

T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

EMPATİ EĞİTİM PROGRAMININ İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK  
TUTUMLARINA ETKİSİ

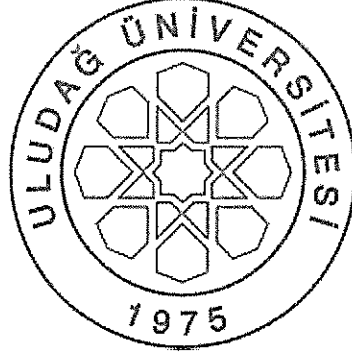
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve TURAN

BURSA

2018





T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

EMPATİ EĞİTİM PROGRAMININ İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK  
TUTUMLARINA ETKİSİ  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve TURAN

Dr. Öğr. Üye. Ömür SADIÖĞLU

BURSA

2018

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.



Melve TURAN

06/09/2018

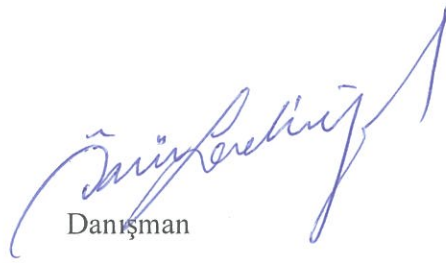
## YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Empati Eğitim Programının İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan

Merve TURAN



Danışman

Dr. Öğr. Üye. Ömür SADIOĞLU



Temel Eğitim ABD Başkanı

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL



**EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU**

**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih: 14/09/2018

Tez Başlığı / Konusu: Empati Eğitim Programının İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarına Etkisi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarında oluşan toplam **XII+116** sayfalık kısmına ilişkin, 14/09/2018. tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından (*Turnitin*)\* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimi benzerlik oranı % 16 'dır.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygular Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabullenmiş ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

14.09.2018

Adı Soyadı: Merve TURAN

Öğrenci No: 801534002

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

Statüsü:  Y.Lisans  Doktora

14.09.2018  
Danışman

(Adı, Soyad, Tarih)

Dr. Öğr. Üye. Ömür SANDIOĞLU

\* Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

İlköğretim Anabilim Dalı'nda 801534002 numara ile kayıtlı Merve TURAN'ın hazırladığı "Empati Eğitim Programının İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarına Etkisi" konulu Yüksek Lisans tez çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 06/09/2018 Perşembe günü 10.00-12.30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (**başarılı/başarısız**) olduğuna (**oybirliği/oy çokluğu**) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu

Başkanı)

Dr. Öğr. Üye. Ömür SADIOĞLU

Uludağ Üniversitesi



Üye

Dr. Öğr. Üye. Ömür Gürdoğan Bayır

Anadolu Üniversitesi



Üye

Prof.Dr.Asude Bilgin

Uludağ Üniversitesi



Üye

.....

Üye

.....

## Önsöz

Bu araştırmada birçok kişinin katkısı ve emeği bulunmaktadır. Öncelikle bu süreçte her zaman yanımda olan, her türlü yardımı ve desteği esirgemeyen, çok kıymetli fikirleriyle araştırmamın öncesinde, araştırma sırasında ve araştırma sonrası her zaman yanımda olan çok kıymetli danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üye. Ömür SADIOĞLU' na sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans öğrencilik dönemimde ve tez çalışmamda her türlü desteği sağlayan, kendini geliştirmek isteyen öğretmenlerin her zaman yanında olup öğretmenlerini destekleyen, bu süreçte benim için manevi desteğini esirgemeyen Canaydın İlkokulu müdürü Sayın Serkan Demirci'ye teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Araştırma sürecinde yardımlarını esirgemeyen çok kıymetli öğretmen arkadaşlarım Ayla AÇIKEL, Ayşe Düzgün YÜKSEL, Derya ALTUNCU, Ali YILDIZ, Hamiyet AKDEMİR ve değerleri fikirleriyle araştırma sürecinde bana yol gösteren Elmas AKSU' ya çok teşekkür ederim.

Son olarak varlıkları benim için mutluluk kaynağı olan, desteklerini her zaman kalbimde hissettiğim canım annem Gülcan DİNDAR, canım babam Aydın DİNDAR ve sevgili eşim Cahit TURAN'a bu süreçte bana inanıp her zaman beni destekledikleri için sevgilerimle çok teşekkür ediyorum.

Merve TURAN



## Özet

Yazar : Merve TURAN

Üniversite : Uludağ Üniversitesi

Ana Bilim Dalı : İlköğretim Ana Bilim Dalı

Bilim Dalı : Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi

Sayfa Sayısı : XII+116

Mezuniyet Tarihi :

Tez :Empati Eğitim Programının İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kaynaştırma

Öğrencilerine Yönelik Tutumlarına Etkisi

Danışmanı : Dr. Öğr. Üye. Ömür SADIOĞLU

### **EMPATİ EĞİTİM PROGRAMININ İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ**

Kaynaştırma eğitimi, eğitimde fırsat eşitliği ilkesini gerçekleştirmenin en uygun yoludur. Kaynaştırma eğitimi ile kaynaştırma öğrencileri, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alırlar. Bu süreçte normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisinin sınıftaki varlığını kabullenmeleri, kaynaştırma öğrencisinin ise sınıfa uyum sağlayabilmesi kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesinde önemli bir noktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin sınıfa, okula ve çevreye kabulünün sağlanabilmesi için normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik yapılacak çalışmalardan biri empati eğitimidir. Empati eğitimi ile normal gelişim gösteren öğrencilerin kendilerini kaynaştırma öğrencisi yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamaları sağlanabilir. Böylece empati becerisi yüksek olan normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencileriyle etkileşim içine girmek isteyecekleri düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle, empati eğitim programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda, araştırma, gerçek deneme modellerinden “placebo kontrol gruplu ön test-son test modeli” ne dayalı yarı deneysel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Örneklemi oluşturabilmek için 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Bursa İli Nilüfer İlçesi Canaydın İlkokulu`nda bulunan on şubedeki 290 dördüncü sınıf öğrencisine örneklemi belirleyebilmek için “Öğrenci Tanıma Formu” ve “Etkinlik Tercih Formu” (Çifci, 1997) uygulanmıştır. Etkinlik tercih puanları düşük olan öğrenciler arasından deney, kontrol ve plasebo grupları belirlenerek araştırmanın örneklemi oluşturulmuştur. Araştırma bir deney, bir kontrol ve bir plasebo

grubuyla yürütülmüştür. Çalışma 45 kız, 45 erkek toplam 90 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine tutum düzeylerini ölçmek için Siperstein (1980) tarafından geliştirilen ve Çifci (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan “Etkinlik Tercih Formu”, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenci Bilgi Formu” ile toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması aşamasında ön test ve son test ortalamalarının varyanslarının eşitliğini yordamak için yapılan Levene's Testi sonuçlarında verilerin normal dağılması nedeniyle bu araştırmada, Korelasyon Analizi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), t-testi ve Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Farkın kaynağını bulmak için ise Tukey's HSD Testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında, 0,01 ve 0,05 anlamlılık düzeyi aranmıştır.

Araştırma sonucunda, normal gelişim gösteren çocuklarda etkinlik tercihi son test puan ortalamaları arasında  $p < .01$  anlamlılık düzeyinde farklılık ( $p=0,004$ ) olduğu saptanmıştır. Empati eğitim programının, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencileri ile etkinlik tercih etme düzeyleri üzerinde etkinlik tercihinin artırdığı yönünde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Grupların Etkinlik Tercih Formu ön test puanlarına göre deney, kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin aynı ölçeğin son testine ait düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir ( $p = ,00$ ). Bu bulgu uygulanan empati eğitim programının çocukların kaynaştırma öğrencileriyle etkinlik tercih düzeyleri üzerinde farklılığa yol açtığını göstermektedir. Deney grubundaki çocukların, plasebo ve kontrol grubuna göre etkinlik tercihlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Etkinlik Tercih Formu son test Tukey HSD Testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu arasındaki farkın, deney grubuna uygulanan empati eğitim programının etkisinden kaynaklandığını göstermektedir. Kısaca, empati eğitim programının, normal gelişim gösteren kaynaştırma öğrencileri ile etkinlik tercih etme düzeyleri üzerinde etkinlik tercihinin artırdığı yönünde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre Etkinlik Tercih Formundan elde edilen bulgular incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin tutum puanlarının birbirinden farklı olduğu ama bu farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, kaynaştırma eğitimi yapan okullarda normal gelişim gösteren öğrencileri kaynaştırma eğitimi hakkında bilgilendirmek ve onları kaynaştırma eğitimine hazırlamak amacıyla yapılacak empati eğitim programının süreç içinde normal gelişim gösteren öğrencilerden kaynaklanan sorunların aşılmasında etkili olacağını göstermektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda bu tür programların etkin olarak uygulanması ve farklı yaş gruplarıyla yapılacak empati eğitim programının sonuçlarının test edilerek bu uygulamanın yaygınlaştırılması önerilmektedir.

*Anahtar Sözcükler:* dördüncü sınıf, empati, ilkokul, kaynaştırma

## Abstract

Author : Merve TURAN

University : Uludag University

Field : Primary Education

Branch : Primary Education

Degree Awarded : Master

Page Number :XII+116

Degree Date :

Thesis : The Impact of Empathy Education Programme Which Was Performed on Primary

School 4th Grade Students' Attitudes Towards Inclusive Students

Supervisor : Dr. Öğr. Üye. Ömür SADIOĞLU

### **THE IMPACT OF EMPATHY PROGRAMME WHICH WAS PERFORMED ON PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE STUDENTS**

It is important for normal-growing students to accept students with special needs in their classes in order for successful inclusive education to be implemented. With empathy education, normal-growing students can be made to understand feelings and thoughts of students with special needs. From this assumption, it is aimed to investigate the effect of the empathy training program on the attitudes of the fourth grade students of primary school to the student with special needs in this study.

Through this general aim the research is carried out as an semi-experimental study based on the of "pre-test and post-test model with placebo group". 290 4th grade students going to Bursa Canaydın Primary School in 2016-2017 academic year were subject to "Information form" which was prepared by the researcher and "Activity Preferences Scale" developed by Siperstein (1980) and adopted to Turkish by Çifci (1997) and 45 girls, 45 boys, a total of 90 students with low activity preference point were chosen as sample of the study.

Correlation analysis, one-way ANOVA, t-test, covariance analysis (ANCOVA) were used for analysing and interpreting the data gained from the research. Tukey's HSD test was used to find the source of the difference.

As a result of the study, it was determined that the empathy training program has a positive effect on the fact that the normal-growing students have increased their activity preference on the level of preference with the students with special needs.

The results obtained from the research show that the empathy training program to be applied to the inclusive schools will be effective in overcoming the problems arising from the

normal development students in the process. From this result it is suggested that such programs should be applied effectively in the schools where inclusive education is being done.

*Keyword:* empathy, mainstreaming, primary school, 4th grade

## İçindekiler

ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
I. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	1
1.3.Araştırmanın Önemi.....	1
1.4.Araştırmanın Sayıtları.....	4
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
II. BÖLÜM: LİTERATÜR (ALAN YAZIN).....	6
2.1.Empati.....	6
2.1.1.Empatinin tanımı.....	6
2.1.2.Empatinin tarihsel gelişimi.....	8
2.1.3.Empatinin bileşenleri.....	9
2.1.3.1. Algısal (perceptual) bileşen.....	10
2.1.3.2. Bilişsel (cognitive) bileşen.....	10
2.1.3.3. Duyuşsal (affective) bileşen.....	10
2.1.4.Çocuklarda empatinin gelişimi.....	11
2.1.5.Empati eğitimi.....	14
2.2. Kaynaştırma.....	16
2.2.1.Kaynaştırmanın tanımı.....	17
2.2.2.Kaynaştırmanın tarihsel gelişimi.....	19
2.2.3. Kaynaştırma eğitimi.....	21
2.2.3.1.Kaynaştırmanın uygulamasının yasal dayanakları.....	22
2.2.3.2.Ülkemizdeki kaynaştırma öğrencilerinin sayısal durumu.....	25
2.2.3.3.Kaynaştırma eğitiminin yararları.....	26
2.2.3.3.1.Özel gereksinimli öğrenciye yararları.....	26
2.2.3.3.2.Kaynaştırmanın normal gelişim gösteren öğrencilere yararları.....	28

2.2.3.3.3. Kaynaştırmanın sınıf öğretmenlerine yararları.....	29
2.2.3.3.4.Kaynaştırmanın anne-babalara yararları.....	30
2.3. Empati ve Kaynaştırma Arasındaki İlişki.....	32
2.4. İlgili Araştırmalar .....	34
2.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	34
2.4.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	37
III. BÖLÜM: YÖNTEM .....	51
3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Evren ve Örneklem .....	52
3.3. Verilerin Toplanması .....	53
3.4. Veri Toplama Araçları.....	53
3.4.1. Öğrenci tanıma formu .....	53
3.4.2. Etkinlik tercih formu.....	53
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması .....	54
3.5.1. İşlem yolu.....	55
3.5.1.1. Araştırma gruplarının oluşturulması. ....	55
3.5.2. Deney grubu ile yapılan etkinlikler.....	58
3.5.3. Plasebo grubu ile yapılan etkinlikler.....	58
3.5.4. Kontrol grubu ile yapılan etkinlikler.....	59
IV. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM .....	60
V. BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	69
5.1. Tartışma .....	69
5.2. Öneriler.....	72
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	72
5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	73
KAYNAKÇA .....	74
EKLER .....	89
Ek 1 Etkinlik Tercih Formu .....	89
Ek 2 Deney Grubu İle Gerçekleştirilen Empati Eğitim Programı ve Oturumları.....	90
Ek 3 Plasebo Grubu İle Gerçekleştirilen Etkinlikler .....	102
ARAŞTIRMA İZİNİ.....	115
ÖZ GEÇMİŞ .....	116

## Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>		<i>Sayfa</i>
1.	Ülkemizde Son Beş Yılda Bulunan İlkokuldaki Kaynaştırma Öğrencilerinin Sayısal Durumu.....	26
2.	Araştırmanın Deneysel Tasarımı.....	51
3.	Deney, Plasebo ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön Test Etkinlik Tercih Formu Puan Ortalamaları.....	56
4.	Deney, Plasebo ve Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Sayısal Durumları.....	57
5.	Grupların Ön Test Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları.....	57
6.	Deney Grubu İle Yapılan Etkinlikler.....	58
7.	Plasebo Grubu İle Yapılan Etkinlikler.....	59
8.	Deney, Plasebo ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Etkinlik Tercih Formu Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	60
9.	Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Ön Test Etkinlik Tercih Formu Puan Ortalamalarına İlişkin Levene's Testi Sonuçları.....	61
10.	Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Son Test Etkinlik Tercih Formu Puan Ortalamalarına İlişkin Levene's Testi Sonuçları.....	62
11.	Deney, Plasebo ve Kontrol Grubu ANCOVA Testi Sonuçları.....	62
12.	Grupların Etkinlik Tercih Formu Son Test Puan Ortalamalarının Ön Test Puan Ortalamalarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	63
13.	Etkinlik Tercih Formu Ön Testine göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarına Göre ANCOVA Sonuçları.....	64
14.	Tukey HSD Testi Sonuçları.....	65
15.	Deney, Plasebo ve Kontrol Grubu Çocuklarının Ön test-Son test Etkinlik Tercih Formu Puan Ortalamaları ve t-testi Sonuçları.....	66
16.	Cinsiyete Göre Etkinlik Tercih Formu Puan Ortalamaları ve T Testi Sonuçları.....	67
17.	Çocuklarda Etkinlik Tercih Formu Son Test ANOVA Sonuçları.....	68

## Kisaltmalar Listesi

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TDK: Türk Dil Kurumu



## 1.Giriş

### 1.1.Problem Durumu

Bu çalışmada, empati eğitim programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Empati eğitim programının normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarına etkisi olup olmayacağının araştırılması, incelenmeye değer bir konu olarak görülmüş ve bu araştırmanın problemini oluşturmuştur.

Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1)Deney, kontrol ve plasebo gruplarının etkinlik tercih formu ön test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2)Deney, kontrol ve plasebo gruplarının etkinlik tercih formu son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3) Deney grubunun etkinlik tercih formu ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

4) Plasebo grubunun etkinlik tercih formu ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

5) Kontrol grubunun etkinlik tercih formu ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

### 1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, empati eğitim programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

### 1.3.Araştırmanın Önemi

İnsanlar; zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal yönden farklı özelliklere sahip olabilirler. Akranlarına göre bu yönlerden farklılık gösteren çocukların akranlarının devam

ettiği okullarda ve akranlarıyla aynı sınıfta eğitimlerini sürdürmeleri kaynaştırma eğitimi ile sağlanmaktadır (Sucuoğlu & Kargın, 2014).

Kaynaştırma uygulaması ile özel gereksinimli öğrenciler normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı eğitsel ortamlara ya da aynı eğitsel faaliyetlere katılımı sağlanır. Bu durum normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrencinin iletişim kurmasına olanak sağlar. Bu iletişim süreci özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşebilmelerini ve çevreleriyle olan iletişim becerilerinin gelişmesini desteklerken normal gelişim gösteren öğrencilerin de kendilerinden zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal yönden farklılık gösteren bireylerin olabileceğini, bu arkadaşlarına nasıl davranmaları gerektiğini ve bu arkadaşlarıyla nasıl iletişim kurabilmeleri gerektiğini öğrenmelerini sağlar (Sarı, 2002). Bir iletişimin olumlu sonuçlanabilmesi için bireyin kendini ve başkalarını doğru anlaması gereklidir. İletişim ile zihinlerdeki fikirler ve kavramlar açığa çıkmakta, paylaşılmakta, değerlendirilmektedir. Etkili iletişimin kurulmasında empati becerisi önemli bir yere sahiptir (Elikesik, 2013). Singer ve Lamm (2009) insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmenin en temel koşullarından birinin empati becerisine sahip olmak olduğu ifade etmektedir. Etkin dinleme becerisine sahip bireyler, dinlediklerini doğru anlar ve anladıklarını doğru iletebilme becerisine sahiptirler. Bu davranışlarının sonucunda karşısındaki bireyde oluşacak olan duygusal sonuçların ne olabileceğini fark edebileceklerdir. Kişilerin birbirlerini yanlış anlamalarını ve birbirlerine kırılmalarını engellemiş olacaklardır (Singer & Lamm, 2009). Günlük yaşamda empati insanları birbirine yaklaştırmakta ve iletişimi kolaylaştırmaktadır. Empati ile karşıdaki bireyin duygu, his ve gereksinimlerin göz önüne alınarak iletişim olumlu sonuçlanmaktadır (Elikesik, 2013). Yapılan araştırmalar empati ile kişiler arası iletişimin kolaylaştığını, empati kurma becerisi ile iş birliği yapma arasındaki ilişki olduğunu, empatik becerinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini, empati kurmanın öğrenilebildiğini göstermektedir (Dökmen, 2017).

Empati becerisi, iletişim çatışmalarını engeller. Böylece olumlu ilişkilerin kurulmasını sağlar. Empati becerisine sahip bireyler kendilerini çevrelerine rahatça açarlar. Bireylerin toplumsallaşma, sosyal duyarlılık, topluma uyum, yardımlaşma davranışları artar. Saldırganlık ve diğer anti sosyal davranışlar üzerinde azalma görülmektedir. Ayrıca bu olumlu davranışların sonucunda çocukların akademik başarılarının da arttığı görülmüştür (Ünal, 2007). Eğitim ortamlarında empati ile öğrenciler anlaşıldıklarını, kendilerine değer verildiklerini hissetmektedirler. Empati kurabilen öğrencilerde yardım etme davranışı kendiliğinden oluşmakta, arkadaşlık ilişkileri olumlu yönde gelişmekte, saldırganlık duyguları azalmakta, doğadaki canlılara merhamet duygusu gelişmektedir. Ayrıca öğretmenlerin de empati becerisine sahip olması ile öğretmen-öğrenci arasında sağlıklı bir iletişimin kurulması, yakın ve samimi ilişkilerin gelişmesi sağlanabilir (Elikesik, 2013).

Alan yazında empati eğitimi ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili ayrı ayrı yapılan çalışmaların sayıca çok olmasına karşın, her iki konunun birlikte çalışıldığı, empati eğitim programının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu nasıl etkilediğine dair çalışmaların sayıca az olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar normal gelişim gösteren öğrencilerin, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisinin ayrı eğitim ortamlarında eğitim görmeleri gerektiğini belirttiklerini (Baykoç Dönmez, Avcı & Aslan, 1997), kaynaştırma eğitimine devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrencilerle bazı sorunlar yaşadıklarını, iletişim kurmakta zorlandıklarını ve özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından şiddet gördükleri ve dışlandıklarını (Güleryüz, 2009) göstermektedir. Bu kapsamda yukarıda da değinildiği gibi öğrencilerin arkadaşlık becerilerinin gelişimini ve yardımlaşma duygularının artmasını destekleyen empati eğitiminin kaynaştırma sınıflarında yaşanan bu tarz sorunların çözümüne önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın alanda yaşanan bir soruna öneri niteliğinde bir çözüm sunması ve alan yazına katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu

önem doğrultusunda bu araştırmada empati eğitim programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

#### 1.4.Araştırmanın Sayıtları

1.Öğrenciler “Etkinlik Tercih Formu” sorularını içtenlikle cevaplamıştır.

#### 1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. 2016-2017 eğitim-öğretim yılını Bursa İli Nilüfer İlçesi Canaydın İlkokulu'nda bulunan 290 dördüncü sınıf öğrencisiyle,

2.Araştırma konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalarla,

3.Araştırmada incelenen normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma öğrencilerine karşı tutum değişiminin ölçülmesi Etkinlik Tercih Formuna verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Empati:** “Bir bireyin kendisini diğer bireyin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır” (Dökmen, 2017, s.157).

**Empatik Eğilim:** “İnsanların doğuştan gelen ve yaşantılar yoluyla bir miktar geliştirebildiği kabul edilen kişiliğin bir parçası olan kişilerin günlük davranışları içerisinde empatik davranışta bulunma potansiyelidir” (Çelik & Çağdaş, 2010, s.9).

**Empatik Beceri:** “Kişilerin çevrelerindeki insanların algılarını düşüncelerini, duygularını ve tutumlarını doğru anlaması ve anladıklarını çevresindeki insanlara geri bildirebilmesidir” (Mete & Gerçek, 2005, s.16).

**Kaynaştırma:** Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetlerini de sağlanarak normal gelişim gösteren akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan

özel eğitim uygulamalarıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012a).

**Tutum:** Bireyin psikolojik nesne ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını şekillendiren eğilimdir. (Kağıtçıbaşı, 1979).

## 2.Literatür (Alan Yazın)

### 2.1.Empati

Aşağıda empatinin tanımı, tarihsel gelişimi, bileşenleri, çocuklarda empatinin nasıl geliştiği ve empati eğitimi hakkında bilgiler verilmiştir.

#### 2.1.1.Empatinin tanımı

“Empati kavramı Yunancadaki “em” ve “pathela” kelimelerinin birleşimiyle oluşmuştur. Latince “em” iç, içine, içinde; “pathela” duygu, acı, algılama, telepati anlamlarına gelmektedir” (Arkonaç, 1999, s.188).

Empati ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımların ilkinde empati kavramının gelişiminde önemli etkisi olan Carl Rogers’ın (1975) tanımına yer vermek yerinde olacaktır. Rogers (1975) empatiyi, kişinin belirli bir durumda karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlayabilmesi, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu o bireye iletebilme süreci olarak tanımlamaktadır. Dikkat edildiği gibi bu tanımda üç ögeye yer verilmektedir. Bu öğelerden ilki kişinin belirli bir konu ile ilgili karşısındaki kişi ile empati kurmasıdır. İkincisi ise empati sürecinde kişinin karşısındaki kişinin hissettiği duyguları hissetmesi ve üçüncüsü ise empati kuran kişinin karşısındakinin duygularını anladığını, onun hissettiklerini hissettiğini karşısındaki kişiye sözel olarak ya da sözel olamayan davranışlarla göstermesidir. Genel olarak empati tanımlarına bakıldığında bu üç ögeye de yer verildiği görülmektedir (akt. Akkoyun, 1983).

Davis ve Franzoi (1991) empatiyi bireyin duygusal ya da zihinsel durumunun farkına vararak ona uygun olarak ifade edebilme becerisi olarak tanımlamışlardır. Kabapınar (2002) kişinin kendini karşısındaki insanın yerine koyarak onun penceresinden durumu görebilme, düşünme, değerlendirme, duruma değer yükleme ve davranışta bulunma gibi durumları içeren önemli bir beceri olarak görmektedir. Ünal (2007) ise karşısındaki bireyin ne düşündüğünü ve hissedebileceğini düşünerek, neye ihtiyacı olduğunu anlayarak ve eleştirmeden bunu o kişiye

iletme yeteneği olarak belirtmektedir. Aynı şekilde Tarhan'ın da (2010) empatiyi bireyin kendini karşısındaki kişinin yerine koyarak, o kişinin bakış açısını gormesi, karşısındaki kişiye saygı duymakla beraber kendi bakış ağısıyla olaylara bakması ve karşısındaki kişiyle ortak hareket edebilmek olarak tanımladığı gorulmektedir.

“Rogers öncesi” dönemde ise empati, Rogers'ın empati tanımından oldukça farklı tanımlanmaktadır. Rogers öncesi dönemde “empati kurma” sözüyle, bir insanın iletişim kurduğu insanın hangi durumlarda ne tür davranışlarda bulunacağının önceden tahmin edilmesi anlaşılmaktaydı. Bu tanım, insanların birbirlerinin kişilik özelliklerini algılamalarıyla sınırlandırılmış olmaktadır. Konuya bu çerçeveden bakan araştırmacılar empatiyi, “nsanları tanıma, insanları anlama yeteneği” olarak tanımlamışlardır. Empatinin ne olacağı konusunda, Rogers öncesi dönemle, Rogers sonrası dönemde belirtilen yaklaşımlar arasında önemli farklılık olduğu gorulmektedir. Rogers'ın tanımını oluşturan üç ögeden hiç birinin Rogers öncesi yaklaşımın empati tanımında yeri olmadığı gorulmektedir. Kısacası bu tanımlarda karşıdaki insanı genel olarak tanımdan bahsedilmekte ancak, karşıdaki insanın duygularını anlamaktan ve karşıdaki kişinin duygularını anladığını ona iletmekten söz edilmemektedir. Rogers'ın empati anlayışına bakıldığında Rogers'tan önce empatinin sadece bilişsel boyutta ele alındığı Rogers ile empati anlayışına duyuşsal bir boyut eklendiği gorulmüştür (Uçmaz Halıcioğlu, 2004).

Günümüzde ise empatinin hem bilişsel hem de duyuşsal bir süreç olduğu kabul edilmektedir. Empatiyi bu boyutları ile ele alan Dokmen (2017) empatiyi bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlaması olarak tanımlamaktadır. Empatinin, insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştıran ve birbirine yaklaştıran en önemli öge olarak gormekte insanın başkası tarafından anlaşıldığını ve kendisine önem verildiğini gördüğu zaman kendisini iyi hissedip rahatladığını ve böylece toplumla uyum içinde yaşadığı belirtilmektedir. Empatinin, yalnızca empati kurulan kişiye

değil, empati kuran kişiye de yararı olduğunu, empati becerisine sahip kişilerin yardımsever olduklarını, çevreleri tarafından sevilip kabul gördüklerini ifade etmektedir. Carl Rogers gibi Dökmen de (2017) empatinin üç gerekliliğinden bahsetmiştir. Bunlar:

a. Empati kuracak kişi kendisini kısa süreliğine karşısındakinin yerine koyabilmeli, olaylara o kişinin penceresinden bakabilmelidir.

b. Empatinin kurulabilmesi için, kişinin karşısındaki insanın duygu (duyuşsal bileşen) ve düşüncelerini (bilişsel bileşen) anlamış olması gerekmektedir. Burada empatinin duyuşsal ve bilişsel olmak üzere iki bileşeninden bahsedilmektedir. Karşıdaki kişinin ilk önce bilişsel olarak anlanabilmesi gerekmektedir. Bilişsel olarak karşıdaki insanları anlayabilme, duygusal olarak anlayabilmenin ön koşuludur.

c. Empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşısındaki kişiye yansması da önemlidir. Karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini tam olarak anlaşıp da, bunu o kişiye ifade edemeyen birey empati sürecini tamamlamamış olur (Dökmen, 2017).

### **2.1.2. Empatinin tarihsel gelişimi**

Empati kavramının tarihsel süreci incelendiğinde kavramın ilk kez 19.yy sonları ile 20. yy başlarında kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bundan sonra da aşağıda daha detaylı değinildiği gibi 1950, 1960, 1970’li yıllarda farklı anlamlarda kullanılmış 1970’lerden sonra günümüze kadar olan süreçte ise Rogers’ın empati anlayışı hakim olmuştur.

Temeli, felsefe ve estetiğe dayanan empati teriminin iki atası bulunmaktadır. Bunlar Almandaki “Einfühlung” ve eski Yunandaki “empathia” terimleridir. Almanya’da estetik ve psikoloji alanında gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda “einfühlung” terimi ortaya atılmıştır. Alman Psikolog Theodor Lipps 1897 yılında bu tanımlı, dışarıdaki bir objeyi, örneğin bir sanat eserini bütün halinde kendine mal etme, absorbe etme sürecine “einfühlung” olarak adlandırmıştır. Lipps’in 1903 yılında yayınlanan makalesinde “einfühlung” yoluyla insanların karşısındakilerin iç dünyasına girebilme, bu yolla onları



tanıyabilme şansına sahip olduklarından bahsetmiştir. Titchener (1909), gerçekleştirdiği çalışmasında bu Almanca kelimeyi, eski Yunanca'daki "empathia" kelimesinden yararlanarak İngilizce'ye "empathy" olarak tercüme etmiştir (Dökmen, 2017).

Kavramın kullanıldığı ilk yıllarda, bir objeye ya da olaya, onun içine girerek bakmak, onu algılamak anlamında kullanılan empati başlıca üç aşamadan geçmiştir. Bu safhaları Baston, Fultz ve Schoenrade (1987) şu şekilde sıralamışlardır:

1. Yirminci yüzyılın başlarından 1950'li yılların sonlarına kadar empati, bilişsel nitelikli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle 1950'li yıllarda empati, bir insanın, karşısındaki insan tanıması, kendini onun yerine koyarak kişinin özellikleri hakkında bilgi sahibi olması anlamında kullanılmıştır.

2. 1960'larda ise empatinin bilişsel boyutunun yanı sıra duygusal yönüne değinilmiştir. Bilişsel yönün empati için gerekli olsa da yeterli olmadığı belirtilmiştir. Empatide asıl olanın karşısındaki gibi hissetmek olduğu vurgulanmıştır.

3. 1970'li yıllar ise empati, 1960'lı yıllara oranla daha dar anlamda kullanılmıştır. Bu dönemde empati, birinin belirli bir duygusunu anlama ve bu duyguya uygun bir karşılık verme olarak alınmıştır. Empati kuran kişi dikkatini karşısındaki kişiye vererek "Bu konuda o ne hissediyor?" şeklinde yaklaşmıştır.

### **2.1.3. Empatinin bileşenleri**

Empati kavramının tanımında olduğu gibi empatinin bileşenleri konusunda da farklı görüşler bulunmaktadır. Kurdek ve Rodgon (1975) empatinin bileşenlerini "algısal perspektif alma", "bilişsel perspektif alma" ve "duygusal perspektif alma" şeklinde üç bileşeni olduğunu ifade etmektedir. Hofmann (1978) da empatinin bilişsel ve duyuşsal bileşeninden bahsetmiş ancak Kurdek ve Rodgon'dan (1975) farklı olarak güdüsel bileşene de değinmiştir (akt. Rehber, 2007, s.13). Empatiyi "empatik anlayış", "empatik ifade" ve "empatik iletişim" olarak üç bileşeni ile ele alan Barrett'in (1981, s.91-100) farklı olarak Goldstein ve Michaels

(1985) empatiyi bilişsel, duygusal ve algısal olmak üzere üç bileşen çerçevesinde incelemiştir (akt. Yılmaz, 2003):

#### **2.1.3.1. Algısal (perceptual) bileşen**

Algısal bileşen bireylerde, bilişsel ve duyuşsal empati kapasitelerinin gelişiminin olabilmesi için ön koşul olarak kabul edilmektedir. Empatinin algısal bileşeni, bireyin bir başka bireyin duygularıyla ilgili çıkarımda bulunabilmesinde ilk basamaktır. Empati kuracak kişi ilk önce diğerinin ifade ettiği hareketlere, jest ve mimiklere, yüze, sözlere, ses tonuna, içeriğe, zamanlamaya ilişkin tüm bilgileri algılamakta, sonra da bunlar üzerinde empatinin duygusal ve bilişsel süreçlerini yaşamaktadır.

#### **2.1.3.2. Bilişsel (cognitive) bileşen**

Birey bu süreçte, başkalarının düşüncelerini, niyetlerini, ihtiyaçlarını, duygularını anlar. Bilişsel faaliyetler bu basamakta gerçekleştirilmektedir. Bilişsel empatide, empati kurulan kişinin duygularını yaşamak yerine bu duygular bilişsel olarak anlaşılmalıdır. Bilişsel empati bireyin karşısındaki kişiyle aynı duyguları yaşamadan onun duygularını anlayabilmesidir. Empatinin bu bileşeni yukarıda bahsedilen özelliklerden dolayı dikkatli gözlemi ve düşünmeyi gerektirmektedir. Karşısındaki kişinin duygularını, düşüncelerini hem sözel hem de sözel olmayan ipuçlarıyla anlama becerisini içermektedir.

#### **2.1.3.3. Duyuşsal (affective) bileşen**

Empatinin duyuşsal yönü, empati kurulacak olan bireyin duygularına duyarlı olma, o bireyin duygularını paylaşma becerisidir. Empatinin duygusal bileşeni, kişinin kendisini bir başkasının yerine koyarak o kişinin iç dünyasını, düşüncelerini algılaması ve bunun sonucunda ortaya çıkan bir süreçtir. Duyuşsal bileşen, empatik yaşantının önemli bir parçasıdır. Empatinin bileşenleri hakkında alanyazın incelendiğinde araştırmacıların genelde empatinin bilişsel ve duyuşsal bileşenleri konusunda hem fikir olduğunu göstermektedir.

#### 2.1.4.Çocuklarda empatinin gelişimi

Kişiler arası ilişkilerde etkileşimin sağlıklı yürümesi açısından empati önemli bir özelliktir. İnsanlar yaşamları boyunca diğer insanlarla iletişim kurmaktadır. Bireyin çevresindeki kişilerle iletişimindeki başarı o bireyin mutlu yaşayabilmesinin temelini oluşturmaktadır. İnsan ilişkilerinin sağlıklı oluşabilmesinde empatik duyarlılık önemli bir yere sahiptir (Ünal, 2007). Empati kurabilme becerisinin yaşamımızda iletişimi kolaylaştırıcı ve insanları birbirine yakınlaştırıcı bir etkisi vardır (Dökmen 1998; Karabağ 2003; Uçmaz 2004).

Çocuklarda empati gelişiminin birdenbire oluşabilen bir yapı değildir. Çocuklarda empatinin oluşumu süreç içerisinde gelişmektedir (Eisenberg, 1982 akt. Köksal Akyol, 2005). Empatinin ortaya çıkışı ve gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalarda, bebeklerin başkalarının duygularına karşı ilgisiz olmadıkları ve başkalarını anlama yeteneğinden yoksun olmadıkları ifade edilmektedir (Thompson, 1990). Gerçekleştirilen çalışmalarda doğumdan birkaç hafta sonra bebeklerin yanlarında birisi ağladığında kendilerinin de ağladığı, bebeklerin diğer kişilerin üzüntülerine tepki verdikleri ama o kişinin üzüldüğünün farkında olduklarını belli etmedikleri görülmüştür (Köksal Akyol, 2005).

Bebekler, dünyaya geldikleri andan itibaren çevresindekilerin duygularına ve yüz ifadelerine tepki verirler. Bundan dolayı empatinin, biyolojik bir eğilimle oluştuğu, doğumla işlemeye başladığı ve süreç içinde bu mekanizmaların yaşantıya dayalı olarak geliştiği kabul edilmektedir. Bebekler, anne, babalarını ya da seçtikleri başka birini taklit ederek ve özdeşim kurarak onların rolüne girmekte, büyürken de değerler ve davranışların yanında duyguları da özdeşleştirmektedirler. Bir-iki yaş civarında ise çocukların diğer kişinin üzüntülü olduğunu anlayabildikleri ancak karşısındaki kişinin kendisinden farklı gereksinimlerinin olabileceğinin farkında olmadıklarından dolayı uygun olmayan tepkiler gösterebildikleri vurgulanmaktadır (Ünal, 2007). Bu dönemde bebeklerin acı çekerken gördükleri birisi karşısında kendilerinin de rahatlatılmak istedikleri gözlenmiştir (Köksal Akyol, 2005).

Piaget'nin (1932) bilişsel gelişim teorisine göre empatik tepki verebilmek için bilişsel akıl yürütme yeteneğine sahip olmak gerekmektedir. İşlem öncesi dönemde çocuklar benmerkezci düşünceye sahiptir. Bu nedenle, işlem öncesi dönem çocukları olaylara başkasının bakış açısından bakabilme ya da başkasının duygularını ve gereksinimlerini fark edebilme kapasitesine henüz sahip değildirler (Kahraman & Akgün, 2008).

İşlem öncesi dönemin sembolik evresinde (2-4 yaş) bulunan çocukların sözcük dağarcığı çok sınırlıdır. Bildiği ya da kullandığı sözcükler duygu ve düşüncelerini anlatmaya yetmemektedir. Bu durum çocukta yetersizlik duygusuna ve engellemelere neden olabilmektedir. İşlem öncesi dönemin sezgisel evresinde (4-7 yaş) bulunan çocukların benmerkezliğin özelliklerini sergilemektedir. Bu dönemdeki çocuklar, bir başkasının bakış açısını görme ya da başkasının duygu ve düşüncelerini fark etme konusunda yetersizdirler. Henüz karşısındaki kişinin duyduğu acıyı fark edemedikleri için diğer çocuklarla alay edebilmekte veya hayvanlara zarar verebilmektedirler. Piaget'e göre, insanlar ben merkezli olarak doğarlar. Yaşantılar sonucunda ben merkezli olmamayı öğrenirler. Eğer, ben merkezli olmamayı öğrenemezlerse tüm hayatları boyunca ben merkezli, sadece kendini düşünen, olayları kendine göre yorumlayan, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini önemsemeyen, empati becerisi gelişmemiş bireyler olacaklardır (Başal, 2012). Senemoğlu da (2004) işlem öncesi dönemdeki çocukların ben merkezli olduklarını kendilerini başkalarının yerine koyamadıklarını dünyayı başkalarının bakış açısından göremediklerini ifade etmiştir. Bir başkasının bakış açısını anlayabilmeleri için çocukların somut işlemsel döneme geçmiş olmaları gerekmektedir. Bu nedenle bebekler ve işlem öncesi dönemdeki çocuklar, empatik tepki verme becerisine sahip değildirler. Buna rağmen karşısındaki kişinin duygularına tepki vermekte ve onu rahatlatmaya çalışmaktadırlar (Kahraman & Akgün, 2008).

İki üç yaş civarındaki çocukların diğer insanların duygularının kendi duygularından farklı olduğunu anlamaya başlarlar (Köksal Akyol, 2005). Zahn-Waxler, Robinson ve Emde

(1992) tarafından yapılan bir araştırmada 13 – 15 aylık çocukların yarısından fazlasının üzüntülü görünen bir kişiyi gördüğü zaman ona dokunmaya ve sarılmaya çalıştıkları, 18-25 aylık çocukların ise hem sözel tepkileri hem de davranışlarıyla daha da belirgin empatik tepkiler verdikleri görülmüştür. Bu çalışma Piaget'in bu dönemdeki çocukların empatik davranma konusundaki görüşleri ile ters çelişmektedir.

Altı yaşından itibaren çocukların kendilerini karşıdaki kişinin yerine koyabildikleri ancak, somut düşünce evresinde olduklarından empati kurmakta yeterli olmadıkları belirtilmiştir (Gander & Gardiner, 2001). Yedi yaşında olan bir çocuk, okul öncesi çocuklarına oranla diğer insanların duygularını anlamada ve üzüntüler ile ilgilenmede daha yeteneklidir. Büyük çocuklar üzüntülü olan bireyi rahatlatmada ya da onlara yardım etmede daha başarılıdırlar (Oğuz, 2006).

Erken ve orta ergenlik dönemindeki çocukların soyut düşünme becerisi geliştiğinden bu çocukların önceki dönemlere kıyasla ilişkilere, duygulara ve inançlara yoğunlaştıkları, empatik iletişim kurmaya daha fazla önem verdikleri görülmektedir. İlerleyen yaşla beraber soyut düşünme yeteneği geliştikçe, empati ve başkalarının bakış açısını görebilme yeteneklerinde de artış olmaktadır (Kumru, 2004).

Yapılan çalışmalar anne-baba tutum ve davranışlarının da çocukların empati gelişiminde etkisi olduğunu göstermektedir. Çocukların yetiştikleri ailenin sosyokültürel düzeyi, ailedeki ilişki biçimi ve anne babaların çocuk yetiştirme tutumları çocukların gelişimlerinde belirleyici rol oynamaktadır. Anne, baba ve öğretmenlerin, çocuklarda empati gelişimini desteklemek için onlara empatik davranarak ve söylediklerini kendileri de yaparak çocuğa iyi birer model olmaları önemlidir (Ünal, 2007).

Anne-babanın çocuğa empatik davranmasının yanı sıra, çocuğun yanında başkalarına da empatik davranmalarının, çocuklarda empatinin ve sosyal davranışların gelişiminde önemli olduğu belirlenmiştir (Cotton, 2001). Araştırmalarda çocuğun ihtiyaçlarına cevap

verebilen, kabul edici, şiddet uygulamayan, ihmal etmeyen, reddetmeyen, koruyucu olan annelerin çocuklarının empati düzeylerinin, çocuklarını reddeden, ihmal eden, çocuklarıyla ilgilenmeyen annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Eroğlu, 1995).

### 2.1.5. Empati eğitimi

Bireyin empati yeteneklerini geliştirmek için yapılan eğitimidir. Empati eğitimi, duygusal ve bilişsel yeteneklerin geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmakta; empati sürecinde gerekli olan duyguları tanıma, değerlendirme ve adlandırma gibi bilişsel unsurları içermektedir (Karabağ, 2003). Empati eğitimi konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar empatinin, doğuştan gelen bir yetenek olduğunu; ancak verilecek olan empati eğitimi ile bireylerde var olan empati yeteneğinin geliştirilebileceğini; bazıları da empati kurmanın sonradan öğretilbileceğini savunmuşlardır (Aspy & Roebuck, 1975, akt: Ataşalar, 1996).

Refleks davranışlarımız hariç, davranışlarımızın tamamını öğrenerek ediniriz. Bireyler farklı öğrenme süreçlerinden geçtiklerinden, öğrenme yeteneği bakımından benzer genetik donanıma sahip olsalar bile davranışlarında büyük farklılıklar görülebilir (Sortullu, 2011). Rogers (1975), empatinin doğuştan getirilmediğini ve yaşantı sonucunda öğrenildiğini belirtmektedir. Ona göre empati, hızlı şekilde ise empatik ortamda öğrenilmektedir. Rogers, empatik olabilmeyi her insanda bulunmayan bir tür sosyal duyarlılık, bir kişilik özelliği olarak tanımlamakta ve bu becerinin eğitimle daha da geliştirilebileceğini ifade etmektedir (Akkoyun, 1983).

Empatinin eğitimle bireylere kazandırılabilirliğini savunan bilim insanları, bu eğitimin verilebilmesine yardımcı olabilmek amacıyla zaman içerisinde çeşitli empati eğitim programları geliştirmişlerdir. İlk empati eğitim programını Rogers (1951) araştırmalarında kullanmıştır (Rose, 2006). Empati eğitiminin amacı, insanlarda var olan empati kurma becerisini geliştirmek ve her yaş grubundan bireylerle iyi ilişkiler kurulmasını sağlamaktır.

Bireyin empati yeteneklerini geliştirmek için uygulanan empati eğitimi, empatik tepkiyi içeren duyuşsal ve bilişsel yeteneklerin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmakta, karşıdaki kişinin duygularını tanıma, değerlendirme ve adlandırma gibi bilişsel unsurları da içermektedir (Pecukonis,1990). Bu görüşler çerçevesinde, empati becerisinin geliştirilmesi konusunda kullanılan teknikler başlıca beş grupta toplanabilir. Bunlar:

**1. Didaktik eğitim tekniğı.** Bu teknikte uzman deneklere/ öğrencilere sağlıklı iletişim ve empati konusunda teorik bilgiler verir.

**2. Yaşantısal eğitim tekniğı.** Deneklerin bir başkasıyla gerçekleştirdiğı iletişim, eğitimi veren uzman tarafından gözlenerek ya da kayıtlardan izlenerek eleştirilir.

**3. Rol oynama tekniğı.** Denek duruma göre, bazen kendisi olarak, bazen de karşıdaki kişinin rolüne girerek iletişim kurar. Rol oynama tekniğinde birey karşıdaki kişinin rolüne girer. Olaylara karşıdaki kişinin bakış açısından bakmaya ve o kişinin hissettiklerini hissetmeye çalışmaktadır.

**4. Modelden öğrenme tekniğı.** Denek, uzmanların hastalarla/danışanlarla gerçekleştirdiğı iletişimleri, doğrudan ya da videodan gözleyerek empati kurmayı öğrenir. Bu yaklaşımda denek, uzmanı model almaktadır.

**5. Uyarıcılar karşında empatik tepkinin ölçülmesi tekniğı.** Bu teknikte empati becerisi ölçülecek olan kişiye karşıdaki kişinin duygusal yüz ifadelerini teşhis etme konusunda eğitim verilir. Bu teknikte kişiye çeşitli yüz ifadelerinin bulunduğu fotoğraflar, slaytlar gösterilerek onlardan bu ifadelerdeki duyguları belirleyebilmeleri istenir. Duygusal yüz ifadelerini belirleyebilme genel empatik becerinin bir parçasıdır. Bireylere duygusal yüz ifadeleri konusunda verilen eğitim “empati eğitimi” özelliğı taşımaktadır.

Yapılan çeşitli araştırmalar duygusal yüz ifadelerini teşhis becerisinin uygun eğitimle artırılabilceğini göstermektedir. Empati eğitimi programında, bu tekniklerden biri kullanılabilceğı gibi, birkaçı bir arada kullanılabilmektedir (Dökmen, 1988).

## 2.2. Kaynaştırma

İnsanlar, fiziksel ve zihinsel farklılıklar ile dünyaya gelirler. Her insanın boyu, kilosu, göz rengi, saç rengi, ten rengi farklı olabileceği gibi öğrenme biçimleri, öğrenme düzeyleri ve öğrendiklerini ortaya koyma özellikleri de farklılıklar gösterebilmektedir. Okullarda öğrenme düzeyleri birbirlerine yakın öğrenciler olabileceği gibi öğrenme düzeyleri arasında farklılıklar olan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu farklılıklar kimi zaman somut verilere (yetersizlik tanısı, yetersiz yaşantılar ve olumsuz yaşam koşulları vb.) dayandırılabilir (Diken, 2013). Normal koşullarda çocukların eğitiminde ciddi aksamalara neden olmayan bu farklılıklar, “özel gereksinimi olan çocuklar” olarak adlandırılan bazı çocukların eğitimlerinde özel bir eğitimi gerektirecek düzeyde olabilir (Eripek, 2003).

Özel gereksinimi olan çocukların eğitim gereksinimlerinin karşılanması için farklı eğitim ortamları bulunmaktadır. Kaynaştırma uygulaması, özel gereksinimi olan çocuklara uygulanan uygulamalar arasında en fazla kabul gören ve en yaygın olarak kullanılan uygulamadır (Olçay Gül & Vuran, 2015).

Özel gereksinimi olan bireyler de toplumun bir parçasıdır. Özel gereksinimi olan bireylerin toplumsal hayatta yerlerini alabilmeleri, ayrı eğitim ortamları yerine normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almalarıyla olur. Ayrı yapılan eğitim, özel gereksinimi olan çocukların özür tür ve derecesine göre geliştirilmiş eğitim programlarıyla yapılan eğitim iken, kaynaştırma eğitimi özel gereksinimi olan çocukların normal gelişim gösteren çocukların aynı eğitim ortamlarında sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilir (Orel, Gökhan & Zerey, 2004). Böylece özel gereksinimi olan çocuklar normal gelişim gösteren akranları ile hem akademik hem de sosyal açıdan daha çok birlikte vakit geçirme fırsatı bulurlar. Ancak kaynaştırma eğitimi sadece özel gereksinimi olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların bir arada eğitim alması şeklinde tanımlamak yanlış ve



eksik bir tanımlama olacaktır. Bu nedenle aşağıda kaynaştırmanın tanımı, tarihi gelişimi, kaynaştırma eğitimi, kaynaştırmanın dayanakları, ülkemizdeki kaynaştırma öğrencilerinin sayısal durumu, kaynaştırma eğitiminin yararları hakkında bilgiler verilmiştir.

### 2.2.1.Kaynaştırmanın tanımı

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 4. maddesinin d fıkrasına göre “Kaynaştırma eğitimi; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte destek hizmetlerinin de sağlandığı koşullarda resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim görmelerini sağlayan özel eğitim uygulamaları” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2012a).

Kırcaali-İftar (1992) kaynaştırma eğitimini “özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesi” şeklinde tanımlarken, Eripek de (2003) sınıf öğretmenine ve özel gereksinimi olan öğrenciye destek hizmetler sağlanması koşulu ile özel gereksinimi olan öğrencinin normal eğitim ortamında eğitilmesi uygulaması olarak tanımlamıştır. Yukarıda yer alan tanımlarda özellikle dikkat edilmesi gereken nokta her üçünde de “destek eğitim hizmetleri” ne vurgu yapılmasıdır.

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimde eşitlik, çeşitlilik ve sosyal adalet anlayışıyla kaliteli eğitim almasını sağlamaktadır. Bu nedenle kaynaştırma eğitiminde, özel gereksinimli öğrencinin özel eğitim desteğinin ihmal edilmemesi, yani özel gereksinimli öğrenci için en az sınırlandırılmış eğitim ortamının sağlanması oldukça önemlidir (Batu & Kırcaali-İftar, 2010 ; Sucuoğlu & Kargın, 2014).

Eğitimde fırsat eşitliği hakkına, normal gelişim gösteren bireyler gibi özel gereksinimi olan bireyler de sahiptir. Özel gereksinimi olan bireyler özel eğitim yoluyla toplumun bir parçası olarak yaşamlarını sürdürebilirler (Batu & Kırcaali-İftar, 2010). Farklılıklardan kaynaklanan ayrımın önlenmesi fırsat eşitliği ve temel insan hakları

aracılığıyla sağlanmaktadır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde “Herkesin eğitim hakkı vardır.” ifadesiyle tüm bireylerin kendi kişiliğini geliştirme yönünde eğitim almaları gerektiği vurgulanmıştır. Böylece özel eğitime gereksinimi olan bireylerin, normal gelişim gösteren bireylerle eşit eğitim ve yaşam fırsatlarından yararlanmaları için yasal, idari ve eğitsel düzenlemeler oluşturulmuştur. Özel gereksinimli bireylerin erken bebeklik döneminden başlayarak okul öncesi eğitimlerine, ilköğretim, mesleki eğitim, lise ve üniversite eğitimlerine ilişkin gerekli düzenlemeler bakanlıkça sağlanmaktadır (MEB, 2010). Buna ilişkin açıklama yönetmelikte şu şekilde yer almaktadır:

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışları ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunda yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan eğitim ortamları kaynaştırma yoluyla sağlanmaktadır (MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Madde 4-(3), 2012a).

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, normal gelişim gösteren akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilmektedirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimi olan öğrencilerin bazı derslere normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır (MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Madde 23- (2), 2012a). Kaynaştırma uygulaması ile özel gereksinimli çocukların mümkün olduğu kadar normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber, aynı eğitsel ortamlara ya da aynı eğitsel faaliyetlere mümkün olan en yüksek katılım göstermesi ve sosyalleşmesinin sağlanır (Sarı, 2002, s.6). Böylece kaynaştırma uygulamaları zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal yönden farklı eğitim gereksinimine sahip

olan çocukların akranlarının devam ettiği okullarda ve akranlarıyla aynı sınıfta eğitimlerini sürdürmelerine olanak sağlar (Sucuoğlu & Kargın, 2014, s.25).

Kaynaştırma uygulamalarına yerleştirme süreci, özel eğitim hizmetleri kurulunun özel eğitim değerlendirme kurul raporu doğrultusunda özel eğitime ihtiyacı olan bireyi uygun resmî okul veya kuruma yerleştirmesi ile gerçekleşir (MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Madde 12- (1), 2012a). Bireylerin uygun eğitim ortamına yerleştirilmesinde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin öncelikle normal gelişim gösteren akranlarının devam ettiği sınıf olmak üzere, özel eğitim sınıfı, gündüzlü özel eğitim okulu/kurumu, yatılı özel eğitim okulu/kurumu gibi en az sınırlandırılmış ortamdan en çok sınırlandırılmış ortamda eğitimlerini sürdürmelerini sağlayacak şekilde yerleştirilmelerine dikkat edilir. Öğrenciye uygun olan eğitim kurumuna yerleştirme aşamasında, velinin yazılı görüşü dikkate alınarak özel gereksinimi olan öğrenci ikamet adresine göre mümkün olan en yakın okul veya kuruma yerleştirilir (MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Madde 12- (2), 2012a). Stafford ve Green, (1996) kaynaştırma öğrencilerine uygulanacak olan kaynaştırma programının başarılı olabilmesi için özel gereksinimi olan çocukların doğal çevrelerini ve çocukların farklılıklarını dikkate almak gerektiğini vurgulamaktadır.

### **2.2.2.Kaynaştırmanın tarihsel gelişimi**

Her birey, toplumun bir üyesi olarak çevresindeki bireylerden sevgi, saygı ve kabul görmek, ilgi, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda uygun bir mesleğe sahip olmak ister. Geçimini sağlamak için kimseden destek almadan yaşamını sürdürmek sağlıklı bireyler kadar özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin de en doğal hakkıdır. Bu ihtiyacın giderilmesi hem toplumsal yaşam açısından hem de bireylerin refahı ve huzuru açısından önemlidir. Bu düşünce bireylerin eşit eğitim fırsatından yararlanma düşüncesinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu yaklaşım ışığında Kuzey Avrupa ülkelerinde ve Amerika Birleşik

Devletleri'nde "normalleştirme düşüncesi" üzerine tartışmalar ile kaynaştırma kavramı ortaya çıkmıştır (MEB, 2010).

Geçmişe bakıldığında özel gereksinimi olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarından ayrı olarak özel eğitim okullarında veya özel eğitim sınıflarında eğitildiği görülmektedir. İkinci dünya savaşı sonrası 1950'li yıllarda çok nadir dile getirilmeye başlanan özel gereksinimi olan bireylerin özel gereksinimi olmayan yaşlılarıyla aynı eğitim ortamını paylaşması fikri 1960'lı yıllarda giderek artış göstermiştir. Bu dönemde yapılan araştırmalarda özel gereksinimi olan çocuklara, normal gelişim gösteren akranlarıyla okuma hakkı verildiğinde normal akranlarıyla ilişki kurabildiği ve sınıf etkinliklerine katılabildikleri görülmüştür. Normal gelişim gösteren çocuklarla aynı sınıfta okuyabilme durumunun öncülüğünü ise engelli bireylerin ebeveynleri başlatmıştır. Bu dönemlerde dünyada kaynaştırılmaya başlanan ilk engel grubunu görme engelliler oluşturmuştur (Oğuz, 2012).

Eğitimcilerin çeşitli özür grubundaki çocukların normal gelişim gösteren yaşlılarıyla eğitim almalarını sağlayarak tüm çocuklara eşit eğitim fırsatı verme düşüncelerinden yola çıkarak 1960'lı yıllarda kaynaştırma bir felsefe olarak başlamıştır. Bu felsefe doğrultusunda, özel gereksinimi olan çocuklar normal sınıflara yerleştirilmiştir. 1960'lı yıllardan sonra kaynaştırma ile ilgili araştırmalar hızla yapılmıştır. Yapılan araştırmalar kaynaştırmanın; etiketlenmeyi kaldırdığı, sosyalleşmeyi arttırdığı ve daha iyi öğrenme ortamı oluşturduğu belirlenmiştir (Batu & Kırcaali-İftar, 2010).

1960'lardan günümüze kadar olan süreç kaynaştırma açısından en hızlı gelişmelerin yaşandığı dönemdir. Bu dönemde kaynaştırmanın daha fazla kabul görmesinin nedenlerinden bazıları (Sucuoğlu & Kargın, 2014):

- Özel eğitim sınıflarındaki sorunlar,
- Özel eğitime karşı artan yasal başvurular ve baskılar,
- Yasal düzenlemeler,

- Özel gereksinimi olan bireylere karşı tutumlardaki değişiklikler,
- Normalleştirme kavramının gelişimi,
- Teknolojik gelişmelerin hızla artması ve
- Bu alanda yapılan araştırmaların sayısındaki artış olarak sıralanabilir

Özel gereksinimi olan çocukların normal sınıflarda eğitim alması dünyada 1970'li yıllarda başlamasına rağmen 1990'lı yıllara doğru sistematik bir hale gelmiştir. Kaynaştırma uygulamasından alınan olumlu sonuçlardan sonra bu uygulama giderek artmış ve birçok okulda olumlu sonuçlar elde edilmiştir. 1992 yılında Warsaw Eğitim Toplantısında kaynaştırma eğitiminin, dünyadaki bütün medeni ülkelerde uygulanmaya ve kabul görmeye başladığı ve ülkelerin kaynaştırma programlarını uygularken diğer ülkelerin modellerini taklit etmek yerine kendi modelini yaratması gerektiği belirtilmiştir. Warsaw Eğitim Toplantısında kaynaştırma uygulamasının farkındalık yaratmak amacıyla halkın anlayacağı şekilde medyada açıklanması gerektiği, kaynaştırma sürecinde özel gereksinimi olan ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerinin kuşkularının giderilmesi gerektiği, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıfların mevcudunun az tutulması gerektiği, özel gereksinimi olan çocuklar için uygulanan programın özenle seçilmesi gerektiği, bu süreçte özür grubuna göre gerekli fiziksel düzenlemelerin yapılarak ortama uygun araç gereçle donatılması gerektiği hakkında açıklamalar yapılmıştır (Krason & Jaszczyszyn, 2006).

### **2.2.3. Kaynaştırma eğitimi**

Özel gereksinimi olan bireylerin, normal gelişim gösteren akranlarına göre fiziksel ve/veya zihinsel farklılıkları görülmektedir. Bireylerin sahip oldukları farklılıklar yüzünden sınırlandırılmaları ve toplumdan soyutlanmaları insan haklarına aykırı bir durumdur. Bu nedenle eğitim konusunda ayrı ortamlara yerleştirilmeleri doğru değildir. Özel gereksinimi olan çocukların toplumla bütünleşmeleri ve bağımsız yaşam becerilerini kazanmalarında

kaynaştırma eğitiminin başarıyla yürütülmesi önem taşımaktadır (Orel, Gökhan & Zerey, 2004, s.23).

Kaynaştırma eğitiminde, sınıf öğretmenine ve özel gereksinimi olan öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanarak özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitimi gerçekleştirilir (Kırcaali-İftar, 1992). Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan bireylerin kısıtlamaya maruz kalmadan en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almasını hedeflemektedir. Bu doğrultuda en az kısıtlayıcı eğitim ortamının, öğrencinin ailesi ve normal gelişim gösteren akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği ve aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği eğitim ortamı olduğu görülmüştür (Batu & Kırcaali-İftar, 2010). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde; kaynaştırma eğitiminin amacı özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini öncelikle normal gelişim gösteren akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmelerini, ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmalarını sağlamak ve toplum içinde yaşayabilmesini kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir (MEB, 2000). Ülkemizde kaynaştırma eğitimi yasal olarak desteklenmektedir. 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’de “Kaynaştırma Eğitimi”, özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları olarak belirtilmektedir (MEB, 2010).

### ***2.2.3.1.Kaynaştırmanın uygulamasının yasal dayanakları***

İnsan haklarına verilen önemin artması ile birlikte kaynaştırma düşüncesinde de olumlu yönde ilerlemeler görülmüştür. Pek çok ülkede kaynaştırma düşüncesinin benimsenmiş olmasına rağmen, ülkeler arasında kaynaştırma uygulamalarında farklılıklar görülebilmektedir. Kaynaştırma kavramı, ilk olarak 1975 yılında ABD’de yürürlüğe giren ‘‘P.L. 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası’’ nda karşımıza çıkmaktadır. Bu yasa ile ‘‘en az kısıtlayıcı eğitim ortamı’’ kavramı gelişmiştir. Bu kavram ile öğrencilerin bireysel

özellikleri göz önünde bulundurularak kendi arkadaşlarıyla mümkün olabildiğince en fazla düzeyde bir arada olabilecekleri ortamların sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. İngiltere’de 1993 yılında çıkan Eğitim Yasası ve 1994 yılında yürürlüğe girmiş olan Uygulama Kılavuzu ile her özür grubundaki çocuklarla ilgili eğitsel düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler ile tüm öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanabilmeleri amaçlanmıştır. İngiltere’de kaynaştırma uygulamalarının çok yaygın bir biçimde uygulandığı ve zorunlu kalınmadıkça özel gereksinim gerektiren bireylere kaynaştırma dışında bir eğitsel düzenleme yapılmadığı görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi, ABD’de 1975 yılında kabul edilen P.L.94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası ile diğer ülkelerde de kısa bir sürede benimsenmiştir. ABD’de eğitim P.L. 94-142 yasası ile yerel yönetimlere bağlanmış ve yönetimler 3-21 yaş arasındaki tüm özel gereksinimi olan çocuklara, her özür grubu için ücretsiz ve uygun eğitim sağlanmakla görevlendirilmişlerdir (Batu & Kırcaali-İftar, 2010).

Dünyada kaynaştırma uygulamalarını, engelli çocuklara sahip aileler başlatmışlardır. Çocukları özel eğitim sınıfı ya da özel eğitim okullarında okuyan aileler çocuklarına genel eğitim sınıflarında eğitim görme fırsatı sunulduğunda çocuklarının öğrenebileceklerini savunmuşlardır. Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının yasalarda yer alması, dünyada olduğu gibi engelli çocuklara sahip ailelerinin öncülük ettiği bir hareketin sonucu olarak ortaya çıkmamıştır. Ülkemizde kaynaştırma uygulamaları yasal düzenlemeler sonucunda gelişmiştir (Eripek ve diğerleri, 2007).

Ülkemizde 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile kaynaştırma uygulaması yasal olarak kabul edilmiştir. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nun 4. Maddesinde “Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında, normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır.” hükmü yer almaktadır (Batu & Kırcaali-

İftar, 2010). 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 12. maddesinde kaynaştırma, "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür." şeklinde yer verilmiştir. Ayrıca 14. maddede kaynaştırma ile birlikte sürdürülmesi gereken bir hizmet olan ve ilk kez bir mevzuata girmiş olan "özel eğitim desteği" ile ilgili aşağıdaki ifade yer almaktadır:

Özel eğitim gerektiren bireylere, her tür ve kademedeki eğitim ortamlarında devam ettiği eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmek üzere özel eğitim desteği verilir. Bu amaçla bireysel ve/veya grupla eğitim sağlanır. Herhangi bir eğitim kurumuna devam edecek durumda olmayan zorunlu eğitim çağındaki özel eğitim gerektiren bireylere yetersizlikten etkilenme düzeyine bakılmaksızın temel yaşam becerilerini geliştirme ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik eğitim programları uygulanır (MEB, 2000).

12. madde de özel gereksinimli öğrencinin bireyselleştirilmiş eğitim planı doğrultusunda ve öğrenciye uygun yöntem ve tekniklerle kaynaştırma eğitimine dahil edilmesine vurgu yapılmıştır. Aynı vurgununun 14. maddede "özel eğitim desteği" ifadesiyle yapıldığı görülmektedir.

2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde kaynaştırma ile ilgili uygulama boyutunda geniş ifadelere yer verilmiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde yer alan kaynaştırma ile ilgili ilkeler şunlardır:

- a) Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır.
- b) Kaynaştırma, özel ve genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.
- c) Hizmetler yetersizliğe göre değil, eğitim ihtiyaçlarına göre planlanır.



- d) Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama sürecine göre gerçekleşir.
- e) Kaynaştırmaya erken başlamak esastır.
- f) Kaynaştırmada bireysel farklılıklar esastır.
- g) Duyu kalıntısından yararlanmak esastır.
- h) Gönüllülük, sevgi, sabır ve gayret gerekmektedir.
- i) Eğitim normal insanlarla ve doğal ortamlar da verilmelidir.
- j) Eğitim, bireyi toplumun bir parçası haline getirmeyi amaçlar.

Yukarıdaki ilkelerden de anlaşılacağı gibi, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenci için bir hak olmasından kaynaklı, özel gereksinimli öğrencinin bireysel farklılıklarının ve dolayısıyla eğitim ihtiyaçlarının dikkate alınarak ailenin de sürece dahil edilmesi gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrencinin doğal ortamlarda sevgi, sabır ve en önemlisi de gönüllülük esasıyla eğitilmesi sürecin başarıya ulaşması açısından önemlidir.

### ***2.2.3.2. Ülkemizdeki kaynaştırma öğrencilerinin sayısal durumu***

Günümüzde özel gereksinimli birey sayısı giderek artmaktadır. Bu artışın nedenleri arasında çevresel nedenler, tıbbın ilerlemesiyle erken doğan ya da ileri derecede sağlık problemlerine sahip olan bebeklerin yaşatılabilmesi ve artan trafik ile birlikte yaşanan kaza sayılarındaki artış gibi durumlar yer almaktadır (Batu & Kırcaali-İftar, 2010). Devlet İstatistik Enstitüsü verileri incelendiğinde dünya nüfusunun %14'ü, Türkiye nüfusunun %12.29' unu özel gereksinimi olan bireylerden oluşmaktadır. Ülkemizin yüzdeler durumuna baktığımızda 6,5 milyona yakın insanın özel gereksinime sahip olduğu söylenebilir. Bu bireylerin ancak bir kısmı kaynaştırma eğitiminden yararlanabilmektedir. Tablo 1'de Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre ülkemizdeki son beş eğitim-öğretim yılında ilkokulda öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sayısal durumu verilmiştir.

Tablo 1

*Ülkemizde son beş yılda ilkokulda eğitim gören kaynaştırma öğrencilerinin sayısal*

*durumu*

Yıllar	Erkek	Kız	Toplam
2012-2013	40,732	26,209	66,941
2013-2014	40,855	25,496	66,351
2014-2015	44,646	27,449	72,095
2015-2016	50,922	30,458	81,380
2016-2017	60,305	34,591	94,897

Tablo 1’de görüldüğü üzere kaynaştırmaya devam eden öğrenci sayısı yıldan yıla artış göstermiştir. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün 2012-2017 yılları arasındaki verileri incelendiğinde kaynaştırma öğrencisi sayısının en yüksek olduğu yılın 94,897 öğrenci ile 2016-2017 yılı eğitim-öğretim olduğu görülmektedir. Genel eğitim sınıflarında tanı konulmadan eğitim gören özel gereksinimi olan öğrencilerin olduğu da düşünülürse, bu sayının daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

### ***2.2.3.3. Kaynaştırma eğitiminin yararları***

Kaynaştırma uygulamasının hem kaynaştırma öğrencisine hem de çevresine pek çok yararı vardır. Bunlar aşağıda ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

#### ***2.2.3.3.1. Özel gereksinimli öğrenciye yararları***

Kaynaştırma eğitimi ile özel gereksinimli öğrenciler sosyal ve eğitsel yaşamda akranları ile birlikte olmaktadır. Bu durum özel gereksinimli öğrenciye yönelik olumsuz tutum ve davranışların zaman içerisinde olumluya dönüşmesini sağlamaktadır. Ayrıca özel gereksinimli öğrenci öğretmen ve normal gelişim gösteren akranlarını model alarak uygun sosyal davranışlar geliştirerek öğrendiği bu davranışları uygulama fırsatı elde etmektedir.

Öğretmeninden ve özel gereksinimli olmayan akranlarından uygun dil ve konuşma modelleri kazanan özel gereksinimli öğrenci iyi yapılandırılmış bir eğitim ortamı ile akademik ilerleme göstermekte, sosyal çevre ile başa çıkabilecek becerileri edinerek toplumla kaynaşabilme fırsatı edinmektedir (Özgür, 2004).

Kırcaali-İftar (1998) çalışmasında, kaynaştırmanın özel gereksinimi olan öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmelerini kolaylaştırdığını ve normal gelişim gösteren öğrencilerin davranışlarının, özel gereksinimi olan öğrencilere model olduğunu ifade etmiştir. Sucuoğlu (2006) ise kaynaştırma eğitiminin, özel gereksinimli öğrenciye yararlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşimin artmasıyla iletişim becerisi gelişeceğinden sosyalleşme becerisi gelişir,
- Akranlarıyla yaşantıları sonucunda sınıfındaki akranlarını model alır,
- Ait olma ve benlik algısında gelişme görülür,
- Uygun yöntem ve tekniklerin, araç ve gereçlerin kullanıldığı bir sınıfta akademik başarısında artış olur,
- İleriki hayatında bağımsız bir birey olarak yaşayabilmesi için gerekli toplumsal ve bireysel becerileri kazanır.

Yukarıda da belirtildiği gibi normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrencilerin bir arada eğitilmesi, özel gereksinimli öğrencinin hem akademik hem de sosyal yönden gelişmesinde sağlamaktadır. Sucuoğlu ve Kargın (2014) özel gereksinimli çocukların topluma uyum sağlamasının ancak toplumun içinde yaşamalarıyla mümkün olduğu ve akranlarıyla birlikte eğitim gören özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal yönden gelişmelerinin, ayrıştırılmış eğitime tabi tutulan öğrencilere göre daha hızlı olacağını belirtmektedir.

Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner'in (2004) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal yönden olumlu yönde geliştiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Stafford ve Green, (1996) kaynaştırma öğrencilerinin, normal gelişim gösteren akranları ile birlikte olduklarında, sosyalleşme, iletişim kurma, model alma, liderlik fırsatı bulma, kabul görme ve arkadaşlık kurma gibi temel ihtiyaçlarını karşılayabildiklerini ifade etmektedir.

#### 2.2.3.3.2. *Kaynaştırmanın normal gelişim gösteren öğrencilere yararları.*

Kaynaştırma eğitimi, normal gelişim gösteren öğrencilere, hoşgörülü olma, bireysel farklılıklara saygı duyma, işbirliği ve yardımlaşma becerilerini artırma gibi faydalar sağlamaktadır (Kırcaali-İftar, 1998). Kaynaştırma uygulaması ile öğretmenin sınıfta farklı öğretim yöntemlerini kullanması, sınıf ortamında ve kullanacağı materyallerde uyarlamalar yapması, konuların somut materyallerle anlatılması normal gelişim gösteren öğrencilere de programda yer almayan fırsatlar ve deneyimler sunmakta ve onların da akademik başarılarını artırmaktadır. Metin ve Çakmak-Güleç (1999) tarafından ilköğretimdeki eğitimcilerin kaynaştırma ile ilgili düşüncelerinin incelendiği bir çalışmada, kaynaştırma programlarının normal gelişim gösteren çocuğa ve öğretmene farklı bireylere karşı duyarlılık, özel gereksinimi olan çocuğa ise sosyalleşme fırsatı sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenin akran etkileşimini ve arkadaşlığı artırmak için yaptığı bazı düzenlemeler sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerin bireyler arasındaki farklılıklara yönelik olumlu tutum geliştirdikleri, eşitlik, haklar ve haksızlıklar konularındaki düşüncelerinin ve sosyal becerilerinin olumlu yönde değiştiği, normal gelişim gösteren öğrencilerle özel gereksinimli öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin kolaylaştığı gözlenmektedir (Sucuoğlu, 2006).

### 2.2.3.3.3. Kaynaştırmanın sınıf öğretmenlerine yararları.

Kaynaştırma uygulamasında öğretmenin rolüne bakıldığında karşımıza geleneksel modelden uzak, öğretmen merkezli öğretim değil öğrenci merkezli öğretim ile eğitimi gerçekleştiren, aktif öğrenci katılımını destekleyen çalışmaları planlayan öğretmen modeli çıkmaktadır. Öğretmenin temel rolü, öğretme-öğrenme ortamı düzenlemek ve öğrencilerine rehberlik yapmaktır. Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenin sahip olması gereken bazı özellikler şunlardır:

- Özel gereksinimi olan öğrencilerin ne gibi özelliklere sahip olabileceğini çok iyi bilmesi,
- Öğretimi öğrencinin gereksinimlerine göre, öğretim programı doğrultusunda bireyselleştirmesi,
- Öğretim amaçları doğrultusunda en uygun öğretim yönteminin seçilmesi,
- Öğrenci başarısının en uygun araç ve yöntemlerle değerlendirilmesi,
- Öğrencideki gelişime göre öğretim amaçlarını farklılaştırması,
- Özel gereksinimi olan öğrencinin akranları tarafından kabulünü sağlayacak, arkadaşlığı geliştirecek ortamların sağlanması,
- Süreç boyunca ekiple çalışması, öğretimin etkisinin değerlendirilmesi aşamasında ekiple işbirliği yapmasıdır.

Bazı sınıf öğretmenleri sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunduğunda sınıfta iki grup oluşacağını ve bu durumun bazen kaynaştırma öğrencilerine bazen de normal gelişim gösteren öğrencilere haksızlık yapılabileceği için kaynaştırma eğitiminin iki grup için de zararlı olacağını düşünmektedir. İyi planlanmış/yapılandırılmış ve iyi yönetilen sınıflar için, anne babaların ve öğretmenlerin endişelenmesine gerek yoktur. Bu konu ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarına göre, sınıfta özel gereksinimi olan bir öğrencinin bulunması, diğer öğrencilerin eğitim sürecini engellememektedir. Elbette burada sürecin sağlıklı işleminin

büyük oranda hem özel gereksinimli öğrenciye hem de sınıf öğretmenine özel desteğin sağlanmasına bağlıdır (Sucuoğlu, 2006).

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle yürüttükleri çalışmalar öğretmenlik bilgi ve becerilerine katkıda bulunmaktadır. Kaynaştırma uygulamaları ile kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenin diğer personelle iletişim ve işbirliğinin artması beklenmektedir. Öğretmenlerde hoşgörü, sabır ve bireysel özelliklere saygı davranışının gelişebileceği, bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama, uygulama, değerlendirme ve kaynaştırma eğitiminin daha başarılı olmasını sağlama yönünde çaba içinde olacaklarından kendilerini sürekli bu konularda yenileyecekleri düşünülmektedir. Bu eğitimi uygulayan öğretmenlerde ayrıca sınıf içi disiplinle ilgili değerlendirme ölçütü geliştirme ve eğitimi ekonomiklik ilkesine uygun yürütebilme konusundaki da becerilerinde artış da olmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

#### *2.2.3.3.4. Kaynaştırmanın anne-babalara yararları.*

Kaynaştırma uygulaması bir ekip işidir. Bu uygulamanın başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için ekipteki bireylere düşen önemli görevler bulunmaktadır. Anne babalar uygulamanın planlama, karar verme ve problem çözme aşamalarında ekibin temel elemanıdırlar. Anne babalar ailenin özellikleri ve değer yargıları, çocuğun özellikleri, yeterlilikleri ve yetersizlikleri gibi konularda kaynaştırma ekibine bilgi verirler. Kaynaştırma modelinde sınıf öğretmeni ve özel gereksinimli öğrencinin anne-babasının iş birliği yapması nitelikli bir uygulamanın sağlanabilmesi için çok önemli bir noktadır. Anne-babalar çocuklarını en iyi tanıyan ve onların özelliklerini en iyi bilen kişilerdir. Öğretmenler öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini hakkında en doğru bilgiyi anne-babadan almaktadırlar. Bu yanında anne-babalar ekibin içinde yer aldıklarında, çeşitli bilgi ve becerileri çocuklarına nasıl öğretebileceklerini ve problem davranışlarla nasıl başa çıkabileceklerini öğrenirler (Sucuoğlu, 2006).

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencinin anne babasına bir diğer yararı da sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri ile de etkileşim içine girmelerini sağlamasıdır. Ancak bunun için normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerine de özel gereksinimli öğrenci ve kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi verilmesi sürece destek verebilmeleri açısından oldukça önemlidir (Avcıoğlu ve diğerleri, 2011). Genel olarak normal gelişim gösteren çocukların anne-babaları, çocuklarının sınıfında kaynaştırma öğrencisi olduğu zaman, çocuklarının bu durumdan zarar göreceğini, öğretmenin kendi çocuklarına ayıracağını zamanın azalacağını düşünmektedirler. Bu durumun önüne geçebilmek ve kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için Sucuoğlu, (2006) hem kaynaştırma öğrencilerinin aileleri hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleriyle düzenli toplantılar ve bilgilendirici konuşmalar yapılması, seminerler düzenlenmesi, her aşamada ailelerin de işe katılmaları gerektiğine değinmektedir. Böylece kaynaştırma öğrencilerinin aileleri yalnız olmadıklarını görecekler ve çocuklarındaki gelişmeleri yakından takip edebileceklerdir.

Özel gereksinimli çocukların aileleri ile yapılan çalışmalar, çocuğunun normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almasının anne-babalara moral verdiğini ve onları çaba göstermeye güdelediğini (Kırcaali-İftar, 1998). Kaynaştırma eğitiminden memnun olduklarını ve bu süreci desteklediklerini göstermektedir (Ünal, 2010).

Ailelerin kaynaştırma eğitimi sürecine aktif katılımları çocuklarının eğitiminde daha etkin olmalarına ve onları daha iyi tanıyabilmelerine fırsat tanımakla beraber hayata bakış açılarını da değiştirmektedir (Metin,1999). Batu (2000), ailenin kaynaştırmaya istekli olmasını gerek okulda gerekse evde öğrenilenleri pekiştirme konusunda, öğretmeni destekleyici önemli bir faktör olarak değerlendirmektedir. Benzer şekilde Öncül de (2003) çalışmasında, anne-babaların okulla sürekli iletişim içinde olmasının kaynaştırma uygulamalarındaki başarıyı artıracığını belirtmektedir.

Şahbaz (2008), kaynaştırma uygulaması ile ailelerin çocuklarına nasıl yardım edecekleri konusunda uzmanlardan yeni yollar öğrenme ve çocukları hakkında gerçekçi kararlar alma konusunda kazanımlar sağlayacaklarını ifade etmiştir. Tüm bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi özel gereksinimli öğrencinin ailesi, kaynaştırma uygulamalarının başarısında vazgeçilemez ve göz ardı edilemez bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **2.3. Empati ve Kaynaştırma Arasındaki İlişki**

Sosyal bir varlık olan insanın yaşamı boyunca başkalarıyla iletişim içinde olması gibi temel bir gereksinimi vardır. İletişimi kuran kişi kendi duygu, düşünce ve isteklerini iletişim kurduğu insanlara iletme ve anlaşılma isteğindedir (Gürtunca, 2013). İletişim kurabilme becerisi, insanlar arasındaki ilişkilerin kurulabilmesinde ve sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesinde önemli bir noktadır. Bu beceri insanların birbirini anlamasını, işbirliği, yardımlaşma, paylaşma davranışlarını geliştirmesini ve bu davranışları sürdürmesini sağlamaktadır. İletişim kurma sürecinde bireyler, geri bildirim kullanarak karşısındaki kişiyi doğru anladığını empati becerisi ile ortaya koymaktadırlar (Dönmezer, 2001).

Çocuklar, toplumun bir parçası olan okulda hem birbirleriyle hem de çevrelerindeki diğer insanlarla sürekli iletişim halindedirler. Okulda ve sınıfta birbirlerine göre farklı bireysel özellikler taşıyan öğrencilerle beraber bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden belirgin farklılık gösteren kaynaştırma öğrencileri bulunabilir. Kaynaştırma öğrencileri genel olarak iletişim kurma ve sürdürme aşamalarında başarılı değildir. Bu açıdan bakıldığında normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine karşı tutumları bu öğrencinin sosyal ve akademik başarısı açısından önemli bir yer tutmaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranları tarafından kabul edilip, sınıflarının ve okullarının bir parçası olarak görülmeleri oldukça önemlidir (Kırcaali- İftar, 1992). Normal gelişim gösteren çocuklarda bu bilincin oluşmasında karşımıza çıkan önemli bir nokta ise empati kurabilme becerisidir. Empati kurma becerisi ile bireyler kendi bulunduğu durumdan çok karşısındaki insanın



durumuna uygun duygusal tepki verirler. Empati kuran kişi karşısındaki problem yaşayan insanı anlamak için yardımlaşma duygusunu ön plana çıkarmaktadır (Körükçü, 2004). Normal gelişim gösteren öğrencinin özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerini anlayabilmesi ve ona nasıl yardım edebileceğini öğrenmesi, tutumunun olumlu olmasına ve yetersizliği olan çocuğun kabulüne yardımcı olabilmektedir. Kaynaştırma programı içerisinde eğitim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumları, bu uygulama içinde sayısal çoğunluğa sahip olmalarından dolayı, kaynaştırmanın başarıya ulaşabilmesinde önemli bir noktadır. Bu grubun tutumlarını anlamak ve bu tutumlara yönelik düzenlemeler yapmanın hem kaynaştırma eğitiminin başarısını etkilemesine ve normal gelişim gösteren akranların bireylerinin yetersizliği olan akranlarına bakış açılarını değiştirmeyi beklenmektedir (Karamanlı, 1998; Kuz, 2001).

Özel gereksinimli öğrenciler kendilerini ifade etmekte zorlandıklarında saldırgan bir davranış içinde olabilirler. Saldırgan davranışlar sergileyen kaynaştırma öğrencisi ile iletişimde olan normal gelişim gösteren öğrenciler kaynaştırma öğrencisiyle empati kurduklarında kaynaştırma öğrencisinin davranışlarında bir yumuşama olduğu ve kendisiyle empati kuran kişiye olumlu bir davranış sergilediği gözlenmiştir (Özbek, 2004).

Akran ilişkileri bakımından gerekli şartların oluşturulamazsa özel gereksinimi olan çocuklar yalnızlık ve soyutlanma sürecine girerler. Yaşanılan bu durum özel gereksinimi olan çocuklarda düşük benlik algısının görülmesine, özgüvende azalmaya, kendini ifade edebilme becerisinin gelişmemesine, kaygı ve utanma duygularının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu bakımdan özel gereksinimli öğrencilerin sağlıklı gelişimleri ve eğitimlerini sürdürebilmeleri için normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından anlaşılmaları ve kabul görmelerinin empati ile gerçekleşebileceği söylenebilir. Empati, insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştıran ve birbirine yaklaştıran en önemli öğedir (İşcan ve diğerleri, 2015). Normal gelişim gösteren öğrenciler kaynaştırma öğrencilerine empatik bir şekilde yaklaşarak onları da

sosyalleştirebilir, onlarla iletişim kurarak hem kendi hem de kaynaştırma öğrencilerinin iletişim becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabilirler. Empati, sadece kendisiyle empati kurulana değil, empatiyi kuran kişi açısından da faydalı ve önemlidir (Dökmen, 2017). Empati kuran ve kurulan kişiler kendisinin başkaları tarafından anlaşıldığını ve önem verildiğini gördüğü zaman kendisini daha iyi hisseder, toplumdaki bireylerle iletişim kurabilme becerisi gelişir. Böylelikle davranışlarında rahatlama görülür ve toplumla uyum içinde yaşarlar. (Dökmen, 2017).

## **2.4.İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde araştırma ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### **2.4.1.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Knudson ve Kagan (1982) çalışmalarında, yüksek derecede empatinin yüksek derecede olumlu sosyal davranışla ilişkili olup olmadığını incelemişlerdir. Yaşları 66 aydan 109 aya kadar değişen çocuklar araştırma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada empatinin yaşın bir fonksiyonu olarak anlamlı bir şekilde arttığı, olumlu davranışın ise azaldığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca empati ve olumlu sosyal davranışın anlamlı bir şekilde ilişkili olmadığı bulgulanmıştır. Araştırmacılar empatik beceriye sahip olmanın olumlu sosyal davranış garant etmediğini hatta yarışmacı yaklaşımla ilişkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Kalliopuska (1983), empati ve ahlaki yargı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 9-12 yaş grubunda bulunan 342 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada, empati ile ahlaki yargı arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, kız çocuklarının empati puanlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu ve empati kurabilme becerisinin çocuklarda yaşın ilerlemesi ile geliştiği belirlenmiştir.

Nancy (1983) yaptığı çalışmada, hafif düzeyde engeli olan öğrencilerle, normal gelişim gösteren öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmelerinin kaynaştırma öğrencisi üzerinde ne gibi etkilerinin olacağını araştırmıştır. Bu çalışma sonucunda kaynaştırma öğrencileri,

bireysel özelliklerine uygun olarak hazırlanan program aracılığıyla düzeylerine uygun şekilde verilen konuları öğrenebilmişler ve akranlarıyla iletişim kurma becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla aynı sınıf ortamında eğitim görmelerinin, karşılıklı etkileşimi ve paylaşımı artırarak olumlu davranış kazanmalarında önemli bir yere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Sharpe (1994) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarındaki normal gelişim gösteren akranlarının akademik gelişimlerine olan etkileri incelenmiştir. Çalışmada, kaynaştırma öğrencileriyle öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrencilerle, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan genel eğitim sınıflarında öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrenciler dil, okuma, sanat ve matematik gibi çeşitli alanlardaki becerileri açısından karşılaştırılmışlardır. Araştırma sonucunda, iki grup arasında belirgin bir fark olmadığı görülmüştür.

Roberts ve Strayer (1996), empati kurma becerisi yüksek olan çocuklarla ve düşük olan çocukları karşılaştırmışlardır. Araştırmada, empati kurma becerisi yüksek olan çocukların, empati kurma becerisi düşük olan çocuklara göre işbirliğine girebilme ve yardımseverlik gibi sosyal davranışları daha fazla gösterdikleri, arkadaşları tarafından daha çok kabul edildikleri belirlenmiştir. Araştırmacılar bu bulgularına dayanarak empati kurma becerisinin, arkadaşlık kurma ve sosyal etkileşim becerilerinde önemli bir yere sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Peltier (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, kaynaştırma ortamlarının bütün öğrencilerin eğitimlerine katkıda bulunduğu, sosyal gelişimlerini desteklediği ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ders başarıları üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Jacques, Wilton ve Townsend (1998), kaynaştırma eğitimi uygulanan hafif düzeyde zihinsel engeli bulunan çocuklarla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, işbirliğine dayalı

öğrenme yönteminin çocukların sosyal kabulünü arttırmada etkili olup olmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Bu çalışma hafif düzeyde kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırıldığı 21 sınıfta yapılmıştır. Araştırmaya katılan sınıflarda yaklaşık olarak 30 öğrenci vardır. Araştırmada model olarak öntest-sontest kontrol grubu oluşturulmuştur. Veri toplama araçları olarak sosyal kabul ölçeği, benlik saygısı ölçeği ve sosyal adaptasyon ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, işbirliğine dayalı öğretim yönteminin hafif düzeyde zihinsel engeli bulunan çocukların sosyal kabulünü arttırdığını ortaya koymuştur.

McDonnell, Thorson ve Mcquivey (1998) araştırmalarında özel gereksinimli öğrencilerin yer aldığı ilkokul ve ortaokuldaki çeşitli öğretimsel özellikleri araştırmışlardır. Araştırmada sonucundaki önemli bulgulardan biri, kaynaştırma öğretmeninin öğrenciye ne kadar vakit ayırır ve ilgilenirse, doğru orantıda öğrenci başarısının da arttığıdır. Bu araştırma, özel gereksinimli öğrencilere yeterli vakit ayrıldığında başarılı olacaklarını göstermektedir (akt. Güner, 2010, s. 62).

Swaim ve Morgan (2001), otizmlili çocuklara yönelik akran tutumlarını araştırmışlardır. Otizm ile ilgili 223 normal gelişim gösteren öğrenciye bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde yaş ve cinsiyete göre otizmlili çocuklara yönelik tutumlarına etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Siperstein (1980) tarafından oluşturulan Sıfat Listesi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan büyük yaşta çocukların ve kızların otistik tavırlar gösteren çocuklara göre daha olumsuz tutum sergiledikleri ve bilgilendirme çalışmasının otistik çocuklar üzerindeki tutumlara etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Humphrey (2006) çalışmasında, kaynaştırma programlarının yürürlüğe konulmasından sonra normal gelişim gösteren öğrencilerin kendilerinden farklı olan kişileri

daha kolay kabul ettiklerini yetersizliği olan arkadaşlarına karşı ilgilerinin arttığını ve onları desteklediğini belirlemiştir.

Ruijs ve Peetsma (2009) kaynaştırma uygulamalarının kaynaştırma öğrencilerine ve kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarındaki normal gelişim gösteren akranlarına etkisi üzerine bir araştırma yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini dışladıkları görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren öğrencilerin motivasyonunu azalttığı ortaya çıkmıştır.

Siperstein, Parker, Norins ve Widaman (2011) araştırmalarında, Çin’de yaşayan ortaokul seviyesindeki çocukların zihinsel engelli öğrencilere karşı tutumunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocuklar, zihinsel engelli öğrencilerin normal sınıflara katılamayacaklarını belirtmişler ve yetersizliğe sahip olan çocuklarla okulda özellikle akademik konularda etkileşim içinde olmak istemediklerini belirtmişlerdir.

Georgiadi, Kalyva Kourkoutas ve Tsakiris (2012) araştırmalarında kaynaştırma sınıflarında okuyan normal çocukların bu sınıflarda okumayan normal çocuklara göre kaynaştırma öğrencilerine göre daha pozitif tutum sergilediklerini ve onları tanımlayan daha az olumsuz ifade kullandıklarını belirtmişlerdir.

#### **2.4.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Civelek (1990) araştırmasında, hafif derecede zihin engelli çocukların sosyal kabul görmelerinde bütünleştirme ve bilgilendirmenin etkilerini incelemiştir. Bu araştırma ön test - son test kontrol gruplu deneysel model ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini ilkokul 4. sınıfa devam eden 107 normal gelişim gösteren çocuk oluşturmuştur. Bu çocuklardan sınıfları aynı kalarak bir kontrol ve iki deneme grubu oluşturulmuştur. Deney gruplarının birisinde bütünleştirme, diğerinde bütünleştirme ve bilgilendirme

uygulamalarına yer verilmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında Siperstein'in oluşturduğu İnanoğlu tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olduğu "Sosyal Kabul Ölçeği" uygulanmıştır. Uygulamada altı özel eğitim öğrencisinden üçü bütünleştirme, diğer üçü bütünleştirme ve bilgilendirme gruplarına yerleştirilmiştir. Birinci gruptaki normal gelişim gösteren çocuklar, bir öğretim dönemi boyunca resim-iş ve beden eğitimi derslerini özel eğitim öğrencileriyle birlikte görmüşlerdir. İkinci gruptaki çocuklara buna ek olarak yedi hafta süren bir bilgilendirme programı uygulanmıştır. Araştırma sonunda ön test ve son test puanları incelendiğinde, yalnızca bütünleştirme ve bilgilendirme grubunda olumlu yönde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çifci (1997) yaptığı çalışmada zihinsel yetersizliği olan öğrenciler hakkında hazırlanan bilgilendirme programının ilkökul 5. sınıf öğrencilerinin zihinsel yetersizliği olan yaşlılarına yönelik tutumları üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 20'si deney ve 20'si kontrol gruplarında olmak üzere tesadüfi atama yoluyla seçilen 40 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Yapılan çalışmada ön test-son test kontrol grubu deneysel model kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere haftada bir ders saati olmak üzere toplam 6 hafta bilgilendirme programı uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Siperstein (1980) tarafından geliştirilen "Etkinlik Tercih Formu" ve "Sıfat Listesi" ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilgilendirme programının ilkökul öğrencilerinin zihinsel engelli yaşlılarına yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin tutumlarının cinsiyete ve zihinsel engelli yaşlılarına yönelik tutumlarında farklılığa yol açmadığı belirtilmiştir.

Metin ve Güleç (1999) özel sınıflara ve kaynaştırma sınıflarına devam eden eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla normal çocukları karşılaştırmak ve bu ortamların çocukların benlik kavramları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada özel alt sınıfta öğrenim gören 97 öğrenci, kaynaştırma sınıfına

devam eden 101 öğrenci olmak üzere toplam 198 eğitilebilir zihinsel engelli çocuk ile 101 normal gelişim gösteren çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çocukların benlik kavramı düzeylerini belirlemek için Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; özel alt sınıfa devam eden öğrencilerin, belli sürelerle kaynaştırılan, sürekli kaynaştırılan ve normal gelişim gösteren öğrencilere göre genel benlik algılarının ve mutluluk düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

Ercan ve Haktanır (2001), kaynaştırma eğitiminin yapıldığı sınıflarda bulunan ve normal gelişim gösteren çocukların öğrenme güçlüğü çeken akranlarına yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma normal gelişim gösteren, 2., 3., 4. ve 5. sınıfa devam eden 8-11 yaşları arasında olan 1015 çocuk ile yürütülmüştür. Bu araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Yönelik Akran Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik akran tutumlarını ölçmekte ve 20 maddesi bulunmaktadır. Bu çalışmada cinsiyet faktörü incelendiğinde, kızların öğrenme güçlüğü olan akranlarına yönelik tutumları erkeklere göre daha olumlu çıkmıştır. Ayrıca yaş arttıkça, öğrenme güçlüğü olan akranlara yönelik tutumların olumsuz yönde değiştiği belirlenmiştir.

Kuz (2001), araştırmasında kaynaştırma eğitiminde normal gelişim gösteren öğrencinin ve özel gereksinimi olan öğrencinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimi olan öğrenci için gelişimini destekleyici, faydalı bir çalışma olduğu sonucuna varılmıştır. Normal gelişim gösteren öğrencilerde ise olumlu ve olumsuz tutumlara sahip olanların oldukları belirlenmiştir.

Aktaş ve Küçükler (2002), araştırmalarında bilişsel ve duyuşsal odaklı etkinlikleri içeren bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma 20 kişi deney grubu ve 20 kişi

kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 öğrenci (6. 7. ve 8. sınıf) ile yürütülmüştür. Araştırmanın öncesinde ve sonrasında öğrencilerin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerini ölçmek için Sosyal Kabul Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere haftada iki gün 90 dakika süreli yedi oturumdan oluşan bir program uygulanmıştır. Programda, öğrencilere fiziksel engelli bireyler hakkında bilgi verme, film gösterme, grup tartışması, görme engelli bir bireyle doğrudan etkileşimde bulunma ve engel durumunu canlandırma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları, uygulanan programın deney grubundaki öğrencilerin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, engelli öğrencilerin normal okul ortamlarında başarılı bir biçimde kaynaştırılabilmeleri için benzer programların normal gelişim gösteren öğrencileri ile yürütülmesinin gerekliliğini göstermiştir.

Yılmaz Yüksel (2003), araştırmasında empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma 2000-2001 öğretim yılında Bursa Özel Çakır İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri arasından empatik becerileri düşük olan 20 denekle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öntest- sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney grubunda 10 denek, kontrol grubunda 10 denek bulunmuştur. Deney grubuna sekiz hafta boyunca haftada 1 saat Empati Eğitim Programı uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan Empati Eğitim Programının tamamlanmasından sonra deney ve kontrol gruplarına Bryant (1982) tarafından geliştirilen ve Yılmaz Yüksel (2003) tarafından uyarlaması yapılan "Çocuklar İçin Empati Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre empatik beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir.



Batu ve Uysal (2006) yaptıkları çalışmalarında, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine desteği üzerine incelemelerde bulunmuşlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine nasıl yardım edileceğine ilişkin bilgi aldıkları görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yardım konusunda başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Kaya (2007), normal sınıflarda eğitim öğretim gören kaynaştırma öğrencilerinin, normal gelişim gösteren öğrencilere olumsuz etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre; normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma öğrencilerinin oyunlara ayak uydurabildiklerini, kurallara uyduklarını, kitaplarının gerekli sayfalarını açtıklarını ve kendi işlerini kendilerinin yapabildiklerini, ilgi çekmek için sataşmadıklarını, suça yönlendirilmediklerini, görgü kurallarına uyduklarını, sıkça tuvalete giderek veya aklına eseni yaparak dersi bozmadıklarını, lakap takmadıklarını ve kasıtlı olarak zalimce davranmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerine ve kendilerine eşit davranılmamasına üzülmediklerini, kaynaştırma öğrencileriyle birlikte eğitim öğretim almanın, kendilerini fiziksel ya da ruhsal yönden olumsuz etkilemediğini belirtmişlerdir. Normal gelişim gösteren öğrencilerden elde edilen bulgular sonucunda, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal ilişkiler yönünden normal gelişim gösteren öğrenciler için bir sorun olmadıkları ancak; ders saatlerinde normal gelişim gösteren öğrencileri olumsuz etkiledikleri sonucuna varılmıştır.

Turhan (2007) araştırmasında, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim okullarının ikinci kademesine devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Normal gelişim gösteren çocukların özel eğitim gerektiren akranlarıyla yaşadığı problem davranışlarının nedenlerini belirlemeye ve bu problemlerin çözümüne yönelik önerilere yer verilmiştir. Araştırma gönüllü, normal

gelişim gösteren on sekiz öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışmanın sonucunda, normal gelişim gösteren öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, çoğu normal öğrencinin kaynaştırma uygulamasına olumsuz baktığı ve kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma uygulamasının yapıldığı genel eğitim sınıflarındaki bilgi ve becerileri tam olarak edinemeyeceklerini düşündükleri gözlenmiştir. Ayrıca, normal gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma öğrencilerinin ders sırasında dersin düzenini bozduklarını, dikkatlerinin dağılmasına neden olduklarını ve sınıfın başarı ortalamasını düşürdüklerini ifade etmişlerdir. Bu problem davranışların nedenlerine ilişkin olarak, kaynaştırma öğrencilerinin dikkat çekebilmek için böyle davrandıkları ya da zihinsel yetersizliklerinden dolayı problem davranışlar sergiledikleri görüşünde oldukları belirlenmiştir. Yaşanan problem davranışların çözümüne yönelik olarak da, bu öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim görmek istemediklerini, onların ayrı sınıf veya okullarda eğitim almaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Çetin (2008), ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeyleri ile özsaygı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 4. sınıfta öğrenim gören 417 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuklar İçin Empati Ölçeği (Bryant, 1982)”, ve “Coopersmith Özsaygı Ölçeği (Coopersmith, 1967)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocuklara uygulanan ölçeklerden alınan sonuçlara göre empati ile özsaygı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı'nın (2008) yaptıkları çalışma kaynaştırma öğrencilerinin akran ilişkileri içindeki konumunu, algılanış biçimlerini ve akran istismarının boyutlarını ortaya çıkararak, eğitimcilere çözüme yönelik uygulamalar geliştirmek amacıyla planlanmıştır. Bu çalışma kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren öğrencilerle ilişkilerini inceleyen betimsel bir araştırmadır. Araştırmaya 16 kaynaştırma öğrencisiyle 235 normal gelişim gösteren öğrenci olmak üzere toplamda 251 öğrenci katılmıştır. Araştırmada

öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkilerini belirlemek amacıyla “Kimdir Bu?” ve “Sosyometri” tekniklerinden yararlanılmış, akran istismarının boyutlarını ortaya koymak amacıyla akran istismarı anketi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; Akran istismarı anketi sonuçlarına göre kaynaştırma öğrencilerinin şiddete maruz kalma sıklıkları ve oranları diğer öğrencilerden daha fazladır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini değerlendirme sonuçlarında, kaynaştırma öğrencilerini daha az sevilen ve arkadaşlarıyla iletişim problemleri olan kişiler olarak belirledikleri görülmektedir. Sosyometri sonuçlarında da akran istismarı ve kimdir bu anketlerinden elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bu anketler sonucunda kaynaştırma öğrencileri en az tercih edilen grupta yer almaktadırlar.

Yaşaran (2009) yaptığı çalışmada normal gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirilen kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin, özel gereksinimli bireyleri sosyal kabul düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir çalışma olan araştırmanın örneklemini deney grubu ilkokul üçüncü sınıf 24 öğrenci, kontrol grubu ilkokul 3. sınıf 24 öğrenci olmak üzere toplamda 48 öğrenci oluşturmaktadır. Kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri uygulaması sonrasında deney grubundaki normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinde anlamlı bir değişikliğin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgulara göre kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimi olan akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerinin artmasında etkili olduğu söylenebilir.

Ünal (2010) araştırmasında, öğretmenlerin, normal gelişim gösteren öğrencilerin ve özel gereksinimli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirlemiştir. Normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının bazı

kriterlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Ünal'ın araştırmasında cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey ve engelli tanıdığı olup olmama durumlarına göre normal gelişim gösteren öğrencilerin hafif ve orta düzeyde zihinsel engelli (HODZE) yaşlılarına yönelik tutumlarını incelemiştir. Bu kriterler incelendiğinde normal gelişim gösteren çocukların orta düzeyde zihinsel engeli olan akranlarına göre genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyete göre hafif ve orta düzeyde zihinsel engelli yaşlılarına yönelik tutumları Etkinlik Tercih Formu ile incelenmiştir. Etkinlik Tercih Formu sonuçlarına göre kız öğrencilerin tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile tutum puanları Etkinlik Tercih Formuna verdikleri cevaplara göre incelenmiştir. Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler açısından incelendiğinde alt grupta bulunan öğrencilerin orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre hafif ve orta düzeyde zihinsel engelli yaşlılarına daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Taner Derman (2011) araştırmasında farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 10-11 yaşlardaki saldırgan çocuklara uygulanan empati eğitim programının, çocukların var olan saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisini saptamayı amaçlamıştır. Bu araştırmada, gerçek deneme modellerinden “placebo kontrol gruplu öntest-sontest modeli”ne dayalı deneysel desen kullanılmıştır. Bursa ilinde bulunan farklı sosyoekonomik düzeylerden 10 okulda öğrenim gören 3199 4. ve 5. sınıf öğrencisine Saldırganlık Ölçeği uygulanmıştır. Saldırganlık ölçeğinin uygulandığı 3199 çocuk arasından saldırganlık puanları yüksek olan 90 çocuktan 28 kız, 62 erkek araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan çocukların saldırganlık düzeylerini ölçmek için Şahin (2004) tarafından geliştirilmiş olan Saldırganlık Ölçeği ve empati becerilerini ölçmek amacıyla Byrant (1982) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Yılmaz-Yüksel (2003) tarafından yapılmış olan Çocuklar için Empati Ölçeği ve saldırgan çocukların özelliklerini ve saldırganlığın ön koşullarını saptamak için de araştırmacı

tarafından hazırlanan Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, saldırganlık ve empati arasında ters yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Empati beceri düzeyi arttıkça saldırganlık düzeyinin düştüğü belirlenmiştir. Uygulanan empati eğitim programının çocukların saldırganlık düzeyleri üzerinde farklılığa yol açtığı, çocukların saldırganlık düzeylerini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Nayır ve Kepenekçi (2013) de kaynaştırma öğrencilerinin haklarını, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma hakkındaki görüşlerini ve çözüm önerilerini inceledikleri araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin haklarını kullanmakta zorluk yaşadıklarını belirttikleri belirlenmiştir. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin, veli ve diğer öğrencilerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirilmelerini kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunların çözümüne yönelik sundukları çözüm önerilerinden bir olarak belirttikleri tespit edilmiştir.

Atıcı (2014) kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorlukları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma kapsamında kaynak taraması yöntemini kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; kaynaştırma öğrencileri okul kültürüne uyum sağlamakta güçlük çekmektedirler. Kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranları tarafından dışlandıkları bundan dolayı diğer öğrencilerin yanına gitmekten çekindikleri belirtilmiştir. Araştırmada sürecin akademik yönüne ilişkin olarak da normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha başarısız olan kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta içe kapandıkları, pasif davrandıkları dahası okulu sevmedikleri ve okula gelmek istemedikleri şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Göl (2014) kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan öğrencilerin ve gören öğrencilerin akran ilişkilerinin incelemek amacıyla ortaöğretime giden 72 görme yetersizliği olan ve 355 normal gelişim gösteren öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada görme yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin istenilen düzeyde

olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İlişkilerin arzu edilen şekilde olamamasının nedenlerinden biri gören öğrencilerin tek taraflı ve sürekli yapılan yardımdan hoşnut olmamaları iken bir diğeri de görme yetersizliği olan öğrencilerin bazılarının sosyal kabulünü olumsuz yönde etkileyen temizlik ve dış görünüme yeteri kadar önem vermemeleri, akademik yetersizlikleri ve istenmeyen davranışlarda bulunmaları olarak tespit edilmiştir.

Yaşaran, Batu ve Özen (2014) araştırmalarında, özel gereksinimi olan çocukların sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren akranlarına sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Eskişehir ilindeki iki ilköğretim okulunun 3. 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma 48 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunu 24, kontrol grubunu 24 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından hazırlanan kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri deney grubunda bulunan 24 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama 10 tane kaynaştırmaya hazırlık etkinliğinden oluşmaktadır. Kaynaştırmaya hazırlık etkinliğinin normal gelişim gösteren öğrencilerin uygulanması öncesi ve sonrası kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesini amacıyla ön-test son-test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, normal gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirilen kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin, özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik sosyal kabulü artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Ayral, Özcan, Can, Ünlü, Bedel, Şengün, Demirhan ve Çağlar (2015) yaptıkları çalışmalarında, Ankara ili Altındağ ilçesinde okula devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerini, kaynaştırma öğrencilerine sosyal açıdan nasıl baktıklarını ve sosyal kabul düzeylerini etkileyen durumları ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmada Civelek (1990) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Siperstein tarafından geliştirilen “Sosyal Kabul Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek sınıfında kaynaştırma öğrencisi

bulunan normal gelişim gösteren öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimi olan öğrenciler arasındaki sosyal kabul düzeylerinin orta seviyeye yakın olduğu belirtilmiştir. Bunun sonucunda okullarda öğrenim gören özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal kabullerinin gündem maddesi olarak benimsenmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Gümüş ve Tan (2015) yaptıkları araştırmalarında ilkokul ve ortaokulda öğrenim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin kaynaştırma eğitimini ve kendileri ile aynı sınıfta eğitim gören özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, ilkokul ve ortaokulda öğrenim gören ve toplamda 48 kaynaştırma sınıfında bulunan 1330 özel gereksinimi olmayan öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek için Siperstein (1980) tarafından geliştirilip Çifci (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan “Etkinlik Tercih Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak kız çocukların erkek çocuklara göre daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenim gördükleri sınıf düzeyinde ise 3. sınıf seviyesinde en olumlu tutumun görüldüğü ve 7. sınıfta ise en olumsuz tutumun görüldüğü belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına baba eğitimi açısından bakıldığında babanın eğitim durumu ilkokul ve yüksekokul mezunu olan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin tutumları, hiçbir okul mezunu olmayan ve ortaokul ile lise mezunu olan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olmuştur. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik en olumsuz tutuma en alt gelir grubundaki özel gereksinimi olmayan öğrenciler olmuştur. Çevresinde özel gereksinimli birey olan özel gereksinimi olmayan çocukların özel gereksinimli çocuklara karşı tutumları diğer çocuklara göre nispeten daha olumlu olmuştur.

İşcan, Fazlıoğlu ve Parlak (2015), Edirne il merkezindeki ilkokula devam eden normal gelişim gösteren çocukların yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumlarını

incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Edirne ili merkezinde bulunan bir devlet okulu ile bir özel okulundan basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 78 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan genel bilgi formu ve Etkinlik Tercih Formu ile toplanmıştır. Araştırma elde edilen sonuçlarına göre; öğrencilerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunması açısından Etkinlik tutum puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur (  $F=6.83, p<.05$ ). Farkın kaynağını belirleyebilmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi yapılmış ve özel okuldaki kaynaştırma öğrencisi olmayan grubun kaynaştırma öğrencisi olan gruba göre yetersizliği olan akranlarına yönelik Etkinlik tutum puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. İlkokula devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin yetersizliği olan yaşlılarına yönelik tutumları yaş grubu, cinsiyet, annenin eğitim durumu ve babanın eğitim durumuna göre incelendiğinde sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Cincioğlu (2016) yaptığı araştırmasında normal gelişim gösteren öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli ile desenlenen çalışma Edirne İli Merkez ilköğretim okullarında öğrenim gören 394 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre normal gelişim gösteren öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde normal gelişim gösteren kız öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları 3. ve 4. sınıf değişkeni açısından incelendiğinde 3. sınıf lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları sınıfta kaynaştırma öğrencisi



olup olmama durumu değişkeni açısından incelendiğinde sınıfında kaynaştırma rencisi olmayanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel gereksinimi olmayan rencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma rencilerine yönelik algıları sosyoekonomik düzey değişkeni açısından incelendiğinde, alt sosyoekonomik grup ile st sosyoekonomik grup arasında alt sosyoekonomik grup lehine, orta sosyoekonomik grup ile st sosyoekonomik grup arasında orta sosyoekonomik grup lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

zgnenel ve Girli (2016) yaptıkları çalışmada ilköğretimde birinci kademe eğitimlerine devam eden otizm tanısı konulmuş rencilerin akranları ile etkileşimlerini, sosyal kabullerini ve okula uyumlarını arttırmak amacı ile geliştirilen eğitim programının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada araştırma deseni olarak ntest-sontest kontrol gruplu desen seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini dört ilköğretim okulunun birinci seviyesinin 4. ve 5. sınıfında bulunan 49 renci deney grubunu, 71 renci kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın verileri nitel ve nicel tekniklerin kullanılmasıyla elde edilmiştir. renci Bilgi Formu, Sosyometri, Sosyal Kabul leği ve ğretmen Görüşme Formu veri toplama araçlarını oluşturmuştur. Araştırma sonucunda kaynaştırma sürecindeki otizm tanılı rencilerin sınıflarındaki akranlarından yeterince sosyal kabul görmediği hem sosyometri hem de Sosyal Kabul leğinden elde edilen sonuçlar ile ortaya çıkarılmıştır. Fakat uygulaması yapılan eğitim programının otizimli rencilerin sosyal kabullerini arttırmada etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Yukarıda yer alan çalışmalarda, özel gereksinimli rencilerinin akademik ve sosyal açıdan gelişmelerinde normal gelişim gösteren rencilerin önemi açıkça ortaya konulmaktadır. Tüm bu çalışmalardan yola çıkarak özel gereksinimli rencilerin normal gelişim gösteren renciler tarafından anlaşılmalarını, kabul edilmelerini sağlayacak çalışmaların da genel olarak olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. İnsanlar arasındaki iletişimi, etkileşimi olumlu yönde desteklediği bilinen empati eğitim

programlarının da kaynaştırma eğitiminde bu anlamda olumlu sonuçlara yol açacağı düşünülmekte ve empati eğitim programının kaynaştırma eğitiminde beklenen yönde değişim yaratıp yaratmayacağı araştırmaya değer görülmektedir.

### 3.Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

#### 3.1.Araştırmanın Modeli

Eğitim ve psikoloji alanında yapılan çalışmalarda, deney ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin yansız atanması güçtür. Bu nedenle bu alanda yapılan çalışmaların yarı-deneysel olarak tasarlanması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu bilgiden hareketle empati eğitim programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma placebo etkisinin deney grubu üzerindeki etkisini de ortaya koymak amaçlı ön test son test, deney, kontrol, plasebo gruplu, 3x2'lik yarı deneysel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Araştırmada uygulanan 3x2'lik karışık desenin birinci faktörü bağımsız işlem gruplarını (bir kontrol, bir deney, bir plasebo), ikinci faktörü ise bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (ön test-son test) göstermektedir. Araştırmanın bağımsız değişkeni deney gruplarına uygulanan empati eğitim programıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarıdır.

Tablo 2

#### *Araştırmanın deneysel tasarımı*

Çalışma Grupları	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	X <sub>1</sub>	Empati Eğitim Programı	X <sub>2</sub>
Plasebo	X <sub>1</sub>	Çeşitli Etkinlikler	X <sub>2</sub>
Kontrol	X <sub>1</sub>	Olağan ders akışı	X <sub>2</sub>

Araştırmaya katılanların deneysel bir sürecin içinde veya gözlem altında olduklarını bilmeleri, araştırılan konunun ne olduğunun farkında olmaları durumunda, araştırmaya katılanların davranışlarında oluşan değişiklikleri tanımlamak için Hawthorne etkisinden söz edilmektedir. Genel anlamıyla Hawthorne etkisi, uygulamada yeni bir yöntem, buluş, program gibi her türlü yeniliğin üretkenlikte ve performansta geçici de olsa belli bir artışa yol açmasıdır. Deneysel çalışmalarda “Hawthorne etkisi” nin kontrol edilmesi oldukça önemlidir. Elmes, Kanrowits ve Roediger (1999) Hawthorne etkisini, araştırmaya katılan deneklerin bir araştırmada olduklarını bildikleri zaman araştırmacıların kendilerinden olumlu cevaplar beklendiğini düşünerek oluşturdukları bu beklentiyi boşa çıkarmamak amacıyla aşırı dikkatli ve özenli cevaplar vermeleri bunun sonucunda gerçekte verilecek olan cevapların verilmemesi olarak tanımlamıştır (akt. Gümüş, 2002).

Hawthorne etkisini kontrol etmenin yollarından biri, farklı kontrol grupları seçmektir. Bunun için plasebo kontrol grubu oluşturulmaktadır. Plasebo grubu ile hiçbir etkinlik yapılmaz. Sadece uygulanacak olan testler uygulanır. Kontrol grubu, deney grubuyla aynı koşulları taşıyan bir gruptur. Kontrol grubu ile hiçbir işlem yapılmayan diğer bir kontrol grubu olan Plasebo grubu arasındaki farklılık Hawthorne etkisine işaret etmektedir. Plasebo grubu ile deney grubu arasındaki farklılık ise Hawthorne etkisinin kontrol altında olduğunu göstermektedir (Işık, Tarım & İflazoğlu, 2007).

### **3.2.Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Bursa İli Nilüfer İlçesi'nde bulunan Canaydın İlkokulu 290 dördüncü sınıf öğrencisidir.

Araştırmanın örneklemini ise Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin doğrultusunda 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Bursa İli Nilüfer İlçesi'nde Canaydın İlkokulu'nda bulunan dördüncü sınıfta öğrenim gören 90 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde araştırmacıya sağladığı ulaşılabilirlik ve uygulama kolaylıkları nedeniyle yukarıda

adı geçen okul tercih edilerek kolay örneklem alma yoluna tercih edilmiştir. Bunun için Canaydın İlkokulu'nda bulunan on şubeye Öğrenci Tanıma Formu ve Etkinlik Tercih Formu uygulanmıştır. Bu ölçeklerden en düşük puanı alan şubeler arasından rastgele olarak bir deney, bir kontrol ve bir plasebo grubu belirlenerek araştırmanın örnekleme belirlenmiştir.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri; çocukların kaynaştırma öğrencilerine tutumlarını belirlemek için Siperstein (1980) tarafından geliştirilip Çifci (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan "Etkinlik Tercih Formu" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğrenci Bilgi Formu" ile toplanmıştır.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Aşağıda araştırmada kullanılan "Öğrenci Tanıma Formu ve Etkinlik Tercih Formu" hakkında bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.4.1. Öğrenci tanıma formu

Öğrenciler hakkında bilgi sahibi olabilmek için araştırmacı tarafından Öğrenci Tanıma Formu geliştirilmiştir. Formun geliştirilmesinde iki öğretim görevlisinin görüşleri alınmıştır.

#### 3.4.2. Etkinlik tercih formu

Siperstein (1980) tarafından, tutumların bileşenleri arasında yer alan davranışsal boyutu ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçekte 15 kapalı uçlu madde yer almaktadır. 15 maddeden oluşan ölçeğin maddeleri 4= "Çok Hoşlanırım", 3= "Hoşlanırım", 2= "Hoşlanmam" ve 1= "Hiç Hoşlanmam" olmak üzere Likert tipi yapıya sahip dörtlü derecelendirme ölçütü ile cevaplandırılmaktadır. Ölçeğe ilişkin puanlandırma çerçevesinde, bir öğrenci için ölçek formundan elde edilebilecek en yüksek puan altmış ( $15 \times 4 = 60$ ) iken en düşük puan ise on beş ( $15 \times 1 = 15$ ) olacaktır. En yüksek puanı (60) alan çocuklar yetersizliği

olan akranlarına yönelik en olumlu tutumu gösterirken ölçekten alınan en düşük puanı (15) alan çocuklar ise yetersizliği olan akranlarına en olumsuz tutumu göstermektedir şeklinde ifade edilir.

Çifci (1997) Etkinlik Tercih Formu' nu, Türkçe' ye uyarlamış ve geçerlik ve güvenirlik çalışmasını Bolu ilinde bulunan, özel eğitim sınıfına sahip üç ilkokulun beşinci sınıfında yer alan öğrenciler arasından rastgele seçilen 200 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları üç farklı yöntemle yapılmıştır. İlk yöntem olarak Cronbach alfa iç tutarlılık sayısı 0.90 bulunmuştur. İkinci yöntem olarak iki yarım güvenirliği (Split-half reliability) hesaplandığı zaman r değeri 0.88, son olarak 79 kişi için üç hafta arayla yapılan test tekrar test güvenirliği ise  $r = 0.79$  bulunmuştur. Bu değerler orijinal ölçeğin r değerleri ile benzerlik göstermiştir. Benzer ölçek geçerliğinin bir göstergesi olarak Sifat Listesi ile korelasyonu ise 0.53 olarak bulunmuştur. Etkinlik Tercih Formu'nun ayrıca kapsam geçerliliği çalışması yapılmış ve her maddenin toplam puanla korelasyonları hesaplanmıştır. Hesaplanan madde toplam korelasyonlarının ( $r = 0.56- 0.71$ ) arasında değiştiği ve tüm maddelerin korelasyon değerinin 0.20'nin üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada çalışma grubuna uygulanan Etkinlik Tercih Formu'nun Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı 0.94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin elde edilen geçerlilik ve güvenirlilik puanları, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan "Etkinlik Tercih Formu"nun normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir.

### **3.5.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Deney, plasebo ve kontrol grubunun etkinlik tercih puanları ön test puanları arasındaki farklılığı tespit etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA); Empati Eğitimi Programının uygulanmasından sonra deney, plasebo ve kontrol gruplarının etkinlik tercih puanları ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için

Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Farkın kaynağını bulmak için ise Tukey's HSD Testi kullanılmıştır. Ayrıca normal gelişim gösteren çocukların etkinlik tercih puanlarının cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında, 0,01 ve 0,05 anlamlılık düzeyi aranmış verilerin çözümlenmesinde ise SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır.

t-testi, ilişkisiz iki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için (Büyüköztürk, 2016, s.39), tek yönlü varyans analizi (Anova) ise iki veya daha fazla grubun ortalama puanlarının birbirlerinden anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini bulmak için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016, s.71).

Kovaryans Analizi (Ancova), ön test-son test kontrol gruplu deneysel modellerde, deneysel işlemin etkililiğini sınamak için kullanılmaktadır. Kovaryans Analizi, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayarak gruplar arası karşılaştırma fırsatı sağlayan güçlü bir teknik olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2016, s.121).

### **3.5.1. İşlem yolu**

Aşağıda araştırma gruplarının oluşturulması, deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön test ortalamaları ve standart sapmaları, varyansların homojenliğini test etmek için Levene's testi sonuçları, plasebo ve kontrol gruplarına alınan çocukların Etkinlik Tercih puan ortalamaları arasındaki farkı görmek için yapılan Anova Analizi sonuçları, deney, plasebo ve kontrol grubuyla yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### **3.5.1.1. Araştırma gruplarının oluşturulması.**

Araştırmanın deney, plasebo ve kontrol grubuna, Bursa İli Nilüfer İlçesi Canaydın İlkokulu'nda bulunan toplam 10 sınıfta öğrenim gören 290 dördüncü sınıf çocuğuna Etkinlik Tercih Formu uygulanmıştır. Uygulama sonrasında araştırmaya katılan 290 öğrencinin Etkinlik Tercih Formu puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır ( $\bar{x}$ = 50,47

ss= 8,47). Yapılacak deneysel çalışmanın etkililiğini tespit edebilmek için Etkinlik Tercih Formu ortalaması en düşük olan sınıflar deney, kontrol ve plasebo grubu olarak belirlenmiştir.

Tablo 3

*Deney, plasebo, kontrol grubundaki ve diğer sınıflardaki çocukların ön test etkinlik tercih formu puan ortalamaları*

Grup	N	$\bar{X}$	ss
X1	26	51,38	8,05
X2	28	49,75	6,38
+X3	32	52,34	6,42
X4	28	53,57	5,26
X5	29	52,75	12,63
X6	30	50,26	8,66
X7	27	50,96	7,95
Deney	30	48,50	11,53
Plasebo	30	48,13	6,87
Kontrol	30	47,51	6,89
<b>Toplam</b>	<b>290</b>	<b>50,47</b>	<b>8,47</b>

Tablo 3'te görüldüğü gibi ön test etkinlik tercih formu 290 öğrenciye uygulanmıştır. Ön test sonuçlarına göre ortalama 50,47, standart sapma ise 8,47 olarak belirlenmiştir. Uygulama yapılacak öğrenciler aritmetik ortalamaları en düşük olan sınıflardan toplam 90 öğrenci seçilmiştir. Deney grubu ( $\bar{X}=48,50$ , ss=11,53), plasebo grubu ( $\bar{X}=48,13$ , ss=6,87), kontrol grubu ( $\bar{X}=47,51$ , ss=6,89) grubu olarak belirlenmiştir.



Tablo 4

*Deney, plasebo ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin sayıları*

Grup	Kız öğrenci sayısı	Erkek öğrenci sayısı	N
Deney	15	15	30
Plasebo	15	15	30
Kontrol	15	15	30

Deney grubunda 15 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 30 çocuk, kontrol grubunda 15 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 30 çocuk ve plasebo grubunda 15 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 30 çocuk bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında deney, plasebo ve kontrol gruplarına alınan çocukların Etkinlik Tercih Formu puan ortalamaları arasındaki farkı görmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5

*Grupların ön test puanlarına ilişkin anova sonuçları*

	KT	Df	KO	F	P
Gruplar arası	12,289	2	6,144	,080	,923
Grup içi	6648,167	87	76,416		
Toplam	6660,456	89			

$p > .05$

Tablo 5' te görüldüğü gibi, deney, plasebo ve kontrol grubundaki çocukların Etkinlik Tercih Formu ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $p = 0,923$ ).

### 3.5.2. Deney grubu ile yapılan etkinlikler

Deney, kontrol ve plasebo gruplarına katılacak çocuklar belirlendikten sonra ve çocukların çalışmaya katılabilecekleri gün ve saat belirlenmiştir. Deney grubuna haftada bir gün ve 1 ders saati (40 dk) olmak üzere düzenli bir şekilde toplam sekiz haftalık Empati Eğitim Programı (Ek 2) uygulanmıştır.

Tablo 6

#### *Deney grubu ile yapılan etkinlikler*

Oturum	Amaç	Süre
1	Farklı duyguları tanıyabilme	40 dk
2	Kendi duygularını tanıyabilme ve ifade edebilme	40 dk
3	Verilen bir durumda kişilerin hangi duyguları yaşayabildiklerini farkedebilme	40 dk
4	Başka insanların aynı olayda farklı duyguları yaşayabileceğini anlayabilme	40 dk
5	Dinleme becerisini geliştirebilme	40 dk
6	Empatik tepki verebilmeyi geliştirebilme	40 dk
7	Empatik tepki verebilmeyi alışkanlık haline getirebilme	40 dk
8	Empatik tepki verebilmeyi alışkanlık haline getirebilme	40 dk

### 3.5.3. Plasebo grubu ile yapılan etkinlikler

Plasebo grubuna katılacak çocuklar belirlendikten sonra çocukların çalışmaya katılabilecekleri gün ve saat belirlenmiştir. Uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan program (Ek 3) uygulanmıştır. Plasebo grubu ile haftada bir gün ve 1 ders saati (40 dk) olmak üzere her hafta düzenli toplanılmış ve çocuklarla empati ile ilgili olmayan, görsel sanatlar etkinlikleri, drama etkinlikleri, genel kültür, çocukların yaşadıkları sorunlar, gelecek

beklentileri gibi genel konular tartışılıp, çeşitli oyunların oynandığı bir program uygulanmıştır. Plasebo grubuyla yapılan etkinlikler ve sohbetlerde, kaynaştırma ve empatiyi çağrıştırmayan konular seçilmiş ve empatinin gelişimine olumlu katkısı olacak hiçbir etkinliğe yer verilmemiştir. Deney ve plasebo grubundaki çocuklarla yapılan ilk tanışma oturumunda çocukların sınıflarının kura ile seçildiği söylenmiş ve sekiz hafta düzenli olarak toplanılacağı ve çeşitlik etkinlikler yapılacağı ifade edilmiştir. Oturumlar bittikten sonra araştırma kapsamına alınan gruplara tekrar Etkinlik Tercih Formu uygulanmıştır.

Tablo 7

*Plasebo grubu ile yapılan etkinlikler*

Hafta	Kazanım	Süre
1	Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır.	40 dk
2	Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanatlar teknikleriyle ifade eder.	40 dk
3	Çalışmalarını sergilemekten ve arkadaşlarının yaptığı eserleri izlemekten zevk alır.	40 dk
4	Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanatlar teknikleriyle ifade eder.	40 dk
5	Görsel sanat çalışmasını oluştururken hayal gücünü kullanır.	40 dk
6	Deneyimlerini farklı fikirler, sanat formları ve kültürel temalarla ilişkilendirerek görsel sanat çalışması oluşturur.	40 dk
7	Görsel sanat çalışmasında kompozisyon birliğini oluşturmak için seçimler yapar.	40 dk
8	Çevresindeki örneklerden yola çıkarak merkezi ve simetrik dengeyi fark eder.	40 dk

#### **3.5.4.Kontrol grubu ile yapılan etkinlikler**

Kontrol grubuyla hiçbir çalışma yapılmamış sadece ön test ve son test uygulanmıştır.

#### 4.Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen örnekleme uygulanan Etkinlik Tercih Formu ile toplanan verilere, t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Kovaryans Analizi (ANCOVA) yapılmış ve ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını bulmak için Tukey HSD Testi uygulanmıştır.

Tablo 8

*Deney, plasebo ve kontrol grubunun ön test ve son test etkinlik tercih formu puan ortalamaları ve standart sapmaları*

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>Ss</b>
	Deney	30	48,50	11,53
<b>ÖN TEST</b>	Plasebo	30	48,13	6,87
	Kontrol	30	47,51	6,89
	<b>Toplam</b>	<b>90</b>	<b>48,07</b>	<b>8,65</b>
	Deney	30	52,70	9,95
<b>SON TEST</b>	Plasebo	30	51,33	5,97
	Kontrol	30	41,90	13,80
	<b>Toplam</b>	<b>90</b>	<b>47,24</b>	<b>11,52</b>

Tablo 8'e göre, deney grubundaki çocukların Etkinlik Tercih Formu ön test puan ortalamaları 48,50, son test puan ortalamaları 52,70; plasebo gurubundaki çocukların Etkinlik Tercih Formu ön test puan ortalamaları 48,13, son test puan ortalamaları 51,33; kontrol grubundaki çocukların Etkinlik Tercih Formu ön test puan ortalamaları 47,51, son test puan ortalamaları 41,90 olarak bulunmuştur. Deney ve plasebo gruplarının ön test- son test

puanları arasında artış gözlemlenirken kontrol grubunun ön test- son test puanları arasında düşüş gözlemlenmiştir.

Son test puanları incelendiğinde deney grubu ( $\bar{x}=52,70$ ,  $ss=9,95$ ), plasebo grubu ( $\bar{x}=51,33$ ,  $ss=5,97$ ), kontrol grubu ( $\bar{x}=41,90$ ,  $ss=13,80$ ) olarak belirlenmiştir. Üç sınıfın ortalamasının ve standart sapmasının ( $\bar{x}=47,24$ ,  $ss=11,52$ ) olduğu belirlenmiştir. Bu verilere dayanarak deney grubu ve plasebo grubu ortalamalarının genel ortalamadan yüksek olduğunu, kontrol grubu ortalamasının ise genel ortalamadan daha düşük olduğunu söyleyebiliriz. Grupların standart sapmalarını incelediğimizde ise standart sapması en düşük olan plasebo grubunda farklılaşmanın daha az olduğunu görülmüştür.

Ön test ortalamalarının varyanslarının eşitliğini yordamak için yapılan Levene's Testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

*Deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön test etkinlik tercih formu puan ortalamalarına ilişkin levene 's testi sonuçları*

F	df1	df2	p
0,170	1	288	0,681

$p>0,05$

Tablo 9 incelendiğinde, Levene's Testi sonucuna göre anlamlılık düzeyi 0,681 çıktığı ve 0,05'den büyük olduğu görülmektedir. Bu nedenle varyansların homojen olduğu verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir.

Deney, plasebo ve kontrol grubu son test ortalamalarının varyanslarının eşitliğini yordamak için yapılan Levene's Testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

*Deney, plasebo ve kontrol gruplarının son test etkinlik tercih formu puan*

*ortalamalarına ilişkin levene 's testi sonuçları*

F	df1	df2	p
0,001	1	88	0,969

$p > 0,05$

Tablo 10 incelendiğinde, Levene's Testi sonucuna göre anlamlılık düzeyi 0,969 çıktığı ve 0,05'den büyük olduğu görülmektedir. Bu nedenle varyansların homojen olduğu verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir.

Tablo 11

*Deney, plasebo ve kontrol grubu ANCOVA testi sonuçları*

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Grup	1235,666	2	617,833	5,578	,008
Ön test	2984,650	28	106,595	,962	,537
Grup*ön test	2362,958	24	98,457	,889	,613
Hata	3766,002	34	110,765		
Toplam	224472	90			

\*\*  $p < .01$

Tablo 11 incelendiğinde Ancova sonucuna göre, gruplar arasında ön teste dayalı olarak son test puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu görülmektedir (grup\*ön test için  $F = 0,889$ ,  $p = 0,613$ ).

Grupların varyanslarının eşitliği ve regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu sınıandıktan sonra deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön test puanlarına göre düzeltilmiş

son test puan ortalamalarına göre betimsel istatistikleri Tablo 12’de; Etkinlik Tercih Formu ön testine göre düzeltilmiş son test puanlarına göre ANCOVA sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 12

*Grupların etkinlik tercih formu son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre betimsel istatistikleri*

Grup		N	Son Test Ortalaması	Son Test Düzeltilmiş Ortalaması
	Deney	30	52,70	52,59
Son Test	Kontrol	30	41,90	42,02
	Plasebo	30	51,33	51,31

Tablo 12’deki verilere göre ön test puan ortalamalarıyla kovaryans edilmemiş son test puan ortalaması deney grubundaki öğrenciler için 52,70; kontrol grubundaki öğrenciler için 41,90; plasebo grubundaki öğrenciler için 51,33’tür. Kovaryans analizinden sonra deney, kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin birbirlerine denkleştirilmiş ön test puan ortalaması 48,07 olduğu belirlenmiştir. Kovaryans analizinden önce öğrencilerin ön test puan ortalaması deney grubu için 48,50; kontrol grubu için 47,51; plasebo grubu ise 48,13’dir. Kovaryans analizinden sonra ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalaması deney grubundaki öğrenciler için 52,59; kontrol grubundaki öğrenciler için 42,02; plasebo grubundaki öğrenciler için 51,31 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 13’te verilmiştir

Tablo 13

*Etkinlik tercih formu ön testine göre düzeltilmiş son test puanlarına göre ANCOVA*

*sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Toplamı	F	p
Etkinlik	438,790	1	438,790	4,196	,044*
Ön Test					
Grup	1994,049	2	997,024	9,535	,000*
Hata	8992,877	86	104,568		
Toplam	11506,622	89			

\*p< .05

Deney, kontrol ve plasebo grupları etkinlik tercih formu ön testte aldıkları puanlar arasında anlamlı farkın olduğu bulunmuştur (p=,044). Grupların Etkinlik Tercih Formu ön test puanlarına göre deney, kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin aynı testin son testine ait düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir (p = ,00 ). Bu bulgu uygulanan empati eğitim programının çocukların kaynaştırma öğrencileriyle etkinlik tercih düzeyleri üzerinde farklılığa yol açtığını göstermektedir.



Gruplar arasındaki farkın kaynağını görmek amacıyla yapılan Tukey HSD Testi sonuçları Tablo 14`te gösterilmiştir.

Tablo 14

*Tukey HSD testi sonuçları*

SED	SED	Ortalama Farkı	Std. Hata	P
Kontrol	Deney	-10,80*	2,68	,000*
	Plasebo	-9,43*	2,68	,002*
Deney	Kontrol	10,80*	2,68	,000*
	Plasebo	1,36	2,68	,867
Plasebo	Kontrol	9,43*	2,68	,002*
	Deney	-1,36	2,68	,867

p< .05\*

Tablo 14`te görüldüğü gibi, deney grubu ile kontrol grubu arasında ( $p=0,000$ ) ve plasebo grubu ile kontrol grubu arasında ( $p=0,002$ )  $p< .05$  anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu, deney grubu ve plasebo gruplar arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ( $p=0,867$ ). Deney grubundaki çocukların, plasebo ve kontrol grubuna göre etkinlik tercihlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olduğunu gösteren bulgu, deney ve kontrol grubu arasındaki farkın, deney grubuna uygulanan empati eğitim programının etkisinden kaynaklandığını göstermektedir. Kısaca, empati eğitim programının, çocukların kaynaştırma öğrencileri ile etkinlik tercih etme düzeyleri üzerinde etkinlik tercihini arttırdığı yönünde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin kaynaştırma öğrencileriyle etkinlik tercihinin ilişkin son test puan ortalamaları Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılarak aynı testin ön test puanları ile kovaryans edilmiştir.

“Deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin ön test puanlarının t-testi analiz sonuçlarına göre farklılık göstermemesine rağmen gruplar arasında ön test puan ortalamalarının çok az farklılık göstermesi Tek Faktörlü Kovaryans Analizinin (ANCOVA) kullanımını ortaya çıkarmıştır” (Büyüköztürk, 2016, s.121).

Deney, plasebo ve kontrol grubu çocuklarının ön test-son test Etkinlik Tercih Formu puan ortalamaları ve t-testi sonuçları Tablo 15 'te verilmiştir.

Tablo 15

*Deney, plasebo ve kontrol grubu çocuklarının ön test-son test etkinlik tercih formu puan ortalamaları ve t-testi sonuçları*

		N	$\bar{x}$	Ss	Std. Hata Ortalaması	T	Df	p
Deney	Ön test	30	48,50	11,53	2,10	2,11	29	,043*
	Son test	30	52,70	9,95	1,81			
Plasebo	Ön test	30	48,13	6,87	1,25	2,10	29	,044*
	Son test	30	51,33	9,95	1,81			
Kontrol	Ön test	30	47,60	6,99	1,24	1,97	29	,058
	Son test	30	41,90	13,80	2,51			

\*p<.05

Tablo 15 'te görüldüğü gibi deney grubu etkinlik tercihi ön test ve son test puan ortalamaları arasında p < .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Deney grubu ile uygulanan Empati Eğitim Programı'nın çocukların etkinlik tercihlerini olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Plasebo grubu etkinlik tercihi ön test ve son test puan ortalama sonuçları arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Plasebo grubu ile deney grubu arasında anlamlı fark çıkmamasına rağmen, deney grubundaki çocukların Etkinlik Tercih Formu ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın, plasebo grubundaki çocukların ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farktan daha büyük olduğu Tablo 13'te görülmektedir. Plasebo grubundaki çocukların Etkinlik Tercih Formu son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek çıkmasının nedeni olarak, çocuklarla her hafta düzenli olarak buluşulması, konuşulması ve onlarla ilgilenilmiş olmasının çocuklar üzerinde olumlu etki bırakmış olabileceğini düşündürmektedir.

Kontrol grubu etkinlik tercihi ön test ve son test puan ortalama sonuçları arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Kontrol grubunda son test puanlarının ( $\bar{x}=41,90$ ) ön test puanlarına ( $\bar{x}=47,60$ ) göre düştüğü görülmüştür. Kontrol grubundaki çocuklarla hiç etkileşim içine girilmemiş sadece ön test ve son test uygulanmıştır.

Tablo 16

*Cinsiyete göre etkinlik tercih formu puan ortalamaları ve t- testi sonuçları*

Değişken	N	$\bar{x}$	Ss	Std. Hata Ortalaması	T	Df	p	
Cinsiyet	Kız	134	50,38	8,42	0,728	-,183	288	,855
	Erkek	156	50,56	8,54	0,684	-,184	282,555	,854

$p > .01$

Tablo 16 'da görüldüğü gibi, kız çocukların etkinlik tercih puan ortalaması 50,38, erkek çocukların etkinlik tercih puan ortalaması ise 50,56 olarak bulunmuştur. Kız ve erkek çocukların etkinlik tercihi puan ortalamaları arasında  $p < .01$  anlamlılık düzeyinde farklılık

bulunmamıştır. Etkinlik Tercih Formundan elde edilen bulgulara göre bu araştırmada, kız ve erkek öğrencilerin tutum puanlarının birbirinden farklı olduğu ama bu farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 17

*Çocuklarda etkinlik tercih formu son test ANOVA sonuçları*

	KT	Df	KO	F	P
Gruplar arası	2074,956	2	1037,478	9,570	,000**
Grup içi	9431,667	87	108,410		
Toplam	11506,622	89			

\*\*p< .01

Tablo 17' de görüldüğü gibi, normal gelişim gösteren çocuklarda etkinlik tercihi son test puan ortalamaları arasında p< .01 anlamlılık düzeyinde farklılık (p=0,000) olduğu saptanmıştır. Empati eğitim programının, çocukların kaynaştırma öğrencileri ile etkinlik tercih etme düzeyleri üzerinde etkinlik tercihini arttırdığı yönünde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

## 5.Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, empati eğitim programının, ilkokul dördüncü sınıf normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen uygulamaya ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### 5.1.Tartışma

Bu araştırmada Empati Eğitim Programının normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma öğrencileriyle etkinlik tercih düzeyleri üzerinde pozitif yönde farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda Empati Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubundaki çocukların, plasebo ve kontrol grubundaki çocuklara göre kaynaştırma öğrencilerine göre etkinlik tercih puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Empati Eğitim Programının normal gelişim gösteren ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde kaynaştırma öğrencileri yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Jacques, Wilton ve Townsend (1998) çalışmalarında kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin çocukların sosyal kabulünü arttırmada etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırma sonucunda, normal gelişim gösteren çocukların işbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulanmasıyla hafif düzeyde zihinsel engeli bulunan akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerinin arttığı belirlenmiştir.

Otfinowski (2000) araştırmasında, ilkokul 3.sınıf öğrencilerine uygulanan empati eğitiminin akran kabulüne etkisini araştırmıştır. Empati eğitimi sonucunda elde edilen bulgular bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. İlkokul 3.sınıf öğrencilerine uygulanan empati eğitim programı sonucunda çocukların empati düzeylerinde anlamlı bir artış olmuştur. Çocukların arkadaşları tarafından kabul görmelerinde artış olduğu belirlenmiştir.

Aktaş ve Küçükler (2002) yaptıkları çalışma da, bu araştırmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Söz konusu araştırmacılar, ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerini geliştirmede, bilişsel ve duyuşsal temelli bir tutum değiştirme programının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada empati geliştirmek amacıyla duyuşsal alana yönelik etkinliklere (canlandırma vb.) yer verilmiştir. Bu etkinliklerin öğrencilerin engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerinin artmasında etkili olduğu belirlenmiştir.

Taner Derman (2011) çalışmasında, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 10-11 yaşlarındaki saldırgan çocuklara uygulanan empati eğitim programının, çocukların var olan saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, saldırganlık ve empati arasında ilişki arasında ise ters yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu, kısaca, empati beceri düzeyi arttıkça saldırganlık düzeyinin düştüğü belirlenmiştir. Uygulanan empati eğitim programının çocukların saldırganlık düzeyleri üzerinde farklılığa yol açtığı, kısaca, çocukların saldırganlık düzeylerini azalttığı belirlenmiştir. Empati eğitimi sonucunda empati becerisinin gelişimi ile çocukların benmerkezcilik düzeylerinde azalma olduğu, olaylara başkalarının gözünden bakabilmeyi öğrenebildikleri, böylece, karşısındaki kişinin içinde bulunduğu durumu daha iyi yorumlayabildikleri ve hissettiklerini karşı tarafa daha uygun bir şekilde ifade edebilmeyi öğrenebildikleri için farklılık gösteren akranlarına karşı olumlu tutum geliştirdikleri düşünülmektedir.

Bu araştırmaların aksine, Çifci (1997) yaptığı çalışmada zihinsel özel gereksinimli bireyler hakkında hazırlanan bilgilendirme programının ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin zihinsel özel gereksinimli yaşlılarına yönelik tutumları üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda bilgilendirme programının ilkokul öğrencilerinin zihinsel engelli yaşlılarına yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca

araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin tutumlarının cinsiyete ve zihinsel engelli yaşlılarına yönelik tutumlarında farklılığa yol açmadığı belirtilmiştir.

Yapılan araştırmada cinsiyete göre normal gelişim gösteren ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencileriyle etkinlik tercih etme tutumları incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin, kaynaştırma öğrencileriyle etkinlik tercihi tutum puanlarının birbirinden farklı olduğu ama bu farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Etkinlik Tercih Formu son test puanlarına göre erkek öğrencilerin tutum puan ortalamaları ( $\bar{X}=50,56$ ) kız öğrencilerin tutum puan ortalamalarına ( $\bar{X}=50,38$ ) göre daha yüksek çıkmıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgularda olduğu gibi, Slininger (1993); Ondrej, Sarah, Martin, Iva, Zbynek & Julie (2006); Çifci'nin (1997) yaptığı çalışmalarda, normal öğrencilerin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarına bakıldığında, cinsiyetin tutum üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna varmışlardır. Çifci (1997), normal çocukları bilgilendirmenin zihinsel yetersizliği olan yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmada, normal öğrencilerin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarına bakıldığında, cinsiyetin tutum üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna varmıştır.

Bu çalışmanın aksine, Alver (2004), öğrencilerin empatik becerilerini ve karar verme stratejilerini çeşitli değişkenlere göre incelediği araştırmasında cinsiyetin, öğrencilerin empatik becerileri, mantıklı, iç tepkisel karar verme stratejileri puanları arasında kızların lehine anlamlı bir farklılığa yol açtığını saptamıştır.

Yine Ünal (2010), normal gelişim gösteren öğrencilerin yaşlılarına yönelik tutumlarını cinsiyete göre incelendiği araştırmasında kız öğrencilerin Etkinlik Tercih Formu puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Diğer bir deyişle kız öğrencilerin kaynaştırma öğrencine yönelik tutumları erkek öğrencilere göre daha olumludur.

Ercan ve Haktanır (2001), kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarını incelediği çalışmada, kız çocukların öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğunu görmüştür. Yine Sucuoğlu ve Kargın da (2006) kız çocukların yetersizliği olan akranlarına karşı daha olumlu tutum gösterdiğini belirtmişlerdir.

Ayral ve diğerleri (2015), normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenleri inceledikleri araştırmalarında, kız öğrencilerin sosyal kabul puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasına karşın, bu farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görmüşlerdir. Benzer sonuçlar Manetti, Schneider ve Siperstein (2001) ile Campbell ve Ferguson, Herzinger, Jackson ve Marino (2004) tarafından yapılan çalışmalarda da kendini göstermiştir.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

- 1.Okullarda, Empati Eğitim Programının uygulanabilmesi için rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenlerine yönelik empati eğitimi konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- 2.Okullarda önleyici rehberlik ilkesi çerçevesinde normal gelişim gösteren çocuklara kaynaştırma öğrencileri hakkında bilgilendirmek amacıyla bireysel ve grup rehberliği kapsamında empati eğitim programı uygulanmalıdır.
3. Kaynaştırma öğrencisiyle aynı sınıfta öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrencilere, arkadaşlarının özellikleri ve nasıl davranmaları gerektiği hakkında bilgi verilmelidir.



4. Kaynaştırma eğitimine yönelik yapılacak hizmet içi eğitimlerde akran öğretimi, akran desteği kapsamında normal gelişim gösteren öğrencilerin olumlu yönde daha etkin rol alabilmesi konularına değinilmelidir.

5. Sınıf öğretmenleri sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisinin kendini sınıfın bir üyesi olarak hissedebilmesi için normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla birlikte gerçekleştireceği akademik ve sosyal etkinlikler planlamalıdır.

### **5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Bu araştırma, ilkokul dördüncü sınıf çocukları ile sınırlıdır. Kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumların daha erken yaşlarda kazandırılması için bu araştırma okul öncesi dönem ve 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilip sonuçları test edilebilir.

2. Bu araştırmada normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumları incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda öğrencilerin tutumlarının oluşmasına kaynaklık eden anne-babalarının tutumları da incelenerek, anne babalara yönelik empati çalışmaları uygulanıp etkililiği sınanabilir.

3. Bu araştırmada son test uygulaması deneysel uygulamanın hemen ardından yapılmış ve aradan zaman geçtikten sonra tekrarlanmamıştır. Uygulama sonucunda, kazanılan davranışın kalıcılığı test edilmemiştir. Programın kalıcılığının belirlenmesi için çalışmadan belirli bir süre sonra kalıcılık testi yapılabilir.

4. Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına Empati Eğitim Programı uygulanarak, programın kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları üzerindeki etkisi çalışılabilir.

5. Benzer bir çalışma ortaokul ve lise öğrencileriyle gerçekleştirilerek bu öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları üzerindeki etkisi araştırılabilir.

### Kaynakça

- Aktaş, C., & Küçükler, 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
- Alver, B. (2004). Güzel Sanatlar Eğitimi Alan Öğrencilerin Empatik Beceri ve Karar Verme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2).
- Arkonaç, O. (1999). *Psikiyatri sözlüğü*. İstanbul: Nobel Kitapevi.
- Atay, M. (1995). *Özürlü çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme (Doktora Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye.
- Aspy, D., & Roebuck, F. (1975). *From humane ideas to humane technology and back again, many times*. Education, In pres, 3.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengun, 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.
- Barnett, M. A. (1990). *Empathy and related responses in children in empathy and its development*. Cambridge, Cambridge University Press, 147-157.
- Barrett, L. G. T. (1981). The empathy cycle: refinement of a nuclear concept. *Journal Of Counseling Psychology*, 28, 91-100.
- Batu, S. E. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüş ve önerileri (Yayınlanmamış doktora tezi)*.

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı,  
Eskişehir, Türkiye.

- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35–47.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2004), Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri, *Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 33-50.
- Batu, S., & Uysal, A. (2006). Teaching typically developing children to help their peers with various special needs via simulation activities. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 12-25.
- Batu, S., & Kırcaali İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baston, C., D., Fultz, J. & Schoenrade, P., A. (1987). Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal Of Personality*, 55: 19-39.
- Başal, H. A. (2012). *Gelişim ve psikoloji- Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?*. İstanbul: Ekin Yayınevi, 111-114.
- Bryant, J. (Editor) (2003). *Communication and emotion: Essays in honor of Dolf Zillmann*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, 107-126.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Campbell, J.M., Ferguson, J.E., Herzinger, C.V., Jackson, J.N., & Marino, C.A. (2004), Combined descriptive and explanatory information improves peers' perceptions of autism. *Research In Developmental Disabilities*, 25, 321-339.
- Cıncioğlu, Ş. (2016). *Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Trakya

Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Engelli Çalışmaları Ana Bilim Dalı, Edirne, Türkiye.

Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ve beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Cotton, K. (2001). Developing Empathy in Children and Youth. <http://www.nwrel.org/spcd>' den alınmıştır. (Erişim Tarihi: 12.02.2017)

Çetin, C. N. (2008). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Ana Baba Tutumları ve Özsaygı İle İlişkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çiftçi, İ. (1997). *Normal çocukları bilgilendirmenin zihinsel yetersizliği olan yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzetBaysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çitil, M. (2013). Yasalar ve özel eğitim. Ankara: Vize Yayıncılık.

Davis, M., & Franzoi, S.(1991) Stability and change in adolescent self consciousness and empathy *Journal of Research in Personality.* 25, 70-87

Davis, M. H. (1994). *Westview press empathy. A Social Psychological Approach, A Division Of Harper Collins Publishers.*

Decety, J., & Meyer, M. (2008). From Emotion Resonance to Empathic Understanding: A Social Developmental Neuroscience Account. *Development and Psychopathology,* 20 (4), 1053-1080.

- Derman, T. M. (2011). *Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 10-11 yaş çocuklarına uygulanan empati eğitim programının saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Diken, İ. H. (Ed.) (2013). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. *Özel Eğitime Gereksinim Olan Çocuklar ve Özel Eğitim*. (409-447). Ankara:Pegem Akademi.
- Diken, İ. H., & Batu. S. (Ed.) (2013). Kaynaştırmaya giriş. *İlköğretimde Kaynaştırma* (2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, XXI, 167-168.
- Dökmen, Ü. (2017). Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati. İstanbul: Remzi Kitapevi, 58. Basım, 157-169.
- Duru, E. (2002). *Öğretmen adaylarında kişi-durum yaklaşımı bağlamında yardım etme davranışı eğilimi, empati ve düşünme stilleri ilişkisi ve bu değişkenlerin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eisenberg, N. (1982). Social deveelopment. The child development in social contex. London: Addison Publishing Company.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. İn: Handbook of child psychology vol. 3. Social, emotional and personality development. Editors: William Damon and Richard M. Lerner, Sixth Edition, 646-718, New York: Wiley. <http://books.google.com.tr/books?id=sg4Qr7qZrXYC&pg=PA23&dq=Handbookden> alınmıştır. (Erişim Tarihi: 23.03.2017)
- Elikesik, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde empati ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi. Erzurum.

- Ercan, G., & Haktanır, G. (2001). Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1 (4-5), 78-92.
- Eripek, S. (2003). *Okulöncesi Dönemde Özel Eğitim*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını, 756, 16-41.
- Eroglu, N. (1995). *Empatik düzeyleri farklı annelerin çocuklarının uyum ve başarı düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi ). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 25-30.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2001). Çocuk ve ergen gelişimi. (Çev. B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young Children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 531–541.
- Göl, B. (2014). *Kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan ve gören öğrencilerin akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Gümüş, M., & Tan, Ç. (2015). İlkokul ve Ortaokul Çağında Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilere Karşı Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Tutumlarının İncelenmesi. *Sirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 79-94.

- Gürtunca, A. (2013). *Çocuklar ve ergenler için empati ölçeği Türkiye geçerlilik ve güvenirlik çalışması*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Programı, İstanbul.
- Güvenç, G., & Aktaş, V. (2006). Ergenlik döneminde yaş, toplumsal cinsiyet, bireysel ve ilişkişel tutumlar, benlik değeri ve yaşam becerilerine ilişkin algı arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57), 45-62.
- Goldstein, A. P., & Michaels, G. Y. (1985). *Empathy: Development Training and Consequences*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum. Ham, M.D. (1987). Counselor Empathy In G.A. Gladstein and Associates (Eds.), *Empathy and Counseling*.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal zeka* (Çev. .S.Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Gümüş, A.E. (2002). *Sosyal kaygıyla başa çıkma grup programının üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma Uygulamaları Yapılan Sınıflarda Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyleri İle Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimlerine Etkisinin İncelenmesi*. Ankara.
- Hoffman, M. L. (1978). *Empathy, Its Development and Prosocial Implication*. In H.E. Howe Jr. (Ed.) 1977 Nebraska, Symposium On Motivation London: University Of Nebraska Pres.

- Humphrey, A. (2006). How to understand special education.  
<http://www.howtodothings.com/education/a3829-how-to-understand-specialeducation>.
- Işık, D., Tarım, K., & İflazoğlu, A. (2007). Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8, 1, 63-77
- Işık, M., & Akbaba, E. (2006). Polis Vatandaş İlişkilerinde Empatik İletişim, *Emniyet Genel Müdürlüğü Polis Dergisi*, 161. Yıl Özel Sayısı, 12, 47.
- İşcan, G., Fazlıoğlu, Y., & Parlak, C. (2015). İlkokula devam eden normal gelişim gösteren çocukların yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 128-138.
- Jasques,N., Wilton, K., & Townsend M. (1998). “Cooperative learning and social acceptance of children with mild intellectual disability”, *Journal Of Intellectual Disability Research*, v.42,p.1.29-36.
- Kabapınar, Y. (2002). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde öğrencinin toplumsal duyarlılık becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak bir öğretim yöntemi olarak sosyal empati. *Yaşadıkça Eğitim*, 76, 29-34.
- Kabasakal, Z.,Girli, A., Okun, B., Çelik, N., &Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 169-176.
- Kahraman, H., & Akgün, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15 (1), 15-23.



- Kalliopuska, M. (1983). Empathy Measured By Rorschach and Tat. *In Psychological Abstracts*, 70 (1), 4764.
- Kara, Z. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Programı, İstanbul.
- Karabağ, Ş. G. (2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihsel empati*. (Yayınlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karamanlı, D. (1998). *Okul öncesi dönemde entegrasyon sınıflarında bulunan 5-6 yaş grubundaki normal çocukların ve sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal uyum davranışları hakkındaki algulamalarının incelenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Editörler). İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Kaya, G. G. (2007). *Zeka engelli kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrenciler üzerindeki etkilerinin saptanması*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara, Türkiye.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 16, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. 17-22.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *İlköğretimde Kaynaştırma*. S. Eripek (Editör). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Köksal Akyol, A. (2005). Erken çocukluk döneminde empati gelişimi. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 51; 12-13.

- Körükçü, Ö. S. (2004). Altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Krason, K., & Jaszczyszyn, E. (2006). Early education and inclusion in Poland. *Early Child Development and Care*, 176, 6, 621-630.  
[http://pdfserve.nformaworld.com/97557\\_758064766\\_747813350.Pdf](http://pdfserve.nformaworld.com/97557_758064766_747813350.Pdf) 'den alınmıştır.  
 (Erişim Tarihi: 08.03.2017)
- Kumru, A., Carlo, G. & Edwards C. P. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54),109-125.
- Knudson, K., H., M. & Kagan, S. (1982). Differential Development Of Empathy and Prosocial Behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 140, 249-251.
- Kurdek, L. A., & Rodgon, M. M. (1975). Perceptual, cognitive and eaffective perspective taking in kindergarten through sixth-grade children. *Decelopmental Psychlotogh*, 11, 643-650.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitime yönelik tutumların incelenmesi*. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.
- Lipps, T. (1909). *Leitfaden der psychologic*. Leipzigi Wihlem Engleman Verlag.
- Lipsitt, N. (1993). Development of empathy in children: the contribution of maternal empathy and communication style. PHD, Ohio.
- Manetti, M., Schneider, B. H., & Siperstein, G. (2001). Social acceptance of children with mental reterdation: An exploratory study of integration and intervention, (Doctoral dissertation). *Dissertation Abstracts International Section A: humanities and Sciences*, Columbia University, 55(11A), 3474.
- MEB. (2000). *Özel eğitim hakkında kamu hükümünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB. (2010). İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2012a). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır. (Erişim Tarihi: 25.05.2017)
- MEB. (2012b). Strateji Geliştirme Başkanlığı. Milli Eğitim İstatistikleri. 67.
- MEB. (2013). Strateji Geliştirme Başkanlığı. Milli Eğitim İstatistikleri. 62.
- MEB. (2014). Strateji Geliştirme Başkanlığı. Milli Eğitim İstatistikleri. 60.
- MEB. (2015). Strateji Geliştirme Başkanlığı. Milli Eğitim İstatistikleri. 63.
- MEB.(2016). Strateji Geliştirme Başkanlığı. Milli Eğitim İstatistikleri. 60.
- MEB. (2017). Strateji Geliştirme Başkanlığı. Milli Eğitim İstatistikleri. 63.
- Metin, N. (1999). Engelli çocuğa sahip ailelerin kaynaştırma programlarına yaklaşımı ve katılımı. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(1). 28-33.
- Metin, N., & Güleç, H. Ç. (1999). İlköğretim okullarındaki eğitimcilerin özürlü çocuklarla normal çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 59-73.
- Nayır, F., & Kepenekçi Karaman, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3, 2, 69-89.
- Oğuz, V. (2006). *Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Olçay Gül, S., & Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40, 180, 169-195.
- Otfinowski, G. A. (2000). *Effecets of empathy training on the peer approval of third graders*. Doctoral Dissertation, University of San Francisco.

- Orel, A., Zerey, Z., & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 5, 23-33.
- Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin özürlü öğrencinin bulunduğu sınıfta normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özbek, M.F. (2004). Toplumsal yaşamda empati. Akademik Bakış, *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, (1), (2004).
- Özgönel, S.Ö., & Girli, A., (2016). Otizmlili Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıflarında Akran İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi, *Elementary Education Online*, 15, 286-298.
- Özgüneş, A. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti 'nde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Girne Amerikan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, Kıbrıs.
- Özgür, İ. (2004). *Engelli çocuklar ve eğitimi & özel eğitim*, Adana: Karahan Kitapevi.
- Pamuk, Y. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı, İzmir.
- Payne, R. A., Weiss, S., D., & Kapp, R. A. (1972). Didactic, Experiential and Modeling Factors In The Learning Of Empathy. *Journal Of Counseling Psychology*, 19, 425-429.
- Pecukonis, E.V. (1990). A cognitive/affective empathy training program of ego development in aggressive adolescent females, *Adolescence*. 12(97) s.59-76.

- Peltier, G. (1997). The effect of inclusion on nondisabled children: A review of the research. *Contemporary Education, 68*, 234-238.
- Reynolds, W. J., & Scott, B. (1999). Empathy: A Crucial Component of the Helping Relationship, *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 6* (5), 363– 370.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). *Empathy, Emotional Expressiveness and Prosocial Behavior Child Development. 67: 449- 470.*
- Rogers, C. R. (1951). Client-centered therapy: Its current practices, implications and theory, Houghton Mifflin Co, Boston.
- Rogers, C. R. (1975). Empatik olmak, değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. (Çev. F. Akkoyun, 1983). *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 103-124.
- Rose, Randall A. (2006). A Proposal for Integrating Structuration Theory with Coordinated Management of Meaning Theory, *communication studies, vol. 57, no.2 s.173-196*
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review, 4*(2), 67-79.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaşturmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma.* (Yayınlanmış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Bursa.
- Sarı, H. (2002). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler.* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya.* Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sharpe, M. (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities: A preliminary study. *Remedial and Special Education, 15*, 281-287.

- Singer, T., & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annual New York Academy Science*, 1156, 81–96.
- Siperstein, G. N. (1980). *Instruments for measuring children's attitudes toward the handicapped*. Boston: Center for Human Services University of Massachussettes. <http://www.csde.umb.edu/pni/publications.s.html> 'den alınmıştır. (Erişim Tarihi: 07.03.2017)
- Siperstein, G. N., Parker R. C., Norins J., & Widaman, K. F. (2011) A national study of Chinese youths' attitudes towards students with intellectual disabilities , *Journal of Intellectual Disability Research* , 55, 370–384 .
- Slininger, D. (1993). *Attitudes towards children with severe mental retardation in Integrated Physical Education*, Texas: Texas Woman's University, College of Health Sciences.
- Solak, A. (2007). Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sortullu, C. (2011). *Empati eğitim programının 12 yaş grubu erkek basketbolcularda empati becerileri ve takım birlikteliği üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Stafford, S. H., & Green, V. P. (1996). "Preschool integration: Strategies for teachers". [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3614/is\\_199607/ai\\_n8749153/pg\\_5](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3614/is_199607/ai_n8749153/pg_5) 'den alınmıştır.
- ( Erişim Tarihi: 25.05.2017)
- Strayer, J. (1987). *Affective and cognitive perspectives on empathy, in: empathy and its development*. (Eds. N. Eisenberg & J. Strayer). New York: Cambridge University Press.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2014). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler*. İstanbul: Kök Yayınları.

- Swaim, Karen F., & Morgan, Sam B. (2001), "Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: does a brief educational intervention have an effect?", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 31, No. 2.
- Şahbaz, Ü. (2008). Kaynaştırma hakkında doğru bildiğimiz yanlışlar. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 18, 28-30.
- Tarhan, N. (2010). *Toplum psikolojisi: Sosyal şizofreniden toplumsal empatiye*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- TBMM (1997). *Özel Eğitim Hakkında Kamun Hükmünde Kararname*. 573.  
<http://www2.tbmm.gov.tr/d24/1/1-0234.pdf>. 'den alınmıştır. (Erişim Tarihi:15.05.2017)
- TDK. Güncel Türkçe Sözlük, (2017). <http://www.tdk.gov.tr/> 'den alınmıştır. (Erişim Tarihi: 18.05.2017)
- Thompson, R. A. (1987). *Empathy and emotional understanding: The early development of empathy. Empathy and its development*. (Eds, N. Eisenberg, ve J. Strayer) Cambridge University Press: 119-145, Cambridge, England.
- Titchener, E. B. (1902). *Experimental psychology: A Manual of Laboratory Practice*. (Vol. 1) New York, NY: MacMillan & Co., Ltd.
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilkokula devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Türkçe Sözlük. (2005). *Türk Dil Kurumu*.

- Uçmaz, H. İ. (2004). *Annelerin empatik beceri düzeyi ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygun, E. (2006). *Psikiyatri servisinde çalışan 88emşirelerinempati beceri düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, F. (2007). *Çocuklarda empatinin gelişimi: Empatinin gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi*, *Millî Eğitim Dergisi*, 176.
- Ünal, F. (2010) . *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaşturmaya yönelik tutumları*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Adana.
- Yaşaran, Ö.Ö. (2009). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada kaynaşturmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Enstitüsü, Eskişehir.
- Yaşaran, Ö., Batu, Ö., & Özen Arzu, S. (2014). *Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaşturmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi*. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 167-180.
- Yılmaz Yüksel, A. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J. L., & Emde, R. N. (1992). *The development of empathy in twins*, *Developmental Psychology*, 28 (6), 1038-1047.



## Ekler

## Ek 1

**ETKİNLİK TERCİH FORMU**

Diyelim ki zihinsel engelli bir çocuk sizin mahallenize taşınıyor ve sizin sınıfa gelecek. Onunla birlikte neler yapmak istersin? Aşağıdaki liste sana karar verebilmen için yardımcı olacaktır. Her etkinlik için, dört cevaptan (Çok Hoşlanırım, Hoşlanırım, Hoşlanmam, Hiç Hoşlanmam) senin tercihini en iyi gösteren cevabın altına "X" işareti koy. Yardımın için çok teşekkür ederim.

## Ek 2

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

## **Deney Grubu İle Gerçekleştirilen Empati Eğitim Programı ve Oturumları**

### **Birinci Oturum**

Süre: 1 ders saati (40 dk)

Amaç: Farklı duyguları tanıyabilme

Araç gereçler: Kâğıt tabaklar, renkli kalemler, çeşitli duygu durumlarını içeren fotoğraflar

İşleyiş:

1. Çocuklar daire biçiminde oturtulacak.
2. Öncelikle danışman, gruba kendisini tanıttak, sonra çocukların birer birer kendilerini tanıtmaları istenecek.

3. Her çocuğa isminin anlamı ve ismine ilişkin duyguları sorulacak.

4. Eğitim oturumlarında uyulacak kurallar açıklanacak.

\*Gizlilik (Grupta söylenen grupta kalır). Gizliliğin anlamı, bazen yerine getirilmediğinde ortaya çıkabilecek sorunlar ve uyulmamasının getirdiği karışıklıklar grup üyelerine açıklanacak.

\*Grubu terk etmek yoktur. Grup oturumu başladıktan sonra sonuna kadar kalınması gerektiği açıklanacak.

\*Aynı anda sadece bir kişi konuşur. Herkesin kendini rahatlıkla ifade edebilmesi için aynı anda birden fazla kişinin konuşmaması gerektiği açıklanır.

\*Devamlılık. Bütün oturumlara katılmak önemlidir. Ayrıca oturumlara zamanında gelinmesi gerekmektedir.

\*Oturumlar süresince yiyecek ve içecek yasağı olduğu açıklanacak. Sebep olarak dikkatin dağılması ve zaman darlığı gösterilecek.

\*Dürüstlük, açıklık: Üyelerin dürüst olmasının önemi vurgulanır. Ayrıca, üyelere çeşitli grup aktivitelerine katılma konusunda istekli olmaları ve verilen ev ödevlerini yapma konusunda ellerinden gelenin en iyisini yapmaları gerektiği söylenir.

\*Oturumlara başlamadan önce tuvalet ve su ihtiyacının karşılanması gerektiği söylenecek.

5. Çocuklardan bildikleri duygu sözcüklerini söylemeleri istenecek.

6. Mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku duygularını hangi durumlarda yaşadıkları sorulacak.

7. Her çocuğa dört tane kâğıt tabak dağıtılacak. Tabaklardan birine mutlu, birine kızgın, birine üzgün, birine de korkmuş birer insan yüzü çizmeleri istenecek.

8. Aşağıdaki duygu durumlarını içeren cümleler tek tek söylenecek. Her çocuktan böyle bir durumda yaşayacağı duyguyu gösteren tabağı havaya kaldırması istenecek. Çocuklardan aynı zamanda yüzüyle de aynı duygu durumunu göstermesi istenecek.

#### **Duygu durumları:**

\*Matematik dersinin sınavından zayıf aldığını öğrendiğin zaman ne hissedersin?

\*Sirke gideceğini öğrendiğin zaman ne hissedersin?

\*Küçük kardeşin hazırladığın ödevi yırttığında ne hissedersin?

\*Yalnız basına karanlıkta yürürken arkandan ses geldiğinde ne hissedersin?

\*Çok sevdiğin kalemni kaybettiğinde ne hissedersin?

\*Annen seni kucaklayarak öptüğünde ne hissedersin?

\*Öğretmen seni sınıfın en çalışkanı seçtiğinde ne hissedersin?

\*En sevdiğin arkadaşın taşındığında/başka okula gittiğinde ne hissedersin?

\* Annenin en sevdiği vazosunu kırdığında ne hissedersin?

\*Annen senden habersiz günlüğünü okuduğunda ne hissedersin?

9. Çocuklarla farklı durumlarda farklı tabakları kaldırmalarının nedenleri üzerinde konuşulacak.

10. Çocuklara çeşitli duygu durumlarını içeren fotoğraflar dağıtılacak. Her fotoğrafta hangi duygu durumunun olduğunu söylemeleri istenecek.

11. Ev ödevi olarak bir sonraki oturuma kadar çeşitli dergi ve kitaplardan mutluluk, korku, üzüntü ve kızgınlık duygularını gösteren birer tane resim getirmeleri istenecek.

### **İkinci Oturum**

Süre: 1 ders saati (40 dk)

Amaç: Kendi duygularını tanıyabilme ve ifade edebilme.

Araç ve Gereçler: Ayna.

İşleyiş:

1. Bir önceki hafta verilen ödevlerin tartışılması yapılacak ve ilk hafta verilen ödevlerin tartışılması yapılacak ve ilk hafta yapılanlar kısaca özetlenecek.

2. Her çocuktan sırayla en mutlu, en üzgün, en kızgın, en korkmuş olduğu anı düşünmesi istenecek.

3. Bu durumu hatırlayabilmesi için bir süre verilecek.

4. Bu duyguyu yaşadığında nerede olduğu, kiminle beraber olduğu, ne duyduğu, ne kokladığı sorulacak.

5. Bu duyguyu yaşadığında yüz ifadesinin ve beden durusunun nasıl olduğunu göstermeleri istenecek.

6. Çocukların her duygu için gösterdikleri yüz ifadelerini aynadan görmeleri sağlanacak.

7. Aynadaki ifadelerine bakarak mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş olduklarında gözlerinin, kaslarının, dudaklarının, yanaklarının nasıl olduğunu görmeleri sağlanacak.

8. Ev ödevi olarak bir hafta boyunca kendisini hangi durumlarda mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş hissettiğini ve bu duyguları yaşadığında yüzünde, bedeninde ne tür değişikliklerin olduğunu kaydetmeleri istenecek.

### Üçüncü Oturum

Süre: 1 ders saati (40 dk)

Amaç: Verilen bir durumda kişilerin hangi duyguları yaşayabildiklerini farkedebilme.

Araç ve Gereçler: Aşağıdaki çeşitli duygu durumlarını içeren olaylar.

İşleyiş:

1. Bir önceki hafta verilen ödevler hakkında konuşulacak.

2. Çocuklara, aynı olayda farklı kişilerin farklı duygular yaşayabileceği aşağıdaki

örnek olaylar verilecek.

Örnek Olaylar:

\*Öğretmen-öğrenci (sınıfta sürekli konuşan öğrenci-ders anlatan öğretmen)

\*Zayıf alan öğrenci bunu annesine söylüyor. Öğrenci ne hisseder? Annesi ne hisseder?

\*Arkadaşların seninle dört göz diye dalga geçiyor. Sen ne hissedersin? Arkadaşın ne hisseder?

\*Annen izin vermediği halde okul çıkışında oyun oynamaya gittin ve eve dönmen gerekenden bir saat geç geldin. Sen ne hissedersin? Annen ne hisseder?

\*Bir çocuk çiçeği koparıyor. Çiçek ne hisseder? Çocuk ne hisseder?

3. Çocuklar seçilerek örnek olaydaki roller dağıtılacak.

4. Her olay için farklı çocuklar seçilecek.

5. İki çocuk örnek olayı canlandırırken diğer çocuklar onları izleyecekler.

6. Her olay canlandırıldıktan sonra, öncelikle canlandırmayı yapan çocuklara o esnada ne hissettikleri sorulacak. Daha sonra izleyenlere de Arkadaşlarının canlandırma esnasında ne hissetmiş olabilecekleri ve bunu nasıl anladıkları sorulacak.

7. Ev ödevi olarak çevredeki kişileri gözlemleyerek hangi durumlarda üzgün, kızgın, mutlu ve korktuklarını gözlemlenmeleri istenecek.

#### **Dördüncü Oturum**

Süre: 1 ders saati (40 dk)

Amaç: Başka insanların aynı olayda farklı duygular yaşayabileceğini anlayabilme.

Araç ve Gereçler: Aşağıdaki hikayeler.

İşleyiş:

1. Bir önceki hafta verilen ödevler tartışılacak.
2. Çocuklara aşağıdaki hikaye okutulacak.

Hikaye 1:

Elif uyandığında çok heyecanlıydı. Çünkü bugün Elif, arkadaşının doğum günü partisine gidecekti. Elif'in sınıf Arkadaşları ve diğer Arkadaşları da orada olacaktı. Elif ve Arkadaşları haftalardır bu günü bekliyorlardır. Elif arkadaşı Selin'e doğum günü hediyesi almak için para biriktirmiş ve bir hediye almıştı. Elif yataktan fırladı ve mutfağa koştu. Annesinin ise gider gibi giyinmiş olduğuna dikkat etti. Bu Elif'i şaşırttı. Annesi Elif'e, "İşe gitmek zorundayım dedi. Bana ihtiyaçları varmış ve biliyorsun bizim de paraya ihtiyacımız var. Senin evde oturup kardeşin Tolga'ya bakman gerekiyor. Ona bakabilecek kimse yok." Dedi. Elif hayal kırıklığına uğradı. Bunun partiye gidemeyeceği anlamına geldiğini biliyordu. Annesi ise gitti. Elif ve kardeşi kahvaltılarını bitirdiler. Sonra birlikte televizyon seyrettiler. Tolga televizyona dalmıştı. Elif bunu fark etti ve partinin başlamış olduğunu düşünerek Tolga'ya "uslu durmasını" söyledi. Kısa bir süre için evden ayrılıp hemen geri dönecekti. Elif kardeşini yanında götürmek istemiyordu. Çünkü böyle durumlarda onu rahatsız ediyordu ve onunla beraber giderse partide hiç eğlenemeyecekti. Elif birkaç bina ötedeki Selin'in evine gitti ve partiye katıldı. Aniden geç kaldığını fark etti, koşarak eve döndü. Kapıyı açınca

kardeşi ağlayarak kocaman bir yara bandıyla sarılı dizini gösterdi. Annesinin ona dikkatle baktığını gördü.

3. Hikaye 1 ile ilgili su sorular sorulacak:

a) Elif'in uyandığında nasıl hissettiği sorulacak.

b) Elif'in yüzünün nasıl olabileceğini göstermeleri istenecek.

c) Annesi Elif'e ise gitmesi gerektiğini söylediğinde ve Elif'in evde kalarak kardeşine bakması gerektiğini söylediğinde Elif'in ne hissetmiş olabileceği sorulacak.

Elif'in o andaki görüntüsünü göstermeleri istenecek.

d) Aynı şey çocukların basına gelseydi kendilerinin neler hissedecekleri sorulacak.

e) Elif doğum günü partisine gittiğinde ne hissetmiş olabileceği sorulacak.

f) Eve dönüp annesini ve Tolga'yı gördüğünde ne hissetmiş olabilir? O andaki görüntüsünün nasıl olabileceğini göstermeleri istenecek.

4. Çocuklara aşağıdaki hikaye okunacak.

Hikaye 2:

Tolga ablasının ona bakacağını öğrendiğinde bundan hoşlanmadı. Çünkü ablası onun eğleneceği şeyleri yapmasına asla izin vermezdi. Evin içinde koşsa ablası ona bağırarak çok gürültü yaptığını ve onu annesine şikayet edeceğini söylerdi. Tolga annesini üzmeyi hiç istemezdi. Çünkü böyle durumlarda annesi çok üzülürdü. Annesinin hayatı zaten oldukça zordu. Tolga televizyonda tavşanlarla aslanlarla ilgili bir çizgi film seyrediyordu ve Elif'in gitmesini umursamadı. Çizgi filmi sonuna kadar izledi. Çizgi film bittiğinde Elif hala dönmemişti. Tolga apartmanın bahçesine çıktı ve Arkadaşlarıyla birlikte oyun oynamaya başladı. Koşarken ayağı takıldı ve cam kırıklarının üzerine düştü. Bacağının kanadığını gördü ve ağlamaya başladı. Arkadaşlarından birisi annesini çağırdı. Arkadaşının annesi yarayı temizledi ve önemli bir şey olabileceğini düşünerek Tolga'nın annesini işten çağırdı. Tolga'nın bacağı çok acıyordu.

5. Hikaye 2 ile ilgili su sorular sorulacak:

a) Çocukların kendilerini Tolga'nın yerine koymaları istenecek. Dışarıya çıkmak isteyip de çıkamadıkları zaman nasıl hissedecekleri sorulacak.

b) Çocuklara “düştünüz, bacağımızın çok fazla kanadığını ve yaralandığını gördünüz”. Aklınızdan ne geçer diye sorulacak.

c) Çocuklara annenizin komsunuzun evine geldiğini görüyorsunuz, nasıl hissedersiniz diye sorulacak. Yüz ifadelerini göstermeleri istenecek.

6. Çocuklara aşağıdaki hikaye okunacak.

Hikaye 3:

Berrin Hanım, Elif ve Tolga'nın annesidir ve babaları olmadığı için çocuklarına bakabilmeleri amacıyla uzun saatler boyu çalışmaktadır. Elif'in doğum günü partisine gitmek istediğini biliyordu. Ancak annesini işe gitmesi için telefonla çağırdılar. Annesi işe gitmek zorundaydı. Çünkü paraya ihtiyaçları vardı. Hasta olduğu için işe gidemediği günler boyunca para kazanamadığı için biriken elektrik, su, telefon faturalarını nasıl ödeyeceği konusunda endişeleniyordu. Tolga'nın kreşi hafta sonu açık olmadığı için ona Elif'in bakması gerekiyordu. Berrin Hanım Elif'i üzmemek istemiyordu. Ancak yapabileceği başka bir şey yoktu. Onları yalnız evde bıraktığı için de aklı çocuklarında kalmıştı. Annesi iş yerinde çalışırken yanına patronu geldi ve acil bir telefonu olduğunu söyledi. Oğlunun yaralandığını ve komsularının onu çağırdığını söyledi. Tolga'nın yarasının çok ciddi olmadığını öğrendi, fakat yine de çok meraklanıp aceleyle eve gitti. Tolga'yı komşunun evinden aldı. Eve gitmeden önce tehlikeli bir şey olmadığından emin olmak için oğlunu hastaneye götürdü. Onlar eve döndükten sonra Elif kapıyı açtı ve içeri girdi.

7. Hikaye 3 ile ilgili su sorular sorulacak:

a) Berrin Hanım'ın endişelendiğini nasıl anladıkları sorulacak. Berrin Hanım'ın yüz ifadesinin nasıl olabileceğini göstermeleri istenecek.



b) Berrin Hanım'ın acil gelen telefonu duyduğunda nasıl hissetmiş olabileceği sorulacak. Berrin Hanım'ın o anda nasıl göründüğünü ve ses tonunun nasıl olabileceğini göstermeleri istenecek.

c) Berrin Hanım'ı komsusunun evine giderken düşünceleri istenecek. O andaki yüz ifadesini göstermeleri istenecek.

d) Elif'in eve geldiğinde Berrin Hanım'ın ona nasıl bakmış olabileceği sorulacak. Berrin Hanım'ın o anda nasıl hissettiğini söylemeleri istenecek.

8. Ev ödevi olarak çocuklardan bir sonraki oturuma kadar, aynı olayda bir başkasıyla farklı duyguları yaşadıkları durumları kaydetmeleri istenecek.

### **Beşinci Oturum**

Süre: 1 ders saati (40 dk)

Amaç: Dinleme becerisini geliştirebilme.

İşleyiş:

1. Ev ödevleri tartışılacak.

2. Danışman tarafından çocuklara, sabah kalkıp okula gelene kadar yapılanlar monoton (duygu ifadesi olmayan) bir ses tonuyla anlatılacak.

3. Çocuklardan hatırlayabildiklerini söylemeleri istenecek. Eksik kalan yerler hatırlatılacak.

4. Danışman çocuklara “bu kez neler söylediğime değil, nasıl hissettiğime dikkat etmenizi istiyorum. Konuşmam bittikten sonra sizlerin neler hatırladığınızı ve benim ne hissettiğimi söylemenizi istiyorum” diyecek.

5. Üzgün bir ifadeyle aşağıdaki konuşma yapılacaktır:

Geçen Pazar günü başıma korkunç bir olay geldi. En iyi arkadaşımı yemeğe davet etmiştim. Çok güzel zaman geçireceğimizi hayal ederek hazırlıklarımı tamamlamak

üzereyken telefon çaldı. Telefon eden arkadaşımı ve bir işi çıktığı için yemeğe gelemeyeceğini söyledi.

6. Danışman, anlattıklarından ne kadarını hatırlıyorsunuz diye soracak.

7. Danışman, anlatılan olayda nasıl hissetmiş olabilirim diye soracak.

8. Çocuklara ..... (duygu) hissediyorsun çünkü .....

(temel fikir) empati formatına uygun tepkiler vermeleri öğretecek.

9. Çocukların dinledikleri olayı bu formata uygulamaları istenecek (arkadaşınla planladığın bir şeyi yapamayacağını öğrendiğinde üzülürsün gibi).

10. Korku ifadesiyle aşağıdaki durum anlatılacak:

Dün akşam hava karardıktan sonra markete gitmem gerekti. Dışarıya çıktığımda müthiş bir rüzgâr vardı ve her yer çok karanlıktı. Hızlı hızlı yürümeye başladım. Aniden arkamdan çok kuvvetli bir ses geldi. Birden irkildim ama yürümeye devam ettim. Marketten alışverişimi yaptıktan sonra aynı yoldan eve doğru yürümeye başladım. Aynı kuvvetli sesi tekrar duydum. Dikkatlice etrafıma baktığımda rüzgârdan devrilen çöp kutularının birbirine çarpmakta olduğunu gördüm.

11. Dinledikleri olayı, empati formatına uygun olarak ifade etmeleri istenecek.

12. Kızgın bir ifadeyle aşağıdaki durum anlatılacak:

Öğretmen olduğumu size daha önce söylemişim. Çocuklara anlatacağım konuyla ilgili olarak bütün hafta sonu boyunca hazırlık yaptım. Onların daha kolay anlayabilmesi için büyük kağıtlara şekiller çizdim. Bütün vaktimi çalışarak geçirdim. Pazar günü aksamına kadar çalıştım, çalıştım, çalıştım. Tam bitirmiştim ki eşim hazırladığım kağıtların üzerine koca bir bardak kolayı döküverdi. Böyle olunca bütün hafta sonumu boşa geçirmiş oldum ve hepsini tekrar yazmak zorunda kaldım.

13. Dinledikleri olayı, empati formatına uygun olarak ifade etmeleri istenecek.

14. Mutlu bir ifadeyle aşağıdaki durumlar anlatılacak.

Dün benim için inanılmaz güzel bir gündü. Uzun zamandır göremediğim çok sevdiğim Arkadaşlarımla beraber pikniğe gittik. Çok güzel vakit geçirdik. Hele bir arkadaşımın en sevdiğim tatlıyı getirmiş olması son derece hoşuma gitti. Hep beraber yemek yiyip oyunlar oynadık. Keşke her günüm böyle olsaydı diye düşündüm.

15. Dinledikleri olayı, empati formatına uygun olarak ifade etmeleri istenecek.

16. Ev ödevi olarak hafta içinde bir kişiyi dinlemeleri, o kişinin ne hakkında konuştuğunu ve neler hissettiğini kaydetmeleri istenecek.

### **Altıncı Oturum**

Süre: 1 ders saati (40 dk)

Amaç: Empatik tepki verebilmeyi geliştirebilme.

İşleyiş:

1. Bir hafta önce verilen ev ödevleri tartışılacak.
2. Çocuklardan herhangi bir arkadaşlarının ismini söylemeleri istenecek.
3. İsmi söylediği Arkadaşlarının “Öğretmen, beni hiçbir zaman sınıf başkanı seçmez.” Dediğini hayal etmeleri istenecek.
4. Çocuklara bu arkadaşlarının ne söylediğini anladıklarını ona nasıl söyleyeceklerini göstermeleri istenecek. “Arkadaşın sana ‘Öğretmen, beni hiçbir zaman sınıf başkanı seçmez.’ Dedi. Bu arkadaşına onu anladığımı gösterecek şekilde ne söylersin?” diye sorulacak.
5. Verilen cevaplardan empatik tepki içerenler pekiştirilecek, daha sonra bir ilişkinin empatik olabilmesi için gerekli olan basamaklar çocuklarla tartışılacak. Bu basamaklar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Dikkatli dinleme
- b) Karsıdaki kişinin ne hissettiğine karar verme
- c) İfade edilen temel fikri kavrama
- d) Diğerkişinin hissettiği ve söylediği şeyi yansıtan yorumda bulunma

e) Yaptığı yorumun uygun olup olmadığına bakma

f) Dinleyen kişinin görüntüsü (yüzü, vücudu) nötr ya da karşı tarafın duygularını yansıtacak biçimde olma

g) Yapılan yorumun karşısındaki kişinin duygu durumuna uygun ses tonuyla yapılması

6. Her bir basamak açıklanacak, çocukların bu basamakları dikkate alarak tepki vermeleri sağlanacak.

### **Yedinci ve Sekizinci Oturum**

Süre: 1 ders saati (40 dk)

Amaç: Empatik tepki verebilmeyi alışkanlık haline getirebilme

İşleyiş:

1. Çocukların aşağıda verilen örnek olayları empatik tepki basamaklarına uygun olarak canlandırmaları istenecek.

Durumlar: Bir önceki oturumda tanımlanan basamaklara uygun olarak çeşitli duyguları içeren durumlarda rol oynama yaptırılacak ve değerlendirilecek. Çocukların kendi buldukları örneklere de yer verilecek.

Durumlar:

\*Matematikten zayıf aldım (üzgün)

\*Kedim evden kaçtı (üzgün)

\*Yarışmaya gönderdiğim resmim ödül aldı (mutlu)

\*Şiirim dergide yayınlandı (mutlu)

\*Dişim ağrıyor ve ben dişçiye gitmek istemiyorum (korku)

\*Arkadaşım sebepsiz yere bana vurdu (kızgınlık)

\*Çikolatamı kardeşim benden habersiz yemiş (kızgınlık)

2. Örnek olayları canlandırmak için seçilen çocuklara oynayacakları durumlar açıklanacak.

3. Çocuklar örnek olayı canlandırırken diğer çocuklar onları izleyerek empatik tepki basamaklarına uygunluğunu kontrol edecekler.

## Ek 3

## Placebo Grubu İle Gerçekleştirilen Etkinlikler

## PLACEBO GRUBU DERS PLÂNI 1. HAFTA

## BÖLÜM I:

Süre: 40 dakika	
DERS	TÜRKÇE
SINIF	4
ÖĞRENME ALANI	Konuşma
ALT ÖĞRENME ALANI	Kendini Sözlü Olarak İfade Etme

## BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	25. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Anlatım, dinleme, soru-cevap, inceleme, bireysel çalışma
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	
DERS ALANI	Sınıf
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ</b>	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	“Kendini Tanıtma”
<p>“Kendini Tanıtma” Öğretmen sınıfa kendisini tanıtır. 8 hafta boyunca Cuma günleri 4. Ders saatinde birlikte etkinlikler gerçekleştireceklerini belirtir. Öğretmen kendisini tanıttıktan sonra kendisini tanıtmak isteyen öğrencilerin olup olmadığını sorar. Öğrenciler, kendilerini tanıtırken hobileri, ilgilendiği spor branşları, ailesi, katıldığı kurslar gibi konularda yönlendirilerek ayrıntılı bilgi vermeleri sağlanır.</p>	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Otobiyografi yazmaları istenebilir.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Çalışma grupları oluşturulabilir.
Özet	Öğrenciler kendilerini, ailelerini ve çevrelerini tanıtır.

## BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri	
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	

## BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
--	--

## PLACEBO GRUBU DERS PLÂNI 2. HAFTA

## BÖLÜM I:

Süre: 40 dakika	
DERS	GÖRSEL SANATLAR
SINIF	4
ÖĞRENME ALANI	Görsel Sanatlarda Biçimlendirme (G.S.B.)
ALT ÖĞRENME ALANI	

## BÖLÜM II:

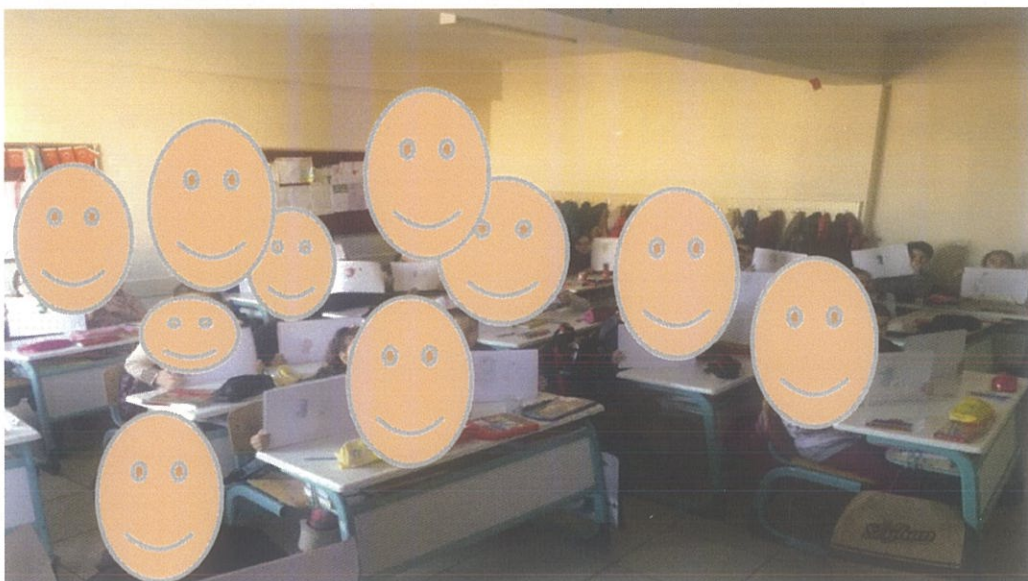
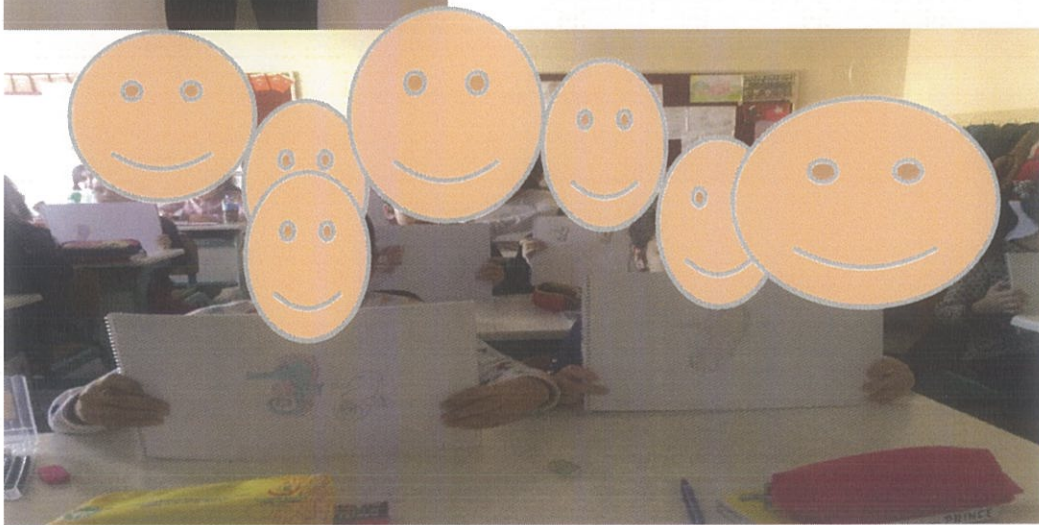
KAZANIMLAR	13. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade eder(G.S.B.). 14. Çalışmalarını sergilemekten ve arkadaşlarının yaptığı eserleri izlemekten zevk alır(G.S.B.).
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Anlatım, dinleme, soru-cevap, inceleme, bireysel çalışma
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Kuru boya, sulu boya, pastel boya, resim defteri, tahta
DERS ALANI	Sınıf
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ</b>	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	“Deniz Altında Yaşam”
<p>“Deniz Altında Yaşam” Öğrencilerden, deniz altını hayal etmeleri ve orada neler olabileceği konusunda konuşmaları istenir. Öğrencilerle deniz altında yaşadığını düşündükleri canlılar hakkında konuşulur. Öğrenciler denizatları hakkında konuşmaya yönlendirilir. Öğretmen tahtada, öğrenciler ise resim defterlerinde denizatı çizimlerini yaparlar. Çalışma sonunda her öğrenci kendi çizimini arkadaşlarına sergiler.</p>	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Denizlerde yaşayan canlılar hakkında araştırma yapmaları istenebilir.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Çalışma grupları oluşturulabilir.
Özet	Öğrenciler yaptıkları etkinlikler duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade ederler, yaptıkları çalışmalarını sergilerler.

## BÖLÜM III

<p><b>Ölçme-Değerlendirme:</b> Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri</p>	<p><b>Bireysel değerlendirme :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Çalışmada özgünlük , yaratıcılık var mı?</li> <li>2. Araç ve gereci uygun bir biçimde kullanıyor mu?</li> <li>3. Temiz ve düzenli çalışmış mı?</li> <li>4. Zamanı iyi kullanıyor mu?</li> </ol> <p><b>Grup değerlendirme :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grup çalışmalarının değerlendirilmesi ve sergilenmesi.</li> </ol>
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	

## BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
--	--





## PLACEBO GRUBU DERS PLÂNI 3. HAFTA

## BÖLÜM I:

Süre: 40 dakika	
DERS	GÖRSEL SANATLAR
SINIF	4
ÖĞRENME ALANI	Görsel Sanatlarda Biçimlendirme (G.S.B.)
ALT ÖĞRENME ALANI	

## BÖLÜM II:

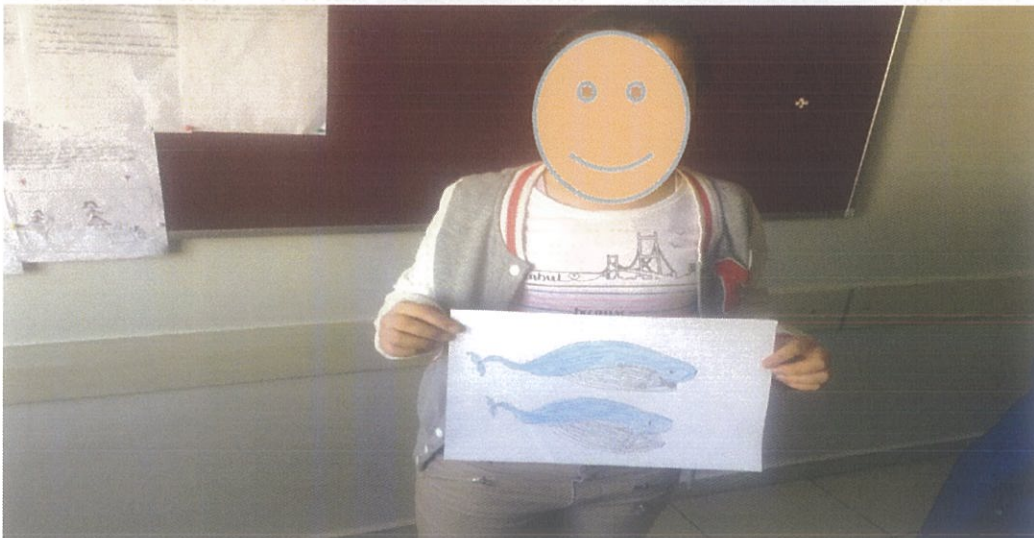
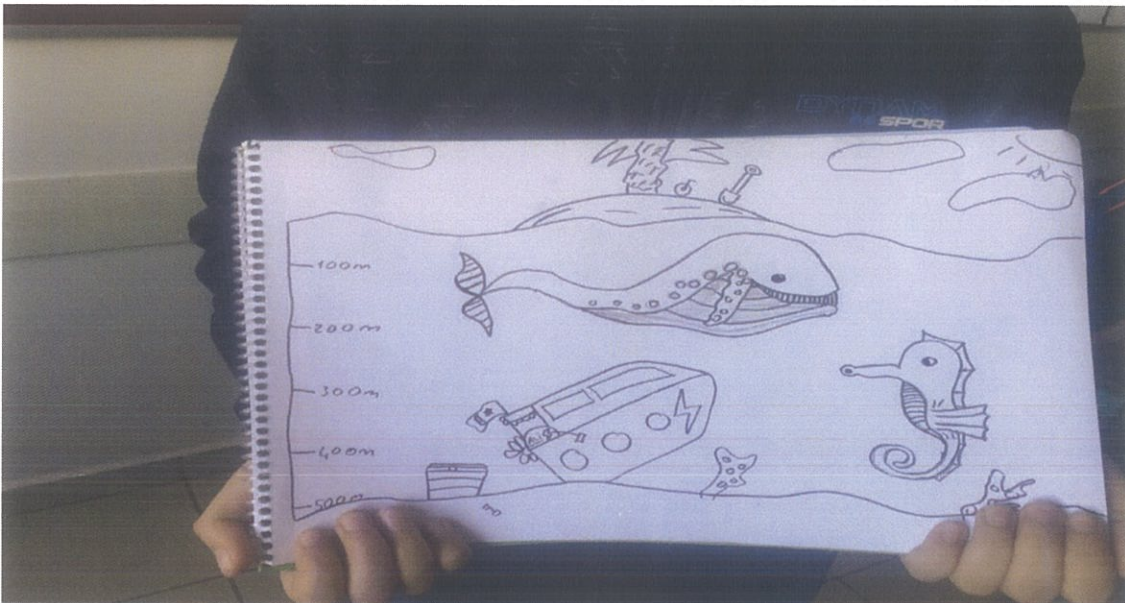
KAZANIMLAR	13. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade eder(G.S.B.). 14. Çalışmalarını sergilemekten ve arkadaşlarının yaptığı eserleri izlemekten zevk alır(G.S.B.).
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Anlatım, dinleme, soru-cevap, inceleme, bireysel çalışma
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Kuru boya, sulu boya, pastel boya, resim defteri, tahta, mavi balina fotoğrafları
DERS ALANI	Sınıf
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ</b>	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	“Deniz Altında Yaşam”
<p>“Deniz Altında Yaşam” Öğrencilerle bir önceki hafta gerçekleştirilen denizatı çizme etkinliği hakkında konuşulur. Deniz altındaki yaşam hakkında ilginç bilgiler verilir. Öğrencilere “Denizlerde yaşayan basketbol sahasından daha büyük olan canlı nedir?” sorusu sorulur. Öğrencilerin cevapları alınır. Mavi balinanın fotoğrafları gösterilir. Kimlerin bu kocaman balığı çizmek istedikleri sorulur. Öğrenciler kendi oluşturacakları denizde mavi balına ve deniz canlılarını çizerler.</p>	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Denizlerde yaşayan canlılar hakkında araştırma yapmaları istenebilir.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Çalışma grupları oluşturulabilir.
Özet	Öğrenciler yaptıkları etkinlikler duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade ederler, yaptıkları çalışmalarını sergilerler.

## BÖLÜM III

<p><b>Ölçme-Değerlendirme:</b> Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Öğrenme gücü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri</p>	<p><b>Bireysel değerlendirme :</b> 5. Çalışmada özgünlük , yaratıcılık var mı? 6. Araç ve gereci uygun bir biçimde kullanıyor mu? 7. Temiz ve düzenli çalışmış mı? 8. Zamanı iyi kullanıyor mu?</p> <p><b>Grup değerlendirme :</b> 2. Grup çalışmalarının değerlendirilmesi ve sergilenmesi.</p>
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	

## BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
--	--





## PLACEBO GRUBU DERS PLÂNI 4. HAFTA

## BÖLÜM I:

Süre: 40 dakika	
DERS	GÖRSEL SANATLAR
SINIF	4
ÖĞRENME ALANI	Görsel Sanatlarda Biçimlendirme (G.S.B.)
ALT ÖĞRENME ALANI	

## BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	13. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade eder(G.S.B.). 14. Çalışmalarını sergilemekten ve arkadaşlarının yaptığı eserleri izlemekten zevk alır(G.S.B.).
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Anlatım, dinleme, soru-cevap, inceleme, bireysel çalışma
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Kuru boya, sulu boya, pastel boya, parmak boya, 40*100 kese kağıdı, orman fotoğrafları
DERS ALANI	Sınıf
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ</b>	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	“Orman Haftası”
<p>“Orman Haftası” Öğretmen sınıfa 40*100 boyutundaki kese kağıtları ile girer. Öğrencilerle bugün nasıl bir etkinlik yapacaklarını tahmin etmelerini ister. Öğrencilerin tahminleri dinlendikten sonra ağaçlı ve ağaçsız alan fotoğrafları gösterilir. Ormanlar, ormanlarda yaşayan canlılar hakkında konuşulur. Öğrencilerden iki kişilik gruplarla verilen kağıtlara kendi orman fotoğraflarını çizmeleri istenir. Çalışmalar bittikten sonra okul koridorunun duvarlarında çalışmalar sergilenir.</p>	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Ormanların daha iyi korunabilmesi için neler yapılabileceği konusunda araştırmalar yapmaları istenir.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Çalışma grupları oluşturulabilir.
Özet	Öğrenciler yaptıkları etkinlikler duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade ederler, yaptıkları çalışmaları sergilerler.

## BÖLÜM III

<p><b>Ölçme-Değerlendirme:</b> Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri</p>	<p><b>Bireysel değerlendirme :</b> 9. Çalışmada özgünlük , yaratıcılık var mı? 10. Araç ve gereci uygun bir biçimde kullanıyor mu? 11. Temiz ve düzenli çalışmış mı? 12. Zamanı iyi kullanıyor mu?</p> <p><b>Grup değerlendirme :</b> 3. Grup çalışmalarının değerlendirilmesi ve sergilenmesi.</p>
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	

## BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
--	--





## PLACEBO GRUBU DERS PLÂNI 5. HAFTA

## BÖLÜM I:

Süre: 40dakika	
DERS	GÖRSEL SANATLAR
SINIF	4
ÖĞRENME ALANI	Görsel İletişim ve Biçimlendirme (G.S.B)
ALT ÖĞRENME ALANI	

## BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	4.1.3.Görsel sanat çalışmasını oluştururken hayal gücünü kullanır.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Anlatım, dinleme, soru-cevap, inceleme, bireysel çalışma
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Resim, fırça-boya, makas, kâğıt, ip, boncuk, yapıştırıcı, yumurta.
DERS ALANI	Sınıf
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ</b>	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	
<p><b>Sevimli Yumurtalar</b></p> <p>Öğretmen sınıfa kendi süslediği yumurtaları getirir. Hayal kurmanın ne olduğu örneklendirilerek öğrencilere bununla ilgili çalışma yaptırılır. Öğrencilerden sevimli yumurtalar etkinliği için hayallerindeki yumurtaları hazırlamaları istenir. Sevimli yumurtalar hazırlanırken bir sınırın olmadığı istediği çizgi film karakteri, bitki, hayvan ya da kişileri yumurtalarında tasarlayabilecekleri belirtilir.</p>	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Öğrencilerden farklı özellikleri olan yumurtalar tasarımları istenebilir.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Çalışma grupları oluşturulabilir.
Özet	Öğrenciler yaptıkları etkinlikler duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade ederler, yaptıkları çalışmalarını sergilerler.

## BÖLÜM III

<p><b>Ölçme-Değerlendirme:</b> Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri</p>	<p><b>Bireysel değerlendirme :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışmada özgünlük , yaratıcılık var mı?</li> <li>• Araç ve gereci uygun bir biçimde kullanıyor mu?</li> <li>• Temiz ve düzenli çalışmış mı?</li> <li>• Zamanı iyi kullanıyor mu?</li> </ul> <p><b>Grup değerlendirme :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grup çalışmalarının değerlendirilmesi ve sergilenmesi.</li> </ul>
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	

## BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
--	--





## PLACEBO GRUBU DERS PLÂNI 6. HAFTA

## BÖLÜM I:

Süre: 40 dakika	
DERS	GÖRSEL SANATLAR
SINIF	4
ÖĞRENME ALANI	Görsel İletişim ve Biçimlendirme
ALT ÖĞRENME ALANI	

## BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	4.1.4.Deneyimlerini farklı fikirler, sanat formları ve kültürel temalarla ilişkilendirerek görsel sanat çalışması oluşturur.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Anlatım, dinleme, , inceleme, yaparak yaşayarak öğrenme.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Resim defteri, kalem, boya kalemleri.
DERS ALANI	Sınıf

## ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

ETKİNLİK ÖRNEĞİ	
Görsel sanat çalışmasındaki fikirlerini ve deneyimlerini; yazılı, sözlü, ritmik, drama vb. yöntemlerle aktarır. Konular hayatın içinden, çocuğun çevresinde gördüğü dünyayı içine alan ve öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. “Hayalindeki Bayram” Öğrenciler hayal ettikleri bayram kutlamasını fon kartonlarından kesip yapıştırarak gerçekleştirirler. İsteyen öğrencilere atık malzemeleri de kullanabilecekleri belirtilir.	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Milli Bayramlar ile ilgili görsel araştırma yapmaları istenebilir.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Bayramlarda yapılan grup çalışmalarının belirlenmesi.
Özet	Deneyimlerini farklı fikirler, sanat formları ve kültürel temalarla ilişkilendirerek görsel sanat çalışması oluşturur.

## BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri	Bireysel değerlendirme : • Çalışmada özgünlük , yaratıcılık var mı? • Araç ve gereci uygun bir biçimde kullanıyor mu? • Temiz ve düzenli çalışmış mı? • Zamanı iyi kullanıyor mu? Grup değerlendirme : • Öğrenciler çalışmaları grup halinde yapabiliyorlar mı?
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	

## BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
--	--

## PLACEBO GRUBU DERS PLÂNI 7. HAFTA

## BÖLÜM I:

Süre: 40 dakika	
DERS	GÖRSEL SANATLAR
SINIF	4
ÖĞRENME ALANI	Görsel İletişim ve Biçimlendirme
ALT ÖĞRENME ALANI	

## BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	4.1.5.Görsel sanat çalışmasında kompozisyon birliğini oluşturmak için seçimler yapar.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Anlatım, dinleme, , inceleme, yaparak yaşayarak öğrenme.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Resim defteri, kalem, boya kalemleri, sulu boya, su kabı, ışık kaynağı
DERS ALANI	Sınıf

## ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

ETKİNLİK ÖRNEĞİ	
<p>Görsel sanat çalışmasında sanat elemanları ve tasarım ilkelerinden uygun olanların seçilmesi sağlanır. Konular hayatın içinden, çocuğun çevresinde gördüğü dünyayı içine alan ve öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.</p> <p>Kompozisyon: Bir sanat eserinde, sanatın elemanlarının sanatın ilkelerine göre düzenlenmesi.</p> <p>Öğrencilerden, görsel biçimlendirme öğelerini kullanarak Atatürk'ün sanata ve bilime verdiği önemi anlatan özdeyişlerinden birini içeren tasarım hazırlamaları istenir.</p>	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Atatürk'ün sanata ve bilime verdiği önemi anlatan özdeyişlerinden birini içeren tasarım hazırlamaları istenir.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	
Özet	

## BÖLÜM III

<p>Ölçme-Değerlendirme:</p> <p>Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme</p> <p>Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme</p> <p>Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri</p>	<p>Bireysel değerlendirme :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışmada özgünlük , yaratıcılık var mı?</li> <li>• Araç ve gereci uygun bir biçimde kullanıyor mu?</li> <li>• Temiz ve düzenli çalışmış mı?</li> <li>• Zamanı iyi kullanıyor mu?</li> </ul> <p>Grup değerlendirme :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenciler çalışmaları grup halinde yapabiliyorlar mı?</li> </ul>
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	

## BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
--	--



## PLACEBO GRUBU DERS PLÂNI 8. HAFTA

## BÖLÜM I:

Süre: 40 dakika	
DERS	GÖRSEL SANATLAR
SINIF	4
ÖĞRENME ALANI	Görsel Sanatlarda Biçimlendirme (G.S.B.)
ALT ÖĞRENME ALANI	

## BÖLÜM II:

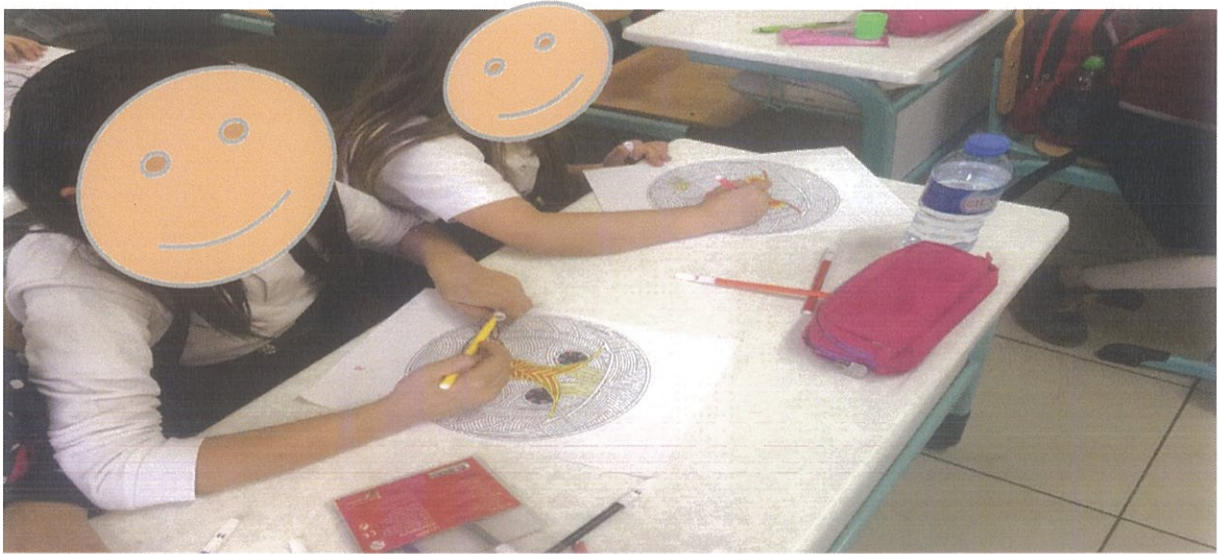
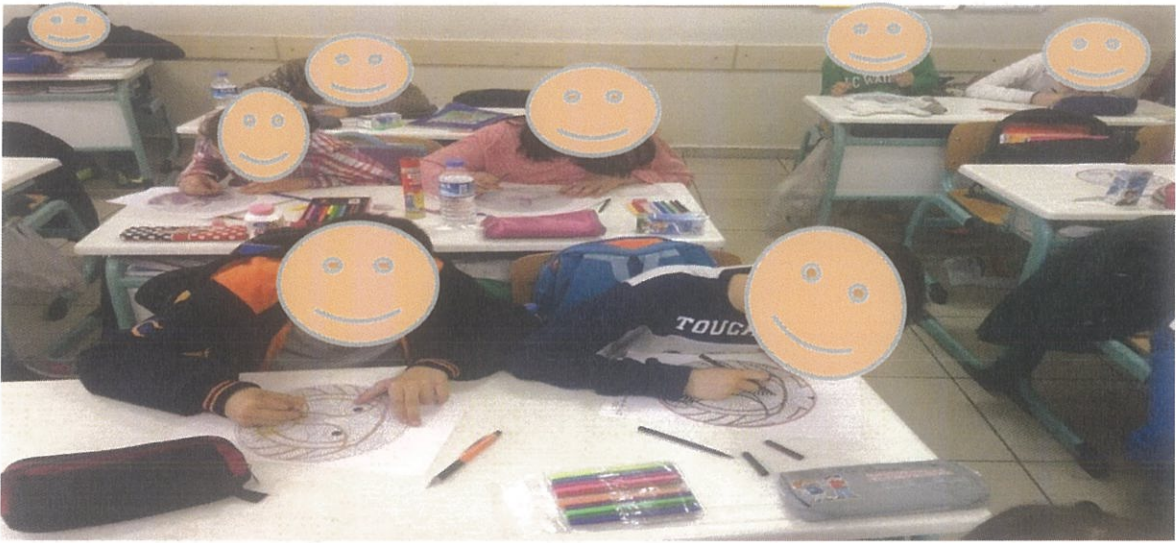
KAZANIMLAR	8. Çevresindeki örneklerden yola çıkarak merkezî ve simetrik dengeyi fark eder(G.S.B.). 13. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade eder (G.S.B.).
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Anlatım, dinleme, , inceleme, yaparak yaşayarak öğrenme.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Keçeli kalem, mandala sayfası, makas, ip
DERS ALANI	Sınıf
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ</b>	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	“Kendi Motiflerimi Oluşturuyorum”
<p><b>“Kendi Motiflerimi Oluşturuyorum”</b> Çevresindeki merkezi dengeye sahip örnekler incelenir. Belirli bir düzene göre boyanan mandala çalışmaları incelenir. Mandala çalışmalarında belirli bir düzene ve simetriye göre boyanan çalışmaların oluşturduğu örüntü inceleyebilir. Öğrenciler için hazırlanan mandala çalışmaları dağıtılır. Öğrenciler sevdikleri renkleri kullanarak simetri denge oluşturacak şekilde boyamalarını yaparlar. Mandala çalışmaları tamamlandıktan bu çalışmalardan maske oluşturulur. Her öğrenci maskesini takarak arkadaşlarına sergiler.</p> <p><b>Simetrik Denge:</b> Bir eksene göre öğelerin aynı durumda tekrar etmesidir.</p>	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Farklı mandala çalışmaları verilebilir.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Çalışma grupları oluşturulur.
Özet	Öğrenciler bu ders ile çevresindeki örneklerden yola çıkarak merkezî ve simetrik dengeyi fark eder ifade eder. Doğaya ve nesnelere ilişkin çeşitli bakış açıları öğrenir.

## BÖLÜM III

<p><b>Ölçme-Değerlendirme:</b> Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri</p>	<p><b>Bireysel değerlendirme :</b> 1. Simetrik denge nedir? <b>Grup değerlendirme :</b> 1. Öğrenciler , ilginç ve etkileyici buldukları çalışmalar üzerinde tartışılır</p>
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	

## BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
--	--







T.C.  
BURSA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.7445471

24.05.2017

Konu : Merve TURAN'ın Araştırma İzni

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
( Genel Sekreterlik )

- İlgi a) M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi.  
b) 16/05/2017 tarihli ve 20436 sayılı yazınız.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Merve TURAN'ın "Empati Eğitim Programının İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarına Etkisi" konulu araştırmasını Nilüfer ilçesi Canaydın İlkokulu, Nedim Öztan İlkokulu, Fethiye Şehit Öğretmen Şekip Akın İlkokulu, NOSAB İlkokulu'nda uygulama isteği ile ilgili onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, ilgilinin çalışmasının tamamlanmasından sonra İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze çalışmanın sonucu ile ilgili bilgi verilmesini arz ederim.

Ekrem KOZ

Müdür a.

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EK:

Makam Onayı ( 1 Sayfa )

Recep ÇELİK

VHKİ.

Güvenli Elektronik İmzalı  
Aslı ile Aynıdır.

24 Mayıs 2017...

Adres : Yeni Hükümet Konağı A Blok  
16050/Osmangazi/BURSA

Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax : (0 224) 445 18 10

E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Ekrem KOZ

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Tel: (0224) 445 1625

Leyla DİKİCİ

ARGE VHKİ

(0224) 215 25 39

### Öz Geçmiş

**Doğum Yeri ve Yılı :** Bursa – 1991

Öğr. Gördüğü Kurumlar :	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	2005	2009	Bursa Hürriyet Anadolu Lisesi
Lisans	2009	2013	Pamukkale Üniversitesi

**Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi :** İngilizce- Orta

**Çalıştığı Kurumlar : Başlama ve Ayrılma Tarihleri Kurum Adı**

1. 2014-2015 Van Edremit Andaç İlkokulu
2. 2015-2016 Bursa Dilek Özer Ortaokulu
3. 2016-2016 Bursa Fethiye Şehit Öğretmen Şekip Akın İlkokulu
4. 2016- Bursa Canaydın İlkokulu

06.09.2018

Merve TURAN

## ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

## TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Merve TURAN
Tez Adı	Empati Eğitim Programının İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarına Etkisi
Enstitü	Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı	Temel Eğitim
Tez Türü	Yüksek Lisans
Tez Danışman(lar)ı	Dr. Öğr. Üye. Ömür Sadioğlu
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) izni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama izni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin Veriyorum

Hazırlamış olduğum tezimin belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih :06.09.2018

İmza :

