulunan 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri sınıflarında kaynaştırma uygulaması bulunan 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimden anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu durum kaynaştırma öğrencileri açısından yorumlandığında 8. sınıfa devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında empatik iletişime daha az maruz kaldıkları ve okula aidiyet duygusunu daha az yaşadıkları yorumu yapılabilir.

- **SED Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

SED değişkeni açısından öğrencilerin empatik eğilimleri incelendiğinde en yüksek empatik eğilimin anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte alt SED'deki öğrencilerde görülmüştür.

Yapılan araştırmalar farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Rehber (2007) araştırmasında SED ile empatik eğilim arasında ilişki olmadığını belirtmiştir (s: 55-56). Madsen (1971) ve De Palma (1974), orta SED'deki çocukların düşük SED'deki çocuklara göre daha fazla empatik davrandıklarını bulmuşlardır (Akt. Dökmen, 1987: 190).

Traux ve arkadaşları (1967), yaptıkları araştırmada empatik eğilimin kişilik özelliği olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmalarının sonucunda doğuştan yardımsever özellikler gösteren kişilerin diğerlerine göre daha empatik olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca göre SED'den ziyade kişilik özelliklerinin empatik eğilimde daha önemli olduğu söylenebilir.

Kaynaştırma uygulaması bulunan sınıflardaki empatik eğilim düzeyleri incelendiğinde örneklemedeki genel istatistiksel değerlendirmeyle paralel sonuçlar elde edilmiştir. Kaynaştırma uygulaması bulunan sınıflardaki empatik eğilim düzeylerinde de SED değişkeni açısından fark görülmemiştir.

- **Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türü Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğrencilerin empatik eğilimlerine bakıldığında kaynaştırma öğrencilerinin engel türüne göre farklılık görülmektedir. Sınıflarında zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğrencilerin empatik eğilimleri ile sınıflarında görme engelli, bedensel engelli, DEHB, özel öğrenme güçlüğü ve özel yetenekli tanısı bulunan kaynaştırma öğrencilerin bulunduğu öğrencilerin empatik eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Sınıflarında zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğrencilerin empatik eğilimleri daha düşük çıkmıştır.

Yapılan analizler sonucunda; sınıflarında kaynaştırma uygulaması olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeyinin sınıflarında zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi

bulunanların empatik eğilim düzeyinden daha fazladır. Zihinsel engelli öğrencilerin bulunduğu sınıflarla kaynaştırma uygulaması olmayan sınıflardaki empatik eğilim düzeyleri incelendiğinde zihinsel engelli öğrencilerin bulunduğu sınıfların empatik eğilimleri daha düşüktür.

Bu sonuç öğrencilerin zihinsel engelli akranlarını diğer engel türlerinden birine sahip akranlarına oranla daha az anlayıp kendilerini onların yerine daha az koyabildiklerini ve onların bakış açısından perspektif alamadıklarını gösterir niteliktedir. Ayrıca kaynaştırma uygulaması bulunmayan ile zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfların empatik eğilim düzeyleri arasındaki farka bakıldığında; sınıflardaki zihinsel engelli öğrencilerin sınıf içi empatik eğilimi olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılabılır. Bu durum toplumdaki zihinsel engellilere bakış açısıyla anlaşılabılır. Toplumda zihinsel engelliler farklı isimlerle adlandırılmakta ve tehlikeli olarak görülmektedirler. Bu sebeple zihinsel engelli öğrencilerle aynı ortamda bulunan normal gelişim sürecindeki öğrenciler zihinsel engelli öğrencilere karşı korku ve kaygı hissedebilirler. Ayrıca bu sonuç sürekli zihinsel engelli öğrencilerle bir arada bulunan öğrencilerde bıkınlık ve yılgınlık yaratması durumu ile de açıklanabilir.

5.1.2. Sınıflarında Kaynaştırma Uygulaması Bulunan ve Bulunmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Empatik eğilim ve empatik becerinin kazanılmasında birçok faktör rol oynamaktadır. Kişisel özellikler, çocukluk yaşantıları, ebeveynlerle ilişkiler, sosyal çevre ile ilişkiler, model alınan kişilerin özellikleri, öğretmenlerin özellikleri ve akranların özellikleri gibi birçok etmen empatik eğilimin gelişmesi ve empatik becerinin kazanılmasında önemli unsurlardır.

Kaynaştırma öğrencileri için bireyselleştirilmiş eğitim planlarında değinilen akademik bilgi ve beceriler kadar akranlarıyla uyum içerirse bulunmayla başlayıp toplumsal uyuma giden süreç de oldukça önemlidir.

Bu araştırmada ortaokullardaki 6, 7 ve 8. sınıfların empatik eğilimleri kaynaştırma uygulamaları çerçevesinde incelenmiştir. Kaynaştırma uygulamaları bulunan ve

bulunmayan sınıflardaki öğrencilerin empatik eğilim düzeylerine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.

Bu sonuç kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda empatik eğilimi kapsayan yardımseverlik, sevgi, hoşgörü, çatışma çözme, olumlu tutum, saygı, dürüstlük gibi değerlerin kaynaştırma uygulamalarının olmadığı sınıflardan bir farkının olmadığını göstermektedir. Oysaki kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda kaynaştırma öğrencileri için bireyselleştirilmiş eğitim planlarının önemi kadar sınıf atmosferinin düzenlenmesi ve akranlarının kabul edici tutumları oldukça önemlidir. Sonuç olarak kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda bu yönde farklılığı artıracak çalışmaların göz önüne alınmadığı, eksik bırakıldığı daha sert bir ifadeyle yapılmadığı söylenebilir.

Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf ortamında yaşadıkları zorluklar göz önüne alındığında bu durum özel gereksinimlerin karşılanması ve sosyal uyumun sağlanmasında güçlüklerin yaşanmasına yol açabilmektedir. Bu bulgular çerçevesinde kaynaştırma öğrencilerinin olduğu sınıflarda kaynaştırma eğitimi dahilinde hazırlanan planların ders dışı faaliyetleri ve sınıf içi atmosferi destekleyici ve iyileştirici nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflar, kaynaştırma öğrencileri için hazırlanan planların başarıya ulaşabilmesi için akran baskısından arınmış ve sosyal kabulün sağlandığı sınıflar olmalıdır. Sarı ve Özgök (2014), yaptıkları araştırma neticesinde empatik sınıf algısı yüksek olan öğrencilerin okula aidiyet duygusunun, empatik sınıf algısı düşük olan öğrencilere göre istatistiksel olarak daha anlamlı olacak şekilde daha yüksek olduğunu bulmuşlardır (s: 489). Yani empatik atmosferin hakim olduğu sınıflarda öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası olarak görmektedirler. Aynı durum kaynaştırma öğrencileri için de geçerlidir. Özel gereksinimlerinden ve yaşadıkları eksiklikten dolayı okul ve sınıf ortamında akranlarıyla birçok problem yaşayabilmektedirler.

Kaynaştırma öğrencileriyle diğer öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişim kurulmasını sağlayacak, onların özel gereksinimlerine uygun ortamı yaratacak olan; böylece özel ihtiyaçları olan öğrencinin en küçük ölçekte sınıfta, buradan hareketle okulda ve toplumda hayatını etkin, kabul görmüş ve mutlu bir şekilde sürmesini sağlayacak öğretmenin kaynaştırma uygulamasındaki rolü ayrıcalıklı bir yere sahiptir (Sart, Ala, Yazlık ve Kantaş Yılmaz, 2004: 4).

Rehber (2007), yaptığı araştırmada empatik eğilimleri düşük olan öğrencilerin, empatik eğilimi yüksek olan öğrencilere oranla saldırganlık düzeyini daha yüksek bulmuştur (s: 60).

Fonseca (1986), empatik düzeyi yüksek olan çocukların, daha düşük empatik düzeye sahip olan çocuklara göre daha az saldırgan olacağını belirtmektedir. İlk çocukluk döneminde empatinin saldırganlığa engel olduğu kanıtlanmıştır (s: 15-17).

Shectman (2002), agresyon gözlemlenen, saldırgan tutum gözlemlenen erkek çocuklarının diğerlerine göre daha düşük duyuşsal empatiye sahip olduklarını bulmuştur (s: 211-222).

Güleryüz (2009), yaptığı araştırmada kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrenciler tarafından şiddete ve dışlanmaya maruz kaldığını, kaynaştırma öğrencilerinin akranlarına göre seviye olarak geride olduklarını, akademik başarısızlıklarının engellerinden kaynaklandığını, sayısal ve sözel derslerde yeterli başarıyı gösteremedikleri için sınıf içi iletişim ve etkileşimlerinin yetersiz olduklarını belirtmiştir. Bu bulgular çerçevesinde kaynaştırma öğrencilerinin olduğu sınıflardaki empatik eğilim düzeyini kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıflardaki empatik eğilim düzeyine göre yüksek olması iletişimi daha kuvvetli kılarak yaşanılan problemleri ortadan kaldıracaktır (s: 41-45).

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlara dayanılarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Yapılan literatür taramasında kaynaştırma eğitiminin empati çerçevesinde yeterince ele alınmadığı görülmüştür. Bu çalışma bundan sonraki çalışmalara kaynak teşkil edebilecektir.
- Bulgular neticesinde örneklemdaki ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinde sınıflarında kaynaştırma olup olmasına göre bir farklılık görülmemiştir. Bu sebeple kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşabilmesi ve sorunların en aza indirilebilmesi için kaynaştırma öğrencilerinin olduğu sınıflarda empatik iletişim üzerine çalışmaların yapılması faydalı olacaktır.
- Öğrencilere uygulanacak empatik beceri geliştirme programlarının kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflardaki öğrencilerin ebeveynlerine de uygulanmasının öğrencilerin empatik eğilimlerinin artırabileceği düşünülmektedir.
- Kaynaştırma öğrencilerinin olduğu ve olmadığı sınıflardaki problemler incelendiğinde, empatik eğilimin önemine ışık tutabilir.
- Okullardaki okul müdürleri önderliğinde toplanan bireyselleştirilmiş eğitim planı birimleri kaynaştırma öğrencilerinin sadece ders başarı durumunu ele almamalı her yönüyle kaynaştırma öğrencilerini ele alarak planlamaları yapılmalıdır. Böylece değerlendirmeler çok boyutlu düzenlenecek, okullardaki kaynaştırma öğrencilerine yapılan pozitif ayrımcılığın yerini daha işlerlik kazanacak plan ve programlar alacaktır.
- Okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin yıllık çerçeve planlarını oluştururken empatiyi geliştirmek adına çalışmalara yer vermesi yıl boyunca kaynaştırma öğrencilerinin olduğu sınıflarda iletişimi, çatışma çözme becerisini ve empatiyle ilişkili tutumları güçlendirecektir.
- Okullardaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve empati konusunda eğitilmeleri sınıflardaki empati düzeylerinin artması için faydalı olacaktır.
- Bundan sonraki araştırmalarda normal gelişim sürecindeki öğrencilerle kaynaştırma öğrencilerinin iletişimini güçlendirecek programların geliştirilmesi kaynaştırma öğrencilerinin iletişim sıkıntılarını en aza indirerek okula aidiyet duygusunun gelişmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

- Öğrencilerin ebeveynlerinin empatik eğilim düzeylerinin araştırılması ve öğrencilerle karşılaştırılması empatinin öğrenilmesindeki aile etkenlerini açıklar nitelikte olacaktır.
- Başka araştırmacılar tarafından okullardaki empatik iletişimi engelleyen etmenlerin detaylı araştırılması, öğrencilere kalıcı bir şekilde empatik beceri eğitimi verilebilmesine olanak sağlayacaktır.



KAYNAKÇA

- Acun Kapıkıran, N. (2016), Üniversite Öğrencilerinde Ahlaki Davranışın Empatik Eğilim Ve Kendini Ayarlama Açısından İncelenmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 28 (3), 33-47
- Adler, A. (2005), Çocuk Eğitimi (3. Baskı), Kamuran Şipal (Çev.), İstanbul: Cem
- Akkoyun, F. (1982), Empatik Anlayış Üzerine, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2); 63 – 69.
- Aral, N., Dikici, A. (1998), Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, *VIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Edirne.
- Aydın, A., Açar, K. (2013), Normal ve Zihin Engelli Ergenlerin Empati Becerileri İle Annelerinin Empati Becerilerinin İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (9), 301-314.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhen, Ş., Çağlar, K. (2015), Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 218-230.
- Batu, S. (2000), Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri, *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 35 - 45
- Batu, S., Kırcaali İftar, G., (2016), Kaynaştırma (9. Baskı), Ankara: Kök.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008), Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2. Baskı), Ankara: Pegem.
- Can, G. (Ed.) (2007), Psikolojik Danışma ve Rehberlik (8. Baskı), Ankara: Pegem Akademi
- Cengiz, S. (2008), *Hemşirelerde empatik eğilim ve iş doyumunu ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ceyhan, A. A. (1993), *Anne-babaların empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ciechalski, J. C., & Schmidt, M. W. (1995), The effects of social skills training on students with exceptionalities, *Elementary School Guide and Counseling*, 29, 217-222.
- Covington, M. V., Teel, K. M. (2009), Öğrenci Başarısızlığını Yenmek, Yeşim Özkardeşler Şanlı (Çev.), İstanbul: Prestij.
- Corey, G. (2005), Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları (7. Baskı), Ankara: Mentis.
- Cotton, K. (1992), Developing Empathy in Children and Youth, *The Schooling Practices That Matter Most*, McCollough.
- Cüceloğlu, D. (2007), İnsan ve Davranışı (16. Baskı), İstanbul: Remzi.
- Cüceloğlu, D. (2008), İletişim Donanımları, Keşkesiz Bir Yaşam İçin İletişim (30. Baskı), İstanbul: Remzi.

- Çayır, A. (2010), Öğrenme Güçlüğü Çeken Bir İlköğretim 3. Sınıf Öğrencisinin Kaynaştırma Sınıfındaki Sosyal Uyum Becerilerinin İncelenmesi, *Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1764-1776.
- Çolak, A., Vural, S., Uzuner, Y. (2013), Kaynaştırma Uygulanan Bir İlköğretim Sınıfındaki Sosyal Yeterlik Özelliklerinin Betimlenmesi ve İyileştirilmesi Çalışmaları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 33-49.
- Demirel, Ö. (2012), Eğitimde Program Geliştirme (19. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, İ.H., Sucuoğlu B. (1999), Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması, *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3), 25-39.
- Dökmen, Ü. (2005), Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati (31. Baskı), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1988), Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1-2), 155-190.
- Dökmen, Ü. (1987), Empati Kurma Becerisi İle Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 183-207.
- Ercan, Z. G. (2001), *Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergül, H.F. (1995), *Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin benlik algı düzeyleri ile empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Eripek, S. (Ed.) (1998), *Özel Eğitim*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ersanlı, K. (1993), İnsan İlişkilerinde Empatik Yaklaşımın Yeri ve Önemi, *Eğitim Dergisi*, 5, 70-72.
- Ersoy, E. G., Köşger, F. (2016), Empati: Tanımı ve Önemi, *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38, DOI: <http://dx.doi.org/10.20515/otd.33993>.
- Fonseca C. (1986), Orphanages, foundlings, and foster mothers: The system of child circulation in a Brazilian squatter settlement, *Anthropological Quarterly*, 59, 15–27.
- Gelişli, Y. (2005), Türkiye’de İlköğretimin Gelişimi, Programlar-Uygulamalar-Sayısal Gelişmeler, Ankara: Sistem.
- Golleman, D., Boyatzio, R., Mckee, A. (2002), *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into the Science of Results*, London: Time Warner.
- Görmez, A. (2016), *Kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlığını yordamada algılanan sosyal desteğin etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Güleryüz, Ş. O. (2009), *Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Gümüş, M., Tan, Ç. (2015), İlkokul ve Ortaokul Çağında Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilere Karşı Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Tutumlarının İncelenmesi, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 79-94.
- Gün Şahin, Z., Gürbüz, R. (2016), Kaynaştırma Öğrencilerini Eğiten Ortaokul Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine, *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 138-160.
- Güven, F. (2015), *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapımları ile zorbalığa maruz kalmalarının, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve empati eğilimi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Hasta, D., Güler, M. E. (2013), Saldırganlık: Kişiler Arası İlişki Tarzları ve Empati Açısından Bir İnceleme, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 64-104, DOI:10.1501.
- Jacques N., Wilton, K., and Townsend, M. (1998), Cooperative Learning and Social Acceptance of Children with Mild Intellectual Disability, *Journal of Intellectual Disability Research*, 42(1), 29-36.
- Jobe, D., Rust, J. O., & Brissie, J. (1996), Teacher Attitudes Toward Inclusion of Students with Disabilities into Regular Classrooms, *Journal of Education*, 117(1), 234-245
- Kabapınar, Y. (Ed.) (2015). *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati*, Ankara: Pegem Akademi.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N., Vardarlı, G. (2008), Kaynaştırma Öğrencileri Akran İlişkileri ve Akran İstismarı, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 169-176.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006), *Yeni İnsan ve İnsanlar* (10. Baskı), İstanbul: Evrim.
- Kalliopuska, M. (1984), Relation Between Children's and Parent's Empathy, *Psychological Reports*, 5, 295-299.
- Kargın, T. (2004), Kaynaştırma Tanımı Gelişimi ve İlkeleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T. (2007), Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 1-13
- Kaya, A., Siyez, D. M. (2010), KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35 (156), 110-124.
- Kuz, T. (2001), *Kaynaştırma eğitimine yönelik tutumların incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları: 17.
- Kuzgun, Y. (1997), *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (5. Baskı), Ankara: Ösym.
- Mağden, D., Avcı, N. (1997). Öğretmen Adaylarının Özürlü Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri, *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 10-12 Eylül.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E. (2016), *Kaynaştırma Etkili Farklılaştırılmış Öğretim İçin Stratejiler* (5. Baskı), Mustafa Şahin, Taner Altun (Çev.), Ankara: Nobel.

- McCombs, B. L., Pope, J. E. (2010), Ulaşılması Güç Öğrencileri Motive Etmek, Yeşim Özkardeşler Şanlı (Çev.), İstanbul: Prestij.
- Manetti, M., Schneider, B. H., Siperstein, G. (2001), Social Acceptance Of Children With Mental Retardation: Testing The Contact Hypothesis With an Italian Sample, *International Journal of Behavioral Development*, 25, 279-286
- Metin, N., Çakmak-Güleç., H. (1999), İlköğretim Okullarındaki Eğitimcilerin Özürlü Çocuklarla Normal Çocukların Kaynaştırıldığı Programlar Hakkındaki Düşüncelerin İncelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (1), 59-73.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996), Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*
- Öğülmüş, S. (2006), Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi (3. Baskı), Ankara: Nobel.
- Öncül, N. (2003), *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin özürlü öğrencinin bulunduğu sınıfta, normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öncül, N., Batu, E. S., (2005), Normal Gelişim Gösteren Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 37 – 54.
- Öncül, N., Yücesoy Özkan, Ş. (2015), Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Toplumsal İşaretlerin Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkililiği, *Journal of New World Sciences Academy*, 10 (3), 184-202.
- Orhan, S., Genç, K. G. (2015), Engellilere Yönelik Ülkemizdeki Özel Eğitim Hizmet Uygulamaları ve Örnek Ülke Karşılaştırması, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35 (2), 115-116.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006), Resmî Gazete, 26184.
- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (1983), Resmi Gazete, 18192.
- Özgür, İ. (2008), Engelli Çocuklar ve Eğitimi Özel Eğitim (2. Baskı), Adana: Karahan.
- Özgür, İ. (2006), Konuşma Bozukluğu ve Sağaltımı (2. Baskı), Adana: Nobel.
- Özgüven, İ. E. (2007), Bireyi Tanıma Teknikleri (7. Baskı), Ankara: Pdrem.
- Özsoy, Y. (1990). Türkiye’de Özel Eğitim. *Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Öztan, G. G. (2011), Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Pişkin, F. B. (1994), Empati, Kaygı ve Çatışma Eğilimi Arasındaki İlişki, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 775-784.
- Poczta, J. (1977), Programlı Öğretim, Alışan Hızal (Çev.), Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Rehber, E. (2007), *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Richard, J. B. (2001), Eleştirel Teori Açısından Sınıf Yönetimi. Çev. Turan, S., Şişman M. Osmangazi Üniversitesi
- Rogers, C. (1983). Freedom to learn for the 80s. Columbus, OH: Charles E. Merrill Company.
- Şahbaz, Ü. (2004), Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi, *13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şahbaz, Ü. (2007), Normal Öğrencilerin Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Engelli Öğrenciler Hakkında Bilgilendirilmelerinin Engellilerin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi, *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 199-208.
- Saraç, T., Çolak, A. (2012), Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüş ve Önerileri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 13-28.
- Sarı, H. (2000). “An analysis of the policies and provision for children with special educational needs in England and Turkey”, Oxford Brooks University, 24.
- Sarı, M., Özgök, A. (2014), Ortaokul Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu ve Empatik Sınıf Atmosferi Algısı, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 479-492.
- Sarmusak, D. (2011), *İlköğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumlarının öğrencilerin ahlaki değer yargılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara,
- Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö., Yılmaz Kantaş, F. (2004), Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede? Eğitimciye Öneriler, *XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Malatya.
- Senemoğlu, N. (2005), Gelişim Öğrenme ve Öğretim (12. Baskı), Ankara: Gazi.
- Shechtman, Z. (2002), Cognitive and affective empathy in aggressive boys: Implications for counseling, *International Journal for The Advancement of Counselling*, 24, 211-222.
- Sönmez, V. (2012), Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı (17. Baskı), Ankara: Anı.
- Steiner, H., Yalom, I., D. (Ed.) (2007), Okul Çağı Çocuklarının Terapisi, Yeşim Özkardeşler Şallı (Çev.), İstanbul: Prestij.
- Sucuoğlu, B. (2004), Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları Yayınlar Araştırmalar (1980-2005), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B. (2006), Etkili Kaynaştırma Uygulamaları, Ankara: Ekinoks.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S. (2010), Kaynaştırma Sınıflarına Alternatif Bir Bakış: Çevresel Davranışsal Değerlendirme İle Öğretimsel Özelliklerin İncelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 19-37.
- Sucuoğlu, B., Özokçu, O. (2005), Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 41-57.

- Swaim, K.F., Morgan S.B. (2001), Children's Attitudes and Behavioral Intentions Toward a Peer with Autistic Behaviors: Does a Brief Educational Intervention Have an Effect?, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 195-205
- Şeker, H. (Ed.) (2012), Eğitimde Program Geliştirme, Kavramlar Yaklaşımlar, Ankara: Anı.
- Taşdemir, M. (2011), İlköğretimde Kaynaştırma Uygulaması Üzerine Bir Durum Çalışması, *The Journal Of Qafgaz*, 32, 125-133.
- Taşdemir, M., Taşdemir, F., Keskinçilic, V., Köksal, A. C. ve Şahin, C. (2017), Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları Üzerine Bir Durum Çalışması: Kırşehir İli Örneği, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 199-209.
- Taşdemir, M., Taşdemir, F., Keskinçilic, V., Köksal, A. C. ve Şahin, C. (2017), Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Geriliği Olan Öğrencilerle Bireysel İlişki Biçimleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 419-430.
- Taşdemir, M., Taşdemir, F., Keskinçilic, V., Köksal, A. C. ve Şahin, C. (2017), İkokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yaklaşımlarına İlişkin Olumsuzluklar, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 402-411.
- Temel, Z. F. (2000), Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148 – 155.
- Tık Yakar F. A. (2015), *Kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda normal gelişim gösteren çocuğu bulunan ailelerin kaygı düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turhan, C. (2007), Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri, (Yüksek Lisans Tezi) Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ulutaşdemir, N. (2007), Engelli Çocukların Eğitimi, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(2), 120-130.
- Uysal, A. (2003). Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Ankara: Kök Yayınevi.
- Ünal, C. (1972). İnsanarı Anlama Kabiliyeti, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(5), 71-93.
- Ünal, F. (2010), *Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Voltan – Acar, N., Mc Whirter, J. J. (1985), Çocukla İletişim, Öğretme, Destekleme ve Çocuk Yetiştirme Sanatı, Ankara: Nüve.
- Yaşaran, Ö.Ö., Batu, S., Özen, A. (2014), Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Sunulan Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (3), 167-180.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M., Kılıç Atıcı, M. (2007), Gelişim Psikolojisi (3. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

- Yazgan İnanç, B., Yerlikaya, E. (2008), *Kişilik Kuramları*, Ankara: Pegem Akademi.
- Yekta, Y. (2010), *Kaynaştırma uygulamaları yapılan ilköğretim okullarına devam eden zihinsel engelli bireylerin eğitim yaşantılarına yönelik görüşlerinin betimlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yorulmaz, A. (2015), *Kaynaştırma eğitimi veren ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde karşılaştığı problemler, Batman ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yörükoğlu, A. (1996), *Çocuk Ruh Sağlığı*, İstanbul: Özgür.
- http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=232 Milli Eğitim İstatistikleri- Örgün Eğitim (2014-2015), Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 29.01.2017.
- http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=257 Milli Eğitim İstatistikleri- Örgün Eğitim (2015-2016), Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 28.01.2017.
- <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12> Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Milli Eğitim Şuraları, 11.03.2017.

EKLER

EK 1: Empatik Eğilim Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Forumu (Uygulama Ölçeği)



EK 1:

EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ

Sınıf : (6) (7) (8) **Cinsiyet** : Kız () Erkek ()

Okulun Adı :

Sevgili öğrenci, aşağıda sizin **empatik eğiliminizi** ortaya çıkarmaya dönük 20 cümle bulunmaktadır.

Bir cümledeki ifadeyi,
Kendinize **Tamamen Uygun** bulacağınızı düşünürseniz 5'i,
Oldukça Uygun bulacağınızı düşünürseniz 4'ü,
Oldukça Aykırı bulacağınızı düşünürseniz 2'yi,
Tamamen Aykırı bulacağınızı düşünürseniz 1'i,
Eğer bir cümleye ilişkin olarak **Kararsızlık** belirtecekseniz 3'ü'ün karşılığına çarpı (X) işareti koyunuz.

Vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli kalacak olup, başkaları ile paylaşılmayacaktır.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Mülazım BAHAR

Rehber Öğretmen

Lütfen arka sayfadaki maddeleri cevaplandırınız.

Madde No	ÖZELLİKLERİNİZ	Size Uyuma Durumu				
		Bana Tamamen Aykırı	Bana Oldukça Aykırı	Kararsızım	Bana Oldukça Uygun	Bana Tamamen Uygun
		1	2	3	4	5
1	Çok sayıda dostum var					
2	Film seyredirken bazen gözlerim yaşarır					
3	Sıklıkla kendimi yalnız hissederim					
4	Bana dertlerini anlatanlar yanımdan rahatlamış ayrılırlar					
5	Başkalarının problemleri beni kendi problemim kadar ilgilendirir					
6	Duygularımı başkalarına iletmekte güçlük çekerim					
7	İnsanların film seyredirken ağlamaları tuhafıma gider					
8	Birisiyle tartışırken bazen, dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır					
9	Çevrede çok sevilen bir insanım					
10	Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım					
11	Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur					
12	İnsanların çoğu bencildir					
13	Sinirli bir insanım					
14	Genellikle insanlara güvenirim					
15	İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar					
16	Girişken bir insanım					
17	Bir yakınımın derdimi anlatmak beni rahatlatır					
18	Genellikle hayatımdan memnunum					
19	Yakınlarım bana sık sık derdini anlatırlar					
20	Genellikle keyfim yerindedir					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Mülazım BAHAR
Doğum Yeri ve Yılı : Kırşehir, 1989
Yabancı Dili : İngilizce
E-posta : bhr_mulazim@hotmail.com

Eğitim Durumu

Lisans : Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Psikolojik Danışma ve Rehberlik
Yüksek Lisans: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü,
Eğitim Programları ve Öğretimi

Mesleki Deneyim

Mimarsinan Anadolu Öğretmen Lisesi/Kayseri	2011 – 2014
Selçuklu Anadolu Lisesi/Kayseri	2014 – 2016
İzzet Öksüzkaya Ortaokulu/Kayseri	2016 – (Halen)