**T.C.**
**Marmara Üniversitesi**
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**
**Özel Eğitim Anabilim Dalı**
**Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı**

# LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKRAN ÖĞRETİMİ ALARAK, ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERLE YAPTIKLARI ETKİNLİKLERİN, ENGELLİ BİREYLERİN EĞİTİLMESİNE İLİŞKİN TUTUMLARINA VE ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN YAŞAM KALİTELERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

**Müslüm YILDIZ**
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**İstanbul – 2015**

**T.C.**

**Marmara Üniversitesi**
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**
**Özel Eğitim Anabilim Dalı**
**Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı**

# LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKRAN ÖĞRETİMİ ALARAK, ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERLE YAPTIKLARI ETKİNLİKLERİN, ENGELLİ BİREYLERİN EĞİTİLMESİNE İLİŞKİN TUTUMLARINA VE ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN YAŞAM KALİTELERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

**Müslüm YILDIZ**
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman**
**Dr. Oktay TAYMAZ SARI**

**İstanbul – 2015**

**Tüm kullanım hakları**
**M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**
**© 2015**

## ONAY

Müslüm YILDIZ tarafından hazırlanan "Lise Öğrencilerinin Akran Öğretimi Alarak, Zihinsel Engelli Öğrencilerle Yaptıkları Etkinliklerin, Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutumlarına ve Zihinsel Engelli Öğrencilerin Yaşam Kalitelerine Etkisinin İncelenmesi" konulu bu çalışma 17/11/2015.. tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

| | Adı-Soyadı | İmza |
|---|---|---|
| **TEZ DANIŞMANI** | **Dr. Oktay TAYMAZ SARI** | ..... |
| **JÜRİ ÜYESİ** | **Yrd. Doç. Dr. Özcan KARAASLAN** | ..... |
| **JÜRİ ÜYESİ** | **Yrd. Doç. Dr. Ercan MERTOĞLU** | ..... |

# ÖZGEÇMİŞ

## Eğitim

2003-2004 Tevfik Sırrı Gür Lisesi (Birincilik Derecesi)

2011-2012 Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Programı (Üçüncülük Derecesi)

2011-2012 29 Ekim İlköğretim Okulu-Staj

2011-2012 Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı Programı (Çift Anadal)

2011-2012 Şakire Hanım Özel Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi-Staj

2013-… Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Programı

## İş

2012-2015 Hayriye Kemal Kusun Özel Eğitim Uygulama Okulu ve İş Uygulama Merkezi

2015-… Ataşehir Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi

## Bildiri ve Projeler

2014-2015 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, 24. Özel Eğitim Kongresi, Edirne (Dr. Oktay Taymaz Sarı, Bora Akdemir ve Beyza Cinoğlu ile birlikte)

2014-2015 "FEEL-Finding Emotions and Equality with Literature" Adlı Erasmus+ Projesi'ni Yürütme ve Proje Kapsamında Polonya, Romanya ve Finlandiya Ülkelerini, Özel Eğitim Ortamlarında Gözlemleme ve Fikir Alışverişinde Bulunmak Amacıyla Ulusötesi Toplantılara Katılma

2015-2016 Lise Öğrencilerinin Akran Öğretimi Alarak, Zihinsel Engelli Öğrencilerle Yaptıkları Etkinliklerin, Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutumlarına ve Zihinsel Engelli Öğrencilerin Yaşam Kalitelerine Etkisinin İncelenmesi, 25. Özel Eğitim Kongresi, İstanbul (Dr. Oktay Taymaz Sarı ile birlikte)

## Kişisel Bilgiler ve İletişim


| | |
|---|---|
| Doğum Yeri-Yılı: | Nusaybin-1986 |
| Görev Yaptığı Kurum: | Ataşehir Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi |
| E-posta: | muslumyildiz@windowslive.com |
| Telefon: | +90 506 935 15 86 |

# ÖNSÖZ

Bu araştırma ile lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinliklerin, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarına ve zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerine etkisini deneysel olarak sınamak amaçlanmıştır.

"Uzay Çağı" olarak anılan zamanımızda bir an durup geçmişle gelecek arasındaki farkı düşündüğümüzde, mevcut gelişmelerin varlığı insanı şaşırtmaktadır. Üstelik bu gelişme hayatın tek bir alanıyla sınırlı kalmayıp, hemen hemen her alanda kendini hissettirmektedir. Ancak tüm bu gelişmelerin, insanoğlunun "eğitim" olarak algıladığı aktarımsal olgudan bağımsız olarak gerçekleşmesi düşünülemezdi. Bununla birlikte "eğitim" belki de bu kadar önemli olduğundan, tüm insanlar için sağlanmalı yani "eşitlik" kavramını da karşılamalıdır. Bu çalışma ile bu "eşitlik" terazisine küçük de olsa bir katkıda bulunduysam ne mutlu bana…

Lisans ve yüksek lisans öğrenimimi tamamladığım büyük Marmara Üniversitesi ailesinin değerli üyelerine, bana verdikleri emeklerden dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışma boyunca sürekli desteğini hissettiğim, lisans öğrenimimden bu yana hayatıma sihirli dokunuşlar yapan, yaşamımda kendim için de bir şeyler yapmam gerektiği duygusunu yüreğime nakşedip eşsiz izler bırakan canım öğretmenim, değerli tez danışmanım; Dr. Oktay Taymaz-Sarı'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Desteğiyle bana sürekli yanındaymışım hissini veren canım annem; hayat boyu çektiği maddi ve manevi sıkıntılara rağmen her alanda benim için imkânlarını seferber eden babam, manevi destekleriyle bana, "iyi ki böyle bir ailenin bir ferdiyim" duygusunu hissettiren ağabeylerim, ablam, kardeşim ve ikinci annem, canım, her şeyim Latife Ninem… İyi ki varsınız… Desteğiniz ve bana sunduğunuz bu güzel hayat için teşekkür ederim.

Çalışmamı, ebediyete uğurladığımız manevi ışığım, canım dedem Selim YILDIZ'a ithaf ediyorum.

# ÖZET

Bu araştırma, lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinliklerin, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarına ve zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerine etkisini deneysel olarak sınamak amacıyla yapılmıştır. Lise öğrencilerinin belirlenen etkinlikler sonunda engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlarındaki değişiklikler ve bu etkinliklerin zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerinde oluşturduğu etkiler, demografik değişkenler temel alınarak ayrıca incelenmiştir.

Çalışmaya, İstanbul sınırları içerisindeki resmi bir eğitim uygulama okulunda eğitimlerine devam eden 23 orta ve ağır düzeyde zihinsel engellilik tanısı almış özel gereksinimli öğrenci ile resmi bir Anadolu lisesinde eğitim gören 24 lise öğrencisi katılmıştır. Lise öğrencilerinin 12'si dokuzuncu sınıfa devam ederken, diğer 12'si ise hazırlık sınıfında öğrenim görmektedir.

Araştırmada, yarı-deneysel araştırma yöntemlerinden tek gruplu öntest-sontest modeli kullanılarak randomlu seçilmiş lise grubu ile ön koşul becerilere göre belirlenmiş özel gereksinimli ikinci grup üzerinde ayrı ayrı bağımsız değişkenin etkisi incelenmiştir. Bağımsız değişken uygulanmadan önce ölçü aracı öntest olarak ve bağımsız değişken uygulandıktan sonra ise aynı ölçü aracı sontest olarak uygulanmıştır. Daha sonra, elde edilen öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırmada lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinliklerin, engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlarına etkisini incelemek amacıyla Köstereliođlu (2013)'nun geliştirdiği "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Güvenirlik çalışması yapıldıktan sonra 20 madde ile sınırlandırılan bu ölçek, beş boyutlu bir yapıya sahiptir. Lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinliklerin, zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerine etkisinin incelenmesinde ise KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Orijinal dili Almanca olan bu ölçeğin Türkçe çevirisini Eser ve arkadaşları (2008) yapmıştır. Türkçe sürümünün psikometrik özelliklerini inceledikleri çalışmalarında, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu

sonucuna varmışlardır. Bu araştırmada, çocuklara ve ailelere yönelik çeşitli formları olan ölçeğin, 8-16 yaş aile formu kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla, "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Bu formda öğrencilerin yaş, cinsiyet ve yaşantılarıyla ilgili bölümler yer almaktadır. Böylece araştırma sonunda elde edilen bulguların, kişisel bilgi formunda yer alan demografik değişkenler yönünden karşılaştırılma imkânı sağlanmıştır. Araştırma sorularının sınanması için, SPSS 15.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular sayesinde, bu çalışma ile lise öğrencilerinin engelli bireylere yönelik tutumlarında olumlu değişiklikler gözlenirken, çalışmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerinde de artış olduğu görülmüştür. Üstelik lise öğrencilerinin tutumlarında görülen bu olumlu değişiklikler, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği"nin beş alt boyutunda da önemli ölçüde, ayrı ayrı gözlenmiştir. Çalışmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerindeki artış ise "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi"nin incelemeye alınan "Bedensel İyilik", "Duygusal İyilik", "Özsaygı" ve "Sosyal İlişkiler" alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bulunurken, "Aile" alt boyutundaki artış istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Zihinsel engelli, akran öğretimi, engelli bireylerin eğitilmesi, tutum, yaşam kalitesi.

# ABSTRACT

The objective of this research is to test the effect of the activities of high school students with mentally disabled students by getting peer teaching on attitude of the teaching of the disabled individuals and life quality of the mentally disabled students. The attitude changes towards the teaching of the disabled individual at the end of the activities of the high school students and the effects of these activities on the life quality of the mentally disabled students have been examined separated basing on the demographic changes.

The study includes 23 students with special needs, diagnosed with medium and high level of mental disability who continues their education in an official education application school within İstanbul and 24 high school students having education in the official Anatolian high school. While 12 of the high school students are at the ninth grade other 12 have education at prep class.

The effect of the independent variable has been examined on the high school group, which has been randomly selected by using the pre-test and post-test model with a single group among the quasi-experimental research methods and on the second group with special need specified according to the pre-requisite skills. The measurement tool has been applied as a pretest for the independent variable and as a post-test after the application of the independent variable. After that, it is examined whether the difference between the pre-test and post test averages have significance.

"Attitude Scale for the Training of Individuals with Disabilities" developed by the Kösterelioğlu (2013) has been used to examine the effect of the activities of the high school students with the mentally disabled students by getting the peer teaching on their attitude towards the education of the disabled. This scale has five dimensions, which has been limited with 20 articles after making reliability study. KINDL Life Quality Scale has been used to examine the effect of the activities of the high school students with the mentally disabled students by getting peer teaching on the life quality of the mentally disabled students. Eser and et al. (2008) has translated this scale into Turkish, which was originally in German. They have concluded that the scale is valid and reliable in their studies examining the psychometric features of the Turkish version. In this

research, 8-16 age family form has been used among the scale having various forms towards the children and families. Furthermore, "Personal Information Form" has been prepared to specify the personal information of the students in the research. This form contains the age, sex and their livings. By this way, it is possible to compare the findings obtained at the end of the research with the demographic variables set out in the personal information form. To test the hypothesis of the research, SPSS 15.0 statistic pack program has been used.

It has been observed that while there are positive changes in the attitudes of the high school students toward the disabled individuals with the help of the findings which are obtained, there is increase in the life quality of the mentally disabled students participating in the study. Furthermore, these positive changes which are observed in the attitudes of the high school students are one by one observed in the five sub dimension of the "Attitude Scale for the Training of Individuals with Disabilities" considerably. While the increase in the life quality of the students with mental disability, who are participated in the study has been found significant in statistical manner in the sub dimension of the "KINDL Life Quality Survey For Children and Adolescents" such as "Physical Well-being", "Emotional Well-being", "Self-Esteem", "Social Relations" and the increase in the sub dimension of "Family" has not been found significant statistically.

**Key Words:** Mentally disabled, peer teaching, teaching of disabled persons, attitude, life quality.

# İÇİNDEKİLER

**ONAY** ..... **i**

**ÖZGEÇMİŞ** ..... **ii**

**ÖNSÖZ** ..... **iv**

**ÖZET** ..... **v**

**ABSTRACT** ..... **vii**

**İÇİNDEKİLER** ..... **ix**

**TABLOLAR LİSTESİ** ..... **xiii**

**KISALTMALAR** ..... **xvi**

**BÖLÜM I: GİRİŞ** ..... **1**

1.1. Problem ..... 1

1.2. Araştırmanın Amacı ..... 3

1.3. Araştırmanın Önemi ..... 4

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları ..... 6

1.5. Sayıltılar ..... 6

1.6. Tanımlar ..... 6

**BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN** ..... **8**

2.1. Bozukluk/Zedelenme, Yetersizlik/Güçlük ve Engellilik ..... 8

2.2. Zihinsel Engellilik ve Zihinsel Engelli Bireylerin Gelişimsel Özellikleri ..... 10

2.2.1. Zihinsel Engelli Bireylerin Fiziksel Özellikleri ..... 11

2.2.2. Zihinsel Engelli Bireylerin Dil ve Bilişsel Özellikleri ..... 11

2.2.3. Zihinsel Engelli Bireylerin Kişilik ve Sosyal Özellikleri ..... 12

2.3. Kaynaştırma Eğitimi ..... 13

2.3.1. Kaynaştırma Nedir? ..... 16

2.3.2. Kaynaştırma Eğitiminin Amacı ..... 16
2.3.3. Kaynaştırma Eğitiminin İlkeleri ..... 17
2.3.4. Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri ..... 18
2.3.5. Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları Alanında Yapılan Çalışmalar ..... 21
2.3.6. Yurt Dışında Kaynaştırma İle İlgili Yapılan Çalışmalar ..... 24
2.3.7. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları ..... 25
2.4. Akran Öğretimi ..... 27
2.4.1. Akran Öğretimi Nedir? ..... 28
2.4.2. Ülkemizde Özel Eğitim Alanında Akran Öğretimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar ..... 29
2.4.3. Yurt Dışında Özel Eğitim Alanında Akran Öğretimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar ..... 30
2.5. Tutum ..... 31
2.5.1. Engelli Bireylere Yönelik Tutumlar ..... 32
2.5.2. Ülkemizde Engelli Bireylere Yönelik Tutumlarla İlgili Yapılan Çalışmalar 33
2.5.3. Yurtdışında Engelli Bireylere Yönelik Tutumlarla İlgili Yapılan Çalışmalar ..... 34
2.6. Yaşam Kalitesi ..... 36
2.6.1. Ülkemizde Yaşam Kalitesi İle İlgili Yapılan Çalışmalar ..... 38
2.6.2. Yurt Dışında Yaşam Kalitesi İle İlgili Yapılan Çalışmalar ..... 41

**BÖLÜM III: YÖNTEM ..... 43**
3.1. Araştırma Modeli ..... 43
3.2. Katılımcılar ..... 44
3.3. Ortam ve Araç-Gereçler ..... 45
3.4. Veri Toplama Araçları ..... 46
3.4.1. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği ..... 46

3.4.2. KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği ..... 47

3.4.3. Kişisel Bilgi Formu ..... 48

3.5. Araştırma Süreci ..... 48

3.6. Veri Toplama Süreci ..... 51

3.7. Verilerin Analizi ..... 51

**BÖLÜM IV: BULGULAR ..... 52**

4.1. Lise Öğrencilerinin Akran Öğretimi Alarak, Zihinsel Engelli Öğrencilerle Yaptıkları Etkinliklerin, Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular ..... 52

4.2. Lise Öğrencilerinin Akran Öğretimi Alarak, Zihinsel Engelli Öğrencilerle Yaptıkları Etkinliklerin, Zihinsel Engelli Öğrencilerin Yaşam Kaliteleri Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular ..... 65

**BÖLÜM V: SONUÇ ..... 77**

5.1. Yargı ..... 77

5.2. Tartışma ..... 78

5.3. Öneriler ..... 85

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler……85

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler……..……86

**KAYNAKLAR ..... 87**

**EKLER ..... 97**

EK-1 SÖZLEŞME ..... 98

EK-2 ÖLÇEK İZİNLERİ ..... 99

EK-3 KİŞİSEL BİLGİ FORMU ..... 100

EK-4 EĞİTİM OTURUMU SUNUSU……101

EK-5 ÇALIŞMADAN GÖRÜNTÜLER ..... 1055

# TABLOLAR LİSTESİ


Tablo 1. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği "1. Boyut: Eğitim Hakkı" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları……..52

Tablo 2. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği "2. Boyut: Eğitimin Yaygınlaştırılması" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları…….53

Tablo 3. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği "3. Boyut: Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları……53

Tablo 4. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği "4. Boyut: Özel Eğitim Alanına Yatırım" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları…….……54

Tablo 5. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği "5. Boyut: Gönüllü Katılım" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları…….…….……54

Tablo 6. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları……...55

Tablo 7. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının "Cinsiyet" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları……...55

Tablo 8. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının "Cinsiyet" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları……...57

Tablo 9. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının "Sınıf" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları……..59

Tablo 10. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının "Sınıf" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları……..60

Tablo 11. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının "Yakın Çevresinde Engelli Birey Olup Olmama" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları…….62

Tablo 12. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının "Yakın Çevresinde Engelli Birey Olup Olmama" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları…….64

Tablo 13. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "1. Boyut: Bedensel İyilik" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları…….66

Tablo 14. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "2. Boyut: Duygusal İyilik" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları…….66

Tablo 15. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "3. Boyut: Özsaygı" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları……..67

Tablo 16. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "4. Boyut: Aile" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları……..67

Tablo 17. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "5. Boyut: Sosyal İlişkiler" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları…….68

Tablo 18. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları……68

Tablo 19. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi Ön Test Puanlarının "Cinsiyet" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları……69

Tablo 20. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi Son Test Puanlarının "Cinsiyet" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları……70

Tablo 21. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "1. Boyut: Bedensel İyilik" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler…….72

Tablo 22. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "2. Boyut: Duygusal İyilik" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler…….72

Tablo 23. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "3. Boyut: Özsaygı" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler……..73

Tablo 24. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "4. Boyut: Aile" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler…….73

Tablo 25. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "5. Boyut: Sosyal İlişkiler" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler…….73

Tablo 26. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi Deney Grubu Öntest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler……...74

Tablo 27. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "1. Boyut: Bedensel İyilik" Alt Boyutu Deney Grubu Sontest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler…….74

Tablo 28. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "2. Boyut: Duygusal İyilik" Alt Boyutu Deney Grubu Sontest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler…….74

Tablo 29. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "3. Boyut: Özsaygı" Alt Boyutu Deney Grubu Sontest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler……..75

Tablo 30. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "4. Boyut: Aile" Alt Boyutu Deney Grubu Sontest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler…….75

Tablo 31. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "5. Boyut: Sosyal İlişkiler" Alt Boyutu Deney Grubu Sontest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler…….76

Tablo 32. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi Deney Grubu Sontest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler……..76

# KISALTMALAR

**EBEİTÖ** : Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği

**MEGEP** : Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

**YKÖ** : Yaşam Kalitesi Ölçeği

**ZEÖ** : Zihinsel Engelli Öğrenci

**DSÖ** : Dünya Sağlık Örgütü

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı

**KBF** : Kişisel Bilgi Formu

**BEP** : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

**AÖ** : Akran Öğretimi

# BÖLÜM I: GİRİŞ

"Eğitim, bize öğretilenlerin hepsini
unuttuğumuzda,
geriye kalan şeydir."
Lord Halifax

## 1.1. Problem

İnsanların yaşantılarındaki deneyimleri, onları bazı nesnelere, davranışlara veya diğer insanlara karşı özel bir takım algılar oluşturmalarını sağlar. Bu algılar, kişiden kişiye değişmekle birlikte, toplum tarafından da farklı karşılanabilmektedir.

Geçmişten günümüze, insanoğlu sahip olduğu soyut düşünme yeteneği ile bağlantılı olarak çevresindeki nesnelere ve canlı varlıklara karşı çeşitli tutumlar geliştirmiştir. Tutum, bireyin çevresindeki duruma, olaya ya da nesneye dair sahip olduğu olası tepki eğilimini ifade etmektedir (İnceoğlu, 2011, s.13).

İnsanlar, varlıklara, kişilere, durumlara, olaylara ya da düşüncelere karşı pek çok yolla farklı tutumlar geliştirirler (Aksoy, 2012, s.26-31). Bu tutumlar zaman zaman olumsuz olarak karşımıza çıkabilmektedir. Yetersizlikten etkilenmiş bireyler de, toplumdaki diğer bireyler tarafından geliştirilen bu olumsuz tutumların odağı olabilmektedirler. Çeşitli nedenlerle oluşan söz konusu olumsuz tutumların, öncelikle normal gelişim gösteren bireylerin, yetersizlikten etkilenmiş bireylere karşı ayrımcı davranışlarına ve sahip oldukları önyargılarına bağlı olarak verdikleri tepkilerin bir sonucu olarak ortaya çıktığı sanılmaktadır (Berry ve Meyer, 1995; Hunt ve Hunt, 2000; Akt. Alptekin ve Vural-Batık, 2013). Bazen de normal gelişim gösteren bireyler, yetersizlikten etkilenmiş bireylere karşı, olumlu olarak nitelendirdikleri, acıma ve gereksiz yardım gibi tutumlar içerisinde bulunabilmektedirler. Bu tutumların, yetersizlikten etkilenmiş bireylerle kurulacak olan iletişimi olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Toplumlarda yetersizlikten etkilenmiş bireylerin toplum üzerindeki pozitif, nötr ve negatif etkilerinin, normal gelişim gösteren bireylerin tutumları üzerinde çeşitli etkileri olmaktadır (Payne, 2014). Olumsuz olarak da şekillenebilen bu tutumların günümüze

kadar taşınmasının yanı sıra, toplum içerisinde ne kadar yaygınlaştığının da araştırılması gereken bir başka konu olduğunu vurgulamak gerekir.

Engelli bireylerin karşılaştıkları güçlükler, ailelerini; mali yönden sıkıntılar yaşama, eğlence ve rahatlama amacıyla yapılan rutinlerin sıklığının azalması, zayıf sosyal etkileşim gibi unsurlar açısından fiziksel ve ruhsal olarak etkilemektedir (Singhi, Goyal, Pershad, Singhi ve Walia 1990). Bu durum, engelli bireylerin ailelerinin bulunduğu topluma doğrudan yansımaktadır. Bir toplumda görülen aksaklığın, toplumun birbiriyle bağlantılı olan diğer kesimlerini de etkilediği düşünüldüğünde, bu etkinin toplum refahı üzerindeki olumsuz etkisi daha iyi anlaşılmış olacaktır. Engelli bireylerin toplumdaki diğer bireylerle ortak gereksinim ve problemlere sahip oldukları bilinmektedir. Ancak engelli bireyler, bu gereksinim ve problemlerle günlük yaşantılarında daha fazla karşılaşmaktadırlar. Bu noktadan hareketle, ülkemizdeki engelli bireylerin gereksinim ve problemlerinin belirlenmesine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmakta ve bu araştırma sonuçlarının ışığında da engelli bireylere yönelik çok yönlü destek hizmetlerinin geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında ise, engelli bireylerin gereksinim ve problemlerine yönelik, sosyolojik temelde yeteri kadar çalışma yapılmadığı görülecektir (Burcu, 2002).

Ülkemizdeki engelli bireylerin sorunlarının belirlenip çözüme kavuşturulması, engelli bireylerin yaşam kalitelerine doğrudan olumlu katkılar sağlayacaktır. Böylece toplum içerisinde daha huzurlu ve uyumlu bir yaşam sürdürebileceklerdir. Bireysel iyilik hali olarak tanımlayabileceğimiz yaşam kalitesi, yaşamın farklı evrelerinde hissedilen ve bireyin öznel doyumunun bir ölçüsüdür. Bu kavram, bireyin kendisiyle barışık olmasının en temel ifadesi olan iyilik halinin bilincinde olması ve kendisini değerli hissetmesiyle ilgilidir (Eser ve diğerleri, 2008). Bireylerin yaşam kalitelerinin uygun yöntemlerle tespit edilip düzenli aralıklarla takip edilmesi, öğretim için kullanılan yöntemlerin bireylerin yaşam kalitelerine olan etkilerini ortaya koyması açısından büyük önem taşımaktadır (Çakın-Memik, Ağaoğlu, Coşkun, Üneri ve Karakaya, 2007). Bu açıdan bakıldığında özel eğitim yöntemlerinin özel gereksinimli bireylerin yaşam kalitelerinde nasıl bir değişikliğe yol açtığının bilinmesi, özel gereksinimli bireyler açısından oldukça faydalı geri dönütler sağlayacaktır.

Zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerini arttırmak amacıyla birçok yöntem kullanılabilir. Bu yöntemlerden birinin de akran öğretimi olduğu düşünülmektedir. Akran öğretimi, daha yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilere belirli bir konuyu öğretmek amacıyla, gruplar veya çiftler halinde yardımcı olduğu bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Bennet, 2014; Topping, 1996). Özellikle, sosyal becerilerin kazandırılmasında, yetişkinlerin uyguladığı yöntem ve tekniklerle kazandırılan birçok becerinin tüm öğrencilere genellenmesi aşamasında karşılaşılan zorluklar, akran öğretimi yöntemini kullanma gereksinimini doğurmuştur (Vuran, 2012, s.228). Bu noktadan hareketle, yetersizliği olan öğrencilerin sosyal yeterliliklerinin geliştirilmesinde, normal gelişim gösteren akranların, yetişkinlere oranla daha etkili rol oynayabilecekleri düşünülmektedir.

Akran öğretiminin kişisel ve objektif olarak gözlenebilen birçok faydası vardır (Yu, Wilson, Singh, Lemanu, Hawken ve Hill, 2011). Bunlar arasında, kendini tanıtma, yardım ya da bilgi isteme, paylaşma gibi becerilerin kazandırılmasında, akran öğretiminin sağladığı önemli katkıları sayabiliriz (Sazak-Pınar ve Çiftçi-Tekinarslan, 2003). Zihinsel engelli bireylerin, akran öğretiminin sağladığı bu katkılardan yararlanmaları, akran öğretiminin özel eğitim alanında uygulanmasına dikkat çekilmesi ve bu yöntemin yaygınlaştırılması amacıyla özel eğitim alanında, akran öğretimiyle ilgili çalışmaların arttırılması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmanın ana problemini, "Lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinliklerin, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarına ve zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerine etkisi var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, "**lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinliklerin, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarına ve zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerine etkisini**" deneysel olarak sınamaktır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları aşağıda sıralanmıştır.

1. Lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinlikler, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarını etkilemekte midir?
    a) Lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinlikler, "cinsiyet" değişkeni bazında, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
    b) Lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinlikler, "sınıf düzeyi" değişkeni bazında, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
    c) Lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinlikler, "yakın çevresinde engelli birey olup olmama" değişkeni bazında, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
2. Lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinliklerin, zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerine etkisi var mıdır?
    a) Lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinlikler, "cinsiyet" değişkeni bazında, zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
    b) Lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinlikler, "yaş" değişkeni bazında, zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Zihinsel engelli bireylerin yaşamsal işlevlerini geliştirerek daha bağımsız bir yaşam sürdürmelerine yardımcı olmak, onların toplum içerisinde uyumlu ve üretken bireyler olmalarını sağlamak, hem toplum açısından hem de zihinsel engelli bireyler açısından oldukça önemlidir (Halisküçük ve Tekinarslan, 2007). Bu hedeflere ulaşabilmek için, zihinsel engelli bireylerin yaşam kalitelerinin üst düzeyde tutulması ve motivasyonlarının sağlanması gerekmektedir. Bu amaçla, yetişkinler tarafından kullanılan öğretim yöntemlerinin yerine, bu çalışmada, öğrencilerin kendi öğrenme

hızları, algılama seviyeleri ve öğrenme şekillerinin merkeze alındığı akran öğretimi yöntemi kullanılmıştır. Bu sayede, hedeflenen sosyal becerilerin öğretiminde, yetişkinler aracılığıyla, çeşitli yöntemlerle kazandırılmaya çalışılan becerilerin akranlara genellenmesinde yaşanan zorlukların en aza indirgenmesi hedeflenmiştir (Vuran, 2012, s.228).

Bilindiği gibi bir kişinin herhangi bir alandaki öğrenme yeteneğini geliştirmesinin yollarından biri de, o alandaki herhangi bir kavramı başkasına öğretmesidir. Akran öğretimi sayesinde daha deneyimli olan birey bu yetisini geliştirirken, diğer birey ise başarılı bir öğrenme performansı sergileyebilmektedir. Bu sayede bireylerin özgüvenleri gelişerek, olumlu sosyal etkileşime geçmeleri doğal bir şekilde hazırlanmış olur (Beasley, 1997). Akran öğretiminin bu olumlu etkileri doğrultusunda, katılımcıların engellilere yönelik tutumlarında önemli değişikliklerin sağlanacağı düşünülmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü 1948 yılında, sağlık kavramını, yalnızca bireyde herhangi bir hastalığın bulunmaması şeklinde değil, aynı zamanda bireyin ruhsal ve sosyal yönden de tam bir iyilik hali içerisinde bulunması olarak ifade etmiştir. Bu tanımlamadan sonra sağlık kavramına ilişkin iyilik halinin ölçülebilmesi amacıyla, yaşam kalitesi kavramı hem sağlık hizmetleri uygulamalarında hem de birçok alandaki araştırmalarda giderek artan bir öneme sahip olmuştur (Testa ve Simonson, 1996). Bu anlamda, ebeveynler, öğretmenler, idareciler ve öğrencilerin de hemfikir olduğu; eğitim kurumlarının öğrencilerin öğrenimlerini maksimum düzeyde sağlayabildikleri, kendilerini mutlu ve güvende hissettikleri ve öğrendiklerinden tatmin oldukları yerler haline gelmesini sağlamak açısından, yaşam kalitesiyle ilgili çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Sarı, Ötünç ve Erceylan, 2007). Yaşam kalitesinin bireyin tam olarak sağlıklı olması durumuyla ilgili olması ve özel eğitim alanında bu kavramın yeterince kullanılmaması bu araştırmaya ayrı bir önem katmıştır.

Yapılan alanyazın taramasında, akran öğretimi yöntemi kullanılarak, hem engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumların, hem de yaşam kalitesi değişkeninin bir arada incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, ülkemizde, akran öğretimi yöntemi kullanılarak, özel gereksinimli bireylerle sosyal içerikli faaliyetler düzenleme ve özel gereksinimli bireylerin yaşam kalitelerinin incelendiği çok az sayıda çalışma bulunmaktadır (Sazak-Pınar ve Çiftçi-Tekinarslan, 2003; Alptekin ve Özyürek, 2013;

Ekim ve Ocakçı, 2012). Bu verilerden hareketle, yapılan bu araştırmanın özel eğitim alanı başta olmak üzere, birçok akademik alana yeni bilgiler sağlayacak nitelikte bir çalışma olduğu ve elde edilecek bulguların konu ile ilgili yapılacak diğer akademik çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

## 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırmada, zihinsel engelli öğrencilerle yapılan etkinlikler, dans, tiyatro ve perküsyon (ritim) çalışmaları ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın pilot uygulama bölümü sekiz oturum ile sınırlı iken, ana uygulama bölümü ise on üç oturum ile sınırlıdır. Her oturum yaklaşık iki saat sürmektedir.
4. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir Anadolu lisesinde öğrenim gören 24 lise öğrencisi ve özel eğitim uygulama okulunda öğrenim gören 23 zihinsel engelli öğrenci ile sınırlıdır.

## 1.5. Sayıltılar

Bu çalışmada;

1. Kontrol edilemeyen değişkenlerin her üç gruba da etkisinin eşit düzeyde olduğu varsayılmaktadır.
2. Çalışma gruplarının veri toplama araçlarındaki sorulara objektif ve samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.

## 1.6. Tanımlar

**Eğitim**: İnsanlık medeniyetinin, devamlı yeni nesillere aktarma çabasında olduğu, bilimsel, kültürel ve sosyolojik bilgi birikiminin, toplumsal norm ve yapıların sürekliliğini sağlama faaliyetidir (Çalışkan, 2015, s.1).

**Özel Eğitim:** Özel gereksinimli bireylerin, bireysel farklılıkları, öğrenme adımları ve ihtiyaçları merkeze alınarak yapılan eğitim uygulamalarıdır (Kulaksızoğlu, 2015, s.45).

**Bozukluk/Zedelenme:** Bireyin, fizyolojik, zihinsel, anatomik yapısında ya da bu yapıların işleyişinde görülen geçici veya kalıcı hasar olarak tanımlanmaktadır (Akçamete, 2009, s.33-34).

**Yetersizlik/Güçlük:** Bireyde meydana gelen zedelenme neticesinde, bireyin, fiziksel ve psiko-bilişsel işlevlerinde özel sınırlılıkların oluşması olarak tanımlanmaktadır (Tremblay, 2007).

**Engel:** Bireyin fiziksel ve psiko-bilişsel işlevleri neticesinde oluşan yetersizlik/güçlük nedeniyle, toplumsal uyum ve duygusal davranışlarında görülen sapmalara engel denmektedir (Özyürek, 2013, s.45).

**Zihinsel Engellilik**: Belirtileri on sekiz yaşından önce görülen, bireyin zihinsel, kavramsal işlevler ve sosyal uyum becerilerinde görülen anlamsal düzeydeki sınırlılıklarını ifade eden yetersizlik durumudur (Kulaksızoğlu, 2015; MEB, 2005).

**Kaynaştırma:** Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte aynı eğitim ortamlarında destek eğitim hizmetleri de alarak eğitim görmeleridir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s.25).

**Akran Öğretimi:** Eşit ya da benzer eğitim performansındaki akranların, profesyonel bir eğitmen rehberliğinde aktif bir şekilde yardımlaşarak, bilgi ve beceri edinimlerini ifade eden bir öğretim şeklidir (Topping, 2005).

**Tutum:** Bireyin çevresindeki duruma, olaya ya da nesneye dair sahip olduğu olası tepki eğilimi olarak tanımlanmaktadır (İnceoğlu, 2011, s.13).

**Yaşam Kalitesi:** Bireyin kendisini devamlı olarak iyi hissettiği genel iyilik halidir (Erden ve Erdem, 2013).

**Tersine Kaynaştırma:** Normal gelişim gösteren öğrencilerin istekleri doğrultusunda, çevrelerinde bulunan ve özel gereksinimli öğrencilere eğitim veren bir özel eğitim kurumunda, belirli derslere ya da etkinliklere dâhil olabildikleri uygulamalardır (http://mebk12.meb.gov.tr).

# BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde, araştırmanın problemine dayanak oluşturacak teorik bilgilere yer verilecektir. Bu amaçla yapılan alanyazın taraması kapsamında, araştırmanın temel değişkenleri ile ilgili kavramlar ve kavramsal ilişkiler açıklanacaktır.

## 2.1. Bozukluk/Zedelenme, Yetersizlik/Güçlük ve Engellilik

Bozukluk/zedelenme, bireyin vücut organlarının yapısındaki biyofiziksel veya kimyasal tahribatlar olarak tanımlanmaktadır (Özyürek, 2013, s.44). Buna bireyin ayağının kırılmasını, kulakta oluşan fonksiyonel bir kaybı ya da herhangi bir vücut parçasını kaybetmesini örnek verebiliriz. Bireyde oluşan bozukluk/zedelenme sebebiyle, bireyin herhangi bir faaliyeti, fonksiyonu normal gelişim gösteren bireyler gibi gerçekleştirmesinde sınırlılığın oluşmasına ise yetersizlik/güçlük denmektedir. Buna örnek olarak da bireyin kulağında oluşan fonksiyonel bir kayıp sonucunda iyi işitememesini veya kolunun kırılması sebebiyle yazı yazamamasını örnek verebiliriz (Akçamete, 2009, s.34).

Yetersizlik/güçlük neticesinde bireyin, yaşına, cinsiyetine, sosyal ve kültürel durumuna göre toplum tarafından normal kabul edilen davranışları sergileyememesi nedeniyle, bireyin genel uyum davranışlarında meydana gelen sapmalar, bireyde bir engellilik durumunun oluştuğunu gösterir (Özyürek, 2013, s.45-46). Yetersizlik/güçlük, her durumda bir engel oluşturmayabilir. Örneğin; görme kaybı olan bir birey, gözlük kullanarak normal yaşantısını sürdürebiliyor ve herhangi bir eğitsel, psikolojik ve sosyal desteğe ihtiyaç duymuyorsa bu bireyin engelli olduğunu söyleyemeyiz. Diğer taraftan, eğer birey bazı özel araç ve gerece, eğitimsel bazı özel yöntemlere, metotlara ve öğretmenin, özel eğitim uzmanının, psikologun özel yardımına ihtiyaç duyuyorsa, bu kez bireye görme engelli diyebiliriz (Kulaksızoğlu, 2015, s.57).

Amerikan Engelliler Derneği engelliliğin tanımını, fiziksel veya zihinsel farklılıkların bireyin, bir veya daha fazla yaşamsal aktivitesini (dil, hareket, öğrenme, bağımsız yaşam becerileri vb.) kısıtlaması şeklinde ifade etmiştir (Hibbard ve Desch, 2007, s.1019). Engelliliğin oluşumuna sebep olan birçok etmen vardır. Bu etmenler bireyde

var olan engelin türüne göre değişmektedir. Bazı durumlarda ise engelliliğin oluşum nedenleri henüz bilinmemektedir. Günümüzde engelliliğin oluşumuna sebep olan durumları; yoksulluk ve yetersiz beslenme, savaşlar, nükleer kazalar, sağlık hizmetlerinden yeterince yararlanamama, hastalıklar, yanlış ilaç kullanımı, şırınga kullanımından doğan hatalar, tehlikeli iş koşulları, kazalar (ev kazaları, araba kazaları, kimyasal maddelere maruz kalma vb.), doğumdan sonra zehir ve mikroplara maruz kalma, hamilelik döneminde annenin sigara, alkol vb. zararlı madde kullanımı, kalıtımla geçen hastalıklar vb. olarak sıralayabiliriz (Maxwell, Beiser ve David, 2007, s.1516).

Bireyin çeşitli sebeplerden dolayı birlikte yaşamını sürdürdüğü ve sahip olduğu engeli, onun vücut bütünlüğünden çok, sosyal ve kültürel ortamlarda etkileşimde bulunduğu insanlarla birlikte iken anlam kazanmaktadır (Burcu, 2011). Doğuştan veya sonradan kazanılmış engelliliğin sosyal ve kültürel anlamı, bireyin engeline yönelik tepkileri ve toplumun engelli bireye bakış açısına göre şekillenir ki bu kültürel anlam, toplumdan topluma değişiklik gösterir (Burcu, 2002). Engelliliğin anlamı, daha çok toplumdaki diğer insanların engelli bireye verdikleri tepkilerle ilgilidir. Bu tepkiler olumsuz olduğunda engelli bireyler toplum içerisinde çeşitli güçlüklerle karşılaşabilmektedirler. Örneğin, birçok ebeveyn, çocuklarının sınıfına engelli bir çocuğun dâhil edilmesinin, kendi çocuklarının öğrenme süreçlerini yavaşlattığını düşünmektedir (Moores, 2013). Bu nedenden dolayı normal gelişim gösteren çocukların aileleri, okul yönetimine ve öğretmenlere çeşitli baskılarda bulunarak, engelli çocukların eğitim-öğretim süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedirler.

Geçmişten günümüze engelli bireyler, farklı toplumlar tarafından, "şeytan", "yük", "kötü ruh", "deli" gibi etiketlemelere maruz kalmıştır. Bu etiketlemelere paralel olarak insanlar, engelli bireylere yönelik saldırgan, koruyucu, acıyıcı vb. yaklaşımlar sergilemişlerdir. Hatta bazı insanlar, engelli bireylerde görülen engelin sorumlusu olarak, engelli bireyin ebeveynlerini veya engelli bireyin kendisini suçlamışlardır (Maxwell, Beiser ve David, 2007, s.6). Bu tarz yaklaşım ve tanımlamaların, engelli bireylerin içinde yaşadığı toplumdaki diğer bireylere göre, daha olumsuz şartlarda hayatlarını sürdürdüklerinden dolayı ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Burcu, 2006). Toplumdaki engelli bireylere ilişkin bu yaklaşım ve tanımlamaları mercek altına almak,

ele alınacak konuyla ilgili sorunların tespitinde ve mevcut sorunlara yönelik çözümlerin üretilmesinde önemli rol oynamaktadır (Burcu, 2011).

Engelli bireylerin toplumdaki dağılımlarının, toplumların gelişmişlik düzeylerine bağlı olarak %8-14 arasında değişen bir oranda görüldüğü varsayılmaktadır (Kulaksızoğlu, 2015, s.58). Ülkemiz nüfusunun yaklaşık %12'si engelli bireylerden oluşmaktadır (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2003; http://www.tuik.gov.tr). Bu oran erkeklerde %11,10 iken kadınlarda %13,45'tir (Akçamete, 2009, s.41). Amerika ve Avrupa Birliği ülkeleriyle karşılaştırıldığında, ülkemizdeki engelli bireylerle ilgili ulusal düzeyde yürütülen akademik araştırma ve veri tabanı oluşturma girişimlerinin yetersiz kaldığını söyleyebiliriz (Burcu, 2011). Türkiye'de son yıllarda Avrupa Birliği uyum politikaları çerçevesinde yapılan yasal düzenlemeleri, bu girişimler arasında gösterebiliriz.

## 2.2. Zihinsel Engellilik ve Zihinsel Engelli Bireylerin Gelişimsel Özellikleri

Zihinsel engelliliğin geçmişten günümüze pek çok tanımı yapılmış, yapılan tanımlar tartışılmış ve defalarca gözden geçirilmiştir. AAMR (Amerikan Zekâ Geriliği Birliği) 1959 yılında zihinsel engellilik ile ilgili tanım karmaşasına son vermek ve ortak bir yeni tanım oluşturabilmek adına bir komite oluşturmuştur (Eripek, 2003). Bu komite 1973 yılında Grossman tarafından yapılan tanımı kabul etmiştir. Bu tanıma göre zihinsel engellilik; gelişim dönemi içerisinde oluşan, genel zihinsel aktivitelerde önemli derecede normalin altında kalma ve buna ek olarak uyumsal davranışlarda görülen yetersizlik durumudur (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith ve Leal, 2002; Akt. Diken, 2014, s.138).

Zihinsel engelli çocukların gelişimleri, normal zekâya sahip olan akranlarının gelişiminden bazı farklılıklar göstermektedir. Belli bir kültürel alanda, çevrenin değişen koşullarına ve sosyal birliktelik standartlarına uyum sağlamakta zorluk çekerler. Uyum için gerekli olan reaksiyonu verecek ve tepki mekanizmasını harekete geçirecek zihinsel yeteneklerinde önemli bir azalma görülür (Ungurean, Cojocariu ve Oprean, 2014).

Zigler'e (1999) göre, zihinsel yetersizlik gösteren bireyler, toplumun geneliyle aynı kişilik yapısına sahip olmalarına rağmen, hayat boyu karşılaştıkları olumlu veya

olumsuz yaşantılar, onlara bazı özellikler yüklemektedir. Bu özellikleri, düşük başarı beklentisi içerisinde bulunma, yaptıkları işlerle ilgili başarısızlık yaşama korkusu, sosyal olarak pekiştirilme ihtiyacı, dışa yönelme ve aşırı bağımlılık olarak sıralayabiliriz.

### 2.2.1. Zihinsel Engelli Bireylerin Fiziksel Özellikleri

Zihinsel engelli bireylerden hafif zihinsel engeli olan bireyler, yetersizliği olmayan bireylerle kıyaslandıklarında daha fazla sağlık problemi yaşasalar da çok fazla tıbbi tedaviye ihtiyaç duymamaktadırlar. Zihinsel engelli bireylerde zekâ düzeyi düştükçe sağlıkla ilgili ek problemler ortaya çıkmakta ve buna bağlı olarak bu bireylerin tedavi ihtiyaçları da artmaktadır (Friend, 2006).

Zihinsel engelli bireylerde fiziksel ve duyusal yetersizliklere sıklıkla rastlanmaktadır. Bunlara örnek olarak, normal gelişim dönemlerinde ve vaktinde gözlenen başı dik tutma, dik oturma, doğrusal bir şekilde yürüme, diş çıkarma gibi gelişimsel değişiklikleri geç veya sorunlu yaşamalarını gösterebiliriz. Bu yetersizliklere ek olarak, el-göz ve el-ayak koordinasyonlarını sağlamada, bedensel olarak denge kurmada, ince ve kaba motor becerileri yerine getirmede zorluklar yaşarlar. Hastalıklara karşı dirençleri düşük olduğundan dolayı sık sık hastalanırlar (Kulaksızoğlu, 2003; s.77).

### 2.2.2. Zihinsel Engelli Bireylerin Dil ve Bilişsel Özellikleri

Zihinsel engelli çocuklar konuşmayı öğrenirken, normal gelişim gösteren çocukların geçtiği evrelerle aynı evrelerden geçmektedirler; fakat zihinsel yetersizliklerine bağlı olarak konuşmaları ya daha geç gelişmekte ya da normal gelişim gösteren çocuklara oranla daha fazla konuşma problemleri yaşamaktadırlar (Temel, 2007). Özellikle hafif zihinsel engelli çocuklar, bu konuşma problemlerinden; sözcüklerdeki bazı sesleri atlama, sözcüklere ses ekleme ya da sesleri yanlış telaffuz etme gibi bozuklukları sıklıkla yaşarlarken, sözel yönergeleri yerine getirme ve bu yönergelerin yerine getirilmesine dair yapılan açıklamaları anlamada güçlük çekmektedirler. Çevrelerindeki insanlarla iletişime geçerken, sınırlı sözcükleri ve bu sözcüklerden türettikleri cümleleri kullanmaktadırlar. Orta ve ağır zihinsel engelli çocuklarda ise hafif zihinsel engelli çocuklarda görülen konuşma bozukluklarına ek olarak, bu çocuklar çevrelerindeki

insanlarla iletişime geçerken daha sınırlı sözcükler kullanmakta, istek ve düşüncelerini de bu sınırlı sözcükler ve daha basit cümlelerle ifade edebilmektedirler. Çok sınırlı konuşma becerisine sahip çocuklar ise iletişim kurarken kendilerine özgü ses ve işaretleri kullanırlar (Kulaksızoğlu, 2003, s.77; Ünal, 2009).

Zihin engelli çocuklar, okul ortamında öğrendikleri becerileri diğer ortamlara genellerken problem yaşamaktadırlar. Bunun nedeni olarak ise, okuldaki öğrenme ortamlarının toplumdaki farklı ortamlara kıyasla daha düzenli ve hazır olduğunu, okuldaki öğrenme ortamlarında çocukların dikkatlerinin dağılmasına yol açan daha az uyaran bulunmasını gösterebiliriz (Temel, 2007).

Zihinsel engelli bireyler, öğrenme faaliyetleri için dikkatlerini bir noktada yoğunlaştırma konusunda zorluk çekmektedirler. Dikkatleri dağınık ve kısa süreli olmakla birlikte, çok çabuk yılgınlık gösterip herhangi bir alanda karşılarına çıkan engeller nedeniyle vazgeçme veya yön değiştirme eğiliminde bulunabilirler. Yeni durumlara adapte olma konusunda başarısızlık yaşayabilmekte ve yaşadıkları bu başarısız deneyimlerin oluşturduğu gerginlikler, zihinsel engelli bireylerin öğrenme faaliyetleri için gereksinim duydukları motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bunun sonucu olarak, karşılaştıkları problemleri çözmek için başkalarının yardımlarına ihtiyaç duymakta ve kendilerine güvenlerini kaybedebilmektedirler (Çiftçi, 2007; Turan 2004).

### 2.2.3. Zihinsel Engelli Bireylerin Kişilik ve Sosyal Özellikleri

Bireylerin kişilik özellikleri aynı zamanda öğrenmelerini de etkileyen çok boyutlu bir gelişim alanıdır. Bu nedenle zihinsel engelli bireylere yönelik hazırlanacak eğitim-öğretim faaliyetlerinden önce, bu bireylerin kişilik ve sosyal özelliklerinin bilinmesi yapılacak çalışmaların, belirlenen hedeflere hizmet etmesi açısından faydalı olacaktır.

Zihinsel engelli bireylerin sosyal, davranışsal ve duygusal özellikleri normal gelişim gösteren bireylere göre çeşitli farklılıklar göstermektedir (Freeman, 2000). Örneğin, özgüvenleri, normal gelişim gösteren bireylere göre daha düşüktür. Bu nedenle özellikle hafif zihinsel engelli bireyler, birtakım arkadaşlık kurma problemleriyle karşı karşıya kalabilirler (Reed, McIntyre, Dusek ve Quintero, 2011).

Zihinsel engelli bireyler, başkalarının duygularını anlamak yerine genellikle başkaları tarafından fark edilebilmek için ilgi çekmeye çalışırlar. Herhangi bir konuda karar vermeye çalışırken, emin olamazlarsa kızgınlık yaşayabilir ve bunun sonucunda da bir takım problem davranışlarda bulunarak kendilerine ya da başkalarına zarar verebilirler. Ayrıca, bu bireylerde sıklıkla dikkat dağınıklığı, tembellik, inatçılık ve saldırganlık gibi özellikler görülebilmektedir (Dere-Çiftçi, 2007).

## 2.3. Kaynaştırma Eğitimi

Eğitim, insanlığın doğuşuyla birlikte ortaya çıkan ve çok hızlı gelişen bir alandır. Eğitimin, ilk çağlarda insanların balıkçılık ve avcılık yaparken edindikleri bilgileri çevrelerindeki insanlara aktarmalarıyla başladığı bilinmektedir. Yazının bulunmasından sonra hızla yayılan bu alan daha kurumsal bir yapıya bürünmüştür (Güneş, 2014). Geniş anlamda eğitimi; kişinin bilişsel, bedensel, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, belirli amaçlara ulaşması amacıyla, kişiye, bir takım bilgiler doğrultusunda bazı beceriler kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmaların tümü olarak tanımlayabiliriz. Bu çalışmalar, hayat boyu devam eden geniş kapsamlı bir süreçten oluşmaktadır (Akyüz, 2014, s.2).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın, 'Sosyal Haklar ve Ödevler' başlıklı üçüncü bölümünün, 'Eğitim ve Öğretim Hakkı ve Ödevi' alt başlığı altındaki 42. maddesinde yer alan, "Kimse, eğitim ve öğretim haklarından yoksun bırakılamaz." ibaresi ile bireylerin eğitim ve öğretim hakkı garanti altına alınmıştır (Yüzbaşıoğlu, 2015, s.150). Özellikle son on beş yılda ülkemizde yapılan yasal düzenlemelerle özel gereksinimli bireylerin eğitim ve öğretim hakları da geniş çevrede belirlenmiş, eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü fiziksel ortamlar iyileştirilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda belirtilen, "kimse eğitim ve öğretim haklarından yoksun bırakılamaz" ibaresince de koruma altına alındığı üzere, özel gereksinimli bireyler de diğer bireyler gibi ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayabilecekleri eğitim ve öğretim faaliyetlerinden yararlanma hakkına sahiptirler. Özel gereksinimli bireylerin toplum içerisinde uyumlu bir şekilde yaşamaları, bu haklarının gözetilmesiyle

sağlanabilecektir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011, s.7). Söz konusu faaliyetler, çeşitli yönetmeliklerle belirlenen ve özel gereksinimli bireylerin fiziksel özellikleri ve ihtiyaçları merkeze alınarak oluşturulan eğitim ortamlarında gerçekleştirilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamları; özel okullar, normal okullardaki özel sınıflar ve normal sınıflar olmak üzere çeşitlilik göstermektedir. Bu ortamların çoğunda sistemli bir şekilde uygulanan "kaynaştırma eğitimi" giderek yaygınlaşmaktadır (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004).

Eğitim, tüm çocuklar için çok önemli bir olgudur. Fakat özel gereksinimli öğrencilerin karşılaştığı ekonomik ve sosyal sınırlılıklar, bu öğrenciler için eğitimi daha fazla üzerinde durulması gereken bir olgu haline getirmiştir (Aron ve Loprest, 2012).

Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte ve aynı ortamda eğitim görmesi düşüncesi yeni bir düşünce olmamakla birlikte bu düşüncenin oluşmasına etki eden birçok gelişme vardır. Pek çok ülkede bu düşünce hali hazırda uygulanmakta olup, uygulamalar arasında çeşitli farklılıklar ortaya çıkmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s.26). Bugün, gelişmiş ülkelerin özel eğitim alanyazını incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarının daha çok son on beş yılda yapılan çalışmalarla, şekillendiğini söyleyebiliriz. Bundan önceki dönemlerde ise engelli bireylerin eğitiminde daha çok, "ayrıştırma" anlayışının hâkim olduğu görülmektedir. Bu ayrıştırma uygulamalarına karşı ilk kez 1954 yılında engelli çocuğa sahip bir anne mücadele başlatmış ve ardından pek çok ebeveyn bu yolu takip etmiştir. Birçok mahkemede ayrıştırma uygulamalarına karşı dava açılmıştır. Yasal yollarla elde edilen bu haklar, eğitim sisteminde "herkes için eğitim" anlayışını içeren yasa çıkana kadar da devam etmiştir. Bu mücadelenin bir sonucu olarak, 1975 yılında Kaynaştırma Yasası uygulanmaya başlanmış, bu yasa daha sonraki yıllarda birkaç kez tekrar incelemeye alınarak daha geniş bir formata dönüştürülmüştür. Kaynaştırma uygulamalarında, günümüzdeki kaynaştırma anlayışına kadar pek çok farklı kaynaştırma uygulamalarına yer verilmiştir (Akçamete, 2009, s.115-116). Dünyada özel eğitim alanında yaşanan bu gelişmelere paralel olarak, ülkemizde de son yıllarda kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşarak sürdürüldüğü görülmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarını da içine alan, özel eğitim politikaları ve uygulamaları geçmişten günümüze, en fazla kapsayıcı ortamda tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını

karşılamak üzere sürekli gelişmektedir. Amerika'da çıkarılan Engelliler Yasası (IDEA)'ndan itibaren engelli öğrenciler, dışlandıkları kısıtlayıcı ortamlardan ayrılarak, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim görmeye başlamıştır. Genel eğitim müfredatlarında yapılan değişiklikler ile çok daha fazla öğrenci kaynaştırma uygulamalarından faydalanmıştır (Cohen, 2014).

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 70 ve 71. maddelerine göre kaynaştırma eğitimi uygulamaları, tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları ve yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları olarak iki şekilde uygulanmaktadır. Tam zamanlı kaynaştırma uygulamasında, özel gereksinimli bireylerin akranları ile birlikte okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında aynı sınıf ortamında eğitim görmesi ve sosyal açıdan akranlarıyla bütünleştirilmesi amacıyla özel eğitim destek hizmetleri, özel araç-gereç ve eğitim materyalleri sağlanır. Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı ortamlarda, özel gereksinimli öğrenci için eğitim programı bireyselleştirilir ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü ortamlarda gerekli fiziksel uyarlamalar yapılır. Normal gelişim gösteren bireyler, istedikleri takdirde, okul öncesi eğitim kurumları başta olmak üzere çevrelerinde kaynaştırma uygulamalarının uygulandığı özel eğitim okullarında açılan sınıflarda eğitim-öğretimlerine devam edebilirler (MEGEP, 2009). Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları ise, özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel sınıfta olduğu, aynı zamanda diğer derslerine oranla daha başarılı olabileceği derslerde kaynaştırma sınıfına dâhil edildiği uygulamaları kapsamaktadır. Bu uygulama ile kaynaştırma öğrencilerinin akademik anlamda birçok yarar elde edeceği düşünülse de bu uygulama sanıldığı kadar tercih edilmemektedir. Çünkü kaynaştırma uygulamalarından beklenen olumlu çıktılar sadece akademik boyutta değildir. Kaynaştırma uygulamalarıyla aynı zamanda özel gereksinimli öğrencinin sosyal açıdan akranlarıyla maksimum düzeyde bütünleştirilmesi de hedeflenmektedir. Kaydı özel sınıfta olan özel gereksinimli öğrencilerin akademik alanda normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük başarı göstereceği tahmin edilmektedir; fakat bu öğrenciler başarılı olabilecekleri derslerde normal sınıfa dâhil edilerek, sosyal becerilerin gelişimi açısından da önemli kazanımların elde edilmesi ve yeni sosyal becerilerin öğrenilmesine ortam sağlanması amaçlanmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011, s.9).

### 2.3.1. Kaynaştırma Nedir?

Kaynaştırmanın günümüze kadar pek çok farklı tanımı yapılmıştır. Bu tanımlar kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü bölgenin eğitim sistemine ve uygulanan kaynaştırma modeline göre değişebilmektedir. Genel anlamda kaynaştırmayı; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitim programlarının uyarlanıp gerekli düzenlemelerin yapıldığı eğitim ortamlarında, birleştirilmesi olarak tanımlayabiliriz (Metin, 2014, s.90). Kaynaştırma eğitimi; özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, hiçbir destek özel eğitim hizmeti almadan aynı yaştaki akranlarıyla yalnızca aynı eğitim ortamında, birlikte eğitilmeleri anlamına gelmemektedir (Toptaş-Demirci, Çınar ve Demirci, 2014). Kaynaştırma eğitiminde hem öğretmene hem de öğrenciye gerekli destek özel eğitim hizmeti verilmekte ve kaynaştırma eğitimi boyunca çeşitli eğitimsel uyarlamalar yapılmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülmesinde önemli bir etken olan, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrenciler ile sınıf öğretmenlerine sağlanan destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanamaması durumunda, kaynaştırma uygulamaları, sadece özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim veren kurumlardaki sınıflara yerleştirilmeleri anlamına gelecektir (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010).

Kaynaştırma süreciyle birlikte, hem özel gereksinimli öğrenciler hem de normal gelişim gösteren öğrenciler kolaylıkla yapıcı ve faydalı bir ilişki kurabilmektedirler. Böylece kurdukları bu ilişkiler sonunda bağımsız yaşam için gerekli olan birtakım becerileri rahat bir şekilde edinmiş olurlar (Metin, 2014, s.90).

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin genel eğitim kurumlarında, bir arada ve kendi sınıflarında eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma uygulamaları birçok ülkede kabul görerek 1960'lı yıllardan beri uygulanmaktadır (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010). Türkiye'de de kabul gören kaynaştırma uygulamaları, 1997 yılında yayınlanan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile ülke genelinde yaygınlaşmaya başlamıştır.

### 2.3.2. Kaynaştırma Eğitiminin Amacı

Milli Eğitim Bakanlığı, 2009 yılında MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) kapsamında yayınladığı "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-

Kaynaştırma Eğitimi" adlı modülde kaynaştırma uygulamalarının amacının, özel eğitime ihtiyacı olan bireyi normal hale getirmek olmadığını özellikle belirtmiştir. Bunun yanı sıra kaynaştırma uygulamalarının asıl amaçlarını, bireyin kendi gerçeğinin kabulünü, ilgi ve yeteneklerinin farkına varmasını sağlamak, topluma uyumunu kolaylaştırmak, eğitim-öğretim sistemini, ortamını ve davranış biçimlerini tanımalarına yardımcı olmak, normal gelişim gösteren akranlarıyla nasıl iletişime geçeceğini ve kurdukları iletişimi nasıl sürdürebileceğini öğretmek, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayıcı çalışmalar yapmak olarak tanımlamıştır. Bu amaçların yanı sıra, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin, çocuklarını diğer çocuklar içerisinde görerek kendi çocuklarının eğitim-öğretim hayatı ve yaşamlarına dair daha gerçekçi değerlendirme yapmalarına ve buna paralel davranış biçimi oluşturmalarına yardımcı olmak da kaynaştırma uygulamalarının amaçları arasında ifade edilmiştir (MEGEP, 2009).

Kaynaştırma uygulamalarının genel olarak amacı, bireyin engel durumunun ön plana alınmadan kendi yeteneklerinin farkına varmasına yardımcı olunarak, toplumsal hayata uyumlu bir şekilde katılımını sağlamaktır (Atıcı, 2014). Kaynaştırma uygulamaları ile toplumdaki diğer bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalıkları arttırılarak, özel gereksinimli bireylerin toplum tarafından kolaylıkla kabul edilebileceği bir çevre oluşturmak, dolayısıyla toplumdan ayrıştırılmasını önlemek de hedeflenmektedir. Kaynaştırma uygulamaları aynı zamanda devletin özel gereksinimli öğrenciler için yapacağı eğitim harcamaları açısından da tasarruf sağlamaktadır.

### 2.3.3. Kaynaştırma Eğitiminin İlkeleri

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 68. maddesinde belirtilen kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının temel ilkeleri şunlardır (MEGEP, 2009):

- Özel gereksinimli her birey, akranları ile aynı ortamda, birlikte eğitim görme hakkına sahiptir,
- Kaynaştırma ortamlarında sunulan hizmetler, bireyin engeline göre değil eğitim gereksinimlerine göre planlanır,
- Kaynaştırma uygulamaları ile okul merkezli bir eğitim verilir,

- Özel gereksinimli birey, kaynaştırma eğitimi sürecine dâhil edilirken, okulun eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekiplerinin ortak çalışmaları ve fikirleri doğrultusunda hareket edilir,
- Yetersizliğinin türü ve derecesi ne olursa olsun bütün bireyler öğrenebilir ve öğretilebilirdir.

### 2.3.4. Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri

Kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin kendilerini, içinde bulundukları ortamın bir parçası gibi hissedebilmeleri, daha da önemlisi içinde bulundukları ortamda kendilerini değerli hissedebilmeleri ve dâhil edildikleri kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için yapılması gereken hazırlıklar bulunmaktadır (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2008).

Kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri; öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri, aileler ve fiziksel ortam olmak üzere beş ana boyutta ele alınabilir. Bu beş ana boyutta yapılan etkinliklerin yanı sıra özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ya da var olan eğitim programlarının bireyselleştirilmesi de kaynaştırma uygulamasını başarıya götüren hazırlık etkinlikleri arasındadır. Kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerini aşağıdaki gibi beş ana başlık altında inceleyebiliriz.

#### *a) Öğretmenler*

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri ve kaynaştırma konusunda yeterli donanıma sahip olmalarıyla yakından ilgilidir (Taymaz-Sarı, Yıldız, Akdemir ve Cinoğlu, 2014). Aynı zamanda kaynaştırma uygulamalarını yürütecek öğretmenlerin bazı niteliklere sahip olmaları da gerekmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin öncelikle kaynaştırmanın yararına inanmaları, kaynaştırma süreci boyunca oluşturulan ekiplerle uyum içinde çalışabilmeleri, özel gereksinimli öğrenciye destek eğitim hizmeti sunan uzman eğitimciler ile gerekli işbirliğini sağlayabilecek ortak bilgi birikimine sahip olmaları, bireysel eğitim programlarının hazırlanmasında aktif görev alabilmeleri,

etkili öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmeli, özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynleriyle olumlu ve yapıcı bir iletişim kurma becerisine sahip olmaları ve özel gereksinimli öğrencilerin sınıftaki etkinliklere demokratik bir şekilde destekleyebilmeleri gerekmektedir (Uysal, 1995).

***b) Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler***

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında etkili olan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin bir diğer boyutu, normal gelişim gösteren öğrencilerle yapılan hazırlayıcı etkinliklerdir. Normal gelişim gösteren öğrencilerle yapılan hazırlık etkinlikleriyle asıl ulaşılmak istenen hedef; normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencinin durumunun farkında olması ve onu sorunsuz bir şekilde ortama kabul etmesidir. Ayrıca çocukların öğrendiklerinin önemli bir bölümünü akran etkileşimi yoluyla gerçekleştirdikleri düşünüldüğünde, bu başlık altında yapılan hazırlık etkinliklerinin ne kadar önemli olduğu açıkça görülecektir. Normal gelişim gösteren öğrenciler, öncelikle kaynaştırma öğrencisinin engel türü ve özellikleri hakkında bilgilendirilmeli ve bu amaca yönelik çeşitli etkinlikler yürütülmelidir (Batu ve Kırcaali İftar, 2011, s.30-31). Bu etkinliklere örnek olarak, görme engelli bir öğrencinin kaynaştırılacağı bir sınıfta körebe benzeri oyunların oynanmasını veya zihinsel engelli bir öğrencinin kaynaştırılacağı bir sınıfta zorluk derecesi yüksek problemlerin çözülmesini örnek olarak gösterebiliriz.

***c) Kaynaştırma Öğrencileri***

Özel gereksinimli öğrenciler, kaynaştırma sürecine dâhil edilmeden önce mutlaka bir hazırlık eğitimi sürecinden geçmelidirler. Kaynaştırma öğrencilerinin engel türü, eğitim gereksinimleri ve özellikleri merkeze alınarak hazırlanan bireyselleştirilmiş bir eğitim programı çerçevesinde, eğitim ortamına ve öğretmene uyumunu kolaylaştıracak çeşitli etkinlikler planlanmalıdır (Metin, 2014, s.96).

Kaynaştırma öğrencilerinin, özel eğitim ve diğer eğitim ortamları arasında görülen farklılıklar nedeniyle, yeni ortama hem öğretim yöntemi hem de fiziksel çevre bakımından uyumlarının sağlanması, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında önemli bir etkendir. Kaynaştırma öğrencilerine, normal eğitim ortamına en

yakın bir eğitim ortamı oluşturularak, bu kaynaştırma ortamındaki kuralların uygun bir öğretim yöntemi aracılığıyla kalıcı olarak öğretilmesi gerekmektedir. Ayrıca kaynaştırma öğrencisinin, kaynaştırma ortamındaki kurallara uyduğunda veya bu kuralların dışında hareket ettiğinde nelerle karşılaşabileceği, algı düzeyine uygun bir şekilde öğrenciye aktarılmalıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011, s.40).

Kaynaştırma öğrencileri, kaynaştırma eğitimi süreciyle birlikte gözlem yaparak birçok yeni beceriyi kendiliğinden öğrenebilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s.61). Bu nedenle kaynaştırma öğrencilerinin gözlem yeteneğini geliştirmek ve dikkat düzeyini arttırmak adına çeşitli hazırlık etkinliklerinin planlanması, kaynaştırma eğitimi ile hedeflenen kazanımların elde edilmesini kolaylaştıracaktır.

***d) Aile***

Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin, çocukları kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilirken, çeşitli kaygıları olabilmektedir. Bu kaygılar, okulun fiziki şartlarından dolayı çocuklarına zarar gelebileceği, okulda görev yapan personellerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin çocuklarını kabul etmeyeceği ve kaynaştırma eğitiminin çocuklarının ihtiyaçlarına cevap veremeyeceği düşüncelerinden kaynaklanabilmektedir. Ailelerin bu kaygılarının, kaynaştırma uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olamamalarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir (Metin, 2014, s.98). Normal gelişim gösteren çocukların aileleri de, çocuklarının sınıfına dâhil edilen özel gereksinimli öğrenciden dolayı endişelenebilir ve bu öğrenciye karşı olumsuz tutum geliştirebilirler. Bu nedenden dolayı, kaynaştırma eğitiminden önce ailelerin mutlaka etkili bilgilendirme sürecine alınarak, kaynaştırma sürecine hazırlanması sağlanmalıdır.

***e) Fiziksel Ortam***

Kaynaştırma uygulamalarının yapılacağı fiziksel ortamın, uygulamaların başarısına önemli bir katkısı bulunmaktadır. Fiziksel ortam, sınıf ve sınıfta bulunan materyallerden oluşmaktadır. Sınıfa yerleştirilen kaynaştırma öğrencisinin yetersizliğinin türüne uygun olarak, fiziksel ortamda birtakım düzenlemeler yapılmalıdır (Batu ve Uysal, 2009, s.132). Örnek olarak; ortopedik engelli öğrenciler için asansör sisteminin kurulup, rampaların oluşturulması, işitme engelli öğrenciler için günlük rutinleri bildiren işitsel

uyaranların görsel uyarıcılarla desteklenmesi, görme engelli öğrenciler için ortama sesli uyaranların eklenerek görsel öğelerin kabartılması, zihin engelli öğrenciler için uyaranların mümkün olduğunca görsel uyarıcılar kullanılarak somutlaştırılmasını gösterebiliriz.

### 2.3.5. Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları Alanında Yapılan Çalışmalar

Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarının 1980'li yıllarda ilköğretim okulları bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarıyla başladığı görülmektedir. Bu uygulamalar, 1997 yılında yayınlanan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve bu kararname doğrultusunda, 2000 yıllında yayınlanan, daha sonra ise 2009 yılında son halini alan "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ile daha sistematik hale getirilmeye çalışılmıştır. Bu yasal düzenlemelerle birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'nın kaynaştırma uygulamalarına yönelik 2009-2010 istatistikleri incelendiğinde, ilköğretim okullarında 71 142, ortaöğretim okullarında toplam 5 062 özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma sınıflarına yerleştirilmiş oldukları görülmektedir (M.E.B., 2010).

Ülkemizde yaygınlaşarak devam eden kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bu noktada, "Türkiye'de kaynaştırma ne kadar başarılı uygulanmaktadır?" sorusunun sorulma gereği duyulmuştur (Gürgür, Kış ve Akçamete, 2012). Bunun üzerine Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarının etkinliğini ortaya koymaya çalışan, kaynaştırmanın uygulanışıyla ilgili sorunlar ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarla ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004; Gözün ve Yıkmış, 2004; Uysal, 2004; Orel, Zerey ve Töret, 2004; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Vural ve Yıkmış, 2008; Cankaya ve Korkmaz, 2012; Güzel, 2014). Türkiye'deki kaynaştırma uygulamalarına genel çerçevede bakıldığında, kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla çıkarılmış hâlihazırdaki yasa ve yönetmeliklere rağmen, kaynaştırmanın uygulanışıyla ilgili hala bazı sorunların olduğu görülmektedir. Bu sorunları; yeterli destek hizmet personelinin bulunmaması, eğitim ortamlarının kaynaştırma uygulamalarına uygun fiziksel ortam niteliği taşımamaları, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, kaynaştırmayla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları olarak sıralamak mümkündür (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004).

Ülkemizde, eğitim-öğretimin çeşitli kademelerinde kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar sadece kaynaştırma uygulamalarının etkinliği ile ilgili değil, aynı zamanda öğretmenlerin tutumları, bilgi düzeyleri ve karşılaşılan sorunlarla ilgili olmuştur. Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Karasu, Demir ve Akalın (2013), okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki tutumları ve bilgi düzeyleri hakkında yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma hakkında bildikleri ve bilmedikleri konulara ilişkin özel bilgilere ulaşmışlardır. Yaptıkları araştırmaya göre, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının olumlu ya da olumsuz olmadığı ve öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmıştır.

Kaynaştırmaya yönelik tutumlara ilişkin yapılan bir başka araştırmada, Taymaz-Sarı (2014), bilgilendirme ile birlikte rol oynama, film ve video izleme yöntemlerinin kullanıldığı bir özel eğitim programının, öğretmen adaylarının empatik eğilimlerine ve kaynaştırmaya yönelik tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırmaya, üniversite dördüncü sınıfta Türkçe Öğretmenliği bölümünü okuyan 116 öğretmen adayı katılmıştır. Planlanan program, haftada iki saat sürecek şekilde 14 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, uygulanan bu özel eğitim programının, öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ve kaynaştırmaya yönelik tutumlarında olumlu etkiler oluşturduğunu göstermiştir.

Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri hakkında yapılan bir araştırmada, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin, okullarında kaynaştırmanın genel olarak çok iyi uygulandığını ve uygulamalardan çok iyi sonuçlar alındıklarını ifade etmelerine karşın, kaynaştırmayla ilgili bazı sorunların olduğunu da dile getirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara, Türkiye'deki eğitim olanakları kapsamında ulaşılmasına rağmen, araştırma bulgularının, kaynaştırmanın uzun zamandır uygulanmakta olduğu ABD'de yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmüştür (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004). Bu sonuçtan, ülkemizde ve kaynaştırmanın uygulandığı diğer ülkelerde, kaynaştırma eğitimine yönelik hala bazı sorunların mevcut olduğu anlaşılmaktadır.

Taymaz-Sarı, Yıldız, Akdemir ve Cinoğlu (2014), sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmalarında,

sınıf öğretmenlerinin tutumlarını cinsiyet, çalışma yılı, daha önce özel eğitimle ilgili bir ders alıp almamaları, çevrelerinde engelli bir öğrenci olup olmaması gibi unsurlar bakımından ele almışlardır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %50'si sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisinin, diğer öğrencileri, farkındalık, empati vb. duygular açısından olumlu yönde etkilediğini ifade ederken, %47'si ise sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisinin, diğer öğrencileri dikkat dağıtma, olumsuz model oluşturma vb. özellikler bakımından olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %60'ı sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencisinin kendilerini, zaman ve enerji kaybına yol açma, fazla mesai, çaba harcama vb. nedenlerden dolayı olumsuz etkilediğini belirtirken; %33'ü ise kendilerini geliştirmeye yönlendirme, farkındalık oluşturma gibi nedenlerden dolayı olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Ülkemizde, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri yaşa ve mesleki deneyimlere göre değişebilmektedir. Bu noktadan hareketle, okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bir çalışmada, 26-33 yaş grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin 42 yaş ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerine göre ve 1-5 yıl arası mesleki deneyimi olan okul öncesi öğretmenlerinin, 11 yıl ve üzerinde mesleki deneyimi olan okulöncesi öğretmenlerine göre kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutum içinde oldukları saptanmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin yaşları ve mesleki deneyimleri arttıkça kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlarının azaldığını ortaya koymaktadır (Özdemir ve Ahmetoğlu, 2011).

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için en önemli faktörlerden birinin de özel gereksinimli öğrencilere destek özel eğitim hizmetlerinin sunulması olduğunu vurgulayan bir araştırmada, kaynaştırma öğrencilerine sunulan destek eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Araştırma ile yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde bireysel destek eğitim hizmetlerinin gerekliliğini vurguladıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları, bireysel destek eğitim hizmetlerinin özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarının arttırılması ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi gibi çok boyutlu yararlı çıktılar sağladığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarına mesleğe başlamadan

önce, çok boyutlu destek eğitim hizmetlerinin sunulmasının, kaynaştırma uygulamalarının niteliğini arttıracağı düşünülmektedir (Gürgür, Kış, ve Akçamete, 2012).

### 2.3.6. Yurt Dışında Kaynaştırma İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Özel eğitim alanında yapılan çalışmaların tarihi, 1700'lü yıllara değin uzanmaktadır. Genel anlamda eğitim anlayışıyla başlayan bu akım, daha sonra yeni modellerin araştırılmasıyla farklı boyutlara ulaşmıştır. 20. yüzyıldan itibaren, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde çıkarılan Kaynaştırma Yasası ile birlikte, giderek artan bir ivmeyle, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim alması görüşü yaygınlaşmıştır (Sucuoğlu, 2004).

Scruggs ve Mastropieri (1996), yapmış oldukları bir araştırmada, genel eğitim okullarında görevli ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan yirmi sekiz öğretmenin kaynaştırmaya ilişkin algılarını incelemişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin üçte ikisi genel anlamda kaynaştırma uygulamalarını desteklediklerini ifade ederken; üçte biri ise kaynaştırma uygulamaları için yeterli zaman, beceri, eğitim ve kaynağa ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Leyser ve Tappendorf (2001), iki küçük kırsal bölge okulunda, 91 özel eğitimcinin kaynaştırmaya yönelik uygulama ve tutumlarını araştırmışlardır. Yapmış oldukları çalışma bulguları, aslında özel eğitimcilerin kaynaştırma uygulamalarını kuvvetli bir şekilde desteklemediklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca çalışmada, özel eğitim öğretmenlerine, bilgi ve işbirliğine yönelik becerilerin kazandırılması, etkili öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve alan deneyimlerini sağlamaya yönelik çeşitli öğretim fırsatlarının sunulmasının faydalı olacağı vurgulanmıştır.

Reed, McIntyre, Dusek ve Quintero (2011), bir kaynaştırma eğitimi ortamında eğitim gören engelli çocukların arkadaşlık, problem davranış ve sosyal uyum gibi değişkenleriyle ilgili bir ön değerlendirme çalışması yapmışlardır. Araştırmada, engelli öğrencilerin, öz-yeterlilik ve diğer sosyometrik değerlendirmelerde aldıkları puanların birbirine yakın olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ise, zihinsel engelli öğrencilerden davranış problemleri olanlarla ilgili, diğer zihinsel engelli öğrencilere

kıyasla; sosyal bütünleşme ve akademik performans alanlarında daha düşük değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Zihinsel engelli bireyleri kapsayıcı eğitim anlayışı gün geçtikçe birçok ülke tarafından kabul edilmeye başlamıştır. Bu bireyler için en uygun eğitim ortamlarının kaynaştırma ortamları olduğu görüşü giderek yaygınlaşmaktadır. Bu noktadan hareketle, Sentenac, Ehlinger, Michelsen, Marcelli, Dickinson ve Arnaud (2013), kaynaştırma ortamlarına özel gereksinimli öğrencileri yerleştirirken hangi değişkenlerin dikkate alındığını inceledikleri bir çalışma yapmışlardır. Çalışmalarında örneklem olarak, Avrupa'nın dokuz farklı bölgesinde yaşayan ve yaşları sekiz ile on iki arasında değişen serebral palsili çocukları belirlemişlerdir. Araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yerleştirilirken, bölgesel farklılıklar olmakla birlikte, ağırlıklı olarak motor fonksiyonları ve zihinsel yetenekleri göz önüne alınarak yerleştirildikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Zihinsel engelli bireylerin en az kısıtlayıcı ortama, gün içerisinde herhangi bir zaman diliminde veya tam zamanlı olarak kaynaştırılmaları ile farklı bir sınıfta ayrı olarak eğitim almaları gibi iki farklı uygulamadan hangisinin daha faydalı olabileceği tartışılagelen konulardan biridir. Bu iki ayrı uygulama arasındaki farklılığı ortaya koymak adına yapılan bir araştırmada, öğrenme güçlüğü bulunan üçer öğrencili iki grup rastgele oluşturulmuştur. Bu iki grup arasındaki tek fark ise bir grubun kaynaştırma ortamında bulunmasıdır. Öntest-sontest sonuçlarına göre yapılan analizler sonucunda, bu iki grup arasında anlamsal bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Yeager, 2014).

Dünyadaki kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında, kaynaştırma sürecine dâhil edilen özel gereksinimli öğrencilerin, problem davranışlarının azaldığı veya değiştiği, akademik başarılarında ise olumlu bir artış olduğu görülmektedir (Güzel, 2014).

### 2.3.7. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Kaynaştırma eğitimi; sadece özel gereksinimli öğrencilerin faydalanacağı bir eğitim değil, aynı zamanda sınıf ortamında bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerin ve bu öğrencilerin ailelerinin de faydalanacağı bir eğitimdir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s.60).

Gittikçe yaygınlaşan bu eğitim anlayışı dünya genelinde de birçok ülke tarafından kabul görmeye başlamıştır (Sentenac, Ehlinger, Michelsen, Marcelli, Dickinson ve Arnaud, 2013).

Kaynaştırma uygulamalarının, özellikle engelli öğrencilerin sosyal yönden gelişimleri açısından çok faydalı etkileri olabilmektedir. Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner (2004), yapmış oldukları araştırma kapsamında görüşüne başvurdukları öğretmenlerin çoğu, kaynaştırma öğrencilerinin uygulama ile birlikte sosyal gelişimlerinin olumlu yönde değiştiğini belirtmiştir. Ayrıca görüşüne başvurulan öğretmenlerden üçü, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal aktivitelere güçlükle de olsa katılımlarının sağlanarak kendilerine güvenlerinin arttırılması gereği üzerinde durmuştur.

Kaynaştırma ortamında, özel gereksinimli öğrenciler grup halinde çalışma kurallarını öğrenirler. Ortamda kurdukları etkileşim sayesinde görgü ve nezaket kurallarını kavrarlar. Sağlık ve temizlik ile ilgili alışkanlıkları kolay kazanır ve bunları uygularlar. Kaynaştırma öğrencileri için BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) uygulandığından, algılama ve öğrenme hızlarına göre eğitimlerine devam ederler. Akranlarıyla birlikte oldukları için, kendine güven, cesaret, sorumluluk, paylaşım ve grup halinde çalışma gibi sosyal değerleri sıkıcı ve baskı olmadan zevkli bir şekilde öğrenirler ve bu öğrenme diğer öğrenme yöntemlerine göre daha kalıcı olur. Bu sayede iletişim becerileri de gelişir (Turhan, 2007).

Kaynaştırma eğitimi sayesinde özel gereksinimli bireylerin arkadaşlık ve sosyal ortamlara uyum gibi becerilerinde olumlu yönde değişiklikler görülmektedir. Aynı zamanda problem davranışları sergileme sıklığı da azalmaktadır (Reed, McIntyre, Dusek ve Quintero, 2011).

Kaynaştırma eğitimi alan bireylerin, diğer bireylere oranla daha sosyal, sorumluluk sahibi ve olgun bireyler olduğu görülmüştür. Bu bireyler akranlarının özelliklerini ve ilgilerini tanıyabildikleri için kendi hobilerini de rahatlıkla belirleyebilmektedirler. Bu nedenle, çevrelerindeki sanatsal nesneleri keşfedebilir, resim ve müzik gibi sanat dallarına daha çok ilgi duyabilirler. Yeni şeyler öğrenmek ve üretmek kendilerine olan saygı ve güvenlerini arttırmaktadır. Bunlara ek olarak başarı ve başarısızlığın anlamını da kavramış olurlar (Şahin, 2010).

Kaynaştırma eğitimi sayesinde aileler, çocuklarının ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri konusunda daha sağlıklı bilgi edinirler. Bu sayede çocukları ile ilgili beklentileri, çocuklarının kapasitesiyle tutarlılık göstermeye başlar. Gözlenen gelişmelere bağlı olarak, kaygı ve güvensizlik duygusunun yerini umut ve mutluluk alır. Okul ile kurdukları etkili iletişim sayesinde okula bakış açıları olumlu yönde değişir. Böylece çocuk ile ilgili belirsizliklerin çözümü ile birlikte, özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmanın getirdiği aile içi çatışmalar azalır, aile sağlığı ve dolaylı olarak iş verimliliği de artar (MEGEP, 2010).

Kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrencilere de çeşitli faydalar sağladığını söyleyebiliriz. Kaynaştırma uygulamaları sayesinde normal gelişim gösteren öğrenciler, insanları kusurlarıyla kabul etme ve onlara saygı gösterme alışkanlığını kazanırlar. Özel gereksinimli öğrenciler sayesinde yaşamanın önemini kavrar ve onlara yardım etmenin hazzını duyarlar. Ayrıca, sorumluluk alma ve sorumluluklarını yerine getirme duyguları gelişir (Şahin, 2010).

Yapılan araştırmalar sonunda, kaynaştırma uygulamalarının öğretmenlere de çeşitli yararlar sağladığını ortaya koymuştur. Kaynaştırma uygulamaları sayesinde öğretmenlerin, sabır, hoşgörü, olumlu tutum geliştirme, pozitif düşünce vb. davranışları gelişmektedir. Öğretmenlerin beklentileri olumlu yönde değişiklik gösterdiği için hayata daha iyimser bakmaya başlarlar. Kaynaştırma öğrencisi ile çalışırken öğrencilerin bireysel özellikleri üzerinde durduklarından kişilik analizi yapmayı, BEP hazırlamayı ve hazırladıkları programı etkili bir şekilde uygulamayı öğrenirler (Şahin, 2010; Güzel 2014).

## 2.4. Akran Öğretimi

Eğitimde birçok öğretme-öğrenme yöntemi kullanılmaktadır; fakat öğretme deneyiminin değerli bir öğrenme yöntemi olabileceği çoğu zaman görmezden gelinmektedir. Bireyin bir kavramı gerçekten anlayıp anlamadığını test etmenin en iyi yollarından biri de bireye öğrendiği kavramı başkasına öğretme fırsatının verilmesidir. Bu şekilde kavranan bir bilgi aynı zamanda öğretilmeye de hazır demektir (Can, 2009).

Akran öğretimi kavramından ilk olarak, 1973 yılında Hungerland'ın Kaliforniya İş Eğitimi Bürosu'nun eyalet genelindeki idari personeliyle ilgili yapmış olduğu çalışma sırasında söz edilmiştir. Daha çok iş dünyasının ofis ortamları için geliştirilen bu yöntem "modernleştirme" yaklaşımı olarak açıklanmıştır. Akran öğretimi yöntemi, öğrencilere ve sistem yöneticilerine anında ve detaylı geri dönüt veren, bireyin kendi öğrenme hızına ve performansına göre tasarlanmış bir çalışma sistemidir (Hungerland, 1973).

Akran öğretimi yüksek öğretim kurumlarında öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için sağlanan yaygın bir destek eğitim türüdür. Bugün dünyanın çeşitli ülkesinde hem akranlara hem de öğreticilere çeşitli faydalar sağlayan bu yöntem, yaygınlaşarak kullanılagelmektedir (Vogel, Fresko ve Wertheim, 2007).

### 2.4.1. Akran Öğretimi Nedir?

Akran öğretimi, bir öğretmenin rehberliğinde, öğrencilerin birbirlerine yardım ederek belirli bir kavramı, beceriyi ya da bilgiyi öğreterek öğrendikleri bir süreçtir. Bu yöntem sayesinde öğrenciler, kendi öğrenme adımlarına, algılama düzeylerine ve öğrenme şekillerine uygun olarak öğrenirler. Akran öğretimi aynı zamanda öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte çalıştıkları ilginç ve heyecan verici bir uygulamadır (Korner ve Hopf, 2014).

Akran öğretimi, yapılandırmacı yaklaşımı temel alır ve kavramla ilgili oluşan çelişkiler üzerinde duran Piaget'in denksizlik kuramı ile Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı kuramını birleştirir. Piaget, akranların etkileşimde bulunmasının çocukların bilişsel gelişimi açısından çok kritik bir faktör olduğunu düşünmektedir. Vygotsky, çocukların işbirliğinde bulunarak beceri kazanmalarının, eğitimleri açısından çok verimli bir deneyim olduğunu öne sürer (Tokgöz, 2007). Fakat bu etkileşim etkili bir şekilde düzenlenmediğinde akran öğretiminden beklenen verim de düşecektir. Akran öğretimi oldukça popüler bir yöntem olmasına karşın, her zaman aynı etkiyi vermeyebilir (Alresheed, 2013).

Güven ve Aydın (2007), akran öğretimi yönteminin olumlu sosyal etkileşimi arttırdığını ifade etmektedirler. Akran öğretimi sürecine katılan her öğrencinin etkileşim içerisinde olması, birbirinden öğrenmesi ve öğrencileri, kavramları sorgulama sürecine

sürüklemesi, bu öğretimi etkili hale getirmektedir (Sencar-Tokgöz, 2007). Bu nedenle akran öğretiminin, hem kaynaştırma uygulamalarının olduğu hem de kaynaştırma uygulamalarının olmadığı sınıf ortamlarında sosyal becerilerin öğretiminde kullanılmasına olumlu olarak bakılmaktadır (Jacunski, 2001).

Zihinsel engelli öğrencilere yönelik akran öğretiminin etkili bir şekilde uygulanması, sınıfında zihinsel engelli öğrenci bulunan öğretmenlerin akran öğretimine ilişkin olumlu tutuma sahip olmalarıyla doğrudan ilgilidir. Ülkemizde yapılan bir araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin neredeyse yarısının özel gereksinimli çocuklar için akran öğretimine ilişkin olumlu görüş ifade etmesi, bu açıdan sevindirici bir sonuçtur (Güven ve Aydın, 2007).

Akran öğretimi, yardım etme eğilimi olan insanların ilgilerini büyük çapta harekete geçirir. Böylece akran öğretiminde hem öğrenen hem de öğreterek yardım eden her iki grubun üyeleri de uygulanan aktiviteler boyunca bazı kavramsal etkinlikler gerçekleştirir. Yardım eden bireyin, öğretme yoluyla öğrenmesinin hedeflendiği akran öğretimi yöntemi, oldukça güvenilir bir modeldir (Topping, 2005).

### 2.4.2. Ülkemizde Özel Eğitim Alanında Akran Öğretimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Ülkemizdeki eğitim koşulları dikkate alındığında, akran öğretiminin yaygın ve sistemli bir şekilde kullanılmadığı dikkat çekmektedir. Bu gereksinimden yola çıkarak, Güven ve Aydın (2007)'ın, özel gereksinimli çocuklar için akran öğretimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerini inceledikleri çalışmada, erkek öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerinin engelli çocuklara akademik alanlarda yardımcı olabileceklerine, kadın öğretmenlerden daha fazla inandıkları görülmüştür. Kadın öğretmenler ise akranların sosyal alanlarda özel gereksinimli öğrenciye yardımcı olabileceklerine, erkek öğretmenlerden daha fazla inanmakta olduklarına ve yakın çevrelerinde engelli birey olmayan öğretmenler, yakın çevrelerinde engelli birey olan öğretmenlerden daha çok akranların sosyal alanlarda engelli çocuklara yardımcı olabileceklerine inanmakta oldukları bilgisine ulaşmışlardır.

Akran aracılığıyla sunulan kavram haritasının kullanılarak, özet çıkarma becerisi öğretiminin, az gören sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisini anlama ve hatırlama

performansları üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada yapılan öğretimin, katılımcıların okuduğunu anlama ve hatırlama performansları üzerinde etkili olduğu ve katılımcıların becerilerini yeni metinlere genellemelerine yol açtığı görülmüştür (Tuncer ve Kahveci, 2009).

Ülkemizde akran öğretimi ile ilgili yapılan bir başka çalışmada, akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin, zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi ve sosyal kabulüne etkisi incelenmiştir. Araştırmaya zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci ve bu öğrencinin sınıfında bulunan otuz altı akranı katılmıştır. Araştırma sonucunda, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretimin, teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme sosyal becerilerini kazandırmada, bu becerilerin sürdürülmesinde ve genellenmesinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Alptekin ve Özyürek, 2013).

Kaynaştırma ortamlarına devam eden ilköğretim düzeyindeki otistik özellikler gösteren çocukların akranlarına, doğrudan model olma ve video ile model olma öğretiminin etkilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada, doğrudan model olma ve videoyla model olma öğretim uygulamaları arasında verimlilik değişkeni açısından önemli bir fark olmadığı saptanmıştır. Ayrıca öğretimler başarılı bir şekilde gerçekleştirilmiş ve becerilerin korunduğu gözlenmiştir (Odluyurt, 2013).

Normal gelişim gösteren akranların sabit bekleme süreli öğretimi kullanarak gelişimsel geriliği olan akranlarına tanıtıcı levhaları öğretmelerinin değerlendirildiği bir çalışmada, öğreten akranların sabit bekleme süreli öğretimi güvenle uyguladıkları görülmüştür. Gelişimsel geriliği olan akranlar ise levhaları etkili bir şekilde öğrenmişlerdir. Ayrıca öğrenen akranlar, öğrendiklerini yüksek kalıcılık düzeyinde korumuşlardır (Yıldırım ve Tekin-İftar, 2000).

### 2.4.3. Dünyada Özel Eğitim Alanında Akran Öğretimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Motive edici bir videonun, normal gelişim gösteren lise öğrencilerinin engelli akranlarına karşı tutumlarına olan etkisini inceleyen bir araştırmada, uygulanan video izleme yönteminin, lise öğrencilerinin tutumlarında olumlu yönde değişiklik sağladığı gözlenmiştir. Kız öğrencilerin olumlu tutum puanlarının, erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülürken, negatif tutum puanları ise daha düşük bulunmuştur. Olumlu

yönde değişiklik gösteren bu tutumlar sayesinde engelli öğrencilerin konfor seviyelerinde artış gözlenirken, bazı öğrenciler de kendilerini daha iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir (Hammond, 1999).

İsrail'de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim gördüğü yirmi beş üniversitede uygulanan akran öğretim yöntemi ile ilgili projenin değerlendirildiği bir çalışma yapılmıştır. Proje, akran ihtiyaçları, akran öğretimi aktivitelerinin hedefleri, benzer çalışma deneyimleri, memnuniyet gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma sonunda öğreticilerin akran öğretimi algılamalarında önemli farklılıkların olduğu ve bu farklılıkların derslerin etkinliğini azaltacağı varsayımı öne sürülmüştür. Bunun önüne geçebilmek için öğreticilere çeşitli rehberlik faaliyetlerinin düzenlenmesinin yararlı olacağı görüşüne varılmıştır (Vogel, Fresko ve Wertheim, 2007).

Çoklu-yetenek sınıflarında görevli öğretmenlerin akran öğretimine ilişkin algılarının incelendiği bir araştırmada, öğretmenler ders planları, öğretim sitilleri ve akran öğretiminden yararlanmaları gibi değişkenler açısından ele alınmışlardır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenler, sınıf içerisinde akran öğretiminin ders başarısına olumlu yönde etki edebilmesinin en önemli sebebi olarak, sınıf içerisinde oluşturulan topluluğun bir aile olarak algılanmasından kaynaklanmakta olduğunu ifade etmişlerdir (Thompson, 2011).

Başka bir çalışmada, dört dördüncü sınıfa devam eden ve öğrenme güçlüğü olan öğrencinin eş zamanlı matematik öğrenimi, akran öğretimi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu çalışmada çeşitli teknolojik gelişmelerle yapılandırılan akran öğretimi; matematik sembolleri, iletişim araçları ve çevrimiçi akran öğrenme etkinliklerinin yanında bir de ödül şemasıyla desteklenmiştir (Tsuei, 2014).

## 2.5. Tutum

Tutum, bireyin çevresindeki duruma, olaya ya da herhangi bir nesneye dair sahip olduğu olası tepki eğilimini ifade etmektedir (İnceoğlu, 2011). İnsanlar, varlıklara, kişilere, durumlara, olaylara ya da düşüncelere karşı pek çok yolla farklı tutumlar geliştirirler. Yetersizlikten etkilenmiş bireyler de toplumdaki diğer bireyler tarafından sık sık farklı tutumlara maruz kalabilmektedirler. Üstelik bu tutumlar zaman zaman

olumsuz olabilmektedir. Yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik geliştirilen olumsuz tutumların, ayrımcı davranışların ve önyargısal tepkilerin bir sonucu olduğu düşünülmektedir (Berry ve Meyer, 1995; Hunt ve Hunt, 2000; Akt. Alptekin ve Vural-Batık, 2013).

### 2.5.1. Engelli Bireylere Yönelik Tutumlar

Engellilik daha çok kültürel bir kavramdır. Bireyin çeşitli nedenlerden dolayı birlikte yaşamak zorunda kaldığı engeli, onun biyolojik doğasından çok, yaşamını sürdürdüğü sosyal ve kültürel ortamlarda, diğer insanlarla birlikte iken anlam kazanmaktadır. Doğuştan ya da sonradan kazanılmış engelliliğin sosyal ve kültürel anlamı, bireyin engellilik durumuna yönelik tepkilere ve toplumun engelli bireye olan bakış açısına göre şekillenmektedir. Engelliliğe yüklenen bu sosyal ve kültürel anlam toplumdan topluma değişiklik göstermektedir (Burcu, 2002). Bu noktadan hareketle, bireye yüklenen engellilik kavramının oluşması ve şekillenmesinde toplumdaki diğer bireylerin tutumlarının büyük bir önemi vardır.

Günümüzde, yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik yapılan birçok düzenlemeye rağmen yetersizlikten etkilenmiş bireyler için eğitim ve fırsat eşitliği hala dünya çapında tartışma konusudur (Antony, 2009). Bunun yanı sıra, birçok toplumda yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik, önyargılı ve baskı içeren olumsuz tutumlar varlığını devam ettirmektedir.

Bir toplumun sorunlarından o toplumun hemen hemen her kesiminin etkilendiği göz önüne alındığında, eğitim ve öğretimine devam eden engelli bireylerin diğer bireylerle ortak ihtiyaç ve sorunlara sahip olduklarını söyleyebiliriz. Ancak, engelli bireyler bu ortak sorunlarla daha fazla karşı karşıya gelmekle birlikte daha fazla ve özel gereksinimlere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda, ülkemizdeki engelli bireylerin ihtiyaç ve sorunlarının tespit edilmesine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmakta ve bu araştırma sonuçlarının ışığında engelli bireylere yönelik çok boyutlu destek hizmetlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Ülkemizde engelli bireylerin ihtiyaç ve sorunlarına yönelik, önemli ölçüde sosyolojik temelli eksikliklerin olduğu bilinen bir gerçektir (Burcu, 2002).

Erken dönemde verilen eğitimle engellilere yönelik tutumların olumlu yönde gelişmesi sağlanabilmektedir. Aynı zamanda yetersizlikten etkilenmiş bireylerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor becerilerinin gelişimi için uygulanan eğitimin erken dönemde ve başarılı olması kadar, programı uygulayan uzman eğitim personelinin de bu bireylere yönelik tutumlarının olumlu olması, onları diğer çocuklar gibi kabul etmeleri ve yetersizlikten etkilenmiş çocukları değerli görmeleri de gerekmektedir (Özyürek, 2013, s.25).

### 2.5.2. Ülkemizde Engelli Bireylere Yönelik Tutumlarla İlgili Yapılan Çalışmalar

Engelli bireylere eğitim vermek üzere yetişen öğretmen adaylarının engelli bireylere karşı olumlu tutum içinde olmaları, eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha nitelikli hale gelmesine ve dolayısıyla engelli bireylerin toplumda bağımsız, üretken bireyler olmalarına olumlu yönde katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkılarak yapılan, Özel Eğitim Bölümü öğrencilerinin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarına, Özel Eğitim dersinin etkisinin incelendiği bir çalışmanın sonucuna göre, İşitme Engelliler Öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumlarında, bilgilendirmenin anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca, Özel Eğitim Bölümü öğrencilerinin yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığı; ancak bu etkinin de küçük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Alptekin ve Vural-Batık, 2013).

Engelli bireylerin toplum içerisinde mutlu, huzurlu ve güvenilir bir yaşam sürdürmeleri aynı zamanda toplumdaki çeşitli statüde bulunan insanların engelli bireylere karşı olumlu tutum geliştirmelerine bağlıdır. Bu bilgi doğrultusunda, hemşirelik öğrencilerinin engelli bireylere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmanın sonucuna göre, hemşirelik öğrencilerinin engelli bireylere yönelik olumlu tutumlarının olduğu saptanmıştır. Ayrıca kızların engelli bireylere yönelik tutumlarına ilişkin puan ortalamalarının, erkeklerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür (Yıldırım-Sarı, Bektaş ve Altıparmak, 2010).

Tutumların değiştirilmesinde bilgilendirme, hedef kitle ya da nesneyle ilgili etkileşimde bulunma ve beceri kazanma gibi değişkenlerin etkili olduğu bilinmektedir. Yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik gerçekçi bilgilendirme ve bu kişilerle beceri

kazandıracak nitelikte etkileşimde bulunmanın öğretmen adaylarının tutumlarını değiştirip değiştirmeyeceği ile ilgili yapılan bir araştırma sonunda elde edilen bulgular, gerçekçi bilgilendirmenin gerek görme gerekse zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik öğretmen adaylarının başlangıçta olumlu olan tutumlarının daha da olumlu olmasına yol açtığını ortaya koymuştur. Diğer yandan bu araştırma ile, etkileşimde bulunmanın gerek görme gerekse zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik, öğretmen adaylarının başlangıçta olumlu olan tutumlarının daha da olumlu olmasına yol açmadığı sonucuna da ulaşılmıştır (Tavil ve Özyürek, 2009).

Manisa ilinde engelli bireylere yönelik tutumlar ve bu tutumlara neden olan etmenlerin incelendiği bir çalışmada, on sekiz yaş ve üzeri olan ve herhangi bir engeli bulunmayan beş yüz altmış bireyden, "Sosyodemografik Soru Formu" ve "Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği" aracılığıyla veriler toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulardan, engelli bireylere yönelik olumlu tutumların olduğu, aynı zamanda kadınların ve sosyoekonomik düzeyi düşük olan bireylerin diğer bireylere oranla engelli bireylere karşı tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır (Altıparmak ve Yıldırım-Sarı, 2012).

Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor Dersi'nin, Beden Eğitimi Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin bedensel engelli bireylere yönelik tutumlarının incelendiği bir araştırmada, söz konusu dersi alan kırk yedi öğrenci ile bu dersi almayan otuz dört öğrencinin tutumları karşılaştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor Dersi alan öğrenciler ile bu dersi almayan öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık oluştuğu gözlenmiştir. Sonuç olarak bu dersi alan öğrencilerin bedensel engelli bireylere yönelik tutumlarında olumlu bir yönde değişiklik olduğu yargısına varılmıştır (Gürsel, 2006).

### 2.5.3. Yurtdışında Engelli Bireylere Yönelik Tutumlarla İlgili Yapılan Çalışmalar

Tutumların değiştirilmesinde etkileşimde bulunmanın arzu edilen olumlu tutumların gelişmesinde istenen etkiyi oluşturabilmesi için mutlaka etkili bilgilendirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir (Alptekin ve Vural-Batık, 2013). Bu gereksinimin önemini ortaya koyan Barr ve Bracchitta (2008), yetersizliği olan bireylerle etkileşimin etkilerini araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlik eğitiminin

birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanlarını değiştirmediğini, ancak yetersizliği olan bireylerle etkileşim kurmaya başlayan son sınıf öğrencilerinin yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumlarında olumlu yönde değişiklik sağladığını ve bu öğrencilerin daha gerçekçi fikirler geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

Avustralya'da zihinsel engelli bireylere yönelik tutumların incelendiği bir çalışmada, engellilik alanında çalışan profesyoneller, öğrenciler ve toplumdaki diğer bireylerin tutumları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan, engellilik alanında çalışan profesyoneller ve öğrencilerin tutumlarının birbirine yakın olduğu, aynı zamanda bu iki grubun tutumlarının toplumdaki diğer bireylerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu olumlu tutumları belirleyen nedenleri ise, zihinsel engelli bireyler hakkında ön bilgiye sahip olma, zihinsel engelli bireyler ile düzenli olarak temas halinde bulunma ve yüksek eğitim düzeyine sahip olma olarak sıralamışlardır (Yazbeck, McVilly ve Parmenter, 2004).

Engelli bireylere yönelik tutumların değiştirilmesiyle ilgili bir eğitimsel müdahale çalışmasında, Amerika'da engelli bireylerin önemli bir azınlığı temsil ettiği vurgulanmıştır. 1990 yılında yürürlüğe giren Engelliler Yasası'na rağmen, Amerika'da engelli bireyler işgücü olarak engelli nüfusuna nispeten daha az bir nüfusu temsil etmektedir. Amerika'daki uzmanlar, engelli bireylerin sürekli işsizlik potansiyeli olan bir grup haline geldiklerini ve bunun da en büyük nedenini işverenlerin engelli bireylere yönelik olumsuz tutumlarını hala koruduklarını gerçeğine dayandırmaktadırlar (Hunt ve Hunt, 2004).

Bir başka araştırmada, sosyal hayattaki evlilik ve arkadaşlık ilişkileri bağlamında, engellilere yönelik tutumlar; Amerika, Tayvan ve Singapur'daki kolej öğrencileri karşılaştırılarak incelenmiştir. Çalışmaya 212 Tayvanlı, 115 Singapurlu ve 186 Amerikalı öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilere iki farklı ölçek uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen bulgular, Amerikalı ve Asyalı öğrenciler arasında hem özel hem de genel sosyal bağlamlarda önemli farklılıklar olduğunu ve Amerikalı kız öğrencilerinin, engellilere karşı sürekli olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur (Chen, Brodwin, Cardoso ve Chan, 2002).

Kaynaştırmanın engelli öğrencilere yönelik tutumlarına olan etkisinin incelendiği bir çalışmada, ortaokul düzeyindeki bir kaynaştırma sınıfında öğrenim gören engelli olmayan öğrencilerin tutumları incelenmiştir. Çalışma kapsamında iki farklı, toplamda 389 form analiz edilmiştir. Bu formlar ortaokuldaki öğrencilerin tutumlarını ölçmek amacıyla öğretim yılının başında ve sonunda olmak üzere iki kez doldurulmuştur. Çalışmadan edinilen bulgular, Hong Kong'taki rekabetçi ve başarı odaklı eğitim sisteminin, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarını benimsemelerinin önünde büyük bir engel olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın sonucundan, kaynaştırma eğitiminin, kaynaştırma ortamında eğitim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin, engelli bireylere yönelik tutumlarında çok az bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır (Wong, 2008).

Engelli bireylere yönelik tutumları, sağlık çalışanları ve sağlık alanında okuyan öğrenciler arasında karşılaştırarak inceleyen Hong Kong'taki bir araştırmada, engelli bireylere yönelik tutum ölçeği, katılımcılara mail aracılığıyla uygulanmıştır. Çalışmaya 511 öğrenci ve 489 sağlık çalışanı rastgele seçilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, katılımcıların tutum ölçeğinden aldıkları puanlar, diğer ülkelerdeki benzer mesleklerde çalışan insanlara göre daha düşük çıkmıştır. Ayrıca sağlık çalışanlarının tutum ölçeğinden aldıkları puanların, öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Sağlık çalışanları arasında en düşük puanı ise hemşireler almıştır. Hatta bazı öğrencilerin puan ortalamaları hemşirelerden daha yüksek çıkmıştır. Mesleki terapistler ve bu alanda okuyan öğrenciler kendi gruplarının puan ortalamalarının üzerinde bir puan almışlardır (Au ve Man, 2006).

## 2.6. Yaşam Kalitesi

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'nün 1948 yılında, sağlık kavramını "yalnızca hastalığa yakalanmamak olarak değil, fiziksel, ruhsal ve sosyal olarak tam bir iyilik hali" olarak tanımlamasından sonra sağlık kavramına ilişkin iyilik halinin ölçülebilmesi için, yaşam kalitesi kavramı, sağlık hizmetleri uygulamaları ve araştırmalarında giderek artan bir öneme sahip olmuştur (Testa ve Simonson, 1996). Yaşam kalitesi, fiziksel olarak sağlıklı olmanın yanı sıra genel bir iyilik halidir (Erden ve Erdem, 2013). Bireylerin yaşam kalitelerini, çeşitli testlerle ölçmek; bireylere uygulanan yöntem, teknik veya

tedavinin etkinliğini ya da varsa bunların yan etkilerini değerlendirmek, uygulanan eğitim sürecine ya da tedaviye yön vermek adına büyük önem taşımaktadır.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından bugüne, sağlıkla ilgili verilerin, alan çalışmalarının ve tedavi sonuçlarının değerlendirilmesinde, bireysel bakış açısını merkeze alan, sağlıkla ilgili yaşam kalitesi kavramının önem kazandığı görülmektedir (Üneri ve Çakın-Memik, 2007; Çakın-Memik, Ağaoğlu ve Coşkun, 2007). Yaşam kalitesi, kavram olarak bireyin kendine özgü, fiziksel ve ruhsal sağlığı, bağımsızlık düzeyi, sosyal ilişkileri, çevresel ve bireysel inançları gibi çeşitli değişkenleri içermektedir. Bu kavram aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı çevredeki amaçlarını, umutlarını, standartlarını ve ilgilerini kapsamaktadır (Beal, Dougherty, Jorsling, Kam, Perrin, ve Palmer, 2004; Eser ve diğerleri, 2008). Yaşam kalitesinin genel olarak içerdiği boyutları aşağıdaki gibi ifade edebiliriz (http://www.dicle.edu.tr):

- **Psikolojik Durum:** Bu boyut, yaşamdan doyum alma, bir işe yarama hissi, beden imajı, kaygı düzeyi, dinlenme, yoğunluk, meşguliyet gibi kavramlarla ilgilidir. Aynı zamanda mutluluk, hayatın anlamlılığı ve bir işi tamamlamaktan duyulan haz gibi olguları da içerir.
- **Fiziksel Durum:** İşlevsel yeterlilik ve günlük yaşam aktiviteleri, beslenme, iştah, cinsellik, zinde olma (güçlülük, yorgunluk, sağlık vb.) gibi kavramlarla ilgili durumlardır.
- **Sosyal ve Bireysel Durum:** Bireysel fonksiyon, sosyal aktiviteler, başkaları tarafından desteklenme, mahremiyet duygusu, reddedilme, rol alma gibi sosyal durumları içermektedir.
- **Maddi Durum:** Bireyin geleceğine ilişkin güvende olma duygusu, barınma durumu, sağlık sigortası, iş güvencesi, ev değiştirebilme gibi unsurları kapsamaktadır.

Yaşam kalitesini ölçen araçlar, klinik değerlendirme ölçeklerinden tamamen bağımsız olarak hastalığın toplumun genel refahı üzerindeki etkisini ölçmektedir. Aynı zamanda çeşitli hastalık gruplarının genel nüfus üzerindeki etkilerini karşılaştırma olanağını da sunmaktadır (Schrag, Jahanshahi ve Quinn, 2000).

Yaşam kalitesinin ortaya konmasının amacı, kişilerin kendi fiziksel, psikolojik ve sosyal işlevlerinden ne ölçüde memnun olduklarının ve yaşamlarının bu yönleri ile ilgili özelliklerinin varlığı veya yokluğunun, bu kişileri ne derece huzurlu hissettirdiğini veya rahatsız ettiğini saptamaktır. Örneğin; merdiven inip çıkamamak, bir fiziksel işlev kaybı olarak değerlendirilmektedir. Merdiven çıkamamanın, kişinin yaşamının niteliği üzerine olan kişisel etkisi yaşam kalitesi ile ilişkilendirilmektedir. Merdiven çıkamayan birinin, acil durumda bulunan bir hasta yakınını ziyaret edememesi ve hastanın kaybedilmesiyle beraber bu ziyaretin olanaksız hale gelmesi, kişinin yaşam kalitesi üzerinde ciddi tahribatlar yapabilirken; merdiven çakamayan ve merdiven çıkarken geçirilen süreyi, dinlenmek için geçici bir fırsat olarak görüp, kitap okuyarak uzun zamandır yapmak istediği bir aktiviteyi gerçekleştirmeye çalışan biri için yaşam kalitesi üzerinde olumlu etkileri olabilmektedir (http://www.dicle.edu.tr).

Yaşam kalitesi kavramı, son otuz yıldır özel eğitim alanında giderek artan bir ilgiyle kullanılmaktadır. Buna rağmen, otizm spektrum bozukluğu olan kişilerin yaşam kalitesine katkıda bulunan faktörler nispeten daha az ilgi görmüştür (Renty ve Roeyers, 2006).

Günümüzde Türk çocukları için çok az sayıda Yaşam Kalitesi ölçeği bulunmaktadır (Çakın-Memik, Ağaoğlu, Coşkun, Üneri ve Karakaya, 2007). Bu durum Türk çocukları için geçerli ve güvenilir Yaşam Kalitesi ölçüm araçlarına olan gereksinimi arttırmaktadır. Bu amaçla Türkçeye uyarlanan ve başarılı sonuçlar veren KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği, bu alanda ülkemizde kullanılan ilk ölçeklerden biri olma özelliğini taşımaktadır (Eser ve diğerleri, 2008).

### 2.6.1. Ülkemizde Yaşam Kalitesi İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Toplumdaki bireylerin yaşam kalitelerinin yüksek olmasının, toplumun refahı üzerinde olumlu etkileri vardır. Ebeveynler, öğretmenler, idareciler ve öğrencilerin de görüş birliğine vardığı; okulların, çocukların öğrenmelerini maksimum düzeye yükselttikleri, kendilerini mutlu ve güvende hissettikleri, öğretmenlerinden ve öğrendiklerinden tatmin oldukları yerler olması açısından ülkemizde yaşam kalitesiyle ilgili çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Sarı, Ötünç ve Erceylan, 2007).

Ekim ve Ocakçı (2012), 8-12 yaş arası işitme engelli çocukların yaşam kalitelerinin değerlendirilmesi ve sağlıklı çocuklarla karşılaştırılması amacıyla yapmış oldukları tanımlayıcı bir araştırmada, işitme engelli çocukların, duygusal iyilik, özsaygı, aile ve okul alt boyutlarından, sağlıklı çocuklara oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük puan aldıkları saptanmıştır. Bu araştırma sonucu, ileri derecede işitme yetersizliğinin, işitme engelli çocukların yaşam kalitelerini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır.

Adana ilinde, yansız olarak belirlenmiş 478 lise öğrencisinin okul yaşam kalitesine ilişkin yapılan tarama modelindeki bir çalışmada, öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesini, genel olarak orta düzeyde algıladıkları saptanmıştır. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları arasında önemli farklılıklar olmadığı, üst sosyo-ekonomik düzeydeki liselerde okul yaşam kalitesinin daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyi yükseldikçe lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sarı, Ötünç ve Erceylan, 2007).

Okul yaşam kalitesine ilişkin algıların incelendiği bir başka çalışma ise Kırklareli ilindeki merkez ve ilçelerde bulunan genel ve Anadolu liselerinde yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, genel lise ve Anadolu lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları arasında Anadolu lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılıkların görüldüğü, kız ve erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıkların olduğu, sınıf düzeyi ile anne ve babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları arasında önemli farklılıkların olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Durmaz, 2008).

Korkmaz (2009), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarını incelediği araştırma sonucunda, öğretmenlerin okullarının yaşam kalitesini genel olarak orta düzeyin biraz üzerinde olumlu algıladıkları, erkek öğretmenlerin okul yönetimine yönelik algılarının bayan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu, kırk yaş ve üzerindeki öğretmenlerin, okuldaki öğretmenleri, okul yönetimini ve öğrencileri daha olumlu algıladığı bilgisine ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinde sosyal fobinin yaygınlığı ve sosyal fobinin yaşam kalitesi, akademik başarı ve kimlik oluşumu üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla yapılan bir araştırmada, yaşam kalitesi alan puanlarının tümünde, sosyal fobisi olmayan öğrencilerde, sosyal fobisi olan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek yaşam kalitesi puanları saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, uzun yıllar ihmal edilen sosyal fobinin, üniversite öğrencilerinde oldukça sık rastlanan ve kimlik gelişim süreci ile yaşam kalitesini önemli derecede etkileyen bir hastalık olduğu sonucuna da varılmıştır (Gültekin ve Dereboy, 2011).

Kars il merkezinde bulunan genel ve mesleki lise öğrencilerinin okullarına yönelik yaşam kalitesine ilişkin algılarının incelendiği bir çalışmada, cinsiyet ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutları arasında ve lise türü ile okula yönelik olumlu duygular, statü, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler, sosyal etkinlikler boyutlarında ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Sınıflara göre ise; öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, okula yönelik olumsuz duygular ve genel toplamda on ikinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulgusuna varılmıştır. Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde, sosyal etkinliklerin, değerler eğitiminin ve okulun ikliminin demokratik bir zeminde yeniden ele alınmasının, öğrencilerin okul yaşam kalitelerine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir (Demir, Kaya ve Metin, 2012).

Ergenlerde görülen kural dışı davranışların, aile işlevselliği ve yaşam kalitesi açısından incelenmesi amacıyla yapılan bir araştırmada, “problem çözme”, “iletişim”, “roller”, “duygusal tepki verebilme”, “gereken ilgiyi gösterme”, “davranış kontrolü” ve “genel işlevler” açısından, sağlıksız işlev gösteren aileye sahip ergenlerin, sağlıklı işlev gösteren aileye sahip ergenlere oranla; “yaşam kalitesi” düşük olan ergenlerin de yaşam kalitesi yüksek olanlara göre daha fazla kuraldışı davranış gösterdiği sonucuna varılmıştır (Ateş ve Akbaş, 2012).

Lise öğrencilerinde okul yaşam kalitesi, empatik sınıf atmosferi algısı ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin incelendiği bir araştırmada 281 lise öğrencisi ile çalışılmıştır. Bu araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları orta düzeyde iken, arkadaşlara bağlılık düzeylerinin nispeten daha yüksek olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği

(LİSEYKÖ) ve Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ) puanları arasında cinsiyete ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmazken, sınıf düzeyine göre puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Sarı, 2012).

Yukarıda özetlenen araştırmalara ilave olarak ülkemizde yaşam kalitesiyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Yurdakul, Eker ve Kaya, 2007; Üstündağ, Gül, Zengin ve Aydın, 2007; Eren, Şahin, Cüre, İnanlı, Tunç ve Küçük, 2007; Pınar, Algıer, Çolak ve Ayhan, 2008; Göçgeldi, Babayiğit, Hassoy, Açıkel, Taşçı ve Ceylan, 2008; Tander, Durmuş, Akyol ve Cantürk, 2008; Deveci, Esen-Danacı, Yurtsever, Deniz ve Gürlek-Yüksel, 2008; Aydemir, Ergün, Soygür, Kesebir ve Tulunay, 2009; Kavlu ve Pınar, 2009; Selvi, Özdemir, Özdemir, Aydın ve Beşiroğlu, 2010; Demirkol, Kara ve Aydın, 2012; Kara ve diğerleri, 2015; Arslan, Yazıcı, Yılmaz, Coşkun ve Kurt, 2015). Fakat bu araştırmalar daha çok sigara kullanımı, yaşlılık, hastalık, sağlık personelleri, vb. sağlık konularıyla ilgili olduğundan dolayı, bu kısımda söz konusu araştırmalardan söz edilme gereği duyulmamıştır.

### 2.6.2. Yurt Dışında Yaşam Kalitesi İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında yaşam kalitesi ile ilgili yapılan çalışmaların tarihçesi, ülkemizde yapılan çalışmalara kıyasla daha eski bir tarihe dayanmaktadır. Hem yurt dışında hem de ülkemizde yapılan yaşam kalitesi ile ilgili çalışmaların büyük bir çoğunluğu, bireylerin yaşam kalitelerinin eğitim ve öğretimlerine olan etkisinden çok, sağlıkla ilgili değişkenler üzerine yapılmıştır. Ülkemiz dışında, yaşam kalitesi ile ilgili yapılan çalışmalar aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Primer beyin tümörü olan çocukların yaşam kalitesinin, zihinsel, duygusal ve akademik işlevler yönünden değerlendirildiği bir çalışmaya otuz çocuk dâhil edilmiştir. Bu çocuklardan yirmi dördünün ciddi bir engeli bulunmazken, on dokuzunun ise normal zekâ seviyesine sahip olduğu belirtilmiştir. Yapılan değerlendirmede, primer beyin tümörü olan çocuklarda geç görülen nöropsikolojik değişikliklerin büyük bir risk oluşturduğu ve çocukların yaşam kalitelerini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir (Kun, Mulhern ve Crisco 1983).

Otizmli yetişkinlerin yaşam kalitelerinin araştırıldığı bir çalışmada, elli sekiz otizmli yetişkin incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda yapılan çoklu doğrusal

regresyon analizi sonuçlarına göre, otizmli yetişkinlerin yaşam kalitesini, sahip oldukları engellilik özellikleri değil, destekleyici özelliklerin etkilediği bilgisine ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar, uygun bir destekleyici sosyal ağın, değerlendirmenin ve etkin profesyonel desteğin önemini ortaya koymuştur (Renty ve Roeyers, 2006).

Altı Avrupa ülkesini kapsayan ve serebral palsili 8-12 yaş arasındaki çocukların yaşam kalitelerinin öz bildirimlerine bağlı olarak incelendiği bir çalışmaya, rastgele seçilen 1174 çocuktan 818'i koşullara uyarak dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda, 8-12 yaş arasındaki serebral palsili çocukların yaşam kalitelerinin, normal gelişim gösteren çocukların yaşam kalitelerine benzer özellikte olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun, ülkelerde sosyal ve ekonomik politikalar belirlenirken dikkate alınması ve engelli çocukların topluma katılımlarının önemle sağlanması gerekmektedir (Dickinson ve diğerleri, 2007).

Bangladeş'in Dakka şehrinde yaşayan engelli bireylerin yaşam kalitelerinin incelendiği bir araştırmada, İstatistik Bölümü öğrencilerinin tespit ettiği engelli bireylerle, engellerinin onları nasıl etkilediği üzerine görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışma, engelli bireylerin engellerinin, onların evlilik, eğitim, başarı, istihdam ve duygusal durumları üzerinde yıkıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Engellilik, bireylerin kişisel, ailevi ve sosyal yaşamlarını da ciddi anlamda negatif etkilemekle birlikte engelli bireylerin yarısından fazlası, toplum tarafından olumsuz tutumlara maruz kalmaktadırlar. Yapılan çalışma sayesinde, bu tutumların, kız ve kadın engelli bireylerin sosyal ve psikolojik sağlıkları üzerinde, diğer engelli bireylere oranla daha fazla olumsuz etkileri olduğu görülmüştür (Ahmmad ve İslam, 2014).

# BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde, katılımcılar, araştırma modeli, ortam, veri toplama araçları, araştırma süreci, veri toplama süreci ve araştırmadan elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

## 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, yarı-deneysel araştırma yönteminin tek grup öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Yarı-deneysel araştırmalar, rastlantısal olmadan desenlenen çalışmalardır. Rastlantısal desenlenen araştırmalarla ortak yanı, uygulama ve sonuç arasındaki bağlantı ve uygulamanın etkililiğini araştırmasıdır. Bu araştırma deseni ile yapılan çalışmalar, bazı kaynaklarda "önce-sonra müdahaleli çalışmalar" olarak da geçmektedir (Yeniova ve Aşçıoğlu, 2006).

Araştırmada, yarı-deneysel araştırma desenlerinden tek grup öntest-sontest modeli kullanılarak duyuru yoluyla seçilmiş lise grubu ile ön koşul becerilere göre belirlenmiş özel gereksinimli ikinci grup üzerinde ayrı ayrı bağımsız değişkenin etkisi incelenmiştir. Ayrıca bu iki bağımlı değişken, çalışma için belirlenen demografik değişkenler açısından da ele alınmıştır.

Bağımsız değişken uygulanmadan önce ölçü aracı öntest olarak ve bağımsız değişken uygulandıktan sonra ise aynı ölçü aracı sontest olarak uygulanmıştır. Daha sonra, elde edilen öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

### *Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri*

Bu çalışmadaki bağımsız değişkenler, lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle gerçekleştirdikleri etkinlikler (dans, ritim, tiyatro) olarak planlanmıştır. Bağımlı değişkenler ise lise öğrencilerinin engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumları ve zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kaliteleridir.

## 3.2. Katılımcılar

Çalışmaya, İstanbul sınırları içerisindeki resmi bir eğitim uygulama okulunda eğitimlerine devam eden 23 orta ve ağır düzeyde zihinsel engellilik tanısı almış özel gereksinimli öğrenci ile yine resmi bir Anadolu lisesinde eğitim gören 24 lise öğrencisi katılmıştır. Lise öğrencileri, tez çalışmasıyla ile ilgili okullarında yapılan duyuru sonrası gönüllü olanlar arasından rastgele seçilmiştir. Lise öğrencilerinin on ikisi dokuzuncu sınıfa devam ederken, diğer on ikisi ise hazırlık sınıfında öğrenim görmektedir. Lise öğrencileri, çalışmada dört farklı gruba ayrılmış, her grupta dokuzuncu sınıfa devam eden üç lise öğrencisi akran öğretimi yolu ile gruba liderlik ederken, diğer üç hazırlık sınıfı lise öğrencisi ise öğrenen rolünde kendi gruplarındaki zihinsel engelli öğrencilerle uygulama yapmışlardır. Böylece her gruba altı lise öğrencisi dâhil edilmiştir. Gruplardaki zihinsel engelli öğrenciler ise her grupta yapılan etkinliklerin ön koşul becerilerine ve zihinsel engelli öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelere göre, lise öğrencileriyle planlanan toplantılardan sonra belirlenmiştir. Ön koşul beceriler gruplarda yapılan etkinliklere göre (dans, tiyatro, ritim) farklılık göstermektedir. Bu ön koşul beceriler her grup için aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

a) **Dans etkinliği için gerekli ön koşul beceriler:**

- En az iki eylem bildiren yönergeleri yerine getirebilme,
- Müzik eşliğinde eylem bildiren yönergeleri yerine getirebilme,
- Sıra alma, bekleme becerilerini yerine getirebilme,
- Göz kontağı kurabilme,
- Taklit edebilme,
- Dikkatini en az on dakika bir etkinliğe verebilme,
- En az on dakika ortak dikkat becerisini sağlayabilme,
- El parmaklarını işlevine uygun olarak kullanabilme,
- En az on dakika ayakta durabilme,
- Basit ritimli fiziksel alıştırmaları yapabilme.

**b) Tiyatro etkinliği için gerekli ön koşul beceriler:**

- En az iki eylem bildiren yönergeleri yerine getirebilme,
- Müzik eşliğinde eylem bildiren yönergeleri yerine getirebilme,
- Sıra alma, bekleme becerilerini yerine getirebilme,
- Göz kontağı kurabilme,
- Taklit edebilme,
- Dikkatini en az on dakika bir etkinliğe verebilme,
- En az on dakika ortak dikkat becerisini sağlayabilme,
- Kendisine söylenen basit cümleleri tekrar edebilme,
- Kendisine söylenen basit cümleleri en az iki dakika belleğinde tutabilme.

**c) Ritim etkinliği için gerekli ön koşul beceriler:**

- En az iki eylem bildiren yönergeleri yerine getirebilme,
- Müzik eşliğinde eylem bildiren yönergeleri yerine getirebilme,
- Sıra alma, bekleme becerilerini yerine getirebilme,
- Göz kontağı kurabilme,
- Taklit edebilme,
- Dikkatini en az on dakika bir etkinliğe verebilme,
- En az on dakika ortak dikkat becerisini sağlayabilme,
- Üst üste en az iki fiziksel hareket gerektiren ritimsel alıştırmaları yapabilme.

## 3.3. Ortam ve Araç-Gereçler

Araştırma, İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan bir resmi eğitim uygulama okulunda yürütülmüştür. Bu okul, eğitim uygulama okulu ve iş uygulama okulu bölümlerinden oluşmaktadır. Çalışma dört farklı grupla yürütüleceğinden dolayı okulda dört farklı alan

kullanılmıştır. Dans çalışmalarının yapılacağı iki gruptan birincisi için okulun çok amaçlı salonu kullanılırken, ikinci dans grubu için okulun arka bahçesi kullanılmıştır. Ritim çalışmalarının yapılacağı üçüncü grup çalışmalarını, iki katlı okulun üst katındaki geniş bir sınıfta yaparken, tiyatro çalışmalarının yapılacağı son grupta ise çalışmalar için okulun ön bahçesi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılacak alanlar öğrenciler için araştırma öncesinde tekrar gözden geçirilmiş gerekli fiziksel düzenlemeler yapılmış, öğrencilerin dikkatini dağıtacak nesneler ortamdan uzaklaştırılmıştır. Çalışma için bilgisayar, fotoğraf makinesi, ritim aletleri, sahne dekorları, hoparlör, kostümler vb. araç ve gereçler kullanılmıştır.

## 3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada lise öğrencilerinin tutumlarındaki değişimi ölçmek amacıyla "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılırken zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitesini ölçmek için ise "KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca bu ölçek sonuçlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi için de araştırmacı tarafından "Kişisel Bilgi Formu (Ek-3)" oluşturulmuştur.

### 3.4.1. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği

Araştırmada lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinliklerin, engelli bireylerim eğitilmesine yönelik tutumlarına etkisini incelemek amacıyla Köstereliođlu (2013)'nun geliştirdiği "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Güvenirlik çalışması sonrasında 20 maddeye indirgenen ölçeğin, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.89 olarak belirlenirken, yapı geçerliği için başvurulan KMO Barlett katsayısı 0.79 olarak saptanmıştır. Elde edilen bulgulara dayanarak Köstereliođlu (2013) tarafından, yapı geçerliliğine sahip, 20 madde ve 5 boyutlu yapıya sahip bir ölçek oluşturulmuştur.

### 3.4.2. KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği

Lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinliklerin, zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerine etkisinin incelenmesi için KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. KINDL, 1994 yılında Ravens-Sieberer ve Bullinger tarafından hazırlanmış, çocuk ve ergen bireyler için özel olarak geliştirilen genel bir yaşam kalitesi ölçeğidir. Bu ölçeğin orijinal dili Almanca olmakla birlikte on dört farklı dile çevirisi yapılmıştır. Türkçe çevirisini Eser ve arkadaşları (2008) yapmıştır. Bu ölçeğin çocuklara ve ailelere yönelik çeşitli formları vardır. KINDL; bedensel iyilik (4 soru), duygusal iyilik (4 soru), özsaygı (4 soru), aile (4 soru), sosyal ilişkiler (4 soru) ve günlük aktiviteler (okul/anaokulu - 4 soru) olmak üzere altı ana başlık ve 24 sorudan oluşmaktadır. Hastalık alt baslığı, 8-16 yaş aile formunda 6 soru içerir, 4-7 yaş aile formunda ise ek olarak 22 soru vardır. Her madde aileden alınan cevaba göre 1'den 5'e kadar puanlandırılmaktadır. 1 en kötü cevap, 5 ise en iyi cevaptır (1: Hiçbir Zaman, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4: Sıklıkla, 5: Her Zaman). Fakat yanında (*) işareti bulunan soruların puanlaması tersten yapılmaktadır (1: 5, 2: 4, 3: 3, 4: 2, 5: 1) (Küçük, 2009).

Çocuklar için genel amaçlı sağlıkla ilgili Yaşam Kalitesi Ölçeği (Kid-KINDL)'nin Türkçe sürümünün psikometrik özelliklerinin incelendiği çalışmadan elde edilen bulgular sonucu, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçekteki iki maddede yapılan düzeltme ile ölçeğin psikometrik kalitesi yükseltilmiştir (Eser ve diğerleri, 2008).

Ölçekteki her soru annelerden alınan cevaplara göre değerlendirilir. Her bir alan 0-100 arasında puanlandırılır. Ölçekte herhangi bir kesme noktası bulunmamaktadır. Ölçekten yüksek puan almak, yaşam kalitesinin iyi olduğunu göstermektedir. Ölçeğin her bir alt boyutu için bu değerlendirme geçerlidir (Ekim ve Ocakçı, 2012).

Bu çalışmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin yaşları, ağırlıklı olarak 8-18 yaş arasında değişmektedir. Bu nedenle bu öğrencilerin yaşam kaliteleri skorlarını belirlemek amacıyla zekâ yaşları da göz önüne alınarak KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin 8-16 Yaş Aile Formu kullanılmıştır.

### 3.4.3. Kişisel Bilgi Formu (Ek-3)

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini saptamak amacıyla, "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Bu formda öğrencilerin yaş, cinsiyet ve yaşantılarıyla ilgili bölümler yer almaktadır. Böylece araştırma sonunda elde edilen bulguların, kişisel bilgi formunda yer alan demografik değişkenler yönünden karşılaştırılma imkânı sağlanmıştır.

## 3.5. Araştırma Süreci

Çalışma 8 oturumlu pilot çalışmasıyla başlayıp 13 oturumlu uygulama evresiyle devam etmiştir. Pilot uygulama dört hafta boyunca ve her hafta iki oturum gerçekleştirilerek sürdürülmüştür. Oturumların süresi iki saat olarak belirlenmiştir. İlk iki oturum araştırmacının lise öğrencileriyle yaptığı bilgilendirme toplantısı ve lise öğrencilerinin eğitim uygulama okulu sınıflarındaki gözlem süreciyle tamamlanmıştır.

Yapılan toplantıda akran öğretimi, bozukluk, yetersizlik, engel, zihinsel engellilik, zihinsel engelli bireylerin özellikleri, zihinsel engelli bireylere yönelik tutumlar, uygun olmayan davranışların azaltılması ve uygun olmayan davranışları önleme gibi konular ele alınmıştır. Sonraki beş oturum boyunca araştırmacı pilot uygulamaya katılan ve dört gruba ayrılan on iki kişilik dokuzuncu sınıf lise öğrenci gurubuna uygulama boyunca danışmanlık yapmıştır. Gruplar pilot uygulamadan sonra yapılan ana uygulamadaki gibi iki dans, bir ritim ve bir de tiyatro grubu şeklinde oluşturulmuş olup her grupta dört lise öğrencisi yer almıştır.

Yedinci oturumdan sonra, hazırlanan çalışmaların, gösteri şeklinde sunumu yapılmıştır. Pilot uygulamanın son oturumunda ise genel değerlendirme toplantısı düzenlenmiş olup öğrenciler ana uygulama hakkında bilgilendirilmişlerdir.

Yapılan pilot uygulama ile birlikte, çalışmaların yapıldığı fiziksel alanlar ana uygulamaya hazır hale getirilmiş, ayrıca pilot uygulama sonunda katılımcılar, akran öğretimi sürecinde bulunacakları öğreten rolleri için gerekli ön koşul becerileri edinmişlerdir. Pilot uygulama sorunsuz bir şekilde yürütüldükten sonra ana uygulamaya geçiş yapılmıştır.

Akran öğretimi yöntemi kullanılarak yapılan ana uygulama 13 oturumdan oluşmaktadır. İlk 12 oturumdan sonra Anadolu lisesinin gösteri salonunda, çalışılan etkinliklerle ilgili bir gösteri düzenlenerek hazırlanan çalışmalar sunulmuştur. Son oturumda ise çalışmanın genel değerlendirmesi yapılıp lise öğrencilerine, çalışmada kullanılan ölçekler uygulanmıştır. Her oturum pilot uygulamadaki gibi iki saat sürmüştür.

Çalışmanın ilk haftasında daha önce kendileriyle pilot çalışma yapılan 12 lise öğrencisi ve çalışmaya pilot uygulamadan sonra dâhil olan diğer 12 lise öğrencisiyle birlikte bir bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. İki saat süren bu toplantıda akran öğretiminde öğreten rolünde olan lise öğrencileri, çalışacakları etkinliklere uygun nitelikte üç lise öğrencisini gruplarına dâhil etmiştir. Gruplara öğrenciler, her grupta çalışılacak etkinliklerin özellikleri dayanak alınarak, yetenek ve yaşantılarına uygun olarak seçilmişlerdir. Örneğin, dans grubu için seçilen üç lise öğrencisi geçmiş yaşantısında dans edip etmediği veya dansa yatkın olup olmadığına bakılarak belirlenmiştir. Böylece dört grup oluşturulmuş ve her gruba toplamda altışar lise öğrencisi dâhil edilmiştir. Akran öğretimi sürecinde liderlik yapacak olan ve pilot uygulamayı tamamlayan gruplardaki üçer lise öğrencisi, dokuzuncu sınıfa devam etmektedir. Diğer lise öğrencileri ise aynı lisenin hazırlık sınıfına devam etmektedirler.

Lise öğrencilerinin grupları oluşturulduktan sonra lise öğrencilerine çalışma yapacakları eğitim uygulama okulunun yapısı ve çalışma yapılacak alanlar hakkında bilgiler verilmiştir. Lise öğrencilerinin bu alanları gezip görmeleri sağlanmış, daha sonra bu oturumdaki çalışma sonlandırılıp bir sonraki oturuma kadar lise öğrencilerine, yapacakları çalışmaları planlamaları için süre verilmiştir. Bu süre içerisinde lise öğrencileri, hangi müzik, ritim ve senaryoyu kullanacakları, kaç zihinsel engelli öğrenciye ihtiyaç duydukları vb. konularda hazırlık yapmışlardır.

İkinci oturumda belirlenen etkinlikler doğrultusunda, eğitim uygulama okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinden, sınıflarındaki zihinsel engelli öğrenciler hakkında bilgi alınarak, gruplar için gerekli ön koşul becerilere sahip zihinsel engelli öğrenciler seçilmiştir. Böylece iki dans, bir ritim ve bir de tiyatro çalışmasının yapılacağı dört gruba eğitim uygulama okulundaki zihinsel engelli öğrenciler gelişimsel özellikleri, sahip oldukları ön koşul beceriler ve ilgileri doğrultusunda belirlenmiştir. Oturumun

diğer saatinde ise lise öğrencilerine, gruplarındaki zihinsel engelli öğrencilerin gelişimsel özellikleri, ilgileri ve yetenekleri hakkında bilgiler verilmiştir.

Çalışmanın üçüncü oturumunda araştırmacı tarafından lise öğrencileri ile bir eğitim toplantısı gerçekleştirilmiştir. İki saat süren bu eğitim toplantısı, eğitim uygulama okulunun iş okulu bölümünde yapılmıştır. Toplantıda lise öğrencilerine akran öğretimi, bozukluk, yetersizlik, engel, zihinsel engellilik, zihinsel engelli bireylerin özellikleri, zihinsel engelli bireylere yönelik tutumlar, uygun olmayan davranışların azaltılması ve uygun olmayan davranışları önleme gibi konular hakkında bilgiler verilmiştir.

Çalışmanın dördüncü oturumunun tamamında çalışmaya yeni katılan lise öğrencileri, pilot uygulamayı tamamlayan lise öğrencilerinin liderliğinde, eğitim uygulama okulundaki derslere dönüşümlü olarak katılmışlardır. Bu esnada çalışmayı yürüten araştırmacı, lise öğrencilerine danışmanlık yaparak geri dönütler vermiştir.

Dördüncü oturumdan sonraki sekiz oturum boyunca lise öğrencileri, gruplarındaki zihinsel engelli öğrencilerle birlikte uygulamalar yapmışlardır. Her grup, belirlenen alanlarda kendi çalışmasını yürütmüştür. Çalışmada pilot uygulamayı tamamlayan lise öğrencileri, çalışmaya yeni katılan lise öğrencilerine akran öğretimi yoluyla liderlik yapmıştır. Aynı zamanda, uygulama boyunca araştırmacı, grupları sürekli gezerek lise öğrencilerine danışmanlık yapmış ve olası problem davranış durumlarının varlığında lise öğrencilerine rehber olmak için hazır bulunmuştur.

İlk on iki oturumdan sonra, yapılan çalışmalar lise öğrencilerinin devam ettiği Anadolu lisesinin gösteri salonunda sunulmuştur. Gösteriye okuldaki öğretmenlerin yanı sıra çalışmaya katılan bütün öğrencilerin aileleri, okuldaki diğer öğrenci ve öğretmenler de katılmıştır.

On üçüncü oturumda lise öğrencileriyle birlikte bir genel değerlendirme toplantısı yapılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeklerin son-test puan ortalamalarının belirlenebilmesi için, öğrencilerden veri toplama araçları aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Çalışma boyunca lise öğrencilerinin kurmuş oldukları etkileşimden eğitim uygulama okulundaki diğer zihinsel engelli öğrencilerin de faydalanabilmesi için, teneffüs aralarında eğitim uygulama okulunun çok amaçlı salonunda, lise öğrencileri ve

çalışmaya katılmayan diğer zihinsel engelli öğrenciler ile birlikte dans, oyun, şarkı söyleme, drama vb. etkinlikler düzenlenmiştir. Böylece lise öğrencilerine baskı ve stresten uzak, rahat bir uygulama ortamı sağlanmaya çalışılmıştır.

## 3.6. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu (Ek-3)"nun yanı sıra "KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği" ve "Engelli Bireylerin Eğitilmesine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada yarı-deneysel araştırma yönteminin tek grup öntest-sontest modeli kullanıldığından dolayı öntest verileri oturumlara başlamadan, sontest verileri ise çalışmanın sonunda yapılan genel değerlendirme oturumundan sonra alınmıştır.

Araştırmada, "Kişisel Bilgi Formu (Ek-3)" ve "Engelli Bireylerin Eğitilmesine Yönelik Tutum Ölçeği" lise öğrencileri tarafından doğrudan doldurulmuştur. "KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği" ise zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynleriyle yapılan görüşmelerde, ebeveynlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda doldurulmuştur. Anlamadıkları sorular, kendilerine tekrar anlaşılır bir şekilde okunmuştur. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

## 3.7. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamında, SPSS 15.0 istatistik paket programı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde; tanımlayıcı analizler için yüzdelik, ortalama gibi yöntemler kullanılırken; "KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği" ve "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği"nden alınan puanların, katılımcılara ait sosyo-demografik özellikler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-u testi ve spearman analizi yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların, öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığını belirlemek amacıyla da Wilcoxon analizi uygulanmıştır.

# BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorularının sınanması için, SPSS 15.0 istatistik paket programı yardımıyla yapılan istatistiksel işlemler tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmanın bulguları başlıklar halinde verilmiştir.

## 4.1. Lise Öğrencilerinin Akran Öğretimi Alarak, Zihinsel Engelli Öğrencilerle Yaptıkları Etkinliklerin, Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde lise öğrencilerinin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği"nden aldıkları puanların, öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığının incelenmesine ve bu puanların çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik bulgular yer almaktadır.

**Tablo 1. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği "1. Boyut: Eğitim Hakkı" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları**

| **Puan** | **Gruplar** | *N* | $\bar{x}_{sira}$ | $\sum_{sira}$ | *z* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Eğitim Hakkı** | Azalanlar | 3 | 5,33 | 16,00 | -3,47 | ,001 |
| | Artanlar | 18 | 11,94 | 215,00 | | |
| | Eşit | 3 | | | | |
| | Toplam | 24 | | | | |

Tablo 1'de görüldüğü üzere deney grubunun "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 1. Boyut: Eğitim Hakkı" alt boyutu öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon analizi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*z=-3,47; p<,02*). Yani yapılan etkinliklerin lise öğrencilerinin, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarını, birinci boyuttaki "Eğitim Hakkı" başlığı altında ele alınan maddeler düzeyinde, önemli ölçüde olumlu yönde arttırmıştır.

**Tablo 2. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği "2. Boyut: Eğitimin Yaygınlaştırılması" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları**

| Puan | Gruplar | *N* | $\bar{x}_{sira}$ | $\sum_{sira}$ | *z* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Eğitimin Yaygınlaştırılması** | Azalanlar | 0 | ,00 | ,00 | -3,42 | ,001 |
| | Artanlar | 15 | 8,00 | 120,00 | | |
| | Eşit | 9 | | | | |
| | Toplam | 24 | | | | |

Tablo 2'de görüldüğü üzere deney grubunun "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 2. Boyut: Eğitimin Yaygınlaştırılması" alt boyutu öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon analizi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*z=-3,42; p<,02*). Yani yapılan etkinliklerin lise öğrencilerinin, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarını, ikinci boyuttaki "Eğitimin Yaygınlaştırılması" başlığı altında ele alınan maddeler düzeyinde, önemli ölçüde olumlu yönde arttırmıştır.

**Tablo 3. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği "3. Boyut: Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları**

| Puan | Gruplar | *N* | $\bar{x}_{sira}$ | $\sum_{sira}$ | *z* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç** | Azalanlar | 2 | 7,50 | 15,00 | -3,64 | ,000 |
| | Artanlar | 20 | 11,90 | 238,00 | | |
| | Eşit | 2 | | | | |
| | Toplam | 24 | | | | |

Tablo 3'te görüldüğü üzere deney grubunun "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 3. Boyut: Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç" alt boyutu öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon analizi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*z=-3,64; p<,01*). Yani yapılan etkinliklerin lise öğrencilerinin, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarını, üçüncü boyuttaki "Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç" başlığı altında ele alınan maddeler düzeyinde, önemli ölçüde olumlu yönde arttırmıştır.

**Tablo 4. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği "4. Boyut: Özel Eğitim Alanına Yatırım" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları**

| **Puan** | **Gruplar** | *N* | $\bar{x}_{sira}$ | $\sum_{sira}$ | *z* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Özel Eğitim Alanına Yatırım** | Azalanlar | 0 | ,00 | ,00 | -4,03 | ,000 |
| | Artanlar | 21 | 11,00 | 231,00 | | |
| | Eşit | 3 | | | | |
| | Toplam | 24 | | | | |

Tablo 4'te görüldüğü üzere deney grubunun "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 4. Boyut: Özel Eğitim Alanına Yatırım" alt boyutu öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon analizi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*z=-4,03; p<,01*). Yani yapılan etkinliklerin lise öğrencilerinin, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarını, dördüncü boyuttaki "Özel Eğitim Alanına Yatırım" başlığı altında ele alınan maddeler düzeyinde, önemli ölçüde olumlu yönde arttırmıştır.

**Tablo 5. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği "5. Boyut: Gönüllü Katılım" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları**

| **Puan** | **Gruplar** | *N* | $\bar{x}_{sira}$ | $\sum_{sira}$ | *z* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Gönüllü Katılım** | Azalanlar | 0 | ,00 | ,00 | -3,20 | ,001 |
| | Artanlar | 13 | 7,00 | 91,00 | | |
| | Eşit | 11 | | | | |
| | Toplam | 24 | | | | |

Tablo 5'te görüldüğü üzere deney grubunun "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 5. Boyut: Gönüllü Katılım" alt boyutu öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon analizi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*z=-3,20; p<,01*). Yani yapılan etkinliklerin lise öğrencilerinin, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarını, beşinci boyuttaki "Gönüllü Katılım" başlığı altında ele alınan maddeler düzeyinde, önemli ölçüde olumlu yönde arttırmıştır.

**Tablo 6. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları**

| Puan | Gruplar | *N* | $\bar{x}_{sira}$ | $\sum_{sira}$ | *z* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Tutum** | Azalanlar | 0 | ,00 | ,00 | -4,20 | ,000 |
| | Artanlar | 23 | 12,00 | 276,00 | | |
| | Eşit | 1 | | | | |
| | Toplam | 24 | | | | |

Tablo 6'da görüldüğü üzere deney grubunun "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon Analizi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*z=-4,20; p<,01*). Yani yapılan etkinliklerin lise öğrencilerinin, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarını, önemli ölçüde olumlu yönde arttırmıştır.

**Tablo 7. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının "Cinsiyet" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Puan | Gruplar | *N* | $\bar{x}_{sira}$ | $\sum_{sira}$ | *U* | *Z* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Eğitim Hakkı** | Erkek | 9 | 8,78 | 79,00 | 34,000 | -2,02 | **,044** |
| | Kız | 15 | 14,73 | 221,00 | | | |
| **Eğitimin Yaygınlaştırılması** | Erkek | 9 | 9,17 | 82,50 | 37,500 | -1,83 | ,068 |
| | Kız | 15 | 14,50 | 217,50 | | | |
| **Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç** | Erkek | 9 | 8,56 | 77,00 | 32,000 | -2,15 | **,032** |
| | Kız | 15 | 14,87 | 223,00 | | | |
| **Özel Eğitim Alanına Yatırım** | Erkek | 9 | 8,50 | 76,50 | 31,500 | -2,17 | **,030** |
| | Kız | 15 | 14,90 | 223,50 | | | |
| **Gönüllü Katılım** | Erkek | 9 | 9,61 | 86,50 | 41,500 | -1,61 | ,108 |
| | Kız | 15 | 14,23 | 213,50 | | | |
| **Tutum** | Erkek | 9 | 8,39 | 75,50 | 30,500 | -2,21 | **,027** |
| | Kız | 15 | 14,97 | 224,50 | | | |

Tablo 7'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 1. Boyut: Eğitim Hakkı" alt boyutu ön test puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (*z=-2,02;*

*p<,05*). Erkeklerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği "1. Boyut: Eğitim Hakkı" alt boyutuna ait ön test puanları (*x=4,074*), kızların puanlarından (*x=4,522*) düşük bulunmuştur.

Tablo 7'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 2. Boyut: Eğitimin Yaygınlaştırılması" alt boyutu ön test puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-1,83; p>,05*).

Tablo 7'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 3. Boyut: Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç" alt boyutu ön test puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (*z=-2,15; p<,05*). Erkeklerin "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 3. Boyut: Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç" alt boyutuna ait ön test puanları (*x=3,833*), kızların puanlarından (*x=4,367*) düşük bulunmuştur.

Tablo 7'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 4. Boyut: Özel Eğitim Alanına Yatırım" alt boyutu ön test puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (*z=-2,17; p<,05*). Erkeklerin "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 4. Boyut: Özel Eğitim Alanına Yatırım" alt boyutuna ait ön test puanları (*x=3,500*), kızların puanlarından (*x=4,067*) düşük bulunmuştur.

Tablo 7'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 5. Boyut: Gönüllü Katılım" alt boyutu ön test puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların

sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-1,61; p>,05*).

Tablo 7'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği" puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (*z=-2,21; p<,05*). Erkeklerin "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği" ön test puanları (*x=3,867*), kızların puanlarından (*x=4,377*) düşük bulunmuştur.

**Tablo 8. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının "Cinsiyet" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Puan | Gruplar | *N* | $\bar{x}_{sira}$ | $\sum_{sira}$ | *U* | *Z* | *P* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Eğitim Hakkı** | Erkek | 9 | 11,00 | 99,00 | 54,000 | -1,00 | ,315 |
| | Kız | 15 | 13,40 | 201,00 | | | |
| **Eğitimin Yaygınlaştırılması** | Erkek | 9 | 11,11 | 100,00 | 55,000 | -1,05 | ,293 |
| | Kız | 15 | 13,33 | 200,00 | | | |
| **Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç** | Erkek | 9 | 10,89 | 98,00 | 53,000 | -1,08 | ,280 |
| | Kız | 15 | 13,47 | 202,00 | | | |
| **Özel Eğitim Alanına Yatırım** | Erkek | 9 | 11,22 | 101,00 | 56,000 | -,74 | ,462 |
| | Kız | 15 | 13,27 | 199,00 | | | |
| **Gönüllü Katılım** | Erkek | 9 | 11,83 | 106,50 | 61,500 | -,55 | ,581 |
| | Kız | 15 | 12,90 | 193,50 | | | |
| **Tutum** | Erkek | 9 | 10,50 | 94,50 | 49,500 | -1,15 | ,251 |
| | Kız | 15 | 13,70 | 205,50 | | | |

Tablo 8'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 1. Boyut: Eğitim Hakkı" alt boyutu son test puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-1,00; p>,05*).

Tablo 8'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 2. Boyut: Eğitimin Yaygınlaştırılması" alt

boyutu son test puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-1,05; p>,05*).

Tablo 8'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 3. Boyut: Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç" alt boyutu son test puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-1,08; p>,05*).

Tablo 8'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 4. Boyut: Özel Eğitim Alanına Yatırım" alt boyutu son test puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,74; p>,05*).

Tablo 8'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 5. Boyut: Gönüllü Katılım" alt boyutu son test puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-0,55; p>,05*).

Tablo 8'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği" son test puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-1,15; p>,05*).

**Tablo 9. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının "Sınıf" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Puan | Gruplar | *N* | $\bar{x}_{sira}$ | $\sum_{sira}$ | *U* | *Z* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Eğitim Hakkı** | Hazırlık Sınıfı | 12 | 11,83 | 142,00 | 64,000 | -,47 | ,641 |
| | Dokuzuncu Sınıf | 12 | 13,17 | 158,00 | | | |
| **Eğitimin Yaygınlaştırılması** | Hazırlık Sınıfı | 12 | 13,08 | 157,00 | 65,000 | -,41 | ,680 |
| | Dokuzuncu Sınıf | 12 | 11,92 | 143,00 | | | |
| **Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç** | Hazırlık Sınıfı | 12 | 13,46 | 161,50 | 60,500 | -,67 | ,500 |
| | Dokuzuncu Sınıf | 12 | 11,54 | 138,50 | | | |
| **Özel Eğitim Alanına Yatırım** | Hazırlık Sınıfı | 12 | 12,88 | 154,50 | 67,500 | -,26 | ,793 |
| | Dokuzuncu Sınıf | 12 | 12,12 | 145,50 | | | |
| **Gönüllü Katılım** | Hazırlık Sınıfı | 12 | 13,17 | 158,00 | 64,000 | -,48 | ,632 |
| | Dokuzuncu Sınıf | 12 | 11,83 | 142,00 | | | |
| **Tutum** | Hazırlık Sınıfı | 12 | 12,92 | 155,00 | 67,000 | -,29 | ,772 |
| | Dokuzuncu Sınıf | 12 | 12,08 | 145,00 | | | |

Tablo 9'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 1. Boyut: Eğitim Hakkı" alt boyutu ön test puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,47; p>,05*).

Tablo 9'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 2. Boyut: Eğitimin Yaygınlaştırılması" alt boyutu ön test puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,41; p>,05*).

Tablo 9'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 3. Boyut: Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç" alt boyutu ön test puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,67; p>,05*).

Tablo 9'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 4. Boyut: Özel Eğitim Alanına Yatırım" alt boyutu ön test puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,26; p>,05*).

Tablo 9'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 5. Boyut: Gönüllü Katılım" alt boyutu ön test puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,48; p>,05*).

Tablo 9'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği" ön test puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,29; p>,05*).

**Tablo 10. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının "Sınıf" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Puan | Gruplar | *N* | $\bar{x}_{sira}$ | $\sum_{sira}$ | *U* | *Z* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Eğitim Hakkı** | Hazırlık Sınıfı | 12 | 12 | 12,92 | 67,000 | -,36 | ,719 |
| | Dokuzuncu Sınıf | 12 | 12 | 12,08 | | | |
| **Eğitimin Yaygınlaştırılması** | Hazırlık Sınıfı | 12 | 12 | 10,92 | 53,000 | -1,55 | ,122 |
| | Dokuzuncu Sınıf | 12 | 12 | 14,08 | | | |
| **Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç** | Hazırlık Sınıfı | 12 | 12 | 13,12 | 64,500 | -,54 | ,589 |
| | Dokuzuncu Sınıf | 12 | 12 | 11,88 | | | |
| **Özel Eğitim Alanına Yatırım** | Hazırlık Sınıfı | 12 | 12 | 10,83 | 52,000 | -1,24 | ,216 |
| | Dokuzuncu Sınıf | 12 | 12 | 14,17 | | | |
| **Gönüllü Katılım** | Hazırlık Sınıfı | 12 | 12 | 10,50 | 48,000 | -2,14 | **,033** |
| | Dokuzuncu Sınıf | 12 | 12 | 14,50 | | | |
| **Tutum** | Hazırlık Sınıfı | 12 | 12 | 11,33 | 58,000 | -,87 | ,387 |
| | Dokuzuncu Sınıf | 12 | 12 | 13,67 | | | |

Tablo 10'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 1. Boyut: Eğitim Hakkı" alt boyutu son test puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,36; p>,05*).

Tablo 10'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 2. Boyut: Eğitimin Yaygınlaştırılması" alt boyutu son test puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-1,55; p>,05*).

Tablo 10'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 3. Boyut: Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç" alt boyutu son test puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,54; p>,05*).

Tablo 10'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 4. Boyut: Özel Eğitim Alanına Yatırım" alt boyutu son test puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-1,24; p>,05*).

Tablo 10'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 5. Boyut: Gönüllü Katılım" alt boyutu son test puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (*z=-2,14; p<,05*). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum

Ölçeği 5. Boyut: Gönüllü Katılım" alt boyutuna ait son test puanları (*x=4,750*), dokuzuncu sınıf öğrencilerinin puanlarından (*x=5,000*) düşük bulunmuştur.

Tablo 10'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği" son test puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,87; p>,05*).

**Tablo 11. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının "Yakın Çevresinde Engelli Birey Olup Olmama" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Puan | Gruplar | *N* | $\bar{x}_{sira}$ | $\sum_{sira}$ | *U* | *Z* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Eğitim Hakkı** | Var | 6 | 13,67 | 82,00 | 47,000 | -,47 | ,637 |
| | Yok | 18 | 12,11 | 218,00 | | | |
| **Eğitimin Yaygınlaştırılması** | Var | 6 | 11,25 | 67,50 | 46,500 | -,51 | ,610 |
| | Yok | 18 | 12,92 | 232,50 | | | |
| **Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç** | Var | 6 | 9,50 | 57,00 | 36,000 | -1,22 | ,223 |
| | Yok | 18 | 13,50 | 243,00 | | | |
| **Özel Eğitim Alanına Yatırım** | Var | 6 | 10,17 | 61,00 | 40,000 | -,94 | ,347 |
| | Yok | 18 | 13,28 | 239,00 | | | |
| **Gönüllü Katılım** | Var | 6 | 10,92 | 65,50 | 44,500 | -,66 | ,511 |
| | Yok | 18 | 13,03 | 234,50 | | | |
| **Tutum** | Var | 6 | 11,33 | 68,00 | 47,000 | -,47 | ,640 |
| | Yok | 18 | 12,89 | 232,00 | | | |

Tablo 11'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 1. Boyut: Eğitim Hakkı" alt boyutu ön test puan ortalamalarının "Yakın Çevresinde Engelli Birey Olup Olmama" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,47; p>,05*).

Tablo 11'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 2. Boyut: Eğitimin Yaygınlaştırılması" alt boyutu ön test puan ortalamalarının "Yakın Çevresinde Engelli Birey Olup Olmama" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,51; p>,05*).

Tablo 11'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 3. Boyut: Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç" alt boyutu ön test puan ortalamalarının "Yakın Çevresinde Engelli Birey Olup Olmama" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-1,22; p>,05*).

Tablo 11'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 4. Boyut: Özel Eğitim Alanına Yatırım" alt boyutu ön test puan ortalamalarının "Yakın Çevresinde Engelli Birey Olup Olmama" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,94; p>,05*).

Tablo 11'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 5. Boyut: Gönüllü Katılım" alt boyutu ön test puan ortalamalarının "Yakın Çevresinde Engelli Birey Olup Olmama" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,66; p>,05*).

Tablo 11'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği" ön test puan ortalamalarının "Yakın Çevresinde Engelli Birey Olup Olmama" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,47; p>,05*).

**Tablo 12. Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının "Yakın Çevresinde Engelli Birey Olup Olmama" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Puan | Gruplar | *N* | $\bar{x}_{sira}$ | $\sum_{sira}$ | *U* | *Z* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Eğitim Hakkı** | Var | 6 | 9,08 | 54,50 | 33,500 | -1,71 | ,088 |
| | Yok | 18 | 13,64 | 245,50 | | | |
| **Eğitimin Yaygınlaştırılması** | Var | 6 | 9,50 | 57,00 | 36,000 | -1,69 | ,091 |
| | Yok | 18 | 13,50 | 243,00 | | | |
| **Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç** | Var | 6 | 10,08 | 60,50 | 39,500 | -1,21 | ,227 |
| | Yok | 18 | 13,31 | 239,50 | | | |
| **Özel Eğitim Alanına Yatırım** | Var | 6 | 9,58 | 57,50 | 36,500 | -1,25 | ,211 |
| | Yok | 18 | 13,47 | 242,50 | | | |
| **Gönüllü Katılım** | Var | 6 | 10,83 | 65,00 | 44,000 | -1,03 | ,304 |
| | Yok | 18 | 13,06 | 235,00 | | | |
| **Tutum** | Var | 6 | 9,08 | 54,50 | 33,500 | -1,46 | ,144 |
| | Yok | 18 | 13,64 | 245,50 | | | |

Tablo 12'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 1. Boyut: Eğitim Hakkı" alt boyutu son test puan ortalamalarının "Yakın Çevresinde Engelli Birey Olup Olmama" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-1,71; p>,05*).

Tablo 12'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 2. Boyut: Eğitimin Yaygınlaştırılması" alt boyutu son test puan ortalamalarının "Yakın Çevresinde Engelli Birey Olup Olmama" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-1,69; p>,05*).

Tablo 12'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 3. Boyut: Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç" alt boyutu son test puan ortalamalarının "Yakın Çevresinde Engelli Birey Olup Olmama" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-1,21; p>,05*).

Tablo 12'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 4. Boyut: Özel Eğitim Alanına Yatırım" alt boyutu son test puan ortalamalarının "Yakın Çevresinde Engelli Birey Olup Olmama" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-1,25; p>,05*).

Tablo 12'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği 5. Boyut: Gönüllü Katılım" alt boyutu son test puan ortalamalarının "Yakın Çevresinde Engelli Birey Olup Olmama" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-1,03; p>,05*).

Tablo 12'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği" son test puan ortalamalarının "Yakın Çevresinde Engelli Birey Olup Olmama" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-1,46; p>,05*).

## 4.2. Lise Öğrencilerinin Akran Öğretimi Alarak, Zihinsel Engelli Öğrencilerle Yaptıkları Etkinliklerin, Zihinsel Engelli Öğrencilerin Yaşam Kaliteleri Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde çalışmaya katılan zihinsel engelli öğrencilere yönelik ebeveynlerin doldurduğu, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi"nden alınan puanların, öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının incelenmesine yönelik bulgular yer almaktadır. Ayrıca öntest ve sontest puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına da yer verilmiştir.

**Tablo 13. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "1. Boyut: Bedensel İyilik" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları**

| **Puan** | **Gruplar** | *N* | $\bar{x}_{sira}$ | $\sum_{sira}$ | *z* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Bedensel İyilik** | Azalanlar | 3 | 8,17 | 24,50 | -3,02 | ,003 |
| | Artanlar | 17 | 10,91 | 185,50 | | |
| | Eşit | 3 | | | | |
| | Toplam | 23 | | | | |

Tablo 13'te görüldüğü üzere deney grubunun, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 1. Boyut: Bedensel İyilik" alt boyutu öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon analizi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*z=-3,02; p<,01*). Yani yapılan etkinlikler, çalışmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin, yaşam kalitelerini, anketteki birinci boyutta, "Bedensel İyilik" başlığı adı altında ele alınan maddeler düzeyinde, önemli ölçüde arttırmıştır.

**Tablo 14. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "2. Boyut: Duygusal İyilik" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları**

| **Puan** | **Gruplar** | *N* | $\bar{x}_{sira}$ | $\sum_{sira}$ | *z* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Duygusal İyilik** | Azalanlar | 6 | 5,75 | 34,50 | -2,45 | ,014 |
| | Artanlar | 13 | 11,96 | 155,50 | | |
| | Eşit | 4 | | | | |
| | Toplam | 23 | | | | |

Tablo 14'te görüldüğü üzere deney grubunun, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 2. Boyut: Duygusal İyilik" alt boyutu öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon analizi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*z=-2,45; p<,02*). Yani yapılan etkinlikler, çalışmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin, yaşam kalitelerini, anketteki ikinci boyutta, "Duygusal İyilik" başlığı adı altında ele alınan maddeler düzeyinde, önemli ölçüde arttırmıştır.

**Tablo 15. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "3. Boyut: Özsaygı" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları**

| **Puan** | **Gruplar** | *N* | $\bar{x}_{sira}$ | $\sum_{sira}$ | *z* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Özsaygı** | Azalanlar | 2 | 8,00 | 16,00 | -3,72 | ,000 |
| | Artanlar | 21 | 12,38 | 260,00 | | |
| | Eşit | 0 | | | | |
| | Toplam | 23 | | | | |

Tablo 15'te görüldüğü üzere deney grubunun, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 3. Boyut: Özsaygı" alt boyutu öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon analizi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*z=-3,72; p<,01*). Yani yapılan etkinlikler, çalışmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin, yaşam kalitelerini, anketteki üçüncü boyutta, "Özsaygı" başlığı adı altında ele alınan maddeler düzeyinde, önemli ölçüde arttırmıştır.

**Tablo 16. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "4. Boyut: Aile" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları**

| **Puan** | **Gruplar** | *N* | $\bar{x}_{sira}$ | $\sum_{sira}$ | *z* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Aile** | Azalanlar | 5 | 8,70 | 43,50 | -1,57 | ,117 |
| | Artanlar | 12 | 9,13 | 109,50 | | |
| | Eşit | 6 | | | | |
| | Toplam | 23 | | | | |

Tablo 16'da görüldüğü üzere deney grubunun, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 4. Boyut: Aile" alt boyutu öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon analizi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-1,57; p>,05*).

**Tablo 17. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "5. Boyut: Sosyal İlişkiler" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları**

| **Puan** | **Gruplar** | *N* | $\bar{x}_{sira}$ | $\sum_{sira}$ | *z* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sosyal İlişkiler** | Azalanlar | 4 | 10,13 | 40,50 | -2,42 | ,015 |
| | Artanlar | 16 | 10,59 | 169,50 | | |
| | Eşit | 3 | | | | |
| | Toplam | 23 | | | | |

Tablo 17'de görüldüğü üzere deney grubunun, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 5. Boyut: Sosyal İlişkiler" alt boyutu öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon analizi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*z=-2,42; p<,02*). Yani yapılan etkinlikler, çalışmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin, yaşam kalitelerini, anketteki beşinci boyutta, "Sosyal İlişkiler" başlığı adı altında ele alınan maddeler düzeyinde, önemli ölçüde arttırmıştır.

**Tablo 18. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları**

| **Puan** | **Gruplar** | *N* | $\bar{x}_{sira}$ | $\sum_{sira}$ | *z* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Yaşam Kalitesi** | Azalanlar | 4 | 6,25 | 25,00 | -3,44 | ,001 |
| | Artanlar | 19 | 13,21 | 251,00 | | |
| | Eşit | 0 | | | | |
| | Toplam | 23 | | | | |

Tablo 18'de görüldüğü üzere deney grubunun, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi" öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon analizi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*z=-3,44; p<,01*). Yani yapılan etkinlikler, çalışmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin, yaşam kalitelerini önemli ölçüde arttırmıştır.

**Tablo 19. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi Ön Test Puanlarının "Cinsiyet" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Puan | Gruplar | *N* | $\bar{x}_{sira}$ | $\sum_{sira}$ | *U* | *Z* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Bedensel İyilik** | Kız | 11 | 10,73 | 118,00 | 52,000 | -,87 | ,386 |
| | Erkek | 12 | 13,17 | 158,00 | | | |
| **Duygusal İyilik** | Kız | 11 | 11,68 | 128,50 | 62,500 | -,22 | ,828 |
| | Erkek | 12 | 12,29 | 147,50 | | | |
| **Özsaygı** | Kız | 11 | 13,32 | 146,50 | 51,500 | -,90 | ,369 |
| | Erkek | 12 | 10,79 | 129,50 | | | |
| **Aile** | Kız | 11 | 13,59 | 149,50 | 48,500 | -1,09 | ,276 |
| | Erkek | 12 | 10,54 | 126,50 | | | |
| **Sosyal İlişkiler** | Kız | 11 | 11,36 | 125,00 | 59,000 | -,43 | ,665 |
| | Erkek | 12 | 12,58 | 151,00 | | | |
| **Yaşam Kalitesi** | Kız | 11 | 12,82 | 141,00 | 57,000 | -,56 | ,579 |
| | Erkek | 12 | 11,25 | 135,00 | | | |

Tablo 19'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 1. Boyut: Bedensel İyilik" alt boyutu ön test puan ortalamalarının "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,87; p>,05*).

Tablo 19'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 2. Boyut: Duygusal İyilik" alt boyutu ön test puan ortalamalarının "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,22; p>,05*).

Tablo 19'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 3. Boyut: Özsaygı" alt boyutu ön test puan ortalamalarının "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,90; p>,05*).

Tablo 19'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 4. Boyut: Aile" alt boyutu ön test puan ortalamalarının "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-1,09; p>,05*).

Tablo 19'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 5. Boyut: Sosyal İlişkiler" alt boyutu ön test puan ortalamalarının "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,43; p>,05*).

Tablo 19'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi" ön test puan ortalamalarının "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,56; p>,05*).

**Tablo 20. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi Son Test Puanlarının "Cinsiyet" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Puan | Gruplar | *N* | $\bar{x}_{sira}$ | $\sum_{sira}$ | *U* | *Z* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Bedensel İyilik** | Kız | 11 | 10,68 | 117,50 | 51,500 | -,91 | ,364 |
| | Erkek | 12 | 13,21 | 158,50 | | | |
| **Duygusal İyilik** | Kız | 11 | 9,95 | 109,50 | 43,500 | -1,42 | ,156 |
| | Erkek | 12 | 13,88 | 166,50 | | | |
| **Özsaygı** | Kız | 11 | 12,09 | 133,00 | 65,000 | -,06 | ,950 |
| | Erkek | 12 | 11,92 | 143,00 | | | |
| **Aile** | Kız | 11 | 10,95 | 120,50 | 54,500 | -,72 | ,472 |
| | Erkek | 12 | 12,96 | 155,50 | | | |
| **Sosyal İlişkiler** | Kız | 11 | 11,27 | 124,00 | 58,000 | -,51 | ,614 |
| | Erkek | 12 | 12,67 | 152,00 | | | |
| **Yaşam Kalitesi** | Kız | 11 | 10,55 | 116,00 | 50,000 | -,99 | ,323 |
| | Erkek | 12 | 13,33 | 160,00 | | | |

Tablo 20'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 1. Boyut: Bedensel İyilik" alt boyutu son test puan ortalamalarının "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,91; p>,05*).

Tablo 20'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 2. Boyut: Duygusal İyilik" alt boyutu son test puan ortalamalarının "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-1,42; p>,05*).

Tablo 20'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 3. Boyut: Özsaygı" alt boyutu son test puan ortalamalarının "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,06; p>,05*).

Tablo 20'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 4. Boyut: Aile" alt boyutu son test puan ortalamalarının "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,72; p>,05*).

Tablo 20'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 5. Boyut: Sosyal İlişkiler" alt boyutu son test puan ortalamalarının "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,51; p>,05*).

Tablo 20'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi" son test puan ortalamalarının "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*z=-,99; p>,05*).

**Tablo 21. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "1. Boyut: Bedensel İyilik" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler**

| **Değişkenler** | N | r | p |
|---|---|---|---|
| **Bedensel İyilik**<br>**Yaş** | 23 | -,36 | ,096 |

Tablo 21'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 1. Boyut: Bedensel İyilik" alt boyutu ön test puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan spearman analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır (*r=-,36; p>,05*).

**Tablo 22. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "2. Boyut: Duygusal İyilik" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler**

| **Değişkenler** | N | r | p |
|---|---|---|---|
| **Duygusal İyilik**<br>**Yaş** | 23 | -,06 | ,795 |

Tablo 22'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 2. Boyut: Duygusal İyilik" alt boyutu ön test puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan spearman analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır (*r=-,06; p>,05*).

**Tablo 23. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "3. Boyut: Özsaygı" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler**

| **Değişkenler** | N | r | p |
|---|---|---|---|
| **Özsaygı**<br>**Yaş** | 23 | ,33 | ,120 |

Tablo 23'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 3. Boyut: Özsaygı" alt boyutu ön test puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan spearman analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır (*r=-,33; p>,05*).

**Tablo 24. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "4. Boyut: Aile" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler**

| **Değişkenler** | N | r | p |
|---|---|---|---|
| **Aile**<br>**Yaş** | 23 | ,05 | ,814 |

Tablo 24'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 4. Boyut: Aile" alt boyutu ön test puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan spearman analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır (*r=-,05; p>,05*).

**Tablo 25. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "5. Boyut: Sosyal İlişkiler" Alt Boyutu Deney Grubu Öntest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler**

| **Değişkenler** | N | r | p |
|---|---|---|---|
| **Sosyal İlişkiler**<br>**Yaş** | 23 | ,27 | ,222 |

Tablo 25'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 5. Boyut: Sosyal İlişkiler" alt boyutu ön test puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki

bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan spearman analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır (*r=-,27; p>,05*).

**Tablo 26. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi Deney Grubu Öntest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler**

| Değişkenler | N | r | p |
|---|---|---|---|
| **Yaşam Kalitesi**<br>**Yaş** | 23 | ,08 | ,721 |

Tablo 26'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi" ön test puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan spearman analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır (*r=-,08; p>,05*).

**Tablo 27. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "1. Boyut: Bedensel İyilik" Alt Boyutu Deney Grubu Sontest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler**

| Değişkenler | N | r | p |
|---|---|---|---|
| **Bedensel İyilik**<br>**Yaş** | 23 | -,14 | ,524 |

Tablo 27'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 1. Boyut: Bedensel İyilik" alt boyutu son test puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan spearman analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır (*r=-,14; p>,05*).

**Tablo 28. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "2. Boyut: Duygusal İyilik" Alt Boyutu Deney Grubu Sontest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler**

| Değişkenler | N | r | p |
|---|---|---|---|
| **Duygusal İyilik**<br>**Yaş** | 23 | ,23 | ,284 |

Tablo 28'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 2. Boyut:

Duygusal İyilik" alt boyutu son test puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan spearman analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır (*r=,23; p>,05*).

**Tablo 29. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "3. Boyut: Özsaygı" Alt Boyutu Deney Grubu Sontest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler**

| Değişkenler | N | r | p |
|---|---|---|---|
| **Özsaygı**<br>**Yaş** | 23 | ,37 | ,084 |

Tablo 29'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 3. Boyut: Özsaygı" alt boyutu son test puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan spearman analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır (*r=,37; p>,05*).

**Tablo 30. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "4. Boyut: Aile" Alt Boyutu Deney Grubu Sontest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler**

| Değişkenler | N | r | p |
|---|---|---|---|
| **Aile**<br>**Yaş** | 23 | ,43* | ,043 |

Tablo 30'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 4. Boyut: Aile" alt boyutu son test puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan spearman analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur (*r=,43; p<,05*). Buna göre, KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "4. Boyut: Aile" Alt Boyutu düzeyinde, zihinsel engelli öğrencilerin yaşları arttıkça yaşam kalitelerinde de artış görülmüştür.

**Tablo 31. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi "5. Boyut: Sosyal İlişkiler" Alt Boyutu Deney Grubu Sontest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler**

| Değişkenler | N | r | p |
|---|---|---|---|
| **Sosyal İlişkiler**<br>**Yaş** | 23 | ,23 | ,296 |

Tablo 31'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi 5. Boyut: Sosyal İlişkiler" alt boyutu son test puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan spearman analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır (*r=,23; p>,05*).

**Tablo 32. KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi Deney Grubu Sontest Puanları ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki İlişkiler**

| Değişkenler | N | r | p |
|---|---|---|---|
| **Yaşam Kalitesi**<br>**Yaş** | 23 | ,24 | ,274 |

Tablo 32'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi" son test puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan spearman analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır (*r=,24; p>,05*).

# BÖLÜM V: SONUÇ

Bu bölümde, araştırma sorularının test edilmesine yönelik yapılan istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgular, ilgili araştırmaların sonuçları ışığında yorumlanıp tartışılmıştır.

## 5.1. Yargı

Bu araştırma, lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinliklerin, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarına ve zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerine etkisini deneysel olarak sınamak amacıyla yapılmıştır.

Çalışmada hem lise öğrencilerinin "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği" öntest-sontest puan değişimlerine, hem de zihinsel engelli öğrencilere yönelik "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi"nden elde edilen öntest-sontest puan değişimlerine bakılmıştır. Elde edilen bulgular sayesinde, bu çalışma ile lise öğrencilerinin engelli bireylere yönelik tutumlarında olumlu değişiklikler gözlenirken, çalışmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerinde de artış olduğu görülmüştür. Üstelik lise öğrencilerinin tutumlarında görülen bu olumlu değişiklikler, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği"nin beş boyutunda da önemli ölçüde, ayrı ayrı gözlenmiştir. Çalışmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerindeki artış ise "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi"nin incelemeye alınan "Bedensel İyilik", "Duygusal İyilik", "Özsaygı" ve "Sosyal İlişkiler" boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bulunurken, "Aile" boyutunda ise bu artış istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Çalışmada ayrıca veri toplama araçlarından elde edilen bulgular, demografik değişkenler açısından da incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği" ön test puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı ölçüde değişiklik göstermiştir. Yani kızların engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarında görülen olumlu değişiklikler, erkeklerde görülen olumlu değişikliklere oranla daha yüksek bulunmuştur. "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum

Ölçeği" son test puanlarının ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı saptanmıştır. Ayrıca "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği" öntest ve son test puanlarının, "sınıf" ve "yakın çevresinde engelli birey olup olmama" değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna da varılmıştır.

Yapılan analizler sonucu, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi" öntest ve sontest puanlarının, "cinsiyet" ve "yaş" değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

## 5.2. Tartışma

Çalışma ile ortaya konan araştırma sorularının çözüme kavuşturulması amacıyla yapılan istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgular ve ilgili araştırma sonuçları doğrultusunda, aşağıdaki yorumlara varılmıştır.

*Engelli bireylere yönelik tutumlara göre*, Alptekin ve Vural-Batık (2013), engellilere yönelik tutumların değiştirilmesinde, etkileşimde bulunmanın arzu edilen olumlu etkiyi oluşturabilmesi için etkili bir bilgilendirmenin gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Bu gereklilik doğrultusunda, bu çalışmada da normal gelişim gösteren lise öğrencileri, zihinsel engelli öğrencilerle etkileşime girmeden önce, ana çalışmanın ilk üç oturumu boyunca, gerek çalışmanın yapılacağı fiziksel ortam, gerekse de kullanılacak yöntem, teknik ve zihinsel engelli grubun genel özellikleri bakımından bilgilendirilmişlerdir.

Yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik gerçekçi bilgilendirme ve bu kişilerle beceri kazandıracak nitelikte etkileşimde bulunmanın öğretmen adaylarının tutumlarını değiştirip değiştirmeyeceği ile ilgili yapılan bir araştırma sonunda, etkileşimde bulunan öğretmen adaylarının hem görme hem de zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylere karşı başlangıçta olumlu olan tutumlarının daha da olumlu olduğu gözlenmiştir (Tavil ve Özyürek, 2009). Bu çalışmada da normal gelişim gösteren lise öğrencileri, planlanan etkinlikler sayesinde zihinsel engelli öğrencilerle etkileşime girmişlerdir. Her iki araştırmanın bulguları, normal gelişim gösteren öğrencilerin, engelli bireylere karşı tutumlarında görülen olumlu değişiklikler açısından benzerlik göstermektedir.

Etkili bir bilgilendirmenin önemini ortaya koyan ve Avustralya'da yapılan başka bir çalışmada, engellilik alanında çalışan profesyoneller, öğrenciler ve toplumdaki diğer

bireylerin tutumları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan, engellilik alanında çalışan profesyoneller ve öğrencilerin tutumlarının birbirine yakın olduğu ve bu iki grubun tutumlarının toplumdaki diğer bireylerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucu ile zihinsel engelli bireyler hakkında ön bilgiye sahip olma ve zihinsel engelli bireyler ile düzenli olarak temas halinde bulunmanın önemi vurgulanmıştır (Yazbeck, McVilly ve Parmenter, 2004). Bu çalışmada da bu önem üzerinde durulmuş, çalışmadan önce lise öğrencileri etkili bir bilgilendirme sürecine dâhil edilmiş ve ardından da zihinsel engelli öğrencilerle çalışma boyunca sıklıkla temas halinde olmuşlardır.

Kaynaştırma eğitimi sürecinde hem özel gereksinimli öğrenciler hem de normal gelişim gösteren öğrenciler rahat bir şekilde faydalı bir ilişki kurabilmekte ve kurdukları bu ilişki sayesinde yaşam için gerekli birçok beceriyi kazanabilmektedirler (Metin, 2014, s.90). Tersine kaynaştırmanın bir örneğini gördüğümüz bu çalışma ile de, lise öğrencilerinin engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumları olumlu yönde değişmiştir. Üstelik akran öğretimi aracılığıyla zihinsel engelli bireylerle ilişki kuran lise öğrencileri grubundaki olumlu değişim, daha rahat ve yetişkin aracılığıyla yapılan öğretimin dezavantajlarından bağımsız olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuç, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2009 yılında MEGEP kapsamında yayınladığı "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Kaynaştırma Eğitimi" adlı modülde, kaynaştırma uygulamalarının amaçlarından biri olarak belirtilen "normal çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı daha olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmak" amacıyla da örtüşmektedir (MEGEP, 2009).

Yapılan bir çalışmada, akran öğretiminin kişisel ve objektif olarak gözlenebilen birçok faydasının olduğu dile getirilmiştir (Yu, Wilson, Singh, Lemanu, Hawken ve Hill, 2011). Bu çalışmadan elde edilen bulgular da bu görüşü destekler niteliktedir. Akran öğretimi aracılığıyla lise öğrencilerinin zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinlikler, lise öğrencilerinin engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarını önemli ölçüde arttırmıştır. Bu farklılığın olumlu yönde artmasında, akran öğretiminin önemli etkisi olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, akran öğretimi aracılığıyla, zihinsel engelli öğrencilerle etkinlikler yapan lise öğrencilerinin, zihinsel engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarında önemli

ölçüde olumlu değişikliklerin olduğu gözlenmiştir. Bu durum Sazak-Pınar ve Çifçi-Tekinarslan (2003)'ın, zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğini inceledikleri çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırma sonunda, akran aracılı sosyal beceri öğretiminin öğrenciye öğretilmesi hedeflenen becerilerin öğretiminde etkili olduğu saptanırken, bu araştırmada ise lise öğrencilerin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle gerçekleştirdikleri sosyal etkinlikler sayesinde engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarında olumlu yönde değişiklikler sağlanmıştır.

*Cinsiyet değişkenine göre,* Yıldırım-Sarı, Bektaş ve Altıparmak (2010)'ın, hemşirelik öğrencilerinin engelli bireylere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmanın sonucuna göre, hemşirelik öğrencilerinin engelli bireylere yönelik olumlu tutumlarının olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca kızların puan ortalamalarının, erkeklerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu anlamda söz konusu araştırma ile bu çalışma, cinsiyet değişkeni bazında, kız öğrencileri yönünde görülen anlamsal farklılıklar açısından benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada da başlangıçta kız öğrencilerinin tutum puan ortalamaları erkeklerden daha yüksektir.

Hammond (1999), yapmış olduğu bir araştırmada, motive edici bir videonun, normal gelişim gösteren lise öğrencilerinin, engelli akranlarına karşı tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda, lise öğrencilerinin tutumlarında olumlu yönde değişiklik sağlandığı gözlenmiştir. Kız öğrencilerin olumlu tutum puanlarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülürken, negatif tutum puanları ise daha düşük bulunmuştur. Olumlu yönde değişiklik gösteren bu tutumlar sayesinde engelli öğrencilerin konfor seviyelerinde artış gözlenirken bazı öğrenciler de kendilerini daha iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, bu çalışmanın sonuçları ile birçok açıdan paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmada video izleme yöntemi ile elde edilen olumlu çıktılar, bu çalışmada zihinsel engelli öğrencilerle akran öğretimi aracılığıyla yapılan etkinlikler ile elde edilmiştir. Her iki çalışmada da tutumlarda olumlu yönde değişiklikler gözlenirken, kız öğrencilerin tutumlarında olumlu yönde görülen anlamsal farklılık, erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat bu çalışmada, engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutum ölçeğinden alınan öntest puan ortalamalarında, kızlar yönünde görülen bu olumlu

anlamsal farklılığın yapılan etkinlikler sonucu azaldığı sonucuna varılmıştır. Bu durumu, yapılan etkinlikler ile birlikte erkek lise öğrencilerinin puan ortalamalarının yükselerek kız öğrencilerin puan ortalamalarına yaklaştığı öngörüsüne dayandırabiliriz. Ayrıca, söz konusu araştırmada engelli öğrencilerin konfor seviyelerinde artış olduğu saptanırken, bu çalışmada ise zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerinde olumlu yönde artış olduğu gözlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmanın sonuçları yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Kaynaştırmanın engelli öğrencilere yönelik tutumlarına olan etkisinin incelendiği bir çalışmada, Hong Kong'ta, ortaokul düzeyindeki bir kaynaştırma sınıfında öğrenim gören ve herhangi bir engeli bulunmayan öğrencilerin tutumları incelenmiştir. Çalışmadan edinilen bulgulara göre, kaynaştırma eğitiminin, kaynaştırma ortamında eğitim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin, engelli bireylere yönelik tutumlarında çok az bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu etkinin bu kadar az olması, Hong Kong'taki rekabetçi ve başarı odaklı eğitim sisteminin, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasını benimsemeleri önünde büyük bir engel olduğunu ortaya koymuştur (Wong, 2008). Kaynaştırma eğitiminin bir örneğinin görüldüğü bu çalışmada ise Hong Kong'taki söz konusu araştırmadan daha etkili sonuçlar elde edilmiştir. Bu durumu, Türkiye'deki eğitim sisteminin Hong Kong'ta uygulanan eğitim sistemine nazaran daha az rekabetçi bir ortamda gerçekleştirilmesine ve lise öğrencilerinin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarına bağlayabiliriz.

*Sınıf değişkenine göre*, Çalışmada lise öğrencilerinin, engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlarında, 'sınıf' değişkenine göre anlamlı bir değişikliğin oluşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonucun, hazırlık sınıfı ve dokuzuncu sınıf lise öğrencilerinin yaş ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca dokuzuncu sınıfa devam eden lise öğrencilerinin, pilot çalışmada bulunması ve akran öğretimi sürecinde öğreten rolünde olması, "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği"nin beşinci alt boyutu olan 'Gönüllü Katılım' puan ortalamalarına olumlu olarak yansımıştır. Dokuzuncu sınıfa devam eden lise öğrencilerinin bu boyuttaki son test puan ortalamalarının, hazırlık sınıfı lise öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmektedir.

*Yakın çevresinde engelli birey olup olmama değişkenine göre*, Çalışmada lise öğrencilerinin, engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlarında, 'yakın çevresinde engelli birey olup olmama' değişkenine göre anlamlı bir değişikliğin oluşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgunun, çalışmaya katılan lise öğrencilerinin eğitim-öğretimlerine devam ettikleri okullarında yatılı olarak kaldıklarından dolayı, yakın çevrelerinde bulunan engelli bireylerle sıklıkla görüşmedikleri ve dolayısıyla bu çalışmadaki sıklıkta etkileşime giremediklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

*Yaşam kalitesine göre*, Çalışmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerinde olumlu yönde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu anlamlı farklılık, zihinsel engelli öğrencilerin, çalışma boyunca lise öğrencilerle kurdukları iletişimde açıkça gözlenmiştir. Zihinsel engelli öğrenciler, çalışmanın sonlarına doğru yaşam kalitelerinin artmasıyla birlikte kendilerini daha rahat ifade edebilmişlerdir. Bunu, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi"nin, 'Özsaygı' alt boyutundaki puan ortalamalarının artışından görebilmekteyiz. Bu anlamda gözlenen bu sonuç, Alptekin ve Özyürek (2013)'in akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabulüne etkisini incelendikleri çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Çünkü söz konusu çalışma sonucunda, akran modellerden yararlanılarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretimin, "teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme" sosyal becerilerinin kazandırılmasında, bu becerilerin sürdürülmesinde ve genellemesinde etkili olduğu saptanmıştır. Bilindiği gibi zihinsel engelli bireylerde genel olarak görülen özgüven düşüklüğü, onların arkadaşlık kurma gibi temel sosyal becerilerini olumsuz olarak etkilemektedir (Reed, McIntyre, Dusek ve Quintero, 2011). Bu açıdan bakıldığında, zihinsel engelli bireylerin özgüvenlerinin arttırılmasına yardımcı olan çalışmaların yapılması, onların sosyal açıdan gelişimlerine doğrudan katkılar sağlayacaktır. Bu çalışmanın sonuçlarıyla da gözlenen bu özgüven artışı ile birlikte, çalışmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmelerine zemin hazırlandığı düşünülmektedir.

"KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi"nin, 'Aile' boyutundaki puan ortalamalarına bakıldığında öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın görülmediği anlaşılacaktır ($z=-1,57;\ p>,05$). Yani lise öğrencilerinin

zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinlikler, zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitesini 'Aile' boyutunda önemli ölçüde arttırmamıştır. Bu boyutta, zihinsel engelli öğrencilerin anne ve babasıyla olan ilişkileri ve evdeki ruhsal durumuyla ilgili maddeler yer almaktadır. Bu veriden hareketle, ortaya çıkan bu sonucu, Singhi ve arkadaşlarının (1990), "engelli bireylerin karşılaştıkları güçlükler; ailelerini, mali yönden sıkıntılar yaşama, eğlence ve rahatlama amacıyla yapılan rutinlerin sıklığının azalması, zayıf sosyal etkileşim gibi unsurlar açısından fiziksel ve ruhsal olarak etkilemektedir" savına dayandırabiliriz. Çünkü her ne kadar yapılan bu çalışma ile zihinsel engelli öğrencilerin genel yaşam kalitesinde önemli bir artış sağlansa da, Singhi ve arkadaşlarının belirttiği gibi, ailelerin engelli bir bireye sahip olmanın getirdiği olumsuz etkileri, ev ortamında engelli bireye yansıtabildiklerini öngörebilmekteyiz.

Zihinsel engelli bireylerin yaşamsal fonksiyonlarını geliştirmek ve onların daha bağımsız olmalarını sağlayarak, toplum içerisinde uyumlu ve üretken bireyler olmalarına yardımcı olmak toplum açısından büyük önem taşımaktadır (Halisküçük ve Tekinarslan, 2007). Bu açıdan bakıldığında yapılan çalışmanın, bu amacın gerçekleştirilmesine yönelik etkilerinin olduğu gözlenmektedir. Çünkü lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinlikler, zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerini arttırmıştır. Böylece bu sonucun, zihinsel engelli öğrencilerin yaşamsal fonksiyonlarının iyileştirilmesine, onların toplum içerisinde uyumlu ve üretken bireyler olmalarına ve dolayısıyla da toplumsal refahının arttırılmasına katkı sağladığını ifade edebiliriz.

Renty ve Roeyers (2006)'ın otizmli yetişkinlerin yaşam kalitelerini inceledikleri bir araştırmada, otizmli yetişkinlerin yaşam kalitelerini, özellikle destekleyici özelliklerin etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, bu çalışmadaki sosyal etkileşimin önemini ortaya koyarken aynı zamanda, uygun bir destekleyici sosyal ağın, değerlendirmenin ve etkin profesyonel desteğin, yaşam kalitesi üzerinde önemli etkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

Bangladeş'in Dakka şehrinde yaşayan engelli bireylerin yaşam kalitelerinin incelendiği bir araştırmada, İstatistik Bölümü öğrencilerinin tespit ettiği engelli bireylerle, engellerinin onları nasıl etkilediği üzerine görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışma, engelli bireylerin engellerinin, onların evlilik, eğitim, başarı, istihdam ve duygusal durumları

üzerinde yıkıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Engellilik, bireylerin kişisel, ailevi ve sosyal yaşamlarını da ciddi anlamda negatif etkilemekle birlikte, engelli bireylerin yarısından fazlası, toplum tarafından olumsuz tutumlara maruz kalmaktadır. (Ahmmad ve İslam, 2014). Bu araştırma sonucundan hareketle, bir engele sahip bireylerin, sahip oldukları engellerinin hayatlarında oluşturduğu olumsuz etkiler sebebiyle yaşam kalitelerinin, normal gelişim gösteren bireylere göre daha düşük olduğunu söyleyebiliriz. Bu yargıyı, Ekim ve Ocakçı (2012)'nın 8-12 yaş arası işitme engelli çocukların yaşam kalitelerinin değerlendirilmesi ve sağlıklı çocuklarla karşılaştırılması amacıyla yapmış oldukları tanımlayıcı bir araştırma ile destekleyebiliriz. Yapılan bu araştırma sonunda, işitme engelli çocukların, duygusal iyilik, özsaygı, aile ve okul alt boyutlarından, sağlıklı çocuklara oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük puan aldıkları saptanmıştır. Bu araştırma, ileri derecede işitme engelinin, işitme engelli çocukların yaşam kalitelerini olumsuz etkilediğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu nedenle engelli bireylerin yaşam kalitelerinin arttırılmasını sağlayacak bunun gibi çalışmaların arttırılarak devam ettirilmesinin, hem zihinsel engelli bireyler için, hem de toplumun refahı için faydalı olacağı düşünülmektedir.

*Cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre*, Çalışmanın bulgularına bakıldığında, cinsiyet ve yaş değişkenleri bazında, "KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketi"nden elde edilen öntest ve sontest puan ortalamalarındaki değişikliklerin anlamlı bulunmadığı görülecektir. Çalışmaya katılan zihinsel engelli öğrenciler, her ne kadar biyolojik yaşlarına göre gruplandırılsalar da, ölçekten elde edilen puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığını, birinci derecede, zihinsel engelli öğrencilerin zihinsel kapasitelerinin belirleyeceği düşünülmektedir. Katılımcıların, zihinsel kapasitelerinin birbirine yakın olması, doğal olarak bu sonucu doğurmuş olabilir. Ayrıca cinsiyet bazında, yaşam kalitelerinde anlamsal bir farklılığın görülememesi durumunu da, zihinsel engelli çocuklarda cinsiyet rollerinin, normal gelişim gösteren öğrencilerde görüldüğü gibi, belirgin çizgilerle ayrılmasının daha geç oluştuğu olgusuyla açıklayabiliriz. Bilindiği gibi, zihinsel engelli çocukların gelişimleri, normal zekâya sahip olan akranlarının gelişiminden bazı farklılıklar göstermektedir. Zihinsel engelli çocuklar, çevrenin değişen koşullarına ve sosyal birliktelik standartlarına uyum

sağlamakta zorluk çekmektedirler. Uyum için gerekli olan reaksiyonu verecek ve tepki mekanizmasını harekete geçirecek zihinsel yeteneklerinde önemli bir azalma görülmektedir (Ungurean, Cojocariu ve Oprean, 2014). Bu doğrultudan hareketle, kendi cinsiyet rollerine uygun davranmaları ve cinsiyetlerinin farkındalığına sahip olmaları, normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha fazla zaman alabilmektedir. Bu etmenlerin, zihinsel engelli bireylerin, cinsiyet bazında, yaşam kalitelerinde anlamsal bir farklılığın görülememesi durumunu doğurmuş olabileceği düşünülmektedir.

## 5.3. Öneriler

Yapılan çalışma ile özellikle özel eğitim alanında çalışan araştırmacıları ve eğitimcileri ilgilendiren önemli sonuçlar elde edilmiştir. Planlanan etkinliklerin ve izlenen yolun etkililiğine yönelik bulgular, bu alanda yapılacak olan çalışmalara kaynak olabilecek nitelikteki bulgulardır.

Zihinsel engelli bireylerle normal gelişim gösteren bireylerin sosyal etkileşimlerini arttıracak etkinliklerin planlanıp yürütülmesinin, her iki gruba da önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir. Araştırmacı tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre geliştirilen önerileri aşağıdaki gibi iki başlık altında sıralayabiliriz.

### 5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Planlanan etkinlikler sayesinde, bu çalışma ile lise öğrencilerinin engelli bireylere yönelik tutumlarında olumlu değişiklikler gözlenirken, çalışmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerinde de artış olduğu görülmüştür. Bu nedenle, alandaki öğretmenlerin, derslerinde ritim, müzik ve dans gibi etkinliklere yer vermelerinin, öğrencilerin yaşam kaliteleri üzerinde olumlu etkileri olabilir.

2. Akran öğretiminin sınıflarda etkili bir şekilde kullanılabilmesi için uygulayıcılara yönelik geniş çaplı eğitim programları düzenlenebilir.

### 5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinliklerin, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarına ve zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerine olan etkisi boylamsal çalışmalarla uzun vadeli olarak test edilebilir.
2. Lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinlikler sonucu, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarında olumlu değişiklikler gözlenmiştir. Bu etkinliklerin lise öğrencilerinin, engelli bireylere ilişkin tutumlarına olan etkisi de ayrı bir çalışmayla incelenebilir.
3. Bu çalışmaya benzer bir çalışma yapılarak, tersine kaynaştırma uygulamasına dâhil edilen normal gelişim gösteren öğrencilerin, zihinsel engelli bireylerle sosyal etkileşimlerini sağlayan planlanmış etkinlikler sonucu, akademik başarılarında görülen değişiklikler incelenebilir.
4. Yaşam kalitesinin bireyin tam olarak sağlıklı olması durumuyla ilgili olması ve özel eğitim alanında bu kavramın yeterince kullanılmaması nedeniyle bu alanda bir eksiklik doğmuştur. Bu eksikliğin giderilmesi amacıyla, özel eğitim alanında yaşam kalitesi ile ilgili çalışmalar arttırılabilir.
5. Lise öğrencilerinin, engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlarındaki değişim ile zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerindeki değişim arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla, yapılan bu çalışma, her bir normal gelişim gösteren lise öğrencisiyle bir zihinsel engelli öğrenci eşleştirilecek şekilde yeniden desenlenerek yeni araştırmalar yapılabilir.
6. Bu çalışmada yapılan müzik, ritim, dans ve buna benzer etkinliklerin, zihinsel engelli bireylerin öğrenmelerine olan etkisini inceleyen araştırmalar tasarlanabilir.
7. Farklı araştırmalar yapılarak, bu çalışma kapsamında planlanan etkinliklerin farklı engel türündeki özel gereksinimli bireylerin yaşam kalitelerine olan etkileri incelenebilir.

# KAYNAKLAR


Ahmmad, M. R. & Islam, M. N. (2014). Impact of disability on quality of life of urban disabled people in Bangladesh. *International Journal of u-and e-Service, Science and Technology, 7(4),* 227-238.

Akçamete, A. G. (2009). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (II. Baskı). Ankara: Kök.

Aksoy, V. (2012). Tutumlara Etki Eden Faktörler. İbrahim H. Diken (Ed.), *Engellilere Yönelik Tutumlar* (s. 22-48). Ankara: Vize.

Akyüz, Y. (2014). *Türk Eğitim Tarihi* (25. Baskı). Ankara: Pegem.

Alptekin, S. ve Özyürek, M. (2013). Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması sürdürmesi genellemesi ve sosyal kabulüne etkisi. *International Journal of Social Science, 6(8*), 31-58.

Alptekin, S. ve Vural-Batık, M. (2013). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarına özel eğitim dersinin etkisi. *e-International Journal of Educational Research, 4(4),* 18-34.

Alresheed, F. (2013). Effect of peer tutoring interventions for children with autism spectrum disorders: A meta-synthesis. Texas A&M University Commerce.

Altıparmak, S. ve Yıldırım-Sarı, H. (2012). Manisa ilinde engelli bireylere karşı toplumsal tutum. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 13(2),* 110-116.

Antony, P. J. (2009). How do social, cultural and educational attitudes towards disability affect families of children with disabilities and there by affect the opportunities and daily experiences of people with disabilities in Kerala-India? (Doctoral dissertation, Washington State University).

Aron, L. & Loprest, P. (2012). Disability and the education system. *The Future of Children, 22(1),* 97-122.

Arslan, M., Yazıcı, A., Yılmaz, T., Coşkun, S. ve Kurt, E. (2015). Rehabilitasyon programının şizofreni hastalarının kliniği, sosyal işlevselliği ve yaşam kalitesi üzerindeki uzun dönem etkileri: İzleme çalışması. *Psychiatry, 16(4),* 238-246.

Ateş, A. G. F. B. ve Akbaş, T. (2012). Ergenlerde görülen kural dışı davranışların aile işlevselliği ve yaşam kalitesi açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 337-352.

Atıcı, (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 279-291.

Au, K. W. & Man, D. W. (2006). Attitudes toward people with disabilities: a comparison between health care professionals and students. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29(2), 155-160.

Aydemir, Ö., Ergün, H., Soygür, H., Kesebir, S. ve Tulunay, C. (2009). Majör depresif bozuklukta yaşam kalitesi: Kesitsel bir çalışma. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(3), 205-212.

Barr, J. J. & Bracchitta, K. (2008). Effects of contact with individuals with disabilities: Positive attitudes and majoring in education. *The Journal of Psychology, 142(3)*, 225-244.

Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2003). *Türkiye Özürlüler Araştırması*. Ankara.

Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2011). Kaynaştırma. Ankara: Kök

Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2),* 33-50.

Batu, S. ve Uysal, A. (2009). Günümüz Sınıflarına Özel Gereksinimli Olan Çocukların Katılımını Destekleme. Akçamete, G. (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 113-139). Ankara: Kök.

Beal, A. C., Dougherty, D., Jorsling, T., Kam, J., Perrin, J. & Palmer, R. H. (2004). Quality measures for children's health care. *Pediatrics, 113(1)*, 199-209.

Beasley, C. (1997). Students as teachers: The benefits of peer tutoring. *Curtin University of Technology*.

Bennett, S. M. (2014). In a child's voice: Investigating a cross-age peer tutoring program in a neighborhood elementary school (Doctoral dissertation, Northern Illınoıs Unıversıty).

Berry, J. O. & Meyer, J. A. (1995). Employing people with disabilities: Impact of attitude and situation. *Rehabilitation Psychology, 40*, 211-223.

Burcu, E. (2002). Üniversitede okuyan özürlü öğrencilerin sorunları: Hacettepe-Beytepe Kampüsü öğrencileri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 19(1)*, 83-103.

Burcu, E. (2006). Özürlülük kimliği ve etiketlemenin kişisel ve sosyal söylemleri. *Edebiyat Fakültesi Dergisi, 23(2)*, 61-83.

Burcu, E. (2011). Türkiye'deki engelli bireylere ilişkin kültürel tanımlamalar: Ankara örneği. *Edebiyat Fakültesi Dergisi, 28 (1)*, 37-54.

Can, Ü. K. (2009). Müzik öğretmenliği gitar öğrencileri için geliştirilen akran öğretimi programının etkililiğinin sınanması (Doktora Tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi.

Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1)*, 1-16.

Chen, R. K., Brodwin, M. G., Cardoso, E., & Chan, F. (2002). Attitudes toward people with disabilities in the social context of dating and marriage: A comparison of

American, Taiwanese, and Singaporean college students. *Journal of Rehabilitation, 68(4),* 5.

Cohen, J. (2014). Inclusive education for students with emotional impairments: Factors for success (Doctoral dissertation, Wayne State Unıversıty).

Çakın-Memik, N., Ağaoğlu,B., Coşkun, A., Üneri, Ö. Ş. ve Karakaya, I. (2007). Çocuklar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeğinin 13-18 Yaş Ergen Formunun Geçerlik ve Güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi, 18(4),* 353-363.

Çalışkan, O. (2015). *Coğrafya Eğitimi ve Arazi Çalışmaları*. Ankara: Pegem.

Demir, Ö., Kaya, H. İ. ve Metin, M. (2012). Lise öğrencilerinde okul kültürünün bir öğesi olarak okul yasam kalitesi algısının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2(4),* 9-28.

Dere-Çiftçi, H. (2007). Zihinsel engelli çocuklara renk kavramını kazandırmada eş zamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimindeki etkisinin karşılaştırılması (Doktora Tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.

Deveci, A., Esen-Danacı, A., Yurtsever, F., Deniz, F. ve Gürlek-Yüksel, E. (2008). Şizofrenide psikososyal beceri eğiminin belir örüntüsü, içgörü, yaşam kalitesi ve inhar olasılığı üzerine etkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 19(3),* 266-273.

Dickinson, H. O., Parkinson, K. N., Ravens-Sieberer, U., Schirripa, G., Thyen, U., Arnaud, C., Beckung, E., Fauconnier, J., McManus, V., Michelsen, S., Parkes, J. & Colver, A. F. (2007). Self-reported quality of life of 8–12-year-old children with cerebral palsy: a cross-sectional European study. *The Lancet, 369(9580),* 2171-2178.

Diken, İ. (2014). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (10. Baskı). Ankara: Pegem.

Durmaz, A. (2008). Liselerde okul yaşam kalitesi: Kırklareli ili örneği (Yüksek Lisans Tezi). Edirne, Trakya Üniversitesi.

Ekim, A. ve Ocakçı, A. F. (2012). 8-12 yaş arası işitme engelli çocuklarda yaşam kalitesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi, 11(1),* 17-23.

Erden, A. ve Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında okul yaşamı kalitesi: Van ili örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(3),* 151-165.

Eren, I., Şahin, M., Cüre, E., Inanli, I. Ç., Tunç, Ş. E. ve Küçük, A. (2007). Ankilozan spondilit hastalarinda psikiyatrik belirtilerin yetiyitimi ve yaşam kalitesi ile ilişkileri. *Nöropsikiyatri Arşivi*.

Eripek, S. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. A. Ataman (Ed.) Zeka geriliği olan çocuklar (155-173). Ankara: Gündüz.

Eser, E., Yüksel, H., Baydur, H., Erhart, M., Saatlı, G., Özyurt, B. C., Özcan, C. ve Ravens-Sieberer, U. (2008). Çocuklar için genel amaçlı sağlıkla ilgili yaşam kalitesi ölçeği (Kid-KINDL) Türkçe sürümünün psikometrik özellikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi, 19(4),* 409-17.

Fidaner, H., Elbi, H., Fidaner, C., Eser, S. Y., Eser, E. ve Göker, E. (1999). Yaşam kalitesinin ölçülmesi. WHOQOL-100 ve WHOQOL-BREF. *3P Dergisi*, (7), 5-13, (Ek-2).

Freeman, S. F. & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education, 21(1),* 3-26.

Friend, M. (2006). Special education: Contemporary perspectives for school professionals. Boston, MA, Allyn and Bacon.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20(1),* 9-27.

Göçgeldi, E., Babayiğit, M. A., Hassoy, H., Açıkel, C. H., Taşçı, İ. ve Ceylan, S. (2008). Hipertansiyon tanısı almış hastaların algıladıkları yaşam kalitesi düzeyinin ve etki eden faktörlerin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi, 50,* 172-179.

Gözün, Ö. ve Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2),* 65-77.

Gültekin, B. K. ve Dereboy, I. F. (2011). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobinin yaygınlığı ve sosyal fobinin yaşam kalitesi, akademik başarı ve kimlik oluşumu üzerine etkileri. *Türk Psikiyatri Dergisi, 22,* 150-8.

Güneş, F. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem.

Gürgür, H., Kış, A. ve Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 11(3),* 689-701.

Gürsel, F. (2006). Engelliler için beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(31),* 67-73.

Güven, Y. ve Aydın, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklar için akran öğretimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (1),* 415-432.

Güzel, N. (2014). Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz ilçesi örneği) (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul, Yeditepe Üniversitesi.

Halisküçük, E. S. ve Tekinarslan, İ. Ç. (2007). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere makarna pişirme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 7 (2),* 113-127.

Hammond, M. (1999). The influence of video and peer tutoring on attitudes of high school students towards peers with disabilities. Utah, Utah State University.

Hibbard, R. A., & Desch, L. W. (2007). Maltreatment of children with disabilities. *Pediatrics, 119(5)*, 1018-1025.

http://mebk12.meb.gov.tr adresinden 18 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.

http://www.dicle.edu.tr/.../8c442d91-9150-4cd9-b498-763f579372f4.pdf adresinden 11 Şubat 2015 tarihinde edinilmiştir.

http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017 adresinden 24 Mayıs 2015 tarihinde edinilmiştir.

Hungerland, J. E. (1973). A Career-Oriented, Free-Flow, Peer-Instructional System. *Professional Paper*, 6-73.

Hunt, B. & Hunt, C. (2000). Attitudes toward people with disabilities: A comparison of undergraduate rehabilitation and business majors. *Rehabilitation Education, 14*, 269-283.

Hunt, C. S. & Hunt, B. (2004). Changing attitudes toward people with disabilities: Experimenting with an educational intervention. *Journal of Managerial Issues*, 266-280.

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum Algı İletişim* (6. Baskı). Ankara: Siyasal.

Jacunski, C. C. (2001). The effects of peer tutoring and direct instruction on the social studies skills performance of elementary school children with learning disabilities in inclusion and self-contained settings. New York, Dowling College Oakdale.

Kara, O. D., Özdemir, K., Dinçel, N., Kutlu, A., Yılmaz, E., Cantürk, G. ve Mir, S. (2015). Monosemptomatik enurezisli çocuklarda ve annelerinde yaşam kalitesinin değerlendirilmesi. *Journal of Contemporary Medicine, 5(2)*, 83-87.

Kavlu, İ. ve Pınar, R. (2009). Acil servislerde çalışan hemşirelerin tükenmişlik ve iş doyumlarının yaşam kalitesine etkisi. *Turkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences, 29(6)*, 1543-1555.

Korkmaz, G. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Korner, M. & Hopf, M. (2014). Cross-age peer tutoring in physics: Turors, tutees, and achievement in electricity. *International Journal Of Science And Mathematics Education*, 1-25.

Köşterelioğlu, İ. (2013). Engelli Bireylerin Eğitilmelerine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 211-226.

Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı Gelişen Çocuklar*. İstanbul: Epsilon.

Kulaksızoğlu, A. (2015). *Farklı Gelişen Çocuklar* (II. Baskı). Ankara: Nobel.

Kun, L. E., Mulhern, R. K. ve Crisco, J. J. (1983). Quality of life in children treated for brain tumors: Intellectual, emotional, and academic function. *Journal of Neurosurgery, 58(1)*, 1-6.

Küçük, D. (2009). Bakıcı Tarafından, Annesi Tarafından Ve Kreşte Bakılan 3-6 Yaş Çocukların Yaşam Kalitesi ve Özbakım Becerilerinin Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum, Atatürk Üniversitesi.

Leyser, Y. & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education, 121(4),* 751-760.

Maxwell, J., Beiser C. W. & David, D. (2007). A health handbook for women with disabilities. Berkeley: Hesperian Foundation, 15-16.

M. E. B. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kursları Yönetmeliği. Ankara.

M. E. B. (2010). *Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu*. Ankara: Aygül.

M. E. B. (2010). MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi): Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Kaynaştırma Eğitimi. Ankara.

Memik, N. C., Ağaoğlu, B., Coşkun, A., Üneri, O. S. ve Karakaya, I. (2007). Çocuklar için yaşam kalitesi ölçeği'nin 13-18 yaş ergen formu'nun geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi, 18,* 353-63.

Metin, E. N. (2014). Kaynaştırma. Baykoç, N. (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* (s. 87-104). Ankara: Eğiten Kitap.

Moores, D. F. (2013). One size does not fit all: Individualized instruction in a standardized educational system. *American Annals of The Deaf, 158(1),* 98-103.

Odluyurt, S. (2013). Kaynaştırmaya devam eden otistik özellikler gösteren çocuklara kurallı oyun öğretiminde akranları tarafından doğrudan model olma ve videoyla model olma öğretiminin etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(1),* 523-540.

Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(1),* 23-33.

Özdemir, H., & Ahmetoğlu, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Educatıonal and Instructıonal Studıes ın the World, 68*.

Özyürek, M. (2013). Engellilere *Yönelik Tutumların Değiştirilmesi*. Ankara: Kök.

Payne, C. (2014). The impact of language and disability type on attitudes toward persons with disabilities (Doctoral dissertation). Southern Illınoıs Unıversıty At Carbondale.

Pınar, G., Algıer, L., Çolak, M. ve Ayhan, A. (2008). Jinekolojik kanserli hastalarda yaşam kalitesi. *Uluslararası Hematoloji-Onkoloji Dergisi, 3(18),* 141-149.

Reed, F. D. D., McIntyre, L. L., Dusek, J. & Quintero, N. (2011). Preliminary assessment of friendship, problem behavior, and social adjustment in children with disabilities in an inclusive education setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 23(6),* 477-489.

Renty, J. O. & Roeyers, H. (2006). Quality of life in high-functioning adults with autism spectrum disorder: The predictive value of disability and support characteristics. *Autism, 10(5),* 511-524.

Sarı, M. (2012). Empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1(1),* 95-119.

Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 50(50),* 297-320.

Sazak-Pınar, E. ve Çifçi-Tekinarslan, İ. (2003). Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4(2),* 13-30.

Schrag, A., Jahanshahi, M. & Quinn, N. (2000). What contributes to quality of life in patients with Parkinson's disease?. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry, 69(3),* 308-312.

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children, 63(1),* 59.

Selvi, Y., Özdemir, P. G., Özdemir, O., Aydın, A. ve Beşiroğlu, L. (2010). Sağlık çalışanlarında vardiyalı çalışma sisteminin sebep olduğu genel ruhsal belirtiler ve yaşam kalitesi üzerine etkisi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 23(4),* 238-243.

Sencar-Tokgöz, S. (2007). Akran öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi ders başarılarına ve fen dersine olan tutumlarına etkisi (Doktora Tezi). Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Sentenac, M., Ehlinger, V., Michelsen, S. I., Marcelli, M., Dickinson, H. O. & Arnaud, C. (2013). Determinants of inclusive education of 8–12 year-old children with cerebral palsy in 9 European regions. *Research in Developmental Disabilities, 34(1),* 588-595.

Singhi, P.D., Goyal, L., Pershad, D., Singhi, S. & Walia, B. N. S. (1990). Psychosocial problems in families of disabled children. *British Journal of Medical psychology, 63(2),* 173-182.

Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R. & Dowdy, C. A. (2008). Teaching students with special needs in inclusive settings (5th ed.). Boston: Pearson.

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., Bakkaloğlu, H., Karasu, F. İ., Demir, Ş. & Akalın, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma konusundaki tutumları ve bilgi düzeyleri. *International Journal of Early Childhood Special Education, 5(2),* 107-128.

Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2014*). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Kök.

Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6(1),* 41-57.

Şahin, A. (2010). Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Gören Öğrencilerin Sosyalleşme Sürecinde Karşılaştığı Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Tander, B., Durmuş, D., Akyol, Y. ve Cantürk, F. (2008). Hemodiyaliz hastalarında yaşam kalitesi, ağrı ve depresyon. *Turkish Journal of Rheumatology, 23(3),* 72.

Tavil, Y. Z. ve Özyürek, M. (2009). Gerçekçi bilgilendirme ve etkileşimde bulunmanın özel eğitim öğretmen adaylarının engelli kişilere yönelik tutumlarının değişmesine etkisi. *EKEV Akademik Dergisi, (39),* 265- 276.

Taymaz-Sarı, O. (2014). Effect of films and role-play as teaching tools in special education courses on prospective teachers' empathic tendency and attitudes towards inclusion. *International Journal of Arts & Sciences,* 7(6), 81-92.

Taymaz-Sarı, O., Yıldız, M., Akdemir, B. ve Cinoğlu, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *XXIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi* içinde (s.167). Edirne: Trakya Üniversitesi.

Tel, H., Demirkol, D., Kara, S. ve Aydın, D. (2012). KOAH'lı hastaların bakım vericilerinde bakım yükü ve yaşam kalitesi. *Türk Toraks Dergisi, 13(3),* 87-92.

Temel, Y., Boothman, L. J., Blokland, A., Magill, P. J., Steinbusch, H. W., Visser-Vandewalle, V. & Sharp, T. (2007). Inhibition of 5-HT neuron activity and induction of depressive-like behavior by high-frequency stimulation of the subthalamic nucleus. *Proceedings of the National Academy of Sciences,104(43),* 17087-17092.

Testa, M. A. & Simonson, D. C. (1996). Assessment of quality-of-life outcomes. *New England Journal of Medicine, 334(13),* 835-40.

Thompson Jr, D. E. (2011). The perceptions of peer tutoring among middle school teachers within multi-ability classrooms (Doctoral dissertation). The Universıty Of Memphis.

Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education, 32(3),* 321-345.

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology, 25 (6),* 631-645.

Toptaş-Demirci, P., Çınar, İ. ve Demirci, N. (2014). Sınıf öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerde beden eğitimi ders programından ve kaynaştırma eğitiminden kaynaklanan sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2),* 136-150.

Tremblay, P. & Tivat, M. (2007). *Special Needs Education Basis: Historical and Conceptual Approche.*

Tsuei, M. (2014). Mathematics synchronous peer tutoring system for students with learning disabilities. *Journal of Educational Technology & Society, 17(1),* 115-127.

Tuncer, A. T. ve Kahveci, G. (2009). Az gören 8. sınıf öğrencilerine kavram haritasıyla özet çıkarma becerisinin akran aracılığı ile öğretimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(4),* 853-877.

Turan, A. (2004). Zihinsel engellilerde resim eğitimi (Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.

Turhan, C. (2007). Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Turnbull, A., Turnbull, A., Shank, M., Smith,S. & Leal, D. (2002). Exeptional lives: Special education in today's schools (3rd ed.). New Jersey: Merrill.

Ungurean, B. C., Cojocariu, A. & Oprean, A. (2014). Investigation of morphological parameters in mentally disabled children. *Timişoara Physical Education and Rehabilitation Journal. 7 (13),* 48-51.

Uysal, A. (1995). Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uysal, A. (2004). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. A. Konrot (Ed.), 13, 121-136.

Ünal, N. (2009). Zihinsel engelli çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumları ile normal gelişim gösteren çocukların zihinsel engelli kardeşlerine yönelik davranışlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(3),* 783-792.

Üneri, Ö. ve Memik, N. Ç. (2007). Çocuklarda yaşam kalitesi kavramı ve yaşam kalitesi ölçeklerinin gözden geçirilmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 14(1),* 48-56.

Üstündağ, H., Gül, A., Zengin, N. ve Aydın, M. (2007). Böbrek nakli yapılan hastalarda yaşam kalitesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 2(6),* 117-126.

Vogel, G., Fresko, B. & Wertheim, C. (2007). Peer tutoring for college students with learning disabilities: Perceptions of tutors and tutees. *Journal of Learning Disabilities, 40(6),* 485-93.

Vural, M. ve Yıkmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 141-159.

Vuran, S. (2012). Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi. Eripek, S. (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (s. 228). Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.

Wong, D. K. P. (2008). Do contacts make a difference?: The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 29(1)*, 70-82.

Yazbeck, M., McVilly, K. & Parmenter, T. R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities an Australian perspective. *Journal of Disability Policy Studies, 15(2)*, 97-111.

Yeager, E. G. (2014). Difference in science achievement for students with learning disabilities taught in small group versus inclusion setting. Specialist in Education Degree (Ed.S.) Theses, 6.

Yeniova, Ö. ve Aşçıoğlu, S. (2006). Hastane infeksiyonları alanında bir araştırma yöntemi "yarı-deneysel (quasi-experimental)" araştırma tasarımları. (http://hastaneinfeksiyonlari.com/ adresinden 23 Ekim 2015 tarihinde erişilmiştir.)

Yıldırım-Sarı, H., Bektaş, M. ve Altıparmak, S. (2010). Hemşirelik öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi, (27)*, 80-83.

Yıldırım, S. ve Tekin-İftar, E. (2002). Akranların sunduğu sabit bekleme süreli öğretim gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretiminde etkili midir?. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 3(2)*, 67-84.

Yu, T. C., Wilson, N. C., Singh, P. P., Lemanu, D. P., Hawken, S. J. & Hill, A. G. (2011). Medical students-as-teachers: a systematic review of peer-assisted teaching during medical school. *Advances in Medical Education and Practice, (2)*, 157.

Yurdakul, M., Eker, A. ve Kaya, D. (2007). Menopozal dönemdeki kadınların yaşam kalitesinin değerlendirilmesi. *F.Ü. Sağ. Bil. Dergisi, 21*, 187-93.

Yüzbaşıoğlu, N. (2015). Anayasa Hukukunun Temel Metinleri (XI. Baskı). İstanbul: Beta.

Zigler, E. & Bennet-Gates, D. (1999). Personality Development in Individuals with Mental Retardation. Cambridge University Pres.

# EKLER

## EK-1

**SÖZLEŞME** **Tarih:**

"Lise Öğrencilerinin Akran Öğretimi Alarak, Zihinsel Engelli Öğrencilerle Yaptıkları Etkinliklerin, Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutumlarına Ve Zihinsel Engelli Öğrencilerin Yaşam Kalitelerine Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışması kapsamında aşağıda sıralanan yükümlülükleri titizlikle yerine getireceğimi beyan ederim.

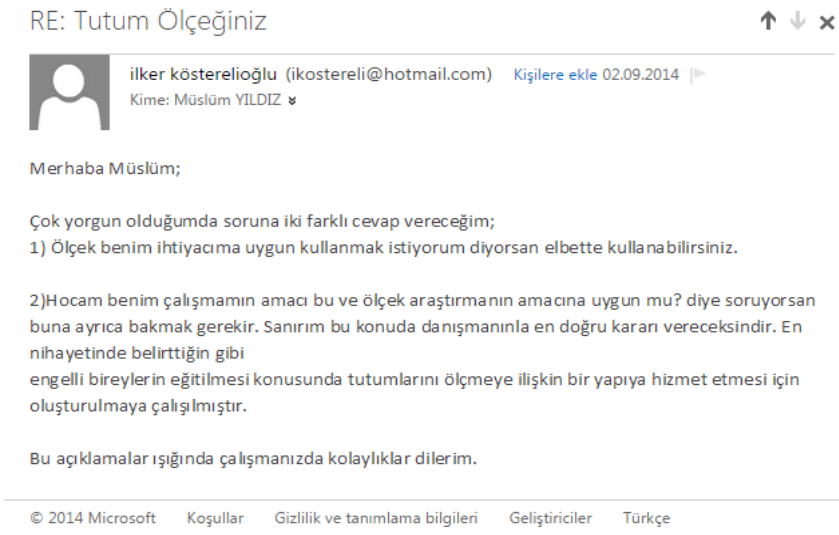
- Çalışma kapsamındaki oturumlara zamanında katılacağım.
- Çalışmada zorunlu haller (hastalık, kaza, doğal afet vb.) dışında devamlılık sağlayacağım.
- Çalışma boyunca görüntülerimin ve yaptığım etkinliklerdeki verilerin söz konusu tez kapsamında kullanılmasına izin veriyorum.
- Çalışmada elde ettiğim görüntü ve özel bilgileri kimseyle paylaşmayacağım.
- Bu çalışma ile elde edilecek ürünlerin (tez, fotoğraf, video, veriler vb.) basımı, yayını ve telif hakkı konularında herhangi bir hak talep etmeyeceğim.
- Çalışmaya başından sonuna kadar gönüllü olarak katılacağım.

Ad-Soyad
(İmza)

# EK-2

## ÖLÇEK İZİNLERİ

- "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği" İzni (Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU)



RE: Tutum Ölçeğiniz

ilker köstereliođlu (ikostereli@hotmail.com) Kişilere ekle 02.09.2014
Kime: Müslüm YILDIZ

Merhaba Müslüm;

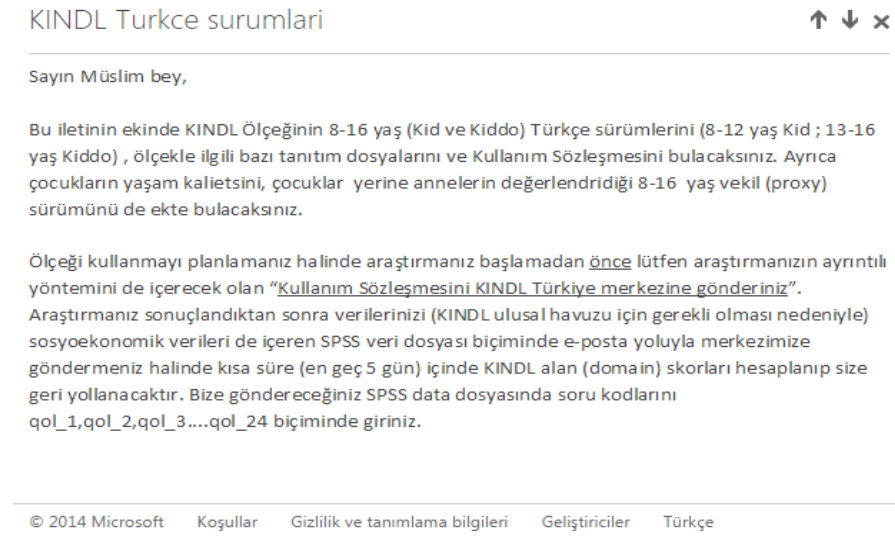
Çok yorgun olduğumda soruna iki farklı cevap vereceğim;
1) Ölçek benim ihtiyacıma uygun kullanmak istiyorum diyorsan elbette kullanabilirsiniz.

2)Hocam benim çalışmamın amacı bu ve ölçek araştırmanın amacına uygun mu? diye soruyorsan buna ayrıca bakmak gerekir. Sanırım bu konuda danışmanınla en doğru kararı vereceksindir. En nihayetinde belirttiğin gibi
engelli bireylerin eğitilmesi konusunda tutumlarını ölçmeye ilişkin bir yapıya hizmet etmesi için oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bu açıklamalar ışığında çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

© 2014 Microsoft Koşullar Gizlilik ve tanımlama bilgileri Geliştiriciler Türkçe

- "KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği" İzni (Prof. Dr. Erhan ESER)



KINDL Turkce surumlari

Sayın Müslim bey,

Bu iletinin ekinde KINDL Ölçeğinin 8-16 yaş (Kid ve Kiddo) Türkçe sürümlerini (8-12 yaş Kid ; 13-16 yaş Kiddo) , ölçekle ilgili bazı tanıtım dosyalarını ve Kullanım Sözleşmesini bulacaksınız. Ayrıca çocukların yaşam kalietsini, çocuklar yerine annelerin değerlendridiği 8-16 yaş vekil (proxy) sürümünü de ekte bulacaksınız.

Ölçeği kullanmayı planlamanız halinde araştırmanız başlamadan önce lütfen araştırmanızın ayrıntılı yöntemini de içerecek olan "Kullanım Sözleşmesini KINDL Türkiye merkezine gönderiniz". Araştırmanız sonuçlandıktan sonra verilerinizi (KINDL ulusal havuzu için gerekli olması nedeniyle) sosyoekonomik verileri de içeren SPSS veri dosyası biçiminde e-posta yoluyla merkezimize göndermeniz halinde kısa süre (en geç 5 gün) içinde KINDL alan (domain) skorları hesaplanıp size geri yollanacaktır. Bize göndereceğiniz SPSS data dosyasında soru kodlarını qol_1,qol_2,qol_3....qol_24 biçiminde giriniz.

© 2014 Microsoft Koşullar Gizlilik ve tanımlama bilgileri Geliştiriciler Türkçe

## EK-3

**No:** **KİŞİSEL BİLGİ FORMU** **Tarih:**
**(Lise Öğrencilerine Yönelik)**

Değerli Katılımcı;

Doldurmakta olduğunuz bu forma ve ekteki "Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği"ne gireceğiniz veriler; "**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKRAN ÖĞRETİMİ ALARAK, ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERLE YAPTIKLARI ETKİNLİKLERİN, ENGELLİ BİREYLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARINA VE ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN YAŞAM KALİTELERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**" adlı tez çalışmasının bulgularını oluşturacaktır. Söz konusu veriler bu çalışma dışında herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Çalışmanın güvenirliği açısından vereceğiniz samimi cevaplar için şimdiden teşekkür ederim ☺

Müslüm YILDIZ
muslumyildiz@windowslive.com

**Öğrencinin;**

**Cinsiyeti** **: ( ) Erkek ( ) Bayan**

**Doğum Tarihi** **:**

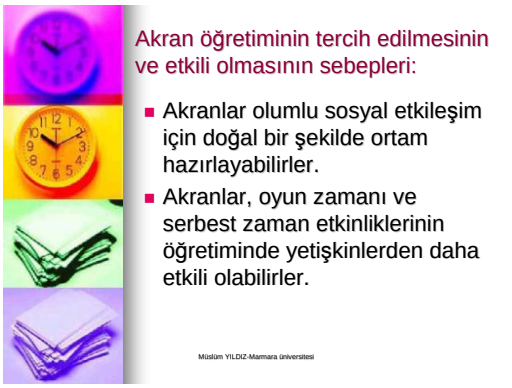
**Sınıfı** **: ( )Hz ( )9 ( )10 ( )11 ( )12**

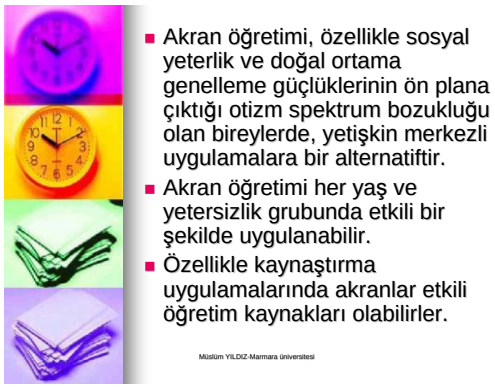
- **Yakın Çevrenizde Engelli Birey Var mı?**
  **O Evet O Hayır**

***Çalışmaya yaptığınız katkıdan dolayı çok teşekkür ederiz…*** ☺

# EK-4

## Eğitim Oturumu Sunusu



- Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler, bu yöntem ile hem öğretim zamanlarını etkili ve verimli kullanabilir hem de etkili kaynaştırma uygulamaları yürütebilirler.
- Doğal sosyal ortamlarda uygulamanın gerçekleşmesi, genelleme ve kalıcılık için bir avantajdır.

- Akran öğretimi kolay ve zaman açısından verimli bir yöntemdir.
- Özellikle öğreten akranlarda olumlu sosyal değerlerin (paylaşma, yardım etme vb.), tutumların gelişimi gözlenebilmektedir.
- Akran öğretimi, akranlar arasındaki sosyal etkileşimi arttırmakta ve problem davranışları azaltmaktadır.

## Bozukluk, Yetersizlik, Engel ve Zihinsel Engellilik

- Bozukluk/zedelenme, bireyin, fizyolojik, psikolojik, zihinsel, anatomik yapı ya da işlevlerinde geçici veya kalıcı kayıp ya da anormallikler olarak tanımlanmaktadır.

- Bireyde oluşan bozukluk/zedelenme sebebiyle, bireyin herhangi bir faaliyeti, fonksiyonu normal kabul edilen bireyler gibi gerçekleştirmesinde sınırlılığın oluşmasına ise yetersizlik/güçlük denmektedir.

- Yetersizlik/güçlük sonucunda bireyin, yaşına, cinsiyetine, sosyal ve kültürel durumuna göre normal kabul edilen davranışları sergileyememesi, toplum ile etkileşiminde ise bu değişkenlere uygun rolleri oynayamaması bir engellilik durumunun oluştuğunu gösterir.

## Engelliliğin Oluşum Nedenleri:

- **Doğum Öncesi Oluşan Nedenler**
- **Doğum Sırası Oluşan Nedenler**
- **Doğum Sonrası Oluşan Nedenler**

- Zihinsel engellilik, gelişimsel dönemde ortaya çıkan, uyumlu davranışlarda görülen yetersizliğe ek olarak genel zekâ fonksiyonları açısından normalin altında olma durumudur.

## Zihinsel Engelli Bireylerin Gelişimsel Özellikleri

- **Bedensel ve Motor Özellikleri**
- **Zihinsel Gelişim Özellikleri**
- **Sosyal Gelişim özellikleri**
- **Kişilik Özellikleri**
- **İş ve Çalışma Özellikleri**

## Zihinsel Engelli Bireylere Yönelik Tutumlar

- Toplumlarda yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik olumlu tutumların yanı sıra, basmakalıp, önyargılı ve reddedici duyguları içeren çeşitli düşünce ve inançlarla şekillenmiş tutumların varlığı da süregelmektedir.



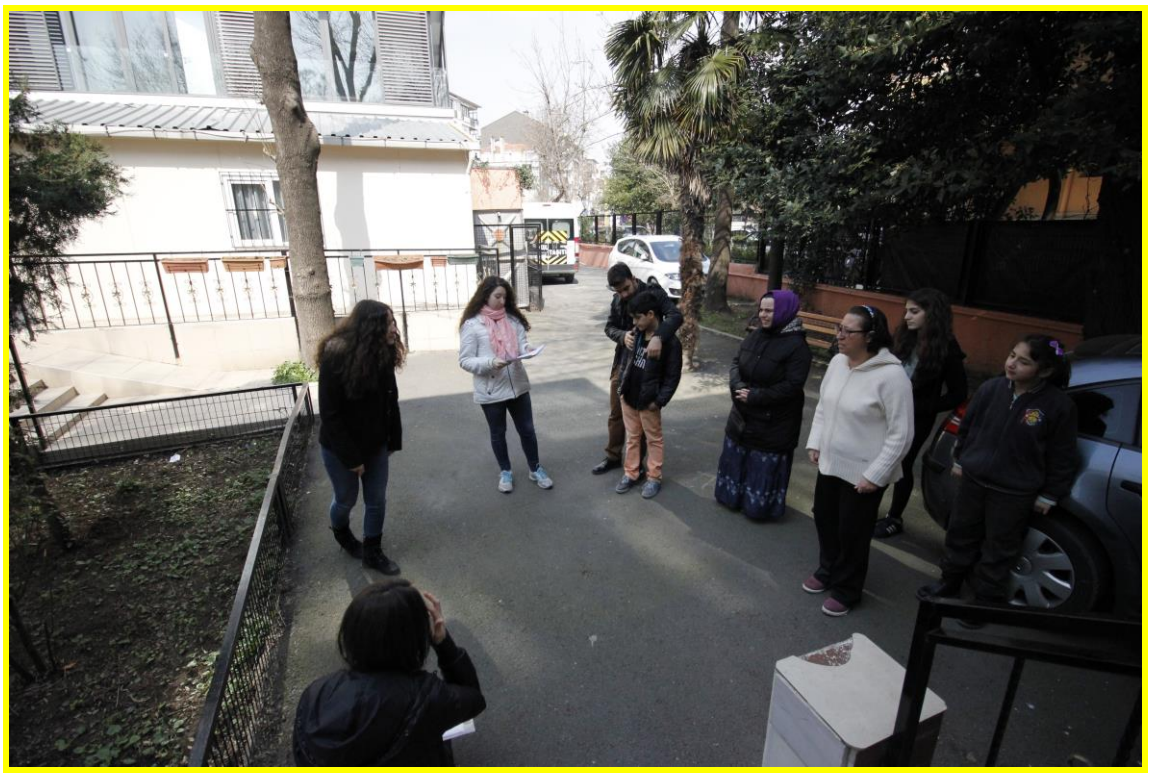
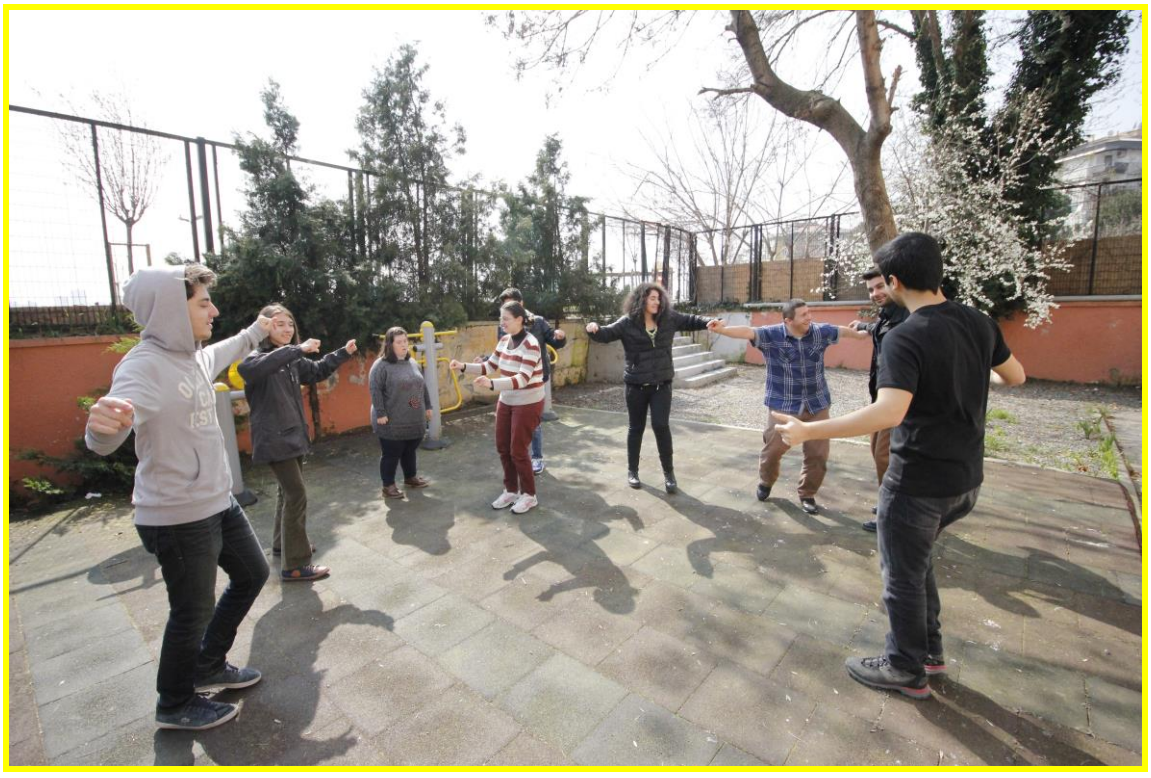
## Uygun Olmayan Davranışların Azaltılması

- Uygun Olmayan Davranışın Ortaya Çıkmasını Önleme
- Ayrımlı Pekiştirme
- Sönme
- Tepkinin Bedeli
- Mola
- Aşırı Düzeltme
- Bedensel Ceza

# EK-5

## Çalışmadan Görüntüler

10
KASIM

"Duyguları ve
Eşitliği Edebiyatla
Bulmak"
Erasmus +

ÖDÜL
ATATÜRK KÖŞESİ