



**T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ, SOSYAL DUYGUSAL BECERİLER,
EMPATİK EĞİLİM VE AKADEMİK YILMAZLIK
ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

**Gizem MURATLIOĞLU ERDAĞ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE**

KIRIKKALE-2022

KABUL-ONAY

Gizem MURATLIOĞLU ERDAĞ tarafından hazırlanan “Kaynaştırma Eğitimi ile Öğrencilerin Sosyal Duygusal Becerileri, Empatik Eğilimleri ve Akademik Yılmazlıkları Arasındaki İlişkiler” adlı tez çalışması, aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi İmza.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Başkan : Prof. Dr. Tufan AYTAÇ

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İmza.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Üye : Prof. Dr. Ali TAŞ

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi İmza.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi: 08/06/2022

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

08.06.2022

Doç Dr. Abdussamed YEŞİLDAĞ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- ✓ Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
 - ✓ Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
 - ✓ Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
 - ✓ Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
 - ✓ Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,
- bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Gizem MURATLIOĞLU ERDAĞ

08.06.2022

ÖZET

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ, SOSYAL DUYGUSAL BECERİLER, EMPATİK EĞİLİM VE AKADEMİK YILMAZLIK ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Kırıkkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE

Haziran 2022, 124 sayfa

Bu araştırmanın amacı kaynaştırma eğitimi ile öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri, empatik eğilimleri ve akademik yılmazlıkları arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezindeki resmi okullarda öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 856 kaynaştırma eğitimine katılan öğrenci ve 757 kaynaştırmaya katılmayan öğrenci olmak üzere 1613 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada ölçme aracı olarak Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği, Akademik Yılmazlık Ölçeği ve KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ile *t*-testi, korelasyon analizi ve yol analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kaynaştırma eğitimine katılan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ve empatik eğilimlerinin kaynaştırma eğitimine katılmayan öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin akademik yılmazlıklarının ise kaynaştırma eğitimine dâhil olma değişkenine göre anlamlı bir değişkenlik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri, akademik yılmazlık ve empatik eğilim değişkenleri arasındaki ilişkilerin pozitif yönde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akademik yılmazlıklarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğrencilerin empatik eğilimleri ile akademik yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkideki aracı etkisi anlamlı bulunmuştur. Araştırmada son olarak, kaynaştırma eğitimine katılımın öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik yılmazlıkları üzerindeki dolaylı etkileri de anlamlı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, sosyal duygusal öğrenme becerileri, empatik eğilim, akademik yılmazlık

ABSTRACT

THE RELATIONSHIPS BETWEEN INCLUSIVE EDUCATION, SOCIAL EMOTIONAL SKILLS, EMPATHIC TENDENCY AND ACADEMIC RESILIENCE

Kırıkkale University

Social Sciences Institute

Department of Educational Administration and Supervision, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE

June 2022, 124 page

The aim of this research is to examine the relationships between inclusive education and students' social-emotional learning skills, empathic tendencies and academic resilience. The population of the research consists of 7th and 8th grade students studying in public schools in Ankara city center in the 2021-2022 academic year. The research was conducted with 1613 students, 856 of whom participated in inclusive education and 757 students who did not participate in inclusive. Social Emotional Learning Skills Scale, Academic Resilience Scale and KA-SI Empathic Tendency Scale were used as measurement tools in the research. In the analysis of the data, descriptive statistics, t-test, correlation analysis and path analysis were used. According to the results of the research, it was found that the social emotional learning skills and empathic tendencies of the students who participated in the inclusive education were significantly higher than the students who did not participate in the inclusive education. It was concluded that the academic resilience of the students did not show a significant variation according to the variable of being included in inclusive education. It was determined that the relations between social emotional learning skills, academic resilience and empathic tendency variables were positive and significant. It has been determined that students' empathic tendency levels and social emotional learning skills are significant predictors of their academic resilience. The mediation effect of social emotional learning skills on the relationship between students' empathic tendencies and academic resilience levels was found to be significant. Finally, the indirect effects of participation in inclusive education on students' social-emotional learning skills and academic resilience were also found significant in the study.

Keywords: Inclusive/integration education, social emotional learning skills, empathic tendency, academic resilience.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca bilgi ve tecrübesiyle çalışmama yön veren, güvenini güler yüzünü ve desteğini asla esirgemeyen, bilimsel bakış açısı ve insani olarak örnek olan, akademik olarak destek veren ve araştırma sürecimin her aşamasında katkılar sunan tez danışmanım çok değerli hocam Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE' ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans yolculuğuna başlama sürecimde her daim beni destekleyen, motive eden, çalışmalarımda beni cesaretlendiren, araştırmamda yardımlarını esirgemeyen, bana ışık tutan ve engin bilgilerini esirgemeyen Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nde beraber çalışma fırsatı bulduğum Daire Başkanım Ertan GÖV'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca hep yanımda olan, eğitimin önemini hissettiren ve beni bugünlere getiren aileme; annem Nesrin MURATLIOĞLU'na, bu süreçte kaybetmiş olduğum ve çok özlediğim rahmetli babam İsmail MURATLIOĞLU'na, canım ablam Gamze MURATLIOĞLU'na, çalışmamın her aşamasında destek ve sabırlarını esirgemeyen, karşılaştığım tüm zorluklara benimle göğüs geren ve beni yüreklendiren sevgili eşim Tunahan ERDAĞ'a ve kendisinden çaldığım zamanlarda tezimi yazsam da koşulsuz sevgisini her daim hissettiğim, yaşamıma ayrı bir anlam ve güzellik katan ömrümün en güzel yanı canım oğlum Tuna Demir'e sonsuz teşekkür ederim.

Bizi gökyüzünden izleyen sevgili babam İsmail MURATLIOĞLU'nun anısına...

Gizem MURATLIOĞLU ERDAĞ

Haziran/2022

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	III
ABSTRACT	IV
TEŞEKKÜR	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar DİZİNİ	IX
ŞEKİLLER DİZİNİ	X
KISALTMALAR DİZİNİ	XI
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Kaynaştırma.....	8
2.1.1.Özel Gereksinimli Birey.....	8
2.1.2. Özel Eğitim.....	8
2.1.2.1.Özel Eğitimin Amaçları ve İlkeleri.....	9
2.1.3. Kaynaştırma.....	10
2.1.3.1. Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri.....	11
2.1.3.2. Kaynaştırma Eğitimi Türleri.....	12
2.1.3.2.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma.....	12
2.1.3.2.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma.....	13
2.1.3.2.3. Tersine Kaynaştırma.....	13
2.1.4. Kaynaştırma Yoluyla Eğimin Yararları.....	14
2.1.4.1. Kaynaştırma Eğitiminin Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylere Yararları.....	14
2.1.4.2. Kaynaştırma Eğitiminin Normal Gelişim Düzeyine Sahip Öğrencilere Yararları.....	15

2.1.4.3.Kaynaştırma	Eğitiminin	Ebeveynlere
Yararları.....		16
2.1.4.4.Kaynaştırma	Eğitiminin	Öğretmenlere
Yararları.....		17
2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri.....		18
2.2.1.Sosyal Duygusal Öğrenme Kavramının Ortaya Çıkışı.....		18
2.2.2.Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı.....		19
2.2.3.Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Önemi.....		20
2.2.4. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri.....		22
2.2.4.1. Öz Farkındalık.....		22
2.2.4.2 Öz Yönetim.....		23
2.2.4.3.Sosyal Farkındalık.....		24
2.2.4.4 İlişki Becerileri.....		25
2.2.4.5. Sorumlu Karar Verme.....		26
2.2.5.Kaynaştırma Sınıfında Eğitim Gören Kaynaştırma Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri.....		27
2.2.6.Kaynaştırma Sınıfında Eğitim Gören Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri.....		28
2.3.Empati.....		30
2.3.1.Empatinin Tanımı		30
2.3.2.Empatinin Önemi		31
2.3.3.Empatik Eğilim ve Empatik Beceri		32
2.3.3.1. Bilişsel Empati		33
2.3.3.2.Duygusal Empati		33
2.3.4. Empatinin Sınıflandırılması.....		34
2.3.5.Kaynaştırma Uygulamalarında Empatinin Önemi.....		35
2.4. Akademik Yılmazlık.....		37
2.4.1.Yılmazlık Kavramı.....		37
2.4.1.1.Yılmazlığa İlişkin Risk Faktörler.....		38
2.4.1.2.Yılmazlığa İlişkin Koruyucu Faktörler.....		39
2.4.2.Akademik Yılmazlık.....		40
2.4.3.Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Akademik Başarı.....		42
2.5.İlgili Araştırmalar.....		44
2.5.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Araştırmalar.....		44
2.5.2. Empatik Eğilim ile İlgili Araştırmalar.....		48

2.5.3.Akademik Yılmazlık ile İlgili Araştırmalar.....	51
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Modeli.....	54
3.2. Evren Ve Örneklem.....	54
3.3. Veri Toplama Araçları.....	55
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu.....	56
3.3.2.Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği.....	56
3.3.3.KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği.....	56
3.3.4.Akademik Yılmazlık Ölçeği.....	57
3.3.5.Veli Onam Formu.....	57
3.4. Verilerin Analizi.....	57
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	58
4.1.Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Bulgular.....	58
4.2.Araştırma Değişkenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alıp Almama Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyi.....	58
4.3. Araştırma Değişkenleri Arası İlişkiler.....	60
4.4. Araştırmanın Kavramsal Modeline İlişkin Yol Analizi Sonuçları.....	60
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	63
5.1. Tartışma.....	63
5.2. Sonuç.....	75
5.3. Öneriler.....	76
KAYNAKÇA.....	78
EKLER.....	98
ÖZGEÇMİŞ.....	107

TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Demografik Bilgiler.....	55
Tablo 4.1. Betimsel Analiz Sonuçları.....	58
Tablo 4.2. Kaynaştırmaya katılım durumuna göre <i>t</i> -testi sonuçları.....	59
Tablo 4.3. Betimsel Analiz ve Korelasyon Değerleri.....	60



ŞEKİLLER DİZİNİ

ŞEKİL

Sayfa

4.1. Kavramsal Modele İlişkin Yol Analizi Sonuçları.....	61
4.2. Nihai Kavramsal Modele İlişkin Yol Analizi Sonuçları.....	62



KISALTMALAR DİZİNİ

CASEL: Colloborative Social, Emotional and Academic Learning

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Developmen

SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

Vd : Ve diğerleri



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın amacı, sınırlılıklar ve tanımlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim denilince ilk akla gelen okul kurumlarıdır. Okul ile eğitim sisteminde gerekli olan tüm bilgilerin uygulanma imkânı sağlanmaktadır. Sistem teorisi ile okullar dış çevresi ile sürekli dinamik ilişki içerisindedir. Çevre ile okulun etkileşim halinde olduğu bu süreçte elde edilen girdiler sınıflarda gerçekleşmektedir. Okulların girdisi öğrenciler olduğundan ve öğrencilerin birbirinden farklı özelliklere sahip olması nedeniyle fabrika gibi standart çıktılar üretmesi mümkün değildir. Bu nedenle okulun farklılıkları olan öğrencilere yönelik farklı ihtiyaçlara ve uygulamalara ihtiyacı bulunmaktadır. Öğrenciler arasındaki bu farklılık ve çeşitlilik özellikle akranlarından gözle görülür farklılık gösteren öğrencilerde özel eğitime ihtiyaç duymalarını gerektirmektedir. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin kendi ihtiyaçları doğrultusunda gelişimlerini en faydalı şekilde sağlamaları için en uygun eğitim ortamlarından yararlanmaları gerekmektedir (Kargın, 2004). Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere birçok ülkede okullarda özel gereksinimi olan çocukların genel eğitim sınıflarında eğitim almalarına yönelik yasa ve uygulamalar kullanılmaktadır. Türkiye’de de diğer ülkelerde olduğu gibi kaynaştırma eğitime ve uygulamalarına yönelik önem ve değer her geçen gün artmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan çocukların arkadaşları ile birarada olduğu bir ortamda eğitim görmesini ve hem akranları hemde toplumun tüm kesimleri tarafından sosyal kabullerinin sağlandığı ve sosyal desteğin oluştuğu bir ortamda bulunmalarını ve özel gereksinimi olan çocukların kendini fark ederek sosyal, akademik, duygusal birçok açıdan kendini gerçekleştirmesini sağlamayı amaçlar (Aydın, 2015). Özel gereksinimi olan çocukların genel eğitim sınıfında arkadaşları ile

bulunması kaynaştırma eğitimi olarak adlandırılrsa da, burada ifade edilen uygulamanın sadece fiziksel birliktelik olarak algılanmamasıdır (Kargın, 2004). Kaynaştırma eğitiminin temelinde öğrencilerin bir arada olması ve gündelik becerileri kazanması ve normal gelişim gösteren akranlarının bu öğrencilere sosyalleşme sürecine katkıda bulunmasını sağlamak amaçlanmaktadır. Bu nedenle akran desteği ve öğretimi kaynaştırma eğitimine katılan iki grup içinde önem teşkil etmektedir. Akran aracılı öğretimin akademik becerilerin kazanılmasında, benlik algısının gelişiminde, sosyal davranışların kazanımında, okula ilişkin yaklaşımlarda, sınıf ortamının disiplin edilmesinde ve matematik yeterliliklerinin artırılmasında önemli katkılar sağladığı görülmektedir (Kalkowski, 1995; Carta, Greenwood, ve Hall, 1988; Calhoon ve Fuchs, 2003; Grubbs ve Boes, 2009; Tiwari, 2014). Akran öğretimi ile sadece kaynaştırma öğrencisi değil, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrenci de kazanım elde etmektedir. Akranları ile etkileşim halinde olmak kaynaştırma öğrencisine, kaynaştırma öğrencisinin farklı becerilerini, yeteneklerini ve duygularını öğrenmek normal gelişim gösteren öğrencisine faydalı olacaktır. Ayrıca sosyal olarak da farklı kazanımlara sahip olacaktır (Batu ve Kırcaali İftar, 2010).

Kaynaştırma ortamında özel eğitim ihtiyacı olan birey ile normal gelişim gösteren bireyin bir arada bulunmalarıyla birbirlerini olumlu yönde birçok konuda etkilediği, akademik ve sosyal hayata yönelik kazançlar elde ettiği bilinmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin örnek olma ve bilgiyi gösterme yoluyla özel gereksinimi olan öğrencilerin yeni beceriler geliştirmelerini sağlayacağı; ortak iş yapma, bütünlük sağlama ve etkileşim içinde olarak iletişim becerilerini geliştirme olanağı sağlayabilecekleri; normal gelişimi olan çocukların özel gereksinimi olan öğrencilerle birliktelikten mutluluk duyacağı ve sosyal duygusal öğrenme becerileri geliştireceği; özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin sosyal becerilerinin olumlu yönde gelişeceği belirtilmiştir (Fenrick ve Peterson, 1984'ten akt. Aktaş ve Küçükler, 2002; Diken ve Sucuoğlu, 1999, 25-39; Aral, 2005, 69; Çolak, Vuran ve Uzuner, 2013). Bu sebeple kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmaya öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerilerin üstünde durulması gereken önemli bir olgu olduğu düşünülmektedir.

Tüm çocuklara erken yaşlarda olumlu sosyal ve duygusal becerilerin öğretilmesi 21. Yüzyıl toplumları için kaçınılmaz bir ihtiyaç olmuştur. Sosyal duygusal öğrenme becerileri, bireylerin kendini ifade edebilmesi, kişiler arası iletişimi kolaylaştırması, öğrenmede süreklilik sağlaması, başarıyı artırması, duygulara hakim olma ve yansıtma

gibi birçok sosyal ve duygusal sorunları aşma konusunda hayatımızda büyük önem taşımaktadır (Cohen, 1999; Lopes, Salovey ve Straus, 2003; Zins vd. 2004). Korkut-Owen (2010) çocukların sosyal, duygusal ve akademik açıdan kendilerini geliştirmeleri ile sosyal duygusal becerilerin gelişebileceğini ifade etmiştir.

Bandura geliştirmiş olduğu sosyal öğrenme teorisi ile çocukların karşısındaki kişiyi model olarak görme, yine karşısındaki kişiyi duyma ve gözlemleri ile onu taklit etme gibi becerileri kazandığı takdirde öğrenmenin gerçekleşebileceğini ifade etmektedir (Bandura, 1969). Bu beceriler içerisinde öz yeterlilik, öz düzenleme, karşısındakini anlayabilme onun gibi hissedebilme, karar verebilme ve problemleri çözüme ulaştırabilme gibi beceriler oluşturmaktadır (Türnüklü, 2004). Sosyal duygusal beceriler sosyal çevre ile kurulan ilişkilerde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle karşılıklı ilişkilerde çözüm elde etmeye odaklı, daha yardımsever ve barışçıl bireyler olmakla birlikte empatik becerileri kuvvetli olan dikkatli birer dinleyicilerdir. Bu beceriler toplumun her bireyinde kazanç sağlamakla beraber kaynaştırma eğitimi içinde olan ve olmayan bireyler açısından da oldukça önemlidir.

Kaya ve Siyez (2010), karşımızdaki kişiyi anlayıp onu anladığımızı karşımızdakine hissettirmeyi empatik beceri olarak adlandırırken, karşımızdaki kişinin hislerini anlayıp onun hissettiği gibi hisler edinmeyi de empatik eğilim olarak adlandırmıştır. Kişiler arası ilişkiler kurmada yetenekli, çatışma çözme becerileri konusunda başarılı, sosyal ilişkiler kurmada hidayetli kişiler sosyal duygusal becerileri güçlü bireylerdir. Bu becerilere sahip bireyler iletişim ve kişiler arası ilişki kurma konusunda başarı sergilerler. Bu nedenle sosyal duygusal beceriler ve empatik beceriler birbiri ile etkileşim halinde olan ve birbirini olumlu yönde destekleyen anlamlı ilişkileri olan iki kavramdır. Bu iki kavramın artış göstermesi ile akademik başarının arttığı yönünde araştırmalar mevcuttur. Akademik anlamda başarı elde eden bir bireyin, yılmazlık becerilerinin güçlü olacağı ve akademik yılmazlığının gelişeceği belirtilmiştir (Alva, 1991; Coatsworth ve Masten, 1998; Gizir, 2004; Yavuz ve Kutlu, 2016). Akademik anlamda başarı arttıkça akademik yılmazlığında artış göstereceği belirtilmektedir (Alva, 1991). Bu nedenle sosyal duygusal öğrenme becerileri ve dolayısıyla empatik becerilerin gelişmiş olan bireylerin akademik becerilerinin de olumlu yönde gelişeceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar ile de akademik becerilerin gelişmesinde sosyal duygusal öğrenme becerileri ve ilişki kurma becerilerinin desteklenmesinin önemli bir

faktör olduğu ortaya konulmuştur(McCormick vd. 2015, Alzahrani, Alharbi ve Alodwani, 2019).

Sosyal duygusal becerilerin çok önemli bir işlev gördüğü yapılan araştırmalar ile de destek görmektedir. Çocuklarda sosyal duygusal gelişim başarıyı akademik açıdan destekler aynı zamanda olayları algılama ve iletişim kurma da önemli rol oynar. Tüm bu unsurlara bakıldığında öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri, empatik eğilimleri ve akademik yılmazlık düzeylerinin etkileşim halinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın konusu etkileşim içerisinde olduğu düşünülen bu becerilerin kaynaştırma eğitimine katılan ve kayılmayan öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı kaynaştırma eğitimi ile öğrencilerin sosyal duygusal becerileri, empatik eğilimleri ve akademik yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyleri, empatik eğilimleri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyleri, empatik eğilimleri ve sosyal duygusal becerileri, kaynaştırma eğitimine katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyleri, empatik eğilimleri ve sosyal duygusal beceriler arasında anlamlı ilişkiler görülmekte midir?
4. Öğrencilerin empatik eğilim seviyeleri ve sosyal duygusal becerileri öğrencilerin akademik yılmazlıklarının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?
5. Öğrencilerin empatik eğilimleri ile akademik yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme becerilerinin aracı etkisi var mıdır?
6. Kaynaştırma eğitimine katılmanın, öğrencilerin empatik eğilimleri, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik yılmazlık düzeyleri üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkileri var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri, empatik eğilimi ve akademik yılmazlık düzeyleri incelenmektedir. Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimi olan bireye ve beraberinde normal gelişim gösteren bireye akademik ve sosyal gelişim süreçlerinde faydalı olduğu bilinmektedir. Yapılan araştırmalarda kaynaştırma eğitiminin özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisine yönelik araştırmalara yoğunluk verilirken, normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik araştırmaların kısıtlı kaldığı görülmüştür (Salend ve Garrick Duhaney, 1999; Nakken ve Pijl, 2002). Bu nedenle bu çalışmanın kaynaştırma eğitimine katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal duygusal, empatik ve akademik becerilerine yönelik araştırmalara öncülük etmesi açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Bu alanla ilgili alan yazın taraması yapıldığında sosyal duygusal öğrenme becerileri, empatik eğilim ve akademik yılmazlık üzerine ayrı ayrı birçok çalışmaya rastlanmıştır. Fakat kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan öğrencilerde bu becerilere yönelik bir çalışmaya rastlanmamışken, sosyal duygusal öğrenme becerileri, empatik eğilim ve akademik yılmazlığın bir arada incelendiği bir çalışmada bulunamamıştır. Yapılan bu çalışma ile kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerilerin alt boyutları olan; arkadaşlık ilişkileri, arkadaşlık algısı, başarı, özgüven, öz yönetim, dürtü kontrolü ve süreklilik, empatik eğilimin ise bilişsel, duygusal empati boyutları ve akademik yılmazlık düzeyleri ile değerlendirilmiştir.

Kaynaştırma uygulamasının gerek özel gereksinimi olan gerekse normal gelişim gösteren öğrencilere birçok alanda faydalı olduğu bilinmektedir. Ancak yapılan bazı araştırmalar özel gereksinimi olan öğrencilerle birlikte aynı eğitim ortamında bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik başarılarının düşeceğine ve bu öğrencilerden çeşitli olumsuz tutum ve davranış kazanacaklarına ilişkin kaygıların olduğunu da göstermektedir (Staub ve Peck, 1994, Dyson ve diğerleri, 2004). Bu çalışma ile kaynaştırma eğitime yönelik yaşanan çelişiklere cevap vermesi bakımından alan yazına katkı sunduğu düşünülmektedir. Ayrıca, bu araştırma ile Türkiye’de ortaokul kademesinde eğitim gören öğrenciler kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerileri, empatik eğilim ve akademik yılmazlık kavramları beraber ele alınacak olup bu konuların birbirleri ile olan örüntülerinin sahadaki öğretmenlere ve araştırmacılara faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada kabul edilen varsayımlar aşağıda verilmiştir:

1-Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, kaynaştırma eğitimi alan ve almayan öğrencilerin sosyal duygusal becerileri, empatik eğilimleri ve akademik yılmazlıkları arasındaki ilişkileri incelemek için yeterlidir.

2-Araştırmaya gönüllü olarak katılan olan öğrencilerin, kullanılan ölçek maddelerini anlayıp cevaplandırarak zihinsel gelişim düzeyinde oldukları varsayılmıştır

3-Araştırmada gönüllü olarak bulunan öğrencilerin, ölçeklere yönelik cevaplarında samimi ve paylaşımcı oldukları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1-Veriler dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik ve çoklu engel türüne sahip özel gereksinimi olan öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma sınıfları ile sınırlıdır.

2- Veriler, 2021-2022 eğitim ğretim döneminde yani Covid 19 pandemi sürecinde toplanmıştır. Bu araştırmanın bir sınırlılığını oluşturmaktadır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada geçen önemli kavram ve tanımlar aşağıda verilmiştir:

Kaynaştırma: Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin, eğitim ihtiyaçlarını en kaliteli şekilde sağlamak amacıyla genel eğitim sınıflarında bulunan akranları ile etkişelim ve paylaşım halinde olmaları ve tam ya da yarı zamanlı destek eğitim odalarında eğitim almalarını sağlayan eğitim olarak adlandırılmaktadır (ÖEHY, 2018).

Özel Eğitim İhtiyacı Olan Birey: Eğitim ihtiyaçları, bireysel farklılıkları ve gelişim özelliklerindeki farklılıklardan dolayı akranlarından farklı olan birey (ÖEHY, 2018).

Sosyal-Duygusal ğrenme: Kendi duygularını ifade edebilme ve tanıma, başkalarının duygularını ve ihtiyaçlarını farkına varma, kişiler arası iletişimde ve sürdürme konusunda yeterli olma ve yaşamını idame ettirmek için ihtiyaç duyulan becerilerdir(Elias, 2003; Elias, 2004).

Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Toplumsal yaşamı etkileyen birçok alanda önemli bir yere sahip olan işbirliği, karar alma, problem çözme gibi becerilerin kazanılması ve etkili öğrenme ve öğrendiğini uygulama gibi akademik beceriyide etkileyen becerilerib birleşimidir (CASEL, 2003, Elias ve diğ.2006).

Empatik Eğilim: Sosyal çevrede etkileşim halinde olunan kişilerin hislerini ve yaşamış oldukları duyguları farkına varma, anlamlandırma ve karşıdaki kişiye aktarım yoluyla hissetirime gücü olarak ifade edilmektedir (Kaya ve Siyez, 2010, s. 113).

Akademik Yılmazlık: Bireylerin olumsuz durum ve şartlar içerisinde okuldaki faaliyetlerini devam ettirebilme ve başarıya uyum sağlayabilmeleri olarak tanımlanmıştır (Finn ve Rock, 1997).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan öğrencilerde sosyal duygusal beceriler, empatik eğilim ve akademik yılmazlık arasındaki ilişkiye yer verilmiştir.

2.1.KAYNAŞTIRMA

2.1.1.Özel Gereksinimli Birey

Özel gereksinimli birey; bilişsel, duygusal ve fiziksel yetersizliği ya da özel yeteneği olan bireyleri ifade eden bir tanım olarak literatürde yerini almıştır (Eripek, 2012, s. 29). Yine başka bir tanımda; özel gereksinimi olan bireyin bireye özgü özellikleri, eğitim açısından uygunlukları ile kendi akranlarından beklenen seviyede değişiklik gösteren birey olduğu belirtilmiştir. (ÖEHY, 2018). Özel gereksinimli bireyler toplumda kendilerinden beklenen rol ve sorumlulukları, yaşamsal ve insani ihtiyaçlarını karşılamakta zaman zaman zorluk yaşayabilmektedirler. Bu nedenle normal gelişim gösteren akranlarından farklı ihtiyaçları ve gereksinimleri oluşur. Bunlardan en önemlilerinden biride eğitim ortamlarının düzenlemesi ve onlar için önem taşıyan bilgi ve kaynakların kazandırılmasıdır.

Kırcaali-İftar (1998), özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin toplumsal hayat içinde başkalarından özgür olarak hayata entegre olabilmeleri için gerekli olanları;

- a) Bulduğumuz fiziki koşulları özel gereksinimi olan öğrenciler için işlevsel hale getirerek onların kullanımını kullanabilecekleri ortam halinde sunmak
- b) Özel eğitim hizmetleri kapsamında öğrencilere ihtiyaç duymuş oldukları becerileri kazanmalarına yardımcı olmak.

Kısacası özel eğitim ihtiyacı olan bireylere uygun çevre durumu ve uygun yöntemlerle bilgi ve becerilerin kazandırılması ile engellerinin azaltılmasının mümkün olacağı düşünülmektedir.

2.1.2.Özel Eğitim

Günümüzde özel eğitim birçok farklı ifade ile tanımlanmaktadır. Salend (2005), özel eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olduğu düşünülen bireylere verilen özel ve önemli bir

hizmet olarak açıklarken, Ataman (2003), Özel eğitimin özel yetenekli bireylerin yeteneklerini en üst düzeye taşıyabilmelerine fırsat sunan, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin yetersizliklerini en aza indirgemeyi sağlayan, engelli bireyi kendine yetebilen bağımsız bireyler haline gelmesini destekleyecek beceriler sunan eğitim olarak ifade etmiştir (Ataman, 2003, s. 16).

Akranlarından anlamlı olarak değişiklik gösteren bireylere yönelik hazırlanmış olan programlar ve bu yönde eğitilmiş personel ile uygun bulunan ortamlarda eğitim yeterliliklerini üste seviyeye taşıyabilmesi için alınan eğitim olarak tanımlanmıştır (ÖEHY, 2018). Özel gereksinimli bireylere sunulan bu süreç eğitimde imkan ve fırsat eşitliği kapsamında ÖEHY ile güvence altına alınmıştır. Yönetmelikte tanımlandığı üzere özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin yetersizlikleri nedeniyle sosyal çevreleri tarafından dışlanmalarını engellemeye yönelik bir uygulamadır. Bu eğitim sürecinde özel yetenekli bireylerin özel durumları da dikkate alınarak onlarında var olan potansiyellerini ortaya çıkartmayı sağlamakta bir diğer önemli unsur haline gelmiştir.

2.1.2.1. Özel Eğitimin Amaçları ve İlkeleri

Özel eğitim; özel gereksinimi olan bireylerin eğitim kapsamında gereksinim, ilgi ve becerilerini en yüksek düzeyde kullanma üst öğretime geçişte, iş hayatında ve toplumsal yaşamın gerekliliklerini kazandırma konusunda destek sağlamayı amaçlar (ÖEHY, 2018). Özel eğitimin amacı, özel yeteneği veya özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik özel öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak ilgi, yetenek, ihtiyaçları doğrultusunda yeterli olduğu alanlara yönlendirmek, meslek edindirmek ve hayata hazırlamak, iyi ilişkileri olan, sosyal, uyumlu ve kendi kendine yetebilen bireyler olarak hayata hazır hale getirmektedir. Özel eğitimin temel amacı, öğrencilerin önlerindeki engelleri tamamen kaldırmak değil, mümkün olduğu kadar minimize etmektedir (Yorulmaz, 2015).

Özel eğitimin temel ilkeleri şu şekilde belirtilmektedir;

1. Öğrencilerin eğitim ihtiyacı ele alınarak çeşitli farklılıklar ve gelişim durumları göz önünde bulundurulmalıdır.
2. Bireylerin becerileri ve ilgi alanlarına yönelik en uygun eğitim programından yararlanması sağlanmalıdır.
3. Özel eğitim hizmetleri mümkün olan en erken yaşta başlatılmalıdır.

4. Özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimi olan öğrencileri toplumla etkileşimini azaltmadan mümkün olduğu kadar sosyal çevrelerinden ayırmadan planlanmalı ve programlı bir şekilde yürütülmelidir.
5. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak eğitsel performansları ışığında öğretim süreçleri ve içeriklerine yönelik farklı uyarlamalar yapılması ve normal gelişim gösteren bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesi gerekmektedir.
6. Bireylerin eğitimlerinin süreklilik arz etmesi için, bağlı kurum ve kuruluşlar ile bütünlük içerisinde çalışmalıdır.
7. Öğrencilerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak BEP hazırlanması ve bu programların bireylere özgü geliştirilerek kullanılması gerekmektedir.
8. Özel eğitim velilerinin özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif olarak katılım göstermeleri sağlanmalıdır.
9. Özel eğitime yönelik politika geliştirirken bu alanda çalışan üniversitelerin ilgili bölümleri ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içerisinde çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir (ÖEHY, 2018).

Özel eğitim ilkeleri doğrultusunda, ulusal ve uluslararası sözleşmelerin ve yasal düzenlemelerin ilkeleri uygulamaya dönüştürme sürecinde etkisinin oldukça önemli olduğu görülmektedir (Güneş, 2016).

2.1.3.Kaynaştırma

İlgili alan yazın incelendiğinde kaynaştırma ile ilgili farklı ifadelerle tanımlama yapıldığı görülmektedir. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Kaynaştırma eğitimi; Kaynaştırmaya ihtiyaç duyan öğrenciler ile normal gelişimi olan öğrencilerin beraber aldıkları eğitim olarak ifade edilmektedir (Sucuoğlu, 2006, s. 29, Gökdere, 2010, s. 2800, Eripek, 2012, s. 6).Dikici-Sığırtmaç'a (2010) göre ise kaynaştırma; Özel gereksinimli öğrencilere yönelik normal eğitim ve özel eğitim olmak üzere hazırlanan eğitim planı dahilinde, özel gereksinimli öğrenciye bireysel destek hizmetleri sunarak normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte tam yada yarı zamanlı eğitim hizmetleri ve sosyal hizmetler kapsamında bir araya gelmesidir. Yapılan tanımlamaların çeşitliliği ile alan yazında kaynaştırmaya ilişkin farklı ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca son zamanlarda "kaynaştırma" yerine "bütünleştirme" ifadesi kullanılmaya başlanmıştır.

Bütünleştirme (inclusion) teriminin pek çok tanımı olmasına rağmen bu terim çoğunlukla genel eğitim sınıflarında sınıf öğretmenlerinin himayesinde normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte özel gereksinimi olan öğrencilere verilen eğitim olarak açıklanmaktadır. Bütünleştirme kavramına göre her okul aslında bir kaynaştırma okuludur. Burada önemli olan okulların özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitsel ve çevresel düzenlemeleri yapmaları ve okulun öğrenciye uyum sağlamayı ilke edinmesidir. Okulun özel gereksinimli öğrenciye uyum sağlaması ile birlikte özel gereksinimli öğrencilerle birlikte normal gelişim gösteren öğrencilerde bu uyumdan fayda sağlayacak ve etkileşim herkesin faydasına olacaktır.

2.1.3.1. Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri

Kaynaştırma uygulamalarının temel amacı genel eğitim okullarında normal gelişimi olan akranları ile birlikte özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerini sürdürmelerini sağlamaktır (Sucuoğlu, 2004: 15). UNICEF (2015) kaynaştırma eğitimini öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık veren, ötekileştirmeyi azaltarak birlik ve beraberliğe teşvik eden bir eğitim programı olarak tanımlamış ve tüm öğrencilere eşit eğitim imkânı sağlayan uygulamaları içeren bir program olduğundan söz etmiştir. Uğurlu (2009), ise kaynaştırma eğitiminin amaçlarını; Gelişimi normal seyirde olan öğrencilerle özel gereksinimi olan öğrencilerin etkili iletişim kurabilmelerini sağlayarak, özel gereksinimli öğrencilerde toplumsal ve sosyal hayata uyum sağlama, genel eğitim okullarında okul içi düzeni öğrenerek olumlu davranış biçimi kazanma gibi becerileri sağlamak olarak belirtmektedir (Uğurlu, 1993).

Kaynaştırma eğitimi sadece özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için değil, sınıfında ve okulunda bulunan tüm akranları içinde etkili bir eğitim uygulamasıdır. Öğrenciler bu yolla empati kurma, bireysel farklılıklara saygılı olma, hoşgörülü davranma, yardımsever olma gibi olumlu davranış örüntüleri geliştirmektedirler (Kara, 2016:55). Buna göre kaynaştırma eğitiminin amacı; özel gereksinimli bireylerin normal gelişimi olan yaşlıları ile bir arada eğitsel ihtiyaçlarını karşıladığı aynı zamanda sosyal hayata uyum becerilerinin geliştirildiği ve etkileşimsel eğitim ortamlarının oluşturulduğu bir uygulama sisteminin sağlanması olarak görülebilmektedir.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin başarıya ulaşabilmesi ve kaynaştırma eğitiminin faydalı olabilmesi için gerekli olan ölçütlerin sağlanması gerekmektedir. Bu bakımdan başarılı bir kaynaştırma için gerekli olan ilkeler;

1-Okul müdür başta olmak üzere okulda çalışan tüm personellerin özel gereksinimli çocuğa karşı destekleyici ve kabul davranışı gösteren tutumlar sergilemelidirler.

2-Diğer bir önemli etmen ise genel eğitim sınıflarındaki öğretmenlerin özel gereksinime sahip bireylere karşı uygun tutum ve davranış sergilemeleridir.

3-Eğitim-öğretimin uygulandığı sınıflar öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı ve tüm ihtiyaçlarını karşılayacak donanıma sahip olmalıdır.

4- Tüm çocuklara beraber öğrenme ortamı sağlanarak tüm etkinliklere katılım göstermeleri sağlanmalıdır.

5-Genel eğitim sınıfında bulunan öğrencilere özel ihtiyacı olan öğrenci hakkında pedagojik destek sunarak doğru bilgi aktarması yapılmalıdır.

6-Özel gereksinimli birey ve öğretmenleri, özel eğitim hizmetlerinden ihtiyaçları doğrultusunda yararlanmalıdır.

7-Sınıftaki öğrencilerin bütününe ebeveynleri ile ortak işbirliği içerisinde olunmalıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

2.1.3.2. Kaynaştırma Eğitimi Türleri

Bu alt bölümde sırasıyla tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersne kaynaştırma türlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.3.2.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Özel gereksinimi öğrencinin okulda aldığı tüm dersler boyunca normal gelişimi olan akranları ile birlikte eğitim alması olarak ifade edilir. Özel gereksinimi olan birey normal gelişimi olan arkadaşları ile birlikte sınıf ortamındadır. Bu nedenle sınıf öğretmenin sınıf ortamını özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda eğitim içeriklerini uyarlama, çevresel koşulları hazırlama ve problem davranışları öngörüp engelleme gibi gerekli önemleri almalıdır. Böylece özel ihtiyacı olan bireyin sınıfa kabulü hem akranları hem de kişinin kendisi için kolay hale gelecektir. (Dikici-Sığırtmaç, 2010).

ÖEHY, 2018’de “Tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitim” uygulanmasına yönelik esaslar ayrıntılı olarak verilmiştir. Yönetmelik kapsamında özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini tam zamanlı olarak arkadaşları ile birlikte alabilecekleri ifade edilmiştir. Ancak, öğrenci ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, destek özel eğitim

hizmetinden faydalanabilir (Batu ve İftar, 2011). Okulda uygulanan genel eğitim programını takip eder. Bu programlar doğrultusunda özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciye yönelik BEP hazırlanır. Türkiye’de tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitime erişim en çok kullanılan özel eğitim programıdır. Bu kapsamda, tüm eğitim kademe türlerinde ve yaygın eğitim kurumlarında en az kısıtlandırılmış ortam ile uygulamalar uygulanmaktadır (Ala, Sart, Yazlık ve Yılmaz, 2004, s. 2). Kaynaştırma yoluyla bu eğitim uygulamasında, öğrencinin genel eğitim sınıfındaki tüm gereksinimlerinin karşılanmasından sınıf öğretmeni sorumlu bulunmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 9).

2.1.3.2.2.Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Kaynaştırma uygulamalarının bir diğer türü olan yarı zamanlı uygulamada, özel gereksinimli öğrencinin okul bünyesinde bulunan özel eğitim sınıfına kaydı yapılır ve bu sınıfa bulunan özel eğitim öğretmeni tarafından eğitim-öğretimi sürdürür. Ancak öğrencinin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak başarılı olabileceği düşünülen bazı akademik derslerde veya ders dışı sosyal etkinliklerde normal eğitim sınıflarına alınır ve normal gelişim gösteren öğrencilerle kaynaştırma uygulamasına dâhil edilir. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması genellikle akademik açıdan normal gelişim gösteren öğrencilerden anlamlı bir farklılık gösteren ve akademik başarıları düşük olanlar için kullanılır (Dikici-Sığırtmaç 2010). Bu uygulamada amaç öğrencinin sosyal-duygusal becerilerini normal gelişim gösteren öğrencilerle geliştirirken, akademik gelişimini özel eğitim sınıfında kazandırılmaya çalışmaktır. Çünkü özel eğitime ihtiyacı olan bireyin normal gelişim gösteren akranları tarafından kabullenilmesi, bu öğrencilerin topluma entegrasyonu ve özellikle akademik başarısına önemli katkı sağlamaktadır. (Kabasakal ve ark, 2008).

2.1.3.2.3.Tersine Kaynaştırma

Bu kaynaştırma türünde; özel eğitim kapsamında olan kuruluşlarda; normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle birlikte aynı sınıfta eğitim görmeleri amaçlandığı gibi, normal gelişim düzeyine sahip öğrenciler için de özel eğitim kurumlarında ayrı bir sınıf açılarak uygulanabilmektedir. (MEB, 2010). Wooten ve Mesibov (1986), tersine kaynaştırma uygulamasını özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasında kurulan bağı

esas alan eğitimsel bir strateji olarak açıklamaktadır. Ancak tersine kaynaştırma uygulaması ülkemizde yaygın olarak kullanılan bir uygulama değildir (Çağlar, 2016).

2.1.4.Kaynaştırma Yoluyla Eğimin Yararları

Çok yönlü bir eğitim uygulaması olan kaynaştırma eğitimi özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim sürecine önemli katkısı olan bir uygulamadır. Ancak kaynaştırma eğitimi başta özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler olmak üzere normal gelişimi olan öğrenciler, özel eğitime ihtiyacı olan çocuğa sahip veliler, normal gelişimi olanların velileri ve öğretmenlere de katkı sağlamaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Kaynaştırma eğitim uygulamaları, en az kısıtlandırılmış eğitim ortamı olan sınıflarda normal gelişimi olan ve özel gereksinimli olan öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilerek öğrencilerin sınıf içinde kabul görmelerini sağlamak ve sınıfta aktif bir birey olmasını sağlamayı amaçlamaktadır. (Eren, 2012).

Kaynaştırma eğitiminden faydalanan öğrencilerin sadece özel gereksinimli öğrencilerle sınırlı olduğu düşünülmemelidir. Bu sınıflarda bulunan normal gelişim gösteren öğrencilere de katkısı oldukça fazladır. Bu öğrenciler kaynaştırma uygulamalarıyla birlikte bireysel farklılıklara karşı hoşgörülü olma becerisi ve işbirliği içerisinde yardımlaşma becerileri kazanırlar. (Kırcaali ve İftar, 2012).

Aydın (2015), da kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren çocuklara farklı özellikleri olan çocuklarla birlikte olmayı, onlara yardım etmenin verdiği güzel duyguları yaşamayı, üstün özellikleri keşfetmeyi ve onları aşağılamamaları gerektiği konusunda faydalarının olduğunu ifade eder. Kaynaştırma eğitim uygulamaları birçok unsurun bir arada olduğu ve işbirliği içerisinde yürütülmesi gereken bir uygulamadır. Başarılı bir kaynaştırma uygulaması ancak tüm unsurların görevlerini tam anlamıyla yerine getirmesi halinde işlevsel olacaktır. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için başta özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler olmak üzere, normal gelişimi olan çocuklar, öğretmenler, veliler ve fiziki koşulların bu sisteme uygun bir şekilde hazırlanması gerekmektedir (Güleryüz, 2009).

2.1.4.1.Kaynaştırma Eğitiminin Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylere Yararları

Kaynaştırma eğitimi özel eğitim ihtiyacı duyan bireylerin kendilerini geliştirmeleri noktasında okul yaşamı başta olmak üzere birçok alanda fayda sağlamaktadır. Kaynaştırma eğitiminin okul hayatına adapte olma, okul içerisindeki uygun davranış

geliştirme ve normal gelişim gösteren arkadaşları ile kuracakları iletişim becerilerini kazandırma gibi birçok yararı bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitimi aynı zamanda bu öğrencilerin topluma entegrasyonunu sağlamakta ve toplumun özel gereksinimli bireylere karşı farkındalık kazanmasını sağlayarak bakış açısını olumlu yönde katkı sağlamıştır (Kargın ve Sucuoğlu, 2006, s. 59). Çocukluk çağında kazanılan bu beceriler sayesinde özel gereksinimli bireylerin toplumun olumlu bakış açısını elde etmesi daha kolay ve etkili olabilmektedir. Bu beceriler sayesinde de bireylerin topluma kabulü kolaylaşacak ve ötekileşmenin önüne geçilebilecektir. (Metin, 2015). Kaynaştırma eğitiminin tüm çocuklara eğitim ve arkadaşlık olanağı sağlaması en önemli katkılarından biridir (O'Shea, 1999). Faydalı bir kaynaştırma eğitimi gören özel gereksinimli öğrenci sosyal açıdan büyük kazanım sağlamakla birlikte akademik başarı düzeyleri açısından da oldukça büyük bir ivme kazanmaktadır (Odluyurt, Değirmenci, Adalıoğlu ve Kapan, 2015, s. 52).

Bununla beraber kaynaştırma öğrencisi, zamanının büyük bir kısmını geçirdiği genel eğitim verilen sınıflarda geçirdiği için özgüven geliştirme, sorumluluk alma, aitlik, başarı ve takdir edilme gibi birçok alanda kendini geliştirici duygu yaşamaktadır. Bu davranışların büyük çoğunluğu ise okul çağında kazanılırken, yetişkinlik döneminde yeteri kadar kazanılamayacak davranış örüntülerini oluşturmaktadır. Özetlemek gerekirse özel gereksinimli öğrencilere kaynaştırma eğitimi; normal gelişim gösteren yaşlılarıyla beraber yaşamayı, model alarak olumlu davranış kazandırmayı, sağlıklı iletişim becerileri kazandırmayı, topluma uygun tutum ve davranış içerisinde olmayı ve akademik açıdan başarıyı yakalamayı sağlamaktadır sağlamaktadır (Metin, 1992; Alper ve Ryndak, 1992; Sucuoğlu, 2006; Akcan, 2013).

2.1.4.2. Kaynaştırma Eğitiminin Normal Gelişim Düzeyine Sahip Öğrencilere Yararları

Kaynaştırma eğitimi, normal akranları ile özel gereksinimli öğrencilerin bir arada bulunduğu ve her iki tarafında birbirlerine fayda sağladığı bir eğitim türüdür. Normal gelişim gösteren öğrencilerde okul ve sınıf ortamında birlikte yaşam, koşulsuz kabul, anlayış, yardımseverlik, empati, demokratiklik ve etik gibi insanı duyguların gelişmesi özel gereksinimli öğrencilerle aynı ortamda bulunması ile sağlanmaktadır (MEB. 2010: 23). Normal gelişim gösteren öğrencilerin farklılıklara saygı duyabilen bireyler olmasına katkı sağlayan bu eğitim ile özel gereksinimli öğrencilere karşı anlayışlı ve onların ihtiyaçlarını kulak ardı etmeyen duyarlı bireyler olabilme fırsatı bulması sağlanabilir.

Böylece normal gelişim gösteren öğrencilerde öz farkındalık kazanarak kendilerinde var olan özellikleri keşfetme ve empati duygularını kazanma özellikleri gelişmektedir.

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları aynı zamanda özel gereksinimi olan öğrencilere akademik başarıları üzerinde katkı sağlarken, normal gelişim gösteren öğrencilerde aldıkları eğitimleri pekiştirerek akademik başarılarına katkı sağlama fırsatı bulmalarını sağlamaktadır. (Metin, 2015). Kaynaştırma eğitimi tüm çocuklara birlikte eğitim ve akran desteği ortamı sunmaktadır (O'Shea, 1999). Kaynaştırma eğitiminde, normal gelişimi olan öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim sınıflarında eğitim almalarının sonucunda, onlara karşı toplumsal farkındalık geliştirmekte, onlarla daha fazla bilgi paylaşımında bulunmakta ve onlardan pek çok şey öğrenmektedirler (Ayrıl vd., 2013).

2.1.4.3. Kaynaştırma Eğitiminin Ebeveynlere Yararları

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencinin ebeveynlerine katkısı oldukça fazladır. Aileler kaynaştırma eğitimi yoluyla çocuklarını erken kabullenir, böylece kabul düzeyleri artar aynı zamanda eğitimin olumlu yansımaları çocuğun hem akademik hem de sosyal açıdan hızla gelişmesine fayda sağlamaktadır. Çocuklarının normal eğitim ortamına katılıyor olması ebeveynlere umut aşılır ve onlara daha sabırlı ve gayretli olmaları konusunda destek sunar (Kırcaaliİftar, 1998: 19). Özel gereksinimli öğrencinin ailesi genel eğitim sınıflarında eğitim gören çocuklarını toplumun bir bireyi olduğunu hissetmekte ve normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleriyle tanışıp birlik ve beraberlik içinde hareket etmektedirler (Diken, 2013).

Özel gereksinimli çocukların gelişiminde aile ev ve okul arasında bir köprü oluşturur ve bu köprü ne kadar sağlam olursa öğrencinin akademik ve sosyal gelişimi de o kadar başarılı olur. Ailelerin okul ve diğer öğrencilerin velileri ile işbirliği içerisinde olması toplumdaki dışlanmadıkları hissi yaratır ve sosyal ilişkilerini devam ettirmelerine olanak sağlar. Aynı zamanda aileler okuldaki uzman öğretmenlerle görüşerek çocuklarının gelişimine katkı sağlayacak metot ve yöntemleri öğrenmekte, çocuklarının gelişimine katkı sağlarken çocukları hakkındaki kaygı düzeyleri azalmakta ve umut etme düzeyleri artmaktadır (Yıkılmış, Şahbaz ve Peker, 1998; Göksu ve Çevik, 2004).

Kaynaştırma eğitiminin normal gelişimi olan öğrencilerin ebeveynlere de katkısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Normal gelişim gösteren ailelerin eğitime katılımı da önem arz etmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri eğitim

sürecine aktif katılım gösterdiklerinde özel ihtiyacı olan çocuklar ile ilgili bilgiye ulaşmakta ve çocuklarının özel gereksinimli öğrenciye yönelik tutumlarını olumlu yönde gelişmesine katkı sağlamaktadır (Eripek, 2003). Normal gelişimi olan çocukların ebeveynleri ise kaynaştırma uygulamaları ile özel gereksinimli çocuklara yönelik hoşgörülü olmayı, bireysel farklılıklara karşı saygılı olmayı, empati kurabilmeyi ve koşulsuz kabul ve sevgiyi öğretmeye olanak sağlamış olurlar (Batu, 2000; Kargın, 2004; MEB, 2010). Batu ve Yükselen'e (2017) göre ise; normal gelişen çocukların ailelerine kaynaştırma uygulamalarının anlatılması, özel gereksinimli çocukların eğitim hakkı olduğu konusunda bilgi verilmesi ve bu eğitimin kendi çocuklarının eğitim-öğretim hayatına sağlayacağı yararlar konusunda bilgilendirme yapılması da eğitim süreci açısından büyük önem taşımaktadır.

2.1.4.4.Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Yararları

Eğitim-öğretim sürecinin en önemli faktörlerinden birisi hiç şüphesiz ki öğretmenlerdir. Kaynaştırma eğitimin de öğretmenlerin etkisi en az öğrenci ve veli kadar etkilidir. Kaynaştırma eğitimi öğretmenlere mesleki gelişim imkânı sunmaktadır (Özdemir, 2010, s. 37). Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin gelişmiş olması, bireysel farklılıklara karşı ön yargılı olmaması, öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirmesi ve en önemlisi sınıf atmosferini dengeleyebilmesi büyük önem taşımaktadır (Smith et al., 2001).

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında sınıflarında özel gereksinimli öğrencinin olması öğretmenlerde, farklılıklara saygı, anlayışlı olma ve koşulsuz kabul davranışlarının gelişmesini sağlar. Bireysel eğitim programı hazırlamada daha donanımlı ve öğrencilere uygulamada başarılı olurken, kendilerini geliştirme ve tecrübelerini artırma fırsatı bulurlar (MEB, 2010: 24). Metin ve Çakmak-Güleç (1999), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki düşünceleriyle ilgili ilköğretim öğretmenleri ile yapmış oldukları araştırmalarında, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilere karşı sınıf öğretmenlerinde duyarlılık gelişimine katkı sunduğu sonucuna varmışlardır. Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin bu öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim içeriği ve materyal uyarlaması yapmaları öğretmenlerin yeterliliklerini artırılmaları konusunda fayda sağlamaktadır. Kaynaştırma uygulamaları, öğretmenlerin diğer personellerle iletişim ve işbirliği içerisinde olmasını sağlar. Öğrenci özelinde yapılması gereken BEP birimi

toplantıları birlik ve beraberlik içinde hareket edilmesine olanak sağlar ve özel gereksinimi olan çocukların eğitimden en üst seviyede fayda sağlaması amacı ile öğretmenlerin ortak bir paydada buluşmasını imkân sunar.

2.2. SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ

Bu bölümde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ortaya çıkışı, tanımı, önemi, sosyal duygusal öğrenme becerileri oluşturan beş unsur, kaynaştırma eğitimine katılan kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerileri konularına yer verilmiştir.

2.2.1.Sosyal Duygusal Öğrenme Kavramının Ortaya Çıkışı

Eğitim uzmanları senelerdir sosyal duygusal öğrenme becerilerin öğrencilerin gelişimi üzerindeki önemli etkisinden bahsetmelerine rağmen, okullar öğrencinin başarısı noktasında akademik beceri odaklı çalışmalara önem vermişlerdir (Patrikakou, 2005; Kabakçı, 2006). Sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik gelişim son 20 yılda hız kazanmış, Amerika Birleşik Devletlerinde bölgesel eyaletler arasında okulların başarılarına göre İngilizce, fen ve matematik alanında başarısız olan öğrencilerin sorunlarının arttığı görülmüş ve bunun üzerine sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) ilgi çeken bir konu haline gelmiştir (Schaps, 2010; Totan 2011). İlerleyen yıllarda değişen toplum ve iş yaşamındaki gereklilikler doğrultusunda öğrencilerde oluşan riskli davranışların en aza indirgenmesi için, sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik yapılan çalışmalara ağırlık verilmiştir (Lopes ve Salovey, 2004). Gelişen çocuk ve genç neslin beraberinde getirdiği sorunlarla beraber psikoloji alanında bilgi artışı sağlamış ve okullarda 1990'lardan sonra sosyal duygusal beceri eğitimi önem kazanmıştır (McKenzie, 2004).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik araştırmaların hız kazanmasına 1993 yılında Gardner'a ait olan "Çoklu Zeka Kuramı" ve 2007 yılında Goleman'a ait olan "Duygusal Zeka" kavramını ele alışı sebep olmuştur. Gardner (1993) zekayı sözlü ve dilsel, mantıksal ve matematiksel, müziksel ve ritmik, bedensel ve kinestetik, görsel ve uzamsal, kişilerarası ve sosyal, kişisel ve içsel olmak üzere 7 alanda incelemenin doğru olacağını savunmuştur. Kişilerarası ve sosyal zeka insanları anlayabilme, iyi iletişim kurabilme, işbirliği içerisinde olma benzer özellikleri ile kişisel ve içsel zeka ise; kişinin güçlü ve zayıf yönlerini farkına vararak düşüncelilerin şekillendirmesi ve kişinin kendini tanıması özellikleri ile sosyal duygusal öğrenme ile ilgili çalışmalara

kaynaklık etmiştir. Goleman (2007) ise kişilerin bilişsel özelliklerinin dışında kendini ve duygularını anlaması empati yeteneğinin geliştirilmesi gibi duygulara öncelik vererek sosyal duygusal öğrenme becerileri dikkat çekmiştir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Gelişimi İşbirliği CASEL (Collaborative for Academic Social Emotional Learning) 1994 yılında, okul sisteminde kullanılmaya başlanarak sosyal ve duygusal öğrenme olgusunu uluslararası alanda kullanılmaya başlanarak Goleman tarafından kurulan ulusal ve uluslararası bir kuruluş olmuştur (Graczyk ve diğerleri, 2000). Ayrıca CASEL okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretime kadar sosyal duygusal öğrenmeye önem verilmesi üzerine dikkatleri çeken, ve bu alanı hem kuramsal hem de uygulamalı olarak geliştirmeye önemli katkı sunmuştur. CASEL (2018), sosyal duygusal öğrenme becerilerin eğitimden ayrılmaz bir parça olarak geniş bir çapta ele alınmasına yönelik evrensel bir çağrıda bulunmuştur. Kurumun kurulduğu tarih itibari ile temel amacı sosyal duygusal yeterlilikleri geliştiren bir kuruluş olmaya devam edebilmektir.

Sosyal duygusal öğrenme becerileriye yönelik özellikle 2000'li yıllardan itibaren yapılan çalışmalara bakıldığında akademik yeterliliklerin yanında bu becerilerin artmasında etkili olan sosyal duygusal yeterliliklere yönelik gelişmelerin takip edildiğini göstermektedir (Diperna, Meier ve Oster, 2006; Cristovao, Candeias ve Verdasca, 2020). Kısacası çocukları okul hayatına hazırlarken akademik başarıyı artırıcı rol oynayan sosyal duygusal öğrenme becerileriye yönelik çalışmaların faydaları vurgulanmaktadır (Chernyshenko, Kankaras ve Drasgow, 2018).

2.2.2.Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı

Sosyal duygusal öğrenme alan yazında birçok yazar tarafından farklı şekillerde ifade edilmektedir. Bilimsel gelişmelerin ışığında sosyal öğrenme tanımı gelişerek güncellenmeye devam etmektedir (Kabakçı, 2006). Sosyal duygusal öğrenme becerileri CASEL (2020), bireylerin gerekli bilgi, tutum ve becerileri edinerek duygu kontrolü yapabilme, başkaları ile empati kurabilme, karşılıklı olumlu ilişki geliştirme, kararlarının sorumluluğunu alabilme gibi becerileri kazanmayı amaçlamaktadır (CASEL, 2020).

Sosyal ve duygusal öğrenme; beceri gelişimine fayda sağlayarak bireylerin pozitif ilişki içerisinde olmalarını, etik ilkeler doğrultusunda çalışmalarını ve çalışmalarında verim sağlamayı amaçlayan çeşitli öğrenmeleri içermektedir. Bu becerileri kazanan

bireylerde kendi duygularını yönetme, iyi arkadaşlık ilişkileri kurma, uyum içerisinde işbirlikçi çalışma, aynı görüşte bulunmadığı kişilerle saygılı iletişim kurma, problemleri ve çatışmaları yapıcı çözüm önerileri sunarak çözme şeklinde ele almayı içerir (Zins vd.,2004, Weissberg vd.,2015).SDÖ bireylerin duygu kontrollerini etkili bir şekilde yönetme ve sosyal becerilerini kontrollü ve başarılı bir şekilde kullanabilme yaklaşımıdır. SDÖ stresle başa çıkabilme, öz farkındalık, etkili iletişim kanalları kullanma gibi becerilerin kullanılmasını hedefler. SDÖ bireyler arası ilişkilerde olumlu iletişim kurmayı sağladığı gibi kişilerin akademik başarılarını ve iş yaşamında da başarılarını zirveye taşımalarını sağlar. Aynı zamanda gençlerin riskli olan davranışlarını saldırganlık, madde alımı ve alkol tüketimi gibi önlemeye yardımcı olur (Kuyulu, 2015: 18-19)

Bu tanımlara ek olarak, Korkut-Owen (2010) SDÖ kavramını bireylerin tüm hayatı boyunca hem sosyal, hem duygusal hem de akademik becerileri kazanma süreci olarak görmekte ve sosyal yeterliliği güçlü olmayı mutlu ve sağlıklı bir birey olmanın en önemli koşullarından biri olduğunu belirtmiştir. Okullarda öğrencilerin problemli davranışlarından uzak durması ve istenmeyen davranışları sergilememesi için SDÖB' ne yönelik hizmetlerin verilmesi öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır (Elias ve diğerleri, 1997). SDÖ okullarda öğrenilebilecek ve öğretilerebilecek bir beceri olması sebebiyle bu eğitimi verecek öğretmenlere de mesleki gelişimleri konusunda eğitimler verilmelidir. Ancak bu becerilerin öğretmenlerin mesleki eğitiminde yer alması gerekirken mevcut durum göz önünde bulundurulduğunda sadece lisans eğitiminde “Sosyal Beceri Öğretimi” seçmeli bir ders olarak yer almaktadır. Ders içeriğinde ise öğretmenlerin gelişimleri için SDÖ'nün kapsamlı bir şekilde ele alınıp öğretmenlere aktarılması gerekmektedir (Esen- Aygün, Şahin-Taşkın, 2019)

2.2.3.Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Önemi

Günümüz çağında her çocuk sosyal, duygusal ve akademik yönlerini etkileyebilme imkânı olan oldukça fazla olumsuz durumla karşı karşıya bulunmaktadır (Zins ve Elias, 2008). Sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip bireylerin eğitim yaşantıları başta olmak üzere aile içi ilişkilerde, akranları ile olan ilişkilerinde daha yapıcı gelişimler gösterdiği bilinmektedir. Bu bireyler kendilerine risk faktörü oluşturduğunu düşündükleri her türlü ilişki ve ortamdan uzak durarak, çatışma çözme ve problem

çözme becerilerini ihtiyaç duydukları anda devreye sokabilen ve sağlıklı ilişkiler sunabilen bireylerin özelliklerini sergilemektedir (Körler, 2011).

OECD, 2019 yılı iler beraber uygulamaya koyduğu ‘‘Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması’’ ve 2021 yılında yayınladığı ‘‘Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu’’ nda sosyal duygusal öğrenme becerilerin önemi ve sağladığı yararları beş başlık altında incelemiştir. Bu başlıklar öğrenimi kolaylaştırma, davranış problemlerini azaltma, yeniliklere uyum sağlama, değişen istihdama yanıt verme ve dezavantajlı öğrencileri destek sunma olarak ifade edilmiştir. Öğrenmeyi kolaylaştırma; yapılan araştırmalar sonucunda öğrenme-öğretme süreçlerinde sosyal ve duygusal becerilerin doğrudan etkisi olduğu görülmüştür (CASEL, 2008). Çevresi ile etkili iletişim kuramayan, duygularını yansıtmakta zorlanan, empati kurmayı beceremeyen ve karar almakta güçlük çeken çocukların biliş düzeylerinin ve uyum sağlama becerilerinin güç olduğu görülmüştür (Horan, 2020). Ayrıca sosyal ve duygusal becerileri gelişmeyen bireylerde öğrenme etkili ve kalıcı olamamaktadır (Ashdown ve Bernard, 2012). Sosyal duygusal öğrenme becerileri sahip bireylerin yaşadıkları riskli durumlar karşısında kazanmış oldukları becerileri kullanarak daha kalıcı çözümler üretmeleri ve riskli duruma karşı engellemek için gerekli önemleri aldıkları görülmektedir. Yeniliklere uyum; günümüzün sosyoekonomik iklimi bireylerin karşısına bir dizi zorluk çıkarmaktadır. Özel hayat, iş yaşamı ve sosyal ilişkilerde yaşanan zorlukları bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan gelişmiş kişilerin karşılaması mümkün iken, bu beceriler sahip olmayan bireyler için bu mümkün olmayacaktır (OECD, 2021).

Günümüz öğrencilerinin değişime hazır hale gelebilmeleri sosyal duygusal öğrenme becerilerin gelişmesi ile mümkündür. Belirsiz bir geleceğe adapte olmaya çalışan gençlerin işbirliği içinde sorun çözme farklı geçmişe sahip kişilerle iyi ilişkiler kurabilme ve karşılaştıkları yeni zorluklara yeni fikirler tasarlamalarına ihtiyaç olacaktır (Dymnicki, Kidron ve Sambolt, 2013; Cristovao, Candeias ve Verdasca, 2020). Değişen İstihdam Taleplerine Cevap Verme; Günümüzde geleneksel işçiliğe dayalı mesleklerin çalışma alanları git gide azalmakta ve güncel meslekler ortaya çıkmaktadır (Manyika, 2017; McGuinness, Pouliakas ve Redmond, 2019; OECD, 2019). Bu mesleklerde sadece bilişsel süreçlerde yeterli olmayı gerektirmeyen, iyi ilişkiler kuran ve işbirliği içerisinde çalışma becerileri gelişmiş bireyleri kapsayan mesleklere dönüşmüştür. Yine istihdam süreçlerine odaklanan bir araştırmada

bireylerin üretim kapasitelerini yeterliliğini anlamak için eğitim süresinden çok bilişsel ve sosyal duygusal öğrenme becerilerin gerekliliği gösterilmiştir (Acosta ve Muller, 2018). Dezavantajlı öğrencileri destekleme; Sosyal becerileri üst seviyede olan öğrencilerin, dezavantajlı öğrencilere göre akademik performansta artış ve kariyer gelişiminde başarı gösterdiği görülmektedir (Crowley, Greenberg ve Jones 2015; Cristovao, Candeias ve Verdasca, 2017) .Bu nedenle eğitimde fırsat eşitliği ilkesi esas alınarak dezavantajlı öğrencilere yönelik sosyal duygusal öğrenme becerileri geliştirme çalışmaları önem arz etmektedir.

2.2.4. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Sosyal duygusal öğrenme alanındaki çalışmalara öncülük etmesi, birçok ülkeye sosyal duygusal öğrenme konusunda ev sahipliği yapması açısından dünyanın birçok ülkesinde birçok eğitim kurumu tarafından tanınan CASEL SDÖ kavramının yaygınlaştırılmasında dünyada önemli bir yere sahiptir (Cohen, 1999). CASEL(2013) sosyal-duygusal öğrenmeyi beş beceri alanı olarak ele almış ve bunları öz farkındalık, özyönetim, sosyal farkındalık, etkili karar alma ve ilişki kurma becerileri olarak ifade etmiştir. CASEL, sosyal duygusal öğrenmeyi oluşumuna katkı sağlayan beş faktörü şöyle ifade etmiştir (CASEL, 2013; Pikul, 2015)

- *Öz farkındalık*: İnsanın kendi duygu ve düşüncelerinin davranışları üzerindeki yansımaları görmesi becerisidir.
- *Özyönetim*: Kişinin karşılaştığı durumlar karşısında tüm becerilerini en etkili olabilecek şekilde kullanmasıdır.
- *Sosyal farkındalık*: Farklı kültürel değerlere sahip kişilere karşı empati kurma becerisi geliştirme ve bakış açısı oluşturma becerisidir.
- *İlişki kurma*: Sağlıklı ilişki kurma ve sürdürmeyi kazanma, başkaları ile bireysel ya da grupta ilişkiler kurmaya değer verme becerisidir.
- *Etkili karar alma*: Etik ilkeler doğrultusunda kendisinin ve başkalarının iyiliğine dayalı yapıcı olma ve uygun seçim kullanma yeteneğidir.

2.2.4.1. Öz Farkındalık

Bireyin kendi içsel potansiyelini farkına vararak anlamlandırması ve duygularını kategorize ederek ayırt etmesi ve etkililerini farkına varma kapasitesidir (Boyatzis, 2009; Hernandez, 2015). Örneğin; öz farkındalık becerisi gelişmiş olan birey düşünce

ve duygularını farkında olacağından, başarılı olduğu yönlerini de görür ve bu beceriler özgüven ve öz yeterlik algılarının gelişmesini de sağlar. Böylece bireylerin kendine güvenli olması ve zihinsel açıdan da öz farkındalık yeterliliğine ulaşması sosyal-duygusal becerilerin gelişimi açısından önem arz etmektedir (Aygün, 2017). Öz farkındalığa sahip olan öğrenciler yeterli ve yetersiz oldukları yönlerini tam olarak ifade edebilmektedir (CASEL, 2012; Pikul, 2015).

LeBuffe ve diğerlerine (2009) göre öz farkındalık becerileri; kişinin hayatında gerçekleşen olayları doğru ifade etmesi, bir şeyin nasıl yapılması gerektiği hakkında başkasına öğretici olmak, anlamadığı konu hakkında açıklığa kavuşturmak için aydınlatıcı sorular sormak, kişinin kendi güçlü taraflarını farkında olduğunu bilmesi ve gösterebilmesi, farklı birinden geri bildirim almak, kendisini nasıl hissettiğini ifade edebilme becerisine sahip olmak, fikrini istendiği takdirde rahatlıkla ifade edilmesi gibi davranışlar ile gösterilmektedir. Erikson (1968) ve Wilson (1985) öz farkındalık gelişiminin çocukların becerilerinin temelini oluşturduğunu yaşamlarına, tecrübelerine ve okul başarılarına katkı sağladığını ve önemini vurgulamışlardır. Çocukların ileriki hayatlarında ve okul hayatlarında başarılı olmaları için küçük yaşlarda öz farkındalıkları geliştirmesi sağlanmalıdır (Flavian, 2002).

2.2.4.2. Öz Yönetim

Bir çalışmada Skinner öz yönetim terimini öz kontrol terimi ile eş anlamlı olarak kullanmıştır (Skinner, 1974; Dollar, 2013). Bu terimlerin birbirinin yerine kullanılmasının farklı sebepleri olduğu bilinmesine karşın araştırmacılar bu iki terimi birbirini ifade edecek şekilde kullanmaktadırlar (Cooper, Heron ve Heward, 2007; Dollar, 2013). NASBE (2013) öz yönetimi farklı durum ve koşullar ile karşılaşıldığında düşüncelerin, duyguların ve davranışların etkili yönetimi olarak ifade etmiştir. Öz yönetim bireyin koşulları göz önünde bulundurularak dürtülerini düzenlemesi ve buna bağlı olarak uygun tepki üretmesi için öz kontrolün kullanılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Öz yönetim becerisi, bireylerin bireysel ve akademik hedefleri doğrultusunda stresle nasıl baş edebileceğini, öfke kontrolünü sağlamayı motivasyonunu artırıp belirlediği bireysel ve akademik hedefler doğrultusunda başarıya ulaşmayı sağlamaktadır. Bu nedenle sosyal duygusal öğrenme becerilerin gelişmesinde bireyin duygu, düşünce davranış üçlüsünü etkin bir şekilde kontrol altına almayı öğrenmesi önemlidir (Aygün, 2017).

LeBuffe ve diğeri, (2009) öz yönetim becerilerini; dikkatini bulunduğu ana vermek, sırasının kendisine gelmesini beklemek, olumsuz bir durum veya dikkatinin yerinde olmamasına rağmen işe odaklanabilmek, farklı bir durumla karşılaştığında stres duymamak, bir görevin aşamalarını sırasıyla gerçekleştirmek, gerektiğinde istediği bir şeyden vazgeçebilmek, sevmediği bir şeyi yapabilmek, gelecekte daha iyi şeylere ulaşmak, ilk tercihin doğru olmadığı durumlarda başka bir tercihe yönelebilmek, farklı durumlar ve değişiklikler karşısında sakin kalabilme, planlar değiştiğinde uyum göstermek ve ortam değişimine uyum göstermek davranışları ile gösterilmektedir.

2.2.4.3. Sosyal Farkındalık

Sosyal farkındalık farklı kültürel özelliklere sahip olan bireyler başta olmak üzere karşısındaki kişiyi anlama ne düşündüğünü, hissettiğini görebilmek, duygularına ortak olma gibi becerileri sahip olma becerisi olarak ifade edilebilir. Aile ve okul gibi bireye destek sağlayan mekanizmaları tanıma farkına varma becerisi olarak ifade edilebilir (Dusenbury ve Weissberg, 2017). Sosyal farkındalık, uyumluluk ile empatinin kullanımında bireyin gerçek duygu ve düşüncelerini anlama, niyeti ile ilgili değerlendirme yapma gibi sözlü iletişim kanallarının etkili kullanılmasına vurgu yapmaktadır (Goleman, 2006; Trevino, 2014). Sosyal etkileşimlerde sosyal farkındalık becerilerinin temelini oluşturan unsurlardan birisi olmakla birlikte, başkalarının bakış açılarını anlama, farklı görüş ve düşüncelere saygı duyma, bireyler arası sağlıklı ve güçlü ilişkiler geliştirme gibi davranışlarla da ilişkilidir (Decety, 2009).

Eğitim ortamlarında öğrencilerin sosyal farkındalığına bakıldığında ise; öğrencinin sınıftaki arkadaşı ile karşılıklı etkileşimi ve bu sırada çevresindeki sosyal koşulların farkındalığına varması ve sosyal öğrenme ortamında gözlem yolu ile yeniden kendisini tasarlama becerisini ifade eder (Heo, 2005; Mariano, 2012). Aynı zamanda sosyal farkındalığa sahip olan öğrenciler ahlaki ve etik davranışları farkına varır ve toplum içerisinde aile, arkadaş ve öğretmenlerine değer vermektedir (CASEL, 2012; Pikul, 2015). Sosyal farkındalık bireylerin kendileri dışında başka bireylerinde duygu, düşünce, istek ve endişelerinin farkında olduğu ilişki yönetimini ifade etmektedir (Boyatzis, 2009; Hernandez, 2015). Yine sosyal farkındalığını gelişmiş bir düzeye getirebilen bir kişi, çevresindeki kişilerle karşı empati duyabilen ve böylece olumlu ilişkiler kurar ve onları anlayabilen birey becerilerine sahiptir (Elias ve diğeri, 1997; Barnes, 2015).

LeBuffe ve diğerlerine (2009) göre sosyal farkındalık becerileri; onur kırıcı davranış ve yorumlarla başa çıkma, farklı özelliklere sahip insanlarla birlikte olma, bir yarışmada ya da oyun oynarken karşısındaki kişiye saygılı davranma, başka kişilerin düşüncelerine ve görüşlerine saygılı olma, grupla gerçekleştirilecek olan çalışmalara katkı sunma, bir anlaşmazlık durumunda olayı çözüme kavuşturma, başkaları ile paylaşımda bulunma, akranları ile işbirliği içerisinde olmak ya da kendisini üzdüğünü gören birini affetmek gibi davranışlar ile gösterilir.

2.2.4.4. İlişki Becerileri

Çeşitli kültüre sahip olan bireylerde dahil olmak üzere çevresinde bulunan kişilerle olumlu ilişkiler kurabilen, işbirliği içinde olabilen, etkili iletişim kanallarını kullanabilen kişilere ait beceriler bütünüdür. Sosyal baskıya karşı durabilen yaşanan sorunları kolaylıkla çözebilen ve karşısındaki bireyin yardımına koşan bireyleri ifade eder. Örneğin; açık ve net iletişim kurma, karşısındaki kişileri aktif dinleme, işbirliği içerisinde olma, uygun bulmadığı sosyal baskılara karşı durabilme, çatışma durumlarında yapıcı olabilme ve ihtiyaç duyduğunda yardım isteyebilme ilişki becerileri içerindedir (CASEL, 2005; Long ve diğerleri, 2015). İlişki kurma becerileri sayesinde bireyler sosyal yapıya daha kolay uyum sağlayabilmektedirler (Aygün 2017).

Sosyal ve duygusal öğrenme yeterliliklerinden biri olarak görülen ilişki becerileri, sağlıklı ilişki yürütmek için gerekli olan etkili iletişim ve işbirliği içerisinde olma becerilerini kazanan bireyler olarak nitelendirilmektedir. İlişki becerileri kuvvetli olan öğrenciler akran baskısı ve zorbalık gibi durumları daha kolay kavrayabilir ve akranları ile yaşadıkları çatışmaları ve sorunları daha kolay çözebilir. Bu beceri çoğunlukla kendini iyi ifade edebilen ve gerek duyduğunda başkalarından yardım isteyebilen öğrencilerde daha çok görülmektedir (CASEL, 2012). Yine bir bireye davranış değişikliği kazandırmada önemli bir rolü olan iletişim becerisidir. Granvold (1994)'un sosyal beceriler arasında iletişim becerilerine yer vermesinin de temel sebeplerinden birisi bu becerilerin bireyler arası sosyal ilişkilere destek olmasından kaynaklı olduğu ve bu becerilerin sosyal ilişki başarısını artırması şeklinde ifade edilmiştir (Çetinkaya ve Alparslan, 2011). CASEL (2012) ise ilişki becerilerini dört başlıkta ele almıştır;

1. Koşulları analiz etme: Kişilerin karar alma ve karşıdan gelen tepkileri farkına vararak durumu doğru bir şekilde anlamak.
2. Kişisel sorumluluk hissetme: Bireylerin ahlaki, etik ve yasal etkenlere uygun bir şekilde bulunması gerektiğini bilme.
3. Diğerlerine saygı duyma: Başkalarının iyi olması için çaba sarf etme güdüsü içinde olma ve onların nezaketli davranılmaya ve tutkuyu hakettiklerine inanma.
4. Problem çözme: Problemlerle karşılaşıldığında bilgiye yönelik çözüm bularak bu çözümü uygulama ve değerlendirme.

İlişki becerilerine sahip bireyler birçok beceriye de sahip olmaktadır. Bunlardan bazıları başkalarını etkileme, geliştirme ve onlara ilham verme becerisi, takım çalışması ve işbirliğine yatkın olma becerisi olarak ifade edilebilir. Bu kişiler aynı zamanda başkalarının sorunlarını çözme yeteneğine sahiptir (May ve Carter, 2012; Hernandez, 2015). LeBuffe ve diğerlerine (2009) göre olumlu ilişki kurma becerileri; birine iltifat etmek ve onu tebrik etmek, başkalarını mutlu edecek güzel bir şey yapmaya çalışmak, başkalarına memnun olduğu konularda memnuniyetini göstermek, karşısındaki birine iltifat etmek ve onu tebrik etmek, onu mutlu edecek güzel bir şey yapmaya çalışmak, başkalarına memnun olduğu konularda memnuniyetini göstermek, bir kişiyi mutlu etmek için güzel şeyler yapmak, karşımızdaki kişiyi nazik ve kibarca tebrik etmek, akranları tarafından pozitif yönde ilgi çekmek, bir başkası için duyduğu endişeyi karşı tarafa ifade etmek, yetişkinler tarafından olumlu açıdan ilgi görmek, kibar bir şekilde öneri ve istekte bulunmak, birine yardımcı olmayı isteme ve teklifte bulunmak, başka birinin yaşadığı duygulara yanıt vermek gibi davranışlar ile gösterilmektedir.

2.2.4.5. Sorumlu Karar Verme

Kişinin hem kendisinin hem de başkalarının iyilik hali içinde olmalarını düşünme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Bu becerileri gelişmiş olan öğrencilerde sorumlu karar verme, verdiği kararların sonuçlarını düşünme, kendisinin ve çevresindekilerin huzurunu düşünme yetileri gelişmiş olur. Yine bu kişiler akademik başarıları ve kişisel yaşantılarında başarılı olabilmek için davranışlarını düzenlerler (CASEL, 2012; Pikul, 2015; Akcaalan 2016).

Sorumlu karar verme becerisine sahip olan bireyler ahlaki standartlar çerçevesinde, sosyal normlara, davranışlarının sonuçlarının akıl ve mantık kuralları dahilinde değerlendirilmesine, kendinin ve başkalarının mutluluğu için pozitif ve saygı çerçevesinde seçimler yapma yeterliliği olan bireylerdir. (CASEL, 2005; Long ve diğerleri, 2015). Sorumlu karar verme sadece kişinin değil kendinden farklı kişilerinde faydasına olan faktörleri düşünme becerisi ile de ifade edilebilir. Bu konuda yeterlilik sahibi olan çocuklar hem akademik başarıları için hemde kendileri için yaratıcı davranışlar sergilerken, sorumluluklarında farkında olmaktadır (CASEL, 2012; Pikul, 2015). LeBuffe ve diğerlerine (2009) göre sorumlu karar verme becerileri; sorumluluk bilincinde olma, öneri alma konusunda açık olma, tecrübelerden öğrenme, teişkin tavsiyelerini önemseme ve uygulama, tercihte bulunma konusunda başarılı olma, problem çözmek için gerekli olan imkânları kullanma davranışları ile gösterilir.

2.2.5.Kaynaştırma Sınıfında Eğitim Gören Kaynaştırma Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Eğitim sürecinde istendik davranış değişikliği sağlamak amacı ile; nitelikli, birikimli insan gücü yetiştirmek ve toplumun gerekliliği olan ahlaki değerlere sahip bireyler yetiştirmek gelecek nesillere bu becerileri aktarmak amacı ile büyük önem taşımaktadır (Senemoğlu, 2004). Özel ihtiyacı olan çocukların SDÖ becerileri arkadaşlarına göre sınırlı kalmaktadır. Yaşamış oldukları bu sınırlılık çocukların hem akranları hem de kendinden yaşça büyük olan yetişkinler ile iletişim kurmalarında sorunlara neden olmaktadır (Sabornie ve Beard, 1990).

Özel gereksinimi olan çocukların karşılaştıkları sosyal problemlerin temelinde öğrendikleri sosyal duygusal öğrenme becerileri uygun durum ve zamanlarda kullanamamaları yatmaktadır (Gresham, 1987). Aynı zamanda bu çocuklar normal gelişen çocukların oyunlarına yeterince katılmadıkları için etkileşim ve öğrenme becerilerini artırma konusunda yeterli koşullara sahip değillerdir (Kennedy, 2018). Özel gereksinimi olan çocukların etkileşim konusunda becerilerinin düşük olması çevresindeki kişilerle iletişim sorunu yaşamalarına ve buna bağlı olarak çocukların olumsuz davranış sergilemelerine neden olmaktadır (Clarizio, 1997). Özel gereksinimi olan ya da olmayan çocukluk çağlarında sosyal çevreye uyum ile ilgili sorun yaşayan çocukların tümünün yetişkin olduklarında bu durumu hatırlamaları ve kendilerini ötekileştirilmiş hissetmeleri gibi riskler bulunmaktadır (Glegg ve Standen,

1991). Bu nedenle sosyal açıdan kazandırılan tüm becerilerin özel ihtiyacı olan çocuklara faydaları göz ardı edilememektedir.

Kaynaştırma eğitimi, tüm öğrenenler için yüksek kaliteye sahip eğitim verilmesini merkez alarak, eğitimin özel gereksinimli ya da normal gelişim gösteren bireyler olsun herkes için bir hak olduğunu ve eşitlik için önemini vurgulamaktadır (Miles ve Singal, 2010; Imaniah ve Fitria, 2018). Dolayısıyla, kaynaştırma eğitimi ile kaynaştırmaya katılan ve katılmayan bireylerin etkileşim kurması ile birçok konuda olumlu gelişim gösterebilmeleri mümkündür (Banda, Hart ve Liu-Gitz, 2010; Gürkan, 2010). Alan yazında sıklıkla özel gereksinimli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların etkili bir iletişim kurabilmeleri için kaynaştırma uygulamalarının öğrencilere faydalı olacak şekilde uygulanmasına vurgu yapılmaktadır (Chen, Lin, Justice ve Sawyer, 2019). Buda özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarındaki etkinliklere sosyal ve etkileşim becerilerini kullanabilecekleri şekilde katılım düzeylerinin maximum seviyede olması ile sağlanabilmektedir (Kleinert vd., 2015; Long, 2019).

Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimi uygulamaları esnasında uygulanacak olan etkinliklere aktif katılımı hem bu çocukların hem de normal gelişim gösteren akranlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerini ve sosyal etkileşimlerini artıracığı düşünülmekte olup bu buna yönelik programların oluşturulmasına yönelik önemi ifade etmektedir (Terpstra ve Tamura, 2008). Zhang ve Wheeler (2011) kaynaştırma sınıflarında sosyal etkileşime yönelik yaptıkları çalışmada, sekiz yaşından küçük otizmli ve normal gelişim gösteren çocukların akran desteği ile sosyal etkileşimlerinin ve böylece sosyal becerilerinin geliştiği sonucunda ulaşmıştır. Bu nedenle kaynaştırma eğitim uygulamalarının özenli ve amaca yönelik şekilde hazırlandığı takdirde tüm sınıfa faydalı olacağı ve sosyal etkileşim becerilerini artıracığı ifade edilmektedir (National Council on Disability, 2018).

2.2.6. Kaynaştırma Sınıfında Eğitim Gören Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Sosyal beceriler, bireylerin çevresinde bulunan kişiler ile etkileşim kurabilmesi, hem kendinin hemde karşısındakinin duygularını ve düşüncelerini farkına varıp idrak edebilmesi, bulunduğu sosyal çevreye ait hissedebilmesi ve toplumda yer edindiğini görerek olumlu davranış ve tutum sergileyebilmesi olarak görülmektedir (Merrell, 2003; Genç, 2005; McGinnis, 2016). Sosyal becerilerin temeli çocukluk döneminde

atılmaktadır. Bu dönemde sosyal duygusal öğrenme becerilerin gelişimi ve sosyal etkileşim becerileri çok daha önemli bir durumdadır. Çocukluk döneminde yaşanan olumsuz yetersizlikler ileriki yaşlarda daha fazla sorun olarak karşılaşılmamasına neden olabilmektedir (Sazak, 2003).

Sosyal becerilerin erken dönemde öğrenilmesinde ve etkileşimin gelişmesinde akran ilişkileri büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin geliştirdikleri olumlu arkadaş ilişkileri sosyal açıdan becerilerin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Assen ve Kernan, 2013). Normal gelişimi olan çocuklar kendi aralarında oynadıkları kuralsız oyunlarda ve formal ortamlarda da sosyal duygusal öğrenme becerilerini ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirme imkânı bulmaktadırlar (Metin ve Şenol, 2021). Olgunlaşma ve tesadüfi öğrenme sayesinde normal gelişim gösteren çocuklar sosyal açıdan becerilerini güçlendirirken gerek aile ortamında gerek okul ortamında gözlemeyerek ve modelö alarak bu becerileri öğrenebilirler. Daha sonra edindikleri bu becerileri pekiştirme yolu ile kalıcı ve süreğen davranışlar haline getirirler (Sucuoğlu ve Çiftçi, 2001).

Kaynaştırma eğitiminin her iki grupta yer alan çocuğada oldukça faydalı olduğu vurgulanmaktadır. Kaynaştırma ortamında çocuklar farklı açılardan birbirlerini görerek akademik ve sosyal alan başta olmak üzere etkileşim sağlamak ve hayatı boyunca sosyal hayata entegrasyonu kolaylaştırıcı birçok kazanç elde etmektedirler (Ayrıl, Özcan, Can, Ünlü, Bedel, Demirhan ve Çağlar, 2015). Metin ve Çakmak-Güleç (1999), ilkökul düzeyinde eğitim veren öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili düşünceleri incelenmiştir. Kaynaştırma eğitim programının normal gelişim gösteren öğrenciye ve bu öğrencilerin öğretmenlerine, özel gereksinimi olan bireylere karşı duyarlı olma, özel gereksinimi olan öğrenciye ise sosyal ortamlarda bulunarak sosyal iletişim becerilerini kuvvetlendirme imkânı sağladığı ortaya çıkmıştır. Darıca (1992) ise, kaynaştırma eğitiminin iki yönlü olduğunu sadece özel gereksinimli bireylere değil, normal gelişim gösteren bireylerde fayda sağlayan bir eğitim modeli olduğunun unutulmaması gerektiğini ifade etmiştir. Nakken ve Pijl (2002), normal okullara özel eğitim ihtiyaçları olan çocukları entegre etmenin, normal gelişim gösteren çocuklarla iletişim için artan fırsatlara yol açacağına ve bu durumun onların sosyal gelişimleri üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini belirtmektedir.

Kaynaştırma eğitim uygulamaları her iki grupta bulunan öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesine, farklılıkları görmelerine ve tanımlarına, kabul

düzeylerinin artmasına, empati kuramlarına, saygı duymayı öğrenmelerine, etkileşim becerilerine (Anme vd., 2014) ve sosyal gelişimlerine (Hunt ve Goetz, 1997; Lindsay, 2007) faydalıdır. Etkili bir kaynaştırma eğitimi uygulamalarında tüm çocukların birbiri ile işbirliği içinde olması, birbirlerine rol model olması, paylaşmayı bilmesi ve öğretmesi, yardımlaşma duygusunu tanınması önemli rol oynamaktadır. Bu becerilerin kazandırılması ile her iki gruptaki öğrencilerde toplumsallaşmanın temeli olan birliktelik, sosyal etkileşim, sosyal kabul ve sosyal uyumu öğrenmiş olacaktırlar.

Sosyal alanda kazanılan yeterlilikler hem okul döneminde hemde yetişkinlik döneminde bireyin sosyal çevresi ile kurduğu ilişkilerde ve iş hayatında önemlidir (Tagay, Baycan ve Acar, 2010). Erken dönemde kazanılan sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yetişkinlik döneminde kullanılıp kullanılmadığına bakılmalıdır. Çünkü erken dönemde kazanılan beceriler yetişkin dönemde yeterli olmayabilir. Yetişkinlik döneminde bireyin dâhil olduğu sosyal grup farklılık göstermektedir. Bu nedenle bireylerin sosyal becerileri hayat boyu takip edilmeli gerektiğinde müdahale edilmelidir. İhtiyaç halinde yeniden beceri öğretimi gerçekleştirilmesi sağlanabilir.

2.3.EMPATİ

Empati kavramı son dönemlerde oldukça önem kazanan ve üzerinde durulması gereken bir kavram haline gelmektedir. Özellikle eğitim, psikoloji ve psikiyatri alanlarında ele alınan empatik beceriler ile ilgili araştırmalara hız verilmiş ve oldukça büyük bir bilgi havuzu oluşturulmuştur. Bu kısımda empatinin tanımı ve önemi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Sonrasında ise empatik eğilim kavramından ve alt boyutları açıklanmaya çalışılmıştır. Empatinin sınıflandırılması ve kaynaştırma eğitiminde empatik becerilerin önemi ele alınarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.3.1.Empatinin Tanımı

Empati kavramı tarihsel süreç boyunca farklı ifadeler ve tanımlarla karşımıza çıkmaktadır. Empati (empathy) teriminin ortaya çıkışı ele alındığında iki terim göze çarpmaktadır. İlk Almandada kullanılan “*emfühlung*” ikincisi ise Eski Yunancada kullanılan “*empathia*” terimleridir. “*emfühlung*” terimi bireylerin karşısındaki objeyi algılaması olarak ifade edilirken, “*empathia*” terimi karşısındaki kişinin duygu durumunu anlamak olarak ifade edilmiştir. Yunanca “*empathia*” sözcüğü İngilizce dilinde ise “*Empathy*” olarak ifade edilmiştir (Dökmen, 1988).

Empati kavramı tarihsel süreç boyunca farklı tanımlar ile ifade edilse de üç aşamada ele alındığı görülmüştür. Öncelikle 1950 yıllarında ortaya çıkmış ve empatinin “bilişsel” yönüne vurgu yapılmıştır. Bilişsel empati, bireylerin içinde olduğu mevcut durum ele alınarak onun bakış açısını algılama becerisi olarak ifade edilmiştir. 1960’ lı dönemlerde empati kavramının “duygusal” tarafına vurgu yapılmıştır. Duygusal empati, karşısındaki bireyin duygularını anlama ve aynı duyguları aynı şekilde hissetmek olarak ifade edilmiştir. 1970’ li yıllarda ise bireyin duygularını anlamaya ve bu duruma yönelik uygun tepki sergileme şeklinde ifade edilmiştir (Dökmen, 2008). Geçmişten günümüze tanımları yapılan empati kavramı farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Rogers (1983); bir bireyin karşısındaki kişinin yerine kendini koyarak onun gibi bakma, anlama, hissetme ve yaşadığı duyguları ve düşünceleri objektif bir bakış açısı ile anlama ve sonrasında karşısındaki kişiye iletme döngüsü olarak tanımlamaktadır. Hogan (1969) empatiyi karşısındaki bireyin durumunu biliş ve imge düzeyinde farkında olması ve yaşadığı şeyleri aynı şekilde anlamak, hissetmek olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre empati; karşısındaki bireyin duygularını anlama, duyguların seviyesini fark etme ve anladığı ve algıladığı şeyleri olduğu gibi karşı tarafa ifade edebilme kabiliyetidir (Voltan Acar ve Whirter, 1985). Preston (2002)’a göre ise, empati terimi ve sempati terimi birbiri ile çok fazla karıştırılmaktadır. Birbirinden kavramsal olarak oldukça farklı olan bu terimlerden sempati kavramı, karşısındaki kişiyle birlikte acı çekmek gibi kişinin duygusal bir cevap iken, empati kişinin duygularını anlamak ve ona uygun bir biçimde yanıtlama olarak tanımlanmaktadır. Genel olarak empati kavramına yönelik yapılan tanımlar ele alındığında, kişinin kendini karşısındaki birey gibi görerek duygu ve düşüncelerine ortak olması, olay ve durumlara karşısındaki kişinin penceresinden bakması olarak ifade edilebilir (Türkmen, 2003).

2.3.2. Empatinin Önemi

İnsan ilişkilerinin temel etkenlerinden birisi de bireyin çevresi ile sürekli iletişim halinde olmasıdır. Toplumsal hayatta bireyler karşısındaki kişi ile ilişkilerinde anlaşılma ister. Günlük konuşma dilinde de sıklıkla kullanılan “empati” kavramı bireyin karşısındaki anlama gücü ile ifade edilmektedir (Kaya ve Siyez, 2010 ve Yüksel 2004). Bireyler arası sosyal ilişki kurma çerçevesinde ele alındığında empati kurmak iki başlıkta düşünülmektedir. Birincisi bireyler arasındaki ilişkinin anlık ve

gerçekçi olması, ikincisi de gün geçtikçe kurulan ilişkinin sağlam temellerinin atılması ve korunması olarak ifade edilmiştir (Yavuz, 2019).

Empati becerisi gelişmiş bir birey karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini kolaylıkla anlar ve benmerkezcilikten uzaklaşarak insanlara yardımcı olma becerisi gelişir. Geliştirdiği beceriler çevresindeki bireylere olumsuz tutum ve davranış sergilemek yerine, daha anlayışlı ve işbirlikçi bir yapıya bürünmesini sağlar (Gökler, 2009: 79). Empati kavramı üzerine yürütülen çalışmalarda empatinin, kolaylıkla ifade etme konusunda yeterli olma, bulunduğu sosyal çevreye duyarlı olma, yardımsever olma ve prososyal davranış sergileme becerilerini artırırken, saldırganlık gibi zararlı davranışları düşürdüğü görülmüştür (Ersoy ve Köşger, 2016: 15).

Bir birey karşısındaki kişi tarafından farkına varıldığını dinlendiğini ve anlaşıldığını hissettiğinde kendisini önemli hissetmektedir. Karşısındaki kişinin eleştirisi yapmadan ve yargılamadan dinlemesi bireylerin daha iyi hissetmesine sebep olmaktadır. Anlaşıldığını hisseden bireylerde olumlu davranış geliştirme düzeylerinde artış görülmektedir ve böylece sosyal çevresi tarafından aranan, çokça sevilen ve güvenilen bireyler haline gelmektedirler (Dökmen, 2008). Son olarak yüksek empati ilişkileri olan bireylerin aile hayatı, akademik hayatı ve iş yaşamlarında yüksek başarı elde ettiği ifade edilmektedir (Durakoğlu ve Gökçearslan, 2010: 362).

2.3.3. Empatik Eğilim ve Empatik Beceri

Empati kavramına getirilen farklı tanımlar ve ifadeler bulunmaktadır. Dökmen (1988), empatiyi empatik eğilim ve empatik beceri olmak üzere iki şekilde ele almıştır. Empatik eğilim bireylerin empati kurabilme becerisini gösterirken empatinin duygusal yönünü göstermektedir. Empatik eğilim karşısındaki kişinin duygularını anlayabilen ve ihtiyaç duyduğunu hissettiği kişilere yardım elini uzatan bireyleri ifade etmektedir. Kısacası yardım etme düzeyi yüksek olan bireylerin empatik eğilim düzeyleri de yüksek olmaktadır. Empati kavramı karşısındaki bireyin ulaştırdığı mesajları anlama ve iletme, yaratıcı olma, duyarlı davranış sergileme gibi becerileri kazandırmaktadır (Öz, 1998).

Empatik beceri ise, empatik eğilimin aksine empatinin bilişsel ve duygusal alanlarının ikisini de içermektedir. Empatik beceride bireylerin empatik eğilimde bulunma ve empatiye yönelik iletişim kurma konusunda çok önemli bir yöne sahip olmakla birlikte empatik eğilimden empatinin bilişsel alanlarında kapsamıyla ayrılmaktadır (Cengiz, 2008). Rogers (1983) ise, empatik eğilimi bireylerin sosyal duyarlılık becerilerini

artırması yönüyle ele almaktadır. Empatik eğilim becerileri yüksek olan bireylerin sosyal duyarlılık özelliği gelişmiş bireyler olduğu, bu nedenle karşılarındaki kişilere karşı daha duyarlı olabileceklerini belirtmiştir. Empatik eğilim ile duygusal becerileri gelişen bireyler yaşantısında daha kolay problem çözme, yaşadıkları yeni durumlara kolay uyum sağlama kısacası olağan problemleri kaşısında daha güçlü bir duruş sergilemesini sağlamaktadır (Öz, 1992).

Kaya ve Siyez (2010) ise, karşıımızdaki kişiyi anlayıp onu anladığımızı karşıımızdakine hissettirmeyi empatik beceri olarak adlandırırken, karşıımızdaki kişinin hislerini anlayıp onun hissettiği gibi hisler edinmeyi de empatik eğilim olarak adlandırmıştır. Empatik eğilim ve beceri kişilerin birçok alanda özellikle akademik alanda başarısı ve sosyal entegrasyonunu etkileyebilmektedir (Öz, 1998). Bu kapsamda empatik eğilim ile empatik beceri arasında kuvvetli bir ilişki olduğu ve bu becerilerin yükselmesi ile odaklanma, dinleme, anlama, başarı ve sosyal konularda duyarlı olma konusunda faydalı olacağı varsayılmaktadır.

2.3.3.1.Bilişsel Empati

Bireyin karşıısındaki kişinin duygularını ve hissettiklerini anlamak değil, onun duygu ve hislerini biliş düzeyinde farkında olması bilişsel empati olarak ifade edilmektedir (Alver, 2003). Zihinsel becerileri kullanarak başka insanların duygularını anlama, düşüncelerini farkınma varma gibi bilişsel bir durum olarak görülmektedir (Decety ve Jackson 2004; Preston ve diğerleri, 2007). Bu bakış açılarına göre empati, karşıısında bulunan bireylerin duygusal yönlerini bilişsel olarak farkına varmakla beraber bu duyguları ve düşünceleri sanki kendisine aitmiş gibi yakından hissetmeyi ifade etmektedir (Gallo, 1989; Decety ve Jackson 2006).Özetle bilişsel empati; bir bireyin karşıısındaki kişiyi duygusal açıdan doğru algılaması ve karmaşık olan durumları karşıısındaki bakış açısı ile görebilmesi, hissetmesi olarak ifade edilebilir (Smith, 2006).

2.3.3.2.Duygusal Empati

Duygusal empati, bir kişinin yaşamış olduğu duyguları anlama ve duygusal olarak yanıt verme olarak ifade edilebilir. Buna örnek olarak üzüntü duygusuna karşılık endişe duyma tepkisi verilebilir. Bireyin, bu durumların sebeplerine odaklanmasına ihtiyaç duyulmazken, karşı tarafında duygu durumunu ve kendi duygularının

deneyimlenmesi ile olan ilişkiler önem arz etmektedir (Rankin, Kramer ve Miller, 2005; Spreng ve diğerleri, 2009; Baldner ve McGinley 2014).

Çoğunlukla insanların mimikleri ve ses tonları gibi bazı uyarıcılar, karşıdaki bireylerin ne hissettiğini anlamak için kullanılan ipuçları olarak görülmektedir. Ancak bu işaretler her zaman duyguları anlamayı ve duygulara yönelik verilen tepkileri doğru vermeyi sağlayamamaktadır. Bu durumlarda yaşanan durum ve olaylar karşısında başkasının bakış açısıyla bakabilme önem kazanmaktadır (Kaya ve Siyez, 2010). Yeni doğan bebeklerinde doğdukları andan itibaren duygusal bir yapıya sahip olduğu düşünüldüğünde, duygusal empati becerilerinin doğuştan kazanılan bir beceri olduğu ancak bilişsel empati becerilerinin sonradan kazanıldığı ve geliştirildiği çıkarımı yapılmaktadır (Smith, 2006).

2.3.4. Empatinin Sınıflandırılması

Dökmen (2018) empati kavramını bireylerin yaşadıkları olay ve durumlar karşısında sergilemiş oldukları duygu ve düşünceleri ele alarak üç ayrı basamakta ifade etmiştir. Bu üç ayrı aşamalı sınıflandırmış basamaklar; onlar basamağı, ben basamağı ve sen basamakları olarak tanımlanmıştır.

a. Onlar basamağı: Burada tepki veren birey karşı tarafın yaşadığı sorunlara ve ve çözüm önerilerine odaklanmaz ve kendi duygu durumu ile ilgili de karşı tarafa bilgi vermez. Bu basamakta tepki veren kişi kendi duygu ve düşüncelerinden ziyade toplumun benimsediği duygu ve düşünceleri ifade eder ve buna uygun atasözleri kullanarak toplumsal algılara yönelik genelleme yapar (Dökmen, 2018).

b. Ben basamağı: Burada ise tepki veren kişi karşısındaki kişiyi anlamaya çalışmak yerine kendi duygu ve düşüncelerini karşıya kabul ettirmeye çalışır hatta onu eleştirir ve ona nasihatlerde bulunur. Tepki veren kişi karşısındaki kişiyi kendi sorunlarını anlatamaya ve kişiyi sorunlarının çözümüne yönelik kendi ile baş başa kalmaya iter. Bu basamaktaki kişiler onlar basamağına kıyasla karşısındaki kişiyi kısmen rahatlatılabildikleri için daha etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Dökmen, 2018).

c. Sen basamağı: Bu basamakta ise empatik beceriler olması gerektiği gibi kullanılmakta tepki veren birey karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini kendi gibi benimseyerek sahip çıkmakta ve kendini onun yerine koyarak onun gibi hissetmektedir (Dökmen, 2018).

2.3.5.Kaynaştırma Uygulamalarında Empatinin Önemi

Özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrenciler kaynaştırma uygulaması kapsamında akranlarıyla bir arada eğitim alırken zaman zaman zorluklar yaşamaktadır. Özel gereksinimi olan bireyler yetersizlikleri nedeniyle sosyal ve akademik açıdan zorluklar yaşamakla beraber bazı duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanmaktadır. Yaşadıkları zorluklar bazen yetersizliklerinden, bazen sınıf ikliminden bazen, öğretmenlerin yeterliliğinden bazen de kaynaştırma uygulamasının etkili uygulanamamasından kaynaklanmaktadır. Batu ve İftar (2016)'ya göre kaynaştırmanın etkili yürütülebilmesi için normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin özel gereksinimli akranlarını benimsemelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bell (1989), kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi için tutumları, becerileri, kaynakları organizasyonu ve müfredatı bir arada ele alarak bir bütün içinde beraber geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Normal gelişimi olan ve özel gereksinimi olan öğrenciler arasındaki iletişimin kuvvetli olması her iki grubunda fayda görmeleri için oldukça önemlidir. Normal gelişimi olan öğrencilerin özel akranlarına yönelik olumlu tutum ve davranış içerisinde olabilmeleri için onlar hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarının etkili yürütüldüğü sınıflarda öğretmenlerin her iki grupta olan öğrencileri düşünerek empati geliştirmelidir. Öğretmen normal gelişim sürecindeki öğrencilerinin diğer öğrenciler ile ilgili nasıl düşünüp nasıl hissettikleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Aynı zamanda özel gereksinimi olan öğrencilerinde normal gelişim gösteren öğrencilere karşı nasıl hissettiklerini ve davranışlarını nasıl etkilediğini farkında olmalıdır. Bunun için öğretmenin empatik bir bakış açısında sahip olması gerekmektedir. Parchomiuk'a (2019) göre, empatik becerilere sahip öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilere empatik yaklaşımı ve doğru uygulamaları, sınıf ortamını düzenleme ve uygulanan etkinliklere fayda sağlama konusunda olumlu etkiler oluşturmaktadır. Okullarda sağlanan empatik sınıf ortamı ile kaynaştırma öğrencilerinin öğrenimi kolaylaşmakta, topluma entegrasyonu gerçekleşmekte ve kaynaştırma öğrencilerine uygulanan ötekileştirme, alay odağı olma ve küçük görülme gibi olumsuz tutum ve davranışların sergilenmesi engellenerek akran öğretimi yapılması sağlanmaktadır.

Okullar yapıları itibariyle farklı kültürlerin bir arada bulunduğu öğrenci gruplarını barındırmaktadır. Okulda ve sınıf ortamında görülen bu farklılıklar özel gereksinimi

olan çocukların kabulünü de zorlaştırmaktadır. Sınıf ortamında birlikte eğitim alan öğrencilerde farklı bedensel özellikler, farklı öğrenme şekilleri, düşünce farklılıkları ve tarzları gibi özellikler görülmektedir (Bahar 2018). Kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişimi olan arkadaşları ile beraber eğitim görüyor olması ve eğitimin faydasını görmeleri empatik eğilim için çok önemli bir unsurdur. Normal gelişim gösteren öğrencilerin empatik yaklaşımı ve olumlu iletişimi kaynaştırma öğrencilerinin topluma ve çevresine adapte olmaları açısından çok önemlidir (Bahar, 2018). Kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda her iki gruptaki öğrencilerde farklılıklara yönelik bakış açısı geliştirmekte ve deneyimlemektedir (Specht, 2013). Zihinsel yetersizliği olan bireyler etkili karar verme, sorumluluk alma ve problemleri çözüme ulaştırma konusunda yeterli tecrübeye sahip olamamakla birlikte, normal gelişimi olan arkadaşlarının yerine kendini koyma, farklı bakış açlarına açık olma gibi becerilerde de zorluk yaşamaktadırlar (Greenspan, 1979; Çiftçi ve Sucuoğlu, 2004). Normal gelişim gösteren öğrencilerde ise farklılıklarla yaşama, bu farklılıkları kabul edebilme ve karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlayabilme için empati becerisinin desteklenmesi gerekmektedir (Önder, 2015).

Diğer öğrencilerden farklılıklarından dolayı özel gereksinimli öğrenciler, okulda akranları tarafından zorbalığa uğramakta ve ötekileştirilebilmektedirler (Güleryüz, 2009). Bu nedenle özel gereksinimli çocukların buldukları sınıflarda etkili bir eğitim ortamı sağlanabilmesi için diğer öğrenciler tarafından kabulün sağlandığı ve akran baskısının olmadığı sınıf atmosferi sağlanması gerekmektedir. Wong (2008)'in araştırmasında; özel gereksinim ve normal gelişimi olan öğrencilere yönelik yaşanan sorunlar ve yetersizlerin nedenlerine yönelik öğrencilere verilen bilgilendirmelerin normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciye yönelik farkındalık kazandırdığı bu nedenle yardım etme davranışı gibi empatik becerileri artırıcı etkenlerin gözlemlendiği ve bu öğrencilerin sosyal doyumlarının arttığını ifade etmiştir. Benzer şekilde duygusal empati becerileri gelişmiş bireylerin zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik olumlu tutum içerisinde olduklarına ilişkin de araştırma sonuçları bulunmaktadır (Palak, Kirenko, Gindrich, Kazanowski ve Pielecki, 2009).

2.4. AKADEMİK YILMAZLIK

2.4.1. Yılmazlık Kavramı

Türkçe alan yazında “yılmazlık” olarak kullanılan “resilience” kelimesi, Latince “geriye gelme, ilk hareket noktasına gelme” olarak ifade edilir ve “resiliens” kökünden gelmektedir (Etymology Sözlüğü, 2000). İngilizcede resilience sözcüğü ile kullanılan bu ifade, ulusal alan yazında birçok farklı sözcükle ifade edilmektedir. Bunlardan bazıları şu şekildedir; “dirençli olma”, “dayanıklı olma”, “psikolojik dayanıklılık”, “psikolojik sağlamlık”, “kendini toparlama gücü” şeklindedir (Er, 2009; Basım ve Çetin, 2011). Türkiye’de fikir birliğine varılamadığı görülen bu kavramın alan yazında da farklı terimlerle ifade edildiği görülmektedir. Bunlardan bazıları; “sıkıştırma veya esnetme sonrası eski formuna dönebilme becerisi” (The Random House, 1967), “yaşanılan zorluklar sonrası ayakta ve güçlü kalabilme” (Longman, 2006); “olumsuz durum karşısında gösterilen iyilik potansiyeli” (Oxford, 2004), “zorlayıcı koşullara uyum sağlama süreci ve sonucu” (APA, 2007), “dirayetli olma, hızlı toparlanma, başarıma gücü” (Redhouse, 2002) şeklinde tanımlanmaktadır.

Yurt dışında yılmazlık ile ilgili yapılan çalışmalara da bakıldığında Türkiye deki gibi teorik ve kuramsal açıdan aynı türden ifadelerin yer aldığı görülmektedir (Nasvytienė, Lazdauskas ve Leonavičienė, 2012). Yılmazlık kavramının karmaşık bir yapıya sahip olması ve çok boyut içermesinden kaynaklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde ifade edildiği görülmekle birlikte yapılan kavramsal açıklamalarda üzerinde durulan tanımlamanın “bireylerin olumsuz yaşantılar karşısında olumlu bir şekilde bulunduğu duruma uyum sağlayabilme ve hayatına normal bir şekilde devam edilme becerisi” olarak ifade edildiği görülmektedir (Özbay ve Aydoğan, 2013).

Linquanti (1992) yılmazlık kavramını, yaşadığı olumsuz yaşantılar ve olumsuz durumlara rağmen bireylerin madde bağımlılığı, herhangi bir suça katılma, başkasına zarar verme, toplumsal kurallara uymama, akademik başarısızlık gibi olumsuz yaşantılar yaşamaması olarak tanımlanmıştır. Masten’e (2001) göre bireylerin günlük yaşantılarında karşılaşma olasılığı olan riskler karşısında olumlu davranış gösterebilme becerisine yılmazlık denilmektedir. Bu durumun oluşabilmesi içinde önemli iki faktörün bulunulduğunu bunlardan ilk faktörün bireylerin ciddi anlamda bir risk ile karşılaşması, bu durumun bireyde olumsuz bir yaşantı oluşturması ve kişinin travmatik bir olay yaşaması olarak ifade ederken ikincisini bu olumsuz yaşantılara

rağmen bireyin güçlü kalabilmesi ve yaşadığı riskler karşısında uyum gösterebilmesi olarak ifade etmiştir (Masten ve Coatsworth, 1998).

Ungar (2008) ise yılmazlık kavramını farklı bir yaklaşım ile ele almış ve bireylerin çevresiyle yaşadığı olumsuz yaşantılar ya da psikolojik olarak yaşadığı olumsuz yaşantılar karşısında kendi sağlığını koruyabilmek adına ailesel, toplumsal ve kültürel olarak sahip olduğu imkânlar olarak ifade etmiştir. Bir bütün olarak bakıldığında yılmazlık kavramına ilişkin farklı ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Özetle yılmazlık kavramı bireylerin günlük hayatta karşılaşma ihtimali olan risklere karşı olumlu tutum geliştirme, bahsedebilme ve mücadeleden vazgeçmemesi olarak tanımlanabileceği söylenebilir.

2.4.1.1.Yılmazlığa İlişkin Risk Faktörler

Alan yazında yılmazlığa ilişkin kavramına yönelik bir fikir birliği oluşmamasına rağmen, yılmazlığa ilişkin risk veya olumsuz yaşantılar gibi bazı ortak hususlara varıldığı görülmektedir (Masten ve Reed, 2002; Gizir, 2004). Risk, bireylerin olumsuz bir durum yaşaması ile gelişimi aksatan etkenler olarak ifade edilebilir (Richardson, Neiger, Jensen, ve Kumpfer, 1990). Risk faktörleri farklı durumlarda beklenmedik şekilde ortaya çıkarak etkisini gösterebilir ya da birden çok risk faktörü birbiri ile etkileşim oluşturarak farklı bir sonuç doğurabilir (Little, Axford ve Morpeth, 2004). Gizir (2007) yılmazlığa yönelik risk oluşturan faktörleri erken doğum, kayıp yaşantı, eşinden boşanma, küçük yaşta anne olma, anne ya da baba ile ayrı ayrı yaşamak zorunda kalma, fakir bir hayat sürme olarak tanımlamıştır.

Masten'e (2001) göre bir bireyde yılmazlık kavramından söz edilebilmesi için risk veya olumsuz bir yaşantının gerçekleşmiş olması gerekmektedir. Yılmazlık kavramının temelinde bireylerin olumsuz yaşantı ve risk faktörleri ile mücadele etmeyi bilmesi ve eski işlevini yerine getirebilecek hale gelmesi vardır (Garmezy, 1993). Eğer bir kişi olumsuz bir yaşantı ya da risk olmadan bazı beceriler gösterebiliyorsa bu o kişinin yılmaz olduğunu göstermemektedir (Masten ve Reed, 2002). Masten (2014) göre yapılan araştırmalar sonucunda çocuklukta yaşanan olumsuz yaşantılar aşağılanma, hor görülme, şiddete uğrama da risk faktörleri olarak görülmektedir.

Risk faktörleri beklenmedik durumlarda farklı şekilde ortaya çıkabilir ve etkisini gösterebilir (Little, Axford ve Morpeth, 2004).Yılmazlığa ilişkin önemli bir diğer risk faktörü ise özellikle bir çocuğun hayatında çok önemli bir boyutta olumsuz bir gelişim

göstermesine sebep olan bir ailenin sosyo ekonomik düzeyi olarak görülmektedir (Schoon, 2006). Çocuk sosyo ekonomik düzeyi düşük bir aileden geldiği için okulda başarısız olabilir ve buda onun anti sosyal davranış göstermesine neden olabilir (Sadioğlu, 2019).

Bireylerin bu risk faktörleri karşısında normal yaşamını sürdürmede, günlük yaşama uyum sağlamada ve çevresinde oluşan çeşitli engelleri aşmada sorun yaşadığı görülmüştür (Morales, 2008). Risk faktörü ile karşılaşan bireylerin karşılaşılabilecekleri olumsuz durumlar karşısında kendisini koruyabilmesi adına olumlu özellikler geliştirmesi gerekmektedir (Moleli, 2005). Bu zorluklara yenilmeyerek ve uyum göstererek bireyler yaşamlarında olumlu sonuçlar elde edebilirler (Basım ve Çetin, 2011).

2.4.1.2.Yılmazlığa İlişkin Koruyucu Faktörler

Yılmazlığa yönelik diğer bir hususu ise koruyucu faktörler oluşturmaktadır. Olumlu sonuçların meydana gelmesine ve gelişmesine etki eden faktörler koruyucu faktörler olarak tanımlanmaktadır (Masten ve Tellegen, 2012). Koruyucu faktörlerin riskler üzerindeki etkisini düzenlemesi ya da değiştirmesi ile olumlu sonuçlar elde edilmesi ve bireyin sahip olduğu kırılganlık gibi özelliklere karşı güçlü kılmasını sağlayarak çevresel tehlikelerin etkisini azalmasını sağladığı görülmektedir (Masten, Best ve Garmezy, 1990). Son yıllarda yapılan araştırmalar koruyucu faktörlerin önemini daha çok vurgulamaya başlamış ve önleyici ve koruyucu müdahale hizmetleri kapsamında etkisinin büyük önem taşıdığını ifade etmişlerdir (Fletcher ve Sarkar, 2013). Örneğin; anne-babası boşanmış bir çocuk riskli bir durum ile karşı karşıya olmasına rağmen, bu çocuk yüksek özgüvene ve güçlü sosyal desteğe sahip ise yaşamış olduğu durum onun normal yaşamına devam etmesini engelleyemez ve koruyucu faktör olarak görülen yüksek özgüven ve sosyal destek ile normal yaşamına devam edebilir (Yavuz, 2015).

Koruyucu faktörler içsel ve dışsal olmak üzere iki başlıkta incelenmektedir. İçsel faktörler, bireylerin kendi kişisel özelliklerinden yılmazlığa olumlu etki eden faktörler olarak ifade edilmektedir (Foster, 2013). Bunlar bireyin; özgüvenli olması, hırslı olması, benlik saygısının yüksek olması, problem çözme becerisi, içsel kontrol sağlayabilmesi, iletişim becerilerinin güçlü olması, mizah duygusuna sahip olması ve kendi sorumluluğunu alabilmesi yetisi olarak ifade edilebilir (Werner, 1995; Öğülmüş, 2001; Bernand, 2004). Dışsal faktörler ise, bireylerin çevresinden algıladığı ve ona

olumlu yönde katkı sunan faktörler olarak tanımlanmaktadır (Perez, Espinoza, Ramos, Coronado ve Cortes, 2009). Bunlar bireyin, kaliteli okullarda eğitim alması, ailesinin ve akrabalarının bireye özen göstermesi, çevresindekilerin bireye kaşı cesaret veren konuşmaları, kendisini geliştirebileceği fırsatların çevresinde olması, öğretmenlerinin doğru yönlendirmesi ve ilgisi gibi kendinin güven duyduğu bir çevrede bulunması olarak ifade edilebilir (Winfield,1994; Bernand, 2004).

2.4.2.Akademik Yılmazlık

Yılmazlık çok boyutlu bir yapıyı içermektedir. Çeşitli yapıları içerisinde bulunduran yılmazlık kavramının önemli bir boyutu da akademik yılmazlıktır (Becker, Cicchetti ve Luthar 2000; Richardson, 2002). Akademik yılmazlık, yılmazlık kavramının akademik olarak kullanılması olarak ifade edilebilir (Luthar, 2006). Alan yazında düşük sosyoekonomik düzeye sahip bireylerin okulda yüksek akademik başarı sergilemesi akademik yılmazlık becerisine sahip öğrenci olarak tanımlanır iken (Wolf, 2002; Yılmaz Fındık ve Kavak, 2013) yüksek ekonomik düzeye sahip olan ve okulu düşük akademik performans ile bitirenlerin akademik yılmazlık becerisine sahip olmayan bireyler (Hanewald, 2011) olarak tanımlanmıştır.

Alva (1991)'ya göre akademik yılmazlık gösteren öğrenci, ‘okula devam etmesine engel olacak ya da okulda başarısız olmasını sağlayacak” risklerin olduğu durumlarda bile akademik olarak başarılı olan ve ihtiyacı olan motivasyonu sağlayan kişilerdir. Yılmazlığı etkileyen yüksek risk faktörleri ve koruyucu faktörler akademik yılmazlık için de söz konusudur. Akademik yılmazlıkta risk faktörleri çoğunlukla; akademik zorluk, stres, anne-babanın ayrı olması, okulların yetersiz olması, sosyo ekonomik düzetin düşük olması gibi faktörler olarak görülürken, yüksek risk faktörleri ise; tek ebeveynle yaşama, düşük sosyo ekonomik düzeye sahip ailelerin aynı zamanda eğitimsiz olması, evinin olmaması gibi faktörler olarak görülmektedir (Masten vd. 2003;Martin ve Marsh, 2006; Morales veTrotman, 2011). Doğum öncesi anneye yeterli bakımın gösterilememesi, kaliteli besin kaynağına ulaşamama, eğitim düzeyinin düşük olması gibi olumsuzlara ekonomik düzeyin düşük olması sebep olmaktadır. (Brackenreed, 2010).Bu nedenle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı durumda olmak yüksek risk faktörlerinin en başında gelmekle birlikte bu risk durumlarından belki de en kritik olanıdır (Winfield, 1994; Foster, 2013).

Martin ve Marsh (2006) akademik yılmazlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin okulda başarılı olma, okul hayatından zevk alma ve okuldaki faaliyetlere katılma düzeyinde büyük oranda bir artış olduğu ve bu öğrencilerin aynı zamanda benlik saygısına etkisinin de önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte akademik yılmaz öğrencilerin yaptıkları işlerde yüksek düzeyde performans sergilemelerinin başarılı olmaya yönelik inançlarının yüksek olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir (Fallon, 2010). Akademik başarısı yüksek olan bireylerin yetişkinlik dönemine geldiklerinde pozitif yönde yetişkin davranışı sergiledikleri görülürken, akademik açıdan başarısız olan bireylerin yetişkinlik döneminde toplumsal kuralları çiğneyen negatif birey davranışı sergiledikleri söylenebilir (Masten ve Coatsworth, 1998). Yılmazlık ile ilgili risk faktörlerine alan yazında sıklıkla yer verilirken, bu faktörlerin neleri içerdiği ile ilgili net bir ifadeye yer verilmediği görülmüştür (Akyürek,2019).

Martin (2002) risk faktörleri üzerinde durulurken genel yılmazlık kavramının ifade edildiği, akademik yılmazlığa yönelik risk faktörlerini ele alan araştırmaların sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Martin ve Marsh (2008) akademik yılmazlığa neden olan risk faktörlerini belirlemek üzere yapmış oldukları çalışmalarında olumsuz akademik deneyimleri içeren; sınıfta kalma, okulda devamsızlık yapma, ciddi bir hastalığının olması, sınıfta yaşadığı olumsuz yaşantılar nedeni ile sınıf değiştirme gibi özellikler tanımlanmıştır. Gürgan (2006) yaptığı araştırmasında yılmaz bireylerin sahip olduğu özelliklerin başında akademik başarı, sosyal yardım çalışmalarında faaliyet gösterme, mutlu olma, kurallara uyum sağlama, yaşam doyumuna ulaşma ve psikolojik olarak sağlıklı olma gibi etmenlerin olduğunu ifade etmiştir. Akademik başarının da akademik yılmazlığın önemli bir boyutu olarak görülmesi nedeni ile öz-düzenleme yeterliliği, bilişsel beceri ve yüksek zekâyâ sahip olmanın da akademik yılmazlık becerilerini geliştirici koruyucu faktörler arasında yer aldığı ifade edilmektedir (Masten ve Coatsworth, 1998).

Türkiye’de akademik yılmazlığın koruyucu faktörlerine ilişkin yapılan araştırmada ergenlerin akademik yılmazlık düzeylerinin yüksek olmasının beraberinde bilişsel açıdan ve sosyal becerilerin gelişmesi açısından fayda sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır (Yavuz ve Kutlu, 2016). Türkiye’de Gizir (2004) tarafından sosyo ekonomik düzeyi düşük olan fakir öğrencilere yönelik akademik yılmazlığa ilişkin iki koruyucu faktörler ele alınmıştır. İçsel koruyucu faktörlerin; akademik başarıya ilişkin pozitif düşünce, yüksek eğitimsel beklentiler, kişinin kendi içsel denetiminin olması, empati

kurma ve geleceğe yönelik umut etme olduğu, dışsal koruyucu faktörlerin ise; evde çocuktan yüksek beklenti içinde olma, okulda ve arkadaş çevresinde ilgi görme ve sevecen olma becerileri olduğu tespit edilmiş ve bu becerilerin akademik yılmazlığı artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

2.4.3.Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Akademik Başarı

Öğrencilere zengin eğitim imkânı sunarak onların bütüncül bir şekilde gelişimini sağlamak eğitim sistemlerinin temel amacıdır. Bütüncül gelişim bilişsel beceriler ile beraber sosyal duygusal öğrenme becerilerin de beraber geliştirilmesi ile mümkün olmaktadır (OECD, 2015; Rogers, 2015). Bu iki farklı türdeki becerinin sürekli olarak etkileşim halinde olması eş zamanlı yürütülmeye ihtiyaç duyulduğunu ve birbirleriyle ilişkili olması gerektiğini göstermektedir. Sosyal ve duygusal beceriler öğrencilerin hızla gelişmekte ve değişmekte olan koşullara karşı baş etme becerileri kazanmalarına, uyum becerilerini güçlendirmeye ve mesleki ve akademik başarılarını güçlü kılmaya yönelik katkı sağlamaktadır (OECD, 2021) Akademik başarı, öğrencilerin zihinsel süreçlerini içeren ve öğrenmeyi etkileyen en önemli gösterge olarak kabul edilmektedir (Nabizadeh vd., 2019).

Yapılan araştırmalar sonucunda; etrafındakiler ile etkileşim kuramayan, duygu ifade zorluğu yaşayan, empati becerileri gelişmemiş ve karar verme yeteneğinden yoksun çocukların zihinsel açıdan gelişmeleri ve mevcut duruma uyum sağlamalarında zorluk yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. (Lopes ve Salovey, 2004). Aynı zamanda araştırma sonuçları sosyal duygusal öğrenme becerileri desteklenmeye ihtiyaç duyulan öğrencilerin bu beceriler yeteri kadar desteklenmediği takdirde akademik başarılarını düşeceği, okul ve sınıf ortamının uyum sağlamada zorluk yaşayacakları vurgulanmıştır (Bernard, 2003a; Bernard, 2003b, Bernard, 2004).Sosyal ve duygusal beceriler eğitiminin öğrencileri okul ve sınıf ortamına hazır hale getirme ve akademik başarıyı yükseltmedeki önemi giderek artmaktadır (Chernyshenko, Kankaras ve Drasgow, 2018). Bu nedenle sosyal duygusal beceriler ve akademik başarı arasındaki bağlantı ihtiyaç duyulan gerekli bir araştırma alanı haline gelmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalar, belirli illerde sosyal duygusal beceriler ve akademik başarının pozitif yönde ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir (Portela-Pino, Alvarinas-Villaverde ve Pino-Juste, 2021).

OECD (2015) tarafından yayınlanan raporda 21. yüzyılın önemli gereksinimleri arasında sosyal ve duygusal becerilere sahip bireyler yetiştirmenin öneminden bahsedilmiştir. Bu kapsamda ihtiyaç duyulan beceriler arasında hedefe ulaşma, işbirliği içerisinde çalışma ve duygulara hâkim olma yönetme gibi beceriler alt becerilerle ilişkilendirilerek gerekli olan yaşam becerileri olarak belirtilmiştir (OECD, 2015). Araştırmacılar eğitim öğretim sürecinde sosyal duygusal becerilerin öğrenme sürecinde doğrudan etki oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır (CASEL, 2008). Aynı zamanda yapılan araştırmalarda akademik başarı ve sınıf içinde sergiledikleri davranışlara da katkısının büyük olduğu da vurgulanmaktadır (Denham ve Brown; Zins ve Elias, 2004). McCollow ve Hoffman (2019), öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinde bir aksama olduğunda tüm bilişsel becerilerin bu aksamadan olumsuz etkilerini gösterdiğini vurgulamıştır.

Araştırmalar, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri gelişmemiş öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesi sağlanmadığı takdirde akademik başarısızlık yaşabileceklerini, iyilik hallerinde düşüş olabileceği ve sınıfta yeterince adapte olamayacakları vurgulanmaktadır (McCollow ve Hoffman, 2019; Schoeps vd., 2018). Ayrıca sosyal ve duygusal becerilerin gelişmemesi durumunda öğrenme ortamlarında gerçekleşmesi beklenen etkili öğrenmenin kalıcı olması da zorlaşmaktadır (Ashdown ve Bernard, 2012). Sosyal-duygusal öğrenmenin akademik başarıyı yükseltme, psikolojik sağlamlığı artırma, işverenler tarafından istenilen eleman olma, başarıyı yaşamın her evresinde sürdürme, riskleri, olumsuz ilişkileri, kişilerarası zorbalığı, baskı ve üzüntüyü düşürme konusunda faydaları bilinmektedir (Brant, 1999; Elias ve Butler, 1999). Bu doğrultuda, öğrencileri hem okul yaşantısında hem de okul dışı yaşantısında desteklemek amacıyla birçok sosyal-duygusal öğrenme programı geliştirilmiştir. Araştırmacılar sosyal duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin okul öncesinden orta öğretime kadar tüm sınıf kademlerinde akademik başarıyı artırma, olumlu davranış geliştirme ve eğitim süreçlerine aktif katılım sağlamalarında önemli bir etkisi olduğunu vurgulamışlardır (Gottfredson, Najaka ve Wilson, 2001; Zins vd. 2004; Diekstra, 2008).

Günümüz toplumlarında öğrenciler sosyal duygusal ve akademik gelişimlerini etkileyecek oldukça fazla negatif etkenle karşı karşıya kalmaktadır (Zins ve Elias, 2008). Bilindiği üzere okullarda öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını sağlamak önemli hususların başında yer alsa da okullarda öğrenciye kazandırılması beklenen temel

husus akademik başarıdır (Cohen, 1999). Öğrencilere iyi koşullarda bir hayat sağlamları için kazandırılması gereken sosyal duygusal beceriler akademik açıdan başarı sağlamları yönünde de bireye katkı sağlamaktadır (Zins ve Elias, 2008).

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmada ilgili araştırmalar bölümü üç başlık ile ele ifade edilecektir. İlk olarak sosyal duygusal öğrenme becerilerini ele alan çalışmalar, sonra empatik eğilim ve akademik yılmazlığı konu edinen çalışmalara yönelik bilgilere yer verilecektir.

2.5.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Furtana (2018) tarafından öğrencilerin empatik eğilimleri ile sosyal duygusal öğrenmenin zihin kuramı ilişkisi incelenmiş araştırma ortaokula devam eden öğrenciler ile yapılmıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerisinin alt boyutlarından biri olan iletişim becerilerinin zihinsel kuramın ele alınmasında anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Sucuoğlu ve Özokçu (2005) araştırmalarında; İlkokul kademesine devam eden kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişimi olan öğrenciler akranlarının sınıf düzeyi ve cinsiyet üzerindeki etkilerine bakılarak sosyal becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışları akranlarından oldukça yüksek seviyede çıkarken, sosyal beceri ve akademik başarıları akranlarından daha düşük seviyede çıkmıştır. Ayrıca cinsiyet üzerindeki etkilerine bakıldığında ise kızların erkek çocuklara göre atılganlık ve sosyal becerilerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Esen Aygün (2017), ‘Yapabilirsin!’ sosyal duygusal programının ilkokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine, sınıf iklimi algılarına ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışmada hem öğretmenlerden hemde öğrencilerden sosyal duygusal öğrenme becerileri hakkındaki görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda ise, sınıf öğretmenlerinin sosyal duygusal becerileri ilk kez duydukları sonucuna ulaşılmıştır. ‘Yapabilirsin!’ programının öğrencilerin sosyal duygusal açıdan gelişimlerini, akademik başarılarını ve sınıf iklimini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Poyraz Tüy (1999), işitme engeli olan ve olmayan kaynaştırma sınıfı ve özel eğitim okuluna devam eden okulöncesi dönemdeki çocuklara yönelik yaptığı araştırmada,

çocukların sosyal beceri ve problem teşkil eden davranışlarını ele almıştır. Elde edilen veriler sonucunda kaynaştırma eğitimi alan çocukların özel eğitim sınıfına giden çocuklardan farklı sosyal becerilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Arıkan (2020) ise; 9. Sınıfta bulunan toplam 60 öğrenci ile sosyal duygusal öğrenme modeli adapte edilmiş spor eğitimi modelinin öz yeterlik ile beden eğitimi ve spor dersi hakkındaki tutuma etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunda bulunan spor eğitimi modeline sosyal-duygusal öğrenme modeli eklenerek oluşturulmuş programı alan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik bakış açılarında ve öz yeterliklerinde yükselme olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda mevcut spor eğitim modelini alan öğrencilerde ise beden eğitimi dersi tutum düzeylerinde düşüş yaşandığı saptanmıştır.

Baysal (1989) araştırmasında kaynaştırma sınıfında bir arada eğitim alan down sendromlu öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda down sendromlu çocukların sözlü iletişim kanallarını kullanmadığı, daha çok sözel olmayan iletişim gösterdiklerini ve down sendromlu kız çocukların erkeklere oranla daha iyi sözel iletişim kurdukları görülmüştür.

Tıraş (2000) araştırmasında 9-12 yaş grubundaki eğitilebilir zihinsel engeli olan çocuklar ile çalışmıştır. Bu çocukların bir kısmı kaynaştırma eğitimi alırken, bir kısımda özel eğitim sınıfında eğitim almaktadır. Araştırma sonucunda özel eğitim sınıfına giden eğitilebilir zihinsel engelli çocukların girişken olma, sosyal uyum, sorumluluk alma ve grupla yapılan faaliyetlere katılım oranlarının kaynaştırma eğitiminde bulunan hafif eğitilebilir zihinsel engelli çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Aykır (2010) ise; 4-6 yaş grubunda bulunan zihinsel engeli olan çocuklar ile normal gelişimi olan çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda zihinsel engeli olan çocukların normal gelişimi olanlara göre sosyal beceri düzeyleri daha düşük çıkmıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerilerin yaş ve cinsiyet dağılımları göz önüne alındığında her iki grupta da anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Karadağ (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilkökul düzeyinde eğitilebilir zihinsel engel tanısı almış öğrencilerin sosyal gelişim özelliklerinin belirlenmesinde

etkili olan faktörler incelenmiştir. Araştırma sonucunda; yaş değişkenine bakıldığında 6-12 yaş aralığındaki öğrencilerin diğer yaş aralıklarına göre sosyal gelişim özelliklerinin yüksek olduğu, cinsiyet değişkenine göre ise kızlar ve erkeklerin sosyal beceri puanlarının yakın olduğu gözlenmiştir.

Totan (2011) ise; 6. sınıfta bulunan 40 öğrenci ile yaptığı araştırmada problem çözme becerilerine yönelik programın sosyal duygusal öğrenmeye etkisini incelemiştir. Aynı zamanda çalışmada da problem çözme becerileri eğitim programının öğrenciler üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Programda deney grubundan elde edilen toplam puanların stresle başa çıkma becerileri, problem çözme becerileri, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri kontrol grubuna göre yükseliş gösterdiği, kendilik değerini arttıran beceriler ve iletişim becerilerinin ise programın anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucunu elde etmiştir.

Özkubat (2010) yaptığı çalışmada görme yetersizliği ve zihinsel yetersizliği olan bireyler ile normal gelişim gösteren bireylerin sosyal becerilerini yaş, cinsiyet ve eğitim ortamları değişkenlerine göre incelenmiştir. Sonuçlara göre ise normal gelişim gösteren çocukların sosyal gelişim özelliklerinin görme ve zihinsel engel türüne sahip olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla sosyal beceri ölçeklerinde daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür.

Farnenkopf, Hawze ve Sowell (1995) görme yetersizliği olan çocukların erken sosyal beceri müdahale programları ile görme yetersizliği olan çocukların aile içi sosyal beceri gelişimleri, anaokulundaki sosyal beceri gelişimleri, tüm alanlardaki sosyal gelişimlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda görme yetersizliği olan çocukların gelişim dönemlerinde gerilik görülürken, çocukların sosyal becerilerinin erken dönemde kazandırılmasına vurgu yapılmıştır. Erken dönemde kazandırılması beklenen sosyal becerilerinde oyun becerilerine yönelik destek verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Yang ve diğerleri (2020) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir çalışmada, 90 okulda bulunan 4. ve 12. Sınıf aralığındaki 23.352 öğrenciden sosyal-duygusal öğrenme ve sosyal-ekolojik model çerçevesinde sosyal duygusal öğrenmeyi kapmasında, sorumlu karar verme, sosyal farkındalık, öz-yönetim ve ilişki becerileri ve okul iklimi ile zorbalık mağduriyeti ile ilgili deneyimleri arasındaki ilişkileri incelenmişlerdir. Araştırma sonucunda, pozitif okul iklimi geliştiren okullarda sosyal

farkındalık ve zorbalık mağduriyeti ile öz-yönetim ve zorbalık mağduriyeti arasındaki negatif ilişkinin pozitif yönde geliştiği bulunmuştur.

Guralnick ve Groom (1988) ise kaynaştırma eğitimi alan ve özel eğitim sınıfına giden eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin sosyal becerileri üzerine yaptığı araştırmasında; kaynaştırma eğitimi alan eğitilebilir zihinsel engeli olan öğrencilerin özel eğitim sınıfına giden öğrencilerden daha fazla sosyalleştikleri için etkileşimin yoğun olduğu ve bu nedenle sosyal ilişkilerde daha yüksek başarı gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Kumar, Singh ve Akhtor (2009) tarafından yürütülen araştırmada ise; zihinsel engeli bulunan öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyleri ile IQ seviyeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocukların zihinsel engelini ölçmek amacı ile Stanford Binet zekâ ölçeği, sosyal olgunluk seviyelerini belirlemek amacı ile ise Vineland Sosyal Olgunluk Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre ise çocukların IQ seviyeleri ile sosyal olgunlukları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve zekâ puanı düştükçe sosyal gelişim geriliğinin arttığı ancak sosyal olgunluk düzeylerinde bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Weissberg ve Ellias (1990), öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeyleri üzerinde bir araştırma çalışması yapmışlardır. 5. ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırma çalışmasında deney grubunun sosyal becerileri yönünde çalışma öncesine göre anlamlı fark oluştuğuna dair sonuçlara ulaşmışlardır (aktaran, Samur, 2011).

Leffert, Siparstein ve Millikan (2009) zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde yaptığı araştırmasında; zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal çevreye olan adaptasyonlarını incelemiştir. Araştırma verilerine göre; zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal bir kavramı anlamada güçlük çektikleri, sosyal hayatta problem çözme becerilerini kullanırken başarısız oldukları ve genelde başka bir kişinin yönlendirmesine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Macintesh, Dissanayake (2006) sosyal beceri gelişimleri ve problem davranış sergileme düzeylerini araştırmak üzere ağır otizmlili öğrenciler, asperger sendromlu öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrenciler üzerine araştırmasını yürütmüştür. Sonuçlar incelendiğinde ağır otizmlili öğrenciler ve asperger sendromlu öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre sosyal becerilerinde akranlarına göre oldukça düşük sosyal beceri sergiledikleri görülmüştür.

Sperling (2002) ise; zihinsel yetersizliği olan bireylere karşı sosyal kabulü etkileyen faktörleri incelemek üzere orta ve ağır düzey zihin yetersizliği olan bireyler ile yürüttüğü çalışmasında, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olunamaması, akranlarının kabul düzeyinin düşük olması sebebi ile baskı kurması, kültürel öğeler ve öğretmenlerin olumsuz tutumlarının öğrencilerin sosyal uyum ve kabul düzeylerini etkilediği görülmüştür.

Romanz, Kantor ve Elias (2004) sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programı uygulayan 10 ilköğretim okulunda araştırma yapmışlardır. Nitel yöntemle gerçekleştirilen çalışmada sosyal duygusal öğrenmeye dayalı müfredatın öğrencilerin akademik başarılarını ve karakter gelişimlerini olumlu etkilediğini bulgulamışlardır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ele alındığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Yapılan alanyazın çalışmasında sosyal duygusal becerilerin kaynaştırma eğitimi alan ve almayan öğrencilere yönelik birçok konuda fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle özel gereksinimi olan çocukların ve sosyal beceriler konusunda düşük performans sergiledikleri, normal gelişim gösteren çocukların bu konuda eğitildiklerinde birçok alanda gelişim gösterdileri görülmektedir. Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimi çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yönelik araştırmaların bulunduğu, ancak kaynaştırma eğitiminde bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmaların sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yurt dışında sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik yapılan araştırmalarda sosyal duygusal program geliştime çalışmalarına ve etkilerine yönelik araştırmalar görülürken, Türkiye’de bu konuda yapılan araştırmaların da sınırlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

2.5.2. Empatik Eğilim ile İlgili Araştırmalar

Büyükcebeci ve Deniz (2017), ergenlerde empatik eğilimin sosyal dışlanmaya maruz kalma, yalnız bırakılma ve okul öznel iyi oluşları ile ilişkideki rolünü incelediği araştırmasında sosyal çevrelerinden dışlanan ve yalnızlık duygusu yaşayan ergenlerin empatik eğilim düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Köseoğlu (2013), ebeveyn kabul-red düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği ilkokul öğrencilerine uygulanan araştırmasında, empatik eğilim

düzelelerinin sınıf değişkenleri ve akademik başarıya göre değişkenlik gösterirken, kızların erkeklerden daha iyi empatik becerilere sahip olduklarını ve aileleri tarafından onaylanan ve destek gören öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Miller (2010), özel gereksinimi olan öğrencilere karşı empati ve tutum dercelerini cinsiyet değişkenine göre incelediği araştırmasında, kadınların erkeklere göre daha olumlu tutum içinde olduklarını ve kadınların empatik eğilim becerileri konusunda da daha yüksek düzeyde puanlar aldığı sonucunda ulaşmıştır.

Melchers ve diğerleri (2015), ergenler üzerinde internet bağımlılığı olan çocuklar ile bu çocukların empatik eğilim düzeyleri ilişkisini inceledikleri araştırmada sosyal duygusal öğrenme becerileri gelişmemiş olan bireylerin problemlili internet kullanımı özelliklerini taşıırken, empati düzeyleri ile problemlili internet kullanımı arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Rehber ve Atıcı (2007) empatik eğilim ve çatışma çözme becerileri üzerine yapmış oldukları araştırmalarında; empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırgan davranış sergileme düzeylerini daha fazla olurken, yüksek empatik beceriler sergileyen öğrencilerin daha az saldırgan davranış sergilediğini ve empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme becerilerini yüksek olduğu ancak düşük empatik eğilim düzeyine sahip öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Topdemir (2009), öğretmenlerin empatik eğilim becerilerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi üzerine ilköğretim öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada, empatik eğilim açısından güçlü olan öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Uyaroğlu (2011) özel yeteneği olan ve normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde yapmış olduğu çalışmasında empati becerileri ve duygusal zeka düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçları normal gelişim gösteren öğrencilerin annelerinin sergilediği demokratik tutumun çocuklarının duyguları anlama becerisini geliştirirken, babalardaki sert disiplin puanı arttıkça çocukların duygularını yönetme puanının düştü ortaya çıkmıştır. Özel yetenekli çocuklarda ise annenin sergilediği demokratik tutum davranışlarının normal gelişim

gösteren çocukların aksine özel yetenekli öğrencilerin karşısındaki kişinin duygularını anlama becerisini düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Dereli ve Alpay (2012) araştırmasında, empatik eğilim ve işbirliği içerisinde olma becerilerinin insani değerleri yordamasına yönelik ortaöğretim öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmalarında; empatik eğilimin işbirliği yapma karakter özelliği alt boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken, empatik eğilim alt boyutlarının insani değerlerini anlamlı ölçüde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Wong (2008), kaynaştırma uygulamalarının bulunduğu okullarda yapmış olduğu araştırmasında kaynaştırma öğrencilerinin yaşadığı problemler ve engelli bireylerin daha kolay anlaşılmasına yönelik yapılan bilgilendirmelerin normal gelişimi olan öğrencilerde empatik eğilim becerilerini geliştirdiği ve her iki grup içinde yapılan bilgilendirmelerin olumlu ilişkiler geliştirmesine fayda sağladığını ifade etmiştir.

Palak, Kirenko, Gindrich, Kazanowski ve Pielecki (2009), pedagoji öğrencileri üzerine yaptıkları araştırmada, duygusal empati becerilerinin zihinsel engelli bireylere yönelik tutumları destelediği ve yüksek duygusal empati düzeyine sahip öğrencilerin zihinsel engelli bireylere daha iyi yaklaştıkları ve olumlu tutum ve davranış gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Parchomiuk'un (2019) yaptığı araştırmada, özel eğitim kurumlarındaki özel eğitim öğrencilerine karşı tutumlar ile empati arasındaki ilişkiyi ilk ve orta öğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde incelemiştir. Araştırma ile empati ve özel gereksinimi olan öğrencilere karşı gösterilen tutum ve davranışları ilişkiyi incelemiş ve bu iki değişkenin de öğretmenlerin öğrencilere yönelik algısı ve empatik davranışlarının engelli çocuklara yönelik sonuçlarını araştırmak için yapılmıştır. Sonuç olarak, empatinin öğretmenlerin eğitim uygulamaları gibi çeşitli alanlarda etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalar empatik beceriler ile kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan öğrenciler üzerinde araştırmaların olduğu görülmektedir. Empati ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, aileleri tarafından destek gören, sosyal çevre tarafından desteklenen ve sosyal duygusal alanda gelişim gösteren öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin gelişmiş olduğu görülmektedir. Alan yazında empatik eğilim ile ilgili yapılan çoğu araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde empatik beceri geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yurt içinde yapılan araştırmalara

incelendiğinde çoğunlukla normal gelişimi olan öğrencilerin kaynaştırmaya tabi tutulan öğrencilere yönelik empatik becerilerin kazandırılması ve sonuçlarına yönelik araştırmalar yapıldığı görülürken kaynaştırma öğrencilerinin empatik becerilerini geliştirilmesine yönelik sınırlı çalışma olduğu görülmüştür. Yurt dışında da normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik farkındalıklarının artırılması ile daha iyi empati kurabilecekleri yönünde araştırmalar mevcuttur. Yapılan araştırmalarda empatik eğilim becerileri güçlü olan bireylerin sosyal ve akademik alanlarda başarı gösterdiği görülmektedir.

2.5.3.Akademik Yılmazlık ile İlgili Araştırmalar

Gizir (2004), sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlıklarında etkili olan içsel ve dışsal koruyucu faktörleri incelediği araştırmasında sosyo ekonomik durumu düşük olan öğrenciler ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre ise, akademik beklentilerin yüksek olması, okul ve arkadaş ortamındaki hoşgörü ve ilgi, kişinin kendi akademik başarısına yönelik pozitif düşünceleri ve empatik becerilere sahip olmak akademik yılmazlığı yordarken, diğer faktörler ile akademik yılmazlık becerileri arasında olumsuz yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Er (2009) araştırmasında, yedinci sınıfa giden öğrencilerin dışsal ve içsel koruyucu faktörlerinin, akademik yılmazlık düzeylerine etkisini ailesi parçalanmış olan öğrenciler ile araştırmıştır. Bu çalışmaya göre dışsal koruyucu faktör olan psikolojik bağımsızlık, ailenin beklentilerinin yüksek olması, arkadaş sosyal desteği, çsosyal ilişkilere yönelik yüksek beklentiler, okul-içi faaliyetlere katılımın akademik yılmazlığı manidar olarak yordamakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçsel faktörlerden eğitim konusundaki beklenti, işbirliği ve iletişim faktörlerinin de akademik yılmazlığı manidar olarak yordadığı bulgulanmıştır.

Dinçer ve Oral (2010)'un öğrencilerin okudukları program türünün, okul özelliklerinin, cinsiyetlerinin akademik yılmazlık düzeylerinin PISA 2009 verilerine göre etkisini incelediği araştırmasında, öğrenci başına düşen öğretmen sayısının, velilerin okula ekonomik açıdan destek sağlamalarının, okuldaki disiplinin, pozitif öğretmen-öğrenci ilişkilerinin akademik yılmazlığa katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmış ve cinsiyet, ikamet bölgesi ve öğretimde kullanılan program türünün akademik yılmazlıkta anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir.

Arastaman (2011), öğrencilerin yılmazlığında etkisi olan faktörlere yönelik öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşlerini ele aldığı lise öğrencileri ile çeşitli demografik değişkenler, okulun iklimi, öğretmenlerin öğrencilere yönelik davranış ve tutumları, ailenin ve akranların desteği değişkenlerini ele aldığı araştırmada; öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, okul not ortalaması, devamsızlığı ve babasının eğitim durumu, ailesinin aylık geliri ile yılmazlık algısı arasında manidar bir ilişki saptan, öğrencinin aileden ve arkadaşlardan algıladığı destek ile yılmazlık arasında da manidar bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Fındık ve Kavak (2013), sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bulunan yüksek başarılı ve düşük başarılı öğrencilerin PISA 2009 verilerine göre okuma başarılarını inceledikleri araştırmalarında; sosyoekonomik açıdan dezavantajlı yüksek başarı gösteren kız öğrenci sayısının erkek öğrencilerden yüksek olduğu, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olup yüksek başarı gösteren öğrencilerin çoğunlukla Marmara Bölgesi'nde bulunduğu ve genel liselerde okuyan öğrencilerin çoğunlukla sosyoekonomik açıdan dezavantajlı yüksek başarılı öğrencilerden oluştuğu ortaya konulmuştur.

Yavuz ve Kutlu (2016) , ekonomik açıdan dezavantajlı olan lise öğrencilerinde akademik yılmazlığa ilişkin koruyucu faktörleri inceledikleri araştırmada, bilişsel esneklik ve algılanan sosyal desteğin ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin akademik yılmazlıklarının önemli birer yordayıcısı olduğunu ve yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin düşük yılmazlığa sahip olanlara göre bilişsel esneklik, sosyal destek ve okula bağlanma değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır.

Wasonga, Christman ve Kilmer (2003), öğrencilerin yılmazlık becerileri ve akademik başarıları üzerine yapmış oldukları araştırmalarında, yılmazlığı ve akademik başarıyı yordayan koruyucu faktörlerin yaşa, cinsiyete ve etnik kökene göre farklılık gösterdiğini ve cinsiyetin, yaşın ve etnik kökenin yılmazlık ile manidar bir şekilde olumlu bir ilişkisi içinde olduğu sonucuna ulaşmıştır..

Elias ve Haynes (2008), çalışmalarında sosyo ekonomik düzeyi düşük olan bireylerin sosyal-duygusal yeterliliklerini ve algıladıkları sosyal desteği araştırdıkları araştırmada, öğrencilerin öğretmenler tarafından gördükleri sosyal desteğin ve sosyal-

duygusal yeterliliklerinin dönem sonu akademik performansları üzerinde önemli etkiler oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Perez, Espinoza ve Cortes (2009); Yüksek riske maruz kalan Latin göçmen öğrencilerin akademik yılmazlıklarını etkileyen koruyucu faktörleri inceledikleri araştırmalarında; geliştirici ve onaylayıcı ebeveynlerin ve arkadaşların, okul faaliyetlerine etkin katılmanın, okulu önemsemenin, gönüllü olarak aktif görevlerde bulunmanın, ebeveynlerle birlikte yetişmenin yılmazlık üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, belirtilen faktörlere yüksek oranda sahip olan öğrencilerin düşük beceriler sergileyen öğrencilere oranla akademik açıdan daha fazla başarı sağladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Jowkar, Kohoulat ve Zakeri (2011); lise kademesinde bulunan öğrenciler ile yapmış oldukları araştırmalarında bu öğrencilerin aile içi iletişim becerileri ve akademik yılmazlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, aile bireyleri arasında olumlu yönde geliştirilen iletişim becerilerinin ebeveyn ve çocuk arasındaki sosyal beceriler yönünden olumlu yönde etkilediği ve bu sosyal becerilerinde akademik yılmazlık üzerinde yüksek etkilerinin olduğu ifade edilmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde yurt içinde ve yurt dışında akademik yılmazlık ile ilgili araştırmaların sınırlı olduğu, çoğunlukla yılmazlık kavramı üzerine araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Özellikle kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan öğrencilerin akademik yılmazlıkları üzerine yapılan araştırmaların sınırlı olduğu genellikle normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik yılmazlık becerileri üzerine odaklanıldığı söylenebilir. Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde akademik yılmazlık becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar mevcutken, empatik eğilim ve akademik yılmazlık becerilerinin ilişkisi üzerine yapılan araştırmaların sınırlı kaldığı görülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde olumlu aile ilişkileri ve sosyal desteğin akademik yılmazlık becerilerini artırdığı yönünde araştırma bulgularına ulaşılmıştır. Tüm bu araştırma sonuçları incelendiğinde akademik yılmazlığı temel alan araştırmaların yapılması gerektiği çıkarımına ulaşılabilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analiz sürecine dair bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri, empatik eğilimleri ve akademik yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma modeli ile desenlenen bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli korelasyonel olarak da ifade edilmektedir. Bu model ile iki ya da daha fazla değişkenin birbiri ile olan ilişkisinin ilgili değişkenlere herhangi bir etkisinin olmadığı çalışmalar bütünüdür (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezindeki resmi okullarda öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Ankara ilinde bulunan 579 ortaokul ve 270,501 öğrenci araştırma evrenini oluşturmaktadır (Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim 2020-2021). Araştırmaya katılacak öğrenci sayısının belirlenmesi sürecinde Türkiye geneli kaynaştırma öğrencisi istatistikleri göz önünde bulundurularak en yaygın olan engel türleri ile sınırlandırılma yapılmıştır. Bu nedenle araştırma; dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik ve çoklu engel türüne sahip olan çocukların bulunduğu kaynaştırma sınıfında bulunan normal gelişim gösteren çocuklar ve kaynaştırma öğrencisi bulunmayan genel eğitim sınıfındaki normal gelişim gösteren çocuklar ile yapılmıştır. Ankara ilinde nüfusu 100.000 üstü ve 4 engel türünün yoğunlukla bulunduğu öğrencilere yönelik 4 ilçe seçilmiştir. Etimesgut, Mamak, Çankaya ve Yenimahalle'de 7.ve 8. Sınıflarda toplamda 22 okulda 856 kaynaştırma eğitimine katılan öğrenci ve 757 kaynaştırmaya katılmayan öğrenci olmak üzere 1613 öğrenci ile çalışma yapılmıştır.

Araştırmaya tabakalı örnekleme yöntemi ile ulaşılan 856 kaynaştırmaya katılan öğrenci ve 757 kaynaştırmaya katılmayan öğrenci olmak üzere 1613 öğrenci

katılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi, evrende bulunan grupların belirlenerek evrenin büyüklüğü içinde var olma düzeyleriyle örnekleme temsil olmalarını hedefleyen yöntemi ifade etmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2008). Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri aşağıda Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Demografik bilgiler

Demografik Özellikler	KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE KATILIM			
	DAHİL		HARIÇ	
	N	%	N	%
Cinsiyet				
Erkek	400	47.3	395	52.2
Kadın	446	52.7	362	47.8
Sınıf Düzeyi				
7. Sınıf	434	51.3	384	50.7
8. Sınıf	412	48.7	373	49.3
Anne Eğitim Durumu				
İlkokul ve altı	219	25.9	162	21.4
Ortaokul	167	19.7	171	22.6
Lise	304	35.9	253	33.4
Üniversite	156	18.4	171	22.6
Baba Eğitim Durumu				
İlkokul ve altı	151	17.8	118	15.6
Ortaokul	178	21.0	151	19.9
Lise	322	38.1	260	34.3
Üniversite	195	23.0	228	30.1
Anne Çalışma Durumu				
Çalışıyor	271	32.0	259	34.2
Çalışmıyor	575	68.0	498	65.8
Baba Çalışma Durumu				
Çalışıyor	795	94.0	706	93.3
Çalışmıyor	51	6.0	51	6.7
Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılım				
Evet	343	40.5	356	47.0
Hayır	503	59.5	401	53.0
Toplam	856	52.8	757	47.2

Tablo incelendiğinde, çok büyük bir fark görülmemekle birlikte kaynaştırma eğitimine katılmayan öğrencilerin anne babalarının görece daha eğitimli oldukları söylenebilir. Ayrıca kaynaştırma eğitimine katılan öğrencilerin okul dışı sosyal etkinliklere katılımının görece daha düşük oluşu da dikkat çekicidir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak; *Kişisel Bilgi Formu*, *Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği*, *KA-Sİ Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği* ve

Akademik Yılmazlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekleri kullanmak için gerekli izinler e-posta aracılığı ile alınmıştır (EkA).

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu form ile öğrenciye yönelik bilgiler toplanmıştır. Bu form ile öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzeyi, anne-baba eğitim durumu, okul dışı sosyal, sanatsal, sportif, kültürel etkinliklere katılmalarına dair bilgilere ulaşma amaçlanmıştır.

3.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği

Sosyal-Duygusal öğrenme becerisi ölçeği 27 madde olup özgüven, özyönetim, arkadaşlık algısı, arkadaşlık ilişkileri, dürtü kontrolü, başarı ve süreklilik olmak üzere 7 faktörden oluşmaktadır. Başarı faktöründe “Zayıf ve güçlü taraflarımı tanırım.”, süreklilik faktöründe “Yapacağım işi bahane uydurmadan bitiririm”, dürtü kontrolü faktöründe “Dikkatimi hemen toplarım ” gibi maddelere yer verilmiştir. Özgün ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı alt boyutlara göre arkadaşlık algısı faktörü için .759, başarı faktörü için .600, özyönetim faktörü için .564, arkadaşlık ilişkileri faktörü için .609, dürtü kontrolü faktörü için .539, özgüven faktörü için .529, süreklilik faktörü için .510 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için ise .856 olarak belirlenmiştir. Mevcut araştırma kapsamında alt boyutlara ait iç tutarlılık değerleri .73 ile .87 arasında bulunmuştur.

3.3.3. KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği

Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği ergen formudörtlü likert şeklinde derecelenmiş ölçek bilişsel empati ve duygusal empati olmak üzere iki alt boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bilişsel empati alt boyutundaki 7 maddenin faktör yükleri .56 ile .76, ait oldukları alt boyut toplam puanları ile korelasyonları .52 ile .81, ölçeğin tümünden alınan puanlar ile korelasyonları .47 ile .70 arasında değişmektedir. Duygusal empati alt boyutundaki 10 maddenin faktör yükleri .49 ile .66, ait oldukları alt boyut toplam puanları ile korelasyonları .51 ile .83, ölçeğin tümünden alınan puanlar ile korelasyonları .52 ile .79 arasında değişmektedir (Kaya ve Siyez, 2010). Mevcut araştırma için ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır.

Cronbach-Alfakatsayıları bilişsel empati alt boyutu için .79, duygusal empati alt boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Akademik Yılmazlık Ölçeği

Martin ve Marsh'ın (2006) tarafından *Akademik Dayanıklılık Ölçeği* öğrencilerin okulda yaşadıkları sorunlara karşı başa çıkma seviyelerini ölçmek için geliştirilmiştir. Türkçeye çevrilmesi Kapıkıran (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek altı maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte ters puanlanan madde yoktur. Ölçekten yüksek puan alan bireyin akademik yılmazlığı yüksek olarak değerlendirilir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha kat sayısı .91 bulunmuştur.

3.3.5. Veli Onay Formu

Araştırmaya katılım gösterip göstermeme durumu velilerin izni alınarak yapılmıştır. Öğrencinin araştırmaya katılmasını kabul eden aileye “Veli Onay Formu” doldurtulmuş ve araştırma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin araştırmaya aktif katılımına yönelik gerekli olan izinler alınmıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Veri toplama araçlarının uygulanması için Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmaya ilişkin gerekli izinler alınmıştır (Bkz. Ek 2-3). Gerekli izinler alındıktan sonra daha önce belirlenen araştırmanın örnekleme kapsamındaki okullara gidilmiş öğrencilere ölçekler uygulanmıştır. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra SPSS ve AMOS programları kullanılarak analize tabi tutulmuştur. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra, *t*-testi, korelasyon analizi ve yol analizi kullanılmıştır. Analiz öncesinde eksik hatalı veri girişleri kontrol edilmiş ve tesadüfi dağılım gösteren boş cevaplar için alt boyutların aritmetik ortalamaları dikkate alınarak atama yapılmıştır. Verilerin tekli ve çoklu normallik değerlendirmelerini yapmak üzere basıklık ve çarpıklık değerleri ile *z* değerleri incelenmiştir. Yol analizinin model uyumunu değerlendirmek üzere uyum indekslerinden; Ki-Kare Uyum Testi (χ^2), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), ve Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) kullanılmıştır. Yol analizinde dolaylı etkileri belirlemek üzere ise bootstrap analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerinin analizi için yapılan istatistiki işlemlere ve analizler sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir

4.1. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Bulgular

Araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel analizler kapsamında aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Analiz bulguları Tablo 4.1.'de sunulmaktadır.

Tablo 4.1. Betimsel analiz sonuçları

Değişkenler	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
1. Akademik Yılmazlık	3.55	.869	-.454	-.180
2. Sosyal Duygusal	3.78	.670	-1.174	1.621
3. Arkadaş İlişkileri	3.94	.812	-1.372	1.932
4. Başarı	3.97	.910	-1.130	1.097
5. Özyönetim	4.12	.982	-1.453	1.610
6. Arkadaşlık Algısı	3.65	.959	-.771	.095
7. Dürtü Kontrolü	3.89	.937	-1.023	.733
8. Özgüven	3.15	.789	-.072	-.351
9. Süreklilik	3.69	.870	-.721	.212
10. Duygusal Empati	2.69	.594	-.573	-.201
11. Bilişsel Empati	2.95	.648	-.529	-.157

*p<.01

Tablo 4.1. incelendiğinde aritmetik ortalamalar bakımından en düşük değerlerin duygusal ve bilişsel empati boyutlarına ait olduğu görülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ise akademik yılmazlık ve empatik eğilim düzeylerine göre görece daha yüksek görünmektedir. Araştırma değişkenlerinin basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde ise normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

4.2. Araştırma Değişkenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alıp Almama Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyi

Akademik yılmazlık, empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerilerin kaynaştırma eğitiminde yer alıp almama değişkenine göre farklılaşma durumunu değerlendirmek üzere t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.2.'te yer almaktadır.

Tablo 4.2. Kaynaştırmaya katılım durumuna göre *t*-testi sonuçları

			Kaynaştırma Katılımı	N	\bar{X}	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i> *
Akademik Yılmazlık			Kaynaştırma	846	3,57	,865	1576	.727	.467
			Değil	757	3,53	,875			
Sosyal duygusal öğrenme becerileri			Kaynaştırma	846	3,84	,640	1539	3.705	.000
			Değil	757	3,72	,699			
Arkadaşlık ilişkileri			Kaynaştırma	846	3,72	,945	1571	3.084	.002
			Değil	757	3,58	,970			
Başarı			Kaynaştırma	846	4,02	,862	1528	2.128	.034
			Değil	757	3,92	,961			
Özyönetim			Kaynaştırma	846	3,92	,917	1562	1.116	.264
			Değil	757	3,87	,960			
Arkadaşlık Algısı			Kaynaştırma	846	3,72	,944	1571	3.088	.002
			Değil	757	3,57	,969			
Özgüven			Kaynaştırma	846	3,20	,806	1595	2.935	.003
			Değil	757	3,09	,766			
Süreklilik			Kaynaştırma	846	3,73	,876	1586	1.482	.139
			Değil	757	3,66	,863			
Dürtü Kontrolü			Kaynaştırma	846	3,92	,917	1562	1.119	.263
			Değil	757	3,86	,960			
Bilişsel Empati			Kaynaştırma	846	2,78	,574	4.214	1579	.000
			Değil	757	2,60	,601			
Duygusal Empati			Kaynaştırma	846	3,02	,643	6.157	1563	.000
			Değil	757	2,88	,646			

**p*<.01

Araştırma bulguları, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri ($t_{(1539)}=3.705$; $p<.01$) ile bilişsel ($t_{(1539)}=4.327$; $p<.01$) ve duygusal empatik eğitimlerinin ($t_{(1539)}=5.645$; $p<.01$) kaynaştırma eğitimine dahil olma değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde sosyal duygusal öğrenme becerilerin alt boyutlarını oluşturan; arkadaşlık ilişkileri ($t_{(1571)}=3.084$; $p<.01$), başarı ($t_{(1528)}=2.128$; $p<.01$), arkadaşlık algısı ($t_{(1571)}=3.088$; $p<.01$) ve özgüven ($t_{(1595)}=2.935$; $p<.01$) alt boyutlarında da kaynaştırma öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre kaynaştırmaya dahil olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ve empatik eğilimlerinin dahil olmayan öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın öğrencilerin akademik yılmazlıklarının kaynaştırma eğitimine dahil olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.3. Araştırma Değişkenleri Arası İlişkiler

Araştırmanın temel değişkenlerinin alt boyutlar düzeyinde ilişkilerini belirlemek üzere korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.3.'te yer almaktadır.

Tablo 4.3. Betimsel analiz ve korelasyon değerleri

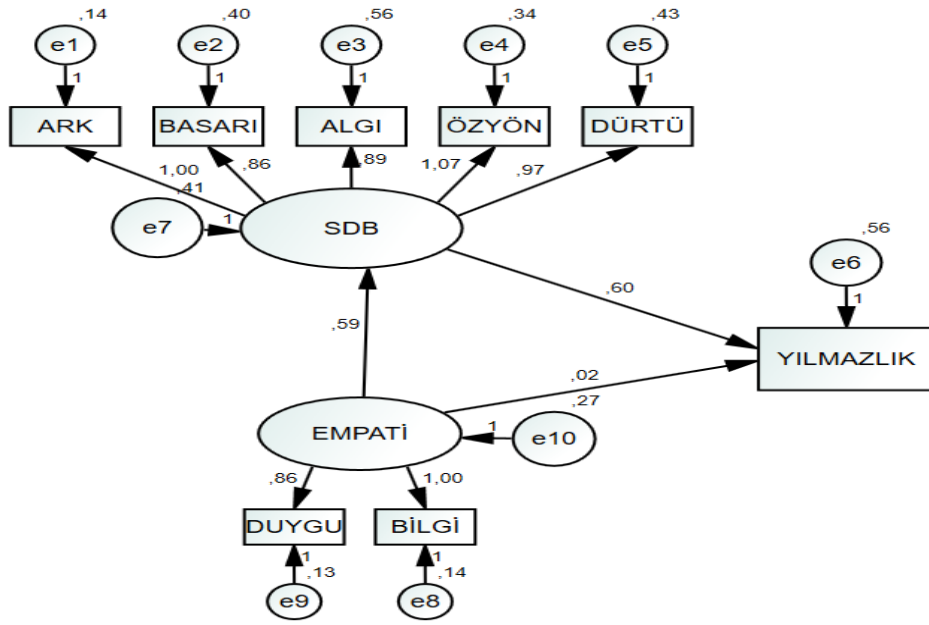
	1	2	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	3.1	3.2
1. Akademik Yılmazlık	1										
2. Sosyal Duygusal	.518*	1									
2.1. Arkadaş İlişkileri	.390*	.903*	1								
2.2. Başarı	.392*	.745*	.588*	1							
2.3. Özyönetim	.374*	.802*	.715*	.559*	1						
2.4. Arkadaşlık Algısı	.342*	.692*	.596*	.401*	.461*	1					
2.5. Dürtü Kontrolü	.344*	.757*	.619*	.530*	.600*	.451*	1				
2.6. Öz güven	.507*	.558*	.364*	.321*	.322*	.316*	.293*	1			
2.7. Süreklilik	.434*	.755*	.588*	.623*	.532*	.409*	.553*	.391*	1		
3.1. Duygusal Empati	.158*	.330*	.358*	.212*	.216*	.264*	.262*	.122*	.215*	1	
3.2. Bilişsel Empati	.249*	.376*	.388*	.257*	.239*	.321*	.227*	.213*	.249*	.637*	1

*p<.01

Tablo 4.3. incelendiğinde tüm değişkenler arasındaki ilişkilerin pozitif yönde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Akademik yılmazlık değişkeni ile en yüksek ilişki Sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında bulunurken, duygusal ve bilişsel empati düzeyi ile akademik yılmazlık arasındaki ilişki anlamlı ancak zayıf düzeydedir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin çoklu bağıntı oluşturacak kadar yüksek olmadığı görülmektedir.

4.4. Araştırmanın Kavramsal Modeline İlişkin Yol Analizi Sonuçları

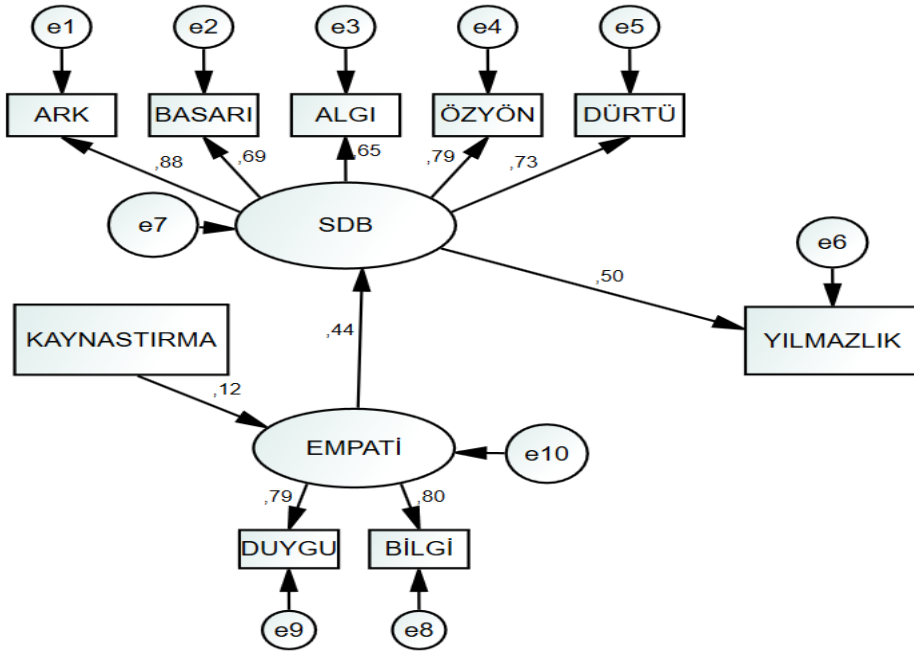
Araştırmanın son aşamasında kavramsal modeli test etmek üzere yol analizi yapılmıştır. Yol analizinde öğrencilerin empatik eğilimleri bağımsız değişken, sosyal duygusal öğrenme becerileri aracı değişken, akademik yılmazlık düzeyleri ise bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.



Şekil 4.1. Kavramsal modele ilişkin yol analizi sonuçları

Tanımlanan yol analizine ilişkin model uyum değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur [$\chi^2/sd=3.34$; $RMSEA=.05$; $CFI=.98$; $GFI=.98$; $AGFI=.96$; $IFI=.98$; $NFI=.97$]. Buna göre empatik eğilimler akademik yılmazlık üzerinde doğrudan bir etkiye sahip değilken sosyal duygusal öğrenme becerilerin oldukça yüksek bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin empatik eğilimleri sosyal duygusal öğrenme becerileri aracılığı ile akademik yılmazlık düzeyleri üzerinde anlamlı etkiler oluşturduğu görülmektedir.

Son olarak modelde anlamlı ilişki bulunamayan yol kaldırılarak yeni bir model oluşturulmuştur. Ayrıca bu modelde kaynaştırma eğitimine katılıma durumu da önce moderatör değişken olarak sonra bağımlı değişken olarak modele dahil edilmiştir. Moderatör değişken olarak sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkisi istatistiki olarak anlamlı bulunmazken ($\beta =.055$; $p=.121$) akademik yılmazlık üzerindeki etkisi ($\beta=.063$; $p=.044$) zayıf fakat anlamlı bulunmuştur. Buna göre kaynaştırma eğitiminin bağımsız değişken olarak tanımlandığı nihai bir model oluşturulmuştur. Nihai modele ilişkin yol analizi sonuçları Şekil 4.2.'de yer almaktadır.



Şekil 4.2. Nihai kavramsal modele ilişkin yol analizi sonuçları

Şekil 4.2.'de görüldüğü gibi oluşturulan yeni modelin uyum indeksleri de kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur [$\chi^2/sd=3.34$; $RMSEA=.05$; $CFI=.98$; $GFI=.98$; $AGFI=.96$; $IFI=.98$; $NFI=.97$]. Buna göre kaynaştırma eğitime katılım empati üzerinde anlamlı etki oluşturmaktadır. Bootsrap analizi sonuçlarına göre kaynaştırma eğitime katılımın sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerindeki dolaylı etkisi de anlamlı bulunmuştur.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, mevcut araştırmanın bulguları ile alan yazındaki diğer araştırmalardan elde edilen bulgular karşılaştırılarak tartışılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar verilerek öneriler ortaya konulmuştur. Sonrasında ise bu ve bu konuyla ilişkili alanlarda araştırma yapmayı düşünen çalışmacılara ve sahada görev alan eğitimcilere yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. TARTIŞMA

Araştırmanın temel amacı kaynaştırma eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri, akademik yılmazlık düzeyleri ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek olduğu için öncelikle kaynaştırma eğitimi alan ve almayan öğrencilerin becerilerine ilişkin araştırma bulguları birlikte ele alınarak tartışılmıştır.

Elde edilen analizlere göre, kaynaştırma eğitime katılan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ve empatik eğilimlerinin katılmayan öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın öğrencilerin akademik yılmazlıklarının kaynaştırma eğitime katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde araştırma sonucu ile ilişkili olan başka araştırma sonuçları olduğu görülmüştür. Nakken ve Pijl (2002), kaynaştırma eğitime dahil olan öğrencilerin kaynaştırma eğitime dahil olmayan öğrencilere göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin olumlu yönde geliştiği bulgusuna ulaşmıştır. Demeris, Childs ve Jordan (2007), kaynaştırma uygulaması uygulanan sınıflarda kaynaştırma öğrencilerinin sayılarının fazla olması ile sınıfta bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerin performanslarında birçok alanda artış olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Salend ve Garrick Duhaney (1999), kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrencilerin üzerindeki sosyal etkisine yönelik yapmış olduğu araştırmasında, kaynaştırma uygulaması olan sınıflardaki normal gelişimi olan öğrencilerin değişikliğe karşı saygı duyan, hoşgörülü, sabırlı ve kabul düzeyleri yüksek olduğu bulgusuna ulaşırken, kaynaştırma uygulaması olmayan sınıflarda eğitim gören çocukların özel gereksinimi olan akranlarına karşı daha az empati, farkındalık ve sabır

gösterdikleri görülmüştür. Her birey karşısındaki kişi tarafından anlayışla karşılanmayı ve anlaşıldığı hissine varmayı ister buda ancak bireyler arasındaki empatik ortam ile oluşur. Öğrencilerin bir arada olmaları ve aldıkları eğitimin karşılıklı fayda sağlıyor olması empatik eğilim için çok önemli bir unsurdur. Kaynaştırma eğitimi verilen sınıflar öğrencilerin birbirleri ile etkileşim içerisinde olmaları nedeni ile öğrencilerin empatik becerilerini geliştirmektedir (Maine, 2013). Normal gelişimi olan öğrencilerin akranlarına karşı empatik yaklaşımı ve etkili iletişimi özel gereksinimli öğrencilerin sosyal çevresine uyum sağlama ve sosyal kabul düzeylerini artırma açısından çok faydalıdır (Bahar, 2018). Kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda iki grupta bulunan öğrenciyede yönelik farklılıkları görme ve farklılıklara saygı duyma açısından bakış açısı geliştirilmeleri sağlanmaktadır (Specht, 2013).

Anğay (2016) araştırmasında özel öğrenme güçlüğü tanılı olan ve olmayan çocukların sosyal ve duygusal uyum becerilerini karşılaştırmış, sosyal uyum ölçeği kullanılan araştırmada ölçeğin tüm alt boyutlarında özel öğrenme tanısı almamış öğrencilere yönelik olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenme güçlüğü konusunda destek eğitiminden faydalanan ve faydalanmayan öğrencilere yönelik karşılaştırmada destek eğitimi almayan çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Araştırma sonuçlarından anlaşılacağı üzere kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin daha az gelişmiş olduğu ve bu nedenle kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimi olan öğrencilere bazı becerileri kazandırma konusunda faydalı olacağı düşünülmektedir. Normal gelişimi olan kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu yaklaşım ve davranış sergilediklerinde hem özel gereksinimli öğrencilere model olacak hem de sosyal becerileri geliştirici ve empati kurabilme becerilerine fayda sağlayacak becerilere sahip olacaklardır.

Araştırma sonucunda kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan öğrencilerin akademik yılmazlık becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Akcaalan (2016), üniversite öğrencilerine yönelik yapmış olduğu araştırmasında sosyal duygusal öğrenme becerileri ve yaşam boyu öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğrencilerden elde ettikleri bulgularda sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik yılmazlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Elde edilen veriler sonucunda kaynaştırma eğitimine dahil olma değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik beceriler arasında anlamlı bir ilişki olmamasının nedeni araştırmaya katılan öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemlerinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Araştırma

ortaokula devam eden öğrenciler ile yapılmıştır. Özellikle ortaokul dönemi ergenlik dönemine geçişin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde öğrencilerin hem çevresindeki bireylerin yaklaşımları konusunda hem de kendi iç dünyalarındaki duygusal sorunlarla baş etmek zorunda kaldıkları buna bağlı olarak da akademik başarılarının düştüğü düşünülebilir. Aynı zamanda sosyal duygusal öğrenme becerilerin akademik yeterliliği artırdığı görülse de, akademik başarıyı etkileyen birçok unsurun olduğu bilinmektedir. Zeka akademik başarıda önemli bir faktör olurken, bunun yanında motivasyon, eğitimin kalitesi ve çevrenin bireyden beklentisi de okulda elde edilen başarı için önemli bir faktördür.

Çıkan sonuçların aksi kaynaştırma eğitime katılan öğrencilerin akademik yılmazlık becerilerinin arttığına yönelik bazı çalışmalar da alan yazında yer almaktadır. Cole ve diğerleri, (2004) kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren ilkökul öğrencilerine etkisi üzerine yapmış oldukları okuma ve matematik derslerindeki başarılarını ele alan araştırmada kaynaştırmada bulunan normal gelişimi olan öğrencilerin her iki alanda kaynaştırma eğitimi olmayan sınıflara göre başarılı olduğunu kanıtlamıştır. Kaynaştırma ortamında özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren arkadaşları ile birlikte bulunmalarıyla, karşılıklı olarak farklılıkları görme, akademik ve sosyal duygusal alanlarda başarılı olmaları sağlanmaktadır (Ayrıl, Özcan, Can, Demirhan ve Çağlar, 2015). Yapılan araştırma bulguları ve ortaya çıkan sonuçlar da gösteriyor ki; kaynaştırma eğitimi iki grupta bulunan öğrencilere de birçok açıdan fayda sağlamaktadır. Özellikle kaynaştırma uygulamalarının öğrencilerin farkındalık kazanma, işbirliği içerisinde olma, anlayışlı olma gibi becerilerini geliştirdiği ve dolayısıyla sosyal duygusal beceri ve empatik eğilim becerileri konusunda daha fazla yeterliliğe sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu kaynaştırma eğitime katılan öğrencilerde empatik eğilim becerileri ile sosyal beceriler arasında pozitif bir ilişki olduğudur. Öğrencilerin akademik yılmazlıklarının kaynaştırma eğitime dâhil olma değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ölçeklerin alt boyutlarına bakıldığında ise; kaynaştırma eğitime katılan öğrencilerde empatik eğilimin bilişsel ve duygusal empati boyutu ile sosyall duygusal öğrenme becerilerinin arkadaşlık ilişkileri, başarı arkadaşlık algısı ve özgüven boyutları arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler bulunmuştur. Sosyal ve duygusal becerilerin alt boyutlarından arkadaşlık algısı ve arkadaşlık ilişkileri incelendiğinde alt boyutlar arasındaki ilişkinin anlamlı

olduğu görülmektedir ve öğrencilerin empatik eğilim becerileri bilişsel ve duygusal empati alt boyutlarının anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Arkadaşlık ilişkileri ve arkadaşlık algısı ancak karşısındaki kişiyi anlama dinleme ve duygularına ortak olma şeklinde olabilmektedir. Empatinin bilişsel yönü muhatabının hislerini anlamayı, duygusal yönü ise hissettiğini hissetmeyi ifade etmektedir (Gladstein, 1983'ten aktaran Dökmen, 1988). Bilişsel ve duygusal empati becerileri gelişmiş bireylerin akranları ile daha iyi ilişkiler kurması karşısındaki bireyi daha iyi anlaması ve duygularına ortak olması sosyal duygusal öğrenme becerilerin alt boyutları olan arkadaşlık ilişkileri, başarı, arkadaşlık algısı ve özgüven becerilerini de beraberinde gelişmesini sağladığı araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Alan yazında çalışmalara bakıldığında akademik yılmazlık, empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini birlikte ele alan çalışmalara yer verilmemesine karşın farklı açılardan ele alınan araştırmalara yer verildiği görülmüştür. Aydın (2015), araştırmasında kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren çocuklara yardımlaşma, işbirliği içerisinde olma, farklılıklara saygı duyma ve iletişim becerilerini geliştirme konusunda faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Townsend ve arkadaşlarının (1993), kaynaştırma uygulamalarına daha fazla olanak sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu okullarda yaptığı araştırmada, normal gelişimi olan çocukların zihinsel yetersizliği olan arkadaşlarına yönelik tutum ve davranışlarının, kaynaştırma uygulamalarına daha az imkan sağlayan okullara oranla daha pozitif tutum ve davranış içerisinde olduğunu göstermektedir. Özellikle etkileşimli ve iş birliğine dayalı olması sebebiyle kaynaştırma eğitimi verilen sınıfların, çocukların empati becerilerinin arttığı belirtilmektedir (Maine, 2013).

Kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocukların, diğer akranları ile etkileşim içinde olma, yardımlaşma, problem çözme, işbirliği, arkadaşlık becerileri geliştirme ve birbirilerinin ihtiyacı olduğunda yanında olarak destek sağladıkları düşünülmektedir (Stainback ve Stainback, 1992). Normal gelişim gösteren öğrencilerin empatik yaklaşımı ve olumlu iletişimi kaynaştırma öğrencilerinin topluma ve çevresine adapte olmaları açısından çok önemlidir (Bahar, 2018). Zihinsel yetersizlik yaşayan öğrenciler kendi sorumluluklarını üstlenme, etkili karar verebilme ve problem çözme becerileri konusunda yetkin olmamakla beraber, normal gelişimi olan akranlarının yerine kendini koyma, farklı bakış açılarına açık olma gibi becerilerde de zorluk yaşamaktadırlar (Greenspan, 1979 Akt. Sargent, 1991; Çiftçi ve Sucuoğlu, 2004). Normal gelişim gösteren öğrenciler ise farklılıklarla yaşama, bu

farklılıkları kabul edebilme ve karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlayabilme ve empatik becerilerin desteklenmesi konularına ihtiyaç duymaktadır (Önder, 2015).

Yapılan araştırma sonuçlarının elde edilen sonuçları desteklediği, kaynaştırma eğitim uygulamalarının özel gereksinimi ve normal gelişimi olan çocuklara sosyal duygusal ve empatik becerileri geliştirici faydalarının olduğu görülmektedir. Yapılan diğer araştırmalar ışığında öğrencilerin akademik yılmazlıklarının kaynaştırma eğitimine dahil olma değişkenine göre anlamlı sonuçlar doğurması beklenirken araştırma sonucunda böyle bir sonuç elde edilmemiştir. Kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin sosyal becerilerinde ve akademik başarılarında artış olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir (Zigmond ve Cloo, 2009). Kaynaştırma uygulamasıyla hem normal gelişim sergileyen çocukların hem de özel gereksinimli çocukların etkileşimi sağlanırken, birbirlerine karşı saygı duyma, olumlu davranış ve tutum içerisinde olma ve bunların beraberinde benlik saygılarının ve akademik başarılarının gelişmesi sağlanmaktadır (Hemann, 2007; Metin, 2013). Aynı zamanda özel gereksinimi olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların birbirleri ile sosyal ve akademik ilişkileri kaynaştırma eğitim uygulamalarının başarıya ulaştığını görülmesinde önemli bir etkidir (Dikici-Sığırtmaç ve Deretarla-Gül, 2014).

Kaynaştırma eğitiminin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde olumlu etkileri bulunduğu birçok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir (Odluyurt, Değirmenci, Adalıoğlu ve Kapan, 2015, s. 52). Yine Gürgür (2005)'ün, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflara yönelik işbirliği ve öğretim yöntemlerini incelediği araştırmasında; özel gereksinimi olan ve normal gelişimi olan öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarında bir artış olduğu, öğrencilerin derslere daha aktif olarak katıldıkları görülmüştür. Elde edilen veriler sonucunda akademik yılmazlık düzeyinin kaynaştırma eğitime katılma değişkenine göre anlamlı sonuçlar elde edilmemesinin, özel gereksinimli öğrencilerin ders akışını bozan davranışlar sergiliyor olması ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik başarılarını düşürmelerine neden olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerinden akademik olarak önde olmalarının özel gereksinimli çocukların dersi takip etme konusunda geride kalmasına ve motivasyonlarını düşürmelerine neden olduğu ve akademik başarılarının düştüğü düşünülebilir. Elde edilen bulgular sonucunda araştırma yapılan okullarda kaynaştırma uygulamalarını etkili bir şekilde uygulanmadığı düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan akademik yılmazlık ve empatik eğilim ile sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerine bakıldığında, pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir. Wong (2008)'in özel gereksinimi olan öğrenciler ile normal gelişimi olan öğrencilerin karşılaşmış oldukları problem ve sorunların neler olduğunu belirlemek için yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin yetersizliği olan öğrencilere yönelik doğru bilgilendirme yapılmasının normal gelişim gössteren öğrencide olumlu bir etkiye sahip olduğu ve öğrencilerde farkındalık, yardım etme davranışı ve empatik becerileri artırıcı faydalarının olduğu bu öğrencilerinin sosyal doyumlarının arttığını ifade etmiştir. Araştırma bulguları gösteriyor ki kaynaştırma eğitimine katılan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile empatik becerileri paralellik göstererek etkileşim içinde gelişmektedir. Songül (2019), 7. ve 8. Sınıfta okuyan ergenlerin bağlanma stilleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında akademik başarı ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin tüm boyutları arasında olumlu yönde farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. ABD'de yapılan bir çalışmada ise erken çocukluk döneminde sosyal ve duygusal becerileri gelişmiş çocukların yetişkinlik çağına geldiğinde daha sağlıklı bir ruh haline sahip oldukları, empatik ilişkiler kurma konusunda başarılı oldukları akademik başarılarının iyi olduğu, iş bulma ve işi sürdürme konusunda yeterliliklerinin yüksek olduğu ve buna karşın yasa dışı davranış sergileme, madde kullanımı gibi durumlarda sosyal duygusal öğrenme becerileri gelişmeyen yetişkinlere göre daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir (CASEL, 2015). Yapılan araştırmalar günümüzde akademik beceriler kadar öğrencilerin yaratıcılık, iletişim ve iş birliği potansiyellerinde önemini göstermektedir. Bu becerilerin gelişimi ancak sosyal duygusal ve empatik becerilerin gelişimi ile mümkün olmaktadır. Jones ve diğerlerinin (2017) yaptığı çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerilerin akademik başarı ve performans dışında bireylere daha üst beceriler kazanma konusunda faydalı olduğu, toplum içerisinde yaşanan bireyler arası eşitliği sağlama ve adaletli olma gibi konularda faydalı olduğunu göstermişlerdir. Diğer bir ifade ile sosyal duygusal öğrenme becerileri toplum refahı, ekonomik kazanç, eşit olma adalet sağlama, gibi birçok alanda fayda sağlamaktadır. Farklılıklardan kaynaklı eğitimde yaşanan eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasında sosyal duygusal öğrenme becerilerin gelişmesi ile mümkün olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle normal gelişim gösteren bireylerin farklılıkları görme, ilişki kurma ve sürdürme davranışları yetişkinlik döneminde özel gereksinimi olan bireylere karşı adaletli olma ve bu konuda

yeterli hassasiyeti gösteremeyen bireylere karşıda yol gösterici olma konusunda faydalı olacağı düşünölmektedir.

Ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan araştırma bulguları çocukların akran desteği alıyor olmasının, dil-konuşma, sosyal beceri, duygusal, zihinsel gelişim özelliklerinin akran etkileşimleri ve sosyal becerileri ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Özellikle çocuklar arasındaki bireysel farklılıklar akranları ile olan ilişkilerinde Kabul edilme ve dışlanma durumlarında önemli bir etken olarak görölmektedir (Yıldırım, 2020). Bu nedenle çocukların özyeterliliklerini farkında olan, karşısındaki kişiyi dinleyen, anlayan ve farklılıklarını görebilen, sosyal çevresinde etkili iletişim becerilerine sahip olan çocuklar olması çok önemlidir. Bu becerilerin kazandırılması öğrencilerde sosyal ve duygusal beceriler ve empatik becerilerin geliştirilmesi ile sağlanabilir. Sosyal duygusal ve empatik becerileri gelişmiş çocuklarda akademik başarı ve beraberinde birçok alanda başarı göstermesi mümkün olacaktır.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda empatik eğilimlerin akademik yılmazlık üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmadığı ancak sosyal duygusal öğrenme becerilerin oldukça yüksek bir etkiye sahip olduğudur. Sosyal ve duygusal beceriler bireylerin özgüvenli olması, öz farkındalık düzeyinin yüksek olması, güven duyma ve duyulma konusunda kapasitelerinin yüksek olması ile birlikte dil konuşma becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Beck vd., 2011; Ertanir ve Sachse, 2020). Akademik başarı ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili alan yazını incelediğimizde; Aygün ve Taşkın (2017), çalışmalarında ilköğretimdeki katılımcıların Matematik ve Türkçe dersi başarıları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri daha yüksek olanların Türkçe ve Matematik derslerinde de daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Williams (2016), ABD’de yaptığı çalışmasında sosyal duygusal öğrenme becerileri yüksek olan 4-8 sınıf bireylerin sorumluluk, öz farkındalık, işbirliği ve empatik becerilerinin de yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca, özellikle erken dönemde kazanılarak gelişen okuma başarısını yükseltmek için de sosyal ve duygusal öğrenmenin önemli olduğunu ifade etmiştir. Rambow (2008), Kaliforniya’da bulunan yetişkin öğrenciler ile yaptığı çalışmasında matematik sınıfına giden öğrencilerin yaşamış oldukları kayı ile derslerine giren öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişmiş olması arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yüksek olmasının öğrencilerin matematik dersi kaygılarının düşürme konusunda oldukça etkili olduğunu

göstermiştir. Buradan hareketle, sosyal çevrenin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişmişlik düzeyinin bireylerin hem sosyal duygusal beceri düzeylerine hem de akademik başarılarına etkili olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Demirbaş (2005)'ın, fen bilgisi dersi kazandırılmasında sosyal duygusal öğrenme ürünlerinin etkisini araştırdığı deneysel çalışmasında, sosyal duygusal öğrenme becerilerini temel alan etkinlik temelli programların uygulandığı sınıflardaki öğrencilerde akademik yılmazlık becerileri başta olmak üzere, birçok konuda bireylere faydası olduğu yönünde sonuçlar ortaya çıkmıştır. Esen Aygün (2017), ilkokul çağındaki öğrencilerde uygulanan ve sosyal duygusal beceri programı olan "Yapabilirsin!" programının öğrencilerin akademik becerilerini geliştirdiğini ve bununla birlikte çocukların birbirlerine karşı iyi davranışlar sergileme, tertipli düzenli olma ve sergiledikleri davranışlarda süreklilik gösterme gibi becerileriyle akademik açıdan başarılı olma ve ödevleri konusunda bilinçli olma konusunda pozitif ilişki olduğunu bulmuştur. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger (2011) yapmış oldukları araştırmada okul tabanlı sosyal duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin sosyal duygusal beceri, tutum ve davranışları ile birlikte akademik başarılarına da faydalarının olduğunu bulgulamışlardır. Yapılan bir diğer araştırmada; Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor ve Schellinger (2008) sosyal duygusal beceri programlarının etkiliği üzerine yapmış oldukları araştırma ile okulöncesi dönemden ilkokul ikinci sınıfa kadar devam eden öğrencilerin sosyal duygusal beceri programları aracılığı ile bireysel başta olmak, bireylerin çevre ile olan ilişkileri, yaklaşımları, iletişim becerileri ve akademik başarıları konusunda anlamlı düzeyde katkılarının olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine Romanz, Kantor ve Elias'ın (2004) programlara yönelik yaptıkları araştırmada SDÖ programlarının akademik başarıları ve bireylerin olumlu davranışlar içerisinde olma gibi becerilerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Uşaklı (2005), sosyal ve duygusal beceriler konusunda verilecek beceri eğitimlerinin akademik başarı, olumsuz davranışların azaltılması ve bireylerin motivasyon düzeyini artırması konusunda faydalı olduğunu ifade etmiştir. Yapılan araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi okullarda uygulanan sosyal duygusal beceri programlarının akademik başarıyla ilişkisi nedeniyle okulların müfredatlarına sosyal duygusal öğrenme modelini eklemelerinin öğrenciler için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen diğer bir bulgu ise, öğrencilerin empatik eğilimlerinin akademik yılmazlık üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmadığıdır.

Özbaş (2010) özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ebeveyn kabul red düzeylerini algılayışlarıyla empati becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapmış olduğu araştırmasında normal gelişim gösteren öğrencilerin özel yetenekli öğrencilere göre empatik becerilerde yüksek performans sergiledikleri bulgusuna ulaşmıştır. Yavuz (2019) özel yeteneği olan ve özel yeteneği olmayan öğrencilerde empatik eğilim ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında iki gruptaki öğrencilerinde empatik eğilim seviyeleri arasında pozitif yönde bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında özel normal gelişimi olan öğrencilerin empatik eğilim düzeyinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Elde edilen verilere bakıldığında akademik yılmazlık becerileri yüksek olan öğrencilerin zihinsel süreçlerinin daha iyi olmasına karşın empatik beceri ve duygusal becerilerinin geç geliştiği, bu durumun ailenin genellikle akademik odaklı olup çocuklarının duygusal gelişimleri konusunda yeterli destek ve önemi sağlayamamasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bunun yanında, akademik yılmazlık becerileri yüksek olan çocukların anne ve babalarının mükemmelliyetçi ve demokratik yaklaşımı öğrencilerin karşısındaki kişiyi anlama, dinleme ve dolayısıyla empati kurma konusunda kendilerini yeteri kadar geliştirememelerine neden olabilmektedir. Aynı zamanda empatik becerilerin kazanılması aile ile başlar, ebeveynlerin bu konudaki yetersizlikleri çocuklarında olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle ailenin akademik başarıya önem verirken, kişiler arası olumlu ilişki kurma becerilerine yönelik vermiş olduğu önem ve değer çocuklarını da etkilediği düşünülebilir. Araştırmanın bir diğer bulgusu da öğrencilerin empatik eğilimleri sosyal duygusal öğrenme becerileri aracılığı ile akademik yılmazlık düzeyleri üzerinde anlamlı etkiler oluşturduğudur. Soylu (2007), Üniversite öğrencilerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında sosyal duygusal öğrenme becerilerin en çok farklılaştığı değişkenin akademik başarı değişkeni olduğunu gözlemlemiştir. Akademik açıdan yüksek başarı gösterenlerin sosyal becerileride güçlü çıkmıştır. Yapılan araştırma ile sosyal duygusal öğrenme becerilerin sadece akademik başarıyı değil, öğrencilerin tüm davranışlarında olumlu sonuçlar gösterdiği bulgulanmıştır.

Bu sonuçlar sosyal duygusal öğrenme becerilerin faydasını ve ne kadar önem arz ettiğini göstermektedir. Yapılan araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerin gelişmesi beraber sosyal duygusal öğrenme becerileri

kapsayan etkili iletişim, işbirliği, öze farkındalık, öz yeterlilik, etkili karar verme, çevreye ve karşısındaki bireylere duyarlı olma, anlama, anlaşılma gibi empatik becerileri geliştirici birçok kazanımda elde edilmektedir. Bu nedenle empatik becerileri geliştirici etkili iletişim kurma, sorumluluk alma, duyguları tanıma ve anlama gibi birçok becerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri geliştirdiği ve beraberinde akademik başarıyı artırdığı düşünülmektedir. Kendini bilen, yılmazlık becerileri yüksek olan, duygularından ve düşüncelerinden emin olan, sorumluluk almaktan kaçınmayan, iyi ilişkiler kuran ve olumlu davranış sergileyen bireylerin akademik becerilerinin de gelişmiş olmasının vazgeçilmez olacağı düşünülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerin, bireylerin motivasyonunu yükseltmekle beraber okulda yapılan çalışmalarda başarılı olmayı, öğrenmeyi öğrenmeyi, işbirlikçi olma becerilerini, okula ait hissetme, arkalarını karşı olumlu davranışlar sergileme, şefkatli ve anlayışlı olma gibi sosyal davranışları olumlu etkileri olurken; stres, depresyon, zararlı alışkanlıklar, zorbalık gibi davranışları azaltarak öğrenmeyi artırdığı görülmüştür (Bridgeland, Bruce ve Hariharan, 2013; Durlak ve diğ., 2011). Doğal olarak bu tutum ve davranışlar empatik becerileri de geliştirmekte ve sosyal duygusal öğrenme becerileri aracılığı ile öğrencilerin akademik performansı artmakta böylece öğrencilerin sınav başarısı yükselmektedir.

Kısacası sosyal duygusal öğrenme becerileri, empatik eğilim ve akademik yılmazlık becerilerinin birbiri ile etkileşim içinde olduğu, birlikte kazanılan bu becerilerin öğrencilerin birçok alanda başarılı olmalarını sağladığı düşünülmektedir. Durakoğlu ve Şahin (2009) ise, lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerini inceledikleri araştırmada akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kağıtçıbaşı (1998)'in görüşleri de “yüksek empati becerisi olan öğrencilerin akademik açıdan başarıyı elde etmesi” bulgusunu desteklemektedir. Kağıtçıbaşı'na göre, empatik becerileri yüksek olan öğrenciler farklı durumlara uyum sağlayabilen, kendini gerektirdiğinde değiştirebilen, kendilerini başkalarının yerine koymakta zorluk çekmeyen kimselerdir. Yapılan araştırmalar da görüldüğü gibi empatik becerilerin akademik yılmazlık becerilerini doğrudan etkilediği yönünde de bulgular elde edilmektedir.

Araştırma bir diğer bulgusuna göre, kaynaştırma eğitime katılımın empatik beceriler üzerinde anlamlı etki oluşturduğu görülmektedir. Yapılan Bootstrap analizi sonuçlarına göre kaynaştırma eğitime katılımın sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerindeki dolaylı etkisi de anlamlı bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin kaynaştırma eğitime

katılmalarının onların sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik yılmazlıkları üzerinde dolaylı etkileri olduğu söylenebilir. Kaynaştırma eğitimi, normal gelişim gösteren öğrencilerde okul ve sınıf ortamında birlikte yaşam, koşulsuz kabul, anlayışlı olma, yardımsever davranma, empatik davranış sergileme, adaletli olma ve etik davranma gibi birçok alanda özel gereksinimli öğrencilerle beraber aynı ortamda bulunması ile sağlanmaktadır (MEB. 2010: 23). Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları aynı zamanda özel gereksinimi olan öğrencilere akademik başarıları üzerinde katkı sağlarken, normal gelişim gösteren öğrencilerde aldıkları eğitimleri pekiştirerek akademik başarılarına katkı sağlama fırsatı bulmalarını sağlamaktadır. (Metin, 2015). Kısacası kaynaştırma eğitimi özel gereksinimi olan çocukların tüm çocuklara birlikte eğitim alma olanağı en önemlisi akran desteği almalarını sağlamaktadır.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akran ilişkileri karşılıklı etkileşim içerisinde. Sosyal duygusal öğrenme becerileri geliştikçe akran ilişkilerinin geliştiği gibi, akran ilişkileri geliştikçe sosyal duygusal öğrenme becerileri ve sosyal uyumun arttığı söylenebilir (Yıldırım, 2020). Kulaksızoğlu (2007), ergenlik dönemindeki çocukların sosyalleşmesinin önemini vurgulamış, akranlarıyla iletişim halinde olan çocukların birçok konuda gelişim gösterdiğini ifade etmiştir. Arkadaşları tarafından kabul gören bir bireyin sosyal duygusal öğrenme becerileri geliştiği gibi kendine olan güveni de artar. Akranları tarafından dışlanan, kabul görmeyen çocuklar daha çok içine kapalı, özgüveni düşük ve mutsuz bireyler olabilmektedirler. Sosyal beceri çocukların akran ilişkilerinin gelişimi üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak etkiye sahip olmakla beraber akademik başarıya etki etmektedir. Alan yazında yüksek akademik başarıya sahip olan öğrencilerin arkadaşları tarafından popüler oldukları düşünülürken (Wentzel ve Asher, 1995; Kosir, Socan, ve Pecjak, 2007) popülerlik düzeyi daha düşük olanların akranları tarafından kabul görmediği ifade edilmiştir. Öğrenci akran ilişkilerinin en önemli faktörlerinden biri de öğrencilerin sosyal kabulünü etkileyebilecek olan bireysel farklılıklardır. Benzer özelliklere sahip çocuklar çabuk kabullenilirken, akranları tarafından farklı özelliklere sahip olduğu düşünülen çocukların sosyal dışlanmaya daha fazla uğradıkları düşünülmektedir (Burton, 2001). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar, yetersizlik durumları veya zekâ düzeyleri vb. nedenlerle akranlarından farklılaşmaktadır (Cohen, Duncan ve Cohen, 1994). Sözü edilen bu farklılıklar özel gereksinimleri olan öğrencilerin akran ilişkilerine ve sosyal kabul düzeylerine de yansımaktadır. Normal gelişim gösteren öğrenciler; ailede

bulunan bütün fertlerin ve akranlarının rol model olmasıyla ve gözlem yolu ile sosyal becerileri kazanırlar. Bu, biliçli olamadan elde edilen bir öğrenme metodudur. Ancak, özel gereksinimi olan çocukların çevrelerindeki bireylerle sosyal açıdan etkileşim yetersizliği yaşıyor olmalarından kaynaklı bu durum onlarda etkili olmamaktadır. La Grace ve Mesibov (1979) ve Gresham (1997), sosyal beceriler ve akran desteğinin etkileşim halinde olduğunu ve birbirini beslediğini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmaların da gösterdiği üzere akran etkileşiminin tüm çocuklara empatik becerilerin gelişmesi için fırsatlar sağladığı görülmektedir. Pech (2010), yapmış olduğu araştırma ile sosyal duygusal öğrenme becerileri gelişmiş olan öğretmenlerin, sosyal duygusal bir sınıf iklimi oluşturmasının öğrencilere birçok alanda faydası olduğunu önemine vurgu yapmıştır. Aynı zamanda öz farkındalığı, duygudaşlık ve şefkat becerilerini, aidiyet duygusunu, sorumluluk almayı, işbirliğini, öğrenme hazzını, problem çözmeyi anlamlı yollarla bütünleştirmenin, olumlu ve destekleyici bir sınıf iklimi oluşturduğunu ifade etmiştir.

Gargan (2017) ise; sosyal duygusal öğrenme programının okul iklimine olan etkisi üzerine yaptığı çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerileri programlarının öğrenmeyi kolaylaştırdığı, sosyal ilişkiler kuvvetlendirdiği, öğrencilerin kendilerini güvende olmalarını sağladığı ve dolayısıyla okul iklimini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Aynı şekilde empatik sınıf algısının öğrencilerin okula ait hissetmelerini sağladığı yönünde yapılan araştırmalarda mevcuttur (Sarı ve Özgök, 2014). Bu nedenle empatik sınıf ortamı her iki grupta bulunan öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası hissetmesi ve böylece hem akademik hem de sosyal becerilerinin gelişmesi açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla öğrencilerin sınıf ortamını kendilerini sınıfa ait hissedebilecekleri şekilde düzenlemenin çocuklar arasında iletişimi kuvvetlendireceği ve sorumluluk alma, farklılıklara saygı duyma, işbirliği, problem çözme becerilerini destekleyen sosyal duygusal öğrenme becerileriyle birlikte empatik becerilerinin artacağı düşünülmektedir.

5.2. SONUÇ

Çalışma neticesinde araştırmanın bulguları, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda değerlendirildiğinde, araştırmanın alt problemlerine yönelik sonuçlar şu şekildedir;

1. Araştırma sonucuna göre; kaynaştırmaya dâhil olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ve empatik eğilimlerinin dâhil olmayan öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu bulunmuştur.
2. Kaynaştırma eğitimine katılan öğrencilerde empatik eğilim ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında olumlu yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın öğrencilerin akademik yılmazlıklarının kaynaştırma eğitimine dahil olma değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ölçeklerin alt boyutlarına bakıldığında ise; kaynaştırma eğitimine katılan öğrencilerde empatik eğilimin bilişsel ve duygusal boyutu ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin arkadaşlık ilişkileri başarı arkadaşlık algısı ve özgüven alt boyutları arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler bulunmuştur.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerde akademik yılmazlık ve empatik eğilim ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki korelasyon değerlerinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu saptanmıştır.
4. Öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğrencilerin akademik yılmazlıklarını yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Empatik eğilimlerin akademik yılmazlık becerileri üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmadığı ancak sosyal duygusal öğrenme becerilerin oldukça yüksek bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.
5. Öğrencilerin empatik eğilimleri ile akademik yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme becerilerin aracı etkisinin olduğu bulunmuştur.
6. Kaynaştırma eğitimine dahil olmanın, öğrencilerin empatik eğilimleri, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik yılmazlık düzeyleri üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkileri incelenmiş olup, kaynaştırma eğitiminin öğrencilerin empatik becerilerinde anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Yapılan bootsrap analizi sonuçlarında; kaynaştırma eğitimine katılımın sosyal

duygusal öğrenme becerileri ve akademik yılmazlıkları üzerinde dolaylı etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

7. Sosyal duygusal öğrenme becerileri, empatik eğilim ve akademik yılmazlık becerilerinin birbiri ile etkileşim halinde olan kavramlar olduğu görülmüştür. Tüm bireylerde ihtiyaç duyulduğu kadar kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri, empatik eğilim ve akademik yılmazlıklarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu açıktır.

5.3. ÖNERİLER

Araştırma bulguları ve sonuçları doğrultusunda araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılar için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Yapılan araştırmada kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan ortaokul öğrencileri bulunmaktadır. Farklı demografik özellikleri olan gruplarda mevcut ilişkilere yönelik araştırma yapılabilir.
2. Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan çocuk ve ergenlerde sosyal duygusal öğrenme becerileri, empatik eğilim ve akademik yılmazlığa ilişkin alan yazında yeterli araştırma olmadığından değişkenlerin farklılaştığı çalışmalar yapılabilir.
3. Sosyal duygusal öğrenme becerileri, empatik eğilim ve akademik yılmazlığı etkileyen unsurlar üzerine daha detaylı çalışmalar yapılarak, bu becerilerin geliştirilmesi için programlar yapılması ve üretilmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir.
4. Sosyal duygusal öğrenme becerileri, empatik eğilim ve akademik yılmazlığı artırmaya yönelik eğitim programlarında kaynaştırma eğitimine katılan bireylerin karşılaştıkları uyum güçlüklerinin kolaylaştırılması sağlanabilir.
5. Psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenlere kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan öğrencilere yönelik uygulanacak müdahale yöntemlerinde çalışmanın sonuçlarından faydalanmaları sağlanabilir.
6. Okullarda ve rehberlik ve araştırma çocuklarda sosyal duygusal gelişim, empatik eğilim ve akademik yılmazlıklarını artırmaya yönelik çalışmalar plana eklenebilir.
7. Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan çocukların okul yaşamına yönelik yalnızca akademik ya da yalnızca sosyal duygusal özelliklerin ön plana çıkarılması yerine çocukların bütüncül değerlendirilmeleri sağlanabilir

8. Hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin sosyal duygusal, empatik eğilim ve akademik yılmazlık becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.
9. Sosyal medya, çizgi filmler ve kamu spotlarında sosyal duygusal, empatik eğilim ve akademik yılmazlık konularına hassasiyet gösterilmesi konusunda farkındalık kazandırmaya yönelik çalışmalar yürütülebilir.
10. Farklılıklara saygı duyma, empati konularına hassasiyet, işbirliği içinde olma vb. konularını içeren dijital oyunların geliştirilmesi sağlanabilir.
11. Empatik eğilim, sosyal duygusal ve akademik yılmazlık düzeyinin artmasına yönelik aile psikoeğitim programı oluşturularak, bu becerilerin hem ailede hem de çocukta geliştirilmesi sağlanabilir.



KAYNAKÇA

- Akcaalan, M. (2016). *Yaşam Boyu Öğrenme ile Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akcan, E. (2013). *Genel Eğitim Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencileri İçin Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Belirlenen Eğitim-Öğretim Etkinliklerinin Uygulanma Düzeyinin Araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akfırat, F. Ö. (2004). Yaratıcı dramının işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 9–22.
- Akyürek, C. (2019). *Öz-Belirleme Kuramına Dayalı Müdahale Programının Akademik Yılmazlığa Etkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Albakır Yavuz, Ö. (2019). *Özel Yetenekli Olan Ve Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim Ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alptekin, S. (2010). *Akranların Sosyal Becerilere Model Olduğu Doğrudan Öğretimin Zihinsel Engelli Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması, Sürdürmesi, Genelmesi Ve Sosyal Kabulüne Etkisi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 13(1), 18-34.
- Alver, B. (2003). *Çeşitli Kamu Kurum Ve Kuruluşlarında Çalışanların Empatik Becerileri, Karar Stratejileri Ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Alzahrani, M., Alharbi, M. ve Alodwani, A. (2019). The effect of social-emotional competence on children academic achievement and behavioral development. *International Education Studies*, 12(12), 141-149.
- Anğay, Ş. (2016). *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anme, T., Tanaka, E., Sugisawa, Y., Matsumoto, M., Watanabe, T., Tomisaki, E. ve Edamoto, S. (2014). Validating the effects of inclusive childcare with the interaction rating scale. *Education*, 4(2), 35-40.
- APA Psikoloji Sözlüğü. (2007). *APA Dictionary of Psychology*. Washington DC: Amerikan Psychological Association.
- Arıkan Fidan, N. (2020). Sosyal-duygusal öğrenme modeli uyarlanmış spor eğitimi modelinin öz yeterlik ve beden eğitimi dersine yönelik tutuma etkisi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, vol.6, 59-69.
- Ashdown, D. M. ve Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children?. *Early Childhood Journal Education*, Volume: 39, Number: 6, 397-405.

- Assen, N. ve Kernan, M. (2013). Engelli Çocukların Kaynaştırılması. E. M. Kernan ve E. Singer (Ed.). *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri içinde* (s. 119-129). Ankara: Nobel Yayınları.
- Ataman, A. (2003). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. *Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş içinde* (s. 9-31). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atkın, N. (2009). Kaynaştırma. H. Avcıoğlu içinde, İlköğretimde özel eğitim (s. 19-57). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Avcıoğlu, H. (2001). *İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, A. (2015). *Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitim Hizmetlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aygün, H. E. (2017). *Sosyal-Duygusal Öğrenme Programlarının Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimine, Akademik Başarı ve Sınıf İklimi Algısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aykır, T. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Zihinsel Yetersizliği Olan ve Olmayan Çocukların Sosyal Becerilerinin ve Problem Davranışlarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhen, Ş. ve Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 218-230.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş. ve Çağlar, K. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri. ELMIS 2013 Uluslararası Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri, Akşehir.
- Bahar, M. (2018). *Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfların empatik eğilimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Balçık, B. (2010). *Otizimli Bireylere Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykülerin Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Baldner, C. ve McGinley, J. J. (2014). Correlational and exploratory factor analyses (EFA) of commonly used empathy questionnaires: New insights. *Motivation and Emotion*, 38(5), 727-744. doi: 10.1007/s11031-014-9417-2
- Banda, D. R., Hart, S. L. ve Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 619-625.
- Barnes, C. A. (2015). *The Influence Of Emotional Intelligence On The Leadership Of Effective Principals In High Performing Title I Secondary Schools* (Doctoral Dissertation). Lamar University-Beaumont.
- Barret, L. (1998). The Empathy Cycle: Reginement of A Nuclear Concept, (Akt: Birol Alver), *Journal of Counseling Psychology*, 28.
- Basım, N. H. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türkiye Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-14.

- Batson, C. D., Fultz, J. ve Schoenrade, P. A. (1997). Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious with different motivational consequences. *Journal of Personality*, 55, 13-39.
- Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Batu, E. S. ve Yükselen, A. (2017). Erken çocukluk özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarında genel prensipler. E. N. Metin ve A.İ. Yükselen (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Kaynaştırma içinde* (4. baskı, s. 11-32). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2010) *Kaynaştırma*. (5. Baskı). Ankara: Kök.
- Batu, S. (2000). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırılmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02). DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000082
- Batu, S. , İftar, G. K. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000082
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2016). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S., & Kırcaali İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M. ve Klann-Delius, G. (2011). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion*, 12(3), 503-14.
- Beck, U. (2011). *Risk Toplum: Başka Bir Modernliğe Doğru*, Çev. Kazım Özdoğan ve Bülent Doğan, İstanbul: İthaki Yayınları.
- Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal Of Management Development*, 28(9), 749-770. Doi:10.1108/02621710910987647.
- Brackenreed, D. (2010). Resilience and risk. *International Education Studies*, 3(3), 111-121.
- Brant, R. S. (1999). Successful implementation of sel programs. *Educating Minds And Hearts* (Ed Jonathan Cohen). New York and London: Teachers College Press.
- Bridgeland, J., M. Bruce ve Hariharan A. (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools*, Washington, D.C.:Civic Enterprises, Hart Research Associates,
- Burton, C. B. (1986). Children's peer relationships. ERIC ED265936 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED265936.pdf> adresinden edinilmiştir. (20.11.2019)
- Caruso, D. R. ve Mayer, J. D. (1998). A Measure of Emotional Empathy for Adolescents and Adults. *Unpublished Manuscript*, 1-25.
- CASEL - Collaborative For Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *Effective Social and Emotional Learning Programs*. Middle and High School Edition.
- CASEL (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students. <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-4-the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students-executive-summary.pdf> adresinden erişildi.
- CASEL (2020). Preparing youth for the workforce of tomorrow: Cultivating the social and emotional skills employers demand. <https://casel.org/wp->

content/uploads/2020/06/Preparing-Youth-for-the-Workforce-of-Tomorrow-Final.pdf adresinden erişildi.

- Cengiz, S. (2008), *Hemşirelerde Empatik Eğilim Ve İş Doyumu İlişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Charlop, M. H., Dennis, B., Carpenter, M. H. ve Greenberg, A. L. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education & Treatment of Children*, 33(3), 371-393.
- Chen, J., Lin, T.-J., Justice, L. ve Sawyer, B. (2019). The social networks of children with and without disabilities in early childhood special education classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 2779-2794. doi:10.1007/s10803-017-3272-4
- Chernyshenko, O. S., Kankaras, M. ve Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Paper No. 173*. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)9&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)9&docLanguage=En) adresinden erişildi
- Choi, D. H. ve Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 41-45.
- Clarizio, H. (1997). Conduct disorders: Developmental considerations. *Psychology in the Schools*, 34(3), 253-265.
- Cohen, J. (1999). Social and emotional learning past and present: a psychoeducational dialogue içinde *Educating minds and hearts* (ed. Jonathan Cohen). New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Cohen, R., Duncan, M. and Cohen, S. L. (1994). Classroom peer relations of children participating in a pull-out enrichment program. *Gifted Child Quarterly*, 38, 33-37. doi:10.1177/001698629403800105
- Collaborative For Academic Social And Emotional Learning. (2005). What Is Social And Emotional Learning? Retrieved From [Http://Www.Casel.Org/Social- And-Emotionallearning/](http://www.Casel.Org/Social-And-Emotionallearning/).
- Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning. (2012). *Guidelines For Promising Practice In Social And Emotional Learning (Sel)*. Chicago, Il.
- Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning. (2013). *Casel Guide: Effective Social And Emotional Learning Programs*. Chicago, Il.
- Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning. (2013). *Guidelines For Social And Emotional Learning: Quality Programs For School And Life Success*. Chicago: Casel Publications.
- Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning. (Casel, 2012). *2013 Casel Guide: Effective Social And Emotional Learning Programs: Preschool And Elementary School Edition*. Retrieved March 29, 2013, From [Http://Casel.Org/Wpcontent/Uploads/Casel_Guide.Pdf](http://Casel.Org/Wpcontent/Uploads/Casel_Guide.Pdf).
- Cooper, J. O., Heron, T. E. ve Heward, W. L. (2007). *Applied Behavior Analysis. (2nd Ed)*. Upper Saddle River, Nj: Merrill.
- Coyle, C. ve Cole, P. (2004). A videotaped self-modelling and self-monitoring treatment program to decrease off-task behaviour in children with autism. *Journal of 120 Intellectual & Developmental Disability*, 29(1), 3-15. doi: 10.1080/08927020410001662642
- Cristovao, A. M., Candeias, A. A. ve Verdasca, J. L. (2020). Development of socio-emotional and creative skills in primary education: Teachers' perceptions about

- the Gulbenkian XXI School Learning Communities Project. *Frontiers in Education*, <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00160>
- Cunliffe, T., (1992). Arresting Youth Crime: A Review of Social Skills Training With Young Offender, *Adolescence*, 27(108), 891-900.
- Çadır, D. (2008). *Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Müzik Terapi Yöntemine Göre Hazırlanan Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çağlar, N. (2016). *İlköğretim Kurumlarındaki “Destek Eğitim Odası (DEO)” Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çakır, S. (2006). *Zihin Engelli Öğrencilere Doğrudan Öğretim Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretiminin Etkililiğinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, H. (2010). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Sosyal Becerilerin Öğretiminde Kendi Kendini Yönetme Tekniği İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çetinkaya, Ö. ve Alparslan, A. G. A. M. (2011). Duygusal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1),163-177.
- Çıfci, İ. (2001). *Zihinsel Engelli Bireyler İçin Hazırlanan Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Programının Etkililiğinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2004). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Kök Yayıncılık: Ankara.
- Darıca, N. (1992). Özürlü Çocukların Eğitiminde Entegrasyonun Önemi, *I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi* (ss. 183-185). İstanbul: Ya-PA Yayınları.
- De Schauwer, E., Vandekinderen, C. ve Van de Putte, I. (2010). *Perspectief van leraren op inclusief onderwijs*. Universiteit Gent: <https://biblio.ugent.be/input/download?func=downloadFile&fileOId=6738195&recordOId=1907339> adresinden alındı
- Dearborn, K. (2002). Studies In Emotional Intelligence Redefine Our Approach To Leadership Development. *Public Personnel Management*, 31(4), 523-530.
- Decety, J. ve Jackson, P. L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. *Current Directions In Psychological Science*, 15(2), 54-58. doi: 10.1111/j.0963-7214.2006.00406.x
- Decety, J. ve Jackson, P.L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral And Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100. doi: 10.1177/1534582304267187
- Demeris, H., Childs, R. A. ve Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade-3 classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education*, 30, 609-627.
- Demirbaş, M. (2005). *Fen Bilgisi Öğretiminde Sosyal Öğrenme Teorisinin Öğrenmeürünlerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Denham, S. A.ve Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.

- Diekstra, R.F.W. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. *In Social And Emotional Education: An International Analysis*. Santander, Spain: Fundación Marcelino Botin.
- Diken, İ. H. (2013). *İlköğretimde kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dikici Sığırtmaç, A. ve Deretarla Gül, E. (2014). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Dikici-Sığırtmaç, A. (2010). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dinçer, M. A. ve Oral, I. (2010). *Türkiye’de devlet liselerinde akademik yılmazlık profili: PISA 2009 türkiye verisinin analizi (Araştırma Raporu)*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Dollar, C. A. (2013). *What Is The Impact Of Self-Management On Daily Net Calories Consumed By Women Who Are Overweight?* (Dissertation). Georgia State University.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1-2), 155- 190.
- Dökmen, Ü. (2008). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Duman, G. ve Koçak, N. (2013). Anaokulu kaynaştırma sınıfında yer alan özel gereksinimli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özellikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), 99-108.
- Durakoğlu, A. ve Gökçearslan, Ş. (2010). Lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 5 (3): 354-364.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1): 405–432.
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 13-25.
- Dusenbury, L. ve Weissberg, R. P. (2017). Social emotional learning in elementary school: preparation for success. *The Education Digest*, 83(1), 36.
- Dymnicki, A., Sambolt, M., ve Kidron, Y. (2013). Improving college and career readiness by incorporating social and emotional learning. https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/06/Improving-College-and-Career-Readiness-by-Incorporating-Social-and-Emotional-Learning_0.pdf adresinden erişildi.
- Eisenberg, N. (2002). Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization A. Harrington ve R. J. Davidson. (Ed.) (ss. 131-164), In *Visions of Compassion: Western Scientists and Tibetan Buddhists Examine Human Nature*. New York: Oxford University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Murphy, B.C., Guthrie, I. K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R. ve Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children’s social functioning from regulation and emotionality. *Child Development* 68(4), 642–664. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb04227.x
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q. ve Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 82(6), 993-1006. doi: 10.1037/0022-3514.82.6.993

- Eldeniz Çetin, M. (2005). *Zihin Engelli Öğrenciler İçin Drama Yöntemine Göre Hazırlanan Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Elias, M. ve Butler, L. B. (1999). Social decision making and problem solving. *Educating Minds and Hearts (Ed Jonathan Cohen)*. New York and London: Teachers College Press.
- Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L. ve Schuyler, T. (1997). How to launch a Social and Emotional Learning program. *Social and Emotional Learning*, 54(8), 15-19.
- Eliçin, Ö. (2011). *Otizmi Olan Çocuklara Duyguları Ayırt Etme Becerisi Kazandırmada Replik Silikleştirme İle Yapılan Öğretimin Etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Emecen, D. (2008). *Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim Ve Bilişsel Süreç Yaklaşımları İle Yapılan Öğretimin Etkililiklerinin Ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Er, G. (2009). *Ailesi Parçalanmış Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Sağlamlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Yordanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erarslan, M. (2016). Gençlerde duygusal zekâ ve empati keşilim düzeylerinin yaş, cinsiyet ve spor yapma değişkenlerine gör inceelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (4):1839-1852
- Eren, B. (2012). “Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve orff-schulwerk”. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(2), 14-25.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton & Company, Inc.
- Eripek , S., Özsoy , Y. ve Özyürek , M. (1992). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe yayınları.
- Eripek, S. (2003). *Okulöncesi dönemde özel eğitim*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Eripek, S. (2012). *Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri*. Eğiten Kitap.(ÖEHY, 2018).
- Ersoy, E. ve Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı Ve Önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*,38:1-7
- Ertanir, B., Kratzmann, J., ve Sachse, S. (2020). Long-term interrelations between socio-emotional and language competencies among preschool dual language learners in Germany. *British Journal of Educational Psychology*. DOI: 10.1111/bjep.12391
- Esen Aygün, H. ve Şahin Taşkın, Ç. (2017). 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* , 13 (3) , 430-454 . DOI: 10.17244/eku.331910
- Esen Aygün, H. (2017). *Sosyal-Duygusal Öğrenme Programlarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimine, Akademik Başarı ve Sınıf İklimi Algısına Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Esen Aygün, H. ve Şahin Taşkın, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında bilişsel esnekliğe ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, Sayı-4.
- Fallon, M. C. (2010). *School factors that promote academic resilience in urban latino high school students* (Unpublished doctoral dissertation). Loyola University, Chicago.
- Fındık, L. Y. ve Kavak, Y. (2013). Türkiye'deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(2), 249-273.
- Flavian, H. (2002). *Understanding Self-Awareness Development: Mediated Learning Experience Among Fourth-Grade Students* (Unpublished doctoral dissertation). University Of Dayton.
- Flem, A., Moen, T. ve Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: A study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 86-98.
- Fletcher, D. ve Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of 16 definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18, 12-23. doi: 17 10.1027/1016-9040/a000124
- Foster, T. A. (2013). *An exploration of academic resilience among rural students living in poverty* (Unpublished doctoral thesis). Piedmont College, Georgia.
- Furtana, S. (2018). 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Zihin Kuramını Yordaması (Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Gallo, D. (1989). Educating for empathy, reason and imagination. K.S. Walters (Ed), *Re-Thinking Reason New Perspectives in Critical Thinking* (ss. 43-61). New York: State University of New York Press.
- Gardner, H. (1993). Howard Gardner. *Multiple Intelligence And Education*, <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>
- Gargan, J. T. (2017). *Exploring Social Emotional Learning And Its Impact On School Climate* (Unpublished doctoral thesis). The School Of Education St. John's University.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 41-54.
- Gizir, C. A. (2004). *Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey* (Unpublished doctoral thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49-50.
- Goleman, D. (2001). An Ei-Based Theory Of Performance. *The Emotionally Intelligent Workplace: How To Select For, Measure, And Improve Emotional Intelligence In Individuals, Groups, And Organizations*, 1, 27- 44.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The New Science Of Social Relationships*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2007). Duygusal zeka: Neden IQ'dan daha önemlidir?. (B.S. Yüksek, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. ve Mckee, A. (2002). *Learning To Lead With Emotional Intelligence*. Harvard Business School Press.

- Gökdere, M. (2010). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences, Theory & Practice*, 12(4), 2800-2806.
- Gökler, R. (2009). Empatik eğilim ölçeğinin ilköğretim sekizinci sınıflar için uyarlanması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(19):77-86.
- Göksu, İ. ve Çevik, T. (2004). Özel Eğitime Giriş. Adana.
- Granvold, D. K. (1994), Cognitive and Behavioral Treatment, California: Brooks-Cole Company.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L. ve Resnik, H. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychological Association*, 58(6/7), 466.
- Greenspan, S. I. (1979). Intelligence and adaptation: An integration of psychoanalytic and Piagetian developmental psychology. *Psychological Issues*, 12(3-4, Mono 47/48), 408.
- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children*, 20(3), 233-250.
- Gresham, F. M. ve Elliott, S. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: issues in definition an assesment. *Journal Of Special Education*, 21(1), 167-181.
- Grubbs, P. R. ve Niemeyer, J. A. (1999). Promoting reciprocal social interactions in inclusive classrooms for young children. *Infants and Young Children*, 11(3), 9-18.
- Guralnick, M. J. ve Groom, J. M. (1998). Peer Integrations In Mainstreamed In Specialized Classrooms: A Comperative Analysis. *Exceptional Children*, 54, 415-425.
- Gülyüz, O. Ş. (2009). *Kaynaştırma Eğitime Devam Eden Engelli Öğrencilerin Akranları İle İlişkilerinde Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güneş, Ö. A. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Girne Amerikan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Girne.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeylerine Etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Bir İlköğretim Sınıfında İşbirliği İle Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürgür, H. ve Hasanoğlu Yazçayır, G. (2019). Türkiye'de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.16m.
- Gürkan, M. (2010). *Okullarımızda neden, niçin, nasıl kaynaştırma: Yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirmabutunlestirme-uygulamaları-ile-İlgili-yayınlar/icerik/433> adresinden erişildi.

- Hanewald, R. (2011). Reviewing the literature on —At-Riskl and resilient children and young people. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 16–29.
- Heo, M. (2005). *Social Information Visualization In Online Learning. Proceedings Of Learning (Sel) Programs (Illinois Ed.)*. Chicago: Author
- Hernandez, J. R. (2015). *How Do Managers Handle Organizational Rumors Effectively, And Does Emotional Intelligence Help? A Qualitative Inquiry* (Doctoral Dissertation). Capella University.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307-316.
- Horan, L. (2020). *The Effect Of Social Emotional Skill Instruction On Cognitive Development* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Northwestern College, Iowa.
- Hunt, P. ve Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *Journal of Special Education*, 31(1), 3-29.
- Imaniah, I. ve Fitria, N. (2018). Inclusive education for students with disability. *SHS Web of Conferences*, 42, 00039. doi:10.1051/shsconf/20184200039
- İpek, A. (1998). *Eğitimde Dramanın Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Gelişimleri Üzerinde Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jones, S. M. ve Kahn, J. (2017). The evidence base for how we learn: *Supporting Students' social, Emotional, And Academic Development*, https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/2017/09/SEAD-Research-Brief-9.12_updated-web.pdf adresinden erişildi.
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., ve Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*, 27(1), 49-72.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut-Owen, F. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2008). The study of student's social-emotional learning skills in terms of some variables at 6-8 grade level. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kabakçı, Ö. F. ve Totan, T. (2010). The effect of the social emotional learning skills on the multidimensional life satisfaction. İçinde M. Y. Eryaman ve N. Cerrahoğlu (Eds.), *The Second International Congress of Educational Research. Social Entrepreneurship, Democratic Participation, and Educational Resarch* (syf. 75). Ankara: Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. ve Vardarlı, G. (2008). "Disabled students, coequal relations and their abuse". *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 169-176.
- Kağıtçıbaşı, C. (1998). Human development: Cross-cultural perspectives. In J.G. Adair & D. Belanger (Eds.), *Advances in psychological science: Vol. 1. Social, personal, and cultural aspects* (pp. 475–494). Hove, UK: Psychology Press.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-13.

- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 55-76.
- Kaya, A. ve Siyez D.M. (2010). KA-SI çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(156), 110-125.
- Kennedy, A. S. (2018). Promoting the social competence of each and every child in inclusive early childhood classrooms. *Early childhood education* içinde. doi: 10.5772/intechopen.80858
- Khalili, A. (2012). The role of emotional intelligence in the workplace: a literature review. *International Journal Of Management*, 29(3), 355-370.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve destek eğitim hizmetleri*. Özel eğitim, 17-22.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. No: 561. Eskişehir.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). *Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. 17-46. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kleinert, H., Towles-Reeves, E., Quenemoen, R., Thurlow, M., Fluegge, L., Weseman, L. ve Kerbel, A. (2015). Where students with the most significant cognitive disabilities are taught. *Exceptional Children*, 81(3), 312-328. doi:10.1177/0014402914563697
- Konishi, C. ve Wong, T. K. Y. (2018). Relationships and school success: From a social-emotional learning perspective. *Intech Open*. Doi:10.5772/intechopen.75012.
- Kosir, K., Socan, G. ve Pecjak, S. (2007). The role of interpersonal relationships with peers and with teachers in students' academic achievement. *Review of Psychology*, 14(1), 43-58.
- Köksal-Akyol, A., Salı, G. ve Körükçü, Ö. (2011). Children's emphatic tendencies with respect to their gender and grade level. *The 2011 Barcelona European Academic Conference Proceedings*, 1045-1051.
- Körler, Y. (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Yalnızlık Düzeyleri Ve Yalnızlık İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kulaksızoğlu, Adnan. (2007) (9. Basım). *Ergenlik Psikolojisi*. Remzi Kitabevi:İstanbul.
- Kutluay Çelik, B. (2014). *Ortaokul Öğrencileri Üzerinde Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ve Okula Karşı Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi(Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuyulu, İ. (2015). *Spor Lisesi Ve Anadolu Liselerinde Öğrenim Gören Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, K.Maraş.
- Kwon, K.-A., Elicker, J. ve Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 39, 26
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. 7-277. doi:10.1007/s10643-011-0469-6

- LaGreca, A. M. ve Mesibov, G. B. (1979). Social skills intervention with learning disabled children: Selecting skills and implementing training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 8, 234-241.
- Lebuffe, P. A., Shapiro, V. B., ve Naglieri, J. A. (2009). Devereux Student Strengths Assessment: K-8th Grade. Lewisville, Nc: Kaplan Press.
- Leffert, J. S., Siperstein, G. N. ve Millikan, E. (2009). Understanding Social Adaptation In Children with Mental Reterdation: A Social-Cognitive Perspective. *Exceptional Chidren*, 66(4), 530-545.
- Macintesh, K. ve Dissanayake, C. (2006). A comparative study of the spontaneous social interactions and social skills of children with high functioning autismand children with asperger's disorder. *Autism*, 10, 199-220.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Linquanti, R. (1992). *Using community-wide collaboration to foster resiliency in kids: A conceptual framework*. Portland, OR: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
- Little, M., Axford N. ve Morpeth, L. D. (2004). Research review: Risk and protection in the context of services for children in need. *Child and Family Social Work*, 9, 105-117.
- Locke, J., Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Kretzmann, M. ve Jacobs, J. (2013). Social network changes over the school year among elementary school-aged children with and without an autism spectrum disorder. *School Mental Health*, 5(1), 38-47.
- Long, K., Brown, J. L., Jones, S. M., Aber, J. L. ve Yates, B. T. (2015). Cost analysis of a school-based social and emotional learning and literacy intervention. *Journal Of Benefit-Cost Analysis*, 1-27.
- Long, T. M. (2019). Moving beyond inclusion to participation: Essential elements. *Education Sciences & Society-Open Access*, 10(1), 54-67.
- Longman. (2006). *Longman dictionary of comtemproary english*. Newyork: Pearson.
- Lopes, P. N.ve Salovey P. (2004). Toward A Broader Education: Social, Emotional, and Practical Skills, In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, H. J. alberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning What Does the Research Say?*. (s. 89-93). New York: Teachers College.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In Cicchetti D. and Cohen, D. J. (Ed.). *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (p. 739-795). New York: Wiley.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., ve Becker, B. (2000). The construct of resilience: Acritical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Mağden, D. ve Avcı, N. (1997). Öğretmen adaylarının özürlü öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri, *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 10-12 Eylül.
- Maine, F. (2013). How children talk together to make meaning from texts: A dialogic perspective on reading comprehension strategies, *Literacy*, 47, 150-156.
- Manyika, J. (2017, 24 Mayıs). Technology, jobs, and the future of work. McKinsey Global Institute. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/employment-and-growth/technologyjobs-and-the-future-of-work> adresinde
- Mariano, D.G. (2012). The Effectiveness Of Creating A Sense Of Community In Online Learning With Social Awareness Information. Ph.D. Thesis, Duquesne University.

- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46(1), 34-49.
- Martin, A. J. ve Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83.
- Martin, A. J. ve Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates, and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35, 353-370. <http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934639>.
- Martin, A. J. ve Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. doi: doi:10.1002/pits.20149
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20.
- Masten, A. S. ve Reed, M. G. (2002). Resiliency in development. C. Snyder and S. Lopez (Ed.). *Handbook of positive psychology* (p. 74-88). New York: Oxford University Press.
- Masten, A. S. ve Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361.
- Masten, A. S. Ve Coastworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Masten, A. S., Best, K. M. ve Garnezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.
- Masten, A. S., Powell, J. L. ve Luthar, S. S. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, New York: Cambridge University Press.
- Mavrou, K. (2012). Examining peer acceptance in verbal and nonverbal interaction during computer-supported collaborative learning: Implications for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 119-138. doi:10.1080/13603111003671657
- May, A. Y. C. ve Carter, S. (2012). From "Learning" To "Employability": Informing Successful Teamwork Through Social And Emotional Competencies. *Economics, Management And Financial Markets*, 7(3), 11.
- McCollow, M. M. ve Hoffman, H. H. (2019). Supporting social development in young children with disabilities: Building a practitioner's toolkit. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 309-320.
- Mc Cormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E. Ve Mc Clowry, S. G. (2015). Social-emotional learning and academic achievement: using causal methods to explore classroom-level mechanisms. *AERA Open*, 1(3), 1-26.
- McGinnis, E. (2016). *Erken çocukluk döneminde sosyal beceri öğretim programı sosyal beceri öğretimi öncesi rehberi* (A. Şükran Öz, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- McGuinness, S., Pouliakas, K. ve Redmond, P. (2019). Skills-displacing technological change and its impact on jobs: Challenging technological alarmism?. IZA Discussion Paper No. 12541. <https://ftp.iza.org/dp12541.pdf> adresinden erişildi.

- Mckenzie, M. (2004). Seeing the spectrum: North American approaches to emotional, social, and moral education. *The Educational Forum*, 69(1), 79-90.
- MEB. (2010). *Okullarımızda neden, nasıl, niçin kaynaştırma: Yönetici-öğretmen-aile kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Meier, C., DiPerna, J. ve Oster, M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. *Education and Treatment of Children*, 29(3), 409-419.
- Merrell, K. W. (2003). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. UK: Psychology Press.
- Merter, K. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimle Enstitüsü, İstanbul.
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Özel Eğitim Dergisi*, 1 (2), 34-36.
- Metin, N. ve Çakmak-Güleç, H. (1999). İlköğretim okullarındaki eğitimcilerin özürlü çocuklarla normal çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 59-73.
- Metin, N. ve Şenol, F. B. (2021). Kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarında drama eğitim programının çocukların etkileşimleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46 (208), 189-212.
- Metin, N. (2015). Kaynaştırma. N. Baykoç (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* içinde (3. baskı, s. 89-103). Ankara: Eğiten Kitap.
- Miles, S. ve Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity?. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15. doi:10.1080/13603110802265125
- Moleli, M. F. (2005). Protective factors that could foster resilience in first year students. Cape Town: UWC.
- Morales, E. E. (2008). Exceptional female students of color: Academic resilience and gender in higher education. *Innovative Higher Education*, 33,197-213.
- Morales, E. E. ve Trotman, F.K. (2011). *A focus on hope: 50 resilient students speak*. Lanham, MD: Rowman-Littlefield/University Press of America Press.
- Nabizadeh, S., Hajian, S., Sheikhan, Z. ve Raifei, F. (2019). Prediction of academic achievement based on learning strategies and outcome expectations among medical students. *BMC Med Educ*, 19, 99.
- Nakken, H. ve Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education* 6, 47-61. <https://doi.org/10.1080/13603110110051386>
- Nasvytienė, D., Lazdauskas, T. ve Leonavičienė, T. (2012). Child's resilience in face of maltreatment: A meta-analysis of empirical studies. *Psichologija*, 46(46), 7-26.
- National Association Of State Boards Of Education. (2013). *Policy Update 1: The Next Generation Science Standards* (Policy Brief). Arlington, Va: Nasbe.
- National Council on Disability. (2018). *IDEA series: The segregation of students with disabilities*. Washington, DC: Author.
- National Scientific Council on the Developing Child (2007). *The science of early childhood development: closing the gap between what we know and what we do*. Cambridge, MA: Harvard University.
- O'Shea, D. J. (1999). Making uninvited inclusion work. Preventing School Failure, 43, 179-192.

- Odluyurt, S., Değirmenci, H. D., Adalıoğlu, İ. ve Kapan, A. (2015). Otizmli çocuklara doğrudan ve video modellerle birlikte sunulan pecc uygulamasının etkilerinin karşılaştırılması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2).
- OECD (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). Preparing for the changing nature of work in the digital era. <https://www.oecd.org/going-digital/changing-nature-of-work-in-the-digital-era.pdf> adresinden erişildi.
- OECD (2021). Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success. [https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf) adresinden erişildi.
- Oxford. (2004). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Öğülmüş, S. (2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. *I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları*, Ankara.
- Önder, A. (2015). Kavram, kapsam ve tarihsel gelişim bağlamında empati. Yücel Kabapınar (Ed.), *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek* (ss.44-57). Ankara: Pegem Akademi.
- Öz, F. (1992). *Hemşirelerin Empatik İletişim Becerisi Ve Eğilimine Eğitimin Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öz, F. (1998). son sınıf hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilimleri, empatik becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki, *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2.
- Özaydın, L., Tekin İftar, E. ve Kaner, S. (2008). Arkadaşlık geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 15-32.
- Özbaş, E. (2010). *Üstün ve Normal Zekâ Düzeyine Sahip 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveyn Kabul Ret Düzeylerini Algılayışlarıyla Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbay, Y. ve Aydoğan, D. (2013). Aile yılmazlığı: bir engele rağmen birlikte güçlenen aile, *Sosyal Politika Çalışmaları*, 13(31), 129-146.
- Özçelik, D. A. (2010). Eğitim programları ve öğretim (1. Baskı). İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özkubat, U. (2010). *Görme Engelli, Zihin Engelli ve Olağan Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özokçu, O. (2008). *Birlikte Eğitim Ortamlarındaki Zihin Engelli Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, , Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, G. (2017). *11-14 Yaş Grubu Ergenlerin Algılanan Ana-Baba Tutumları İle Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Palak, Z., Kirenko, J., Gindrich, P., Kazanowski, Z. ve Pielecki, A. (2009). Student teachers in special education and their readiness to work with gifted and talented children. *Gifted and Talented International*, 24(1), 39-48. doi: 10.1080/15332276.2009.11674859
- Parchomiuk, M. (2019). Teacher empathy and attitudes towards individuals with disabilities. *International Journal Of Disability. Development And Education*, 66(1), 56–69. doi: 10.1080/1034912X.2018.1460654
- Patrikakou E. N. (2005). School-Family Partnerships: Enhancing the Academic, Social and Emotional Learning of Children, Patrikakou EN, Weissberg R P , Redding S ve Walberg H J (Eds.), *School-Family Partnerships for Children's Success*, Teachers College.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., ve Pachan, M.(2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: findings from three scientific reviews. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Pech, S. L. (2010). A Case Study of A Kindergarten Teacher: Examining Practices and Beliefs That Support the Social emotional Classroom Climate.
- Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K. Coronado H. M., ve Cortes, R. (2009). Academic resilience among undocumented latino students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(2), 149-181.
- Pikul, M. A. (2015). *Changes In The Social And Emotional Wellness Of Students After Participation In A Mentoring Program* (Doctoral Dissertation). Concordia University.
- Portela-Pino, I. Alvariñas-Villaverde, M. ve Pino-Juste, M. (2021). Socio-emotional skills as predictors of performance of students: Differences by gender. *Sustainability*, 13, 4807.
- Poyraz, Tüy, S. (1999). *3-6 Yaş İşitme Engelli ve İşiten Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışlar Yönüyle Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Preston, S. D., Bechara, A., Damasio, H., Grabowski, T. J., Stansfield, R. B., Mehta, S. ve Damasio, A. R. (2007). The neural substrates of cognitive empathy. *Social Neuroscience*, 2(3-4), 254-275. doi: 10.1080/17470910701376902
- Preston, Stephanie D. And Frans B. M. De Waal, 1, 2, 2002, Empathy: Its Ultimate And Proximate Bases, Department Of Psychology, University Of California At Berkeley, Living Links, Yerkes Primate Center And Psychology Department, Emory University, Atlanta, www.bbsonline.org/preprints/preston/referees/
- Roger, P. (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70 (5), 179–185.
- Rambow, D. J. (2008). *The relationship between emotional and social competence of math instructors and math anxiety levels of adult students enrolled in college mathematics courses*. University of La Verne.
- Rankin, K. P., Kramer, J. H. ve Miller, B. L. (2005). Patterns of cognitive and emotional empathy in frontotemporal lobar degeneration. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 18(1), 28-36. doi: 10.1097/01.wnn.0000152225.05377.ab
- Richardson, G. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S. ve Kumpfer, K. L. (1990). The Resiliency model. *Health Education*, 21, 33-39.

- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Company.
- Rogers, H. (2015). Social and emotional skills: What education leaders need to know. World Bank. *Education Innovations for 21st Century Skills*. https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Event/ECA/centralasia/1%20Social%20&%20emotional%20skills__Halsey%20presentation%20for%20Bishkek__version%202.pdf adresinden erişildi.
- Romanz, T. E., Kantor, J. H. ve Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evolution and Program Learning*, 27(1), 89-103.
- Sabol, T. J. ve Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sabornie, L. R. ve Beard, G. H. (1990). Teaching social skills to student with mild handicaps. *Teaching Exceptional Children*, 23(1), 35-38.
- Sadioğlu, Z. (2019). *Öğretmen Güdüsel Desteği Ve Öğrenci Denetim Odağının, Liseöğrencilerinin Akademik Yılmazlık Ve Başarıları İle İlişkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Salend, S. J. (2005). Creating inclusive classrooms. effective and reflective practices for all Students. *Pearson Education*, 5th ed.
- Salend, S. J. ve Garrick-Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20 (2), 114-126.
- Sargent, L.R. (1991). *Social skills for school and community. Systematic instruction For children and youth with cognitive delay*. Washington, D.C: The Divison on Mental retardation of the Council for Exceptional Children.
- Sarı, M. ve Özgök, A. (2014). The sense of school belonging and emphatic classroom atmosphere among secondary school students. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13 (2) , 479-492 . DOI: 10.21547/jss.256833
- Sazak, E. (2003). *Zihin Engelli Bireyler İçin Hazırlanan Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Schaps, E. (2010). How a changing society changes SEL. R. Slavin (Ed.). *Better: Evidence-based education. Social-Emotional Learning*, 2(2), 20-21, York: Institute for Effective Education, University of York.
- Schoeps K., Villanueva L., Prado-Gascó, V. J. ve Montoya-Castilla, I. (2018). Development of emotional skills in adolescents to prevent cyberbullying and improve subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, doi:10.3389/fpsyg.2018.02050
- Senenmoğlu, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. New York, Ny: Random House, Inc.
- Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *The Psychological Record*, 56(1), 3-21.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R. ve Dowdy, C. A. (2001). *Teaching students with special needs inclusive settings*. Boston: Allyn & Bacon.
- Soylu, A. (2007). *Fırat Üniversitesi Öğrencilerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Songül, Ö. (2019). *Bağlanma Stillerinin Ergenlik Dönemi Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Specht, J. A. (2013). Mental health in schools: Lessons learned from exclusion. *Canadian Journal of School Psychology*, 28, 43-55
- Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A. ve Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal Of Personality Assessment*, 91(1), 62-71. doi: 10.1080/00223890802484381
- Stafford K., Moore C., Foggett K., Kemp E. ve Hazell, T. (2007). Proving andimproving: Exploring the links between resilience, behaviour and academic outcomes. *Australian Association for Research in Education Conference*, Perth,Australia.
- Stainback, S. ve Stainback, W. (1992). Curriculum considerations in inclusive schools: Facilitating learning in all students. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Sucuoğlu, B. ve Çiftçi İ. (2001). *Yapıyor Mu Yapamıyor Mu? Zihin Engelli Çocuklar İçin Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma: Yaklaşımlar stratejiler ve yöntemler*. İstanbul. Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretim 'de kaynaştırma uygulamaları*. Ankara : Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2004). "Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980- 2005)". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5(2),15- 23.
- Sülün, K. (2012). *İlköğretim Genel Eğitim Sınıfı İle Özel Eğitim Sınıfında Eğitim Gören Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- T.C. Resmi Gazete,(2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *Resmi gazete*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Terpstra, J. E. ve Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35, 405-411.
- Thorkildsen, R. (1985). Using an interactive videodisc program to teach social skills to handicapped children. *American Annals of the Deaf*, 140 (5), 195-303.
- Totan, T. (2011). *Problem Çözme Becerileri Eğitim Programının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Townsend, M. A. R., Wilton, K. M. ve Vakilirad, T. (1993). Children's attitudes toward peers with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37(4), 405-411. doi: 10.1111/j.1365-2788.1993.tb00883.x294-321.
- Trevino, J. O. (2014). *Emotional And Social İntelligence: A Study Of Interpersonal, Intrapersonal, Social Awareness, And Social Facility Skills Of Information Technology Professionals In Higher Education* (Doctoral Dissertation). Texas A And M University-Corpus Christi, Texas.
- Türkmen, Ş. (2003). *Okullarda yönetim etkinlikleri*. Ankara: Alp Yayınları.

- TÜSİAD (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşliğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*, Yayın No: TÜSİAD- T/2019-11/609
- Uğurlu, (1993). *Gönül Gök, Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri Ve Önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- UNİCEF, (2015). Türkiye'de Engeli Olan Çocuklara Yönelik Bilgi, Tutum ve Davranış Raporu
- Volcan Acar, N. ve Mc Whirter, J. J. (1985), *Çocukla İletişim, Öğretme, Destekleme ve Çocuk Yetiştirme Sanatı*, Ankara: Nüve.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. Ve Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future. In J. A. Durlak, C. E. 127 Domitrovich, R. P. Weissberg ve T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for Social and Emotional Learning: Research and Practice*, 3-9. New York, NY: Guilford.
- Wentzel, K. R. ve Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66(3), 754–763. <https://doi.org/10.2307/1131948>
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 81-85.
- Williams, T. (2016). Beyond Phonics And Comprehension: The Correlation Between Social And Emotional Skills And Reading Achievement For African-American Males In Project L.I.F.T. Wingate University Ballantyne Campus Charlotte, NC.
- Wilson, D.B., Gottfredson, D.C. ve Najaka, S.S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247-272.
- Wilson, T. D. (1985). Self-deception without repression: Limits on access to mentalstates. In M. W. Martin (Ed.), *Self-deception and self-understanding* (pp. 95-116). Lawrence, Kansas: University Press of Kansas.
- Winfield, L. F. (1994). Developing resilience in urban youth. Urban Monograph Series. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Wolf, A. (2002). Does education matter? Myths about education and economic growth. *Perspectives*, 6(4), 115-118.
- Wong, D. K. P. (2008). Do contacts make a difference?: The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29(1), 70-82. doi: 10.1016/j.ridd.2006.11.002
- Wooten, M., Mesibov ve G. B. (1986). socials skills training for elementary school autistic children with normal peers. schopler, e.mesibov, b. (ed). *Social Behavior In Autism*, (305-319). New York: Plenum
- Yang, C., Chan, M. K. ve Ma, T. L. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal Of School Psychology*, 82, 49-69.
- Yavuz, A.Ö. (2019). *Özel Yetenekli Olan Ve Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim Ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Yavuz, H. Ç. ve Kutlu, Ö. (2016). Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin bazı koruyucu faktörler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186). doi: 10.15390/eb.2016.5497
- Yavuz, H. Ç. (2015). *Ekonomik Bakımdan Dezavantajlı Öğrencilerin Akademik Yılmazlık Düzeylerinin Bazı Koruyucu Faktörler Açısından İncelenmesi*

- (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıkılmış, A., Şahbaz, Ü. ve Peker, S. (1998). Özel eğitim danışmanlığı ve kaynaştırma dersinin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisi. 8. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, (s. 163-167.).
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumları İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yorulmaz, A. (2015). *Kaynaştırma Veren İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaştığı Problemler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.
- Yüksel, A. (2015). Kavram, kapsam ve tarihsel gelişim bağlamında empati. Y. Kabapınar (Ed.), *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek* (ss. 2-20). Ankara: Pagem Akademi
- Zhang, J. ve Wheeler, J. J. (2011). A meta-analysis of peer-mediated interventions for young children with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46, 62-77. <https://www.jstor.org/stable/23880031> adresinden erişildi.
- Zigmond, N., Kloo, A. ve Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality*, 17(4), 189-204, doi: 10.1080/09362830903231986
- Zins J. E. ve Elias M. J. 2008. "Social and emotional learning: promoting the development of all students". *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (2-3), 233-255.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. ve Walberg, H. J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* 3-22. New York, NY: Teachers College, Columbia University
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. ve Walberg, H. J. (2004). *Building Academic Success On Social And Emotional Learning: What Does The Research Say?* New York: Teachers College Press.

EKLER

EK-1 ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇME ARAÇLARI

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğrenci,

Bu anket yüksek lisans tezime veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen () simgesinin içini doldurarak ya da belirtilen boşluklara (.....) cevaplarınızı yazarak aşağıdaki soruları size en uygun biçimde cevaplayınız. Veri toplama aracı; “Kişisel Bilgiler”, “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği”, “Akademik Yılmazlık Ölçeği” ve “KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği” olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Lütfen aşağıdaki ölçeklerin maddelerini dikkatlice okuyup size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Ölçeğin tüm maddelerini içtenlikle cevaplamanız çok önemlidir. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak ve yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Psikolojik Danışman
Gizem MURATLIOĞLU ERDAĞ
Kırıkkale Üniversitesi

Bölüm I. Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

Sınıf Düzeyiniz 7() 8()

Anne-Baba Durumu

Anneniz çalışıyor mu? : () Evet () Hayır .

Babanız çalışıyor mu? : () Evet () Hayır

Anne Eğitim Durumu

Baba Eğitim Durumu

() Okul Yazar Değil	() Okul Yazar Değil
() İlkokul	() İlkokul
() Ortaokul	() Ortaokul
() Lise	() Lise
() Önlisans (2 Yıllık Eğitim)	() Önlisans (2 Yıllık Eğitim)
() Üniversite	() Üniversite
() Yüksek Lisans	() Yüksek Lisans
() Doktora	() Doktora

Okul Dışı Sosyal, Sanatsal, Sportif, Kültürel Etkinliklere Katılım Durumunuz

() Evet Etkinliklere Katılıyorum / Kurs Alıyorum

() Hayır Etkinliklere Katılmıyorum / Kurs Almıyorum

Bölüm II. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği

Bu ölçek, ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini belirlemeye yöneliktir. Ölçekte 27 adet madde yer almaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak size uygun seçeneğin altındaki parantezin içine bir çarpı (x) işareti koyunuz. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Boş seçenek bırakmayınız ve birden fazla işaretleme yapmayınız. Duyarlılığınız için teşekkürler.

Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğretmenim çok zor sorular sorsa bile yanıtlayabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Hata yaptığımda düzeltmek için çaba harcarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Başarmak için sürekli çalışmam gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Dikkatim dağıldığında yeniden toplayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Arkadaşlarımla güzel vakit geçiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Bana haksızlık yapıldığında hakkımı ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Bir karar vermeden önce iyice düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Kararlarımın sonuçlarından ben sorumluyum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27		(1)	(2)	(3)	(4)	

Bölüm III. Akademik Yılmazlık Ölçeği

Akademik Yılmazlık Ölçeği						
Aşağıdaki ifadelerin size uyma derecesine göre karşısında bulunan sütunda 1 ile 5 arasında bir puan veriniz.		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1-	Sınavlarda başa çıkabileceğime inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2-		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3-		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4-	Ödevleri yaparken zorlanmam	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5-		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6-	Okuldaki sorunlar beni yıldırmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Bölüm IV. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu

KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu					
AÇIKLAMA: Sevgili öğrenciler aşağıda bazı durumlara ilişkin düşünceler ifade eden cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyarak o durumun size ne kadar uyduğunu düşünün ve kararınıza en uygun seçeneğin içine çarpı koyarak düşüncenizi belirtin. Cevaplarınızın kimseyle paylaşılmayacağından emin olun. Bu anketin sizin okul çalışmalarınızla bir ilgisi yoktur. Sizden düşüncelerinizi içten bir şekilde ifade etmeniz beklenmektedir. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışın.		Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
1	Karşımda acı çeken birini gördüğümde aynı acıyı ben de hissederim.				
2					
3					
4	Arkadaşları tarafından dışlanan birini gördüğümde üzülürüm.				
5					
6					
7					
8	Arkadaşlarımı anlama konusunda başarılı olduğuma inanıyorum.				
9					
10					
11					
12					
13	Bir arkadaşım haksızlığa uğradığında üzülürüm.				
14					
15					
16					
17	Canı yanmış bir hayvan gördüğümde üzülürüm				

Anketimiz bitmiştir. Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

EK 2: T.C. KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ'NDEN ALINAN ETİK KURUL İZİNİ

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU TOPLANTISI

KARAR TARİHİ : 18/11/2021
OTURUM NO : 11
TOPLANTI SAATİ : 12.30

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Mustafa ÖZEN başkanlığında gündemdeki maddeleri görüşmek üzere toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

- GÜNDEM** 9- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE'nin Danışmanı olduğu Gizem MURATLIOĞLU ERDAĞ tarafından yürütülen "Kaynaştırma Eğitimine Katılan ve Katılmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Becerileri ile Akademik Yılmazlıkları Arasındaki İlişkiler" konulu proje başvurusunun görüşülmesi.
- KARAR** 9- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE'nin Danışmanı olduğu Gizem MURATLIOĞLU ERDAĞ tarafından yürütülen "Kaynaştırma Eğitimine Katılan ve Katılmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Becerileri ile Akademik Yılmazlıkları Arasındaki İlişkiler" konulu proje incelenmiş olup, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kurulu Yönergesinde belirtilmiş olan Etik İlkelerine uygun olduğuna karar verildi.

BAŞKAN
Prof. Dr. Mustafa ÖZEN

Prof. Dr. Hacı İbrahim İŞİK

ÜYE
Prof. Dr. Akşep KARADOĞAN

ÜYE
Prof. Dr. Ali TAŞ

ÜYE
Prof. Dr. Mervat ERTEN

ÜYE
Prof. Dr. Öztay AKBAŞ

ÜYE
Prof. Dr. Sevgi Yurt ÖNCEL

Prof. Dr. İzzet MENEN

ÜYE
Doç. Dr. Şahin AHMİTOĞLU

**EK 3: T.C. ANKARA VALİLİĞİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NDEN
ALINAN ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ**

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.12.2021-E.63734



T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı

Sayı : E-99342719-302.08.01-63734
Konu : Anket İzni (Gizem MURATLIOĞLU
ERDAĞ)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 01.12.2021 tarihli ve E- 48897062-302.08.01-60493 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Gizem MURATLIOĞLU ERDAĞ'ın; Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE danışmanlığında hazırlanmakta olduğu, "Kaynaştırma Eğitimine Katılan ve Katılmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Becerileri ile Akademik Yılmazlıkları Arasındaki İlişkiler" konulu tez çalışması kapsamında, Ankara ili resmi okullarında öğrenim gören 7'nci ve 8'inci Sınıf öğrencilerine yönelik anket çalışmasının yapılabilmesinin uygun görülmesine ilişkin, Ankara Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 14.12.2021 tarihli ve 39005382 sayılı yazısı ve eki yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Metin ARSLAN
Rektör Yardımcısı

Ek: Yazı Örneği ve Eki (6 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *DSCMTEM16P* Pın Kodu : 03402 Belge Takip Adresi : <http://dogrulama.kku.edu.tr/evris/evris.asp?belgeDogrulama.aspx?>
Adres: Mimar Vahitçe 71450 Yahşhan/Kırıkkale İlgili Kişi: Esma ACAR
Telefonu: (318) 357 42 66 Faksu: (318) 357 20 49 Uzunlu: 846
e-Posta: ogretim@kku.edu.tr Web: www.kku.edu.tr Tel No: 3574042/1748
Kap. Adresi: kirkkale@evrisnet@kku01.kap.tr



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Kırıkkale Üniv. Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 15.12.2021-63609



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Saya : E-14588481-605.99-39005382
Konu : Araştırma izni

14.12.2021

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 03.12.2021 tarihli ve 61070 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünüzün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Gizem MURATLIOĞLU ERDAĞ'ın "Kaynaştırma Eğitimine Katılan ve Katılmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Becerileri ile Akademik Yulmazlıkları Arasındaki İlişkiler" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı ortaokullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğünüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğünüzde uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (5 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Kırıkkale Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Akşarlar Tırkaç Cad. 4/A Yarılmahalle

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiya.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 306 89 30
E-Posta : iradatik@genel.gov.tr
Kop Adresi : meb@halki.kop.tr

Bilgi için: Emine Kocak
Ünvan : Şef
İnternet Adresi: ankara.meb.gov.tr Faks: _____

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.genel.gov.tr/adresimiz> 3878-8C83-34C6-8CF2-F9E9 kodu ile teyit edilebilir.

EK 4: ÖLÇEK İZİNLERİ

1- SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİSİ ÖLÇEĞİ-HANİFE ESEN AYGÜN ARAŞTIRMA İZNİ

Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği İzni GİZEM ERDAĞ < > Gelen Kutusu x

GİZEM ERDAĞ
İyi günler hocam , Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Denetimi ve Yönetimi yüksek lisans öğrencisiyim.Tez çalışmam için sosyal duygusal beceriler konusunda bir araşt

20 Kasım Cmt 15:21 (4 gün önce) ☆

HANİFE ESEN
Alıcı: ben -

20 Kasım Cmt 15:35 (4 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Gizem hocam, ölçeği kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.

YaarıMail'den gönderildi

Kimden: GİZEM ERDAĞ
Tarih: Cmt, 20 Kas 2021 15:21:15 GMT+03:00
Kim: hanifeesen
Konu: Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği İzni GİZEM ERDAĞ

...

İyi günler hocam ,
Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Denetimi ve Yönetimi yüksek lisans öğrencisiyim.Tez çalışmam için sosyal duygusal beceriler konusunda bir araştırma yapmak istiyorum.Bu sebeple izniniz olursa uyarlamış olduğunuz Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeğini yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum.Ölçeği benimle paylaşırsanız çok memnun olacağım.Geri bildirimizin için şimdiden teşekkür ederim.
Saygılarımla.

--

2- KA-Sİ EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ-DİĞDEM M.SİYEZ ARAŞTIRMA İZNİ

Merhaba Gizem

Ka-si Çocuk ve ergen formu ekte yer almaktadır. Ölçek maddelerinde bir değişiklik yapmadan ölçekleri çalışmada kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.

D. S.
Prof.Dr.Dığdem M. Siyez
Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı &
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı Başkanı

Buca, İzmir

Professor Dığdem M. SİYEZ
Dokuz Eylül University Faculty of Education at Buca
Head of Department of Educational Sciences &
Division of Counseling and Guidance

14 Kasım 2021 00:34, "GİZEM ERDAĞ"

İyi günler hocam,
Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Denetimi ve Yönetimi yüksek lisans öğrencisiyim.Tez çalışmam için empatik eğilim konusunda bir araştırma yapmak istiyorum.Bu sebeple izniniz olursa uyarlamış olduğunuz KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeğini yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum.
Saygılarımla.

--

3- AKADEMİK YILMAZLIK ÖLÇEĞİ-ŞAHİN KAPIKIRAN ARAŞTIRMA İZİNİ

AKADEMİK YILMAZLIK ÖLÇEĞİ İZİN Gelen Kutusu x

GİZEM ERDAĞ 14 Kasım Paz 14:57 (10 gün önce) ☆
İyi günler hocam , Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Denetimi ve Yönetimi yüksek lisans öğrencisiyim.Tez çalışmam için akademik yılmazlık konusunda bir araştırma ya

ŞAHİN KAPIKIRAN 14 Kasım Paz 15:41 (10 gün önce) ☆ ↶ ⋮
Alıcı: ben ▾

Merhaba Gizem

Ölçeği kullanabilirsin. Ektedir. İyi çalışmalar

Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN
Pamukkale University
Psychological Counseling and Guidance Department
Denizli/Turkey

2021-11-14 14:57, GİZEM ERDAĞ yazmış:

İyi günler hocam ,
Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Denetimi ve Yönetimi yüksek lisans öğrencisiyim.Tez çalışmam için akademik yılmazlık konusunda bir araştırma yapmak istiyorum.Đu sebeple izniniz olursa uyarılamış olduğunuz Akademik Yılmazlık Ölçeğini yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum.Ölçeği benimle paylaşırsanız çok memnun olacağım. Geri bildiriminiz için şimdiden teşekkür ederim.
Saygılarımla.

ÖZGEÇMİŞ / CV

Adı Soyadı: Gizem MURATLIOĞLU ERDAĞ

Unvanı: Rehberlik Öğretmeni / Psikolojik Danışman

Öğrenim Durumu: Lisans

Çalıştığı Kurum: MEB (Milli Eğitim Bakanlığı)

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı	Doğu Akdeniz Üniversitesi	2009-2013
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Kırıkkale Üniversitesi	2020-2022

Yayınlar:

Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplarda bölümler:

- MEB - UNICEF (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil yardım Fonu) Psikososyal Destek Programı Kitapları (Proje ekibinin bir üyesi olarak, proje çıktısı olan 7 kitaptaki etkinliklerin yazılması aşamasında katkı sağlamıştır.)

Projeler:

- Psikososyal Destek Programlarının Yenilenmesi Projesi (MEB - UNICEF), proje yürütme ekibinde görev almıştır.
- Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Araçlarının Standartlaştırılması Projesi (MEB-UNICEF)
- Otizm, Özel Öğrenme Güçlüğü, Dil Konuşma Güçlüğü ve Özel Yetenek Alanlarında Ramlarda Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Bilgi Düzeylerinin Artırılması Projesi, proje yürütme ekibinde görev almıştır.
- İleri Düzey Psikososyal Destek Programı, proje yürütme ekibinde görev almıştır.
- Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Kapsayıcı Eğitim Hizmetleri Sunma Açısından Kapasitelerinin Güçlendirilmesi Projesi (RAMKEG) proje yürütme ekibinde görev almıştır.
- IPA II (Bütünleştirici Eğitim İçin Özel Eğitim Hizmetlerinin Kalitesinin Arttırılması Teknik Destek Projesi)'de Operasyon Koordinasyon Birimi'nde görevlidir.

Kurumsal ve Mesleki Hizmetler:

- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Araştırma, Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığının UNICEF ile birlikte yürütmüş olduğu RAMKEG Projesi kapsamında Ankara Başkent Öğretmenevinde “Suriyeli Gönüllü Eğiticiler”e yönelik gerçekleştirilen eğitimde, “Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Genel İşleyişi” konulu derste eğitici olarak görev almıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Araştırma, Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığının UNICEF ile birlikte yürütmüş olduğu ‘‘Psikososyal Destek Programlarının Yenilenmesi’’ Projesi kapsamında Ankara Green Park Otelde 21-25 Ocak 2019 tarihleri arasında yürütülen “MEB Psikososyal Destek Programı Eğitici Eğitimi Kursu’nda eğitici olarak görev almıştır.

