

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İZMİR İLİNDE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİ İLE  
ÇALIŞAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN  
EMPATİK EĞİLİMLERİ İLE TÜKENMİŞLİK  
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
BELİRLENMESİ**

**Emel ÖZMEN**

**İzmir  
2010**

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İZMİR İLİNDE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİ İLE  
ÇALIŞAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN  
EMPATİK EĞİLİMLERİ İLE TÜKENMİŞLİK  
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
BELİRLENMESİ**

**Emel ÖZMEN**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Alev GİRLİ**

**İzmir  
2010**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu çalışma, j¼rimiz tarafından.....  
.....İlköğretim..... Anabilim Dalı  
.....Okul İncesi..... Öğretmenliği..... Bilim Dalında  
Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Günsel GURAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Alex SIRTICI

Üye : Yrd. Doç. Dr. Zehvet TOPRAK KABASAKAL

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. -

14.09.2010



Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY  
Enstitü M¼d¼r¼

T.C  
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	383878
Yazar Adı / Soyadı	Emel ÖZMEN
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 11935620928
Telefon / Cep Telefonu	2323884605 5315932301
e-Posta	emel.ozmen@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	İzmir İlinde Kaynaştırma Öğrencileri ile Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Eğilimleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi
Tezin Tercümesi	Determination of The Relationship Between The Emphatic Inclinations and Burnout Levels of Preschool Teachers, Studying with Inclusion Students in The Province of İzmir
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	İlköğretim Bölümü
Anabilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2010
Sayfa	166
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Dr. Alev GİRLİ
Dizin Terimleri	Kaynaştırma=Mainstreaming Okul öncesi öğretmenler=Preschool teachers Empatik beceri=Empathic skill Tükenmişlik=Burnout
Önerilen Dizin Terimleri	
Yayımlama İzni	<input type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Ertelenmesini istiyorum [3 Yıl]

b. Tezimin Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi tarafından çoğaltılması veya yayımının **04.10.2013** tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimle ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.  
NOT: (Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.)

06.10.2010  
İmza: 

Yazdır

## YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İzmir ilinde kaynaştırma öğrencileri ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi” adlı çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığı ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanılmış olduğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

TARİH

.../ .../ 2010

Emel ÖZMEN

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca her türlü desteği, katkıyı sağlayan ve anlayış gösteren değerli hocam Yrd. Doç. R. Günseli GİRGIN'e,

Yüksek lisans eğitimim boyunca her türlü desteği ve katkıyı sağlayan değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Alev GİRLİ'ye,

Araştırmamda bana yardımcı olan sayın Yrd. Doç. Dr. Zekavet TOPÇU KABASAKAL ve Arş. Gör. Tarık TOTAN'a,

Araştırmanın kurumlarda yürütülmesini sağlayan okul müdürlerine, araştırma sorularını içtenlikle yanıtlayan okul öncesi öğretmenlerine,

Tüm hayatım ve eğitimimim boyunca sürekli bana destek ve sevgi veren çok değerli annem Nedime ÖZMEN, çok değerli babam Mesut ÖZMEN ve çok değerli ağabeyim Recep ÖZMEN'e teşekkürlerimi sunarım.

Emel ÖZMEN

## İÇİNDEKİLER

Yemin Metni	i
Teşekkür	ii
İçindekiler	iii
Tablo Listesi	vi
Şekil Listesi	ix
Özet	x
Abstract	xiii

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Problem Cümlesi	5
1.5 Alt Problemler	5
1.6 Sayıtlar	8
1.7 Sınırlılıklar	8
1.8 Tanımlar	8
1.9 Kısaltmalar	9

### BÖLÜM II

#### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1 Kuramsal Açıklamalar	10
2.1.1 Kaynaştırma Eğitimi	10
2.1.2 Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları	11
2.1.3 Kaynaştırma Eğitiminin İlkeleri	12
2.1.4 Kaynaştırma Eğitiminin Yararları	12
2.1.4.1 Kaynaştırma Eğitiminin Yetersizlik Gösteren Öğrenciye Yararları	13
2.1.4.2 Kaynaştırma Eğitiminin Normal Gelişim Gösteren Öğrenciye Yararları	13
2.1.4.3 Kaynaştırma Eğitiminin Ailelere Yararları	14
2.1.4.4 Kaynaştırma Eğitiminin Sınıf Öğretmenine Yararları	14
2.1.5 Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)	15
2.1.6 Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitiminin Önemi	16
2.1.7 Tükenmişlik	17
2.1.7.1 Duygusal Tükenmişlik	18
2.1.7.2 Duyarsızlaşma	18
2.1.7.3 Kişisel Başarı	19
2.1.8 Tükenmişliğin Sebepleri	19
2.1.8.1 Kişilerarası Tükenmişlik Sebepleri	19
2.1.8.2 Örgütsel Tükenmişlik Sebepleri	20
2.1.9 Tükenmişliğin Belirtileri	21
2.1.10 Tükenmişliğin Dönemleri	22
2.1.11 Tükenmişlik ile Baş Etme Yolları	23
2.1.12 Öğretmen Tükenmişliği	24

2.1.13 Empati	25
2.1.14 Empatinin Önemi	27
2.1.15 Empatinin Bileşenleri	27
2.1.16 Empatik Eğilim ve Empatik Anlayış	28
2.1.17 Aşamalı Empati Sınıflaması	28
2.1.18 Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerinde Empatik Anlayış	30
2.1.19 Empatinin Kişilerarası İletişimdeki Yeri	31
2.1.20 Empati ile Anne Baba, Yetişkin ve Çocuk Benlik-Durumlarının İlişkisi	31
2.2 Kaynaştırma İle İlgili Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	33
2.2.1 Kaynaştırma İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	33
2.2.2 Kaynaştırma İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	43
<b>BÖLÜM III</b>	
<b>YÖNTEM</b>	
3.1 Araştırma Modeli	47
3.2 Evrem ve Araştırma Grubu	47
3.3 Veri Toplama Araçları	50
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	50
3.3.2 Empatik Beceri Ölçeği	50
3.3.3 Maslach Tükenmişlik Envanteri	51
3.4 Veri Çözümleme Teknikleri	52
<b>BÖLÜM IV</b>	
<b>BULGULAR VE YORUMLAR</b>	
4.1 Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Dağılımlarına Ait Bulgular ve Yorumlar	53
4.2 Empatik Beceri Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri'ne Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar	61
<b>BÖLÜM V</b>	
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b>	
5.1 Sonuç ve Tartışma	97
5.1.1 Öğretmenlerinin Kaynaştırma Hakkındaki Verilerine Dair Bulgulara Ait Sonuçlar ve Tartışma	98
5.1.2 Empatik Beceri Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri'ne Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgulara Ait Sonuçlar ve Tartışma	100
5.2 Öneriler	109
<b>KAYNAKÇA</b>	111
<b>EKLER</b>	
Ek.1 Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan Öğretmenler Anketi	121
Ek.2 Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olmayan Öğretmenler Anketi	125



Ek.3 Empatik Beceri Ölçeği	129
Ek.4 Maslach Tükenmişlik Envanteri	133
Ek.5 Empatik Beceri Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanterinin Kullanımı İçin Alınan İzin	135
Ek.6 Valilik İzni	138

## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1-</b> Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Dağılımları	48
<b>Tablo 2-</b> Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı	49
<b>Tablo 3-</b> Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Eğitimleri Süresince Özel Eğitim Dersi Alma Durumlarına Göre Dağılımları	53
<b>Tablo 4-</b> Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Eğitimleri Süresince Kaynaştırma Dersi Alma Durumlarına Göre Dağılımları	54
<b>Tablo 5-</b> Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Özel Eğitim/Kaynaştırma İle İlgili Bilgi Kaynaklarına Göre Dağılımları	55
<b>Tablo 6-</b> Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrenci İle Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları	56
<b>Tablo 7-</b> Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitiminin Neden Gerekli” Olduğuna Göre Dağılımları	57
<b>Tablo 8-</b> Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin “Kaynaştırma Eğitiminin En Çok Yararının Kime Olduğunu” Düşündüklerine Göre Dağılımları	58
<b>Tablo 9-</b> Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin “Kaynaştırma Öğrencisi İçin Ayrı Plan Yapma” Durumlarına Göre Dağılımları	58
<b>Tablo 10-</b> Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin “2000 Yılında Çıkan Özel Eğitim Yönetmeliğine Göre Kaynaştırma Öğrencisi İçin Eğitim Ortamını Düzenleme ve BEP Hazırlamalarını Bilmelerine” Göre Dağılımları	59
<b>Tablo 11-</b> Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin “Kurum Müdürleri Tarafından Sınıflarına Kaynaştırma Öğrencisi Kaydettiğini Söylediği Zaman İlk Tepkilerinin Ne Olacağına” Göre Dağılımları	60
<b>Tablo 12-</b> Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin “Kaynaştırma Öğrencisinin Eğitiminin Tutarlılığı İçin Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM), Aileler, Rehber Öğretmen ve Diğer Öğretmenlerle İşbirliği İçinde Çalışma” Durumlarına Göre Dağılımları	60
<b>Tablo 13-</b> Yaşlarına Göre Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları	61
<b>Tablo 14-</b> Eğitim Düzeylerine Göre Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları	62
<b>Tablo 15-</b> Mesleki Çalışma Sürelerine Göre Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları	63

<b>Tablo 16-</b> Yaşlarına Göre Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları	65
<b>Tablo 17-</b> Eğitim Düzeylerine Göre Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları	66
<b>Tablo 18-</b> Mesleki Çalışma Sürelerine Göre Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Ait - Kruskal-Wallis Test Sonuçları	68
<b>Tablo 18.1-</b> Mesleki Çalışma Sürelerine Göre Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	69
<b>Tablo 19-</b> Farklı Yetersizlik Türünde Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları	70
<b>Tablo 20-</b> Farklı Yetersizlik Türünde Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları	72
<b>Tablo 21-</b> Özel Gereksinimli Öğrencinin Cinsiyeti Değişkeninde Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	73
<b>Tablo 22-</b> Özel Gereksinimli Öğrencinin Cinsiyeti Değişkeninde Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	73
<b>Tablo 23-</b> Özel Gereksinimli Öğrencinin Yaşına Göre Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	74
<b>Tablo 24-</b> Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Özel Gereksinimli Öğrencinin Yaşı Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	75
<b>Tablo 25-</b> “Kaynaştırma Eğitimi Hakkında Bilgi Sahibi Olmaları”nda Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	76
<b>Tablo 26-</b> “Kaynaştırma Eğitimi Hakkında Bilgi Sahibi Olmaları”nda Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	77
<b>Tablo 27-</b> Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Empatik Becerileri İle “Özel Eğitim Hakkında Bilgi Sahibi Olmaları” Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	78
<b>Tablo 28-</b> “Özel Eğitim Hakkında Bilgi Sahibi Olmaları” Değişkenine Göre Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	79
<b>Tablo 29-</b> “Kaynaştırma Eğitimi Okul Öncesi Dönemde Başlamalıdır” Değişkene Göre Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	80

<b>Tablo 30-</b> “Kaynaştırma Eğitimi Süresince Yaşanan Sorun Türleri”ne Göre Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları	82
<b>Tablo 31-</b> “Kaynaştırma Eğitimi Süresince Yaşanan Sorun Türleri”ne Göre Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları	84
<b>Tablo 32-</b> “Normal Gelişim Gösteren Çocukların Kaynaştırma Öğrencisine Karşı Tepkileri”ne Göre Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları	87
<b>Tablo 33-</b> “Normal Gelişim Gösteren Çocukların Kaynaştırma Öğrencisine Karşı Tepkileri”nde Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları	89
<b>Tablo 34-</b> “Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Velilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tepkileri”nde Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları	92
<b>Tablo 35-</b> “Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Velilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tepkileri”nde Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları	93
<b>Tablo 36-</b> Kaynaştırma Öğrencileri Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	94
<b>Tablo 37-</b> Kaynaştırma Öğrencileri Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Mann-Whitney U Testi Sonuçları	95
<b>Tablo 38-</b> Kaynaştırma Öğrencileri Olan ve Kaynaştırma Öğrencileri Olmayan Öğretmenlerin Empatik Becerileri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları	96

**ŞEKİL TABLOSU**

<b>Şekil 1-</b> Aşamalı Empati Sınıflaması	29
<b>Şekil 2-</b> Aşamalı Empati Sınıflaması	29
<b>Şekil 3-</b> Çatışmalı, Çatışmasız ve Empatik İletişim	31
<b>Şekil 4-</b> Empatik Anlayışın ve Empatiden Kaynaklanan Yardım Davranışının Mekanizması	33

## ÖZET

# İZMİR İLİNDE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİ İLE ÇALIŞAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EMPATİK EĞİLİMLERİ İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

Emel ÖZMEN

İlköğretim Anabilim Dalı

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül, 2010

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Alev GİRLİ

Bu araştırma, okul öncesinde kaynaştırma öğrencileri olan öğretmenlerin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmadaki değişkenler, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bunun yanısıra, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerine göre empatik becerileri ve tükenmişlik düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Sınıfında kaynaştırma öğrenci olan ve olmayan öğretmenlerin empatik becerilerini, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek ve öğretmenlerin empatik becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılmış betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın araştırma grubu, gönüllülük esasına göre sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 85 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırma verileri üç araç ile toplanmıştır. Öğretmenlerin demografik durumları ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile “Kişisel

Bilgi Formu”, empatik becerilerini ölçmek için “Empatik Beceri Ölçeği” ve tükenmişlik düzeylerini ölçmek için “Maslach Tükenmişlik Envanteri” kullanılmıştır.

Araştırmada ölçme araçlarının uygulaması sonucunda elde edilen verilerin değerlendirmesinde SSPS (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde dağılımları, Kruskal-Wallis Test, Mann-Whitney U Testi ve Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma bulguları sonucunda, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin demografik özellikleri ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ile empatik becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin bazı görüşleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Anlamlı çıkan bulgu sonuçları özetlenmiştir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin duyarsızlaşma alt boyutu ile “kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olmaları” arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Ayrıca, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı alt boyutu ile “özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları” sırasında anlamlı fark saptanmıştır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri ile duygusal tükenmişlik alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Diğer demografik özellikleri ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırma bulguları sonucunda, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik becerileri ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Ayrıca, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik becerileri ile

duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları incelendiğinde ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi öğretmeni, kaynaştırma, empatik beceri, tükenmişlik.



**ABSTRACT****DETERMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EMPHATIC INCLINATIONS AND BURNOUT LEVELS OF PRESCHOOL TEACHERS, STUDYING WITH INCLUSION STUDENTS IN THE PROVINCE OF İZMİR**

Emel ÖZMEN

Department of Elementary Education

Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences

September, 2010

Advisor: Asst. Prof. Dr. Alev GİRLİ

This research was made in an attempt to determine the relationship between the emphatic inclinations and burnout levels of the teachers, studying with preschool inclusion students. The variables in the research were analysed comparatively with the emphatic inclinations and burnout levels of preschool teachers, who do not study with inclusion students. In addition to, it is a descriptive study, which was carried out with the purpose of determining whether the emphatic skills and burnout levels of preschool teachers with and without inclusion students in their classrooms differentiate or not according to their visions related to demographic features and inclusion education, whether the emphatic skills and burnout levels of teachers with and without inclusion students in their classrooms differentiate or not and examining the relationship between the emphatic skills and burnout levels of the teachers.

The research group is consisted of 85 preschool teachers with and without inclusion students in their classrooms, who were based on willingness.

The data of the research were collected with the help of three instruments. In order to determine the opinions of the teachers related to their demographic positions and inclusion education, "Intercourse Form" was used; in order to assess their emphatic skills, "Emphatic Skills Scale" was used; and in order to assess their burnout levels, "Maslach Burnout Inventory" was used.

In the research, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) program was used during the evaluation of the data, acquired as a result of the application of assessment instruments. Frequency and percentage distributions, Kruskal-Wallis Test, Mann-Whitney U Test and Correlation Analysis were used in analysing the data.

As a result of the research findings, it was determined that there was no meaningful difference between the demographic features and visions related to inclusion education and emphatic skill of the teachers, with or without inclusion students in their classrooms.

According to the findings of the research, it was determined that there was no meaningful difference between the burnout levels of the teachers, studying with inclusion students in their classrooms, in accordance with their demographic features. But it was determined that there was meaningful difference between the burnout levels of the teachers, studying with inclusion students in their classrooms, in accordance with their visions related to some of inclusion education. Meaningful findings of research was summarized. It was determined that there was a meaningful difference between “to be knowledgeable about inclusion education”, and depersonalization subscale of the teachers with inclusion students in their classrooms. Besides, it was observed that there was a meaningful difference between “to be knowledgeable about special education”, and emotional exhaustion, personal accomplishment of the teachers with inclusion students in their classrooms. It was observed that there was a meaningful difference between the occupational working hours and emotional exhaustion subscale of the teachers. It was observed that there was no meaningful difference between the other demographic features and the visions, related to inclusion education, to burnout levels of the teachers without inclusion students in their classrooms.

As a result of the research findings, it was determined that there was no meaningful difference between the emphatic skills of the teachers with and without inclusion students and burnout levels of the teachers, when compared. Besides, it was determined that there was no meaningful difference of emphatic skills and subscale

of emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment of the teachers with or without inclusion students in their classrooms.

**Keywords:** Preschool teacher, inclusion, empathic skill, burnout.

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlamalar ve kısaltmalar bulunmaktadır.

#### 1.1 Problem Durumu

Kaynaştırma, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2000 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre, “özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esnasında dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağladığı özel eğitim uygulamalarıdır” olarak tanımlanmıştır. Salend (1998) kaynaştırmayı, zihinsel, duygusal ve bedensel farklılıkları veya yetersizlikleri olan özel gereksinimli bireylerin, akranları ile birlikte aynı eğitim ortamlarına yerleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Girli, 2004: 15). Kaynaştırma literatürü incelendiğinde birçok tanımının yapıldığı gözlenmektedir.

Kaynaştırma eğitiminin amaçları, ilkeleri ve özel gereksinimli öğrenciye, normal gelişim gösteren öğrenciye, öğretmene ve ailelere yararları vardır. Kırcaaali-İftar (1998: 19) kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere yararlarını kısaca, öğrencileri için eğitim programını yapılandırma, öğretme yöntemleri konusunda mesleki becerilerinin artmasını sağlama ve diğer personellerle işbirliğini artırma olarak sıralamaktadır.

Freudenberger (1974), tükenmişliği yorgunluk durumu, zihinsel güç ve fiziksel boşluk, bitkin olma durumu olarak tanımlamıştır (Talmor, Reiter ve Feigin, 2005). Townley ve Thornburg (1986) kaynaştırma eğitimde yer alan eğitimcinin yaşının, eğitim seviyesinin ve kendi çocuklarının sayısı kendi ailesinde de tükenmişliğe etki ettiğini belirtmektedirler (Townley, Thornburg ve Crampton, 1991).

Maslach tükenmişlik modeline göre, bir birey tükenmişlik sendromunu üç alt boyutta yaşamaktadır. Bu alt boyutlar, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıdır (Izgar, 2003: 2). Tükenmişlik sendromunun sebepleri ise, kişilerarası ve örgütsel tükenmişlik olarak incelenmektedir. Tükenmişlik sendromunun fiziksel, psikolojik (duygusal) ve davranışsal belirtileri bulunmaktadır.

Öğretmenlikte tükenmişlik, yorgunluk, bitkinlik duyguları kronikleşmeye başlar, öğrencilere karşı ilgisini kaybetmesine, öğrencilere alaycı yaklaşmasına, insanlık dışı davranmasına ve öğrencilerine karşı küçültücü bir şekilde hitap etmesine neden olmaktadır (Baysal, 1995: 55). Kaynaştırma eğitiminde tükenmişlik bir etken olarak ele alınırken, empatinin de kaynaştırma eğitiminde bir etken olduğu düşünülmektedir.

Empati farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Empati, en yalın anlamlı ile bir bireyin karşısındaki kişinin söylediklerini anlamak, karşısındaki kişinin hissettiklerini hissetmek ve bunları karşısındaki kişiye iletmektir (Üstündağ, 2002: 47). Dökmen (2008: 135)' e göre empati, bir bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır. Empatinin üç temel ögesi bulunmaktadır. Bu ögeler; anlatılan olayları karşısındaki kişinin bakış açısı ile görmek, karşısındaki kişinin yerine kendimi koyarak düşüncelerinin yanında duygularını da anlamaya çalışmak ve ne düşündüğünü ve ne hissettiğini ona aktarmaktır (Dökmen, 2008: 135).

Empatik anlayış gösteren birey, kendisinin karşısındakinin bir parçası olduğunu ona hissettirmelidir. Bunu karşısındaki bireye hissettiği duyguları ona söyleyerek, ona duygularını anladığınızı hissettirerek yapabiliriz. Böylece kendisini

anlayan bir birey olduğunu ve yalnız olmadığını hisseder. Rogers (1975)'e göre, empatik anlayış gören birey için, ona değer veren, onu önemseyen birisinin olduğunu bilmesi ve o kişiyi olduğu gibi kabul etmesini sağlar. Anlaşıldığını anlayan birey yaşantıları ile daha kapsamlı ilişkiler kurmaya başlar (Akkoyun, 1983: 107- 108).

Empatik anlayış tutumu, bütün bireyler arasındaki ilişkilerde sağlıklı bir iletişimin kurulmasında gerekli koşullardan birisidir. Bir öğretmenin temel görevi ilgilendiği kişilerin kendilerini tanımalarına yardımcı olmaktır. Bir öğretmen gerektiğinde, sorunu olan öğrencisine yardım etmek durumunda olabilir. Öğretmen öğrencilerinin gizil güçlerini tanıyarak, kendilerini gerçekleştirmelerinde bir araç olma görevini üstelenebilirler. Öğretmen bir bakıma insan ilişkilerini düzenleyen kişidir (Akkoyun, 1982: 68).

Yapılan araştırmalara göre; kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durumu, mesleki kıdemi, eğitim düzeyi, sınıflardaki kalabalık öğrenci mevcudu arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Baysal, 1995, 128; Girgin, 1995: 51; Gündüz, 2005: 159; Tuğrul ve Çelik, 2002). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıflardaki öğrencilerin engel türleri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Özellikle zihinsel engelli çocuklarla çalışmanın tükenmişliği attırdığı bulunmuştur (Akçamete ve diğer., 2001).

Yurtdışında yapılan bir çalışmada ise, kaynaştırma eğitimi ve tükenmişlik ile ilgili hipotezler ortaya konulmuştur. Bu hipotezlerden birincisi, görünüşte öğretmenlerin kaynaştırma eğitime karşı olumlu tutum sergilemekte ve yüksek beklentileri bulunmaktadır; ancak öğretmenler bu beklentilerinin ölçütünü kestiremedikleri için kaynaştırma eğitime karşı olumlu tutumlarını sergilemekte güçlük çekmektedirler. Bu da diğer meslek arkadaşlarından daha yüksek derece tükenmiş hissetmelerine neden olmaktadır. İkinci hipotez ise, iki değişkenin tükenmişlik faktörü ile arasında bağ olduğu bulunmuştur. Bu değişkenler, eğitim derecelerinin yüksekliği ve derecenin ek rolleridir. Shirom (1989)'un yaptığı bir araştırmada da, okulda ek roller için sorumluluk alma ve tükenmişlik arasında bağ bulunmuştur. Üçüncü, dördüncü ve beşinci hipotezler ise çevresel değişkenlerdir. Bu

değişkenler, psikolojik, sosyal ve örgütsel boyutlardır. Bu değişkenler ile tükenmişlik arasında bağ bulunmuştur (Talmor ve diğer, 2005).

Araştırmada, yurtiçinde yapılan araştırmaların ışığında, araştırmacı tarafından geliştirilmiş “Kişisel Bilgi Formu”, “Empatik Beceri Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri” kullanılarak, şu anki durumun karşılaştırmalı betimsel tarzda açıklanması amaçlanmıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu bakımdan ülkemizde bu konu ile yapılan çalışmalara yenilik getireceği ve ileride yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülerek bu araştırma yapılmıştır.

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, okul öncesinde sınıfta kaynaştırma öğrencileri olan öğretmenlerin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu ilişki sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ve tükenmişlik düzeyleriyle karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeylerini etkileyen değişkenlerin neler olduğu da araştırmada incelenmiştir.

## **1.3 Araştırmanın Önemi**

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime gereksinimi olan çocukların sosyal - iletişim becerilerini ve eğitimlerini pozitif yönde etkilediği için 70’li yıllardan beri batıda yaygın olarak kullanılmaktadır. Ülkemizde kaynaştırma programları 1986’den beri uygulanmakta olup, özellikle 2000 yılında yürürlüğe giren özel eğitim yasası ile yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle, kaynaştırma eğitimine devam eden öğrenci sayısı gün geçtikçe artmaktadır.

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin olumlu - olumsuz tutumlarının kaynaştırma eğitiminin başarısında önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Sınıftaki çocukların gereksinimlerinin karşılanması, sınıfta sağlıklı iletişimin

kurulması ve sürdürülmesi, özel gereksinimli olan öğrencilerin sınıf, okul ve toplum tarafından sosyal kabulü, büyük ölçüde öğretmene bağlıdır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine düşmanca ya da sevgiyle, empatiyle yaklaşımlarının sınıftaki çocukların kaynaştırma öğrencisine yönelik tutumlarını, kabulünü büyük ölçüde etkilediği de araştırma sonuçlarıyla belirlenmiştir (Kuz, 1997: 34).

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin kaynaştırma sürecini etkilediği bazı çalışmalarda işaret edilen faktörlerden biridir. Bu nedenle öğretmenlerin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyinin birlikte ele alındığı çalışmanın yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

#### **1.4 Problem Cümlesi**

Kaynaştırma öğrencileri olan ve olmayan öğretmenlerin bazı değişkenlere göre empatik becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır ve bu grupların empatik becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmakta mıdır?

#### **1.5 Alt Problemler**

1- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin yaşlarına göre empatik becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre empatik becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerine göre empatik becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin yaşlarına göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?



6- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerine göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türüne göre empatik becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türüne göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

9- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencinin cinsiyetine göre empatik becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

10- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencinin cinsiyetine göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

11- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencinin yaşına göre empatik becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

12- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencinin yaşına göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

13- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin “kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olmaları” ile empatik becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

14- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin “kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olmaları” ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

15- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin “özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları” ile empatik becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

16- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin “özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları” ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

17- “Kaynaştırma eğitimi okul öncesi dönemde başlamalıdır” diye düşünen öğretmenler ile düşünmeyen öğretmenlerin empatik becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

18- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin, “kaynaştırma eğitimi sürecinde yaşanan sorun türleri” ne göre empatik becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

19- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin, “kaynaştırma eğitimi sürecinde yaşanan sorun türleri” ne göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

20- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin, “normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma öğrencisine tepkileri” ne göre empatik becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

21- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin, “normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma öğrencisine tepkileri” ne göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

22- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin, “normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik tepkileri” ne göre empatik becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

23- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin, “normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik tepkileri” ne göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

24- Kaynaştırma öğrencileri olan ve kaynaştırma öğrencileri olmayan öğretmenlerin empatik becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

25- Kaynaştırma öğrencileri olan ve kaynaştırma öğrencileri olmayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

26- Kaynaştırma öğrencileri olan ve kaynaştırma öğrencileri olmayan öğretmenlerin empatik becerileri ile tükenmişlik düzeyleri ile arasında anlamlı ilişki var mıdır?

## 1.6 Sayıtlar

- Okul öncesi öğretmenlerinin veri toplama araçlarına içtenlikle ve doğru cevap verecekleri varsayılmıştır.
- Kullanılan ölçme araçları geçerli ve güveniliridir.

## 1.7 Sınırlılıklar

- Bu araştırma, İzmir ilindeki Buca ve Bornova ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı ilköğretimde bulunan anasınıfları, bağımsız anaokulları, özel yuva ve anaokullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
- Araştırma, kullanılan ölçekler ve kişisel bilgi formu ile sınırlıdır.
- Öğretmenlerin ölçekler ve kişisel bilgi formuna verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

## 1.8 Tanımlar

**Kaynaştırma;** özel gereksinimli öğrenciye gerekli destek hizmetler sağlanarak, öğrenci için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olarak hazırlanmış tam ya da yarım zamanlı sınıflarda eğitim görmesidir (Kırcaali-İftar, 1998. 18).

**Empatik beceri;** Rogers (1975), “bir bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak, onun duygu, düşünce, algı ve hissettiklerini doğru olarak bu durumu anlaması ve ona iletme sürecini kapsar” şeklinde tanımlamaktadır (Akkoyun, 1983: 106).

**Tükenmişlik;** işi gereği yoğun duygusal tepkilere maruz kalarak sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, olumsuz benlik kavramı ile yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel, duygusal ve zihinsel boyutu olan bir sendrom olarak tanımlanmaktadır (Maslach ve Zimbardo, 1982).

## 1.9 Kısaltmalar

BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
EBÖ	Empatik Beceri Ölçeği
MTE	Maslach Tükenmişlik Envanteri
DT	Duygusal Tükenme
D	Duyarsızlaşma
KB	Kişisel Başarı
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi
KÖ	Kaynaştırma Öğrencisi

## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalar, kaynaştırma ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

#### 2.1 Kuramsal Açıklamalar

Bu başlık altında, kaynaştırma, tükenmişlik ve empati hakkında bilgi verilmektedir.

##### 2.1.1 Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma, her çocuğun bir birey olarak diğer çocuklarla eşit haklara sahip olma, akranları ile birlikte olma, deneyimlerini paylaşma, her çocuğun öğrenebileceği ve eğitimlerin hepsinden yararlanabileceği, hiçbir çocuğun eğitim dışında kalamayacağı düşüncesine dayanmaktadır. Kaynaştırma sistemli, düzenli ve sürekliliği olan bir eğitim sürecidir (Sucuoğlu, 2006: 2-3).

Yetersiz bireylerin eğitimleri ile çalışmalar 1700 yılların sonunda başlamış, yıllar içerisinde sürekli değişim göstermiş ve son yüz yılda ise eğitim anlayışı gelişmiştir (Sucuoğlu, 2006: 1).

1950'li yılların başında Amerika Birleşik Devletlerinde yaşayan aileler bir araya gelerek çocukların eşit eğitim haklarına sahip olduklarını savunmuşlardır. Her öğrencinin tüm eğitimden yararlanması gerektiğini ortaya koymuşlardır. 1960'lı yıllarda eğitimciler, farklı yetersizlik gruplarında olan çocukların akranları ile birlikte

eğitim almaları gerektiğini düşünmüő ve yeni bir felsefe başlamıştır. Buna göre tüm çocuklar eşit haklara sahiptir. Bu felsefeden sonra yetersizlik gösteren öğrencilerde normal eğitim veren sınıflara yerleştirilmeye başlanmıştır (Batu ve Kırcaali-iftar, 2007). 1970’li yıllarda kaynaştırma, 1990’lı yıllarda belirlenen bütünleştirme (entegre) modeli ile özel gereksinimli bireyin akranları ile aynı eğitim ortamlarında eğitim görüp daha aktif bireyler olmaları hedeflenmiştir. Ülkemizde ise 573 Sayılı Karar Hükmünde Kararname ile 1997 yılında “özel gereksinimli çocukların akranları ile aynı eğitim ortamlarında, kendileri ile için en uygun eğitim almaları” ile yasallaştırılmıştır. Aynı kararnamenin kaynaştırma maddesi ise “özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürölür” şeklinde açıklanmıştır (Sucuoğlu, 2006: 2).

Günümüzde kaynaştırma için farklı şekillerde tanımlanma yapıldığı gözlenmektedir. En genel anlamı ile kaynaştırma, yetersiz ve normal gelişim gösteren çocukların aynı sınıfta birlikte eğitim görmeleridir (Akçamete, 1998: 205). 2000 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre, “özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esnasında dayanan destek eğitim hizmetlerinin sađladđı özel eğitim uygulamalarıdır” olarak tanımlanmıştır. Kırcaali-İftar ise, “özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlayarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir” şeklinde tanımlamıştır (Kırcaali-İftar, 1998: 18).

### **2.1.2 Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları**

Darıca (1992: 183)’ya göre kaynaştırmanın amaçları,

-Yetersiz ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ortak etkinlikler içinde işbirliği yaparak birbirlerinden etkilenmelerini en iyi şekilde sağlamak ve gelişimlerine destek olmak,

-Normal gelişim gösteren çocukların yetersiz olan akranlarını en iyi şekilde tanıyarak daha kolay kabul etmelerini sağlamak ve eğitimlerine katkıda bulunacak fırsatlar yaratmak,

-Yetersiz çocuklarda olumlu benlik yaratmak için yardımcı olmak, kişilik ve sosyal gelişimlerini destekleyerek toplum içinde üretken ve bağımsız bireyler olarak yaşabilmelerini sağlamak olmalıdır, şeklinde açıklamıştır.

### **2.1.3 Kaynaştırma Eğitiminin İlkeleri**

Başarılı bir kaynaştırma eğitiminin ilkeleri Kargın (2004: 15-17) tarafından aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

- Özel eğitim gerektiren bireyin bulunduğu okuldaki bütün personel, öğrencileri kabul ettiğini göstermeli ve destekleyici tutumlar sergilemelidir.

- Sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminden sorumlu olan kişilerdir. Bu yüzden öğrencilere yönelik olumlu tutumlar sergilemelidir.

- Eğitim ortamları düzenlenirken, sınıfta bulunan tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılama ve öğrenmelerini kolaylaştıracak biçimde olması göz önünde bulundurulmalıdır

- Eğitim ortamlarında tüm öğrenciler, eğitsel ve sosyal bakımdan işbirliğine dayalı olarak çalışmalara katılmalıdır.

- Kaynaştırma eğitimi ortamındaki normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

- Kaynaştırma eğitimi ortamındaki gereksinimlere göre, öğretmene ve özel gereksinimli öğrenciye yönelik destekleyici özel eğitim hizmetleri sağlanmalıdır.

- Kaynaştırma eğitimi ortamındaki tüm öğrencilerin velileri ile işbirliği sağlanmalıdır.

### **2.1.4 Kaynaştırma Eğitiminin Yararları**

Kaynaştırmanın yararlarını, yetersizlik gösteren öğrenciye, normal gelişim gösteren akranlarına, ailelere ve sınıf öğretmenlerine yararları olmak üzere dört ana başlık altında toplayabiliriz.

**2.1.4.1 Kaynaştırma Eğitiminin Yetersizlik Gösteren Öğrenciye Yararları:** Kırcaali-İftar (1998: 18) yetersizlik gösteren öğrenciye kaynaştırmanın yararları arasında; kaynaştırma, yetersizlik gösteren öğrencilerin, içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmelerini kolaylaştırır ve normal gelişim gösteren öğrencilerin davranışları, yetersizlik gösteren öğrencilere model olur şeklinde açıklamıştır.

Yetersizlik gösteren öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin işbirliği içinde birlikte çalışmaları ve oyun odalarında sosyal etkileşim kurmada, ortak etkinliklerde akademik çalışmalarda istek ve cesaret sağlamaktadır. (Atay, 1995: 7-8).

Planlanmış kaynaştırma programı süreci içerisinde yer alan yetersizlik gösteren çocuk, normal gelişim gösteren çocuklar ile doğrudan etkileşim sonucunda, toplumca benimsenen davranış yelpazesini genişletmeye başlayacaktır. Yetersizlik gösteren çocuklar için bu yelpaze içinde yer alan davranışlar, okul öncesi dönemde kazanılması kolay, yetişkinlik döneminde ise kazanılması zordur. Yetersizlik gösteren çocuklar toplumca benimsenen davranış yelpazesine ne kadar geniş ölçüde sahipse toplumda da sosyal kabulü o kadar daha kolay olacaktır (Metin, 1992: 34).

**2.1.4.2 Kaynaştırma Eğitiminin Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Yararları:** Kaynaştırma sürecinde yetersizlik gösteren çocuğu göz önünde bulundurduğumuz kadar normal gelişim gösteren çocukları da göz önünde bulundurmalıyız. Çünkü kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren çocuğa da önemli katkıları vardır. En önemlisi normal gelişim gösteren çocukların ileriki yaşamlarında da çeşitli ortamlarda yetersizlik gösteren bireylerle karşılaşabileceklerdir. Böylece yetersizlik gösteren çocukları önceden tanıyıp, anlama şansları olabileceklerdir. Ayrıca kaynaştırma ortamlarında bireysel farkları daha rahat fark edebileceklerdir (Atay, 1995: 6).

Kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrenciler, bireyler arasında olan farklılıklara karşı daha hoşgörülü olmayı öğrenirler. Kaynaştırma,



normal gelişim gösteren öğrencilerin işbirliği ve yardımlaşma becerilerini arttırmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998: 19).

**2.1.4.3 Kaynaştırma Eğitiminin Ailelere Yararları:** Kaynaştırma çalışmaları yetersizlik gösteren çocukları, normal gelişim gösteren çocukları etkilediği kadar aileleri de etkilemektedir. Kaynaştırma eğitiminin önemli bir noktası, normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin yetersizliklere karşı ön yargılı olmalarını ortadan kaldırmaktadır. Ayrıca daha hoşgörülü tutumlar sergileyebilmektedirler.

Kırcaali-İftar (1998: 19), yetersizlik gösteren çocuklarının normal eğitim ortamına devam ediyor olması, ailelere moral verdiğini ve onları çaba göstermeye güdülendiğini belirtmiştir.

Göksu (1998)'ya göre, yetersizlik gösteren çocuklara sahip aileler, normal eğitim ortamlarında akranları ile birlikte etkileşimde bulduklarını ve gelişim gösterdiklerini görünce çocukları hakkında daha olumlu ve daha gerçekçi düşünmeye başlamaktadırlar (Gözün 2003: 27).

**2.1.4.4 Kaynaştırma Eğitiminin Sınıf Öğretmenlerine Yararları:** Eğitimciler, kaynaştırma programlarının hafif, orta, ağır derecedeki yetersizlik gösteren öğrencilerin akademik başarıları, davranışları ve sosyalleşmeleri üzerinde olumlu etki olduğunu düşünmektedirler (Lipsky ve Gartner, 1996).

Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin yetersizlik gösteren öğrencilerle yürüttükleri çalışmalar; örneğin, eğitim programlarının bireyselleştirilmesi, öğretmenlik bilgi ve becerilerine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca kaynaştırma uygulamaları, öğretmenlerin diğer personelle iletişim ve işbirliğini arttırmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998: 19).

Kaynaştırma sürecinde yetersizlik gösteren öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için kullanılan özel eğitim tekniklerini, normal gelişim gösteren

öğrencilerde de karşılaşılabilecek sorunları çözmek için kullanılabilir (Gözün, 2003: 25). Salend (1998)'e göre, kaynaştırma programında yer alan öğretmenlerin, bu programın sürecinde kişisel ve mesleki hayatları geliştirmektedir (Gözün 2003: 25).

### **2.1.5 Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)**

2009 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde belirtilen madde 69'a göre Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır”. BEP, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında her özel gereksinimli öğrenci için hazırlanmalıdır. Özel gereksinimli birey için hazırlanan bir BEP'te “eğitim planında yer alan yıllık amaçlar ve öğrencinin takip ettiği eğitim programı/programları temel alınarak belirlenen kısa dönemli amaçlar, öğrencinin alacağı destek eğitim hizmetinin türü, süresi, sıklığı ve bu hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağı, öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknik, araç-gereç ve eğitim materyalleri, eğitim ortamına ilişkin düzenlemeler, davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile uygulanacak yöntem ve teknikler ve öğrencinin kişisel bilgileri” bulunmaktadır (Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, madde 69, 2009; Sucuoğlu, 2006: 9-10). Bunlara ek olarak, özel gereksinimli öğrencinin gerçek performansını belirleyebilmek için, farklı derslerle ilgili olarak değerlendirme süreci içinde yapılması gereken değişiklikleri, akranları ile birlikte katılmayacağı akademik ya da akademik olmayan çalışmaları, ailenin bu eğitim sürecinden nasıl bilgilendirileceği ve BEP toplantılarına katılan kişilerin isim ve imzaları da yer almaktadır (Sucuoğlu, 2006: 10).

Özel gereksinimli öğrenci için hazırlanan BEP, BEP geliştirme birimini (başkan, bir gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen, bir rehber öğretmen, bir eğitim programları hazırlamakla görevlendirilen öğretmen, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin dersini okutan ilgili alan öğretmenleri, öğrencinin velisi, öğrenci) iş birliğiyle hazırlanır (Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, madde 72, 2009).

### 2.1.6 Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitiminin Önemi

Genel eğitim içinde okul öncesi eğitimi büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitimi almış ve almamış normal gelişim gösteren çocuklar arasında ilköğretime başladıklarında belirli bir fark olduğu gözlenmekte; ancak bu farklı bir süre sonra kapatabilmektedirler. Oysaki özel gereksinimli bir öğrencinin geç ve güç öğrendiği göz önüne alınırsa, kaybedilmiş zamanın ve alınması gereken uzun yolun olduğu görülmektedir. Bu süre özel gereksinimli öğrencinin ailesinin ve toplumun aleyhine işlemektedir (Güven, 1992: 153).

Gampel ve diğer., (1974)'ne göre, kaynaştırma eğitimi, okul öncesi döneminden başlayarak ileriki dönemlerde de devam edebilmektedir; fakat, özel gereksinimli öğrencinin topluma uyumunun daha kolay olabilmesi için gerekli olan iletişim becerilerinin kazanılması ve gelişiminin hızlandırılması bakımından okul öncesi dönemde yapılacak olan kaynaştırma eğitiminin önemi büyüktür (Metin, 1992: 34). Okul öncesi dönemde iyi yapılandırılmış bir kaynaştırma eğitimi sürecine katılan özel gereksinimli öğrenci ve normal gelişim gösteren öğrencinin davranışlarını gözlemleyerek, model alacak ve normal gelişim gösteren çocukla sosyal iletişime geçebilecektir. Böylece özel gereksinimli öğrenci, normal gelişim gösteren öğrencilerle girdiği etkileşim sonucu toplumca benimsenen davranış yelpazesini genişletmeye başlayacak ve toplumca sosyal kabul görmesi kolaylaşacaktır (Metin, 1992: 34).

Okul öncesi dönemde iyi düzenlenmiş kaynaştırma eğitiminde, serbest oyun saati önemli yer tutmaktadır. Çünkü tüm çocukların en aktif oldukları ve yoğun bir şekilde sosyal iletişime girebildikleri bir etkinliktir. Bu etkinlik süresince, tüm öğrenciler istedikleri köşede, istedikleri materyallerle oynayabilmekte ve gelişim seviyelerine uygun bir şekilde sosyal iletişim davranışları içerisine girebilmektedir. Bu yüzden, kaynaştırma eğitimi programı süresince, serbest oyun saatinin başlangıç etkinliği olarak yerleştirilmesi sosyal etkileşim bakımından yararlı olacaktır. Çünkü özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren öğrenciyi gözleme, model

alma ve sosyal iletişim davranışları içine girebilmesi için uygun ortam sosyal yaratmaktadır (Metin, 1992: 35).

### 2.1.7 Tükenmişlik

Son yıllarda teknoloji ve sosyal alanlarda meydana gelen değişimler sonucu bireyin günlük ve çalışma hayatı etkilenmekte ve birçok engelle karşı karşıya kalmaktadır. Bu da kişisel, sosyal ve mesleki açıdan günümüzün önemli olgulardan biri olan tükenmişlik durumu ile karşı karşıya gelmesine neden olmaktadır (Çapri, 2006: 62-63). Tükenmişlik kavramı ilk defa klinik psikolog Herbert Freudenberger (1974) tarafından ele alınmıştır. Freudenberger (1974), tükenmişliği yorgunluk durumu, zihinsel güç ve fiziksel boşluk, bitkin olma durumu olarak tanımlamıştır (Talmor ve diğer., 2005). Maslach ve Zimbardo (1982) tükenmişliği, işi gereği yoğun duygusal tepkilere maruz kalarak sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, olumsuz benlik kavramı ile yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel, duygusal ve zihinsel boyutu olan bir sendrom olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenler, kendilerini sıklıkla mesleklerinden uzaklaşmış, tükenmiş, stresli hissetmekte ve mesleklerini çok sıradan görmektedir (Bird ve Little, 1986; Lieberman ve Miller, 1984). Maslach ve Pines (1977) ve Pines ve Maslach (1980) kaynaştırma eğitiminde deneyimsizlik, sınıflardaki çocuk sayısının fazla olması, çocukla doğrudan uzun saatler çalışma, düzensizlik, eleştirili personel toplantıları ve az yapılandırılmış programlar tükenmişliği etkilediğini belirtmişlerdir (Townley ve diğer., 1991). Öğretmenlerin tükenmişliği, öfke tepkilerinde uç değerler gösterme, anksiyete, depresyon, bitkinlik, bunalma, olumsuzluk, suçluluk, psikomatik (ruhsal kökenli bedensel hastalıklar) tepkiler ve duygusal çöküntü olarak ifade edilebilir (Talmor ve diğer., 2005).

Maslach Modeline göre tükenmişlik, duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization), kişisel başarı (personal

accomplishment)’dan oluşan üç alt boyutta incelenmektedir. Bu üç alt boyut kişinin yaşamakta olduğu sendromun yaşamındaki değişimleri ifade etmekte ve aşağıdaki gibi açıklanmaktadır;

**2.1.7.1 Duygusal Tükenme (DT) (Emotional Exhaustion):** Yıldırım (1996)’a göre, duygusal tükenme, tükenmişliğin bireysel stres boyutunu kapsar. Daha çok insanlar ile yoğun olarak yüz yüze çalışılan mesleklerdeki bireylerde gözlenmektedir. Bu alt boyut, tükenmişlik sendromunun başlangıcı ve merkezi durumundadır. Duygusal olarak yoğun bir şekilde çalışan birey kendisini zorlamakta ve diğer insanların tepkileri ile karşı karşıya kalmaktadır. Duygusal tükenme bu durumda ortaya çıkmaktadır (Bahar, 2006: 18).

Maslach ve Jackson (1981), duygusal tükenmişliği, çalışanların kendilerini yorgun ve duygusal yönden yıpranmış hissetmeleri gibi duygularındaki artış olarak tanımlamaktadır. Baysal (1995: 16) ise, duygusal tükenmişliği yıpranma, enerji kaybı, bitkinlik olarak tanımlamaktadır. Duygusal kaynaklarının tükendiğini hisseden çalışan duygusal bir yorgunluk yaşar ve çalışmakta olduğu kuruma eskisi kadar verici ve sorumlu davranmadığını düşünür. Böylece gerginlik ve kaygı duygusu içinde olan çalışan için işe gitmek zor gelmektedir. Bu nedenle işe gitmek istememe, işe geç gitme, çeşitli nedenlerle işe devamsızlık, işten ayrılma gibi hem çalışan hem işveren için verimsiz durum ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak duygusal tükenme, tükenmişliğin temel boyutu ve en net belirtisidir (Sürgevil, 2006: 43).

**2.1.7.2 Duyarsızlaşma (D) (Depersonalization):** Duyarsızlaşma, kişiler arası boyutu içerir. Maslach ve Jackson (1981) duyarsızlaşmayı, bireyin bakım ve hizmet verdiği kişilere karşı, bireylerin kendilerine özgü kişilikleri olduğunu var saymaksızın ve duygusuz bir şekilde davranması olarak tanımlamaktadır. Duyarsızlaşmada çalışan diğer insanları nesne gibi algılar. Bu durumda çalışan iş çevresindeki diğer insanları umursamaz gibi davranır. Diğerlerine karşı alaycı davranır. Diğer iş arkadaşlarını kategorize eder, onlara aşağılayıcı şekilde hitap eder, duygularında soğuk, ilgisiz ve kayıtsızdır. Bu durumdaki çalışanlar, iletişim içinde buldukları bireylere karşı mesafeli davranır ve umursamaz tavı takınırlar (Silah,

2005: 165; Sürgevil, 2006: 45; Örmən, 1993: 2). Yıldırım (1996)'a göre, duygusal tükenme yaşayan kişi oluşan problemleri çözmekte yetersiz olduğunu düşünür ve kaçış yolu olarak duyarsızlaşmayı kullanır. Katı kural ve ilkelerine göre davranır. Bunlar da duyarsızlaşmanın belirtileridir (Bahar, 2006: 19).

**2.1.7.3 Kişisel Başarı (KB) (Personal Accomplishment):** Kişisel başarı (düşük başarı hissi), tükenmişliğin kişisel gelişme boyutunu ifade eder. Maslach ve Jackson (1981) kişisel başarıyı, kişinin kendisini negatif değerlendirmesi ve kişisel başarı eksikliği olarak tanımlamaktadır. Bu alt boyutta çalışan, kendi iş başarısı ve iş performansı ile ilgili değerlendirmesinde olumsuz tavır içinde olmaktadır. Çalışan kendisini işinde yetersiz ve başarısız olarak algılamasıdır. İşinde boşuna çalışarak zaman harcadığını düşünerek, yetersizlik duygusuna kapılarak, aşağılık kompleksi yaşar ve kendisine olan saygısını yitirir. Kendisi hakkında düşündüğü negatif duygular ile kendisini suçlu hisseder (Izgar, 2003: 4; Silah, 2005: 165; Sürgevil, 2005: 45).

### 2.1.8 Tükenmişliğin Sebepleri

Tükenmişlik, bireylerin beklentileri ile ihtiyaçları arasında yavaş yavaş büyüyen uyumsuzluk sürecidir ve bireylerin kişilik yapısında önemli bir değişkendir. Çalışma hayatı boyunca karşılaşılan bir olgu haline gelmiştir. Diğer araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalarda tükenmişliğin sebeplerini birçok başlık altında incelemişlerdir. Bu araştırmada ise tükenmişlik sebepleri kişilerarası tükenmişlik sebepleri ve örgütsel tükenmişlik sebepleri olarak iki ana grup altında inceleyebiliriz.

**2.1.8.1 Kişilerarası Tükenmişlik Sebepleri:** İş ortamında iletişim halinde bulunan kişilerle geçirilen sürenin uzaması, çok sık iletişim kurulması, hizmet verilen kişinin artması, birebir iletişim kurulması ve hizmet verilen kişinin sorunları olması tükenmişliği arttırmaktadır. Kişilerarası ilişkilerin, yoğunluğuna göre 'aşırı iş yükü', 'rol çatışması' ve 'rol belirsizliği' gibi duygusal tükenme düzeyleri görülmektedir.

**Aşırı İş Yükü:** Kimseye “hayır” diyememe durumundan çok iş ve sorumluluk alırlar. Gereğinden fazla alınan iş ve sorumlulukları verilen sürede içinde yerine getiremeyeceklerini algıladıklarında tükenme noktasına gelirler (Erdemoğlu-Şahin, 2007: 20; Izgar, 2003: 18). Yoğun iş yükü ile karşılaşan çalışanlar sürekli buldukları durumdan şikâyet ederler. Ağır yükü karşı karşıya kalan birey sosyal hayatına sınırlar koymaktadır. Bu durumda, işine karşı olumsuz tepkiler göstermesine sebep olmaktadır (Izgar, 2003: 19).

**Rol Çatışması:** Birden çok sorumluluğu bulunan bireylerin, sorumluluklarına öncelikler koyarak bir sırada yapmak yerine, bütün sorumluluklarını aynı değerde iyi yapmaya çalışınca yorgun düşer ve tükenmişliği yaşar (Erdemoğlu-Şahin, 2007: 20).

**Rol Belirsizliği:** Rol belirsizliği öğretmenlerin rollerinin çokluğu ile ilişkilidir. İyi bir eş, iyi bir öğretmen, iyi bir ebeveyn olmak gibi. Bu durumunu yanı sıra yönetim ve velilerin istekleri de etkilemektedir. Örneğin, yönetimin öğrenciler için uygun bulduğu bir rol, öğrenciler tarafından kabul edilmeyebilir ya da verilerin talepleri yönetim tarafından reddedilebilir. Böylece yönetim, öğrenciler ve veliler arasında kalan öğretmen rol karmaşası yaşar ve tükenmişliğe kapılabilir. Kaynaştırma eğitimi süresince, özellikle okul öncesi öğretmenleri özel gereksinimli çocuklarla kendilerinden beklenen rollerin belirsizliği ve bu belirsizlikten kaynaklanan başarısızlık nedeniyle kendilerini stresli ve tükenmiş hissetmektedirler (Lieberman ve Miller, 1984).

**2.1.8.2 Örgütsel Tükenmişlik Sebepleri:** Örgütsel tükenmişlik sebepleri arasında, işin niteliği, çalışma süresi, çalışılan kurumun özelliği, yetersiz personel, yetersiz araç, iş yükü sayılabilir (Çam, 1991: 5). Bunlara ek olarak, işçileri düzenli çalışan bir makine olarak algılayan düşünce, onları tatmin edecek bir işte çalışma ve bunun karşılığında alacakları adil ücretleri güvenli örgüt idealine zarar vermektedir (Sürgevil, 2006: 57).

Maslach ve Pines (1977) ve Pines ve Maslach (1980)'in yaptığı araştırmada, kaynaştırma eğitiminde deneyimsizlik, sınıflardaki çocuk sayısının fazla olması, çocukla doğrudan uzun saatler çalışma, düzensizlik, eleştirili personel toplantıları ve az yapılandırılmış programlar tükenmişliği etkilediğini belirtmişlerdir (Townley ve diğer., 1991). Townley ve Thornburg (1986) kaynaştırma eğitimde yer alan eğitimcinin yaşının, eğitim seviyesinin ve kendi çocuklarının sayısı kendi ailesinde de tükenmişliğe etki ettiğini belirtmekte ve alanın - materyal yetersizliği ile çalışma öğretmenlerin tükenmişliği etkilemektedir (Townley ve diğer., 1991).

**Meslektaşlar Arası İlişkiler ve Çatışmalar:** Meslektaşlar, destek olabileceği gibi engelde olabilirler. Örneğin, idealist bir öğretmen, diğer öğretmen arkadaşlarının hedefi olabilir. Bu nedenle çalışanlar sürekli bir rekabet halindedir. Diğer yandan da tükenmişlik durumlarını daha rahat giderebilmek için iletişim halinde de bulunmaları gerekmektedir. Oluşan bu çelişki sonucu meslektaşlar arası çatışmaya neden olmaktadır. Oluşan çatışma normal dozunda çalışanların kişisel gelişimleri için yararlıdır. Ancak bu çatışmanın dozu biraz artınca kıyaslama, kategorize etme ortaya çıkar. İyi öğretmen, kötü öğretmen gibi. Bu durumda tükenmişliği tetiklemektedir. Böylece meslektaşlar arası oluşan rekabette ilişkilerde mesafeli davranma, güvensizlik oluşmaktadır. Bu da tükenmişlik riskini arttırabilmektedir (Örmen, 1993: 14-15).

### 2.1.9 Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik, verilen hizmetin niteliğini ve niceliğini aza indirdiği gibi, bu sendromu yaşayan kişinin de sağlığını olumsuz etkilemektedir. Tükenmiş bireylere dışarıdan bakıldığında eleştirici, kızgın, insanları iten davranışlar sergilediği, önerilere ve eleştirilere kapalı tavırlar sergilediği gözlenmektedir. Tükenmiş bireyler kendiler için belirledikleri hedefe ulaşmaya çalışan insanlardır. Belirledikleri hedefe ulaşmada zorluk çektiklerinde geçen bu süre içinde yavaş yavaş tükenme belirtilerini ortaya koyarlar. Bazen de tükenme belirtilerini gizleyebilirler. Ancak bir olay sonucu bu belirtiler bir patlama gibi ortaya çıkabilir. Fiziksel, psikolojik (duygusal) ve davranışsal belirtiler aşağıdaki gibi özetlenebilir;



**Fiziksel Belirtiler:** Maslach ve Leiter (1997) tükenmişliğin fiziksel belirtileri arasında, baş ağrıları, geçmeyen soğuk algınlıkları, yüksek tansiyon, kas gerilmeleri, koroner kalp rahatsızlığında artış, solunum güçlüğü, iştahsızlık ya da şişmanlık, uyuşukluk, cilt rahatsızlıkları, diyabet, ülser, uyku bozuklukları, kronik yorgunluk, yüksek kolesterol, yorgunluk ve bitkinlik olarak saymaktadır (Yıldırım, 2007: 14).

Akçamete ve diğer. (2001) yaptığı araştırmada, tükenmişlik yaşayan öğretmenlerde sık soğuk algınlığı, baş ağrısı, baş dönmesi, ishal gibi rahatsızlıkların gözlemlendiğini bulmuştur. Bu fiziksel belirtiler giderilmezse, ülser, kolite ve astıma dönüşebilmekte, kilo kaybına ve cinsel isteksizliğe yol açmakta olduğunu saptamışlardır.

**Psikolojik (Duygusal) Belirtiler:** Tükenmişlikte psikolojik (duygusal) belirtiler daha önce ortaya çıkarlar. Bu belirtiler arasında, aile sorunları, uygu düzensizliği, depresyon (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008), diğer insanları eleştirme, hayal kırıklığı, endişe, alınganlık, düşük kişisel başarı hissi, yabancılaşma (Izgar, 2003: 9), sinirlilik hali, düşmanlık duygusu, korku, kaygı ve daha cezalandırıcı olma (Sürgevil, 2006: 21) sayılmaktadır.

**Davranışsal Belirtiler:** Çabuk öfkelenme, işe gitmekte isteksizlik, şüpheli ve endişeli olma, alınganlık, iş doyumsuzluğu, özgüvende azalma, aile çatışmaları, içe kapanma, suçluluk, rol çatışması, kişilerarası güven kaybı, alaycı olma, işleri erteleme, unutkanlık, iç muhakeme yapma, kolay ağlama, konsantrasyon kaybı, kendi kendine zarar verme, hevesin kırılması, ilaç, alkol, tütün alımı ve alımının artması davranışsal belirtilerin içinde sayılmaktadır (Çam, 1991: 10).

### 2.1.10 Tükenmişliğin Dönemleri

Tükenmişlik dört dönemden oluşmaktadır. Bu dönemler, şevk ve coşku dönemi, durgunluk dönemi, engelleme dönemi, apati (ilgisizleşme) dönemidir (Işıkhan, 2004. 54).

Edelwich ve Brodsky (1980) bu dönemleri aşağıdaki gibi açıklamıştır (Özmen, 2001: 10).

**Şevk ve Coşku Dönemi:** Mesleğe başlarken bireyde umut, enerji ve mesleki idealler vardır. Ancak iş ortamında yaşanan sorunlar nedeniyle, ön yargı, sık eleştiri, enerji azalması, uyum sağlama çalışması, kendine ve diğer yaşam yönlerine zaman ayıramaması ve bunlarla baş edememesi nedeniyle durgunlaşma dönemi başlar. Bu şartlar altında, bu dönem işe başladıktan yaklaşık bir yıl sonra ortaya çıkmaya başlar.

**Durgunluk Dönemi:** Motivasyonun azaldığı dönemdir. Beklentileri gerçekleşmediği için hayal kırıklığına uğrar. İş dışı ilgileri önem kazanmaya başlar.

**Engelleme Dönemi:** Bu aşamada kişi işini sürdürüp sürdürmeyeceğini sorgular. İşin amaçlarını gerçekleştirmede, işi yapmaya engel ve tehdit olarak görür. Fiziksel, psikolojik ve davranışsal belirtiler bu dönemde ortaya çıkmaya başlar.

**Apati (İlgisizleşme) Dönemi:** Kişi artık bu dönemde, derin duygusal kopmalar, üretkensizlik, umutsuzluk durumlarını sergilerler. İşlerini sıradan gördükleri için işlerine az zaman ayırmaktadırlar. İşe geç gelme, duyarsızlık, rutinlerin dışında iş yapmaktan kaçınma, sürekli yakınma gözlenmektedir. İşe ilgisizlik yoğun bir şekilde gözlenmektedir.

### 2.1.11 Tükenmişlik ile Baş Etme Yolları

Çam (1995: 26) tükenmişlik ile baş etme yolları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Tükenmişliği yaşayan birey dinlenmelidir.
- Destek ve ilgi ihtiyacı nedeni tükenmişlik sendromu yaşayan birey ile diğer bireyler birbirleri ve başkaları ile yaşantılarını paylaşmalıdır.
- Bireyin işe karşı azalan enerjisini yükseltmek için bireyi, grup çalışmalarına, atölye çalışmalarına ve seminerlere katılmaları için teşvik edilmelidir.

- Kurumların felsefesi net ve açık olmalıdır. Yöneticiler ise, verecekleri karar ve direktiflerin personel üzerindeki etkilerini önceden görebilecek nitelikte olmalıdır.

- Kurumlarda tükenmişliğe karşı programlar uygulanmalı, bu konuda eğitim programları oluşturulmalı, olumsuz rekabet durumları önlenmelidir.

- Yöneticiler, kurum içi kişiler arası iletişim biçimlerini gözden geçirerek, kalitesini artıracak önlemler almalıdır.

- Tükenmişlik sendromu yaşayan çalışanlara, tükenmişliği azaltmak için farklı seçenekler sunulmalıdır.

### **2.1.12 Öğretmen Tükenmişliği**

İş hayatı, yaşamın önemli bir parçasıdır. Günlük yaşamın büyük bir kısmı iş ortamı ve iş hayatında geçirilir. Bu da stresi tetiklemektedir. Yaşanan iş stresi, özel hayattaki sorunlar ve zorluklarla birleşince ciddi anlamda hem bireysel hem de örgütsel problemler ortaya çıkarmaktadır. İşin niteliği, stresle karşı karşıya kalmada önemli bir belirleyicidir. Yapılan araştırmalarda, uzun süre yoğun stres içerisinde yaşamamanın sağlığı ciddi anlamda tehdit ettiğini bulunmuştur. Farklı meslek gruplarında çalışanlar, çalışma koşulları ve iş ortamı nedeniyle yüksek düzeyde stres yaşamaktadırlar. İşin gereği stresle başa çıkamayan öğretmenlerde işten ayrılma, işten ayrılamayanların ise emekli olana kadar hafta sonu tatillerin gelmesini beklemektedir (Tuğrul ve Çelik, 2002). Günümüzde birçok meslek grubunda çalışanlar, insanlarla yüz yüze iletişim kurmaktadır. Tükenmişlik üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, işi gereği bireylerle yüz yüze hizmet veren ve yardım eden meslek gruplarında daha fazla tükenmişlik gözlenmektedir (Cemaloğlu ve Erdemoğlu-Şahin, 2007).

Antoniou (2000)'e göre tükenmişlik, insanlarla yoğun bir şekilde iletişim halinde olan meslek dallarında çalışan personelde görülen, mesleği gereği stresle başa çıkamama durumunda gözlenen fizyolojik ve psikolojik alanlarda hissedilen tükenmeyle kendisini ortaya koyan bir durumdur (Tuğrul ve Çelik, 2002). Öğretmenlik, bireylerle yoğun bir şekilde iletişim kurularak çalışılan bir meslek

olduğu için tükenmişlik sendromuna yakalanma eğiliminin fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerde tükenmişliğin ortaya çıkması ve yaygınlaşmasının çeşitli nedenleri arasında toplumsal, teknolojik ve ekonomik gelişmelerle birlikte değişen eğitim-öğretim çalışmalarından kaynaklanmaktadır (Gündüz, 2005: 154). Öğretmenlerde ya da eğitimcilerde tükenmişlik, öğretmenin öğrencilere karşı ilgisini kaybetmesine ve sonrasında da öğrencilere alaycı, küçültücü, insanlık dışı davranmalarına sebep olmaktadır (Baysal, 1995: 55). Eğitim- öğretim hizmetlerinde pek çok sorun mevcuttur. Bu sorunlar arasında, kalabalık sınıflar, öğrenci- öğretmen ve aile- okul arasındaki çatışmalar, toplumsal desteğin az olması ve fazla toplumsal eleştiri, düşük ücret, broktatik işlerin çokluğu, öğrencilerin disiplin sorunları, az ödüllendirme, eğitim kurumları üzerindeki politik baskılar, yetersiz fiziki koşullar, az materyal olması sayılabilir. Sayılan bu nedenler, stres, kaygı ve tükenmişliğin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerde, iş performansında azalma, işe yönelik negatif tutumlar, sık sık yapılan iş devamsızlıkları, işten ayrılmak isteme ve ruhsal, fiziksel rahatsızlıklara yol açmaktadır. Bu da eğitim ortamına, öğrencilere, velilere ve tüm topluma yansımaktadır ( Yıldırım, 2007: 37).

Özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitimleri söz konusu olduğunda, normal gelişim gösteren akranlarına oranla, eğitimleri ve bakımları için öğretmenlerin daha fazla özveri ve sabır göstermeleri gerekmektedir. Bu nedenle, en stresli meslekler arasında yer alan öğretmenlik, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi söz konusu olunca, bu öğrencilerin kişisel özellikleri nedeniyle daha stresli olmaktadır (Girgin ve Baysal, 2005).

### **2.1.13 Empati**

Empati (empathy) teriminin ortaya çıkışında iki terim bulunmaktadır. Birincisi Almancada kullanılan “einführung” ve Eski Yunancada kullanılan “empathia” terimleridir. “Einführung” terimini ilk kullanan Alman psikologlarından Tpeodor Lippstir. Burada kullanılan terim, bir bireyin karşısındaki nesneyi algılaması ile ortaya çıkan durumdur. Yunancadaki “empathia” algılama anlamını vermektedir. 1909 yılında Titchener, “einführung” terimini, “empathia” teriminden yararlanarak

“empathy” şeklinde İngilizceye uyarlamıştır. Kullanılan bu terimlerin başlangıcından 1950’lerin sonuna kadar günümüz de kullanılan empati, bilişsel olarak ele alınmıştır. 1960’larda empati sadece bilişsel olarak değil duygusal niteliklerde vurgulanmıştır. 1970’lerde ise empati daha anlamlı olarak incelenmeye başlanmıştır. Bireyin belirli duygularını anlamaya ve bu durumu iletmeye “empati” denilmiştir (Dökmen, 2008: 339-341).

Empati farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Rogers (1975)’e göre empati bir bireyin karşısındaki bireye çok iyi kanalize olarak ona anlayış göstermesi, o bireye kimlik ve kişilik kazandırmaktır (Akkoyun, 1983: 105). Empati, bir bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır (Dökmen, 2008: 135). Ayrıca empati, bir bireyin algısal dünyasına girerek o bireyle tümüyle beraber olmaktır. Rogers (1975)’e göre, o kişinin, durumundan hissettiği anlamlar ve o anda yaşadığı duygular değiştiği her an buna duyarlı olmak demektir (Akkoyun, 1983: 107). Bir bireyin karşısındaki kişi ile empati kurmasının üç temel ögesi bulunmaktadır (Dökmen, 2008: 135-137).

**1-** Empati kuracak birey, anlatılan olayları onun bakış açısı ile görmelidir. Çünkü bir bireyi anlamak istiyorsak kendi bakış açımızla değil karşımızdaki bireyin bakış açısı ile bakmalıyız. Olayları onun gibi algılamaya çalışmalıyız. Kısa süreliğine onun gibi algıladıktan sonra kendi kişiliğimize dönmeliyiz ki karşımızdaki kişi ile empati kurmuş olunsun.

**2-** Karşımızdaki kişinin yerine geçip sadece düşüncelerini hislerini anlamaya çalışmak empati kurmak için yeterli olmayacaktır. Bunun yanı sıra karşımızdaki kişinin hissettiği duyguları da anlamaya çalışmalıyız. Bu durum empatinin iki temel bileşenidir. Karşımızdaki kişinin yerine geçerek ne düşündüğünü anlamaya çalışmamız empatinin bilişsel boyutu, ne hissettiğini anlamaya çalışmamız ise duygusal boyutunu oluşturmaktadır.

3- Son öge ise, karşımızdaki kişinin ne düşündüğünü ve ne hissettiğini anladığımızı karşımızdaki kişiye ifade etmektir. Duygu ve düşünceleri ifade etmezsek empati süreci tamamlamamış olmaktadır.

#### 2.1.14 Empatinin Önemi

Kliniklerde gerçekleştirilen uygulamalarda empati kurmada başarılı olunması halinde, yürütülen terapinin de olumlu yönde gittiği gözlenmiştir. Empati sadece terapi-danışma sırasında değil günlük yaşamın her alanında kullanılmalıdır. Bazı araştırmacıların çalışmalarına göre, bireylere verilecek empati eğitimi onların yaşantılarını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, ahlaki gelişim ve empatik davranış arasında da ilişki bulunmaktadır (Dökmen, 1987: 187-189). Örneğin, karşısındaki birine zarar veren çocuğun dikkati, kendisini zarar verdiği kişinin yerine koyması sağlandığında çocuğun ahlaki gelişimi olumlu yönde etkileyebilir (Kağıtçıbaşı, 1979: 251). Waxman (1983) yaptığı bir araştırmada, öğretmenlerin empati kurması öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığını bulmuştur (Dökmen, 1987: 189).

#### 2.1.15 Empatinin Bileşenleri

Literatür incelendiğinde iki tür empati bileşeni ile karşılaşmaktayız. Birincisi, bilişsel yönü, ikincisi duygusal yönüdür. Bilişsel bileşende, karşımızdaki kişinin yerine kendimi koyarak onun ne düşündüğünü anlamaya çalışmaktır. Duygusal bileşende ise, karşımızdaki kişinin yerine kendimizi koyarak ne hissettiğini hissetmeye çalışmaktır. Genel olarak literatürdeki araştırmacılar bilişsel ve duygusal bileşenlerin var olduğunu savunmaktadır. Ancak bu araştırmacıların yanı sıra farklı düşünenlerde bulunmaktadır. Örneğin; Hoffman (1978)'a göre bilişsel ve duygusal bileşenin yanı sıra güdüsel (motivaional) bileşenin de olduğunu belirtmektedir (Dökmen, 1988: 158).

### 2.1.16 Empatik Eğilim ve Empatik Anlayış

Empatik eğilim, sosyal duyarlılıktır (Akkoyun, 1982: 64). Sosyal duyarlılık her bireyde bulunmayan kişisel bir özelliktir. Sosyal duyarlılığa sahip bireyler empatiyi kolayca öğrenebilirler ve empatik olmaktadır. Empatik eğilim kişilik özelliği olsa da, mesleki eğitim sırasında bireylere kazandırılmalı ve mesleki çalışmalarda geliştirilmelidir (Öz, 1998: 33).

Empatik anlayış, rol alabilme becerisinin gelişimi ile doğru orantılıdır. Başkasının rolünü alabilme çocukluk yaşta başlayan bir süreçtir. Bir başkasının rolünü alarak empati kuran birey, bu deneyimi sayesinde kendisini tanır ve farkındalığı artar. Ayrıca empatik anlayışın gelişmesinde ana baba benliğine sahip olmak yani çevredeki bireylere ilgi duymak gerekmektedir. Ana baba benliğine sahip olan kişiler karşısındakine sözel ve sözel olmayan yollarla mesajları iletebilmektedir. (Öz, 1998: 33).

### 2.1.17 Aşamalı Empati Sınıflaması

Dökmen (1988: 170-171) “Empatinin yeni bir modele dayandırılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi” çalışmasında ilk defa aşamalı empati sınıflamasından bahsetmiştir. Gözlemlerine dayanarak dört temel tepki basamağı olduğuna karar vermiştir. Her bir basamağın “duygu” ve “düşünce” olmak üzere iki temel alt basamağı bulunmaktadır. Bu dört temel basamak ve her basamağın iki alt basamağı şekil 1’de verilmiştir.

**Şekil 1**  
**Aşamalı Empati Sınıflaması (Dökmen, 1988: 170)**

BİZ BASAMAĞI	Duygu	Bizim duygularımız
	Düşünce	Bizim düşüncelerimiz
SEN BASAMAĞI	Duygu	Senin duyguların
	Düşünce	Senin düşüncelerin
BEN BASAMAĞI	Duygu	Senin problemine ilişkin benim duygularım
	Düşünce	Senin problemine ilişkin benim düşüncelerim
ONLAR BASAMAĞI	Duygu	Senin problemine ilişkin başkalarının duyguları
	Düşünce	Senin problemine ilişkin başkalarının düşünceleri

“Biz basamağı”nı ele almayışının sebebi, empatinin artık farklı bir kavram olan sempatiye dönüşmüş olmasıdır. Çünkü Dökmen (1988:170) geliştirmek istediğı ölçme araçlarının sadece empatik davranışın ölçmesini istediğinden sadece üç basamak olan “ben basamağı”, “sen basamağı” ve “onlar basamağı” olan üç basamağı ele almaktadır. Bu yeni durum şekil 2’de verilmiştir.

**Şekil 2**  
**Aşamalı Empati Sınıflaması (Dökmen, 2008: 152)**

SEN BASAMAĞI	Senin sorunların karşısında sen ne düşünüyor ve ne hissediyorsun.
BEN BASAMAĞI	Senin sorunların karşısında ben ne düşünüyor ve hissediyorum.
ONLAR BASAMAĞI	Senin sorunların karşısında onlar (toplum) ne düşünüyor ve hissediyor.

**Ben Basamağı:** Bu basamaktaki kişi benmerkezcidir. Karşısındaki kişiyi dinlemek yerine, onu eleştirebilir. Akıl vermeye başlar, hatta sorunları bir kenara bırakıp kendisi hakkında konuşmaya başlar (Dökmen, 2008: 152).

**Sen Basamağı:** Bu basamaktaki birey olaylara karşısındakinin bakış açısı ile bakar. Kendisine anlatılan sorun karşısında kendi ya da toplumun düşüncelerini,



duygularını anlatmak yerine, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışır (Dökmen, 2008: 153).

**Onlar Basamağı:** Bu basamaktaki kişi, kendisine anlatılan sorun üzerinde düşünmez, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmaz, kendi duygu ve düşüncelerinden de bahsetmez. Daha çok kendisine anlatılan soruna karşılık toplumun, başka şahısların düşünceleri ve duygularından bahseder. Genellemeler yapar, atasözleri ile örnekler verir (Dökmen, 2008: 152).

### 2.1.18 Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerinde Empatik Anlayış

Empatik anlayış, etkili ve insancıl bir öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırıcı niteliklerdendir. Bu anlayış, bir bireyin objektifliğini kaybetmeden kendisini diğer insanların yerine koyarak onların düşünce ve duygularını algılamasıdır. Bu durumda öğretmen kendisini öğrencilerinin yerine koyarak olaylara onların gözünden bakmayı gerektirir. Olayları algılama dayanağı kişinin kendi ihtiyaç ve yaşantılarına göre farklı biçimde algılanır. Bu algılayış biçimine göre kişinin verdiği tepkiler yapılaşmaktadır. Empatik anlayışta bu algıyı kavrayabilme çok önemlidir. Genelde bireylerin diğer insanlar ile arasındaki ilişkilerde onların davranışlarını, kendi ihtiyaçlarına veya öznel gerekçelerine göre yorumlama içine düştükleri gözlenmektedir. İnsanların davranışlarına, onların kendi ihtiyaçları ve kendi düşünceleri doğrultusundan bakabilme, onların davranışlarının bu ihtiyaç ve düşüncelerinin sonucu olarak görebilme karşılıklı ilişkileri düzenleyici olmaktadır. Bunların tersine davranışlara, kendi açımızdan bakma bu karşılıklı ilişkileri bozucu yönde olabilmektedir. Sınıf ortamındaki empatik anlayış, öğretmenin öğrencisine duyduğu saygıyı pekiştirmektedir. Empatik anlayış başarısızlık durumunda da olumlu davranma olasılığını arttırmaktadır. Öğretmenin, öğrenci velilerinin, kendi çocukları hakkında beklenti ve algıları konusunda empatik bir görüş kazanması öğrencinin başarısını artırma konusunda önemli bir etken olmaktadır. Bir öğretmen empatik anlayışla, öğrencilerin belirli konulara veya belirli gruplara karşı geliştirdiği olumlu ve olumsuz durumları tanıması; bunlar karşısında öğrenciyi yargılamadan düşünerek öğrencilere bazı yaşantılar sağlaması mümkündür. Empatik anlayış,

meslek seçimi üzerinde de öğrencilerin vereceği kararı etkilemektedir (Akkoyun, 1982: 68; Özdemir, 2010: www.aydinram.gov.tr).

### 2.1.19 Empatinin Kişilerarası İletişimdeki Yeri

Empatiyi anlayabilmek için, empatiyi kullanan ve ona ihtiyaç duyan kişinin yaşamındaki temel araçların ne olduğunu tartışılması gerekmektedir. Bu konuda Dökmen (2008: 155) önermelerde bulunmuştur. Bu önermeler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- 1- İnsan yaşamını devam ettirmek ister.
- 2- Yaşamını sürdürebilmek için ‘bilgi edinmek’ ve ‘yalnız kalmamak’ gibi iki şeye ihtiyacı bulunmaktadır.
- 3- Bu iki şey (bilgi edinmek ve yalnız kalmamak) kişiler arası iletişimin niteliğini belirlemektedir.
- 4- Üç tür iletişim bulunmaktadır: çatışmalı iletişim, çatışmasız iletişim ve empatik iletişimdir. İletişim çeşitleri şekil 3’te verilmiştir.

**Şekil 3**  
**Çatışmalı, Çatışmasız ve Empatik İletişim (Dökmen, 2008: 156)**

Çatışmalı iletişim	Çatışmasız iletişim	Empatik iletişim
- Bilgi aktarımı yok - Yalnızlık var	- Bilgi aktarımı var - Yalnızlık var	- Bilgi aktarımı var - Yalnızlık yok

Şekil 3’ten de anlaşılacağı gibi, çatışmalı iletişimde bilgi aktarımı olmadığı gibi yalnız kalırlar. Çatışmasız iletişimde karşılıklı bilgi aktarımı yaparlar ancak yalnız kalırlar. Empatik iletişimde ise karşılıklı bilgi aktarımı olduğu gibi yalnızda kalmazlar.

### 2.1.20 Empati ile Anne Baba, Yetişkin ve Çocuk Benlik-Durumlarının İlişkisi

Bir bireyin diğer bireylerle empati kurabilmesi için, ana baba, yetişkin ve çocuk benlik-durumlarını, yetişkin gözetiminde uygun şekilde kurabilmesi

gerekmektedir. Ana baba, yetişkin ve çocuk benlik-durumlarına sahip olmayanlar veya bu durumlara sahip olmalarına rağmen yetişkin gözetiminde uygun şekilde kullanamayanlar, karşılıklı iletişimde empati kurmayı istemezler ya da isteseler de başaramazlar. Ana baba benlik-durumu, yetişkin benlik-durumu ve çocuk benlik-durumunun empati kurmayla arasındaki ilişki aşağıdaki gibi özetlenebilir;

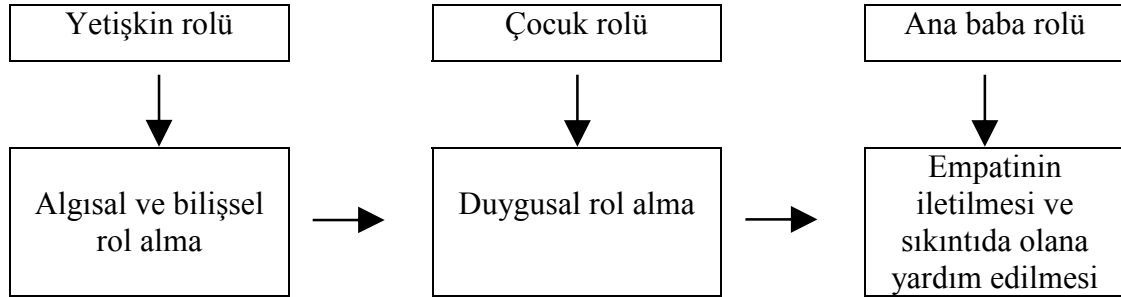
**Yetişkin Benlik-Durumu ve Empati:** Empati kurabilmek için karşımızdaki kişinin rolünü almak, benmerkezcilikten uzaklaşmak gerekmektedir. Dökmen (2008: 156-157)'e göre, algısal ve bilişsel rol alabilmek için, sahip olunması gerekli niteliklerden birisi 'yetişkin' rolüdür. Bu rol sayesinde bireyler akılcı davranır ve benmerkezcilikten uzaklaşır. Algısal ve bilişsel rol almada, nesne ve karşımızdaki bireylerle ayırım yapılmalıdır. Bu durumun gerçekleşebilmesi için 'yetişkin benlik-durumuna' sahip olunmalıdır.

**Çocuk Benlik-Durumu ve Empati:** Empati kurabilmek için yetişkin benlik-durumu yeterli olmamaktadır. Empati kurabilmek için merak ve yaratıcılığa da ihtiyaç vardır. Bu yüzden çocuklarda doğal olarak var olan merak, yaratıcılık gibi duygulardan yararlanabilmek için 'çocuk benlik-durumunun' da olması gerekmektedir. Çocuk benlik-durumuna sahip olan bireyler, empati kurarken kısa süreliğine de olsa karşısındaki bireyin iç dünyasına yapacağı yolculukta bilinmeyene gideceği için çok heyecan duyar (Dökmen, 2008: 157-158).

**Anne Baba Benlik-Durumu ve Empati:** Ana baba benlik durumu da empati için gerekli bir durumdur. Çevresindeki bireylere ilgi duyabilmesi ve empatik tepki verebilmesi için gereklidir.

**Empati Mekanizması:** Empati kuracak kişi öncelikle bilişsel ve algısal rol almada yetişkin benlik durumu geliştirmelidir. Bunun yanında çocuk benlik durumuna da sahip olan bireyler duygusal rol almayı da başarabilirler. Aynı zamanda empati kurmada ana baba benlik durumuna da sahipse, zihninde oluşan empatik anlayışı, karşısındaki bireye sözlü ya da sözsüz iletişim yolu ile iletebilir ve o kişiye gerekiyorsa yardım edebilir. Bu durum şekil 4'te özetlenmiştir.

**Şekil 4**  
**Empatik Anlayışın ve Empatiden Kaynaklanan Yardım Davranışının**  
**Mekanizması (Dökmen, 2008: 159)**



## 2.2 Kaynaştırma İle İlgili Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bu kısımda, kaynaştırma ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### 2.2.1 Kaynaştırma İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de kaynaştırma ile ilgili ilk yayınlar, 1983 yılında özel gereksinimli çocukların kaynaştırma yolu ile eğitim görmelerine ilişkin ilk yasa çıkarıldıktan sonra görülmeye başlanmıştır. 1988 yılında yayınlanan genelgede ise kaynaştırma eğitimi uluslararası tanıma uygun şekilde ele alınmıştır (Sucuoğlu, 2004: 15). Türkçe yayınlarda kaynaştırma konuları, kaynaştırma öğrencilerine karşı öğretmen, akran, ebeveyn tutum, görüş ve önerileri, kaynaştırma konusu hakkında öğretmenlerin bilgilendirmeleri, kaynaştırma öğrencileri ile çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve öğretmenlerin empatik becerileri şeklinde ele alınmaktadır. Bu konular ile ilgili yayınlar aşağıda özetlenmektedir;

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri hakkında araştırma yapan Gök (2009) araştırmasında, niteliksel araştırma yöntemlerinden görüşmeye dayalı tümevarım analizi yöntemini kullanmıştır. Araştırmacı verilerini toplamak amacı ile görüştürme formları oluşturmuş ve bu formları yarı yapılandırılmış ortamlarda uygulamıştır. Oluşturduğu bu formları

Nevşehir ilindeki anaokulu ve ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının öğretmenlerine uygulamıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre kaynaştırma eğitiminin en başarılı yönleri, kaynaştırma eğitimine alınan engelli öğrencilerin bir süre sonra sınıfa uyumlarının artması ve normal gelişim gösteren öğrencilerin özel eğitime gereksinimli olan öğrenciyi kabul etmeleridir. Öğretmenlerin görüşlerine göre kaynaştırma eğitiminde az gelişen yönü ise, kaynaştırma eğitimine alınan özel gereksinimli öğrencinin özbakım becerilerinin az gelişim göstermesidir. Kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunların nedenlerini öğretmenler, bilişsel etkinliklerde yaşanan sorunlar, kurallı grup etkinliklerinde uyumsuzluk, etkinlik sırasında yaşanan dikkat eksikliği ve ilgi dağınıklığı, dil alanına dayalı etkinliklerdeki sıkıntılar, sınıfta bulunan normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrenci arasında yaşanan sorunlar ve en önemlisi olarak ailelerle yaşanan sorunlar olarak belirtmişlerdir.

Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri üzerine yaptığı araştırmada Temel (2000) kendisinin hazırladığı anketi kullanmıştır. Araştırma örneklemini 118 öğretmenden oluşmuştur. Eğitiminde özel eğitim dersi almış ve almamış öğretmenler engelli çocuklar için okul öncesi eğitimin gerekli olduğunu savunmaktadır. Özel eğitim dersi alan ve almayan öğretmenler engelli çocuğun ailesinin kaynaştırma eğitimine katılmalarının gerekli olduğunu düşünmektedirler. Özel eğitim dersi alan öğretmenler, kaynaştırma eğitimi konusunda genel olarak kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar. Bunun yanında daha önceden kaynaştırma öğrencisi ile çalışmış öğretmenlerin bazı konularda eksiklikleri olsa da kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar.

Okyay (2006) sınıfında engelli çocuk bulunan ve bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 320 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmasında, “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitime Yönelik Görüşler Ölçeği”, “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitime Yönelik Bakış Açılı Formu” ve “Okul Öncesi Eğitimcileri İçin Bilgi Formu”nu kullanmıştır. Verilere göre, kaynaştırma eğitime yönelik özel

eğitim ile ilgili eğitim alan üretmenler, almayan retmenlere göre daha olumlu görüşler belirtmektedirler. Diğer bir veri ise, kaynaştırma eğitimine yönelik sınıfta sınıfın da özel gereksinimli ğrenci bulunan retmenlerin, özel gereksinimli ğrenci bulunmayan retmenlere göre daha olumlu görüşler belirtmektedirler. Eğitim durumuna göre ise, lisans ve nlisans mezunu olan retmenlerin, lise ve meslek lisesi mezunu retmenlere göre daha olumlu görüş belirtmektedirler.

Varlier (2004) okul öncesi eğitim retmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri üzerine çalışma yapmıştır. Araştırmasında 2002- 2003 eğitim- ğretim yılında anaokulları ve ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfı retmenlerinden oluşan 30 katılımcı ile çalışmasını yürütmüştür. Araştırmasında önceden hazırlamış olduğu yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanmıştır. Araştırmaya katılan retmenlerin tamamı “zel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi eğitimi almasını gerekli görmektedir”. Özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma eğitiminde yer almasına ilişkin görüşlerde, araştırmaya katılan 30 retmenden 13 retmen “normal gelişim gösteren akranları ile özel gereksinimli öğrencilerin kaynaşması için gerekli olduğunu savunmuştur”. Bir retmen “zel gereksinimli öğrencinin soyutlanmaması gerektiğine inanıyorum” diyerek özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma eğitiminin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Okul ncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin retmen görüşleri üzerine inceleme yapan Balaban, Yılmaz ve Yıldızbaş (2009) on sorudan oluşan anket ile “Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlar leği”ni 45 retmene uygulamıştır. retmenler, okul öncesinde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunları; ailelerin ve vrenin çocuğun durumunu kabullenmemesi, özel gereksinimli çocuğun ailesinin gereken özveriyi gösterememesi, özel eğitim kurumları ile işbirliğinin olmaması, sınıf ortamının kaynaştırma eğitimi açısından yetersiz olması, özel gereksinimli çocuğun diğer akranlarına uyum sağlayamaması ve etkinliklerde zorlanması, özel gereksinimli çocuğun diğer akranları ile iletişim sorunu yaşaması, üretmenin bilgi ve deneyiminin yetersiz olması, üretmenin gereksimin duyduğu rehberliği alamaması biçiminde sırlamaktadırlar.

Artan ve Balat (2003) okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerini incelemişlerdir. Veriler Ankara’da 18 ve İstanbul’da 23 farklı okulda çalışan okul öncesi öğretmenlerinden alınmıştır. Araştırmada kullanılan soru formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Verilere göre, üniversite mezunu öğretmenler, kız meslek lisesi öğretmenlerine göre sınıflarına kaynaştırma öğrencisi kabul edeceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, engelli ve normal gelişen çocukların bir arada eğitim almalarını uygun görmekteyler. Öğretmenler entegrasyonun zararı olarak çocukların duygusal açıdan örselenebileceğini belirtirken, entegrasyonun yararı olarak da çocukların sosyalleşeceğini belirtmektedirler.

Özürlü çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine yaptığı incelemede Atay (1995) “Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırmaya Ankara şehir merkezine bulunan ilköğretim okullarında çalışan 96 öğretmen katılmıştır. Araştırma katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu engelli öğrencilere uygun eğitim ortamları sağlandığında toplum için yararlı bireyler olabileceği düşüncesindedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise, normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin, kaynaştırma programını kabul etmeyip olumsuz tutum sergileyeceği düşüncesinde olduğunu belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler ise, kaynaştırmaya dâhil edilen engelli öğrenciyi diğer akranları tarafından kabul edeceği, normal gelişim gösteren çocukların akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebileceği ve hiçbir etkilenmenin söz konusu olmayacağı düşüncesinde olduklarını belirtmişlerdir. Eğer sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulanır ise, 38 öğretmen sınıflarına kaynaştırma öğrencisi kabul etmeyeceklerini, 58 öğretmen ise sınıflarına kaynaştırma öğrencisi kabul edeceklerini belirtmişlerdir. Eğer öğretmenler kaynaştırma ortamında çalışırlarsa özel eğitim uzmanından yardım alacaklarını belirtmişlerdir. Normal (özel alt sınıfı bulunmayan) okullarda çalışan öğretmenler kaynaştırma eğitimine olumsuz yaklaşmaktadır.

Sarı ve Bozgeyikli (2003) karşılaştırmalı araştırma ile öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Araştırmaya 429 öğretmen aday katılmıştır. Araştırmada “Özel Eğitim Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Özel eğitim

dersi alan öğretmen adayları kaynaştırma öğrencilerini eğitmek için gerekli bilgi, plan ve becerilere sahip olmadıklarını, onlara eğitim vermek için eteri kadar sabır gösteremeyeceklerini, onlarla iyi bir iletişim kuramayacaklarını ve kaynaştırma öğrencileri için kendilerinden beklenen etkiyi gösteremeyeceklerini belirtmişlerdir. Özel eğitim dersi alan öğretmen adayları ise, tersine kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde etkili olabileceklerini, onlar için gerekli düzenleme ve plan yapabileceklerini ve öğrenci davranışlarını değiştirebileceklerini belirtmişlerdir. Özel eğitim dersi almayan öğretmen adayları, kaynaştırma öğrencileri hakkında olumsuz düşüncelere sahiptirler. Onların, diğer öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Özel eğitim dersi alan öğretmen adayları özel gereksinimli öğrencinin diğer öğrenciler ile kaynaştırma yolu ile eğitim alabileceklerini belirtmektedirler. Özel eğitim dersi almayan öğretmen adayları ise, daha çok ayrı okullarda veya sınıflarda eğitim almalarının daha uygun olabileceğini belirtmişlerdir.

Batu (1998) özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırılmaya ilişkin görüş ve önerileri konulu araştırmasında, niteliksel araştırma yöntemlerinden görüşmeye dayalı tümevarım analizini kullanmıştır. Ankara ilinde Kız Meslek Lisesinde kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda derslere giren öğretmenlerde uygulanmıştır. Verilere göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun destek hizmet olarak özel eğitim danışmanlığını tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenler, kaynaştırma öğrencisi sınıfa alınmadan önce, normal gelişim gösteren akranların kaynaştırma öğrencisi hakkında kesinlikle bilgilendirmeleri gerektiğini savunmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu okula uygulanmakta olan kaynaştırma eğitimde velilerin desteğinin büyük olduğunu dile getirmiştir. Veliler okula gelip çocukları ile ilgilenmekte, derslerine yardım etmekte ve öğretmenlerden çocukları ile ilgili bilgi almaktadır. Öğretmenler, kaynaştırma eğitimi süresince öğrencilerin olumlu yönde değişim gösterdiklerini böylece sosyal hayata daha iyi uyum sağlayabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, engelli öğrencilerin mutlaka eğitim görmelerini düşünmektedir. Kaynaştırma eğitiminin en büyük yararı olarak öğretmenler akran ilişkilerinin olumlu yönde geliştiğini belirtmektedir. Normal gelişim gösteren



öğrenciler, özel gereksinimli öğrenciye yardım etme, özel gereksinimli öğrenciyi kabul etme ile onlarda güven duygusunu geliştirmede yardım ettiklerini belirtmişlerdir.

Çulhaoğlu-İmrak (2009) okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerini incelemiştir. Çalışma grubu, Adana ilinde bulunan MEB'e bağlı ilköğretim okulları ve bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler, normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile Down Sendromlu öğrencilerin kaynaştırma programına alındığı dört sınıftan oluşmaktadır. Araştırmasında, "Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya (Entegrasyona) Karşı Tutum Ölçeği"ni kullanmıştır. Araştırmaya katılan 281 ebeveynden 153'ü kaynaştırma eğitimini sakıncalı bulmamaktadır. 128 ebeveyn ise kaynaştırma eğitimini sakıncalı bulmaktadır. Araştırmaya katılan 67 öğretmen bedensel engelli çocukların kaynaştırma eğitiminin başarılı olacağına inanırken, öğretmenlerin hiçbirisi zihinsel engelli, görme engelli ve işitme engelli çocukların kaynaştırma eğitimlerinin başarılı olacağına inanmamaktadır. Uygulanan tutum ölçeğinin davranış boyutu alt ölçeğine ilişkin verilere göre normal gelişim gösteren öğrencilerin ebeveynleri, özel gereksinimli öğrencilere sahip olan ebeveynlere göre daha olumlu tutum sergilemektedir. Araştırmasında ölçeğin bilişsel ve duygusal boyut alt ölçeğine göre, kaynaştırma eğitimine karşı ön lisans mezunu öğretmenlerin daha olumlu yaklaşıklarını bulmuştur. Yine duygusal ve bilişsel alt boyutuna göre, 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler kaynaştırma eğitimine karşı olumlu tutum göstermektedir. Diğer bir veriye göre, bilişsel ve duygusal alt boyuta göre eğitim süresince kaynaştırma eğitimi almamış öğretmenler, kaynaştırma eğitimine karşı olumlu tutum sergilemektedir.

Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin özürlü öğrencinin bulunduğu sınıfta normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri üzerine araştırma yapan Öncül (2003) nitel yöntem kullanmıştır. Önceden hazırlamış olduğu soruları araştırmaya katılan velilere yönelmiştir. Kaynaştırma uygulamasının devam ettiği bir ilköğretim okulunun bir

sınıfının anneleri araştırma grubunu oluşturmuştur. Normal gelişim gösteren çocukların anneleri, özel gereksinimli öğrencinin annesi için tanımamalarına rağmen manevi destek olabileceklerini belirtmişlerdir. Bazı anneler ise özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrenciler ile birlikte eğitim almalarının uygun olabileceğini belirtmişlerdir. Ancak annelerin tercih ettikleri engel grupları arasında ağırlıklı olarak zihinsel engellilerin kaynaştırmaya uygun olabileceğini savunmaktadırlar. Araştırmaya katılan anneler kaynaştırma uygulaması için yapılması gereken çalışmaları, kaynaştırma öğrencisinin arkadaşları ile uyumu sağlanmalı, okul-aile işbirliği sağlanmalı, aynı sınıfta bulunan velilerin yapılacak her etkinliğe katılmaları, velileri ve çocukları kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirmeleri, ders programlarının farklılaştırılmalı şeklinde sıralamışlardır. Anneler kaynaştırma eğitiminin yararlarını ise ağırlıklı olarak kaynaştırma öğrencisine yararı olduğunu belirtmektedirler. İkinci olarak da kaynaştırma öğrencisinin diğer akranlarını model alarak, özel gereksinimli öğrencinin kendisini bu yolla da geliştirebileceğini belirtmektedirler. Birkaç veli ise kaynaştırma eğitiminin ne normal gelişim gösteren öğrenciye ne de özel gereksinimli öğrenciye yararının olabileceğini düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan anneler kaynaştırma hakkındaki görüşlerini, özel gereksinimli öğrenci eğitim almalı, özel gereksinimli öğrenciye destek olunmalı, kaynaştırma eğitimi uygulanmalı, özel gereksinimli öğrenciyi topluma kazandırmalı ve aile ile okul işbirliği içinde olmalı şeklinde sıralamışlardır.

Yigen (2008) çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne-babaların kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri üzerine çalışma yapmıştır. Nitel bir yöntem ile yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere görüşme formu geliştirmiştir. Araştırma grubu ilköğretime devam eden ve kaynaştırma öğrencisi olan 28 anne-babadan ve 32 kaynaştırma öğrencisinden oluşmaktadır. Aileleri verdiği yanıtlara göre, araştırmaya dâhil olan 21 öğrencinin arkadaşları ile sorununu bulunmamaktadır. Normal gelişim gösteren çocukların aileleri, kaynaştırma öğrencisine ilişkin düşüncelerinin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Anne-babaların kaynaştırma ortamında, kaynaştırma öğrencilerinin eğitim almasına ilişkin memnuniyetlik durumunu şu sıralamışlardır:

Evet memnunuz çünkü; arkadaşları ile birlikte sosyalleşiyor, eğitim alıyor, kaynaştırma öğrencisine iyi davranıyorlar, kaynaştırma öğrencisinin gelişimi açısından yararlı, kaynaştırma öğrencisi durumdan memnun, kendine güven duyuyor, öğretmeni idare ediyor, öğretmeni iyi; hayır memnun değiliz çünkü; verilen eğitim iyi değil, okulda ayırım yapılıyor, kaynaştırma tanısı yazmasın, öğretmenler kaynaştırma öğrencisine nasıl davranacaklarını bilmiyor, sınıf mevcudu kalabalık olduğu için kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenilmiyor. Anne-babanın kaynaştırma eğitiminden beklentileri ise, kaynaştırma öğrencilerine eğitim verilerek geleceğe hazırlansın, ek çalışmalar verilsin, öğretmenler aileleri yönlendirsın, sınıf mevcutları azaltılsın, yapılanlar yeterli ve kaynaştırmadan çıkartılsın şeklinde sıralanmaktadır.

Güleryüz (2009) kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunları üzerine çalışma yapmıştır. Nitel araştırma yöntemini kullanmıştır. Araştırmasında görüşme formu kullanmıştır. Çalışma grubu Konya ilindeki Sarayönü ilçesinde bulunan ve kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretimde okuyan 27 öğrenciden oluşmaktadır. Kaynaştırma öğrencileri sınıf kurallarına uyum sağlamakta zorlandıkları ve bu nedenle sınıf kurallarına uymakta güçlük çektikleri için diğer arkadaşları tarafından öğretmene sürekli şikâyet edilmektedir. Kaynaştırma öğrencileri, kendileri ile dalga geçilme, alay edilme, dışlanma gibi diğer arkadaşları ile problem yaşamaktadır. Bazı kaynaştırma öğrencileri, diğer arkadaşlarının kendilerine dersleri konusunda yardım ettiklerini belirtmiştir.

Gözün (2003) öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiğin üzerine araştırma yapmıştır. 2002-2003 eğitim- öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesine devam eden 3. sınıf 174 öğretmen adayı ile çalışma grubunu oluşturmuştur. Ön test, son test kontrol gruplu deneysel modelini uygulamıştır. “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilgi Formu”nu kullanmıştır. Deney grubuna yapılan bilgilendirmeden sonra kaynaştırma eğitimine karşı ilişkin tutumların öğretmen adaylarında olumlu yönde değiştiği gözlenmiştir.

Şahbaz (1997) öğretmenlerin özürsüz çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değışmesindeki etkililiği üzerine yaptığı çalışmaya Bolu ilindeki ilkokullarda görev yapan 65 öğretmen katılmıştır. Araştırmasında “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği”ni kullanmıştır. Ön test, son test olmak üzere deneysel bir uygulama yapmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunmadığını gözlemlemiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarına dair bilgilendirmelerinde değışiklik olmadığı gözlenmiştir.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması üzerine araştırmasında Özdemir (2008) Uşak ilinde görev yapan 503 sınıf öğretmenine kişisel bilgi formu, “Kaynaştırma Tutum Ölçeği”, “Yücel Tükenmişlik Ölçeği” ve “Yücel-Özdemir Kaynaştırma Özyeterlik Envanteri”ni uygulamıştır. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlere göre daha tükenmiş olduğunu bulmuştur. Eğitimi süresince özel eğitim ile ilgili ders almayan öğretmenler, özel eğitim dersi alan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz tutum sergiledikleri bulunmuştur. Kaynaştırma eğitimi ile herhangi yayın okumayan sınıf öğretmenleri, okuyanlara göre kaynaştırma eğitime karşı olumsuz tutum içerisinde olduğu gözlenmektedir. Erkek sınıf öğretmenleri, bayan sınıf öğretmenlerine göre duygusal tükenmelerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin medeni durumları ile tükenmişlikleri arasında belirleyici farkın olmadığı gözlenmektedir. Öğretmenlerin tükenmişlikleri ile kaynaştırma öğrencilerinin engel dereceleri arasında belirleyici bir etki bulunmamaktadır. Öğretmenlerin genç ya da yaşlı olmaları tükenmişlikleri üzerinde bir etki oluşturmamaktadır. Sınıf mevcudu ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasında belirleyici bir fark belirlenmemiştir.

Vızlı (2005) görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması üzerine çalışma yapmıştır. Çalışma grubu Üsküdar ilçesinde bulunan görme engelliler okulu (37 öğretmen) ve normal ilköğretim okulunda (125 öğretmen)

bulunan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmasında kişisel bilgi formu ve “Malsach Tükenmişlik Envanteri”ni kullanmıştır. Görme engelliler okulunda çalışan öğretmenlerin normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşamadığı belirlenmiştir. Ölçeğin duyarsızlaşma alt boyutuna göre görme engelliler okulunda çalışan erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha duyarsızlaşma yaşadığını bulunmuştur. Normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin 30-45 yaş grubunda olanlar, 20-30 yaş grubu ve 46 yaş üzeri olan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir.

Erdemoğlu-Şahin (2007) öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri üzerine araştırma yapmıştır. Araştırma grubu 515 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmasında, kendisinin geliştirmiş olduğu kişisel bilgi formu ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri”ni kullanmıştır. Verilere göre öğretmenlerin yaşı arttıkça tükenmişlikleri de artmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetleri tükenmişlik düzeylerini etkilememektedir. Mesleki kıdemi 26 yıl ve üzeri olan öğretmenler de tükenmişlik düzeyi artmaktadır. Sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi artmaktadır. Mesleğini isteyerek yapmayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri artmaktadır.

Girgin ve Baysal (2005) zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini konu alan araştırma yapmışlardır. Araştırmada Maslach Tükenmişlik Envanterini ve kişisel bilgi formu kullanmışlardır. Araştırma bulgularına göre, iş arkadaşlarından destek gördüğünü düşünen öğretmenlerin tükenmişlik alt puanlarının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarına göre, görmeyenlerden anlamlı düzeyde düşüktür. Üstlerinden takdir görmeyen öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri ve duyarsızlaşma puanlarının, üstlerinden takdir gören öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Çelik (2008) okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma grubu 145 okulöncesi eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formu ve “Empatik Eğilim Ölçeği”ni uygulamıştır. Bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre empatik eğilimi daha fazla olmaktadır. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaşı empatik

eğilimlerini etkilememektedir. Öğretmenlerin medeni durumu empatik eğilimlerini etkilememektedir. Mesleğini isteyerek yapan öğretmenlerin empatik eğilimleri daha fazla olmaktadır.

Öğretmen adaylarında empatik eğilim düzeylerini inceleyen Duru (2002) araştırmasında “Kişilerarası Tepkiverme Ölçeği” ve bilgi formu kullanmıştır. Araştırma grubu farklı bölümlerde okuyan 402 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Verilere göre, kız öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre empatik eğilimleri daha yüksektir.

### **2.2.2 Kaynaştırma İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Amerika Birleşik Devletleri’ne (ABD) 1970’li yıllarda çıkarılan kaynaştırma yasası ile engeli olan ve engeli olmayan çocukların bir arada eğitim görmesi vurgulanmıştır. Önce ABD’de sonra diğer ülkelerde çıkarılan yasalar ile kaynaştırma eğitimi vurgulanmıştır. Engelleri nedeniyle özel gereksinimleri olan çocukların normal gelişim gösteren akranları ile genel eğitim okullarında eğitim almaları esasına dayanan kaynaştırma eğitimi birçok ülkede görüşülmüş, yasalar ve anne-baba baskıları ile daha fazla uygulanmaya başlanmıştır (Sucuoğlu, 2004: 15). Buna dayalı olarak yurtdışında birçok yayın yapılmıştır. Kaynaştırma ile yapılan çalışmalar aşağıda özetlenmiştir:

Robert, Marino ve Miller (1996) kaynaştırmaya karşı kırsal kesimdeki öğretmenlerin tutumlarını incelemiştir. Araştırmada 25 durumdan oluşan anket hazırlamışlardır. Araştırma grubu geniş kitleden (genel eğitim öğretmenleri, özel eğitim öğrencileri ve aileler) oluşmaktadır. Genel eğitim öğretmenlerine göre kaynaştırmada özel gereksinimli öğrenciler başarılı olma konusunda fazla direnç göstermezler. Genel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli öğrencileri eğitmede, eğitimsel temel bilgilere ve eğitimsel geçmişe sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Genel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli öğrenciyi kendi sınıflarında olmasından çok özel eğitim öğretmenleri olan özel eğitim sınıflarına göndermeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, normal eğitim sınıflarında özel eğitim ve genel eğitim

öğretmenlerinin bütün özel gereksinimli öğrenciler için işbirliği içinde çalışmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bazıları başarılı kaynaştırma için ulaşılabilir kaynakların olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, özel gereksinimli öğrencileri yaşlıları sınıflarda kabul edeceklerini belirtmişlerdir.

Freytag (2001) öğretim etkileri ve kaynaştırma konulu araştırma yapmıştır. Araştırmasında sekiz demografik sorundan, eğitim zemini ve öğretim etkilerini belirlemek için düzenlenmiş anket ve “Theacher Efficacy Scale”yi kullanmıştır. Araştırma grubu, Florida merkezindeki 10 devlet okulunda çalışan 48 öğretmenden oluşmaktadır. Verilere göre, kişisel etki ve öğretim alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Özel eğitim öğretmenleri, genel eğitim öğretmenlerine göre çeşitli öğrenci popülasyonlarının ihtiyaçlarını karşılamada önemli ölçüde yüksek kişisel etkililikleri bulunmaktadır. Ayrıca istatistiksel olarak kaynaştırma kursları ve Teacher Efficacy (öğretmen etkililiği) arasında anlamlı olarak farklılık bulunmaktadır. Yapılan genel eğitime karşı olarak özel eğitim öğretmenleri kaynaştırma eğitiminde önemli ölçüde öğretim etkililiğinin yüksek olduğunu kabul etmektedir.

Smith ve Dlugosh (1999) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmayı algılamaları üzerine araştırma yapmışlardır. Araştırma grubu altı öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada her bir öğretmenle 24 sorudan oluşan görüşme yapmışlardır. Öğretmenler sadece tanı almış veya sınıflanmış özel eğitim öğrencilerin kaynaştırılmamasına inandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler çocukların anlatılan hikâyelerinin başlangıç noktası olması ve kaynaştırmanın önemli olması hakkında temel inancı paylaşmaktadırlar. Öğretmenlere göre, başarısız kaynaştırmaya karşı başarılı kaynaştırmayı anlamak arasındaki farklılığı potansiyel yapılanları ya da yapılan şeyleri açıklamaktır. Öğretmenler, üniversite eğitimlerinde kaynaştırma eğitimi için hazırlanmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcılar “öğretmenler kaynaştırmada yalnız kalmamalı” görüşüne katılmaktadırlar. Öğretmenler hem tam anlamıyla hem de örneklerle yardıma ihtiyacı olduğunu belirtmektedir.

Hastings ve Oakford (2003) özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına karşı stajyer öğretmenlerin tutumları üzerine yaptığı araştırmada, 93 üniversite öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Araştırmasında demografik ve özel gereksinimli öğrencilerle deneyimlerini içeren kişisel görüşme anketi ve The Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ) ölçeğini kullanmıştır. Eğitim gruplarını küçük ve büyük çocuklar olarak sınıflamış ve özel gereksinimlileri duygusal/ davranışsal problemlili çocuklar- zihinsel engelli çocuklar şeklinde sorarak dikkate almıştır. Özel gereksinimlilerin kategorileri (duygusal/ davranışsal problemlili çocuklar- zihinsel engelli çocuklar) ve her iki grubun statüleri (küçük ve büyük çocuklar) potansiyel bir şekilde birbirini etkilemektedir. Katılımcılar, duygusal/ davranışsal problemlili çocuklara göre zihinsel engelli çocuklara olumlu tutumlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle, duygusal/ davranışsal problemlili olarak sınıflanmış küçük çocuklarla çalışan katılımcılar diğer gruplara göre olumsuz tutum sergilediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı tutumlarının, kaynaştırma eğitimine etkisini inceleyen bir çalışma yapan Dickens-Smith (1995) Chicago devlet okullarında çalışan 200 öğretmenden oluşan örnekleme ön test son test uygulanmıştır. Ön testte, özel eğitim öğretmenleri on iki sorudan sekiz soruda kararlılık göstermektedir. Hem özel eğitim öğretmenlerine hem normal eğitimde bulunan öğretmenlere entegrasyon eğitimi verildikten sonra yapılan son testte verilen aynı sorularda değişiklik gözlenmiştir ve daha tutarlı cevaplar verilmiştir. Yani, entegrasyon eğitimi verildikten sonra öğretmenlerde çoğunlukla entegrasyona karşı olumlu tutum değişikliği gözlenmiştir.

Ebeveyn bakış açısıyla erken çocukluk kaynaştırma eğitiminin yararları üzerine Brown (2001) araştırma yapmıştır. Araştırma grubu engelli çocuğa sahip 18 ebeveyn (anne-baba) oluşmaktadır. Araştırma ailelerle görüşülerek yapılmıştır. Ailelerin birçoğu çocuklarının akranlarından ayrılmasını istememekte, kaynaştırma yapılmasını istemektedir. Kaynaştırmada çocuklarının yerleştirilmesinin önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynler okul çevresinin yanında çocuklarının hayatın bütün alanlarında da (örneğin, komşuluk, eğlence, oyun, spor) kaynaştırılmalarının uygun olacağını belirtmişlerdir. Veliler kaynaştırmanın



yararlarını kabul ettiği kadar bazı kaygıları da bulunmaktadır. Bu kaygıları, öğretmenlerin dikkatsizliği, akranların engelli çocukla dalga geçmesi ve kaliteli öğrenci servislerinin kaldırılması şeklinde sıralamışlardır.

Talmor ve diğer. (2005) normal eğitim öğretmenin kaynaştırma eğitiminde tükenmişliğe ilişkin faktörlerini inceleyen araştırma yapmışlardır. Araştırma grubu 330 ilköğretim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada “Questionnaire on Teacher Burnout (Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği)”, kişisel bilgi formu ve kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin çevresel çalışmaları hakkında anket uygulamışlardır. Bulgulara göre, öğretmenlerin kaynaştırma konusunda, başta okul müdürü, sonra özel eğitim öğretmeni, okul danışmanı, aileler ve okul psikologu yardım aldıkları kişiler arasında bulunmaktadır. Diğer bir bulguya göre, öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma eğitiminden önce özel gereksinimli öğrenci hakkında yetersiz bilgiye sahip olmalarıdır. Öğretmenlerin her bakımdan bilgi almada güçlük çektikleri gözlenmiştir. Kaynaştırmaya karşı olumlu tutum sergileyen öğretmenler, işlerini gerçekleştirmiş, az yardım kabul eden öğretmenler de kendilerini tükenmiş hissettiklerini belirtmişlerdir. Planlı ve dikkatli olarak kaynaştırmayı organize eden öğretmenler az tükendiklerini belirtmişlerdir. Hızlı özel gereksinimli öğrenciyi değerlendiren ve hızlı davranabilen öğretmenler az tükendiklerini hissetmektedirler. Kaynaştırmada psikolojik çevreden yardım alan birçok öğretmen az tükendiklerini belirtmişleridir. Kaynaştırma için sosyal çevreleriyle uygun ve pozitif biçimde çalışan öğretmenler az tükendiklerini belirtmişlerdir. Sınıfında disiplin problemi yaşamayan, kaynaştırma konusunda problemi olmayan, özel gereksinimli öğrenciler için değerlendirme raporlarında problemi olmayan, normal gelişen öğrenciler ve özel gereksinimli öğrenciler arasında ayırım yapmayan ve özel gereksinimli öğrencinin aileleri ile problem yaşamayan öğretmenler tükenmişlik yaşamamaktadırlar.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri yer almaktadır

#### 3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma da kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olmayan okul öncesi öğretmenlerinin (kontrol grubu) tükenmişlik düzeyleri ve empatik becerileri arasındaki ilişkinin betimlenmesi amaçlanarak, geçmişte ve var olan durumu var olduğu şekliyle betimleme amaçlandığı için tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2006: 77).

#### 3.2 Evren ve Araştırma Grubu

Araştırma evrenini, İzmir ili Buca ve Bornova ilçelerinde bulunan özel ve resmi okul öncesi kurumlarında 2009–2010 eğitim öğretim yılında çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın araştırma grubu ise, gönüllülük esasına göre sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 85 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Tablo 1’de, araştırmaya katılan öğretmen sayısı verilmektedir.

**Tablo 1**  
**Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Dağılımları**

<b>Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler	31	36.5
Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenler	54	63.5
<b>Toplam</b>	85	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma örneğine katılan öğretmenlerden, 31 öğretmenin (%36.5) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olduğu ve 54 öğretmenin (%63.5) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmadığı görülmektedir.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılımları Tablo 2 verilmiştir.

**Tablo 2**  
**Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı**

<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kadın	85	100
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>100.0</b>
<b>Yaş</b>		
18-25	32	37.6
26-35	30	35.3
36-45	14	16.5
46 ve üstü	9	10.6
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>100.0</b>
<b>Eğitim Düzeyleri</b>		
Meslek lisesi	19	22.4
Önlisans	26	30.5
Üniversite (lisans)	40	47.1
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>100.0</b>
<b>Çalıştıkları Okul Türü</b>		
Özel	35	41.2
Resmi	50	58.8
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>100.0</b>
<b>Meslek Deneyimleri</b>		
1-5 yıl arası	38	44.7
6-10 yıl arası	18	21.2
11-15 yıl arası	10	11.7
16 yıl ve üstü	19	22.4
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>100.0</b>

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan 85 öğretmenin hepsi (%100) kadındır. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları sırası ile 32 öğretmenin 18-25 yaş (%37.6), 30 öğretmenin 26-35 yaş (%35.3), 14 öğretmenin 36-45 yaş (%16.5) ve 9 öğretmenin 46 ve üstü yaş (%10.6) aralığında olduğu görülmektedir. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan 19 öğretmen %22.4'nün meslek lisesi mezunu, 26 öğretmen %30.5'inin önlisans ve 40 öğretmen %47.1'nin üniversite olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre dağılımları incelendiği zaman, 35 öğretmenin (% 41.2) özel okullarda, 50 öğretmeninde (%58.8) resmi okullarda çalıştığı görülmektedir. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan 38 öğretmen (%44.7) 1-5 yıl arası, 18 öğretmen (%21.2) 6-10 yıl arası, 10 öğretmen (%11.7) 11-15 yıl arası ve 19 öğretmen (%22.4) 16 yıl ve üstü çalıştıklarını belirtmişlerdir.

### 3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Dökmen tarafından 1988 yılında geliştirilmiş olan “Empatik Beceri Ölçeği”, Girgin (1995) tarafından Türkçe uyarlama çalışmaları yapılmış olan “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ve bazı öğretmenlerin demografik değişkenler ile kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

#### 3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından literatür bilgisine uygun olarak hazırlanmış, yirmi sorudan oluşan “Kişisel Bilgi Formu”, öğretmenlerin demografik durumlarını ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile kullanılmıştır (Atay, 1995). Kişisel Bilgi Formu “sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler anketi” ve “sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenler anketi” olmak üzere iki formdan oluşmaktadır.

#### 3.3.2 Empatik Beceri Ölçeği (EBÖ)

Empatik Beceri Ölçeği, Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiş olup, geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Likert türü bir ölçek görünümündedir. Empatik Beceri Ölçeği, Kohlberg’in ahlak gelişim basamaklarına göre düzenlenmiştir (Dökmen, 1988: 175).

EBÖ, altı problem ve her bir problem için on iki empatik tepki yazılı bir şekilde deneğe sunulmaktadır. Deneğe verilen her altı problemin ve bu problemlerin on iki empatik tepkisinden bir tepki kontrol içindir. Bu tepki “ilgisiz cümle” olarak adlandırılmaktadır. İlgisiz cümle, deneklerin dikkatini kontrol amaçlı konulmuştur (Dökmen, 1988: 175). Toplamda altı tane ilgisiz cümle bulunmaktadır. Deneklerden bu ilgisiz cümlelerden beş tanesini tespit edenlerin ölçekleri dikkate alınmıştır. Dört ya da daha az sayıda ilgisiz cümle bulabilen deneklerin ölçekleri yeterince dikkatli

okumadıkları nedeni ile geçersiz sayılmıştır (Dökmen, 1988: 176). Deneklerden her bir probleme uygun dört cümle seçmeleri istenmektedir. Yani yirmi dört cümleden aldıkları puanlar dikkate alınmaktadır.

Dökmen (1988: 176) yapmış olduğu bu araştırmada, EEÖ güvenilirlik çalışmalarında, 80 kişilik gruba üç hafta ara ile iki kez ölçeği uygulamıştır. Bu ölçümler arasında  $r = .91$  düzeyinde ilişki belirlemiştir.

EBÖ geçerlik çalışmalarını ise 28 kişiden oluşan bir gruba uygulamıştır. Bu grup, 14 kişiden oluşan klinik psikoloji ve psikolojik danışmada en az yüksek lisans mezunu bireyler ve yine 14 kişiden oluşan psikoloji eğitimi almamış farklı bir yüksek eğitilmiş bireyleri oluşturmaktadır. Bu iki grup arasında empatik beceri puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. ( $t = 6.77$ ,  $sd = 26$ ,  $p < .001$ ) (Dökmen, 1988: 177).

### **3.3.3 Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE)**

Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) (1981) Christina Maslach tarafından geliştirilmiştir. Farklı meslek grupları için formları mevcuttur. Araştırmada öğretmenler için geliştirilmiş formu kullanılacaktır. MTE'nin öğretmenler için geliştirilmiş formu, yedi dereceli Likert tipi bir ölçektir. Her madde 0: Hiçbir zaman, 6: Her zaman olmak üzere yedi dereceli olarak yanıtlanmaktadır. Bu ölçme aracında toplam 22 madde ve üç alt boyutları bulunmaktadır (Çapri, 2006: 67). MTE'nin üç alt boyutlar, duygusal tükenme (DT), duyarsızlaşma (D) ve kişisel başarı (KB)'tir. Duygusal tükenme 9 maddeden, duyarsızlaşma 5 maddeden, kişisel başarı 8 maddeden oluşmaktadır (Girgin, 1995: 39).

Maslach ve Jackson tarafından, Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin öğretmen formunun güvenilirlik katsayıları; duygusal tükenme için 0.88, duyarsızlaşma için 0.72, kişisel başarı için 0.83 olarak saptanmıştır (Maslach ve Jackson, 1981).

Türkiye’de uyarlama çalışmaları Girgin tarafından yapılmıştır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin güvenilirlik katsayılarını belirleme amacı ile önce ölçeği 120 deneğe uygulamış ve iki hafta sonra test-tekrar test yöntemini kullanarak bir kere daha ölçeği aynı deneklere uygulamıştır. Bu iki analizden alınan sonuçlara göre güvenilirlik Cronbach Alpha katsayıları, duygusal tükenme için 0.87, duyarsızlaşma için 0.63 ve kişisel başarı için 0.74 olarak saptamıştır. Geçerlik katsayıları ise, duygusal tükenme için 0.59 ( $p<.001$ ), duyarsızlaşma için 0.68 ( $p<.001$ ) ve kişisel başarı için 0.48 ( $p<.001$ ) olarak belirlemiştir (Girgin, 1995: 39).

Puanlamada, araştırmaya katılan her bir denek için üç alt boyut üzerinden üç ayrı tükenmişlik puanı hesaplanmaktadır (Çapri, 2006: 67).

### **3.4 Veri Çözümleme Teknikleri**

Araştırma kapsamında 2009–2010 eğitim-öğretim dönemi içerisinde özel ve resmi kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerine, uygun zamanlarında kurumlara gidilerek gönüllük esasına uygun olarak veri toplama araçları uygulanmıştır. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlemesinde Kişisel Bilgi Formu, Empatik Beceri Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri’nden elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada kişisel bilgi formunda yer alan sorulara (bağımsız değişkenler) verilen yanıtların dağılımına ilişkin frekans analizi yapılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Empatik Beceri Ölçeği’nde yer alan durumlara ilişkin verilen (bağımlı değişken) yanıtlar ile bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemek için parametrik olmayan sınaama tekniklerinden Mann-Whitney U Test ve Kruskal-Wallis Test kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Empatik Beceri Ölçeği yani iki bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Korelasyon analizi kullanılmıştır (Tekin, 2006: 231-250). Bu araştırmada, hata kat sayısı 0.05 olarak dikkate alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin doldurdıkları ölçme araçları sonucunda elde edilen verilerden oluşan araştırma bulgu ve yorumları yer almaktadır.

#### 4.1 Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Dağılımlarına Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin dağılımları verilmektedir.

Tablo 3'te, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin eğitimleri süresince özel eğitim dersi alma durumlarına göre dağılımları verilmiştir.

**Tablo 3**  
**Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Eğitimleri Süresince Özel Eğitim Dersi Alma Durumlarına Göre Dağılımları**

Özel Eğitim Dersi Alma	f	%
Evet	69	81.2
Hayır	16	18.8
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3 bulgularına göre, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin 69'u (%81.2) eğitimi süresince özel eğitim dersi aldığını, 16'sının (% 18.8) ise eğitimi süresince özel eğitim dersi almadığını ifade etmişlerdir.



Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin eğitimleri süresince kaynaştırma dersi alma durumlarına göre dağılımları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4**  
**Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Eğitimleri Süresince Kaynaştırma Dersi Alma Durumlarına Göre Dağılımları**

<b>Kaynaştırma Dersi Alma</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	42	49.4
Hayır	43	50.6
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>100.0</b>

Tablo 4’e göre, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerden 42 tanesi (%49.4) eğitimleri süresince kaynaştırma dersi aldıklarını ve öğretmenlerden 43 tanesi (%50.6) ise eğitimleri süresince kaynaştırma dersi almadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5’te, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin özel eğitim/kaynaştırma ile ilgili bilgi kaynaklarına göre dağılımları verilmektedir.

**Tablo 5**  
**Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Özel Eğitim/Kaynaştırma İle İlgili Bilgi Kaynaklarına Göre Dağılımları**

<b>Bilgi Alma Durumları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kitap	18	22.6
İnternet, kitap, hizmet içi eğitim	10	12.8
Kitap, kongre	1	1.2
İnternet, kitap	14	16.9
Hizmet içi eğitim	8	9.8
İnternet, kitap, panel, hizmet içi eğitim	3	3.5
İnternet	5	5.9
Panel, hizmet içi eğitim	1	1.2
İnternet, kitap, kongre, bildiri	2	2.4
Kitap, hizmet içi eğitim	9	10.8
İnternet, kitap, kongre, panel, hizmet içi eğitim	3	3.5
İnternet, kitap, bildiri, hizmet içi eğitim	2	2.4
İnternet, kitap, panel	3	3.5
İnternet, hizmet içi eğitim	3	3.5
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>100.0</b>

Tablo 5’te görülen dağılıma göre öğretmenler özel eğitim/ kaynaştırma ile ilgili bilgileri sırası ile kitap (%22.6), internet-kitap-hizmet içi eğitim (%12.8), kitap-kongre (%1.2), internet-kitap (%16.9), hizmet içi eğitim (%9.8), internet-kitap-panel-hizmet içi eğitim (%3.5), internet (%5.9), panel-hizmet içi eğitim (%1.2), internet-kitap-kongre-bildiri (%2.4), kitap-hizmet içi eğitim (%10.8), internet-kitap-kongre-panel-hizmet içi eğitim (%3.5), internet-kitap-bildiri-hizmet içi eğitim (%2.4), internet-kitap-panel (%3.5) ve internet-hizmet içi eğitim (%3.5) den edinmektedir.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenci ile çalışma sürelerine göre dağılımları Tablo 6’da verilmektedir.

**Tablo 6**  
**Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrenci İle Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları**

<b>Özel Gereksinimli Öğrenci İle Çalışma</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiç çalışmadım	19	22.4
1 yıldan az	20	23.5
1-3 yıl arası	35	41.2
4-6 yıl arası	10	11.7
7-10 yıl arası	1	1.2
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>100.0</b>

Tablo 6 incelendiği zaman, 35 öğretmenin (%41.2) özel gereksinimli öğrenci ile 1-3 yıl arası çalıştığı, 20 öğretmenin (%23.5) özel gereksinimli öğrenci ile 1 yıldan az çalıştığı, 10 öğretmenin (%11.7) özel gereksinimli öğrenci ile 4-6 yıl arası çalıştığı, 1 öğretmenin (%1.2) özel gereksinimli öğrenci ile 7-10 yıl arası çalıştığı ve 19 öğretmenin (%22.4) ise özel gereksinimli öğrenci ile hiç çalışmadığı görülmektedir.

Tablo 7’de, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin “okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitiminin neden gerekli” olduğuna göre dağılımları verilmektedir.

**Tablo 7**  
**Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitiminin Neden Gerekli” Olduğuna Göre Dağılımları**

<b>Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitiminin Gerekliliği</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Yetersizlik gösteren çocukları topluma hazırlamak için	15	17.5
Yetersiz öğrencilerle, normal gelişim gösteren öğrencilerin birbirini tanınması (kaynaşması) için	11	12.9
Yaşama uyum sağlamaları için	18	21.2
Çocukların birbirini (farklı olanı) kabul etmeleri için	8	9.4
Erken yaşta eğitim almalarının çocuklar için etkin olacağından	9	10.5
Normal gelişim gösteren çocukları taklit ederek daha kolay uyum ve yaşam becerilerini öğrenecekleri için	24	28.5
<b>Toplam</b>	85	100.0

Tablo 7’deki dağılıma göre, öğretmenler okul öncesi dönemde kaynaştırmanın gerekliliği olarak sırası ile "yetersizlik gösteren çocukları topluma hazırlamak için" (15, %17.5), "yetersiz öğrencilerle, normal gelişim gösteren öğrencilerin birbirini tanınması (kaynaşması) için" (11, %12.9), "yaşama uyum sağlamaları için" (18, %21.2), “çocukların birbirini (farklı olanı) kabul etmeleri için” (8, %9.4), “erken yaşta eğitim almalarının çocuklar için etkin olacağından” (9, %10.5), “normal gelişim gösteren çocukları taklit ederek daha kolay uyum ve yaşam becerilerini öğrenecekleri için” (24, %28.5) maddeleri üzerinde yoğunlaşmışlardır maddelerini belirtmişlerdir.

Tablo 8’de, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin “kaynaştırma eğitiminin en çok kime yararın olduğunu” düşündüklerine göre dağılımları verilmektedir.

**Tablo 8**  
**Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin**  
**“Kaynaştırma Eğitiminin En Çok Yararının Kime Olduğunu” Düşündüklerine**  
**Göre Dağılımları**

<b>Kaynaştırma Eğitiminin</b>		
<b>Yararı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çocuklara	77	90.6
Ailelere	8	9.4
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>100.0</b>

Tablo 8’deki dağılımda görüldüğü üzere, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitiminin en çok çocuklara (77, %90.6), en az da ailelere (8, %9.4) yararı olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin “kaynaştırma öğrencisi için ayrı plan yapma” durumlarına göre dağılımları Tablo 9’da verilmektedir.

**Tablo 9**  
**Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin**  
**“Kaynaştırma Öğrencisi İçin Ayrı Plan Yapma” Durumlarına Göre Dağılımları**

<b>Kaynaştırma Öğrencisi İçin</b>		
<b>Plan Yapma</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	42	49.4
Hayır	27	31.8
Bunu hiç düşünmedim	16	18.8
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>100.0</b>

Tablo 9 incelendiği zaman, öğretmenlerin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencileri için ayrı bir plan yaptığı (42, %49.4) gözlenmektedir. 27 öğretmenin (%31.8) ise kaynaştırma öğrencisi için plan yapmadığını, 16 öğretmen (%18.8) ise kaynaştırma öğrencisi için ayrı bir plan yapıp yapmamayı hiç düşünmediğini belirtmiştir.

Tablo 10’da, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin “2000 yılında çıkan özel eğitim yönetmeliğine göre kaynaştırma öğrencisi için eğitim ortamını düzenleme ve BEP hazırlamalarını bilmelerine” göre dağılımları verilmiştir.

**Tablo 10**  
**Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin “2000 Yılında Çıkan Özel Eğitim Yönetmeliğine Göre Kaynaştırma Öğrencisi İçin Eğitim Ortamını Düzenleme ve BEP Hazırlamalarını Bilmelerine” Göre Dağılımları**

<b>Kaynaştırma Öğrencisi İçin Eğitim Ortamını Düzenleme ve BEP Hazırlamaları Gerektiğini Bilme</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	48	56.5
Hayır	37	43.5
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>100.0</b>

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenler 2000 yılında çıkan özel eğitim yönetmeliğine göre sınıf öğretmeni olarak kaynaştırma öğrencisi için eğitim ortamını düzenlemeleri ve BEP hazırlamaları gerektiğini bildiklerini (48, %56.5) belirtmişlerdir. 37 öğretmenin (%43.5) ise bilmediği görülmektedir.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin “kurum müdürleri tarafından sınıflarına kaynaştırma öğrencisi kaydettiğini söylediği zaman ilk tepkilerinin ne olacağına” göre dağılımları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

**Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin “Kurum Müdürleri Tarafından Sınıflarına Kaynaştırma Öğrencisi Kaydettiğini Söylediği Zaman İlk Tepkilerinin Ne Olacağına” Göre Dağılımları**

<b>Kaynaştırma Öğrencisine Karşı Öğretmenlerin İlk Tepkisi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sınıfa kabul etme, gelişimine uygun aktiviteler seçme	76	89.4
Sınıfa kabul etme ancak onu soyutlama	4	4.7
Sınıfa kabul etmeme	5	5.9
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>100.0</b>

Tablo 11’deki dağılım incelendiğinde, müdürleri tarafından sınıflarına kaynaştırma öğrencisi kaydettiğini söylediği zaman, 76 öğretmenin (%89.4) ilk tepkilerinin “sınıfa kabul etme ve gelişimine uygun aktivite seçme” olacağı, sonra 4 öğretmenin (%4.7) "sınıfa kabul edebileceklerini ancak kaynaştırma öğrencisini soyutlayacaklarını" ve 5 öğretmenin (%5.9) ise "sınıflarına kabul etmeyeceklerini" görüşleri üzerine yoğunlaştıkları gözlenmektedir.

Tablo 12’de, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin “kaynaştırma öğrencisinin eğitiminin tutarlılığı için rehberlik araştırma merkezi (RAM), aileler, rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışma” durumlarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 12

**Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin “Kaynaştırma Öğrencisinin Eğitiminin Tutarlılığı İçin Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM), Aileler, Rehber Öğretmen ve Diğer Öğretmenlerle İşbirliği İçinde Çalışma” Durumlarına Göre Dağılımları**

<b>İşbirliği İçinde Çalışma</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	76	89.4
Hayır	9	10.6
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>100.0</b>

Tablo 12 incelendiğinde, 76 öğretmen (%89.4) kaynaştırma öğrencisinin eğitiminin tutarlılığı için RAM, aileler, rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalıştıklarını belirtmişlerdir. 9 öğretmen (%10.6) ise kaynaştırma öğrencisinin eğitiminin tutarlılığı için RAM, aileler, rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmadıklarını belirtmişlerdir.

#### 4.2. Empatik Beceri Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri'ne Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ise, alt problemlere ilişkin, Empatik Beceri Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği ile Kişisel Bilgi Formunda yer alan bazı değişkenlerin tabloları yer almaktadır. İki bağımsız değişken için Mann-Whitney U Testi, üç ve daha fazla bağımsız değişkenler arasındaki farklılıklar için Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. İki bağımlı değişken arasındaki ilişki için ise Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin yaşları ile empatik Becerileri arasında farklılaşma olup olmadığı Tablo 13'te verilmektedir.

**Tablo 13**  
**Yaşlarına Göre Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları**

	Yaş	n	Xsıra	X <sup>2</sup>	sd	p
<b>KÖ olan</b>	18-25	10	13.60	2.09	3	.55
	26-35	12	16.04			
	36-45	6	20.33			
	46 ve üstü	3	15.17			
	<b>Toplam</b>	31				
<b>KÖ Olmayan</b>	18-25	22	29.36	5.67	3	.13
	26-35	18	29.28			
	36-45	8	29.19			
	46 ve üstü	6	13.08			
	<b>Toplam</b>	54				

\*p<.05

Tablo 13'de görüldüğü üzere, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin empatik beceri ölçeğinden alınan puanlarının puan ortalamalarının yaşlarına göre



anlamli bir fark gosterip gostermediğini belirlemek amaci ile Kruskal-Wallis Testi yapilmıştır.

Sınıfta kaynaştırma öğrenci olan öğretmenlerin yaşlarına göre empatik beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $X^2= 2.09$ ,  $p=.55$ ).

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin de yaşlarına göre empatik beceri puanlarının sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $X^2= 5.67$ ,  $p=.13$ ).

Eğitim düzeylerine göre sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan Öğretmenlerin empatik becerilerine ait Kruskal-Wallis Test sonuçları Tablo 14’te verilmektedir.

**Tablo 14**

**Eğitim Düzeylerine Göre Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları**

	<b>Eğitim Düzeyi</b>	<b>n</b>	<b>Xsıra</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
<b>KÖ Olan</b>	Meslek lisesi	5	12.10	1.44	2	.49
	Önlisans	12	15.63			
	Üniversite	14	17.71			
	<b>Toplam</b>	31				
<b>KÖ Olmayan</b>	Meslek lisesi	14	24.64	2.31	2	.32
	Önlisans	14	24.11			
	Üniversite	26	30.87			
	<b>Toplam</b>	54				

\* $p<.05$

Tablo 14’e göre, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik beceri ölçeği puan ortalamalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amaci ile Kruskal-Wallis Testi yapilmıştır.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre empatik beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir ( $X^2=1.44$ ,  $p=.49$ ).

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin de eğitim düzeylerine göre empatik beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $X^2=2.31$ ,  $p=.32$ ).

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin eğitim düzeylerindeki farklılıkların empatik becerilerini etkilemediği gözlenmektedir.

Tablo 15’te, mesleki çalışma sürelerine göre sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik becerilerine ait Kruskal-Wallis Test sonuçları verilmiştir.

**Tablo 15**  
**Mesleki Çalışma Sürelerine Göre Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları**

	<b>Çalışma Süresi</b>	<b>n</b>	<b>X<sub>sıra</sub></b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
<b>KÖ Olan</b>	1-5 yıl arası	12	13.33	2.12	3	.55
	6-10 yıl arası	7	18.79			
	11-15 yıl arası	4	15.13			
	16 yıl ve üstü	8	18.00			
	<b>Toplam</b>	31				
<b>KÖ Olmayan</b>	1-5 yıl arası	26	30.06	2.09	3	.55
	6-10 yıl arası	11	27.00			
	11-15 yıl arası	6	27.58			
	16 yıl ve üstü	11	21.91			
	<b>Toplam</b>	54				

\* $p<.05$

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik beceri ölçeği puan ortalamalarının mesleki çalışma sürelerine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis Testi yapıldığı Tablo 15 gözlenmektedir.

Bulgulara göre, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri ile empatik becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $X^2=2.12$ ,  $p=.55$ ).

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin de mesleki çalışma süreleri ile empatik becerileri arasında anlamlı fark olmadığı gözlenmektedir ( $X^2=2.09$ ,  $p=.55$ ).

Tablo 16’da, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin yaşları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı verilmektedir.

**Tablo 16**  
**Yaşlarına Göre Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan**  
**Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları**

	<b>Kaynak</b>	<b>Yaş</b>	<b>n</b>	<b>Xsıra</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
<b>KÖ Olan</b>	DT	18-25	10	16.40	3.54	3	.32
		26-35	12	18.92			
		36-45	6	12.67			
		46 ve üstü	3	9.67			
	<b>Toplam</b>		31				
	D	18-25	10	18.25	4.19	3	.24
		26-35	12	17.29			
		36-45	6	13.92			
		46 ve üstü	3	7.50			
	<b>Toplam</b>		31				
KB	18-25	10	13.35	4.71	3	.19	
	26-35	12	16.42				
	36-45	6	22.17				
	46 ve üstü	3	10.83				
<b>Toplam</b>		31					
<b>KÖ Olmayan</b>	DT	18-25	22	32.64	5.45	3	.14
		26-35	18	26.36			
		36-45	8	18.25			
		46 ve üstü	6	24.42			
	<b>Toplam</b>		54				
	D	18-25	22	29.50	3.27	3	.35
		26-35	18	29.14			
		36-45	8	18.81			
		46 ve üstü	6	26.83			
	<b>Toplam</b>		54				
KB	18-25	22	27.50	.04	3	.99	
	26-35	18	27.75				
	36-45	8	26.56				
	46 ve üstü	6	28.00				
<b>Toplam</b>		54					

\*p<.05

Tablo 16 incelendiğinde, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin yaşlarına göre, duygusal tükenme ( $X^2=3.54$ ,  $p=.32$ ), duyarsızlaşma ( $X^2=4.19$ ,  $p=.24$ ) ve kişisel başarı ( $X^2=4.71$ ,  $p=.19$ ) alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin de yaşlarına göre duygusal tükenme ( $X^2=5.45$ ,  $p=.14$ ), duyarsızlaşma ( $X^2=3.27$ ,  $p=.35$ ) ve kişisel başarı ( $X^2=.04$ ,  $p=.99$ ) alt boyutları arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17**

**Eğitim Düzeylerine Göre Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları**

	Kaynak	Eğitim Düzeyi	n	X <sub>sıra</sub>	X <sup>2</sup>	sd	p
KÖ Olan	DT	Meslek lisesi	5	14.70	3.14	2	.21
		Önlisans	12	12.92			
		Üniversite	14	19.11			
	<b>Toplam</b>		31				
	D	Meslek lisesi	5	16.50	2.75	2	.25
		Önlisans	12	12.88			
		Üniversite	14	18.50			
	<b>Toplam</b>		31				
	KB	Meslek lisesi	5	14.00	.38	2	.83
		Önlisans	12	15.83			
Üniversite		14	16.86				
<b>Toplam</b>		31					
KÖ Olmayan	DT	Meslek lisesi	14	25.14	.43	2	.81
		Önlisans	14	28.04			
		Üniversite	26	28.48			
	<b>Toplam</b>		54				
	D	Meslek lisesi	14	29.61	.37	2	.83
		Önlisans	14	26.89			
		Üniversite	26	26.69			
	<b>Toplam</b>		54				
	KB	Meslek lisesi	14	30.32	1.23	2	.54
		Önlisans	14	23.86			
Üniversite		26	27.94				
<b>Toplam</b>		54					

\* $p<.05$

Tablo 17 sonuçları incelendiği zaman, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile duygusal tükenme ( $X^2=3.14$ ,  $p=.21$ ), duyarsızlaşma ( $X^2=2,75$ ,  $p=.25$ ) ve kişisel başarı ( $X^2=.38$ ,  $p=.83$ ) alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile duygusal tükenme ( $X^2=.43$ ,  $p=.81$ ), duyarsızlaşma ( $X^2=.37$ ,  $p=.83$ ) ve kişisel başarı ( $X^2=1.23$ ,  $p=.54$ ) alt boyutları arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir.

Mesleki çalışma sürelerine göre sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ait Kruskal-Wallis Test sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18**  
**Mesleki Çalışma Sürelerine Göre Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları**

	Kaynak	Çalışma Süresi	n	Xsıra	X <sup>2</sup>	sd	p
<b>KÖ Olan</b>	DT	1-5 yıl arası	12	19.46	6.83	3	.08
		6-10 yıl arası	7	15.36			
		11-15 yıl arası	4	20.00			
		16 yıl ve üstü	8	9.38			
	<b>Toplam</b>		31				
	D	1-5 yıl arası	12	19.54	5.63	3	.13
		6-10 yıl arası	7	17.36			
		11-15 yıl arası	4	14.00			
		16 yıl ve üstü	8	10.50			
	<b>Toplam</b>		31				
KB	1-5 yıl arası	12	14.46	.94	3	.82	
	6-10 yıl arası	7	16.43				
	11-15 yıl arası	4	19.38				
	16 yıl ve üstü	8	16.25				
<b>Toplam</b>		31					
<b>KÖ Olmayan</b>	DT	1-5 yıl arası	26	34.17	9.21	3	.03
		6-10 yıl arası	11	19.86			
		11-15 yıl arası	6	22.83			
		16 yıl ve üstü	11	21.91			
	<b>Toplam</b>		54				
	D	1-5 yıl arası	26	32.54	7.74	3	.06
		6-10 yıl arası	11	19.36			
		11-15 yıl arası	6	30.42			
		16 yıl ve üstü	11	22.14			
	<b>Toplam</b>		54				
KB	1-5 yıl arası	26	26.63	.31	3	.96	
	6-10 yıl arası	11	29.14				
	11-15 yıl arası	6	26.08				
	16 yıl ve üstü	11	28.68				
<b>Toplam</b>		54					

\*p<.05

Tablo 18’de görüldüğü üzere, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin mesleki çalışma sürelerine göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlardan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için Kruskal-Wallis Test analizi yapılmıştır.

Bulgulara göre, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri ile duygusal tükenme ( $X^2=6.83$ ,  $p=.08$ ), duyarsızlaşma ( $X^2=5.63$ ,  $p=.13$ ) ve kişisel başarı ( $X^2=.94$ ,  $p=.82$ ) alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri ile duyarsızlaşma ( $X^2=7.74$ ,  $p=.06$ ) ve kişisel başarı ( $X^2=.31$ ,  $p=.96$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun aksine, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri ile duygusal tükenme ( $X^2=9.21$ ,  $p=.03$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri ile duygusal tükenmeleri azalmaktadır.

Bu bulguya (Tablo 18) göre, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin duygusal tükenme alt boyutunda hangi mesleki çalışma süreleri arasında anlamlı fark olduğu 18.1 nolu tabloda verilmiştir.

**Tablo 18.1**

**Mesleki Çalışma Sürelerine Göre Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

<b>Kaynak</b>	<b>Çalışma süresi</b>	<b>n</b>	<b>Xsıra</b>	<b>TR</b>	<b>Z</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
DT	1-5 yıl arası	26	21.87	568.50	-2.48	68.5	.01
	6-10 yıl arası	11	12.23	134.50			
	1-5 yıl arası	26	21.44	557.50	-2.11	79.5	.03
	16 yıl ve üstü	11	13.23	145.50			

\* $p<.05$

Tablo 18.1’de, Kruskal-Wallis Test sonrası elde edilen bulguya göre sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin duygusal tükenme alt boyutuna göre anlamlı farklılığın hangi mesleki çalışma sürelerinden kaynaklandığını belirlemek amacı ile tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine



geçilmiştir. Buna göre kullanılan özel test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler ile duygusal tükenme alt boyutu arasında ( $Z= -2.48, p=.01$ ); ayrıca, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 1-5 yıl arası ve 16 yıl ve üstü çalışan öğretmenler ile duygusal tükenme alt boyutu arasında ( $Z= -2.11, p=.03$ ) anlamlı bir fark bulunmuştur.

Buna göre, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerden mesleğine yeni başlayan ve 16 yıldan fazla çalışmış olan öğretmenlerin duygusal tükenmeleri azalmaktadır.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin empatik becerileri ile özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türü arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Tablo 19’da verilmektedir.

**Tablo 19**  
**Farklı Yetersizlik Türünde Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları**

Yetersizlik Türü	n	Xsıra	X <sup>2</sup>	sd	p
Zihinsel engelli	6	20.17	6.14	6	.41
Otistik	10	13.35			
İşitme engelli	1	18.00			
Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	2	18.25			
Yaygın gelişimsel bozukluk	4	14.00			
Gelişim geriliği	6	12.83			
Konuşma bozukluğu/yetersizliği	2	27.00			
<b>Toplam</b>	<b>31</b>				

\*p<.05

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin empatik beceri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik

türü arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlemek amacı ile Kruskal-Wallis Test bulguları Tablo 19'da görülmektedir.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler ile özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türü arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir ( $X^2=6.14$ ,  $p=.41$ ).

Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türü öğretmenlerin empatik becerilerini etkilememektedir.

Farklı yetersizlik türünde sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ait Kruskal-Wallis Test sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

**Tablo 20**  
**Farklı Yetersizlik Türünde Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan**  
**Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları**

<b>Kaynak</b>	<b>Yetersizlik Türü</b>	<b>n</b>	<b>X<sub>sıra</sub></b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
DT	Zihinsel engelli	6	9.67	7.11	6	.31
	Otistik	10	18.90			
	İşitme engelli	1	24.00			
	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	2	11.25			
	Yaygın gelişimsel bozukluk	4	18.88			
	Gelişim geriliği	6	13.67			
	Konuşma bozukluğu/yetersizliği	2	22.50			
	<b>Toplam</b>		31			
D	Zihinsel engelli	6	15.00	3.52	6	.74
	Otistik	10	18.65			
	İşitme engelli	1	16.50			
	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	2	22.00			
	Yaygın gelişimsel bozukluk	4	11.75			
	Gelişim geriliği	6	13.33			
	Konuşma bozukluğu/yetersizliği	2	16.00			
	<b>Toplam</b>		31			
KB	Zihinsel engelli	6	15.17	6.52	6	.39
	Otistik	10	13.10			
	İşitme engelli	1	25.50			
	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	2	27.25			
	Yaygın gelişimsel bozukluk	4	14.38			
	Gelişim geriliği	6	18.83			
	Konuşma bozukluğu/yetersizliği	2	11.75			
	<b>Toplam</b>		31			

\*p<.05

Tablo 20 incelendiğinde, özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türü ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin duygusal tükenme ( $X^2=7.11$ ,  $p=.31$ ), duyarsızlaşma ( $X^2=3.52$ ,  $p=.74$ ) ve kişisel başarı ( $X^2=6.52$ ,  $p=.39$ ) alt boyutları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmemektedir.

Tablo 21’de, özel gereksinimli öğrencinin cinsiyeti değişkeninde sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin empatik becerilerine ait Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 21**  
**Özel Gereksinimli Öğrencinin Cinsiyeti Değişkeninde Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Öğrenci Cinsiyeti	n	Xsıra	TR	Z	U	p
Kız	10	17.45	174.50	-.61	90.50	.54
Erkek	21	15.31	321.50			

\*p<.05

Tablo 21 incelendiği zaman, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin empatik becerileri ile özel gereksinimli öğrencinin cinsiyeti arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir (Z= -.61, p=.54).

Özel gereksinimli öğrencinin cinsiyetine göre öğretmenlerin empatik becerilerini etkilenmemektedir.

Tablo 22’de, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile özel gereksinimli öğrencinin cinsiyeti arasında anlamlı farklılık olup olmadığı verilmektedir.

**Tablo 22**  
**Özel Gereksinimli Öğrencinin Cinsiyeti Değişkeninde Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Kaynak	Öğrenci Cinsiyeti	n	Xsıra	TR	Z	U	p
DT	Kız	10	15.15	15.50	-.36	96.50	.72
	Erkek	21	16.40	344.50			
D	Kız	10	15.85	158.50	-.07	103.50	.95
	Erkek	21	16.07	337.50			
KB	Kız	10	12.95	129.50	-1.30	74.50	.19
	Erkek	21	17.45	366.50			

\*p<.05

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları ile özel gereksinimli öğrencinin cinsiyeti arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Mann-Whitney U Testi Tablo 22'de verilmiştir.

Öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencinin cinsiyeti ile duygusal tükenme ( $Z = -.36$ ,  $p = .72$ ), duyarsızlaşma ( $Z = -.07$ ,  $p = .95$ ) ve kişisel başarı ( $Z = -1.30$ ,  $p = .19$ ) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Özel gereksinimli öğrencinin kız ya da erkek olması öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkilemediği görülmektedir.

Özel gereksinimli öğrencinin yaşına göre sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin empatik becerilerine ait Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 23'te sunulmaktadır.

**Tablo 23**

**Özel Gereksinimli Öğrencinin Yaşına Göre Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Öğrenci Yaşı	n	Xsıra	TR	Z	U	p
3-5	5	13.90	69.50	-.56	54.50	.57
6 ve üzeri	26	16.40	426.50			

\* $p < .05$

Tablo 23 incelendiğinde, kaynaştırma öğrencileri olan öğretmenlerin empatik becerileri ile özel gereksinimli öğrencinin yaşı arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin empatik beceri ölçeği puan ortalamaları ile özel gereksinimli öğrencinin yaşı arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ( $Z = -.56$ ,  $p = .57$ ).

Özel gereksinimli öğrencinin yaşı, öğretmenlerin empatik becerilerini etkilememektedir.

Tablo 24'te, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile özel gereksinimli öğrencinin yaşı değişkenine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 24**  
**Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Özel Gereksinimli Öğrencinin Yaşı Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Kaynak	Öğrenci Yaşı	n	Xsıra	TR	Z	U	p
DT	3-5	5	17.30	86.50	-.35	58.50	.77
	6 ve üzeri	26	15.75	409.50			
D	3-5	5	13.60	68.00	-.68	53.00	.50
	6 ve üzeri	26	16.46	428.00			
KB	3-5	5	12.80	64.00	-.87	49.00	.38
	6 ve üzeri	26	16.62	432.00			

\*p<.05

Tablo 24'ün sonuçları incelendiği zaman, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin duygusal tükenme ( $Z = -.35$ ,  $p = .77$ ), duyarsızlaşma ( $Z = -.68$ ,  $p = .50$ ) ve kişisel başarı ( $Z = -.87$ ,  $p = .38$ ) alt boyutları ile özel gereksinimli öğrencinin yaşı arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Özel gereksinimli öğrencinin yaşına göre öğretmenler tükenmişlik düzeyleri farklılaşmamaktadır.

“Kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olmaları” ile sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik becerileri arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı Tablo 25'te sunulmuştur.

**Tablo 25**  
**“Kaynaştırma Eğitimi Hakkında Bilgi Sahibi Olmaları”nda Sınıfında**  
**Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine**  
**Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

KÖ Olan	Kaynaştırma Hakkında Bilgi Sahibi Olma	n	Xsıra	TR	Z	U	p
		Evet	18	17.22	310.00	-.88	95.0
	Hayır	13	14.31	186.00			
KÖ Olmayan	Evet	24	30.38	729.00	-1.20	291.0	.23
	Hayır	30	25.20	756.00			

\*p<.05

Tablo 25'e göre, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik becerileri ile “kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olmaları” arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlemek amacı ile Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler ile “kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olma” ları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $Z = -.88$ ,  $p = .38$ ).

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenler ile “kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olma”ları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı gözlenmektedir ( $Z = -1.20$ ,  $p = .23$ ).

Öğretmenlerin, kaynaştırma hakkında bilgi sahibi olup olmamaları empatik becerilerini etkilememektedir.

Tablo 26'da, “kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olmaları”nda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ait Mann-Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 26**  
**“Kaynaştırma Eğitimi Hakkında Bilgi Sahibi Olmaları”nda Sınıfında**  
**Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Tükenmişlik**  
**Düzeylerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

	Kaynak	Kaynaştırma Hakkında Bilgi Sahibi Olma	n	Xsıra	TR	Z	U	p
<b>KÖ Olan</b>	DT	Evet	18	16.64	299.50	-.46	105.5	.64
		Hayır	13	15.12	196.50			
	D	Evet	18	18.61	335.00	-1.98	70.0	.04
		Hayır	13	12.38	161.00			
	KB	Evet	18	14.56	262.00	-1.05	91.0	.29
		Hayır	13	18.00	234.00			
<b>KÖ Olmayan</b>	DT	Evet	24	24.00	576.00	-1.46	276.0	.14
		Hayır	30	30.30	909.00			
	D	Evet	24	28.63	687.00	-.49	333.0	.62
		Hayır	30	26.60	798.00			
	KB	Evet	24	30.02	720.50	-1.06	299.5	.29
		Hayır	30	25.48	764.50			

\*p<.05

Kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile “kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olmaları” arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlemek için Mann-Whitney U Testi Tablo 26’da verilmektedir.

“Kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olmaları”nda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin duygusal tükenme ( $Z = -.46$ ,  $p = .64$ ) ve kişisel başarı ( $Z = -1.05$ ,  $p = .29$ ) alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin duyarsızlaşma ( $Z = -1.98$ ,  $p = .04$ ) alt boyutu ile “kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olmaları” arasında anlamlı fark bulunduğu gözlenmektedir.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin duygusal tükenme ( $Z = -1.46$ ,  $p = .14$ ), duyarsızlaşma ( $Z = -.49$ ,  $p = .62$ ) ve kişisel başarı ( $Z = -1.06$ ,  $p = .29$ ) alt boyutları arasında anlamlı bir fark oluşmamaktadır.



Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerden, kaynaştırma hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin olmayanlara göre duyarsızlaşma düzeyleri azalmaktadır.

Tablo 27’de, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik becerileri ile “özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları” değişkenine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları verilmektedir.

**Tablo 27**  
**Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Empatik Becerileri İle “Özel Eğitim Hakkında Bilgi Sahibi Olmaları” Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

KÖ Olan	Özel Eğitim Hakkında Bilgi Sahibi Olma	n	Xsıra	TR	Z	U	p
		Evet	27	15.81	427.0	-.30	49.0
	Hayır	4	17.25	69.0			
KÖ Olmayan	Evet	42	29.68	1246.5	-1.91	160.5	.06
	Hayır	12	19.88	238.5			

\*p<.05

Tablo 27 incelendiği zaman, “özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları”nda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $Z = -.30$ ,  $p = .77$ ).

“Özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları”na göre sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ( $Z = -1.91$ ,  $p = .06$ ).

Özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmanın öğretmenlerin empatik becerileri üzerinde etki etmediği gözlenmektedir.

“Özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları” değişkenine göre sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ait Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 28’de verilmektedir.

**Tablo 28**  
**“Özel Eğitim Hakkında Bilgi Sahibi Olmaları” Değişkenine Göre Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

	Kaynak	Özel Eğitim Hakkında Bilgi Sahibi Olma	n	Xsıra	TR	Z	U	p
<b>KÖ Olan</b>	DT	Evet	27	17.44	4710	-2.31	15.0	.02
		Hayır	4	6.25	25.0			
	D	Evet	27	16.24	438.5	-.40	47.5	.69
		Hayır	4	14.38	57.5			
	KB	Evet	27	17.39	469.5	-2.24	16.5	.03
		Hayır	4	6.63	26.5			
<b>KÖ Olmayan</b>	DT	Evet	42	29.68	1246.5	-1.91	160.5	.06
		Hayır	12	19.88	238.5			
	D	Evet	42	27.50	1155.0	.00	252.0	1.00
		Hayır	12	27.50	330.0			
	KB	Evet	42	28.35	1190.5	-.74	216.5	.46
		Hayır	12	24.54	294.5			

\*p<.05

Tablo 28’de, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin “özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları”na göre anlamlı farklılık gösterip göstermeyeceğini belirlemek için Kruskal-Wallis Test yapılmıştır.

“Özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları” ile sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin duyarsızlaşma alt boyutu arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $Z = -.40$ ,  $p = .69$ ). “Özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları” ile sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin duygusal tükenme ( $Z = -2.31$ ,  $p = .02$ ) ve kişisel başarı ( $Z = -2.24$ ,  $p = .03$ ) alt boyutları arasında anlamlı fark olduğu gözlenmektedir.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenler ile “özel eğitim hakkında bilgi sahibi olma” arasında duygusal tükenme ( $Z = -1.91$ ,  $p = .06$ ), duyarsızlaşma ( $Z = .00$ ,  $p = 1.00$ ) ve kişisel başarı ( $Z = -.74$ ,  $p = .46$ ) alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerden, özel eğitim hakkında bilgi sahibi olan öğretmenler olmayan öğretmenlere göre duygusal tükenmeleri azalırken, kişisel başarı düzeyleri olumlu yönde yükselmektedir.

Tablo 29’da, “kaynaştırma eğitimi okul öncesi dönemde başlamalıdır” değişkeni ile sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik becerileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmaktadır.

**Tablo 29**  
**“Kaynaştırma Eğitimi Okul Öncesi Dönemde Başlamalıdır” Değişkene Göre Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

	Okul Öncesi Dönemde Başlamalı	n	Xsıra	TR	Z	U	p
KÖ Olan	Evet	29	15.43	447.5	-1.33	12.5	.18
	Hayır	2	24.25	48.5			
KÖ Olmayan	Evet	51	28.23	1439.5	-1.40	39.5	.16
	Hayır	3	15.17	45.5			

\* $p < .05$

Tablo 29 bulgularına göre, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları ile “kaynaştırma eğitimi okul öncesi dönemde başlamalıdır” değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $Z = -1.33$ ,  $p = .18$ ).

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları ile “kaynaştırma eğitimi okul öncesi dönemde başlamalarıdır” değişkeni arasında da anlamlı bir fark gözlenmemektedir ( $Z = -1.40$ ,  $p = .16$ ).

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik becerilerinin, “kaynaştırma eğitimi okul öncesi dönemde başlamalarıdır” düşüncesinden etkilenmediği şeklinde yorumlayabiliriz.

Tablo 30’da, “kaynaştırma eğitimi süresince yaşanan sorun türleri”ne göre sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik becerilerine ait Kruskal-Wallis Test sonuçları verilmektedir.

Tablo 30

**“Kaynaştırma Eğitimi Süresince Yaşanan Sorun Türleri”ne Göre Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları**

Sorun Türleri	n	Xsıra	X <sup>2</sup>	sd	p
Sınıf ve davranış kontrolünde zorluk	11	14.95	6.02	2	.30
Öğretmenin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaması	4	13.50			
Engelli öğrencinin özel ilgi gereksinimi olması	6	15.42			
Engelli öğrencinin ailesi ve RAM’la yeterli işbirliğinin olmaması	1	8.50			
Öğretmenin veya okulun engelli öğrenciyi kabul etmemesi	-	-			
Normal öğrencilerin velilerinin engelli öğrenciye karşı olumsuz tepkisi	3	11.67			
Normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli öğrenciyi kabul etmeyişi	-	-			
Sınıfın kalabalık olması	6	23.58			
Engelli öğrencinin ailesinin kendi çocuklarına karşı gösterdiği olumsuz tepki	-	-			
Engelli öğrenci için gerekli plan ve programın yapılmaması	-	-			
<b>Toplam</b>	<b>31</b>				
Sınıf ve davranış kontrolünde zorluk	18	21.94	6.84	9	.65
Öğretmenin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaması	8	31.63			
Engelli öğrencinin özel ilgi gereksinimi olması	11	25.50			
Engelli öğrencinin ailesi ve RAM’la yeterli işbirliğinin olmaması	1	31.50			
Öğretmenin veya okulun engelli öğrenciyi kabul etmemesi	1	29.00			
Normal öğrencilerin velilerinin engelli öğrenciye karşı olumsuz tepkisi	2	29.00			
Normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli öğrenciyi kabul etmeyişi	3	40.33			
Sınıfın kalabalık olması	8	33.13			
Engelli öğrencinin ailesinin kendi çocuklarına karşı gösterdiği olumsuz tepki	1	16.50			
Engelli öğrenci için gerekli plan ve programın yapılmaması	1	35.50			
<b>Toplam</b>	<b>54</b>				

\*p&lt;.05

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik becerileri ile “kaynaştırma eğitimi süresince yaşanan sorun türleri” arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis Test bulguları Tablo 30'da görülmektedir.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları ile kaynaştırma eğitimi süresince yaşanan sorun türleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $X^2= 6.02$ ,  $p=.30$ ).

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları ile kaynaştırma eğitimi süresince yaşanan sorun türleri arasında da anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ( $X^2=6.84$ ,  $p=.65$ ).

Kaynaştırma eğitimi süresince yaşanan sorun türleri, öğretmenlerin empatik becerilerini etkilememektedir.

“Kaynaştırma süresince yaşanan sorun türleri” ile sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılaşmanın olup olmadığı Tablo 31’de verilmiştir.

**Tablo 31**  
**“Kaynaştırma Eğitimi Süresince Yaşanan Sorun Türleri”ne Göre Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları**

Kaynak	Sorun Türleri	n	Xsıra	X <sup>2</sup>	sd	p
DT	Sınıf ve davranış kontrolünde zorluk	11	14.64	7.14	5	.21
	Öğretmenin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaması	4	15.88			
	Engelli öğrencinin özel ilgi gereksinimi olması	6	10.42			
	Engelli öğrencinin ailesi ve RAM’la yeterli işbirliğinin olmaması	1	29.00			
	Öğretmenin veya okulun engelli öğrenciyi kabul etmemesi	-	-			
	Normal öğrencilerin velilerinin engelli öğrenciye karşı olumsuz tepkisi	3	23.83			
	Normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli öğrenciyi kabul etmeyişi	-	-			
	Sınıfın kalabalık olması	6	18.08			
	Engelli öğrencinin ailesinin kendi çocuklarına karşı gösterdiği olumsuz tepki	-	-			
	Engelli öğrenci için gerekli plan ve programın yapılmaması	-	-			
<b>Toplam</b>		31				
KÖ Olan	Sınıf ve davranış kontrolünde zorluk	11	17.27	2.56	5	.77
	Öğretmenin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaması	4	14.00			
	Engelli öğrencinin özel ilgi gereksinimi olması	6	14.17			
	Engelli öğrencinin ailesi ve RAM’la yeterli işbirliğinin olmaması	1	7.50			
	Öğretmenin veya okulun engelli öğrenciyi kabul etmemesi	-	-			
	Normal öğrencilerin velilerinin engelli öğrenciye karşı olumsuz tepkisi	3	20.67			
	Normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli öğrenciyi kabul etmeyişi	-	-			
	Sınıfın kalabalık olması	6	15.92			
	Engelli öğrencinin ailesinin kendi çocuklarına karşı gösterdiği olumsuz tepki	-	-			
	Engelli öğrenci için gerekli plan ve programın yapılmaması	-	-			
<b>Toplam</b>		31				

Tablo 31'in devamı

	Sınıf ve davranış kontrolünde zorluk	11	13.50	5.16	5	.40
	Öğretmenin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaması	4	15.88			
	Engelli öğrencinin özel ilgi gereksinimi olması	6	21.75			
	Engelli öğrencinin ailesi ve RAM'la yeterli işbirliğinin olmaması	1	5.50			
	Öğretmenin veya okulun engelli öğrenciyi kabul etmemesi	-	-			
KB	Normal öğrencilerin velilerinin engelli öğrenciye karşı olumsuz tepkisi	3	19.33			
	Normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli öğrenciyi kabul etmeyişi	-	-			
	Sınıfın kalabalık olması	6	15.00			
	Engelli öğrencinin ailesinin kendi çocuklarına karşı gösterdiği olumsuz tepki	-	-			
	Engelli öğrenci için gerekli plan ve programın yapılmaması	-	-			
	<b>Toplam</b>	<b>31</b>				
	Sınıf ve davranış kontrolünde zorluk	18	28.06	9.39	9	.40
	Öğretmenin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaması	8	21.94			
	Engelli öğrencinin özel ilgi gereksinimi olması	11	28.77			
	Engelli öğrencinin ailesi ve RAM'la yeterli işbirliğinin olmaması	1	28.00			
	Öğretmenin veya okulun engelli öğrenciyi kabul etmemesi	1	41.50			
	Normal öğrencilerin velilerinin engelli öğrenciye karşı olumsuz tepkisi	2	48.75			
	Normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli öğrenciyi kabul etmeyişi	3	35.00			
	Sınıfın kalabalık olması	8	24.88			
	Engelli öğrencinin ailesinin kendi çocuklarına karşı gösterdiği olumsuz tepki	1	9.50			
	Engelli öğrenci için gerekli plan ve programın yapılmaması	1	7.50			
	<b>Toplam</b>	<b>54</b>				
Kö Olmayan						



Tablo 31'in devamı

	Sınıf ve davranış kontrolünde zorluk	18	23.69	9.07	9	.43
	Öğretmenin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaması	8	31.25			
	Engelli öğrencinin özel ilgi gereksinimi olması	11	27.18			
	Engelli öğrencinin ailesi ve RAM'la yeterli işbirliğinin olmaması	1	12.00			
	Öğretmenin veya okulun engelli öğrenciyi kabul etmemesi	1	44.00			
D	Normal öğrencilerin velilerinin engelli öğrenciyeye karşı olumsuz tepkisi	2	36.00			
	Normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli öğrenciyi kabul etmeyişi	3	41.33			
	Sınıfın kalabalık olması	8	25.56			
	Engelli öğrencinin ailesinin kendi çocuklarına karşı gösterdiği olumsuz tepki	1	41.00			
	Engelli öğrenci için gerekli plan ve programın yapılmaması	1	12.00			
	<b>Toplam</b>	<b>54</b>				
	Sınıf ve davranış kontrolünde zorluk	18	30.56	11.4	9	.25
	Öğretmenin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaması	8	30.63			
	Engelli öğrencinin özel ilgi gereksinimi olması	11	20.18			
	Engelli öğrencinin ailesi ve RAM'la yeterli işbirliğinin olmaması	1	40.50			
KB	Öğretmenin veya okulun engelli öğrenciyi kabul etmemesi	1	3.00			
	Normal öğrencilerin velilerinin engelli öğrenciyeye karşı olumsuz tepkisi	2	20.25			
	Normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli öğrenciyi kabul etmeyişi	3	35.83			
	Sınıfın kalabalık olması	8	26.88			
	Engelli öğrencinin ailesinin kendi çocuklarına karşı gösterdiği olumsuz tepki	1	51.50			
	Engelli öğrenci için gerekli plan ve programın yapılmaması	1	10.00			
	<b>Toplam</b>	<b>54</b>				

\*p&lt;.05

KÖ Olmayan

Tablo 31 incelendiği zaman, kaynaştırma eğitimi süresince yaşanan sorun türlerine göre sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin duygusal tükenme ( $X^2= 7.14, p=.21$ ), duyarsızlaşma ( $X^2= 2.56, p=.77$ ) ve kişisel başarı ( $X^2=5.16, p=.40$ ) alt boyutlardan aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlenmektedir.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin duygusal tükenme ( $X^2= 9.39, p=.40$ ), duyarsızlaşma ( $X^2= 9.07, p=.43$ ) ve kişisel başarı ( $X^2=11.38, p=.25$ ) alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ile kaynaştırma eğitimi süresince yaşanan sorun türleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Tablo 32’de, “normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma öğrencisine karşı tepkileri”ne göre sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik becerilerine ait Kruskal-Wallis Test sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 32**

**“Normal Gelişim Gösteren Çocukların Kaynaştırma Öğrencisine Karşı Tepkileri”ne Göre Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları**

KÖ Olan	Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Tepkileri		X <sub>sıra</sub>	X <sup>2</sup>	sd	p
		n				
KÖ Olan	Olumlu şekilde etkilenirler	18	16.25	.06	2	.97
	Olumsuz şekilde etkilenir	10	15.40			
	Birbirlerinden etkilenmezler	3	16.50			
	<b>Toplam</b>	31				
KÖ Olmayan	Olumlu şekilde etkilenirler	26	28.54	1.64	2	.44
	Olumsuz şekilde etkilenir	16	23.47			
	Birbirlerinden etkilenmezler	12	30.63			
	<b>Toplam</b>	54				

\*p<.05

Tablo 32 bulgularına göre, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları ile normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine karşı tepkileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $X^2=.06, p=.97$ ).

Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine karşı tepkilerine göre sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark gözlenmemektedir ( $X^2= 1.64$ ,  $p=.44$ ).

Öğretmenlerin empatik becerileri, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine karşı gösterdiği tepkilerden etkilenmemektedir.

“Normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma öğrencisine karşı tepkileri” ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tablo 33’te verilmiştir.

**Tablo 33**  
**“Normal Gelişim Gösteren Çocukların Kaynaştırma Öğrencisine Karşı Tepkileri”nde Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları**

Kaynak	Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Tepkileri	n	Xsıra	X <sup>2</sup>	sd	p
DT	Olumlu şekilde etkilenirler	18	17.97	3.61	2	.16
	Olumsuz şekilde etkilenir	10	15.00			
	Birbirlerinden etkilenmezler	3	7.50			
<b>Toplam</b>		31				
D	Olumlu şekilde etkilenirler	18	17.58	1.65	2	.44
	Olumsuz şekilde etkilenir	10	13.20			
	Birbirlerinden etkilenmezler	3	15.83			
<b>Toplam</b>		31				
KB	Olumlu şekilde etkilenirler	18	17.06	.71	2	.70
	Olumsuz şekilde etkilenir	10	15.00			
	Birbirlerinden etkilenmezler	3	13.00			
<b>Toplam</b>		31				
DT	Olumlu şekilde etkilenirler	26	29.21	1,11	2	.58
	Olumsuz şekilde etkilenir	16	27.75			
	Birbirlerinden etkilenmezler	12	23.46			
<b>Toplam</b>		54				
D	Olumlu şekilde etkilenirler	26	26.79	.56	2	.76
	Olumsuz şekilde etkilenir	16	29.81			
	Birbirlerinden etkilenmezler	12	25.96			
<b>Toplam</b>		54				

Kö Olmayan

Tablo 33'ün devamı

<b>KÖ</b> <b>Olmayan</b>	<b>KB</b>	Olumlu şekilde etkilenirler	26	28.73	1.18	2	.56
		Olumsuz şekilde etkilenir	16	28.75			
		Birbirlerinden etkilenmezler	12	23.17			
<b>Toplam</b>			54				

\*p&lt;.05

Tablo 33'ün sonuçları incelendiği zaman, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine karşı tepkileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacı ile Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin duygusal tükenme ( $X^2=3.61$ ,  $p=.16$ ), duyarsızlaşma ( $X^2=1.65$ ,  $p=.44$ ) ve kişisel başarı ( $X^2=.71$ ,  $p=.70$ ) alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ile normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine karşı tepkileri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine karşı tepkilerine göre sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin duygusal tükenme ( $X^2=1.11$ ,  $p=.58$ ), duyarsızlaşma ( $X^2=.56$ ,  $p=.76$ ) ve kişisel başarı ( $X^2=1.18$ ,  $p=.56$ ) alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine karşı gösterdiği tepkilerden etkilenmediği gözlenmektedir.

Tablo 34'te, "normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tepkileri"nde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin empatik becerilerine ait Kruskal-Wallis Test sonuçları verilmiştir.

**Tablo 34**  
**“Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Velilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tepkileri”nde Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Empatik Becerilerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları**

<b>Velilerin Tepkileri</b>	<b>n</b>	<b>Xsıra</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Kabul eder ve olumlu bir tutum sergiler	15	19.73	4.91	2	.09
Kabul etmez ve olumsuz bir tutum sergiler	7	12.64			
Kabul eder ama olumsuz tutum sergiler	9	12.39			
<b>Toplam</b>	<b>31</b>				

\*p<.05

Tablo 34 incelendiğinde, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin empatik becerilerinden aldıkları puan ortalamalarına ile normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik tepkileri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ( $X^2=4.91$ ,  $p=.09$ ).

Öğretmenlerin empatik becerileri, normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik gösterdiği tepkilerden etkilenmemektedir.

“Normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tepkileri” ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Tablo 35’te verilmektedir.

Tablo 35

**“Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Velilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tepkileri”nde Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Ait Kruskal-Wallis Test Sonuçları**

Kaynak	Velilerin Tepkileri	n	Xsıra	X <sup>2</sup>	sd	p
DT	Kabul eder ve olumlu bir tutum sergiler	15	15.67	.12	2	.94
	Kabul etmez ve olumsuz bir tutum sergiler	7	15.57			
	Kabul eder ama olumsuz tutum sergiler	9	16.89			
<b>Toplam</b>		31				
D	Kabul eder ve olumlu bir tutum sergiler	15	16.70	.22	2	.90
	Kabul etmez ve olumsuz bir tutum sergiler	7	14.93			
	Kabul eder ama olumsuz tutum sergiler	9	15.67			
<b>Toplam</b>		31				
KB	Kabul eder ve olumlu bir tutum sergiler	15	16.37	.55	2	.76
	Kabul etmez ve olumsuz bir tutum sergiler	7	13.86			
	Kabul eder ama olumsuz tutum sergiler	9	17.06			
<b>Toplam</b>		31				

\*p<.05

Tablo 35'in bulgularına göre, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin duygusal tükenme ( $X^2=.12$ ,  $p=.94$ ), duyarsızlaşma ( $X^2=.22$ ,  $p=.90$ ) ve kişisel başarı ( $X^2=.55$ ,  $p=.76$ ) alt boyutları ile normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik tepkileri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı gözlenmektedir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik tepkileri, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde etki etmemektedir.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin empatik becerileri ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin empatik becerileri arasında anlamlı farklılaşmanın olup olmadığı Tablo 36'da sunulmaktadır.



**Tablo 36**  
**Kaynaştırma Öğrencileri Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Empatik**  
**Becerilerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

<b>Öğretmenler</b>	<b>n</b>	<b>Xsıra</b>	<b>TR</b>	<b>Z</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler	31	38.55	1195.00	-1.26	699.00	.21
Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenler	54	45.56	2460.00			

\*p<.05

Sınıfta kaynaştırma öğrencileri olan öğretmenler ve sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin empatik becerilerine göre birbirleri arasındaki fark Mann-Whitney U Testi Tablo 36’da verilmiştir. Tablo 36’ya göre, kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik becerileri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (Z= -1.26, p=.21).

Tablo 37’de sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı verilmektedir.

**Tablo 37**  
**Kaynaştırma Öğrencileri Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Tükenmişlik**  
**Düzeylerine Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Kaynak	Öğretmenler	n	X <sub>sıra</sub>	TR	Z	U	p
DT	Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler	31	40.31	1249.50	-.77	753.50	.46
	Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenler	54	44.55	2405.50			
D	Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler	31	42.42	1315.00	-.17	819.00	.86
	Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenler	54	43.33	2340.00			
KB	Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler	31	48.39	1500.00	-1.53	670.00	.13
	Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenler	54	39.91	2155.00			

\*p<.05

Tablo 37'nin bulgularına bakıldığında, kaynaştırma öğrencileri olan ve olmayan öğretmenlerin duygusal tükenme ( $Z = -.77$ ,  $p = .46$ ), duyarsızlaşma ( $Z = -.17$ ,  $p = .86$ ) ve kişisel başarı ( $Z = -1.53$ ,  $p = .13$ ) alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan Spearman Korelasyon katsayıları Tablo 38'de verilmiştir.

**Tablo 38**  
**Kaynaştırma Öğrencileri Olan ve Kaynaştırma Öğrencileri Olmayan**  
**Öğretmenlerin Empatik Becerileri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki**  
**Korelasyon Sonuçları**

	Kaynak	DT	D	KB
		<b>KÖ Olan</b>	.09	.16
<b>KÖ Olmayan</b>	<b>EBÖ</b>	.09	.14	.11

\*p<.05

Tablo 38 incelendiğinde, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin empatik becerileri ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin empatik becerileri ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara göre varılan sonuçlara, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, okul öncesinde sınıfında kaynaştırma öğrencileri olan öğretmenlerin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu ilişki sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ve tükenmişlik düzeyleriyle karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeylerini etkileyen değişkenlerin neler olduğu da araştırmada incelenmiştir.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri belirlenmiş ve öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Araştırmanın öğretmenler için belirlenen bağımsız değişkenleri; yaş, eğitim düzeyi, mesleki çalışma süreleri, özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türü, özel gereksinimli öğrencinin cinsiyeti, özel gereksinimli öğrencinin yaşı, kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim hakkında bilgi sahibi olma, kaynaştırma eğitiminin okul öncesinde başlaması, kaynaştırma eğitim süresince yaşanan sorunlar, normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma öğrencisine tepkisi, normal gelişim gösteren velilerin kaynaştırma öğrencisine yönelik tepkileridir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve empatik becerileridir. Araştırmada Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis Test ve Korelasyon yöntemleri kullanılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki gibidir;

### 5.1.1. Öğretmenlerinin Kaynaştırma Hakkındaki Verilerine Dair Bulgulara Ait Sonuçlar ve Tartışma

Bu kısımda, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma hakkındaki verilerine dair bulgulara ait sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin 69'u (%81.2) eğitimi süresince özel eğitim dersi aldığını, 16'sının (%18.8) ise eğitimi süresince özel eğitim dersi almadığını ifade etmişlerdir. Gök (2009) yaptığı araştırmasına göre, 9 öğretmen özel gereksinimlilere yönelik ders aldığını, 1 öğretmen ise özel gereksinimlilere yönelik ders almadığını belirtmiştir.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerden 42'si (%49.4) eğitimleri süresince kaynaştırma dersi aldıklarını ve öğretmenlerden 43'ü (%50.6) ise eğitimleri süresince kaynaştırma dersi almadıklarını belirtmişlerdir. Smith ve Dlugosh (1999)'ın araştırmasına göre, öğretmenler üniversite eğitimleri süresince kaynaştırma eğitimi için hazırlanmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler özel eğitim/ kaynaştırma ile ilgili bilgileri sırası ile kitap (%22.6), internet-kitap-hizmet içi eğitim (%12.8), kitap-kongre (%1.2), internet-kitap (%16.9), hizmet içi eğitim (%9.8), internet-kitap-panel-hizmet içi eğitim (%3.5), internet (%5.9), panel-hizmet içi eğitim (%1.2), internet-kitap-kongre-bildiri (%2.4), kitap-hizmet içi eğitim (%10.8), internet-kitap-kongre-panel-hizmet içi eğitim (%3.5), internet-kitap-bildiri-hizmet içi eğitim (%2.4), internet-kitap-panel (%3.5) ve internet-hizmet içi eğitim (%3.5) den edinmektedir. Özdemir (2008)'in yaptığı araştırmada, kaynaştırma eğitimi ile ilgili herhangi bir yayın okuyan sınıf öğretmenlerinin ortalaması  $X = 3.17$ , kaynaştırma eğitimi ile ilgili herhangi bir yayın okumayan sınıf öğretmenlerinin ortalaması ise  $X = 3.60$ 'dır. Bu sonuca bağlı olarak, kaynaştırma eğitimi ile herhangi bir yayın okumayan sınıf öğretmenlerinin, okuyanlara göre kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz tutum içerisinde olduğu şeklinde yorumlamıştır.

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıflarda çalışma süresi incelendiğinde, 35 öğretmenin (%41.2) özel gereksinimli öğrenci ile 1-3 yıl arası çalıştığı, 20 öğretmenin (%23.5) özel gereksinimli öğrenci ile 1 yıldan az çalıştığı, 10 öğretmenin (%11.7) özel gereksinimli öğrenci ile 4-6 yıl arası çalıştığı, 1 öğretmenin (%1.2) özel gereksinimli öğrenci ile 7-10 yıl arası çalıştığı ve 19 öğretmenin (%22.4) ise özel gereksinimli öğrenci ile hiç çalışmadığı görülmektedir.

Öğretmenler okul öncesi dönemde kaynaştırmanın gerekliliği olarak sırası ile "yetersizlik gösteren çocukları topluma hazırlamak için" (15, %17.5), "yetersiz öğrencilerle, normal gelişim gösteren öğrencilerin birbirini tanınması (kaynaşması) için" (11, %12.9), "yaşama uyum sağlamaları için" (18, %21.2), "çocukların birbirini (farklı olanı) kabul etmeleri için" (8, %9.4), "erken yaşta eğitim almalarının çocuklar için etkin olacağından" (9, %10.5), "normal gelişim gösteren çocukları taklit ederek daha kolay uyum ve yaşam becerilerini öğrenecekleri için" (24, %28.5) maddeleri üzerinde yoğunlaşmışlardır maddelerini belirtmişlerdir.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitiminin en çok yararının çocuklara (f= 77, %90.6), en az da ailelere (f=8, %9.4) olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencileri için ayrı bir plan yaptığı (f= 42, %49.4) gözlenmektedir. 27 öğretmenin (%31.8) ise kaynaştırma öğrencisi için plan yapmadığını, 16 öğretmen (%18.8) ise kaynaştırma öğrencisi için ayrı bir plan yapıp yapmamayı hiç düşünmediğini belirtmiştir.

Öğretmenler 2000 yılında çıkan özel eğitim yönetmeliğine göre sınıf öğretmeni olarak kaynaştırma öğrencisi için eğitim ortamını düzenlemeleri ve BEP hazırlamaları gerektiğini bildiklerini (f= 48, %56.5) belirtmişlerdir. 37 öğretmenin (%43.5) ise bilmediği görülmektedir.

Müdürleri tarafından sınıflarına kaynaştırma öğrencisi kaydettiğini söylediği zaman, 76 öğretmenin (%89.4) ilk tepkilerinin "sınıfa kabul etme ve gelişimine uygun aktivite seçme" olacağı, sonra 4 öğretmenin (%4.7) "sınıfa kabul

edebileceklerini ancak kaynaştırma öğrencisini soyutlayacaklarını" ve 5 öğretmenin (%5.9) ise "sınıflarına kabul etmeyeceklerini" görüşleri üzerine yoğunlaştıkları gözlenmektedir. Robert ve diğer. (1996) yaptığı araştırmaya göre, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciyi kendi sınıflarına olmasından çok özel eğitim öğretmenleri olan özel eğitim sınıflarına göndermeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Atay (1995) yaptığı araştırma bulgularına göre, 38 öğretmen (%39.6) kaynaştırma programında çalışırlarsa sınıflarına kaynaştırma öğrencisi kabul etmeyeceklerini, 58 öğretmen (%60.4) ise sınıflarına kaynaştırma öğrencisi kabul edeceklerini belirtmişlerdir.

76 öğretmen (%89,4) kaynaştırma öğrencisinin eğitiminin tutarlılığı için RAM, aileler, rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalıştıklarını belirtmişlerdir. 9 öğretmen (%10,6) ise kaynaştırma öğrencisinin eğitiminin tutarlılığı için RAM, aileler, rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmadıklarını belirtmişlerdir. Smith ve Dlugosh (1999) yaptığı araştırmaya göre, "öğretmenler kaynaştırmada yalnız kalmamalı" görüşüne katılmaktadırlar. Öğretmenler hem tam anlamıyla hem de örneklerle yardıma ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Atay (1995) araştırmasında, eğer öğretmenler (örneklem grubu) kaynaştırma programında çalışırlarsa özel eğitim uzmanından yardım alacaklarını belirtmişlerdir.

### **5.1.2. Empatik Beceri Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri'ne Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgulara Ait Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmada yer alan alt problemlere ilişkin bulgularına dair sonuçlar ve tartışmalar yer almaktadır.

Sınıfında kaynaştırma öğrenci olan öğretmenlerin yaşlarına göre empatik beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin de yaşlarına göre empatik beceri puanlarının sıralamalar ortalaması arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Çelik (2008) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin empatik becerileri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgu, bu araştırmayı

desteklemektedir. Kılıç (2005) araştırmasında, öğretmenlerin empati becerilerinde yaş değişkeni bakımından  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir fark saptamıştır. Bu bulgu, bu araştırmayı desteklememektedir.

Sınıfta kaynaştırma öğrenci olan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre empatik beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin de eğitim düzeylerine göre empatik beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Çelik (2008) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyi ile empatik eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmamıştır. Bu bulgu, bu araştırmayı destekler niteliktedir. Barut (2004) araştırmasında, öğretmenlerin mezun oldukları okullar ile empatik eğilim düzeyleri arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı fark olduğunu saptamıştır. Kılıç (2005) araştırmasına göre, öğretmenlerin empati becerileri ile eğitim düzeyleri arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı fark tespit etmiştir. Bu bulgular, bu araştırmayı destekler nitelikte değildir.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri ile empatik becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin de mesleki çalışma süreleri ile empatik becerileri arasında anlamlı fark bulunmadığı gözlenmektedir. Çelik (2008) okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimleri üzerine yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile empatik eğilimleri arasında anlamlı fark olmadığını saptamıştır. Kılıç (2005) yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin empati becerileri ile mesleki deneyimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Barut (2004) araştırmasında, öğretmenlerin hizmet yılları ile empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır. Bu bulgular, araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin yaşlarına göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında aralarında anlamlı fark bulunmamaktadır. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenler de yaşlarına göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı



bir fark gözlenmemektedir. Erdemoğlu-Şahin (2007), Gürbüz (2008), Özdemir (2008), Tetik (2009) ve Yıldırım (2007) yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin yaşlarına göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirlenmiştir. Bu bulgular, bu araştırmayı destekler niteliktedir. Araştırmanın bu bulgusunun aksine, Yungul (2006) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerinin öğretmenlerin yaşları arasında  $p<.001$  düzeyinde anlamlı fark bulmuştur. Girgin (1995) ilköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik üzerinde yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin yaşları ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında  $p<.001$  düzeyinde ve öğretmenlerin yaşları ile kişisel başarı alt boyutu altında  $p<.05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulmuştur. Bu bulgular, bu araştırmayı desteklememektedir. Baysal (1995) yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin yaşları ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında  $p<.001$  düzeyinde anlamlı bir fark bulurken, kişisel başarı alt boyutu ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Vızlı (2005) araştırmasında, normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin 30-45 yaş grubunda olanlar, 20-30 yaş grubu ve 46 yaş üzeri olan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıklarını saptamıştır.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Gürbüz (2008), Tetik (2009) ve Yıldırım (2007) araştırmalarında, öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları ile eğitim düzeyi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemektedir. Bu bulgular, bu araştırmayı destekler niteliktedir. Erdemoğlu-Şahin (2007) ise araştırmasında, öğretmenlerin mezuniyet durumları ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutu arasında  $p<.05$  düzeyinde anlamlı fark olduğunu belirlerken, öğretmenlerin mezuniyet durumları ile kişisel başarı alt boyutu arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı

bir fark olmadığını gözlenmektedir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri ile duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun aksine, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri ile duygusal tükenme arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri ile duygusal tükenmeleri azalmaktadır. Girgin (1995) yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin çalışma süreleri ile duygusal tükenme alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutu ile öğretmenlerin çalışma süreleri arasında  $p<.05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulmuştur. Baysal (1995) lise ve dengi öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler üzerinde yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında  $p<.001$  düzeyinde anlamlı bir fark bulmuştur. Kişisel başarı alt boyutu ile öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri arasında ise anlamlı bir fark bulmamıştır. Özdemir (2008) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin kıdemleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Tetik (2009) ve Yıldırım (2007) yaptıkları araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark gözlemlememiştir. Erdemoğlu-Şahin (2007) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında  $p<.05$  düzeyinde anlamlı fark tespit etmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile kişisel başarı alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır. Yungul (2006) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerinin öğretmenlerin kıdemleri arasında istatistiksel olarak  $p<.001$  düzeyinde anlamlı fark tespit etmiştir. Oruç (2007) özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerine yaptığı araştırmada, öğretmenlerin görev süresine göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarına arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Bunun aksine öğretmenlerin görev süresi ile kişisel başarı alt boyutu arasında  $p<.05$  düzeyinde anlamlı fark olduğu saptamıştır.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler ile duygusal tükenme alt boyutu arasında; ayrıca, sınıfında

kaynaştırma öğrencisi olmayan 1-5 yıl arası ve 16 yıl ve üstü çalışan öğretmenler ile duygusal tükenme alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerden mesleğine yeni başlayan ve 16 yıldan fazla çalışmış olan öğretmenlerin duygusal tükenmeleri azalmaktadır.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin empatik becerileri ile özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türü öğretmenlerin empatik becerilerini etkilemediği söylenebilir.

Özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türü ile sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir. Oruç (2007) yaptığı araştırmasında ise, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik alt boyutlarından aldıkları puanlar göz önüne alındığında duygusal tükenme alt boyutunda işitme engellilerle çalışan öğretmenler hariç tüm grup (görme engelliler ve zihinsel engelliler) ve boyutlarda (duyarsızlaşma ve kişisel başarı) öğretmenlerin düşük düzeyde ( $X= 8-18$  arası) tükenmişlik yaşadıklarını belirtmiştir. İşitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ise duygusal tükenme alt boyutunda orta düzeyde ( $X= 19.00$ ) tükenmişlik yaşadıklarını belirtmiştir. Hastings ve Oakford (2003) araştırmasında, öğretmen adayları duygusal/ davranışsal problemlili çocuklara göre zihinsel engelli çocuklara olumlu tutumlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Özdemir (2008) araştırmasına göre, sınıf öğretmenlerin tükenmişlikleri ile kaynaştırma öğrencilerinin engel dereceleri arasında belirleyici bir etki bulunmamaktadır. Bu bulgu, bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin empatik becerileri ile özel gereksinimli öğrencinin cinsiyeti arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencinin cinsiyetine göre öğretmenlerin empatik becerileri etkilenmemektedir.

Öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencinin cinsiyeti ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencinin kız ya da erkek olması öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkilemediği görülmektedir.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin empatik beceri ölçeği puan ortalamaları ile özel gereksinimli öğrencinin yaşı arasında anlamlı bir fark bulunmadığı gözlenmektedir. Özel gereksinimli öğrencinin yaşı, öğretmenlerin empatik becerilerini etkilememekte olduğunu söyleyebiliriz.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı tükenmişlik alt boyutları ile özel gereksinimli öğrencinin yaşı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Özel gereksinimli öğrencinin yaşına göre öğretmenler tükenmişlik düzeyleri farklılaşmamaktadır.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik becerileri ile “kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olma”ları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin, kaynaştırma hakkında bilgi sahibi olup olmamaları empatik becerilerini etkilememekte olduğu söylenebilir. Orel, Töret ve Zerey (2004)’in yaptığı araştırmaya göre, kaynaştırma dersi alan sınıf öğretmeni adaylarının ( $X= 52.54$ ), almayanlara ( $X= 59.24$ ) göre daha olumlu tutumlara sahip olduklarını belirlemiştir. Bu bulgu sonucuna göre, kaynaştırma dersi alan sınıf öğretmen adaylarının empatik düzeylerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

“Kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olmaları”nda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin duyarsızlaşma alt boyutu ile “kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olmaları” arasında anlamlı fark bulunduğu gözlenmektedir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı bir fark oluşmamaktadır. Sınıfında

kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerden, kaynaştırma hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin olmayanlara göre duyarsızlaşma düzeyleri azalmaktadır.

“Özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları”nda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özel eğitim hakkında bilgi sahibi olan veya olmayan öğretmenlerin empatik becerileri üzerinde etki etmediği gözlenmekte olduğu söylenebilir.

“Özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları” ile sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin duyarsızlaşma alt boyutu arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. “Özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları” ile sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı fark olduğu gözlenmektedir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenler ile “özel eğitim hakkında bilgi sahibi olma” arasında duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerden, özel eğitim hakkında bilgi sahibi olan öğretmenler olmayan öğretmenlere göre duygusal tükenmeleri azalırken, kişisel başarı düzeyleri olumlu yönde yükselmektedir. Özdemir (2008) araştırmasında, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile özel eğitimle ilgili herhangi bir eğitim alma durumları arasında anlamlı bir fark saptamamıştır. Bu bulgu, bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları ile “kaynaştırma eğitimi okul öncesi dönemde başlamalıdır” değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik becerilerinin, “kaynaştırma eğitimi okul öncesi dönemde başlamalarıdır” düşüncesinden etkilenmediğini söyleyebiliriz. Temel (2000) yaptığı çalışmada, kaynaştırma dersi alan (%27.1) ve almayan (%50.9) öğretmenlerin “engelli çocukların okulöncesi eğitimi almalarının gerekli olduğu” görüşüne yüksek oranda katıldıklarını belirlenmiştir.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları ile kaynaştırma eğitimi süresince yaşanan sorun türleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kaynaştırma eğitimi süresince yaşanan sorun türleri, öğretmenlerin empatik becerilerini etkilemediği söylenebilir.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlardan aldıkları puan ortalamaları ile kaynaştırma eğitimi süresince yaşanan sorun türleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı gözlenmektedir. Talmor ve diğer. (2005) yaptıkları araştırmada, sınıfında disiplin problemi yaşamayan, kaynaştırma konusunda problemi olmayan, özel gereksinimli öğrenciler için değerlendirme raporlarında problemi olmayan, normal gelişen öğrenciler ve özel gereksinimli öğrenciler arasında ayırım yapmayan ve özel gereksinimli öğrencinin aileleri ile problem yaşamayan öğretmenler tükenmişlik yaşamadıklarını saptamıştır.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları ile normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine karşı tepkileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin empatik becerileri, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine karşı gösterdiği tepkilerden etkilenmemektedir.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ile normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine karşı tepkileri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine karşı gösterdiği tepkilerden etkilenmediği gözlenmektedir.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin empatik becerilerinden aldıkları puan ortalamalarına ile normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik tepkileri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin empatik becerileri, normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik gösterdiği tepkilerden etkilenmediği söylenebilir.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları ile normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik tepkileri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı gözlenmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik tepkileri, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde etki etmemektedir.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Sayın (2003) yaptığı araştırmasında, öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin mesleğe karşı tutumlar ile empatik eğilim puanları arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı fark bulmuştur. Bu bulgu sonucuna göre üniversite öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri arttıkça öğretmenlik mesleğine karşı tutumları da daha olumlu olmaktadır şeklinde yorumlamıştır.

Sınıfta kaynaştırma öğrencileri olan ve olmayan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir. Özdemir (2008) araştırmasında, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlere göre daha tükenmiş olduğunu bulmuştur. Vızlı (2005) yaptığı araştırmasında, görme engelliler okulunda çalışan öğretmenlerin normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşamadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, bu araştırmayı desteklememektedir.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin empatik becerileri ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin empatik becerileri ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

## 5.2. Öneriler

“İzmir ilinde kaynaştırma öğrencileri ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki” konulu araştırmanın bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir;

1- Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi ile çalışırken mesleğe yeni başlamış ve daha ileri yıllarda mesleğe devam eden öğretmenlere tükenmişlik yaşamamaları için materyal ile, kitap ve bilir kişinin (özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, psikolojik danışman, psikolog, RAM yetkilileri) yardım etmesi önerilebilir.

2- Normal gelişim gösteren öğrenciler sınıfa kaynaştırma öğrencisi kabul edilmeden, öğretmenler tarafından kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirilebilirler. Böylece normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrenciye karşı gösterebilecekleri olumsuz tepkiler önlenir. Bunun sonucunda da, okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ve tükenmişlik düzeyleri bu durumdan etkilenmeyebilir.

3- Normal gelişim gösteren öğrencilerin velileri ve özel gereksinimli öğrencinin velileri, veli toplantılarında kaynaştırma eğitimine geçilmeden tanıştırılabilir. Özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türü hakkında bilgi verilebilir. Böylece normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin özel gereksinimli öğrenciye karşı sergileyebilecek olumsuz tepkileri önleyerek öğretmenlerin empatik eğilimlerinin ve tükenmişlik düzeylerinin bu durumdan etkilenmeleri önlenir.

Araştırmacılara yönelik yapılan öneriler ise aşağıdaki gibi sıralanabilir;

1- Kaynaştırma öğrencisi ile çalışan okul öncesi öğretmenlerin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalar çok sınırlıdır. Genellikle yapılan yurt içi yapılan çalışmalar kaynaştırma öğrencisi ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik



düzeylerinin belirlenmesi veya okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimlerini incelemeye yöneliktir. Bu nedenle, kaynaştırma öğrencileri ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı değişkenler ile yapılacak araştırmaların yararlı olacağı düşünülmektedir.

2- Kaynaştırma öğrencisi ile çalışan okul öncesi öğretmenlerin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmanın dışında kaynaştırma öğrencileri ile çalışan diğer branş öğretmenlerinin de empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilerde incelenebilir.

3- Araştırma evreni genişletilerek, kaynaştırma öğrencileri ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için başka iller belirlenip Türkiye genelinde bir karşılaştırma yapılarak sonuçlar test edilebilir.

## KAYNAKÇA

Akçamete, G. (1998). **Türkiye’de Özel Eğitim**. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, s. 197-205

Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). **Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Akkoyun, F. (1982). Empatik Anlayış Üzerine. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 15, Sayı: 2, s. 63-69.

Artan, İ ve Balat, G. (2003). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Entegrasyona İlişkin Bilgi ve Düşüncelerinin İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt: 11, No: 1, 65-80.

Atay, M. (1995). **Özel Gereksinimli Çocukların Normal Yaşlıları İle Birlikte Eğitim Aldıkları Kaynaştırma Programlarına Karşı Öğretmen Tutumları Üzerine Bir İnceleme**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Bahar, E. (2006). **Tükenmişlik Sendromu, Otel İşletmelerinde Ön Büro Çalışanlarında Bir Uygulama**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Balaban M., Yılmaz Ö. ve Yıldızbaş F.(2009). **Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi**. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Sözlü Bildiri. (1-3 Mayıs 2009). Çanakkale.

Barut, Y. (2004). **Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Çatışma Eğilimi Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. (6-9 Temmuz 2004). Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Batu, E. S. (1998). **Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Batu, S. ve Kırcaali-iftar, G. (2007). **Kaynaştırma** (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Baysal, A. (1995). **Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslek Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bird, T. ve Little, J. (1986). How Schools Organize The Teaching Occupation. **Elementary School Journal**. 86, 493–511.

Brown, K. T. (2001). The Effectiveness of Early Childhood Inclusion (Parents' Perspectives). **US. Department of Education**, 2-22.

Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu-Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişikliklere Göre İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt: 15, No: 2, s. 465- 484.

Çapri, B. (2006). Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt 2, Sayı 1, s. 62-77.

Çam, O. (1991). **Hemşirelerde Tükenmişlik (Burnout) Sendromunun Araştırılması**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Çam, O. (1995). **Tükenmişlik**. İzmir: Saray Medikal Yayıncılık.

Çelik, E. (2008). **Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). **Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Tutumları ile Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Darıca, N. (1992). **Özürli Çocukların Eğitiminde Entegrasyon Önemi**. 1. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. (11-12 Kasım 1992). İstanbul: Hacettepe Üniversitesi.

Dickens- Smith, M. (1995). The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude Towards Inclusion. **US Dept. of Education**, 2-14.

Dökmen, Ü. (1987) Empati Kurma Becerisi ile Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki, **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 20 (1-2), 183-207.

Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayandırılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi. **A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 21 (1-2), 155-190.

Dökmen, Ü. (2008). **İletişim Çatışmaları ve Empati**. (38. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Duru, E. (2002). Öğretmen Adaylarında Empatik Eğilim Düzeyinin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 2, Sayı: 12, 21-35.

Erdemoğlu Şahin, D (2007). **Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri (Ankara İli İlköğretim ve Ortaöğretim Okulları Örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Freytag, C. E. (2001). **Teacher Efficacy and Inclusion: The Impact of Preservice Experiences on Beliefs**. 24th Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association. (1-3 February 2001). New Orleans.

Girli, A. (2004). **Otizm ve Kaynaştırma Eğitimi, Öğretmen ve Aileler İçin Rehber**. İzmir: Işık Özel Eğitim Yayınları.

Girgin, G. (1995). **İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi (İzmir Kırsal ve Kentsel Yöre Karşılaştırması)**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik Sendromuna Bir Örnek: Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi. **TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni**, 4 (4), 172-187.

Gök, G. (2009). **Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gözün, Ö. (2003). **Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gülyüz, Ş. O. (2009). **Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Engelli Öğrencilerin Akranları İle İlişkilerinde Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gündüz, B. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 1, Sayı: 1, ss. 152- 166.

Gürbüz, Z. (2008). **Kars İlinde Görevli Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güven, Y. (1992). **Normal ve Zihinsel Özürlü Çocukların Okul Öncesi Eğitiminin Karşılaştırılması**. 8. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. (21-22-23 Mayıs 1992). Bursa, Necatibey Kız Meslek Lisesi Konferans Salonu.

Hastings, R. P. ve Oakford, S. (2003). Student Teachers' Attitudes Towarda the Inclusion of Children with Special Needs. **Educational Psychology**, Vol. 23, No. 1, 87- 94.

Işıkkhan, V. (2004). **Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları**. Ankara: İstanbul Yayınları.

Izgar, H. (2003). **Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik** (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). **İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş** (3. Basım). İstanbul: Cem Ofset Matbaacılık Sanayi A.Ş.

Karasar, N. (2006). **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (16. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Kargın, T. (2004). Baş Makale: Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. **Özel Eğitim Dergisi**. 5 (2), 1-17.

Kılıç, S. (2005). **İstanbul'daki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kırcaali-İftar, G. (1998). **Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri**. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, 17-25.

Kuz, T. (1997). **Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi**. Ankara: TC Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları / 17.

Lieberman, A. ve Miller, L. (1984). *Teachers: Their World and Their Work*. Alexandria, VA: **Association for Supervision and Curriculum Development**.

Lipsky, DK, ve Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. **Harvard Educational Review**, 66, 762-796.

Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. **Journal of Occupational Behaviour**, Vol: 2, 99-113.

Maslach, C. ve Zimbardo, P. G. (1982). *Burnout – The Cost of Caring*. **Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs**, New Jersey.

Metin, N. (1992). Okul Öncesi Dönemde Özürlü Çocuklar İçin Kaynaştırma Programları. **Özel Eğitim Dergisi**. 1(2), 34-36.

Okyay, Ö. (2006). **Sınıfında Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Orel, A., Töret, G. ve Zerey, Z. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. 5 (1), 23-33.

Oruç, S. (2007). **Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

Örmen, U. (1993). **Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama**. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öz, F. (1998). Son Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Empatik Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. **C. Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi**, 2 (2), 32-38.

Özdemir, N. (2008). **Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, K. (2010). Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerinde Empatik Anlayış. < <http://www.aydinram.gov.tr/Yazilar.asp?goster=dos&id=7> > (25. Şubat. 2010).



Özmen, H. (2001). **Görme Engelliler Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Robert, G. M., Marino. B. S. ve Miller, R. (1996). Rural Teachers' Attitudes Toward Inclusion. **US. Department of Education**, 301-305.

Rogers, C. R. (1975). Empathic: An Unappreciated Way of Being. Çeviren: Akkoyun, F. (1983). Empatik Olmak, Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi**, Cilt: 16, Sayı: 1, 103–124.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz M. (2008). **Örgütsel Psikoloji** (4. Baskı). Bursa: Alfa Aktuel Basım Yay. Dağ. Ltd. Şti.

Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003) Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı: 9, s:183-204.

Sayın, S. (2003). Farklı Programlarda Okuyan Öğretmen Adayı Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilimi, Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum ve Melsek Benlik Saygısı. **Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4 (6), 74-84.

Silah. M. (2005). **Endüstride Çalışma Psikolojisi** (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.

Smith, M. K. ve Dlugosh, L. L. (1999). Early Childhood Classroom Teachers' Perceptions of Successful Inclusion: A Multiple Case Study. **US. Department of Education**, 2-23.

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/ Araştırmalar (1980-2005). **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi**, 5 (2), 15-23.

Sucuoğlu, B. (2006). **Etkili Kaynaştırma Uygulamaları Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmen Yeterlilikleri Işığında**. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz. Ve Bas. Yay. Dağ. San. ve Tic. Ltd. şti.

Sürgevil, O. (2006). **Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

şahbaz, Ü. (1997). **Öğretmenlerin Özürlü Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki Etkililiği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Talmor, R., Reiter, S. ve Feigin, N. (2005). Factors Relating to Regular Education Teacher Burnout in Inclusive Education. **European Journal of Special Needs Education**, Vol: 20, No: 2, 215–229.

Tekin, V. N. (2006). **İstatistiğe Giriş**. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.ř.

Temel, Z. F. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi**, 18, 148- 155.

Tetik, H. (2009). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Townley, F. K., Thornburg, K. R. ve Crompton, D. (1991). Burnout in Teachers of Young Children. **Early Education and Development**, Vol: 2, No: 3.

Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2, Sayı: 12.

Üstündağ, T. (2002). **Yaratıcı Drama Öğretmenin Günlüğü**. (3. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.

Varlıer, G. (2004). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Vızlı, C. (2005). **Görme Engelliler İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerle Normal İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması Üsküdar İlçesi Örneği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, S. (2007). **Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik Düzeyi ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yigen, S. (2008). **Çocuğu İlköğretim Kademesinde Kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden Anne-Babaların Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Beklentileri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yurgul, N. T. (2006). **Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi (İstanbul İli Örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

\_\_\_\_\_. "573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname", 1997

\_\_\_\_\_. "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği", 2000

\_\_\_\_\_. "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği", 2009

## **EKLER**

### **EK.1**

#### **Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan Öğretmenler Anketi**

## SINIFINDA KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ OLAN ÖĞRETMENLER ANKETİ

Değerli Meslektaşlarım,

Bu tez çalışması, kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerinizi belirlemek amacı ile yapılmaktadır. Lütfen ankete isminizi yazmayınız. Katılımınız ve soruları içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederim.

Emel ÖZMEN

Dokuz Eylül Üniversitesi

Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi

1- Cinsiyetiniz

Kadın       Erkek

2- Yaşınız

18–25       26–35       36–45       46 ve üstü

3- Eğitim Düzeyiniz

Meslek lisesi       Önlisans       Üniversite       Yüksek lisans/Doktora

4- Çalıştığınız okulun türü,

Özel       Resmi

5- Öğretmenlik mesleğindeki deneyiminiz

1–5 yıl arası       6–10 yıl arası       11–15 yıl arası  
 16 yıl ve üstü

6- Eğitiminiz süresince özel eğitim ile ilgili ders aldınız mı?

Evet       Hayır

7- Eğitiminiz süresince kaynaştırma ile ilgili ders aldınız mı?

Evet       Hayır

8- Başka kaynaklardan özel eğitim/kaynaştırma ile ilgili bilgi aldınız mı?(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

İnternet       Kitap       Kongre       Panel       Bildiri  
 Hizmet içi eğitim

9- a) Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencinizin yetersizlik türü nedir?

- Zihinsel engelli
- Otistik
- İşitme engelli
- Bedensel engelli
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB)
- Yaygın gelişimsel bozukluk
- Gelişim geriliği
- Konuşma bozukluğu/yetersizliği

b) Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencinizin cinsiyeti;

- Kız  
 Erkek

c) Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencinizin yaşı;

- 0 – 2  
 3 – 5  
 6 ve üzeri

10- Kaç yıldır sınıfınız da kaynaştırma öğrencisi var?

- 1 yıldan az       1–3 yıl arası       4–6 yıl arası  
 7–10 yıl arası       11 yıl ve üstü

11- Özel gereksinimli çocuklar okul öncesi eğitim almalı mı?

- Evet       Hayır

12- Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi neden gereklidir? (Sadece bir şık işaretleyiniz)

- Yetersizlik gösteren çocukları topluma hazırlamak için  
 Yetersiz öğrencilerle, normal gelişim öğrencilerin birbirini tanınması (kaynaşması) için  
 Yaşama uyum sağlamları için  
 Çocukların birbirini (farklı olanı) kabul etmeleri için  
 Erken yaşta eğitim almalarının çocuklar için etkin olacağından  
 Normal gelişim gösteren çocukları taklit ederek daha kolay uyum ve yaşam becerilerini öğrenecekleri için

13- Okul öncesinde verilen kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan en önemli sorun nedir?(Sadece bir şık işaretleyiniz)

- Sınıf ve davranış kontrolünde zorluk  
 Öğretmenin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaması  
 Engelli öğrencinin özel ilgi gereksinimi olması  
 Engelli öğrencinin ailesi ve RAM'la yeterli işbirliğinin olmaması  
 Öğretmenin veya okulun engelli öğrenciyi kabul etmemesi  
 Normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin engelli öğrenciye karşı gösterdiği olumsuz tepki  
 Normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli öğrenciyi kabul etmeyişi  
 Sınıfın kalabalık olması  
 Engelli öğrencinin ailesinin kendi çocuklarına karşı gösterdiği olumsuz tepki (başından atma, ilgileneme gibi)  
 Engelli öğrenci için gerekli plan ve programın yapılmaması

14- Kaynaştırma eğitiminin en çok kime yararı olduğunu düşünüyorsunuz? (Sadece bir şık işaretleyiniz)

- Çocuklara (Yetersiz ve normal gelişim gösteren)  
 Ailelere  
 Öğretmene

15- Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisine normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin tepkileri ne oldu? (Sadece bir şık işaretleyiniz)

- Kabul eder ve olumlu bir tutum sergilediler  
 Kabul etmez ve olumsuz bir tutum sergilediler  
 Kabul ederler ama olumsuz tutum sergilediler

16- Sınıfınız da kaynaştırma öğrencisi olmasının normal gelişim gösteren çocukları nasıl etkilendiğini gözlemlediniz? (Sadece bir şık işaretleyiniz)

- Olumlu şekilde etkilendiler  
 Olumsuz şekilde etkilendiler  
 Birbirlerinden etkilenmediler

17- Kaynaştırma öğrenciniz için ayrı bir eğitim planı (BEP) yapıyor musunuz? (Sadece bir şık işaretleyiniz)

- Evet  Hayır  Bunu hiç düşünmedim

18- 2000 yılında çıkan özel eğitim yönetmeliğine göre sınıf öğretmeni olarak kaynaştırma öğrencisi karşı eğitim ortamını düzenleme ve BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hazırlamanız gerektiğini biliyor musunuz?

- Evet  Hayır

19- Müdürünüz sınıfınıza kaynaştırma öğrencisi kaydettiğini söylediğinde ilk tepkiniz ne olmuştu? (Sadece bir şık işaretleyiniz)

- Sınıfa kabul eder, gelişimine uygun aktiviteler seçerdim  
 Sınıfa kabul eder ama onu soyutlardım  
 Sınıfa kabul etmezdim

20- Kaynaştırma öğrencilerinin eğitim tutarlılığı için RAM (Rehberlik Araştırma Merkezi), aileler, rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışıyor musunuz?

- Evet  Hayır

**EK.2****Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olmayan Öğretmenler Anketi**



## SINIFINDA KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ OLMAYAN ÖĞRETMENLER ANKETİ

Değerli Meslektaşlarım,

Bu tez çalışması, kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerinizi belirlemek amacı ile yapılmaktadır. Lütfen ankete isminizi yazmayınız. Katılımınız ve soruları içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederim.

Emel ÖZMEN

Dokuz Eylül Üniversitesi

Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi

1- Cinsiyetiniz

Kadın       Erkek

2- Yaşınız

18–25       26–35       36–45       46 ve üstü

3- Eğitim Düzeyiniz

Meslek lisesi       Önlisans       Üniversite       Yüksek lisans/Doktora

4- Çalıştığınız okulun türü,

Özel       Resmi

5- Öğretmenlik mesleğindeki deneyiminiz

1–5 yıl arası       6–10 yıl arası       11–15 yıl arası  
 16 yıl ve üstü

6- Eğitiminiz süresince özel eğitim ile ilgili ders aldınız mı?

Evet       Hayır

7- Eğitiminiz süresince kaynaştırma dersi aldınız mı?

Evet       Hayır

8- Başka kaynaklardan özel eğitim/kaynaştırma ile ilgili bilgi aldınız mı?(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

İnternet       Kitap       Kongre       Panel       Bildiri  
 Hizmet içi eğitim

9- Meslek hayatınızda daha önceki yıllar da kaynaştırma öğrenciniz oldu mu?

Evet       Hayır

10- Kaç yıl sınıfınız da kaynaştırma öğrenciniz oldu?

1 yıldan az       1–3 yıl arası       4–6 yıl arası       7–10 yıl arası  
 11 yıl ve üstü       Hiç çalışmadım

11- Özel gereksinimli çocuklar okul öncesi eğitim almalı mı?

Evet       Hayır

12- Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi neden gereklidir?(sadece bir şık işaretleyiniz)

- Yetersizlik gösteren çocukları topluma hazırlamak için
- Yetersiz öğrencilerle, normal gelişim öğrencilerin birbirini tanınması (kaynaşması) için
- Yaşama uyum sağlamaları için
- Çocukların birbirini (farklı olanı) kabul etmeleri için
- Erken yaşta eğitim almalarının çocuklar için etkin olacağından
- Normal gelişim gösteren çocukları taklit ederek daha kolay uyum ve yaşam becerilerini öğrenecekleri için

13- Okul öncesinde verilen kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan en önemli sorun olabilir?(Sadece bir şık işaretleyiniz)

- Sınıf ve davranış kontrolünde zorluk
- Öğretmenin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaması
- Engelli öğrencinin özel ilgi gereksinimi olması
- Engelli öğrencinin ailesi ve RAM'la yeterli işbirliğinin olmaması
- Öğretmenin veya okulun engelli öğrenciyi kabul etmemesi
- Normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin engelli öğrenciye karşı gösterdiği olumsuz tepki
- Normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli öğrenciyi kabul etmeyişi
- Sınıfın kalabalık olması
- Engelli öğrencinin ailesinin kendi çocuklarına karşı gösterdiği olumsuz tepki (başından atma, ilgileneme gibi)
- Engelli öğrenci için gerekli plan ve programın yapılmaması

14- Kaynaştırma eğitiminin en çok kime yararı olduğunu düşünürdünüz?

- Çocuklara (Yetersiz ve normal gelişim gösteren)
- Ailelere
- Öğretmene

15- Sınıfınıza kaynaştırma öğrencisi verilirse sizce normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin tepkileri nasıl olabilir? (Sadece bir şık işaretleyiniz)

- Kabul eder ve olumlu bir tutum sergilerler
- Kabul etmez ve olumsuz bir tutum sergilerler
- Kabul ederler ama olumsuz tutum sergilerler

16- Sınıfınıza kaynaştırma öğrencisi verilirse sizce normal gelişim gösteren öğrenciler nasıl tepki gösterir (Sadece bir şık işaretleyiniz)

- Olumlu şekilde etkilenirler
- Olumsuz şekilde etkilenirler
- Birbirlerinden etkilenmezler

17- Sınıfınız da kaynaştırma öğrenciniz olsaydı, onun için ayrı bir plan yapar mıydınız? (Sadece bir şık işaretleyiniz)

- Evet
- Hayır
- Bunu hiç düşünmedim

18- 2000 yılında çıkan özel eğitim yönetmeliğine göre sınıf öğretmeni olarak kaynaştırma öğrencisi karşı eğitim ortamını düzenleme ve BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hazırlamanız gerektiğini biliyor musunuz?

Evet  Hayır

19- Müdürünüz sınıfınıza kaynaştırma öğrencisi kaydettiğini söylediğinde ilk tepkiniz ne olur? (Sadece bir şık işaretleyiniz)

Sınıfa kabul eder, gelişimine uygun aktiviteler seçerdim

Sınıfa kabul eder ama onu soyutlardım

Sınıfa kabul etmezdim

20- Kaynaştırma öğrenciniz olsaydı eğitim tutarlılığı için RAM (Rehberlik Araştırma Merkezi), aileler, rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır mısınız?

Evet  Hayır

**EK.3**

**Empatik Beceri Ölçeği**

## B FORMU

Aşağıda altı durum ve her duruma ilişkin on iki tepki verilmiştir. Bu durumları ve bunlara ait tepkilerin her birini okuduktan sonra, her durum için, verilen on iki tepkiden sorun sahibine söylemeyi tercih edeceğiniz dört tepkiyi seçiniz ve işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

### I. Kişi (ev hanımı)

Yemek, çamaşır, temizlik, dikiş, alış-veriş, çocuklar... Bütün gün tek başıma koşturuyorum, yine de yetişemiyorum. Kendime ayıracak beş dakikam yok. Kendimi mutfakla banyo arasında hapsolmuş hissediyorum.

1. Ev işlerine yardım edecek bir yardımcı kadın tutmayı hiç düşündün mü?
2. Bütün bu işler günde kaç saatini alıyor?
3. Eşin hiç yardım ediyor mu?
4. Anladığım kadarıyla ev işleri sana çok ağır geliyor.
5. Ev işlerini yapan, dünyada bir tek sen değilsin, bu durumu böyle mesele yapmak doğru değil.
6. Haklısın, bu kadar iş insanı gerçekten bunaltır.
7. Bence senin problemin, işleri becerememen değil, işlerin çok olması.
8. Senin yerinde olsam, ben de bunalırdım.
9. Sanırım bunca iş karşısında kendini çaresiz ve yalnız hissediyorsun.
10. Sana katılıyorum, ev işleri gerçekten kolaydır.
11. Annem de (veya bir başka yakınınız), senin gibi sürekli ev işi yapmaktan bunalıyor.
12. Sanırım, bu kadar çok işi tek başına yapmak zorunda kalman seni öfkeliyor.

### II. Kişi (bir arkadaşınız)

Bir miras meselesi yüzünden babamla amcam kavga ettiler. Aslında ben ikisini de severim. Aralarını bulmaya çalıştım daha da kötü oldu. Babam dün “bir daha o adamla konuşmayacaksın” dedi. Gerçi, miras konusunda babam haklı gibi, ama amcamdan da vazgeçemem ki. Bunca yıl bize ikinci baba oldu. Üç kuruş için, bu çektiğimize değer mi?

1. Her ailede böyle problemler olabilir, kardeş kardeşin ne öldüğünü istermiş ne güldüğünü.
2. Bence üzülmeye gereksiz, sonunda nasıl olsa barışırsınız.
3. Anladığım kadarıyla bu kavga seni çok üzmüş.
4. Senin yerinde olsaydım ben de çok üzülürdüm.
5. Kendini iki sevdiğin kişinin arasında kalmış hissediyorsun, bu da seni çaresizliğe itiyor.
6. İki kardeşin problemini anlaşıp çözümlerine sevindim.
7. Bence güvenilir bir hukukçu bulup onun hakemliğine başvurmalısınız.
8. İki sevdiğin kişi arasında seçim yapmak zorunda kalman seni öfkeliyor.
9. Parayla mutluluk olmaz, dostluk her şeyden önemlidir.
10. Eğer babanın tarafını tutarsan amcana karşı haksızlık ettiğini düşüneceksin.
11. Baban “amcanla konuşma” sözünü geçici bir öfke anında söylemiş olabilir.

12. Bu kavganın sebebi, aslında para değil, babanla amcanın ailede üstünlük kurma istekleri olabilir.

### III. Kişi (bir dostunuz)

Son günlerde canım sıkılıyor, belli bir sebebi yok ama içimin daraldığını hissediyorum, canım hiçbir şey yapmak istemiyor, amaçsız dolanıyorum. Üstelik bu sıkıntımı kimse ile paylaşamıyorum.

1. Sıkıntının nedenini araştırdın mı?
2. Senin böyle sıkılıyor olmana üzüldüm.
3. Bence kendini meşgul edecek bir hobi bulmalısın.
4. İçinde tanımlayamadığın bir heyecan hissediyorsun ve kötü bir şeyler olacaktı gibi geliyor.
5. Bazen ben de senin gibi sıkıntı hissedirim.
6. Sanırım şu sıralarda kendini yalnız hissediyorsun.
7. Herhalde bilinç altındaki bir takım duygular böyle hissetmene yol açıyordur.
8. Sebebini bilmediğin yoğun bir sıkıntı içindesin.
9. Geceleri sıkıntılı rüyalar gördüğün de oluyor mu?
10. Kendini böylesine bırakman doğru değil.
11. Dünyada öyle büyük dertleri olan insanlar var ki, onlar senin bu sebepsiz sıkıntını dertten saymazlar.
12. Son günlerde istediğini elde etmen beni sevindirdi.

### IV. Kişi (bir genç)

Başımın yan tarafında bir tutam saç var, ne yapsam yatıramıyorum. İslatıyorum olmuyor, bağıyorum olmuyor. Ne zaman aynaya baksam neşem kaçıyor.

1. Bu önemli bir problem değil, kafanı takma.
2. Kafanın dışı değil, içi önemlidir; sen kişiliğini geliştirmeye çalış.
3. Saçının yatmaması seni üzüyor.
4. Saçının dökülmesi beni üzdü.
5. Berber halledemiyor mu?
6. Başkalarının yanında her zaman derli-toplu gözükme istiyorsun.
7. Her zaman kusursuz bir insan olmak istiyorsun.
8. Saçınla bu kadar uğraşmak zorunda kalman seni sinirlendiriyor.
9. Bence bu önemli bir sorun değil ama bu işin seni rahatsız etmesine üzüldüm.
10. Bunu sakın arkadaşlarına söyleme seninle dalga geçebilirler, sen de üzülürsün.
11. Küçük bir şey için bile olsa, başkaları tarafından eleştirilmek seni üzüyor.
12. Bence seni asıl kızdıran, saçının yatmaması değil, bu işe çok zaman harcıyor olman.

### V. Kişi (bir genç kız)

Annem geçen hafta doğum günümde, bana nefis bir atkı hediye etti. Verirken de “sana özel bir şey bulabilmek için şehrin altını üstüne getirdim” dedi. Dün ne öğrensem beğenirsin? Başka şehirde oturan bir ablam var. Annem, bana aldığı aynısını üç ay önce ona da almış. Bunu öğrenince perişan oldum. Şu anda son derece kötü hissediyorum kendimi.

1. Annene niçin böyle davrandığını sordun mu?
2. Annen, hem sana hem de ablana “özel” bir hediye alabilir, çünkü ikinizi de seviyordur. Bence olaya bu açıdan bakmalısın.
3. Bence bu konuda bencillik ediyorsun.
4. Bu olay seni üzmüş.
5. Bu olay karşısında, sanırım kendini aldatılmış hissetmişsin.
6. Galiba ablanı biraz kıskanıyorsun.
7. İki atkının tamamen benzer olduğundan emin misin?
8. Annenin sana, senin sandığın kadar değer verip vermediğini merak ediyorsun.
9. Senin yerimde olsaydım ben de üzülürdüm.
10. Annenin gözünde özel bir yerin olmasına sevinmişsin, şimdi bu sevincinin yerini üzüntü aldı.
11. Annen ablanı her zaman böyle eleştirir mi?
12. Annene oldukça öfkelisin.

### **VI. Kişi (bir öğrenci)**

Son zamanlarda hiç ders çalışmıyorum. Sürekli kahvedeyim. Kağıt oynamak zevk veriyor ama kahveden çıkarken her seferinde derin bir pişmanlık duyuyorum, böyle giderse okulu bitiremeyeceğim. Bitiremezsem halim ne olur? Ne iş yaparım? Sonra anama-babama, konuya-komşuya ne derim?

1. Bu durumu ailen öğrenirse, her halde çok üzülürler.
2. Sınıfınızda senin durumunda olan başka arkadaşların da var mı?
3. Hayatta başarılı olmanın tek yolu okul bitirmek değildir. Okul bitirmemiş nice başarılı insan var.
4. İçinde bulunduğun durum seni çok sıkıyor, kaygılanmana yol açıyor.
5. Çalışmak istediğin halde çalışmıyorsun, kendi kendine söz geçiremiyor olman seni huzursuz ediyor.
6. Bence rahatlamak için bir psikologa başvurmalısın.
7. Konu komşunun ne düşüneceklerini kafana takma, kendini derslere ver.
8. Bu problemin beni üzdü.
9. Hem gelecekte iyi bir yaşantı elde edememekten hem de ana babanı incitmekten korkuyorsun.
10. Hiçbir derse mi çalışmıyorsun yoksa bazı derslere mi?
11. Bence kendine fazla yükleniyorsun, telaşın ve sıkıntın bu yüzden.
12. Çok çalıştığın halde dersleri başaramaman üzücü.

**EK.4**

**Maslach Tükenmişlik Envanteri**



0 1 2 3 4 5 6  
Hiçbir Zaman Çok Nadiren Nadiren Bazen Genellikle Çoksık Her Zaman

- 1..... İşimden duygusal olarak uzaklaştığımı hissediyorum.
- 2..... İş gününün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.
- 3..... Sabahları uyanıp diğer bir iş günü ile karşılaşmak zorunda olduğumda kendimi yorgun hissediyorum.
- 4..... Öğrencilerin neler hissettiklerini kolayca anlayabilirim.
- 5..... Bazı öğrencilerime kişiliği olmayan nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.
- 6..... Bütün gün insanlarla çalışmak benim için gerçekten bir gerginliktir.
- 7..... Öğrencilerimin sorunları ile çok etkin bir şekilde ilgilenirim.
- 8..... İşimin beni tükettiğini hissediyorum.
- 9..... İşim yolu ile diğer insanların yaşamlarını olumlu yönde etkilediğimi hissediyorum.
- 10..... Bu mesleğe girdiğimden beri insanlara karşı daha katı oldum.
- 11..... Bu mesleğin beni duygusal olarak katılaştırmasından endişe ediyorum.
- 12..... Kendimi çok enerjik hissediyorum.
- 13..... İşimin beni hayal kırıklığına uğrattığını hissediyorum.
- 14..... İşimde çok sıkı çalıştığımı hissediyorum.
- 15..... Bazı öğrencilerin ne olduğu umurumda değil.
- 16..... Doğrudan insanlarla çalışmak bende aşırı gerginlik yapıyor.
- 17..... Öğrencilerime rahat bir atmosferi kolayca oluşturabilirim.
- 18..... Öğrencilerimle yakın olduğum bir çalışmadan sonra kendimi neşeli hissederim.
- 19..... Bu meslekte birçok değerli işler başardım.
- 20..... Kendimi çaresiz hissediyorum.
- 21..... İşimde duygusal sorunlarla soğuk anlulukla ilgilenirim..
- 22..... Öğrencilerimin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.

**EK.5**

**Empati Beceri Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanterinin Kullanımı İçin  
Alınan İzin**

net

Yeni Sil Gerekli İletişim Tap

Yarınla - Tümünü yanıtla İlet

Re: Ölçek

Kimden: [ustun dokmen \(ustundokmen@yahoo.com\)](mailto:ustundokmen@yahoo.com)  
 Gönderme tarihi: 08 Ağustos 2008 Cuma 13:28:49  
 Kimin: [emel özmen \(emel.ozmen@hotmail.com\)](mailto:emel.ozmen@hotmail.com)  
 81 ek  
 Ölçek ve ...doc (54,8 KB)

Kaynak göstererek kullanabilirsiniz.

--- On Thu, 8/7/08, [emel özmen <emel.ozmen@hotmail.com>](mailto:emel.ozmen@hotmail.com) wrote:

From: [emel özmen <emel.ozmen@hotmail.com>](mailto:emel.ozmen@hotmail.com)  
 Subject: ölçek  
 To: [ustundokmen@yahoo.com](mailto:ustundokmen@yahoo.com)  
 Date: Thursday, August 7, 2008 5:44 PM

Sayın Prof. Dr. İstün DÖKMEN,  
 Hocam, ben Dokuz Eylül Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. "İzmir ilinde kaynaştırma öğrencileri ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin Empatik eğilimleri ile tutarlılık düzeyleri arasında ilişkinin belirlenmesi" adlı kabul edilmiş tezimi yapacağım. Bu yüzden size ait olan "Empatik Eğitim ölçeği"ni ve puanlamasını mail yoluyla bana gönderirseniz çok sevinirim. ve bu ölçeği tezimde kullanmak için sizden izin istiyorum. saygılarımla; EMEL ÖZMEN

Gönderin, blog oluşturun ve dünyanızı aileniz ve arkadaşlarınızla paylaşın - Windows Live Spaces, hayatınızı paylaşmak daha da kolaylaşsın! Şimdi ücretsiz Windows Live Alanınız için [Buraya Tıklayın](#)


İnternet | Korunmuş Mod Açık

Sayın Yrd. Doç. Dr. Günseli GİRGIN,

DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi olan Emel ÖZMEN'in "İzmir ilinde kaynaştırma öğrencileri ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi." konulu tezinde kullanılması planlanan "Maslach Tükenmişlik Envanteri" için onay vermenizi arz ederim.

11. 02. 2010  
Emel ÖZMEN  
Tel : 05424654026  
Mail : emel.ozmen@hotmail.com  
Adres : İnönü Mah. 736. sok. no:84  
Bornova/İZMİR

Yrd. Doç. Dr. Alev GİRLİ



Ölçeğin kullanılmasında bir mahzur yoktur

Yrd. Doç. Dr. Günseli GİRGİN



17.02.2010

**EK.6**

**Valilik İzni**

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

01 Nisan 2010

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.03.700/ 21843  
Konu : Emel ÖZMEN'in  
Araştırma İzni

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı.  
b) Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 25/03/2010 tarihli ve 2474 sayılı yazıtı.  
c) Valilik Makamı'nın 31/03/2010 tarihli ve 21410 sayılı Makam Onayı.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi Emel ÖZMEN'in "İzmir İlinde Kaynaştırma Öğrencileri İle Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Eğilimleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi" konulu tez çalışması için hazırladığı ölçekleri; Ekli listedeki okulların okulöncesi öğretmenlerine uygulama yapma isteği Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, ilgi (a) Makam Onayı ile yürürlüğe giren Yönerge kapsamında "Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı" doldurularak araştırmanın iki örneğinin CD'ye aktarılarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

  
Himmet UYGUN  
Vali a.  
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1) Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3) Onaylı Veri Araçları (4 Adet 8 Sayfa)
- 4) Okul Listesi (1 Sayfa)
- 5) Araştırma Tamamlandıktan Sonra, Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı (1 Sayfa)

UZMAN EVRAN	
Tarih	13 NISAN 2010
Evre No	852
Dosya No	



35268 Konak / İZMİR  
Telefon : (0 232) 4410332/208  
Faks : (0 232) 4893069  
E-Posta : arge35@meb.gov.tr  
İnt. Adresi : <http://izmir.meb.gov.tr>

EĞİTİM  
%100  
DESTEK



EĞİTİMDE REFORM  
Daha aydınlık  
gelecek!

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.03.700/21611  
Konu : Emel ÖZMEN'in  
Araştırma İzni

31 Mart 2010

VALİLİK MAKAMINA  
İZMİR

- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EDG.0.33.03.311/1084 sayılı Makam Onayı.  
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 19/03/2010 tarihli ve 885 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi Emel ÖZMEN'in "İzmir İlinde Kaynaştırma Öğrencileri İle Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Eğilimleri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi" konulu tez çalışması için hazırladığı ölçekleri; Ekli listedeki okulların okulöncesi öğretmenlerine uygulamak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulamasının, ekli listede adı geçen okullarda, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmadan yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınızı arz ederim.

  
M. Rağip ÜYE  
Müdür

OLUR  
30/03/2010  
Sait TOPOĞLU  
Vali a  
Vali Yardımcısı

EKLER:

1. Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)



35268 Konak / İZMİR  
Telefon : (0 232) 4410332/208  
Faks : (0 232) 4893069  
E-Posta : [arge35@meb.gov.tr](mailto:arge35@meb.gov.tr)  
İnt. Adresi : <http://izmir.meb.gov.tr>

EGİTİME  
%100  
DESTEK



EGİTİMDE REFORM  
Daha aydınlık  
gelecek!

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

**ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU**

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
<b>Adı Soyadı</b>	Emel ÖZMEN
<b>Kurumu / Üniversitesi</b>	Dokuz Eylül Üniversitesi
<b>Araştırma yapılacak iller</b>	İzmir
<b>Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi</b>	Ekli listedeki okulların okulöncesi öğretmenleri
<b>Araştırmanın konusu</b>	İzmir İlinde Kaynaştırma Öğrencileri İle Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Eğilimleri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi
<b>Üniversite / Kurum onayı</b>	Var
<b>Araştırma/proje/ödev/tez önerisi</b>	İzmir İlinde Kaynaştırma Öğrencileri İle Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Eğilimleri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi
<b>Veri toplama araçları</b>	Empatik Eğilim Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olmayan Öğretmenler Anketi, Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan Öğretmenler Anketi
<b>Görüş istenilecek Birim/Birimler</b>	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p><b>İlgi:</b> Millî Eğitim Bakanlığı'nın 28/02/2007 tarihli ve 1084 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.</p> <p>Yönergenin 5. maddesi gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2009-2010 öğretim yılının 2. döneminde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.</p>	
<b>Komisyon kararı</b>	Oybirliği ile alınmıştır.
<b>Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:</b> -----	<b>Gerekçesi:</b> -----

**KOMİSYON**

25.03.2010  
  
**Komisyon Başkanı**  
Himmet UYGUN  
Müdür Yardımcısı

  
Üye  
Dr. Sevtap YAZAR  
Öğretmen

  
Üye  
Dr. Saliha KUTLUER  
Öğretmen



## OLÇEK VE ANKETLERİN UYGULANMASI DÜŞÜNÜLEN OKULLAR

### Bornova ilçesindeki okullar

Suphi Koyuncuoğlu İlköğretim Okulu  
 Osmangazi İlköğretim Okulu  
 Dokuz Eylül İlköğretim Okulu  
 Şehit Teğmen Murat Aslantürk İlköğretim Okulu  
 Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu  
 Malazgirt İlköğretim Okulu  
 Batı Anadolu Çimento İlköğretim Okulu  
 Halil Atila İlköğretim Okulu  
 Melih Tuncay İlköğretim Okulu  
 Özel Türk Anaokulu (Bornova Şubesi)  
 Özel Duygu Anaokulu  
 Özel Peri'nin Minikleri Anaokulu  
 Özel Canım Yavrum Anaokulu  
 Özel Renkli Ufuklar Anaokulu  
 Özel İzmir Park Anaokulu  
 Özel Mertcan Anaokulu  
 Özel Hüseyin Aslan Anaokulu  
 Özel İzmir Küçük Şeyler Anaokulu  
 Özel Üntaş Çamlık Anaokulu  
 Özel Mavi İnci Anaokulu  
 Özel Gülen Burçlar 1 Anaokulu  
 Özel Bornova İlköğretim Okulu  
 Özel Atacan Anaokulu  
 Özel Busem Anaokulu  
 Özel Beyaz Lale Anaokulu  
 Özel Tevfik Fikret İlköğretim Okulu  
 Özel Çocuk Durağı Anaokulu  
 Özel Yamanlar Özyurt İlköğretim Okulu  
 Bornova Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi (Uygulama Anaokulu)

### Buca ilçesindeki okullar

Şehit Ast. Ümit Başaran İlköğretim Okulu  
 Mehmet Emin Yurdakul İlköğretim Okulu  
 Sevgi-Ferit Akın İlköğretim Okulu  
 Hasan Alı Yücel İlköğretim Okulu  
 Süleyman Bilgen İlköğretim Okulu  
 Vali Rahmi Bey İlköğretim Okulu  
 Çakabey İlköğretim Okulu  
 Saadet Emir İlköğretim Okulu  
 Makbule Süleyman Alkan İlköğretim Okulu  
 Ali Rıza Efendi İlköğretim Okulu  
 Buca Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi (Uygulama Sınıfı)  
 Buca Anaokulu  
 Avukat İlhan Ege Anaokulu  
 Akıncılar İlköğretim Okulu  
 Meşkure Şamlı İlköğretim Okulu  
 30 Ağustos İlköğretim Okulu

İsmail Şekip Uyal İlköğretim Okulu  
Özel Küçük Balarısı Anaokulu  
Özel Şendil Anaokulu  
Canım Annem Çocuk evi ve Kulübü  
Özel Gülen Goncalar Anaokulu  
Özel İzmir Gökkuşığı Anaokulu  
Özel Umutcan Anaokulu Buca Şubesi  
Özel Buca Eğitim Kültür Anaokulu  
Özel Bizim Can Anaokulu  
Özel Tay Tay Anaokulu  
Yeni Şirinler Anaokulu  
Buca İlköğretim Okulu



### SINIFINDA KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ OLMAYAN ÖĞRETMENLER ANKETİ

Değerli Meslektaşlarım,

Bu tez çalışması, kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerinizi belirlemek amacı ile yapılmaktadır. Lütfen ankete isminizi yazmayınız. Katılımınız ve soruları içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederim.

Emel ÖZMEN

Dokuz Eylül Üniversitesi

Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi

1- Cinsiyetiniz

Kadın  Erkek

2- Yaşınız

18-25  26-35  36-45  46 ve üstü

3- Eğitim Düzeyiniz

Meslek lisesi  Önlisans  Üniversite  Yüksek lisans/Doktora

4- Çalıştığınız okulun türü,

Özel  Resmi

5- Öğretmenlik mesleğindeki deneyiminiz

1-5 yıl arası  6-10 yıl arası  11-15 yıl arası  16 yıl ve üstü

6- Eğitiminiz süresince özel eğitim ile ilgili ders aldınız mı?

Evet  Hayır

7- Eğitiminiz süresince kaynaştırma dersi aldınız mı?

Evet  Hayır

8- Başka kaynaklardan özel eğitim/kaynaştırma ile ilgili bilgi aldınız mı?(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

İnternet  Kitap  Kongre  Panel  Bildiri  Hizmet içi eğitim

9- Meslek hayatınızda daha önceki yıllar da kaynaştırma öğrenciniz oldu mu?

Evet  Hayır

10- Kaç yıl sınıfınız da kaynaştırma öğrenciniz oldu?

1 yıldan az  1-3 yıl arası  4-6 yıl arası  7-10 yıl arası  
 11 yıl ve üstü  Hiç çalışmadım

11- Özel gereksinimli çocuklar okul öncesi eğitim almalı mı?

Evet  Hayır

12- Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi neden gereklidir?(sadece bir şık işaretleyiniz)

- Yetersizlik gösteren çocukları topluma hazırlamak için  
 Yetersiz öğrencilerle, normal gelişim öğrencilerin birbirini tanıması (kaynaşması) için  
 Yaşama uyum sağlamları için  
 Çocukların birbirini (farklı olanı) kabul etmeleri için  
 Erken yaşta eğitim almalarının çocuklar için etkin olacağından  
 Normal gelişim gösteren çocukları taklit ederek daha kolay uyum ve yaşam becerilerini öğrenecekleri için



13- Okul öncesinde verilen kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan en önemli sorun olabilir?(Sadece bir sık işaretleyiniz)

- Sınıf ve davranış kontrolünde zorluk  
 Öğretmenin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaması  
 Engelli öğrencinin özel ilgi gereksinimi olması  
 Engelli öğrencinin ailesi ve RAM'la yeterli işbirliğinin olmaması  
 Öğretmenin veya okulun engelli öğrenciyi kabul etmemesi  
 Normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin engelli öğrenciyi karşı gösterdiği olumsuz tepki  
 Normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli öğrenciyi kabul etmeyişi  
 Sınıfın kalabalık olması  
 Engelli öğrencinin ailesinin kendi çocuklarına karşı gösterdiği olumsuz tepki (başından atma, ilgileneme gibi)  
 Engelli öğrenci için gerekli plan ve programın yapılmaması

14- Kaynaştırma eğitiminin en çok kime yararı olduğunu düşündünüz?

- Çocuklara (Yetersiz ve normal gelişim gösteren)  
 Ailelere  
 Öğretmene

15- Sınıfınıza kaynaştırma öğrencisi verilirse sizce normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin tepkileri nasıl olabilir? (Sadece bir sık işaretleyiniz)

- Kabul eder ve olumlu bir tutum sergilerler  
 Kabul etmez ve olumsuz bir tutum sergilerler  
 Kabul ederler ama olumsuz tutum sergilerler

16- Sınıfınıza kaynaştırma öğrencisi verilirse sizce normal gelişim gösteren öğrenciler nasıl tepki gösterir (Sadece bir sık işaretleyiniz)

- Olumlu şekilde etkilenirler  
 Olumsuz şekilde etkilenirler  
 Birbirlerinden etkilenmezler

17- Sınıfınız da kaynaştırma öğrenciniz olsaydı, onun için ayrı bir plan yapar mıydınız? (Sadece bir sık işaretleyiniz)

- Evet       Hayır       Bunu hiç düşünmedim

18- 2000 yılında çıkan özel eğitim yönetmeliğine göre sınıf öğretmeni olarak kaynaştırma öğrencisi karşı eğitim ortamını düzenleme ve BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hazırlamanız gerektiğini biliyor musunuz?

- Evet       Hayır

19- Müdürünüz sınıfınıza kaynaştırma öğrencisi kaydettiğini söylediğinde ilk tepkiniz ne olur? (Sadece bir sık işaretleyiniz)

- Sınıfa kabul eder, gelişimine uygun aktiviteler seçerdim  
 Sınıfa kabul eder ama onu soyutlardım  
 Sınıfa kabul etmezdim

20- Kaynaştırma öğrenciniz olsaydı eğitim tutarlılığı için RAM (Rehberlik Araştırma Merkezi), aileler, rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır mısınız?

- Evet       Hayır



## SINIFINDA KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ OLAN ÖĞRETMENLER ANKETİ

Değerli Meslektaşlarım,

Bu tez çalışması, kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerinizi belirlemek amacı ile yapılmaktadır. Lütfen ankete isminizi yazmayınız. Katılımınız ve soruları içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederim.

Emel ÖZMEN

Dokuz Eylül Üniversitesi

Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi

1- Cinsiyetiniz

Kadın  Erkek

2- Yaşınız

18-25  26-35  36-45  46 ve üstü

3- Eğitim Düzeyiniz

Meslek lisesi  Önlisans  Üniversite  Yüksek lisans/Doktora

4- Çalıştığınız okulun türü,

Özel  Resmî

5- Öğretmenlik mesleğindeki deneyiminiz

1-5 yıl arası  6-10 yıl arası  11-15 yıl arası  16 yıl ve üstü

6- Eğitiminiz süresince özel eğitim ile ilgili ders aldınız mı?

Evet  Hayır

7- Eğitiminiz süresince kaynaştırma ile ilgili ders aldınız mı?

Evet  Hayır

8- Başka kaynaklardan özel eğitim/kaynaştırma ile ilgili bilgi aldınız mı?(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

İnternet  Kitap  Kongre  Panel  Bildiri  Hizmet içi eğitim

9- a) Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencinizin yetersizlik türü nedir?

- Zihinsel engelli  
 Otistik  
 İşitme engelli  
 Bedensel engelli  
 Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB)  
 Yaygın gelişimsel bozukluk  
 Gelişim geriliği  
 Konuşma bozukluğu/yetersizliği

b) Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencinizin cinsiyeti;

- Kız  
 Erkek

c) Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencinizin yaşı;

- 0-2  
 3-5  
 6 ve üzeri

10- Kaç yıldır sınıfınız da kaynaştırma öğrencisi var?

1 yıldan az  1-3 yıl arası  4-6 yıl arası  7-10 yıl arası  
 11 yıl ve üstü

11- Özel gereksinimli çocuklar okul öncesi eğitim almalı mı?

Evet  Hayır



12- Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi neden gereklidir? (Sadece bir şık işaretleyiniz)

- Yetersizlik gösteren çocukları topluma hazırlamak için  
 Yetersiz öğrencilerle, normal gelişim öğrencilerin birbirini tanıması (kaynaşması) için  
 Yaşama uyum sağlamaları için  
 Çocukların birbirini (farklı olanı) kabul etmeleri için  
 Erken yaşta eğitim almalarının çocuklar için etkin olacağından  
 Normal gelişim gösteren çocukları taklit ederek daha kolay uyum ve yaşam becerilerini öğrenecekleri için

13- Okul öncesinde verilen kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan en önemli sorun nedir?(Sadece bir şık işaretleyiniz)

- Sınıf ve davranış kontrolünde zorluk  
 Öğretmenin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaması  
 Engelli öğrencinin özel ilgi gereksinimi olması  
 Engelli öğrencinin ailesi ve RAM'la yeterli işbirliğinin olmaması  
 Öğretmenin veya okulun engelli öğrenciyi kabul etmemesi  
 Normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin engelli öğrenciye karşı gösterdiği olumsuz tepki  
 Normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli öğrenciyi kabul etmeyişi  
 Sınıfın kalabalık olması  
 Engelli öğrencinin ailesinin kendi çocuklarına karşı gösterdiği olumsuz tepki (başından atma, ilgileneme gibi)  
 Engelli öğrenci için gerekli plan ve programın yapılmaması

14- Kaynaştırma eğitiminin en çok kime yararı olduğunu düşünüyorsunuz? (Sadece bir şık işaretleyiniz)

- Çocuklara (Yetersiz ve normal gelişim gösteren)  
 Ailelere  
 Öğretmene

15- Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisine normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin tepkileri ne oldu? (Sadece bir şık işaretleyiniz)

- Kabul eder ve olumlu bir tutum sergilediler  
 Kabul etmez ve olumsuz bir tutum sergilediler  
 Kabul ederler ama olumsuz tutum sergilediler

16- Sınıfınız da kaynaştırma öğrencisi olmasının normal gelişim gösteren çocukları nasıl etkilediğini gözlemlediniz? (Sadece bir şık işaretleyiniz)

- Olumlu şekilde etkilendiler  
 Olumsuz şekilde etkilendiler  
 Birbirlerinden etkilenmediler

17- Kaynaştırma öğrenciniz için ayrı bir eğitim planı (BEP) yapıyor musunuz? (Sadece bir şık işaretleyiniz)

- Evet  Hayır  Bunu hiç düşünmedim

18- 2000 yılında çıkan özel eğitim yönetmeliğine göre sınıf öğretmeni olarak kaynaştırma öğrencisi karşı eğitim ortamını düzenleme ve BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hazırlamanız gerektiğini biliyor musunuz?

- Evet  Hayır

19- Müdürünüz sınıfınıza kaynaştırma öğrencisi kaydettiğinde ilk tepkiniz ne olmuştu? (Sadece bir şık işaretleyiniz)

- Sınıfa kabul eder, gelişimine uygun aktiviteler seçerdim  
 Sınıfa kabul eder ama onu soyutlardım  
 Sınıfa kabul etmezdim

20- Kaynaştırma öğrencilerinin eğitim tutarlılığı için RAM (Rehberlik Araştırma Merkezi), aileler, rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışıyor musunuz?

- Evet  Hayır



### B FORMU

Aşağıda altı durum ve her duruma ilişkin on iki tepki verilmiştir. Bu durumları ve bunlara ait tepkilerin her birini okuduktan sonra, her durum için, verilen on iki tepkiden sorun sahibine söylemeyi tercih edeceğiniz dört tepkiyi seçiniz ve işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

#### I. Kişi (ev hanımı)

Yemek, çamaşır, temizlik, dikiş, alış-veriş, çocuklar... Bütün gün tek başıma koşturuyorum, yine de yetişemiyorum. Kendime ayıracak beş dakikam yok. Kendimi mutfakla banyo arasında hapsolmuş hissediyorum.

1. Ev işlerine yardım edecek bir yardımcı kadın tutmayı hiç düşündün mü?
2. Bütün bu işler günde kaç saatini alıyor?
3. Eşin hiç yardım ediyor mu?
4. Anladığım kadarıyla ev işleri sana çok ağır geliyor.
5. Ev işlerini yapan, dünyada bir tek sen değilsin, bu durumu böyle mesele yapmak doğru değil.
6. Haklısın, bu kadar iş insanı gerçekten bunalır.
7. Bence senin problemin, işleri becerememen değil, işlerin çok olması.
8. Senin yerinde olsam, ben de bunalırdım.
9. Sanırım bunca iş karşısında kendini çaresiz ve yalnız hissediyorsun.
10. Sana katılıyorum, ev işleri gerçekten kolaydır.
11. Annem de (veya bir başka yakınınız), senin gibi sürekli ev işi yapmaktan bunalıyor.
12. Sanırım, bu kadar çok işi tek başına yapmak zorunda kalman seni öfkeliyor.

#### II. Kişi (bir arkadaşınız)

Bir miras meselesi yüzünden babamla amcam kavga ettiler. Aslında ben ikisini de severim. Aralarımı bulmaya çalıştım daha da kötü oldu. Babam dün "bir daha o adamla konuşmayacaksın" dedi. Gerçi, miras konusunda babam haklı gibi, ama amcamdan da vazgeçemem ki. Bunca yıl bize ikinci baba oldu. Üç kuruş için, bu çektiğimize değer mi?

1. Her ailede böyle problemler olabilir, kardeş kardeşin ne öldüğünü istemiş ne güldüğünü.
2. Bence üzülmen gereksiz, sonunda nasıl olsa barışsınız.
3. Anladığım kadarıyla bu kavga seni çok üzmüş.
4. Senin yerinde olsaydım ben de çok üzülürdüm.
5. Kendini iki sevdiğin kişinin arasında kalmış hissediyorsun, bu da seni çaresizliğe itiyor.
6. İki kardeşin problemini anlaşılarak çözümlemelerine sevindim.
7. Bence güvenilir bir hukukçu bulup onun hakemliğine başvurmalısınız.
8. İki sevdiğin kişi arasında seçim yapmak zorunda kalman seni öfkeliyor.
9. Parayla mutluluk olmaz, dostluk her şeyden önemlidir.
10. Eğer babanın tarafını tutarsan amcana karşı haksızlık ettiğini düşüneceksin.
11. Baban "amcanla konuşma" sözünü geçici bir öfke anında söylemiş olabilir.
12. Bu kavganın sebebi, aslında para değil, babanla amcanın ailede üstünlük kurma istekleri olabilir.

#### III. Kişi (bir dostunuz)

Son günlerde canım sıkılıyor, belli bir sebebi yok ama içimin daraldığını hissediyorum, canım hiçbir şey yapmak istemiyor, amaçsız dolanıyorum. Üstelik bu sıkıntıyı kimse ile paylaşmıyorum.

1. Sıkıntının nedenini araştırdın mı?
2. Senin böyle sıkılıyor olmana üzülürüm.
3. Bence kendini meşgul edecek bir hobi bulmalısın.
4. İçinde tanımlayamadığın bir heyecan hissediyorsun ve kötü bir şeyler olacaktı gibi geliyor.
5. Bazen ben de senin gibi sıkıntı hissedirim.
6. Sanırım şu sıralarda kendini yalnız hissediyorsun.
7. Herhalde bilinç altındaki bir takım duygular böyle hissetmene yol açıyor.
8. Sebebini bilmediğin yoğun bir sıkıntı içindesin.
9. Geceleri sıkıntılı rüyalar gördüğün de oluyor mu?
10. Kendini böylesine bırakman doğru değil.
11. Dünyada öyle büyük dertleri olan insanlar var ki, onlar senin bu sebepsiz sıkıntıyı dertten saymazlar.
12. Son günlerde istediğini elde etmen beni sevindirdi.

**IV. Kişi (bir genç)**

Başımın yan tarafında bir tutam saç var, ne yapsam yatıramıyorum. İslatıyorum olmuyor, bağlıyorum olmuyor. Ne zaman aynaya baksam neşem kaçıyor.

1. Bu önemli bir problem değil, kafanı takma.
2. Kafanın dışı değil, içi önemlidir; sen kişiliğini geliştirmeye çalış.
3. Saçının yatmaması seni üzüyor.
4. Saçının dökülmesi beni üzdü.
5. Berber halledemiyor mu?
6. Başkalarının yanında her zaman derli-toplu gözükme istiyorsun.
7. Her zaman kusursuz bir insan olmak istiyorsun.
8. Saçınla bu kadar uğraşmak zorunda kalman seni sinirlendiriyor.
9. Bence bu önemli bir sorun değil ama bu işin seni rahatsız etmesine üzülürüm.
10. Bunu sakın arkadaşlarına söyleme seninle dalga geçebilirler, sen de üzülürsün.
11. Küçük bir şey için bile olsa, başkaları tarafından eleştirilmek seni üzüyor.
12. Bence seni asıl kızdıran, saçının yatmaması değil, bu işe çok zaman harcıyorsun.

**V. Kişi (bir genç kız)**

Annem geçen hafta doğum günümde, bana nefis bir atkı hediye etti. Verirken de "sana özel bir şey bulabilmek için şehrin altını üstüne getirdim" dedi. Dün ne öğrensem beğenirsin? Başka şehirde oturan bir ablam var. Annem, bana aldığı aynısını üç ay önce ona da almış. Bunu öğrenince perişan oldum. Şu anda son derece kötü hissediyorum kendimi.

1. Annene niçin böyle davrandığını sordun mu?
2. Annem, hem sana hem de ablana "özel" bir hediye alabilir, çünkü ikinizi de seviyordur. Bence olaya bu açıdan bakmalısın.
3. Bence bu konuda bencillik ediyorsun.
4. Bu olay seni üzmüş.
5. Bu olay karşısında, sanırım kendini aldatılmış hissetmişsin.
6. Galiba ablanı biraz kıskanıyorsun.
7. İki atkının tamamen benzer olduğundan emin misin?
8. Annenin sana, senin sandığın kadar değer verip vermediğini merak ediyorsun.
9. Senin yerimde olsaydım ben de üzülürdüm.
10. Annenin gözünde özel bir yerin olmasına sevinmişsin, şimdi bu sevincinin yerini üzüntü aldı.
11. Annem ablanı her zaman böyle eleştirir mi?
12. Annene oldukça öfkelisin.

**VI. Kişi (bir öğrenci)**

Son zamanlarda hiç ders çalışmıyorum. Sürekli kahvedeyim. Kağıt oynamak zevk veriyor ama kahveden çıkarken her seferinde derin bir pişmanlık duyuyorum, böyle giderse okulu bitiremeyeceğim. Bitiremezsem halim ne olur? Ne iş yaparım? Sonra anama-babama, konuya-komşuya ne derim?

1. Bu durumu ailen öğrenirse, her halde çok üzülürler.
2. Sınıfınızda senin durumunda olan başka arkadaşların da var mı?
3. Hayatta başarılı olmanın tek yolu okul bitirmek değildir. Okul bitirmemiş nice başarılı insan var.
4. İçinde bulunduğun durum seni çok sıkıyor, kaygılanmana yol açıyor.
5. Çalışmak istediğin halde çalışmıyorsun, kendi kendine söz geçiremiyor olman seni huzursuz ediyor.
6. Bence rahatlamak için bir psikologa başvurmalısın.
7. Konu komşunun ne düşüneceklerini kafana takma, kendini derslere ver.
8. Bu problemin beni üzdü.
9. Hem gelecekte iyi bir yaşantı elde edememekten hem de ana babanı incitmekten korkuyorsun.
10. Hiçbir derse mi çalışmıyorsun yoksa bazı derslere mi?
11. Bence kendine fazla yükleniyorsun, telaşın ve sıkıntın bu yüzden.
12. Çok çalıştığın halde dersleri başaramaman üzdü.





**Açıklama ve puanlama:**

Denek, altı sorundan her birisini okuduktan sonra, bu sorunun altındaki on iki tepkiyi teker teker okuyacak, bu on iki tepkiden "sorun sahibine söylemeyi tercih edebileceği" dört tepkiyi seçip yanlarına işaret koyacak. Seçtiği dört tepkiyi önem sırasına koyması gerekli değil. Denek  $6 \times 4 = 24$  tepki seçmiş olacak. Seçtiği tepkilerden her birisine daha sonra siz birer puan vereceksiniz. (Hangi maddeye kaç puan verileceğine ilişkin anahtar aşağıdadır.) Sonuçta, bir denek, seçtiği 24 adet tepkinin her birisi için bir puan alacak; bu puanların toplamı o denekğin Empatik Beceri Ölçeği'nden aldığı puan olacak. Puanın yüksek olması, empatik becerinin yüksek olduğu, düşük olması ise düşük olduğu anlamına geliyor.

Her sorunun altındaki on iki tepkiden bir tanesi anlamsızdır; eğer denek bu anlamsız tepkilerden bir tanesini bile seçerse, "ölçeği yeterince okumadan cevap verdiği" gerekçesiyle denekliği iptal edilir. Her durumdaki anlamsız tepki, yanına puan yazılmayıp boş bırakılarak belirtilmiştir.

Prof. Dr. Üstün Dökmen

Madde	I. Kişi	II. Kişi	III. Kişi	IV. Kişi	V. Kişi	VI. Kişi
1	3	1	3	3	8	1
2	8	7	6	3	3	3
3	3	9	3	9	2	3
4	9	6	10	-	7	9
5	2	10	5	3	10	10
6	7	-	10	10	4	3
7	4	3	4	4	3	3
8	6	10	9	10	10	6
9	10	1	3	6	6	10
10	- (ilgisiz)	8	2	1	9	8
11	5	4	1	4	-	4
12	10	4	-	4	9	-



**ARAŞTIRMA TAMAMLANDIKTAN SONRA, ARAŞTIRMANIN TESLİMİNE İLİŞKİN TAAHHÜTNAME TUTANAĞI**

<b>ARAŞTIRMA SAHİBİNİN</b>	
Adı Soyadı	
Bağlı bulunduğu Üniversite/Kurum	
Araştırmanın konusu	..... ..... ..... ..... ..... .....
Teslim edilen araştırma örneği türü ve sayısı	..... Adet elektronik ortamda CD / Basılı materyal
Araştırmayı teslim alan kurum	İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Yukarıda yazılı araştırma örneğini İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne teslim ettim.

...../...../201.

Teslim Eden

.....  
.....

Teslim Alan

.....  
.....

UYGUNDUR

...../...../200...