

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN YALNIZLIĞINI
YORDAMADA ALGILANAN SOSYAL DESTEĞİN ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Abdullah GÖRMEZ

Danışman
Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

BOLU, ŞUBAT-2016

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Abdullah GÖRMEZ tarafından hazırlanan “**Kaynaştırma Öğrencilerinin Yalnızlığını Yordamada Algılanan Sosyal Desteğin Etkisi**” adlı çalışma, jüri tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. .../.../2016

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan, Ad ve Soyad,

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “Kaynaştırma Öğrencilerinin Yalnızlığını Yordamada Algılanan Sosyal Desteğin Etkisi” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim./...../2016

Abdullah GÖRMEZ

TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanmasından başlayarak raporlaştırılmasına kadar geçen süreçte maddi ve manevi desteğini hissettiğim pek çok kişiye teşekkürü borç bilirim.

Öncelikle, araştırmanın konusunu belirleme aşamasından başlayarak bulgularının yorumlanmasına kadar her aşamasında yaptıklarımı takip edip yardımcı olan, bana rehberlik eden ve bilimsel bir araştırmanın yapılmasında izlenmesi gereken tüm aşamaları öğreten tez danışmanım Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince desteklerini esirgemeyip yardımseverliğini her zaman gösteren Yrd. Doç. Dr. Mehmet SÜME'ye ve tüm bölüm hocalarıma teşekkür ederim.

Bu günleri bu denli heyecanlı ve gururlu yaşamamın sebebi babam Mükrem'in GÖRMEZ, annem Hatice GÖRMEZ'e çok teşekkür ederim.

Tezimin araştırılması sürecinde tanıştığım, şimdi varlığı ile hayatımı anlamlandıran eşim Güzide GÖRMEZ'e tez yazımı sürecindeki desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Araştırmanın sonuçlanmasında emeği geçen Ayça Berna GÖRMEZ'e, araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen öğretmen arkadaşlarımdan Ersin AYNAL, Taşkın SOYSAL, Serhan KESER ve Çiğdem AKTAŞ'a teşekkür ederim.

Son olarak araştırma konusunun uygulama sürecinde desteklerini esirgemeyen Bolu ilinde görev yapan ilk ve ortaokul idareci ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	ix
KISALTMALAR DİZİNİ	xi
ÖZET.....	xii
ABSTRACT.....	xiv
I. BÖLÜM	
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu.....	7
1.2. Amaç	7
1.3. Önem	8
1.4. Sınırlılıklar.....	9
1.5. Sayıtlılar	9
1.6. Tanımlar	10
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür	11
2.1. Kuramsal Çerçeve	11
2.1.1. Kaynaştırma Eğitimi.....	11
2.1.1.1. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı.....	14
2.1.1.2. Destek özel eğitim odaları.....	15
2.1.1.3. Kaynaştırma eğitiminin yararları.....	16
2.1.2. Sosyal destek.....	17
2.1.2.1. Sosyal destek modelleri	19
2.1.2.2. Sosyal destek türleri.....	20
2.1.2.3. Sosyal destek kaynakları	21
2.1.2.3.1. Aileden sağlanan sosyal destek.....	21
2.1.2.3.2. Arkadaştan sağlanan sosyal destek	22
2.1.2.3.3. Okul ortamı ve sosyal destek.....	22
2.1.2.3.4. Sosyal desteğin yalnızlığın yordanmasındaki etkisi	23

2.1.3. Yalnızlık.....	24
2.1.3.1. Yalnızlığın nedenleri.....	26
2.1.3.2. Yalnızlığın kuramsal temelleri	26
2.1.3.3. Yalnızlığın oluşumunu etkileyen etmenler	29
2.2. İlgili Literatür.....	30
2.2.1. Yurtdışı yapılmış araştırmalar.....	30
2.2.1.1. Kaynaştırma eğitimiyle ilgili yapılmış olan yurtdışı araştırmalar	31
2.2.1.2. Sosyal destek ile ilgili yapılmış olan yurtdışı araştırmalar	34
2.2.1.3. Yalnızlık ile ilgili yapılmış olan yurtdışı araştırmalar	37
2.2.2. Yurtiçi yapılmış araştırmalar	39
2.2.2.1. Kaynaştırma eğitimiyle ilgili yapılmış olan yurtiçi araştırmalar	40
2.2.2.2. Sosyal destek ile ilgili yapılmış olan yurtiçi araştırmalar	43
2.2.2.3. Yalnızlık ile ilgili yapılmış olan yurtiçi araştırmalar	45
III. BÖLÜM	
3. Yöntem	48
3.1. Araştırma Modeli	48
3.2. Çalışma Grubu	49
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.3.1. Çocuklar için Yalnızlık Ölçeği	51
3.3.2. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği.....	53
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu	55
3.4. Verilerin Toplanması	56
3.5. Verilerin Analizi	58
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular	60
4.1. Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenciler ile Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yalnızlık Düzeylerinin Karşılaştırılması	60
4.2. Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenciler ile Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Aileden, Arkadaşlarından ve Öğretmenlerinden Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	62

4.3. Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenciler ile Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Aileden, Arkadaşlarından ve Öğretmenlerinden Algıladıkları Sosyal Destek ile Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki	64
4.4. Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenciler ile Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Aileden, Arkadaşlarından ve Öğretmenlerinden Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri Yalnızlık Düzeylerini Yordamakta mıdır?	65
4.5. Cinsiyet, Ders Başarı Algısı ve Tanı Değişkeni için Sosyal Destek Algısı ve Yalnızlık Puanlarına İlişkin Bulgular	66
4.5.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular	67
4.5.2. Derslerdeki başarı algısı değişkeni için bulgular	69
4.5.3. Tanı değişkeni için bulgular	74
V. BÖLÜM	
5. Tartışma	78
VI. BÖLÜM	
6. Sonuçlar ve Öneriler	88
6.1. Sonuçlar	88
6.2. Öneriler	90
6.2.1. Uygulamacılara yönelik öneriler	90
6.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	91
KAYNAKÇA	93
EKLER.	106
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	107
Ek 2. Çocuklar için Yalnızlık Ölçeği	108
Ek 3. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	109

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Eğitim türü, cinsiyet, sayı ve tıbbi tanılarına göre öğrenci dağılımı.....	50
Tablo 4.1. Çocuklar için Yalnızlık Ölçeği çarpıklık ve basıklık katsayıları.....	60
Tablo 4.2. Normal eğitim ve kaynaştırma eğitimi alan çocukların ÇYÖ ortalama puanlarına ait ilişkisiz örneklem t testi sonuçları.....	61
Tablo 4.3. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği alt boyutları çarpıklık ve basıklık katsayıları.....	62
Tablo 4.4. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları.....	63
Tablo 4.5. ÇYÖ ve ASDÖ-R puanları arasındaki korelasyon katsayıları.....	64
Tablo 4.6. Basit doğrusal regresyon analizi sonuçları.....	65
Tablo 4.7. Cinsiyet değişkeni alt grupları için sosyal destek algısı ve yalnızlık puanları çarpıklık basıklık katsayıları.....	67
Tablo 4.8. Cinsiyet değişkeni için sosyal destek algısı puanları Mann Whitney U ve yalnızlık puanları ilişkisiz t testi sonuçları	68
Tablo 4.9. Derslerdeki başarı algısı değişkeni için sosyal destek algısı ve yalnızlık puanları betimsel istatistikleri.....	69
Tablo 4.10. Derslerdeki başarı algısı değişkeni için sosyal destek algısı ve yalnızlık puanları One Way Anova testi sonuçları	71
Tablo 4.11. Derslerdeki başarı algısı değişkeni için aileden ve arkadaştan alınan sosyal destek algısı ve yalnızlık puanları Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları.....	72
Tablo 4.12. Derslerdeki başarı algısı değişkeni için öğretmeninden alınan sosyal destek puanları Kruskal Wallis analizi sonuçları.....	73
Tablo 4.13. Derslerdeki başarı algısı değişkeni için öğretmeninden alınan sosyal destek algısı Mann Whitney U testi sonuçları-alt grup karşılaştırması.....	73
Tablo 4.14. Tanı değişkeni için sosyal destek algısı ve yalnızlık puanları betimsel istatistikleri.....	74
Tablo 4.15. Tanı değişkeni için aileden ve öğretmeninden alınan sosyal destek puanları Kruskal Wallis analizi sonuçları	76
Tablo 4.16. Tanı değişkeni için arkadaştan alınan sosyal destek algısı ve yalnızlık puanları One Way Anova testi sonuçları	76

Tablo 4.17. Tanı değişkeni için yalnızlık puanları Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları.....	77
--	----

KISALTMALAR DİZİNİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
AİD	: Aile Desteği Alt Ölçeği
ARD	: Arkadaş Desteği Alt Ölçeği
ASDÖ	: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği
ASDÖ-R	: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Revizyonu
BDİ	: Beck Depresyon Envanteri
ÇYÖ	: Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
GSÖ	: Gündelik Sıkıntılar Ölçeği
KMO	: Kaiser-Mayer-Olkin
KÖ	: Kaynaştırma Öğrencisi
NGGÖ	: Normal Gelişim Gösteren Öğrenci
ÖĞD	: Öğretmen Desteği Alt Ölçeği
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
SPPS 20.0	: Statistical Package For Social Sciences 20.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket 20.0)
TBA	: Temel Bileşenler Analizi

ÖZET

KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN YALNIZLIĞINI YORDAMADA ALGILANAN SOSYAL DESTEĞİN ETKİSİ

Görmez, Abdullah

Yüksek Lisans Tezi

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlkur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Şubat – 2016, xv + 110 sayfa

Bu çalışmada, kaynaştırma eğitimi alan yetersizliği olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri karşılaştırılmış, algılanan sosyal desteğin yalnızlık için anlamlı bir yordayıcı olup olmadığı araştırılmış, ayrıca öğrencilerin cinsiyet, derslerdeki başarı algıları ve öğrencilerin yetersizlik tanılarına göre yalnızlık düzeyleri ve sosyal destek algılarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesi ilk ve ortaokullarında herhangi bir yetersizlik tanısı almamış normal sınıflarda eğitim gören 74 öğrenci ile kaynaştırma eğitimi alan zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik ve öğrenme güçlüğü tanısı almış 54 öğrenci olmak üzere toplam 128 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Veriler, SPSS 20.0 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha yalnız olduğu görülmüştür. Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerinden daha fazla sosyal destek algıladıkları belirlenmiştir. Her iki grupta da algılanan sosyal desteğin artarken öğrencilerin yalnızlık

düzeylerinin azaldığı ve algılanan sosyal desteğin çocukların yalnızlığı için anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Gruplar arasında yapılan incelemede, yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Yetersizlik tanılarına göre ise, sosyal destek algıları benzer düzeyde olsa da normal gelişim gösteren öğrenciler ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin farklılaştığı, derslerdeki başarı algılarına göre ise kendini yalnız hisseden öğrencilerin derslerde başarısız hissettikleri ve algılanan sosyal desteğin arkadaş ve öğretmen olduğu durumlarda başarı algısının yükseldiği, aile olduğu durumlarda ise azaldığı sonuçlarına varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, yalnızlık, algılanan sosyal destek.

ABSTRACT**THE EFFECT OF THE PERCEIVED SOCIAL SUPPORT IN THE
PREDICTION OF THE LONELINESS OF INCLUSIVE STUDENTS**

Görmez, Abdullah

Master Thesis, Department of Special Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

February – 2016, xv + 110 Pages

In this study, the level of perceived social support and the level of loneliness between inclusive students with disabilities and the children who show normal development were compared and whether perceived social support is a meaningful predictor for loneliness was investigated. Besides this, whether there are distinctions in level of loneliness and social support perception according to gender, perception of success in classes and inability diagnoses of students were investigated.

Research group is composed of the students who are taken primary or secondary education in central district of Bolu in the 2014-2015 academic year. In total, research group is composed of 128 students, 74 of them are normal and 54 of them are inclusive students who have mental, physical or learning disabilities. Loneliness Scale for Children and Perceived Social Support Measurement were used in research.

Collection of data is transferred to pc through using SPSS 20.0 for the data analysis. Findings of the study reveal that inclusive students are lonelier than the normally developed children. Normally developed children perceive social support more than inclusive students. When the level of perceived social support increases, the level of loneliness decreases, thus, the perceived social support is a significant predictor for the loneliness of children for both groups. In the analyses among groups, loneliness and social support levels don't differentiate according to gender variable. As

according to inability diagnoses, even if social support perceptions of normally developed children and students with mental inabilities are similar, the levels of loneliness differentiate. And as according to perception of success in classes, the students who feel alone also feel unsuccessful and perception of success increase when the social supports are friends and teachers; decrease when the social support is family.

Key Words: Inclusive, loneliness, perceived social support.

I. BÖLÜM

1. Giriş

Özel eğitim, özel gereksinimli bireyi kendi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan bir eğitimidir (Ataman, 2003). Özel eğitim alanında yaşanan gelişmelerle birlikte özel gereksinimi olan öğrenciler normal gelişim gösteren öğrenciler ile aynı sınıflarda eğitim almaya başlamışlardır. Özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal destek sistemindeki diğer kişilerle daha çok birlikte olabileceği, eğitim gereksinimlerinin en iyi biçimde karşılanabileceği ortamlarda eğitim almaları amacıyla yapılan kaynaştırma uygulamaları giderek yoğunlaşmaktadır. Eripek (2005) kaynaştırmayı, gerektiğinde özel gereksinimi olan öğrenciye ve/ya da sınıf öğretmenine destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimi olan öğrencinin normal eğitim ortamında eğitilmesi olarak tanımlamaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2000) özel gereksinimi olan öğrencilerin mümkün olduğunca normal gelişim gösteren akranlarıyla eğitim almalarının esas olduğu görülmektedir. Hangi özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma öğrencisi olacağını belirlemek için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesinden hareket etmenin gerekli olduğu ön görülmektedir. Kırcaali-İftar (1997) öğrencilerin özel gereksinimleri dikkate alındığında, çoğu özel gereksinimli öğrenci için en az kısıtlayıcı eğitim ortamının kaynaştırma olduğunu belirtmektedir.

Kaynaştırmanın, kaynaştırma öğrencisine ve kaynaştırma öğrencisinin sosyal destek sisteminde yer alan diğer kişilere çeşitli katkıları vardır. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin toplumla bütünleşmelerini kolaylaştırır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin bireyler arasında var olan farklılıkları kavramasına, bu farklılıklara karşı daha hoşgörülü olmayı öğrenmesine, işbirliği ve yardımlaşma becerilerini arttırmalarına yardımcı olur. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin özel

gereksinimli öğrencilerle yürüttükleri çalışmalara ve pedagojik yeterliklerini tamamlamalarına katkıda bulunur. Özel gereksinimli çocuklarının normal eğitim ortamına devam ediyor olması, anne-babalara moral verir ve onları çaba göstermeye güdüler (Kırcaali-İftar, 1997). Çevresinden algıladığı desteğin niteliğine bağlı olarak kaynaştırma eğitiminin sağladığı bu yararlar, çocuğun psikolojik olarak iyi hissetmesine, toplumdaki kabul edirliliğinin farkında olmasına, kendini geliştirmesine ve ifade etmesine hizmet eder.

İnsanlar, diğer insanlar ile ilişkiler kurma, diğer insanlar ile birlikte olma ve hayatı boyunca var olan bir şeye ait olma ihtiyacı duyar. Bireyin gelecek yaşamı ve davranışları, ailede başlayan karakter şekillenmesi sürecinin kalitesi ve aileden algıladığı pozitif sosyal desteğin etkisi ile doğrudan ilişkilidir. Bireyin karakterini şekillendirme üzerinde etki bakımından çocukluk döneminin önemini ele alan Erikson’a göre, 0-1,5 yaş aralığında güven duygusu olmadan yetiştirilen çocuklar gelecekte sosyal ilişkiler kurmaktan çekinen, kendine güvensiz bireyler haline gelebilirler. Bu yaş gurubundaki negatif deneyimler, bir “düşmanlık dünyası” algısı şekillenmesine neden olabilir. Bu algı akranlarından çocuğun uzaklaşmasına sebebiyet verebilir. Aynı zamanda çocukta güven eksikliği ve yakın ilişkiler kurmadaki başarısızlık ile sonuçlanabilir. Sonraki yıllarda arkadaşlarla ilişkiler de en az aile kadar önemli hale gelir. Hayatın başlangıcında daha önemli olan aile ilişkileri akran gurupla ve onlarla olan ilişkiler ile yer değiştirir. Özellikle ilkökul periyodunda çocuğun arkadaşları ile ilişkileri sıralamada önce gelir ve bu ilişkiler gelecek ilişkileri, sosyal uyumu, sosyal yakınlığı veya yalnızlığı belirler (Kalkan, 2011). Bu yüzden bu ilişkilerin algılanış şekli ve çocuktaki etkileri önemlidir.

Yıldırım (1997) sosyal desteği, kişinin çevresinden gördüğü ilgi, sevgi, saygı, takdir ve güvenin yanı sıra bilgi edinme ve maddi yardım alma gibi sosyal, psikolojik ve ekonomik nitelikli bir destek olarak tanımlar. Sosyal ilişkilerin doğasına göre bakıldığında ise algılanan sosyal destek, bireyin çevresi ile güvenilir bağları olduğuna ve çevresinden gerektiğinde destek alacağına ilişkin bilişsel algısı olarak karşımıza çıkar (Başer, 2006). Kriz ve duygusal gerginlik durumlarında bireyler, doğal yardımcı olarak görülen aile üyeleri ve arkadaşlarına dayanma ihtiyacı duyarlar. Bu formal olmayan yardımcıların oluşturduğu sosyal destek ağından algılanan destek, bir birey olarak çocuğun uyum süreci ve sağlığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Buluş,

1997). Çocukların çevresinden kabul görme, sevilme, ait olma gibi ihtiyaçlarını karşılayacak olan sosyal destek, aile bireylerinin edindiği içsel ve dışsal kaynaklardan ve ailenin içinde bulunduğu sosyal destek sisteminden sağlanır. Çocuğun sosyal ilişkileri, algıladığı aile desteği ile şekillenmeye başlar ve aileler çocuğun ilerleyen zamanlarda diğer etkileşim ve iletişimlerinden algıladığı desteği de şekillendirmeye devam eder. Yeni edinilen arkadaşların çocuğun arkadaşı olarak kalabilmesi, yeni edinilen arkadaşı ailenin kabulü veya reddine bağlıdır. Günümüzde, aileler çocuğunun özelliklerine uygun olan öğretmeni belirleyip bu öğretmenlerden eğitim almasını sağlayabilmektedirler. Buradan görülmektedir ki, çocuğun gelişimi süresince ailenin etkisi ile sosyal yakınlık gösteren diğer bireyler sosyal destek sürecine katılmaktadır. Bu sosyal destek ailede koşulsuz sağlanırken, okul yaşamının başlaması ile seçicilik arz etmeye başlar. Belirli bir olgunluğa erişememiş çocuklar arkadaş edinmekte zorlanmaktadır. Bu bakımdan iyi arkadaşlık ilişkileri olmayan bir çocuk çeşitli ruhsal problemler yaşayabilmektedir (Demir, 2008). Çocuğun akranları eksik algılanmış aile desteğini tamamlayabilmekte, çocuğa yeni bir destek kaynağı olabilmektedir. Akran gruplarından algılanan sosyal destek, çocukların sosyal becerilerini beslemekte, kendilerini anlamalarına ve yaşamdan doyum almalarına olanak sağlamaktadır. Çocuğun sosyal çevresinin önemli bir kısmını okullar oluşturur. Okul çevresinde, akranları ve öğretmenleri ile kurulan ilişkiler algılanan desteği niteliği yönünden oldukça önemlidir. Çocuğun sosyal destek kaynakları olan aile, arkadaş ve öğretmenleri, bireyin algısını olumlu ilişkiler yönünde canlı tutmalı, bu canlılığı da sosyal desteğin niteliğinin farkında olarak korumalıdır. Yapılan çok sayıda araştırma da, sosyal destek sisteminin bireyin sosyolojik ve psikolojik sorunlarının çözümü, önlenmesi ve tedavisinde, zorlanılan durumlarla başa çıkabilmesinde güçlü bir kaynak olduğunu ortaya koymuştur (Yıldırım, 1997).

Enç (2005) özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklardan daha fazla aile desteğine ihtiyaç duyduklarını, Yörükoğlu (1998) aile içinde karşılanamayacak bir arkadaş desteğinin var olduğunu, Koç (2001) öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların arkadaşları tarafından kabul edilmelerini sağlamak için açık iletişim olanaklarının artırılmasının gerekliliğini belirtmiştir. Görülmektedir ki, çocuğun sosyal destek sistemi onun psikolojik çevresinde yer almaktadır. Çocuğun sosyal destek sistemini ve sosyal ilişkilerini pekiştiren, yürürlükte olan sosyal, politik ve ekonomik

nitelikli birtakım destekleyiciler bulunmaktadır. Bu çerçevede çocuğun ailesi, en geniş aile çevresi, arkadaşları, karşı cins arkadaşı, öğretmenleri, iş arkadaşları, komşuları, ideolojik, dinsel veya etnik gruplar ile bireyin içinde yaşadığı toplum gibi faktörler o bireyin sosyal destek kaynaklarını oluşturmaktadır. Çocuğun kendisinde veya destek kaynaklarında meydana gelen değişimler nedeniyle çocuğun sosyal destek düzeyi değişebilmektedir.

Çocuğun sosyal destek sisteminin bilinmesinin çeşitli yararları bulunmaktadır. Caplan (1981)'e göre sosyal destek sisteminin bilinmesi, çocuğun psikobiyolojik kaynaklarını harekete geçirmesine, isteklerinin karşılanmasına, beceriler kazandırarak maddi ve parasal kaynaklara ulaşmasına, çocuğa rehberlik yapılabilmesine ve bilgi sunulabilmesine katkı sağlamaktadır. House (1981)'e göre sosyal destek sistemlerinin çocuklara farklı şekillerde yardım ettiği belirtilmektedir. Buna göre sosyal destek sistemleri, çocuğun yaşam durumlarını olumsuz etkileyen bazı elementleri elimine ederek veya etkisini azaltarak, olumsuz yaşam durumları karşısında bireyin dayanma gücünü artırarak ve böylece sağlık durumunun daha iyileşmesine katkıda bulunarak, çevresel stres kaynaklarının etkilerine karşı kısmen veya tümüyle tampon görevi yaparak çocuklara yardım eder.

Yıldırım (2004) çocukların destek kaynaklarını, sosyal etkileşim içerisinde olduğu kişilerin oluşturduğunu belirtmektedir. Birey, yaşamı sürerken yaşamının herhangi bir noktasında bu destek kaynaklarından biri ya da bir kaçından gelen sosyal desteğe ihtiyaç duyabilir. Yaşamın bazı anlarında yaşanan yetersiz sosyal ilişkiler ve bu ilişkilerden duyulan memnuniyetsizlik yalnızlığın oluşmasına zemin hazırlayabilmektedir.

Çakır (1997) yalnızlığın temelinde, hayatın çeşitli evrelerinde yaşanan sosyal ilişkilerin yetersizliği ve bu ilişkilerden alınan doyum düzeyinin düşüklüğünün yattığını belirtmektedir. Sosyal desteğin algılanış şekli ve çocuktaki etkileri önemlidir. Bu, yalnızlığı yordamada belirleyici bir etkidir. Çocuğun sosyal destek sisteminden algıladığı pozitif yönde bir destek, çocuğun kendisini daha az yalnız hissetmesine yardımcı olmaktadır. Bireyin algıladığı sosyal desteğin yalnızlığın yordanmasında hem doğrudan hem de dolaylı rolünün olabileceği beklenebilir.

Duru (2005)'e göre, insanın psikolojik anlamda mutluluğunu ve iyilik halini etkileyebilen bir yaşantı olan yalnızlık, Schmitt ve Lawrence (1985)'in de belirttiği gibi kişiler arası ilişkilerin sosyal ihtiyaçları karşılayamadığı, kişisel ihtiyaçları doyumayı başaramadığı ve sosyal ilişkilerin azaldığı durumlarda ortaya çıkar.

Peplau ve Perlman (1982) yalnızlığı, bireyin sosyal ilişkiler ağını kendi istediğinden daha dar veya daha az tatmin edici bulmasına bağlı olarak deneyimlenen bir duygu olarak tanımlamıştır (Akt. Buluş, 1996). Aktarım, bireyin sosyal destek sisteminden algıladığı doyumun önemine işaret etmektedir. Jou ve Fukada (2002) sosyal desteğin bireyin hayatında önemli bir rol aldığını, fiziksel ve psikolojik sağlığını pozitif yönde etkilediğini, yüksek sosyal desteğin bireyin sağlık düzeyinin iyi olmasında da yüksek öncelikte yer aldığını belirtmektedir. Yalnızlık hayatın içindedir. Herkes tümü ile yalnızlığa kapılacağı gibi, zaman zaman da yalnızlığa kapılabilir. Nitekim Kafetsios (2002) sosyal desteğin yalnızlığın bir belirleyicisi olduğunu belirtmiştir (Akt. Kalkan, 2011).

Sosyal gereksinimlerini karşılayamayan ve bu durumdan mutsuz olan bireyler, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yalnız olabilmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal gelişimlerinde diğer gelişim alanlarında olduğu gibi gecikmeler görülebilmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin gereksinimlerinin anlaşılabilmesi ve algıladıkları desteğin niteliğine bağlı olarak normal gelişim gösteren öğrencilerden daha fazla yalnızlığa kapılabildikleri görülmektedir. Çünkü zayıf sosyal beceriler öğrencinin akranları tarafından reddedilmesine sebebiyet verdiğinden dolayı arkadaşların sağlayacağı sosyal destek düşmekte, buna bağlı olarak da yalnızlık düzeyi artmaktadır (Akçamete ve Ceber, 1999). Cohen (2004)'e göre sosyal destek, stres ve depresyon gibi bireyin ruh sağlığı açısından olumsuz yaşantılara karşı bir tampon görevi üstlenmektedir. Eğitimciler kaynaştırma öğrencileri ile ilişkilerini iyi tutmalı, sosyal desteklerinin kalitesini artırarak çocukları normal gelişim gösteren akranları ile iyi ilişkiler kurmaya yönlendirmelidirler (Akt. Duru, 2008).

Alan yazın incelendiğinde Güngör (1996)'ya göre, öğrencilerin sosyal destek algısının yüksek olduğunda yalnızlık düzeylerinin düşük çıktığı görülmektedir. McErlroy (1997) ve Erdeğer (2001) yaptıkları çalışmalarda, sosyal destek ve yalnızlık arasında ters ilişkinin olduğunu bulmuşlardır. Segrin (2003) yaptığı araştırmada,

algılanan sosyal destek düzeyi ile depresyon ve yalnızlık gibi psikolojik problemler arasında negatif ilişkiler olduğunu bulmuştur. Algılanmış sosyal desteğin artarken yalnızlık düzeyinin azaldığını ve sosyal desteğin azalırken yalnızlık düzeyinin arttığını destekleyen çalışmalara sıklıkla rastlamaktayız. Arkar ve Sarı (2004) yaptıkları çalışmada, sosyal destek düzeyi ile yalnızlık arasında negatif ilişki bulmuştur. Lunskey (2004) yaptığı çalışmada, yüksek düzeyde yalnızlığı olan bireylerin düşük düzeyde duygusal desteğe sahip olduklarını görmüşlerdir. Ponizovsky ve Ritsner (2004) yaptıkları çalışmada, sosyal destek düzeyi ve yalnızlık arasında negatif ilişki olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Yeh (2004) yalnız bir yaşam ve sosyal desteği incelemiş ve yüksek sosyal destek gören bireylerin yalnız yaşasalar bile yalnızlık düzeylerinin yüksek olmadığını belirtmiştir. Algılanan sosyal destek ile yalnızlık arasında ters yönlü bir ilişki olduğu yapılan araştırmalardan elde edilen önemli bir sonuçtur. Birçok araştırma göstermektedir ki, sosyal destek ağındaki kişiler aidiyet ihtiyacını tatmin eder ve birey bu durumdan haz alır ise yalnızlık duygusuna kapılma olasılığı azalır. Aksi durumlar yaşandığında reddedilme, grup tarafından dışlanma vs. çocuklar yüksek düzeyde yalnızlık yaşarlar (Akt. Kalkan, 2011).

Normal gelişim gösteren öğrenciler için yapılmış araştırmalara ulaşılabilirken kaynaştırma öğrencilerinin sosyal destek sistemlerinden algıladıkları desteğin yalnızlıklarını yordamadaki etkisi ve gücünü belirlemek amacı ile yapılmış bir araştırmaya rastlanılmamaktadır. Normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal destek sisteminden algıladıkları sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri arasındaki bir farklılık olup olmadığını belirlemek; fark var ise kaynaştırma öğrencilerinin sınıf ortamındaki öğretmen ve arkadaş sosyal desteğini artırabilmek amacıyla nelerin yapılabileceğini planlayabilmek amacıyla bu araştırmanın bulgularının önemli olacağı düşünülmüş, bu nedenle bu araştırmanın yapılması gerekli görülmüştür.

1.1. Problem Durumu

Bu çalışmada, kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri çok yönlü olarak karşılaştırılmıştır.

1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

1. Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin aileden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin aileden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin aileden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri yalnızlık düzeyleri için anlamlı bir yordayıcı mıdır?

5. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin aileden, arkadaştan, öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyleri,

- a) Cinsiyetlerine,
- b) Derslerdeki başarı algısına,

c) Tanısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6. Normal gelişim gösteren öğrencilerin aileden, arkadaşan, öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyleri,

- a) Cinsiyetlerine,
- b) Derslerdeki başarı algısına,
- c) Tanısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Önem

İnsanlar, kendi tercihlerini yansıtabilecekleri sosyal destek sistemine içgüdüsel olarak tutunurlar. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin de akranları gibi çevresinde kabul görmesi, beğenilmesi, çevreye ait olması, çevresi ile iyi ilişkiler kurabilmesi yalnızlık halini olumlu yönde etkilemektedir. Yıldırım (2000) ülkemizde yapılan araştırmaların bireyin sosyal destek açısından aile, arkadaş ve öğretmenlerinin normal öğrencilerin akademik başarıları, okula uyum ve devamlılıklarına etkisi üzerinde yoğunlaştığını belirtiyor. Alan yazında kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için bu tip araştırmalara sınırlı sayıda rastlandığı göze çarpmaktadır. Bu da rehberlik ve psikolojik danışmanların başvurduğu sınırlı sayıdaki araştırmaları işaret etmektedir. Bu araştırma ile kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin de algıladıkları sosyal destek bakımından yalnızlıklarını yordamak hedeflenmektedir.

Ülkemizde kaynaştırma öğrencilerini tanılama, değerlendirme ve izlenimler Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'ndeki öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Böyle bakıldığında görülmektedir ki, kaynaştırma eğitiminin özel eğitim alanı kadar rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanı ile de ilişkisi vardır. Araştırmanın, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında çalışan öğretmenlere de katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin niteliğinin bilinmesi, yalnızlık düzeylerinin göstergesi olabilmektedir. Buna bağlı olarak

araştırmada, düşük sosyal desteğe sahip öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyini yükseltmek, yalnızlık düzeylerine sosyal desteğin etkisini belirtmek ve önleyici rehberlik çalışmalarının yapılabilmesine katkıda bulunabilmek düşünülmektedir. Sosyal desteğin yalnızlık üzerindeki yordayıcı etkisi aile, arkadaş ve öğretmenlere bilgi sunar ve önleyici çalışmaların da yapılabilmesine katkı sağlar düşüncesi ile aynı zamanda ilgili alan yazında önemli bir boşluğun doldurulması hedeflenmiştir.

1.4. Sınırlıklar

Bu araştırma, 2013/2014 eğitim-öğretim yılında ilkokul ve ortaokullardaki normal gelişim gösteren öğrenciler ve kaynaştırma öğrencileri ile kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik tanıları (zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik, özel öğrenme güçlüğü), araştırmada kullanılan ölçekler, öğrencilerin, uygulamayı yapan öğretmenin, uygulamada yardımcı olan sınıf rehber öğretmenin uygulama anındaki davranışları ve bu davranışları etkileyen çevresel etmenler ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Kişisel bilgi formu, yalnızlık ölçeği ve algılanan sosyal destek ölçeğinden elde edilen sonuçlar normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin gerçek durumlarını yansıtmaktadır ve öğrenciler soruları severek, isteyerek ve yansız olarak cevaplamışlardır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada geçen terimlerin tanımları şu şekildedir:

Kaynaştırma: Gerektiğinde özel gereksinimi olan öğrenciye ve/ya da sınıf öğretmenine destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimi olan öğrencinin normal eğitim ortamında eğitilmesine kaynaştırma denir. Kaynaştırmada esas olan, destek hizmet sağlanmasıdır. Özel eğitim destek hizmetleri üç şekilde sağlanabilir. Bunlar: kaynak oda eğitimi, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığıdır. Destek hizmet türlerinin ayrı ayrı avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır (Eripek, 2005).

Sosyal Destek: Bireyin çevresinden gördüğü ilgi, sevgi, saygı, takdir ve güvenin yanı sıra bilgi edinme ve maddi yardım alma gibi sosyal, psikolojik ve ekonomik nitelikli bir destektir (Yıldırım, 1997).

Yalnızlık: İnsanın psikolojik anlamda mutluluğunu ve iyilik halini etkileyebilen bir yaşantıdır (Duru, 2005).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

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

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu başlık altında sırasıyla kaynaştırmanın, sosyal desteğin ve yalnızlığın açıklamasına yer verilmiştir.

2.1.1. Kaynaştırma eğitimi

Her bireyin öğrenme biçimi, öğrenmedeki hızı ve öğrendiklerini uygulamaya dökmesi farklı farklıdır. Öğrenmeye ilişkin bireysel farklılıklar, bazen belli bir nedene (Örneğin: engel tanısı, yetersiz yaşantı ya da olumsuz yaşam koşulları vb.) bağlı olabilirken bazen de herhangi bir nedene bağlı değildir. Okullarımızda fiziksel, sosyal ve akademik açıdan benzer özelliklerde öğrencilerden oluşan homojen sınıfların

mümkün olmadığı günümüzde öğretmenlerin sınıflarındaki farklı öğrenme özellikleri gösteren öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine uygun yanıtlar vermeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, heterojen sınıflarda öğretimi her öğrencinin öğrenme gereksinimlerini karşılayacak şekilde mümkün olduğunca bireyselleştirme öğretmenlerin en temel sorumlulukları arasında yer almaktadır (Batu, 2010).

Bazı öğrenciler sahip oldukları engel türüne, içinde yaşadıkları çevresel ve biyolojik risk koşullarına ya da öğrenmede daha ileri performanslarına (üstün zekâ/ yetenek) bağlı olarak normal gelişim gösteren akranları gibi normal eğitim müfredatından normal koşullarda aynı düzeyde faydalanamayabilmektedir (Batu, 2010). Özel eğitim, ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür, şeklinde tanımlanmıştır (Kırcaali-İftar, 1997).

Özel gereksinimli öğrencilerin normal öğrencilerin devam ettiği eğitim ortamlarında (normal anaokulu, normal ilk ve ortaokul vb.) eğitilmesine kaynaştırma denir. Kaynaştırma uygulaması, her türde ve düzeyde engele sahip öğrenciler için söz konusu olabilmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin genel öğrenci nüfusu içindeki oranları dikkate alındığında, bir sınıfa birkaç özel gereksinimli öğrenciden fazlasının düşme olasılığı azdır. Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasının önemli bir niceliksel sakıncası bulunmamaktadır. Hangi öğrencilerin kaynaştırılacağına karar verilirken, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesinden hareket etmek önerilmektedir. Tüm özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri dikkate alındığında, çoğu özel gereksinimli öğrenci için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı kaynaştırmadır. Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması, kaynaştırmanın etkililiğine ilişkin bilimsel araştırmaların da yaygınlaşmasına yol açmıştır. Yapılan araştırmaların çoğu kaynaştırmanın pek çok özel gereksinimli öğrencide ayrı özel eğitim ortamlarında sağlanan eğitimden daha yararlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak, kaynaştırma uygulamasının umulan yararları sağlayabilmesi için bazı gereklerin yerine getirilmesi kaçınılmazdır. Bu gereklerden belli başlıları: kaynaştırma öğretmenin ve okulun özellikleri, kaynaştırma sınıfının hazırlanması, eğitim programının bireyselleştirilmesi ve etkili sınıf yönetimi tekniklerinin kullanılmasıdır (Kırcaali-İftar, 1997).

MEB (2000) Özel Eğitim Yönetmeliği 7. Kısım 67. Maddesinde kaynaştırma: “özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamaları” olarak tanımlanmıştır. Türkiye’de tam zamanlı ve yarı zamanlı olarak ikiye ayrılan kaynaştırma uygulamasının ilki olan tam zamanlı kaynaştırma uygulamasında, özel eğitim gerektiren bireylerin, akranları ile birlikte okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında aynı sınıfta eğitim görmesi ve sosyal açıdan bütünleştirilmesi için özel eğitim destek hizmetleri, özel araç-gereç ve eğitim materyallerinin sağlanacağı; yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasında ise, kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflara veya özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin özel eğitim/kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların etkinliklerine katılması, kaynak oda, Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile özel eğitim kurumundan destek eğitimi alması için gerekli düzenlemeler yapılması teminat altına alınmıştır.

Kaynaştırma uygulamalarının başarısı ve etkili olması bir takım ilkelere dayanmaktadır. Batu (2010) ilkeleri dört maddede toplamıştır. Bu ilkeler: (a) tüm öğrenciler ve eşit erişim, (b) bireysel farklılıklar, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri, (c) farklılaştırılmış ya da eğitim-öğretimde uyarlamalar, (d) toplum ve iş birliğidir.

Kaynaştırmanın, ABD’de 1975 yılında kabul edilen (P.L: 94-142) Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası’nın diğer ülkelerde de benimsenmesinden (Akçamete, 2009) oldukça uzun bir süre sonra, 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile Türkiye’de yasal olarak benimsendiği görülmektedir (Sucuoğlu, 2004).

Türkiye Özürlüler Araştırması’na göre (2002), Türkiye’deki toplam nüfusun % 12,29’unu özel gereksinimli bireyler oluşturmaktadır. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2010) verilerine göre, 2009/2010 eğitim-öğretim yılında 76.204 özel gereksinimli öğrenci genel eğitim sınıflarında öğrenim görmektedir. Genel eğitim okulları içerisindeki özel eğitim sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli öğrenci sayısı ise 2009-2010 eğitim-öğretim yılında 15.712’dir. 2009-2010 yılında 0-19 yaş grubu içerisinde 116.031 öğrenci yarı ve tam zamanlı kaynaştırma eğitimi almıştır.

Özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması önemlidir. Özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması, öğrenci için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı sayılabilecek bir ortamda gerçekleştirilmelidir (Gürsel, 2003). Aşağıda en az kısıtlayıcı eğitim ortamı açıklanmıştır.

2.1.1.1. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı

En az kısıtlayıcı ortam, çocuğun gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayan ve normal yaşlılarıyla en üst düzeyde paylaşmasını sağlayan yönetsel düzenleme türüdür. En az kısıtlayıcı ortam bireysellik arz etmektedir. Diğer bir deyişle, bir öğrenci için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı tam zamanlı kaynaştırma ortamı olabileceken, gereksinimlerine bağlı olarak başka bir öğrenci için de en az kısıtlayıcı eğitim ortamı “kaynak oda destekli kaynaştırma eğitimi” (öğrencinin gereksinim duyduğu derslerde normal sınıftan kaynak odaya alınarak özel eğitimciyle çalışması) ile birlikte haftada iki saat okuma terapisinden yararlanması olabilecektir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2000) yer aldığı gibi, özel gereksinimi olan öğrencilerin mümkün olduğunca normal akranlarıyla eğitim almaları esastır. Bu nedenle öğrencilerin yerleştirildikleri ortamlara karar verilirken, öğrencinin doğru ve tam olarak değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının iyi yorumlanarak yerleştirmenin yapılması çok önemlidir (Gürsel, 2004). Tanımdaki kısıtlayıcılık, çocuğun normal yaşlılarıyla ne derece bir arada bulunduğu ile diğer bir deyişle, kaynaştırmaya ne derece yer verildiği ile ve eğitsel gereksinimlerin ne ölçüde karşılandığı ile ilişkili bir özelliktir (Kırcaali-İftar, 1997).

Kaynaştırma eğitiminin yukarıda belirtilen gereksinimlere uygun ve beklenen yararları sağlayacak şekilde yürütülmesi önemlidir. Bu işlevi destek özel eğitim hizmetleri sağlamaktadır. Aşağıda destek özel eğitim hizmetlerinden bahsedilmiştir.

2.1.1.2. Destek özel eğitim hizmetleri

Destek özel eğitim hizmetleri, kaynaştırılan özel gereksinimli öğrenciye ve/veya kaynaştırma sınıfı öğretmenine sağlanan özel eğitim hizmetleridir. Aşağıda, belli başlı destek özel eğitim hizmetlerinin özellikleri ile yarar ve sınırlılıkları yer almaktadır. (a) Kaynak Odada Eğitim: Kaynaştırılan özel gereksinimli öğrencinin eğitim gereksinimlerinin tümünün normal sınıfta karşılanamadığı durumlarda, öğrenci belli derslerde normal sınıftan çıkarılarak kaynak odada eğitim görebilir. Kaynak odadaki eğitim, özel eğitim öğretmeni tarafından bireysel ya da küçük grup eğitimi olarak yürütülür. Ancak, kaynak odadaki eğitimin amacına ulaşabilmesi için, normal sınıf öğretmeni ile kaynak oda öğretmenin yakın iletişim ve işbirliği içinde olmaları gerekir. Bunların sağlanamadığı durumlarda, normal sınıftaki eğitimle kaynak odadaki eğitim arasında tutarsızlıklar olabilmektedir. Ayrıca, kaynak odada öğretmenle daha yakın çalışma fırsatı bulan öğrenci, normal sınıfta da benzer yakınlığı beklemeye başlayabilmektedir. Bu da, kaynaştırma öğrencisinin normal sınıfta zorlanmasına yol açabilmektedir. (b) Sınıf İçi Yardım: Gerektiğinde kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü sınıfta özel eğitim öğretmeni ya da yardımcı öğretmen tarafından sınıf-içi yardım sağlanabilir. Sınıf içi yardım, kaynaştırma öğrencisine yönelik olduğunda, sınıf öğretmeni sınıfın geri kalanıyla öğretim yaparken, yardım sağlayan öğretmen kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışır. Bunun tersi de olabilir; sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışırken, yardım sağlayan öğretmen sınıfın geri kalanıyla ders yapabilir. Örneğin, matematik dersinde tüm sınıfla problem çözme üzerinde çalışılırken kaynaştırma öğrencisiyle sayı kavramı üzerinde çalışılabilir. Bu tür sınıf içi yardım çalışmaları, kaynaştırma öğrencisi için çok yararlı olabilmekle birlikte, ortamın iyi düzenlenmemesi durumunda önemli sakıncalara da yol açabilmektedir. Örneğin, dersliğin fiziksel özelliklerinin uygun olmaması durumunda, kaynaştırma öğrencisiyle sınıfta yürütülen bireysel çalışmalar diğer öğrencilerin dikkatlerini dağıtabilmektedir. (c) Özel Eğitim Danışmanlığı: Özel eğitim danışmanlığı, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan normal sınıf öğretmenin, kaynaştırma öğrencisine ilişkin olarak aldığı danışma hizmetidir. Özel eğitim danışmanlığı, bu konuda uzmanlaşmış özel eğitim öğretmenleri tarafından sağlanabilir. Öğretmen, özel eğitim

danışmanına, kaynaştırma öğrencisinin öğrenme ya da davranış sorunları için başvurabilir. Danışman ve öğretmen, birlikte çalışarak, kaynaştırma öğrencisinin sorunlarının olası nedenlerini irdelerler ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirirler. Öğretmen bu öneriler doğrultusunda, kaynaştırma öğrencisiyle sınıfta yürüttüğü çalışmaları farklılaştırır. Özel eğitim danışmanlığı, kaynaştırma öğrencisinin davranış ve öğrenme sorunlarının çözümünün, sınıf öğretmenin kendisi tarafından gerçekleştirilmesini sağlar. Dolayısıyla, sınıf öğretmenin öğretmenlik bilgi ve becerilerinin gelişmesine yol açar. Böylece öğretmenin benzer sorunlarla ileride de karşılaşması durumunda, bu sorunları kendi başına çözmeye olasılığı artmış olur (Kırcaali-İftar, 1997).

Etkili bir kaynaştırma eğitiminin öğrenci ve çevresine sağladığı çeşitli yararları bulunmaktadır. Bu eğitimin başta kaynaştırma öğrencisine olmak üzere; akranlarına, öğretmenlerine ve ailesine sağladığı yararlar vardır. Aşağıda kaynaştırma eğitiminin yararlarından bahsedilmiştir.

2.1.1.3. Kaynaştırma eğitiminin yararları

Kaynaştırma uygulamasının gerek kaynaştırılan öğrenciye, gerekse çevresine pek çok yararı vardır. Bu yararlardan belli başlıları şöyle gruplanabilir: (a) Kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrencilere yararları: Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin, içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmelerini kolaylaştırır. Normal öğrencilerin davranışları, özel gereksinimli öğrencilere model olur. (b) Kaynaştırmanın normal öğrencilere yararları: Kaynaştırma sınıfındaki normal öğrenciler, bireyler arasında var olan farklılıklara karşı daha hoşgörülü olmayı öğrenirler. Kaynaştırma, normal öğrencilerin işbirliği ve yardımlaşma becerilerini artırır. (c) Kaynaştırmanın normal sınıf öğretmenlerine yararları: Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle yürüttükleri çalışmalar (örneğin, eğitim programlarının bireyselleştirilmesi) öğretmenlik bilgi ve becerilerine katkıda bulunur. Kaynaştırma

uygulamaları, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin diğer personelle iletişim ve işbirliğini artırır. (d) Kaynaştırmanın anne-babalara yararları: Özel gereksinimli çocuklarının normal eğitim ortamına devam ediyor olması, anne-babalara moral verir ve onları çaba göstermeye güdüler (Kırcaali-İftar, 1997).

2.1.2. Sosyal destek

Yaşamın özünü oluşturan kişilerarası ilişkiler, çocuklar ve yetişkinler için en belirleyici ilişkilerdir (Kozaklı, 2006). Birey, sosyalleşme sürecinde sosyal destek sisteminden doyum almayı hedefler. Bunun için bu sosyal destek sistemini beklentilerine göre belirler.

Başer (2006)'ya göre, destek türü ne olursa olsun sağlanan destek, bireyde olumlu etkiler bırakır ve bireyin ruh sağlığı ile yakından ilişkilidir. Sosyal destek sistemi, bireyin algıladığı yardım, kabul görme, sevilme sayılma gibi inançları kuvvetlendiren bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal destek bireyin beklentilerine cevap verdiği sürece bireydeki etkisi bakımından olumlu sonuçlar sağlar.

Orford (1992)'ye göre, bireyde sosyal desteğin eksikliği görülebilmektedir. Bu eksiklik, psikolojik ve fiziksel hastalıkların iyileşmesini geciktirmektedir. Ayrıca sosyal desteğin eksikliği bireyin moralinin bozulmasına ve psikolojik sağlığının zayıflamasına neden olabilir.

Özbeşler (2001)'e göre, sosyoloji literatüründe sosyal destek kavramının çok kapsamlı açıklandığı belirtilmektedir. Literatürde, sosyal desteğin nasıl ortaya çıktığından ve sosyal ilişkilerin destekleyici rollerinden bahsedilmiştir. Ayrıca, sosyal destek ağlarının zayıflaması ile ortaya çıkan sorunların neler olabileceği açıkça belirtilmiştir.

Alan yazından sosyal desteğin temellerinin bu şekilde atıldığı görülmektedir. 1950'li yıllardan sonra ise sosyal destek üzerine yapılan çalışmalarda yeni uğraşlar

görülmektedir. Bu uğraşlar neticesinde, sosyal desteğin bireyin ruh ve beden sağlığını koruma işlevleri üzerine yapılan çalışmalar hız kazanmıştır.

Yıldırım (1997)'ye göre bu yıllarda araştırmacılar tarafından konu edilmeye başlanan sosyal destek kavramının kuramsallaştırılması ise, Lewin (1954)'ün “Alan Kuramı ve Davranış” tanımına dayanmaktadır. Lewin (1954) kişinin yaşam alanını, o birey için aynı anda, aynı yerde mevcut bulunan birbirine dayalı olguların tümü olarak tanımlamakta, davranışı insanın yaşam alanının bir fonksiyonu olarak ifade etmektedir. Bireyin yaşam alanı ise kişinin tüm gereksinimleri ile onun gereksinimlerine ilişkin olarak aldığı psikolojik çevreyi kapsamaktadır (Akt. Demir, 2008).

Kavramın literatüre girmesi ve ruh sağlığı ile olan ilişkisinin araştırılmasıyla birlikte sosyal destek farklı şekillerde tanımlanmaya başlanmıştır. Ancak, Tardy (1985) sosyal destek kavramını tanımlarken kullanılması gereken beş boyut olduğunu ifade etmiştir. Bunlar: (a) Yönü (alınması-verilmesi), (b) Eğilim (destek kaynaklarının hazır bulunuşu, kullanılabilirliği), (c) Desteğin tanımı (değerlendirilmesi), (d) Desteğin içeriği (bilgisel, duygusal, araçsal destek gibi) ve (e) Sosyal ağıdır (Akt. Şencan, 2009).

Yıldırım (1997) sosyal desteği kapsamlı olarak tanımlamıştır. Yaptığı tanımda, sosyal desteğin bireyin çevresinden algıladığı ilgi, sevgi, saygı, takdir, güven ve bilgi edinme, maddi yardım alma gibi sosyal, psikolojik ve ekonomik nitelikli bir destek olduğundan bahsetmiştir. Tardy (1985)'in ileri sürdüğü beş boyut bu tanımda görülebilmektedir.

Nitekim alan yazında sosyal destek tanımlarının çeşitli olduğu görülmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak yapılan farklı bir tanımlama vardır. Şencan (2009)'un aktarımında sosyal destek, ihtiyaç duyduğu zaman bireye çevresindeki kişiler tarafından sağlanan maddi, manevi yardım ve destektir.

Yapılan tanımlardan sosyal desteğin çeşitli işlevlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Dunst, Trivette (1986), Kazak, Marvin (1984), Sarason ve diğ. (1983) sosyal desteğin işlevlerini şöyle sıralamaktadırlar: a) Bireylere gereksinim duydukları hizmetleri ve malzemeleri sağlayarak duygusal bakımdan rahatlık verir, b) Sorunlarla ilgili olarak bireylere rehberlik ederek bu sorunlarla başa çıkma yolları sağlar, c) Bireylerin performanslarını geliştirici geribildirimler sunar, d) Olumlu uyuma ve kişisel gelişime

katkıda bulunur, e) Hem günlük yaşamda hem de gereksinimler ve krizler anında bireyler arası bağlantıları sağlayarak onları stresin olumsuz etkilerine karşı korur (Akt. Ateş, 2012).

Alan yazın incelendiğinde, sosyal destek kavramının yanında araştırmamız ile ilgili diğer tanımlar da görülmektedir. Bunlar: algılanan sosyal destek ve sosyal ağ terimleridir. Aşağıda bunlar açıklanmaya çalışılmıştır.

Güngör (1996)'ya göre algılanan sosyal destek, bireylerin önemsedikleri ve görüşlerine değer verdikleri kişiler tarafından sevildikleri ve değerli bulundukları yönündeki algılarıdır. Baştürk (2002)'ye göre genel olarak algılanan sosyal destek, bireylerin yaşamlarının çeşitli rol alanlarında geliştirdikleri, kendilerine değer verildiği, özen gösterildiği, ihtiyaçları olduğunda başvurabilecekleri insanların bulunduğu, sahip oldukları ilişkilerde tatmin oldukları inancını işaret eden genel bir kanıdır.

Annak (2005)'e göre genellikle sosyal ağ kavramı, sosyal destek kavramı ile birlikte değerlendirilir. Sorias (1989)'a göre sosyal ağ, kişi ile çevresindeki diğer insanlar arasındaki bağları ve bu insanların birbirleriyle olan ilişkilerini anlatmak için kullanılan bir kavramdır (Akt. Şencan, 2009).

Sosyal desteğin bireyin psikolojik sağlığı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde karşımıza temel etki modeli ve tampon etki modeli çıkmaktadır. Her iki model birbirlerinden farklılık gösterebilir de, hangi modelin hangi süreçlerde etkili olduğu, durum ve koşullara göre değişebilir. Aşağıda bu modeller açıklanmıştır.

2.1.2.1. Sosyal destek modelleri

Sosyal desteğin bireyin psikolojik sağlığı üzerindeki etkisi konusunda bugüne kadar iki farklı model önerilmiştir. (a) Temel etki modeli: Yüksek düzeyde sosyal desteğe sahip olan bireyler, hoşlanılmış ve değer verilmiş olma duygularına da yüksek düzeyde sahip olacaklardır. Bu duygularda bireyin psikolojik sağlığı üzerinde sürekli ve

olumlu bir etki yapacaktır. (b) Tampon etki modeli: Bu model, sosyal desteğin günlük yaşamda karşılaşılan zorluklara karşı bir başa çıkma stratejisi olarak hizmet etmektedir (Akt. Duru, 2008).

Literatürde, araştırmacıların sosyal desteği, destek yapıları ve destek tipleri açısından tanımlamış oldukları görülmüştür. Örneğin: Cohen ve Wills (1985), sosyal desteğin nasıl bir etkiye sahip olduğunun türüne bağlı olarak değiştiğini belirtmişlerdir. Sosyal desteğe ilişkin olarak yapılmış çok sayıda araştırmayı inceleyerek sosyal destek kaynaklarının işlevleri hakkında çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Buna bağlı olarak sosyal destek türleri aşağıda verilmiştir.

2.1.2.2. Sosyal destek türleri

Sosyal destek kaynaklarının işlevleri düşünüldüğünde, sosyal destek türlerini şu başlıklar altında toplayabiliriz: (a) Duygusal Destek: Bireyin sevgi, kabul görme, değer verilme, korunma gibi gereksinimlerini kapsar. Araştırmalarda ifade edici destek, değerlilik desteği, yakın destek olarak da adlandırılmaktadır. (b) Araçsal Destek: Yardımın materyal ve somut yardım olarak da adlandırıldığı destektir. Parasal yardım, araç-gereç yardımı gibi somut yardımları içerir. (c) Bilgisel Destek: Tanımlayıcı ve sorunu anlamayı içeren sorun kabul edilen olaylarla başa çıkma destek biçimi olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirme desteği, bilişsel rehberlik olarak da adlandırılmaktadır. (d) Yaygın Destek: Harici zamanlarda diğer insanlarla kurulan sosyal arkadaşlık olarak tanımlanmaktadır. Bu destek şeklinin bir gruba dâhil olma duygusuyla birlikte stresi azalttığı ve problemler hakkında diğer insanlar ile konuşmanın rahatlatıcı etkisinin olduğu ileri sürülmektedir (Soylu, 2002).

2.1.2.3. Sosyal destek kaynakları

Aile, arkadaş ve öğretmenler sosyal destek kaynaklarıdır. Bireyin ruhsal ve fiziksel sağlığına katkıda bulunması açısından sosyal desteğin kimden ve nasıl algılandığı önemlidir. Aşağıda bu destek kaynaklarından bahsedilmiştir.

2.1.2.3.1. Aileden sağlanan sosyal destek

Özel eğitime gereksinimi olan çocukların ihtiyaç duydukları sosyal destek, aile bireylerinin sahip oldukları içsel ve dışsal kaynaklardan ve ailenin içinde bulunduğu sosyal çevreden sağlanır. Engelli bir çocuk, aile içinde engelinin türüne göre çeşitli güçlükler yaşayacaktır. Bu durum, model olarak onun sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir. Engelinin türüne göre görme, işitme, ortopedik açılardan çeşitli gelişimlerini akranlarına göre tamamlayamayacağından karşılaştığı sosyal problemleri çözme becerilerini model olarak öğrenmede geri kalacak, dolayısıyla da sosyal açıdan uyum problemleri yaşayacaktır. Enç (2005)'e göre, ailelerin çocuğa karşı tutumları benlik saygısının gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Bazı aileler engelli çocuğun durumundan kendilerini sorumlu tutarlar ve bunun sonucunda suçluluk duygusuna kapılırlar. Suçluluk duygusu ebeveynleri, çocuğu inkâr etme, herkesten uzak tutma gibi çareler aramaya zorlayabilir. Çocuk bu durumu sezer ise kendisini ailesinin istemediği, sevmediği kişi olarak görmeye alışır. Bu da çocukta bulunan eksiklik duygularını geliştirir. Ailesinin desteğine normal çocuklardan daha fazla ihtiyaç duyan engelli çocuklar aile desteğinden yoksun bir yaşantı geçirecektir. Bu yaklaşıma karşı olarak Varol (2005), çocuklarını olduğu gibi kabul eden ve anlayan ailelerin ise çocukların gelişimi için gereken her türlü hizmeti ve imkânı elde etmek için çalışarak, genellikle iyi bir anne-baba-çocuk ilişkisi kuracaklarını ve çocuklarını önce çocuk, sonra yetersiz birey olarak göreceklərini vurgulamaktadır (Akt. Demir, 2008).

2.1.2.3.2. Arkadaştan sağlanan sosyal destek

Ailenin yanı sıra sosyal uyumu ve kişilerarası ilişkilerde doyumu etkileyen bir diğer faktör arkadaşlardır. Mahalle arkadaşlıklarından, ilkokul arkadaşlıklarına oradan lise, üniversite ve iş arkadaşlıklarına kadar her yaşta kurulan sosyal etkileşim, bütün bireyler için sosyalleşmenin önemli bir parçasıdır. Arkadaşlık ilişkileri; çocuklara iletişim becerilerini, kültürel değerler ve normları, toplumsal statüler gibi daha sayılabilecek birçok sosyal yapı biçimini kullanıp geliştirebilecekleri imkânlar sağlar. Yörükoğlu (1998)'e göre arkadaşlık ilişkileri, aile içerisinde karşılanamayan önemli bir gereksinim ve sosyal destek kaynağıdır. Belli bir olgunluğa erişemeyen bireyler arkadaş edinmekte zorlanır. Bu bakımdan iyi arkadaşlık ilişkileri olmayan bir kimsenin ruhsal sorunlarının artması muhtemeldir. Senemoğlu (1994)'e göre akran grupları, çocukların sosyal becerilerini besler ve kendilerini daha iyi anlamalarına yardım eder. Koç (2001)'e göre bireyin sosyal, akademik ve duygusal ödülleri alabilmesi için sosyal beceriler çok önemlidir. Bu beceriler, bireyin kişisel ilişkileri başlatıp sürdürebilmesi için önemli bir araçtır. Sosyal becerilerdeki problemler, hem davranışlardaki eksiklikleri hem de aşırılıkları kapsar. Bu eksiklikler ve aşırılıklar, direkt olarak arkadaş kabullenmesi ve popülerlikleri, okuldaki uyumsuzlukla ilgilidir (Akt. Demir, 2008).

2.1.2.3.3. Okul ortamı ve sosyal destek

Akçamete ve Ceber (1999) özel eğitime gereksinimi olan çocukların sosyal gelişimlerinde de diğer gelişim alanlarında olduğu gibi gecikmeler görülmekte, zayıf sosyal beceriler de reddedilmelerin diğer bir nedeni olabilmektedir, demektedir. Koç (2001)'e göre, engelli çocukların arkadaşları tarafından kabul edilmeleri, onların engelleriyle ilgili açık iletişim olanakları sağlayarak arttırılabilir. Eğitimciler de, engelli çocuklarla onların arkadaşlık ilişkilerini arttıracak uygulamalar geliştirmelidirler. Engelli çocukların sosyal etkileşim kurabilecekleri aktiviteler planlamaları ve onları

sınıf arkadaşları ya da normal arkadaşlarıyla daha iyi ilişki kurmaya yönlendirmeleri gerekmektedir (Akt. Demir, 2008).

2.1.2.4. Sosyal desteğin yalnızlığın yordanmasındaki etkisi

Son yıllarda sosyal destek üzerinde yapılan çalışmalarda görece bir artış gözlenmektedir. Bu ilgi artışının temel nedeni, sosyal desteğin bireyin beden ve ruh sağlığı açısından önemli olduğunun fark edilmesi olarak düşünülebilir (Duru ve Balkıs, 2007). Alan yazınına bakıldığında sosyal desteğin, olumsuz yaşantılar, duygulanım ve strese karşı hem doğrudan hem de dolaylı etkisinden söz edilebileceği görülmektedir. Bazı çalışmalar sosyal desteğin stres ve depresyon gibi olumsuz yaşantılara karşı bir tampon görevi üstlendiğini, diğer bazı çalışmalar ise sosyal desteğin bireyin yaşantılarındaki olası olumsuz etkileri doğrudan azaltıcı bir işlev gördüğünü vurgulamaktadırlar (Cohen ve Wills, 1985; Cohen, 2004). Sosyal desteğin bazen doğrudan bazen dolaylı, bazen de hem doğrudan hem dolaylı etkisinden söz edilebilir. Örneğin Zimet, Dahlem ve Farley (1988)'e göre sosyal destek sadece çoğu durumda doğrudan bireye yardımcı olmaz, aynı zamanda algılanan stresin yoğun etkisine bağlı olarak, stres yaşantılarında etkili bir tampon işlevi de görür. Benzer bir akıl yürütmeyle, sosyal desteğin yalnızlığın yordanmasında hem doğrudan hem dolaylı rolünün olabileceği beklenebilir. Örneğin yeni bir çevreye uyum sürecinde, sosyal destek bir yandan yalnızlığı azaltıcı bir işlev üstlenirken, diğer yandan da uyum zorluklarının yalnızlık üzerine etkisini azaltmada bir ara değişken rolü üstleniyor olabilir (Akt. Duru, 2008).

2.1.3. Yalnızlık

Yalnızlık için çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Alan yazından, yalnızlığın duygusal, davranışsal ve sosyal problemleri içeren bir yaşantı durumu olduğu görülmüştür. Aşağıda bu tanımlara yer verilmiştir.

Alkan (1996)'ya göre yalnızlık, kişinin mevcut kişilerarası ilişkisi ile kendisinde olmasını beklediği bir kişilerarası ilişki arasındaki uyumsuzluk sonucunda oluşan psikolojik bir durumdur.

Gün (2006)'ya göre yalnızlık, kişinin sosyal çevresi ile ilişkisini en aza indirerek kendi seçimi sonucu yaşadığı duygu halleridir.

Kozaklı (2006)'ya göre yalnızlık, kişiye acı ve sıkıntı veren, kişinin psikolojik, fiziksel ve sosyal bütünlüğe karşı oluşan bir tehlike durumudur.

Peplau ve Perlman (1984)'e göre yalnızlık, tanımlanması güç bir durumdur. İnsanlar için olumsuz bir durum olan yalnızlık için araştırmacıların büyük çoğunluğunun kabul ettiği tanım şudur: yalnızlık kişinin sahip olmak istediği sosyal ilişkiler ile mevcut durumda algıladığı sosyal ilişkiler arasında çelişki yaşadığında ortaya çıkan istenmeyen bir durumdur.

Literatür incelendiğinde, yalnızlığa ilişkin farklı tanımlar yapıldığı görülmektedir. Ancak birçok tanımı kapsayacak bir tanım öneren Rook (1984) yalnızlığı, “bireyin diğerleri tarafından anlaşılmadığı, onlara yabancı kaldığı ya da onlar tarafından reddedildiği ve/veya özellikle sosyal bütünleşme duygusu ve duygusal yakınlık kurmak için olanaklar sunan arzu edilen etkinlikleri gerçekleştirmek için uygun sosyal partnerlerin yokluğu durumunda yaşanan, süregelen duygusal zorlanma” olarak tanımlamıştır (Akt. Duy, 2003).

Alan yazın incelendiğinde, yalnızlığın zamana bağlı olarak da tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Bunlar geçici yalnızlık, durumsal yalnızlık ve kronik yalnızlıktır. Geçici yalnızlık: İnsanların günün herhangi bir saatinde hissedebildiği yalnızlık türüdür ve genellikle başka birisi onlarla konuşunca son bulur. Geçici yalnızlık

diğerlerine oranla en fazla hissedilen yalnızlık türüdür. Durumsal (geçici) yalnızlık: İlişkilerinde doyum sağlayan bireyin geçici bir süre ilişkilerinden doyum alamaması durumuyla ortaya çıkan bireyin yaşamında meydana gelen değişikliklerden etkilenen yalnızlık durumudur. Örnek olarak boşanma, eş kaybı verilebilir. Kronik yalnızlık: Uzun süreli davranışsal ve duygusal düzensizlikler sonucu oluşan yalnızlık türüdür. Kronik yalnızlık yaklaşık birkaç yıl kadar uzun sürer. Durumsal ve geçici yalnızlık genellikle çevresel olayların ürünüdür. Kronik yalnızlık ise çevreden çok duygusal durumları içeren iç faktörlerle ilgilidir.

Jones (1982)'ye göre, yalnızlık ile ilgili yapılan tanımlar bazı noktalarda birleşmektedir. Alan yazında, sosyal ilişkilerdeki eksiklikle ilgili, bireylerin beklenti ve algılamalarına bağlı, öznel bir süreci yansıtan, istenilmeyen yaşantılar olduğunu gösteren ve bireylerin yalnızlıkla baş etme ve üstesinden gelme çabalarını geliştirir nitelikte tanımlar yapılmıştır. İki tür yalnızlık bulunmaktadır: durumsal yalnızlık ve sürekli yalnızlık. Durumsal yalnızlık, şimdiki zamanda yaşanan ve yakın zaman içinde kişilerarası ilişkilerde yaşanan eksiklikten, yoksunluktan yaşanan bir yalnızlık boyutudur. Sürekli yalnızlık, daha çok oldukça kararlı kişilik özelliklerinin bireyin süregelen bir şekilde kişilerarası ilişkilerde başarısızlıklara, olumsuzluklara neden olmasından kaynaklanmaktadır. Yapılacak müdahale de farklı olmak durumundadır; durumsal yalnızlık için kısa süreli, kriz odaklı ya da sosyal ağı geliştirmeyi hedefleyen terapiler önerilirken, sürekli yalnızlık için sosyal ve kişilerarası ilişki becerilerini ele alan yaklaşımların uygun olabileceği önerilmektedir (Akt. Duy, 2003).

Weiss (1974)'e göre, yalnızlık iki farklı biçimde yaşanır. Birincisi diğer insanlarla yakın ve içtenliği olan ilişki kuramama sonucu ortaya çıkan duygusal yalnızlık, ikincisi ise sosyal ilişkiler açısından yoksun olma, ortak ilgi ve etkinlikleri paylaşan bir akran grubunun üyesi olamama durumu olan sosyal yalnızlıktır (Akt. Duy, 2003).

Yalnızlığın tanımlarından hareketle yalnızlığın nedenlerinden bahsetme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak alan yazından yalnızlığa sebep olabilecek nedenler araştırılmıştır. Aşağıda yalnızlığın nedenlerinden bahsedilmiştir.

2.1.3.1. Yalnızlığın nedenleri

Peplau ve Perlman (1982)'ye göre yalnız bireyler, başkaları ile tanışmada, arkadaş edinmede, yeni gruplara katılmada ve partilere katılıp eğlenmede güçlükler yaşarlar. Bu özellikler, yalnız bireylerin başkaları ile birlikte olma olanaklarını sınırlandırır. Bu da bireylerin yalnız hissetmelerine sebebiyet verir (Akt. Russell, Cutrona, Rose, Yurko, 1984).

Michela, Peplau ve Weeks (1982)'ye göre yalnızlığa neden olan bazı değişkenler vardır. Bunlar: Kötümserlik, kendini yansıtmaktan korkma, çaba göstermeme, şanssızlık, sıkılganlık, fiziksel çekiciliği olmama, insanların içinde bulundukları grup üyeleri ile ilgilenmemeleri, diğer insanlarla ilişkiye girmeyi istememe, kişisel olmayan durumlar, fırsat yoksunluğu, diğer insanların isteksizliğidir. Bu değişkenler yalnızlığın başlıca sebepleridir.

Yalnızlığın bireyin tek başınalığı ile ilgili olduğunu söylemek doğru değildir. Birey tek başınalığından da yalnız olabilir. Sosyal ilişkilerinden ötürü de yalnız olabilir. Yalnızlıkta kişinin kimle ya da kimlerle ilişkisinin olduğu değil, bu ilişkilerini nasıl yaşadığı çok önemlidir (Bilgi, 2005).

Yalnızlık terimini anlayabilmek için, yalnızlığı açıklayan yaklaşımlar alan yazından incelenmiştir. Bu yaklaşımlar yalnızlığın kuramsal temellerini oluşturmaktadır. Aşağıda bu yaklaşımlardan bahsedilmiştir.

2.1.3.2. Yalnızlığın kuramsal temelleri

Aşağıda yalnızlığı açıklayan temel kuramlardan bahsedilmiştir.

Psikodinamik Yaklaşım: Killeen (1998)'in belirttiğine göre, Freud' un gelişim dönemlerine bakıldığında sosyal ilişkilerin bebeklikten itibaren çok önemli olduğu

görülmektedir. Çocukluk yıllarında temellerini alan sosyal ilişkiler, ileriki yaşlarda da tekrarının gösterilmesinde de etkili olur. Yani yalnızlığın temellerini ilk yıllarda alan bireyler ileriki dönemlerde diğer bireylerle iletişim kurmakta güçlük çekerler ve her dönemde kendilerini yalnız hissedebilirler (Akt. Sarıhan, 2007).

Varoluşçu Yaklaşım: Perlman ve Peplau (1982)'ye göre, varoluşçu yaklaşımı benimseyen kuramcılar insanları yalnızlık korkularını yenmeleri ve yalnızlığı olumlu bir yaşantı olarak kullanmaları yönünde desteklemektedirler. Genel anlamda yalnızlığın kökeninde ne olduğu ile ilgilenmezler; çünkü yalnızlık varoluşun, özün bir gerçeğidir. Benzer şekilde, yalnızlık duygusunu artıran ya da azaltan öğelerin ne olduğunu da sorgulamazlar (Akt. Duy, 2003).

Danışan Merkezli Yaklaşım: Rogers (1994)'e göre insanlar, içlerinde taşıdıkları kişiliği hiç kimsenin tam olarak anlayamayacağını düşündüklerinden, yakın çevreleri tarafından onay görecektir şekilde hareket ederler ve içlerindeki kişiliği göstermemek için savunmalar geliştirirler. Ne zaman isteyerek ya da zorla bu savunmalardan bir ya da birkaçı bırakılır ve içlerinde taşıdıkları kişilik, benlik ortaya çıkar, işte o an bireyin yaşadığı en derin yalnızlık anıdır. Birey içindeki benliği, kişiliği savunmalar, maskeler yoluyla diğerlerinden olabildiğince sakladıkça yalnızlığı da artmaktadır. “Kişi, yaşamın anlamının, onun sahte yüzünün dışarıdaki gerçek dünyayla olan ilişkisine bağlı olmadığını, olamayacağını kabul etme eğilimine girdiği zaman yalnızlığı umutsuzluğa dönüşür” (Akt. Duy, 2003).

Bilişsel Yaklaşım: Killeen (1998)'in belirttiğine göre, bu yaklaşımı savunanlar, bireyin sosyal ilişkiyi nasıl algıladıkları ve sosyal ilişkinin önemi hakkında ne düşündükleri ile ilgilenmektedirler. Bireyin sahip olduğu sosyal ilişki bireyi tatmin etmelidir. Eğer, bireyin sahip olduğu sosyal ilişki bireyi tatmin etmiyorsa kişi kendini yalnız hissedecektir (Akt. Sarıhan, 2007).

Bireysel Yaklaşım: Andersson (1998)'in belirttiğine göre, bu yaklaşım, bilişsel-davranışsal, hümanist, psikoanalitik yaklaşım ve misafir arkadaş grupları olmak üzere dört grupta toplanmaktadır. (a) Bilişsel-davranışsal yaklaşım: Davranışsal düzeyde bu yaklaşımın amacı, sosyal ortamlarda kendini yalnız hisseden bireylerin davranışlarını değiştirmek ve geliştirmektir. (b) Hümanist yaklaşım: Danışan-danışman

ilişkisi üzerine kurulan bu yaklaşım, yalnız bireylere kendini ifade etme eğitimi vermekte ve terapinin ilerleyen zamanlarında bireylerin kendileri ile ilgili var olan algısını değiştirmeye çalışmaktadır. (c) Psikoanalitik yaklaşım: Yalnızlığı gelişimsel bir süreç ile ele almakta ve bireylerin erken çocukluk dönemindeki olumsuz yaşantılarını gelecekte çevresi ile olan uyumuna etkisini araştırarak önlem almaktadır. (d) Misafir arkadaş grupları: Gönüllü bireylerin oluşturduğu grubun amacı, yalnız bireylerle bir araya gelerek onlara destek sunmaktır (Akt. Sarıhan, 2007).

Grup Yaklaşımı: Andersson (1998)'e göre, bu yaklaşım da sosyal beceri eğitimi, utangaç grupları, depresyon grupları ve özel amaçlı seminerler olmak üzere dört grupta toplanmaktadır. (a) Sosyal beceri eğitimi: Özellikle okul ortamında yalnız olan çocuklar için geliştirilmiş beceri eğitimi programıdır. Yalnız bireylerin kendini açma, risk alma ve kendi üzerinde odaklaşma davranışlarından kaçma eğilimi gösterdikleri için sosyal beceri eğitimi bu tür beceriler üzerinde odaklaşmaktadır. (b) Utangaç grupları: Yalnız bireylerin sosyal çevrelerini tekrar yeniden oluşturmaları için verilen beceri eğitimi programıdır. (c) Depresyon grupları: Depresyon gruplarında yalnız bireylere kendini ödüllendirme eğitimi verilmektedir. (d) Spesifik amaçlı seminerler: Çevresel nedenlerle kendini yalnız hissedenden bireylerin bir araya gelmesiyle oluşturulan gruplardır (Akt. Sarıhan, 2007).

Çevresel Yaklaşım: Andersson (1998)'e göre, çevresel yaklaşım, iletişim ortamı, sosyal ortamı yapılandırma ve sosyal ilişki engellerini kaldırma olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. (a) İletişim ortamı: Yalnız bireylerin iletişime geçebilecekleri ortamlar yaratılmaya çalışılmaktadır. (b) Sosyal ortamı yapılandırma: Yalnız bireylerin bulunduğu mekânı iletişime açık bir şekilde düzenlemektedir. Sınıf ortamında, sıraları, masaları iletişime açık bir şekilde düzenleme yapmak bu yaklaşıma örnek olarak verilebilir. (c) Sosyal ilişki engellerini kaldırma: Sosyal ilişkiyi engelleyen engelleri ortadan kaldırmaktır. Engelli bireyler için seyahatler düzenlenmesi bu yaklaşım örnekleri arasında gösterilebilir (Akt. Sarıhan, 2007).

Yalnızlık bazı değişkenlere bağlı olarak oluşmaktadır. Yalnızlığın oluşumunu etkileyen başlıca etmenler: Yaş, cinsiyet, akademik başarı, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyidir. Bu değişkenler ve bu değişkenlerin yalnızlık ile ilgili olan ilişkisi aşağıda anlatılmıştır.

2.1.3.3. Yalnızlığın oluşumunu etkileyen etmenler

Yaş: Orzeck (2004)'e göre, yalnızlık ve önemli bir değişken olan yaş arasındaki araştırma sonuçları göstermektedir ki, bireyler için öznel bir deneyim olan yalnızlığın bireylerin deneyimleri, kişilik özellikleri, durumsal değişkenlerden kaynaklandığı ve farklı yaş dönemlerinde farklı yoğunluklarda yaşandığı ileri sürülmektedir (Akt. Kozaklı, 2006). Gelişim dönemleri incelendiğinde yalnızlık yaşantısı açısından ergenlik dönemi yalnızlığın daha sık ve daha yoğun yaşandığı dönem olduğu görülmektedir.

Cinsiyet: Demir (1990), yalnızlık ve cinsiyet değişkeni açısından yapılan araştırmaları incelemiştir. Öğrencilerin yalnızlık yaşantısını etkileyen faktörler konusunda yaptığı çalışmanın bulgularında, erkeklerin yalnızlık düzeylerinin kızlarınkinden anlamlı ölçüde yüksek olduğunu ve bu sonucun cinsler arasındaki geleneksel cinsiyet rol ve duygusal tepkileri sergileme davranışlarının farklı öğrenilmesi sonucu meydana gelmiş olabileceğini belirtmiştir. Kim (2001)'in belirttiği başka bir araştırmada ise, bu bulguların tam tersine kız öğrencilerin erkeklerden sayı olarak daha büyük sosyal ilişki ağına sahip oldukları; fakat memnuniyet değerlerinin düşük olduğu için kendilerini daha yalnız hissettikleri görülmektedir (Akt. Kozaklı, 2006). Alan yazından, cinsiyetler arasında değişkenlerin etki durumuna göre, yalnız olma hallerinin birinin diğerinden daha fazla olabileceği görülmüştür.

Akademik Başarı: Pancar (2009)'un yaptığı bir araştırmada, akademik başarı düzeyi yüksek ergenler sosyal ilişki ağı içerisindeki okul, aile, arkadaş çevrelerinden daha fazla destek almakta, övülmekte, ilgi görmektedirler. Böylece akademik başarısı yüksek ergenlerin yalnızlık düzeyi azalmaktadır. Bu sonuçlara dayanarak akademik başarı düzeyinin düşük olmasının yalnızlığı tetikleyebileceği düşünülebilir.

Sınıf Düzeyi: Bilgen (1989)'un belirttiğine göre, sınıf düzeyinin yalnızlıkla ilişkisine bakıldığında ise üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yalnızlık puanlarının dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu; Tan (2000)'in belirttiğine göre, dokuzuncu sınıf lise öğrencilerinin on birinci sınıf lise öğrencilerine göre daha yalnız oldukları ortaya konulmuştur (Akt. Kılınç, 2005). Pancar (2009)'un yaptığı araştırmada

ise, bu durumun tam tersi bulunmuştur. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin yalnızlık puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Anne-Baba Eğitim Düzeyi: Tan (2000), anne-baba eğitim düzeyleri ile yalnızlık sonuçlarına bakmıştır. Eğitim seviyesi düşük olan babaların ve annelerin çocuklarının yalnızlık düzeylerinin, eğitim seviyesi yüksek olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Aile destek düzeyi arttıkça lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyinin önemli derecede azaldığı görülmüştür (Akt. Kılınç, 2005).

2.2. İlgili Literatür

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

2.2.1. Yurtdışı yapılmış araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında kaynaştırma eğitimi, sosyal destek ve yalnızlık ile ilgili yapılmış yurtdışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1.1. Kaynaştırma eğitimiyle ilgili yapılmış olan yurtdışı araştırmalar

Lake (1978) yaptığı araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların sınıflarına kaynaştırmalarına yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında olmalarına yönelik olumlu tavır geliştirdikleri görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerini sınıflarında kabul gördükleri ve bu duruma olumlu tutum geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Becker (1980) yaptığı araştırmada, kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilgilendirici ve hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinde bir değişikliğe neden olup olmadığını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, görüş belirleme çalışmaları sınıf öğretmenlerin tutumlarının pozitif yönde algılandığını göstermektedir. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olarak olumlu görüşler sergilemelerinde bilgilendirmenin ve hizmet içi eğitimlerin etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Madden ve Slavin (1983) kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma öğrencileri ile ilgili çok geniş kapsamlı literatür taraması yapmışlardır. Araştırmalarından elde edilen bulgulara göre, kaynaştırma uygulamalarının başarılı olması için destek özel eğitim hizmetleri yardımı ile hazırlanan bireyselleştirilmiş özel eğitim programlarının gerekli olduğu görülmektedir. Araştırmalarının sonucunda, bireyselleştirilmiş özel eğitim planlarının kaynaştırma uygulamalarının etkililiğini artıracak ve bu sayede de destek özel eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanılacağı ortaya çıkmıştır (Akt. Şekercioğlu, 2010).

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

Kalambouka, Farrell, Dyson ve Kaplan (2007) kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarının akademik başarılarına etkisini konu edinen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarına negatif yönde bir etkisi görülmemektedir. Araştırma sonucunda, kaynaştırma öğrencilerinin akranlarının akademik başarısını olumsuz etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Kasari, Freeman, Bauminger ve Alkin (1999) öğretmenlerin eğitim sistemi ve kaynaştırma eğitimine tutumlarını ölçmek için bir araştırma yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin mevcut eğitim sisteminden memnun oldukları; ancak kaynaştırma eğitime karşı temkinli oldukları görülmektedir. Araştırmanın sonucunda kaynaştırma uygulamalarının temkinli bir yaklaşımla yürütüldüğü ortaya çıkmıştır.

Mohd Ali ve Sadi (2010) anket yolu ile öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına hazır olup olmama konusundaki görüşlerine başvurmuşlardır. Yaptıkları araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kaynaştırma öğrencilerinin sınıfa kabul edilmelerinde ve akranlarının kaynaştırma öğrencilerine olumlu tutum geliştirme durumlarında herhangi bir sorun yaşanmadığı görülmüştür. Kaynaştırma öğrencileri ile daha fazla zaman geçirilmesi gerektiği, okul fiziki ortamlarının kaynaştırma öğrencilerine göre düzenlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır (Akt. Şekercioğlu, 2010).

McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager ve Lee (1994) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenler kaynaştırma öğrencilerine normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha özenli davrandıkları görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, kaynaştırma öğrencilerinin algıladıkları bu tutumun kaynaştırma öğrencilerinde olumlu sonuçlar doğurduğu; ancak normal gelişim gösteren akranları tarafından eşitsizlik olarak algılandığı ortaya çıkmıştır.

Symeonidou ve Phtiaka (2009) anket yolu ile sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma hakkındaki bilgi ve tutumlarına ulaşmaya çalışmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yüzeysel bir

donanıma sahip oldukları, üniversitede kaynaştırma eğitimi almadıkları görülmektedir. Araştırmada bazı kaynaştırma öğrencilerinin özel eğitim kurumlarına gönderilmesi gerektiğine inandıkları sonucuna varılmıştır.

Soodak, Podell ve Lehman (1998)'in yaptıkları çalışmada, kaynaştırmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin karmaşık yapıda olduğu belirtilmiştir. Araştırmada öğrenci, öğretmen ve okul faktörlerinin kaynaştırmayı etkileyecek etmenler olduğu ve öğretmen tutumlarının kaynaştırmayı etkileyen tüm bu etmenlerin incelenerek değişkenliğinin belirlenebileceği söylenmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin davranış problemleri olan öğrencilere düşmanca tavırları saptanmıştır. En az sorun yaşanan öğrenci grubunun fiziksel ve işitme engelli öğrenci grubu olduğu bulunmuştur. Eğitilebilir zihin engelliler grubunu ise kaynaştırma uygulamalarında en az sosyal ve akademik başarı gösteren grup olarak belirtmişlerdir.

Silva ve Morgado (2004) kaynaştırma uygulamalarında başarılı olmuş öğretmenler ve akademik başarısı yüksek kaynaştırma öğrencilerini tespit ederek bir araştırma yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, pedagojik yeterliliği olan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin çalışma ortamlarını iyi analiz edebildikleri ve kaynaştırma öğrencilerine çözüm odaklı yaklaştıkları görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin pedagojik yeterlilik sergiledikleri ve kaynaştırma öğrencilerinin gereksinim ve düzeylerine göre hareket ettikleri ortaya çıkmıştır.

Snyder (1999) kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan düzenli bir çalışmanın öğretmenlerin davranışlarına etkisi üzerine bir araştırma yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin özel eğitim bilgilerinin ölçüldüğü, sınıflarında yapılan etkinliklerde özel eğitim bilgilerinden faydalandıkları sınıflarına gelmeden önce hazırlık yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yaşadığı problemler dikkate alınarak araştırmanın sonucunda, kaynak odanın gerekliliği ortaya çıkmıştır.

2.2.1.2. Sosyal destek ile ilgili yapılmış olan yurtdışı araştırmalar

Compas, Slavin, Wagner ve Vannatta (1986) yaptıkları araştırmada, algılanan sosyal destek ile psikolojik düzensizlik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, algılanan sosyal destek ile psikolojik uyumsuzluk arasında anlamlı ilişkiler görülmektedir. Araştırmanın sonucunda sosyal destek algısı düzeyi düştükçe psikolojik uyumsuzlukların ortaya çıktığı bulunmuştur.

Armsden ve Greenberg'in (1987) yaptıkları araştırmada, anne-baba ve arkadaş ilişkileri ile psikolojik sağlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, anne-baba ve arkadaş ilişkileri ile bireyin psikolojik sağlığı arasında anlamlı ilişkiler görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, algılanan sosyal destek arttıkça psikolojik problemlerin azaldığı bulunmuştur.

Procidano, Guinta ve Buglione (1988) yaptıkları araştırmada, arkadaştan ve aileden algılanan sosyal desteğin uyum sağlama ve belirli etkenlerle gelişen yaşam olaylarıyla bağlantısını incelenmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, arkadaştan ve aileden algılanan sosyal desteğin uyum sağlama ve çeşitli değişkenler ile şekillenen yaşam olayları ile ilişkili olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, algılanan sosyal desteğin sonradan gelişebilecek olayların oluşumunda ve önlenmesinde önemli bir işlevinin olduğu bulgulanmıştır (Akt. Şencan, 2009).

Windle (1990) yaptığı çalışmada, algılanan aile ve arkadaş desteği ile depresif belirtiler ve suça yönelik davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulgularından düşük düzeyde algılanan sosyal destek ile depresyon yaşama ve suça yönelik davranışlar arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda algılanan sosyal desteğin azaldığında depresyon yaşama ve suça yönelik davranışlar sergileme olasılığının arttığı bulunmuştur.

Hoffman, Ushpiz ve Levy-Shiff (1993) tarafından yapılan araştırmada, bireylerin algılanan sosyal destek ile benlik saygısı, stresli yaşam olayları arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan, algılanan sosyal destek ile benlik saygısı ve stresli yaşam olayları arasında anlamlı ilişkiler görülmektedir.

Araştırmanın sonucunda, aile desteğinin benlik saygısına ve stresli yaşam olaylarının azalmasına güçlü bir etkisinin olduğu; arkadaş desteğinin ise aile desteğinin yokluğunda devreye girdiği bulunmuştur.

Cheng (1997) yaptığı araştırmada, sosyal desteğin tampon etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, stresli yaşam olaylarında ve depresyonda sosyal desteğin arabulucu etkisi görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, sosyal destek algısı düşük olan ya da sosyal destekten yoksun olan bireylerin stresli yaşam olayları ve depresyon yaşamada yüksek derecede risk taşıdıkları bulunmuştur (Akt. Şencan, 2009).

Canetti, Bachar, Galili Weisstub, De-Nour ve Shalev (1997) tarafından yapılan araştırmada, aile ilişkileri ve aile ilişkilerinin bireyin ruh sağlığı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan, cinsiyetler arasında, destek düzeyleri açısından, ailelerce kontrol edilmeleri yönünden anlamlı ilişkiler görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, aileden sağlanan destek yönünden kızların erkeklerden daha fazla destek aldıkları, yüksek düzeyde destek alıp, düşük düzeyde kontrol yaşadığını ifade edenlerin psikolojik doyum yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Furukawa ve Sarason (1998) tarafından yapılan araştırmada, kişisel anket formları yolu ile yeni çevreye uyum sürecinde sosyal desteğin önemi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan, değişik zamanlardaki sosyal destek ile duygusal sıkıntı ve bu sıkıntılar ile başa çıkma arasında anlamlı ilişkiler görülmektedir. Araştırma sonucunda, algılanan sosyal desteğin yüksek olmasının duygusal sıkıntıları azaltmaya katkısının olduğu, duygusal sıkıntılar ile baş etmede destekleyici bir rol oynadığı bulunmuştur.

Malecki ve Elliott (1999) yaptıkları çalışmada, bireylerin algılanan sosyal destek düzeyi ve bireylerde sosyal desteğin önemini incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, yaş, cinsiyet ve özgüven açısından algılanan sosyal desteğin anlamlı sonuçları görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, yaş arttıkça algılanan sosyal destek düzeyinde düşüş olduğu, kız öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, algılanan sosyal destek düzeyinin özgüven ile ilişkili olduğu bulgulanmıştır.

Van Beest ve Baerveldt (1999) tarafından yapılan araştırmada, ergenlerin anne-baba ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyi yüksek olan öğrencilerin anne ve babalarından algıladıkları sosyal destek düzeyinin de yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, anne-babadan algılanan sosyal destek ile arkadaşlardan algılanan sosyal destek arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Helsen, Vollebergh ve Meeus (2000) yaptıkları araştırmada, duygusal sorunlar ve aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyinin yaş ve cinsiyet açısından farklılıklarını incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, destek sistemlerinin birbirinden bağımsız destek sistemleri olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyinin aileden algılanan sosyal destek düzeyinden daha fazla olmasına rağmen aileden algılanan sosyal desteğin duygusal sorunların en iyi belirleyicisi olmaya devam ettiği, kızların arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Rigby (2000) tarafından yapılan araştırmada, okuldaki arkadaş baskılarının algılanan sosyal destek düzeyine olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, cinsiyetler arasında farklılık görülmemektedir. Araştırmanın sonucunda, hem kız hem de erkek öğrencilerde akran baskısı arttıkça algılanan sosyal destek düzeyinin düştüğü, akran baskısı yüksek, algılanan sosyal destek düzeyi düşük olan öğrencilerin ruh sağlıklarının da olumsuz etkilendiği bulgulanmıştır.

Kaltiala-Heine, Rimpela, Rantanen ve Laippala (2001) tarafından yapılan araştırmada, depresyon ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, cinsiyetler arasında farklılıkların olduğu görülmemektedir. Araştırmanın sonucunda, anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin eksikliğinin depresyona yol açtığı bulunmuştur (Akt. Şencan, 2009).

Demaray ve Malecki (2002) yaptıkları çalışmada, depresyon ile anne-baba ve sınıf arkadaşı desteği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, depresyon ile anne-baba ve sınıf arkadaşı desteği arasında negatif yönde

anlamli iliflkiler görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, algılanan sosyal destek arttıkça depresyon yaşama olasılığının düştüğü ortaya çıkmıştır (Akt. şencan, 2009).

Holt ve Espelage (2005) yaptıkları çalışmada, depresyon, kaygı ve algılanan sosyal destek arasındaki ilifskiye incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, sosyal destek ile kaygı ve depresyon arasında negatif yönlü anlamli iliflkiler görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, düşük düzeyde sosyal destek algılayanların kaygı ve depresyon belirtilerine daha yüksek oranda rastladıkları bulgulanmıştır.

Wight, Botticello ve Aneshensel (2006) yaptıkları araştırmada, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ergenlerin algıladıkları sosyal desteğinin ruh sağıkları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, algılanan sosyal destek ile sosyo-ekonomik düzeyi düşük bireylerin ruh sağığı arasında negatif yönlü anlamli iliflkiler görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, yüksek düzeyde algılanan sosyal desteğinin düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen bireyler için ruh sağığını koruyucu etkiye sahip olduğu, sosyo-ekonomik düzeyin ruh sağığı üzerindeki dezavantajlarının sosyal destek tarafından azaltıldığı bulgulanmıştır.

2.2.1.3. Yalnızlık ile ilgili yapılmış olan yurtdışı araştırmalar

Cutrona (1982) yaptığı araştırmada, yalnızlığı tahmin etmede en önemli yordayıcıyı tespit etmeye yönelik incelemelerde bulunmuştur. Araştırma bulgularından çeşitli değişkenlerin anlamli etkide bulunduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, yalnızlığı yordamada aileden çok flört etme, sosyal iliflkiler ve arkadaşlıklarla ilifskili memnuniyetsizliğin etkili olduğu görülmektedir.

Schumacher (1993) yaptığı çalışmada, iki farklı ülke  ğrencilerinin yalnızlıklarını incelemiştir. Araştırmanın bulgularından ülkeler arasında, cinsiyetler açısından ve sosyo-ekonomik düzeyler açısından anlamli iliflkiler görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, Japon  ğrencilerin Avustralyalı öğrencilerden, erkeklerin

kızlardan, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanların yüksek olanlardan daha yalnız olduğu sonucuna varılmıştır (Akt. Algür, Alpar ve Seçim, 2014).

Medora, Woodward ve Larson (1987)'nin yapmış olduğu araştırmada, yalnızlık cinsiyetlere göre incelenmiştir. Araştırma bulgularından, cinsiyetin yalnızlık için ayırt edici olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yalnız olduğu ortaya çıkmıştır (Akt. Algür ve diğ., 2014).

Taylor, Peplau ve Sears (1994)'ün yaptığı çalışmada, cinsiyetler arasında yalnızlığın nedenlerinden olan iyi ilişkiler kuramama ve kendini ifade etmede güçlük çekme incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, cinsiyetler arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, kızların daha iyi sosyal ilişkiler kurduğu ve duygularını daha rahat ifade ettikleri bulunurken; erkeklerin sosyal ilişkilerde ve kendini ifade etmede kızlardan daha zayıf oldukları bulgulanmıştır (Akt. Algür ve diğ., 2014).

Le Roux ve Connors (2001) yaptığı çalışmada, öğrencilerin yalnızlık düzeylerini cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzey açısından incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, cinsiyetler arasında anlamlı farklılıklar göze çarparken yaş ve sosyo-ekonomik düzey açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yalnız olduğu ortaya çıkmıştır.

Sinclair ve Nelson (1998) yaptıkları araştırmada, boşanmış aile çocukları üzerinde inceleme yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, boşanmış ailelerin erkek çocuklarının kızlara oranla daha az yalnızlık yaşadıkları ve ilişki inançlarını daha fazla kullandıkları görülmektedir.

Schultz ve Moore (1986) yaptıkları araştırmada, kız ve erkek öğrencilerin yalnızlığının nedenleri incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin yalnızlığının daha çok kişisel olduğu ve etkili öz değerlendirmelerle bağlantılı olduğu; erkeklerin ise yalnızlığa kızlardan çok olumsuz reaksiyon gösterebildikleri ortaya çıkmıştır (Akt. Buluş, 1997).

Lamin ve Steplian (1987) yaptıkları araştırmada, cinsiyetler arasında yalnızlığı incelemişleridir. Araştırmanın bulgularına göre, fiziksel çekicilik ile yalnızlığın negatif yönde; çekingenlik ve sosyal kontak zorluğu ile yalnızlığın ise pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, kendini çekici bulmayan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin yüksek olduğu, çekingen ve sosyal ilişkileri zayıf öğrencilerin ise yalnızlık düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir (Akt. Buluş, 1997).

Ammaniti, Ercolani ve Tambelli (1989) tarafından yapılan araştırmada, kız ergenler üzerinde bir inceleme yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, yaş ve yaşanan yer açısından anlamlı farklılıklar görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, yalnızlık düzeyinin ilerleyen yaşlarda arttığı, yalnızlık duygusunun daha küçük yerleşim birimlerinde yaşayanlarda büyük kentlerde yaşayanlardan daha yoğun yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Hojat (1982)'nin yaptığı araştırmada, çocukluk döneminde yaşanan sosyal ilişkiler tabanlı olarak yalnızlığı incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sosyal ilişkiler ve yalnızlık arasında negatif yönlü bir ilişki görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, çocukluk döneminde anne-baba ve akranları ile doyum verici sosyal ilişkiler yaşamamış olanların ilerleyen yaşlarda daha çok yalnızlık yaşadığı görülmektedir.

2.2.2. Yurtiçi yapılmış araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında kaynaştırma eğitimi, sosyal destek ve yalnızlık ile ilgili yapılmış olan yurtiçi araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.2.1. Kaynaştırma eğitimiyle ilgili yapılmış olan yurtiçi araştırmalar

Eripek (2004)'e göre, Türkiye'de kaynaştırma ile ilgili yapılmış araştırmaları 3 başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar sırasıyla şöyledir: (a) öğretmenlerin zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin görüş ve önerileri, (b) kaynaştırma uygulamalarının zihin engelli çocuklar üzerindeki etkileri, (c) normal gelişim gösteren çocukların zihin engelli çocukları sosyal kabullerinde rol oynayan etmenler. Sucuoğlu (2004), kaynaştırmayla ilgili olarak ülkemizde yapılan araştırmaları dört başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar sırasıyla şöyledir: (a) kaynaştırma kavramı, ilkeler, sonuçlara ve kaynaştırma hakkında genel bilgi, (b) kaynaştırmaya ve engelli çocuklara/bireylere ilişkin tutum görüş, bilgi, bakış açısı ile ilgili yayınlar, (c) kaynaştırma uygulamalarına katılan öğrencilerin özellikleri, (d) diğer yayınlar. Hangi başlıklar altında toplanırsa toplansın, kaynaştırma uygulamaları başladığından bu yana konuyla ilgili pek çok araştırma yapıldığı, yapılan araştırmaların çoğunluğunun ise, kaynaştırmaya ilişkin görüş belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. İlgili literatürden elde edilen bulgular, görüşü alınan bireylerin genellikle kaynaştırma uygulamasına olumlu baktıklarını, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin kaynaştırma ortamlarında verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. İlgili literatür göstermektedir ki, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri genelde olumludur. Olumsuz olanlar da kaynaştırma hakkında bilgilendirmeye gereksinim duymaktadırlar. Yapılan bilgilendirme çalışmaları, çalışmalara katılan öğretmenlerin kaynaştırma ve özel gereksinimli öğrencilere ilişkin görüşlerinde olumlu değişiklikler yapmaktadır. Öğretmenlerin, görüş belirleme çalışmalarında, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olarak halen eksikliklerinin olduğunu ve bu eksikliklerin giderilmediği sürece, kaynaştırmanın ne özel gereksinimli öğrenciye ne de akranlarına bir yararının olmayacağını belirttikleri görülmektedir (Batu, 2010).

Batu (2010) ülkemizdeki kaynaştırma uygulamaları ile ilgili literatürde yer alan araştırmalardan çıkan sonuçları derlemişlerdir. Kaynaştırma sınıflarda yoğun olarak uygulanmasına karşın, kaynaştırmanın başarısında rol sahibi olan tüm unsurların ciddi bir bilgi eksikliği bulunmaktadır. Gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi çalışmalarla kaynaştırmada rol sahibi bireylerin kaynaştırma, özel gereksinimli bireyler ve özel

eğitim hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bilgilendirme, çalışmaları, hizmet içi eğitimlerin yanı sıra seminerler, konferanslar, okullara çağrılacak konuk konuşmacılar, bu konuda deneyimli kişilerin yaşadıklarını anlatabileceği sohbetler şeklinde gerçekleştirilebilir. Bu tür sohbetler gerek sınıf öğretmenlerine gerek ailelere yalnız olmadıklarını hissettirecek, yardımı nereden alabileceklerine ilişkin fikir verebilecektir. Kaynaştırmada rol sahibi olan tüm unsurlarla yapılacak kendini özel gereksinimi bireyin yerine koyma çalışmaları da etkili sonuçlar verecektir. Bireylerin kendilerini kaynaştırma öğrencisinin yerine koyacağı etkinliklerde, özel gereksinimli çocuğun nelere gereksinim duyduğu ve neler hissettiğiyle ilgili fikir sahibi olan etkinlik katılımcıları, kaynaştırma öğrencisine nasıl davranmaları gerektiğiyle ilgili farkındalık sahibi olacaklardır.

Sucuoğlu (2004)'ün yaptığı çalışmada, anne-babaların kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi eksiklikleri görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, gerek özel gereksinimli çocuğu olan, gerekse normal gelişim gösteren çocuğu olan ailelere kaynaştırmaya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları, her iki grubun da kaynaştırmaya genel olarak olumlu baktıkları; ancak her iki grubun da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin endişeleri olduğu görülmektedir.

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

Battal (2007) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterliklerini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi almadıkları görülebilmektedir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma gereksinimi duyan öğrenciyi tanıdıkları, kaynaştırma uygulamaları ve kaynaştırma öğrencilerini değerlendirme konusunda kendilerini yeterli bulsalar da bazı bilgi eksikliklerinden tam donanımlı olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Batu (2010) yaptıkları araştırmada, okul yöneticileri ve müfettişlerle ilgili farklı görüş belirleme çalışmaları yapmışlardır. Çalışmadan elde edilen bulgulardan, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin okul yöneticileri ve müfettişlerde bilgi yetersizliğinin olduğu ortak sorun olarak görülmektedir. Çalışmanın sonucunda, gerek okul yöneticilerinin gerekse müfettişlerin, kendilerinin kaynaştırma ve özel gereksinimli çocuklarla ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu (2003) yaptıkları çalışmada, öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan, Türkiye’de kaynaştırmaya ilişkin yaşanan problemlerin benzeri görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenler, anne-babalar ve okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi eksiklikleri, sınıfların büyüklüğü, öğretim materyalleri ve destek servislerinin sınırlılığı; sınıf öğretmenlerinin engelli çocuklara öğretim yapmak ve sınıfta bu çocukları desteklemek konusunda yeterli eğitim almadıkları ortaya çıkmıştır.

Uysal (1995) yaptığı araştırmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunları incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sorunların bazı değişkenler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, kaynaştırmanın tanımı, kapsamı, kaynaştırma öğrencisinin tespiti, öğrenci ailesine eğitim, öğrenciye denetim ve rehberlik, uygulamaya yasal alt yapı yetersizliği ve uygulama hazırlığı ve sürecindeki yaşanan güçlükler ortaya çıkmıştır.

Diken (1998) yaptığı çalışmada, sınıfında zihinsel yetersizliği bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan, cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, sınıfındaki zihinsel yetersizliği bulunan kız öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik daha olumlu tutum sergilendiği ortaya çıkmıştır.

Gürgür (2008) yaptığı çalışmada, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yöntemini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, özel gereksinimli öğrenciler ile iletişim kurma ve onlara dönüt verme konusunda gelişmeler görülmektedir. Araştırmanın sonucunda işbirliği ile öğretim ve video kaydı için zamanın yetersizliği ortaya çıkmıştır.

2.2.2.2. Sosyal destek ile ilgili yapılmış olan yurtiçi araştırmalar

Duygun ve Sezgin (2001) yaptıkları araştırmada, zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri stresle başa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine olan etkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, stres belirtilerinin algılanan sosyal destek ile negatif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, zihinsel engelli çocuk annelerinin sağlıklı çocuk annelerine göre daha fazla düzeyde tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur.

Zaimoğlu (1991) tarafından yapılan araştırmada, aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyi ile öznel psikosomatik tepkiler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan, aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile öznel psikosomatik tepkiler arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, cinsiyetler arasında erkek öğrencilerin daha fazla aile desteği algıladığı, sosyo-ekonomik düzey açısından sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin arkadaşlarından daha fazla destek algıladıkları, sosyal destek arttıkça öznel psikomatik tepkilerin azaldığı ortaya çıkmıştır (Akt. Karadağ, 2007).

Çakır ve Palabıykoğlu (1997) tarafından, çok yönlü algılanan sosyal destek ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Çalışmanın bulgularından, sosyal destek kaynakları, sosyo-kültürel düzey ve cinsiyetler açısından anlamlı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, cinsiyetlere göre kız ve erkeklerin destek kaynakları açısından algılarının değişmediği, yaş ilerledikçe destek kaynaklarından algılanan desteğin yer değiştirdiği, sosyo-kültürel açıdan en çok desteğin aileden sağlandığı ortaya çıkmıştır.

Özen (1998) yaptığı araştırmada, eşler arasındaki çatışma ve boşanmanın çocukların davranış ve uyum problemleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan, algılanan sosyal destek düzeyi ile problem, kaygı ve depresyon arasında negatif yönlü ilişkiler görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, çatışmasız evliliği olan ailelerin çocuklarının, çatışmalı ve boşanmış aile çocuklarına göre daha fazla sosyal destek algıladıkları ve kızların erkeklere göre daha fazla sosyal destek algıladıkları, azaldığı görülmüştür.

Yıldırım (1998) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin sosyal destek düzeyleri bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri ile ailedeki sert tartışma-kavga olmaması, okuldan memnuniyet, karşı cinsten yakın arkadaşın olması arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğrencinin ailesinde sert tartışma-kavga yok ise, öğrenci okuldan memnun ve karşı cinsten yakın bir arkadaşına sahip ise sosyal destek algısının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Budak (1999) yaptığı araştırmada, algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ailelerden ve arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin problem çözme becerileri üzerinde pozitif yönde etkili olduğu, öğretmen desteğinin ise etkisinin olmadığı görülmektedir. Araştırma sonucunda, ailelerden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığı buna karşılık öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyinin problem çözme becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Elbir (2000) tarafından yapılan araştırmada, sosyal destek düzeyini etkileyen bazı değişkenleri öğrenmek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularından, sosyal destek ile kişisel, ailesel, kültürel ve ekonomik değişkenler arasında anlamlı ilişkiler görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, aylık geliri yüksek aileden algılanan sosyal desteğin yüksek olduğu, kardeş sayısı fazla olan, ailesinde sert tartışmalar yaşanan öğrencilerin aile desteğini daha düşük algıladıkları bulunmuştur. Kızların erkeklerden, ekonomik düzeyi yüksek olanların düşük olanlardan, karşı cinsten yakın arkadaşları olanların olmayanlardan daha fazla arkadaş desteği algıladığı, kendisini yalnız hissedenlerin hissetmeyenlerden daha düşük arkadaş desteği algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Yıldırım (2000) tarafından yapılan araştırmada, yalnızlık, sınav kaygısı, aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek değişkenlerinin akademik başarıyı ne derece yordadığını incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan, aileden ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler görülmektedir. Araştırmanın sonucunda,

algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça akademik başarı düzeyinin arttığı ortaya çıkmıştır.

Elmacı (2001) yaptığı araştırmada, parçalanmış ve bütünlüğünü koruyan aileye sahip ergenlerin depresyon ve uyum düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularından, yüksek düzeyde sosyal destek algılayan ergenlerin kişisel uyum, genel uyum, sosyal uyum ve depresyon puanları; orta ve düşük düzeyde sosyal destek algılayan ergenlerden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda, yüksek düzeyde sosyal destek algılayan ergenlerin kişisel, genel ve sosyal uyumda zorlanmadıkları ve depresyon duygusuna kapılmadıkları ortaya çıkmıştır.

2.2.2.3. Yalnızlık ile ilgili yapılmış olan yurtiçi araştırmalar

Bilgiç (2000) yaptığı araştırmada, arkadaşlık becerisi eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan, ön test-son test karşılaştırmalarından elde edilen sonuçlara göre arkadaşlık becerisi eğitiminin yalnızlık düzeylerindeki etkililiği görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, arkadaşlık becerisi eğitimi alan gruptaki öğrencilerin kontrol grubundaki diğer öğrencilere göre yalnızlık düzeylerindeki düşüş ortaya çıkmıştır.

Kaya (2005) yaptığı çalışmada, farklı sosyometrik yapıdaki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik kavramı ve yalnızlık düzeylerini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan, farklı sosyometrik statüdeki öğrencilerin benlik kavramı ve yalnızlık düzeylerinin anlamlı farklılığı görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, popüler öğrencilerin benlik kavramı düzeyleri yüksek, ihmal edilen ve reddedilen öğrencilerin benlik kavramı düzeyleri düşük çıkmıştır.

Demir (1990) yaptığı araştırmada, çeşitli değişkenlerin yalnızlık duygusuna etkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan, yalnızlık ile araştırmaya konu olan değişkenler arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu, cinsiyetler

arasında yalnızlık duygusunun değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, erkek öğrencilerin kızlardan, akademik yönden başarısız olanların başarılılardan, serbest zamanını tek başına geçirenlerin başkalarıyla geçirenlerden, aylık gelirini sosyal etkinlikler için yeterli görmeyenlerin görenlerden, çevresinden sosyal destek almayanların alanlardan, yakın arkadaş sayısı az olanların fazla olanlardan, yeni sosyal ilişkiler kurmaya isteksiz olanların isteklilerden, sosyal becerileri yetersiz görenlerin yeterli görenlerden, sorunlarını kimseye açmayanların açanlardan, anneyle, babayla, karşı cinsle, aynı cinsle, kardeşlerle olan ilişkilerinden memnun olmayanların bu ilişkilerinden memnun olanlardan, anne ve babası arasındaki ilişkiden memnun olmayanların memnun olanlardan daha fazla yalnızlık duygusu yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Yaparel (1984) yaptığı çalışmada, kendilerini yalnız hisseden ve hissetmeyen öğrencilerin başarı-başarısızlık nedenlerini ve başarı ve başarısızlığın hangi faktörlere dayandığını tespit etmeye yönelik incelemelerde bulunmuştur. Araştırma bulgularından çeşitli değişkenler açısından anlamlı ilişkiler görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, kendilerini yalnız hisseden öğrencilerin başarı-başarısızlık nedenlerini dışsal nedenlere, kendilerini yalnız hissetmeyenlerin ise başarı-başarısızlık nedenlerini içsel nedenlere yükledikleri ortaya çıkmıştır.

Löker (1999) yaptığı çalışmada, anne-baba ve arkadaş bağlılığının sosyal ve duygusal yalnızlık üzerindeki ayrıştırıcı etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularından, sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin yıllara göre farklılaştığı görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, orta yaş ergenlerin geç yaş ergenlere göre daha fazla duygusal yalnızlık yaşadıkları, erken yaş ergenlerin orta ve geç yaş ergenlere göre daha fazla sosyal yalnızlık yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Yıldırım (2000) yaptığı çalışmada, yalnızlık, sınav kaygısı, aile, arkadaş ve öğretmen desteği değişkenlerinin akademik başarıyı ne derecede yordadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan arkadaş desteğinin yordamada etkisinin olmadığı görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, yalnızlık, sınav kaygısı, aile, arkadaş ve öğretmen desteğinin akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır.

Bilgen (1989) yaptığı araştırmada, öğrencilerin yalnızlık düzeylerini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan, öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile sosyal, kişisel ve genel uyum düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yalnızlık düzeyinin yükselmesiyle birlikte sosyal, kişisel ve genel uyum düzeyinin düştüğü ortaya çıkmıştır.

İlgili alan yazında cinsiyete göre yalnızlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda birbiriyle çelişkili araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Çeçen (2007), bazı araştırmalarda cinsiyete göre yalnızlık düzeyleri açısından anlamlı bir fark görülmediğini, bazı araştırmalarda ise cinsiyete göre yalnızlık düzeylerinin farklılaştığını belirtmektedir. Yıldırım (2007)'nin Adana ilinde yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarına devam eden ergen öğrencilere yönelik yaptığı araştırmada, kızların yalnızlık düzeylerinin erkeklerin yalnızlık düzeylerine göre anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirttiği görülmektedir. Türkiye'de Buluş (1996), Saraçoğlu (2000), Kılınç ve Sevim (2005) tarafından yapılan araştırmalar sonuçları da Yıldırım (2007)'nin elde ettiği sonuçları destekler niteliktedir. Yalnızlık ve cinsiyet değişkeninin ele alındığı araştırmaların sonuçlarına bakıldığında genç yetişkinlik yıllarında erkeklerin kızlara oranla daha fazla yalnızlık yaşadıkları görülmektedir (Akt. Çeçen, 2008).

III. BÖLÜM

3. Yöntem

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

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2002)'ye göre ilişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümleme korelasyon ve karşılaştırma yapılarak analiz edilebilmektedir. Bu araştırmada ilk ve ortaokulda öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrenci grubu ile kaynaştırma eğitimi alan öğrenci grubu yalnızlık düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca, yalnızlığın algılanan sosyal desteği ne derecede yordadığı da incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesi ilk ve ortaokullarında eğitim gören 74 normal gelişim gösteren ve 54 kaynaştırma eğitimi alan toplam 128 öğrenci oluşturmaktadır. Bolu Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne gidilerek merkez ilçedeki kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin bulunduğu okullar ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin listesi alınmış, ölçekleri uygulayabileceğimiz yaş aralığında olan ilk ve ortaokullarda 75 kaynaştırma eğitimi alan öğrenci tespit edilmiştir. Gruplar arasında karşılaştırma yapabilmek için seçilen farklı demografik yapıdaki 80 öğrenci, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin bulunduğu merkez ilçedeki 15 ayrı okula uygulamaya gidildiğinde seçilen öğrencilerden oluşmuştur. Bu öğrenciler seçilirken kaynaştırma öğrencileri ile aynı sınıf düzeylerinde öğrenciler olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada uygulama yapılan öğrenci sayısı 155'tir. Ölçek sorularının tümünü yanıtlamamak, demografik verilerin eksik doldurulması, soruları okumadan tüm sorulara aynı cevabı işaretleme yapmak, ölçekleri cevaplandırmak yerine üzerine resim yapmak gibi nedenlerden ötürü bazı öğrencilerin doldurduğu ölçeklerin geçersiz sayılması gerekmiştir. Sonuç olarak araştırmada veri alınan öğrenci sayısı toplamı 128'dir. Araştırma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Eğitim türü, cinsiyet, sayı ve tıbbi tanılarına göre öğrenci dağılımı

Eğitim Türü	Cinsiyet	N	%	Tanı	N	%
Normal gelişim gösteren öğrenciler	Kız	39	52,70	Normal gelişim gösteren	74	100
	Erkek	35	47,30			
	Toplam	74	100		74	100
Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler	Kız	20	37	Zihinsel Yetersizlik	5	25
				Bedensel Yetersizlik	4	20
				Özel Öğrenme Güçlüğü	11	55
	Toplam				20	100
	Erkek	34	63	Zihinsel Yetersizlik	8	23,53
				Bedensel Yetersizlik	5	14,70
				Özel Öğrenme Güçlüğü	21	61,77
	Toplam	54	100		34	100

Tablo 3.1. incelediğinde görülüyor ki, araştırma gurubundaki normal gelişim gösteren öğrenci sayısı 39’u kız, 35’i erkek olmak üzere 74, kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı 20’si kız, 34’ü erkek olmak üzere 54’tür. Normal gelişim gösteren ve %52,70’i kız, %47,30’u erkek öğrenci; kaynaştırma eğitimi alan ve %37’si kız, %63’ü erkek öğrenci araştırma gurubunu oluşturmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin tümünün özel bir tıbbi tanısı yoktur. Araştırma grubu öğrencilerinin 74’ü bu gruptadır. Kaynaştırma eğitimi gören kız öğrencilerden zihinsel yetersizliği olan grubu, yani %25’lik kısmını oluşturan öğrenci sayısı 5, bedensel yetersizliği olan grubu, yani %20’lik kısmını oluşturan öğrenci sayısı 4, özel nedenlerden dolayı öğrenme güçlüğü yaşayan grubu, yani %55’lik kısmını oluşturan öğrenci sayısı 11’dir. Kaynaştırma eğitimi alan erkek öğrencilerden zihinsel yetersizliği olan grubu, yani

%23,53'lük kısmını oluşturan öğrenci sayısı 8, bedensel yetersizliği olan grubu, yani %14,70'lik kısmını oluşturan öğrenci sayısı 5, özel nedenlerden dolayı öğrenme güçlüğü yaşayan grubu, yani %61,77'lik kısmını oluşturan öğrenci sayısı 21'dir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak Çocuklar için Yalnızlık Ölçeği (ÇYÖ), Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R) ve Kişisel Bilgi Formu olmak üzere üç ayrı ölçek kullanılmıştır.

3.3.1. Çocuklar için Yalnızlık Ölçeği (ÇYÖ)

Bu araştırmada, üçüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar olan çocukların okulda yaşadıkları yalnızlık duygularını değerlendirmeyi sağlayan Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. Türkçeye ilk olarak Kaya (2005) tarafından uyarlanmıştır. Çifci Tekinarslan ve Küçüker (2014) tarafından özel gereksinimli olan kaynaştırma öğrencilerinin de yer aldığı grupta geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tekrarlanmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşmakta, bunlardan 16'sı öğrencinin yalnızlık duygusunu, sosyal yeterlilik ve yetersizliğini, akranları içindeki yerini öznel olarak tahmin etmeyi sağlayıcı maddeleri içermektedir. Ölçekte yer alan diğer 8 madde ise dolgu maddelerdir, ölçeğin puanlanmasında dikkate alınmamaktadır. Çocuklar ölçek maddelerine ilişkin tepkilerini, 5'li derecelendirme üzerinden birini seçerek belirtmektedirler (1: Benim için her zaman doğru, 2: Benim için çoğunlukla doğru, 3: Benim için her zaman doğru, 4: Benim için doğru değil, 5: Benim için hiç doğru değil). Ölçekteki maddelerden bazıları (1-5) puanlanırken, bazı maddeler ise tersine (5-1) puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puan yalnızlık duygusunun yoğun yaşandığını göstermektedir.

Çocuklar için Yalnızlık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması:

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ilk olarak Kaya (2005) tarafından ölçekteki yaş aralığı genişletilerek yedinci ve sekizinci sınıfların da dahil edilmesiyle alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen 1683 (863 kız, 820 erkek) öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, üçüncü ve dördüncü sınıflar için 11, beşinci ve sekizinci sınıflar aralığındaki sınıflar için 15 maddenin tek boyutlu bir yapı sergilediği anlaşılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı her iki sınıf düzeyi için de .87, test-tekrar test yöntemi ile hesaplanan güvenirlik katsayısı üçüncü ve dördüncü sınıflar için .76, beşinci ve sekizinci sınıf aralığındaki sınıflar için .87 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin geçerlik çalışmaları çerçevesinde, popüler ve reddedilen öğrencilerin yalnızlık düzeylerini ayırt edip etmediği incelenmiş ve iki grubun ölçekten almış olduğu puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Çifci Tekinarslan ve Küçüker (2014) tarafından ÇYÖ'yi oluşturan 15 maddeye ait yapı geçerlik analizlerine bakıldığında, tek faktörlü yapı altında yer alan gözlemlenen değişkenlerin anlamlı olduğu ($t > 1.96$) ve standardize edilmiş çözümleme değerlerinin .36-.69 arasında değiştiği belirlenmiş ve yakınsak geçerliliğin sağlandığı görülmüştür. Yine değişkenler arasındaki korelasyon değerlerine bakıldığında, tüm değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerinin anlamlı ($p < 0.1$) olduğu, korelasyon değerlerinin .12 ile .49 arasında değiştiği görülmüştür. ÇYÖ'nin ayırıcı geçerliği, ölçüt grup yöntemi ile incelenmiştir. Bu çalışmada ÇYÖ'nin özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerini yalnızlık düzeyleri açısından ayırıp ayırmadığını incelemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemeler için Mann-Whitney U testi sonucunda, normal gelişim gösteren öğrenciler ($n=1.99$, $p=.000$) ve özel gereksinimli öğrencilerin sıra ortalamasının (450.03), normal gelişim gösteren öğrencilerin sıra ortalamasından (292.88) yüksek olduğu bulunmuştur. Özel gereksinimli öğrencilerin daha fazla yalnızlık yaşadıklarını gösteren bu bulgu, ÇYÖ'nün ayırıcı geçerliğe sahip olduğunu desteklemektedir.

ÇYÖ'nin güvenirliği, iç tutarlılık ve test-tekrar test yöntemleri ile incelenmiştir. Özel gereksinimli olan 151 ve olmayan 506, toplam 657 öğrenci üzerinde, DFA sonucu ölçekte yer alan 15 madde üzerinden ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .87 (normal gelişim gösteren öğrenciler için .84, özel gereksinimli öğrenciler için .86) olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılığın bir diğer göstergesi olarak 15

maddenin madde-toplam korelasyonları ise .36-.63 arasında bulunmuştur. ÇYÖ ile elde edilen ölçümlerin zaman içindeki kararlılığını belirlemek üzere de test-tekrar test güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu amaçla normal gelişim gösteren dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan 48 kişilik bir öğrenci grubuna (21 kız, 27 erkek), ölçeğin iki hafta ara ile uygulanması sonucu iki ölçümden elde edilen puanlar arası Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve bu değer .83 olarak bulunmuştur.

ÇYÖ'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin elde edilen kanıtlar, ÇYÖ'nin öğrencilerin yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla güvenle kullanılabileceğini göstermektedir.

3.3.2. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)

Yıldırım (1997) tarafından geliştirilen ve Yıldırım (2004) tarafından revizyonu yapılan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R) ile öğrencilerin sosyal destek düzeyleri ölçülmüştür. ASDÖ-R bireylerin sosyal destek sistemi içerisinde sosyal destek ağını oluşturan aile, arkadaş ve öğretmenlerinden alınan sosyal destek düzeyini belirlemek amacıyla Türkiye koşullarında geliştirilmiş ve revizyonu yapılmış bir ölçme aracıdır.

Aile Desteği alt ölçeğinde 20, Arkadaş Desteği alt ölçeğinde 13, Öğretmen Desteği alt ölçeğinde 17 madde olmak üzere ASDÖ-R'de toplam 50 madde bulunmaktadır. Her alt ölçekte birer tane ters çevrilmiş madde yer almaktadır. ASDÖ'nün orijinal 27 maddesinden 15 tanesi orijinal haliyle, altı tanesi ifade yönünden değiştirilerek ASDÖ-R'de yer almıştır. Orijinal ASDÖ'de olduğu gibi bazı maddeler ASDÖ-R'nin üç alt ölçeğinde ortak olarak yer almaktadır.

Yıldırım (2004)'e göre Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ), 1995 yılından itibaren geliştirilmeye başlanan ASDÖ'de istatistiksel yollarla sınanmış, beş alt ölçek için ortak olan 26 durum cümlesi bulunmaktadır. Bu çalışmada ölçeği cevaplandıran birey ölçeğin “ailem, arkadaşlarım ve öğretmenlerim” üç alt ölçek boyutunda tepkide

bulunmaktadır. Tepkiler üçlü derecelendirme biçiminde verilmektedir (Hiç uygun değil= 1, Kısmen uygun= 2, Oldukça uygun= 3). Ölçek maddelerinin 47'si olumlu 3'ü olumsuz ifade şeklindedir. Olumsuz ifadeler sırasıyla ailem, arkadaşlarım ve öğretmenlerim alt boyutunda ait 17. 29. ve 44. maddelerdir. Olumsuz ifadelerin puanlanması tersine çevrilerek yapılmaktadır. Alt ölçeklerden elde edilen puanların toplanmasıyla bireyin genel sosyal destek düzeyine ilişkin bir tek puan elde edilmektedir. Ölçeklerin puan aralıkları şöyledir: AİD: 20-60, ARD: 13-39, ÖĞD: 17-51, toplam ASDÖ-R: 50-150. Yüksek puan bireyin daha fazla sosyal destek aldığı anlamına gelmektedir (Akt. Demir, 2008).

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin (ASDÖ-R) geçerlik ve güvenirlik çalışması: ASDÖ-R'nin yapı geçerliliği, faktör analizi ile incelenmiştir. ASDÖ-R'de toplam 50 madde bulunmaktadır. ASDÖ-R'ye ilişkin KMO katsayısı .933 ve Barlett testi anlamlı çıkmıştır. Faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak faktör varyansının ise .389 ile .695 arasında değiştiği görülmüştür. ASDÖ-R'de öz değeri 1'den büyük olan 7 faktör saptanmış, bu faktörler alt ölçekler düzeyinde incelenmiş ve bunlara isimler verilmiştir. AİD isimli alt ölçekte 20 madde bulunmaktadır. AİD alt ölçeğine ilişkin KMO katsayısı .93 ve Barlett testi anlamlı bulunmuştur. AİD alt ölçeği üç faktörde toplanmıştır. Maddelerin içeriklerine göre faktörlere isimler verilmiştir. Birinci faktör "Sosyal İlgi ve Duygusal Destek", ikinci faktör "Bilgi Verme ve Tavsiye desteği", üçüncü faktör "Güven ve Takdir Etme Desteği" isimlerini almıştır. ARD isimli alt ölçekte 13 madde bulunmaktadır. ARD'ye ilişkin KMO katsayısı .94 ve Barlett testi anlamlı bulunmuştur. ARD tek faktörlüdür. Bu faktördeki maddelerin içeriklerine göre faktörler "Duygusal Destek ve Takdir" ismini almışlardır. Öğretmen Desteği isimli alt ölçekte ise 17 madde bulunmaktadır. ÖĞD'ye ilişkin KMO katsayısı .95 ve Barlett testi anlamlı bulunmuştur. ÖĞD iki faktörlüdür. Maddelerin içerikleri dikkate alınarak birinci faktöre "Duygusal Destek", ikinci faktöre "Bilgi Verme ve Takdir Desteği" isimleri verilmiştir.

Benzer ölçekler geçerliği yöntemi ile incelemeler neticesinde ASDÖ-R sekizinci, dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinden 235 kişilik bir gruba Beck Depresyon Envanteri ve Gündelik Sıkıntılar Ölçeği ile birlikte uygulanmıştır. ASDÖ-R ve alt ölçekleri puanları ile Gündelik Sıkıntılar Ölçeği toplam puanı ve alt

ölçekleri puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. ASDÖ-R ve alt ölçekleri ile Beck Depresyon Envanteri puanları arasında da negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu gözlenmiştir. Elde edilen veriler ise ASDÖ-R ve alt ölçeklerinin geçerliğinin kanıtı olarak değerlendirmeye sokulmuştur.

İki yolla ASDÖ-R'nin güvenilirliği saptanmıştır. İlk olarak tüm ASDÖ-R'nin ve AİD, ARD, ÖĞD alt ölçeklerinin Alfa güvenilirlik katsayısı bulunmuştur. İkinci olarak ise ölçeklerin güvenilirlikleri dört hafta süresince 218 öğrenci üzerinde yapılan test-tekrar test yöntemiyle incelenmiştir. ASDÖ-R'nin tümü için Alpha= .93, AİD için Alpha= .94, ARD için Alpha= .91, ÖĞD için Alpha=.93 bulunmuştur. Bu elde edilen güvenilirlik katsayıları ASDÖ-R ve alt ölçeklerinin, öğrencilerin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden aldıkları sosyal desteği ölçmek amacıyla kullanılabileceğin bir kanıtı olmuştur. Bu çalışma kapsamında ASDÖ-R'nin güvenilirlikleri test edilmiş ve Aile desteği alt ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı (.91), Arkadaş desteği alt ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı (.86), Öğretmen desteği alt ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı (.92) olarak bulunmuştur (Akt. Demir, 2008).

ASDÖ-R'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin elde edilen kanıtlar, ASDÖ-R'nin ilkökul, ortaokul öğrencilerinin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden aldıkları sosyal desteği ölçmek amacıyla güvenle kullanılabileceğini göstermektedir.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Bağımsız değişkenlere ilişkin bilgiler ise, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formunda araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyet, annenin çalışıp çalışmaması, babanın çalışıp çalışmaması, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, derslerdeki başarı algısı ile ilgili uygulamaya katılan öğrencilerden bilgi alınmasını sağlayacak çeşitli sorular yer

almıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan öğrencinin öğrenim gördüğü eğitim alanı ve tanıları soruları ise sınıf rehber öğretmenlerinin yanıtlaması gereken sorulardan oluşmuştur. Bu sorulardan elde edilen veriler sonucunda normal eğitim gören çocuklar için bir gruplandırma yapılmıştır, kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için ise ayrı bir gruplandırma yapılmıştır. Bu bağımsız değişken kişisel bilgi formunda “Sınıf rehber öğretmeni tarafından doldurulacaktır.” şeklinde belirtilerek eklenmiş, kaynaştırma öğrencisine ilişkin bu ek sorular uygulamacı tarafından sınıf rehber öğretmenine sorulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu hazırlanırken konuyla ilgili daha önceki araştırmalara ve uzman görüşlerine başvurulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesi ilk ve ortaokullarında eğitim gören normal gelişim gösteren ve kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile yapılmıştır. Araştırma yapılabilmesi için gerekli izinler Bolu Valiliği ve Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Abant İzzet Baysal Üniversitesi aracılığı ile yazışmalar yapılarak alınmıştır. İlgili okul müdürleri, müdür yardımcıları ve okullarda görevli öğretmenler ile görüşülerek kendilerine uygulamalara ilişkin bilgiler verilmiş ve uygulamaya ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğrenciler gönüllülük esasına göre araştırmanın amaçlarından haberdar edilerek araştırmaya alınmıştır. Araştırmanın uygulaması 2014 yılı nisan, mayıs ve haziran ayları içerisinde tamamlanmıştır.

Verilerin toplanmasından önce, Bolu Rehberlik ve Araştırma Merkezi’ne gidilerek, merkez ilçedeki kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin bulunduğu okullar ve bu okullarda öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin listesi alınmıştır. Ölçekleri uygulayabileceğimiz yaş aralığındaki kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler bu yolla tespit edilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında, sınıf düzeyleri 3. sınıftan 8. sınıfa kadar olan kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu merkez ilçedeki 15 okula gidilmiştir. Sınıf

rehber öğretmenlerinin yardımı ile iki grup arasında karşılaştırma yapabilmek için, kaynaştırma öğrencisi sayısı kadar aynı okullardaki sınıf düzeyleri aynı olan normal gelişim gösteren farklı demografik yapıdaki öğrenciler belirlenmiştir. Öğrenciler tespit edildikten sonra sınıf rehber öğretmenleri ile görüşülerek öğrencilerin boş zamanları öğrenilmiştir. Uygulamacının doğru sonuçlar elde edebilmesi için, uygulamanın bağımsız bir ortamda gerçekleştiğinden öğrenciler haberdar edilmiştir. Ölçekler, belirlenen boş zamanlarda eş zamanlı olarak aynı sınıf düzeyindeki her iki grup öğrencilerinin de bu bağımsız ortamda soruları yanıtlaması yöntemi ile uygulanmıştır. Sınıfta, gerektiğinde ise rehber öğretmen odasında yapılan bu uygulama yaklaşık 40 dakikada tamamlanmıştır. Uygulama esnasında ölçekleri yanıtlamada güçlük çekebilecek öğrencilere sorular sözlü iletilmiştir ve yanıtlar uygulamacı tarafından veri toplama araçlarına işaretlenmiştir. Kişisel bilgi formunda yer alan “Öğrencinin tanısı nedir?” sorusu, sınıf rehber öğretmeni tarafından uygulama tamamlandıktan sonra yanıtlanmıştır. Öğretmenler öğrencilerinin tanılarını Rehberlik ve araştırma merkezlerinden gelen öğrenci raporuna göre kaydetmişlerdir. Gidilen okullarda farklı sınıf düzeylerinde kaynaştırma öğrencisinin olduğu durumlarda ise, sınıf rehber öğretmenlerinin yardımı ile kaynaştırma öğrencisi sayısı kadar aynı sınıf düzeyinde normal gelişim gösteren farklı demografik yapıdaki rastgele öğrenciler seçilerek öğrencilerin boş zamanlarında, bağımsız bir ortamda her iki grup öğrencilerine de eş zamanlı olarak ölçeklerin uygulanması gerçekleştirilmiştir.

Uygulamaya katılan öğrencilerin, veri toplama araçlarını cevaplarken içten olmalarını sağlamak amacıyla araştırmanın önemi sözel olarak açıklanmıştır. Sınıf rehber öğretmenlerinin de yardımı ile araştırmanın önemi vurgulanmıştır. Ayrıca doğru cevaplamanın gerçekleşmesi için yönergeler tüm süreçte sunulmuştur. Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği, ASDÖ-R ve Kişisel Bilgi Formu hakkında uygulamaya yardımcı olan öğretmenlere ve yönergeler hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin ölçekleri dürüst bir şekilde ve içtenlikle yanıtlamalarını sağlamak amacıyla isim yazma zorunluluğu getirilmemiştir.

3.5. Verileri Analizi

Verilerin toplanması sürecinden sonra elde edilen ölçek sonuçları SPSS 20.0 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veri girişi sürecinde, öğrencilere ilişkin demografik bilgiler için uygun şekilde yapılmış, ölçekler için öncelikli olarak madde madde puanlar girilmiş ardından alt boyutlar ve tüm ölçek için toplam puanlar hesaplanmıştır. Veri setini oluşturan ölçek puanları eşit aralıklı ölçek düzeyindedir.

Araştırma sürecinde alt araştırma soruları içerisinde konu edinilen bağımsız değişkenler: cinsiyet, öğrencinin derslerdeki başarı algısı ve tıbbi tanısı şeklindedir. Bu değişkenlerden cinsiyet değişkeni iki; öğrencinin derslerdeki başarı algısı üç; tıbbi tanısı ise dört alt gruptan oluşmaktadır.

Veri analizi sürecinde, araştırma sorularını cevaplamak için ayrı ayrı analizler gerçekleştirilmiş her bir analiz öncesinde gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir. Analizler öncesinde ele alınan ölçeklerin tamamının ve alt boyutlarının puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılarak tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 1 aralığında olan puan dağılımları normal olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2014). Bir diğer varsayım olarak ise ölçek puanlarına ait varyansların ikiden fazla alt gruba ayrılan bağımsız değişkenlerin her bir alt grubunda homojen olup olmadığına ilişkin incelemelerdir. Varyans homojenliği varsayımının kontrolü için Levene F testi yapılmış, elde edilen sonuçlar incelendiğinde anlamlılık düzeyinin .05'ten büyük olduğu durumlarda “varyanslar homojendir” yorumu yapılmıştır. Bu iki varsayımdan normallik varsayımı tüm analizlerde, varyansların homojenliği varsayımı ise yalnızca ikiden fazla alt gruba sahip bağımsız değişkenlerin analize alınacağı durumlarda aranmıştır.

İki alt gruba sahip bağımsız değişkenlerin analize dâhil edildiği durumlarda normallik varsayımı karşılandığı takdirde ilişkisiz örneklem T testi kullanılırken, varsayımların karşılanamadığı durumlarda ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İkiden fazla kategoriye sahip bağımsız değişkenlerin analiz sürecinde ise varsayımların karşılandığı durumlarda One Way Anova analizi, aksi durumda ise Kruskal Wallis testi

tercih edilmiştir. İki'den fazla alt gruba ayrılan bağımsız değişkenlerin analiz sürecinde, gerekli görüldüğü durumlarda alt gruplar arası karşılaştırmalar için One Way Anova dâhilinde Scheffe çoklu karşılaştırma testine, Kruskall Wallis testi dahilinde ise Mann Whitney U testine başvurulmuştur.

Bağımsız değişkenlere ilişkin analizlerin yanı sıra araştırma sürecinde cevap aranan sorular doğrultusunda ASDÖ–R ve ÇYÖ puanları arasındaki ilişkinin tespiti için Sperman Brown Rho korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca ASDÖ–R alt boyutları olan aileden, arkadaştan ve öğretmenden alınan sosyal destek düzeylerinin çocuklardaki yalnızlık düzeyini ne kadar yordadığını tespit için basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sürecinde yapılan bütün analizlerde anlamlılık düzeyi (p) olarak .05 düzeyi dikkate alınmıştır. Bir başka ifadeyle araştırma analizlerinde hata payı %5 olarak kabul edilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular

Araştırmanın bu kısmında araştırma soruları doğrultusunda gerçekleştirilen analizlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenciler ile Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yalnızlık Düzeylerinin Karşılaştırılması

“Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt verilebilmek için iki grubun Çocuklar için Yalnızlık Ölçeği’nden (ÇYÖ) almış oldukları ortalama puanlar karşılaştırılmıştır. İki grup karşılaştırılacağı için bu sorunun analizlerinde ilişkisiz örneklemelerde t testi kullanılmıştır. Ancak t testinin uygun olup olmadığına yönelik olarak puanların normal dağılımı varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Normallik varsayımının kontrolü için puan dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. ÇYÖ’den elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Çocuklar için Yalnızlık Ölçeği çarpıklık ve basıklık katsayıları

Grup	Çarpıklık	Basıklık
NGGÖ	,853	-,098
KÖ	,148	-1,032
Tüm	,555	-,707

Tablo 4.1. incelendiğinde görülüyor ki; normal gelişim gösteren ve kaynaştırma eğitimi alan öğrenci gruplarında ÇYÖ puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 1 aralığında yer almaktadır. Tüm grup düşünüldüğünde de ÇYÖ puanları için aynı sonuç elde edilmiştir. Puan dağılımlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında olması, puanların normalden aşırı sapma göstermediğine dair kanıt sağlar. Elde edilen sonuçlar ÇYÖ puanlarının tüm grup ve alt gruplar için normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Puanların normal dağılım gösterdiği sonucu ilişkisiz örneklem t testinin kullanılmasında bir sakınca olmadığını göstermektedir. Normal gelişim gösteren ve kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ÇYÖ ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığının test edildiği ilişkisiz örneklem t testi analizi sonuçları Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Normal gelişim gösteren ve kaynaştırma eğitimi alan çocukların ÇYÖ ortalama puanlarına ait ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Puan	Alt grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p	Ortalama Fark (K - N)
Çocuklarda	NGGÖ	74	27,189	10,767	126	2,984	,003	6,236
Yalnızlık Ölçeği	KÖ	54	33,425	12,829				

Tablo 4.2. incelendiğinde normal gelişim gösteren öğrenciler ($\bar{X}= 27,189$) ile kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ($\bar{X}= 33,425$) ÇYÖ ortalama puanları arasında, 6,236 puanlık bir fark bulunmuştur. Yapılan analiz sonuçlarına göre ise bulunan bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($t(126) = 2,984$; $p < .05$). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ÇYÖ'den, normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha yüksek puan aldığı görülmüştür. ÇYÖ'den alınan bu yüksek puan kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerden daha fazla yalnızlık yaşadıklarını göstermektedir.

4.2. Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenciler ile Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Aileden, Arkadaşlarından ve Öğretmenlerinden Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Karşılaştırılması

Araştırmada, kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin aileden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla normal eğitim ve kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” alt boyutları olan “Aile Desteği”, “Arkadaş Desteği” ve “Öğretmen Desteği” ortalama puanları iki grup arasında farklılık gösterip göstermediği karşılaştırılmıştır. Ortalama puanları karşılaştırılmadan önce bu puanlara ilişkin olarak normallik varsayımı test edilerek ilişkisiz örneklem t testinin uygunluğu kontrol edilmiştir. ASDÖ-R’nin alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 4.3.’de verilmiştir.

Tablo 4.3. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği alt boyutları çarpıklık ve basıklık katsayıları

Alt Boyut	Grup	Çarpıklık	Basıklık
Aile	NGGÖ	-1,778	3,764
	KÖ	-0,936	0,673
	Tüm	-1,366	1,853
Arkadaş	NGGÖ	-2,12	5,078
	KÖ	-1,002	0,680
	Tüm	-1,538	2,075
Öğretmen	NGGÖ	-2,044	4,216
	KÖ	-1,252	0,294
	Tüm	-1,656	1,880

Tablo 4.3. incelendiğinde kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin aile desteği alt boyutundan almış oldukları puanların çarpıklık ve basıklık katsayısı, arkadaş ve öğretmen desteği alt boyutundan almış oldukları puanların ise basıklık katsayılarının ± 1 aralığında yer aldığı görülmektedir. ASDÖ-R’nin tamamından ve alt boyutlarından alınan diğer tüm puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise bu aralığın dışında kaldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre ASDÖ-R’den elde edilen puanların analizi için ilişkisiz örneklem t testinin yerine bu testin non parametrigi olan Mann Whitney U

testinin kullanılmasına karar verilmiştir. ASDÖ-R'ye ait Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları

Puan	Alt grup	N	$\bar{X}$	ss	Sıra Ort	U	P	Ortalama Fark (N - K)
Aileden Alınan Sosyal Destek	NGGÖ	74	56,391	2,118	70,860	1527,5	,02	1,114
	KÖ	54	55,277	2,858	55,790			
Arkadaştan Alınan Sosyal Destek	NGGÖ	74	34,216	4,342	70,430	1559	,03	1,568
	KÖ	54	32,648	4,747	56,370			
Öğretmenden Alınan Sosyal Destek	NGGÖ	74	47,837	2,061	67,690	1762	,21	0,800
	KÖ	54	47,037	2,835	60,130			

Tablo 4.4.'te verilen sonuçlar incelendiğinde ASDÖ-R'nin alt boyutları olan aile desteği, arkadaş desteği ve öğretmen desteği boyutlarında normal eğitim ve kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ortalama puanları arasında belli farklar olduğu tespit edilmiştir. Aile desteği boyutunda normal gelişim gösteren öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X}$ = 56,391) ile kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X}$ = 55,277) arasında 1,114 puanlık bir farklılık olduğu ve normal gelişim gösteren öğrencilerin daha yüksek aile desteği algıladığı görülmüştür. Bu farklılığın anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır, $U = 1527,5$; $p < .05$. Aile desteği boyutundaki sonucun bir benzeri arkadaş desteği boyutunda da elde edilmiştir. Arkadaş desteği boyutunda, normal gelişim gösteren öğrenciler ($\bar{X}$ = 34,216) ile kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ($\bar{X}$ = 32,648) ortalama puanları arasında 1,568'lik bir fark olduğu ve normal gelişim gösteren öğrencilerin daha fazla arkadaş desteği algıladığı belirlenmiştir. Bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür, ($U = 1,559$; $p < .05$). Öğretmen desteği boyutunda ise normal gelişim gösteren öğrenciler ($\bar{X}$ = 47,837) ile kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ($\bar{X}$ = 47,037) arasında bulunan 0,800 puanlık farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir, ($U = 1762$; $p > .05$).

4.3. Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenciler ile Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Aileden, Arkadaşlarından ve Öğretmenlerinden Algıladıkları Sosyal Destek ile Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırma sürecinde cevaplanmaya çalışılan üçüncü araştırma sorusu, “Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin aileden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu sorunun cevaplanma sürecinde araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin ASDÖ–R’nin alt boyutlarından almış oldukları puanlarla ÇYÖ’den almış oldukları puanlar kullanılarak korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizine geçilmeden önce puanların normallik durumları kontrol edilmiştir. Daha önceki araştırma sorularında yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin ÇYÖ puanlarının çarpıklık basıklık katsayılarının ± 1 arasında iken, ASDÖ–R puanları bu aralık dışında kalmaktadır. Puan dağılımlarının tümünün normallik varsayımının karşılanmaması sebebiyle korelasyon analizi Sperman Brown rho katsayısı hesaplanarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ÇYÖ puanları ile ASDÖ–R alt boyutlarından almış oldukları puanları kullanılarak yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.5.’te verilmiştir.

Tablo 4.5. ÇYÖ ve ASDÖ–R puanları arasındaki korelasyon katsayıları

Puan	Aile Destek	Arkadaş Destek	Öğretmen Destek
Yalnızlık	-,258*	-,539*	-,309*

* .05 düzeyinde anlamlı ilişkidir.

Tablo 4.5. incelendiğinde öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile aile arkadaş ve öğretmen desteği düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur, $r = -,258$; $p < .05$. Öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile öğretmen desteği düzeyleri arasında ise negatif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir, $r = -,309$; $p < .05$. Son olarak öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile arkadaş desteği düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise bu iki özellik arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu göze çarpmaktadır, $r = -,539$; $p < .05$. Öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile aile,

arkadaş, öğretmen desteği düzeyleri arasında anlamlı negatif yönlü ilişkilerin tespit edilmiş olması öğrencilerin almış oldukları sosyal destek düzeyinin artarken, yalnızlık düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır.

4.4. Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenciler ile Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Aileden, Arkadaşlarından ve Öğretmenlerinden Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri Yalnızlık Düzeylerini Yordamakta mıdır?

Araştırma sürecinde cevaplanmaya çalışılan üçüncü araştırma sorusu, “Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin aileden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri yalnızlık düzeyleri için anlamlı bir yordayıcı mıdır?” şeklindedir. Belirtilen bu araştırma sorusunun cevaplanması için basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizi gerçekleştirilmeden önce bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Bağımlı değişkenle anlamlı olmayan ilişki gösteren bağımsız değişkenlerin var olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bir önceki araştırma sorusunda arkadaştan, öğretmenden ve aileden algılanan sosyal destek düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Tablo 4.5.’teki sonuçlarına göre regresyon analizinden çıkarılması gereken bağımsız değişken olmadığına karar verilmiştir. Yapılan regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4.6.’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Puan	Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Sd ₁	Sd ₂	F	Standardize edilmiş Beta	t	p
Arkadaş	1	0,539	0,290	0,285	1	127	9,019*	-0,539	-7,180	,000
Öğretmen	1	0,309	0,095	0,088	1	127	13,279*	-0,309	-3,644	,000
Aile	1	0,258	0,067	0,059	1	127	51,554*	-0,258	-3,003	,003

*0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.6. incelendiğinde bağımsız değişkenler olan arkadaş, öğretmen ve aileden alınan sosyal destek değişkenlerinin yalnızlık değişkeni için anlamlı birer yordayıcı oldukları görülmektedir.

Arkadaştan alınan sosyal destek değişkeninin yalnızlık değişkenindeki varyansın % 29'unu açıkladığı görülmektedir; ($F(1,127) = 9,019, p < 0,05; R^2 = 0,29, p < 0,05$). Arkadaştan alınan sosyal destek değişkeni diğer bağımsız değişkenlere kıyasla daha yüksek düzeyde yalnızlık değişkenini yordamaktadır. Öğretmenden alınan sosyal destek değişkeni ise yalnızlık değişkenini en yüksek ikinci düzeyde yordayan değişkendir. Bu değişken yalnızlık değişkenindeki varyansın % 9,5'ini anlamlı şekilde açıklamaktadır; ($F(1,127) = 13,279, p < 0,05; R^2 = 0,095, p < 0,05$). Aileden alınan sosyal destek düzeyi değişkeni de yalnızlık değişkenindeki varyansın % 6,7'sini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir; ($F(1,127) = 51,554, p < 0,05; R^2 = 0,067, p < 0,05$).

4.5. Cinsiyet, Ders Başarı Algısı ve Tanı Değişkeni İçin Sosyal Destek Algısı ve Yalnızlık Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencileri aileden, arkadaştan ve öğretmenden almış oldukları sosyal destek ve Çocuklarda Yalnızlık Ölçeği ile belirlenen yalnızlık düzeylerinin cinsiyet, tanı ve dersteki başarı algısı değişkenlerinin alt grupları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Söz konusu değişkenlerden cinsiyet değişkeni iki alt kategoriye, dersteki başarı algısı değişkenleri üç alt kategoriye, tanı değişkeni ise dört alt kategoriye ayrılmaktadır. Bu değişkenler için yapılan analizlere ilişkin bulgular ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

4.5.1. Cinsiyet değişkeni için bulgular

Cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlara ulaşmak için kullanılacak analiz yönteminin belirlenmesi için ilişkisiz örneklem t testine ait varsayımlar kontrol edilmiştir. Varsayımları test etmek için aileden alınan sosyal destek düzeyi puanlarının alt kategorilerdeki çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek normallik durumu incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 4.7. 'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Cinsiyet değişkeni alt grupları için sosyal destek algısı ve yalnızlık puanları çarpıklık basıklık katsayıları

Puan	Grup	Çarpıklık	Basıklık
Aileden Alınan Sosyal Destek	Kız	-1,511	,311
	Erkek	-1,149	,536
	Tüm	-1,366	1,853
Arkadaştan Alınan Sosyal Destek	Kız	-1,266	,580
	Erkek	-1,673	2,661
	Tüm	-1,538	2,075
Öğretmenden Alınan Sosyal Destek	Kız	-1,736	1,687
	Erkek	-1,605	,289
	Tüm	-1,656	1,880
Yalnızlık	Kız	,425	-1,010
	Erkek	,525	-,553
	Tüm	,555	-,707

Tablo 4.7. incelendiğinde aileden, arkadaştan ve öğretmenden alınan sosyal destek düzeyi puanlarının çarpıklık katsayılarının ± 1 aralığı dışında olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra aileden alınan sosyal destek düzeyleri, arkadaştan alınan sosyal destek düzeyi kız alt grubu ve öğretmenden alınan sosyal destek düzeyi erkek alt grubu basıklık katsayıları dışındaki basıklık değerlerinin de ± 1 aralığı dışında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre ASDÖ-R puanları ilişkisiz örneklem t testi için gerekli olan normallik varsayımı karşılayamadığı için cinsiyet değişkenine ilişkin analizler Mann Whitney U testi kullanılarak yürütülmüştür. Öğrencilerin yalnızlık düzeylerine ilişkin puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları ise ± 1 aralığında yer almaktadır. Bu bilgiye dayanarak Çocuklarda Yalnızlık Ölçeği puanlarının normallik

varsayımını karşıladığı söylenebilir. Bu nedenle yalnızlık düzeylerine ilişkin analizler için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine ilişkin gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Cinsiyet değişkeni için sosyal destek algısı puanları Mann Whitney U ve yalnızlık puanları ilişkisiz t testi sonuçları

Puan	Alt grup	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	Z	p
Aileden Alınan Sosyal Destek	Kız	59	64,130	378,500	2013,500	-0,108	,914
	Erkek	69	64,820	447,500			
Arkadaştan Alınan Sosyal Destek	Kız	59	66,760	3939,000	1902,000	-,650	,515
	Erkek	69	62,570	4317,000			
Öğretmenden Alınan Sosyal Destek	Kız	59	66,200	3906,000	1935,000	-,526	,599
	Erkek	69	63,040	4350,000			
			$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Yalnızlık	Kız	59	45,271	14,216	126	1,017	,311
	Erkek	69	42,855	12,657			

Tablo 4.8. incelendiğinde aileden alınan sosyal destek düzeyleri bakımından cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir; $U = 2013,500$, $p > .05$. Bir başka ifadeyle aileden alınan sosyal destek düzeyleri puan ortalamaları bakımından kız ($\bar{X}=55,847$) ve erkek ($\bar{X}=55,985$) öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Arkadaştan alınan sosyal destek alt boyutuna ilişkin sonuçlara göre ise kız öğrencilerin ($\bar{X}=33,848$) arkadaşlarından aldıkları sosyal destek düzeyleri ile erkek öğrencilerin ($\bar{X}=33,304$) istatistiksel olarak aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle arkadaştan alınan sosyal destek puanlarının cinsiyet değişkeni alt grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir; $U=1902,000$, $p > .05$. Öğretmen desteği alt boyutu için gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre ise öğretmenenden alınan sosyal destek düzeyleri arasında kız ($\bar{X}=57,542$) ve erkek öğrenciler ($\bar{X}=47,463$) arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır; $U = 1935,000$, $p > .05$. Bu sonuçlara göre öğretmenenden alınan sosyal destek düzeyi bakımından farklı cinsiyet grubundaki öğrenciler benzer düzeydedir.

Tablo 4.8.'de verilen Çocuklarda Yalnızlık Ölçeğine ilişkin ilişkisiz örneklem t testi sonuçları incelendiğinde kız alt grubunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=45,271$) erkek alt grubunun aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=42,855$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak iki alt grup arasındaki 2,416 puanlık ortalama farkının anlamlı olmadığı görülmektedir; $t(126) = 1,017$, $p > .05$. Bir başka ifadeyle cinsiyet değişkeni baz alındığında öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.5.2. Derslerdeki başarı algısı değişkeni için bulgular

Derslerdeki başarı algısı değişkeni üç kategoriye sahiptir. “Tüm derslerde başarılı buluyorum.”, “Bazı derslerde başarılı buluyorum.” ve “Derslerde kendimi başarısız buluyorum.” şeklinde kategorilere ayrılmış olan bu değişkenin alt kategorilerine göre aileden, arkadaştan ve öğretmenden alınan sosyal destek düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Derslerdeki başarı algısı değişkeni için sosyal destek algısı ve yalnızlık puanları betimsel istatistikleri

Alt boyut	Alt grup	N	$\bar{X}$	Standart sapma
Aile Desteği	Tüm derslerde başarılı buluyorum	57	56,579	2,283
	Bazı derslerde başarılı buluyorum	67	55,313	2,612
	Derslerde kendimi başarısız buluyorum	4	56,750	1,258
Arkadaş Desteği	Tüm derslerde başarılı buluyorum	57	34,473	4,363
	Bazı derslerde başarılı buluyorum	67	33,104	4,393
	Derslerde kendimi başarısız buluyorum	4	28	6,377
Öğretmen Desteği	Tüm derslerde başarılı buluyorum	57	48,052	1,967
	Bazı derslerde başarılı buluyorum	67	47,014	2,738
	Derslerde kendimi başarısız buluyorum	4	47,750	1,892
Yalnızlık	Tüm derslerde başarılı buluyorum	57	43,193	13,785
	Bazı derslerde başarılı buluyorum	67	43,507	12,329
	Derslerde kendimi başarısız buluyorum	4	62,750	14,930

Tablo 4.9. incelendiğinde aile desteği alt boyutu için “Bazı derslerde başarılı buluyorum.” grubunun aritmetik ortalaması üç grup içinde en düşük olanı ($\bar{X}=55,313$) iken “Derslerde kendimi başarısız buluyorum” grubu ise en yüksek ($\bar{X}=56,750$) olanıdır. Arkadaş desteği alt boyutunda ise “Derslerde kendimi başarısız buluyorum” grubu ($\bar{X}=28$) en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan gruptur. “Tüm derslerde başarılı buluyorum” alt grubu ise ($\bar{X}=34,473$) puan ile en yüksek aritmetik ortalamaya sahip grup olarak belirlenmiştir. Öğretmen desteği alt boyutunda da “Bazı derslerde başarılı buluyorum” grubunun ($\bar{X}=47,014$) en düşük aritmetik ortalamaya sahip, “Tüm derslerde başarılı buluyorum” grubunun ($\bar{X}=48,052$) ise en yüksek aritmetik ortalamaya sahip alt grup olduğu belirlenmiştir. Çocuklarda Yalnızlık Ölçeği puanlarının alt gruplardaki aritmetik ortalamaları kıyaslandığında “Derslerde kendimi başarısız buluyorum” alt grubunun ($\bar{X}=62,750$) en yüksek; “Tüm derslerde başarılı buluyorum” alt grubunun ($\bar{X}=43,193$) ise en düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Derslerdeki başarı algısı değişkeni üç alt gruptan oluştuğundan bu değişken için analiz yöntemi olarak One Way Anova tercih edilmiştir. Ancak veri setinin anova için uygun olup olmadığını görmek adına öncelikli olarak her bir alt boyuta ait puanların varyanslarının alt gruplarda homojen olup olmadığı incelenmiştir. Varyansların homojenliği varsayımının kontrolü için gerçekleştirilen Levene F testinin sonuçları ASDÖ-R’nin her alt boyutu için şu şekildedir:

Aile desteği alt boyutu için; $F(2, 125)= 2,656$ $p>.05$.

Arkadaş desteği alt boyutu için; $F(2,125) = 1,283$ $p>.05$.

Öğretmen desteği alt boyutu için; $F(2,125) = 3,735$ $p<.05$.

Bu sonuçlara göre aile ve arkadaş desteği alt boyutlarından elde edilen puanların alt gruplardaki varyansları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Bu iki boyuta ait puanlar varyansların homojenliği varsayımını karşılamaktadır. Ancak öğretmen desteği alt boyutundan elde edilen puanların ise varsayımı karşılamadığı belirlenmiştir. Buna göre, aile ve öğretmen desteği alt boyutları için gerçekleştirilen analizlerde parametrik testlerden olan One Way Anova testi; öğretmen desteği alt boyutu için gerçekleştirilen analizlerde One Way Anova’nın non – parametrik karşılığı

olan Kruskall Wallis testi kullanılmıştır. Aile ve arkadaş desteği alt boyutların için yapılan anova testi sonuçları Tablo 4.10.'da verilmiştir.

ÇYÖ puanları içinde One Way Anova'nın uygun olup olmadığının belirlenmesi için gerçekleştirilen Levene F testi sonuçlarına göre, yalnızlık düzeyleri derste başarı algısı değişkeni alt kategorilerinin her birinde benzer varyanslara sahiptir; ($F(2,125) = .933$ $p > .05$). Bu sonuca göre ÇYÖ puanlarının analizi için One Way Anova testi kullanılması uygun bulunmuştur. ÇYÖ puanlarının analizi için yapılan One Way Anova testi sonuçları Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Derslerdeki başarı algısı değişkeni için sosyal destek algısı ve yalnızlık puanları One Way Anova testi sonuçları

Puan	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Ailden Alınan Sosyal Destek	Gruplararası	52,156	2	26,078	4,363	,015
	Gruplariçi	747,063	125	5,977		
	Toplam	799,219	127			
Arkadaştan Alınan Sosyal Destek	Gruplararası	185,138	2	92,569	4,699	,011
	Gruplariçi	2462,479	125	19,700		
	Toplam	2647,617	127			
Çocuklarda Yalnızlık	Gruplararası	1459,502	2	729,751	4,274	,016
	Gruplariçi	21342,373	125	170,739		
	Toplam	22801,875	127			

Tablo 4.10. incelendiğinde aileden alınan sosyal destek düzeylerinin derslerdeki başarı algısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir; ($F(2,125) = 4,363$, $p < .05$). Arkadaştan alınan sosyal destek alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde ise derslerdeki başarı algısı değişkeni alt gruplarında yer alan öğrenciler için arkadaştan alınan sosyal destek puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir; ($F(2,125) = 4,699$, $p < .05$). Yalnızlık düzeylerine ilişkin yapılan anova testi sonuçları aile ve arkadaştan alınan sosyal destek için yapılanların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bir diğer ifadeyle derste başarı algısı değişkeni bakımından öğrencilerin yalnızlık düzeyleri birbirinden anlamlı şekilde farklılaşmaktadır; ($F(2,125) = 4,274$, $p < .05$).

Aileden ve arkadaştan alınan sosyal destek boyutları ile yalnızlık düzeylerine ait puanların dersteki başarı algısı değişkenin üç alt grubundan hangi ikisi arasında anlamlı farklılık gösterdiğinin tespiti için sırayla alt grup eşleri arasında gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın kaynağının hangi iki alt grup arasındaki farktan kaynaklandığına dair sonuçlar Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Derslerdeki başarı algısı değişkeni için aileden ve arkadaştan alınan sosyal destek algısı ve yalnızlık puanları Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları

Puan	Alt grup		Ortalama farklılık	Standart hata	P
Ailden Alınan Sosyal Destek	Tüm derslerde başarılı buluyorum	Bazı derslerde başarılı buluyorum	1,265	0,441	,013
Arkadaştan Alınan Sosyal Destek	Tüm derslerde başarılı buluyorum	Derslerde kendimi başarısız buluyorum	6,473	2,295	,015
Yalnızlık	Derslerde kendimi başarısız buluyorum	Tüm derslerde başarılı buluyorum	19,557	6,759	,017
	Derslerde kendimi başarısız buluyorum	Bazı derslerde başarılı buluyorum	19,243	6,726	,019

Tablo 4.11.'e göre aileden alınan sosyal destek alt boyutu için “Tüm derslerde başarılı buluyorum” alt grubu ile “Bazı derslerde başarılı buluyorum” alt grubu arasında, “Tüm derslerde başarılı buluyorum” grubu lehine 1,265 puanlık anlamlı bir farklılık olduğu; arkadaştan alınan sosyal destek alt boyutu içinse “Tüm derslerde başarılı buluyorum” grubu ile “Derslerde kendimi başarısız buluyorum” grubu arasındaki 6,473 puanlık aritmetik ortalama farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenden alınan sosyal destek alt boyutuna ilişkin Kruskal Wallis testi analiz sonuçları Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Derslerdeki başarı algısı değişkeni için öğretmenden alınan sosyal destek puanları Kruskal Wallis analizi sonuçları

Puan	Alt grup	N	Sıra ortalaması	Ki kare	p
Öğretmenden Alınan Sosyal Destek	Tüm derslerde başarılı buluyorum	57	73,480	7,359	,025
	Bazı derslerde başarılı buluyorum	67	57,020		
	Derslerde kendimi başarısız buluyorum	4	61,750		

Tablo 4.12. incelendiğinde öğretmenden alınan sosyal destek düzeylerinin derslerdeki başarı algısı değişkeni için anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir; χ^2 (sd=2, N=128) = 7,359, $p < .05$. Bu sonuçlara göre derslerdeki başarı algısı değişkeni alt grupların ikisi veya daha fazlası arasında öğretmenden alınan sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Bu farkın hangi iki alt grup arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U analizi sonuçları ise Tablo 4.13.’de verilmiştir.

Tablo 4.13. Derslerdeki başarı algısı değişkeni için öğretmenden alınan sosyal destek algısı Mann Whitney U testi sonuçları - alt grup karşılaştırması

Alt grup	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	Z	p
Tüm derslerde başarılı buluyorum(1)	(1)57	71,090	4052,000	1420,000	-2,701	,007
Bazı derslerde başarılı buluyorum(2)	(2)67	55,190	3698,000			

Tablo 4.13.’e göre öğretmenden alınan sosyal destek alt boyutu için “Tüm derslerde başarılı buluyorum” alt grubu ($\bar{X}=48,052$) ile “Bazı derslerde başarılı buluyorum” alt grubu ($\bar{X}=47,014$) öğretmenden alınan sosyal destek düzeyleri arasında “Tüm derslerde başarılı buluyorum” grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edildiği görülmektedir; $U = 1420,000$, $p < .05$.

4.5.3. Tanı değişkeni için bulgular

Tanı değişkeni dört alt kategoriye ayrılmıştır. “Normal Gelişim Gösteren”, “Zihinsel Yetersizlik”, “Bedensel Yetersizlik” ve “Özel Öğrenme Güçlüğü” alt kategorilerine aileden, arkadaştan ve öğretmenden alınan sosyal destek düzeyleri için hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 4.14.’de verilmiştir.

Tablo 4.14. Tanı değişkeni için sosyal destek algısı ve yalnızlık puanları betimsel istatistikleri

Alt boyut	Alt grup	N	$\bar{X}$	Standart sapma
Aile Desteği	Normal Gelişim Gösteren	74	56,391	2,119
	Zihinsel Yetersizlik	13	55,769	2,587
	Bedensel Yetersizlik	9	54,889	3,790
	Özel Öğrenme Güçlüğü	32	55,188	2,741
Arkadaş Desteği	Normal Gelişim Gösteren	74	34,216	4,342
	Zihinsel Yetersizlik	13	31,384	5,299
	Bedensel Yetersizlik	9	34,222	4,294
	Özel Öğrenme Güçlüğü	32	32,718	4,636
Öğretmen Desteği	Normal Gelişim Gösteren	74	47,837	2,060
	Zihinsel Yetersizlik	13	46,461	3,381
	Bedensel Yetersizlik	9	47,555	2,351
	Özel Öğrenme Güçlüğü	32	47,125	2,767
Yalnızlık	Normal Gelişim Gösteren	74	40,851	11,640
	Zihinsel Yetersizlik	13	54,154	15,805
	Bedensel Yetersizlik	9	40,889	12,751
	Özel Öğrenme Güçlüğü	32	47,906	13,869

Tablo 4.14.’e göre aileden alınan sosyal destek düzeyleri için en yüksek aritmetik ortalamaya sahip grup ise “normal gelişim gösteren” alt grubu ($\bar{X}$ =56,931) iken en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan alt grup ise “bedensel yetersizlik” alt grubudur; ($\bar{X}$ =54,889). Arkadaştan alınan sosyal destek alt boyutu içinse “bedensel yetersizlik” alt grubu en yüksek aritmetik ortalamaya sahip grup ($\bar{X}$ =34,222), “zihinsel yetersizlik” alt grubu ise en düşük aritmetik ortalamaya sahip grup ($\bar{X}$ =31,384) olarak belirlenmiştir. Tablo 4.14.’e göre son olarak öğretmenden alınan sosyal destek düzeyleri

içinse “normal gelişim gösteren” grubu en yüksek aritmetik ortalamaya alt gruptur, ($\bar{X}=47,837$). En düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=46,461$) ise “Zihinsel yetersizlik” alt grubunun sahip olduğu görülmektedir. Tablo 4.14.’de verilen yalnızlık puanları incelendiğinde “zihinsel yetersizlik” alt grubunun ($\bar{X}=54,154$) en yüksek; “normal gelişim gösteren” alt grubunun ($\bar{X}=40,851$) ise en düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Tanı değişkeni dört alt gruptan oluştuğundan bu değişken için analiz yöntemi olarak One Way Anova tercih edilmiştir. Ancak veri setinin anova için uygun olup olmadığını belirlemek için varyansların homojenliği varsayımının sağlanması gerekir. Bu varsayımın kontrolü için gerçekleştirilen Levene F testinin sonuçları ASDÖ–R’nin her alt boyutu ve ÇYÖ için şu şekildedir:

Aileden alınan sosyal destek alt boyutu için; $F(3,124) = 3,059$ $p < .05$

Arkadaştan alınan sosyal destek alt boyutu için; $F(3,124) = 1,283$ $p > .05$.

Öğretmenden alınan sosyal destek alt boyutu için; $F(3,124) = 3,735$ $p < .05$.

Çocuklarda Yalnızlık Ölçeği için; $F(3,124) = 1,076$ $p > .05$.

Levene F testi sonuçlarına göre aile ve öğretmenden alınan sosyal destek alt boyutlarına ilişkin puanların varyanslarının tanı değişkeni alt kategorilerinde anlamlı şekilde farklılaştığı bir başka ifadeyle alt boyut puanların varyansların homojenliği varsayımını sağlayamadığı tespit edilmiştir. Arkadaştan alınan sosyal destek ve ÇYÖ puanları içinse tanı değişkeni alt kategorileri için hesaplanan varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre aileden ve öğretmenden alınan sosyal destek alt boyut için yapılan analizlerde non – parametrik bir test olan Kruskall Wallis tercih edilmiştir. Arkadaştan alınan sosyal destek ve ÇYÖ’ye ilişkin analiz için One Way Anova testi kullanılmıştır. Kruskall Wallis analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4.15.’de verilmiştir.

Tablo 4.15. Tanı değişkeni için aileden ve öğretmenden alınan sosyal destek puanları Kruskal Wallis analizi sonuçları

Puan	Alt grup	N	Sıra ortalaması	Ki kare	p
Aileden	Normal Gelişim Gösteren	74	70,858	5,571	,134
Alınan	Zihinsel Yetersizlik	13	58,884		
Sosyal	Bedensel Yetersizlik	9	55,389		
Destek	Özel Öğrenme Güçlüğü	32	54,640		
Öğretmenden	Normal Gelişim Gösteren	74	67,69	1,824	,610
Alınan	Zihinsel Yetersizlik	13	56,46		
Sosyal	Bedensel Yetersizlik	9	63,61		
Destek	Özel Öğrenme Güçlüğü	32	60,64		

Tablo 4.15.'e göre aileden alınan sosyal destek düzeylerini belirten puanlar arasında tanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir; (χ^2 (sd=3, N=128) =5,571, $p>.05$). Öğretmenden alınan sosyal destek düzeyleri için gerçekleştirilen analiz sonuçları incelendiğinde tanı değişkeni alt gruplarında anlamlı farklılıklar göstermediği görülmektedir; (χ^2 (sd=3, N=128) = 1,824, $p>.05$). Buna göre normal gelişim gösteren veya farklı tanı konmuş öğrencilerin öğretmenlerinden almış oldukları sosyal destek düzeyleri benzerdir yorumu yapılabilir. Arkadaştan alınan sosyal destek alt boyutu ve yalnızlık düzeylerine ilişkin gerçekleştirilen anova testi sonuçları ise Tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Tanı değişkeni için arkadaştan alınan sosyal destek algısı ve yalnızlık puanları One Way Anova testi sonuçları

Puan	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Arkadaştan	Gruplararası	119,975	3	39,992	1,962	,123
Alınan	Gruplariçi	2527,642	124	20,384		
Sosyal	Toplam	2647,617	127			
Destek	Gruplararası	2649,210	3	883,070	5,434	,002
Yalnızlık	Gruplariçi	20152,665	124	162,521		
	Toplam	22801,875	127			

Tablo 4.16.'ya göre tanı değişkeninin alt kategorileri arasında arkadaştan alınan sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı farklılık yoktur; ($F(3,124) = 1,962, p > .05$). Ancak yalnızlık puanlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise tanı değişkeni için anlamlı farklılık olduğu görülmektedir; ($F(3,124) = 5,434, p < .05$). Yalnızlık puanlarının tanı değişkenine ait hangi iki alt kategori için anlamlı şekilde farklılaştığını görmek için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4.17.'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Tanı değişkeni için yalnızlık puanları Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları

Puan	Alt grup	Ortalama farklılık	Standart hata	p	
Yalnızlık	Zihinsel yetersizlik	Normal Gelişim Gösteren	13,302	3,833	,009

Tablo 4.17. incelendiğinde öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin tanı değişkeninin bir alt grup çiftinde anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Çoklu karşılaştırma analizi sonucunda “Zihinsel yetersizlik” alt grubundaki öğrenciler ($\bar{X}=54,154$) ile “Normal Gelişim Gösteren” alt grubundaki öğrencilerin ($\bar{X}=40,851$) ÇYÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki 13,302'lik puan farkının anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

V. BÖLÜM

5. Tartışma

Bu araştırma, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin yalnızlığını yordamada algılanan sosyal desteğin etkisini belirlemek amacıyla yapılmış bir çalışmadır. Bu amaçla araştırmada, kaynaştırma eğitimi alan yetersizliği olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren herhangi bir yetersizliği olmayan öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri karşılaştırılmış ve algılanan sosyal desteğin yalnızlık için anlamlı bir yordayıcı olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet, derslerdeki başarı algıları ve öğrencilerin yetersizlik tanılarına göre yalnızlık düzeyleri ve sosyal destek algılarının farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Aşağıda, araştırmada elde edilen bulgular konuyla ilgili literatürden elde edilen bilgiler çerçevesinde yorumlanıp tartışılmıştır.

Araştırmada, öncelikle kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın birinci bulgusundan görülmektedir ki, kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilerden daha fazla yalnızdırlar. Ülkemizde yapılan araştırmaların bulgularında da bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlara rastlanmaktadır. Çifci Tekinarslan ve Küçüker (2015)'in yapmış oldukları araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimi olmayan öğrencilere göre yalnızlıklarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Araştırmada, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, sosyal destek çevresinden algıladığı desteğin niteliğine, demografik veriler ve bazı değişkenlerin süreçteki etki gücüne göre normal gelişim gösteren öğrencilerden anlamlı derecede bir farklılık göstermektedir. Araştırmanın diğer bulgularından bu veriler, değişkenler ve sosyal desteğin niteliğine göre sonuçlar elde edilmiştir. Sırasıyla bunlar aşağıda yorumlanıp tartışılmıştır.

Araştırmada, kaynaştırma eğitimi alan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin algılanan sosyal destek alt boyutları olan aileden, arkadaşan ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmanın ikinci bulgusundan görülmektedir ki, aile desteğini normal gelişim gösteren öğrenciler daha fazla algılamaktadır. Araştırmada, normal gelişim gösteren öğrencilerin aileden algıladıkları sosyal destek düzeyleri daha fazladır. Arkadaş desteğini de normal gelişim gösteren öğrenciler daha fazla algılamaktadır. Ancak öğretmen desteği ise her iki grupta da benzer düzeyde algılanmıştır, yani öğretmen desteği normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İlgili alan yazında sıklıkla karşıladığı üzere, araştırmada da kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin, aile ve arkadaş desteğinin daha az çıkması, kaynaştırma eğitimi alan grubun, aile ve arkadaşlarının karşılayabileceklerinden daha fazlasını beklemeleri ve algı düzeylerini sınırlamaları, hatta tek bir noktada tutmalarından ileri gelmektedir. Her iki grupta da öğretmen desteğinin benzer düzeyde çıkması ise, alan yazınından anlaşılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin genelde olumlu olduğu; kaynaştırmaya ilişkin görüşleri olumsuz olanların ise kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgilendirmeye gereksinim duyuyor olmalarından anlaşılabilir (Batu, 2010).

1983 yılında yürürlüğe giren 2916 Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile Türkiye’de de yasal olarak benimsenmesinden bu yana kaynaştırma ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Sucuoğlu, 2004). Bu araştırmanın verileri de 2014 yılında toplanmıştır. Dolayısıyla geçmişten günümüze kadar öğretmenlerin gerek yazılan kitaplar, gerek üniversitelerde aldıkları eğitimler, gerek yapılan bilgilendirme toplantıları ve seminerler yolu ile bilgi düzeylerini artırmış olabilecekleri düşünülmüştür. Alan yazından da kaynaştırma öğrencilerinin çevresinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgi eksikliği görülmektedir. Kuz (2001)’e göre yapılan araştırmalar, öğrencilerin sosyal kabullerinin öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine yönelik tutumları ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Kaynaştırma eğitimi alan öğrenci çevresi genel olarak kaynaştırma eğitimi için gerekli bilgiye sahip olmayı seçmektedir. Her ne kadar kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi donanımına sahip olunmak istense de alınan eğitimler ya da eğitimlere katılım ve yapılan bilgilendirme toplantılarının hala yeterli seviyeye ulaşmış olmadığı araştırmalardan görülmektedir.

Nitekim Sazak Pınar ve Yıkılmış (2004)'e göre, okul yöneticileri ve müfettişlerin de kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olmadıkları görülmektedir. Ancak, kaynaştırmaya ve kaynaştırma öğrencisine yönelik yapılan eğitimde bir iyileşme olduğu görülmüştür. Yine Kuz (2001)'e göre öğretmenler, bu konuda da işbirlikçi ve yardımcı olmayı benimsemektedir.

Tüm bunlardan yola çıkarak, aile ve arkadaş sosyal desteği algısının, kaynaştırma eğitimi alan öğrenci için yeterli düzeyde olabilmesi veya normal gelişim gösteren öğrenci gurubu ile benzer düzeyde olabilmesi, aile ve arkadaş gurubunun da kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi donanımına sahip olması ile mümkün olacaktır. İlgili alan yazında araştırmamızı destekler nitelikte bulgular yer almaktadır. Sucuoğlu (2004)'e göre, anne ve babaların kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin araştırıldığı çalışmalarda da anne ve babaların bilgi eksiklikleri olduğu göze çarpmaktadır. Ebeveynler kaynaştırma öğrencisine nasıl destek olabilecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler. Anne-baba desteği özel gereksinimli öğrencilerde düşük düzeyde algılanmaktadır.

Araştırmamızda olduğu gibi alan yazından da görülmektedir ki, normal gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere yardım hususunda etkili rol alabilmektedir. Akran grubuna yapılacak eğitimler, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin arkadaş desteği algısının yükselmesinde etkili olacaktır. Uysal (2006)'ya göre, normal gelişim gösteren öğrencilerle yapılan ve kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere nasıl yardım edilebileceğini gösteren bir çalışmada, normal gelişim gösteren öğrencilerin bu konudaki başarısına dikkat çekmek istenmiştir. Dolayısıyla araştırmamızın ikinci bulgusundan elde edilenler literatürde yer alan bulgular ile kaynaştırma öğrencisine yardım etme konusunda akran desteğinin başarısı yönünden benzerdir.

Araştırmanın üçüncü bulgusunda, öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile aile, arkadaş, öğretmen desteği algı düzeyleri arasında anlamlı negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Negatif yönlü ilişkide görülmüştür ki, öğrencilerin algılamış oldukları sosyal destek düzeyi artarken yalnızlık düzeyleri azalmaktadır ya da öğrencilerin algılamış oldukları sosyal destek düzeyleri azalırken yalnızlık düzeyleri artmaktadır. Yurtdışında yapılan benzer araştırma sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçları paralellik

göstermektedir. Compas ve arkadaşları (1986)'ya göre de, sosyal destek açısından doyum azaldıkça depresyon, anksiyete, somatik yakınmalar ve sosyal ilişkilerde duyarlılık artmaktadır. Armsden ve Greenberg (1987)'nin araştırmasından da buna benzer bir sonuç çıkmış, algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça stres verici yaşam olaylarının yarattığı psikolojik problemler azalmıştır. Windle (1990)'ın yaptığı araştırmada, aile ve arkadaştan algılanan duygusal desteğin azalması sonucunda ergenlerin depresyon yaşaması ve suça yönelik davranışlar sergilemesi olasılığının güçlendiği sonucuna varılmıştır.

Yurtiçinde yapılan araştırmalarda da bu sonuca benzer sonuçlara rastlamaktayız. Köse (2006)'nın kişilik ve sosyal desteğin yalnızlığa etkisinin araştırıldığı çalışmasında, aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile yalnızlık arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sayar (2006)'nın ergenlerin algıladıkları sosyal destek ile psikolojik uyum ve depresif semptomlar arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında, ergenlerin algıladığı sosyal destek ve psikolojik uyum azaldıkça depresif semptomlar artış göstermektedir (Akt. Şencan, 2009).

Bu sonuçlar, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin yalnızlık düzeylerini azaltabilmenin yollarından birinin sosyal destek algısını artırma olduğunu gösterir niteliktedir. Dolayısıyla, bir özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma eğitimi ortamına yerleştirilmesi yeterli olmamakta, bu süreçte çeşitli uyarlamaların yapılması da gerekmektedir. Bunun için de hem kaynaştırma öğrencisinin ailesinin hem arkadaşlarının bilgilendirilmesi, kaynaştırma öğrencisinin sosyal destek algısının artmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü bulgusunda, kaynaştırma eğitimi alan ve normal gelişim gösteren öğrenciler için arkadaş, öğretmen ve aileden algılanan sosyal destek düzeylerinin yalnızlık düzeyleri için anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Algılanan sosyal destek düzeylerinin yalnızlık düzeylerini yordamadaki etkisini kıyaslayacak olursak eğer, yalnızlık düzeyini arkadaştan algılanan sosyal destek, algılanan aile ve öğretmen desteğine kıyasla birinci yüksek düzeyde yordamaktadır. Algılanan öğretmen desteği, diğer algılanan iki boyuta kıyasla, öğrencilerin yalnızlıklarını ikinci yüksek düzeyde yordamaktadır. Aileden algılanan sosyal destek ise üçüncü yüksek düzeyde yordamaktadır. Duru ve Balkıs (2007)'ye göre son yıllarda

sosyal desteğin bireyin beden ve ruh sağlığı açısından önemli olduğunun fark edilmesi ile birlikte sosyal destek üzerine yapılan çalışmalarda görece bir artış gözlenmektedir. Alan yazınına bakıldığında, sosyal desteğin olumsuz yaşantılar, duygulanım ve strese karşı hem doğrudan, hem de dolaylı etkisinden söz edilebileceği görülmektedir. Sosyal desteğin stres ve depresyon gibi olumsuz yaşantılara karşı bir tampon görevi üstlendiğini belirten çalışmalara rastlanırken, sosyal desteğin bireyin yaşantılarındaki olası olumsuz etkileri doğrudan azaltıcı bir işlev gördüğünü vurgulayan çalışmalara da rastlanılmaktadır (Cohen ve Wills, 1985; Cohen, 2004). Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley (1988)'e göre, sosyal destek çoğu durumda doğrudan bireye yardımcı olmaz, aynı zamanda algılanan stresin yoğun etkisine bağlı olarak stres yaşantılarında etkili bir tampon işlevi de görür. Benzer bir akıl yürütmeye, sosyal desteğin yalnızlığın yordanmasında hem doğrudan hem dolaylı rolünün olabileceği beklenebilir. Örneğin yeni bir çevreye uyum sürecinde sosyal destek bir yandan yalnızlığı azaltıcı bir işlev üstlenirken diğer yandan da uyum zorluklarının yalnızlık üzerine etkisini azaltmada bir ara değişken rolü üstleniyor olabilir (Akt. Duru, 2008).

Alan yazın incelendiğinde, akran gruplarının, bireyin sosyal çevresindeki diğer değişkenlerden karşılayamadığı gereksinimlerini doyurucu bir rolde olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmada arkadaştan algılanan sosyal desteğin yalnızlığı yordamadaki etkisi, aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destekten daha güçlü çıkmıştır. Yörükoğlu (1998) arkadaşlık ilişkilerinin, aile içerisinde karşılanamayan önemli bir gereksinim ve sosyal destek kaynağı olduğunu, arkadaş edinmenin belli bir olgunluğa erişmekle mümkün olacağını, iyi arkadaşlık ilişkileri olmayan bir kimsenin ruhsal sorunlarının artmasının muhtemel olacağını vurgulamaktadır. Senemoğlu (1994) ise, akran gruplarının çocukların sosyal becerilerini besleyen ve kendilerini daha iyi anlamalarına yardım eden bir etken olduğunu belirtmektedir. Araştırmada, aileden algılanan sosyal desteğinin yalnızlığı yordamadaki gücü en zayıftır. Olumsuz aile tutumunu sezen çocuklar, istenmeyen çocuk rolüne bürünür. Enç (2005) ailelerin çocuğa karşı tutumlarının benlik saygısının gelişiminde önemli rol oynamakta olduğunu belirtmektedir. Bunu açıklarken de, bazı aileler engelli çocuğun durumundan kendilerini sorumlu tutarlar ve bunun sonucunda suçluluk duygusuna kapılırlar. Suçluluk duygusu ana-babaları çocuğu inkâr etmeye, onu herkesten uzak tutma gibi çareler aramaya zorlayabilir. Çocuk bu durumu sezer ise kendisini ailesinin istemediği, sevmediği kişi

olarak görmeye alışır. Bu da çocukta bulunan eksiklik duygularını geliştirir. Ailesinin desteğine normal çocuklardan daha fazla ihtiyaç duyan engelli çocuklar aile desteğinden yoksun bir yaşantı geçirecektir, demektedir. Araştırmada öğretmenlerden algılanan sosyal destek arkadaş desteğinin hemen peşinde, aile desteğine göre güçlü sıradadır. Yurtdışında yapılan bir araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili yüzeysel bir donanımda oldukları, üniversite yıllarında kaynaştırma eğitimi almadıkları ve bazı grup kaynaştırma öğrencilerinin özel eğitim kurumlarına gönderilmesi gerektiğine inandıkları sonucu ortaya çıkmıştır (Symeonidou ve Phtiaka, 2009). Koç (2001)'e göre engelli çocukların arkadaşları tarafından kabul edilmeleri, onların engelleriyle ilgili açık iletişim olanakları sağlayarak arttırılabilir. Eğitimciler de engelli çocuklarla onların arkadaşlık ilişkilerini arttıracak uygulamalar geliştirmelidirler. Engelli çocukların sosyal etkileşim kurabilecekleri aktiviteler planlamaları ve onları sınıf arkadaşları ya da normal arkadaşlarıyla daha iyi ilişki kurmaya yönlendirmeleri gerekmektedir. Böyle düşünüldüğünde, öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin öğrencilerin yalnızlığını yordamadaki gücünün artabilmesi için eğitimcilerin olumlu öğretmen tutumu sergilemeleri, çocuk ve sosyal çevresinde sosyal ilişki zemini hazırlayabilmeleri, pedagojik donanıma sahip olmaları önemli bir gereksinimdir (Akt. Demir, 2008).

Araştırmada ayrıca bazı demografik değişkenlerin (cinsiyet, ders başarı algısı ve tanı değişkeni) sosyal destek algısı ve yalnızlık puanları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada cinsiyet değişkeni için elde edilen bulgulara, aileden, arkadaştan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyleri bakımından bakıldığında algılanan sosyal destek düzeylerinin kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Yalnızlık düzeyleri bakımından yapılan incelemede ise, yine kız ve erkekler arasındaki yalnızlık düzeyleri benzer düzeydedir. Sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yapılan bir yurtdışı araştırmada bulgularımızı destekler bir sonuca rastlanmıştır. Lamın ve Steplian (1987) yaptıkları araştırmada, cinsiyet ile ilgili önemli bir fark bulmadıklarını belirtmişlerdir (Akt. Algür ve diğ., 2014). Ülkemizde yapılan bir araştırmada da benzer sonucu görmekteyiz. Çakır ve Palabıyıkoglu (1997) tarafından çok yönlü algılanan sosyal destek ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan incelemede, kız ve erkek öğrenciler arasında destek kaynakları açısından bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak ilgili alan yazınında, cinsiyete göre

yalnızlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda birbiriyle çelişkili araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Çeçen (2007), bazı araştırmalarda cinsiyete göre yalnızlık düzeyleri açısından anlamlı bir fark görülmediğini, bazı araştırmalarda ise cinsiyete göre yalnızlık düzeylerinin farklılaştığını belirtmektedir. Örnek olarak verecek olursak, Zaimoğlu (1991)'in yaptığı araştırmada, erkek öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Akt. Çeçen, 2008).

Araştırmada derslerdeki başarı algısı değişkenine ilişkin elde edilen bulgularda, her iki grupta da algılanan sosyal destek aileden olunca, öğrenciler kendilerini derslerde başarısız bulmakta, algılanan sosyal destek arkadaşlardan olunca öğrenciler kendilerini derslerde başarılı bulmaktalar. Algılanan sosyal destek değişkeni öğretmen olduğunda da öğrenciler kendilerini derslerde başarılı bulmaktalar. Batu (2010)'a göre, anne-babaların kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin araştırıldığı çalışmalarda da bilgi eksikliği gözlenmiştir. Gerek özel gereksinimli çocuğu olan gerekse normal gelişim gösteren çocuğu olan ailelere kaynaştırmaya ilişkin görüşleri sorulduğunda, ailelerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Her iki grubun da kaynaştırmaya genel olarak olumlu baktıkları; ancak her iki grubun da uygulamaya ilişkin endişeleri olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli çocuğu olan anne ve babaların, çocuklarının kaynaştırma ortamında hor görülme, alay edilme gibi durumlarla karşılaşacağından ve yeteri kadar çocukları ile ilgilenilmeyeceğinden endişe duydukları; normal gelişim gösteren çocuğa sahip anne ve babaların ise, sınıfa katılan kaynaştırma öğrencisi nedeniyle öğretmenin kendi çocuklarına yeteri kadar zaman ayıramadığı, kendi çocuklarının kaynaştırma öğrencisinden öğrenebileceği olumsuz söz ve davranışlar olabileceğinden endişe duydukları ortaya konmuştur (Sucuoğlu, 2004). Bu bilgilerin öğrencilerin başarısızlık duygusuna kapılmalarında belirleyici olduğu düşünülmektedir. Öğrenci, aile desteği algısını düşük düzeyde hissederse, kendisini başarısız bulduğunu belirtebilmektedir.

Öte yandan normal gelişim gösteren öğrencilerle yapılan ve kaynaştırma öğrencisine nasıl yardım edebileceklerinin öğretildiği bir çalışmada, normal gelişim gösteren öğrencilerin çok başarılı oldukları görülmüştür (Batu ve Uysal, 2006). Akran gruplarına verilen eğitimin kalitesi, onlardan algılanacak desteğin düzeyini

artırmaktadır. Olumlu destek algılayan öğrenci kendisini başarılı bulduğunu belirtebilmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri genelde olumludur; olumsuz olanlar da kaynaştırma hakkında bilgilendirmeye gereksinim duymaktadırlar. Öğretmenlere yapılan bilgilendirme çalışmaları, çalışmalara katılan öğretmenlerin kaynaştırma ve özel gereksinimli öğrencilere ilişkin görüşlerinde olumlu değişiklikler yapmaktadır. Görüş belirleme çalışmalarında görülmektedir ki, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olarak halen eksikliklerinin olduğunu ve bu eksikliklerin giderilmediği sürece kaynaştırmanın ne özel gereksinimli öğrenciye ne de akranlarına bir yararının olmayacağını belirttikleri görülmektedir. Okul yöneticileri ve müfettişlerle yapılan görüş belirleme çalışmalarında ise, bilgi yetersizliği ortak sorun olarak belirlenmiştir. Yine öğrencilerin sosyal destek çevrelerinden olan gerek okul yöneticilerinin gerekse dolaylı yollardan müfettişlerin kaynaştırma ve özel gereksinimli çocuklarla ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin pedagojik yeterliliğini ispatladığı destek sistemindeki rolleri, öğrencilerin olumlu sosyal destek algılamalarına neden olmaktadır. Bu da öğrencilerin kendisini derslerde başarılı bulduklarını belirtebilmelerine bir dayanak olabilmektedir. Araştırmada ortaya çıkan sonuç, ilgili literatürde rastlanır bir bilgidir. Ailede olumsuz tutumlardan kaynaklı kendisini derslerde başarısız bulma; arkadaş ve öğretmen olumlu tutumlarından kendisini derslerde başarılı bulma alan yazınında görülebilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulguları destekler bir çalışma olan Pancar (2009)'un yaptığı bir araştırmada, akademik başarı düzeyi yüksek ergenler sosyal ilişki ağı içerisindeki okul, aile, arkadaş çevrelerinden daha fazla destek almakta, övülmekte, ilgi görmektedirler. Böylece akademik başarısı yüksek ergenlerin yalnızlık düzeyi azalmaktadır. Bu sonuçlara dayanarak akademik başarı düzeyinin düşük olmasının yalnızlığı tetikleyebileceği düşünülebilir.

Her iki grup öğrencilerinde yapılan inceleme göstermektedir ki, kendini yalnız hisseden öğrenciler, kendilerini derslerde başarısız bulmaktalar. Araştırmada elde edilen bulgularımızı destekler nitelikte bir araştırma olan Demir (1990) tarafından yapılan araştırma, yalnızlık üzerine yapılan araştırmaların en kapsamlısıdır. Araştırma üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda, akademik yönden

başarısız olanların başarılılardan daha fazla yalnızlık duygusu yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmada tanı değişkenine ilişkin elde edilen bulgulara, algılanan sosyal destek düzeyleri bakımından öğrencilerin tanılarına göre yapılan incelemeden görülmektedir ki, aile, arkadaş ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek, normal gelişim gösteren öğrenci grubu ile zihinsel, bedensel yetersizliği ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci grupları arasında benzer düzeydedir. Ancak araştırma bulgularının aksine, algılanan sosyal destek kaynağının öğretmen olduğu McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager ve Lee'nin (1993) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere daha özenli davrandıkları, bu durumun özel gereksinimli çocuklar için olumlu olduğu ancak akranları tarafından eşitsizlik olarak algılandığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada, çeşitli engel tanıları bulunan kaynaştırma eğitimi alan öğrenci grubunun da, normal gelişim gösteren arkadaşları gibi öğretmen desteği algıladığı sonucunun ortaya çıkması, pedagojik yeterli sergileyen bir öğretmen grubundan algılanan desteğin incelenmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Silva ve Morgado (2004)'ün yaptığı, araştırma grubunu kaynaştırma uygulamalarında başarılı öğretmenlerin ve bu öğretmenlerin akademik başarıları yüksek kaynaştırma öğrencilerinin oluşturduğu araştırmada, öğretmenlerin pedagojik olarak aldıkları eğitim metotları ile eğitim verdikleri, ergenlik dönemindeki öğrencilerin çalışma ortamındaki zorlukların analizi ve kaynaştırma öğrencilerindeki sonuçları üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda bu öğretmenlerin başarılı bir şekilde müfredatlarını işledikleri, bireyselleştirilmiş eğitim planlarını kaynaştırma öğrencilerinin gereksinim ve düzeylerine uygun bir şekilde hazırladıkları ve çözüm odaklı yaklaşım benimsedikleri görülmüştür (Akt. Kırcaali-İftar, 1995). Araştırma sonuçları ile bulgularımız örtüşmektedir.

Yalnızlık düzeyleri bakımından öğrencilerin tanılarına göre yapılan incelemeden görülmektedir ki, zihinsel yetersizliği olan grup ile normal gelişim gösteren grup arasında yalnızlık düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma grubu öğrencilerinin algı düzeylerinin, normal gelişim gösteren öğrencilere kıyasla çok düşük seviyede olmasından

kaynaklanmaktadır. Alan yazını incelendiğinde, benzer gruplar arasında yalnızlık düzeylerinin anlamlı derecede farklılaştığını destekler bilgilere ulaşılmaktadır. Nitekim normal gelişim gösteren öğrencilerin algı seviyeleri, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin algı seviyelerine göre daha düşüktür. Araştırmadan elde edilen bulgular da göstermektedir ki, algılanan sosyal destek düştükçe yalnızlık düzeyi artmaktadır.

VI. BÖLÜM

6. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu kısmında, kaynaştırma eğitimi alan yetersizliği olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren herhangi bir yetersizliği olmayan öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile yalnızlık düzeylerinin karşılaştırıldığı, algılanan sosyal desteğin yalnızlık için anlamlı bir yordayıcı olup olmadığının ortaya konmaya çalışıldığı, öğrencilerin cinsiyet, derslerdeki başarı algıları ve öğrencilerin yetersizlik tanılarına göre yalnızlık düzeyleri ve sosyal destek algılarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği araştırmanın sonuçlarının değerlendirilmesi yapılmıştır. Ayrıca daha sonra yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Kaynaştırma eğitimi alan öğrenci grubunun normal gelişim gösteren öğrenci grubundan daha yalnız olduğu görülmüştür. Algılanan sosyal desteğin artarken öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin azaldığı sonucuna varılmıştır. Algılanan sosyal desteğin çocukların yalnızlığı için anlamlı bir yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Normal gelişim gösteren öğrenci grubunun kaynaştırma eğitimi alan öğrenci grubundan daha fazla aile ve arkadaş desteği algıladığı sonucuna varılmıştır. Her iki grubun da benzer düzeyde öğretmen desteği algıladığı görülmektedir. Öğretmenlerin her iki gruba da eşit davranmayı ilke edindiği görülmüştür.

Algılanan sosyal destek incelendiğinde ise, arkadaştan algılanan sosyal desteğin yalnızlığı en yüksek düzeyde yordadığı saptanmıştır. Sırasıyla öğretmenenden algılanan sosyal destek ve aileden algılanan sosyal destek etki bakımından arkadaştan algılanan sosyal desteği takip etmektedir.

Cinsiyet boyutu ile sosyal destek düzeylerinin yalnızlığa etkisi karşılaştırıldığında ise, her iki grupta algılanan sosyal destek düzeylerinin kız ve erkek öğrenci grubunun yalnızlık düzeyleri açısından farklılık göstermediği görülmüştür.

Her iki grupta da, algılanan sosyal destek aileden olunca, öğrenciler kendilerini derslerde başarısız bulmaktadırlar. Algılanan sosyal destek arkadaştan olunca, öğrenciler kendilerini derslerde başarılı bulmaktalar. Algılanan sosyal destek değişkeni öğretmen olduğunda da, öğrenciler kendilerini derslerde başarılı bulmaktalar. Gruplar arasında yapılan incelemeden görülmüştür ki, kendini yalnız hisseden öğrenciler kendilerini derslerde başarısız bulmaktadırlar.

Algılanan sosyal destek düzeyleri bakımından öğrencilerin tanılarına göre inceleme yapılmıştır. Yapılan incelemede, aile, arkadaş ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin alt gruplar arasındaki düzeyine bakılmıştır. Algılanan sosyal desteğin normal gelişim gösteren öğrenci grubu ile zihinsel, bedensel yetersizliği ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci grupları arasında benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Yalnızlık düzeyleri bakımından öğrencilerin tanılarına göre inceleme yapılmıştır. Alt gruplar arasında öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ölçülmüştür. Yapılan incelemeden görülmüştür ki, zihinsel yetersizliği olan grup ile normal gelişim gösteren grup arasında yalnızlık düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir.

6.2. Öneriler

Araştırmanın bu kısmında, uygulamacılar ve araştırmacılara yönelik faydalı olacağı düşünülen bazı önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1. Uygulamacılara yönelik öneriler

1. Normal sınıflardaki kaynaştırma öğrencileri, sosyal destek sisteminden algıladığı desteğe bağlı kendilerini yalnız hissedebilmektedirler. Normal gelişim gösteren bazı öğrencilerde de bu durum görülebilmektedir. Öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin kalitesinin etkili olduğu bu durum, öğrencinin kendisini yalnız hissetmesi ve toplumdan ayrışması ile son bulmaktadır. Sosyal destek sistemi içerisinde bu öğrenciler hemen göze çarpmakta, büyüyen sorunları ile belirlemektedir. Bu nedenle, başta aileler çocuklarının gereksinimlerini doyurucu destek, sevgi, özgüven kavramlarını yerinde ve anlamlı yaşatmaları gerekir. Bunu, sosyal destek sisteminden diğer bir grup olan akranları da dikkate almalıdır. Akran grubu her konuda işbirlikçi ve yardımsever tavrını sergilemek ile yükümlüdür. Sosyal destek sisteminden öğretmenler ise yeterli pedagojik donanımına bir an önce erişmeyi hedeflemeli ve bilgileri edinirken meslektaşları ile edindiklerini sürekli paylaşmalıdırlar.

2. Öğrencilerin sosyal destek sistemini oluşturan tüm bireylere aktif roller düşmektedir. Sosyal destek sistemi aile merkezli olarak oluşmaya başlar, ailenin yönlendirmesi ile şekillenir, okul hayatının başlaması ile tam şeklini alır. Böyle düşünülürse öğrencilerin kendilerinin oluşturduğu bu sosyal destek sisteminden beklentileri yüksek olacaktır. Başta aileler öğrenciyi sosyal aktivitelere yönlendirmeli, eksikleri ile kabul edip hatalarını düzeltmelidir. Aileler, hayatın her evresinde rolünün gereğini yerine getirmelidir. Bireyin sosyal destek sistemindeki tüm destekçiler, hayatın onlara yüklemiş olduğu rolleri gereği öğrencilerin üzüntülerini, sevinçlerini, şikâyetçi oldukları

durumları, korkularını, cesur ve katılımcı davranışlarını, yardımseverliğini, girişimciliğini paylaşmak, yanlarında olmak ve onları cesaretlendirmek durumundadır.

3. Okul ortamı kaynaştırma öğrencilerine göre düzenlenirse daha katılımcı bir öğrenci, dolayısıyla daha az yalnız bir öğrenci görürüz. Okul ortamında, aile ve akranları ile öğretmenlere yönelik bilgilendirici eğitimlere zaman zaman yer verilmelidir. Nitekim öğrencilerin yalnızlığını hafife almak olumsuz bir tutumdur. Öğrencilerin yalnızlığını dikkate alarak gereksinimlerini karşılamak, bilinçli anne-baba, akran ve öğretmenler olmak durumunda olunmalıdır.

4. Çocukların sosyal destek algılarının yükselmesine katkıda bulunacağı düşünülerek okullarda ailelere yönelik aile eğitimi düzenlenmelidir. Bu araştırmada, bilinçli ebeveyn desteğinin göze çarpmamasından ötürü, düşük düzeyde algılandığı sonucu çıkan aile desteğinin bu sayede normal seviyelere taşınacağı düşünülebilir.

5. Araştırmada, sosyal destek algısının düşük olmasından kaynaklı yalnızlık düzeylerinin öğrencilerde yüksek olduğu görülmektedir. Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik servislerince sosyal destek algılarını yükseltecek, yalnızlık düzeylerini en aza indirecek destek çalışmalara yer verilmelidir. Yapılan destek çalışmalarından öğrenciler ayrıca bir destek algılayacağı için bu çalışmalar önemlidir, bu çalışmaların yapılması gereklidir.

6.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

Araştırma bulgularına bağlı olarak araştırmacılara yapılabilecek öneriler şunlardır:

1. Araştırma, kullanılan değişkenler ile Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği'nin ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin uygulanabildiği farklı öğrenci gruplarına genellenebilir.
2. Farklı değişkenler ile benzer bir araştırma, daha geniş bir araştırma grubuna yapılabilir.

3. Kaynaştırma öğrencisi bulunan ve bulunmayan öğretmenler arasında, öğrencilerin yalnızlığını yordamada algılanan öğretmen desteğine ilişkin öğretmen tutumları araştırılabilir.
4. Kaynaştırma öğrencisi bulunan ve bulunmayan aileler arasında, öğrencilerin yalnızlığını yordamada algılanan aile desteğine ilişkin aile tutumları araştırılabilir.
5. Kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan akran grubu arasında, öğrencilerin yalnızlığını yordamada algılanan arkadaş desteğine ilişkin akran tutumları araştırılabilir.
6. Öğrencilerin yalnızlık ve sosyal destek algı düzeyleri, yurtlarda kalan ve ailelerinin yanında kalan öğrenci grupları arasında incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, A. G. (2009). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Basım. Kök Yayıncılık.
- Akçamete, G., ve Ceber, H. (1999). *Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2(03), Sayfa: 64-74.
- Algür S., Alpar Ö. ve Seçim Y. Ö. (2014). *Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık*. Electronic Journal of Social Sciences. Vol. 13 Issue 48, p200-215. 16p.
- Alkan, S. (1996). *Hastanede yatan bireylerde yalnızlık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Ammaniti, M. Ercolani, AP, & Tambelli. R.(1989). *Loneliness in the female adolescent*. Journal of Youth and Adolescence, 18, 321-329.
- Arkar, H., & Sarı, F. H. (2004). *Relationship between quality of life, perceived social support, social network and loneliness in a Turkish sample*. New Symposium: A Journal of Psychiatry, Neurology and Behavioral Sciences, 42(1), 20-27.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). *The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well being in adolescence*. Journal of Youth and Adolescence, 16(5), 427-454.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1983). *Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Anaheim, August 26-30.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Ateş, B. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Destek Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Bakanlığı, M. E. (2000). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Barrera, M., Sandler, I. N., & Ramsay, T. B. (1981). *Preliminary development of a scale of social support: Studies on college students*. American Journal of Community, 9(4), 435-447. 3-371.
- Başer, Z. (2006). *Aileden Algılanan Sosyal Destek ile Kendini Kabul Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Baştürk, D. (2002). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerde algılanan sosyal desteğin akademik başarı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Uşak ili örneği), Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Batu, S., & Uysal, A. (2006). *Teaching typically developing children to help their peers with various special needs via simulation activities*. Eurasian Journal of Educational Research, 22, 12-25.
- Batu, S. (2008). *Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri*. İbrahim. H. Diken (Ed.), Özel Eğitim içinde (s. 91-106). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Batu, S. (2010). *Kaynaştırmaya giriş*. İbrahim. H. Diken (Ed.), İlköğretimde kaynaştırma içinde (s. 1-25). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Batu, E.S., Çolak, A. ve Odluyurt, S. (2012). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırılması*. Vize Yayıncılık, Ankara.
- Becker, C. A. (1980). Semantic context effects in visual word recognition: An analysis of semantic strategies. *Memory & Cognition*, 8(6), 493-512.

- Bilgi, A. (2005). *Bilgisayar Oyunu Oynayan ve Oynamayan İlköğretim Öğrencilerinin Saldırganlık, Depresyon ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bilge, Ş. (2010). *İlköğretim II. Kademe Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar İle İlgili Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilgen, S. (1989). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve bazı değişkenlerin uyum düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Bilgiç, N. (2000). *Arkadaşlık becerisi eğitiminin ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Budak, B. (1999). *Lise öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Buluş, M. (1996). *"Ergen Öğrencilerde Denetim Odağı Yalnızlık Düzeyi İlişkisi"*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Buluş, M. (1997). *Üniversite öğrencilerinde yalnızlık*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(3), 82-90.
- Büyüköztürk Ş., Çokluk Ö., ve Şekercioğlu G., (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. 3. Baskı, Ankara.
- Canetti, L., Bachar, E., Galili-Weisstub, E., De-Nour, A. K., & Shalev, A. Y. (1997). *Parental bonding and mental health in adolescence*. Adolescence, 32(126), 381.
- Caplan, G; *Support Seystem and Community Mental Health*. New York: Behavioral Publications.
- Compas, B. E., Slavin, L. A., Wagner, B. M., & Vannatta, K. (1986). *Relationship of life events and social support with psychological dysfunction among adolescents*. Journal of Youth and Adolescence, 15(3), 205-221.

- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stres, *Social Support and The Buffering Hypothesis*. Psychological Bulletin, 98, 2, 310-357.
- Cutrona, C. E. (1982). *Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment*. Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy, 291-309.
- Çakır, Y. ve Palabıykoğlu, R. (1997). *Gençlerde sosyal destek-çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenirlik ve geçerlilik çalışması*. Kriz Dergisi, (5), 15-24.
- Çeçen, A.R. (2008), “*Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine ve Ana baba Tutum Algılarına göre Yalnızlık ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi*”. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6, 3, 415-432.
- Çifci Tekinarslan, İ., & Küçüker, S. (2015). *Examination of the psychometric properties of the children’s loneliness scale for students with and without special needs in inclusive classrooms*. Educational Sciences: Theory & Practice, 3, 709-721.
- Demir, A. (1990). *Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demir, A. & Tarhan, N. (2001). *Loneliness and social dissatisfaction in Turkish adolescents*. Journal of Psychology, 135(1), 113-123.
- Demir, Y. (2008). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrencilerin Sosyal Destek Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Diken, H. İ. (1998). *Sınıfta zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Duru, E. (2005). *Amerika’da lisansüstü öğrenim gören Türk öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin Türkiye örnekleme ile karşılaştırılması ve yalnızlık düzeyinin bazı psiko-sosyal değişkenler açısından incelenmesi*. Eğitim ve Bilim, 30, 16-26.

- Duru, E. (2008), “*Üniversiteye Uyum Sürecinde Yalnızlığı Yordamada Sosyal Destek ve Sosyal Bağlılığın Doğrudan ve Dolaylı Roller*”. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, Cilt 3, Sayı 29, s.13- 24.
- Duru, E. ve Balkıs, M. (2007). *Sosyal provizyon ölçeğinin psikometrik karakteristikleri*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 27, 79-90.
- Duy, B. (2003). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın yalnızlık ve fonksiyonel olmayan tutumlar üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duygun, T., ve Sezgin, N. (2001). *Zihinsel Engelli Ve Sağlıklı Çocuk Annelerinde Stres Belirtileri, Stresle Başa Çıkma Tarzları Ve Algılanan Sosyal Desteğin Tükenmişlik Düzeyine Olan Etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Elbir, N. (2000). *Ortaöğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Elmacı, F. (2001). *Parçalanmış ve Bütünlüğünü Koruyan Aileye Sahip Ergenlerin Depresyon ve Uyum Düzeylerinde Sosyal Desteğin Rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Enç, M. (2005). *Görme engelliler: Gelişim, uyum ve eğitimleri*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Enstitüsü, D. İ., & Başkanlığı, Ö. İ. (2004). *Türkiye engelliler araştırması 2002*. Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, Ankara.
- Erdeğer, N. (2001). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eripek, S. (2005). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim*. Özel eğitim. Anadolu üniversitesi Yayını (1411), Eskişehir.

- Holt, M., & Espelage, D. (2005). *Peer victimization among adolescents: A preliminary perspective on the co-occurrence of sexual harassment, dating violence, and bullying victimization*. *Child victimization: Maltreatment, bullying and dating violence, prevention and intervention*, 13-1.
- Furukawa, T., Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1998). Social support and adjustment to a novel social environment. *International Journal of Social Psychiatry*, 44(1), 56-70.
- Galanaki, E. P., & Kalanti-Azizi, A. (1999). *Loneliness and social dissatisfaction: Its relation with children's self-efficacy for peer interaction*. *Child Study Journal*, 29(1), 122.
- Gün F. (2006). *Kent kültüründe yalnızlık duygusu*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antropoloji (Sosyal Antropoloji) Anabilim Dalı, Ankara.
- Güngör, A. (1996). *Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Destek, Negatif Yaşam Olayları, Öfkenin İfade Edilme Biçimi İle Kendini Suçlamanın Fiziksel Sağlık ve Sosyal Uyumla Olan İlişkilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, D. (1996). *Turkish university students' relationships with their friends and families: Social support, satisfaction and loneliness*. (Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University).
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gürsel, O. (Ed.). (2003). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi*. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1484, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 794, Eskişehir.
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). *Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence*. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-335.

- Hojat, M. (1982). *Loneliness as a function of parent-child and peer relations*. The Journal of Psychology, 112(1), 129-133.
- House, (1981). *Work Stress and Social Support*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hoffman, M. A., Levy-Shiff, R., & Ushpiz, V. (1993). *Moderating effects of adolescent social orientation on the relation between social support and self-esteem*. Journal of Youth and Adolescence, 22(1), 23-31.
- Hoza, B., Molina, B. G., Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (1995). *Peer variables as predictors of later childhood adjustment*. Development and Psychopathology, 7(04), 787-802.
- Jou, H. Y., & Fukada, H. (2002). *Stress health and reciprocity and sufficiency of social support: The case of university students in Japan*. The Journal of Social Psychology, 142(3), 35.
- Kafetsios, K. (2002). *Attachment, social support and well-being across the life-span: Independent and combined effects*. 11th International Conference on Personnel Relationships, Halifax, Canada.
- Kalambouka, A., P. Farrell, A. Dyson & I. Kaplan, (2007). *The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their pers*. Educational Research, 49(4), 365-382.
- Kalkan M., & Koç H.E. (2011). *Perceived Social Support From Friends as Determinant of Loneliness in a Sample of Primary School*. US-China Education Review, ISSN 15486613 April, Vol. 8, No. 4, 547-551.
- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2003). *Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4(02), 055-076.
- Karadağ, İ. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Sosyal Destek Kaynakları Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

- Kasari, C., Freeman, S. F. N., Bauminger, N., & Alkin, M.C. (1999). *Parental perspectives on inclusion: effects of autism and down syndrome*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 29(4), 297-305.
- Kaya, A. (2005). *Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (19).
- Kesiktaş, A. D. (2006). *Ders çalışma becerileri ve özel gereksinimli öğrenciler*. Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi, 7(1), 37-48.
- Koç, F. (2001). *Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Kozaklı, H. (2006). *Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kılınç H. (2005). *Ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve kişiler arası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (1997). *Özel eğitimde kaynaştırma*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 45-49.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). "Özel gereksinimli bireyler ve Özel Eğitim", S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim, (1-14)*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Kim, O. (2001). *Sex Differences in Social Support, Loneliness and Depression Among Korean College Students*. College of Nursing Science, 88, 2, 521526.
- Lake, M. E. (1978). *Attitudes toward and knowledge of mildly handicapped students held by middle school general educators*. Dissertation Abstracts International, Vol 39(2-A), 814-815.
- Le Roux, A., & Connors, J. (2001). *A cross-cultural study into loneliness amongst university students*. South African Journal of Psychology, 31(2), 46-52.

- Löker, Ö. (1999). *Differential effects of parent and peer attachment on social and emotional loneliness among adolescents*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lunsky, Y. (2004). *Suicidality in a clinical and community sample of adults with mental retardation*. Research in Developmental Disabilities, 25(3), 231-243.
- Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (1999). *Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the Student Social Support Scale*. Psychology in the Schools, 36(6), 473-483.
- Mason, W. A. (2004). *General and specific predictors of behavioral and emotional problems among adolescents*. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12(1), 49-61.
- Manfusa, S. (2001). *Social support, loneliness and friendship preference among British Asian and non-Asian adolescents*. Social Behavior and Personality, 29(4), 399-404.
- McElroy, J. (1997). *Loneliness, social support and personality*. Retrieved from <http://www.psych.stir.ac.uk/documents/4612/practical4.html>.
- McGuire, S., & Clifford, J. (2000). *Genetic and environmental contributions to loneliness in children*. Psychological Science, 11(6), 487-491.
- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D., & Lee, O. (1994). *Observations of students with learning disabilities in general education classrooms*. Exceptional Children, 60(3), 249-261.
- Michela, J. L., Peplau, L. A., & Weeks, D. G. (1982). *Perceived dimensions of attributions for loneliness*. Journal of Personality and Social Psychology, 43(5), 929-936.
- Orford, J. (1992). *Community psychology theory and practice (1st.)* England: John Wiley and Sons.

- ÖRGM, M. (2010). *Millî Eğitim Bakanlığı, 2009-2010 yılı özel eğitim rehberlik ve danışma hizmetleri genel müdürlüğü kurum ve öğrenci sayıları*. İnternette, 13, 2013.
- Özbesler, C. (2001). *Çocukluk çağı lösemileri ve sosyal destek sistemlerinin aile işlevlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özen, D. Ş. (1998). *Eşlerarası Çatışma ve Boşanmanın Farklı Yaş ve Cinsiyetteki Çocukların Davranış ve Uyum Problemleri ile Algıladıkları Sosyal Destek Üzerindeki Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy, Y. Özyüek M. ve Eripek S. (1998). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Özel Eğitime Giriş*. Karatepe Yayınları, Ankara.
- Pancar, A. (2009). *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Peplau, L. ve Perlman, D. (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York. Wiley-Interscience, 1-19.
- Peplau. L.A. and S.E. Goldston. (1984). *"Preventing the Harmful Consequences of Severe and Persistent Loneliness"*. U.S. Department of Health and Human Services: Alcohol, Drug Abuse and Mental Health Administration.
- Rigby, K. (2000). *Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being*. Journal of adolescence, 23(1), 57-68.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.
- Ponizovsky, A. M., & Ritsner, M. S. (2004). *Patterns of loneliness in an immigrant population*. Comprehensive Psychiatry, 45(5), 408-414.
- Russell, D.; Cutrona, C. E., Rose, J. & Yurko. K. (1984). *Social and emotional loneliness: An exploration of Weiss's typology of loneliness*. Journal of Personality and Social Psychology, 46(6), 1313.

- Renshaw, P. D., & Brown, P. J. (1992). *Loneliness in middle childhood*. Journal of Social Psychology, 132(4), 545-547.
- Sarıhan, C.Ö. (2007). *Engelli çocuğa sahip olan ve olmayan annelerin aile işlevlerini algılamaları ile yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sazak Pınar, E., ve Yıkılmış, A. (2004). *İlkokul müdürlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi*. 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Bolu.
- Segrin, C. (2003). *Age moderates the relationships between social support and psychosocial problems*. Human Communication Research, 29, 317-342.
- Selçuk, Z. (2005). *Development and learning*. Nobel Publisher, Ankara.
- Senemoğlu, N. (1994). *Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(10).
- Silva, J. C., & Morgado, J. (2004). *Support teachers' beliefs about the academic achievement of students with special educational needs*. British Journal of Special Education, 31(4), 207-214.
- Sinclair, S. L., & Nelson, E. S. (1998). *The impact of parental divorce on college students' intimate relationships and relationship beliefs*. Journal of Divorce & Remarriage, 29(1-2), 103-129.
- Snyder, R. F. (1999). *Inclusion: A qualitative study of inservice general education teachers' attitudes and concerns*. Education, 120(1), 173.
- Stokes, J. P. (1985). *The relation of social network and individual difference variables to loneliness*. Journal of Personality and Social Psychology, (48), 981-990.
- Storch, E. A., Brassard, M. R., & Masia-Warner, C. L. (2003). *The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence*. Child Study Journal, 33(1), 1-18.

- Schmitt, J. P. & Lawrence, A. K. (1985). *Gender differences in and personality correlates of loneliness in different relationships*. Journal of Personality Assessment, 49, 485-495.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). *Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion*. The Journal of Special Education, 31(4), 480-497.
- Soylu, Ö. (2002). *Üniversite Sınavına hazırlanan Öğrencilerin Ailelerinden Sosyal Destek Algılayıp-Algılamama Durumlarına Göre Psikolojik Belirtiler Yönünden İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sucuoğlu, B. (2004). *Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(02).
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). *Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion*. Teaching and Teacher Education, 25(4), 543-550.
- Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. Kademe Branş Öğretmenlerinin, Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar İle İlgili Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şencan, B. (2009). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyi İle Sosyal Yetkinlik Beklentisi Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Van Beest, M., & Baerveldt, C. (1999). *The relationship between adolescents' social support from parents and from peers*. Adolescence, 34(133), 193.
- Yaparel, R. (1984). *Sosyal ilişkilerdeki başarı ve başarısızlık nedenlerinin algılanması ile yalnızlık arasındaki bağlantı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yeh, S. J. (2004). *Living alone, social support and feeling lonely among the elderly*. *Social Behavior and Personality*, 32(2), 129-139.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı: çocuğun kişilik gelişimi, yetiştirilmesi ve ruhsal sorunları*. Özgür Yayınları, İstanbul.
- Yıldırım, A. (1997). *Gender role influences on Turkish Adolescents self identity*. *Adolescence*, 32, 217-231.
- Yıldırım, A. (1998). *Sıradan şiddet. Türkiye'ye Özgü Olmayan Bir Sorun: Kadına ve Çocuğa Yönelik şiddetin Toplumsal Kaynakları*. Boyut Matbaacılık, 1. Basım, İstanbul.
- Yıldırım, İ. (1997). *Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geliştirilmesi Güvenirliliği ve Geçerliliği*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 81-87, Ankara.
- Yıldırım, İ. (2000). *Akademik başarını yordayıcısı olarak yalnızlık sınav kaygısı ve sosyal destek*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 18, Ankara.
- Yıldırım, İ. (2004). *Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu*. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 17, 221-236.
- Qualter, P., & Munn, P. (2002). *The separateness of social and emotional loneliness in childhood*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(2), 233-244.
- Wight, R. G., Botticello, A. L., & Aneshensel, C. S. (2006). *Socioeconomic context, social support, and adolescent mental health: A multilevel investigation*. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 109-120.
- Windle, M. (1990). *A longitudinal study of antisocial behaviors in early adolescence as predictors of late adolescent substance use: gender and ethnic group differences*. *Journal of abnormal psychology*, 99(1), 86.
- Wright, S. L. (2005). *Organizational climate, social support and loneliness in the workplace*. *Research on Emotion in Organizations*, 1, 123-142.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

EK-2: Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği (ÇYÖ)

EK-3: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler;

Siz öğrencilerin yalnızlık düzeylerini yordamada algılanan sosyal desteğin etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapılmaktadır. Toplanan bilgiler araştırma kapsamında kullanılacak ve araştırmacıda saklı kalacaktır. Bilgiler okul idaresi ve öğretmeniniz ile paylaşılmayacaktır. Anket sorularına doğru cevap vermeniz bu nedenle önemlidir. Lütfen her soruyu dikkatlice dinleyin ve size uygun olan cevabı bana söyleyin. Verdiğiniz cevaplar tarafımdan yazılacak ve (X) işareti ile işaretlenecektir.

SORULAR

1. Ad ve Soyad:

.....
.....

2. Kaçınıcı sınıfa gidiyorsunuz?

.....
.....

3. Cinsiyetiniz

() Kız

() Erkek

4. Anneniz çalışıyor mu?

() Evet

() Hayır

5. Babanız çalışıyor mu?

() Evet

() Hayır

6. Annenizin öğrenim düzeyi nedir?

() Okur-yazar / İlkokul Mezunu

() Ortaokul Lise ve Dengi Okul
Mezunu

() Yüksek Okul veya Fakülte Mezunu

7. Babanızın öğrenim düzeyi nedir?

() Okur-yazar / İlkokul Mezunu

() Ortaokul / Lise ve Dengi Okul
Mezunu

() Yüksek Okul veya Fakülte Mezunu

8. Derslerde kendini başarılı buluyor musun?

() Tüm derslerde başarılı buluyorum

() Bazı derslerde başarılı buluyorum

() Derslerde kendimi başarısız
buluyorum

Tanısı nedir?(Sınıf rehber öğretmeni
tarafından yanıtlanacaktır.)

.....

EK-2. Yalnızlık Ölçeği

YALNIZLIK ÖLÇEĞİ

Aşağıda sizin arkadaşlık ilişkileriniz konusunda cümleler yer almaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuyun ve o cümlede size en uygun gelen cevabı (X) koyarak işaretleyin. Hiçbir cümleyi boş bırakmayın.

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

EK-3. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)**ALGILANAN SOSYAL DESTEK ÖLÇEĞİ-R (ASDÖ-R)****AİLEM**

	Bana Uygun	Kısmen Uygun	Bana Uygun Değil
1. Bana gerçekten güvenir	()	()	()
2. Sorunlarımı çözmeme yardım eder	()	()	()
3. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	()	()	()
4. Bana gerçekten değer verir	()	()	()
5. Bana doğru tavsiyelerde bulunur	()	()	()
6. Doğru kararlar vermeme yardım eder	()	()	()
7. Davranışlarımı takdir eder	()	()	()
8. İlgi duyduğum şeyleri yapmama yardım eder	()	()	()
9. Hatalarımı nazikçe düzeltir	()	()	()
10. Beni gerçekten anlar	()	()	()
11. Bana, aile gelirimize göre yeterince harçlık verir	()	()	()
12. İyi ve kötü günlerimde yanımda olur	()	()	()
13. Geleceğimle ilgili planlar yapmamda bana yardım eder	()	()	()
14. Üstün, güçlü yanlarımı vurgular	()	()	()
15. İyi ve kötü yönlerimle beni sever	()	()	()
16. Başarılı olmam için bana destek olur	()	()	()
17. Zaman ayırıp sıkıntılarımı gerçekten dinler	()	()	()
18. Arkadaşlarımla ilişkilerimin güçlenmesini destekler	()	()	()
19. Sosyal etkinliklere katılmamı destekler	()	()	()
20. Başarılarımı takdir eder	()	()	()

ARKADAŞLARIM

21. Bana gerçekten güvenir	()	()	()
22. İhtiyaç duyduğumda beni gerçekten dinler	()	()	()
23. Sorunlarımı çözmeme yardım eder	()	()	()
24. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	()	()	()
25. Bana gerçekten değer verir	()	()	()
26. Doğru kararlar vermeme yardım eder	()	()	()
27. Hata yaptığımda bile beni kabul eder	()	()	()
28. Hatalarımı düzeltmeme yardım eder	()	()	()
29. Beni gerçekten anlar	()	()	()
30. Gerektiğinde harçlığını benimle paylaşır	()	()	()
31. Derslerle ilgili bilgilerini benimle paylaşır	()	()	()
32. İyi ve kötü günlerimde yanımda olur	()	()	()
33. Bir şeye sinirlendiğimde beni yatıştırır	()	()	()

ÖĞRETMENLERİM

34. Amaç, ilgi ve yeteneklerim konusunda benimle konuşur	()	()	()
35. Bana gerçekten güvenir	()	()	()
36. Sorunlarımı çözmeme yardım eder	()	()	()
37. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	()	()	()
38. Bana gerçekten değer verir	()	()	()
39. Bana doğru tavsiyelerde bulunur	()	()	()
40. Doğru kararlar vermeme yardım eder	()	()	()
41. Hatalarımı nazikçe düzeltir	()	()	()
42. Beni gerçekten anlar	()	()	()
43. Üstün, güçlü yanlarımı vurgular	()	()	()
44. Sıkıntılı durumlarımda zaman ayırıp beni gerçekten dinler	()	()	()
45. Arkadaşlarımla ilişkilerimin güçlenmesini destekler	()	()	()
46. Sosyal etkinlikleri katılmamı teşvik eder	()	()	()
47. Çok çalıştığım ya da başarılı olduğum zaman beni över	()	()	()
48. Duygu, düşünce ve inançlarıma saygı duyar	()	()	()
49. Derslerde sorularıma içtenlikle cevap verir	()	()	()
50. Bana karşı genellikle adil davranır.	()	()	()