

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK
TUTUMLARI İLE EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(KOCAELİ İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AHMET ZEKİ UYSAL

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi EBRU UZUNKOL

HAZİRAN-2019

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK
TUTUMLARI İLE EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(KOCAELİ İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AHMET ZEKİ UYSAL

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi EBRU UZUNKOL

HAZİRAN-2019

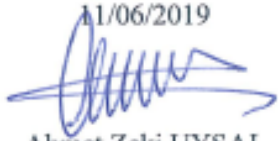
BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu araştırmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

11/06/2019



Ahmet Zeki UYSAL

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumları ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki (Kocaeli İli Örneği)” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Fidan Yeliz ÖZBEY

Üye (Danışman) : Dr. Öğr. Üyesi Ebru UZUNKOL

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Dursun AKSU

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

11/06/2019

Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Genel eğitim ortamlarında yürütülen kaynaştırma uygulamaları; özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte etkileşimlerini sağlayarak, onların akademik ve sosyal becerilerini geliştirmektedir. Günün büyük bir bölümünü yaşlılarıyla geçiren özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından kabul edilmesi, kaynaştırma uygulamalarının başarıyla sonuçlanmasında önem arz etmektedir. Normal gelişim gösteren öğrenciler empatik anlayış içinde olurlarsa özel gereksinimli yaşlılarına saygı duyan, onlarla iletişim problemleri yaşamayan ve olumlu davranışlar sergileyen bireyler olarak eğitim ortamlarında yer alacakları düşünülmektedir. Bu araştırmada da normal gelişim gösteren ilkökul öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına karşı tutumlarının empati ile nasıl bir ilişkisi olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır ve elde edilen sonuçların kaynaştırma uygulamalarında akran ilişkilerinde yaşanan sorunların çözümüne katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında bana yol gösteren, araştırmanın başından sonuna kadar beni sonsuz sabır ve hoş görüyle karşılayan ve desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen danışmanım Saygıdeğer Hocam Dr. Öğr. Üyesi Ebru UZUNKOL'a; görüş ve önerileriyle araştırmama katkı sağlayan değerli jüri üyeleri Sayın Dr. Öğr. Üyesi Fidan Yeliz ÖZBEY ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Dursun AKSU'ya çok teşekkür ederim. Yüksek lisans süreci boyunca görüş ve önerileriyle bana ilham veren, beni her koşulda dinleyen ve yanımda olan Sayın Tuğba TAŞKIN ESER'e sonsuz teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans eğitimim süresince yardımlarını esirgemeyen Sayın Sultan Selim GERÇEK'e gönülden teşekkür ederim. Araştırma serüvenimde bana her zaman moral veren, araştırmanın tamamlanmasında en büyük desteği sağlayan Hilal ÖMEROĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak şartlar ne olursa olsun her zaman yanımda olan, hayatımın en büyük değerli sevgili annem Gülseven KÜMÜŞ'e teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (KOCAELİ İLİ ÖRNEĞİ)

Ahmet Zeki UYSAL, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ebru UZUNKOL

Sakarya Üniversitesi, 2019

Bu araştırmada normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma; ilişkisel tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir. Araştırmanın evrenini Kocaeli ilinde 2018-2019 yılında öğrenim gören ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Körfez, Kartepe ve İzmit ilçelerinden rastgele seçilen 8 okulun üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 439'u erkek, 392'si kız olmak üzere toplam 831 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin özel gereksinimli öğrencilere karşı tutumlarını belirlemek için Siperstein (1980) tarafından geliştirilen ve Çiftçi (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan "Etkinlik Tercih Formu", empatik eğilim düzeylerini belirlemek için ise Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen "KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programından yararlanılmıştır. Veri sayısı 30'dan fazla olduğundan Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors) testi sonucu incelenmiş olup, ölçek verilerinin değişkenler (cinsiyet, sınıf, okul türü ve kaynaştırma öğrencisi durumu) üzerinde anlamlılık değerlerinin 0,05'ten küçük olması ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları dışında olması nedeniyle verilerin normal dağılıma uygunluk göstermediği bulunmuştur. Değişkenler üzerinde puanlar normal dağılmadığı için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi, regresyon analizi ve ilişki testi için spearman katsayı değeri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bilişsel ve duygusal empati değişkenlerinin,

öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutumlarının yüksek olduğu, kız öğrencilerin tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Devlet okulları ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının benzer olduğu; sınıfında kaynaştırma olan ve olmayan öğrencilerin tutumlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu, dördüncü sınıfların üçüncü sınıflara göre bilişsel ve duygusal olarak empati düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin sadece bilişsel empati düzeylerinin devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin benzer olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarındaki değişkenliğin %24'ünün öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma öğrencileri, İlkokul öğrencileri, Tutum, Empati

ABSTRACT

THE CORRELATION BETWEEN PRIMARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE STUDENTS AND THEIR EMPATHIC TENDENCY LEVELS (EXAMPLE OF THE PROVINCE KOCAELİ)

Ahmet Zeki UYSAL, Master Thesis,

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Ebru UZUNKOL

Sakarya University, 2019

The main purpose of this research is to determine the correlation between the attitudes of normal primary school students towards inclusive students and their empathic tendency levels.

The research is in relational screening model and it has a descriptive character. The population of the research consisted of third and fourth grade primary school students in Kocaeli province in 2018-2019 academic year. The research sample consisted of 831 students (439 male, 392 female) studying in the third and fourth grades of 8 different schools which were randomly selected from Körfez, Kartepe and İzmit districts.

On the purpose of determining the attitudes of the normal students towards the students with special needs, "Etkinlik Tercih Formu" developed by Siperstein (1980) and adapted into Turkish by Çiftci (1997) and On the purpose of determining their emphatic tendency levels, "KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği" developed by Kaya and Siyez (2010) was used in the research.

SPSS 20.0 packaged software was used to analyze the data. Because of the number of data is more than 30, the result of Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors) test was analysed and it has been found that the data are not suitable for normal distribution because the significance values of the scale data are less than 0.05 for the variables (gender, class, school type and inclusion student status) and the skewness and kurtosis coefficients are outside the ± 1 limits. Since the scores on the variables were not normally distributed, Mann-Whitney U Test was used for nonparametric tests and Spearman coefficient value was used for regression analysis and relationship test.

The research results has shown that, there is an intermediate, positive and significant correlation between the attitudes of the normal students towards the inclusive students and their empathic tendency levels. Cognitive and emotional empathy variables are the

predictors of normal students' attitudes towards inclusive students. It has been concluded that the 3rd and 4th-grade students have positive attitudes towards inclusive students and female students' attitudes are higher than male students. It has been found that, the attitudes of public school students and private school students towards inclusive students are similar, and the attitudes of students with and without an inclusive student in their classrooms are not different.

It can be said that, the empathic tendency levels of the 3rd and 4th grade students are high; also, the 4th grade students has higher cognitive and emotional empathy levels than the 3rd grade students. It was found that only the cognitive empathic levels of the students of private schools were significantly higher than the students of public schools. It has been found that the emphatic levels of students with and without an inclusive student in their classrooms are similar. Also, it can be said that 24% of the students' attitudes towards mainstreaming students stem from their empathic tendency levels.

Keywords: Inclusive students, Primary school students, Attitude, Empathy

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
1.3. Problem Cümlesi	4
1.4. Alt Problemler	4
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar	5
BÖLÜM II	7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. İlkokul öğrencilerinin gelişim özellikleri	7
2.1.1. Bilişsel gelişim	8
2.1.2. Sosyal ve duygusal gelişim.....	9
2.1.3. Ahlak gelişimi	11
2.1.4. Bedensel ve motor gelişim	12
2.2. Özel eğitim ve özel gereksinimli bireyler.....	13

2.2.1. Özel eğitimin tanımı	13
2.2.2. Özel gereksinimli bireyler	14
2.2.3. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ortamları	16
2.3. Kaynaştırma eğitimi	18
2.3.1. Kaynaştırma eğitiminin tanımı ve ilkeleri	18
2.3.2. Kaynaştırma eğitiminin yararları	20
2.3.2.1. Kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrencilere yararları	20
2.3.2.2. Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilere yararları	21
2.3.2.3. Kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere yararları	21
2.3.2.4. Kaynaştırma eğitiminin ailelere yararları	22
2.3.3. Kaynaştırma eğitiminin engelleri	22
2.3.3.1. Fiziksel çevrenin yetersizliği	22
2.3.3.2. Uygun personel ve destek servislerin olmayışı	23
2.3.3.3. Genel ve özel eğitimin farklı algılanışı	24
2.3.3.4. Olumsuz öğretmen tutumları	24
2.4. Tutum ve empati	25
2.4.1. Tutumun tanımı	25
2.4.2. Tutumun bileşenleri	26
2.4.3. Tutumun ölçümü	27
2.4.4. Empatinin tanımı	27
2.4.5. Empatinin bileşenleri	28
2.4.6. Empatinin ölçümü	29
2.5. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlar	30
2.5.1. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumu	30
2.5.2. Normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumu	32

2.5.3. Ailelerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumu	34
2.6. Kaynaştırma uygulamalarında empati	35
2.7. İlgili araştırmalar	37
BÖLÜM III.....	40
YÖNTEM	40
3.1. Araştırmanın Yöntemi	40
3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme.....	40
3.3. Veri Toplama Araçları.....	40
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	41
BÖLÜM IV	45
BULGULAR	45
4.1. Örnekleme/Çalışma Grubuna İlişkin Bulgular	45
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	47
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	47
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	48
4.2.2.1. Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumları	49
4.2.2.2. Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumları	50
4.2.2.3. Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumları.....	51
4.2.2.4. Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarının Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumları.....	52
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	53
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	53

4.2.4.1. Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumları	54
4.2.3.2. Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumları	55
4.2.4.3. Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumları.....	56
4.2.4.4. Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumları	57
4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	58
4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
BÖLÜM V	61
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	61
5.1. Sonuç ve Tartışma	61
5.1.1. İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	61
5.1.2. İlkokul Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	64
5.1.3. İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumları ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	66
5.2. Öneriler.....	67
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	67
5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	67
KAYNAKLAR.....	69
EKLER	89
ÖZGEÇMİŞ ve ESERLER LİSTESİ	92

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin Değişkenlere Göre Normallik Testi Değerleri	42
Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	45
Tablo 3. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Dağılımları	46
Tablo 4. Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Dağılımları	46
Tablo 5. Öğrencilerin Okudukları Sınıflarda Kaynaştırma Öğrencinin Olma Durumlarına Göre Dağılımları	47
Tablo 6. İlkokul 3. Sınıf ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu (Tutum Ölçeği) Sonunda Aldıkları Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	48
Tablo 7. Öğrencilerin Etkinlik Tercih Formu (Tutum Ölçeği) Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları	49
Tablo 8. Öğrencilerin Etkinlik Tercih Formu (Tutum Ölçeği) Ortalama Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları	50
Tablo 9. Öğrencilerin Etkinlik Tercih Formu (Tutum Ölçeği) Ortalama Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları	51
Tablo 10. Öğrencilerin Etkinlik Tercih Formu (Tutum Ölçeği) Ortalama Puanlarının Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Durumu Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları	52
Tablo 11. İlkokul 3. Sınıf ve 4. Sınıf Öğrencilerinin KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği'nden Aldıkları Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	53
Tablo 12. KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları	54
Tablo 13. Öğrencilerin KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği Ortalama Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları ..	55
Tablo 14. Öğrencilerin KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği Ortalama Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları	56
Tablo 15. Öğrencilerin KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği Ortalama Puanlarının Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Durumu Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları	57

Tablo 16. İlkokul Öğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu (TUTUM ÖLÇEĞİ) Toplam Puanları ile KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki Spearman's Korelasyon (R) Değerleri	58
Tablo 17. Bağımsız Değişkenler ile Birlikte İlkokul Öğrencilerinin Empati Eğilim Düzeylerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları	59

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Özel gereksinimli bireylerin eğitim alabilecekleri ortamlar	17
Şekil 2. Beklenen ve gözlenen birikimli olasılık.....	43
Şekil 3. Standardize tahmini değerler ve sapmalar.....	44

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, varsayımlarına, sınırlılıklarına, araştırmanın amacına ve kuramsal çerçevesine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Her birey birbirinden farklı gelişim özelliklerine sahiptir. Bireyler bu özellikleriyle birlikte toplum içinde yer edinerek yaşamını sürdürmeye çalışmaktadır. Fakat bazı bireyler doğuştan getirdikleri ya da sonradan edindikleri belirgin farklılıklara sahip olup; gelişim özellikleri normal gelişim gösteren bireylere göre farklılıklar göstermektedir. Özel gereksinime sahip bu bireylere sunulan eğitim ile sahip oldukları yetersizliklerinden en az düzeyde etkilenmeleri sağlanarak, toplum içerisinde bağımsız bir şekilde yaşamlarını sürdürmeleri desteklenmektedir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde, eğitimin tüm bireyleri kapsayacak şekilde, bireylerin kişilik gelişimleri yönünde sunulması gerekliliği belirtilmektedir (Unicef, 2019). Fakat tüm bireylerin yeterli şekilde genel eğitim müfredatında yer alan eğitim programlarından yararlanması mümkün değildir. Bu noktada özel gereksinimli bireyler için özel eğitim hizmetlerinin sunulması gerekmektedir.

Toplumda sahip oldukları farklılıklar sebebiyle yaşitlarının yararlandığı genel eğitim hizmetlerinden yararlanamayan bireyler özel eğitime ihtiyaç duyarlar. Özsoy'a (1971) göre özel eğitim, gelişim özellikleri bakımından yaşitlarından farklılaşan çocukların aldığı eğitim olarak tanımlanmıştır (aktaran Özsoy, 2002, s. 7). Özel gereksinimli öğrenciler tıbbi tanı ve eğitsel tanı birlikteliğiyle Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından farklı okul türlerine yönlendirilmektedirler. Bazı özel gereksinimli öğrenciler normal gelişim gösteren yaşitlarından ayrı eğitim ortamlarında yer aldığı gibi bazıları da normal gelişim gösteren akranlarıyla genel eğitim ortamlarında öğrenim görmektedir.

Günümüzde özel gereksinimli bireylerin en üst düzeyde özel eğitim hizmetlerinden yararlanabileceği eğitim uygulaması ise kaynaştırma eğitimidir (Batu ve Kırcaali-İftar,

2016). Ataman (2003) kaynaştırma eğitimini, özel gereksinimli çocukların günlük hayatta normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte etkileşimsel bir eğitim ortamında ihtiyaçlarına uygun düzenlemeler dâhilinde eğitim görmesi olarak ifade etmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin topluma kabul ve kaynaştırılmasında özel gereksinimli bireylerin yakın çevresinin tutumları oldukça önemlidir (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Çünkü tutumlar; özel gereksinimli bireylerin kişilik, duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişiminde etkili olabilmektedir. Nitekim belirgin bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin bu farklılıklarının kendilerini etkilemesi diğer insanların tutumuna göre değişmektedir (Aksütoğlu, 1997). Özellikle akran tutumları özel gereksinimli öğrenciler için ayrı öneme sahiptir. Zamanlarının büyük bir bölümünü yaşatlarıyla geçiren özel gereksinimli bireyler, arkadaşları ile oynayarak çeşitli sosyal becerilerini geliştirir ve ait olma duygusunu hissederler. Olumsuz akran tutumlarıyla karşılaşan özel gereksinimli öğrenciler, sağlıklı kişilik özellikleri oluşturamayabilirler. Özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutumları değiştirmede ve normal gelişim gösteren öğrencilerin saygı, hoşgörü ve yardımseverlik değerlerini güçlendirmede empatinin rolünün belirlenmesi, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında etkili olabilir.

Empati, toplumda giderek daha fazla kabul edilen; insanların iletişim ve etkileşimlerinin temelinde yer alan bilişsel bir süreçtir. Kişiler arası iletişimin merkezinde empati bulunmaktadır (Borke, 1971). Bireylerin birbirini daha sağlıklı şekilde anlayıp, güçlü bir iletişim ağı kurması konusunda empati kavramı ön plana çıkmaktadır. Nitekim insanların toplum içerisinde karşılaştığı problemlerin ana kaynağı olarak empati becerilerindeki yetersizliğin olduğu söylenebilir (Ersoy ve Köşger, 2016). Özel gereksinimli öğrencilerin farklılıklarıyla yaşamayı, bu farklılıkları kabul edebilmeyi ve onların da duygu ve düşüncelerinin bizim kadar önemli olduğunu anlayabilmek için desteklenmesi gereken beceri ise empati becerisidir (Önder, 2015).

Rehber ve Atıcı'ya (2009) göre empatik eğilim düzeyleri düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışlarının empatik eğilim düzeyleri yüksek olan öğrencilere göre fazladır. Empati becerisi düşük olan bireyler diğer akranlarına karşı olumsuz tutum ve davranışlara sahip olduğu söylenebilir.

Filiz'in (2009) yürüttüğü bir araştırmada empatik eğilim düzeyleri düşük olan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Dolayısıyla empati kuramayan çocuklar birbirlerini yanlış anlar ve incitebilir. Empatik yaklaşım ile birlikte öğrenciler arasındaki

tutumlar olumlu yönde güçlenerek sorunlar ortaya çıkmadan çözülebilecektir (Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat, 2011).

Kaynaştırma uygulamalarında normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin özel gereksinimli arkadaşlarına karşı tutumlarının kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında önemli olduğu, olumsuz tutum sergileyen normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasında bir engel teşkil edeceği ifade edilebilir. Bu bağlamda normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarının sınıf düzeyi, okul türü, cinsiyet ve sınıfında kaynaştırma olup olmama durumlarına göre incelenmesi, normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin empatik eğilimlerinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi ve normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi önem arz etmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüzde özel gereksinimli öğrencilerinin sayısının giderek arttığı söylenebilir. Son verilere göre 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde özel gereksinimli öğrencilerin sayısı 353.610 olarak belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu noktada özel eğitim hizmetlerinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Özellikle sunulan eğitim hizmetleri anlayışında “en az kısıtlayıcı eğitim” ilkesinin baz alınmasıyla birlikte kaynaştırma eğitimi dolaylı olarak ön planda yer almaktadır. Genel eğitim ortamlarında yer alan özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi içerisinde gelişimlerini tamamladıkları takdirde topluma hazırlanması ve bağımsız bireyler olarak toplumda yer edinmeleri kolaylaşacaktır. Başarılı bir şekilde kaynaştırma uygulaması için ise akranları tarafından kabul görmelerinin önemi büyüktür. Kaynaştırma uygulamalarında normal gelişim gösteren öğrencilerinin tutumlarının belirlenmesi ile normal gelişim gösteren akranlar açısından özel gereksinimli öğrencinin yaşadığı sorunların çözümüne ilişkin öğretmenlere kaynak olacağı düşünülmektedir. Ayrıca normal gelişim gösteren öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesiyle empati ile tutumlar arasında ilişkinin açığa çıkarılması olumsuz tutumların değiştirilmesi konusunda empatinin rolünün belirlenmesi açısından önemli görülmektedir. Corbett (2001) kaynaştırma uygulamalarının eşitlik ve adalet gerektiren felsefi bir kavram olduğu kabul edildiğinde kaynaştırmanın ancak özünde

empati olan özgürleştirici bir yaklaşımla desteklenebileceğini belirtmektedir. Yine kaynaştırma eğitiminin yönetiminde başarı kalitesini oluşturan etmenlerden birinin empati olduğu görülmektedir (Rayner, 2007). Ancak literatüre bakıldığında kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum araştırmalarının geniş yer bulduğu fakat bu tutumların empati konusuyla bağlantılı olarak incelendiği araştırmaların çok kısıtlı olduğu görülmektedir. Empati ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yürütülen araştırmaların ise öğretmenler ya da öğretmen adayları ile yürütüldüğü söylenebilir (Broomhead, 2013; Stojiljković, Djigic ve Zlatković, 2012). Oysa kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması yalnızca öğretmenin özellikleri ya da çabası ile sınırlı değildir. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi için, en önemli paydaşlardan biri olan normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin sosyal kabulü ve tutumları son derece önemlidir (Ayril ve diğerleri, 2015). Söz konusu sınırlılık nedeniyle araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada normal gelişim gösteren ilkökul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi; “Normal gelişim gösteren ilkökul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” şeklindedir.

1.4. Alt Problemler

- Normal gelişim gösteren ilkökul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları hangi düzeydedir?
- Normal gelişim gösteren ilkökul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları çeşitli değişkenlere (okul türü, sınıf seviyesi, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama ve cinsiyet) göre farklılaşmakta mıdır?
- Normal gelişim gösteren ilkökul öğrencilerinin empatik eğilimleri hangi düzeydedir?

- Normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri çeşitli değişkenlere (okul türü, sınıf seviyesi, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama ve cinsiyet) göre farklılaşmakta mıdır?
- Normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- Normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını ne düzeyde yordamaktadır?

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin “KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Etkinlik Tercih Formu”nda yer alan soruları samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kocaeli İli Kartepe, Körfez ve İzmit ilçelerinde bulunan toplam 8 okulda öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Özel Eğitim: Normal gelişim gösteren öğrenci özelliklerinden belirgin şekilde farklılaşan öğrencilere sunulan; bireysel olarak düzenlenmiş ve hedefi, bireylerin bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek olan eğitim hizmetlerinin bütünüdür (Gündüz ve Akın, 2015).

Özel Gereksinimli Bireyler: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencilerin yaşlarıyla birlikte eğitsel ve sosyal hayata genel eğitim ortamlarında hazırlanmasıdır (Aral ve Dikici, 1998).

Tutum: Bireylere, gruplara nesnelere veya düşüncelere yönelik devamlılık gösteren, önceden şekillenmiş; davranışların ortaya çıkışında etkili olan duygu, fikir ve inanç bütünlüğüdür (Ardıç, 2014; Özyürek, 2016).

Empati: Bir bireyin başka bir kişinin yaşadığı duygulara gösterdiği duygusal tepki; başkalarının duygularıyla özdeşleşebilme ve ne hissettiğini anlama yeteneğidir (Hoffman, 2008).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İlkokul öğrencilerinin gelişim özellikleri

Araştırmacılar tarafından son çocukluk veya orta çocukluk olarak adlandırılan 6-12 yaş arasındaki evrede çocuklar sağduyulu olmaya başlar. İlkokul yıllarında çocuklar, okul öncesi dönemden farklı olarak somut düşünme evresinden soyut düşünme evresine geçer. Çocuklar problemlerini önceki yıllarda kullanmadıkları, çeşitli bilişsel yöntemler kullanarak açık bir biçimde çözüme kavuştururlar. Son çocukluk evresinin son yıllarına doğru çocuklar; sayısal ifadeler, soyut söyleyişler, genel normlar ve temel mantık gibi soyut kavramları anlamlandırabilirler (Yavuzer, 2018).

Havighurst, 6-12 yaş arasındaki çocukların gelişimsel özelliklerini şu şekilde açıklamıştır (Bacanlı, 1999):

- Oyun içerisinde gerekli motor becerileri üst düzeyde sergileme.
- Kendi özelliklerine karşı olumlu bakış açısı geliştirme.
- Yaşlılarıyla olumlu ilişkiler kurabilmeyi öğrenme.
- Cinsiyet rollerini öğrenme.
- Akademik olarak gerekli olan becerileri geliştirme.
- Sosyal hayat için lazım olan kavramları geliştirme.
- Toplum içindeki ortak norm, inanç ve ahlaki ilkelerle ilgili sistem geliştirme.
- Birey olarak kendine yetebilme.
- Çevresindeki grup ve kişilere yönelik tutumlar geliştirme.

Tüm bu gelişimsel özelliklerle birlikte okul çağına giren çocuklar derslerinde ya da sosyal ilişkilerde başarılı oldukça kendilerine olan güveni artar. Öğretmeni, arkadaşları ve anne-babası tarafından takdir edilmesi onu güdüleyerek başarılı olma yolunda destek sağlar (Aral, Bulut, Baran ve Çimen, 2001)

Yukarıda anlatılanlar ışığında ilkokul dönemi çocuklarının gelişim alanlarını dört başlık altında incelemek uygun olacaktır.

2.1.1. Bilişsel gelişim

Somut işlemsel dönem çocuğun okula başlamasıyla birlikte yaşanan dönemdir. Piaget'in kuramına göre bu dönem 7-11 yaş arasını kapsamaktadır. Bu dönemde çocuklarda mantıksal düşünme ve sayı, zaman, mekân, boyut, hacim ve uzaklık kavramları yerleşmeye başlar. Çocuk tersine dönüştürme, çok boyutlu düşünme, eşitlik ve belirli özelliklere göre sıraya koyma gibi kavram ve becerileri yapabilmektedir (Aydın, 2010; Başal, 2012; Yavuzer, 1999).

Bu dönemde çocuk yaşamı olgun bir birey gözüyle değerlendirmeye başlar. Çocuklar bu değerlendirmelerinde yavaş yavaş sembolik kavramlara odaklanarak öz algılarını bir kenara bırakmaya başlarlar (Aydın, 2010). Okul öncesi dönemindeki çocuklara özgü düşüncenin vardığı dengenin üst biçimi olan sezgi, yedi yaşın düşüncesinde işlemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yedi yaşında çocuklar sezgilerini açık bir dizi haline getirerek düşünce dönüşümünü gerçekleştirirler (Piaget, 2004). Düşünceleri daha mantıklı hale gelen bu yaş grubundaki çocuklar nesnelere büyüklük, küçüklük sırasına koyabilir, bir serinin içine yenilerini ekleyebilir, bir gruptaki nesnelere mekânları değişse bile sayısının değişmediğini ve farklı nesnelere arasındaki uzunlukları ayırt edebilir (Aral, Bulut ve Çimen, 2001). Muss, bu dönemdeki çocukların yapabildiği dört somut işlemi şu şekilde özetlemektedir (aktaran Kılıç-Atıcı, 2013):

- *Birleştirme*: İki ya da daha fazla kategoriyi, geniş ve daha kapsamlı olan sınıfa yerleştirme. Örneğin; K, L'den büyüktür, L'de M'den büyüktür, öyleyse K, M'den büyüktür gibi gruplama yapabilirler.
- *Tersine Dönüştürebilme*: Her işlem için işlemi başlangıçtaki durumuna dönüştürecek tersine bir işlemin dönüşebilmesidir. Birden fazla sınıfı içeren gruplar, alt sınıfları birleştiren özelliklerin tersine dönüştürülmesi yoluyla elde edilebilir. Örneğin, insanlar kavramı üst kavram olarak belirlendiğinde kızlar ve erkeklerin alt kavram olduğunu ve insanlar kavramının içinde yer aldığını bilmesi.
- *İlişki Kurma*: Çocuk farklı yöntemler kullanarak aynı sonuca ulaşabilir. Örneğin, $(3+6) + 4 = 13$ 'tür, $6 + (3+4) = 13$ 'e eşittir gibi.

- *Özdeşlik ve Etkisizlik:* Çocukların, sayıların karşıtlarıyla toplanması durumunda geriye sıfır kaldığını anlaması olarak ifade edilir. Örneğin, birden bir çıktığı zaman sonucun sıfır olması.

2.1.2. Sosyal ve duygusal gelişim

İlkokul dönemi çocuklar için sosyalleşme adına en önemli dönemlerinden birisidir. Çocuklar bu dönemde çevre içinde kendilerinin kim olduklarını daha net bir şekilde görmeye başlar. Son çocukluk döneminde çocuklar, aile dışındaki çevresine kendi yeteneklerini gösterebilmek için (derslerde ve akranlarıyla iletişimde başarılı olmak) kendisi hakkında olumlu duygu arayışına girmektedir. Bu dönemde çocukların duygusal ve sosyal gelişimleri, arkadaşlık ilişkileri ve okula uyumu üzerinde oldukça etkilidir (Öztürk-Samur, 2011; Yavuzer, 2000).

Okullar, öğrencilerin sosyalleşmesinde toplumun bir parçası olarak önemli görevleri sahiplenmektedirler. Bu dönemde çocukların sosyal gelişimlerinin sağlıklı olabilmesi için, görelî bağımsızlıklarını gerçekleştirmesi; çevresiyle uygun iletişim kurması ve yaşına uygun olarak toplumsal rolünü öğrenmesi gerekmektedir (Ercan, 2001). Orta çocukluk döneminde en önemli sosyal görevlerden üçü aşağıda sıralanmıştır:

Kişisel bağımsızlık kazanma: Okul çağının ilk yıllarında çocuklar, ailelerinden duygusal olarak değil; fiziksel olarak bağımsızlık elde ederler. Çocuklar, bağımsızlıklarını orta çocukluğun sonlarına doğru dahi tam olarak kazanamazlar. Akranlarıyla olumlu iletişim kurmayı öğrenen çocuklar bağımsızlıklarını kazanmada zorlanmazlar ve çocuğun arkadaşları bağımsızlıkların kazanılmasına yardımcı olur. Çocuğun ailesi ve öğretmenlerin birbirlerine karşı hoşgörüye dayanan iletişimi çocukların bağımsızlıklarını elde etmelerine destek olur.

Yaşlılarıyla geçinmeyi öğrenmek: Orta çocukluk döneminde çocuğun sosyalleşmesi ve buna bağlı olarak yaşlılarıyla iletişim kurması adına, okul çocuğun öncelikli ortamıdır. Çocuk okul ortamında kendi cinsiyet grubu ve karşı cinsiyet grubuyla etkinliklere katılmış olur. Çocuk okul ile birlikte toplumsal kişilik kazanma sürecini de başlatmış olmaktadır.

Uygun eril ya da dişil toplumsal rolü öğrenmek: Aile içinde bebeklik döneminde gelişmeye başlayan bu görev, orta çocukluk döneminde çocuğun anne ya da babadan

birisinin duygularına ve yaşantısına kişilik olarak katıldığı zaman pekişir. Çocuklar akran kümelerinde yer aldığında cinsiyet rolü güçlenir (Gander ve Gardiner 2001, s. 394).

Altı-sekiz yaş aralığında bulunan çocuklar, okul ortamıyla birlikte grup oyunlarında yer alır. Buna bağlı olarak da toplumsallaşmada önemli bir artış görülür. Çocuklar ortak ilgilerine uygun olarak arkadaş seçimi yapar ve oyun grubunu oluştururlar. Bu gruplara ait olma çocukları eğlendirdiği gibi onlara gurur ve statü duygusu da kazandırır (Yavuzer, 1996). Çocuklar bu dönemde başkalarının onayını kazanacak çabalar göstermeye başlar. Küçük çabalarıyla elde ettiği başarı duygusu, onun yeteneklerini geliştirme konusunda iyimserlik duygusunun güçlenmesini sağlar. Bireysel kimliğini çevre içerisinde sorgulamaya başlayan çocuk, benliğini ve benlik saygısını oluşturmaya başlamış olur (Gallahue, Ozmun, Goodway, 2014; Yavuzer, 2015).

Benlik, bireyin zihinsel ve fiziksel özelliklerine yönelik kendini değerlendirmesidir (Lawrence, 1988'den aktaran Yavuzer, 2000). Çocuklar benlik tanımı değerlendirmelerini, genellikle görünüşlerini, yeteneklerini ve davranışlarını çevresindeki kişilerle olan ilişkilerine göre sosyal karşılaştırmalar sonucu olarak yaparlar (Berk, 2013). Bu karşılaştırmalar sonucunda kendisi hakkında değerlendirmeler yapan çocuk, benlik imajını oluşturur. Kendini nasıl gördüğü hakkında yorumlamalar yapar. Çocukların şu anda sahip olduğu benliği ile olmasını istediği benliği arasındaki fark azaldıkça benlik saygısı güçlenir (Yavuzer, 2000).

Benlik saygısı; bireyin kendi saygınlığına yönelik yaptığı değerlendirmelerin bütünü ve bireyin kendi yeterlilik, önem, başarı ve değerlerine ilişkin inancı ile kendini kabul etme veya kabul etmeme tutumlarının ifade edilmesidir (Copersmith, 1967'den aktaran Avşaroğlu, 2007). Çocuklar benlik saygısını kendi değerlendirmelerini yaptıktan sonra, benlik kavramını kabul etmesiyle oluşan beğeni durumuna göre oluşturur. Benlik saygısının yüksek olması için, çocuğun çevresinde; hoşgörülü, iyi iletişim kuran ve çocuğa güven veren bireylerin olması gerekmektedir (Kuru-Örgün, 2000). Çocuğun başarısız olduğu durumlarda ilk olarak ailesinin ona destek vermesi ve onu onaylayıcı ifadelerle karşılaması yani onunla iyi bir iletişim kurması çocuğun benlik saygısını geliştirebilir.

Yüksek benlik saygısına sahip çocuklar, başarılarını kendi çalışmalarının sonucu olarak görürler. Başarısızlık durumuyla karşılaştığında ise hatalarıyla yüzleşip sorunu kendinde arar ve hata yapmamak için çaba gösterir. Düşük benlik saygısına sahip çocuklar ise başarısızlıklarının sebeplerini başka etkenlere bağlar. Bu çocuklar başarılı olduğu

durumlarda da aynı tepkileri verir yani başarılı olmasının sebeplerini kendi kontrolleri dışındaki etkenlere dayandırır. Böylece kendilerine olan güvenlerini azaltmış olurlar (Yavuzer, 2018).

2.1.3. Ahlak gelişimi

Toplumsallaşmanın en önemli ortamlarından birisi olan akran çevresi, çocukların etkileşim içinde bulunarak farklı etkinliklerle iş birliği yapmasını, paylaşımda bulunmasını ve yaşlılarının duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmasını desteklemektedir. Ayrıca ahlaki değerlerin aktarılması ve öğrenilmesi açısından da okul ortamında yapılan etkinlikler oldukça önemli görülmektedir (Gürses ve Kılavuz, 2016; Korkmazlar, 1995; Şengün, 2007).

Ahlak gelişimi; bireyin toplum içerisinde sürekli ve aktif olarak kullanacağı değerlerin oluşturulduğu süreci ifade etmektedir (Çam, Seydooğulları, Çavdar ve Çok, 2012). Ahlak gelişimi, toplumda çocuğun iyi ile kötüyü ayırt etmesi konusunda bilinçlenmesi sürecini kapsadığı gibi kişilik gelişimi konusunda da çocuğa farkındalık kazandırmaktadır (Uysal, 2010). Orta çocukluk döneminde çocuklarda güçlenen yetenekler arasında ahlaki akıl yürütmelerine bağlı olarak karar verme yetenekleri yer almaktadır (Gander ve Gandiner, 2001).

Ahlak gelişimi konusunda bilişsel gelişim kuramını ortaya atan Piaget, çocukları gözlemleyerek “dışa bağımlı evre” ve “özerk evre” olmak üzere iki evreli bir gelişim modeli ortaya çıkarmıştır. Piaget’in kuramına göre işlem öncesi dönemde başlayan dışa bağımlı evrede çocukların kurallara uymak zorunda olduklarını, bir suçun ceza ile sonuçlanacağını düşündüklerini belirtmektedir. Çocukların davranışları sonuç odaklı olarak değerlendirdiği ifade eden Piaget, 3 ile 9-10 yaş arasındaki çocukların bu evrede olduğunu açıklamıştır (Gander ve Gandiner, 2001).

Orta çocukluk döneminden itibaren çocuklar “özerk evre” ye geçiş yaparlar. Çocuklar bu dönemde doğru ya da yanlış karar verirken ve olayları değerlendirirken içsel durumları dikkate alırlar. Kuralların anlaşmalarla değişebileceğini düşünen çocuklar, suça uygun adil cezaların verilmesi gerektiğine inanarak adalet ilkesine bağlı kalınacağını düşünürler.

“Özerk evre” Piaget’e göre 9-10 yaş civarını kapsamaktadır (Can, 2017; Gander ve Gandiner, 2001).

Kohlberg, Piaget’in geliştirmiş olduğu ahlak kuramından yola çıkarak üç düzey ve altı evreden oluşan bir model geliştirmiştir. Kohlberg’in bu kuramı değişmez bir akış içerisinde bireylerin basamakları tek tek geçmesi ön koşuluna bağlanmıştır ve evrensel olarak kabul edilmiştir. Kohlberg’e göre bireylerin ahlaki gelişim evrelerinde bulunma süreleri kültürden kültüre farklılaşabilmektedir (Çiftçi, 2003). Kohlberg üç düzey ve altı evreden oluşan ahlak gelişim kuramını belirlerken öğrencilerin ahlaki sorulara verdiği yanıtları dikkate almıştır. Öğrenciler iletilen sorulara yönelik ikilemlerde bırakılmıştır; parası olmayan bir bireyin kanser hastası olan eşi için eczacının maliyetinin on katı karla sattığı ilacı çalıp çalmaması gibi. Kohlberg seçilen cevapları değil, cevapların nedenlerini irdeleyerek öğrencilerin hangi ahlak evresinde olduğunu belirlemiştir (Özgüleç, 2001).

Kohlberg’e göre somut işlemler dönemini başarıyla tamamlayan bireyler geleneksel düzeyde yer almaktadır. Bu düzeyde yer alan çocukların içinde bulunduğu evreler ise 3. Evre olan “role uyma” ve 4. evre olan “yasa ve düzen” dir. Kohlberg’e göre 3. evrede bulunan çocuklar toplumun beklentilerine uygun davranılarak, yetişkinlerin onlardan beklediği davranışları yerine getirdiğini belirtmiştir. 3. evreyi başarıyla tamamlayan çocukların 4. evreye geçtiği zaman toplumdaki kalıplaşmış otoritenin beklentilerine uymaya çalıştığını ve yasaları koruyup sürdürmesi gerektiğini düşündüğünü belirtmiştir. Çocuklar bu evrede ahlaki yargılarının doğruluğunu yasaların sözlerine göre yorumlamaktadır (Aydın 2003; Gander ve Gandiner, 2001, s. 359; Oser ve Althof, 2001).

2.1.4. Bedensel ve motor gelişim

Orta çocuklu döneminde çocukların bedensel ve motor gelişim özellikleri Gallahue, Ozmun ve Goodway’e (2014) göre şu şekilde sıralanmıştır:

- Bu dönem içerisinde 6-8 yaş arasındaki büyüme hızı 8-10 yaş arasındaki büyümeye hızına göre daha fazladır. Boy ve kilo artışı okul öncesi dönemdeki hızını kaybetse de sabit bir şekilde artmaya devam etmektedir.
- 6 yaşından 10 yaşına kadar her yıl ortalama 5.1-7,6 cm boy artışı, ortalama 1.4-2,7 kg ağırlık artışı yaşanmaktadır.

- Bu dönemdeki çocukların genel olarak boy ölçüleri 111.4-152,4 cm, ağırlıkları ise 20.0-40,8 kg arasında yer almaktadır.
- Büyük kaslar küçük kaslara göre daha fazla gelişim göstermektedir.
- Kız çocukları genel olarak fiziksel gelişim düzeyine göre erkeklere oranlar bir yıl önde yer almaktadır.
- İlkokul döneminin ilk yıllarında el-göz ve el-ayak koordinasyonundaki zorlanmalar sebebiyle tepki süresi yavaştır.
- Çocuklar bu dönemde enerjik bir yapıdadır. Fakat yorulma süreleri oldukça düşüktür.
- 9-10 yaş çocukları görsel algı mekanizmalarını bütünüyle kullanabilmektedir.
- Göz ve kol bacakların birlikte kullanıldığı voleybol gibi spor etkinliklerinde zorlanmalar yaşandığı için antrenmana gerek duyarlar.

2.2. Özel eğitim ve özel gereksinimli bireyler

Ülkemizde ilk kez 1961 anayasası ile zorunlu ilköğretim çağındaki özel gereksinimli öğrencilerin hakları devlet tarafından güvence altına alınmıştır. 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası” ile özel gereksinimli bireylere özel, ilk geniş içerikli yasa hazırlanmıştır (Akçamete, 2018). Özel gereksinimli öğrencilerin haklarını koruma altına alan bu yasalar eğitimde fırsat eşitliliğine zemin hazırlamıştır.

2.2.1. Özel eğitimin tanımı

Bireyler sahip oldukları farklılıkları veya yetersizlikleri ile değişmekte olan dünya düzenine uyum sağlamak için kendilerine uygun eğitim sürecine ihtiyaç duyarlar. Genel eğitim hizmetleri özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu durum özel eğitim hizmetlerinin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (MEB, 2010).

Özel eğitim; özel gereksinimli çocukları kapsayan, üstün özellikleri olanların yeteneklerini geliştirecek şekilde potansiyellerinin en üst noktasına ulaşmasına katkı sağlayan, öğrencilerin sahip olduğu yetersizliklerin engele dönüşmesini önleyen, özel gereksinimli bireyi bağımsız hale getirerek toplumla iç içe olmasını sağlayan eğitim uygulamalarıdır (Ataman, 2009).

Avcioğlu' nun (2009) tanımına göre özel eğitim, normal öğrencilerin sahip olduğu özelliklerden belirgin olarak farklılaşmış öğrencileri kapsayan, bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla desteklenen, öğrencilerin bağımsız yaşama becerilerini en iyi şekilde geliştirmeyi amaçlayan hizmetler bütünüdür.

Özel eğitimin amacı ise öğrenci özelliklerine göre hazırlanan planlar ile en az kısıtlayıcı ortamda özel gereksinimli öğrencilere eğitim hizmetleri sunularak, onların bağımsız yaşam becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Akçamete, 2018; Cavkaytar ve Diken, 2005).

2.2.2. Özel gereksinimli bireyler

Özel eğitime gereksinimi olan bireyler farklı yetersizliklere sahip olabilir. Özsoy (2002) yetersizlik terimini, insanların normal kabul edilen bir etkinliği yapamaması, davranışlarında sınırlılıklar yaşaması, engel terimini ise; yetersizlik yüzünden bireyin toplumdaki rollerini yerine getirememesi olarak tanımlamıştır.

Özel eğitim gerektiren bireylerin tanınması, ihtiyaçlarının neler olduğunun belirlenmesi, eğitim ortamı ve öğretim yöntemlerinin düzenlenmesi için öğrencilerin sahip olduğu ortak farklılıklar ve eğitim ihtiyaçlarına göre sınıflandırma yapılmaktadır (Avcioğlu, 2009). Fakat her birey kendine özgü bir eğitim alması gerektiği için eğitim ihtiyaçlarına göre sınıflandırma yapılması oldukça güçtür (Özgür, 2017). Bu çelişkiler içerisinde günümüzde herkesin onayladığı net bir sınıflandırma bulunmamaktadır (Özsoy, 2002).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2006) göre özel eğitim gerektiren bireyler yetersizliklerine göre şu şekilde gruplandırılmıştır:

- *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler:* Bu bireyler yaşıtlarına göre aşırı hareketlilik sergileyen, isteklerinin o anda olmasını isteyen ve dikkat problemleri yaşayan bireylerdir (MEB, 2016).
- *Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler:* Dili kullanmada, konuşma becerilerini yerine getirmede ve iletişimde zorluklar yaşayan bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

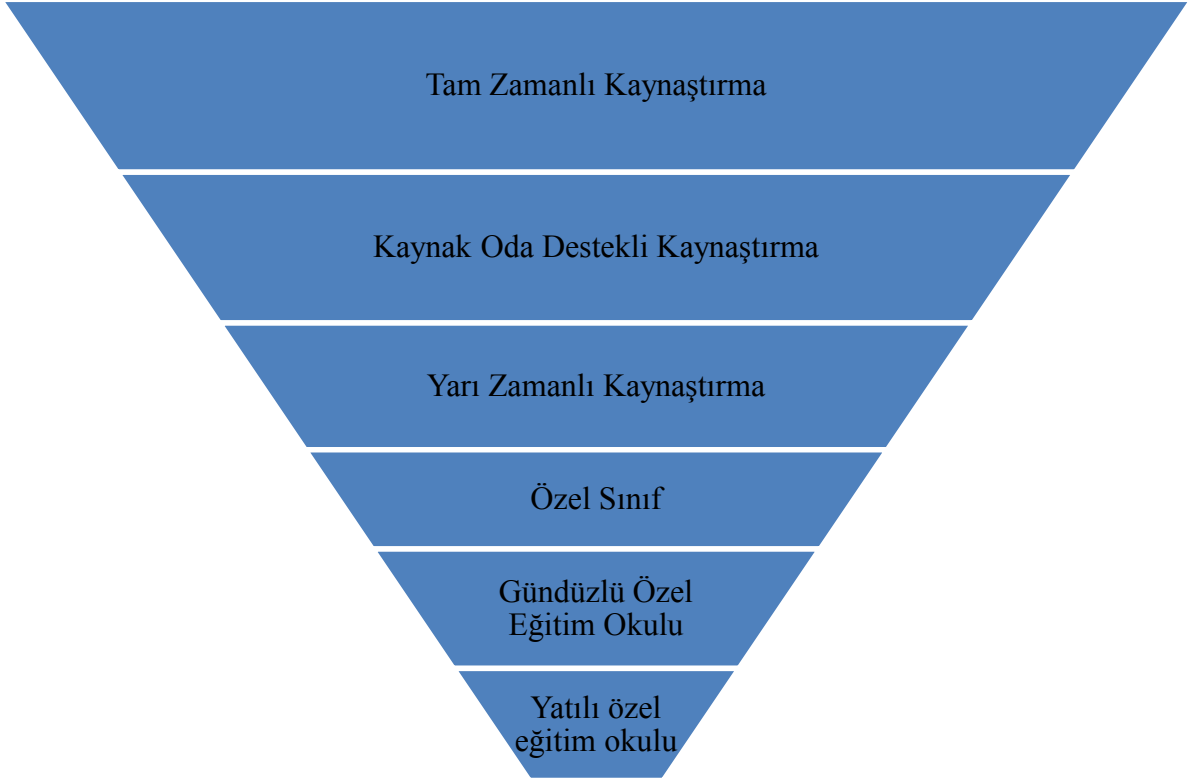
- *Duygusal ve Davranış Bozukluğu Olan Bireyler:* Normal durumlarda uygun olmayan davranış ve duygular, yaygın mutsuzluk ya da depresyon hali gösteren bireylerdir (Salend, 1998'den aktaran Sucuoğlu ve Kargın, 2014).
- *Görme Yetersizliği Olan Bireyler:* “Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi” ifade etmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).
- *İşitme Yetersizliği Olan Bireyler:* Kısmen ya da tamamen işitme duyarlılığını kaybetmiş ve buna bağlı olarak konuşma ve iletişimde sorunlar yaşayan bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).
- *Ortopedik Yetersizliği Olan Bireyler:* Farklı sebeplerden dolayı gerekli görevlerini yerine getiremeyen organlara sahip ve iskelet, eklem ve sinir sistemi ve kasları önemli ölçüde zarar görmüş bireylerdir (Dikici-Sığırtmaç ve Deretarla, 2018).
- *Otistik Bireyler:* Doğuştan veya yaşamın ilk evrelerinde meydana gelen kompleks bir nörogelişimsel bozukluğa sahip bireylerdir (Tohum Otizm Vakfı, 2019).
- *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler:* Sözlü veya yazılı olarak dili anlamak ve kullanmak için gerekli olan bilgi edinme süreçlerinde ortaya çıkan problemlere bağlı olarak sözel ve matematiksel alanlarda işlem yapamayan bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).
- *Süreğen Hastalığı Olan Bireyler:* Farklı türdeki hastalıkları nedeniyle sürekli bakıma ihtiyacı olan bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).
- *Serebral Palsili Bireyler:* Gelişmekte olan beyin dokusunda hasar sonucu ortaya çıkan duruş, denge ve kalıcı hareket kusurlarına sahip bireylerdir (Kangalgil ve Özfer-Özçelik, 2018).
- *Üstün Yetenekli Bireyler:* Özel yeteneklerinden dolayı, üstün yetenekli bireyleri belirleme konusunda uzman olan kişiler tarafından belirlenmiş; akademik alanda yüksek performans sergileyen bireylerdir (Özbay, 2013).
- *Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler:* Gelişim döneminde zihinsel fonksiyonlarında normal gelişim gösteren bireylerden büyük ölçüde gerilik gösteren buna bağlı olarak uyum ile ilgili yetersizlik gösteren bireyler olarak tanımlanmaktadır (Grossman, 1983'ten aktaran Eripek, 1993).

2.2.3. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ortamları

Özel gereksinimli bireyler, gelişim alanları bakımından yaşlılarından farklı ihtiyaçlara sahiptirler. Özel eğitim alanında yapılan çalışmalarla birlikte özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini nasıl bir okulda alması gerektiği farklı şekillerde incelenmiştir (Orhan ve Genç, 2015).

Özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamlarıyla ilgili çoğu kez karşımıza çıkan kavram “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı”dır. Sucuoğlu ve Kargın (2014) “en az kısıtlayıcı ortamı”, öğrencinin en üst düzeyde başarı göstereceği ortam olarak ifade etmişlerdir. Fakat en az kısıtlayıcı ortam belirlenirken akranlarla birliktelik esas alınıp, öğrencinin yaşadığı çevre, aile özellikleri ve öğrencinin duygusal-sosyal özelliklerine bakılmalıdır (Sucuoğlu ve Kargın 2014; Özgür, 2015). Çünkü özel gereksinimli öğrencinin yerleştirildiği eğitim ortamı özellikleri ve düzenlemelerinin, çocuğun mevcut potansiyelini en iyi şekilde geliştirilmesinde ve kullanılmasında etkili olmaktadır (Kuz, 2001)

Özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamları, en az kısıtlayıcı olandan en fazla kısıtlayıcı olana doğru *Şekil 1.*'de gösterildiği şekilde sıralanabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2016).



Şekil 1. Özel gereksinimli bireylerin eğitim alabilecekleri ortamlar

Tam Zamanlı Kaynaştırma: Bu programda normal gelişim gösteren öğrenciler gibi sınıf öğretmeniyle birlikte genel eğitim sınıflarında yer alan kaynaştırma öğrencileri eksik olduğu konularda destek ve ek hizmetlerinden yararlanabilir.

Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma: Kaynaştırma öğrencileri normal sınıflarda eğitim görmekle birlikte sorun yaşadığı derslerde akranlarından ayrılarak özel eğitim öğretmeniyle birlikte eğitim alır.

Yarı Zamanlı Kaynaştırma: Kaydı özel sınıfta bulunan özel gereksinimli öğrenci, akademik yeterlilik gösterebileceği derslerde normal sınıfa geçerek derse katılır.

Özel Sınıf: Öğrenci özel sınıfa kayıtlı olup tüm eğitim ihtiyaçlarını burada karşılamaktadır.

Gündüzlü Özel Eğitim Okulu: Özel eğitim okulunda kaydı olan öğrenci ortak engel türü olan yaşlılarıyla birlikte eğitim almaktadır.

Yatılı Özel Eğitim Okulu: Özel gereksinimli öğrencinin aynı özür grubundaki öğrencilerle birlikte özel eğitim okulunda eğitim almasıdır. Öğrenciler geceleri de bu okulda uyurlar (Batu ve Kırcaali-İftar, 2016).

Tarihsel süreç içerisinde özel gereksinimli öğrenciler ilk olarak yatılı ve gündüzlü özel eğitim ortamlarında öğrenim görmekteydi. Fakat günümüzde özel gereksinimli öğrenciler için geçerliliği kabul edilen eğitim anlayışı kaynaştırma uygulamalarıdır (Kargın, 2004). Kaynaştırma eğitim ortamlarının kabul görmesindeki en büyük etken “en az kısıtlayıcı ortam” ı içermesinden kaynaklıdır. Kaynaştırma eğitim ortamlarında olan özel gereksinimli öğrenciler bu eğitimi almayan özel gereksinimli öğrencilere göre daha sosyal olmaktadır. Toplumun yansıması olan genel eğitim ortamlarında yer alan özel gereksinimli öğrenci toplumsal yaşama daha kolay uyum sağlayabilecektir (Özgür, 2015, s.7).

2.3. Kaynaştırma eğitimi

Türkiye’de anayasanın 42. maddesinde yer alan, “...durumları sebebiyle özel eğitime muhtaç çocukları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” ifadesi özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim öğretim çalışmalarının temellerini atmıştır. Kaynaştırma uygulamalarından bahseden ilk kanun 1983 yılında yapılan 2916 rakamlı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’dur. Daha kapsamlı olarak kaynaştırma uygulamalarının içeriğinden bahseden düzenleme ise 1997 yılında yayınlanan 573 sayılı kanun hükmünde kararnamedir. Bu kararnamenin 16. maddesinde “özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel tahsil planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlara uygun metot ve teknikler kullanılarak sürdürülür.” ifadesi kaynaştırma eğitimi ile gerekli düzenlemelerin önünü açmıştır (MEB, 2000).

2.3.1. Kaynaştırma eğitiminin tanımı ve ilkeleri

Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatında yer alan en az kısıtlayıcı eğitim ortamı, özel gereksinimli bireylerin toplumla iç içe olmasını sağlamaya yönelik, gelişim düzeylerine uygun akademik ve sosyal becerilerini geliştirmek için normal gelişim gösteren yaşlılarıyla bir arada eğitim almasıdır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006). Özel gereksinimli

öğrencilerin gelişimsel özellikleri incelendiğinde, genel olarak bu öğrenciler için en iyi ortamın kaynaştırma uygulamaları olduğu belirlenmiştir (Kırcaali-İftar, 1998).

Kaynaştırma eğitimi alanyazında farklı şekillerde tanımlanmıştır. Çağlar'a (1979) göre kaynaştırma eğitimi; özel gereksinimli bireylerin, normal çocuklarla birlikte her yaşta ve her mekânda eşit şartlarla, etkileşime dayalı bir eğitim almasına fırsat sağlayan bir yaşam şeklidir. Batu'ya (2005) göre kaynaştırma eğitimi; sınıf öğretmenlerine destek eğitim hizmetlerinin sağlanması şartıyla özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim ortamlarında yaşlarıyla birlikte eğitim almasıdır. Yapılan tanımlardan yola çıkarak kaynaştırma uygulamalarının, özel gereksinimli öğrencilere destek eğitim hizmetlerinin sağlanarak belirli plan dâhilinde normal akranlarıyla eğitim hizmetlerinden yararlanması olduğu söylenebilir.

Kaynaştırma uygulamaları ile özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme yöntemleri ile genel eğitim ortamlarına entegrasyonu amaçlanmaktadır (Ceylan ve Aral, 2005; Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin yaşlarıyla birlikte eğitim görmelerini sağlamak ve etkileşimlerini artırmak için en uygun eğitim hizmetlerinden birisidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2016). Belirli temel ilkeler dâhilinde yürütülen kaynaştırma uygulamalarının ilkeleri MEB'e (2010) göre aşağıdaki gibidir:

- Özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilerle aynı okulda öğrenim görme hakkı vardır.
- Kaynaştırma eğitimi hem özel eğitimin hem de genel eğitimin bir parçasıdır.
- Sunulan hizmetler, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına göre planlanır.
- Özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma uygulamalarında katılmalarındaki kararlar okul, aile ve rehberlik ve araştırma merkezlerinin iş birliği içinde alınır.
- Kaynaştırma eğitimleri, özel gereksinimli öğrencinin özelliklerine göre küçük yaşlarda başlar.
- Kaynaştırma eğitiminde her öğrencinin birbirinden farklı özellikte olduğu gerçeği esas alınır.
- Özel gereksinimli öğrencinin duyu kalıntılarından yararlanılmalıdır. Örneğin, görme de az bir problem yaşayan bir öğrenciye braille alfabesi öğretmek yerine çeşitli yöntemlerle görme duyasunu geliştirerek yazı yazmasına imkân oluşturulmalıdır.
- Kaynaştırma uygulamalarında fedakârlık, hoşgörü ve çaba gereklidir.
- Eğitim, normal gelişim gösteren bireylerle ve doğal ortamlarda verilmelidir.

- Eğitim, öğrencinin toplum içinde yer edinmesini hedefler.
- Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrencinin çevresinde bulunan kişilerin iş birliği yapması gerekmektedir.

2.3.2. Kaynaştırma eğitiminin yararları

Kaynaştırma eğitiminin genel olarak bakıldığında en büyük yararlarından birisi özel gereksinimli olan/olmayan ve farklı kültüreldeki bütün öğrencilerin birbirlerini kabul etmelerini ve toplumsal bütünleşmeyi sağlamasıdır (Sarı ve Pürsün, 2016).

Kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrencilere, özel gereksinimli öğrencilere, öğretmene ve ailelere yararları vardır.

2.3.2.1. Kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrencilere yararları

MEB (2010), Sucuoğlu ve Kargin'a (2014) göre kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrencilere yararları şu şekildedir:

- Özel gereksinimli bireyler ile ilgili düşünceleri daha gerçekçi bir hal alır.
- Farklılıkları olan bireyleri kabul ederler ve davranışlarını buna göre şekillendirirler.
- Empati kurma becerilerini geliştirirler.
- Güçlülerle karşılaştığı halde başarıya ulaşan bireyleri tanımış olurlar.
- Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarıyla görev bilinci gelişir ve model olma istekleri artar.
- Özel gereksinimli öğrencilerle yaşantılar kurarak kendilerini daha iyi tanır; eksik yönlerini fark eder ve bu eksiklikleri gidermek için elinden geleni yaparlar.

Normal gelişim gösteren bireyler kaynaştırma eğitim ortamlarındaki tecrübeleriyle yaşamlarında karşılaşılabileceği özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum ve davranışlar sergileyebilme konusunda beceriler kazanırlar (Metin, 2018).

2.3.2.2. Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilere yararları

Arıkan'a (2018) göre kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilere yararlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Özel gereksinimli öğrenciler bireysel ve kişilik gelişimini dengeli bir şekilde kurabileceklerdir.
- Dengeli özgüvene sahip özel gereksinimli öğrenciler, başarı motivasyonu tam, çevresine faydalı olabilme, girişkenlik, kendine yetebilme ve sorumluluk bilincinin gelişimi sağlanabilecektir.
- Özellikle akranlarla iletişim ve etkileşim becerisi artarken, empatik iletişim kazanılmaktadır.
- Öğrenme stillerine göre seçilecek uygun yöntem ve tekniklerle öğrenme düzeyleri artacak, öğrenilenler pekiştirilecek ve transfer edilebilecektir.
- Kültürel, sosyal ve serbest zaman etkinlikleriyle bütünlüklü bir gelişim sağlanabilecektir.

Ayrıca özel gereksinimli öğrencilere hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla öğrencinin gereksinimleri belirlenerek farklı beceri, kavram ve davranışların geliştirilmesi sağlanır (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2013).

2.3.2.3. Kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere yararları

Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında en büyük rol öğretmene düşmektedir. Öğretmenler olumlu sınıf iklimi oluşturmalı, özel gereksinimli bireylerin eğitim araç-gereçlerini sağlamalı, özel gereksinimli öğrencilere bireysel eğitim planı hazırlamalı ve kaynaştırmanın diğer okul idare ve öğretmen üyeleriyle etkileşim halinde olmalıdır. Bu aktif etkileşim içerisinde kaynaştırma eğitimi öğretmenlere bazı yararlar sağlamaktadır. Sınıfında yer alan özel gereksinimli öğrenciler sayesinde bireysel farklılıklara karşı farkındalığı artar. Eğitim ortamını düzenlemede, eğitim programlarını hazırlayıp uygulamada, öğrencilerin ihtiyacına uygun eğitim vermede beceri kazanarak mesleki gelişimlerini hızlandırır (Metin, 2018). Ayrıca öğretmenin diğer öğretmenlerle iş birliği kurmasını sağlamaktadır (Ataman, 2003).

2.3.2.4. Kaynaştırma eğitiminin ailelere yararları

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında etkili olan aileler, kaynaştırma uygulamalarıyla özel gereksinimli çocuklarından beklentileri onların kapasiteleriyle paralellik göstermeye başlar; çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını daha iyi analiz etme imkânı bulur; çocuklarının hem akademik hem de sosyal hayatına nasıl katkı sağlayabilecekleri konusunda fikir sahibi olurlar. Bunların yanı sıra normal gelişimi öğrenip kendilerini dışlanmış hissetmezler. Diğer ailelerle iletişim kurarak kendileri için destek sağlamış olurlar (Battal, 2007; Sucuoğlu ve Kargın, 2014).

Normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri, kaynaştırma uygulamalarıyla çocuklarına her insanın birbirinden farklı özelliklere sahip olduğunu ve bu özelliklere saygı duyulması gerektiğini anlatma fırsat bulurlar (Sucuoğlu ve Kargın, 2014). Normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri kaynaştırma uygulamalarıyla çocuklarının empati becerilerini geliştirmelerini de sağlarlar. Empati becerisi gelişmiş çocuklar aile ile ilgili problemlerinde kendilerini daha iyi ifade ederek sorunların çözümüne katkı sağlayabilir.

2.3.3. Kaynaştırma eğitiminin engelleri

Özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırma uygulamalarında bazı sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlar ilgili literatüre göre dört başlık altında toplanmıştır.

2.3.3.1. Fiziksel çevrenin yetersizliği

Okullarda yürütülen kaynaştırma eğitimi farklı tanılarda özel gereksinimli öğrencileri kapsamaktadır. Bu öğrencilerin kimisi görme yetersizliği kimisi de bedensel yetersizlik yaşıyor olabilir. Özel gereksinimli öğrenciler bireysel farklılıklarına göre özel olarak düzenlenmiş bir fiziksel ortama ihtiyaç duyarlar. Bu öğrenciler kaynaştırma okullarında okul içinde hareket ederken (okula giriş-çıkış, su içme ve tuvalete gitme vb.) sorunlarla karşılaşmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2014).

Pivik, Mccomas ve Lamfamme (2002) kaynaştırma eğitimindeki engeller üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin görüşlerine göre okul ortamındaki engelleri; merdivenler, kapılar, tuvaletler, su çeşmeleri, kilitli dolaplar ve rampalar olarak belirlemiştir. Öğrencilerin bu fiziksel engellerden dolayı derslere zamanında gelemediğini ve ek süre almak zorunda kaldıklarını vurgulamıştır.

Okul idaresi farklı tanılardaki özel gereksinimli bireyleri takip ederek onların ihtiyaçlarını belirleyebilir. Gerekli toplantılar düzenleyerek sınıf öğretmenlerinden okul bina içi ve dışında gözlem yapmalarını isteyebilir. Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda okulun fiziki yapısında değişikliklere gidilirse bu engeller ortadan kalkabilir.

2.3.3.2. Uygun personel ve destek servislerin olmayışı

Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrenciler genel eğitim sınıflarında yer aldıkları gibi gerekli görülen durumlarda da destek eğitim almaktadırlar. Bu desteği sağlama konusunda sınıf öğretmenine yardımcı olmak üzere farklı branşlarda bulunan öğretmenler gereklidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014).

Nayır ve Karaman-Kepekçi'nin (2013) kaynaştırma öğrencilerinin haklarıyla ilgili yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin haklarını kullanmada sorunlar yaşadığını ve bunun çözümlerinden birinin sınıf öğretmenine yardımcı olabilecek bir özel eğitim öğretmenin görevlendirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Sadioğlu, Batu, Bilgin ve Oksal'ın (2013) sınıf öğretmenlerinin sorunları üzerine yapmış oldukları araştırmada da 19 öğretmenin 12 tanesi uzman desteğine ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla başarılı bir kaynaştırmanın uygulanması için genel eğitim okullarında sınıf öğretmenlerini bilgilendirecek, kaynak oda desteği sağlayabilecek ve materyal oluşturabilecek özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

2.3.3.3. Genel ve özel eğitimin farklı algılanışı

Kaynaştırma eğitimi hem yasal olarak hem de uygulama düzeyinde ülkemizde kabul görmesine rağmen eğitim fakülteleri ders içeriklerine bakıldığında özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili derslerin bulunmadığını ya da bu derslerin sayı olarak az bulunduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenler özel gereksinimli öğrenciler sınıflarına geldiği zaman bilgi eksikliği nedeniyle güçlük yaşamaktadır. Oysa genel ve özel eğitim programları plan ve uygulama açısından büyük farklılıklar içermemektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014).

Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner'in (2004) özel gereksinimli bireylerin kaynaştırıldığı bir okulda öğretmenlerin görüş ve önerilerini incelemiştir. Bazı öğretmenlerin ders içinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik farklı etkinlikler yapmadığı bunun da nedeninin öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmadıklarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özel eğitim konusunda yetersiz donanıma sahip olan öğretmenler, kaynaştırmanın başarıya ulaştırılması konusunda etkisiz kaldığı söylenebilir. Özel gereksinimli bireylere hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı gibi planlamaların yapılamaması ve sınıf içerisinde gerekli eğitim-öğretim düzenlemelerinin yapılmaması özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilir. Dolayısıyla genel ve özel eğitim iç içe ilerleyen bir süreçtir. Öğretmen yetiştirme programlarına özel eğitim derslerine daha fazla önem verilmesi bu engelleri ortadan kaldırabilir.

2.3.3.4. Olumsuz öğretmen tutumları

Etkili bir kaynaştırma uygulamasının gerçekleşmesi için öğrencilerle etkileşimleri üst düzeyde olan öğretmenler önemli bir görev üstlenmektedirler (Olçay-Gül, 2014; Saraç ve Çolak, 2012). Bu sebeple öğretmenlerin sınıftaki özel gereksinimli bireylere karşı tutumu çok önemlidir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri kabul edici ve onların kaynaştırılmasına istekli bir tavır sergilemesi gerekmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2016). Öğretmen tutumlarının önemlerinden biri de normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerin kabulünü etkilemesidir. Olumsuz tutum sergileyen öğretmenler

özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından dışlanmasına sebep olabilir. Ayrıca öğretmenin olumsuz tutumu özel gereksinimli bireylerin akademik başarılarını ve kişilik gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Metin, 2018).

Çulhaoğlu-İmrak'ın (2009) kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmen tutumlarını incelediği araştırmasında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda olumlu sosyal iletişim davranışlarının olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen tutumlarının öğrenci ilişkilerinde etkin bir rol aldığı belirtilip kaynaştırma uygulamalarına karşı olduğu belirtilen öğretmenin sınıfında diğer sınıflara göre daha fazla olumsuz davranışlar olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla kaynaştırma eğitimini kabullenmeyen ya da özel gereksinimli öğrencilere olumsuz tutum sergileyen öğretmenler sınıf içi akran iletişimini ve sınıf atmosferini olumsuz yönde etkileyebilir.

2.4. Tutum ve empati

2.4.1. Tutumun tanımı

Kağıtçıbaşı (1979, s. 84) tutumu “bir bireyin bir konu, olay veya nesneye yönelik düşünce, duygu ve davranış öğelerini barındıran eğilimler” olarak ifade etmiştir. İnsanların diğer insanlara karşı davranışlarını etkileyen tutumlar bir düşünce örüntüsüne bağlı olarak oluşmaktadır. Bu doğrultuda Daniel Katz tutumu, “bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimi” olarak ifade etmiştir (Tolan, İsen ve Batmaz, 1991). Yapılan tanımlardan yola çıkarak tutumların oluşması için bireylerin belirli bir deneyim sahibi olması gerektiğini ve tutumların bilişsel bir süreç içerisinde aşamalı olarak oluştuğu söylenebilir. Sherif, tutumun yapısını açıklamak için altı ölçüt geliştirmiştir:

- Tutumlar doğuştan kazanılmaz. Tutumlar öğrenme sürecini kapsayacak şekilde sosyalleşme ile birlikte kültürel olarak kazanılır.
- Tutumlar aşama aşama gelişip şekillendiği için geçici düşünsel durumlar değildir. Belirli bir zaman devam eder.

- Tutumlar bireyler arası ilişkilerde düzen ve kararlılık sağlamaktadır. Tutumlar git gide artan bir düzen ile oluştukları için insanın çevresine yönelik algı ve yargıları da düzenlemektedir.
- Bireyler kişilere ya da nesnelere karşı geliştirdikleri tutumlardan sonra o kişi veya nesnelere tarafsız bir gözle bakamaz. Çeşitli durumlarda daima onun tarafını tutacaktır.
- Bireyler bir nesneye karşı tutumlarını şekillendirirken karşılaştırma yoluna giderler. Tutum oluşturdıkları nesneyi farklı nesnelere ile karşılaştırarak tutumlarını şekillendirirler.
- Toplumsal tutumlar da kişisel tutumların ilkelerine bağlı olarak oluşmaktadır. Toplumsal tutumlar toplumu ilgilendiren değerlere yönelik tutumları kapsamaktadır. Kişisel tutumlar ise bireylerin özel olarak geliştirdiği tutumlardır (aktaran Tolan, İsen ve Batmaz, 1991).

Tutumlar, ailede bulunan bireylerin taklit edilmesi ile başlayıp okul döneminde etkileşimde bulunulan kişilerin etkisiyle, yaşantılar sonucunda öğrenilmektedir. Genel olarak tutumları etkileyen faktörler sıralanacak olursa bu faktörler; kültür, kişisel nitelikler, sosyalleşme süreci ve hayat deneyimleridir (Ardıç, 2014; Özyürek, 2016).

Tutumları etkileyen faktörlerin toplum ile iç içe gelişen nitelikler olduğu bilinmektedir. Çocukların kişilik gelişimleri, topluma uyum sağlamaları ve sosyalleşme süreci yine toplum içerisinde aile ve akran desteğiyle; çocuk için toplum kavramının büyük bir bölümünü oluşturan okullarda şekillenmektedir. Okul ortamında öğrenci-öğrenci etkileşimi öğretmen- öğrenci etkileşiminden daha güçlü bir haldedir. Öğrenciler okul içerisinde yardım etmeyi, paylaşmayı ve duygularını ifade etmeyi öğrenirler. Oynadıkları oyunlar birbirlerine ait olma duygusunu hissettirir (Ercan, 2001; Sucuoğlu, 2006; Vuran, 2007).

2.4.2. Tutumun bileşenleri

Bir bireyin bir nesneye karşı olan tutum bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç bileşene ayrılabilir. Bilişsel bileşen kişinin bilgi, kavram ve inançlarını içeren düşüncelerinden meydana gelir. Duygusal bileşen, kişinin olumsuz ya da olumlu duygularından meydana gelir. Davranışsal bileşen ise olumlu ya da olumsuz davranma eğiliminden meydana gelir. Aynı nesneye yönelik olsa bile birbirinden çok farklı boyutları kapsayan bu üç bileşenin de ayrı ayrı ele alınması gerekmektedir (Ustaahmetoğlu, 2013).

2.4.3. Tutumun ölçümü

Tutum bireye özgü içsel ve zihinsel bir durumu ifade ettiği için tutumun ölçümü zor ve karmaşıktır. Doğrudan ölçülemediği için çeşitli anket ve ölçekler geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları şunlardır (Ustaahmetoğlu, 2013):

- Bogardus'un sosyal uzaklık ölçeği
- Thurstone'nun eşit görünen aralıklar ölçeği
- Likert'in toplamalı ölçeği
- Guttman'ın ölçeği
- Osgood'un anlamsal farklılık ölçeği

2.4.4. Empatinin tanımı

Empati kurabilme, sosyal etkileşimler ve iletişim, anlamlı duygusal ilişkiler kurma ve sürdürme ve genel olarak sosyal davranış için gereklidir. Hoffman (2008, s.3) empatiyi, “Başkaları için insani kaygı kıvılcımı, sosyal hayatı mümkün kılan tutkal” olarak nitelendirir. Her ne kadar yeni bir kavram olmasa da psikoloji, eğitim, tıp gibi farklı alanlardaki çalışmalarla önemi gösterilmeye, farklı ya da örtüşen kavramsal tanımları yapılmaya devam edilmektedir. Genel olarak başkalarının duygu durumunu doğru algılayabilme anlamına gelir ve bu kabiliyetin birey üzerindeki etkilerini içerir (Spreng, McKinnon, Mar ve Levine 2009).

Empati kelimesi, Antik Yunan'da *empathia* kelimesinden gelerek, “em” ekinin karşılığı “içinde-içerde” anlamına gelen “in-into” edatlarını içermektedir. *Pathos* ya da modern haliyle “*pathia*” eki ise Latince kökenli olup “hissetme” anlamında kullanılmıştır (Barrett-Lennard, 1981). İlk olarak empati kavramını 1897 yılında Theodor Lipps, Almanca kelime olan “*Einfühlung*” şeklinde kullanarak bir insanın kendisini karşısındaki bir nesneye yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu yolla onu içselleştirerek anlaması süreci olarak ifade etmiştir (Barrett-Lennard, 1981; Wispé, 1986). Kohut (1959), benzer şekilde empatiyi “başka birinin iç dünyasını düşünme ve hissetme kapasitesi” olarak tanımlar.

Dökmen (1988) yılında yapmış olduğu bir araştırmada aşamalı empati sınıflamasını ortaya koymuştur. Üç temel basamaktan oluşan bu sınıflama “Onlar Basamağı, Ben Basamağı ve Sen Basamağı”dır. Bu basamaklar kendi içlerinde iki alt basamaktan oluşur. Dökmen, Ben Basamağında bulunan kişilerin benmerkezci düşündüğünü karşısındaki bireylerin duygu ve düşüncelerini anlamak yerine onlara akıl verdiğini ve bu kişilerin karşısındakinin değil, kendi sorunlarından bahsetmeye başlayabileceğini belirtmektedir. Onlar Basamağında verilen tepkiler ise toplumun görüşlerinin dikkate alındığı, sorun sahibinin duygu ve düşüncelerinin dikkate alınmadığı bir aşamadır. Sen Basamağında empatik tepki veren bireyler ise sorun sahibi kişinin rolüne girer ve olaylara onun bakış açısıyla bakar (Bahar, 2018; Dökmen, 2008).

Empatik eğilim; bireylerin kişilik özelliklerinde yer alan bir özellik olarak, empati kurabilme potansiyellerini yansıtan bir güç olarak tanımlanmaktadır. Empatik eğilim; bireylerin, diğer bireylere karşı sağlam bir iletişim geliştirme yeterliliklerini ve empati kurabilme eğilimlerini kapsamaktadır. Bireylerin karşısındaki bireyleri anlama ve onlara yardımcı olma isteklerini belirleyen empatik eğilim Rogers için sosyal duyarlılık özelliğini yansıtmaktadır. Rogers, sosyal duyarlılığa sahip olan kişilerin empatiyi zorlanmadan öğrenebileceklerini belirtmiştir. Nitekim diğer insanlara karşı duyarlı olan bireyler onların duygularını ve düşüncelerini anlayabilir ve olaylara onların gözünden bakabilir (Dökmen, 1988; Günel, 2018; Pala, 2008).

2.4.5. Empatinin bileşenleri

Empatinin bileşenlerinin belirlenmesi konusunda araştırmacılar arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar empati kavramını duyguların anlaşılmasındaki bilişsel bir süreç olarak görmektedirler. Örneğin Davis ve Franzoi (1991) empatiyi, diğer kişinin duygusal ya da zihinsel durumunun farkına vararak tepki verme eğilimi olarak tanımlamıştır. Bazı araştırmacılar ise empati kavramını duygusal bir tepki olarak nitelendirmişlerdir. Weiner’in (1985) empati için “diğer bireylerin ayakkabılarını giyerek onun ihtiyaçlarını ve duygularını anlama” ifadesini kullanması buna örnek olarak verilebilir. Tanımlarda da vurgulandığı gibi empatinin bileşenleri arasında bilişsel ve duygusal nitelikler yer almaktadır. Empatinin bilişsel yönü ile açıklanmaya çalışılan olay ise

“karşısındakinin hissettiğini anlamak”, duyuşsal yönüyle anlatılmak istenen ise “karşısındakinin hissettiğini hissetmektir (Gladstein, 1983’ten aktaran Dökmen, 1988).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda duygusal ve bilişsel olarak genellikle iki empati bileşeni dikkati çekmektedir. Duygusal empati, başkalarının duygularına (örneğin, üzüntü) karşı duygusal tepkiyi (örneğin, endişe) tanımlar. Bireyin, bu durumların arkasındaki nedenleri entelektüel düzeyde tanımasına gerek yoktur. Başkalarının duygusal dünyasını ve bireyin benzer duyguları deneyimleyerek onunla olan ilişkisini içerir (Baldner ve McGinley 2014; Eisenberg, 2002; Eisenberg ve diğerleri, 1997; Eisenberg ve diğerleri, 2002; Rankin, Kramer ve Miller, 2005; Spreng ve diğerleri, 2009). Buna karşılık bilişsel empati, duygusal deneyime ihtiyaç duymadan, başka bir kişinin duygusal durumunun bilişsel olarak tanımlar ve anlaşılmasını ifade eder. Gözlem, hafıza gibi zihinsel becerileri kullanarak, diğer insanların duygu ve düşünceleri hakkında sonuca varmak için karmaşık bir bilişsel süreç olarak tanımlanmaktadır (Decety ve Jackson 2004; Preston ve diğerleri, 2007). Bu bakış açılarına göre empati, bir başkasının sadece duygularını ya da düşüncelerini değil hem duygusal hem de bilişsel yönüyle karşıdakinin düşüncelerini ve dürtülerini sanki kendisine aitmiş gibi anlamayı içerir (Decety ve Jackson 2006; Gallo, 1989). Hoffman ise empatiyi; bilişsel, duygusal ve güdüsel olmak üzere üç bileşene ayırmaktadır (Özbek, 2005).

2.4.6. Empatinin ölçümü

Empati de tutuma benzer şekilde içsel bir durum olduğu ve karmaşık olduğu için doğrudan ölçülemez. Bu nedenle farklı empati anket ve ölçekleri geliştirilmiştir. Var olan empati ölçekleri, incelenen kitlenin hangi yönünü hedef aldığına, kavramsal olarak içerdikleri faktörlere veya alt bileşenlere göre farklılık göstermektedir. Bazı empati ölçekleri şunlardır (Ersoy ve Köşger, 2016):

- Hogan Empati Ölçeği–Hogan Empathy Scale (HES) (Hogan, 1969).
- Duygusal Empati Ölçeği–7 Dimension Questionnaire Measure of Emotional Empathy (QMEE) (Mehrabian ve Epstein, 1972).
- Kişilerarası Reaktivite İndeksi (Miller ve Haar, 1997).
- Kişilerarası Tepki Endeksi-Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1983).
- Temel Empati Ölçeği-Basic Empathy Scale (BES) (Jolliffe ve Farrington 2006).

2.5. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlar

2.5.1. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumu

Alanyazında, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine olan tutumlarıyla ilgili çok sayıda araştırmanın varlığı dikkat çekmektedir. Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma programlarını şekillendiren en önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin kaynaştırma öğrencisi hakkında gerekli bilgileri bilmesi, öğrenciye karşı pozitif tutum geliştirmesini sağlayacak ve süreci yönetme aşamasında ona yardımcı olacaktır. Zira sınıf öğretmenin etkili sınıf yönetim becerilerine sahip olması ve özel gereksinimli öğrencinin de en büyük faydayı sağlayabileceği şekilde öğretim programını, sınıf ortamını fiziksel, sosyal ve psikolojik bağlamda hazırlamaya ihtiyacı vardır (Taşdemir ve Özbesler, 2017).

Kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda öğrencilerin başarısının olumsuz yönde etkilenmesini önlemek ve bütün öğrencileri başarıya ulaştırmak için belirli hazırlıkların yapılması gerekmektedir. Wong (2008), özel gereksinimli öğrencilere eğitim müdahalesinin okul ortamında dikkatli bir şekilde gerçekleştirildiğinde, sosyal bağlantıların anlamlı bir fark yarattığını ve bunun teşvik edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Kaynaştırma okullarındaki tüm öğrenciler arasında, iş birliğini ve karşılıklı faydayı sağlayan öğretim uygulamalarının önemini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin birbiriyle yarış halinde olması nedeniyle; başarıların, bireysel biçimde elde edilmesi zorunluluğunun işleri zorlaştırdığını fakat olumlu ödüller ve sosyal temaslar yoluyla olumlu tutumların geliştirilmesinin kilit rolünü vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri düzenlerken dikkatli olması kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında oldukça önemli olduğu açıkça görülmektedir.

Avramidis ve Norwich (2002), ilkokul seviyesinde kaynaştırma öğrencilerine karşı öğretmenlerin tutumlarıyla ilgili bir literatür derlemesi gerçekleştirmiştir. Araştırmaya göre, özel eğitim öğrencilerine karşı pozitif tutum felsefesinin hâkim olmasına rağmen gerçek okul ortamındaki uygulamalarda durumun daha farklı olduğu, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde seçici davranışlar geliştiği belirlenmiştir. Araştırma, fiziksel ya da duyuşal olarak hafif engelli öğrencilerin daha ağır olanlara göre etkinliklere dahil edilme oranının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle kaynaştırma öğrencilerinin ciddi öğrenme ve davranış bozuklukları söz konusu olduğunda öğretmenlerin olumsuz

tutumlarına maruz kaldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine olan pozitif tutumunun normal öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine olan tutumunu, tüm öğrenciler arasındaki ilişkileri ve öğrenci başarılarını pozitif yönde etkilediği görülmüştür.

Özel gereksinimli öğrencilerle etkileşen öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar arasında sınıftaki öğrenci sayısının çokluğu nedeniyle kaynaştırma öğrencileriyle yeterince ilgilenememe, yöneticilerin yetersiz desteği, aile iş birliğinin eksikliği, yetersizlik kaygısı gibi sorunlar bulunmaktadır. Özellikle kaynaştırma öğretmenlerinin tükenmişlik sendromunu konu alan çalışmalar, özel eğitim öğretmenlerinin ve kaynaştırma öğrencisi almayı kabul eden öğretmenlerin bir süre sonra yetersizlik nedeniyle tükenme hissi yaşadıklarını ve kaynaştırma eğitime karşı olumsuz düşündüklerini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin sabrını zorlayan öğrencilere karşı istese de olumlu tutum sergileyemeyeceğini ortaya koymaktadır (Yatgın, Sevgi ve Uysal, 2015).

Öğretmenlerin tutumlarını konu alan Ewing, Monsen ve Kielblock'un (2018) 1995-2015 yılları arasını kapsayan araştırmasında, ilkökul öğretmenlerinin özel eğitim öğrencilerine olan tutumlarını inceleyen anketleri karşılaştırılmış ve yapılacak araştırmalar için standart bir temel oluşturmayı amaçlamıştır. Bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilere yönelik tutumlarının başarıya olan etkisini dikkate alarak; hali hazırda uygulanan 9 anketi, uygulamalardaki eksikleri ne derecede yakalayıp kapatabildiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Gelecek araştırmaların daha kapsamlı yürütülmesine ışık tutan bu araştırmaya göre, MATIES (Mahat, 2008) ve SACIE-R (Forlin, Earle, Loreman ve Sharma, 2011) ölçeklerinin öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine karşı olan tutumlarının duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak üç bileşenini kapsayan en detaylı ölçekler olarak belirlemiştir. Ayrıca TAIS (Monsen, Ewing ve Boyle, 2015) ölçeğinin de benzer şekilde psikometrik yönden güçlü ve ek olarak daha güncel terminolojiyi içerdiğini ortaya koymaktadır. Bu makale öğretmenlerin kaynaştırma okullarındaki tutumlarını ölçen uygun anket seçimini kolaylaştırmak için yararlı bir kaynak sunmaktadır.

2.5.2. Normal gelişim gösteren ilkököl öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumu

Normal gelişim gösteren ilkököl öğrencilerinin okullarındaki kaynaştırma öğrencilerine olan tutumunu inceleyen araştırmalar eski tarihlerden itibaren önemli bir çalışma alanı olmuştur. Siperstein, (1980), Voeltz (1980), Rosenbaum, Armstrong ve King (1986), Vignes ve diğçerleri (2008), Bebetos ve diğçerleri (2014) bunlardan bazıları olmakla birlikte konuyla ilgili alanyazın oldukça geniştir.

Kaynaştırma eğitiminin başarısında rol oynayan en büyük unsurlardan biri normal gelişim gösteren akranların ve sınıf arkadaşlarının kaynaştırma öğrencisine olan tutumlarıdır (Block ve Vogler, 1994). Kaynaştırma eğitimlerinde yaşanan sorunlarının başında öğrencinin yetersizliğı nedeniyle yaşıtları tarafından istismar edilmesi ya da engelinin bu yetersizliklerini kullanarak yaşıtlarını istismar etmesi yer almaktadır (Güleryüz, 2009).

Normal gelişim gösteren öğrencilerin ve öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilere tutumlarını inceleyen çalışmaların ötesinde, merkezine kaynaştırma öğrencilerini koyarak okul ortamını inceleme altına alan bir dizi araştırma bulunmaktadır. Bunlardan biri Pemik ve Deniz (2017) çalışmasıdır. Yaptıkları araştırma ile kaynaştırma öğrencilerinin yaptıkları resimler ve resimler çerçevesinde onlarla yapılan görüşmeler sonucu okulda arkadaşları tarafından dışlandıkları, aşağılandıkları, sözlü ve fiziksel tacize maruz kaldıkları belirlenmiştir. Benzer araştırmalar yapan Girli ve Atasoy (2012), Yüce (2015), Olcay-Gül ve Vuran (2015) kaynaştırma öğrencilerine karşı olumsuz tutumların varlığına işaret etmektedir.

Kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumsuz tutumlar, acıma, alay etme, uzak durma, aşırı koruyucu davranma şeklinde ortaya çıkmakta, bu tür davranışlar bireyde düşük benlik algısına, kaygı, utanma, yalnızlık, soyutlanma, özgüven eksikliği, bağımlılık gibi sorunlara yol açmaktadır. Bu tür sorunlar akademik ve sosyal yaşantıyı doğrudan olumsuz yönde etkilemektedir (Aktaş ve Küçükçer, 2002). Yaşadıkları olumsuz arkadaşlık deneyimleri ya da sosyal beceri eksiklikleri nedeniyle kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından kabul görmemesi öğrencinin varoluşu açısından tehdit oluşturacaktır. Özel gereksinimli öğrenciler akranları tarafından onaylanmayan özelliklerini onlardan saklayacak ve kendi de bu yönlerini kabul etmeyerek verimsiz bireyler olarak toplumda yer alacaktır (Bozkurt ve Özden, 2010).

Tam tersine kaynaştırma öğrencilerine karşı olumlu tutumlar ise akademik ve sosyal başarıyı getirmektedir. Bazı araştırmalar kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumların olumlu yönde olduğunu gösterse (Nikolarazi ve Reybekiel, 2001; Olaleye, Ogundele, Deji, Ajayi, Olaleye ve Adeyanju, 2012; Townsend, Wilton ve Vakilirad, 1993) de bunun altında eğitim ve farkındalık etkinliklerinin olduğunu vurgulayan araştırmalar bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitimin iyi yapılandırılmamasının ve hazırlıksız başlanmasının ağır sonuçları olabilir. Bunlar kaynaştırma öğrencisinin dışlanmasıyla başlayıp akademik ve sosyal sorunlar olarak kendini göstermektedir. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencisinin özellikleri ve ötekileştirilmesine yol açan sebepleri aktaran farkındalık toplantıları yapmanın akranlar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sınıf ortamında öğretmenlerin en büyük yardımcıları öğrencilerdir. Bu bağlamda öğretmenin, kaynaştırma programına dâhil edilen sınıftaki öğrencileri kaynaştırma eğitimi hakkında bilgilendirmesi hem onun işini çok kolaylaştıracak hem de kaynaştırma öğrencisine karşı davranışları düzenleyerek olumsuz olaylara karşı önlem almış olacaktır (Kargın, 2004).

Eğitim ortamlarında kaynaştırma öğrencisinin bulunmasının normal öğrencilerin gelişimine de katkı sağladığı bilinmektedir. Çetrez-İşcan, Fazlıoğlu ve Parlak (2015) tarafından Edirne’de bir ilkokulda 78 öğrenci ile yapılan araştırmaya göre sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının diğer sınıflara göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Aktaş ve Küçüker (2002) tarafından yapılan benzer bir araştırmada ise kaynaştırma programına dahil edilen fiziksel engeli olan öğrencilere karşı tutumları 6., 7., 8. sınıflara giden öğrenciler bağlamında incelenmiştir. Okulda kontrol ve normal grup olarak ikiye ayrılmış ve kontrol grubuna engelli bireylerle ilgili farkındalık geliştiren etkinlikler düzenlenmiştir. Araştırma sonunda etkinliklere katılan kontrol gurubunun diğer gruplara göre daha olumlu tutum sergilediği görülmüştür.

Morgan ve Wisley (1996) Amerika’da yaptığı araştırmada 3., 4., 5. ve 6. sınıfa giden 217 ilkokul öğrencisinin tekerlekli sandalyesi olan ve sandalyesi olmayan fakat engelli arkadaşlarına karşı olan tutumlarını incelemiştir. Tekerlekli sandalyesi olan engelli öğrenciye karşı olan tutumların diğerine oranla daha olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca bunun yaşla ters orantılı olarak azaldığını bulmuştur. Tam tersine Voeltz (1980), araştırmasında ise artan yaşla birlikte yaşlıların kaynaştırma arkadaşlarına olan tutumun olumluya doğru artma eğilimi gösterdiği belirlenmiştir. Bu araştırmaya göre, sınıf

seviyesinin yanında ayrıca cinsiyetin ve kaynaştırma öğrencisi ile etkileşim süresinin de olumlu tutum geliştirmede katkısının olduğu gözlenmiştir.

Yu ve diğerleri (2012) yapılan araştırmalara daha geniş bir bakış açısıyla yaklaşarak okul öncesi yaşlıların kaynaştırma öğrencilerine olan tutumları ile ilgili 1990-2010 yılları arasında kapsayan ve İngiltere’de yapılmış tüm araştırmaları; kullanılan yöntem, ölçek, ölçeğin amacı, ölçek bileşenleri, incelenen tutumlar bağlamında inceleyerek kavramsal bir model önermiştir. Genel olarak koruyucu bir ortamda eğitim görmelerinden normal gelişim gösteren çocuklarla etkileşecek kalabalık eğitim ortamlarında eğitim almanın kaynaştırma öğrencilerinin daha hızlı gelişme gösterdiğine ve ortamdaki diğer çocuklar konuyla ilgili bilgilendirilir ve teşvik edilirse aralarındaki etkileşimin pozitif olacağı vurgulanmaktadır. Özellikle dikkat çekilen nokta, kapsayıcı sınıflara engelli çocukların dahil edilmesinin, engelli ve normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki etkileşimleri kendiliğinden geliştirmesinin zor olduğu ve çocukların engelli akranlarına karşı olumlu tutumlarını teşvik etmek için müdahale programları geliştirilmesi ve uygulanması gerektiğidir.

2.5.3. Ailelerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumu

Özel gereksinimli çocukların gelişiminde en büyük katkı evdeki aile içi etkileşimlerdir. Çocuğun ihtiyaçlarını en yakından takip ederek en iyi gözlemleyebilen kişiler olarak aileler üzerine çok büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Ailelerin kaynaştırma eğitimine olan inancı ve tutumu programın başarısında belirleyici olabilmektedir. Sınıf öğretmeniyle iş birliğinin yapılması ve okulda öğrenilenlerin evde pekiştirilmesi programı önemli derecede desteklemektedir (Varol, 2010). Bu bağlamda kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin ihtiyaçlarını belirlemek için yapılan araştırmalar, ailelerin en çok sosyal destek konusunda yardım beklediklerini ortaya koymaktadır. Sınıflarında diğer öğrenciler tarafından ve diğer öğrencilerin aileleri tarafından kabul görme belirlenen önemli sonuçlardandır (Tekinarslan ve diğerleri, 2018).

Öncül ve Batu (2005), normal gelişim gösteren çocuklarının velileriyle yaptığı görüşmeler sonucunda ailelerin kaynaştırma programlarını gerekli görmek ve desteklemekle birlikte kapsam ve uygulama olarak yetersiz olduğunu bildirdiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda ailelerin daha etkin bir biçimde bilgilendirilmesi ve programa dahil edilmesi gerektiği yapılan önerilerde vurgulanmaktadır. Kaynaştırma eğitimleriyle ilgili ailelerin

bilgilendirilmesinin gerekliliği birçok araştırmada özellikle vurgulanmıştır (Bertule ve Vetra, 2014; Brown, Ouellette-Kuntz, Hunter, Kelley ve Cobigo, 2012).

Kendi aileleri dışında diğer çocukların da kaynaştırma öğrencilerine olan tutumu önemlidir. Kaynaştırma öğrencisinin aileleri ile normal gelişim gösteren diğer ailelerin iş birliği ve sürece katılmaya teşvik edilmeleri kaynaştırma programlarının başarısında önemli etkiye sahiptir. Özellikle ebeveynlerini model alan çocukların aileler arası ilişkileri gözlemleyerek, ailelerinin kaynaştırma öğrencilerine olan tutumlarını örnek alarak, bu davranışları kendi davranışlarına yansıtır hem de öğretmene yardımcı olup ortamın sinerjisini güçlendirerek sürece katkı sağlayacaktır. Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin aynı zamanda öğrenciler arasındaki ilişkileri, sınıfın iklimini ve ardından öğrencilerin öğrenme ve akademik başarılarını etkilemektedir (Hagenauer ve Volet, 2014).

Hayes ve Gunn'ın (2006) kaynaştırma öğrencilerine olan tutumu araştıran çalışma kapsamında birinci sınıfta kaynaştırma programı başlatan iki ilköğretim okulundaki veliler ve öğretmenlerin doldurduğu anket formlarından edinilen verilere göre, bu okuldaki ebeveynlerin ve öğretmenlerin tutumlarının, kaynaştırma programı olmayan okuldaki emsallerinden daha olumsuz olduğunu göstermiştir.

2.6. Kaynaştırma uygulamalarında empati

Bireyler sosyal bir varlık olarak diğer bireylerle aktif bir şekilde ilişki kurmak zorundadırlar. Özellikle okul gibi insan faktörü üzerine kurgulanmış sistemlerde sağlıklı iletişim ve etkileşim için birbirini anlamak başarının anahtarıdır. Bu bağlamda empati kavramı oldukça önemlidir (Yılmaz-Bingöl ve Uysal, 2015). Kaynaştırma eğitimlerinde yaşanan sorunlarının başında öğrencinin yetersizliği nedeniyle yaşıtları tarafından istismar edilmesi ya da engelinin bu yetersizliklerini kullanarak yaşıtlarını istismar etmesi yer almaktadır (Güleryüz, 2009). Özellikle, kaynaştırma programı uygulanan okullarda kaynaştırma öğrencilerine karşı sıkça rastlanan olumsuz tutumların neden olduğu olumsuz olayların yaşanmasının önüne geçme konusunda empatik yaklaşım etkin rol oynayabilir (Koçbeker Eid, Saban ve Uygun, 2017). Çocukların empati becerilerini geliştirmesi sağlıklı ilişkiler kurmalarını da sağlar. Hem öğretmenin hem de öğrencilerin birbirine karşı empatik yaklaşması ve bunun sonucu olarak tutumların olumlu yönde değişmesi hem akademik başarıyı hem de sosyal etkileşim başarısını arttırmaktadır (Parchomiuk, 2019).

Piaget (1965), çocukların okul öncesi dönemde benmerkezci olduğundan dolayı empati kurabilecek bilişsel düzeyde olmadığını belirtmiştir. Altı yaşından sonra çocukların soyut düşünceleri gelişeceği için sorunları başkalarının gözünden görmeleri mümkün olduğunu söyler (Shapiro, 2000). Hoffman ise empatinin erken çocukluk dönemlerinde geliştiğini belirtmektedir. Hoffman'ın empati gelişim kuramına göre orta çocukluğun ilk yıllarında benmerkezciliğin azalmasına bağlı olarak olaylar karşısında karşısındaki kişinin tepkilerini hayal edebilir ve oynayabilirler. Fakat bu yıllarda soyut düşünceye geçiş tam sağlanmadığı için çocukların empati kurma becerileri belirli durumlarda o an için gerçekleşecektir. Orta çocukluğun son yıllarında ise çocuklar kendilerinin ve karşısındaki bireylerin kişilik özellikleriyle ilgili net bir kavrama sahip olmadıkları için özel gereksinimli bireylerle empati kurabilirler (Gander ve Gardiner, 2001).

Empatinin gelişimi ile ilgili olarak yapılan detaylı araştırmalardan bazıları, empatinin gelişimini erken çocukluk dönemindeki ebeveyn ilişkilerine bağlı olarak geliştiğini söylerken bazıları sosyal çevre ile birlikte şekillendiğini ileri sürmektedir (Yılmaz-Bingöl ve Uysal, 2015). Selman'ın sosyal bakış açısı oluşturma çalışmalarında 7-12 yaş dönemini kapsayan "*Kendini yansıtan bir bakış açısı oluşturma veya karşılıklı bakış açısı*" aşamasında çocukların duygu ve düşüncelerinin başkalarının bakış açısı gibi olmadığını, farklılaştığını görürler. Fakat hem kendi açısını hem de bir diğer kişinin bakış açısını birleştiremeyebilirler. Yani çocuk, nasıl kendisi bir başkası ile ilgili düşünebiliyorsa, diğer kişinin de onun ile ilgili düşündüğünün farkına varır. On yaşına kadar çocuklar sadece iki kişilik bir bakış açısı geliştirebilir ve üçüncü bakış açısını bilişsel olarak dâhil edemezler. Çocuklar bu ikili bakış açısını oluşturduktan sonra davranışlarını belirlerken karşısındakinin gözüyle kendini değerlendirebilmeli ve onun rolüne girebilmelidirler (aktaran Coşkun-Keskin, 2007).

Özay ve Akay'ın (2014) yapmış olduğu bir araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empati kavramına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda 4. Sınıf öğrencilerinde empati kavramının gelişim süreçleri ve ailelerin çeşitli özelliklerinden dolayı oluşmadığını fakat ilkokula başladıktan sonra öğretmenlerin empati kavramını kullanmasıyla empati konusunda gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak ilkokul öğrencilerinin empati becerilerini geliştirmek adına öğretmenin önemli bir rol üstlendiğini söylenebilir. Öğretmenin yapısı, çocuğun empati becerisi ve duygularla ilgili farkında olma durumu empati kurmada etkilidir. Özellikle öğretmenlerin

empati cümleleriyle öğrencilerine dönüt vermesi öğretmenin öğrencinin duygusunu anladığını bildirir ve öğretmen-öğrenci iletişimi de güçlenmiş olur (Mozakoğlu, 2015).

Empatiyle ilgili yapılan araştırmalar, çocukların empatik eğilimlerinin ebeveynlerin empati düzeyleriyle orantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bebeklik döneminde çocuğa gösterilen empati düzeyi yüksek yaklaşımlar, çocuğun da empati düzeyinin yüksek olmasını sağlamaktadır (Feshbach, 1990). Çocukla olan iletişim, disiplin tekniği, baskıcı ve cezalandırıcı yetiştirme tarzı da empati düzeyini etkilemektedir. Çetin ve Aytar (2012) ilkökul öğrencileri ile yaptığı araştırmada, empati beceri düzeylerinin cinsiyete göre değiştiği de görülmektedir. Kızların empati dereceleri erkeklere göre daha yüksek çıkmaktadır. Bunun arkasındaki sebebi ise, kültürel olarak cinsiyete göre yetiştirilme tutumlarının farklılığı olarak açıklamaktadırlar. Ayrıca ebeveynlerin eğitim düzeylerinin de çocuğun empati düzeyine etkisi olduğunu tespit etmiştir.

2.7. İlgili araştırmalar

Bu bölümde kaynaştırma uygulamaları ile ilgili empati ve tutum ilişkisini inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

Empati becerisi, bireylerin empati kurma yeteneklerini içerip sosyal ve duygusal bileşenlerden oluşmaktadır. Kişilerarası iletişimlerde empati becerilerini kullanan bireyler olumlu ilişkiler kurmaktadır. Olumlu kişilik özelliklerine sahip olan bireylerin empati becerilerinin de yüksek olduğuna dair araştırmalar vardır. Empati becerisi yüksek olan bireylerin kendi ile barışık, çevresine karşı sevecen ve saygılı olduğu belirlenmiştir (Yüksel, 2015).

Eisenberg ve Miller (1987), empatinin sosyal davranışlarla ilişkisini araştıran araştırmalarında empatinin genellikle sosyal açıdan işbirlikçi davranış arasında düşük ila orta dereceli pozitif ilişkiler bulunduğunu belirlemiştir. Bir önceki araştırmalarında bulamadığı bu ilişkiyle ilgili olarak empati değerlendirme yönteminin araştırılan ilişkinin ortaya çıkmasına etki ettiği yorumunu yapmıştır.

Avramidis ve diğerleri (2000) araştırmalarında özel eğitim öğretmenlerinin normal okullarda ve yerel eğitim otoritesi altında özel gereksinimli çocuklara olan tutumunu araştırmıştır.

Araştırmasında özellikle tutumla ilgili yapılan çalışmalarda bu tür çocuklara olan tutumların empatik anlayışla geliştirilmediğine dikkat çekmiştir.

Diamond (2001), kaynaştırma öğrencileriyle etkileşen öğrencilerin kişisel farklılıkları kabul etme, yardımlaşma, duygusal anlayışının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğuna dikkat çekmektedir. Diamond ve diğerleri (1997) araştırmasında ilkökul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencileri hakkındaki görüşlerini ve kabul düzeylerini incelemiştir.

Wong (2008), kaynaştırma okullarındaki sosyal etkileşimlerle ilgili yaptığı çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin yaşadığı temel sıkıntılar ve engellerin doğası ile ilgili yapılan bilgilendirmeler sonucunda normal öğrencilerin bu türden farklılıklara sahip öğrencilere karşı empati geliştirdiklerini ve bunun sonrasında gelişen sosyal etkileşimlerin her iki taraf için de ortak ve farklı yönleri bulup bu bağlamda yeni kuralları ve becerileri geliştirmeleri konusunda yardım olasılığının ve sosyal tatminin artmasının beklendiğini ifade etmiştir.

Palak, Kirenko, Gindrich, Kazanowski ve Pielecki (2009), pedagoji öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmada, duygusal empatinin zihinsel engelli bireylere yönelik tutumları çeşitlendirdiğini göstermiştir. Yüksek duygusal empati düzeyine sahip öğrenciler, ortalama empati düzeyine sahip olan öğrencilere göre zihinsel engelli bireylere olumlu tutum sergilediği bulgusu elde edilmiştir. Duygusal empati üzerine odaklanan araştırma yalnızca küçük bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Miller (2010), tutumlar ve empati dereceleri arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmasında engellilere karşı olan tutumlarda cinsiyetlere göre bir fark olup olmadığını sağlık üniversitelerindeki öğrenciler üzerinden incelemiştir. “Engelli Bireylere Karşı Tutum Ölçeği” ile kadınların erkeklere göre daha pozitif tutum gösterdiklerini, empatiyle ilişkili sorularda benzer şekilde ile kadınların daha empatik olduklarını belirlemiştir.

İlkokullarda yaşıt çocukların kaynaştırma öğrencilerine olan agresif ve kavgacı tutumlarını cinsiyete bağlılığını konu alan Arampatzi ve diğerleri (2011), araştırma kapsamında bu tür çocuklarla etkileşen kızların erkeklere göre daha empatik olduğunu vurgulamaktadır.

Barr’ın (2013) yaptığı araştırma kapsamında, öğretmenlerin engelli / özel eğitim öğrencileriyle fiziksel, gelişimsel ve davranışsal temasları sırasındaki tutumlarını ve öğretmenlerin empati derecelerini incelemiştir. Araştırma, öğretmen ve öğrencilerin engellilerle olan temasları sırasındaki tutumlarını ve empati seviyelerini ölçmektedir. Özel eğitim üniversitesinden mezun olmuş 181 öğretmenin gönüllü olarak katıldığı çalışmada Antonak (1982) tarafından geliştirilen “Engelli Bireylere Karşı Tutum Ölçeği” (Scale of

Attitudes toward Disabled Persons-SADP) ve Davis (1980) tarafından geliştirilen “Kişilerarası Etkileşim İndeksi” (The Interpersonal Reactivity Index- kullanılmıştır. SADP ölçeği ile öğretmenlerin özel eğitim öğrencilerine karşı tutumları umutsuzluk, iyimserlik ve kavram yanılgıları olmak üzere üç açıdan, IRI ölçeği ile öğretmenlerin empatik işlevleri perspektif alma, duygusal endişe ve kişisel sıkıntı olmak üzere üç açıdan değerlendirilmiştir. Empatik işlevlerin pozitif tutumları arttırdığı belirlenmiştir.

Barr’ın (2013) yaptığı araştırma, öğretmenlerin özel eğitim öğrencilerine olan tutumu ile öğretmenlerin empatik işlevi arasındaki ilişkiyi literatürde ilk inceleyen çalışma olduğu için önemlidir. Benzer şekilde literatürde yapılan çalışmaların çoğu öğretmenlerin özel eğitim öğrencilerine olan tutumları ve empati dereceleriyle ilgilidir. İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine olan tutumları ve empati dereceleriyle ilgili bir çalışma çok nadir ya da literatürde bulunmamaktadır.

Parchomiuk’un (2019) yaptığı araştırmanın amacı, ilk ve orta öğretim okullarında ve özel eğitim kurumlarındaki özel eğitim öğrencilerine karşı tutumlar ile kişisel karakter özelliği olan empati arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma kapsamında zihinsel engelli çocuklarla çalışan 300 ve üstün yetenekli çocuklarla çalışan 280 özel eğitim öğretmenine iki farklı ölçek uygulandı. Bunlardan biri Weglinski’nin “Empatik Algı Anketi” (Empathic Understanding of Other People Questionnaire), ikincisi Sekowski’nin “Özel Eğitim Bireylerine Karşı Tutum Ölçeği” (Scale of Attitudes towards Individuals with Disability)’dir. Araştırmanın amacı, empati ve özel öğrencilere yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi ve bu iki değişkenin de öğretmenlerin profesyonel işleyişindeki önemini, öğretmenlerin empatisinin engelli çocuklara yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini ve değiştirdiğini araştırmak için yapılmıştır. Sonuç olarak, empatinin öğretmenlerin profesyonel algısı ve etkinlikleri için farklı etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Yapılan araştırmalar incelendiğinde empati tutumlar üzerinde bir etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre empati düzeyinin farklılaştığı söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın, yöntemi betimsel niteliktedir. Araştırmanın modeli ilişkiisel taramadır. Var olan bir durumu, geçmişte ya da günümüzde olduğu şekliyle betimlemeyi amaçladığı için seçilen bu model (Karasar, 2012), normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını, empatik eğilim düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek için seçilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Kocaeli ilinde öğrenim gören 29.766 ilkokul üçüncü sınıf ve 28.673 dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 58.439 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit olasılıklı örnekleme yöntemi ile Kocaeli İlinin Kartepe, İzmit ve Körfez ilçelerindeki özel ve devlet okullarında öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen 831 öğrenci oluşturmaktadır. Basit olasılıklı örnekleme yöntemi evrendeki her birimin seçilme şansı eşit olacak biçimde yansız olarak seçim yapılmasını ifade eder (Balcı, 2007). Evren sayısı göz önünde bulundurulduğunda %95 güven aralığında örneklem büyüklüğünün 382 olması yeterlidir (Sarpkaya, 2014).

3.3. Veri Toplama Araçları

Etkinlik Tercih Formu (TUTUM ÖLÇEĞİ)

Siperstein (1980)'in tutumun davranışsal bileşenini ölçmek amacı ile geliştirdiği ve Çiftçi (1997)'nin Türkçe'ye uyarladığı 15 maddeden oluşan ölçek, tek faktörlü ve dört dereceli likert tipi yapıya sahiptir. Likert tipi ölçekler derecelendirme usulüne göre düzenlenen,

örneğin dört dereceli bir ölçek için (4) Katılıyorum, katılmam ya da 4 = “Çok hoşlanırım” ve 1 = “Hiç hoşlanmam” şeklindeki sorulardan oluşmaktadır. Ölçek formundan alınabilecek en düşük puan 15 olup özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutumu göstermektedir. En yüksek puan ise 60 olup özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumu göstermektedir. Çiftçi (1997), Türkçeye uyarladıkları ölçeğin üç farklı yöntemle geçerlik ve güvenirlik testini yapmıştır. Bolu İlinde özel eğitim sınıfına sahip üç ilkokulun beşinci sınıfında okuyan ve rastgele seçilen 200 öğrenciye uygulanan testlerin Cronbach Alfa iç tutarlılık sayısı, .90, iki yarım güvenirliği (split-half reliability) için r değeri .88 ve üç hafta arayla yapılan test tekrar test güvenirliği ise $r = .79$ olarak hesaplanmıştır. Orijinal ölçeğin r değerleri ile benzerlik gösteren bu değerler güvenilir olarak kabul edilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan ölçek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık sayısı ise .93 olarak belirlenmiştir.

KA-Sİ Çocuklar için Empatik Eğilim Ölçeği

Bu araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri, Kaya ve Siyez (2010) tarafından hazırlanan “KA-Sİ Çocuklar için Empatik Eğilim Ölçeği” ile belirlenmiştir. Likert yapıda olan ölçek dört dereceli olup, “(1) Bana hiç uygun değil-(4) Bana tamamen uygun” türünde sorulardan oluşmaktadır. Ölçeğin 6 sorusu bilişsel empatiye, 7 sorusu duygusal empatiye ait olmak üzere toplam 13 soru bulunmaktadır. Uygulanan ölçek sonucunda alınan puan ile empatik eğilim arasında doğrusal bir ilişki vardır. Bu, daha yüksek puan alan öğrencilerin empatik eğilim düzeyinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir. İç tutarlılık için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı, ölçeğin tamamı için .84, duygusal empati bileşeni için .79 ve bilişsel empati bileşeni için ise .72 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeğin tümü için elde edilen değer .88, duygusal empati bileşeni için elde edilen değer .83 ve bilişsel empati bileşeni için elde edilen değer ise .85 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri Kocaeli İlının Kartepe, İzmit ve Körfez ilçelerinden rastgele seçilen ilkokulların üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 831 öğrenciye dağıtılan ölçek formlarıyla toplanmıştır. SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilen verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Veri sayısı

30'dan az ise Shapiro Wilks testi, fazla ise Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors) testi uygulanmaktadır (Kalaycı, 2008). Araştırmaya katılan öğrenci sayısının çokluğu nedeniyle Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors) testi uygulanarak, ölçek verilerinin değişkenler (cinsiyet, sınıf, okul türü ve kaynaştırma öğrencisi durumu) üzerinde anlamlılık değerlerinin 0,05'ten küçük olması ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları dışında olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağılıma uygunluk göstermediği bulunmuştur (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004).

Tablo 1

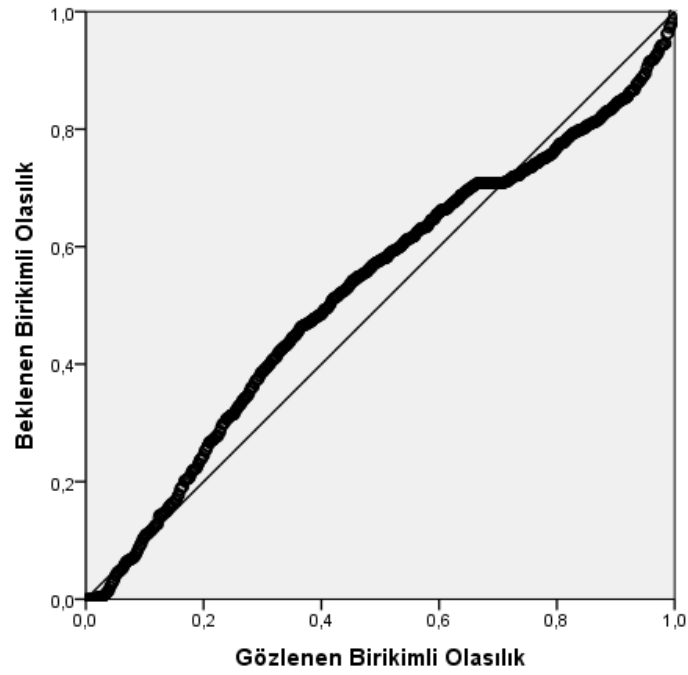
Öğrencilerin Değişkenlere Göre Normallik Testi Değerleri

	Etkinlik Tercih Formu (TUTUM ÖLÇEĞİ)			KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ö. Duygusal Alt Boyutu			KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ö. Bilişsel Alt Boyutu		
	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov-Smirnov (p)	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov-Smirnov (p)	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov-Smirnov (p)
Kız	-1,061	1,29	,00	-1,25	-1,81	,00	-1,44	-1,31	,00
Erkek	-1,15	1,50	,00	-1,33	-1,21	,00	-1,27	-1,47	,00
3.sınıf	-1,20	1,55	,00	1,65	1,38	,00	1,18	1,32	,00
4.sınıf	-1,02	1,18	,00	-1,47	1,52	,00	-1,82	1,61	,00
Devlet okulu	-1,06	-1,66	,00	-1,77	-1,33	,00	-1,52	-1,42	,00
Özel okul	-1,23	1,83	,00	-1,67	-1,21	,00	-1,79	-1,52	,00
Kayn.öğr.var	-1,08	1,44	,00	1,18	1,41	,00	1,53	1,55	,00
Kayn.öğr.yok	-1,16	1,58	,00	-1,62	1,62	,00	-1,66	1,21	,00

**p<.01; *p<.05

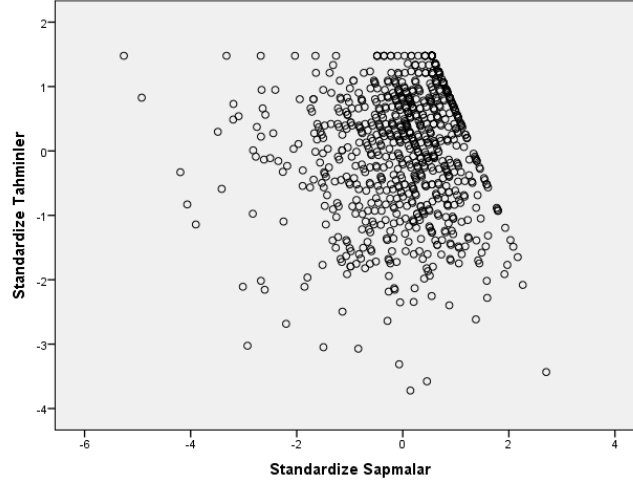
Değişkenler üzerinde puanlar normal dağılmadığı için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi, regresyon analizi ve ilişki testi için spearman katsayı değeri kullanılmıştır.

Çoklu Regresyon analizi ile “doğrusallık” ve “çok değişkenli normallik” varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı test edilmiştir. Bunun için testten önce SPSS programında Normal P-P grafiği oluşturulmuştur. Bu grafikte veri noktalarının, bunları temsil eden doğru etrafında toplanması ve Saçılma Diyagramı Matrisi’nde noktaların eliptik dağılım göstermesi gerekmektedir. Veri noktalarının bu iki koşulu sağlaması normal dağılımın varsayımlarını karşıladığını göstermektedir (Çokluk, 2012). Şekil 2, bu şekilde elde edilen standardize edilmiş sapma değerler ile standardize edilmiş yordanan değerlerin grafiğini göstermektedir. Grafik, doğrusallık varsayımının sağlandığını göstermektedir.



Şekil 2. Beklenen ve gözlenen birikimli olasılık.

Şekil 3, bu şekilde elde edilen standardize edilmiş sapma değerler grafiğinde gözlenen ve beklenen birikimli olasılık dağılımında, normal dağılımdan önemli bir sapmanın olmadığını göstermektedir.



Şekil 3. Standardize tahmini değerler ve sapmalar.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde; araştırmaya katılan ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin demografik bilgileri, uygulanan ölçeklerle toplanan verileri ve bunların istatistik analizinden elde edilen bulguları sunulmaktadır.

4.1. Örneklem/Çalışma Grubuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin demografik bilgilerine ait bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerine ait demografik bilgi formundan elde edilen cinsiyetlerin dağılımı ve frekans yüzdesi Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Erkek	439	52,8
Kız	392	47,2
Toplam	831	100,0

Tablo 2’de de gösterildiği gibi, araştırmaya katılan toplam 831 ilkokul öğrencisinin %52,8’inin kız (439 kişi), %47,2’sinin ise erkek (392 kişi) oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerine ait demografik bilgi formundan elde edilen öğrencilerin sınıf seviyelerine göre dağılımı ve frekans yüzdesi Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3

Öğrencilerin Sınıflarına Göre Dağılımları

Sınıf	N	%
3. sınıf	329	39,6
4. sınıf	502	60,4
Toplam	831	100,0

Tablo 3'te gösterildiği gibi, araştırmaya katılan toplam 831 öğrencinin %39,6'sının 3. sınıfta öğrenim gördükleri (329 kişi), %60,4'ünün ise 4. sınıfta öğrenim gördükleri (502 kişi) tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerine ait demografik bilgi formundan elde edilen öğrencilerin okul türüne göre dağılımı ve frekans yüzdesi Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4

Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Dağılımları

Okul türü	N	%
Devlet okulu	444	53,4
Özel okul	387	46,6
Toplam	831	100,0

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %53,4'ünün devlet okullarında öğrenim gördüğü (444 kişi), %46,6'sının ise özel okullarda öğrenim gördükleri (387 kişi) tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerine ait demografik bilgi formundan elde edilen öğrencilerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna göre dağılımı ve frekans yüzdesi Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5

Öğrencilerin Okudukları Sınıflarda Kaynaştırma Öğrencinin Olma Durumlarına Göre Dağılımları

Kaynaştırma öğrencisi	N	%
Var	232	27,9
Yok	599	72,1
Toplam	831	100,0

Tablo 5'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 831 öğrencinin %27,9'u sınıflarında kaynaştırma öğrencilerinin olduğunu (232 kişi), %72,1'i de sınıflarında kaynaştırma öğrencilerinin olmadığını belirtmişlerdir.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere ilişkin bulgular sunulmaktadır.

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları hangi düzeydedir?” şeklindedir.

Araştırmaya katılan ilkokul 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerine ait Etkinlik Tercih Formu (Tutum Ölçeği) sonunda aldıkları ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

İlkokul 3. Sınıf ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu (Tutum Ölçeği) Sonunda Aldıkları Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf	N	\bar{X}	Ss
3. sınıf	329	49,03	9,50
4. sınıf	502	50,34	8,12
Toplam	831	49,82	9,71

Tablo 6’da gösterildiği gibi ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu (Tutum Ölçeği) sonunda aldıkları ortalama puanları 49,03 iken 4. sınıf öğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu (Tutum Ölçeği) sonunda aldıkları ortalama puanları 50,34 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilen en fazla puanın 60 olduğunu düşünüldüğünde 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutumlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması) göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

4.2.2.1. Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumları

Araştırma kapsamında ilkokul 3. sınıf ve 4. sınıflardaki kız ve erkek öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7

Öğrencilerin Etkinlik Tercih Formu (Tutum Ölçeği) Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	439	48,95	393,93	172540,50	76399,500	,004**
Kız	392	50,79	439,60	172324,50		

*p < .05; ** p < .01

Tablo 7, Mann Whitney U testi sonunda öğrencilerin, Etkinlik Tercih Formu (Tutum Ölçeği) sonunda testin tümünden aldıkları ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olup olmadığını incelemekte ve bir farklılık bulunduğunu söylemektedir (p< .01). Analiz sonuçları gösterdi ki, kız öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine olan olumlu tutum düzeyleri, erkek öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine olan olumlu tutum düzeylerine kıyasla daha yüksektir.

4.2.2.2. Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumları

Araştırma kapsamında ilkokul 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Öğrencilerin Etkinlik Tercih Formu (Tutum Ölçeği) ortalama puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılığını gösteren Mann Whitney U Testi bulguları Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8

Öğrencilerin Etkinlik Tercih Formu (Tutum Ölçeği) Ortalama Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları

Sınıf	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
3. sınıf	329	49,04	401,21	131996,50	77711,500	,163
4. sınıf	502	50,34	424,89	212868,50		

*p < .05; ** p < .01

Tablo 8’e göre, Mann Whitney U testi sonucunda öğrencilerin, Etkinlik Tercih Formu (Tutum Ölçeği) sonunda testin tümünden alınan ortalama puanları arasında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p > .05). Başka bir ifadeyle 3. sınıf ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum düzeylerinin benzer olduğu bulunmuştur.

4.2.2.3. Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumları

Araştırma kapsamında devlet ve özel okullarda öğrenim gören ilkököl 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Öğrencilerin Etkinlik Tercih Formu (Tutum Ölçeği) ortalama puanlarının okul türü değişkenine göre farklılığını gösteren Mann Whitney U testi bulguları Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9

Öğrencilerin Etkinlik Tercih Formu (Tutum Ölçeği) Ortalama Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları

Okul türü	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Devlet	444	49,70	408,86	181123,50	82777,500	,392
Özel	387	49,97	423,10	163741,50		

*p < .05; ** p < .01

Tablo 9’a göre, Mann Whitney U testi sonucunda öğrencilerin, Etkinlik Tercih Formu (Tutum Ölçeği) sonunda testin tümünden alınan ortalama puanları arasında okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle devlet okullarında ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum düzeylerinin benzer olduğu bulunmuştur.

4.2.2.4. Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarının Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumları

Araştırma kapsamında ilkököl 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumlarında kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Öğrencilerin Etkinlik Tercih Formu (Tutum Ölçeği) ortalama puanlarının sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu değişkenine göre farklılığını gösteren Mann Whitney U Testi bulguları Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10

Öğrencilerin Etkinlik Tercih Formu (Tutum Ölçeği) Ortalama Puanlarının Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Durumu Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları

Kaynaştırma öğrencisi	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	232	50,26	425,34	98253,50	66911,500	,462
Yok	599	49,65	411,71	246611,50		

*p < .05; ** p < .01

Tablo 10'a göre, Mann Whitney U testi sonucunda öğrencilerin, Etkinlik Tercih Formu (Tutum Ölçeği) sonunda testin tümünden alınan ortalama puanları arasında sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p > .05). Başka bir ifadeyle sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum düzeylerinin benzer olduğu bulunmuştur.

4.2.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin empatik eğilimleri hangi düzeydedir?” şeklindedir.

Araştırma kapsamında ilkokul 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin belirlenmesi amacıyla KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği uygulanmıştır. İlkokul 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği’nden aldıkları ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11

İlkokul 3. Sınıf ve 4. Sınıf Öğrencilerinin KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği’nden Aldıkları Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf	N	\bar{X}	Ss
3.sınıf	329	40,25	7,56
4.sınıf	502	41,35	7,44
Toplam	831	40,91	7,50

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği’nden aldıkları ortalama puanları 40,25 iken 4.sınıf öğrencilerinin “KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği’nden aldıkları ortalama puanları 41,35 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilen en fazla puanın 52 olduğu düşünüldüğünde 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin empatik eğilimleri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması) göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

4.2.4.1. Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumları

Araştırma kapsamında ilkokul 3. sınıf ve 4. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. İlkokul 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılığını gösteren Mann Whitney U Testi bulguları Tablo 12’de sunulmaktadır.

Tablo 12

KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal	Erkek	439	21,22	369,60	161886,00	65745,000	,000**
	Kız	392	22,89	466,78	182979,00		
Bilişsel	Erkek	439	18,16	369,40	161797,50	65656,500	,000**
	Kız	392	19,74	467,01	183067,50		

*p < .05; ** p < .01

Tablo 12’ye göre, Mann Whitney U testi sonucunda öğrencilerin, KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği’nin alt boyutlarından alınan ortalama puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p < .01). Analiz sonuçlarına göre, kız öğrencilerin duygusal ve bilişsel empatik eğilimlerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.2.3.2. Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumları

Araştırma kapsamında ilkököl 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. İlkoköl 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği ortalama puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılığını gösteren Mann Whitney U Testi bulguları Tablo 13'te sunulmaktadır.

Tablo 13

Öğrencilerin KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği Ortalama Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları

Alt boyutlar	Sınıf	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal	3. sınıf	329	21,71	395,32	130061,50	75776,500	,049*
	4. sınıf	502	22,21	428,75	214803,50		
Bilişsel	3. sınıf	329	18,54	393,80	129560,50	75275,500	,034*
	4. sınıf	502	19,15	429,75	215304,50		

*p < .05; ** p < .01

Tablo 13'e göre, Mann Whitney U testi sonucunda öğrencilerin, KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği'nin alt boyutlarından alınan ortalama puanları arasında sınıf düzeyi değişkeni açısından 4.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p < .05). Başka bir ifadeyle 4.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin duygusal ve bilişsel empatik eğilim düzeylerinin 3.sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.4.3. Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumları

Araştırma kapsamında devlet ve özel okullarda öğrenim gören ilkökul 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. İlkokul 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği ortalama puanlarının okul türü değişkenine göre farklılığını gösteren Mann Whitney U Testi bulguları Tablo 14’te sunulmaktadır.

Tablo 14

Öğrencilerin KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği Ortalama Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları

Alt boyutlar	Okul türü	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal	Devlet	444	21,81	401,23	177746,50	79400,500	,066
	Özel	387	22,24	431,83	167118,50		
Bilişsel	Devlet	444	18,59	393,90	174497,50	76151,500	,005**
	Özel	387	19,27	440,23	170367,50		

*p < .05; ** p < .01

Tablo 14’e göre, Mann Whitney U testi sonucunda öğrencilerin, KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği’nin sadece bilişsel empati alt boyutundan alınan ortalama puanları arasında okul türü değişkeni açısından özel okullarda okuyan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<.01). Başka bir ifadeyle özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin, bilişsel empatik eğilim düzeylerinin devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Devlet okullarında ve özel

okullarda öğrenim gören öğrencilerin duygusal empatik eğilim düzeylerinin ise benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.2.4.4. Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumları

Araştırma kapsamında sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olma ve olmama durumuna göre ilkokul 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan, KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği ortalama puanlarının sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu değişkenine göre farklılığını gösteren Mann Whitney U Testi bulguları Tablo 15’te sunulmaktadır.

Tablo 15

Öğrencilerin KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği Ortalama Puanlarının Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Durumu Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları

Alt boyutlar	Kaynaştırma öğrencisi	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal	Var	232	21,96	414,61	95775,00	68979,000	,947
	Yok	599	22,03	415,84	249090,00		
Bilişsel	Var	232	18,45	390,25	90147,50	63351,500	,059
	Yok	599	19,08	425,24	254717,50		

*p < .05; ** p < .01

Tablo 15’e göre, Mann Whitney U testi sonucunda öğrencilerin, KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği’nin tümünden alınan ortalama puanları arasında sınıflarında

kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Başka bir ifadeyle sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin benzer olduğu bulgusu elde edilmiştir.

4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Normal gelişim gösteren ilkökul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

İlkökul öğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu (TUTUM ÖLÇEĞİ) toplam puanları ile KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanları arasındaki Spearman’s korelasyon (r) değerleri Tablo 16’da sunulmaktadır.

Tablo 16

İlkökul Öğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu (TUTUM ÖLÇEĞİ) Toplam Puanları ile KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki Spearman’s Korelasyon (R) Değerleri

	Etkinlik Tercih Formu	Duygusal Empati	Bilişsel Empati	Toplam Empati
Etkinlik Tercih Formu	1,00			
Duygusal Empati	,46**	1,00		
Bilişsel Empati	,44**	,68**	1,00	
Top Empati	,49**	,92**	,91**	1,00

* $p<.05$; ** $p<.01$

Tablo 16’ya bakıldığında öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu

görülmektedir ($r = ,49$; $p < ,01$). Bu bulgu, öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin artmasıyla kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının olumlu yönde artacağını ifade etmektedir. Ayrıca determinasyon katsayısı ($r^2 = ,24$) dikkate alındığında, öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarındaki değişkenliğin %24'ünün öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir.

4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Normal gelişim gösteren ilkökul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını ne düzeyde yordamaktadır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında ilkökul 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin duygusal ve bilişsel empatik eğilimleri birlikte, öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının ne kadarını açıkladığını anlamak için çoklu regresyon analizi (enter metodu) yapılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizine ait bulgular Tablo 17’de sunulmaktadır.

Tablo 17

Bağımsız Değişkenler ile Birlikte İlkokul Öğrencilerinin Empati Eğilim Düzeylerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Değişkenler	B	Sh _B	Standardize Edilmiş β	t	p
Sabit	27,938	1,492		18,722	,000**
Duygusal Empati	,578	,083	,286	6,937	,000**
Bilişsel Empati	,485	,091	,218	5,303	,000**
	R=,460	R ² =,212			F=11,160 **

** $p < ,01$

Tablo 17’de görülen regresyon analizi sonucunun $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı olması, değişkenlerin öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarına ilişkin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Analiz sonucuna göre öğrencilerin duygusal ve bilişsel empati düzeyleri birlikte ele alındığında öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarına ilişkin toplam varyansın %21’ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, bilişsel ve duygusal empati değişkenlerinin bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar sunulmaktadır. Ayrıca literatürde bulunan ilgili araştırmalarla yapılan karşılaştırmaların yorumu ve buna bağlı olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik verilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

5.1.1. İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

3. ve 4. sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğu bulgusu elde edilmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin tutumları, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında önemli bir role sahiptir. Yaşlıları tarafından olumsuz tutumlarla karşılaşan özel gereksinimli öğrenciler, yalnızlık sürecine girerek kendine olan güvenlerini yitirmektedirler (Çetrez-İşcan, Fazlıoğlu, Parlak, 2015). Bu açıdan bakıldığında, ilkokul öğrencilerinin tutumlarını yüksek olması kaynaştırma uygulamalarının verimli bir şekilde sürdürülebilmesi açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde bazıları, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere olumlu tutum sergilediğini (Nikolarazi ve Reybekiel, 2001; Olaleye, Ogundele, Deji, Ajayi, Olaleye ve Adeyanju, 2012; Townsend, Wilton ve Vakilirad, 1993), bazıları ise olumsuz tutum sergilediğini (Girli ve Atasoy, 2012; Gülyüz, 2009; Pemik ve

Deniz, 2017; Yüce, 2015) ortaya koymaktadır. Ayrar ve diğerleri (2015) farklı yaş grupları ile yürütmüş oldukları çalışmalarında 4-10 yaş grubu çocukların kaynaştırma öğrencilerini orta düzeyde kabullendiklerini ortaya koymuştur. Çulhaoğlu-İmrak (2009) ise öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini etkinliklerine dâhil ettiği ve onlara yardımcı olmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrar ve diğerleri (2015) ve Çulhaoğlu-İmrak (2009) tarafından yürütülen araştırmalardan elde edilen sonuçların bu araştırmada elde edilen sonuçlar ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Bu araştırma sonucunda ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yüksek düzeyde olumlu tutum besledikleri ortaya çıkmıştır. İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının olumlu çıkma sebeplerinden biri birçok araştırmada belirtildiği gibi (Aktaş ve Küçüker, 2002; Kim, Park ve Snell, 2005; Tavares, 2011) öğrencilerin kaynaştırma programı ve kaynaştırma öğrencileriyle ilgili bilgilendirilmesinin pozitif etki sağlamış olması olabilir. Bununla birlikte farklı araştırma sonuçları (Akçamete ve Ceber, 1999; Aksütoğlu, 1997; Nowicki ve Sandieson, 2002; Turhan, 2007) ise öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin olumsuz tutumlar sergilediğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Aksütoğlu (1997) 8-11 yaş arası öğrenciler ile yürütmüş olduğu araştırmasında ilkokul öğrencilerinin zihinsel engelli yaşlılarına yönelik tutumlarının olumsuz olduğu bulgusunu elde etmiştir. Nowicki ve Sandieson (2002) ise yürütmüş oldukları meta analiz araştırması sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerin fiziksel ya da zihinsel gerilik gösteren öğrencilere ilişkin olumsuz tutumlar beslediğini gösteren güçlü kanıtlar olduğunu belirtmişlerdir. Söz konusu araştırmaların sonuçlarının bu araştırma sonuçları ile tutarlı olmadığı görülmektedir. Bu farklılığın hem örneklem farklılıklarından hem de araştırmanın yapıldığı zamandan kaynaklandığı düşünülebilir. Araştırmaların yürütüldüğü zaman diliminden bu yana geçen süre içerisinde, uygulanan kaynaştırma programlarının, gerek yürütülen projeler gerekse medya/sosyal medya aracılığıyla kaynaştırmaya yönelik farkındalığın arttığı, bu durumun da araştırma sonuçlarına yansımış olduğu söylenebilir.

3.ve 4. sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarında sınıf düzeyi, okul türü ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu değişkenlerine göre farklılaşma olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bazı araştırmalarda (Ayrar ve diğerleri, 2015; Ercan, 2001; Ünal, 2010) kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarda sınıf düzeyinin etkisinin olmadığını, bazı araştırmalarda ise (Cincioğlu, 2016; Çiftçi, 1997; Gümüş, 2015) sınıf düzeyinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarda etkili olduğunu belirtmektedir. Tutumun yaşla birlikte nasıl değiştiğini

inceleyen Voeltz'un (1980) araştırması, artan yaşla birlikte pozitif tutumun arttığını söylemektedir. Bu çalışmada tutum ölçeği ilköğretim 1. sınıftan ortaokula kadar geniş bir ölçek içinde değerlendirilmiştir. Dolayısıyla 3. ve 4. sınıflar içinde gerçekleşen bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin benzer tutum gösteriyor olması sınıf düzeylerinin yakınlığı ve yaş farkının çok düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Okul türü değişkenine göre ilköğretim öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmaması ise kaynaştırma öğrencilerine yönelik her iki okul türünde öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrencilere gerekli bilgilendirmenin ve kaynaştırma eğitime hazırlık çalışmaları yapılmasından veya öğretmenlerin ve ailelerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının olumlu olmasından kaynaklanıyor olabilir. Reiter, Shanin ve Tirosh (1998) yılında yapmış oldukları çalışmada din eğitimi temelli okullar ile normal eğitim okullarında öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarında farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu çalışma ile yapılan çalışmada okul türü değişkenlerine göre öğrencilerin tutumlarının farklılaşmaması kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

İlköğretim öğrencilerinin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması, tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamıştır. Kaynaştırma uygulamalarının en önemli amaçlarından birisi de özel gereksinimli öğrencileri toplum içinde aktif bireyler olarak yer almasını sağlamaktır (Sucuoğlu, 2006). Bu açıdan bakıldığında sınıf içinde özel gereksinimli öğrenci ile yaşantı oluşturan veya daha önce özel gereksinimli öğrenciyle iletişim kurmamış öğrencilerin tutumlarının olumlu olması özel gereksinimli bireylerin yakın çevresinde olumlu davranışlarla karşılaştığı söylenebilir. Ünal'ın (2010) ilköğretim öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında öğrencilerin çevrelerinde özel gereksinimli bireylerin olup olmaması tutumlarını farklılaştırmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra farklı çalışmalarda (Cincioğlu, 2016; De Boer, Pijl ve Minnaert, 2012; Hodkinson, 2007; Panagiotou, Evaggelinou, Doukeridou, Mouratidou ve Koidou, 2008) sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının farklılaştığı bulgusunu elde etmişlerdir. Cincioğlu'nun (2016) yürüttüğü çalışmada 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine karşı algılarını incelemiştir. Bu çalışma sonuçlarına göre sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunmayan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu bulgusu

elde edilmiştir. Bu araştırma söz konusu araştırma ile tutarlı olmadığı görülmektedir. Bu farklılığın ise öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere ilişkin algı süreçlerinin sadece oyun süreci içinde değerlendirilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

İlkokul 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları, erkek öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ercan (2001) 8-11 yaş aralığında bulunan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşayan yaşlılarına yönelik tutumlarını incelemiş ve kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre özel gereksinimli öğrencilere daha olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Gümüş ve Tan (2015) normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına karşı tutumlarını incelediği araştırmasında, cinsiyet değişkenine yönelik kızların lehine bir sonuca ulaşmıştır. Vignes ve diğerlerinin (2009) kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumların belirleyicileri üzerine yapmış oldukları araştırmada 12 ve 13 yaşındaki normal gelişim gösteren kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları ve cinsiyet değişkeninin tutumlar üzerinde etkili olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Kız öğrencilerin tutumlarının yüksek olmasının sebebi varoluşlarındaki duygularını erkeklere göre daha iyi yansıtabilmelerinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Tiros, Schanin ve Reiter'in (1997) Kanadalı ve İsraili öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemişler ve Kanadalı çocukların tutumunda cinsiyet değişkeninin etkisinin olduğuna fakat İsraili çocukların tutumlarında cinsiyet değişkeninin bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmada bahsedilen kültürel farklılıkların da tutuma etkisinin olduğu sonucu göz önüne alındığında bu araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermesinde örneklem farklılığı, araştırmanın yapıldığı zaman ve kültürel farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir.

5.1.2. İlkokul Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

“KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği” puanlamasına göre ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Empatik eğilimleri üst seviyede olan kişiler, çevresindeki insanlara yardım eden kişilerdir (Dökmen, 2018). Dolayısıyla empati, olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Mozakoğlu, 2015). Bu açıdan değerlendirildiğinde ilkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin

empatik eğilimlerinin yüksek olması sınıf içindeki atmosferin sağlıklı bir şekilde korunması açısından olumlu bir durum olduğu söylenebilir. Rehber' in (2009) yapmış olduğu araştırmada ortaokul öğrencilerin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarını incelemiştir. Bu araştırmaya katılan 267 öğrenciden 122 öğrencinin empatik eğilim düzeylerinin düşük, 145 öğrencinin ise empatik eğilimlerinin yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Araştırmada empatik eğilim düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, empatik eğilimleri düşük olan öğrencilere göre çatışma çözmede daha yapıcı yöntemler kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin duygusal ve bilişsel empatik düzeylerinin 3. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Çakır (2016) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre empatik eğilim düzeylerini belirlemiş ve anlamlı farklılıklar bulmuştur. 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri 7., 6. ve 5. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Temel araştırmalardan biri olan Dymond ve diğerlerinin (1952) yapmış oldukları araştırmada çocukların 7 yaşında sahip oldukları empati düzeyleri ile 11 yaşında sahip oldukları empati düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dymond ve diğerlerine (1952) göre çocukların empati düzeyleri yaş ile birlikte yükselmektedir.

Özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin sadece bilişsel empatik düzeylerinin devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Yüksel'e (2004) göre bilişsel empatinin oluşması için çocukların durumlar ya da kişiler hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Dolayısıyla özel okulların eğitim süreçleri devlet okullarından farklı olması (Otrar ve Kandemir, 2016), kaliteli eğitim sunma ve teknolojiyi etkin kullanma (Erdoğan, 2005), bakanlık onayına bağlı olarak farklı öğretim programlarını uygulayabilme yetkisi (MEB, 2019), sınıf mevcutlarının devlet okullarına göre az olması (İlgar, 2014) gibi nedenlere bağlı olarak bilişsel olarak özel okullardaki öğrenciler devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerden seviye olarak üstte olabilir. Dolayısıyla özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin bilişsel empatileri bu nedenlere bağlı olarak yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin benzer olduğu bulunmuştur. Bahar (2018), araştırmasında sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve bulunmayan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerini karşılaştırmış ve anlamlı bir farklılaşma elde etmemiştir. Sucuoğlu ve Kargın (2014) ve MEB'e (2010) göre kaynaştırma öğrencileriyle etkileşim halinde olan

öğrenciler empati kurma becerilerini geliştirirler. Bu görüşler ile araştırma sonuçları tutarlılık göstermemektedir. Bunun nedeni sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciyle birebir arkadaşlıklarının çok ileri düzeyde olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Kız öğrencilerin duygusal ve bilişsel empatik eğilim düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Yüksel'in (2004) öğrencilerin empati beceri düzeylerini incelediği araştırmasında kız öğrencilerin empati beceri düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Derman-Taner (2013) ailesel faktörlere göre çocukların empati beceri düzeylerini incelemiş ve elde ettiği bulgulara göre kız öğrencilerin empati beceri düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgusu elde etmiştir. Kalliopuska (1987) araştırmasında 8-16 yaş arasındaki çocukların empati düzeylerini ve benlik saygılarını incelemiş ve kızların empati düzeylerini erkeklere göre daha yüksek bulmuştur. Dinçyürek (2004) üniversite öğrencilerinin empatik becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş fakat cinsiyet değişkenine göre empatik eğilimlerde anlamlı farklılaşmaya ulaşmamıştır. Söz konusu araştırma bu araştırma ile tutarlılık göstermemektedir. Bu durumun örneklem farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kızların ve erkeklerin böyle bir farklılığa sahip olmasının Türk toplum yapısı ile ilgili olduğu söylenebilir. Erkeklere daha az sorumluluk verilmesi duygularını yansıtamamalarına sebep olabilir.

5.1.3. İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumları ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuç ve Tartışma

3. ve 4. sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca bilişsel ve duygusal empati değişkenlerinin, öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarındaki değişkenliğin %24'ünün öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir. Turan'ın (2018) araştırmasında empati eğitim programının ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarına etkisini incelemiş ve empati eğitim programı uygulanan öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği

bulgusunu elde etmiştir. Dökmen'e (1988) göre olumsuz tutumlara sahip bireylerin diğer insanlara empatik yaklaşma olasılıkları çok düşüktür. Bu bağlamda empati ile tutum arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Parchomiuk (2019) araştırmasında öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları ile empatileri arasındaki ilişkiyi inceyerek empati ve tutumlar arasında anlamlı bir ilişki bulgusunu elde etmiştir. Söz konusu çalışma, bu araştırmanın yaş değişkeninden bağımsız olarak desteklemektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna bağlı olarak; olumlu tutumların sürekliliği için kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi artırabilecek etkinlikler ve bireysel farklılıkları konu alan etkinlikler düzenlenebilir.
- Özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin bilişsel empatilerinde daha yüksek olmasına bağlı olarak; devlet okullarında öğrenim gören öğrencilere sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle akran iletişimini artırıcı ve sosyalleşmeyi destekleyici etkinlikler ve oyunlar düzenlenerek empatik eğilim düzeyleri artırılabilir.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulguya göre empatinin tutumlar üzerinde güçlü bir etkisi olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak empati becerilerini geliştirecek etkinliklerle olumlu tutum düzeylerinin ve empati düzeylerinin yüksek kalması sağlanabilir.

5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ve empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin, aile içinde özel gereksinimli bireylerin bulunup-bulunmaması gibi değişkenlerin eklenmesiyle incelenebilir.

- Özel okullarda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel empatilerinin devlet okulunda öğrenim gören yaşıtlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkı açıklayabilecek araştırmalar yapılabilir.
- Öğrenci örnekleminde gerçekleştirilen bu araştırmanın aksine öğretmen, veli ve okul yönetimi örnekleminde empati ve tutum ilişkisi araştırılabilir.
- Öğrencilerin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum değişkenliğinin %24'ü empatik eğilimlerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Geriye kalan %76'lık oranın hangi değişkenlerden kaynaklandığı ilgili literatür desteğiyle araştırılabilir.
- Ortaokul ve lisede öğrenim gören öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ve empatik eğilimleri düzeyleri arasındaki ilişki incenebilir.
- Bu araştırma; aynı özel gereksinim grubunda yer alan kaynaştırma öğrencileriyle birlikte öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin örneklem olarak seçilmesiyle tekrar araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G. (2018). Özel gereksinimi olan bireyler. Ü. Şahbaz (Ed.), (ss. 2-28). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 64-74. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000039
- Aksütoğlu, O. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Zihinsel Engelli Yaşıtlarına Karşı Tutumu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aktaş, C. ve Küçüker, S. (2002). Bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 15-25. doi:10.1501/Ozlegt_0000000061
- Antonak, R. (1982). Development and psychometric analysis of the scale of attitudes toward disabled persons. *The Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 13(2), 22-29. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/record/1984-24873-001>
- Aral, N. ve Dikici, A. (1998). *Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Edirne.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2001). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- Arampatzi, A., Mouratidou, K., Evaggelinou, A., Koidou, E. ve Barkoukis, V. (2011). Social Developmental Parameters In Primary Schools: Inclusive Settings' And Gender Differences On Pupils' Aggressive And Social Insecure Behaviour And Their Attitudes Towards Disability. *International Journal of Special Education*, 26(2), 58-69. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ937175.pdf>
- Ardıç, A. (2014). Tutuma ilişkin temel kavramlar ve kuramlar. İ. H. Diken. (Ed.), *Engellilere Yönelik Tutumlar* (ss. 2-20). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Arıkan, M. (2018). Özel eğitim ve kaynaştırma. Ü. Şahbaz (Ed.), *Kaynaştırma-Bütünleştirme* (ss. 392-415). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ataman, A. (2003), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş, A. Ataman, (Ed.) *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. (ss. 9-31) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (Ed.) (2009) *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2009). *İlköğretimde özel eğitim*. Ankara: Nobel Akademik.
- Avramidis, E. ve Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147. doi: <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Avramidis, E., Bayliss, P. ve Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211. doi: <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme ve Stresle Başa Çıkma Stilllerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 217448).
- Aydın, B. (2010). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Aydın, M. Z. (2003). Ailede ahlak eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 125-158. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/222939>
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., ..., 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. Erişim adresi: <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/viewFile/1479/2342>
- Bacanlı, H. (1999). *Eğitim psikolojisi, gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın
- Bahar, M. (2018). *Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfların empatik eğilimlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 506352).
- Balcı, A. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Baldner, C. ve McGinley, J. J. (2014). Correlational and exploratory factor analyses (EFA) of commonly used empathy questionnaires: New insights. *Motivation and Emotion*, 38(5), 727–744. doi: 10.1007/s11031-014-9417-2
- Barr, J.J. (2013). Student-Teachers' attitudes toward students with disabilities: Associations with contact and empathy. *International Journal of Education and Practice*, 1(8), 87-100. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Jason_Barr4/publication/287811286_Student-Teachers%27_Attitudes_toward_Students_with_Disabilities_Associations_with_Contact_and_Empathy/links/56a91b2408ae7f592f0d60c2/Student-Teachers-Attitudes-toward-Students-with-Disabilities-Associations-with-Contact-and-Empathy.pdf
- Barrett-Lennard, G. T. (1981). The empathy cycle: Refinement of a nuclear concept. *Journal of counseling psychology*, 28(2), 91. doi: 10.1037/0022-0167.28.2.91
- Başal, H. A. (2012). *Gelişim ve psikoloji*. Bursa: Ekin Basın Yayın.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 205961).
- Batu, S. (2005). Kaynaştırma ve özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.). *Özel Eğitim* (ss. 15-28). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2016). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök.
- Batu, S., Çolak, A. ve Odluyurt, S. (2013). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-50. doi: 10.1501/Ozlegt_00000000082
- Bebetsos, E., Derri, V., Filippou, F., Zetou, E. ve Vernadakis, N. (2014). Elementary school children's behavior towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 152, 819-823. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.09.327
- Berk, L.E. (2013). *Bebekler ve çocuklar* (Çev. Ed. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Akademik Yayınevi.

- Bertule, D. ve Vetra, A. (2014) The family needs of parents of preschool children with cerebral palsy: The impact of child's gross motor and communications functions. *Medicina*. 50(6): 323–328. doi: 10.1016/j.medici.2014.11.005
- Block, E. M. ve Vogler, E. M. (1994). Inclusion in regular physical education: The research base. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), 40–44. doi: 10.1080/07303084.1994.10606830
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy?. *Developmental Psychology*, 5(2), 263-269. doi: 10.1037/h0031267
- Bozkurt, T. ve Özden, M. S. (2010). The relationship between empathetic classroom climate and students' success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 231–234. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.078
- Broomhead, K. E. (2013). 'You cannot learn this from a book'; pre-service teachers developing empathy towards parents of children with Special Educational Needs (SEN) via parent stories. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 173-186. doi: 10.1080/08856257.2013.778109
- Brown, H. K., Ouellette-Kuntz, H., Hunter, D., Kelley, E., ve Cobigo, V. (2012). Unmet needs of families of school-aged children with an autism spectrum disorder. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 497–508. doi: 10.1111/j.1468-3148.2012.00692.x
- Can, G. (2017). Kişilik gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim Psikolojisi* (ss. 141-146). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ceylan, R. ve Aral, N. (2005). Entegre Eğitim. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 69-79. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/aeukefd/issue/1425/17131>
- Cincioğlu, Ş. (2016). *Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 477220).
- Corbett, J. (2001). Supporting inclusive education. Peter Blatford (Ed.). *School Concerns Series*. New York: RoutledgeFalmer.

- Coşkun-Keskin, S. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması*. (Doktora Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 210291).
- Çağlar, D. (1979). *Geri Zekâlı Çocuklar ve Eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Çakır, E. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 477087).
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S. ve Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1225. Erişim adresi: https://www.academia.edu/5544644/Ahlak_Geli%C5%9Fimine_Klasik_ve_Yeni_Kuramsal_Yakla%C5%9F%C4%B1mlar
- Çetin, C.N. ve Güngör-Aytar, A. (2012). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeyleri ile algıladıkları anne baba tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 473-488. Erişim adresi: http://www.kefdergi.com/pdf/20_2/20_2_7.pdf
- Çetrez İşcan, G., Fazlıoğlu, Y. ve Parlak, C. (2015). İlkokula devam eden normal gelişim gösteren çocukların yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 128-138. Erişim adresi: <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/viewFile/1473/2330>
- Çiftçi, İ. (1997). *Normal çocukları bilgilendirmenin zihinsel engelli yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 64100).
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/302618>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 230596).
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 113. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.113
- Davis, M. H. ve Franzoi, S. L. (1991). Stability and change in adolescent selfconsciousness and empathy. *Journal of Research in Personality*, 25(1), 70-87. doi: 10.1016/0092-6566(91)90006-C
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(1), 85. Erişim adresi: https://www.uv.es/friasnav/Davis_1980.pdf
- De Boer, A., Pijl, S. J. ve Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392. doi: 10.1080/1034912X.2012.723944
- Decety, J. ve Jackson, P. L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. *Current directions in psychological science*, 15(2), 54-58. doi: 10.1111/j.0963-7214.2006.00406.x
- Decety, J. ve Jackson, P.L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100. doi: 10.1177/1534582304267187
- Derman-Taner, M. (2013). Çocukların beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 1365-1382. Erişim Adresi: http://www.jasstudies.com/Makaleler/2063382557_TanerDermanMeral_S_1365-1382.pdf
- Diamond, K. E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113. doi: 10.1177/027112140102100204

- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E. S. ve Innes, F. K. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(4), 520-536. doi: 10.1177/027112149701700409
- Diken, H. İ. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfta zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000042
- Dikici-Sığırtmaç, A. ve Deretarla, E. G. (2018). *Erken Çocuklukta Özel Eğitim ve Kaynaştırma*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Dinçyürek, S. (2004). Üniversite öğrencilerinin empatik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 10, 95-116. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/3089>
- Dökmen, Ü. (2018). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. 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. doi: 10.1501/Egifak_0000000999
- Dökmen, Ü. (2008). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Dymond, R. F., Hughes, A. S. ve Raabe, V. L. (1952). Measureable changes in empathy with age. *Journal of Consulting Psychology*, 16(3), 202-206. doi: 10.1037/h0061864
- Eisenberg, N. (2002). Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization A. Harrington ve R. J. Davidson. (Ed.) (ss. 131-164), *In Visions of Compassion: Western Scientists and Tibetan Buddhists Examine Human Nature*. New York: Oxford University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Murphy, B.C., Guthrie, I. K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R. ve Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development* 68(4), 642-664. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb04227.x

- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q. ve Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 993-1006. doi: 10.1037/0022-3514.82.6.993
- Eisenberg, N. ve Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological bulletin*, 101(1), 91-119. doi: 10.1037/0033-2909.101.1.91
- Ercan, Z. G. (2001). *Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 104497).
- Erdoğan, İ. (2005). *Yeni bir binyıla doğru türk eğitim sistemi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Eripek, S. (1993). *Zihinsel Engelli Çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No.31
- Ersoy, E. ve Köşger, F. (2016). Empati: tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(2), 9-17. doi: 10.20515/otd.33993
- Ewing, D. L., Monsen, J. J. ve Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165. doi: 10.1080/02667363.2017.1417822
- Feshbach, N. D. (1990). Parental empathy and child adjustment maladjustment. N. Eisenberg ve J. Strayer (Ed.), *Empathy and Its Development* (ss. 271-291). Cambridge: Cambridge University Press.
- Filiz, A. (2009). *Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 234826).
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. ve Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. Erişim adresi: <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=eei>

- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. ve Goodway, J. (2014). *Motor Gelişimi Anlamak: Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler*. (Çev. A.B, Aksoy). Ankara: Nobel Akademik Yayınevi.
- Gallo, D. (1989). Educating for empathy, reason and imagination. K.S. Walters (Ed), *Rethinking Reason New Perspectives in Critical Thinking* (ss. 43-61). New York: State University of New York Press.
- Gander, M. J. ve Gardiner H.W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (Çev. A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Girli, A. ve Atasoy, S. (2012). The views of students with intellectual disabilities or autism regarding their school experience and their peers in inclusion. *Buca Eğitim Dergisi*, 32, 16-30. Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/20.500.12397/164>
- Güleryüz, Ş. O. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 234978).
- Gümüş, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul çağında kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere karşı normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarının incelenmesi: Şırnak ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 394685).
- Gümüş, M. ve Tan, Ç. (2015). İlkokul ve ortaokul çağında kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere karşı normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 79-94. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/160452>
- Gündüz, M. ve Akın, A. (2015). Türkiye’de devlet okullarındaki özel eğitimle ilgili sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 4(2), 86-95. Erişim adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/09..mevlut_gunduz.pdf
- Günel, E. (2018). *Hemşirelik öğrencilerinin çocuk sevme ve empatik eğilim durumları*. (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 522947)

- Gürses, İ. ve Kılavuz, M. A. (2016). Kuşakların ahlâkî değerleri birlikte öğrenmesi: Kohlberg'in ahlâkî gelişim kuramı açısından bir değerlendirme. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25(1), 97-117. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/228015>
- Hagenauer, G. ve Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388. doi: 10.1080/03054985.2014.921613
- Hayes, K. ve Gunn, P. (2006). Attitudes of parents and teachers toward mainstreaming. *The Exceptional Child*, 35(1), 31-38. doi: 10.1080/0156655880350104
- Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability and Disabled people: recipe for disaster or catalyst of change? An examination of non-disabled primary school children's attitudes to children with disabilities. *Research in Education*, 77(1), 56-76. doi: 10.7227/RIE.77.5
- Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. M. Lewis ve diğerleri. (Ed.). (ss.440–455). *Handbook of Emotions* New York: Guilford Press.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307-316.
- İlgar, L. (2014). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki farklılıklara ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *HAYEF: Journal of Education*, 11(2), 259-285. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/93215>
- İşcan, G. Ç., Fazlıoğlu, Y. ve Parlak, C. (2015). İlkokula devam eden normal gelişim gösteren çocukların yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 128-138. Erişim adresi: <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/viewFile/1473/2330>
- Jolliffe, D. ve Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29(4), 589-611. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.08.010
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Cem Ofset.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Kalliopuska, M. (1987). Relation of empathy and self-esteem to active participation in Finnish baseball. *Perceptual and Motor Skills*, 65(1), 107-113. doi: 10.2466/pms.1987.65.1.107
- Kangalgil, M. ve Özfer Özçelik, A. (2018). Serebral palsili çocukların beslenme durumunun değerlendirilmesi. *Güncel Pediatri*, 16(1), 69-84. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/450682>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/159199>
- Kaya, A. ve Siyez D. M. (2010). KA-Sİ Çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education and Science*, 35(156), 110-125. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/181/20>
- Kılıç-Atıcı, M. (2013). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (ss. 17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 561
- Kim, J., Park, E. ve Snell, M. E. (2005). Impact of information and weekly contact on attitudes of Korean general educators and non-disabled students regarding peers with disabilities. *Mental Retardation*, 43(6), 401-415. doi: 10.1352/0047-6765
- Koçbeker Eid, B. N., Saban, A. ve Uygun, N. (2017). İlkokullarda kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran farkındalığı ve kabulü. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.). *Küreselleşen Dünyada Eğitim*. (ss. 504-514). Ankara: Pegem Akademi.
- Kohut, H. (1959). Introspection, empathy, and psychoanalysis an examination of the relationship between mode of observation and theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 7(3), 459-483. doi: 10.1177/000306515900700304
- Korkmazlar, Ü. (1995). *Ana baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuru-Örgün, S. (2000). *Anne baba tutumları ile 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlıkları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 102374).

- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitime yönelik tutumların incelenmesi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.
- Küçükkaragöz, H., Akay, Y. ve Canbulat, T. (2011). Bir grup ilköğretim öğrencisinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik beceri düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 88-100. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/202375>
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ814377>
- MEB (2019). *Özel okullar*. (15.05.2019). <http://ookgm.meb.gov.tr/www/ozel-okullar/icerik/180> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2000). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2010) *Okullarımızda Neden, Niçin, Nasıl Kaynaştırma? Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu*. Ankara: MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2016). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dehp ve Kaynaştırma*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mehrabian, A. ve Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525- 543. doi: 10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439. doi:10.24130/eccdjecs.196720182279
- Miller, P. A. ve Haar, M. A. J. (1997). Emotional, cognitive, behavioral, and temperament, characteristics higher empathy child. *Motivation and Emotion*, 21(1), 109-125. doi: 10.1023/A:1024430532155
- Miller, S. R. (2010). Attitudes toward individuals with disabilities: Does empathy explain the difference in scores between men and women?. *Annals of Behavioral Science and Medical Education*, 16(1), 3-6. doi: 10.1007/BF03355110

- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Resmi istatistikler*. (05.06.2019). Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgu_n_egitim_2017_2018.pdf
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. ve Boyle, J. (2015). Psychometric properties of the revised teachers' attitude toward inclusion scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(1), 64–71. doi: 10.1080/21683603.2014.938383
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. New York: Psychology Press.
- Morgan, S. B. ve Wisely, D.W. (1996). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer presented as physically handicapped: A more positive view. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 8(1), 29-42. doi: 10.1007/BF02578438
- Mozakoğlu, M. (2015). Farklı kavramlarla ilişkisi bakımından empatiye bakmak. Yücel Kabapınar (Ed.), *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek* (ss.74-91). Ankara: Pagem Akademi.
- Nayır, F. ve Karaman-Kepenekçi, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 69-89. doi: 10.12973/jesr.2013.325a
- Nikolarazi, M. ve De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*. 16 (2), 167–182. doi: 10.1080/08856250110041090
- Nowicki, E. A. ve Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243–265. doi: 10.1080/1034912022000007270
- Olaleye, A., Ogundele, O., Deji, S., Ajayi, O., Olaleye, O. ve Adeyanju, T. (2012). Attitudes of students towards peers with disability in an inclusive school in Nigeria. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23(3), 65-75. doi: 10.5463/dcid.v23i3.136
- Olçay-Gül, S. (2014). *Engellilere yönelik tutumlar*. İ.H. Diken (Ed.), (ss. 50-84). *Engellilere Yönelik Tutumlar*. Ankara: Vize Basın Yayın.

- Olçay-Gül, S. ve Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 169-195. doi: 10.15390/EB.2015.4205
- Orhan, S. ve Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35(2), 115-146. doi: 10.21560/spcd.35323
- Oser, F. ve Althof, W. (2001). *Moralische selbbestimmung: Modelle der entwicklung und erziehung im wertebereich*. Stuttgart: Verlag Klett-Cotta.
- Otrar, M. ve Kandemir, Y. (2015). Özel okullara yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(1), 232-243. doi: 10.24289/ijsser.279100
- Öncül, N. ve Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 37-54. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000090
- Önder, A. (2015). Kavram, kapsam ve tarihsel gelişim bağlamında empati. Yücel Kabapınar (Ed.), *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek* (ss.44-57). Ankara: Pagem Akademi.
- Özay T. ve Akay, Y. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empati kavramına ilişkin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Journal of Education*, 11(2), 205-217. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/93198>
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Özbek, M. F. (2005). İnsan ilişkilerinde empatinin yeri ve önemi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (49), 568-587. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/9243>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006). Resmi Gazete: 26184 <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm> adresinden erişilmiştir.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). Resmi Gazete: 30471 <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden erişilmiştir.

- Özgüleç, F. (2001). *7-11 yaşlarındaki çocukların ahlaki yargılarının gelişimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:104566).
- Özgür, İ. (2015). *İlk ve ortaöğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Adana: Karahan.
- Özgür, İ. (2017). *Engelli çocuklar ve eğitimi*. Adana: Karahan.
- Özsoy, Y. (2002). Özel eğitime muhtaç çocuklar ve özel eğitim. Y. Özsoy ve diğerleri (Ed.), *Özel Eğitime Giriş*. (ss. 1-20). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Öztürk-Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. (Doktora Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279111).
- Özyürek, M. (2016). *Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 13-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/114692>
- Palak, Z., Kirenko, J., Gindrich, P., Kazanowski, Z. ve Pielecki, A. (2009). Student teachers in special education and their readiness to work with gifted and talented children. *Gifted and Talented International*, 24(1), 39-48. doi: 10.1080/15332276.2009.11674859
- Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K. ve Koidou, E. (2008). Attitudes of 5 th and 6 th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31-43. Erişim adresi: <https://www.europa.upol.cz/pdfs/euj/2008/02/03.pdf>
- Parchomiuk, M. (2019). Teacher empathy and attitudes towards individuals with disabilities. *International Journal Of Disability, Development And Education*, 66(1), 56-69. doi: 10.1080/1034912X.2018.1460654
- Pemik, K. ve Deniz, L. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin okul ortamlarına yönelik algıları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 41, s. 76-89. Erişim adresi: http://www.asosjournal.com/Makaleler/1236379012_11967%20Levent%20DEN%c4%b0Z.pdf

- Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. New York: Harcourt, Brace.
- Piaget, J. (2004). *Çocukta zihinsel gelişim*. (çev. H. Portakal). İstanbul: Cem Yayınevi
- Pivik, J., McComas, J. ve Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97–107. doi:10.1177/001440290206900107
- Preston, S. D., Bechara, A., Damasio, H., Grabowski, T. J., Stansfield, R. B., Mehta, S. ve Damasio, A. R. (2007). The neural substrates of cognitive empathy. *Social Neuroscience*, 2(3-4), 254-275. doi: 10.1080/17470910701376902
- Rankin, K. P., Kramer, J. H. ve Miller, B. L. (2005). Patterns of cognitive and emotional empathy in frontotemporal lobar degeneration. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 18(1), 28-36. doi: 10.1097/01.wnn.0000152225.05377.ab
- Rayner, S. (2007). *Managing special and inclusive education*. London: SAGE Publications.
- Rehber, E. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 206426).
- Rehber, E. ve Atıcı, M. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 323-342. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/50514>
- Reiter, S., Schanin, M. ve Tirosh, E. (1998). Israeli elementary school students' and teachers' attitudes towards mainstreaming children with disabilities. *Special Services in the Schools*, 13(1-2), 33-46. doi: 10.1300/J008v13n01_02
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W. ve King, S. M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11(4), 517-530. doi: 10.1093/jpepsy/11.4.517
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765. doi: 10.12738/estp.2013.3.154

- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 13-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/160833>
- Sarı, H. ve Pürsün, T. (2016). *Özel eğitimde etkili kaynaştırma bütünleştirme*. Ankara: Nobel Akademik.
- Sarpkaya, R. (2014). Bilimsel Araştırmaların Raporlaştırılması. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 251-278). Ankara: Ana Yayıncılık.
- Shapiro, L. E. (2000). *Anne ve babalar için duygusal zekâ rehberi*. (çev. Ümran Kartal). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Siperstein, G. N. (1980). *Instruments for measuring children's attitudes toward the handicapped*. Boston: University of Massachusetts.
- Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A. ve Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of personality assessment*, 91(1), 62-71. doi: 10.1080/00223890802484381
- Stojiljković, S., Djigić, G. ve Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 960-966. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.021
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın T. (2014). *İlköğretim'de kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Şengün, M. (2007). Ahlaki gelişimin psiko-sosyal dinamikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(23), 201-221. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/188517>
- Taşdemir, H. ve Özbesler, C. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların karşılaştıkları sorunların okul ortamında sosyal hizmet uygulamaları perspektifinde değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(49), 498-507. Erişim adresi: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt10/sayi49_pdf/5egitim/tasdemir_hakan.pdf

- Tavares, W. (2011). An evaluation of the kids are kids disability awareness program: Increasing social inclusion among children with physical disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 10 (1), 25–35. doi: 10.1080/1536710X.2011.546296
- Tekinarslan, İ. Ç., Sivrikaya, T., Keskin, N. K. ve Rasmussen, M.U. (2018). Determining the needs of parents with children in inclusive education. *Elementary Education Online*, 17(1), 82-101. doi: 10.17051/ilkonline.2018.413746
- Tirosh, E., Schanin, M. ve Reiter, S. (1997). Children's attitudes toward peers with disabilities: The Israeli perspective. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 39(12), 811-814. doi: 10.1111/j.1469-8749.1997.tb07548.x
- Tohum Otizm Vakfı (2019). Otizm Spektrum Bozukluğu nedir? (11.12.2018). <http://www.tohumotizmportali.org/icerik/otizmi-anlamak/otizm-spektrum-bozuklugunu-taniyalim/otizm-spektrum-bozuklugu-nedir> adresinden erişilmiştir.
- Tolan, B., İsen G. ve Batmaz, V. (1991). *Sosyal Psikoloji*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Townsend, M. A. R., Wilton, K. M. ve Vakilirad, T. (1993). Children's attitudes toward peers with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37(4), 405-411. doi: 10.1111/j.1365-2788.1993.tb00883.x
- Turan, M. (2018). *Empati eğitim programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 530832).
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 210096).
- Unicef, (2019). *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*. (01.05.2019). <https://www.unicef.org/turkey/udhr/gi17.html> adresinden erişilmiştir.
- Ustaahmetoğlu, E. (2013). Tutumlar. B. Candan (Ed.). *Tüketici Davranışları* (ss. 1-25), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Uysal, H. (2010). *Ahlak gelişimi ve din*. (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 387907).

- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 294452).
- Varol Ç. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: MEB
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H. ve Godeau, E. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: A review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology* 50(3), 182-189. doi: 10.1111/j.1469-8749.2008.02032.x
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H. ve Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473-479. doi: 10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x
- Voeltz, L. M. (1980). Children's Attitudes toward Handicapped Peers. *American journal of mental deficiency*, 84(5), 455-464. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Luanna_Meyer/publication/285409883_Children's_Attitudes_toward_Handicapped_Peers/links/565e514208ae4988a7bd51e2/Childrens-Attitudes-toward-Handicapped-Peers.pdf
- Vuran, S. (2007). Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (ss. 221-242). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Weiner, B. (1985). "Spontaneous" causal thinking. *Psychological bulletin*, 97(1), 74-84. doi: 10.1037/0033-2909.97.1.74
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of personality and social psychology*, 50(2), 314-321. doi: 10.1037/0022-3514.50.2.314
- Wong, D. K. P. (2008). Do contacts make a difference?: The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29(1), 70-82. doi: 10.1016/j.ridd.2006.11.002
- Yatgın, S., Sevgi, H. M. ve Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 167-180. doi: 10.17240/aibuefd.2015.15.0-5000128650

- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2015). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yavuzer, H. (2018). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz-Bingöl, T. ve Uysal, R. (2015). Empati geliştirme grup rehberliği programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin empati düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 14(2), 430-437. doi: 10.17051/io.2015.90489
- Yu, S.Y., Ostrosky, M.M., ve Fowler, S.A. (2012). Measuring young children's attitudes toward peers with disabilities: Highlights from the research. *Topics in Early Childhood Special Education* 20(10), 1–11. doi: 10.1177/0271121412453175
- Yüce, G. (2015). *Okulöncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 391315).
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354. doi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/153251>
- Yüksel, A. (2015). Kavram, kapsam ve tarihsel gelişim bağlamında empati. Y. Kabapınar (Ed.), *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek* (ss. 2-20). Ankara: Pagem Akademi

EKLER

Ek 1. KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği

KA-Sİ EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ ÇOCUK FORMU

Sevgili çocuklar,

Aşağıda bazı durumlara ilişkin düşünceler ifade eden cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyarak o durumun size ne kadar uyduğunu düşünün. Kararınıza en uygun seçeneğin altındaki kutucuğa çarpı koyarak düşüncenizi belirtin. Bu okunanlarda, doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece düşüncelerinizi öğrenmek istiyoruz.

Yardımlarınız için teşekkürler☺ Cinsiyet : K () E ()

	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
Bir arkadaşım sınavlardan kötü not aldığında onun duygularını anlayabilirim.	1	2	3	4
Karşımda acı çeken birini gördüğümde aynı acıyı ben de hissederim.	1	2	3	4
Bir arkadaşım mutlu olduğu zaman ben de kendimi mutlu hissederim	1	2	3	4
Herhangi bir olay karşısında kendimi arkadaşlarımın yerine koyabilirim.	1	2	3	4
Yakınıni kaybeden bir insanın duygularını anlayabilirim.	1	2	3	4
Bir arkadaşım başından geçen üzücü bir olay anlattığında ben de kendimi üzgün hissederim.	1	2	3	4
Arkadaşlarımın canını sıkın bir şeyler olduğunda onlar söyleseler de hal ve hareketlerinden anlarım.	1	2	3	4
Arkadaşlarımı anlama konusunda başarılı olduğuma inanıyorum.	1	2	3	4
Karşımda ağlayan birini gördüğümde benim de gözlerim dolar.	1	2	3	4
Bir arkadaşım bir başarısından dolayı ödül aldığında onun sevincini ben de hissederim.	1	2	3	4
Yalnız kalan bir arkadaşımın neler hissettiğini anlayabilirim.	1	2	3	4
Bir arkadaşım haksızlığa uğradığında üzülürüm.	1	2	3	4
Üzgün ve morali bozuk bir arkadaşımı gördüğümde benim de moralim bozulur.	1	2	3	4

Ek 2. Etkinlik Tercih Formu

ETKİNLİK TERCİH FORMU

Diyeim ki zihinsel, işitsel ya da bedensel engelli bir çocuk sizin mahallenize taşıyor ve sizin sınıfa gelecek. Onunla birlikte neler yapmak istersin? Aşağıdaki liste sana karar verebilmen için yardımcı olacaktır. Her etkinlik için dört cevaptan senin tercihini en iyi gösteren cevabın yanındaki numarayı işaretleyebilirsin. Yardımın için çok teşekkür ederim.

1. Evime davet etmek isterim.....	Çok hoşlanırım (4)	Hoşlanırım (3)	Hoşlanmam (2)	Hiç Hoşlanmam(1)
2. Sınıfta yan yana oturmak.....	Çok hoşlanırım(4)	Hoşlanırım(3)	Hoşlanmam (2)	Hiç Hoşlanmam (1)
3. Birlikte salıncakta oynamak.....	Çok hoşlanırım (4)	Hoşlanırım (3)	Hoşlanmam (2)	Hiç Hoşlanmam(1)
4. Sınıfta birlikte çalışmak.....	Çok hoşlanırım (4)	Hoşlanırım (3)	Hoşlanmam (2)	Hiç Hoşlanmam (1)
5. Okuldan sonra birlikte oynamak.....	Çok hoşlanırım (4)	Hoşlanırım (3)	Hoşlanmam(2)	Hiç Hoşlanmam(1)
6. Okulda birlikte yemek yemek.....	Çok hoşlanırım (4)	Hoşlanırım (3)	Hoşlanmam (2)	Hiç Hoşlanmam(1)
7. Evde birlikte televizyon seyretmek.....	Çok hoşlanırım(4)	Hoşlanırım (3)	Hoşlanmam (2)	Hiç Hoşlanmam(1)
8. Tenefüslerde birlikte oynamak.....	Çok hoşlanırım (4)	Hoşlanırım (3)	Hoşlanmam (2)	Hiç Hoşlanmam (1)
9. Bizim evde oynamak.....	Çok hoşlanırım (4)	Hoşlanırım (3)	Hoşlanmam (2)	Hiç Hoşlanmam (1)
10. Öğretmene birlikte yardım etmek.....	Çok hoşlanırım (4)	Hoşlanırım (3)	Hoşlanmam(2)	Hiç Hoşlanmam(1)
11. Birlikte bisiklete binmek.....	Çok hoşlanırım (4)	Hoşlanırım (3)	Hoşlanmam (2)	Hiç Hoşlanmam (1)
12. Sınıfta birlikte oynamak.....	Çok hoşlanırım(4)	Hoşlanırım (3)	Hoşlanmam(2)	Hiç Hoşlanmam (1)
13. Birlikte pikniğe gitmek.....	Çok hoşlanırım (4)	Hoşlanırım (3)	Hoşlanmam (2)	Hiç Hoşlanmam (1)
14. Aynı takımda top oynamak.....	Çok hoşlanırım(4)	Hoşlanırım(3)	Hoşlanmam (2)	Hiç Hoşlanmam(1)
15. Birlikte tiyatroya gitmek.....	Çok hoşlanırım(4)	Hoşlanırım (3)	Hoşlanmam (2)	Hiç Hoşlanmam (1)



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605.01/5221025

12/03/2019

Konu: Araştırma İzni
(Ahmet Zeki UYSAL)

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi :18/02/2019 tarihli ve 2035 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ahmet Zeki UYSAL' ın "Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumları İle Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu araştırma çalışmasını İlimiz ilkokullarında uygulama talebinin uygun görüldüğüne ilişkin, 08/03/2019 tarih ve 5023590 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Dursun BALABAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:Valilik Makam Oluru

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
12/03/2019
EMEL SAĞLAM YAVUZ
ŞEF

ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı ve Soyadı: Ahmet Zeki UYSAL

E-postası: ahmetzekiuyisal@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

Lisans: Sakarya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD

GÖREVLER:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Özel Eğitim Uzman Öğretici	KOCAELİ	2016-halen

ESERLER:

A. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine İlişkin Metaforik Algıları