



T.C.

İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
GENEL PSİKOLOJİ BİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM VE KAYNAŞTIRMA SINIFLARINA DEVAM EDEN
HAFİF DÜZEYDE ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLER İLE NORMAL
GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN YALNIZLIK
DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice ALLAHVERDİ

145201101

DANIŞMAN

Prof. Dr. Pınar TINAZ

İstanbul, 2017



T.C.

İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
GENEL PSİKOLOJİ BİLİM DALI

**ÖZEL EĞİTİM VE KAYNAŞTIRMA SINIFLARINA DEVAM EDEN
HAFİF DÜZEYDE ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLER İLE
NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN YALNIZLIK
DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Tezi Hazırlayan: Hatice ALLAHVERDİ

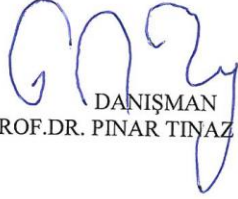
İstanbul, 2017

T.C.
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS SINAV TUTANAĞI

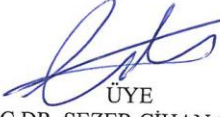
13.09.2017

Enstitümüz *Psikoloji* Anabilim dalı yüksek lisans öğrencilerinden **145201101** numaralı **Hatice ALLAHVERDİ** "İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği "**ÖZEL EĞİTİM VE KAYNAŞTIRMA SINIFLARINA DEVAM EDEN HAFİF DÜZEYDE ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLER İLE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN YALNIZLIK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**" konulu tezini, Yönetim Kurulumuzun 05.09.2017 tarih ve 2017/14 sayılı toplantısında seçilen ve Sefaköy Yerleşkesinde toplanan biz jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmeliğin 48. maddesi gereğince (20) dakika süre ile aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında ~~oyçokluğu/oybirliği~~ ile **Kabul/Red veya Düzeltme** kararı verilmiştir.

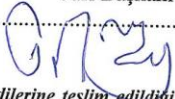
İşbu tutanak, 1 nüsha olarak hazırlanmış ve Enstitü Müdürlüğü'ne sunulmak üzere tarafımızdan düzenlenmiştir.


DANIŞMAN
PROF.DR. PINAR TINAZ


ÜYE
YRD.DOÇ.DR.MURAT ARTIRAN


ÜYE
YRD.DOÇ.DR. SEZER CİHAN GÜNAYDIN

Tutanağı Tanzim Eden
Juri Başkanı



Not 1: Jüri üyeleri söz konusu tezin kendilerine teslim edildiği tarihten itibaren en geç 1 ay içinde toplanarak öğrenciyi tez sınavına alır. Tez sınavı, tez çalışmasının sunulması ve bunu izleyen soru cevap bölümünden oluşur. Sınav süresi en az 45, en çok 90 dakikadır.

Not 2: Tez sınavının tamamlanmasından sonra, jüri tez hakkında salt çoğunlukla (kabul), (red) veya (düzeltme) kararı verir. Bu karar ilgili anabilim dalı başkanlığınca tez sınavını izleyen 3 gün içinde ilgili Enstitüye tutanakla bildirilir. Tezi reddedilen öğrencinin Enstitü ile ilişkisi kesilir. Tezi hakkında düzeltme kararı verilen öğrenci en geç 3 ay içinde gereğini yaparak tezini aynı jüri önünde yeniden savunur. Bu savunma sonunda da tezi kabul edilmeyen öğrencinin Enstitü ile ilişkisi kesilir.

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Öğrenciler İle Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yalnızlık Düzeylerinin Karşılaştırılması” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmanın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Hatice ALLAHVERDİ

ONAY

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporum sadece İstanbul Arel yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumunyıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Hatice ALLAHVERDİ

ÖZET

Özel Eğitim Ve Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Öğrenciler İle Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yalnızlık Düzeylerinin Karşılaştırılması

Hatice ALLAHVERDİ

Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Pınar TINAZ

Eylül, 2017- 116 sayfa

Bu çalışmada ortaokul özel eğitim sınıflarına ve kaynaştırma sınıflarına devam eden hafif düzeyde zihin engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeyleri karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetinin, sınıf düzeylerinin, kardeş sayılarının, doğum sıralarının ve yakın arkadaş sayılarının yalnızlık düzeylerine etkisi incelenmiştir.

Araştırma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Şişli, Beyoğlu, Fatih, Kağıthane, Eyüp ve Sarıyer İlçelerine bağlı resmi ortaokulların 5.,6.,7. ve 8. Sınıf düzeyindeki normal gelişim gösteren öğrenciler ile bu sınıflardaki okuma-yazma bilen hafif düzeyde zihinsel engelli tanısı almış kaynaştırma öğrencileri ve okul bünyesindeki özel eğitim sınıflarındaki okuma yazma bilen hafif düzeyde zihinsel engelli tanısı almış öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmaya normal gelişim gösteren 90 öğrenci, özel eğitim sınıflarına devam eden 93 hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenci ile kaynaştırma sınıfına devam eden 89 hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenci olmak üzere toplam 272 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile ilgili veriler “Çocuklar için Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği” (Kaya, 2005) ile toplanmıştır. Kişisel özelliklere (cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası ve yakın arkadaş sayısı) ilişkin verilerin toplanması için ise araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Veriler, SPSS 21.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin, özel eğitim sınıfı öğrencilerinden ve normal gelişim gösteren öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür.

Özel eğitim sınıfı, kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve doğum sırasına göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Özel eğitim sınıfı öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma sonucunda, hiç kardeşi olmayan ve 5 ve daha fazla kardeşi olan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin diğer kardeş sayılarına sahip öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Kaynaştırma öğrencilerinin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Özel eğitim sınıfı öğrencileri ve kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile yakın arkadaş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucunda hiç yakın arkadaşı olmayan (kaynaştırma öğrencilerinde) ve 1 tane yakın arkadaşı (özel eğitim sınıflarında) olanların yalnızlık düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile yakın arkadaş sayısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Yalnızlık, kaynaştırma, zihin engelli

ABSTRACT

Comparison Of Loneliness Levels Of Normally Developed Students With Mildly Mentally Retarded Students Attending Special Education And Inclusion Classes

Hatice ALLAHVERDİ

Master' s Thesis, Psychology Department

Advisor: Prof. Dr. Pınar TINAZ

September, 2017- 116 pages

In this study, the levels of loneliness of mildly mentally retarded students attending secondary school special education classes and integration classes were compared with normal developed students. The effects of gender, class levels, sibling numbers, birth order and close friends on the level of loneliness of the students were examined.

The research group is composed of 5th , 6th, 7th. and 8th grade students of the official secondary schools with normal development, literate students diagnosed with mild mental retardation in these classrooms and other literate students diagnosed with mental retardation in special education classes in same schools affiliated to Şişli, Beyoğlu, Fatih, Kağıthane, Eyüp and Sarıyer Provinces of İstanbul in the academic year 2016-2017. In the research, there were a total of 272 students, including 90 students with normal development, 93 mildly mentally retarded students attending the special education classes and 89 mildly mentally retarded students attending the inclusion class. The data on the loneliness levels of the students were collected with the "School-Based Loneliness Scale for Children" (Kaya, 2005). "Personal Information Form" prepared by the researcher was used to collect data about personal characteristics. (gender, class level, number of siblings, order of birth and number of close friends).

The data were analyzed by using the SPSS 21.0 package program. As a result of the research, it was revealed that loneliness levels of integration students were higher than students of special education class and students with normal development.

Loneliness levels of students in special education classes, mainstreaming and with normal development did not differ according to gender, class level and birth order.

There was a significant difference between the loneliness levels of the students of the special education class and the variant of their sibling number. As a result of the research, it was seen that the loneliness levels of students who have no siblings and have 5 or more siblings were higher than those who have other numbers of siblings. There was no significant difference between the loneliness level of the other two groups (students with normal development and the mainstreaming students) and the number of siblings variant.

There was a significant difference between the loneliness levels and the number of close friends in the special education class students and mainstreaming students. As a result of the research, it was revealed that the level of loneliness was found to be high in those who had no close friends (inclusion students) and one close friend (in the special education classes). There was no significant difference between the level of loneliness and the number of close friends in normal developed students.

Key Words: Loneliness, inclusive, , mental retardation

TEŞEKKÜRLER

Bu çalışmanın sonuçlanmasında görüşleri ile katkıda bulunan, güler yüzünü ve anlayışını esirgemeyen değerli hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Pınar TINAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Anketlerin uygulanmasında yardımcı olan tüm okul yöneticilerine, öğretmen arkadaşlara ve soruları içtenlikle cevaplayan tüm öğrencilere teşekkür ediyorum.

Çalışmanın başlangıcından sonuna kadar bilgileri ve olumlu düşünceleriyle beni destekleyen arkadaşlarım Serkan ÇAKMAK ve Cihan UYANIK'a teşekkürü bir borç bilirim.

Bu süreçte varlığıyla bana güç ve motivasyon veren sevgili yol arkadaşım Metin EGEMEN'e teşekkür ediyorum.

İçtenlikle ve sabırla hep yanımda oldukları için canım anne ve babama minnetlerimi sunuyorum.

Hatice ALLAHVERDİ

Eylül, 2017

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜRLER.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
EKLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR.....	xvii

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	2
1.2.1. Hipotezler.....	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Sayıtlılar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Zihinsel Engellilik.....	6
2.1.1. Zihinsel Engellilerin Sınıflandırılması.....	8
2.1.2. Zihinsel Engellilerin Tanılanması/Değerlendirilmesi.....	11
2.1.3. Zihinsel Engellilerin Yaygınlığı.....	14
2.1.4. Zihin Engelinin Nedenleri.....	16
2.1.5. Zihinsel Engelli Bireylerin Özellikleri.....	22
2.2. Kaynaştırma Eğitimi.....	23
2.2.1. Özel Eğitim ve Özel Gereksinimli Bireyler.....	23
2.2.2. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim.....	24
2.2.3. Dünya’da Kaynaştırma.....	27
2.2.4. Türkiye’de Kaynaştırma.....	27
2.2.5. Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri.....	29
2.2.6. Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin Önündeki Engeller.....	30
2.2.7. Kaynaştırmanın Olumlu Sonuçları.....	30
2.3.Yalnızlık.....	31
2.3.1.Yalnızlık Nedir?.....	31
2.3.2.Yalnızlığın Kuramsal Temelleri.....	33
2.3.3.Yalnızlığın Nedenleri.....	36

2.3.4. Çocuklarda ve Ergenlerde Yalnızlık.....	37
2.4. İlgili Literatür.....	38
2.4.1. Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Yapılmış Olan Yurtdışı Araştırmalar.....	38
2.4.2. Yalnızlık İle İlgili Yapılmış Olan Yurtdışı Araştırmalar.....	40
2.4.3. Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Yapılmış Olan Yurtiçi Araştırmalar.....	42
2.4.4. Yalnızlık İle İlgili Yapılmış Olan Yurtiçi Araştırmalar.....	46

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	49
3.2. Evren ve Örneklem.....	49
3.3. Veri Toplama Araçları.....	50
3.3.1. Çocuklar için Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği (ÇOTYÖ).....	50
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	53
3.4. Uygulama.....	54
3.5. Verilerin Analizi.....	55

4. BÖLÜM

BULGULAR

4.1.Öğrencilere Ait Değişkenlerin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	56
4.2.Verilerin Normal Dağılıma Uygunluğuna Yönelik Yapılan Test	
Sonuçları.....	61
4.3. Cinsiyetin, Sınıf Düzeyinin, Kardeş Sayısının, , Kardeş Sayısının, Doğum Sırasının ve Yakın Arkadaş Sayısının Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinin, Kaynaştırma Öğrencilerinin ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yalnızlık Düzeyleri Üzerine Etkisi.....	62
4.3.1. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinde Cinsiyetin Yalnızlık Düzeyi Üzerine Etkisi.....	62
4.3.2. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinde Sınıf Düzeyinin Yalnızlık Düzeyi Üzerine Etkisi.....	63
4.3.3. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinde Kardeş Sayısının Yalnızlık	

Düzeyi Üzerine Etkisi.....	64
4.3.4. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinde Doğum Sırasının Yalnızlık Üzerine Etkisi.....	66
4.3.5. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinde Yakın Arkadaş Sayısının Yalnızlık Düzeyine Etkisi.....	67
4.3.6. Kaynaştırma Öğrencilerinde Cinsiyetin Yalnızlık Üzerine Etkisi....	69
4.3.7. Kaynaştırma Öğrencilerinde Sınıf Düzeyinin Yalnızlık Üzerine Etkisi.....	69
4.3.8. Kaynaştırma Öğrencilerinde Kardeş Sayısı Değişkeninin Yalnızlık Düzeyine Etkisi.....	70
4.3.9. Kaynaştırma Öğrencilerinde Doğum Sırasının Yalnızlık Düzeyine Etkisi.....	71
4.3.10. Kaynaştırma Öğrencilerinde Yakın Arkadaş Sayısının Yalnızlık Düzeyine Etkisi.....	72
4.3.11. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerde Cinsiyet Değişkeninin Yalnız Düzeyi Üzerine Etkisi.....	74
4.3.12. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerde Sınıf Düzeyinin Yalnızlık Düzeyi Üzerine Etkisi.....	74
4.3.13. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerde Kardeş Sayısının Yalnızlık Düzeyi Üzerine Etkisi.....	75
4.3.14. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerde Doğum Sırasının Yalnızlık Düzeyine Etkisi.....	77
4.3.15. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerde Yakın Arkadaş Sayısının Yalnızlık Düzeyine Etkisi.....	77
4.4. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinin, Kaynaştırma Öğrencilerinin ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yalnızlık Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	78

5. BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma.....	81
---------------------------	-----------

5.1.1. Cinsiyetin Yalnızlık Üzerine Etkisi.....	81
5.1.2. Sınıf Düzeyinin Yalnızlık Düzeyi Üzerine Etkisi.....	82
5.1.3. Kardeş Sayısının Yalnızlık Düzeyi Üzerine Etkisi.....	83
5.1.4. Doğum Sırasının Yalnızlık Düzeyi Üzerine Etkisi.....	84
5.1.5. Yakın Arkadaş Sayısının Yalnızlık Düzeyine Etkisi.....	85
5.1.6. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerini, Kaynaştırma Öğrencilerinin ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yalnızlık Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	86
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	89
KAYNAKÇA.....	92
EKLER.....	109
ÖZGEÇMİŞ.....	116

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 4.1. Öğrencilerin Cinsiyeti Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	56
Tablo 4.2. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	57
Tablo 4.3. Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	58
Tablo 4.4. Öğrencilerin Doğum Sırası Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	59
Tablo 4.5. Öğrencilerin Yakın Arkadaş Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	60
Tablo 4.6. Örneklem Gruplarının ÇOTYÖ Puanlarına Ait Betimsel Değerler.....	61
Tablo 4.7. Normallik Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.8. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U testi sonuçları.....	63
Tablo 4.9. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.10. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.11. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.12. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Doğum Sırasına Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.13. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Yakın Arkadaş Sayısına Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.14. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Yakın Arkadaş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.15. Kaynaştırma Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U testi sonuçları.....	69
Tablo 4.16. Kaynaştırma Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları.....	70

Tablo 4.17. Kaynaştırma Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.18. Kaynaştırma Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Doğum Sırasına Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.19. Kaynaştırma Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Yakın Arkadaş Sayısına Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.20. Kaynaştırma Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Yakın Arkadaş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.21. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin ÇOTYÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.22. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin ÇOTYÖ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.23. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin ÇOTYÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.24. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin ÇOTYÖ Puanlarının Doğum Sırasına Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.25. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin ÇOTYÖ Puanlarının Yakın Arkadaş Sayısına Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.26. ÇOTYÖ Puanlarının Öğrenci Grupları (Özel Eğitim Sınıfı Öğrencileri, Kaynaştırma Öğrencileri, Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler) Değişkenine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.27. Öğrencilerin ÇOTYÖ Puanlarının Grup (Özel Eğitim Sınıfı Öğrencileri, Kaynaştırma Öğrencileri, Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler) Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.1.1. Dünya Alanyazında Zihin Yetersizliği Terimleri.....	9
Şekil 4.2.1. Normallik Testi Histogram Figürü.....	62



EKLER LİSTESİ

EK-1: Uygulama Yapılan Resmi Ortaokullar Listesi.....	110
EK-2: Çocuklar için Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği.....	111
EK-3: Kişisel Bilgi Formu.....	112
EK-4: Çocuklar için Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği Kullanım İzni.....	113
EK-5: İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni.....	114
EK-6: Veli Bilgilendirme ve Veli Onay Formu.....	115



KISALTMALAR

HDZE	: Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli
HDZEÖ	: Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Öğrenciler
NGGÖ	: Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler
ÖESÖ	: Özel Eğitim Sınıf Öğrencileri
KÖ	: Kaynaştırma Öğrencileri
ÇOTYÖ	: Çocuklar için Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
AAIDD	: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
SPPS 21.0	: Statistical Package For Social Sciences 21.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket 21.0)

1.BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yalnızlık insan hayatının değişik dönemlerinde yaşanma olasılığı olan acı veren bir deneyimdir. Araştırmacılar yalnızlığı tanımlarken toplumsal desteklerin ve belirli bir ilişki tipinin yokluğuna vurgu yapmış, tatsız ve hoş olmayan bir deneyim olarak nitelemişlerdir (Young, 1982; , Weiss, 1973; Perlman ve Peplau, 1981; Sullivan, 1953; Akt. Peplau ve Perlman, 1982, s. 4).

Ergenlerde ve yetişkinlerde yalnızlık ile ilgili araştırmalar eskiye dayanmaktadır. Ancak çocuklarda yalnızlığın araştırılması son 20-25 yılı kapsamaktadır (Çıfci ve Küçüker, 2015). Ergenlerde ve çocuklarda yalnızlığın nedenleri ve göstergeleri farklı dinamiklere dayanmaktadır. Çocuklarda anne-baba, akranlarla kurulan ilişkilerdeki doyumsuzluk, sosyal beceri eksiklikleri yalnızlığa sebep olurken ergenlerde idealize edilen ilişkilerin tersine deneyimler yalnızlığın sebebi olabilmektedir (Kaya,2005; Erözkan,2004; Hojat, 1982). Araştırmalar yalnız çocukların özelliklerini akranları tarafından olumsuz etiketlenen, reddedilen ve agresif davranışlara sahip olduklarını betimlemektedir (Asher ve Wheeler ,1985; Cassidy ve Asher ,1992; Asher, Gabriel ve Hopmeyer ,1993). Yapılan bazı çalışmalar yalnız ergenlerin iletişim becerilerinin yetersiz olduğunu ve başkalarını olumsuz değerlendirdiklerini göstermiştir (Köse, 2006).

Yalnızlık ile sosyal kabul, sosyal statü arasındaki ilişki engelli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim almalarının başarıya ulaşmasını da olumsuz etkileyebilmektedir. Başka bir ifadeyle gözlem yoluyla sosyal becerileri öğrenemeyen zihin engelli öğrenciler olumlu sosyal ilişkilerinin temeli olan sosyal beceriler alanındaki yetersizlikleri sebebiyle akranları tarafından kabul edilmeyebiliyorlar. Yapılan araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan, hafif ve orta düzeyde zihin engelli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerden daha fazla yalnız olduklarını göstermektedir (Bakkaloğlu,2010; Görmez,2016; Çıfci ve Küçüker, 2015;

Luftig, 1988; Heiman ve Margalit ,1998; Valas,1998; Willams ve Asher ,1992; Pavri ve Luftig ,2000).

Engelli çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla aynı sınıflarda eğitim alması olarak tanımlanan kaynaştırma yoluyla eğitim artan bir uygulamadır. Kaynaştırmanın temel hedefi engelli çocukların toplumla bütünleşmesidir, ancak bu çocukların kaynaştırma ortamlarında sosyal izolasyon yaşadıkları da bilinmektedir (Heiman ve Margalit,1998). Bu nedenle engelli öğrencilerin sosyal işlevselliği üzerinde yalnızlığın engelleyici etkilerini en aza indirmek için yöntemler geliştirmek zorunlu hale gelmektedir (Pavri, 2001).

Engelli çocukların yalnızlık düzeylerinin belirlenmesi üzerine yurtdışında birçok çalışmaya rastlanırken, ülkemizde sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak bu araştırmada farklı eğitim ortamlarında eğitim alan hafif düzeyde zihin engelli öğrencilerin (HDZEÖ) yalnızlık düzeylerini belirlemek bu öğrencilerin toplumla bütünleşmelerini engelleyen unsurlara yönelik önleyici müdahalelerin yapılmasına katkı sağlayabilir.

1.2. Amaç

Bu araştırma, özel eğitim sınıflarına ve kaynaştırma sınıflarına devam eden hafif düzeyde zihin engelli (HDZE) ortaokul öğrencileriyle normal gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini karşılaştırmak amacıyla planlanmıştır. Araştırmada özel eğitim sınıflarına, kaynaştırma sınıflarına devam eden HDZEÖ'nün ve normal gelişim gösteren öğrencilerin (NGGÖ) bazı demografik özelliklerinin yalnızlık düzeylerine etkisi de incelenmiştir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Özel eğitim sınıf öğrencilerinin (ÖESÖ) yalnızlık düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, doğum sıralarına ve yakın arkadaş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Kaynaştırma öğrencilerinin (KÖ) yalnızlık düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, doğum sıralarına ve yakın arkadaş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, doğum sıralarına ve yakın arkadaş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Özel eğitim sınıfı, kaynaştırma öğrencileri ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.1.Hipotezler

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda yanıt aranan sorulara ilişkin aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir.

1. Özel eğitim sınıfı öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, doğum sıralarına ve yakın arkadaş sayılarına göre farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, kız öğrencilerinkinden; ailenin ilk çocuğu olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, daha sonra doğanlardan; yakın arkadaş sayısı az olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, çok olanlarinkinden; kardeş sayısı az olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ise, kardeş sayısı çok olanlarinkinden yüksektir. Sınıf düzeyleri yüksek olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, sınıf düzeyi düşük olanlarinkinden daha düşüktür.

2. Kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, doğum sıralarına ve yakın arkadaş sayılarına göre farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, kız öğrencilerinkinden; ailenin ilk çocuğu olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, daha sonra doğanlardan; yakın arkadaş sayısı az olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, çok olanlarinkinden; kardeş sayısı az olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ise, kardeş sayısı çok olanlarinkinden yüksektir. Sınıf düzeyleri yüksek olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, sınıf düzeyi düşük olanlarinkinden daha düşüktür.

3. Normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, doğum sıralarına ve yakın arkadaş sayılarına göre farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, kız öğrencilerinkinden; ailenin ilk çocuğu olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, daha sonra doğanlardan; yakın arkadaş sayısı az olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, çok olanlarınkinden, kardeş sayısı az olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ise kardeş sayısı çok olanlarınkinden yüksektir. Sınıf düzeyleri yüksek olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, sınıf düzeyi düşük olanlarınkinden daha düşüktür.

4. Özel eğitim sınıfı, kaynaştırma öğrencileri ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeyleri arasında fark vardır. Kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri, özel eğitim sınıfı öğrencilerinin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeyinden yüksektir.

1.3. Önem

Engelli çocukların yalnızlık duygusu yaşamalarının sebepleri araştırmacılar tarafından çeşitli yönleriyle tartışılmaktadır. Güleç (1999) e göre anne ve babanın aşırı koruyucu tutumu sonunda engelli çocukta bağımlılık gelişerek olumlu benlik kavramının gelişimi engellenebilir. Bu durum ise engelli çocuğun hem engelli hem de normal bireylerle iletişim kurmasını daha çok zorlaştırarak toplum dışına itilen bir birey olarak yetişmesine neden olabilmektedir. Özokçu (2006) ise, zihin engelli çocukların çevreyle kurdukları sınırlı etkileşimler, gözlem ve taklit yoluyla kazanacakları sosyal becerilerden pek çoğunu kazanmalarını ve sosyal bir çevreye sahip olmalarını güçleştirdiğini öne sürmektedir. Haager ve Vaughn, (1995) göre de birçok engelli öğrenci, sosyal ipuçları algılama ve sosyal ilişkiler geliştirmede zorluklar yaşamaları nedeniyle akranları tarafından az kabul görmektedirler (Akt. Pavri,2001).

Zihin engelli öğrencilerin bireysel farklılıkları ve engellerine bağlı yetersizlikleri sosyal çevrelerinde kabul görmelerini engellemektedir. Bu sebeple farklı eğitim ortamlarındaki HDZEÖ'nün yalnızlık düzeylerinin incelenmesi müdahale edilmesi için ön koşul niteliğini taşımaktadır. Bu araştırmanın bulgularıyla hem

öğretmenlere, okul idarecilerine, ebeveynlere yol gösterici bilgiler vermek hem de ülkemizdeki ilgili literatüre katkı sağlamak hedeflenmiştir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ölçekleri isteyerek ve yansız cevapladıkları varsayılmaktadır.

2. Çocuklar için Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği (ÇOTYÖ) ve Kişisel Bilgi Formu'nun istenen nitelikleri ölçtüğü varsayılmaktadır.

3. Araştırmanın örneklemini oluşturan ortaokul 5.,6., 7. ve 8. sınıfa devam eden 182 HDZEÖ'nün Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından verilen hafif düzey zihin engellilik raporlarının doğru olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma İstanbul İli Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Avrupa Yakası'nda bulunan ortaokullara devam eden 182 HDZE ve 90 NGGÖ ile sınırlıdır.

2. Araştırma verileri 2016-2017 bahar dönemi eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

3. Öğrencilerden alınan demografik bilgiler, demografik veri formları ile sınırlıdır.

4. Öğrencilerin ölçülen yalnızlık düzeyleri ÇOTYÖ'nden alınan verilerle sınırlıdır.

5. Araştırma verilerinin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, zihinsel yetersizlik, kaynaştırma ve yalnızlığa ilişkin kuramsal bilgilere ve bu konuda yapılan ilgili yurtiçi ve yurtdışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Zihinsel Engellilik

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2002, s.3) tanımında zihinsel yetersizlik “*hem zihinsel işlevler hem de kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde anlamlı sınırlılıklar görülen bir yetersizlik olarak nitelendirilmektedir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır*”.

Bu tanım 5 önemli varsayım öne sürer:

- 1. Mevcut işleyişteki kavramsal, sosyal veya pratik uyum becerilerindeki sınırlılıklar, bireyin akran grubu ve kültürünü yansıtan toplumsal çevresi dikkate alınarak değerlendirilir.*
- 2. Mevcut işleyişteki sınırlamaların değerlendirilmesi, kültürel ve dilsel çeşitliliğin yanı sıra iletişim, duyu ya da değerlendirme sonuçlarını veya var olan işleyişi etkileyebilecek diğer faktörlerin tesirini göz önünde bulundurur.*
- 3. Her bireyde, sınırlılıklarla güçlü yanlar birlikte bulunur.*
- 4. Sınırlılıkları tanımlamanın bir önemli amacı da, bireyin destek hizmetlerini planlamaktır.*
- 5. Yaşamı boyunca bireye özgün uygun destekler sağlandığında, bireyin işleyişi genel anlamda iyileşir.*

AAIDD (2002)’ nin tanımında üç temel nokta üzerinde durulmaktadır:

- 1. Zihinsel işlevler:** Zeka, zihinsel yetenekleri ifade etmekle birlikte mantıklı plan yapma, soyut düşünme, hızlı öğrenme, deneyimlerden yararlanma ve problem çözme gibi yetenekleri içermektedir (Eripek, 2003, s.158). Tanımda ayrıca zihinsel

yetersizlik önemli derecede zihinsel işlevlerde normalin altında olma durumu olarak tanımlanmıştır (Çifci Tekinarslan, 2012, s.139). Bireyin zihinsel yetersizliği standardize edilmiş ve uzmanlar tarafından uygulanan zeka testleriyle belirlenmekte ve toplumun genel olarak ortalama zeka bölümü 100 olarak kabul edilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 80). Ortalama puanın iki standart sapma aşağısında yer alan başka bir deyişle 70 ve altında zeka bölümünde yer alan grup zihinsel yetersizliğe sahip birey olarak tanımlanmaktadır (Çifci Tekinarslan, 2012, s.139).

2. Uyumsal Davranışlar:

(www.aaid.org, 2010) tanımına göre uyumsal davranışlar,

İnsanların günlük yaşamlarını sürdürmek için öğrendikleri ve uyguladıkları kavramsal, sosyal ve pratik becerilerin toplamıdır. Kavramsal beceriler, dil ve okuryazarlık; Para, zaman ve sayı kavramları ve kendini yönlendirme, sosyal beceriler, kişiler arası beceriler, sosyal sorumluluk, benlik saygısı, kararsızlık, sosyal güvenlik, sosyal problem çözme ve kuralları takip etme / yasalara itaat etme ve mağdur edilmemeyi kullanma becerisi, pratik beceriler, günlük yaşam aktiviteleri (kişisel bakım), mesleki beceriler, sağlık hizmetleri, seyahat / ulaşım, takvimler / rutinler, emniyet, para kullanımı, telefon kullanımı olarak gruplanır.

Bu davranışlar geliştirilen uyumsal davranış ölçekleriyle değerlendirilmektedir. (Çifci Tekinarslan, 2012, s.140). Uyumsal becerilerdeki sınırlılıklar zihinsel işlevlerdeki sınırlılıklarla ilişkilidir ve sınırlılıktan söz edebilmek için tanımlanan on beceri alanından en az ikisinde sınırlılığın bulunması gerekmektedir (Eripek, 1998, s.40).

3. Destek Sistemleri: Bireylerin yaşamlarını sürdürürken her zaman ve çeşitli şekillerde desteğe ihtiyacı vardır. Aile üyelerinden devlet kurumlarına kadar gündelik yaşamın sürdürülmesinde destek alınır (Çifci Tekinarslan, 2012, s.140). Zihinsel yetersizliği olan bireylerde de çevreden alınan desteğin, bireyin işlevsel düzeyini iyileştireceği kabul edilmektedir. (Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 82). AAIDD' nin 1992 tanımında zihinsel yetersizliği olan bireylere zihinsel işlevlerinin en üst düzeye

çıkarmak için programların bireysel özelliklere göre uyarlaması gerektiği vurgulanmıştır. (Cavkaytar ve diğerleri, 2014)

Zihinsel yetersizliği olan bireylere doğal destek, rastlantısal destek, genel destek ve özel destek olmak üzere dört alanda destekte bulunulabilir. Doğal destek, okuldaki ya da iş yerindeki arkadaşların, komşuların verdiği destek olarak tanımlanmaktadır. Rastlantısal destek, bireyin çevresindeki etkinliklere davet edilmesi şeklinde gerçekleşen destek türüdür. Genel destek, toplu taşıma araçlarından yararlanma gibi toplumda herkese yönelik verilen hizmetler aracılığıyla yapılan destektir. Özel destek yetersizlik durumlarında bireye verilen destekleri özel eğitim, erken eğitim ve mesleki rehabilitasyon gibi hizmetleri içermektedir (Smith, 1995; Akt. Çifci Tekinarslan, 2012, s.141).

AAIDD zihinsel engelli tanımında bireyin yetersizliği üzerine durmaktadır. Ancak son yıllarda yetersizlik kavramına karşı çıkıldığı bilinmektedir. Öğrenme güçlüğü ve zihinsel engelli olan bireylerin bu durumunun bireyin bir özelliği olarak kabul edilmesi gerektiği ve bu yetersizliklerinin ön plana çıkartılmasının ayrımcı ve ırkçı bir yaklaşım olduğu savunulmaktadır.

2.1.1.Zihinsel Engellilerin Sınıflandırılması

Zihinsel yetersizliği olan bireyler tarihte farklı şekillerde sınıflandırılmışlardır. Her bir sınıflandırma o döneme ilişkin yaklaşımların da göstergesi olmuştur. Sınıflandırma farklı disiplinlerin dahil olmasıyla günümüzde şekillenmeye devam etmektedir.

AAIDD'nin 1921'de yayınlanan ilk kitapçığında “zeka eksikliği” terimi kullanılmış ve bireyin sosyal çevreye uyum sağlamadaki başarısızlığına vurgu yapılmıştır. 1959'daki 5. kitapçıkta Rick Heber'in başkanlığını yaptığı uzmanlar komitesi tarafından “olgunlaşma (maturation)”, öğrenmede ve sosyal uyumda “zihinsel işlevsellik” ve “yetersizlik” kavramları vurgulanmıştır. 1973'teki 6. kitapçıkta Herbert Grossman'ın başkanlığını yaptığı uzmanlar komitesinin geliştirdiği tanım, Bütün Çocuklar İçin Eğitim Yasası (The Education for All Children Act) (EHA) (1975) kapsamında ulusal tanım olarak kabul edilmiştir. Zihin engelinin tanımdaki en önemli

değişiklik 1992’de açıklanan tanımda olmuştur. Lucasson ve arkadaşları bireyleri tanılamada daha işlevsel olan terimleri kullanmayı tercih etmiş ve ilk kez uyumsal davranışları 10 grupta toplayarak somut bir şekilde tanımlamışlardır. Devamında ise uzun süre kullanılan zihin yetersizliğini tanımlamada farklı bakış açılarını getiren 2002 tanımını geliştirmişlerdir. Tanımda ilk kez 10 grupta toplanan uyumsal davranışların daha geniş kapsamlı ele alınarak zihinsel yetenekler, katılım, etkileşim ve sosyal roller, sağlık ve bağlam boyutlarında özel ölçütler ile değerlendirilmesini önermişlerdir. Ek olarak tanımın varsayımlarında zihin engeli tanılama amacının bireyin gereksinimi olan destek sistemlerinin belirlenmesi olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca 2002’de ”*zeka geriliği (mental retardation)*” 2010’da “*zihinsel gelişim bozukluğu (intellectual developmental disorder)*”)terimini kullanmıştır. 2012’de de tanıma tıbbi bir bakış açısı ekleyerek, kalıtsal ve patolojik nedenler üzerinde durulmuştur (Cavkaytar ve diğerleri, 2014; Sucuoğlu, 2016, s.57).

<i>İDİOT</i> (idioty)	<i>ZEKA EKSİKLİĞİ</i> (mental deficiency)	<i>MORON</i> (moron)	<i>ZEKA GERİLİĞİ</i> (mental retardation)	<i>EMBEŞİL</i> (embecil)	<i>ZİHİNSEL YETERSİZLİK</i> (intellectual disability)	<i>ZİHİNSEL GELİŞİM BOZUKLUĞU</i> (intellectual developmental disorder)
					<i>ZİHİNSEL VE GELİŞİMSEL YETERSİZLİK</i> (intellectual and developmental disability)	
(13. yy)	(AAMD, 1876)	(Goddard, 1912)	(AAMR, 1921)	(1938)	(AAIDD, 2007; 2010)	(AAIDD, 2012; DSM-V,2013)

Şekil 2.1.1.1. Dünya Alanyazında Zihin Yetersizliği Terimleri (Cavkaytar ve diğerleri, 2014)

Son yıllarda daha az etiketleyici ve bireylerin ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran AAIDD (1992) tanımında belirtilen, destek ihtiyacını temel alan sınıflandırma kabul edilmektedir. Kısaca ***İLEP (Intermittent/Aralıklı, Limited/ Sınırlı,***

Extensive/Kapsamlı, Pervasive/ Yaygın) olarak anılan sınıflandırmanın özellikleri şunlardır:

(I) Aralıklı desteğe ihtiyaç duyan bireylerin her zaman yardıma ihtiyacı yoktur. Sadece önemli geçiş dönemlerinde (örneğin okula başlama) sınırlı yardımlara gereksinim duymaktadırlar. Yapılan yardımların düşük ya da yüksek yoğunlukta olması bireysel özelliklere göre değişmektedir.

(L) Sınırlı desteğe ihtiyaç duyan bireylerin dönemsel olarak yardıma ihtiyacı olmaktadır. Örneğin iş becerilerinin kazandırılmasında bu destek geçerlidir. Az bir personel ve düşük maliyet ile yapılabilir.

(E) Kapsamlı desteğe ihtiyaç duyan bireylerin sürekli (örneğin her gün) ve belirli ortamlarda (okul iş ve ev gibi) yardıma ihtiyaçları vardır. Düzenli bir katılımı destek alınmalıdır.

(P) Yaygın desteğe ihtiyaç duyan bireylerin sürekli ve yoğun yardıma gereksinimleri vardır. Daha fazla personelin yardımına ihtiyaç duymaktadırlar. (Hallahan ve Kauffman, 2003; Akt. Çifçi Tekinaslan, 2012 s 142; Eripek, 1998, s.43).

Ülkemizde ise 2006 tarihinde yayınlanan, 2009 ve 2012’ de değişiklikler yapılan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde AAIDD (1992) tanımındaki destek ihtiyaçları temel alınarak sınıflandırma yapılmıştır.

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006, s. 2) ne göre;

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey,

Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması

nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan birey,

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan birey,

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan birey olarak sınıflandırılmaktadır.

2.1.2.Zihinsel Engellilerin Tanılanması/Değerlendirilmesi

AAIDD (2002) ‘de bir bireyde zihinsel yetersizliğin olup olmadığını belirlemek için üç aşamalı bir süreç tarif etmiştir:

a. Zekânın değerlendirilmesi

AAIDD (2002, s.11) zekayı "akıl yürütme, planlama, problem çözme, soyut düşünme, karmaşık fikirleri kavrama, çabucak öğrenme ve deneyim öğrenmeyi içeren genel bir zihinsel yetenek" olarak tanımlanmaktadır. AAIDD zihinsel yetersizlik tanısı konurken zeka testlerinin kullanılmasını ancak değerlendirilmesi ve uygulanmasında dikkat edilmesi gereken durumların da belirtilmiştir. Bunlar uygulanan zeka testlerinin bireyin sosyal, dilsel, kültürel geçmişlerini yansıtmaması, kullanılan değerlendirme ölçütleri için standart ölçüm hatası ve araçların güçlü ve kısıtlı yönleri dikkate alınarak, ortalamanın yaklaşık iki standart sapmasının dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Çünkü bir zeka testinden alınan örneğin 70 puan, net bir puan olarak değil, %95 olasılıkla 62-78 arasında bir puan olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple % 5 olasılıkla bireyin aldığı 70 puan 62 den düşük ya da 78 den yüksek olabilir. Bu nedenle zeka

testleri tek başına zihin yetersizliğini tanılamak için yeterli olmasa da kararın önemli bir parçasıdır (AAIDD, 2002, s.12)

Uzun yıllardır bireylerin zihinsel süreçlerini değerlendirmek için zeka testleri uygulanmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik özellikleri belirli aralıklarla tekrar analiz edilmekte ve çoğunun orijinal dili İngilizce olan testler farklı dillere ve kültürlere uyarlanmaktadır (Kırcaali-Tekin, 2016, s.181). En yaygın kullanılan zeka testleri Stanford Binet ve Wechsler Çocuklar için Zeka ölçeğidir.

Stanford Binet Zeka Testi: Sözel ve performans olmak üzere iki bölümden oluşan ve yaşa göre düzenlenmiş alt testleri bulunan, Türkçeye çevirisi 1974 yılında Refia Uğurel Şemin tarafından yapılan zeka testidir. Ülkemizde 6 yaştan küçük çocuklara uygulanmaktadır. (Morgan, 1991, s. 291; Kırcaali-Tekin, 2016, s.184).

Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği: Türkçeye uyarlaması 1994 yılında yapılan testin norm, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Savaşır ve Şahin tarafından yürütülmüştür. WISC III de ortalamaları 100, standart sapmaları 15 olan üç zeka bölümü puanı elde edilmektedir. Tüm test, sözel ve yapım puanı yanına ek olarak sözel anlama, algısal düzenleme, dikkatini toplama ve işlem hızı hesaplanmaktadır. Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği'nin gözden geçirilmiş formu WISC-R 6-16 yaş arası çocuk ve ergenlere uygulanabilmektedir (Kırcaali-Tekin, 2016, s.184; Eripek, 2003, s.164).

b. Uyumsal davranışların değerlendirilmesi

AAIDD (2002) uyumsal davranışları "*insanlar tarafından gündelik yaşamlarında işlevde bulunabilmek için öğrenilen kavramsal, sosyal ve pratik becerilerin toplamıdır*" şeklinde tanımlanmaktadır (s.73). Bu tanım ile son yıllarda bu davranışların ölçümüne verilen önemin arttığı görülmektedir. Uyumsal davranışlar anne baba ve öğretmen görüşmeleriyle de değerlendirilebilmektedir. Uyumsal davranış değerlendirilmesinde AAIDD önerdiği çocuk uyumsal alanlarından en az birine ilişkin elde ettiği puan ya da toplam puanda ortalamanın en az iki standart sapma altında işlevde bulunuyor olması tanı koymada dikkate alınabilir (Kırcaali-Tekin, 2016, s.185; Eripek, 2003, s.165).

Vineland Uyum Davranış Ölçeği: Uyumsal davranış ve zihin engeli arasındaki ilişkinin araştırılması, uyumsal davranışların ölçülmesi konusu ilk olarak Edgar A. Doll ile başlamıştır. Doll'on 1935 yılında geliştirdiği Vineland Sosyal Olgunluk Ölçeği 1984 yılında Yale Üniversitesi Çocuk Araştırma Merkezi psikologlarından Sparrow ve arkadaşları tarafından tekrar değerlendirilmiştir(Alpas ve Akçakın, 2003, s. 58; Eripek 2003, s. 165). Ölçeğin ikinci baskısında (VASB-II) doğumdan yetişkinliğe kadar olan süreçteki iletişim, günlük yaşam, sosyalleşme, devinsel beceriler ve uyumsuz davranışlar değerlendirilmektedir. Uyumsal davranış değerlendirme sistemi ABAS II ise uyumsal davranış tanımında yer alan kavramsal sosyal ve pratik becerileri ölçek için doğumdan itibaren kullanılabilir. Vineland Uyum Davranış ölçeğinin araştırma formunun doğumdan 47 aylığa kadar olan Türk bebekleri için uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik analizini, Apas ve Akçakın 2003 yılında yapmıştır. Her ne kadar ölçek Türkiye'de sadece 47 aylığa kadar olan dönem için uyarlanmışsa da 18 yaşına kadar kullanılabilir (Kırcaali-Tekin, 2016, s.186). Ülkemizde uyum ölçekleri ile ilgili diğer yayın, 1976 yılında Epir tarafından Türkçeye uyarlanan Amerikan Zihinsel Özürlüler Derneği'nin geliştirdiği Uyum Davranış Skalası'dır. Skala, yalnızca zihinsel özürlüleri değerlendirmeye yönelik olmasıyla birlikte pratik bir ölçek değildir. Ayrıca geçerlik ve güvenilirlik çalışması yoktur (Alpas ve Akçakın, 2003 ; Kırcaali-Tekin, 2016, s.186).

c. Gelişimsel Dönem

AAIDD (2002, s.3) tanımına göre “*uyumsal davranışlardaki yetersizlik, 18 yaştan önce ortaya çıkar*”. Çünkü gelişimsel dönemler; bilişsel, sosyal ve pratik becerilerde hızlı değişimlerin olduğu ve yetişkinliğin başlangıcı olarak toplum tarafından 18 yaşa kadar olan dönemin kabul edildiğini belirtmiştir (Sucuoğlu, 2016, s.57).

2.1.3. Zihinsel Engellilerin Yaygınlığı

Zekâ geriliğinin geleneksel yaygınlık oranı tahmini %3'ü göstermektedir (MEGEP, 2015).

Bu oranın temelinde zekânın kuramsal dağılımı etmeni yer almaktadır. Kuramsal dağılımda zekânın normal dağılım gösterdiği varsayılarak nüfusun yüzde kaçının belirli bir puanın altında ve üstünde yer aldığı belirlenmektedir. Zekâ testlerinde ortalama zeka bölümü 100 olarak kabul edilir ve bu ortalamadan (-2) standart sapma altında kalan bölümde alan bireyler zihinsel yetersiz olarak tanımlanır. Normal dağılım tablosu incelendiğinde nüfusun % 2.27 sinin ZB nün 70 in altında kaldığı görülmektedir. Geleneksel yaygınlık değeri %3 'den hareket eden Kauffman ve Payne 1975'te bu değerin ağırlık derecelerine göre dağılımını, hafif grupta %2.3, orta grupta %0.6, ağır ve çok ağır grupta %0.1 olarak, Hardman ve arkadaşları ise toplam nüfusunun yaklaşık %2.5 inin hafif, %0.3 ünün orta, %0.1 inin ağır derecede zihin engelli olduğunu belirtmiştir. AAIDD'nin tanımlarındaki son gelişmelerle birlikte zihinsel engelli bireylerin yaygınlığının %1, zihin engelli grubun %90 hafif derecede zihin engelli olduğu kabul edilmektedir. (Hardman and Drew , 2000; Akt. Sucuoğlu,2016 s 80; Çifçi Tekinaslan,2012 s. 144; Kauffman and Payne, 1975; Akt. Eripek 2003, s.162).

Zihinsel engelli bireylerin bir toplumda görülme sıklığını ve yaygınlığını etkileyen çeşitli faktörler bulunduğu belirtilmektedir. Bunlar cinsiyet, yaş, toplum ve sosyoekonomik düzey gibi demografik değişkenlerdir.

Zeka geriliği de dahil olmak üzere öğrenme ve davranış problemi olan çocuklara hizmet veren programlarda erkeklerin sayısı kızlardan fazladır. X kromozomuyla ilgili olarak ortaya çıkan biyolojik bozuklukların erkeklerde daha fazla ortaya çıkmasının sebebi, çocuk yetiştirme kültüründe saldırgan davranışların erkek çocuklarda daha fazla pekiştirilmesi, buna bağlı olarak da erkek zihin engel çocuğun saldırganlık için uygun olan ve olmayan ortamları ayırt edememesi şeklinde açıklanmaktadır. Ek olarak toplumlarda öz yeterliliğin kızlardan çok erkeklerden beklenmesiyle, zihin engelli olmanın belirtisi olan öz yeterliliğin düşük olması

erkeklerin kızlardan daha fazla tanı almasına yol açtığı belirtilmektedir (Sucuoğlu, 2016, s. 80; Eripek, 2003, s.163). Cinsiyetin etnik özelliklerle birleşerek de yaygınlığı etkileyebileceği bilinmektedir.

Sucuoğlu (2016, s. 81) zihinsel engelli tanısındaki sıklığın değişmesinde takvim yaşının önemli bir faktör olduğunu ve yapılan araştırmalara göre sıklığın, hafif derecede zihinsel engellilerin genellikle, okul çağı döneminde tanılanması nedeniyle, en fazla okul çağı çocuklarında en az da okul öncesi çağı çocuklarında görüldüğünü belirtmiştir. Hafif derecede zihinsel engelli çocuklar, akademik becerilerin öğrenimi öncesi engelli olmayan okul öncesi dönemi akranlarından beklenen davranışları sergileyebilmektedir. Ancak okula başladıklarında soyut öğrenme ile karşı karşıya kaldıkları ve yetersizlikleri sebebiyle grup içinde daha belirgin hale geldikleri bilinmektedir.

Zihin engelinin yaygınlığının belirlenmesinde toplumsal değişkenler önemli bir etmendir. Yaşanılan bölgenin kırsal ya da şehir olması yaygınlık oranını belirlemektedir (Eripek, 2003, s.163).

Sucuoğlu (2016, s.81) ‘na göre *şehirlerde zihin engelinin kırsal kesimlerden daha fazla olduğu bilinmektedir*. Bu durumun olası sebebi ise şöyle açıklanabilir. Şehir merkezlerinde tanılama merkezlerinin hem daha fazla hem de gelişmiş olması kuşkuyla vakaların detaylıca incelenmesini sağlarken kırsalda aynı vakalar hiç bir zaman resmi olarak tanılanmayabilirler (Macmillan, 1982 Akt. Eripek 2003,s.163).

Toplumlarda sosyal ekonomik düzeyler de zihin engeli yaygınlık oranlarını etkilemektedir. Dezavantajlı olarak tanımlanabilecek, az uyaranlı ortamlarda olan çocukların zihin engeli tanısı alma olasılığı yüksek olmaktadır (Eripek, 2003, s. 163; Sucuoğlu, 2016, s. 82)

Araştırma bulguları zihin engelinin yaygınlığının sosyopolitik faktörlere bağlı olarak da değiştiğine işaret etmektedir. Ülkelerin zihin engellilerin haklarına, tanılanmalarına yönelik yaptığı düzenlemeler ve çıkardığı yasalar zihin yetersizliğine sahip çocukların yaygınlık oranını düşürmektedir. Sosyopolitik etmenden en çok hafif derece zihin engeli olan çocuklar etkilenmektedir. Çünkü bu grup diğer orta ve ağır

gruplardan farklı özellikler göstermektedir. Tutucu bir tanım uygulandığında bu çocukların ekonomik düzeyleri farklı kültürel ve dil özelliklerine göre zihin engelli tanısı almaları ve yanlış yerleştirme yapılmasına sebep olabilmektedir (Sucuoğlu, 2016, s.83).

Sosyal Politikalar ve Aile Bakanlığı bünyesindeki Ulusal Engelliler Veri Tabanı, engelli bireylere yönelik istatistiksel veriler oluşturmaktadır. Bu veri tabanında 2012 yılına göre, ülkemizde toplam 1.559.222 engelli bulunmaktadır ve bunların 482.361'sinin zihin engelli olduğu bilinmektedir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2012).

2.1.4. Zihin Engelinin Nedenleri

Zihin engelinin yüzlerce nedeni olduğu belirtilmekle beraber AAIDD'nin 2002 tanımı nedenselliği iki boyutta sınıflandırmıştır. Birinci boyut, biyo-tıbbi, sosyal, davranışsal ve eğitsel risk faktörleri olan oluş şeklidir. Biyo- tıbbi etmenler genetik bozukluklar veya beslenme gibi biyolojik süreçlerle, sosyal etmenler çocuğun uyarılması ve yetişkin sorumlulukları gibi sosyal ve ailevi etkileşimlerle, davranışsal etmenler annenin madde bağımlılığı gibi zararlı davranışlarıyla, eğitsel etmenler zihinsel gelişimin ilerlemesini ve uyumsal becerilerin artmasını sağlayacak eğitimsel desteklerin bulunmasıyla bağlantılıdır. İkinci boyut olan oluş zamanı ise doğum öncesi (kromozom ve metabolik bozukluklar, beyin gelişimi ile ilgili sorunlar, çevresel etkiler vb.), doğum anı (bebeğin oksijensiz kalması, beyin sarsılması vb.) ve doğum sonrası (travmatik beyin incinmesi, yetersiz beslenme vb.)olarak sınıflandırmıştır. Bu iki boyut zihin engelinin nedenselliğine yönelik çok etmenli bir yaklaşım sağlamakla beraber tüm risk faktörlerinin tanımlanmasına yardım eder (AAIDD, 2002, s.6).

Zihin engeline yol açan çoğu nedenin doğum öncesinde, doğum sırasında veya doğum sonrasında görülme olasılığı vardır. Enfeksiyonun veya travmanın sebep olduğu zihin engeline bebek anne karnında, doğum sırasında ya da doğum sonrasında bu durumdan etkilenmekte ve sonuçta zihin engeli ortaya çıkabilmektedir. Bu sebeple zihin engeline yol açan nedenler yapısal ve edinilmiş nedenler olarak iki ana başlık altında toplanabilir. Yapısal nedenler genetik, kalıtsal metabolizma ve kromozom bozuklar;

edinilmiş nedenler ise madde bağımlılığı, travma ve yaralanma, enfeksiyon, toksik etki, beslenme yetersizliği, çevresel etmenler olarak gruplanabilir (Tekin-İftar, 2016 s. 89).

1. Yapısal Nedenler: Fetüsün genetik yapısındaki bozulmalar ve bölünmesi sırasında ortaya çıkan kromozom bozuklukları ile kalıtsal metabolizma hastalıkları gibi nedenlerle bebeğin beyin gelişimini tamamlayamaması sonucu gelişim geriliği göstermesi olarak özetlenebilir (Tekin-İftar ,2016 s.90).

Genetik Bozukluklar: Kalıtımın gerçekleşmesinde önemli rol oynayan çekinik, baskın ve cinsiyet/X kromozomu ile ilgili genlerdeki bozulmasının zihin engeline yol açtığı ifade edilmektedir (Tekin-İftar ,2016 s.92).

Baskın genlerin neden olduğu genetik bozukluklar: Bu genlerdeki bozulmanın neden olduğu zihin engeliyle nadiren karşılaşılmakta ve ileri derecede zihin engeline yol açtığı bilinmektedir. Örnek olarak nörofibromatosis ve tuber sclerosis verilebilir (Tekin-İftar ,2016 ,s.93).

Nörofibromatosis: Neden olan genin 17. Kromozomda olduğu bilinmekte ve görülen vakaların yarısında kalıtsal yarısında ise kendiliğinden oluşan mutasyonlar ile oluştuğu ileri sürülmektedir. Deride açık kahverengi lekeler, çoklu şişlikler ve vücudun herhangi bir bölgesinde ortaya çıkan tümörler ciddi bozukluklara sebep olmaktadır. Belirtilen oluşumların beyinde olması durumunda ileri derecede zihinsel engele yol açtığı görülmektedir (Tekin-İftar ,2016 ,s.93).

Tuber sclerosis: TSC1 ve TSC2 genlerinde ortaya çıkan bozukluklar hastalığa neden olmaktadır. Bu hastalık ileri derecede zihin engele yada şiddetli nöbet geçirmeye sebep olabilmektedir. Belirtileri hem deride hem de merkezi sinir sisteminde görülürken anne ya da babadan sadece birindeki gen bozukluğu çocuğa geçmektedir (Tekin-İftar ,2016 ,s.94).

Çekinik genlerin neden olduğu genetik bozukluklar: Görünürde normal olan anne babadan gelen bu genlerin eşleşmesi zihin engeline neden olmaktadır (Tekin-İftar ,2016 ,s.94).

Galactosemi: Sütteki şekeri oluşturan moleküllerden biri olan galaktozun, vücutta parçalanamaması durumunda zihin engeli ayrıca karaciğer ve böbrek hastalığı gibi ileri düzeyde hastalıklara yol açmaktadır (Tekin-İftar ,2016 ,s.95).

Tay-Sachs Hastalığı: Doğu Avrupa Yahudi kökenli çocuklarda genel popülasyona göre daha çok görüldüğü belirtilen hastalık metabolik depolama bozukluklarından biridir. Lizozomal enzimlerin yokluğu sebebiyle atık maddelerin birikmesi ve sonuçta beyin hücrelerinin şişmesi ve hasar görmesi ile oluşan hastalık, demans, nöbetler, irritabilite, aşırı ürkme, seslere duyarlılık gibi belirtilerle başlar. Çekinik genlerle taşınan ve 15. Kromozomdaki bozulmayla ortaya çıkan bu hastalık zihinsel ve sosyal becerilerde gecikmeye sebep olmaktadır (Tekin-İftar , 2016, s.95; Carlson, 2014, s.422)

Fenülketonuri (FKU): Kalıtsal metabolik bir hastalıktır. Fenilalaninin olarak isimlendirilen bir aminoasitin diğer bir aminoasit olan tirozine çeviren enzimin eksiliğinden kaynaklanan hastalık kanda aşırı miktarda oluşan fenilalanin merkezi sinir sistemindeki bozulmaya sebep olur. Bu hastalığı taşıyan bebekler kardeşlerine göre daha açık ten, saç ve göz rengine sahiptirler. Sosyal ve zihinsel becerilerde gecikme, hiperaktivite, kol ve bacaklarda kontrolsüz hareketler, baş büyüklüğünün normalden küçük olması diğer belirtilerdir. Günümüzde yeni doğan bebeğin topuğundan alınan kan örneği ile hastalık belirlenmektedir (Tekin-İftar, 2016, s. 95; Carlson, 2014, s.421)

Hunter Sendromu: Bozuk olan X kromozomunun iduronate sulfates enziminin eksikliğine neden olmasıyla mucopolysaccharidoses kimyasal maddesinin vücutta parçalanamaması ve vücutta birikmesiyle oluşan kalıtsal bir hastalıktır. Yüzde biçimsel bozukluklara ve organlarda hasara yol açar. Erkeklerde daha yaygındır çünkü X kromozomundan geçmektedir. Erken dönemde çıkan ve ileri düzeyde izleyen şeklinde zihin engeli, saldırganlık, hiperaktivite görülmektedir (Tekin-İftar, 2016, s.96).

Hunler Sendromu: Bu sendrom mucopolysaccharidoses ailesine bağlıdır ve alpha-L- iduronidase enzimi eksiliğinden kaynaklanır. Anne babadan gelen bozuk çekinik genlerin birleşmesiyle ortaya çıkan hastalık, belirtilen enzim eksiliğinin vücutta bulunan şeker moleküllerinin parçalanmasını engellenmektedir. Yüzde biçimsel

bozukluk, büyümede duraklama ve gecikme zihin engeli belirtileri olarak sıralanabilir (Tekin-İftar, 2016, s. 97).

Genetik Microsefali: Genetik nedenlerle oluşmakta olan hastalık, bazen anne adayının X ışınlarına maruz kalmasıyla da meydana gelmektedir. Belirtileri, başın normalde ufak olması, omurga eğilmesi ve ileri derecede zihin engelidir (Tekin-İftar, 2016, s. 97).

Sanfilippo Sendromu: Vücudun glycosaminoglycans isimli uzun zincirli şeker molekülünü düzenli parçalayamamasından oluşan rahatsızlığın anne ve babanın çekinik genlerinde bulunduğu bilinmektedir. Belirtileri, öğrenme becerisinde gerileme, ileri derecede zihin engeli, yürümede zorluk, ishal, eklemlerde kasılmadır (Tekin-İftar, 2016, s. 97).

Rett sendromu: X kromozomunda bulunan bir gendeki bozukluktan kaynaklı ortaya çıkan hastalık erkek bebeklerde düşük veya ölümle sonuçlanırken ikinci X kromozomundaki sağlıklı genler yardımıyla hayatta kalan kız bebeklerde kafa büyümesinde yavaşlama, gelişim geriliği, ileri derecede konuşma bozukluğu ve zihin engeli görülür (Tekin-İftar, 2016, s. 98).

Lesch-nyhan sendromu: Sendromun ilk belirtisi çocuğun bezinde görülen portakal renkli tortudur. Nadir görülen bu genetik hastalıkta ilk 6-8 ayda bebek normal görülürken daha sonra orta derecede zeka geriliği ortaya çıkar (Çiyiltepe, 2006, s.165).

Metabolizma Bozuklukları:

Reye Sendromu: Kesin nedenleri bilinmemekle beraber genel olarak suçiçeği ve B tipi influenza virüsünün yol açtığı grip vakalarında aspirin kullanan çocuklarda görülmektedir. Zihinsel durumda değişiklikler, şuur kaybı, nöbetler, saldırgan davranışlar belirtileri arasında sıralanabilir (Tekin-İftar, 2016, s.100)

Kretenizm: Tiroit hormonunun eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Kadınlarda erkeklerden iki kat daha fazla görülmektedir. Çekinik genler aracılığıyla taşındığı bilinmektedir. İleri derecede zihin engeline yol açtığı görülmektedir (Tekin-İftar, 2016, s.101)

Bilirubin yüksekliği: Karaciđerin sarı pigmentleri aşırı miktarda üretmesi sonucu yeni doğan bazı bebeklerde ten ve göz akları sarıya yakın renge dönüşür. Bilirubin olarak adlandırılan sarı pigmentlerin yüksek seviyeye ulaşması beyne zarar ve beyin felci, zihin engeline yol açabilir (Tekin-İftar, 2016, s.102).

Kromozom Bozuklukları:

Down Sendromu: Orta ve ileri düzey zihin engeli oluşumuyla sonuçlanan beynin anormal gelişiminin olduğu bir bozukluktur. Çoğu zaman yumurtada bir şeyler ters gider ve bir yerine iki tane yirmi birinci kromozom oluşur. Fazladan kromozom, beyin gelişimini etkileyen biyo-kimyasal bozukluklar ortaya çıkarır. Anne yaşının ileri olmasıyla yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Semptomları kısa boy, küçük burun ve kulaklar, kas gücünde azalma, dilde telaffuz sorunlarıdır (Tekin-İftar, 2016, s. 103; Carlson, 2014, s. 422).

Fragile X Sendromu: Bir X kromozomunun uzun kolunun ucuna yakın kısmında incelme ile kromozomun parçalara ayrılması ile oluşan hastalık erkeklerde hafif veya orta; kızlarda ise hafif derecede zihin engeline yol açar (Çiyiltepe, 2006, s.162).

Turner Sendromu: X kromozomunun kısmen ya da tamamen eksikliğinden ortaya çıkan bozuklukta yetersiz cinsel gelişim, kalp ve böbrek rahatsızlığı görülmektedir. Bu sendromu taşıyan kızlar genellikle normal zekaya sahiptirler ancak matematik ve mekânsal kavramlarla ilgili zorluklar yaşadıkları bilinmektedir (Tekin-İftar, 2016, s. 104)

2. Edinilmiş Nedenler: Bebeğin doğum öncesi, doğum sırası ve sonrası veya erken çocukluk döneminde beyin gelişimini olumsuz etkileyen durumlar olarak belirtilmektedir (Tekin-İftar, 2016, s.105).

Madde Bağımlılığı ve Fetal Alkol Sendromu: Gebelik sırasında fetal gelişimi bozan toksinlerin zihin engeline yol açtığı bilinmektedir. Yoğun alkol kullanımı ya da fetal gelişimin kritik bir döneminde tek bir aşırı alkol tüketimi Fetal Alkol Sendromunun oluşmasına sebep olabilir. Düşük kilo ve kısa boy, anormal yüz gelişimi

ve zayıf beyin gelişimi belirtileri arasındadır (Tekin-İftar, 2016, s.106; Carlson, 2014, s.421).

Enfeksiyona Maruz Kalma: Virüsler, bakteriler ve mantarlar sebebiyle meydana gelen enfeksiyon hastalıkları birçok nörolojik bozukluğa yol açmaktadır. Virüsler ve bakteriler nedeniyle beyni ve omuriliği kaplayan zarların iltihaplanması sonucu meydana gelen menenjit ile beynin tamamının viral bir enfeksiyon sebebiyle tamamen tutulması ile oluşan ensefalit en sık rastlanan hastalıklardır. Menenjit annenin hamilelik döneminde menenjit geçirmesiyle ya da bebeğin doğumdan sonra ağır geçen bir menenjit geçirmesiyle zihin engeline sebep olur. En sık rastlanan ensefalit etkeni at, kuş ya da sivrisinek aracılığıyla insan buluşmasıdır. Belirtileri menenjitle aynı olan ateş, kusma ve deliryum ile afazi ya da paralize gibi beyin hasarının olduğuna işaret eden durumlardır (Tekin-İftar, 2016, s.107; Carlson, 2014, sf.437).

Travma ve Yaralanmalar: Fetüsün anne karnında normal gelişmemesi, doğum sırasında ya da sonrasında oksijen yetmezliği ile beyin hücrelerinde oluşan hasar, erken doğum ile 1.500 gram altında kalan doğum ağırlığı, trafik kazaları, fiziksel saldırı ile kafa yaralanmaları, beyinde iç kanama ile kanın beyin dokularına sızmasıyla oluşan dokular üzerindeki baskı ve zarar verici etkiler zihinsel engele sebep olmaktadır. (Tekin-İftar, 2016, s. 110).

Zehirlenmeler: Kurşun ve civa zehirlenmeleri sinir sistemine zarar vermektedir. Çocuklar kurşun içeren maddelerle temas ettiklerinde toksik etkiye maruz kalırlar. Zaman içerisinde düşük zeka seviyesi, dikkat ve davranış sorunlarıyla okulda başarısızlık gibi belirtiler ortaya çıkabilmektedir. Aynı şekilde civa zehirlenmesi de fetüs ve bebekler son derece hassastır ve zihin engeli, işitme ve görme engeli görülebilir (Tekin-İftar, 2016, s. 112).

Yetersiz Beslenme: Az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yaygın bir sorun olan yetersiz beslenme belli bir vitamin ya da mineral grubunun alınmaması, yeterli yiyecek tüketilmesi sonucunda oluşur. Yetersiz beslenme devam ettiği takdirde fiziksel ve zihinsen engele yol açabilir. (Tekin-İftar, 2016, s. 113)

Çevresel etmenler: Yoksulluk, ihmal ve istismar gibi olumsuz çevresel koşullarda zihin engelinin nedenleri arasındadır. Bu durumlar zihinsel işlevlerin gerilemesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca erken yaşta bir kuruma bırakılma ve sosyal, duygusal destekler alamamak normal çocukların işlevlerinde gerilemelere sebep olabilir (Tekin-İftar, 2016, s. 113,114).

2.1.5. Zihinsel Engelli Bireylerin Özellikleri

Bellek: Zihin engelli bireylerde engel derecesi arttıkça belleğe dair yetersizlikler artmaktadır (Sucuoğlu, 2016, s. 135). Kısa süreli bellekteki sorunların kaynağı uygun öğrenme ya da transfer yöntemlerini kullanmadaki yetersizlikler olduğu bilinmektedir. Bellekte tutma becerilerine sahip değildirler. Ayrıca bilgiyi transfer etme süreçleri yavaştır. Bu sebeple bilgiyi bellekte depolama ve öğrenme için aynı uyarıcıyı değişik zaman ve yerlerde vermek önemlidir. (MEGEP, 2015)

Dikkat: Zihin engelli çocukların öğrenme problemlerinin önemli bir bölümü dikkat problemlerinden kaynaklanmaktadır (Eriperk, 2003, s. 166). Çünkü zeka geriliği olan öğrenciler sıklıkla bir uyarının ilgili özelliklerine yönelmekte zorlanırlar ve bunun yerine ilgisiz uyarılara odaklanabilirler (Heward, 2006).

Dil: Zihin engelli bireyler genellikle dil gelişiminde gecikmeler ve zorluklar yaşamaktır (Ke and Liu, 2012). Çünkü bellek, dikkat, bilgiyi organize gibi zihinsel becerilerdeki yetersizlikler dilin öğrenilmesini engelleyebilir. Bu sebeple zihin engellilerin dil becerileri zihinsel yaşlarına göre değerlendirilmelidir (Ege,2006). Zihin Engelli bireylerin dil gelişim aşamaları normal akranlarıyla aynı sırada ancak hızları yavaştır (Sucuoğlu, 2016, s.144).

Akademik Başarı: Hafif ve orta derecede zihin engelli öğrencilerin bellek, dikkat, genelleme gibi becerilerdeki yetersizlikleri akademik alanda zorlanmalarına sebep olmaktadır. Akademik becerileri kazanabilmek için fazla çalışmaları gerekmektedir (Çifci Tekinarslan, 2012, s. 149).

Genelleme: Tekin-İftar ve Kırcaali – İftar (2006, s. 40)'ın belirttiği gibi genelleme, *“bireyin öğretim koşulları dışında diğer koşullarda da öğrendiklerini*

sergileyebilmesidir”. Zihin engelli bireyler kazandıkları bilgi ve becerileri, öğrendikleri durumlar ve şekiller dışında uygulamada yetersizdirler (Özgür, 2004, s.161).

Sosyal Beceriler: Zihinsel engelli bireylerin rastlantısal öğrenme becerilerindeki sınırlılıkları sosyal becerilerde yetersiz olmalarına yol açmaktadır (Çifci ve Sucuoğlu, 2005, s.29). Arkadaşlık ve kişisel ilişkiler kurmak, zihinsel engelli birçok kişi için zorlayıcıdır. Bilişsel işlevlerde yetersizlik, zayıf dil gelişimi ve alışılmadık veya uygun olmayan davranışlar başkalarıyla etkileşimi engelleyebilir. Zihinsel engelli öğrencilere uygun sosyal becerilerin öğretilmesi, özel eğitimin en önemli işlevlerindendir (Heward, 2006).

2.2.Kaynaştırma Eğitimi

2.2.1.Özel Eğitim ve Özel Gereksinimli Bireyler

Engelli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili olan kaynaştırma tartışmadan önce bazı temel kavramların tanımına bakmak gerekmektedir. Akranlarından farklı gelişim gösteren engelli öğrencilerin eğitiminde genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmaktadır (Gönül-Kırcaali, 1998, s. 3). Bu durum özel eğitim hizmetlerini ortaya çıkarmaktadır. Özel eğitimi genel eğitimden farklı kılan ise kimleri kapsadığı, neyi öğrettiği, nasıl öğrettiği ve nerede uygulandığı sorularına verilen cevaplardadır (Ataman, 2003, s. 20). 31.05.2006 tarihinde Resmi Gazete ’de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Yönetmeliği’nde özel eğitimin tanımına yer verilmektedir.

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006, s. 2) özel eğitimi;

“Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlamaktadır.

Özel eğitim gerektiren başka bir deyişle özel gereksinimli öğrenciler zihin, işitme ve görme engelliler, öğrenme güçlüğü gözlenerler, duygusal ve davranışlar bozukluğu olanlar, bedensel yetersizliğe sahip olanlar, üstün zeka ve yeteneği olanlar olarak gruplandırılmaktadır (Gönül-Kırcaali, 1998, s. 3). Gruplandırmada da görüldüğü gibi özel gereksinimli çocukların kimisi bedensel özellikleri kimisi öğrenme yetenekleri açısından genel eğitim standartlarından altta ya da üstte farklılık göstermektedir (Ataman, 2003, s. 13).

Özel gereksinimli çocukların tanımlanmasında bazı kavramlar öne çıkmaktadır. Bunlar zedelenme, yetersizlik ve engeldir.

Zedelenme: Bireyde doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası oluşan ve organlarının işlevlerini yerine getirmesini zorlaştıran durumdur (Ataman, 2003, s. 14).

Yetersizlik: Zedelenme sonucu etkilenen organın işlevini gerçekleştirememesi durumudur (Özyürek, 2006; Akt. Cavkaytar, 2012, s.3).

Engel: Ataman (2003, s. 14) a göre “*kişinin yetersizliği nedeniyle çevreye uyum sağlayamamasından kaynaklanmaktadır* ” Örneğin bedensel yetersizliği olan bireyin tekerlekli sandalyesiyle rampa olmadığı durumlarda otobüs durağına ulaşamaması.

2.2.2.Kaynaştırma Yoluyla Eğitim

Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin hangi ortamlarda gerçekleşeceği özel eğitim alanında yaşanan gelişmelere bağlı olarak farklı biçimlerde ele alınmıştır. Tarihsel süreç içerisinde ilk olarak ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okulları benimsenirken günümüzde daha çok kaynaştırma eğitimi kabul görmektedir (Kargın, 2004).

Kaynaştırmanın tanımını Kırcaali-İftar (1992, s.45) "*gerektiğinde özel gereksinimli öğrenciye ve/veya sınıf öğretmenine destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencinin normal eğitim ortamında eğitilmesidir*" olarak yapmaktadır. Bir başka tanımda ise, kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin, kardeşleri ve akranlarıyla aynı okula gitmeleri, aynı sınıfta

bulunmaları, öğrenciye ve/veya öğretmene gereksinim duydukları destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması olarak ifade edilmiştir (York ve Tundidor, 1995; Akt. Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 29). Kaynaştırma, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitimlerini sürdürmeleri esasına dayanmaktadır (MEB, 2006).

1975 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yürürlüğe giren PL 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası tüm dünyada engellilerin eğitim hakkına olumlu etkiye bulunmuştur. Yasanın çıkmasında 60'lı ve 70'li yılların “herkes için eşitlik” hakkı mücadelesi etkili olmuştur. Engelli ailelerine ve savunucularına örnek olan ilk dava, tarihte Brown kararı olarak bilinmektedir. Amerika Birleşik Devletleri Yüksek Mahkemesi 1954 yılında siyah ve beyaz öğrencilerin ayrı okullarda eğitim görmesine yönelik açılan davada ayrı eğitimin eşit olmayacağını vurgulamıştır. Mahkeme eğitimin, hükümetin tüm vatandaşlara eşit koşullarda tanınması gereken temel bir fonksiyonu olduğunu belirtmiştir. 1971 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde Zihinsel Engelli Vatandaşlar Derneği'nin açtığı davada ise tüm engelli çocukların kendi kapasitelerine uygun, parasız eğitimden yararlanmalarının ve 6-21 yaşları arasındaki zihin engelli çocukların genel okullara yerleştirilmesinin daha tercih edilir olduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak bu davalar 1975 yılında engelli öğrenciler için federal yasanın çıkmasına yol açtı (Keogh, 2007; Texas Council for Developmental Disabilities ,2008; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 35).

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında çıkan PL 94- 142 yasasında eğitim yerel yönetimlere bağlanmıştır. Yerel yönetimler 3-21 yaş arasındaki engelli çocuklara ücretsiz ve uygun eğitim sağlanmakla görevlendirilmiştir. Bu yasa, engelli çocukların eğitimleri açısından dönüm noktası olmuştur. Çünkü engel durumuna bakılmaksızın tüm çocukların eğitim hakkını garanti altına almıştır (Batu, 2012, s. 91; Keogh, 2007).

PL 94- 142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası, yıllar içerisinde değişikliğe uğramıştır. Değişikliklerin ilki 1986 yılında, doğumdan 2 yaşına kadar gelişimsel gerilik gösteren veya engelli olan çocuklara eyalet çapında kapsamlı, çok disiplinli, hizmet programının uygulanmasıdır. İkinci değişiklik 1990 yılında yasanın PL 101-476 Engelli

Bireyler Eğitim Yasası (IDEA: Individuals with Disabilities Education Act) adını alması, çocukların okullar tarafından yetersizliğinin derecesine bakmaksızın kabul edilmesi ve her bir çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim programına sahip olmasıdır. Üçüncü değişiklik ise yasanın, 1997 yılında PL 105-17 olarak yürürlüğe girmesiyle olmuştur. Bu yeni düzenlemede engelli öğrencilerin normal sınıflara yerleştirilmesi, sınıf öğretmenlerinin de bireyselleştirilmiş eğitim programı ekibine katılması gerektiği vurgulanmıştır (Batu, 2012, s. 91; Texas Council for Developmental Disabilities ,2008). Son düzenleme 2004 yılında gerçekleşmiştir. Yasada İngilizce, okuma veya dil sanatları, matematik, bilim, yabancı diller, yurttaşlık ve devlet, ekonomi, sanat, tarih ve coğrafya temel akademik konular olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrenci gelişiminin yazılı, ölçülebilir hedeflere dayalı olarak düzenli izlenmesi gerektiği ön plana çıkmıştır (www.idea.ed.gov, 2007; Texas Council for Developmental Disabilities ,2008)

Yeni değişiklikler yapılan bu yasada engelli çocukların eğitimine yönelik temel bazı ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler şunlardır:

Ücretsiz ve uygun eğitim: Bu ilke ile engelli çocukların ihtiyacı olan özel eğitim hizmetlerinin ve ilgili servislerin (odyoloji, tıbbi hizmetler, anne baba eğitimi, sosyal çalışmalar, dil ve konuşma terapisi) okullar tarafından ücretsiz sunulması ifade edilmektedir (Sucuoğlu,2016, s.215).

Uygun değerlendirme: Her türlü ırk, dil, din ve kültür ayırımından uzak, değerlendirme materyalleri ve süreçleri vurgulanmaktadır. Ek olarak tek araçla yapılan değerlendirme sonuçlarının güvenilir olmayacağı belirtilmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 36).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama: BEP, özel gereksinimleri olan bireyler için sağlanacak özel eğitim hizmetlerinin nerede, ne zaman, ne kadar süreyle, kimler tarafından yapılacağını ve hangi amaçların kazandırılacağını gösteren plandır. Yasayla birlikte program hazırlanması güvence altına alınmıştır (Kargın, 2007; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s.37).

En az sınırlayıcı ortam: Bu ilke ile engelli olan çocukların mümkün olan en geniş ölçüde, engelli olmayan akranlarıyla aynı ortamlarda eğitime hakkı verilmektedir

(Zettel ve Ballard, 1979). Başka bir deyişle engelli çocuklara genel eğitim okullarına devam etme hakkı sağlamaktadır (Sucuoğlu,2016, s.216).

Yasal uygulama hakkı: Bu yasa ile velilerin çocuğun eğitimiyle ilgili çeşitli önlemleri alması sağlanmıştır. Yasa aile kayıtlarının gizliliği esas almıştır. Ayrıca ailelere çocukların değerlendirilmesi, sınıflandırılması ve yerleştirilmelerinde anadillerinde bildirim yapılması gerektiğini belirtmiştir. En önemlisi çocuğun eğitim planlarıyla ilgili anlaşmazlıklarda aileye dava açma hakkı vermiştir (Texas Council for Developmental Disabilities ,2008).

2.2.3.Dünya’da Kaynaştırma

Kaynaştırma 1970’lerden başlayarak pek çok ülkede uygulanmaya başlamıştır (Kargın, 2004). İtalya’da 1971 yılında, Fransa’da 1975 yılında, , Norveç’te 1976 yılında yürürlüğe giren yasalarla, kaynaştırma yasal olarak kabul edilmiştir (OECD, 1995). İngiltere’de Parlamente’ye özel gereksinimli çocukların eğitime yönelik raporun sunulmasıyla 1981 yılında “Özel Eğitim Yasası” ve 1988 yılında “Eğitimde Reform Yasası” ile fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmıştır. 1994 yılında ise yürürlüğe giren Özel Eğitim Uygulama Kılavuzuyla engeli öğrencilere yönelik tek tip değerlendirme ve eğitim yaklaşımının uygun olmayacağı görüşü ön plana çıkmıştır. (Kırcaali- İftar, 1998, s. 9; Şahin, 2003, s.105). İngiltere’nin deneyimlerinden yararlanan İspanya’da ise 1985 yılında resmi kaynaştırma projesi başlamış, eğitimcilerin katkılarıyla başarıya ulaşmıştır. Özel eğitimi devlet politikası haline getiren ilk ülkelerden olan Hollanda’da 1985 yılında çıkartılan yasa ile kaynaştırma programı uygulanmaya başlamıştır. Kaynaştırma programına ilk başlayan diğer bir ülkede İsrail’dir. “Özel Eğitim Yasası” 1988 yılında yürürlüğe girmiş, özel gereksinimli bireylerin yararlanması zorunlu hale getirilmiştir (Şahin, 2003, s. 104,106).

2.2.4. Türkiye’de Kaynaştırma

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının, özel eğitim hizmetlerine yönelik ilk girişimleri 1950’li yıllarda “Korunmaya Muhtaç Çocuklar Yasası” ile başlamıştır (Enç, 1980). 6772 sayılı yasanın 22. maddesi ile özel eğitime gereksinimi olanlar için Milli Eğitim Bakanlığı’nca gerekli kurumların kurulması güvence altına alınmıştır. Bir diğer

çok önemli gelişme ise 1961 Anayasası'nın 48. Maddesi'nde "herkes sosyal güvenlik hakkına sahiptir" ve 50. maddesinde "Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır" hükümlerinin yer almasıdır. Bu hükümlerden sonra eğitimle ilgili çıkarılan tüm yasa ve yönetmeliklerde özel eğitime yer verilmiştir (Akçamete ve Kaner,1999). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitim görmelerinin gerekliliğinden ilk kez söz eden “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası” dır. Yasa 1983 yılında yürürlüğe girmiştir. Yasada okul idarelerinin engelli öğrencilerin engelli olmayan akranlarıyla eğitim görmelerine dair önlem almaları gerektiği açıklanmıştır (Sucuoğlu,2004). Özel eğitim ve rehberlik alanındaki ihtiyaçların artması ile 1992 tarihinde 3797 sayılı kanunla Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu birimin görevi özel eğitim sınıfları, özel eğitim okulları, rehberlik araştırma merkezi, meslek okulları ve meslek eğitim merkezlerinin programlarını, ders kitaplarını, araç ve gereçlerini hazırlamaktır (Şahin, 2003, s. 110). 1997 yılında KHK/573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile kaynaştırma tekrar gündeme gelmiştir. Kararnamenin 12. Maddesinde özel eğitim gerektiren bireylere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanmasına, akranları ile birlikte aynı kurumlarda uygun teknik ve yöntemlerle eğitim almalarına vurgu yapılmıştır. 14. Madde ile de ilk kez bireysel ve grupla eğitim olanağı sağlayan özel eğitim desteği kararı alınmıştır (Batu, 2012, s.92). En son Ocak 2000 yılında yürürlüğe konan ve 2006 ile 2012 yıllarında değişiklikler yapılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma yönelik açık ifadeler kullanılmıştır.

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2000) 68. maddesinde kaynaştırma yoluyla eğitim uygulama ilkeleri şunlardır:

- *Özel eğitim gerektiren her bireyin akranları ile birlikte aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır.*
- *Hizmetler bireylerin yetersizliklerine göre değil, bireylerin eğitim gereksinimlerine göre plânlanır.*
- *Hizmetler okul merkezli olur.*
- *Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi dayanışmasına dayalı olarak gerçekleşir.*
- *Bütün bireyler öğrenebilir ve öğretilebilir.*

- *Kaynaştırma, bir program dahilinde verilen bir özel eğitim uygulamasıdır.*

2006 ile 2012 tarihli yönetmelikler de ise, özel gereksinimli çocuklar için hazırlanan BEP'e ve BEP geliştirme birimine, destek eğitim odasına, özel araç-gereç ile eğitim materyallerinin hazırlanmasına yönelik dikkat edilecek hususlar açıklanmıştır. Ayrıca çocukların yerleştirileceği sınıfların özelliklerine de ayrıntılı yer verilmişti. Bu çocukların bir sınıfta en fazla iki çocuk olacak şekilde eşit dağıtılması gerektiği vurgulanmıştır.

2.2.5.Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri

Başarılı bir kaynaştırma uygulaması için özel gereksinimli öğrenciye ve/veya sınıf öğretmenine destek eğitim hizmetleri sağlanması gerekmektedir (Kırcaali-İftar ve Özer, 1994). Destek eğitim hizmetleri kaynak/destek eğitim odası, sınıf-içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı olarak sıralanabilir.

Kaynak/destek eğitim odası: Özel gereksinimli öğrencinin sınıf dışında aldığı destek hizmetidir. Normal sınıfa yerleştirilmiş, kaynak oda desteği ile başarılı olabilecek bireyler için geliştirilmiş bir destek hizmet türüdür (Batu, 2000). Öğrenci belli derslerde normal sınıftan çıkarılarak özel eğitim öğretmeni tarafından bireysel ya da küçük grup eğitimine alınır (Kırcaali-İftar,1998, s. 22).

Sınıf-içi yardım: Temel amacı, öğrenciyi sınıftan ayırmadan destek eğitim hizmeti vermektir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s.49). Özel eğitim öğretmeni, özel eğitim danışmanı ya da yardımcı öğretmen aracılığıyla sınıf öğretmenine çeşitli şekillerde yardımcı olunur (Batu, 2000; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s.49,50). Sınıf içi yardım uygulanırken, destek hizmet uzmanı ve sınıf öğretmeni, öğrencinin değerlendirilmesini, öğretime dair sorumluluğu ve sınıf kontrolünü paylaşırlar. Ek olarak özel eğitim öğretmeni, özel eğitim danışmanı ya da yardımcı öğretmen ve sınıf öğretmeni aynı zamanlarda aynı sınıf içinde olacaklarından, uyum içerisinde çalışmaları gerekmektedir (Batu, 2000).

Özel eğitim danışmanlığı: Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenin kaynaştırma öğrencisine yönelik uzmandan aldığı danışma hizmetidir.

Sınıf öğretmeni ile danışılan uzman çocuğun öğrenme ve davranış problemlerini birlikte araştırarak çözüm önerileri üretirler. Öğretmen bu önerileri sınıfta uygular (Kırcaali-İftar, 1998, s. 23).

2.2.6.Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin Önündeki Engeller

Kaynaştırma yoluyla eğitimin istendik gelişmeleri sağlayabilmesi için gerekli olan koşulların kesinlikle sağlanması gerekir. Aksi halde kaynaştırmadan yarar sağlanamamaktadır. İlgili literatüre bakıldığında olumsuz öğretmen tutumları (örneğin; öğretmenlere gereken destek eğitim hizmetinin sağlanmaması sonucu çocuğun sistemden yaralanamayacağını düşünmesi gibi), genel ve özel eğitimin farklı algılanışı (örneğin; sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik ders almamaları), fiziksel çevrenin yetersizliği (örneğin; özel gereksinimlilerin bağımsız hareket edebilmelerine olanak veren, rampa, yeterli ışıklandırma gibi düzenlemelerin yokluğu) kaynaştırma uygulamasının önündeki belli başlı engeller olarak sıralanabilir (Sucuoğlu ve Kargın,2006 s.53).

2.2.7.Kaynaştırmanın Olumlu Sonuçları

Kaynaştırma yoluyla eğitimin kapsamı nedeniyle birçok elemanı vardır. Bunlar özel gereksinim olan çocuk, özel gereksinimi olmayan çocuk, sınıf öğretmeni, okul yöneticileri, özel gereksinimi olan çocuğun ailesi ve özel gereksinimi olmayan çocuğun ailesi olarak sıralanabilir.

Engelli çocuklar normal ortamlar içerisinde olağan insanlarla birlikte olduğu ölçüde topluma uyum sağlayabilirler. Çünkü özel gereksinimli çocuklar da akranlarını ve yetişkinleri gözlemleyerek ya da onlara özenerek davranışlarını biçimlendirmektedirler. Sosyal gelişime ek olarak kaynaştırmada özel gereksinimli çocukların, akademik alanda da hızlı gelişecekleri düşünülmektedir. Bunun sebebininse, genel eğitim sınıflarındaki rekabetçi ortamın, öğrenme hızlarını arttırması olduğu düşünülmektedir (Eripek,1986; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 58).

Kaynaştırma programlarının yararlarına özel gereksinimli olmayan öğrenciler açısından bakıldığında, bu öğrencilerin bireysel farklılıklara karşı daha hoşgörülü

olmayı öğrendikleri, işbirliği ve yardımlaşma gibi becerilerinin arttığı vurgulanmaktadır (Kırcaali, 1998, s. 19). Kaynaştırmanın sınıf öğretmenlerine sağladığı yararlar arasında özel gereksinimli öğrenciler için yapılacak çalışmalar ile (örneğin; bireyselleştirilmiş eğitim programı) bu alana ilişkin bilgi ve becerilerinin artması gösterilebilir. Ayrıca bu çocukların eğitimlerinin de kendi sorumlulukları içinde olduğunu görmelerini ve kaynaştırmanın, sınıf öğretmenlerinin diğer personelle iletişimlerine katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Kırcaali, 1998, s. 19; Eripek.1986).

Anne-babalar, ev ve okul arasında köprü kurmalarından dolayı çocuklarının ve öğretmenlerinin çabalarını destekleyici bir role sahiptirler (Kaner, 2016. S. 395). Bu nedenle kaynaştırma, ailelerin bir takım bilgi ve becerilerini de geliştirmeye katkıda bulunmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri açısından bakıldığında, çocukların eğitim programı hazırlanırken söz sahibi olduklarından eğitimlerine katkıda bulunurlar. Kendilerini toplumdan dışlanmış hissetmezler, diğer aileler iletişimleri gelişir. Ek olarak çocuklarının eğitimine sağladıkları destek ailelere moral verir (Kırcaali- İftar, 1998; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 59). Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin aileleri açısından kaynaştırmanın olumlu sonuçları, bu programın, kendi çocuklarına bireysel farklılıklara saygı duymayı öğretme fırsatı vermesi olarak özetlenebilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 59).

2.3.Yalnızlık

2.3.1.Yalnızlık Nedir?

Peplau ve Perlman (1982, s.3) araştırmacıların yalnızlığı açıklama şekillerinde üç önemli noktanın olduğunu belirtmişlerdir. Birincisi yalnızlığın kişinin sosyal ilişkilerindeki eksiklikten kaynaklanması, ikincisi yalnızlığın öznel bir deneyim olması ve üçüncüsü yalnızlığın hoş olmayan üzücü bir deneyim olmasıdır.

Yalnızlık Young'a (1982) göre, toplumsal desteklerin yokluğuna verilen; Weiss'e (1973) göre, belirli bir ilişki tipinin olmamasına verilen yanıttır. Sullivan'a (1953) göre ise, insanların samimiyete olan ihtiyaçlarının yeterince tatmin edilmemesine bağlı olarak ortaya çıkan tatsız bir deneyimdir. Leiderman (1980) yalnızlığı, bireyin başkalarından ayrı olma durumunu fark etmesiyle diğer bireylere

karşı belirsiz bir ihtiyaç duyması olarak tanımlamıştır. Sermat (1978) yalnızlığı, bireyin sahip olduğu ilişki türleri ile geçmişte yaşadığı veya idealize ettiği ilişki türleri arasındaki tutarsızlıklar sonucu deneyimlenen durum olarak tanımlamıştır. Perlman ve Peplau'ya (1981) göre yalnızlık bireyin niteliksel veya niceliksel olarak sosyal ilişkiler ağının yetersiz kalmasıyla meydana gelen, hoş olmayan bir deneyimdir. Gordon'a (1976) göre yalnızlık, bireyin olmasını istediği bazı insan ilişkilerinin olmadığı durumlarda yoksunluk hissetmesidir. Flanders'a (1982) göre insan ilişkilerinin eksikliğinden doğan yoksunluk ve stres durumu, yalnızlıkla uyarılarak, bireyi gereksinim duyduğu ilişkileri kurmaya yöneltir. Bu nedenle yalnızlık bir geri bildirim mekanizmasıdır (Akt. Peplau ve Perlman , 1982, s. 4)

Schmitt ve Lawrence'a (1985) göre yalnızlık duygusu, kişiler arası ilişkilerin sosyal ve kişisel ihtiyaçları karşılayamadığı, tatmin edemediği ayrıca sosyal özelliklerin azaldığı durumlarda ortaya çıkar (Akt. Duru,2008).

Demir'e (1990) göre *“Yalnızlığın bir takım yatkinlik etmenleri ile bazı hızlandırıcı etmenlerin sonucu olarak ortaya çıktığı, bireyin varolan ilişkisi ile arzuladığı ilişki düzeyi arasındaki tutarsızlıktan kaynaklanan ve bireyce hoş olmayan bir yaşantı olarak algılanan bir durum olduğu söylenebilir.”*

Akgül'e (2016) göre yalnızlık, yaşamın her döneminde yaşanan, bireye acı veren, psikolojik iyi oluşu olumsuz etkileyen, hoş olmayan bir ruh halidir.

Rook'a (1984, s. 1391) göre yalnızlık;

“Bireyin diğerleri tarafından anlaşılmadığı, onlara yabancı kaldığı ya da onlar tarafından reddedildiği ve/veya özellikle sosyal bütünleşme duygusu ve duygusal yakınlık kurmak için olanaklar sunan, arzu edilen etkinlikleri gerçekleştirmek için uygun sosyal partnerlerin yokluğu durumunda yaşanan, süregelen duygusal zorlanmadır.” (Akt. Duy,2003)

Beck ve Young'a (1978) göre yalnızlığın zamana bağlı olarak üç alt boyutu vardır. Birincisi en sık yaşanan yalnızlık türü olan geçici yalnızlıktır. İnsanlar günün

herhangi bir bölümünde bu tür bir yalnızlık yaşayabilir. Geçici yalnızlık kişide, bir başkasının konuşmasıyla sona erer. İkincisi durumsal yalnızlık, daha çok bireyin yaşamında meydana gelen değişimlerle ortaya çıkar. Örneğin başka bir şehirde işe başlamak gibi. Ayrıca durumsal yalnızlıkta değişiklik yakın birisinin kaybı gibi oldukça ciddi bir şekilde de olabilir. Üçüncüsü kronik yalnızlıktır. Uzun süre (birkaç yıl) doyum sağlayıcı kişilerarası ilişkiler kurmama ile yaşanan yalnızlıktır (Akt. Duy, 2003)

Weiss (1973), yalnızlığı sosyal ve duygusal olarak iki boyutta ele almaktadır. Duygusal yalnızlık samimi bir ilişkinin yokluğuna dayalı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yalnızlık ileri derecede, acı veren bir izolasyon biçimidir. Sosyal yalnızlık ise topluluk duygusunun (ortak etkinliklerin paylaşıldığı bir grubunun üyesi olamamak gibi) eksikliğine dayalı olarak ortaya çıkmaktadır. Sosyal yalnızlık, kişide reddedilen ya da kabul edilemez bir hissin belirmesine sebep olur ve sıkıntı duygusu ile birlikte yaşanır (Akt. Peplau ve Perlman, 1981, s. 33).

Özodaşık (1989) yalnızlığı fiziki ve psikolojik olarak iki şekilde tarif etmektedir. Fiziki yalnızlık insanın çevresinde başka insanların bulunmaması halidir. Örneğin dağ başlarında veya ormanlarda yaşayan insanlardır. Psikolojik yalnızlık ise kişinin büyük kalabalık içerisinde bile kendini yalnız hissetmesidir. Bu iki yalnızlık biçimi zamanla birbirine dönüşebilir. Uzun süre yalnız kalan kişiler bir dönem sonra yalnızlık duygusunu hissedebilirken, yalnızlık duygusu yaşayan kişiler bir dönem sonra fiziki yalnızlığa düşebilmektedir.

Yalnızlığı anlamaya yönelik birçok kuram geliştirilmiştir. Bunların bazılarında aşağıda bahsedilmiştir.

2.3.2.Yalnızlığın Kuramsal Temelleri

Psikodinamik Yaklaşım: Psikodinamik geleneği izleyen Fromm-Reichmann, Sullivan ve Zilboorg, yalnızlığın köklerini çocukluk deneyimlerine kadar takip etmiş ve özellikle anneye bağlanma yoksunluğunun zararlı sonuçlarına dikkat çekmiştir. Yeni doğmuş bebek, annesinin ya da onun yerini alan birinin sıcak yakınlığı ile gelişirken çocukluk döneminde bunun yerini diğer insanlarla birlikte etkinliklere katılma, arkadaş edinme ihtiyacı alır. Ergenlik dönemi ve bunu izleyen yetişkinlikte ise insan yakın

arkadaş, samimi ilişkiler arar. Bebek sıcak bir yakınlıktan yoksun kalır ya da böyle bir beraberlik zamanından önce sona ererse, bu yoksunluğunu düşlerinde yarattığı ilişkilerde gidermeye ve yalnız bir çocuk olarak yaşamaya başlar. Çocukluk döneminde aileleri ile hatalı etkileşimden dolayı sosyal becerileri olmayan gençler, arkadaşlık, dostluk geliştirmekte güçlük çekerler. Bu yetersizlik, tamamen yalnız kalmaya yol açabilir (Geçtan, 2016, s.107; Perlman ve Peplau, 1982, s. 125).

Rogers'ın Fenomenolojik Yaklaşımı: Fenomenolojik bakış açısının en bilinen savunucusu Carl Rogers'tir. Rogers'ın benlik teorisine göre kişi, toplum tarafından sosyal onay zoruyla baskı altında tutulur ve kabul edilen yollarla hareket etmeye itilir. Bu durum, kişinin gerçekliği ile topluma yansıttığı kişiliği arasında tutarsızlığa neden olur (içsel benlik ve yansıttığı benlik). Gerçek benliğiyle yalnızlığı hisseden kişi, yargılayan ve reddedici dünyaya karşı savunmasız, incinmeye açık ve korkmuş olsa da, keskin ve dokunaklı biçimde kendini ayakta tutar. Rogers'a göre gerçek benliklerinin sevilmez olduğu inancı, insanları yalnızlıklarına hapseder. Reddedilme korkusu ise insanları sosyal rollerini sürdürmeye zorlar ve kendilerini boş hissetmeye devam etmelerine neden olur (Perlman ve Peplau, 1982, s.125)

Varoluşçu Yaklaşım: Perlman ve Peplau'ya (1982, s.126) göre varoluşçuların ön kabulü, insanların yalnız olduğu gerçeğidir. Hiç kimse bir diğerrinin düşüncelerini ve duygularını deneyimleyemez. Varoluşçular, kaçınılmaz yalnızlık durumunun giderilmesinin değil, yalnızlığın kabulü ve onunla nasıl yaşanabileceğinin üzerinde dururlar. Varoluşçular, yalnızlığın nedenlerini aramazlar. Yalnızlığı artıran veya azaltan faktörlerle de ilgilenmezler. Varoluşçu kuramcılar yalnızlığı üretken ve yaratıcı bir koşul olarak görürler ve yalnızlığı olumlu bir şekilde kullanmaya teşvik ederler.

Bilişsel Yaklaşım: Bilişsel yaklaşımı savunan kuramcılar, yalnızlığın duygusal ve davranışsal unsurlara sahip olduğunu inkâr etmemekle birlikte yalnız kişinin, kendisini ya da toplumsal hayatını nasıl algıladığına ve değerlendirdiğine odaklanırlar. Bu yaklaşıma göre yalnızlık, kişinin istediği ilişki düzeyleri ile ulaştığı, sahip olduğu ilişki düzeyleri arasındaki tutarsızlık arttığında başka bir deyişle kişi tutarsızlığı algıladığında ortaya çıkmaktadır. Bilişsel süreçlere odaklanan kuram, insanların kendi yalnızlıkları için oluşturdukları açıklamaların, yalnızlık deneyimine eşlik eden hisleri ve

davranışları etkileyebileceğini savunmaktadır. Ek olarak kuramcılar, yalnızlık ve benlik algısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmalarında düşük benlik saygısının, yalnızlık riskini arttırdığını görmüşlerdir (Peplau ve diğerleri, 1982, s.135, 137).

İlişkisel kültürel kuram: Kurama göre bireylerin gelişiminin ve hayatta kalmasının temelinde ilişki ve bağlanma vardır. Psikolojik iyi oluş hali için ilişkilerin, bağlılığın ve bağlanmanın gerekliliğine vurgu yapar. İyi ve sağlıklı ilişkilerde olması gerekenlerin canlılık ve enerji, değer duygusu, berraklık, üretkenlik ve daha fazla yakınlık arzusu olduğunu belirtir. İlişkilerde bu özelliklerin tersi yaşandığında kopukluk durumu ortaya çıkar. Bu durum da bireyin utanç, korku, aşağılık duygusu yaşamasına sebep olur. (Terzi ve Tekinalp, 2013, s. 44,46). Miller ve Stiver'a (1997) göre birey, ilişkilerinde yaşadığı kopuklukları sağlıklı ele alamaması nedeniyle kendisini insanlarla yakınlık kurabilme ihtimalinden uzak algılar. Yaptığı bu genelleme ile bireyde yalnızlığa mahkumluk algısı ortaya çıkarmaktır. (Akt. Terzi ve Tekinalp, 2013, s. 51).

Duygu odaklı terapi: Kurama göre duyguların temel işlevi, kişiye tepkisini belirlemesinde geribildirim vermektir. Duygular kişiyi harekete geçerken en iyi şekilde hazırlar. Ancak her duygu aynı işlevde değildir (Terzi ve Tekinalp, 2013, 76). Greenberg'e (2002) göre duygular dört türde ele alınabilir. İlki bireyin hayatta kalma ve iyilik hali ile doğrudan ilişkili olan korku, öfke, hüzn gibi birincil işlevsel duygulardır. İkincisi bireydeki gerçek ancak sağlıklı birincil işlevsel olmayan duygulardır. Geçmişteki travmalardan, çocukluk döneminde karşılanmayan ihtiyaçların yol açtığı yaralanmalardan, önemli kişilerle ilişkili olan bitirilmemiş işlerden kaynaklanır. Bu duygular yalnızlık, utanç, değersizlik, sürekli tekrarlanan kaygı gibi duygulardır. Bu duygular ilişkilerde sorun yaratır ve yaşanan durumu değiştirmez. Üçüncüsü ikincil/tali duygulardır. Birincil duygular olan öfke, hüzn gibi duygulara geliştirilen tepkilerdir. Bu duygular insanların derinlerde hissettiklerini gizler. Bu sebeple daha sıkıntılıdır. Dördüncü ise taklit duygulardır. Bu duyguların amacı insanları kontrol etmek ya da etkilemektir. Örneğin öfke hükmetmek için kullanılır. Çoğunlukla bireyin genel duygusal tarzıdır (Akt. Terzi ve Tekinalp, 2013, 76).

2.3.3.Yalnızlığın Nedenleri

Perlman ve Peplau'ya (1982,s.9) göre insanların gerçek sosyal ilişkilerindeki değişimler yalnızlığı tetiklemektedir. Ölüm, boşanma veya yakın ilişkinin sonlanması yalnızlığa neden olur. İnsanların yalnızlık duygusu yaşaması sadece ilişkilerinin sonlanmasından kaynaklanmaz. İnsanlar sosyal ilişkilerinin niteliklerindeki değişimden de etkilenmektedir. Yani insanlar ilişkilerinde yaşadıkları memnuniyetsizlikten kaynaklı da yalnızlık yaşayabilirler. Sosyal ilişkilerdeki değişikliklere bağlı yalnızlık duygusu oluşmasının yanında insanların ihtiyaçları ve değişen arzuları da yalnızlığı tetikleyebilir. Var olan sosyal ilişkiler kişinin ihtiyaçlarını, değişen arzularını karşılayamayabilir. Bu, kişide yalnızlığa neden olabilir. Perlman ve Peplau, insanların kişilik özelliklerinin de yalnızlığa katkıda bulunabileceğini belirtmişlerdir. Çocukluk dönemindeki olumsuz yaşantılardan kaynaklı yetersiz sosyal beceriler ya da düşük benlik saygısı, kişinin sosyal ilişkiler için olan tercihlerini azaltabilir, ilişkilerindeki değişikliklere nasıl tepki vereceğini (kişinin yalnızlıktan kaçınma, hafifletme konusunda ne kadar etkili olabileceği gibi) etkiler.

Dykstra(2009) yaptığı çalışmalarda yalnızlığın nedenlerini üç şekilde açıklamıştır: Birincisi, insanların sahip oldukları sosyal ağların sayısı ve kalitesinin etkisidir. Araştırmalarının sonucunda hiç evlenmemiş insanların evli insanlara oranla daha yalnız olduğunu; küçük, destekleyici olmayan ağlara sahip insanların, sosyal paylaşım ağlarında aktif yer alanlardan daha yalnız olduğunu belirlemiştir. İkinci neden, insanların sahip olduğu ilişkilerinde beklentilerinin karşılanmaması durumunda yalnızlık duygusu hissetmeleridir. İnsanların ilişkilerindeki beklentilere, arzulara ve tercihlere odaklanmanın, toplumsal olarak izole edilen kişiler ile büyük sosyal ağlara sahip insanların neden aynı şekilde yalnız hissetmediklerini anlamakta yardımcı olduğu ileri sürmektedir. Üçüncü neden ise insanların yalnızlık duygusu yaşamasına zemin hazırlayan kişilik özellikleri ve koşullarıdır. Zayıf benlik saygısı, kendine güven eksikliğinden kaynaklı sosyal etkileşimde bulunamama, zayıf sosyal becerileri kişilik özellikleri olarak tarif ederken kişinin sağlığının bozuk olmasını da diğer bir koşul olarak tarif etmiştir.

2.3.4. Çocuklarda ve Ergenlerde Yalnızlık

Sullivan(1953) ve Weiss'e (1973) göre duygusal ve sosyal izolasyon deneyimlerinin arttığı ergenlik döneminden önce çocuklar yalnızlık yaşamamaktadır. Ancak Asher, Hymel ve Renshaw (1984), ilkokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında, çocukların %10'nundan fazlasının kendilerini çok yalnız hissettiklerini belirtmişlerdir. Çocuklarda yalnızlığın zararlı etkileri, bu durumun özel bir araştırma alanı olması gerektiğini göstermektedir. Çocukların kendilerinden sosyal olarak daha üst statülerdeki bireylerle yani anne babalarıyla ve benzer sosyal güç ve statüdeki kişilerle yani akranlarıyla kurmuş oldukları sosyal ilişkilerdeki başarısızlık ve doyumsuzluk, geri çekilme ve yalnızlık duygusu yaşamlarına sebep olabilir (Kaya, 2005). Asher, Gabriel ve Hopmeyer (1993) çalışmasında akranları tarafından agresif olarak görülen çocukların, sınıf ortamında kendilerini yalnız hissettiklerini belirtmişlerdir. Seidel & Vaughn (1991) çocuklardaki yalnızlık duygusunun, mevcut ilişkilerindeki sosyal tatmini azalttığını ve öğrencilerin genellikle okuldan ayrılma olasılığını arttırdığını vurgulamışlardır (Akt. Pavri ve Amaya, 2000). Yapılan araştırmalar yalnızlık düzeyi yüksek çocukların utangaç, saldırgan ve düşük akademik performansa sahip olduklarını göstermektedir. Okul çağı çocuklarının yalnızlık duygusu yaşamasına okul ve ev arasındaki fiziksel uzaklık sebep olabilir. Aynı çevredeki çocuklar zamanlarının büyük bir bölümünü okul dışında oynayarak geçirirken, yaşadığı yer okuldan çok uzak olan bir çocuk bu gruba katılamaz ve belki de potansiyel arkadaş çevresinden dışlanabilir (Yavuzer, 2016,s. 94). Sosyal ilişki güçlükleri, sosyal beceri eksiklikleri ve psikolojik sorunların neden olduğu çocuklardaki yalnızlık duygusu daha erken dönemlerde tespit edilmeli ve gerekli müdahalelerin yapılmalıdır (Kaya, 2005).

Kuramsal olarak, yalnızlık duygusu ergenlikte önem kazanmakta, bu dönemde birey hem insanlara ihtiyaç duymakta hem de ilişkilerinde idealize ettiğinin tersine deneyimler yaşadığında düş kırıklığına uğramaktadır. Ergenlerde yalnızlık duygusu daha çok sahip olunan ilişkilerin kendi ideallerine uygun olup olmamasıyla ilişkilidir. Bu sebeple ergenler yetişkinlere göre daha bütünsel biçimde yalnızlık duygusu yaşarlar (Erözkan 2004).

Rubin, LeMare ve Lollis'e (1998) göre ergenlikte yaşanan yeni bir ev ya da okul ortamına geçiş, ebeveynlerin boşanması, yakın arkadaşlarınca reddedilme, sosyal beceri eksikliği ya da çekingenlik, kaygı, düşük benlik algısı gibi faktörler yalnızlık duygusuna etki eden faktörlerdir (Akt. Erözkan, 2004).

2.4. İlgili Literatür

Bu başlık altında kaynaştırma ve yalnızlık ile ilgili yurtdışı ve yurtiçinde yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Yapılmış Olan Yurtdışı Araştırmalar

Koster ve diğerleri (2009) yaptıkları araştırmada özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin normal sınıflarda eğitim alırken akranlarıyla kurdukları etkileşimi tanımlayan sosyal katılım, sosyal entegrasyon ve sosyal içerme kavramlarını incelemişlerdir. Bulgular, 62 makale analizine dayanarak, sosyal entegrasyon, sosyal içerme ve sosyal katılım kavramlarının eşanlamlı olarak kullanıldığını göstermektedir. Analiz sonuçlarında üç kavramın da önemli dört temayı merkezine aldığı tespit edilmiştir. Bunlar a) arkadaşlıklar b) ilişkiler, etkileşim c) temaslar d) öğrencinin özel eğitim ihtiyacı ile birlikte algılanması ve sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmesidir.

Zhang (2001) yaptığı araştırmada hafif zihin engeli olan öğrencilerin normal sınıflar ile kaynak odada kendilerini yönetebilme becerilerini karşılaştırmıştır. Bulgular, bu öğrencilerin kaynak odada kendini yönetebilme becerilerinin normal sınıflardan daha fazla olduğunu yani daha çok davranış sergileyebildiklerini göstermiştir.

Avramıdis, Bayliss Ve Burden (2000) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin özel çocukların kaynaştırma sınıflarına dahil olmasına yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Bulgular kaynaştırma ile ilgili eğitim alan ve deneyimleri olan öğretmenlerin olumlu tutum sergilediklerini göstermiştir. Ayrıca üniversite eğitimi almaya devam eden öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarını hayata geçirme konusunda kendilerine güvendiklerini tespit etmiştir.

Campbell Ve Gilmore (2003) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarına, down sendromu ve kaynaştırma yoluyla eğitim hakkında bilgi temelli öğretim uygulayarak, öğretmen adaylarının bu iki konu hakkında tutumlarındaki değişikliğini incelediler. Bulgular, öğretim sonunda öğretmen adayı öğrencilerin down sendromuyla ilgili daha doğru bilgiler edindiklerini, down sendromlu çocukların kaynaştırılmasına ve genel olarak engelliliğe yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini göstermiştir.

Idol (2006) yaptığı araştırmada ilk ve orta öğretim okullarında genel eğitim sınıflarında engelli öğrencilerin dahil edilme derecesini belirlemek, özel eğitim hizmetlerinin sunulmasına yönelik benzerlikler ve farklılıkları bulmak ve engelli öğrencileri en az kısıtlayıcı ortamlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bulgular, eğitimcilerin engelli öğrencileri genel eğitim ortamlarında eğitme konusunda olumlu davrandıklarını ancak daha iyi kaynaştırma eğitimi konusunda yeni bilgilere kapalı olduklarını ve kaynaştırma öğrencilerini bir özel eğitim öğretmeni eşliğinde tutmayı tercih ettiklerini göstermiştir. Ek olarak çoğu eğitimci işbirliğine dayalı çalışma hakkında olumlu görüş bildirmiştir.

Carter ve Hughes (2005) yaptıkları çalışmada zihin engelli ergenlerin sosyal etkileşimini arttırmak için kullanılacak müdahale yöntemlerine dair araştırmaları incelemiş ve bir takım önerilerde bulunmuşlardır. Bulgular, geliştirilen müdahale yöntemleri bileşenlerinin öğrenci özelliklerine, etkileşim ölçülerine, deneysel yöntemlere, genelleme ve sosyal geçerliliğe göre ayrıldığını göstermiştir. Araştırmacılar bu bilgiler ışığında uygulanabilecek müdahale biçimleri önermişlerdir. Bunlar, sosyal etkileşimin hangi yönlerinin artırılması gerektiğine dair zihin engelli öğrencilerin öncelikli ihtiyaçlarının belirlenmesine, destek ve beceri temelli müdahale ile öğrencinin bağımsızlığını sağlamaya, basit müdahalelerle birlikte zaman alan karmaşık becerilerin ve sosyal etkileşim yollarının öğretilmesine ve özel eğitimcilerle birlikte çalışılmasına, sosyal etkileşimi artırmanın özel eğitim konusu olduğuna odaklanılmasını önermişlerdir.

2.4.2. Yalnızlık İle İlgili Yapılmış Olan Yurtdışı Araştırmalar

Asher ve Wheeler (1985) Araştırmalarında üçüncü ve altıncı sınıfa giden popüler olmayan iki alt grubunun yalnızlık düzeylerini karşılaştırmıştır. Çalışmada sınıfta arkadaşı olmayan ve pek çok akranı tarafından beğenilmeyen grup olan reddedilen çocuklar ile arkadaşı olmayan ancak beğenilmediği söylenemeyecek grup olan ihmal edilen çocukların yalnızlık düzeyleri arasında fark tespit edilmiştir. Bulgular reddedilen çocukların en yalnız grup olduğunu ve diğer gruplara göre daha fazla risk altında olduklarını göstermiştir. İhmal edilen çocukların yalnızlık düzeylerinin yüksek statülü akranlarından farklı olmadığı bulgular arasındadır.

Cassidy ve Asher (1992) Çocukların yalnızlık kavramını anlayıp anlamadıklarını, akranları tarafından olumsuz biçimde etiketlenmiş küçük çocukların yüksek yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerini bildirip bildirmediğini ve yalnız küçük çocukların davranışsal özelliklerini incelemişlerdir. Bulgular, çocukların büyük bir çoğunluğunun yalnızlığı kavradığını, olumsuz etiketlenmiş çocukların diğer çocuklardan daha yalnız olduğunu ve yalnızlığı en çok bildiren çocukların daha utangaç, agresif oldukları ve yıkıcı davranışlara sahip olduklarını göstermiştir.

Moody (2001) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada internet kullanımı ile yalnızlık arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bulgular, internette fazla vakit geçiren, sosyal ilişkilerini bu yolla kuran öğrencilerin yüksek yalnızlık oranına ve düşük sosyal faaliyet katılımına sahip olduklarını göstermiştir. İnternet kullanımının psikolojik iyi olma hali üzerinde olumsuz etkileri olduğu ve olumsuz etkilerin iki faktörden kaynaklandığı öngörülmektedir. İlk olarak, bireyin internette çok vakit geçirmesi sonucu yüz yüze sosyal faaliyetlere katılamamasıdır. İkincisi ise internet üzerinden kurulan ilişkilerin kalitesi yüz yüze kurulan ilişkilerin kalitesinden daha düşük olmasıdır.

McVilly ve diğerleri (2006), yaptıkları çalışmada zihin yetersizliği olan yetişkinlerin yalnızlık düzeylerini ve yaşam kalitelerini yükseltmek için verilen destek hizmetleri belirlenirken bu bireylerin görüşlerinin alınmasını sağlayan nicel ve nitel tekniklerin etkililiğini incelemişlerdir. Bulgular, zihin engelli yetişkinlerin genel nüfusa göre daha yalnız olduklarını göstermiştir. Ayrıca zihin engelli yetişkinlerin görüşlerinin

temel alınarak ailelere ve uzmanlara sorunlar ve destek türleri hakkında tavsiyeler geliştirilmiştir. Farklı eğitim ve mesleki fırsatların okul sonrası sosyal ilişkiler üzerinde etkililiğinin araştırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Parker ve Asher (1993) yaptıkları çalışmada üçüncü ve beşinci sınıfa giden çocuklarda akran grubu kabulünü, yalnızlık duyguları ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerini incelemişlerdir. Bulgular, düşük kabul gören çocukların iyi arkadaşlara sahip olduklarını ve bu arkadaşlıklardan doyum sağladıklarını göstermiştir. Ancak bu çocukların arkadaşlıklarının diğer çocuklara göre birçok boyutta düşük kalitede yani yüzeysel özelliklere sahip olduğu göstermiştir. Sonuç olarak arkadaş sahibi olmak arkadaşlık kalitesi ve grup kabulü yalnızlığı yordamada etkili bulunmuştur.

Hojat (1982) yaptığı çalışmada çocukluk dönemi aile ve akraba ilişkileri ile yalnızlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular, aileleri ve akrabaları ile tatmin edici, anlamlı bir ilişki kuramayan çocukların yetişkinlikte daha yoğun bir yalnızlığa maruz kaldıklarını göstermektedir.

Henwood ve Solano (1994) yaptıkları çalışmada çocuklarda yalnızlığın yordayıcısı olarak aile bireylerinin yaşadığı yalnızlığı incelemişlerdir. Bulgular, çocukların yalnızlık düzeyleri ile annelerinin yalnızlık düzeyleri arasında yüksek anlamlı bir ilişkiyi gösterirken babalar ile bir ilişki göstermemektedir. Yalnızlığı anne, baba ve çocuk için, daha az sosyal ilişki geliştirmeleriyle ilişkilendirilirken, çocuklar ve anneler için, diğerlerine karşı daha olumsuz tutumlarla ilişkilendirilmiştir.

Le Roux ve Connors (2001) yaptığı çalışmada farklı kültürel geçmişlerden gelen iki üniversite öğrenci grubunun cinsiyet, yaş, ev içi koşullar ve sosyo-ekonomik durumlar açısından yalnızlık düzeylerini incelemiştir. Bulgular, Avustralya Yeni Güney Galler'deki Charles Sturt Üniversitesi öğrencilerinin, Güney Afrika Serbest Devlet Üniversitesi öğrencilerinden, Avustralya'daki kadın öğrencilerin Güney Afrika'daki kadın öğrencilerinden daha fazla yalnız olduklarını göstermiştir. Yalnızlık düzeyleri açısından yaşın gruplar üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı da tespit edilmiştir. Mutlu ebeveynlik evinde yetiştirme açısından ise Avustralyalı öğrenciler Güney Afrikalı

öğrencilerden daha fazla yalnızlık bildirmişlerdir. Bunun için ev içi koşulların yalnızlık deneyiminde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Pavri ve Luftig (2000) yaptıkları çalışmada öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren akranların yalnızlık, sosyal yeterlilik ve sosyal statü düzeylerini karşılaştırmıştır. Bulgular öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin akranlarına göre daha yalnız olduğunu buna karşın sosyal yeterliliklerinin farklı olmadığını ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal statü açısından tartışmalı grupta olduğunu göstermiştir.

2.4.3. Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Yapılmış Olan Yurtiçi Araştırmalar

Sucuoğlu (2004), Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarına yönelik yapılan araştırmaları dört grupta toplamıştır. Bu gruplar sırasıyla şöyledir: a) kaynaştırma kavramı, ilkeler, sonuçlar ve kaynaştırma hakkında genel bilgi, b) kaynaştırmaya ve engelli çocuklara / bireylere ilişkin tutum, görüş, bilgi, bakış açısı ile ilgili yayınlar, c) kaynaştırma uygulamalarına katılan öğrencilerin özellikleri d) Diğer yayınlar.

Eripek (2004) göre Türkiye’de son 20 yıl içerisinde zihin engelli çocukların kaynaştırılması konusunda yapılan araştırmalar, üç grup altında toplanabilir.

a) öğretmenlerin zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin görüş ve tutumları

b) Kaynaştırma uygulamalarının zihin engelli çocuklar üzerindeki etkileri

c) Normal gelişim gösteren çocukların zihin engelli çocukları sosyal olarak kabullenmelerinde rol oynayan etmenlerdir.

Her iki gruplandırmadaki çalışmalar, ülkemizdeki özel eğitim uygulamalarının varolan durumunu tespit etmek, alandaki yenilikleri uygulamak ve eksikleri gidermek amacıyla yapılmıştır.

Eripek (1984) ülkemizde ağır öğrenen öğrencilerin normal sınıflara yerleştirilmeye başladığını ve yeni düzenlemelerin gerekli olduğunu belirtmiştir. Sınıf

öğretmenlerine, anne babalara bu çocukların eğitimleri ile ilgili rehber olabilecek pratik bilgiler sunmuştur. Bu bilgiler şöyle sıralanmaktadır: Öğretilecek davranışlar analiz edilmeli, öğretim etkinliklerinde çocuğun mümkün olduğunca çok duyusunu kullanmasına olanak verilmeli, çocuğun başarısız olmasına asla izin verilmemeli, çocuğun yeterlilik düzeyleri belirlenmeli, çocuğun bir durumda edindiği bilgileri diğer bir duruma aktarabilmesine yardım edilmeli, daha iyi öğrenme için öğrenilenlerin yeterince tekrar edilmesi sağlanmalı, çocuklar öğrenmeye güdülenmeli ve yeni bir öğrenme konusuna eskisi iyice öğrenildikten sonra geçilmelidir.

Batu (2000) kaynaştırma eğitimde destek eğitim hizmetlerine vurgu yaptırmıştır. Destek eğitim türlerini ve özelliklerini açıklamıştır. İhtiyaç halinde sınıf öğretmenine ve öğrenciye sağlanması gereken destek eğitim hizmetleri olmadan engelli öğrencinin normal sınıfa yerleştirmenin kaynaştırması yoluyla eğitimi başarıya ulaştıramayacağına değinmiştir.

Uysal (1995) yaptığı çalışmada zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini araştırmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular, kaynaştırmaya yönelik öğretmenlerin ve yöneticilerin yeterince bilgilendirilmediği, kaynaştırmanın genel eğitim programına uyarlanmadığı, kaynaştırma kavramının tam olarak anlamının bilinmediğidir. Sonuç olarak bu şekilde bir kaynaştırmanın yarar değil zarar getireceği görüşlerinin hakim olduğu ortaya çıkmıştır.

Kayaoğlu(1999) yaptığı çalışmada işitme engelli çocuklar ve kaynaştırma eğitimi hakkında hazırlanan bilgilendirme programının, normal sınıf öğretmenlerinin işitme engelli çocuklara yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bilgilendirme programı, engelli bireylerin yasal hakları, kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma eğitimini etkileyen faktörler, işitme engelli bireylerin gelişim özellikleri, eğitim yöntemleri, işitme cihazlarının önemi, iletişim becerileri ve öğretmenlerin sınıf ortamında dikkat etmesi gereken noktalar gibi konuları içermiştir. Araştırma sonucunda bilgilendirme programının, normal sınıf öğretmenlerinin işitme engelli çocuklara yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Batu (1998) kaynaştırma uygulaması yapılmakta olan bir kız meslek lisesinde görev yapan ve kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda derse giren öğretmenlerin, kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerilerini araştırmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin, okul yönetiminin ve okuldaki normal öğrencilerin okullarında uygulanmakta olan kaynaştırma programından genel olarak hoşnut olduklarıdır. Öğretmenler ayrıca zihin özürlü öğrencilerin kaynaştırma uygulamasından en fazla yararlanan grup olduğunu belirtmişlerdir. Ek olarak Okulda bir özel eğitimcinin bulunmaması da önemli eksiklikler arasında sıralanmıştır.

Sadioğlu (2011) yaptığı çalışmada kaynaştırma uygulamasında aksayan yönlerin belirlenmesinde öğretmen görüşlerini araştırmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular kısaca şunlardır. Sınıf öğretmenlerinin ülkemizdeki kaynaştırma uygulamaları ile ilgili genel olarak olumsuz görüşe sahip oldukları, kaynaştırma eğitimi konusunda yetersiz oldukları ve uzman desteği başta olmak üzere pek çok desteğe ihtiyaç duyduklarıdır.

Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu (2003) yaptıkları çalışmada anne babaların kaynaştırma uygulamasına dair görüşlerini araştırmışlardır. Çalışmaya katılan anne babaların %39,8'inin çocuklarının normal okula devam etmesini, yaklaşık %60'nın ise özel eğitim sınıfları ya da okullarına devam etmesini istediklerini bildirmişlerdir. Ayrıca çalışmaya katılan hemen hemen bütün anne babalar bilgi ve yardıma ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Anne babalar özellikle çocuklarına yeni bir beceri öğretmek gibi konularda bilgi istemişlerdir. Ek olarak anne babalar çocuklarının eğitim olanaklarının neler olduğunu merak ettiklerini bildirmişlerdir.

Temir (2002) yaptığı çalışmada çocuğu kaynaştırma eğitimine devam eden ailelerin sorunlarını ve beklentilerini araştırmıştır. Çalışmada anne babalardan birinden bilgi edinilmiştir. Çalışma sonucunda ana-babaların kendilerini çocuklarının engeli ve kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olarak gördükleri, çocuklarının okula gidip dönmesinde annelerin sorumlu olduğu bu süreçte de sorun yaşamadıkları, çocuklarının okulda başarılı olduğu bulunmuştur.

Öncül ve Batu(2005) yaptıkları çalışmada normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini araştırmışlardır. Araştırmacılar bu çalışmaların normal gelişim gösteren öğrenciye sahip annelerin kaynaştırma konusunda fazla bilgiye sahip olmadıkları ve bu konuda bilgilendirildikleri takdirde kaynaştırmaya karşı görüşlerinin daha olumlu olacağını gözlemlemişlerdir.

Kargın ve Baydık (2002) yaptıkları çalışmada kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelenmişlerdir. Araştırmanın bir bulgusu işitme engeline ilişkin bilgi alan öğrencilerin tutumlarının, bilgi almayan öğrencilere göre daha olumlu olduğudur. Diğer bir bulgusu ise küçük sınıflarda öğrenim gören işiten öğrencilerin (9. sınıf 10. ve 11. sınıfa göre, 10. sınıf 11. sınıfa göre daha olumlu), işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının daha olumlu olmasıdır.

Ayral ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmada normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenleri araştırmışlardır. Çalışma sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları arasındaki sosyal kabul düzeylerinin orta düzeye yakın olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar ulaştığı bu sonuçla, okullarda özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerinin önemli bir gündem maddesi haline gelmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Sucuoğlu ve Özokçu (2005) yaptıkları çalışmada ilkokul sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini, akranlarıyla karşılaştırarak incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ile akademik yeterliliklerinin akranlarından az, problemli davranışlarının ise akranlarından fazla olduğu bulunmuştur.

Kavanoz (1999) yaptığı çalışmada özel eğitim sınıflarına ve kaynaştırma eğitimine devam eden, eğitilebilir zihinsel engellilerin uyumsal davranışlarının karşılaştırmıştır. Çalışma sonuçlarına göre kaynaştırma eğitimindeki öğrencilerin bağımsız faaliyet gösterebilme, ekonomik faaliyet alanları, sayı ve zaman alanları, ev faaliyetleri alanı, kendi kendini yönetme alanı ve sorumluluk ile toplumsallaşma alanlarında uyumsal davranış açısından daha etkin olduğu, buna karşın özel eğitim

sınıflarında okuyan öğrencilerin dil gelişimi alanı açısından daha etkili olduğu görülmüştür.

2.4.4. Yalnızlık İle İlgili Yapılmış Olan Yurtiçi Araştırmalar

Demir (1990) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini etkileyen bazı etmenleri incelemiştir. Araştırmanın bulgularından bazıları şöyledir: Erkek öğrencilerin kızlardan, yakın arkadaş sayısı az olanların fazla olanlardan, sosyal becerilerini yetersiz görenlerin yeterli görenlerden daha fazla yalnızlık ortalamasına sahip oldukları ve yaş, kardeş sayısı, ailedeki çocuklar arasındaki doğum sırasının yalnızlık üzerindeki etkilerinin önemli olmadığı görülmüştür.

Tarhan (1996) yaptığı çalışmada sosyometrik statü, cinsiyet, akademik başarı, okul türü ve sınıf düzeyi ile ortaokul öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma sonucunda cinsiyet bakımından öğrencilerin yalnızlık düzeylerinde önemli bir farklılık bulunamamış; akademik başarı düştükçe yalnızlık düzeyinde anlamlı bir artış olduğu anlaşılmış; öğrencilerin yalnızlık düzeyinde sosyometrik statünün önemli ölçüde etkisi bulunduğu anlaşılmış; sınıf düzeyleri arasında ise yalnızlık düzeyleri açısından önemli bir farklılık bulunmamıştır.

Öztürk (1997) çalışmasında çocuk ve erken ergenlerde yalnızlık ve umutsuzluk duygularını yaş, cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve doğum sırası değişkenleri yönünden incelemiştir. Çalışmanın bulgularında, çocukların yalnızlık ve umutsuzluk düzeylerinde cinsiyet ve yaşa göre anlamlı farklılaşma olmadığı alt ve üst sosyoekonomik düzey arasında ise anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Ayrıca, ortanca çocukların umutsuzluk ve yalnızlık düzeylerinin ilk, tek ve son çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak umutsuzluk ve yalnızlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının umutsuzluk ve yalnızlık düzeyi düşük olan öğrencilerden daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Demirtaş (2007) çalışmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma bulgularında cinsiyet ve algılanan anne baba tutumları ile öğrencilerin yalnızlık, aileden, arkadaştan ve öğretmenden algılanan sosyal destek ve

stresle başa çıkma düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ancak kardeş sayısı, akademik başarı durumu, stresle başa çıkma düzeyleri ile yalnızlık, aileden algılanan sosyal destek ve genel sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Sonuç olarak ekonomik durumu düşük olanların, kardeş sayısı üç, dört ve beş gibi çok olanların, akademik başarı durumu düşük olan öğrencilerin yalnızlık ölçeğinden daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Ek olarak öğrencilerin yalnızlık düzeyi arttıkça stresle başa çıkma düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir.

Pancar (2009) yaptığı çalışmada farklı liselerde öğrenim gören parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yalnızlık düzeylerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, yakın arkadaş sayısı, arkadaşlar ve aileyle kurulan ilişkilerden memnun olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma bulguları, akademik başarısı yüksek, 9'dan fazla yakın arkadaşı olan, arkadaşlarıyla ve aileleriyle kurulan ilişkilerden çok memnun olan öğrencilerin yalnızlık puanlarının düşük olduğunu göstermiştir. Ancak öğrencilerin yalnızlık düzeylerinde cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı da bulgular arasındadır.

Körler (2011) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma bulgularında, yalnızlık düzeyinin erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin akademik başarısı orta ve yüksek olan öğrencilerden daha yalnız olduğu, anne-baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yalnızlık puanlarının düştüğü, babası çalışmayan öğrencilerin babası çalışan öğrencilere göre daha fazla yalnızlık yaşadıkları, kardeş sayısı arttıkça yalnızlık puanlarında artış olduğu, anne-babası ayrı yaşayan öğrencilerin daha yalnız oldukları ve gelir düzeyi arttıkça yalnızlık puanlarında düşüş olduğu görülmüştür.

Kızar (2012) çalışmasında farklı branşlarda spor yapan görme engellilerin yalnızlık düzeylerinin belirlenmesiyle birlikte, spor yapan ve yapmayan görme engelli bireylerin yalnızlık düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırma bulgularından bazıları şöyledir: Spor yapmayan görme engellilerin spor yapan görme engellilere göre kendilerini daha fazla yalnız hissettikleri görülmüştür. Ayrıca anne-baba eğitim

durumuna göre de yalnızlık düzeylerinde farklılık ortaya çıktığı görülmüştür. Anne eğitim durumu ilköğretim mezunu, baba eğitim durumu okuryazar olmayan görme engelli sporcular, kendilerini daha yalnız hissettiklerini bildirmişlerdir. Çalışmada ek olarak demokratik aile tutumu olan görme engelli sporcuların kendilerini yalnız hissetmedikleri görülmüştür.

Görmez (2016) çalışmasında kaynaştırma eğitimi alan, yetersizliği olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren herhangi bir yetersizliği olmayan öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile yalnızlık düzeylerini karşılaştırılmıştır. Çalışma bulgularında kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren öğrencilerden daha yalnız olduğu görülmüştür. Ayrıca normal gelişim gösteren öğrencilerin aileden ve arkadaştan algıladıkları sosyal destek düzeylerinin kaynaştırma öğrencilerinde fazla olduğu edilen bulgular arasındadır. Ancak öğretmen desteği her iki grupta da benzer düzeyde algılanmaktadır. Çalışmada kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin algılamış oldukları sosyal destek düzeyi artarken yalnızlık düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin ve hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin karşılaştırılarak incelenmesi üzerine hazırlanan ilişkisel tarama modeli bir araştırmadır. Karasar'a (2016, s.114) göre "iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modellerine ilişkisel tarama modelleri denir". Bu modellerde ilişkisel çözümleme korelasyon ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişki olmak üzere iki şekilde yapılabilir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul il merkez ilçeleri bulunan resmi okullarında eğitime devam hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerden oluşturmaktadır. Örneklemi ise, 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Şişli, Beyoğlu, Fatih, Kağıthane, Eyüp ve Sarıyer İlçelerine bağlı resmi ortaokulların 5.,6.,7. Ve 8. Sınıf düzeyindeki normal gelişim gösteren öğrenciler ile bu sınıflardaki okuma-yazma bilen hafif düzeyde zihinsel engelli tanısı almış kaynaştırma öğrencileri ve okul bünyesindeki özel eğitim sınıflarındaki okuma yazma bilen hafif düzeyde zihinsel engelli tanısı almış öğrenciler oluşturmaktadır. Uygulama yapılan resmi okulların listesi Ek 1'de yer almaktadır. Araştırmaya normal gelişim gösteren 90 öğrenci, özel eğitim sınıflarına devam eden 93 hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenci ile kaynaştırma sınıfına devam eden 89 hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenci olmak üzere toplam 272 kişi katılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde gönüllük esas alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak ÇOTYÖ ve Kişisel Bilgi Formu (Ek 2 ve Ek 3) olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır. ÇOTYÖ'nün kullanımı için Türkçeye uyarlanması çalışmasını yapan Prof. Dr. Alim Kaya'dan izin alınmıştır (Ek 4).

3.3.1. Çocuklar için Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği (ÇOTYÖ)

Bu araştırmada, beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan öğrencilerin okul temelli yaşadıkları yalnızlık düzeylerini ölçmek için geliştirilen ÇOTYÖ kullanılmıştır.

Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği ilk olarak Asher, Hymel ve Renshaw tarafından 1984 yılında 3-6. Sınıf öğrencileri için daha sonra yine Asher ve Wheeler tarafından 1985 yılında “kendimi yalnız hissediyorum” yerine “okulda kendimi yalnız hissediyorum” gibi değişikliklerle okul temelli yalnızlık ölçeği haline getirilmiştir. Ölçeğin ortaokul öğrencilerine uygun hale getirilmesi ise Pankhurst ve Asher tarafından 1992 yılında yapılmıştır (Kaya, 2005).

Kaya (2005) ölçeğin ilk Türkçeye uyarlanması çalışmasını yaparken 7. Ve 8. Sınıfları da dâhil ederek 3.-8. Sınıf öğrencileri için uygunluğunu test etmiştir. Ölçekteki toplam 24 maddenin 16'sı çocukların yalnızlık düzeyini belirlemeye yönelikken, 8'i çocukların hobi ve ilgilerine yöneliktir ve ölçeğin hesaplanmasında dikkate alınmamaktadır. Çocuklar tepkilerini her bir madde de 5'li derecelendirme üzerinden yapmaktadır. Bu derecelerde “1: Benim için her zaman doğru, 2: Benim için çoğunlukla doğru, 3: Benim için her zaman doğru, 4: Benim için doğru değil, 5: Benim için hiç doğru değil” ifade etmektedir. Ölçekte bazı maddeler tersinden hesaplanmaktadır. Örneğin “benim için okulda yeni arkadaşlar edinmek zordur”, “okulda arkadaşlarımdan beni içlerine almadıklarını düşünüyorum”. Ölçekten alınan minimum puan 16, maksimum puan ise 80'dir. Ölçekten alınan puan yalnızlık duygusuyla doğru orantılıdır.

Bu çalışmada ölçeğin 5-8. Sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanan formu kullanılmıştır. Bu formunda ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Alınan minimum puan 15, maksimum puan ise 75'tir. Çünkü ölçeğin 5., 6., 7. ve 8. Sınıflar için yapılan faktör analizinde birinci maddenin faktör yükü .30'un altında bulunmuştur. Bu madde

çıkarıldıktan sonra yapılan faktör analizi ve ayırıcı geçerlik çalışmaları kalan 15 maddelik formun 5-8. Sınıf düzeyindeki öğrencilere geçerli ve güvenilir bir şekilde uygulanacağını kanıtlamıştır (Kaya, 2005).

Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları daha sonra Çifci Tekinarslan ve Küçüker (2015) tarafından özel gereksinimli olan kaynaştırma öğrencilerinin de yer aldığı grupta tekrarlanmıştır.

ÇOTYÖ'nün Geçerliği

Kaya (2005) araştırmanın örneklemini alırken yedinci ve sekizinci sınıfları da dahil ederek yaş aralığını genişletmiştir. Ayrıca alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden, yaşları 9 ile 14 arasında değişen toplam 1683 (863 kız, 820 erkek) öğrenciyle çalışmıştır. Örneklemin sınıf düzeylerine göre dağılımı ise şöyledir. 3. Sınıf 267, 4. Sınıf 286, 5. Sınıf 275, 6. Sınıf 291, 7. Sınıf 289 ve 8. Sınıf 275 olarak gerçekleşmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için ilk önce temel bileşenler analizi yöntemiyle faktör analizini yapılmıştır. Çalışmada faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğunu Kasiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda faktör yükünü karşılamayan maddeler çıkarılarak uygunluğu tekrar test edilmiştir. Faktör analizi sonucunda 5-8. Sınıflar için KMO değeri .92 olarak bulunurken, Bartlett testi [5721,98 ($p<0.001$)] bulunmuştur. Test sonuçları verilerin faktör analizi (faktör analizi için minimum KMO değeri. 60) için uygun olduğunu ortaya çıkarmıştır. Faktör analizinde faktör yükünün en az .30 olması ölçütü alınan çalışmada 5.,6.,7. ve 8. Sınıflar için ölçeğin 1. Maddesinin yeterli faktör yüküne sahip olmadığı gözlenmiş ve bu madde çıkartılarak analiz 15 madde üzerinden tekrar yapılmıştır. Faktör analizine uygunluğu tekrar sınanan maddelerin uygunluğu (KMO= .93, Bartlett testi 5501.91 / $p<0.001$) anlaşılmıştır. İkinci faktör analizinde kalan 15 maddenin faktör yüklerinin .40 ile .78 arasında, madde test korelasyonlarının ise .43 ile .75 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .87 olarak bulunmuştur. 15 maddelik yapının ikinci analiz sonunda toplam varyansın %47.06'sını, birinci faktörün ise toplam varyansın %37.75'ini açıkladığı görülmüştür. Dolayısıyla bu sonuçlar 15 maddelik ÇOTYÖ' nin tek boyutlu bir yapısı olduğunu göstermektedir.

ÇOTYÖ'nün ayırıcı geçerliği ise ölçütlere dayalı geçerlik türünden ölçüt grup yöntemine göre sınanmıştır. Popüler ve reddedilen öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin farklı olduğu, reddedilen öğrencilerin popüler öğrencilerden daha fazla yalnızlık duygusu yaşadığı ilgili literatürdeki (Asher, Hymel ve Renshaw, 1984; Asher ve Wheeler, 1985; Demir ve Tarhan, 2001) bulgularıdır ve ölçüt olarak alınmıştır. Coie, Dodge ve Coppotelli (1982) tarafından önerilen beş sosyometrik statü grubunun (popüler, reddedilen, ihmal edilen, ihtilaflı ve ortalama) ölçekten almış oldukları puanlar arasındaki farka bakılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre popüler öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile reddedilen ve ihmal edilen ve ortalama öğrencilerin yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Reddedilen öğrencilerin ortalama ve ihtilaflı gruptaki öğrencilerden daha fazla yalnızlık yaşadıkları ($p < 0.05$) gözlenmiştir (Kaya, 2005).

Çifci Tekinarslan ve Küçüker (2015) tarafından ÇOTYÖ' yü oluşturan 15 maddeye ait yapı geçerlik analizlerine bakıldığında tek faktör yapısı altında gözlenen değişkenlerin anlamlı olduğunu ($t > 1.96$) ve yakınsak geçerliliğini destekleyen standartlaştırılmış katsayıların .36 ile .69 arasında değiştiğini göstermektedir. Değişkenler arasındaki korelasyonlar .12 ve .40 arasında anlamlı bulunmuştur ($p < .01$). ÇOTYÖ'nün ayırt edici geçerliliği ölçüt grubu yöntemi kullanılarak araştırılmıştır. Önceki araştırmalarda (Bakkaloğlu, 2010; Heiman & Margalit, 1998; Jobe & White, 2007; Pavri & Monda-Amaya, 2000; Valas, 1999; Williams & Asher, 1992) kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yalnız olduklarını göstermektedir. Bu sebepten araştırmada ÇOTYÖ'nün özel gereksinimleri olan ve olmayan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri açısından 4. ve 5. Sınıfları ayırt edip etmediğini incelemiştir. Mann-Whitney U testi sonuçları ($U = 1.99$, $p = .000$) özel gereksinimli öğrencilerin yalnızlık düzeyinin (450.03) normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeyinden (292.88) daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından daha fazla yalnızlık duygusu yaşamaktadır şeklinde yorumlanabilir.

ÇOTYÖ'nün Güvenirliği

Kaya (2005) tarafından ölçeğin yapılan güvenirlik çalışmasının sonucunda iç tutarlığı gösteren Cronbach Alfa katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test yöntemiyle güvenirlik hesaplaması için iki hafta arayla ölçek tekrar uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen puanlar için hesaplanan güvenirlik katsayısı 3–4. sınıflar için .76, 5–8. sınıflar için .87 olarak bulunmuştur. Her iki grup için elde edilen güvenirlik katsayıları. 70'in üzerinde olduğundan ölçeğin güvenirlik katsayıları yeterli sayılabilir.

Çifci Tekinarslan ve Küçüker (2015) tarafından ÇOTYÖ'nün güvenirliği incelendiğinde faktör analizi sonucu ölçekte bulunan 15 madde üzerinden iç tutarlığı gösteren Cronbach Alfa katsayısı özel gereksinimleri olan öğrenciler (n = 151) ve özel gereksinimleri olmayan (n = 506) toplam 657 öğrenci için .87 (özel gereksinimli öğrenciler için .86, normal gelişim gösteren öğrenciler için .84) olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılığın bir başka göstergesi olan, 15 madde için madde-toplam korelasyonların .36 ile .63 arasında değiştiği bulunmuştur. Test tekrar test ile ölçümlerin kararlılığı incelenmiştir. Bu amaçla dört ve beşinci sınıfa (21 kadın ve 27 erkek) giden 48 kişilik bir gruba ölçek iki hafta aralıklarla uygulanmış ve Pearson korelasyon katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

ÇOTYÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin elde edilen sonuçlar, bu ölçeğin öğrencilerin yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine yönelik bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formu'nda öğrencinin cinsiyeti, kaçınıcı sınıfa devam ettiği, kardeş sayısı, doğum sırası ve yakın arkadaş sayısı konularında bilgi alınmıştır.

3.4. Uygulama

Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izin (Ek 5) İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Arel Üniversitesi aracılığı ile yazışmalar yapılarak alınmıştır. Uygulama 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar dönemi mart, nisan ve mayıs aylarında gerçekleşmiştir. Araştırmacı tarafından ilgili okul müdürleri, müdür yardımcıları ve okullarda görevli öğretmenler ile görüşülmüş ve kendilerine uygulamaya ilişkin bilgiler verilmiştir. Taraflardan uygulamaya yönelik görüş alınmıştır. Araştırmada öğrenciler gönüllük esasına göre dahil edilmiş ve araştırmanın amaçları hakkında bilgi verilmiştir.

Veriler toplanmadan önce Şişli, Kâğıthane, Fatih, Beyoğlu ve Sarıyer ilçelerinin RAM'lerine gidilerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. RAM'ler aracılığıyla hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin eğitim gördüğü özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma eğitimi yapılan okul listeleri temin edilmiştir. Elde edilen listeler doğrultusunda okullara gidilip ilgili müdür, müdür yardımcısı ve rehber öğretmenlerle görüşülmüş ve gerekli bilgilendirme yapılarak uygulama için izin istenmiştir. Araştırmaya katılabilecek hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin bilgi formunu ve ölçme aracını yardımsız doldurmaları amacıyla, okuryazar olma ve okuduğunu anlama becerisine sahip olma ön koşuluyla belirlenmiştir. Rehber öğretmenler aracılığıyla bu öğrencilerin dosyalarından tanıları kontrol edilmiş, sınıf öğretmenlerinden ön koşullar hakkında bilgi alınmıştır. Daha sonra hem normal gelişim gösteren öğrencilerin hem de hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin velilerine sınıf öğretmenleri aracılığıyla veli bilgilendirme ve izin formu (Ek 6) ulaştırılmıştır. İzin formunu imzalayan velilerin çocukları katılmak istemeleri halinde araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Uygulama için 6 ilçede toplam 17 ortaokula gidilmiş toplam 272 ölçme aracı uygulanmıştır. Araştırmaya katılacak normal gelişim gösteren, özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma öğrencilerinin sayısının her okulda karşılaştırma yapmak için eşit miktarda uygulanmak istense de hafif derecede zihin engelli öğrencilerin eğitim gördüğü özel eğitim sınıflarının ilçelerde sınırlı sayıda olması ve veli izin formu getirmeyen öğrenciler çalışmalara dahil edilmediğinden bazı ortaokullarda normal gelişim, özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma öğrencilerinin sayılarında eşitlik sağlanamamıştır. Bu sebepten bazı ortaokullarda her üç gruba uygulanırken bazı okullar

da sadece kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrencilere uygulama yapılmıştır. Uygulama okul idaresinin gösterdiği mekanlarda ve sınıf öğretmenlerinin belirlediği ders saatlerinde yapılmıştır. Normal gelişim gösteren öğrenciler 15'er kişilik gruplar halinde alınırken kaynaştırma ve özel eğitim sınıfı öğrencileri 3'er veya 4'er kişilik gruplar halinde alınmıştır. Ancak gerekli görüldüğü durumlarda bazı kaynaştırma ve özel eğitim sınıfı öğrencilerine bireysel uygulama yapılmıştır.

Araştırmacı okullardaki uygulama sırasında önce öğrencilere kendisini tanıtmış, amacını açıklamış ve kişisel bilgi formunu dağıtmıştır. Formun incelenmesini istedikten sonra form ile ilgili açıklayıcı bilgiler vermiştir. Öğrencilerin soruları varsa cevaplamıştır. Kişisel bilgi formunu dolduran öğrencilere Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği dağıtılmıştır. Araştırmacı ölçekteki açıklamaların okunması istemiş ve aynı açıklamayı bir kez de kendisi yüksek sesle okumuştur. Daha sonra ilk iki maddenin nasıl cevaplandırılacağı öğrencilere örnek olarak açıklanmıştır. Araştırmacı tarafından bazı hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilere anlayamadığı maddeler anlayabilecekleri şekilde açıklanmıştır. Gerekli durumlarda araştırmacı tarafından maddeye yönelik seçenek öğrencinin tepkisi doğrultusunda işaretlenmiştir. Uygulama sırasında okul rehber öğretmenlerinden yardım alınmıştır. Normal gelişim gösteren öğrencilere uygulama süresi 10-15 dakika sürerken hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilere 25-30 dakika sürdüğü gözlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 21.0 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Öncelikle yalnızlık toplam puanlarının normallik incelemeleri yapılmıştır. Test sonuçlarında verilerin normal dağılımdan gelmediği görülmüştür. Bu sebeple analizlere non parametrik testler olan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleriyle devam edilmiştir. Veri analizi sürecinde yapılan bütün analizlerde anlamlılık düzeyi (p) olarak .05 düzeyi dikkate alınmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada incelenen değişkenlerin frekans ve yüzde değerleri ile hipotezlere yönelik toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara bulunmaktadır. Bulgular hipotezlerin sırasına göre sunulmuştur.

4.1.Öğrencilere Ait Değişkenlerin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Özel eğitim sınıfı, kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası ve yakın arkadaş sayısı değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Cinsiyeti Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Cinsiyet					
	Kız		Erkek		Toplam	
ÖESÖ	N	%	N	%	N	%
	26	9,6	67	24,6	93	34,2
KÖ	35	12,9	54	19,9	89	32,7
NGGÖ	48	17,6	42	15,4	90	33,1
Toplam	109	40,1	163	59,9	272	100

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan ÖESÖ sayısının 26'sı (9,6), KÖ sayısının 35'i (12,9) ve NGGÖ sayısının 48'i (17,6) kız öğrenci iken, ÖESÖ sayısının 67'si (24,6), KÖ sayısının 54'ü (19,9) ve NGGÖ sayısının 42'si (15,4) erkektir. Toplam sayısı 272 olan örneklem grubunda toplam kız sayısı 109 (40,1) iken, erkek sayısı 163 (59,9) tür.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Sınıf Düzeyi									
	5. sınıf		6. sınıf		7. sınıf		8. sınıf		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ÖESÖ	17	6,3	21	7,7	27	9,9	28	10,3	93	34,2
KÖ	24	8,8	15	5,5	31	11,4	19	7,0	89	32,7
NGGÖ	24	8,8	19	7,0	22	8,1	25	9,2	90	33,1
Toplam	65	23,9	55	20,2	80	29,4	72	26,5	272	100

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan Ö.E.S.Ö.'nün 17'si (6,3), K.Ö.'nün 24'ü (8,8) ve N.G.G.Ö.'nün 24'ü (8,8) 5. Sınıf düzeyi iken, Ö.E.S.Ö.'nün 21'i (7,7), K.Ö.'nün 15'i (5,5) ve N.G.G.Ö.'nün 19'u (7,0) 6. Sınıf düzeyindedir. Ö.E.S.Ö.'nün 27'si (9,9), K.Ö.'nün 31'i (11,4) ve N.G.G.Ö.'nün 22'si (8,1) 7. Sınıf düzeyi, Ö.E.S.Ö.'nün 28'si (10,3), K.Ö.'nün 19'u (7,0) ve N.G.G.Ö.'nün 25'i (9,2) 8. Sınıf düzeyindedir. Toplam sayısı 272 olan örneklem grubundaki 65 (23,9) öğrenci 5. Sınıf, 55 (20,2) öğrenci 6. Sınıf, 80 (29,4) öğrenci 7. Sınıf ve 72 (26,5) öğrencide 8. Sınıf düzeyindedir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Kardeş Sayısı													
ÖESÖ	Kardeşi yok		1 kardeşi var		2 kardeşi var		3 kardeşi var		4 kardeşi var		5 ve daha fazla		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	10	3,7	24	8,8	19	7,0	16	5,9	7	2,6	17	6,3	93	34,2
KÖ	7	2,6	27	9,9	25	9,2	17	6,3	9	3,3	4	1,5	89	32,7
NGGÖ	3	1,1	33	12,1	27	9,9	15	5,5	4	1,5	8	2,9	90	33,1
Toplam	20	7,4	84	30,8	71	26,1	48	17,7	20	7,4	29	10,7	272	100

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan ÖESÖ'nün 10'unun (3,7), KÖ'nün 7'sinin (2,6), NGGÖ'nün 3'ünün (1,1) kardeşi yoktur. ÖESÖ'nün 24'nün (8,8), KÖ'nün 27'sinin (9,9) ve NGGÖ'nün 33'ünün (12,1) bir kardeşi vardır. ÖESÖ'nün 19'nun (7,0), K.'nün 25'nin (9,2) ve NGGÖ'nün 27'sinin (9,9) iki kardeşi vardır. ÖESÖ'nün 16'sının (5,9), KÖ'nün 17'sinin (6,3) ve NGGÖ'nün 15'nin (5,5) üç kardeşi vardır. ÖESÖ'nün 7'sinin (2,6) KÖ'nün 9'nun (3,3) ve NGGÖ'nün 4'nün (1,5) dört kardeşi vardır. ÖESÖ'nün 17'sinin (6,3), KÖ'nün 4'ünün (1,5) ve NGGÖ'nün 8'nin (2,9) beş ve daha fazla kardeşi vardır. Toplam 272 olan örneklem grubundaki 20 (7,4) öğrencinin kardeşi yok iken 84 (30,8) öğrencinin bir kardeşi, 71 (26,1) öğrencinin iki kardeşi, 48 (17,7) öğrencinin üç kardeşi, 20 (7,4) dört kardeşi ve 29 (10,7) öğrencinin beş ve daha fazla kardeşi vardır.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Doğum Sırası Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Doğum Sırası											
ÖESÖ	1. çocuk		2. çocuk		3. çocuk		4. çocuk		5. ve daha fazla		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	31	11,4	30	11,0	17	6,3	4	1,5	11	4,0	93	34,2
KÖ	41	15,1	23	8,5	15	5,5	6	2,2	3	1,1	88	32,4
NGGÖ	32	11,8	34	12,5	15	5,5	3	1,1	6	2,2	90	33,1
Toplam	104	38,3	87	32	47	17,3	13	4,8	20	7,3	271	100

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan ÖESÖ.'nün 31'i (11,4), KÖ'nün 41 'i (15,1) ve NGGÖ'nün 32'si (11,8) birinci çocuktur. ÖESÖ'nün 30'u (11,0), KÖ'nün 23'ü (8,5) ve NGGÖ'nün 34'ü (12,5) ikinci çocuktur. ÖESÖ'nün 17'si (6,3), KÖ'nün 15'i (5,5) ve NGGÖ'nün 15'i (5,5) üçüncü çocuktur. ÖESÖ'nün 4'ü (1,5), KÖ'nün 6'sı (2,2) ve NGGÖ'nün 3'ü (1,1) dördüncü çocuktur. ÖESÖ'nün 11'i (4,0), K.Ö.'nün 3'ü (1,1) ve NGGÖ'nün 6'sı (2,2) beşinci ve daha fazla doğum sırasındadır. Toplam 272 olan örneklem grubunda bir kaynaştırma öğrencisi bu bilgiyi işaretlememiştir. Bu nedenle doğum sıralaması dağılımı 271 üzerinden öğrenci için şöyledir. Öğrencilerin 104'ü (38,3) birinci çocuk, 87'si (32) ikinci çocuk, 47'si (17,3) üçüncü çocuk, 13'ü (4,8) dördüncü çocuk iken, 20'si (7,3) beşinci ve daha fazla doğum sırasındadır.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Yakın Arkadaş Sayısı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Yakın arkadaş sayısı													
ÖESÖ	Hiç yok		1 yakın arkadaşı		2 yakın arkadaşı		3 yakın arkadaşı		4 yakın arkadaşı		5 ve daha fazla yakın arkadaşı		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	5	1,8	16	5,9	17	6,3	12	4,4	8	2,9	35	12,9	93	34,2
KÖ	10	3,7	12	4,4	17	6,3	14	5,1	5	1,8	31	11,4	89	32,7
NGGÖ	2	,7	7	2,6	8	2,9	10	3,7	9	3,3	54	19,9	90	33,1
Toplam	17	6,2	35	12,9	42	15,5	36	13,2	22	8	120	44,2	272	100

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan ÖESÖ'nün 5'inin (1,8), KÖ'nün 10'nun(3,7) ve NGGÖ'nün 2'sinin (0,7) hiç yakın arkadaşı yoktur. ÖESÖ'nün 16'sının (5,9), KÖ'nün 12'sinin (4,4) ve NGGÖ'nün 7'sinin (2,6) bir tane yakın arkadaşı vardır. ÖESÖ'nün 17'sinin (6,3), KÖ'nün 17'sinin (6,3) ve NGGÖ'nün 8'nin (2,9) iki tane yakın arkadaşı vardır. ÖESÖ'nün 12(4,4), KÖ'nün 14'ünün (5,1) ve NGGÖ'nün 10'nun (3,7) üç tane yakın arkadaşı vardır. ÖESÖ'nün 8'inin (2,9), KÖ'nün 5'nin (1,8) ve NGGÖ'nün 9'nun (3,3) dört tane yakın arkadaşı vardır. ÖESÖ'nün 35'nin (12,9), KÖ'nün 31'inin (11,4) ve NGGÖ'nün 54'ünün (19,9) beş ve daha fazla yakın arkadaşı vardır. Toplam sayısı 272 olan örneklem grubunda öğrencilerin 17'sinin (6,2) hiç yakın arkadaşı yokken, 35'inin (12,9) bir tane yakın arkadaşı, 42'sinin (15,5) iki tane yakın arkadaşı, 36'sının (13,2) üç tane yakın arkadaşı, 22'sinin (8) dört tane yakın arkadaşı ve 120'sinin (44,2) beş ve daha fazla arkadaşı vardır.

Tablo 4.6. Örneklemdeki Grupların ÇOTYÖ Puanlarına Ait Betimsel Değerler

Puan	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma
ÇOTYÖ	ÖESÖ	93	31,397	11,0287
	KÖ	89	35	10,465
	NGGÖ	90	24,288	9,488

Tabloda görüldüğü üzere, ÖESÖ (N=93) ÇOTYÖ'nden 75 tam puan üzerinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 31,397 standart sapması 11,0287, KÖ (N=89) aritmetik ortalaması 35, standart sapması 10,465, NGGÖ (N=90) aritmetik ortalaması ise 24,288, standart sapması 9,488 olarak hesaplanmıştır.

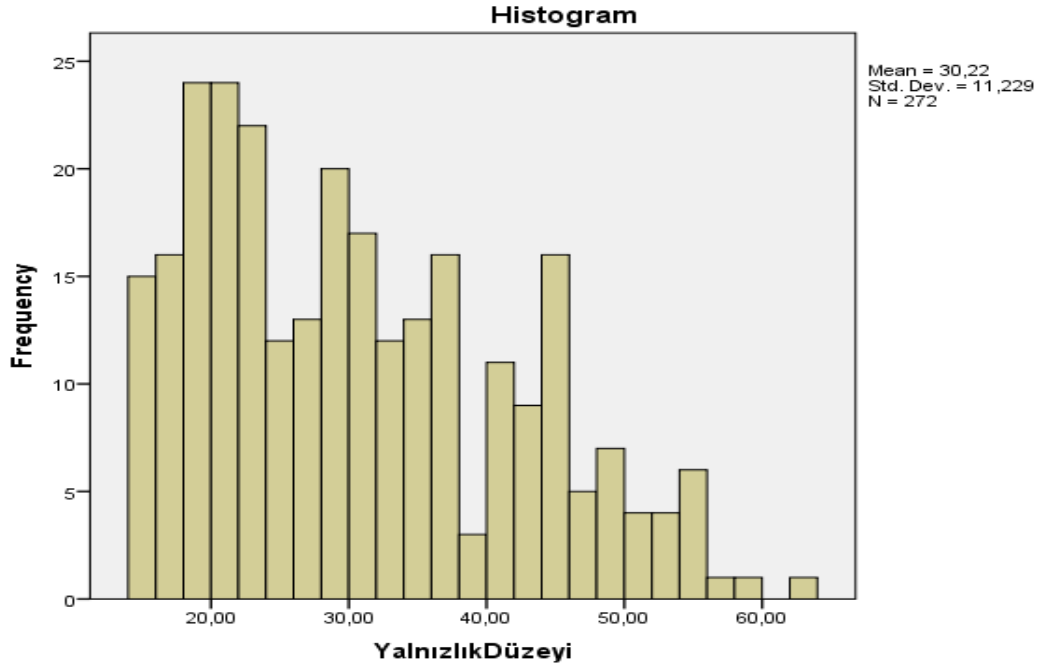
4.2.Verilerin Normal Dağılıma Uygunluğuna Yönelik Yapılan Test Sonuçları

ÇOTYÖ toplam puanlarının normallik incelemeleri kapsamında yapılan Kolmogorov-Smirnov ($p < .05$) test sonuçları ve histogram incelendiğinde verilerin normal dağılımdan gelmediği görülmüş ve analizlere parametrik olmayan testlerle devam edilmiştir.

Tablo 4.7. Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	İstatistik	N	p
ÇOTYÖ Toplam	,111	272	,000

* $p < .05$



Şekil 4.2.1 Normallik Testi Histogram Figürü

4.3. Cinsiyetin, Sınıf Düzeyinin, Kardeş Sayısının, , Kardeş Sayısının, Doğum Sırasının ve Yakın Arkadaş Sayısının Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinin, Kaynaştırma Öğrencilerinin ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yalnızlık Düzeyleri Üzerine Etkisi

4.3.1. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinde Cinsiyetin Yalnızlık Düzeyi Üzerine Etkisi

ÖESÖ'nün cinsiyetle ilgili olarak “Erkek öğrencilerin yalnızlık düzeyi kız öğrencilerinkinden daha yüksektir” hipotezini test etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	26	50,35	1309	784	,456
Erkek	67	45,70	3062		

p<0.05

Tabloda görüldüğü gibi, Mann Whitney U testi sonucunda kız öğrencilerin yalnızlık düzeyleri (sıra ort. 50,35) ile erkek öğrencilerin yalnızlık düzeyleri (sıra ort. 45,70) sıra ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (U= 784, p>.05). Bu bulgular araştırmada bir hipotez olarak test edilen “Erkek öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olacağı” hipotezini destekler nitelikte bulunmamıştır.

4.3.2. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinde Sınıf Düzeyinin Yalnızlık Üzerine Etkisi

ÖESÖ’nün sınıf düzeyi ile ilgili olarak “sınıf düzeyleri yüksek olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, düşük olanlarınkinden daha düşüktür” hipotezini test etmek için Kruskal- Wallis Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.9.’de sunulmuştur.

Tablo 4.9. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
5.sınıf	17	39,47	3	5,708	,127
6.sınıf	21	53,33			
7.sınıf	27	40,26			
8.sınıf	28	53,32			

p<0.05

Tabloda görüldüğü gibi Kruskal- Wallis test sonuçları, öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, χ^2 (sd=3, N=93) =5,708, $p>.05$. Bu bulgular araştırmada bir hipotez olarak test edilen “sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin düşeceği” hipotezini destekler nitelikte bulunmamıştır.

4.3.3. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinde Kardeş Sayısının Yalnızlık Üzerine Etkisi

ÖESÖ’nün kardeş sayısı ile ilgili olarak “kardeş sayısı az olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri çok olanlarınkinden yüksektir” hipotezini test etmek için Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.10.’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
Kardeş yok	10	59,70	5	13,173	, 022
1 kardeş var	24	44,71			
2 kardeş var	19	38,95			
3 kardeş var	16	49,22			
4 kardeş var	7	23,36			
5 ve daha fazla kardeş var	17	59,41			

p<0.05

Tabloda görüldüğü gibi Kruskal- Wallis test sonuçları, öğrencilerin yalnızlık düzeyleri kardeş sayılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, χ^2 (sd=5, N=93) =13,173 , $p. <05$. Test sonucu anlamlı çıkan bu gibi durumlarda grupların ikili kombinasyonları için Mann Whitney U- testi uygulanarak farkın kaynağı hakkında fikir edinilebilir (Büyüköztürk, 2017, s.171). Mann Whitney-U uygulanarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.11.’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	1 kardeş	2 kardeş	3 kardeş	4 kardeş	5 ve daha fazla
Kardeş yok	,121	,051	,413	,006*	1
1 kardeş		,540	,751	,076	,085
2 kardeş			,320	,192	,013*
3 kardeş				,056	,492
4 kardeş					,002*

Kardeş sayısı grupları	Sıra Ortalamaları	
Kardeş yok – 4 kardeş	Kardeş yok	11,80
	4 kardeş	5
2 kardeş – 5 ve daha fazla	2 kardeş	14,39
	5 ve daha fazla	23,09
4 kardeş – 5 ve daha fazla	4 kardeş	5,50
	5 ve daha fazla	15,38

Tabloda görüldüğü gibi Mann Whitney U testi sonucunda, söz konusu farklılığın gözlemlendiği gruplar arasında oluşturulan tabloya göre hiç kardeşi olmayan ve 5 ve daha fazla kardeşi olan grubun yalnızlık düzeyleri diğer kardeş sayısı gruplarından yüksek bulunmuştur. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p < 0.05$). Bu bulgular araştırmada bir hipotez olarak test edilen “kardeş sayısı az olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri çok olanlarından yüksek olacağı” hipotezini destekler nitelikte bulunmamıştır.

4.3.4. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinde Doğum Sırasının Yalnızlık Üzerine Etkisi

ÖESÖ'nün doğum sırası ile ilgili olarak “ailenin ilk çocuklarının yalnızlık düzeyleri daha sonra doğanlara göre daha yüksektir” hipotezini test etmek için Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.12.'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Doğum Sırasına Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
1.çocuk	31	46,89	4	5,024	,285
2. çocuk	30	46,52			
3. çocuk	17	43,21			
4. çocuk	4	29,25			
5. ve daha fazla çocuk	11	60,95			

p<0.05

Tabloda görüldüğü gibi Kruskal- Wallis test sonuçları, öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, χ^2 (sd=4, N=93) =5,024, p.>05. Bu bulgular araştırmada bir hipotez olarak test edilen “ailenin ilk çocuklarının yalnızlık düzeyleri daha sonra doğanlara göre yüksek olacağı” hipotezini destekler nitelikte bulunmamıştır.

4.3.5. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinde Yakın Arkadaş Sayısının Yalnızlık Düzeyine Etkisi

ÖESÖ'nün yakın arkadaş sayısı ile ilgili olarak “yakın arkadaş sayısı az olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri çok olanlara göre daha yüksektir.” hipotezini test etmek için Kruskal- Wallis Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.13.'de sunulmuştur.

Tablo 4.13. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Yakın Arkadaş Sayısına Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
Yakın arkadaş yok	5	65	5	18,819	,002
1 yakın arkadaş var	16	70,16			
2 yakın arkadaş var	17	42,53			
3 yakın arkadaş var	12	44,21			
4 yakın arkadaş var	8	34,44			
5 ve daha fazla yakın arkadaş var	35	39,84			

p<0.05

Tabloda görüldüğü gibi Kruskal- Wallis test sonuçları, öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin yakın arkadaş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, χ^2 (sd=5, N=93) =18,819, p. <05. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.14. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Yakın Arkadaş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	1 yakın ark.	2 yakın ark.	3 yakın ark.	4 yakın ark.	5 ve daha fazla
Yakın ark. yok	,741	,170	,153	,123	,069
1 yakın ark.		,004*	,009*	,004*	,000*
2 yakın ark.			,824	,483	,792
3 yakın ark.				,373	,625
4 yakın ark.					,542
Yakın arkadaş sayısı grupları			Sıra Ortalamaları		
1 yakın ark. – 2 yakın ark.			1 yakın ark.	21,94	
			2 yakın ark.	12,35	
1 yakın ark.- 3 yakın ark.			1 yakın ark.	18,03	
			3 yakın ark.	9,79	
1 yakın ark.- 4 yakın ark.			1 yakın ark.	15,44	
			4 yakın ark.	6,63	
1 yakın ark. – 5 ve daha fazla			1 yakın ark.	38	
			5 ve daha fazla	20,51	

Tabloda görüldüğü gibi Mann Whitney U testi sonucunda, söz konusu farklılığın gözlemlendiği gruplar arasında oluşturulan tabloya göre 1 yakın arkadaşı olan grubun yalnızlık düzeyi diğer yakın arkadaş gruplarına göre yüksek bulunmuştur. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p < 0.05$). Bu bulgular araştırmada bir hipotez olarak test edilen “arkadaş sayısı az olan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin çok olanlarınkinden daha yüksek olacağı” hipotezini destekler niteliktedir.

4.3.6. Kaynaştırma Öğrencilerinde Cinsiyetin Yalnızlık Üzerine Etkisi

KÖ'nün cinsiyetle ilgili olarak “Erkek öğrencilerin yalnızlık düzeyi kız öğrencilerinkinden daha yüksektir” hipotezini test etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.15.'de sunulmuştur.

Tablo 4.15. Kaynaştırma Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	35	47,23	1653	867	,512
Erkek	54	43,56	2352		
p<0.05					

Tabloda görüldüğü gibi, Mann Whitney U testi sonucunda kız öğrencilerin yalnızlık düzeyleri (sıra ort. 47,23) ile erkek öğrencilerin yalnızlık düzeyleri (sıra ort. 43,56) sıra ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (U= 867, p>.05). Bu bulgular araştırmada bir hipotez olarak test edilen “Erkek öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olacağı” hipotezini destekler nitelikte bulunmamıştır.

4.3.7. Kaynaştırma Öğrencilerinde Sınıf Düzeyinin Yalnızlık Üzerine Etkisi

KÖ'nün sınıf düzeyi ile ilgili olarak “sınıf düzeyleri yüksek olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, düşük olanlarınkinden daha düşüktür” hipotezini test etmek için Kruskal- Wallis Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.16.'da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Kaynaştırma Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
5.sınıf	24	47,63	3	1,718	,633
6.sınıf	15	37,20			
7.sınıf	31	46,40			
8.sınıf	19	45,55			

p<0.05

Tabloda görüldüğü gibi Kruskal- Wallis test sonuçları, öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, χ^2 (sd=3, N=89) =1,718, $p>.05$. Bu bulgular araştırmada bir hipotez olarak test edilen “sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin düşeceği” hipotezini destekler nitelikte bulunmamıştır.

4.3.8. Kaynaştırma Öğrencilerinde Kardeş Sayısı Değişkeninin Yalnızlık Düzeyine Etkisi

KÖ’nün kardeş sayısı ile ilgili olarak “kardeş sayısı az olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri çok olanlarınkinden yüksektir.” hipotezini test etmek için Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.17.’de sunulmuştur.

Tabloda görüldüğü gibi Kruskal- Wallis test sonuçları, öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, χ^2 (sd=5, N=89) 3,282 , $p>.05$. Bu bulgular araştırmada bir hipotez olarak test edilen “kardeş sayısı az olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri çok olanlarınkinden yüksek olacağı” hipotezini destekler nitelikte bulunmamıştır.

Tablo 4.17. Kaynaştırma Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
Kardeş yok	7	44	5	3,282	,657
1 kardeş var	27	42,33			
2 kardeş var	25	49,88			
3 kardeş var	17	46,71			
4 kardeş var	9	33,78			
5 ve daha fazla kardeş var	4	52,25			

p<0.05

4.3.9. Kaynaştırma Öğrencilerinde Doğum Sırasının Yalnızlık Düzeyine Etkisi

KÖ'nün doğum sırası ile ilgili olarak “ailenin ilk çocuklarının yalnızlık düzeyleri daha sonra doğanlara göre daha yüksektir” hipotezini test etmek için Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.18.’de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Kaynaştırma Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Doğum Sırasına Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
1.çocuk	41	42,61	4	,848	,932
2. çocuk	23	46,96			
3. çocuk	15	47,53			
4. çocuk	6	39,92			
5. ve daha fazla çocuk	3	45,50			

p<0.05

Tabloda görüldüğü gibi Kruskal- Wallis test sonuçları, öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, χ^2 (sd=4, N=88) =,848 , p.>05. Bu bulgular araştırmada bir hipotez olarak test edilen “ailenin ilk çocuklarının yalnızlık düzeyleri daha sonra doğanlara göre yüksek olacağı” hipotezini destekler nitelikte bulunmamıştır.

4.3.10. Kaynaştırma Öğrencilerinde Yakın Arkadaş Sayısının Yalnızlık Düzeyine Etkisi

KÖ'nün yakın arkadaş sayısı ile ilgili olarak “yakın arkadaş sayısı az olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri çok olanlara göre daha yüksektir.” hipotezini test etmek için Kruskal- Wallis Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.19.'da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Kaynaştırma Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Yakın Arkadaş Sayısına Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
Yakın arkadaş yok	10	69,90	5	13,384	,020
1 yakın arkadaş var	12	47,96			
2 yakın arkadaş var	17	43,03			
3 yakın arkadaş var	14	47,36			
4 yakın arkadaş var	5	30,80			
5 ve daha fazla yakın arkadaş var	31	38,13			
p<0.05					

Tabloda görüldüğü gibi Kruskal- Wallis test sonuçları, öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin yakın arkadaş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, χ^2 (sd=5, N=89) =13,384, p. <05). Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.20. Kaynaştırma Öğrencilerinin ÇOTYÖ Puanlarının Yakın Arkadaş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	1 yakın ark.	2 yakın ark.	3 yakın ark.	4 yakın ark.	5 ve daha fazla
Yakın ark. yok	,040*	,009*	,020*	,019*	,001*
1 yakın ark		,535	1	,340	,238
2 yakın ark.			,633	,224	,539
3 yakın ark.				,228	,244
4 yakın ark.					,506
Yakın arkadaş sayısı grupları			Sıra Ortalamaları		
Yakın ark. yok – 1 yakın ark.			Yakın ark. yok	14,60	
			1 yakın ark.	8,92	
Yakın ark.yok- 2 yakın ark.			Yakın ark.yok	19,15	
			2 yakın ark.	10,97	
Yakın ark.yok -3 yakın ark.			Yakın ark.yok	16,45	
			3 yakın ark.	9,68	
Yakın ark.yok – 4 yakın ark.			Yakın ark.yok	9,90	
			4 yakın ark.	4,20	
Yakın ark.yok- 5 ve daha fazla			Yakın ark.yok	31,80	
			5 ve daha fazla	17,52	

Tabloda görüldüğü gibi Mann Whitney U testi sonucunda, söz konusu farklılığın gözlemlendiği gruplar arasında oluşturulan tabloya göre yakın arkadaşı olmayan grubun yalnızlık düzeyi diğer yakın arkadaş gruplarına göre yüksek bulunmuştur. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p < 0.05$). Bu bulgular araştırmada bir hipotez olarak test edilen “arkadaş sayısı az olan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin çok olanlarınkinden daha yüksek olacağı” hipotezini destekler niteliktedir.

4.3.11. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerde Cinsiyet Değişkeninin Yalnızlık Düzeyi Üzerine Etkisi

NGGÖ'nün cinsiyetle ilgili olarak "Erkek öğrencilerin yalnızlık düzeyi kız öğrencilerinkinden daha yüksektir" hipotezini test etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.21.'de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin ÇOTYÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	48	45,75	2196	996	,923
Erkek	42	45,21	1899		

p<0.05

Tabloda görüldüğü gibi, Mann Whitney U testi sonucunda kız öğrencilerin yalnızlık düzeyleri (sıra ort. 45,75) ile erkek öğrencilerin yalnızlık düzeyleri (sıra ort. 45,21) sıra ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (U= 996, p>.05). Bu bulgular araştırmada bir hipotez olarak test edilen "Erkek öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olacağı" hipotezini destekler nitelikte bulunmamıştır.

4.3.12. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerde Sınıf Düzeyinin Yalnızlık Düzeyi Üzerine Etkisi

NGGÖ'nün sınıf düzeyi ile ilgili olarak "sınıf düzeyleri yüksek olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, düşük olanlarınkinden daha düşüktür" hipotezini test etmek için Kruskal- Wallis Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.22.'de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin ÇOTYÖ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
5.sınıf	24	50,98	3	4,814	,186
6.sınıf	19	34,29			
7.sınıf	22	47,93			
8.sınıf	25	46,62			

p<0.05

Tabloda görüldüğü gibi Kruskal- Wallis test sonuçları, öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, χ^2 (sd=3, N=90) =4,814, $p>.05$). Bu bulgular araştırmada bir hipotez olarak test edilen “sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin düşeceği” hipotezini destekler nitelikte bulunmamıştır.

4.3.13. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerde Kardeş Sayısının Yalnızlık Düzeyi Üzerine Etkisi

NGGÖ’nün kardeş sayısı ile ilgili olarak “kardeş sayısı az olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri çok olanlarıkinden yüksektir.” hipotezini test etmek için Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.23.’de sunulmuştur.

Tablo 4.23. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin ÇOTYÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
Kardeş yok	3	48,50	5	1,091	,955
1 kardeş var	33	43,20			
2 kardeş var	27	46,43			
3 kardeş var	15	47,13			
4 kardeş var	4	55,63			
5 ve daha fazla kardeş var	8	42,63			
p<0.05					

Tabloda görüldüğü gibi Kruskal- Wallis test sonuçları, öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, χ^2 (sd=5, N=90) =1,091 , p.>05). Bu bulgular araştırmada bir hipotez olarak test edilen “kardeş sayısı az olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri çok olanlarınkinden yüksek olacağı” hipotezini destekler nitelikte bulunmamıştır.

4.3.14. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerde Doğum Sırasının Yalnızlık Düzeyine Etkisi

NGGÖ'nün doğum sırası ile ilgili olarak “ailenin ilk çocuklarının yalnızlık düzeyleri daha sonra doğanlara göre daha yüksektir” hipotezini test etmek için Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.24.'de sunulmuştur.

Tablo 4.24. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin ÇOTYÖ Puanlarının Doğum Sırasına Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
1.çocuk	32	47,47	4	1,059	,901
2. çocuk	34	46,75			
3. çocuk	15	41,07			
4. çocuk	3	37,00			
5. ve daha fazla çocuk	6	43,25			
p<0.05					

Tabloda görüldüğü gibi Kruskal- Wallis test sonuçları, öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, χ^2 (sd=4, N=90) =1,059, p.>05). Bu bulgular araştırmada bir hipotez olarak test edilen “ailenin ilk çocuklarının yalnızlık düzeyleri daha sonra doğanlara göre yüksek olacağı” hipotezini destekler nitelikte bulunmamıştır.

4.3.15. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerde Yakın Arkadaş Sayısının Yalnızlık Düzeyine Etkisi

NGGÖ'nün yakın arkadaş sayısı ile ilgili olarak “yakın arkadaş sayısı az olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri çok olanlara göre daha yüksektir.” hipotezini test etmek için Kruskal- Wallis Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.25.'de sunulmuştur.

Tablo 4.25. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin ÇOTYÖ Puanlarının Yakın Arkadaş Sayısına Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
Yakın arkadaş yok	2	71,25	5	10,820	,055
1 yakın arkadaş var	7	64,21			
2 yakın arkadaş var	8	33			
3 yakın arkadaş var	10	53,85			
4 yakın arkadaş var	9	53,50			
5 ve daha fazla yakın arkadaş var	54	41,09			

p<0.05

Tabloda görüldüğü gibi Kruskal- Wallis test sonuçları, öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin yakın arkadaş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, χ^2 (sd=5, N=90) =10,820 , p. >05. Bu bulgular araştırmada bir hipotez olarak test edilen “arkadaş sayısı az olan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin çok olanlarıkinden daha yüksek olacağı” hipotezini destekler nitelikte bulunmamıştır.

4.4. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencileri, Kaynaştırma Öğrencileri ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yalnızlık Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile ilgili olarak “KÖ’lerin yalnızlık düzeyi ÖESÖ ve NGGÖ’nün yalnızlık düzeylerinden yüksektir” hipotezini test etmek için Kruskal- Wallis Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.26.’da sunulmuştur.

Tablo 4.26. ÇOTYÖ Puanlarının Öğrenci Grupları (Özel Eğitim Sınıfı Öğrencileri, Kaynaştırma Öğrencileri, Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler) Değişkenine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
ÖESÖ	93	146,07	2	49,882	,000
KÖ	89	172,38			
NGGÖ	90	91,13			

p<0.05

Tabloda görüldüğü gibi Kruskal- Wallis test sonuçları, öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin gruplara göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, χ^2 (sd=2, N=272) =49,882 , p. <05. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.27. Öğrencilerin ÇOTYÖ Puanlarının Grup (Özel Eğitim Sınıfı Öğrencileri, Kaynaştırma Öğrencileri, Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler) Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	KÖ	NGGÖ
ÖESÖ	,025*	,000*
KÖ		,000*

Gruplar	Sıra Ortalamaları	
ÖESÖ – KÖ	ÖESÖ	82,95
	KÖ	100,43
ÖESÖ – NGGÖ	ÖESÖ	110,12
	NGGÖ	73,28
KÖ – NGGÖ	KÖ	116,94
	NGGÖ	63,36

Tabloda görüldüğü gibi, Mann Whitney U testi sonucunda, söz konusu farklılığın gözlemlendiği gruplar arasında oluşturulan tabloya göre KÖ'nün yalnızlık düzeyi ÖESÖ ve NGGÖ'den daha yüksek bulunmuştur. ÖESÖ'nün de yalnızlık düzeyi NGGÖ'nün yalnızlık düzeyinden daha yüksek bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu bulgular “KÖ'nün yalnızlık düzeylerinin ÖESÖ ve NGGÖ'den yüksek olacağı” hipotezini destekler nitelikte bulunmuştur.

5. BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu bölümde, özel eğitim sınıfı, kaynaştırma öğrencilerinin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası ve yakın arkadaş sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca grupların yalnızlık düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın problemlerine ait bulgular, Türkiye ve yurtdışında yapılan çalışmalarla ve literatürdeki teorik bilgilerle karşılaştırılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1.1. Cinsiyetin Yalnızlık Üzerine Etkisi

Öğrencilerin cinsiyetiyle ilgili olarak erkek öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin kızlarınkinden daha yüksek olacağı öne sürülmüştür. Araştırmada özel eğitim sınıfı öğrencilerinin, kaynaştırma öğrencilerinin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ÇOTYÖ'den aldıkları puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda bu hipotezimizin desteklenmediği görülmüştür. Buna karşılık yapılan bazı araştırmaların bulgularının, bizim bulgumuzu destekler doğrultuda olduğu gözlenmektedir (Eldeleklioğlu, 2008; Eskin, 2001; Köse, 2006; Çeçen, 2008; Le Roux ve Connors, 2001). Görmez (2016) ilk ve ortaokula giden kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeylerini cinsiyet değişkenine göre incelediği çalışmasında, kız ve erkekler arasındaki yalnızlık düzeylerini benzer düzeyde bulmuştur. Ancak ilgili literatür incelendiğinde yalnızlık düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulan araştırmalarda gözlenmektedir. Araştırmaların bazılarında erkeklerin kızlardan daha fazla yalnızlık yaşadığı tespit edilirken (Köse, 2009; Haliloğlu, 2008; San- Şentürk, 2010; Yılmaz, Yılmaz ve Karaca, 2008; Cromer ve Neyedley, 1998; Wilbert ve Rubert, 1986) bazılarında kızların yalnızlık düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Kutlu, 2005; Gürses ve diğerleri, 2011).

Bu hipotez kurulurken, toplumumuzda erkek ve kız çocuklarına verilen farklı rollerden hareket edilmiştir. Daha atılgan ve girişimci olması beklenen erkek çocukları bu beklentiyi karşılayamadığı durumlarda sosyal ilişkilerden kaçınarak daha fazla yalnızlık yaşayabilirler.

Araştırma sonunda bu hipotezin desteklenmeme sebebi; üzerinde çalışılan örneklemdeki ortaokula devam eden kız ve erkek öğrencilerin aynı düzeyde sosyal becerilere sahip olmaları, aileden ve çevreden benzer sosyal ilişki özellikleri algılamaları olabilir.

5.1.2. Sınıf Düzeyinin Yalnızlık Düzeyi Üzerine Etkisi

Öğrencilerin sınıf düzeyine ilişkin olarak sınıf düzeyi yüksek olan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin, sınıf düzeyi düşük olanlarıkinden daha düşük olacağı öne sürülmüştür. Araştırmada özel eğitim sınıfı öğrencilerinin, kaynaştırma öğrencilerinin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ÇOTYÖ'den aldıkları puanlar ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ve bulgularca bu hipotezin desteklenmediği görülmüştür. Ancak yapılan pek çok çalışmada bulgumuzu destekler sonuçlara rastlanmıştır (Downey,1985; Eren,1994; Pancar,2009; Çivitçi, Çivitçi ve Fiyakalı, 2009; Erözkan, 2009).

Bu hipotez kurulurken, ilkokulda tek öğretmen ve 4 yıl boyunca aynı sınıf arkadaşlarıyla eğitim alan öğrencilerin ortaokula geçişte farklı bir sınıfta farklı öğrenciler ve birden fazla öğretmenle eğitim almaları durumundan hareket edilmiştir. Yeni ortama alışmaya çalışan daha düşük sınıf düzeyindeki öğrenciler yeni sosyal ilişkiler geliştirirken zorlanabilirler ve daha fazla yalnızlık yaşayabilirler.

Araştırma sonunda bu hipotezin desteklenmeme sebebi; araştırmanın örneklemi oluşturan öğrencilerin birbirine çok yakın yaş aralığında olması ve yalnızlık duygusuna eşit ölçüde duyarlı olmaları olabilir. Parkhurst ve Asher (1992) ve Cassidy ve Asher (1992)'de orta öğretim çocuklarının ilkokul çağındaki çocuklardan; ergenlerinde diğer yaş gruplarından daha fazla yalnız olduklarını belirtmişlerdir (Akt. Tarhan, 1996).

5.1.3. Kardeş Sayısının Yalnızlık Düzeyi Üzerine Etkisi

Kardeş sayılarına ilişkin olarak kardeş sayısı az olan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin kardeş sayısı çok olanlarınkinden yüksek olacağı öne sürülmüştür. Araştırmamızda özel eğitim sınıfı öğrencilerinin ÇOTYÖ'den aldıkları puanlar ile kardeş sayısı değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmada hiç kardeşi olmayan ve 5 ve daha fazla kardeşi olan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin diğer kardeş sayılarına sahip öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış ve bulgularımızın bu hipotezi desteklemediği görülmüştür.

Buna karşılık ilgili literatür incelendiğinde araştırmamız sonuçlarıyla paralellik gösteren mevcut sonuçlara rastlanmaktadır. Demirtaş (2007) ilköğretim 8. Sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada beş ve üstü kardeşi olanların daha fazla yalnızlık bildirdiklerini tespit etmiştir. Duyan ve diğerleri (2008) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışma sonuçlarında kardeş sayısı arttıkça yalnızlık düzeyinin arttığını görmüşlerdir. Kardeş sayısının artması ebeveynlerin çocuklarıyla ilgilenmek için ayırdıkları zamanın, maddi paylaşımın azalmasına yol açmakta ve çocuklarda yalnızlığı attırıcı bir faktör olabilmektedir (Körler,2011). Araştırmanın bir diğer bulgusu kardeşi olmayan öğrencilerinde yüksek yalnızlık bildirmesidir. Köse (2009) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada ailede tek çocuk olan öğrencilerin yalnızlık düzeylerini, 2 kardeş olan öğrencilere göre daha yüksek bulmuştur. Aral ve Gürsoy (2000) üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma bulgularında kardeş sayısı ile yalnızlık düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak öğrencilerin tek çocuk, 2-3 kardeş, 4 ve daha fazla kardeş değişkenlerine göre yalnızlık toplam puanlarına bakıldığında tek çocukların diğer iki gruba göre daha fazla yalnız oldukları öne çıkmıştır. Yavuzer (1996) göre beslenme, giyinme ve eğitim açısından pek çok avantaja sahip olan tek çocukların sosyal yaşama hazırlanma, sorunlarını paylaşabilme açısından kardeşinin olmaması çocukların içe kapanık, çekingen ve ana-babaya bağımlı bir kişilik geliştirmelerine sebep olabilmektedir (Akt. Aral ve Gürsoy,2000). Bu çocuklarda kişilik özelliklerinin yalnızlık düzeylerinin artmasında etkili olduğu söylenebilir.

Kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ÇOTYÖ'den aldıkları puanlar ile kardeş sayısı değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu gruplar için hipotezimizin desteklenmediği görülmüştür. Ancak çalışmanın bu bulgusunu da yapılan bazı çalışmaların sonuçları desteklemektedir (Tan,2000; Uruk,2001, Balaban, 2015).

Bu hipotez kurulurken, çocuğun kardeş sayısının fazla olmasına bağlı olarak aile içinde ilişki kurabileceği birey sayısının da fazlalaşması ve daha az yalnızlık duygusu yaşamasına sebep olabileceği düşüncesinden hareket edilmiştir.

Araştırma sonunda bu hipotezlerin desteklenmeme sebepleri şunlar olabilir;

1. Özel eğitim sınıfına devam eden zihinsel engelli öğrencilerin fazla kardeş sayısına sahip olmaları ihtiyaç duydukları ilgiyi, dikkati ve takibi olumsuz etkiliyor olabilir. Bu bağlı olarak da ilişkilerinde doyum sağlayamıyor olabilirler.
2. Diğer gruplar açısından bakıldığında yalnızlık düzeyinin kardeş sayısına göre farklılaşmamasının nedeni; kardeş sayısının az ya da çok olmasının yanı sıra kardeşlerle kurulan ilişkinin niteliğinin yalnızlık ile daha fazla ilişkili olması olabilir (Demir, 1990).

5.1.4. Doğum Sırasının Yalnızlık Düzeyi Üzerine Etkisi

Araştırmamız hipotezine göre doğum sırasına ilişkin olarak ailenin ilk çocuklarının yalnızlık düzeyleri daha sonra doğanlara göre yüksek olacağı öne sürülmüştür. Araştırmada özel eğitim sınıfı öğrencilerinin, kaynaştırma öğrencilerinin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ÇOTYÖ'den aldıkları puanlar ile doğum sırası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlgili literatürde araştırmamızın bu bulgusuyla da tutarlı çalışmalar bulunmaktadır (Modara ve Woodward,1986; Demir,1990; Buluş,1996; Williams,1983). Ayrıca San-Şentürk (2010) ergenlerle yaptığı araştırmada, öğrencilerin doğum sırası değiştiğinde buna bağlı olarak yalnızlık düzeylerinde bir farklılaşma olmadığını bulgularıyla saptamıştır.

Bu hipotez kurulurken, her bir çocuğun aile içindeki konumunun farklı olduğu düşüncesinden hareket edilmiştir. Adler (2003, s.120,121) ilk çocuğun belli bir süre tek çocuk olma dönemi yaşadığını ve birden bire sonraki çocuğun doğumuyla yeni bir duruma alışmak zorunda kaldığını belirtmektedir. Sıklıkla ailenin merkezi olan ilk çocuk bu yeni durumda anne ve babasının dikkatini, sevgisini ve beğenisini bir rakiple paylaşmak zorundadır. Anne babasının ilgisini tekrar kendine çekmeye çalışan ilk çocuk yol açtığı sorunlarla anne babasını bunaltır ve artık sevilmiyor olmanın nasıl bir şey olduğunu gerçekten yaşamaya başlar. Bu durum ilk çocuğu sinirli ve içe dönük biri haline getirebilir; başkalarıyla ilişki kurmasını zorlaştırabilir; kendisini yalnızlığa alıştıracaktır.

5.1.5. Yakın Arkadaş Sayısının Yalnızlık Düzeyine Etkisi

Çalışmamızda yakın arkadaş sayısına ilişkin olarak arkadaş sayısı az olan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin, arkadaş sayısı çok olanlarınkinden daha yüksek olacağı öne sürülmüştür. Araştırmada özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma öğrencilerinin ÇOTYÖ puanları ile yakın arkadaş sayısı değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu gözlenmiştir. Hiç yakın arkadaşı olmayan (kaynaştırma öğrencilerinde) ve 1 tane yakın arkadaşı (özel eğitim sınıflarında) olanların yalnızlık düzeyinin yüksek olduğu saptanmış ve bulgularca bu hipotez desteklenmiştir. Russell, Paplau ve Cutrona (1980) UCLA (University of California, Los Angeles) Yalnızlık Ölçeğini yeniden ele aldıkları çalışmada yalnızlık puanı ile yakın arkadaş sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu saptamıştır. Yalnız öğrenciler arkadaşlarıyla daha az sosyal etkinlik yaptıklarını ve yakın arkadaşlarının daha az olduğunu bildirmişlerdir.

Demir (1990) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada yakın arkadaş sayısı az olan öğrencilerin çok olanlara göre önemli düzeyde daha yalnız olduklarını; buna karşılık yakın arkadaş sayısı arttıkça yalnızlık düzeyinin azaldığını saptamıştır.

Yakın arkadaş sayısı ile yalnızlık düzeyi arasındaki ilişkinin sosyal karşılaştırma yönüne dikkat çekilmiştir. Cutrona (1982) bireylerin sosyal karşılaştırma

yoluyla yaşıtlarından daha az sayıda arkadaşlarının olduğunu düşünenlerin daha fazla yalnızlık bildirdiklerini tespit etmiştir. (Akt. Demir,1990).

Durualp ve Çiçekoğlu (2013) yetiştirme yurdunda kalan 13-18 yaş grubu ergenlerle yaptıkları araştırmada yakın arkadaşı olmayan ergenlerin yalnızlık puan ortalamasının yakın arkadaşı olan ergenlerin yalnızlık puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Kaya (2005) çocukların akranlarıyla kurmuş oldukları sosyal ilişkilerdeki başarısızlık ve doyumsuzluğun yalnızlık duygusu yaşamalarına sebep olabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda yalnızlığın nedenleri arasında görülen kişilik özellikleri (utangaç, agresif), sosyal ilişki gücü gibi durumlar çocukların yakın arkadaş edinmelerini zorlaştıran ve ayrıca yalnızlık duygusu yaşamalarında etkili faktörler olarak görülebilir.

Arkadaş sayısı ile yalnızlık arasındaki anlamlı farkın hafif derecede zihin engeli tanısı olan öğrencilerde bulunması bu bireylerin özellikle sosyal beceri alanındaki yetersizliklerinin yansıması olarak yorumlanabilir. Bulundukları sosyal ortamlarda kendilerinden beklenen sosyal becerilere sahip olmayan bu bireyler kabul edilme, ilişki sürdürebilme açısından sınırlılıklar yaşayabilmektedir. Bu nedenle arkadaş sayısı nicelik ve nitelik yönünden yalnızlık düzeylerini yükseltebilmektedir. Araştırmamızda normal gelişim gösteren öğrencilerin ÇOTYÖ'den aldıkları puanlar ile yakın arkadaş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu grup için hipotezimiz desteklenmemiştir.

5.1.6. Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerinin, Kaynaştırma Öğrencilerinin ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yalnızlık Düzeylerinin Karşılaştırılması

Grupların yalnızlık düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin özel eğitim sınıfı öğrencilerinden ve normal gelişim gösteren öğrencilerden yüksek olacağı öne sürülmüştür. Araştırmada özel eğitim sınıfı öğrencilerinin, kaynaştırma öğrencilerinin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ÇOTYÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlık düzeyinin özel eğitim

sınıfı öğrencilerinin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeyinden fazla olduğu saptanmış olup elde edilen bulgular hipotezimizi desteklemiştir. Bu bulgu yurtiçi ilgili literatürdeki araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Çifci- Tekinarslan ve Küçüker (2015)'in yapmış oldukları çalışmada, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, sosyal destek çevresinden algıladığı desteğin niteliğine, demografik verilere ve bazı değişkenlerin etki gücüne göre normal gelişim gösteren öğrencilerden anlamlı derecede bir farklılık göstermektedir.

Bakkaloğlu (2010) yapmış olduğu çalışmada akademik başarısı düşük olan öğrencilerin, kaynaştırma öğrencilerinin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırma bulguları normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin ve kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinden daha az olduğunu göstermiştir. Araştırmada ayrıca bu üç grubun yalnızlık düzeyi sosyometrik statüye göre de karşılaştırılmış ve üç grubun yalnızlık düzeyleri sosyometrik statüye göre farklılık göstermiştir. Her üç grupta da benzer bulgu, popüler öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin reddedilen öğrencilerinkinden anlamlı derecede düşük olmasıdır.

Görmez (2016) ilk ve ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada normal gelişim gösteren öğrencilerle farklı engellere sahip kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırma bulguları kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren öğrencilerden daha yalnız olduklarını göstermiştir.

Elde ettiğimiz bu bulgu yurtdışı ilgili literatürdeki araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Williams ve Asher (1992) yaptıkları çalışmada yaşları 8-13 arasında değişen HDZEÖ ile normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeylerini karşılaştırmıştır. Ayrıca çalışmada çocukların yalnızlık kavramının ne anlama geldiğini anlayıp anlamadıkları da incelenmiştir. Bulgular, erkek HDZEÖ'nün, normal gelişim gösteren öğrencilerden daha fazla yalnızlık bildirdiğini ve her iki grubunda yüksek düzeyde yalnızlık kavramını anladığını gösterir doğrultudadır.

Valas (1999) yaptığı çalışmada öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrenciler ile orta ve yüksek akademik başarıya sahip normal gelişim gösteren öğrenciler ve düşük

akademik başarıya sahip öğrencilerin yalnızlık düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın bulguları normal gelişim gösteren öğrencilere göre öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin, akranları tarafından daha az kabul gördüklerini, kendilerine saygılarının düşük olduğunu ve daha fazla yalnız hissettiklerini ortaya koymuştur.

Araştırma verilerinin analizleri sonucunda, özel eğitim sınıfı öğrencilerinin de normal gelişim gösteren öğrencilerden daha fazla yalnız oldukları görülmüştür. İlgili literatürde benzer bir bulguya rastlanmıştır. Heiman ve Margalit (1998) yaptıkları araştırmada 11-16 yaş arasındaki zihin engelli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeylerini karşılaştırmıştır. Zihin engelli öğrenciler eğitim ortamlarına göre iki gruba ayrılmıştır. Özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında eğitim alan zihin engelli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre ergenlik öncesi dönemde, normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeyi, özel eğitim okulu ve özel eğitim sınıfı öğrencilerinden düşük bulunurken; ergenlik döneminde özel eğitim okulu öğrencilerinin yalnızlık düzeyi, özel eğitim sınıfı öğrencileri ve normal gelişim gösteren öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmada en fazla yalnızlık duygusu bildiren grubun normal akranlarıyla aynı sınıfta eğitim gören kaynaştırma öğrencilerinin olması iki sebepten kaynaklanabilir. Birincisi öğrencilerin bireysel özelliklerinin etkileri; ikincisi kaynaştırma uygulamalarındaki eksiklikler olabilir.

HDZEÖ'nün bireysel özelliklerinin etkileri ilgili literatürde; zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, yetersizliği olmayan öğrencilerle kıyaslandığında daha yalnız oldukları, ayrıca engellilerin eğitim aldıkları ortama göre de depresyon durumlarının değiştiği şeklinde betimlenmektedir (Friend, 2006; Akt. Tekinarslan Çifci, 2012, s. 151). Araştırma bulguları engelli olmayan öğrencilerin %10'nun yalnızlık hissettiklerini göstermektedir (Asher, Hymel ve Renshaw, 1984). Buna karşın, zihinsel engelli öğrencilerde bu oran %25'e kadar yükselmektedir (Luftig, 1988; Akt. Pavri, 2001). Bu durumun nedeni engelli öğrencilerin, sosyal durumlar karşısında kendilerini uygun şekilde ifade etmede güçlük yaşamaları ve akranları tarafından reddedilmeyle sonuçlanan davranışlar sergileyebilmeleridir (Pavri,2001).

Kaynaştırma uygulamalarındaki eksiklikler engelli öğrencinin en az sınırlayıcı ortamda eğitim alma ilkesini zedelemektedir. Ülkemizde genel eğitim okullarında, sınıf öğretmenine özel gereksinimli öğrencinin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması için yardım edecek destek eğitim sistemleri bulunmamaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 54). Günümüzde bu hizmetler okullarda sınırlı sayıda bulunan rehber öğretmenler ile verilmeye çalışılmaktadır. Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu (2003), öğretmenler ve yöneticilerle yaptıkları araştırmada başarılı bir kaynaştırma uygulamasının önündeki engelleri belirlemeye çalışmışlardır. Bunlar, engelli öğrencinin özel gereksinimleri doğrultusunda eğitim alabileceği kaynak/ destek eğitim odalarının okullarda yeterince bulunmaması; sınıf mevcutlarının kalabalık olmasına karşın kaynaştırma öğrencilerinin iki ve daha fazla sayıda bu sınıflara yerleştirilmesi; yönetici ve öğretmenlerin hem kaynaştırma hem de engelli çocukların özelliklerine yönelik eğitim almamaları ve en az da sosyal beceri öğretimini öğrenmek istemeleri olarak sıralanabilir. Eğitimciler, geleneksel olarak, okulda engelli öğrencilere eğitsel ve öğretim dışı etkinliklere tam katılımları için eşit fırsat vermemektedirler. Böylesi bir ayrıştırılmış eğitim sistemi, engelli öğrencilerin okul ve sınıfa ait olma ile beraber kabul edilme duygularını yaşamalarını etkileyebilmektedir (Pavri, 2001).

5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarının genel bir değerlendirmesi yapılmış ve bu değerlendirme sonucunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırmada öğrencilerin bireysel özelliklerine ilişkin değişkenlerden cinsiyet ve sınıf düzeyinin, yalnızlık düzeyine etkisinin önemli olmadığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra aileye ilişkin değişkenlerden doğum sırasının da yalnızlık düzeyine etkisi önemli bulunmamıştır. Ancak aileye ilişkin kardeş sayısı değişkeninin özel eğitim sınıfı öğrencilerinin yalnızlık düzeyine etkisi önemli bulunurken, normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlık düzeyindeki etkisinin önemli olmadığı saptanmıştır.

Öğrencilerin sosyal ilişkileriyle ilgili yakın arkadaş sayısı değişkenin, özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlık düzeyi üzerindeki etkileri önemli bulunmuştur. Buna karşın yakın arkadaş sayısı değişkeninin normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeyi üzerindeki etkisi önemli bulunmamıştır.

Özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin farklı olduğu saptanmıştır. Bulgulara göre kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlık düzeyi, özel eğitim sınıfı öğrencilerinden ve normal gelişim gösteren öğrencilerden yüksektir. Özel eğitim sınıfı öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri de normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeylerinden yüksektir.

Genel olarak, araştırmada öğrenci gruplarının (özel eğitim sınıfı, kaynaştırma ve normal gelişim gösteren) yalnızlık düzeylerini etkileyeceği düşünülen çeşitli değişkenlere ilişkin olarak kurulan 16 hipotezden 3'ünde ileri sürülen iddiaların doğru olduğuna ilişkin kanıtlar elde edilmiştir.

Araştırmada, özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini etkileyeceği varsayılan etmenlerden yakın arkadaş sayısı değişkenin, yalnızlık düzeylerini etkileyen en önemli değişken olduğu görülmektedir. Buna karşın cinsiyet, sınıf düzeyi, doğum sırası gibi bireysel ve ailesel özelliklerin öğrencilerin yalnızlık düzeylerine etkisinin önemli olmadığı görülmektedir. Ayrıca hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerde sosyal statü, sosyal kabul ve sosyal beceriler ile ilişkili olan yakın arkadaş sayısı değişkeninin yalnızlık düzeylerine etkisinin önemli bulunması, bu öğrencilerin toplumla bütünleşmesi sorunu açısından dikkat çekici bir bulgudur.

Araştırmaya katılan hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin, normal gelişim gösteren öğrencilerden yüksek bulunması, öğrencileri ve öğretmenleri merkez alan müdahale yaklaşımlarının geliştirilmesi açısından önemli bir bulgudur.

Hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin yalnızlık düzeylerini anlama açısından, bu araştırmaya katılan öğrencilerin ÇOTYÖ puanlarına bakıldığında, ÖESÖ'lerin aritmetik ortalaması 31,397, standart sapması 11,0287; KÖ'nün aritmetik

ortalaması 35, standart sapması 10,465 olduğu görülmektedir. ÇOTYÖ'den alınacak minimum puanın 15, maksimum puanın da 75 olduğu dikkate alınırsa bu öğrencilerin yalnızlık duygularını orta düzeyde yaşadıkları görülmektedir. Araştırmanın bu sonuçlarına göre yalnızlığın önlenmesi, azaltılması, tanınması konusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. HDZEÖ'nün normal akranlarıyla birlikte eğitim gördükleri eğitim ortamlarında sosyal kabullerini sağlamak, sosyal ilişkileri geliştirmek için öncelikli ihtiyaçları olan sosyal becerilerin öğretilmesi önemlidir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri sosyal beceri öğretimde kullanılan yöntemlerden yararlanarak bu öğrencilerin olumlu ilişkiler geliştirmesine yardımcı olabilirler.

2. HDZEÖ, gerek özel eğitim sınıfına gerek kaynaştırma sınıfına yerleştirilmeden önce özelliklerine ve acil ihtiyaçlarına yönelik düzenlemelerin okul idaresi ve sınıf öğretmeni tarafından yapılarak eğitime alınması uygun olacaktır. Böylelikle bu öğrencilerin hem akademik hem sosyal performansının artması sağlanabilir.

3. HDZEÖ'nün aileleriyle işbirliği içinde olmak kaynaştırma yoluyla eğitimin başarıya ulaşmasını sağlayan etmenlerden biridir. Bu sebeple öğrencinin bireysel özellikleri hakkında sınıf öğretmenlerinin bilgi alması uygulanacak programın gerçekçi olmasını sağlayabilir.

4. Kaynaştırma öğrencilerinin problemleri davranışlarını azaltmak veya ortadan kaldırmak normal gelişim gösteren akranları tarafından tercih edilmelerini ve yalnızlık duygusu yaşamamalarını sağlayabilir.

5. Farklı engel grubundaki öğrencilerin yalnızlık düzeyleri araştırılabilir.

6. HDZEÖ'nün yalnızlık düzeyleri farklı değişkenlerle daha geniş araştırma grubunda yapılabilir.

7. HDZEÖ'nün sosyal becerileri ile yalnızlık düzeyleri karşılaştırmalı incelenebilir.

KAYNAKÇA

- AAIDD. *Definition of Intellectual Disability*. 2010. <http://aaid.org/intellectual-disability/definition#.WUgemuvyIV> (14 Haziran 2017)
- AAIDD (2002). *Mental Retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10. Baskı). Washington DC: AAIDD <https://books.google.com.tr/books?id=i7tG2ID4vCwC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false> (14 Haziran 2017)
- Adler, A. (2003). *Yaşamın Anlamı*, A. Tekşen Kapkın (Çev.), İstanbul: Payel Yayınevi, (orijinal baskı tarihi 1931)
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2012). *7/ 14302 Esas Numaralı Soru Önergesine Cevap*. (<http://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-14302sgc.pdf>)
- Akçamete, G. ve Kaner, S. (1999).Cumhuriyetin 75. yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No: 2, 395-405.
- Akgül, H. (2016). Yalnızlık Duygusu ve Ölçümü. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 9, 273-289.
- Alpas B. ve Akçakın M. (2003). Vineland Uyum Davranış Ölçeği – Araştırma Formu’nun Doğumdan 47 Aylığa Kadar Olan Türk Bebekleri için Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18 .52, 57 – 71.
- Aral, N. Ve Gürsoy, F. (2000) Gençlerin Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25.116, 8-12.
- Asher, S. R., Hymel, S. Ve Renshaw, P. D. (1984). Loneliness İn Children. *Child Development*. 55, 1456-1464.
- Asher, S. R. Ve Wheeler, V. A.(1985). Children's Loneliness: A Comparison of Rejected and Neglected Peer Status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* , 53. 4, 500-505.

- Ataman, A. (2003). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. A. Ataman (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* içinde. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003, 9-31.
- Avramıdis, E., Baylıss, P. ve Burden , R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local. *Education Authority Educational Psychology*, 20. 2, 191-211.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhen, Ş., Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 218-230.
- Bakkaloğlu, H. (2010). A comparison of the loneliness levels of mainstreamed primary students according to their sociometric status. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2.2, 330-336.
- Batu, S. (2012).Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. İ. Dikmen (Ed.). *Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde. Ankara: Pegem Akademi, 2008, 91-106.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırma Hazırlık Etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 .4, 35 – 45.
- Batu, S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Beck, A. T. ve Young, J. E. (1978). College blues. *Psychology Today*, 80-93.
- Buluş, M. (1996). Ergen Öğrencilerde Denetim Odağı ve Yalnızlık Düzeyi İlişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. (23.Basım). Ankara: Pegem Akademi
- Çakmak Güleç, H. (1999). Özel sınıflara ve kaynaştırılmış sınıflara devam eden ilkokul düzeyindeki eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla engelli olmayan çocukların benlik kavramlarının karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Campbell , J. Ve Gilmore, L. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28. 4, 369–379.
- Carlson, N. R.(2014). *Fizyolojik Psikoloji, Davranışın Nörolojik Temelleri*, M. Şahin (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, (orijinal baskı tarihi 2011)
- Carter, E.W. ve Hughes, C. (2005). Increasing Social Interaction Among Adolescents with Intellectual Disabilities and Their General Education Peers: Effective Interventions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities* , 30. 4, 179–193.
- Cassidy, J. ve Asher, S. R. (1992). Loneliness and Peer Relations in Young Children. *Child Development*, 63, 350-365.
- Cavkaytar, A. (2012). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim. İ. Dikmen (Ed.). *Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde. Ankara: Pegem Akademi, 2008, 1-28.
- Cavkaytar, A., Melekoğlu, M. ve Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünya’da ve Türkiye’de kavramların evrimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Eğitim Özel Sayısı, 111-122.
- Çeçen, A. R. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine ve Ana baba Tutum Algılarına Göre Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6.3, 415-431.

- Çifci, İ. ve Sucuoğlu, B. (2005). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Çifci Tekinarslan, İ. (2012). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler. İ. Dikmen (Ed.). *Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde. Ankara: Pegem Akademi, 2008, 137-165.
- Çifci Tekinarslan, İ., ve Küçüker, S. (2015). Examination of the psychometric properties of the children's loneliness scale for students with and without special needs in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3, 709-721.
- Çivitci, N., Çivitci, A. ve Fiyakalı, N. C. (2009). Loneliness and Life Satisfaction in Adolescents with Divorced and Non-Divorced Parents. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 .2, 513-525.
- Çiyiltepe, M. (2006). Dil ve Konuşma gelişiminde Sorunlara Yol Açan Nedenler. S. S. Topbaş (Ed.). *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde. Ankara: Kök Yayıncılık, 2006, 158- 189.
- Cramer, K. M. and Neyedley, K. A. (1998), Sex Differences in Loneliness: The Role of Masculinity and Feminity, *Sex Roles*. 38.718, 645-653.
- Cutrona, C. E. (1982). Transition To College: Loneliness And The Process Of Social Adjustment. In Peplau, D. Perlman (Ed.) *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*. New York: Wiley – Intescience.
- Demir, A. (1990). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini etkileyen bazı etmenler*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, A. S. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Drew, C.J., Hardman, M.L. (2000). Mental Retardation: A life cycle approach. (7.Basım). New Jersey: Merrill-Prentice Hall.
- Downey,K. (1985). An Investigation of Loneliness in Adolescent: Prevalance Stability and Correlates. *Dissertation Abstract International*, 45, 7.
- Duru, E. (2008).Yalnızlığı Yordamada Sosyal Destek ve Sosyal Bağlılığın Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23. 61, 15-24.
- Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerin Yalnızlık Düzeylerinin İnternet Bağımlılığı Ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15. 1, 29-46.
- Duy, B. (2003). *Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Yalnızlık Ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duyan, V., Çamur-Duyan, G., Gökçearslan-Çiftçi, E., Sevin, Ç., Erbay, E. ve İkizoğlu, M. (2008). Lisede okuyan öğrencilerin yalnızlık durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 28-41.
- Dykstra, P. A., (2009). Older Adult Loneliness: Myths and Realities. *European Journal of Ageing*. 6, 91–100. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10433-009-0110-3.pdf> (17 Temmuz 2017)
- Eldeleklioğlu, J.(2008). Yalnızlığın Belirleyicileri Olarak: Cinsiyet, Duygusal İlişki, İnternet Kullanımı Algılanan Sosyal Destek ve Sosyal Beceri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 127-140.
- Enç, M.(1980). Özel Eğitim ve Genel Eğitimin İlişki ve Etkileşimleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 5. 26, 15-20.

- Eren, A. (1994). Lise Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerinin ve Psikolojik İhtiyaçlarının İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eripek, S. (1998). Zihin engelliler. S. Eripek (Ed.). *Özel Eğitim içinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 39-52.
- Eripek, S. (2003). Zeka Geriliği Olan Çocuklar. A. Ataman (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* içinde. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003, 153-173.
- Eripek, S. (1986). Engelli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi: Kaynaştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1.2, 157-167.
- Eripek, S. (1984). Normal sınıflarda ağır öğrenen çocuklar. *Eğitim ve Bilim*, 50. 9, 34-36.
- Eripek, S. (2004). Türkiye’de Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmalarına İlişkin Olarak Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5. 2, 25-32.
- Erözkan, A. (2004). Lise Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri Ve Yalnızlık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Atatürk üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 4.2, 155-175.
- Erözkan, A. (2009). Ergenlerde Yalnızlığın Yordayıcıları. *İlköğretim Online*, 8.3, 809-819.
- Eskin, M. (2001). Ergenlikte yalnızlık, baş etme yöntemleri ve yalnızlığın intihar davranışı ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 4.5, 5-11.
- Flanders, J. P.(1982). A general systems approach to loneliness. In Peplau, L.A. and Perlman, D., (Eds.) *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*. New York: Wiley-Interscience.

- Friend, M. (2006). *Special Education. Contemporary Perspectives for School Professionals*. Boston: Pearson Education.
- Geçtan, E. (2016). *İnsan Olmak*. 14.Baskı. İstanbul: Metis Yayınları
- Gordon, S. (1976). *Lonely in Amerika*. New York: Simon & Schuster
- Görmez, A. (2016). *Kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlığını yordamada algılanan sosyal desteğin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Greenberg, L. S. (2002). *Emotion Focused Therapy. Coaching Clients to Work Through Their Feelings. Published by American Psychological Association*. Washington, DC.
- Gürses, A., Merhametli, Z.R., Şahin, E., Güneş, K. ve Açıkyıldız, M.(2011). Psychology of loneliness of high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2578–2581.
- Haager, D., ve Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 205-215.
- Hallahan, D.P. ve Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners. Introduction to special education. (9th Edition)*. Boston. New York. Allyn and Boston.
- Haliloğlu, S. (2008). *Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri, Bağlanma Biçimleri ve İşlevsel Olmayan Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Malatya ili Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Heiman, T., ve Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *The Journal of Special Education*, 32, 154-163.

- Henwood, P. G. ve Solano, C. H. (1994). Loneliness in young children and parents. *Journal of Genetic Psychology*, 155 . 1, 35-45.
- Heward, W.L. (2006). Characteristics of Children with Mental Retardation. *Excerpt from Exceptional Children An Introduction to Special Education* p. 145-148. <https://www.education.com/pdf/characteristics-children-mental-retardation/> (16 Haziran 2017)
- Hojat, M. (1982). Loneliness as a function of parent-child and peer relations. *The Journal of Psychology*, 112.1, 129-133.
- IDEA Regulations ALIGNMENT WITH THE NO CHILD LEFT BEHIND (NCLB) ACT. (2007). <http://idea.ed.gov/explore/view/p/,root,dynamic,TopicalBrief,7,.html> (3 Temmuz 2017).
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education A Program Evaluation of Eight Schools . *Remedial And Special Education* , 27.2, 77–94.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (31. Basım). Ankara: Nobel Yayınları
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5.2, 1-13.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8.1, 1-13.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4. 2, 55-76.
- Kargın, T. ve Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli olmayan öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişken

açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3. 2, 27-39.

Kauffman, J.M. ve J.S. Payne. (1975). *Mental Retardation: Introduction and Personal Perspectives*. Prencite Hall.

Kavanoz, A. (1999). *Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine devam eden eğitilebilir zihinsel engelli çocukların uyumsal davranışlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Kaya, A. (2005). Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*. 19, 220-237.

Kayaoğlu, H. (1999). *Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ke, X. ve Liu J. (2012). Intellectual disability. In Rey JM (ed.), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health*. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions. <http://iacapap.org/wp-content/uploads/C.1-Intellectual-Disability.pdf> (16 Haziran 2017)

Keogh, K. B. (2007). Celebrating PL 94-142: The Education of All Handicapped Children Act of 1975 *Issues in Teacher Education*,16.2, 65-69.

Kırcaali- İftar, G. (2016). Değerlendirme. B. Sucuoğlu (Ed.). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri* içinde. Ankara: Kök Yayıncılık, 2016, 177-199.

Kırcaali- İftar, G. (1992) Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45- 50.

- Kırcaali- İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.). *Özel Eğitim içinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 3-11.
- Kırcaali- İftar, G. ve Özer, Z. (1994). Özel Eğitim Danışmanlığı Kursundaki Başarıyı Etkileyen Kursiyer Özellikler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 18. 94 , 35-40.
- Kızar, O. (2012). *Farklı branşlardaki görme engelli sporcuların yalnızlık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Koster,M., Nakken, H., Pijl, S. J. ve Houten, E. V. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* , 13. 2, 117–140.
- Körler, Y. (2001). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Köse,E (2006). *Liseli Ergenlerde Kişilik Ve Sosyal Desteğin Yalnızlığa Olan Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köse, E. (2009). *Yurtta Kalan ve Ailesiyle Birlikte Yasayan Lise Öğrencilerinin Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kutlu, M. (2005). Yetiştirme yurdu yaşantısı geçiren lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma Dergisi*, 3.24, 89-109.
- Le Roux, A., ve Connors, J. (2001). A cross-cultural study into loneliness amongst university students. *South African Journal of Psychology*, 31.2 , 46-52.

- Leiderma, P.H. (1980). Pathological loneliness: A psychodynamic interpretation. In J. Hartog, J.R. Audy,& Y.A. Cohen (Eds.), *The anatomy of loneliness*. New York: International Universities Press.
- MacMillan, D. L. (1982). *Mental Retardation i. School and Society*. (İkinci Basım). Boston: Little, Brown
- McVilly, K. R., Stancliffe, R. J., Parmenter, T. R. ve Burton-Smith, R. M.(2006). ‘I Get by with a Little Help from my Friends’: Adults with Intellectual Disability Discuss Loneliness. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*,19, 191–203.
- M.E.B. (2000). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html> (3 Temmuz 2017)
- M.E.B. (2015). MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi): Çocuk Gelişimi ve Eğitimi- Zihinsel Engelliler. Ankara.
- M.E.B.(2006).*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf (15 Haziran 2017)
- Medora,N. Ve Woodward, J.C. (1986). Loneliness Among Adolescent College Student At A Midwestern University. *Adolescence*, 21, 391-402.
- Miller,J.B. ve Stiver,I. (1997). *The healing connectio: How women from relationships in therapy and in life*. Boston: Beacon Press
- Moody, E. J. (2001). Internet Use and Its Relationship to Loneliness. *Cyberpsychology & Behavior* , 4.3, 393-401.
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye Giriş*, Yayın Sorumlusu: Sirel Karakaş, 8. Basım, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Yayın 1, (orijinal baskı tarihi 1977).

- OECD (1995). *Integrating students with special needs into mainstream schools*. Paris: OECD Publications.
- Öncül, N. Ve Batu, S. (2005). Normal Gelişim Gösteren Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6 .2, 37-54.
- Özgür, İ. (2004). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi Özel Eğitim*. 1. Baskı. Adana: Karahan Kitapevi
- Özodaşık, M. (1989). *Yalnızlığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özokçu, O. (2006). Birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yöntemlerinin etkililiğinin incelenmesi. *Doktora tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, M. (1997). 10-13 Yaşları Arasındaki Çocuklarda Umutsuzluk ve Yalnızlığın Bazı Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyürek, M. (2006). *Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Pancar, A. (2009) *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Parker, J. G. ve Asher, S. R. (1993). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links With Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29. 4, 611-621.

- Pavri, S. ve Amaya, L. M. (2000). Loneliness and Student With Learning Disabilities in Inclusive Classroom: Self- perceptions, coping strategies and preferred interventions. *Learning Disabilities Research&Practice*, 15.1, 22-33.
- Pavri, S. (2001). Loneliness İn Children With Disabilities: How Teacher Can Help. *Teaching Exceptional Children*. 33.6, 52-58.
- Perlman, D. ve Peplau L.A. (1981). Toward a scoal psychology of loneliness. In Gilmour ve S. Duck (Eds.), *Personal relationships: 3. Personal in disorder*. London: Academic Press
- Perlman, D. ve Peplau, L. A. , (1982). Perspective on Loneliness. In L. A. Peplau ve D. Perlman (Eds). *Loneliness: A sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* , New York: Wiley Interscience, 1–18.
- Perlman, D. ve Peplau, L. A. (1982) Theortical Approaches to Loneliness. In L. A. Peplau ve D. Perlman (Eds). *Loneliness: A sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*. New York: Wiley Interscience, 123-134.
- Peplau, L. A., Miceli, M. ve Morasch, B. (1982). Loneliness and selfevaluation. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*, New York: Wiley, 135-151.
- Rook, K. (1984). Promoting social bonding: Strategies for helping the lonely and socially isolated. *American Psychologist*, 39 .12, 1389-1407.
- Rubin, K. H., LeMare, L. J. ve Lollis, S. (1998). Social Withdrawal in Adolescents. *Adolescent Development*. 63, 350-365.
- Russell, D., Peplau, L. A. ve Cutrona, C. E.(1980). The Revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and Discriminant Validity Evidence. *Journal of Personality and Social Psychology* , 39.3, 472-480.

- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- San-Şentürk, S. (2010). *Liseli Ergenlerin Yalnızlık Algısının Sosyal Beceri, Benlik Saygısı ve Kişilik Özellikleri Bağlamında Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schmitt, J. P. ve Lawrence, A. K. (1985). Gender differences in and personality correlates of loneliness in different relationships. *Journal of Personality Assessment*, 49, 485-495.
- Seidel, J. F. ve Vaughn, S. (1991). Social Alienation and the Learning Disabled School Dropout. *Learning Disabilities Research&Practice*, 6, 152-157.
- Sermat, V. (1978). Sources of loneliness. *Essenc.* 2, 271-276.
- Smith, D.D. (1995). Introduction to special education. (third Edition) Boston. New York: Allyn and Bacon.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. İstanbul: Morpa Yayınları
- Sucuoğlu, B. (2016). Zihin Engelli Bireylerin Özellikleri. B. Sucuoğlu (Ed.). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri içinde*. Ankara: Kök Yayıncılık, 2016, 120- 173.
- Sucuoğlu, B. (2016). Zihin Engellilerin Eğitimi. B. Sucuoğlu (Ed.). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri içinde*. Ankara: Kök Yayıncılık, 2016, 202-236.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5. 2, 15-23.
- Sucuoğlu, B. Ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6. 1, 41-57.

- Sullivan, H. S. (1953). *Interpersonal Theory of Personality*. New York: Norton Company Inc.
- Şahin, S. (2003). Özel Eğitimin Tarihçesi. A.Ataman (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* içinde. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003, 99-120.
- Tan, D. (2000). *Lise Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ile Denetim Odaklarının Aile Destek Düzeyleri ve Özlük Nitelikleri Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tarhan, N. (1996). *Sosyometrik statü, cinsiyet, akademik başarı, okul türü ve sınıf düzeyi ile ortaokul öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tekin-İftar, E. (2016). Zihin Engelin Nedenleri. B. Sucuoğlu (Ed.). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri* içinde. Ankara: Kök Yayıncılık, 2016, 88 – 117.
- Tekin- İftar, E. ve Kırcaali- İftar, G. (2006). *Özel Eğitimde Yanlıssız Öğretim Yöntemleri*. 3. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Temir, D. (2002). Çocuğu kaynaştırma eğitimine devam eden ailelerin sorunları ve beklentileri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, Ş. I. ve Tekinalp B. E., (2013). *Psikolojik Danışmada Güncel Kuramlar*. 1.Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- Texas Council for Developmental Disabilities (2008). Special Education Public Policy <http://www.projectidealonline.org/v/special-education-public-policy/> (4 Temmuz 2017)

- Uruk, A.(2001) Akranların ve Ailelerin Ergenlerin Yalnızlık Düzeyleri Üzerindeki Roller, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Valas, H. (1999). Students with learning disabilities and low achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3, 173–192.
- Weiss, R.S.(1973). *Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation*, Cambridge, Mass: MIT Press.
- Wilbert, J. R. ve Rupert, P. A. (1986). Dysfunctional Attitudes, Loneliness, and Depression in College Students. *Cognitive Therapy and Research*, 10.1, 71-77.
- Williams, E.G. (1983). Adolescent Loneliness. *Adolescence*, 18, 51-66.
- Williams, G. A., & Asher, S. R. (1992). Assessment of loneliness at school among children with mild mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 96, 373-385.
- Yavuzer, H. (1996) *Ana-Baba ve Çocuk*. 9. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yavuzer, H. (2016). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu*. 19. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yılmaz, E., Yılmaz, E. ve Karaca F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 18.2, 71-79.
- York, J. Ve Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents and student. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 20.1, 33-41.

- Young, J.E.(1982). Loneliness, depression and cognitive therapy: Theory and application. In: Peplau, L.A. and Perlman, D. (eds.) *Loneliness A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*. New York: Wiley-Interscience
- Zettel, J. J. Ve Ballard, J. (1979). THE EDUCATION FOR ALL HANDICAPPED CHILDREN ACT OF 1975 PL 94-142: Its History, Origins, and Concepts. *The Journal of Education*, 161.3, 5-22.
- Zhang, D. (2001). Self-Determination and Inclusion: Are Students with Mild Mental Retardation More Self-Determined in Regular Classrooms?. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36.4, 357-362.

EKLER

EK-1: Uygulama Yapılan Resmi Ortaokullar Listesi

EK-2: Çocuklar için Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği

EK-3: Kişisel Bilgi Formu

EK-4: Çocuklar için Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği Kullanım İzni

EK-5: İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni

EK-6: Veli Bilgilendirme ve Veli Onay Formu

EK-1: Uygulama Yapılan Resmi Ortaokullar Listesi

Şişli İlçesi

Nilüfer Hatun Ortaokulu

Harbiye Ortaokulu

İstanbul Ortaokulu

Kurtuluş Ortaokulu

Atatürk Ortaokulu

Mahmut Şevket Paşa Ortaokulu

Beyoğlu İlçesi

Dr. Tevfik Sağlam Ortaokulu

Orbay Ortaokulu

Muallim Cevdet Ortaokulu

Minur Özkul Ortaokulu

Kağıthane İlçesi

Osman Tevfik Yalman Ortaokulu

Yaşar Doğu Ortaokulu

Eyüp İlçesi

Otakçılar Ortaokulu

Fatih İlçesi

Mehmet Akif Ortaokulu

Vedide Baha Ortaokulu

Oruç Gazi Ortaokulu

Sarıyer İlçesi

Zekariyaköy Ortaokulu

EK-2: Çocuklar için Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği

Sevgili öğrenciler aşağıda çocukların bazı durumlara ilişkin düşüncelerini ifade eden cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyun. Cümlelerden size en uygun olanı belirleyin. Belirdiğiniz cümleyi yanındaki karşısındaki paranteze çarpı (X) koyarak işaretleyin. Cevaplarınızın kimseyle paylaşılmayacağını emin olun. Dolduracağınız bu anketin okul çalışmalarınızla bir ilgisi yoktur. Sizden düşüncelerinizi içten bir şekilde ifade etmeniz beklenmektedir. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışın.

	Benim için her zaman doğru	Benim için çoğunlukla doğru	Benim için bazen doğru	Benim için doğru değil	Benim için hiç doğru değil
1. Kitap okumayı severim.	()	()	()	()	()
2. Sınıfta konuşabileceğim kimse yok.	()	()	()	()	()
3. Sınıftaki diğer çocuklarla uyumlu bir şekilde çalışırım.	()	()	()	()	()
4. Televizyonu çok izlerim.	()	()	()	()	()
5. Benim için okulda yeni arkadaşlar edinmek zordur.	()	()	()	()	()
6. Okulu seviyorum.	()	()	()	()	()
7. Sınıfımda birçok arkadaşım var.	()	()	()	()	()
8. Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	()	()	()	()	()
9. Birine ihtiyaç duyduğumda sınıfımda bir arkadaş bulabilirim.	()	()	()	()	()
10. Spor yapmayı severim.	()	()	()	()	()
11. Okulda kimsenin beni sevmediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
12. Fen bilgisi derslerini severim.	()	()	()	()	()
13. Okulda birlikte oynayabileceğim kimse yok.	()	()	()	()	()
14. Müzik dinlemeyi severim.	()	()	()	()	()
15. Sınıf arkadaşlarımla iyi geçinirim.	()	()	()	()	()
16. Okulda arkadaşlarımla beni içlerine almadıklarını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
17. Okulda yardıma ihtiyaç duyduğumda bana yardım edecek hiç arkadaşım yok.	()	()	()	()	()
18. Resim yapmayı ve boyamayı severim.	()	()	()	()	()
19. Okuldaki çocuklarla iyi geçinemem.	()	()	()	()	()
20. Okulda yalnızım.	()	()	()	()	()
21. Arkadaşlarım tarafından oldukça sevilen biriyim.	()	()	()	()	()
22. Satranç, dama, tavla gibi tahta üzerinde oynanan oyunları severim.	()	()	()	()	()
23. Sınıfta hiç arkadaşım yok.	()	()	()	()	()

EK-3: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler; bu formda bazı kişisel bilgilerinize yönelik sorular bulunmaktadır. Lütfen tüm soruları dikkatlice okuyunuz. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Hatice Allahverdi

1. Cinsiyetiniz ☐ Kız ☐ Erkek

2. Kaçınıcı sınıftasınız? ☐ 5. sınıf ☐ 6. sınıf ☐ 7. Sınıf ☐ 8. Sınıf

3. Kaç kardeşe sahipsiniz? ☐ Kardeşim yok ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
☐ 5 ve daha fazla

4. Anne- ve babanızın kaçınıcı çocuğusunuz? ☐ 1. Çocuk ☐ 2. Çocuk
☐ 3. Çocuk ☐ 4. Çocuk
☐ 5. ve daha fazla

5. Okulunuzda kaç tane yakın arkadaşınız var? ☐ Hiç yok ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3
☐ 4 ☐ 5 ve daha fazla

EK-4: Çocuklar için Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği Kullanım İzni

Re: Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği kullanım izni

alim kaya <alim.kaya@mersin.edu.tr>

Yanıtla|

13.1 (Cum) , 11:26

Siz

DEĞERLİ MESLEKTAŞIM ELBETTE ÖLÇEĞİ ARAŞTIRMANIZDA
KULLANABİLİRSİNİZ.
ÇALIŞMALARINIZDA KOLAYLIKLAR BAŞARILAR DİLERİM

Prof.Dr.Alim KAYA

Mersin Üniversitesi

Eğitim fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Başkanı

Yenişehir/MERSİN

Tel: 0 324 341 2815/2225

12 Ocak 2017 13:28 tarihinde Hatice Allahverdi <hatice.ram@hotmail.com> yazdı:

Alim hocam merhaba

Ben İstanbul Arel Üniversitesi psikoloji bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamda sizin "Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması"nı yaptığınız ölçeği kullanmak için izninizi istiyorum.

Saygılarımla

Hatice Allahverdi

Özel Eğitim Öğretmeni

Şişli Harbiye Ortaokulu

EK-5: İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



**T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 59090411-44-E.3997043
Konu: Anket Araştırma İzni

24.03.2017

İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 13.03.2017 tarih ve 671 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 23.03.2017 tarih ve 3922771 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Hatice ALLAHVERDİ'nin "**Hafif Derecede Zihin engelli Öğrenciler ile Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yalnızlık Düzeylerinin Karşılaştırılması**" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9b3b-ff1f-357b-9f20-03b9 kodu ile teyit edilebilir.

EK-6: Veli Bilgilendirme ve Veli Onay Formu

Sayın Veli,

İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Bölümü Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tez ile ilgili bir çalışma yürütmekteyim. Bu çalışma kapsamında çocuğunuza “okul temelli yalnızlık ölçeğini” uygulamak istiyorum. Çalışma bilimsel olup, verileri başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Araştırmada yer almak tamamen sizin ve çocuğunuzun isteğine bağlıdır. Çocuğunuzun araştırmaya katılmasına izin veriyorsanız lütfen “Veli Onay Formu” nu doldurup imzalayarakOrtaokulu Müdürlüğü’ne ulaştırınız.

Hatice Allahverdi

Harbiye Ortaokulu

Adres: İnönü Mh. Papa Roncalli Sk. No 63 Harbiye Şişli

Tel: 0506 615 60 08

Veli Onay Formu

..... ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İstanbul

Çocuğumun İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Hatice Allahverdi’nin araştırmasına katılmasına izin veriyorum.

Gereğinin yapılmasını arz ederim.

Veli Kodu:

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

ADI SOYADI: Hatice ALLAHVERDİ

DOĞUM YERİ ve TARİHİ: Ankara, 1979

E-MAIL: hatice.ram @ hotmail.com

ADRES: Şişli- İSTANBUL

EĞİTİM DURUMU

2014-2017 İstanbul Arel Üniversitesi, Psikoloji Yüksek Lisans Programı

1999-2006 Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

1993-1996 Bahçelievler Deneme Lisesi

İŞ TECRÜBESİ

2015- Harbiye Ortaokulu - Özel Eğitim Öğretmeni

2011-2015 Şişli 19 Mayıs İlköğretim Okulu - Özel Eğitim Öğretmeni

2009-2011 Beyoğlu Kadınlar Çeşmesi İlköğretim Okulu OÇEM - Özel Eğitim Öğretmeni

2007-2009 Şişli Rehberlik ve Araştırma Merkezi – Özel Eğitim Öğretmeni