

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İŞİTME, GÖRME VE ORTOPEDİK ENGELLİ
İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK
KAVRAMLARININ ÖZEL EĞİTİM OKULLARINA VEYA
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE DEVAM ETME
DURUMLARINA GÖRE
İNCELENMESİ**

Sevgi ÖZTÜRK

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ANKARA

2006

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İŞİTME, GÖRME VE ORTOPEDİK ENGELLİ
İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK
KAVRAMLARININ ÖZEL EĞİTİM OKULLARINA VEYA
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE DEVAM ETME
DURUMLARINA GÖRE
İNCELENMESİ**

Sevgi ÖZTÜRK

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. İsmihan ARTAN**

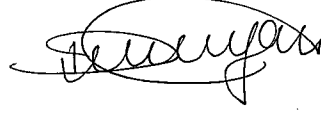
ANKARA

2006

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne:

Bu çalışma jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

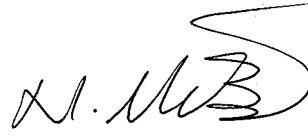
Jüri Başkanı: Prof. Dr. Duyan MAĞDEN
(Hacettepe Üniversitesi)



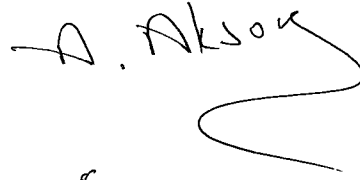
Danışman: Prof. Dr. İsmihan ARTAN
(Hacettepe Üniversitesi)



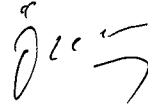
Üye: Prof. Dr. Nilgün METİN
(Hacettepe Üniversitesi)



Üye: Doç. Dr. Ayşe AKSOY
(Gazi Üniversitesi)



Üye: Yrd. Doç. Dr. Özcan DOĞAN
(Hacettepe Üniversitesi)



ONAY:

Bu tez, Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararıyla kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Hakan S. ORER

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın planlanması ve gerçekleşmesi için bana yol gösteren, çalışmamın her aşamasında değerli fikirlerini, yardımını, desteğini ve sevgisini esirgemeyen danışmanım Sayın Prof. Dr. İsmihan ARTAN' a,

Tez jürisinde görev alarak çalışmaya değerli katkılar sağlayan Sayın Prof. Dr. Duyan MAĞDEN'e, Prof. Dr. Nilgün METİN'e, Doç. Dr. Ayşe AKSOY'a, Yrd. Doç. Dr. Özcan DOĞAN'a,

Araştırmamı gerçekleştirdiğim tüm özel eğitim ve ilköğretim okulu yöneticilerine, öğretmenlerine ve gönüllü olarak çalışmaya katılan sevgili öğrencilere,

Çalışmamın istatistiksel olarak planlanması ve değerlendirilmesine katkıda bulunan Sayın Zeynep SARIKOÇ' a,

Tez çalışmam boyunca gerekli izinleri sağlayarak çalışmalarına ortam hazırlayan, desteğini, hiçbir yardımını, sevgisini esirgemeyen Sayın Günay BARAN' a,

Çalışmalarım sırasında bana yardımcı olmak için ellerinden geleni yapan, bana evlerinin kapılarını açan, çalışmam süresince her sıkıntımı benimle paylaşan sevgili KARAHAN ailesine,

Çalışmamım yazıya aktarılmasında benimle gece gündüz çalışan, benimle uykusuz kalan, nasıl teşekkür edeceğimi bilemediğim Sayın Ayşe KAPLAN'a,

Çalışmamım her aşamasında sorularıyla sıktığım, bana yardımcı olan, hiçbir yardımını, desteğini esirgemeyen ve sabır gösteren tüm iş arkadaşlarıma,

Çalışmalarım süresince moral kaynağım olan sevgili arkadaşlarım Aysun, Habibe, Serap ve İkbâl'e,

Çalışmamım her aşamasında maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen sevgili anneme, babama ve kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Öztürk, S. İşitme, Görme ve Ortopedik Engelli İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Kavramlarının Özel Eğitim Okullarına veya Kaynaştırma Eğitimine Devam Etme Durumlarına göre İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2006. Bu araştırma, özel eğitim okullarına ve kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek, karşılaştırmak ve bu eğitim ortamlarının çocukların benlik kavramları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2004 - 2005 ve 2005 - 2006 öğretim yılında Ankara ilinde özel eğitim okullarına ve kaynaştırma eğitimine devam eden 100 işitme, 81 görme ve 100 ortopedik olmak üzere 281 engelli öğrenci oluşturmuştur. Örneklemi oluşturan öğrencilerin 138'i kız, 143'ü erkek öğrencidir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Genel Bilgi Formu ve Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, SPSS 13.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel ve alt benlik kavramları düzeylerinin, kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerden yüksek olduğunu ve farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Ancak özel eğitim okullarına ve kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramlarının yaş, cinsiyet, araç kullanma, engelin oluş zamanı, engel nedenine göre farklılıkları anlamlı bulunmamıştır. Anne baba öğrenim durumu ve ailedeki çocuk sayısına göre bazı boyutlarda anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Benlik kavramı, kaynaştırma, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, ortopedik engel

ABSTRACT

Öztürk, S. Examination of Self-Concepts of Hearing Impaired, Visually Impaired and Orthopedically Handicapped Primary School Students' That Continue Special Education Schools or Integration Education. Hacettepe University Institute of Health Sciences, Master of Science Thesis in Child Development and Education, Ankara, 2006. This research is planned to examine and compare in terms of several variables, the self-concepts of hearing impaired, visually impaired, and orthopedically handicapped primary school students' that continue special education schools or integration education and to determine the effects of these education environments on the children's self-concepts. The subject of the research consists of 281 disabled students which are made up of 100 hearing impaired, 81 visually impaired and 100 orthopedically handicapped that are continuing special education schools and integration education in the 2004-2005 and 2005-2006 academic year in Ankara. 138 of the students are girls and 143 are boys. In this research General Information Form and Piers-Harris Children's Self-Concept Scale are used to gather data. In the assessment of gathered data SPSS 13.0 package program is used. The data gathered from the research shows that the general and sub self-concepts of hearing impaired, visually impaired and orthopedically handicapped students who continue special education schools are higher than hearing impaired, visually impaired and orthopedically handicapped students that continue integration education and that this difference is significant. But differences according to age, sex, using tools, the time of being disabled and the reason of being disabled of the general self-concepts of hearing impaired, visually impaired and orthopedically handicapped students continuing special education schools and integration education are not found significant. And some significant differences in some degrees have been found according to education of parents and number of siblings.

Key Words: Self-concept, integration, hearing impairment, visual impairment, orthopedic handicap

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER	3
2.1. Kişilik Ve Kişilik Gelişimi	3
2.1.1. Kişilik	3
2.1.2. Kişilik Gelişimi	4
2.1.3. Kişilik Kuramları	6
2.2. Benlik Kavramı	15
2.2.1. Tanımı	15
2.2.2. Kuramsal Yaklaşımlar	19
2.2.3. Benlik Kavramının Gelişimi	28
2.2.4. Benlik Kavramının Gelişimini Etkileyen Etmenler	32
2.3. İşitme, Görme ve Ortopedik Engelli Çocuklar	35
2.3.1. İşitme Engelli Çocuklar	35
2.3.2. Görme Engelli Çocuklar	39
2.3.3. Ortopedik Engelli Çocuklar	43
2.4. İşitme, Görme ve Ortopedik Engelli Çocukların Eğitimleri	47
2.5. İşitme, Görme ve Ortopedik Engelli Çocuklarda Benlik Kavramı	50
3. GEREÇ VE YÖNTEM	56
3.1. Araştırmanın Amacı	56
3.2. Araştırma Deseni	56
3.3. Araştırmanın Sayıltıları ve Sınırlılıkları	57

3.3.1. Araştırmanın Sayıltıları	57
3.3.2. Araştırmanın Sınırlılıkları	57
3.4. Temel Problem ve Alt Problemler	57
3.4.1. Temel Problem	57
3.4.2. Alt Problemler	57
3.5. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	58
3.5.1. Araştırmanın Evreni	58
3.5.2. Araştırmanın Örneklemi	58
3.6. Veri Toplama Araçları	63
3.7. Veri Toplama İşlemi	66
3.8. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	68
4. BULGULAR	69
5. TARTIŞMA	107
SONUÇLAR	123
ÖNERİLER	127
KAYNAKLAR	130
EKLER	137
EK 1: Genel Bilgi Formu	
EK 2: Çocuklar İçin Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği	
EK 3: Çocuklar için Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği Cevap Anahtarı	
EK 4: İzin Yazıları	

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

RAM : Rehberlik ve Araştırma Merkezi

PHÇBKÖ : Piers-Harris Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği

sd : Serbestlik derecesi

$\bar{x}$: Aritmetik ortalama

n : Denek sayısı

ŞEKİLLER**Sayfa****2.1. Hiyerarşik Benlik Kavramı Modeli**

26

TABLolar

	Sayfa
2.1. Dünya Sağlık Örgütü'nün görme yetersizliği olanlarla ilgili sınıflaması	40
3.1. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin demografik özellikler	60
4.1. Eğitim ortamı ve engel türüne göre genel benlik kavramı puanlarının tanımlayıcı istatistikleri.....	70
4.2. PHÇBK Ölçeği'ne özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları ile kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları.....	71
4.3. Eğitim ortamı ve engel türü bağımsız değişkenlerinin ortalamalar tablosu.....	72
4.4. PHÇBK Ölçeği'ne göre özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramları puanları ile kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramları puanlarının varyans analizi sonuçları.....	73
4.5. İki yönlü MANOVA analizi tablosu.....	74
4.6. Eğitim ortamı*engel türü etkileşiminin tanımlayıcı istatistikleri ve güven aralıkları.....	75
4.7. PHÇBK Ölçeği'ne göre kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının ortalamaları.....	77
4.8. PHÇBK Ölçeği'ne göre kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları.....	77
4.9. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engel türüne göre genel benlik kavramı puanlarının ortalamaları arasındaki farklar.....	78
4.10. PHÇBK Ölçeği'ne göre kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramları puanlarının ortalamaları.....	79
4.11. PHÇBK Ölçeği'ne göre kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları.....	80

4.12. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği'nin mutlu ve hoşnut olma boyutuna göre, mutlu ve hoşnut olma puanlarının ortalamaları arasındaki farklar.....	81
4.13. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği'nin kaygı boyutuna göre, kaygı puanlarının ortalamaları arasındaki farklar.....	82
4.14. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği'nin davranış boyutuna göre, davranış puanlarının ortalamaları arasındaki farklar.....	82
4.15. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği'nin bedensel görünüm boyutuna göre, bedensel görünüm puanlarının ortalamaları arasındaki farklar.....	83
4.16. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği'nin zeka ve okul durumu boyutuna göre, zeka ve okul durumu puanlarının ortalamaları arasındaki farklar.....	84
4.17. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin cinsiyet faktörüne göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları.....	84
4.18. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin yaş faktörüne göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları.....	85
4.19. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engelin oluş zamanı (doğuştan-sonradan) faktörüne göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları.....	86
4.20. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin araç kullanma durumuna göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları.....	87
4.21. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin ailedeki çocuk sayısına göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları.....	88
4.22. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin ailedeki çocuk sayısına göre genel benlik kavramı puanlarının tanımlayıcı istatistikleri.....	89
4.23. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin ailedeki çocuk sayısına göre genel benlik kavramı puanlarının ortalamaları arasındaki farklar.....	89

4.24. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları.....	90
4.25. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre genel benlik kavramı puanlarının tanımlayıcı istatistikleri.....	91
4.26. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin anne öğrenim düzeyine göre genel benlik kavramı puanlarının ortalamaları arasındaki farklar.....	92
4.27. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları.....	93
4.28. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engelli olma nedenine göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları.....	94
4.29. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği'ne göre genel benlik kavramı puanlarının ortalamaları.....	95
4.30. PHÇBK Ölçeği'ne göre özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları.....	95
4.31. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği'ne göre, alt benlik kavramları puanlarının ortalamaları.....	96
4.32. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği'ne göre alt benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları.....	97
4.33. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği'nin bedensel görünüm boyutuna göre, bedensel görünüm puanlarının ortalamaları arasındaki farklar.....	98
4.34. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği'nin zeka ve okul durumu boyutuna göre, zeka ve okul durumu puanlarının ortalamaları arasındaki farklar.....	99
4.35. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin cinsiyet faktörüne göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları.....	99

4.36. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin yaş faktörüne göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları.....	100
4.37. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engelin oluş zamanı (doğuştan-sonradan) faktörüne göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları.....	101
4.38. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin araç kullanma durumuna göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları.....	102
4.39. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin ailedeki çocuk sayısına göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları.....	103
4.40. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları.....	104
4.41. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları.....	105
4.42. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engelli olma nedenine göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları.....	106

1. GİRİŞ

Benlik kavramı, kişinin kendisini nasıl tanımladığını ve değerlendirdiğini gösteren, kişinin sosyal çevresi ile ilişkileri sonucu oluşan ve değişen bir kavramdır. Anne, baba, öğretmen, arkadaş ve kardeşler gibi çocuğun yaşamında etkili kişilerin çocuğa ilişkin tavırları, kararları ve davranışları onun benlik kavramının gelişiminde etkilidir. Çocuğun benlik kavramının gelişiminde aileden sonra eğitim ortamı etkili olmaktadır.

İster kaynaştırma, ister ayrı okul ortamlarında olsun engelli çocukların sağlıklı benlik kavramı geliştirmelerinde içinde bulundukları çevrede kabul görmelerinin, hoşgörü, sevgi ve anlayışla karşılanmalarının, yetersiz olduğu alanlarda destek almalarının olumlu etkileri bulunmaktadır.

Kaynaştırma, engelli çocukların engelli olmayan çocuklarla bir arada eğitimini içermektedir. Engelli çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla bir arada yaşamasını, ortak eğitim programları ve zengin uyarıcı çevreden yararlanmasını öngören bu yöntemde temel hedef sosyaldır.

Engelli çocuklarla ilgili en önemli konulardan birinin, eğitime alınan öğrencilerin benlik kavramları üzerine kaynaştırmanın etkisi olduğu düşüncesidir. Okul ortamında engelli çocukların genellikle reddedilmeyle karşılaştıklarına inanılmaktadır. Engelli öğrencilerin sosyalleşmesinde, içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmelerinde önemli yeri olan kaynaştırma ortamının uygun düzenlemelerle engelli öğrencilerin gereksinimlerine cevap verecek nitelikte olması gerekmektedir. Kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için, normal gelişim gösteren çocuklar, öğretmenler ve diğer okul personelinin engelli çocuk hakkında bilgilendirilmeleri, bu çocukların benlik kavramının gelişiminde önemli rol oynamaktadır.

Her engel grubunun çocuğun kendine özgü gelişimini etkileyen farklı yetersizlikleri bulunmaktadır. İşitme engelli çocukların iletişim kurmadaki yetersizlikleri, ortopedik engelli çocukların fiziksel yetersizlikleri ve görme engelli çocuklardaki hareket kısıtlılığı, uygun sosyal davranışları öğrenme ve duygusal bağlar kurmadaki yetersizlikleri benlik kavramını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Burada duyuşal ve bedensel engellerin biyolojik niteliğinden

çok kişinin bu durumu nasıl karşıladığı ve onun yaşamını nasıl etkilediği önemli olmaktadır.

Engelli olarak etiketlenen çocukta benlik kavramı düşük düzeyde gerçekleşebilmektedir. Bunun sonucunda çocuk kendini değersiz olarak görebilmekte, kendine ilişkin beklentilerini aşağıya çekebilmekte ve kendine olan güvenini yitirebilmektedir.

Engelli çocuklara karşı normal yaşlılarının tutumları olumludan olumsuz doğru değişmekte, ancak olumsuz tutumlar daha fazla olmaktadır. Engelli bireylerin fiziksel görüntüsündeki farklılıklar ile sahip oldukları sosyal ve akademik yetersizlikler olumsuz tutumları ortaya çıkaran temel faktörler olarak düşünülmektedir.

Özel eğitim okullarına ve kaynaştırılmış sınıflara devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli çocukların benlik kavramlarını incelemek, karşılaştırmak ve bu ortamların çocukların benlik kavramları üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla bu çalışmanın yapılması planlanmıştır.

İşitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin benlik kavramlarını saptayarak, farklı eğitim ortamlarından hangisinin benlik kavramına olumlu etkisinin olduğunu, olumsuz etkisi olan ortamda ise ne gibi önlemlerin alınması gerektiği, eğitim ortamlarının düzenlenmesinde ve engelli öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun eğitim ortamına yerleştirme kararının verilme sürecinde bu araştırmanın yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. KİŞİLİK VE KİŞİLİK GELİŞİMİ

2.1.1 Kişilik

Kişilik geniş kapsamlı bir kavramdır. Kişilik bir insanın bütün ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içeren bir terimdir. Kişilik kendine özgü ve ahenkli bir bütündür (1).

Kişiliğin bu kadar kapsayıcı bir kavram olması çok çeşitli şekillerde tanımlanmasına yol açmıştır (1). Kişiliğin pek çok tanımı yapılmış ancak çalışmacılar tek bir kişilik tanımı üzerinde buluşamamışlardır. Kişilik, kısaca kişinin sahip olduğu genel ve özel özellikleri ve bu özelliklerin o kişinin sosyal yaşamını nasıl yönlendirdiği anlamını taşımaktadır (2).

Kişilik kavramı ile ilgili olarak zihni karıştıran bir husus da, kişilikle zaman zaman eş anlamda kullanılan çeşitli terimlerin bulunmasıdır. Genellikle mizaç ve karakter sözcükleri kişilik anlamında kullanılmaktadır (1).

Mizaç, günlük yaşantı içinde kişiye özgü, oldukça sınırlı, belirli duygusal tepkilerin nitelik ve nicelik bakımından değişmesidir. Çabuk kızmak, sıkılmak, öfkelenmek, neşelenmek, hareketli ya da hareketsiz olmak vb. bireylere göre değişen mizaç özellikleridir. Kısaca, insanın duygulanım ve coşkularının bütünü olarak tanımlayabileceğimiz mizaç, kişiliğin ancak bir yanını ya da bir ögesini oluşturmaktadır (3).

Karakter, kişiye özgü davranışların bütünü olup, insanın bedensel, duygusal ve zihinsel etkinliğine çevrenin verdiği değerdir. Karakter terimini kişilikten ayıran en önemli husus, karakterin, insanın içinde yaşadığı çevrenin toplumsal değerlerinden ve ahlak kurallarından oluşması ve değerlendirilmesinin de bunlara göre yapılmasıdır. Karakter, ilk yaşlardan itibaren sosyal yaşantılar sonunda birtakım değer yargılarının benimsenmesi ile gelişir. Benimsenen değerler kişiliğin bir yanı olur ve bu bakımdan karakter sözcüğünün kişilik ile ilişkisi vardır. Ancak kişilik, karakteri de içine alan ve bir insanın kendine özgü fiziksel ve ruhsal bütün niteliklerini içeren daha kapsamlı bir terimdir (1, 3).

Ruh bilimcilere göre kişilik, bireyin kendine özgü (characteristic) ve ayırıcı (distinctive) davranışlarının bir bütünü olarak tanımlanmaktadır (3).

Yörükoğlu (4)'na göre kişilik kavramı, “Bir insanı başkalarından ayıran özelliklerin tümünü, çevresine uyum sağlayabilmek için geliştirdiği davranış biçimini belirtir. Başka bir deyişle kişilik, insanın duygu, tutum ve davranışlarının örgütlenmiş, kalıplaşmış, alışkanlık haline gelmiş bütünüdür.

Kişilik, bireyin diğer kişiler yanında gösterdiği davranış özellikleridir (5).

Allport (6)'a göre kişilik, bireyin çevresine özel uyumunu belirleyen ve özellikle uyuma yönelik bir işlevdir.

Kişilik, bireyi diğer kişilerden ayıran, bireye özgü ve tutarlı olarak gösterilen davranış örüntülerinin sonucu oluşan yapıdır (7).

Kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir (8).

Bugüne dek yapılan tanımlarda kişilik, “Bir insanı başkalarından ayıran bedensel, zihinsel ve ruhsal özelliklerin bütünü” olarak değerlendirilmiştir. Bir başka deyişle, kişilik kavramından, bir insanı nesnel (objektif) ve öznel (subjektif) yanlarıyla diğerlerinden farklı kılan duygu, düşünce, tutum ve davranış özelliklerinin tümü anlaşılmaktadır (3).

2.1.2. Kişilik Gelişimi

Kişiliğin temelleri yaşamın ilk yıllarında atılmakta, ancak son biçimini alması gençlik çağının sonuna doğru olmaktadır. Kişilik çizgileri uzun sürede biçimlendiği için kolayca değişmemektedir (4).

Kişiliğin oluşmasında bireyin doğuştan getirdiği genetik özellikler ile içinde doğduğu aile ve gelişme sürecinde dahil olduğu çevre büyük önem taşır. Kişiliğin sağlıklı gelişmesi aile ve çevre koşullarının uygun olmasına ve bireyin bu koşullara uyum sağlamasına bağlıdır. Çevre koşulları ve aile ortamında meydana gelen herhangi bir aksama, çözülme ya da bozulmanın kişiliğin sağlıklı gelişmesini engelleyeceği varsayıldığı gibi, kişinin kendi yapısal özelliklerinden kaynaklanan engelleyici faktörlerin de kişide bir takım uyumsuzlukları ortaya çıkardığı kabul edilmektedir (9).

Köknel (3)'e göre kişilik, birbirlerini tamamlayıcı işlev gören farklı katmanlardan oluşmuş bir bütündür. Bu katmanlar aşağıdan yukarıya doğru şöyle sıralanmaktadır:

- En alt katmanda kişiliğin bedensel nitelikleri bulunmaktadır. Bunlar arasında kalıtımla geçen ve gebelik ya da doğum sırasında dölüt üzerinde etkili nedenlerin oluşturduğu, beden yapısına ilişkin özellikler, sakatlıklar, özürler yer almaktadır.

- İkinci katmanda bedensel ve ruhsal yapının oluşmasında, gelişmesinde önemli rol oynayan, bedensel yapıya biçim ve renk veren içsalgı bezlerinin işlevi bulunmaktadır.

- Üçüncü katmanda kişiliğin oluşup gelişeceği ruhsal yapının temelini oluşturan zeka bulunmaktadır.

- Dördüncü katmanda yaşam gereksinimlerini karşılamaya yönelik içgüdü ve dürtülerden oluşan güdüler yer almaktadır.

- Beşinci katmanda güdülerden kaynaklanan duygulanım ve coşku alanı vardır. Bu katmanın kişiye özgü özelliklerine mizaç (huy) adı verilmektedir. İç ve dış uyarımlara bağlı olarak kişinin mizacında ortaya çıkan kısa süreli değişimler de duygu durumu (ruh hali) adını almaktadır.

- Altıncı katmanda kişiliğin benliği bulunmaktadır. Benliğin kendi iç ve dış çevreyle kesintisiz sürüp giden iletişim ve etkileşimi kişiliğe özgü özellikleri vermektedir.

- Yedinci katmanda kişiliğin dışarıya yansıyan, başkaları tarafından algılanan, değerlendirilen duyguları, düşünceleri, tutumları, davranışları, hareketleri ve eylemleri bulunmaktadır. Bir başka deyişle, bu katman daha önceki katmanlarda oluşan öznel kişilik yapısının nesnel, gözlenebilen, ölçülebilen yanıdır.

- Sekizinci katmanda, kişiliğin dışarıya yansıyan özelliklerinin toplum değerleri, kuralları ve töre açısından değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan karakter vardır. Bu katman kişiliğin benimsediği değer yargılarının başkaları tarafından değerlendirilmesi sonucu oluşmaktadır.

- Dokuzuncu katman, kişinin kendini olduğu ya da olmak istediği biçimde kabullenmesi ya da kabul ettirmesi, kişiliğinin gerçekliğini kanıtlaması, kendini

ispatlaması için başvurduğu yöntemler, yollar, bu amaç uğruna harcadığı çaba ve ortaya çıkardığı ürünlerden meydana gelmektedir.

- Onuncu katmanda kişi, kişiliğini oluşturan öteki katmanların bilincinde olarak akıp giden zaman içinde evrendeki yerini ve değerini saptamaktadır.

Bütün kişilik yapıları bu on katmanı içermektedir. Ancak kişinin içinde yaşadığı çevrenin ekonomik, toplumsal, kültürel koşullarına göre benliğin gelişmesi, olgunlaşması, kişinin kendini kabul etmesi ve ettirmesi, kendisini ispatlaması için başvurduğu yöntemler sonucunda kişiliğinin bilincine varması farklı olabilir. İdeal olan, bu katmanların dengeli, düzenli bir birleşme ve bütünleşme içinde olmasıdır (3).

2.1.3. Kişilik Kuramları

Psikologlar kişilik konusuna birkaç şekilde yaklaşmaktadırlar. Bazıları kişiliğin en önemli özelliklerini belirlemeye çalışırken, diğerleri kişilikler arasındaki farklılıkları anlamaya çalışır. Bazı psikologlar aileyi kişilik gelişiminde en önemli faktör olarak kabul ederken, bazıları da aile dışındaki çevresel faktörlerin önemini vurgular. Bir grup psikolog da kişiliği, kendimizi ve deneyimlerimizi düşünmeyi öğrenmenin bir sonucu olarak görmektedir. Bütün bu yaklaşımlardan ortaya dört büyük kişilik kuramı çıkmıştır:

- Psikodinamik kuramlar, kişiliğin temeline, bilinçdışı ve genelde cinsel olan güdü ve çatışmaları koyarlar.
- İnsancıl kuramlar, kişiliğin şekillenmesinde potansiyelin gerçekleştirilmesi ve olumlu büyüme örüntülerini vurgulamaktadır.
- Ayırıcı özellik kuramları, kişiliklerin birbirinden farklı yönlerini tanımlar ve kategorilere ayırırlar.
- Bilişsel - sosyal öğrenme kuramları ise kişiliğin temelini, insanların çevrelerini algılamaları, düşünceleri ve tepki gösterme biçimleri üzerine kurarlar (10).

Bu kuramsal yaklaşımların her biri genel olarak kişiliği anlamamıza değişik derecelerde katkıda bulunur.

Psikodinamik Kuramlar

Psikodinamik kuramlar davranışı, kişide oluşan, genelde bilinç dışı psikolojik dinamiklerin sonucu olarak kabul ederler. Kuramın yaratıcısı olan Freud, kendi zamanının fizik bilimi çalışmalarından yola çıkarak “psikodinamik” kavramını oluşturmuştur. Psikodinamik, psişik enerjinin ne olduğu ve davranışa nasıl yansıdığının çalışmasıdır (10).

► Sigmund Freud

Freud bilinçdışını, yani normalde farkında olmadığımız bütün fikir, duygu ve düşünceleri odak almıştır. Freud’un fikirleri psikanaliz için temel oluşturmuştur. “Psikanaliz” terimi hem Freud’un kişilik kuramını hem de onun geliştirdiği bir terapi yöntemini kapsamaktadır (10).

Freud, libidodan kaynaklanan ruhsal yapıyı anlatabilmek için yapısal, içgüdüsel ve topografik kuramlar üzerinde durmuştur.

1. Yapısal Kuram: Ruhsal çözümleme (psikanaliz) kuramına göre kişilik üç bölümden oluşur: İd (altbenlik), ego (benlik) ve süperegö (üstbenlik). Bunlar ruhsal işlevlerin örgütlenişini ve birbirleriyle ilişkisini açıklayabilmek için geliştirilmiş kavramlardır (4, 10, 11).

İd, doğuştan gelen ve bedende var olan ilkel ruhsal yapıdır. Tamamıyla biliçdışıdır. İçsel dürtülerden kaynaklanan birincil süreç düşüncesine göre hareket eder. Organizmadaki temel gereksinimlerin, dürtülerin kaynaklandığı bölümdür. Açlık, susuzluk, cinsel güdü ve saldırganlık güdülerinin güç deposudur. Başka bir anlatımla kişilik yapısının dürtüleyici sistemidir. Haz ilkesine (pleasure principle) göre çalışır. Altbenlikten gelen dürtü ve uyarılar, benliği zorlayarak doyum ararlar. Zaman, yer ve kural tanımaksızın doyuma ulaşmak isterler. Bekleme, erteleme söz konusu değildir. İlk çocukluk döneminde daha çok altbenlik egemendir (4, 10, 11, 12).

Ego (benlik), çocukta doğumdan sonra eğitim yoluyla gelişen kişilik bölümüdür; Altbenlik ile dış dünya arasında düzenleyici rol oynar. Altbenlikten gelen uyarılar ile çevre koşulları arasında arabuluculuk yapar. Ego, duyular yoluyla dış dünya hakkında bilgi edinmekte ve idden gelen güdülerin dış dünyada doyumunu sağlamaktadır. Böylece benlik, ruhsal örgütlenmede düzenleyici, uzlaştırıcı işlev görmektedir. Sonunda kimi dürtüleri bastırarak veya erteleyerek,

kimi dürtülere de yol vererek doyuma ulaştırır. Benlik bu nedenle gerçeklik ilkesine (reality principle) göre işleyen bölümdür. Altbenlikten gelen dürtülerin doyumunu sağlarken, dış gerçekleri ve üstbenlikten gelen buyrukları bağdaştırarak kişinin uyumunu sürdürür. Kişi ve çevresi için en uygun davranışı seçerek uygulamaya koyar. Başka bir deyişle benlik ruhsal aygıtın yürütme organıdır. Benliğin buyruğunda beş duyu organı, zeka, bellek gibi zihinsel yetiler ve kas sistemi, aynı zamanda bir bilinçli, bir de bilinç dışı parçası vardır. Benliğin içerden gelen uyarılarla dışarıda bulunan koşullar arasında bir denge kurmaya çalışması, bir yandan organizmanın doğal gelişme yetileri, bir yandan da engellenme ve çatışmalara karşı geliştirdiği savunma mekanizmaları ile gerçekleştirilir. Bu savunma mekanizmaları şunlardır: Bastırma, karşıt tepki geliştirme, yansıtma, mantığa bürüme, yer değiştirme, fantazi, özdeşim kurma, gerileme, yadsıma, içe atım, bölünme, çözülme, kendine yöneltme, yalıtma, somutlaştırma, saplanma, yansıtımlı özdeşim, çilecilik, yüceltme (4, 5, 10, 11, 12).

Sadece id ve egodan oluşan bir kişilik yapısı etkin bir biçimde çalışırdı ancak sosyal olmazdı. Yetişkin davranışını sadece gerçeklik değil, aynı zamanda ahlaki kurallar da belirler. Kişinin vicdanı, yani ahlaki değerleri, ana babası ve toplumla olan etkileşimi sonucu oluşmaktadır. Freud kişiliğin bu ahlaki değerleri gözetten üçüncü yapısına süpereo adını vermiştir (10).

Süpereo, bir bölümü benlikçe algılanan, ana baba ya da daha kapsamlı olarak toplumsal değer yargılarından oluşan, benlik amaçları ve vicdan denen iki bölümü olan değerler sistemidir (3).

Süpereo kişiliğin toplumsal yanıdır. Mükemmelliğe ulaşmayı amaçlar. Bu üç temel sistem, sürekli olarak birbirleriyle ilişki içerisinde. Ruhsal bakımdan sağlıklı ve kendi iç barışını kurabilmiş bir kişide bu üç alan birbirleriyle uyumlu olarak çalışmaktadır (12).

2. İçgüdüsel Kuram: Freud'un kişilik kuramı, yaşam boyunca cinsel dürtünün doyurulma biçimini temel alır. Freud cinsel dürtüyü sadece cinsel etkinlik isteği olarak değil, her türlü zevk içeren duyumları arama olarak tanımlar. Freud cinsel dürtünün yarattığı enerjiye libido adını verir (10).

Freud'a göre çocuklar, kendi biyolojik ve cinsel istekleriyle toplumun beklentileri arasında bir çatışma yaşamakta ve bunu çözmeye çalışmaktadırlar. Bu

çatışmaların her birinin vücudun özel bir bölgesi üzerinde olduğunu, her bir dönemde libidonun bir vücut bölgesinde odaklandığını savunur. Bunlara da psikoseksüel dönemler adını verir (2). Bu dönemler:

* **Oral Dönem (0 - 18 ay):** Çocuk bu dönemde dünyayı ağız bölgesiyle tanır. Temel haz bölgesi, ağız ve çevresidir. Bebekler cinsel dürtülerini emme ve yutma ile tatmin ederler. Fizyolojik gereksinimler temel öğelerdir. Bu nedenle çocuk anneye bağımlıdır.

* **Anal Dönem (18 ay - 3 yaş):** Tuvalet kontrolünün kazanıldığı temel kuralların öğrenildiği dönemdir. Temel haz bölgesi, anal bölgedir.

* **Fallik Dönem (3 - 6 yaş):** Cinsel kimliğin oluşmaya başladığı dönemdir. Çocuk meraklı ve araştırmacıdır. Oedipus ve elektra kompleksi bu dönemin temel özellikleridir.

* **Latans Dönem (6 - 11 yaş):** Bu döneme gizil dönem de denir. Oral, anal ve fallik dönemde kazanılan tüm özelliklerin özümlemesinin yapıldığı dönemdir. Bu dönemde ahlak gelişimi şekillenir.

* **Genital Dönem (11 – 18 yaş):** Çocuk kişiliğinden yetişkin kişiliğine doğru bir hareketlenme vardır. Seksüel çekicilik, sosyalizasyon, meslek planlama, evlenme ve aile sahibi olma istekleri belirir (7, 10).

Freud'a göre, çocukların bu dönemlerde yaşadıkları yetişkinlikte de sürecek eğilimler olarak kişiliklerini etkiler. Eğer çocuk belli bir dönemi temsil eden vücut bölgesindeki zevkten mahrum edilirse ya da aşırı doyum sağlarsa, cinsel enerjinin bir kısmı o bölgede kalır. Kişinin cinsel enerjisinin bölgeden bölgeye kayarak normal bir gelişim göstermesi yerine, belli bir bölgede kalmasına saplanma denmektedir. Freud'a göre herhangi bir gelişim basamağına saplantı, cinselliğin tam gelişmemesine ve belli kişilik özelliklerine yol açar (10).

3. Topografik Kuram: Bu kurama göre kişilik üç katmandan oluşur. Bu katmanlar bilinçdışı (bilinç ötesi), bilinç (şuur) ve bilinç öncesi (bilinçaltı) dir.

▪ **Bilinçdışı (Bilinç ötesi):** Evrensel ve kalıtsal olarak gelen içgüdüler, dürtüler, ilkel cinsellik, saldırganlık, bastırılmış karmaşalar, duygular, coşkular ve bunlarla sıkı sıkıya bağlı olan düşünceler, hareketler, davranışlar bilinçdışında

bulunur. Bunlar istenildiği anda bilinç alanına çıkarılamaz. Konuşma, tutum ve davranıştaki çeşitli anlatım yolları ve simgelerle günlük davranışa yansır. Bu yansımanın rengi ve biçimi kullanılan savunma düzenlerine göre değişir. Ayrıca rüyalarda ve ruhsal çözümlemelerde de varlıklarını belli ederler.

Benliğin savunma ve üstbenliğin denetim düzeni de bilinçdışı çalışır. Bilinçdışının bilince çıkma çabasını denetler, bastırır, engeller ya da bilinçdışı değişik biçim, renk ve simgelerle bilince kabul eder.

- Bilinç (Şuur): Algı ve bilgilerin açık seçik izlendiği, duygu, düşünce, tutum ve davranışa ilişkin haberdarlığın bulunduğu süreçtir. Bilinçte düşünceler, duygular, eğilimler ve yaşantılar tutarlı bir biçimde yer alırlar. Burada her şey neden - sonuç bağlantısı içinde mantıksal ve gerçeğe uygundur. Zihin gelişmesi sonucu, eğitim ve deneyler yoluyla gelişen düşünme biçimine ikincil süreç adı verilir. Gerçeklik ilkesine uygun olan ve benliğin çevreye uyumunu sağlayan düşünce biçimidir.

- Bilinç öncesi (Bilinçaltı): Bilince yakın olan, şu anda hatırlayamadığımız fakat kolayca hatırlayabileceğimiz, anılar ve düşüncelerden oluşur. Sürekli olarak bilinçle bağlantılıdır (3,11).

► Carl Gustav Jung

Carl Jung, Freud'un ilkelerinin çoğunu almış ama daha yeni ve farklı yorumlar getirmiştir. Freud kişilik gelişiminin çocukluk dönemi tarafından belirlendiğini öne sürerken, Jung bu gelişimin ancak orta yaşlara doğru tamamlandığını tartışmaktadır. Jung bilinçdışını egonun kaynağı olarak görmektedir. Bilinçdışı, kişisel ve ortak bilinçdışı olarak ikiye ayrılır. Kişisel bilinçdışı kişinin gelişmemiş fikirlerini, bastırılmış düşünce ve yaşantılarını içerir. Ortak bilinçdışı ise, bir kuşaktan diğer kuşağa aktarılan davranış örüntüleri ve anıları kapsar. Yüzyıllar boyunca, insan düşüncesi arketip adı verilen belirli düşünce biçimleri geliştirmiştir. Jung'a göre belli arketipler kişiliğin belirlenmesinde önemli rol oynar (10, 11).

► Alfred Adler

Freud'un ileri sürdüğü, dürtülere doyum arayan id ile kısıtlama getiren süperegö arasındaki çatışmadan doğan kişilik kavramına şiddetle karşı çıkar. Adler'e

göre insanlar doğuştan olumlu güdülere sahiptirler, bireysel ve sosyal mükemmellik için çaba harcarlar. Adler, fiziksel zayıflıkla mücadele ederek mükemmele ulaşma çabasına ödünleme adını vermiştir. Daha sonra ise aşağılık duygularının önemini vurgulamıştır (3, 10).

► **Karen Horney**

Horney'e göre kişinin algılanan veya gerçek tehditlere tepkisi olan kaygı, cinsel dürtü veya libidodan daha güçlü bir güdüdür. Kişilerin duygusal sorunlarıyla başa çıkmak için kullandıkları yollar veya nevrotik eğilimler vardır. Bu eğilimler, boyun eğici, saldırgan ve kopuk kişilik tipleri olarak ortaya çıkar. Kadın ve erkek özelliklerinin biyolojik kökenli olduğu iddialarını da sorgulayan Horney, kadınları erkeklerden ayıran kişilik özelliklerinin kültür tarafından belirlendiğini öne sürmüştür (10).

► **Eric Erikson**

Eric Erikson, kişilik gelişimine psikodinamik yaklaşımla başlayıp, daha sonra sosyal bir yaklaşım geliştirmiş olan bir kuramcıdır. Kişilikte cinsel gelişim ve içgüdüsel gereksinimlerin etkisi konusunda Freud'la aynı fikirdedir. Ama Erikson için ana-baba ve çocuk ilişkisinin niteliği de çok önemlidir. Kişilik gelişimini belirli dönemler içinde ele almış ve sosyal çevrenin önemli etmenlerden biri olduğunu savunmuştur (7, 10). Bu dönemler:

- * Temel güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş)
- * Özerkliğe karşı kuşku ve utanç (2-3 yaş)
- * Girişimciliğe karşı suçluluk (4-6 yaş)
- * Çalışma ve başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu (7-11 yaş)
- * Kimliğe karşı kimlik karmaşası (Ergenlik)
- * Yakınlığa karşı uzaklık (İlk yetişkinlik)
- * Üretkenliğe karşı durgunluk (Orta yetişkinlik)
- * Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (Olgunluk) tur (2, 7).

Ericson'a göre her dönem, kendi gelişimsel krizini içerir ve bu krizin çözümlenmesi bir sonraki aşamaya uyum açısından önemlidir. Sekiz dönemin ilk beşi Feud'un kişilik gelişimi aşamalarına karşılık gelir. Ericson, Freud'dan farklı

olarak kuramında çocukluk dönemlerinin yanı sıra, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerine de önem vermiştir. Bunun yanı sıra insan gelişiminde kültürel, sosyal ve çevresel etkenlerin önemini de vurgulamıştır (10).

Ericson'a göre, uygun çevresel şartlar gerçekleştirildiğinde, daha önceki yaşantılara bağlı olmaksızın sağlıklı dönemler geçirilebilir. Örneğin bebeklik dönemi karmaşası olan güvensizlik, ergenlik çağı karmaşası olan kimlik arayışı aşamasında çözüme kavuşturulabilir (7).

İnsancıl Kişilik Kuramları

İnsancıl kişilik kuramı, olumlu güdülerimiz olduğunu ve hep daha üst bir düzeye doğru ilerlediğimizi vurgular. Bir diğer deyişle, insanın varoluşunun amacı, gizli çatışmalarla boğuşmanın daha üstünde bir şeydir. İnsancıl görüşte olanlar, bireylerin geçmişte neler yaptıkları ya da nasıl düşündükleriyle uğraşmaktan çok, şu anda yaşamlarını nasıl değerlendirdikleriyle değişme ve gelişme potansiyellerini vurgularlar. Bunun bir sonucu olarak, bu yaklaşım hepimizi yaşamımızdan ve sonuçlarından sorumlu tutmaktadır. İnsancıl görüştekiler, uygun koşullar sağlandığında, kişilerin olumlu yönde gelişeceğine inanırlar. Adler'in mükemmelliğe ulaşmak için uğraşma kavramı, daha sonraki kuramcılar için, örneğin Abraham, Maslow ve Carl Rogers için temel oluşturmuştur (10).

İnsancıl kişilik kuramlarının en temel varsayımı olan, insanın en önemli amacının potansiyelini en iyi şekilde değerlendirmek olduğu fikri, bilimsel olarak kanıtlanması zor, hatta olanaksız bir varsayımdır. Bunun sonucu olarak ortaya çıkan bilimsel veri eksikliği, bu kuramlara yöneltilen en önemli eleştirilerden biridir. Ayrıca bu kuramların insanlara aşırı olumlu bir açıdan bakıp, insanın yapısındaki olumsuz yanları gözardı ettikleri öne sürülmektedir.

Ayırıcı Özellik Kuramları

Bu kuramlar, sadece bir kaç kişilik tipi olduğu varsayımını kabul etmezler. Onu yerine, her kişinin davranışlarından çıkarılabilecek temel kişilik özelliklerinin özel bir birleşimden oluşan, bir benzeri olmayan, özgün ve farklı bir kişilik yapısı olduğunda ısrar ederler. Kişiliğin ilk çocukluk yıllarından bu yana nasıl geliştiğini

incelemek yerine, şimdiki zaman üzerinde durarak gelişmiş olan yetişkin kişiliklerinin nasıl birbirinden farklılaştığı üzerinde yoğunlaşırlar (5, 8, 10).

Allport (6), kişilik özelliklerini tanımlayan bir kaç bin sözcük belirlemiş ve bu özellikleri belirli bir hiyerarşik düzen içinde sunmuştur. Faktör analizi denilen yöntemi geliştiren Raymond Cattell ise on altı temel kişilik özelliği belirlemiştir. Diğer özellik kuramcıları, Cattell'in kişiliği tanımlamak için çok fazla özellik kullandığını düşünmüşlerdir. Ayırıcı özellik sayısını beşe indirmişlerdir. Bu beş temel kişilik boyutu ve özellikleri şunlardır:

- ♦ **Dışadönüklük:** Konuşkan, sessiz, samimi, açık, kapalı, maceraperest, tedbirli, girişken, çekingen, cesur, zorlayıcı, doğal, gösterimci, enerjik, hevesli, dostça, hırslı, sosyal.
- ♦ **Uyumluluk:** Sıcak, nazik, bağışlayıcı, dürüst, kibar, esnek, memnun, ince, iyi kalpli, güvenli, cömert, uyumlu, düşünceli.
- ♦ **Özdisiplin:** Örgütlü, dayanabilir, dikkatli, sorumlu, çalışkan, etkili, yeterli, ihtiyatlı, özen gösteren, dakik, pratik, mükemmel, idareli, tedbirli, ciddi, ekonomik, güvenilir.
- ♦ **Duygusal Dengelilik:** Duygusal ve kıskanç olmayan, rahat, nesnel, sakin, dengeli mizaçlı, iyi huylu, durağan, halinden memnun, güvenli, ağırbaşlı, talepkar olmayan, uysal, barışçıl.
- ♦ **Kültür/Yaşantıya Açıklık/Zeka:** Zeki, uyanık, meraklı, hayal gücü yüksek, çözümleyici, derin düşünen, sanatsal, içgörülü, keşfedici, akıllı, esprili, yaratıcı, karmaşık düşünen, bilgili, entelektüel, çok yönlü, özgün, derin, kültürlü (5, 6, 10).

Bu kuramlar, kişilikleri sınıflamak için bir yöntem önerirler; ancak bir insanın kişiliğinin nasıl geliştiğini açıklamazlar. Bununla birlikte psikodinamik ve insancıl kuramların aksine deneysel olarak sınanmaları daha kolaydır.

Bilişsel - Sosyal Öğrenme Kuramları

Bu kuramcılar davranışı bilişler, öğrenme ve geçmiş yaşantılar ile yakın çevrenin etkileşiminin bir ürünü olarak kabul etmektedirler. Zihinsel süreçleri yeniden kişiliğin merkezine oturtmuşlardır. Psikodinamik ve insancıl kuramlardaki

temel kavramlardan farklı olarak, özyeterlilik ve kontrol odağı gibi anahtar kavramlar bu kuramlarda bilimsel olarak tanımlanabilir ve incelenebilir.

Bu yaklaşım, bireyin davranışının şekillenmesinde en önemli etmenin sosyal ortam olduğunu varsayar. Kişinin özelliğinin değişmez olduğunu ve farklı durumlarda bireyin aynı davranış örüntülerini sergileyeceğini kabul eder. Miller, Donald, Skinner, Bandura, Rotter bu kuramın öncüleridir (5, 8, 10).

Kişiliği ve davranışları etkileyen en önemli faktörlerden biri, benlik tasarımıdır. Benlik insanın kendi kendini görüş ve kavrayış tarzıdır, bu bakımdan benlik kişiliğin öznel yanını oluşturmaktadır.

2.2. BENLİK KAVRAMI

2.2.1. Tanımı

Benlik kavramının, kişiyi diğerlerinden ayıran, kendine ait güduları, değerleri ve davranışları konusundaki görüşleri olduğu söylenebilir. Benlik kavramı, kişinin kendi bakış açısından kendisini görüşü, betimlemesi ve zihinsel resmidir. Benlik kavramı, benliğin kendisi değil resmidir. Benlik değeri ise kişinin kendisinde algıladığı nitelikler hakkındaki duyguları ve değerlendirmeleridir. Benlik kavramı, benliğin resmi ise, o halde benlik nedir? (13).

Benlik kişilik gibi karmaşık bir kavramdır. Literatürde benliğin gerek adlandırılmasında gerekse içeriğine ilişkin görüşlerde farklılıklar görülmektedir. Önemle üzerinde durulan bu kavramın terminolojisi ve işlevsel tanımları üzerinde henüz ortak bir fikre ulaşılamamıştır.

Benliğin daha iyi anlaşılabilmesi için onun yerine kullanılan terimler de bu kavramı daha anlaşılır kılmamıştır. Benlik, ego ve kimlik kavramları zaman zaman birbirlerinin yerine geçebilecek bir biçimde kullanılmaktaysalar da, bu kavramların farklılıkları üzerinde düşünen ve bunları ortaya koymaya çalışanlar da olmuştur.

Gabay (13)'ın belirttiğine göre, benlik veya ego, Fromm, Maslow ve Maustakas tarafından insanın iç doğasını, özünü anlatmak için kullanılmıştır. Yine benlik kavramı, Chein tarafından kendini kavrayış süreçlerini ve içeriğini, James, Sherif ve Cantril tarafından özne-ben, nesne-ben, ben'e yönelik olarak oluşturulan tutumlar kümesini, Erikson tarafından bireysel kimlik ve kişinin karakterinin sürekliliğini, Freud ve Symonds tarafından içsel dürtülerin doyuma yönelik olarak işleyen zihinsel süreçleri anlatmak için kullanılmıştır. Rosenberg'e göre benlik, Freudien egoya tekabül etmemektedir. Freud'un 'ego'su başta id ve süperegounun ilgileri doğrultusunda hizmet etmek olmak üzere, bireyin gerçeklerin üstesinden gelebilmesi için gerekli zihinsel süreçleri içermektedir. Ego, düşünme, algılama, hatırlama, usavurma, dikkat etme gibi bilişsel süreçlere işaret etmektedir. Murphy ve Allport'un da işaret ettiği gibi ego, benlik kavramını koruma ve zenginleştirme işini yapmakta, ancak benlik kavramının kendisini meydana getirmemektedir. Bir başka deyişle ego, benliğin bir alt kümesidir; bu anlamda benlik ile ego kesişmektedir, ancak aynı şey değildir.

Benliğin kavramsal incelenmesinde ortaya çıkan bir başka sorunda benliğin pek çok sözcükle bağlanarak kullanılmasıdır (Örneğin; benlik kavramı, benlik algısı, benlik saygısı, benlik imgesi vb.). Bu kullanım şekliyle benliğe ilişkin kavram kargaşası artmakta ve elde edilen kavramlar birbirlerinden kesin sınırlarla ayırlamamaktadır.

Kişiliğin gelişim sürecinde oluşan ve kişiliğin bir boyutu olan benlik, doğuştan gelen özelliklerin çevreyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan edinilmiş bir yapıyı anlatır. Benlik insanın kendini görüş ve algılama biçimidir. Zaten benlik ve kişilik arasında gelişme ve yapı bakımından kesin bir sınır çizmek zordur. Benlik ile kişilik içiçe olmakla birlikte, benlik kişilikten farklı özellikler taşımaktadır. Benlik insanın kendi kişiliğine ilişkin kanılarının toplamı, insanın kendisini tanıma ve değerlendirme biçimidir. Özetle benlik kişiliğin öznel yanıdır (1, 3, 14).

Balat (15)'in aktardığına göre; Jung, benliği, 'kişinin bütünlüğü ve odak noktası' olarak nitelendirir. Horney'e göre benlik, 'bireyin ilgi ve enerjisinin kaynağı, istek ve karar verme yetisi'dir. James'e göre maddi, sosyal ve ruhsal öğelerden oluşan benlik, bireyin gördüğü, işittiği ve düşündüğü şeylerin tümüdür.

Bir başka tanıma göre ise benlik, insanın özellikleri, amaç ve beklentileri, yetenek ve olanakları, değer yargıları ve inançlarından oluşan, durağan olmayan ve her an değişen bir yapıdır. Her yaşantı, baştan geçen her olay, benliğe yeni bir şeyler katmaktadır (1).

Benlik, kişiyi o kişi yapan, başkalarından ayıran duygu, tutum ve davranışların tümünün örgütlenmiş bütünüdür (4).

Yavuzer (16)'in aktardığına göre; Tan (1970), benliği; bireyin fiziksel ve sosyal çevresiyle olan etkileşimleri sonucu kazandığı birtakım kişisel duygu, değer ve kavramlar sistemi olarak tanımlamıştır.

Baymur (1)'a göre benlik, içimizde kendimizi gözetleyen, yargılayan, değerlendiren ve davranışlarımızı düzene koyup bizi yöneten bir güçtür. Benlik; "Ben neyim?, Ben ne yapabilirim?, Benim için neler değerlidir?, Hayatta ne istiyorum?" sorularının cevaplarını içerir. Burada ben neyim ve ben ne yapabilirim gibi soruların cevapları gerçek benliği, diğer soruların cevapları ise erişilmek gerçekleştirilmek istenen istek ve özlemleri gösteren ideal benliği oluşturur. Böylelikle

benlik, bireyin kendi özelliklerine, yeteneklerine, değer yargılarına, emel ve ideallerine ilişkin kararlarını içermektedir.

Benlik, benlik kavramının kaynağıdır. Psikologlar çalışmalarında kaynağı (benlik) değil, onun bilişsel temsilini (benlik kavramı) inceleme yoluna gitmişlerdir. Benlik, benlik kavramından ayrı incelendiğinde, bazılarına göre bir sistem, bazılarına göre bir kuramdır. Benlik ile benlik kavramına getirilen ayırım, birbirlerinin sınırlarının ne olduğu sorusunu akla getirmektedir. Bu sorunun cevabına James' in getirdiği açıklık, benliği özne-ben, benlik kavramını ise nesne-ben olarak düşünmesi ve incelemesidir (13). Nesne-ben fiziksel özellikler, sosyal davranışlar, mizaç ve kendi özelliklerini bilmeyi içerir ve kendi özelliklerimizin, ideallerimizin, fikirlerimizin tamamı benlik kavramı olarak adlandırılır (15).

Jersild (17) ise benlik kavramını, "Bireyin kendini kavraması, kim ve ne olduğu, bir insan olarak nitelikleri, sorumlulukları, amaçları, inançları ve bilinçli olarak elde ettiği değerlerdir." olarak tanımlamaktadır. Ona göre benlik bireyin kendisine ilişkin söyleyebileceği şeylerin bütünüdür.

Yavuzer (16)'in aktardığına göre; Lawrence (1988), benlik kavramını bireyin zihinsel ve fiziksel özelliklerinin toplamı ve sahip olduğu bütün bu özelliklere ilişkin kendini değerlendirmesi olarak tanımlamıştır.

Güleç (18)'in belirttiğine göre, Laver ve Hande (1977)'ye göre, benlik kavramının oluşumu ve değişiminde en önemli etmen, kişinin başkalarının kendisine ilişkin düşünce ve değerlendirmelerinin bilincinde olması ve kendisini başkalarının "aynasında" görmesidir.

Benlik kavramı insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimi olarak tanımlanır. Kişinin kendini nasıl görüp, nasıl değer biçtiğini anlatır. Burada önemli olan bireyin nasıl olduğu değil, kendisini nasıl gördüğüdür (4).

Erkan (19)'ın aktardığına göre, benlik kavramı konusunda çeşitli görüşleri inceleyen Shavelson ve arkadaşları (1976), benlik kavramını en geniş anlamıyla "Bireyin kendisi hakkındaki algıları" olarak kabul etmektedir. Bu algılar bireyin yaşantıları ve çevreyi yorumlaması ile biçimlenmektedir. Algılar özellikle bireyin çevresindeki önemli kişilerin pekiştirme ve değerlendirmesinden etkilenmektedir.

Benlik kavramı ile yakından ilişkili olan bir kavramda benlik saygısı (benlik değeri)'dir. Benlik saygısını, benlik algısı ve ideal benlik olarak incelemek

mümkündür. Benlik algısı benlik kavramıyla eşittir. İdeal benlik ise kişinin ne olması, nasıl davranması gerektiği konusunda kendine mal ettiği değer yargıları olarak tanımlanabilir. Kısaca, ideal benlik kişinin ulaşmak istediği benliktir. Benlik algısı ve ideal benlik eşlendiğinde benlik saygı olumlu olacaktır (20).

Benlik kavramını, kişinin, kendine yönelik olarak yaptığı betimlemeleri olarak tanımlamak mümkündür. Benlik saygısı ise, kişinin bu betimlemeleri için yaptığı değerlendirmeler olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle, benlik kavramı, kişinin kendisi hakkında sahip olduğu düşünce ve algılamaları içerirken, benlik saygısı kişinin kendisine yönelik duygularını içermektedir (1, 3, 13, 19).

Erkan (19)'ın aktardığına göre; George ve Bearon (1980), benlik kavramı ve benlik saygısına ilişkin olarak şu açıklamayı getirmişlerdir; Bireyin kendisine karşı geliştirdiği tutumların iki boyutu vardır. Bunlar bilişsel boyut ve duygusal boyuttur. Benlik kavramı, bilişsel boyuttur. Bu kavram bireyin kendini nasıl gördüğünü, nasıl algıladığını ve kendisi hakkında ne düşünüp, ne hissettiğini açıklayan bir terim olup, bireyi tanımlayıcı, betimleyici niteliktedir.

Benlik saygısı ise, duygusal boyuttur. Bireyin ne olduğu, gerçek benliği ile ideal benliğini karşılaştırıp değerlendirmesi sonucu, kendini değerli bulup bulmadığı ya da ne ölçüde değerli bulunduğudır. Bu yönüyle benlik saygısı değerlendirici niteliktedir.

Yörükoğlu (4)'na göre benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur. Kişinin kendisini beğenmesi, kendi benliğine saygı duyması için üstün nitelikleri olması gerekmez. Çünkü benlik saygısı, kendisini olduğundan aşağı ya da olduğundan üstün görmeksizin kendinden memnun olma durumudur. Kendini değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevilmeye değer bulmaktır. Kendini olduğu gibi, gördüğü gibi kabullenmeyi, özüne güvenmeyi sağlayan olumlu ruh halidir. Her insanın ulaşmak istediği bir benlik kavramı vardır. Benlik kavramının çarpıtıldığı durumlarda benlik saygısı da gerçekçi olmaz. Kişi özlediği, kendine yakıştırdığı bu ideal benlik kavramını geliştirmeye çabalar. İdeal bene yaklaştıkça mutlu olur.

İdeal benlik ile benlik kavramı arasındaki farkın az olması, ruh sağlığının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bir kimsenin benliği ile yaşantıları arasındaki

fark azaldığı zaman o birey uyumludur. Kişinin ideal benliği, gerçek benliğinden ne kadar uzaklaşırsa kişi, kendinden o kadar memnun değildir (13).

Kendini kabul ise bireyin ideal benliğine ulaşamadığı yanlarını fark etmesi sonucu, kişiliğinin parçası olarak benimsediği özellikleri kabul edip etmemesine ya da ne ölçüde kabul ettiğine ilişkin bir terimdir. Başka bir deyişle kendini kabul, bireyin kendi özelliklerinden memnun olup olmaması ya da ne derece memnun olduğudur (19).

İnsancıl psikolojide insan davranışını temellendiren güdü kendini gerçekleştirme güdüsüdür; davranışı etkileyen, denetleyen ana öge ise bireyin benlik kavramıdır. Benlikten farklı olan benlik kavramı, çeşitli kişilik kuramlarının çekirdeğini oluşturmaktadır (21).

2.2.2. Kuramsal Yaklaşımlar

Gabay (13)'ın aktardığına göre, tarihsel açıdan bakıldığında, benlik üzerinde düşünen ve benliğin birbiriyle içiçe geçen iki farklı yönünden bahseden ilk kişinin William James (1890) olduğu görülmektedir. James'e göre benlik, hem yaşantıları, düşünceleri olan, bilgi yapılandıran, aktif olarak düşünen, kendini betimleyebilen ve değerlendirebilen bir organizma olarak öznedir, hem de üzerinde düşünülen, betimlenen, başkalarının ve kendisinin, kendi hakkındaki betimlemelerinden ve değerlendirmelerinden etkilenen bir (özellikler, nitelikler, duygular topluluğu) nesnedir. Yani benlik hem bilen hem bilineni kapsar. Kısaca özne-ben bilendir; yaşantıları, düşünceleri olan, bilgiyi yapılandırır. Nesne-ben ise bilinendir; yansıtılabilen ve üzerinde düşünülebilendir. Özne-ben, James'e göre kişinin yaşantıyı özne olarak başlatan, düzenleyen ve yorumlayan yönüdür. James, kişinin özne-beni, dört boyuttan aldığı bilgiyle fark edebildiğini söylemiştir. Bunlar, bir etki kaynağı olarak varolma, farklı olma, süreklilik taşıma ve düşünmedir. James'e göre, özne-benin süreklilik taşıma ve farklı olma boyutları kişinin kimliğini oluştururken, etki kaynağı olma ve farkında olma boyutları varoluşsal benliğini oluşturmaktadır. James'e göre özne-ben benliğin önce gelişen, merkezinde yer alan ve zamanla çok fazla değişmeyen kısmıdır. Oysa nesne-ben zamanla değişir.

James'e göre, nesne-benin, üç temel yapısı (maddesel, sosyal ve ruhsal) vardır. Bunlar şu şekilde açıklanabilir:

- Maddesel benlik; bireyin sadece bedenini değil sahip olduğu tüm eşyaları kapsar. Bunlar kişinin kimliği için temel oluşturur. Başka bir deyişle maddesel benlik kişinin yakın çevresini ve dünyada sahip olduğu eşyaları kapsar.

- Sosyal benlik; kişinin başkalarının gözünde nasıl görüldüğüne ilişkin düşüncesidir. İlişkileri ve rolleri kapsar. Aile benliği, kulüp benliği, işveren benliği, arkadaş benliği gibi gruplandırılabilir.

- Ruhsal benlik; düşünceleri, psikolojik mekanizmaları, kişinin yetenekleri ve yetkileri hakkındaki kendi imgesi, tartışabilme kabiliyetiyle ilgili duyguları, vicdan temizliği gibi kişisel duyguları içerir (22, 23).

Bu yapılar, kişiler tarafından hiyerarşik düzende sıralanırlar. James bireylerin bu yapıları hiyerarşik bir şekilde düzenlemelerinden söz ederken, elbette ki kişinin nesne-beninin bilişsel temsilini belirtmektedir. İşte, benlik kavramının James'in kuramındaki yeri budur. Benlik kavramı kişinin, kendi gözlemleriyle veya başkalarından aldığı geribildirimle, nesnel olarak bilebileceği tüm benlik görüntülerini içermektedir (13).

Bıyıklı (21)'nın belirttiğine göre Cooley, Baldwin, Mead, Bowlby ise benlik kavramını, kişiler arası ilişkiler açısından ele almaktadır. Bu teorisyenlere göre benlik, kişinin kendisi için önemli olan diğer kişilerle etkileşiminden oluşmaktadır ve yaşam boyu değişimler geçirmektedir.

Bacakoğlu (23)'nun aktardığına göre, Baldwin benliği, bir tarafta benliğin kendisi, diğer tarafta diğeri olmak üzere iki kutuplu ve taklitlerin bir ürünü olarak düşünmüştür. Benliğin, kişinin diğerlerinden aldığı bilginin ve onun benlik kavramlarını ahenkli bir bütün içinde bir araya getirmek için mücadele etmesinin bir yansıması olmadığını iddia eder. Benlik kavramı daha ziyade bireyin başkaları ile karşılıklı bağımlılığının bir ürünüdür.

Cooley (24), 'ayna benlik' veya 'yansıyan benlik' kavramını öne sürmüş ve insanın kendisi hakkındaki görüşlerinin, diğer kişilerin ona verdikleri tepkilerin bir yansıması olduğunu savunmuştur. Cooley, benliği oluşturan 3 ana unsur ayırt etmiştir. Bunlar;

- (1) Başkalarının gözünde nasıl görüldüğümüz konusundaki düşüncelerimiz,
- (2) Başkalarının, bizim görünüşümüze yaptıkları yorumlar konusundaki düşüncelerimiz ve

(3) Bunlar sonucunda benlikle ilgili geliştirdiğimiz gurur veya aşağılanma gibi duygularımız olarak özetlenebilir.

Mead (25), bu konuya ‘genelleştirilmiş diğeri’ ile katılmıştır. Bu kavram, Mead’e göre, kişi için önem taşıyan diğer insanların, o kişinin benliğine ilişkin yaptıkları yargıların toplamıdır. Mead ayrıca insanda varolan doğal etkileşim ve iletişimin dilin ortaya çıkmasına neden olduğunu ve dilin, benliğin gelişmesinde ve işleyişinde temel öğe olduğunu belirtmektedir. İnsanlar dil öğrenme süreci ile toplumsallaşırlar ve kendilerini diğer insanların bakış açısından görerek değerlendirirler.

Bacakoğlu (23)’nun aktardığına göre, Bowlby benlik modellerinin dinamik olup ocuk tarafından hem annesinin davranışlarını anlamakta, hem de bu davranışa göre kendi davranışlarını planlamakta kullanıldığını belirtmektedir. Böylece anne ile olan ilk bağlanma ilişkisinin yapısı çocuğun işleyen benlik modelinin biçimini tayin eder. Eğer ilişki açık ve pozitif olarak devam ederse, bütünlük ve karmaşıklık içeren bir benlik modeli gelişir.

Benlik kuramının gelişimini etkileyen yaklaşımlardan biri de Freud’la başlayan psikoanalitik kuramdır. Freud, benliğin oluşumunu altbenlik (id), benlik (ego) ve üstbenlik (süperego) adını verdiği yapılar ve bunların birbirleriyle etkileşimlerini izah ederek açıklar. Psikoanalitik kuramda benlik daha kapsamlı bir yapı olarak ele alınır; ego ve speregoyu içeren bir yapıdır. Ego bilinçli görüngüleri, benlik hem bilinçli hem bilinçsiz görüngüleri içermektedir (11, 12, 21).

Psikoanalitik teorisyenlerden Adler, Sullivan, Horney ve Fromm da benlik kavramını kişiler arası ilişkiler açısından ele almaktadır. Benliğe temel dürtülerle toplumsal gerçekler arasındaki uzlaşmayı gerçekleştirme işlemini yüklemişlerdir (21).

Geçtan (26) ve Gabay (13)’ın belirttiğine göre, Adler (1947) yaratıcı benlik kavramı üzerinde durmuştur. Benlik, insanların kendi yaşantılarını yorumlayıp anlam vermelerini sağlayan, kişisel bir özne sistemidir. Benlik, sürekli olarak bireye doyum sağlayacak yaşantıları arar, eğer bunlar dış dünyada bulunamazsa, yaratmaya çalışır. Adler’e göre insanlar, kendi davranışlarını planlayabilen ve yolunu çizebilen oldukça bilinçli varlıklardır. Jung’a göre, benlik kişiliğin bütünüdür, diğer sistemler onun çevresinde kmeleşir. Bu sistemleri bir bütün olarak tutan, kişiliğin bütünlüğünü,

dengeğini ve sürekliliğini sağlayan benliktir. Ego kişisel ve tümüyle bilinçle ilişkili, benlik ise daha kapsamlı ve kişisellik dışıdır. Jung, benliğin egoyu içine aldığını belirtir.

Cooley ve Mead’de olduğu gibi Sullivan için de benlik toplumsal etkileşim boyutunda gelişmektedir. Bıyıklı (21) ve Geçtan (26)’ın aktardığına göre, Sullivan benlik kavramının bebeklikten itibaren şekillenmeye başladığına inanmaktadır. Benliği benlik sistemleri kavramı ile sınırlamıştır. Sullivan’a göre benlik sistemi kaygıdan kaçınmak ya da kaygıyı en aza indirmek üzere gelişen eğitsel yaşantılar bütünüdür. Benliğin kökeninde anıların pekiştirmesine veya kınamasına bağlı olarak doyurucu nitelikte ya da kaygı yaratan nitelikli çocukluk yaşantıları bulunur. Sullivan bu çocukluk yaşantılarını “iyi-ben”, “kötü-ben” ve “ben olmayan” diye üçe ayırmıştır. Benlik bu üç temel üzerine kurulmuştur.

Allport (6), ego ve benlik kavramlarını eş anlamlı kullanmıştır. Ego ve benlik yapılarının bileşiminden oluşan proprium kavramını geliştirmiştir. Proprium, yaşamımızın bize özgü, yalnızca bizim olarak kabul ettiğimiz tüm alanlarını ve kişiliğin içsel bir bütünlük oluşturan bütün yönlerini hatta kişiliğin çatışan yönlerini de kapsar. Allport bireyin kişiliğinin tüm yönlerini içeren yedi proprium olduğunu belirtmiştir. Bunları; bedensel benliğin bilincinde olma, kendini tanıma, benliği geliştirme, ego sınırlarının genişlemesi, akılcı olma, benlik imgesi ve uygun çaba olarak belirlemiştir. Bu duygular zamanla gelişmekte ve birbirleri ile kaynaşarak bir bütün oluşturmaktadır.

Bıyıklı (21)’nın aktardığına göre, Horney (1948), kendini gerçekleştirme ve kendine yabancılaşma üzerinde durmuştur. Benlik kavramını incelerken kültürel etmenlere önem vermiştir. Üzerinde durduğu en önemli kavram gerçek benliktir. Bu benlik güçlü ve etkin olduğu zaman birey kendi kendine karar verebilir; verdiği kararların sorumluluğunu üstlenebilir.

Geçtan (26)’ın aktardığına göre, Fromm (1950)’a göre, insanın çeşitli eğilimleri onu yaratan toplumsal sürecin sonuçlarıdır. Fromm yalnızlık, dışlanma, ait olma duygusu, yaşamın anlamı gibi bir takım varoluşçu kavramlar üzerinde durmuştur. Giderek gelişen bireyselleşme sürecinin ve bunun sonucu ortaya çıkan benlik yapısının sınırlarının, önemli ölçüde toplumun sağladığı koşullar doğrultusunda geliştiğini, baskılı otoriter tutumların, bireyin kendi benliğini

yeterince geliştirmesini engellediğini, benlik gücü yeterince gelişmeyen bireyin yalnız ve çaresiz kaldığını söylemiştir.

Sullivan, Horney ve Freud'a göre çocuğun erken dönemler boyunca geliştirdiği benlik kavramı, onun hayatı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu teorisyenler hayatın ilk altı yılı süresince temel kendini sevme ve temel kendinden nefret etme eğiliminin şekillendiğine inanırlar. Bu eğilimler kişinin daha sonraki hayat tarzını biçimlendirir (21, 27).

ner (28), Donelson (1973)'ın benliğin yalnızca şaşkalarının birey hakkındaki görüş ve değerlendirmelerini yansıtmadığını, bireyin; şaşkalarının kendisiyle ilgili görüş ve değerlendirmelerini kendi duygu, düşünce, gözlem ve algılamalarıyla karşılaştırarak bir senteze gidip böylece bir bütüne ulaştığını belirttiğini aktarmıştır.

Bacakoğlu (23) ve Tanju (29)'nun belirttiğine göre, Burns ve Murphy ise benliğin oluşmasında çevrenin etkisinden bahsetmemişlerdir. Burns (1979) benliği, bireyin kendisi ile ilgili edindiği tutumlar takımı olarak tanımlamıştır. Burns'e göre benlik kavramı, davranışı etkileyen bilişsel, duygusal ve değerlendirici bileşenlere sahip olabilir, bu anlamda kişi ile çevresi arasında aracılık yapar. Murphy'e göre ise benlik, birey olarak bilinen kişinin kendisidir.

Erkan (19)'ın belirttiğine göre, algısal ya da insani yaklaşım olarak da adlandırılan fenomenolojik akımın kuramcıları, bireyi onun gözüyle inceleyen bir görüşü benimsemişlerdir. Bu yaklaşımda Rogers, Lecky, Combs ve Snygg' in çalışmalarından bahsedilmektedir. Lecky (1945), benlik kavramını kişiliğin çekirdeği olarak tanımlar. Kişilik, birbiri ile uyumlu olan değerlerin örgütlenmesidir. Kişiliğin ekirdeği olan benlik kavramı, hangi kavramların genel kişilik örgütlenmesinin özümlenmesi için uygun olduğunu belirlemede kilit rol oynar. Combs ve Snygg (1959)'a göre her bireyin binlerce farklı benlik algısı vardır. Bu algıları temsil eden algılama alanları algılanan evre, algılanan benlik ve benlik kavramı olarak üç ayrılır.

* Algılanan evre, benlik olmamak üzere, bireyin kendisi ve kendisi dışındaki tüm algılarını içerir. Bireyin içinde yaşadığı topluluğun dışında yer alan uzak çevreden, toplumdan oluşur.

* Algılanan benlik, bireyin kendisi hakkındaki tüm benlik kavramlarının örgütlenmiş biçimidir. Algılanan benlik, aynı zamanda belirli bir durumdaki benliktir. Algılanan benlik bireyin yakın çevresini, psikolojik ve duygusal ilişkiler kurduğu çevresini içerir.

* Benlik kavramı ise, bireyin şimdiki ve geçmiş zamandaki gözlemleri sonucu örgütlenen algılarının tümüdür.

Bacakoğlu (27)'nin aktardığına göre benlik konusuyla en çok ilgilenen teorisyenlerden biri de Carl Rogers'dır. Rogers benlik bilincine önem vermiştir. Rogers'a göre benlik, bir kişinin kendi hakkındaki tutarlı inanışlar ve algılamalar setinden oluşan bir organizasyondur. Bu organizasyon, bir kişinin kim olduğunu ve ne yaptığı ile ilgili farkındalığını kapsar ve dünyayı algılayışıyla davranışlarını etkiler. Kişi seçimini değerlerine dayanarak yapar ve bu değerler de benliğinin parçalarıdır. Kişinin benliği, onun deneyim merkezidir.

Rogers' a göre benlik kavramı, davranışın en önemli belirleyicisidir. Benlik kavramı bireyin kendini bildiği andan başlayarak çevresi ile etkileşimi sonucu oluşur ve birey çevresini benlik kavramına uydurarak algılar. Birey benlik kavramına uygun yaşantıları benliğinde özümledikten sonra, uygun olmayanları ya inkar eder ya da benlik kavramına uyacak biçimde değiştirme yoluna gider (19, 13).

Bunun yanı sıra, Rogers'ın benlik kavramından kastettiği, benliğin birbiriyle alakasız parçalarından oluşmadığı yani bir bütün olduğudur. Rogers benlik kavramının gelişmesini, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılayış biçimlerine göre oluşan dinamik bir süreç olarak tanımlar. Bireyin benlik kavramı üzerinde, başkalarının görüş ve beklentilerinden çok kendi görüş ve beklentilerinin önemini vurgulamıştır (19, 26, 29).

Kaner (30)'in aktardığına göre Coopersmith (1967) ise kişiliğin önemli bir boyutu olarak gördüğü benlik kavramını, bireyin kendini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli algılama derecesi olarak tanımlamaktadır.

Jersild (17)'e göre benlik, birçok psikolojik halden, izlenim ve duygulardan meydana gelmektedir. Bu kişinin kendisinin sahip olduğu idrak halini, kendi bedeni hakkındaki izlenimini, kişiliğinin hissedilir içeriğini de kapsamaktadır.

Özyürek (31)'in aktardığına göre, Pukey (1970) benlik kavramının, bireyin kendisine ilişkin doğru bulduğu dinamik ve karmaşık inançlar dizgesi olduğunu ve

her inanca bir değerin karşılık geldiğini belirtmiştir. Bu tanım ile benlik kavramının dinamik ve yapısal özelliği vurgulanmaktadır. Yapısal olarak benlik, bireyin kendisine ilişkin doğru bulduğu inançlarını, önemlerine göre sıralayarak anlam vermesi ve kategorilere ayırmasıdır. Benliğin dinamik niteliği ise, her şeyin kendi kişisel görüşüne göre algılanması durumudur.

Erkan (19)'ın aktardığına göre; Shavelson ve arkadaşları (1976), benlik kavramındaki ortak noktalara dayanarak yedi nitelik saptamışlardır. Bu niteliklere göre benlik kavramı organize, çok boyutlu, hiyerarşik, durağan, gelişimsel, değerlendirici ve ayrışabilir bir olgudur. Bu nitelikler şu şekilde açıklanmaktadır:

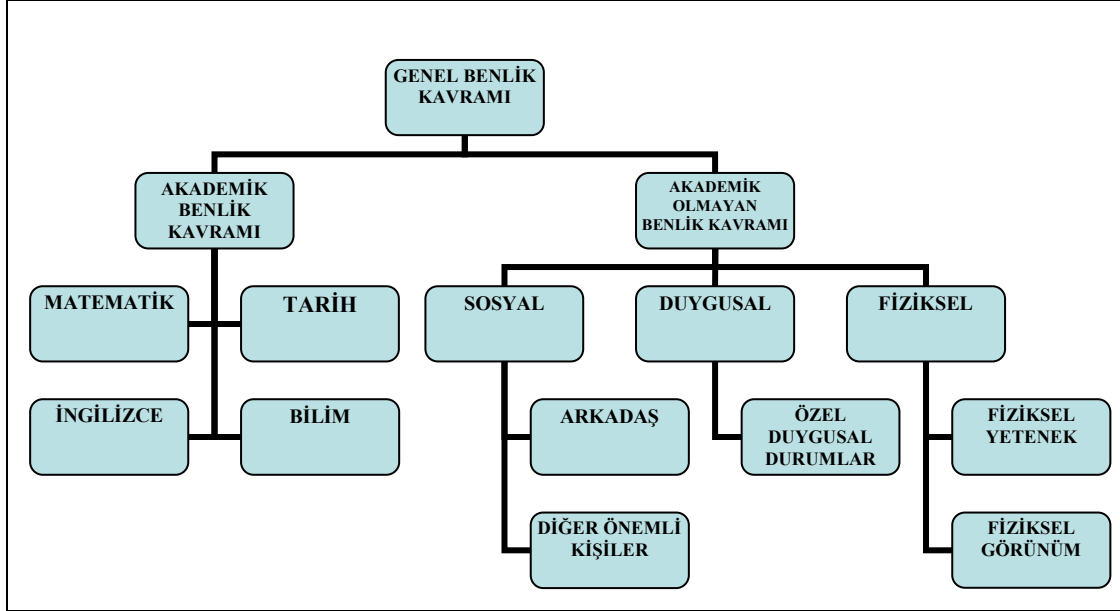
* Benlik kavramı **organizedir**. Benlik kavramı organize olup, belli bir yapıya sahiptir. Bireyin yaşantıları kendisi ile ilgili algılarını temellendireceği veriyi oluşturmaktadır. Yaşantıların çoğu karmaşıktır ve birey bunları daha basit bir biçimde sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırma yaşantıları organize etme ve onlara bir anlam verme yollarını temsil etmektedir. Sınıflandırma sistemleri bir ölçüde bireyin içinde bulunduğu kültürün bir yansımasıdır.

* Benlik kavramı **çok boyutludur**. Özel yönler, birey tarafından benimsenen ya da grup tarafından paylaşılan sınıflandırma sistemini yansıtır.

* Benlik kavramı **hiyerarşiktir**. Benlik kavramının çeşitli yönleri, bireysel yaşantılardan, genel benlik kavramına doğru bir hiyerarşi oluşturabilir. Bu hiyerarşiye göre dorukta “genel benlik kavramı” bulunmaktadır. Genel benlik kavramı “akademik benlik kavramı” ve “akademik olmayan benlik kavramı” olarak ikiye ayrılmaktadır. Akademik benlik kavramı İngilizce, tarih, matematik ve bilim alanlarını içermektedir. Akademik olmayan benlik kavramı ise duygusal, sosyal ve fiziksel benlik kavramı olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Sosyal benlik kavramı arkadaş ve diğer önemli kişileri, duygusal benlik kavramı özel duygusal durumları, fiziksel benlik kavramı da fiziksel yetenek ve fiziksel görünüm gibi daha spesifik alanları kapsamaktadır. Hiyerarşik benlik kavramı modeli şekil 2.1’de gösterilmiştir.

* Benlik kavramı **durağandır**. Benlik kavramı durağan olmakla birlikte büyük ölçüde özel durumlara bağlıdır ve bu yüzden daha az sabit hale gelmektedir. Hiyerarşinin temelinde, benlik kavramı özel durumlardaki değişmelere göre değişiklik gösterir. Genel benlik kavramını değiştirmek için onunla tutarlı olmayan birçok duruma özgü örnekler gereklidir. Örneğin; Atletizm gibi yetenek gerektiren

bir alanda başarılı ya da başarısız olma bireyin spesifik fiziksel yeteneklerine ilişkin benlik kavramını değiştirebilir ancak genel benlik kavramını değiştirmez.



Şekil 2.1. Hiyerarşik benlik kavramı modeli

Du Plessis (32)'den alınmıştır.

* Benlik kavramı **gelişimseldir**. Bebekler kendilerini çevreden ayırt edemezler. Zamanla deneyimleri arttıkça, olgunlaştıkça ve öğrendikçe kendilerini çevreden ayırt etmeye başlarlar. Ben, benim gibi sözcükler ile ifade edilen kavramlar oluşmaya başladığında benlik kavramları da oluşmaya başlar. Küçükken benlik kavramları daha genel, ayrışmamış ve duruma özgüdür. Yaşın ilerlemesi ile ve artan deneyimlerle benlik kavramı daha ayrışmış duruma gelebilecektir.

* Benlik kavramı **değerlendiricidir**. Bir birey kendini tanımlarken aynı zamanda kendisini değerlendirmektedir. Değerlendirmeler farklı birey ve durumlara göre değişebilmektedir. Bu da bireyin belli bir kültür ve toplum içindeki geçmiş yaşantılarına bağlı olarak farklılık göstermektedir.

* Benlik kavramı **ayrışabilir** niteliktedir. Benlik kavramı kuramsal olarak ilişkili olduğu yapılardan ayrışabilmektedir ve bireyin deneyimlerinden etkilenebilmektedir. Bu nedenle benlik kavramı özel bazı durumlarla ne kadar bağlantılı ise, benlik kavramı ile duruma ilişkin davranış arasındaki ilişki o denli güçlü olmaktadır (18, 19, 32).

Bandura (33)'ya göre, benlik sistemi, kişisel (içsel), çevresel ve davranışsal boyutların etkileşim halinde bulunduğu, davranışı algılayan, değerlendiren ve düzenleyen alt işlevleri içeren bir sistemdir.

Gabay (13)'ın aktardığına göre, Rosenberg, benliğin, özne-benlik değil nesne-benlik yönüne eğilmiştir. Kendi deyimiyle, benliği değil, benlik kavramını incelemiştir. Benlik kavramını, bireyin bir nesne olarak kendisine yüklediği duygu ve düşüncelerin bütünü olarak tanımlamıştır. Rosenberg, benlik kavramının oluşumunda dört temel ilkenin öneminden söz etmiştir. Bunlar;

1. *Yansıtılan değerlendirmeler:* Bu ilkeye göre kişiler, başkalarının benlikleriyle ilgili kendilerine yansıtıkları görüşlerinden ve tutumlarından etkilenirler ve zamanla kendilerini, başkalarının onları gördüğü gibi görürler.
2. *Sosyal kıyaslama:* Benlik kavramının oluşumu için sosyal kıyaslama gereklidir. Çünkü kişi, kendisi hakkındaki bilgileri, başkalarıyla yaptığı kıyaslamalarla edinir.
3. *Benliğe atfetme:* Bu ilke, bazı olayların nedeni olarak, kişinin kendisine yükleme yapmasını içermektedir.
4. *Merkezde yer alma:* Benlik kavramı parçaların toplamı değil, düzenlenmiş halidir. Bu parçalar, birbirleriyle karmaşık bir ilişkide olup, hiyerarşik bir düzenleme içindedirler.

Bıyıklı (21), Erikson'un benlikten çok kimlik kavramını vurguladığını belirtmiştir. Ona göre kimlik, aynılık ve sürekliliği güçlendiren öznel bir duygudur. Erikson kimliğin gelişimini sekiz dönemde incelemiştir. Erikson'a göre, her dönemde o çağa özgü bir çatışma vardır. Bu çatışma, benliğin ruhsal-toplumsal gelişim süreci içinde aşması gereken bir kimlik krizi olarak yer alır. Ego kavramının yaşamın belirli dönemlerinde yaşa ve duruma göre değişikliğe uğradığını belirterek, her dönemin önceki dönemlerin etkisi ile biçimlendiğini ve ego sisteminin yeni bir kimlik kazandığını ileri sürmüştür. Kimlik duygusu bir anlamda benlik yaşantısıdır.

Gabay (13)'ın aktardığına göre, benlik ve kimlik kavramları birbirlerinden farklılık göstermektedir ve bu farklılık en iyi Kohut tarafından ortaya konulmuştur. Kohut'a göre benlik, çocuğun erken benlik objeleriyle ilişki içindeyken kurduğu ve kişiliğinin özünü oluşturan derin bir psikolojik kavramdır. Benlik hem güç ve başarı

abalarının doğduğu kişilik katmanlarını, hem idealize edilen hedefleri, hem de idealler ve hırslar arasında kalan temel yetenekleri içermektedir. Bunlara ek olarak Kohut, benlik kavramının, belli bir zaman ve yer biriminde var olmayı, mesajları alıp yorumlamayı ve hareketi başlatmayı içerdiiğini vurgulamaktadır. Kimlik ise, ileri ergenlik ve erken yetişkinlikte oluşmakta ve bireyin o zamana kadar gelişmiş olan benliği ile sosyo-kültürel konumu arasındaki kesişime işaret etmektedir. Kohut' un benlik ile kimlik arasında işaret ettiği ayrımın en açıklayıcı yanı, benliğin doğuştan oluştuğunu, kimliğin ise ergenlikte, sosyokültürel açıdan bir konum elde etmek üzere kazanıldığını ileri sürmesidir.

Günümüzde, özellikle gelişim psikolojisi literatüründe, benlik ile ilgili olarak Susan Harter tarafından geliştirilmekte olan model dikkatleri çekmektedir. Harter bu modelinde benlik değerini, bazı öncülleri, belirleyicileri olan ve diğer bazı değişkenlere aracılık eden bir sistem olarak ele almaktadır. Bu sistem içinde Cooley ve James' in görüşlerini bütünleştirmeye çalışarak, bir yandan benlik kavramı ile öte yandan kişinin gözüyle başkaları tarafından değerli bulunup bulunmadığı ile benlik saygısı arasında ilişki kurmaktadır. Modelinde ayrıca benlik değeri tarafından etkilendiğini varsaydığı duygulanım ve güdülenme gibi değişkenlere de yer vermiştir (13, 18).

2.2.3. Benlik Kavramının Gelişimi

Benliğin gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılama biçimlerine göre oluşan dinamik bir süreçtir. Bu süreç doğumla başlamaktadır (34). Doğumdan sonra önce bedensel, sonra ruhsal ve toplumsal gelişme benliğin oluşmasını etkiler. Çocukluktan başlayarak bütün yaşam boyu, insanın çevresinde bulunan kişilerle kurduğu ilişkiler, iletişim ve etkileşim bu gelişmede bir yandan bireyin toplumsallaşmasını, diğer yandan kendi benliğini tanımasını sağlar (29).

Çocukların benlik duygusu hakkındaki düşüncelerimiz, Freud ve Piaget'nin bebeklerin yeni dünyaya geldiklerinde kendilerini ayrı bir varlık olarak algılamadıkları görüşünden etkilenmektedir. Freud bebek ve annenin beraber tek bir kişiymiş gibi olmalarını, anne ve bebek arasındaki sembiyotik ilişki olarak adlandırılır. Freud'a göre bebek kendisini annesinden ayrı bir varlık olarak düşünemez. Bu fikir psikoanalitik kuramcı Margaret Mahler (1977) tarafından

bebeklerin biyolojik doğumlarından birkaç ay sonra psikolojik doğumlarının gerçekleşmesi şeklinde adlandırılır (15). Gabay (13)'ın aktarımına göre, Mahler, benliğin gelişiminde ayrılma-bireyselleşme teması üzerinde durmuştur. Ona göre ayrılma, annenin benlikten ayrı olarak varolduğunun algılanması, ben ve diğeri ayrımının yapılması sürecidir. Bireyselleşme ise bebeğin, bazı yeteneklerinin olduğunu ve anne olmasa da, bağımsız bir şekilde işlev gören bir varlığı olduğunu anlaması sürecine işaret etmektedir.

Artan ve Bayhan (2)'in aktardığına göre, Piaget, bebeklerin benlik kavramı geliştirebilmeleri için öncelikle nesne devamlılığı kavramını kazanmaları gerektiğini savunur. Bebeklerin ancak bu şekilde kendilerinin de süregiden bir varlıkları olduğunu kavrayabileceklerini söyler. Piaget'e göre bebek 9-12 ayları arasında nesne devamlılığını anlayarak anne babası görüş alanından çıktıklarında bile var olduklarını ve bir süre ayrı olarak var olduğunu ve bunun bir süreklilik gösterdiğini tahmin edebilir. Michael Lewis, benlik kavramı gelişiminde iki temel adım olduğunu öne sürer. Birinci adım, bebeğin kendisinin diğerlerinden ayrı olduğunu anlamasıdır. Ancak bebek bu dönemde henüz nesne devamlılığı kavramını kazanmadığı için tam anlamıyla benlik kavramından söz edilemez. İkinci adım ise, çocuğun kendisinin cinsiyeti, fiziksel özellikleri, adı, utangaç veya girişken olma gibi özellikleri, motor becerileri gibi bir takım özellikleri olduğunu fark etmesidir.

Ersek (35)'in aktardığına göre, Nash (1970)'a göre yeni doğan bir bebek kendi bedeni ile çevresini ayıramaz. Yani yaşamın başında benlik mevcut değildir. Bebeğin bedeni ile ilgili ihtiyaçlardan kaynaklanan dürtüleri ve bunların giderilmesine ilişkin yaşantıları, kendi bedeninden ve dış çevreden gelen uyarıcıların ben ve ben olmayan olarak ayrılaşmasına neden olur. Bu kendini fark etme döneminin yaklaşık on beş aylıkken başladığı söylenebilir. Çocuğun zamanla kendini dış dünyadaki diğer şeylerden ayırmaya başlamasıyla benlik kavramı da gelişmeye başlar. 3-6 yaş döneminde çocuk bedenini ve cinsiyet farklılıklarını keşfetmeye başlar ve bu yaş döneminde benlik kavramının cinsiyete ilişkin önemli yanları ortaya çıkmaya başlar.

Benliğin farkında olma gerçekleştikten sonra okul öncesi çocuğu “Ben kimim?” sorusu ile kendi özelliklerini ve kendi sosyal rollerini tanımlamaya başlar. Yaklaşık iki yaşında kendi adını söyler, kız veya erkek olduğunu bilir. Ben ve benim

sözcüklerini yoğun olarak kullanır. Beş ile yedi yaşları arasında bir çocuk kendisi hakkında oldukça becerili bir şekilde tanımlamalar yapabilir (15).

Çocuk kendisinin, kendisi için önemli olan kişilerden ve çevresinden ayrı bir birey olduğunu fark ettiği zaman benlik kavramı işlemeye başlar. Çocuk kendisinin farkına varır ve başkalarıyla karşılıklı ilişkiler yoluyla, kendisi hakkında merkezi kavramlar oluşturur (29).

Okul öncesi dönemdeki çocukların benlik kavramları ilk başta çok yüzeyseldir. Bu dönemin başlarında adları, dış görünüşleri, günlük yaşamda yaptıkları, sahip oldukları şeylerden söz ederler. Yaklaşık 3,5 yaştan sonra duyguları, tutumları ve inandıkları şeyleri de ifade etmeye başlarlar. Onlar için ya hep ya hiç mantığı geçerlidir. Kendileriyle ilgili fikirleri de değişebilir. Bir gün " ben çok güçlüyüm, şu taşı kaldırabilirim" diye düşünürken, ertesi gün bu fikirleri değişebilir (2).

Çocukluk döneminde iç gözlem yeteneği henüz gelişmemiştir. Kendi davranışlarını değerlendirme ve kendisine başkalarının gözüyle bakma yeteneği çok zayıftır. Çocuk kendisini olduğu gibi kabul etmektedir (4, 18).

Benlik kavramının gelişim süreci ailede başlamakla birlikte bu süreç çocuğun okula başlamasıyla hız kazanır. Okul yıllarında benlik kavramının öğretmenin ve arkadaşlarının çocuğa ilişkin düşüncelerinin ve imgelerinin çocuk tarafından algılanışına bağlı olarak biçimlendiği düşünülebilir (31).

İlkokul dönemi çocuğun ailesi ve yakın çevresi dışındaki toplumsal çevreye açıldığı önemli bir dönemdir. Bu dönem, hem çocukluğun tüm özelliklerini taşıması bakımından, hem de aynı zamanda erginliğin ilk belirtilerinin ortaya çıkmaya başladığı bir dönem olması nedeni ile ayrı bir öneme sahiptir. İlkokul yıllarında çocuk fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden olgunlaşırken, kişilik özellikleri de önceki yıllara bağlı olarak belirginleşmekte ve "benliğin" gelişimi de sürmektedir (34).

Okul döneminde yaklaşık 9-10 yaşlarında iken kendilerini anlatmaları istendiğinde cinsiyetleri, yaşları, adları, sevdikleri, sevmedikleri ve fiziksel özelliklerini anlatırken; 11 yaş civarında kişiliklerinden ve diğer kişilerle olan ilişkilerinden de bahsetmeye başlarlar. Okul dönemi çocukları artık sosyal anlamda

kıyaslama yapmaya başlarlar. Kendi görünüşleri, becerileri ve davranışlarının diğerleri tarafından nasıl görüldüğüne dikkat etmeye başlarlar (2).

Gençlik çağı benlik kavramının öne geçtiği çağdır. Genç, çocukluğunda dışa dönük olan antenlerini kendi içine çevirmeye başlar. Duygularını inceler, bedenini inceler, nasıl bir kişi olduğu, ne olmak istediği konusunda kafa yormaya başlar. Bunlar benlik arayışının belirtileridir. Kendisini aşağı görmekle yüceltmek arasında gider gelir. Adını beğenmez, yüzünü beğenmez, yürüyüşünü, duruşunu beğenmez. Çünkü bedenini algılayışı (beden imgesi) ile benlik kavramı arasında sıkı bir ilişki vardır. Kısacası benliği gencin baş uğraşı, düşüncelerinin odağı olur. Bu çağda benlik kavramı sürekli iniş çıkış ve dalgalanma gösterir. Çünkü genç, kendine yakışan bir kimlik aramaktadır. Kendisini sürekli tartmakta, değerlendirmekte, eleştirmektedir. Kendisini ana-babasından ve başkalarından ayıran özelliklerini öne çıkarmakta, benliğini yeni baştan düzenlemeye uğraşmaktadır (4).

Benliğin ergenlik çağındaki gelişimi, gencin “kendi öz iradesi” dediğimiz özelliğe sahip olmasıyla ortaya çıkar. Bu dönemde genç başkalarının arzularıyla çatışma halinde olsa bile, yine de kendi isteklerini öne sürmekten çekinmez. Bu yaşlarda görülen baş kaldırmalar, gencin benliğiyle toplum arasındaki çatışmaların ifadesidir (17).

Ergenlik dönemi, benlik kavramı için hayati bir önem taşımaktadır. Ergenlik döneminde oluşan öz tanımlama, değerlendirme yetişkinliğe taşınır.

Duyumsal bilgilere verilen anlam, çocuğun çevresiyle etkileşimini değerlendirmesine bağlıdır. Onun değerlendirmesi, kendisi için önemli olan başka kişilerin, özellikle anne babanın kendisine karşı takındığı tutumlarla şekillenir. Böylece benlik kavramının kökleri ilk deneyimlere kadar uzanır ve daha sonra dinamik bir biçimde yaşam boyunca gelişir (29).

Benlik kavramı sürekli olarak değişik durumlarda yapılan benlik değerlendirmeleri sonucu gelişmektedir. Bu durum devamlılığı olan bir süreç olup, erken çocuklukta başlamakta, ergenlikte ve ilk yetişkinlikte son derece önemli olan dinamikle yaşam boyu gelişmektedir (3, 17).

2.2.4. Benlik Kavramının Gelişimini Etkileyen Etmenler

Benlik kavramının gelişmesini etkileyen etmenlerin başında aile, sosyal etkileşimler, yaş, cinsiyet, akademik başarı, sosyo-ekonomik düzey, etiketlenme ve bedensel farklılıklar gelmektedir (18).

Benlik kavramı, bireyin sosyal etkileşimlerinden etkilenmekte ve dinamik sosyal etkileşim süreçleriyle gelişmektedir. Önemli kişilerin bireye ilişkin tavırları, kararları ve davranışları onun benlik kavramının gelişiminde etkilidir. Genel olarak önemli kişiler, anne, baba, öğretmen, arkadaş ve kardeşler gibi çocuğun yaşamında etkili kişilerdir. Çocuğun benlik kavramının gelişiminde aileden sonra eğitim ortamı etkili olmaktadır (31).

Çocuğun girdiği ilk toplumsal çevre olan ailenin, çocuğun benlik kavramına etkisi önemlidir. Ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısının ve çocuğa yönelik tutumlarının, çocuğun kişilik gelişimi üzerinde etkili olduğu, hemen hemen tüm kuramcılarının üzerinde birleştiği bir konudur (26).

Ailesi ve çevresi tarafından sevilen çocuklar, zeka, okul başarısı ve sağlık yönünden ortalamanın üstünde yer almakta, kendisine daha çok güvenmekte ve başkalarının düşünce ve ilgilerine karşı duyarlı olmaktadır (18, 35).

Ana-babanın ve diğer aile fertlerinin benlik kavramı üzerindeki etkisi ilk yıllarda oldukça fazladır. Yaş ilerledikçe bunlar yerini arkadaşlara ve öğretmenlere bırakmaktadır. Bunun yanı sıra çocuğun aile içi ilişkilerindeki olumsuz bir gelişme çocukların benlik bilincini doğrudan etkileyebilmektedir. Aile içindeki bireyler çocuğu nasıl tanımlarsa, çocuk da kendini öyle tanımlamaya eğilim göstermektedir. Bu tanımlama ve değerlendirmelerin olumsuz olması çocukta olumsuz benlik kavramının gelişmesine neden olabilmektedir (4, 36).

Benlik kavramının sosyo-ekonomik düzeyle ilişkisini araştıran araştırmalarda düşük sosyo-ekonomik düzeyin çocuklarda düşük benlik kavramına yol açtığı belirtilmektedir (18, 35).

Çocukların sosyal çevreleri genişleyip ev dışındaki yaşantıları farklılaşmaya başladığında arkadaş grubu tarafından reddedilme ya da görmezden gelinme durumunda benlik saygısı olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Ya da çocuğun ilk sosyal çevresi olan okulda olumlu bir tutum içinde olması, sınıfta uyumlu davranış

göstermesi diğer öğrenci ve öğretmenlerden olumlu değerlendirmeler görmesi, olumlu benlik kavramını geliştirmektedir (36).

Okulda çocuğa yapıştırılan etiketler çocuğun benliğinin gelişimini önemli ölçüde etkiler. “Akıllı”, “başarılı”, “çalışkan” veya “tembel”, “başarısız”, “aptal” gibi etiketler yapıştırılan çocuk, kendisini bu şekilde algılamaya ve yapıştırılan bu etiketlere uygun davranışlar göstermeye başlar. Çünkü kişinin algıları, deneyimleri ile biçimlenen benlik, biçimlenen yönlerine uygun yaşantılar arar (34).

Fiziksel özellikler de benlik kavramının gelişiminde etkili olabilmektedir. Benliğin kabulünde bedensel özelliklerin olumlu oluşu önemlidir. Bununla birlikte fiziksel yapıda olabilecek herhangi bir eksiklikte aynı şekilde bireyin benlik kavramının gelişimini etkileyebilmektedir (1, 19).

Yaşın benlik kavramına etkisi üzerinde farklı görüşler bulunmaktadır. Ersek (35)’in aktardığına göre, Wylie’e göre yaş, benlik kavramı ile ilgili etkili bir etmen olarak görülmemektedir. Cicirelli ise yaşla benlik kavramı arasında bir ilişki saptanabileceğini, çünkü artan yaşın etkisi ile bilişsel yeteneklerdeki artış sonucu bireyin kendini değerlendirmesinin daha sağlıklı olabileceğini ileri sürmektedir. Piers ise, benlik kavramının gelişimsel bir boyut olmakla birlikte, sekiz yaşından sonra pek değişme göstermediğine işaret etmektedir (28).

Benlik kavramını etkileyen bir diğer faktör de cinsiyettir. Araştırmaların çoğunda erkeklerin benlik kavramları kızlara göre daha yüksek bulunmuştur. Buna karşılık az sayıda araştırmada cinsiyet farkı vermeyen sonuçlar elde edilmiştir. Benlik kavramının ve kendi benliğinden hoşnut olmanın temelinde cinsiyet açısından kayda değer farklılıklar vardır. Cinsiyet benlik kavramının alt boyutlarında farklı etkiler yapmaktadır (30, 35).

Akademik başarının benlik kavramını etkileyen önemli bir etken olduğu kuramcılar tarafından öne sürülmektedir. Genellikle akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin benlik kavramının da olumlu yönde olduğu düşünülmektedir. Akademik başarı öğrencinin olumlu bir benlik kavramı geliştirmesine, kendini değerli ve yetenekli olarak görmesine yardımcı olurken, derslerdeki başarısızlık çocuğun olumsuz benlik kavramına sahip olmasına ve kendinden hoşnut olmamasına yol açmaktadır (23, 29).

Dolayısıyla, çocuğun sosyal etkileşimleri, deneyimleri ve çevresi benlik kavramını değiştirebilecek şekilde düzenlenebilirse, ona arzu edilen davranışlar kazandırılabilir. Ayrıca bireyin kendisi hakkındaki olumlu düşünceleri diğer kişilerle etkileşimini kolaylaştırır ve kabul edilmesini sağlayabilir (31).

2.3. İŞİTME, GÖRME VE ORTOPEDİK ENGELLİ ÇOCUKLAR

2.3.1. İşitme Engelli Çocuklar

Tanımı, Sınıflandırılması ve Nedenleri

İşitme engeli, bireyin işitme duyarlılığının gelişim, sosyal uyum, özellikle de iletişim kurmadaki görevlerini yeterince yerine getirememesi sonucunda ortaya çıkan durumdur. Bir başka deyişle; işitme engeli, çok hafif dereceden, çok ileri dereceye kadar farklılık gösterebilen işitme yetersizliği şeklinde tanımlanabilir (29, 37, 38).

Bir bireyin işitme eşik düzeyinin, herhangi bir frekansta odyogram üzerindeki sıfır eşiğinden belirli derecede sapması (15-20 dB) bir işitme engeli gösterir. İşitme testi sonucunda belli bir bireyin aldığı sonuçlar kabul edilen normal işitme eşiklerinden belirli derecede farklı olup, bu kaybın derecesi bireyin dil edinmesini ve eğitimini engelleyici derecede ise işitme engelinin varlığından söz edilir.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel, Özel Eğitim Kursları Yönetmeliği (39)'ne göre, işitme yetersizliği, işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen yetersizliğinden dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişimde güçlük nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumunu ifade eder.

İşitme kaybı ise, konuşma ve çevresel seslerle ilgili akustik bilgileri algılamadaki yetersizliktir. Bu yetersizlik işitme kaybının derecesine, tipine ve oluş zamanına göre gelişim alanlarını belirli ölçülerde etkilemektedir (40, 41).

İşitme engeli özel eğitim gerektirecek kadar işitme yetersizliği hali olarak tanımlanacak olursa, bu tanım işitme engeli olan iki grubu kapsar. Bunlar sağır ve ağır işitenlerdir. Bu ikili ayrıma göre sağır; bütün düzeltmelere rağmen işitme kaybı 70 desibelden fazla olan ve eğitim-öğretim çalışmalarında işitme gücünden yararlanamayan bireylerdir. Ağır işitenler ise bütün düzeltmelere rağmen, işitme kaybı 25-70 desibel arasında olan ve yardımcı araçlarla eğitim-öğretim çalışmalarından yararlananlardır (42).

İşitmenin değerlendirilmesi için bebeklik döneminde objektif ve subjektif testlerin kullanımı değişiklik göstermektedir. İlk aylarda objektif değerlendirme yöntemleri kullanılırken, bir yaşından sonra işitme eşiklerinin tespiti için davranışsal testler tercih edilmektedir. 2-5 yaş grubu çocuklarda davranışsal testler şekil

değiştirerek oyun odyometrisi kullanılmaktadır. Özellikle 3 yaş ve sonrası çocuklarda oyun odyometrisi ile güvenilir ve geçerli cevaplar elde edilmektedir. 5-16 yaş grubu çocuklarda ise davranım odyometrisi ile eşik tespiti, konuşma odyometrisi ve gerekirse ayırıcı testler kullanılmaktadır (43).

İşitme ve işitme engeli değişik faktörler dikkate alınarak sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma, işitme kaybının derecesine, işitme kaybının oluş zamanına, oluş yerine, nedenine, oluş biçimine ve süreğenliğine göre yapılabilmektedir (44).

İşitme kaybının derecesine göre sınıflandırma:

1. Normal işitme (-10 dB-15 dB HL)
2. Çok hafif derecede işitme kaybı (16 dB- 25 dB HL): Bazı sesleri (yaprak hışırtısı, çağılayan sesi gibi) duymada ve ayırt etmede güçlükleri vardır.
3. Hafif derecede işitme kaybı (26 dB- 40 dB HL): Konuşma seslerinin bazılarını duyabilmede ve karşılıklı konuşmaları takip etmekte güçlükleri vardır.
4. Orta derecede işitme kaybı (41 dB- 55 dB HL): Karşılıklı konuşmaları anlamada güçlük çekerler. Varolan işitme kaybı nedeni ile bazı artikülasyon ve ses bozuklukları gösterebilirler. İşitme cihazı kullanımından yarar görürler.
5. Orta - ileri derecede işitme kaybı (56 dB- 70 dB HL): Ancak yüksek sesle yapılan konuşmaları duyabilirler. Konuşma, lisan bozukluğu gözlenir. Karşılıklı ve kalabalık ortamlarda işitsel algılama yetersizliği nedeniyle konuşmayı öğrenme güçlükleri vardır. İşitme cihazı kullanımından yüksek düzeyde yarar sağlamaktadırlar.
6. İleri derecede işitme kaybı (71 dB- 90 dB HL): Normal şiddetteki konuşma seslerini ve çevresel sesleri duyamazlar. İşitme cihazı kullanmaları gerekmektedir.
7. Çok ileri derecede işitme kaybı (91 dB HL ve yukarısı): Konuşma seslerini ve çevresel sesleri duyamaz. Konuşmayı anlamamaya bağlı olarak kavramları öğrenmede güçlükleri vardır. Ciddi düzeyde konuşma, lisan ve ses bozuklukları meydana gelmektedir. Cihaza gerek vardır fakat yararı daha kısıtlıdır (41, 43, 45).

İşitme engelinin oluş zamanına göre sınıflandırma: İşitme engelli çocuklarda genel olarak işitme engelinin oluş zamanına göre iki tür işitme kaybı görülür.

a. Dil öncesi işitme kaybı: Sözel dili öğrenmeden önce oluşan işitme kaybıdır.

b. Dil sonrası işitme kaybı: Temel dil becerilerini öğrendikten sonra oluşan işitme kaybıdır (44, 46).

İşitme engelinin oluş yerine göre sınıflandırma:

1. İletim tipi işitme kaybı: İletim tipi işitme kayıpları, dış kulak ve orta kulakta meydana gelen çeşitli rahatsızlıklarla ortaya çıkar. Dış ortamdan gelen sesin iç kulağa iletilmesini engelleyecek veya kısıtlayacak bütün nedenler bu tip işitme kaybına neden olur. Özellikle erken çocukluk döneminde meydana gelen iletim tipi işitme kayıpları, konuşma ve lisan gelişimini etkileyerek gecikmeye neden olur.

2. Sensörinöral işitme kaybı (Duyusal-sinirsel işitme kaybı): İç kulak (sensör) ya da işitme sinirlerindeki (nöral) hasarlar sonucu oluşur. Hafiften total işitme kaybına kadar değişik derecelerde görülebilir. Sensör ve nöral tipteki işitme kayıplarının kombinasyonudur.

* Sensör işitme kaybı: İç kulaktaki patolojiden kaynaklanan işitme kaybıdır. Sesleri algılama, ses sembollerini tanıma, ayırt etme ve sesin kavramsal yapısını öğrenmede güçlükleri vardır.

* Nöral işitme kaybı: İşitme sinirindeki patolojiden kaynaklanan işitme kaybıdır. Sesleri algılama, ayırt etme ve sesin anlamını öğrenmede güçlükleri vardır.

3. Karışık (Mikst) tip işitme kaybı: İletim tipi ve sensörinöral tip işitme kayıplarının birlikte görülmesiyle oluşan işitme kaybıdır. İşitsel uyarıcıyı algılama, ayırt etmek ve ses kavramını öğrenmede güçlükleri vardır.

İşitme kayıplarının çoğu iletimsel, duyusal- sinirsel ve karışık tip hasarlar sonucu oluşur. Bununla birlikte bu üç tipte de çocuğun sadece bir kulağı ya da bir kulağı diğerinden daha ciddi olarak etkilenebilir.

4. Merkezi tip işitme kaybı: Merkezi sinir sisteminde meydana gelen bir zedelenme sonucu ortaya çıkan işitme kaybıdır. Merkezi işitme kaybında kişi iç

kulaktan gelen sesleri algılayamaz. Bu tip bozukluğu olan çocuklarda işitsel ayırım ve kavramada, işitsel öğrenmede ve dil gelişiminde problemler görülebilir.

5. Psikolojik (işlevsel) işitme engeli: İşitme organlarının yapısı ve işleyişinde bir bozukluk olmadığı halde işitme gerçekleşmez. Bu tür kayıplara algılanan ya da gerçek olan psikolojik ve sosyal güçlükler neden olabilir. Çocuklarda psikotik durumlarda, yetişkinlerde psikonevrozla birlikte görülebilir. Psikolojik işitme kaybı çoğunlukla aniden oluşur (41, 43, 45, 46).

İşitme engelinin nedenleri doğum öncesi, doğum anı, doğum sonrası olmak üzere üç grupta incelenebilir.

Doğum öncesi nedenler, kalıtım, hamilelik döneminde annenin geçirdiği enfeksiyon veya hastalıklar, kullandığı ilaçlar, geçirdiği kazalar, anne babanın kan uyuşmazlığı, yapısal bozukluklardır.

Doğum anındaki nedenler, kanamalar, doğum sırasında meydana gelen komplikasyonlar (forceps veya vakum gibi alet kullanımı, kordon dolanması, oksijensiz kalma, doğum anında oluşabilecek zedelenmeler ve çarpmalar, vb.), düşük doğum ağırlığı, erken doğum olabilir.

Doğum sonrası nedenler ise, çocuğun geçirdiği hastalıklar ve kazalardır. Kabakulak, menenjit, kızamık gibi çocuk hastalıkları, ilaçlar, orta kulak enfeksiyonları işitme kaybına neden olabilir.

İşitme Engelli Çocukların Gelişim Özellikleri

Akçamete (47)'nin aktardığına göre, Meyen (1996) işitme güçlüğü'nün bireyin performansındaki etkilerinin işitme kaybının tipi ve derecesi, kaybın olduğu yaş, çocuğun zeka düzeyi, ailenin ve toplumun işitme engeli ile başa çıkma yeteneği, çocuğun dil ve eğitimsel deneyimleri gibi birçok faktöre bağlı olduğunu belirtmiştir.

İşitme engelli çocuklar işitme yetersizliğinin özelliğine bağlı olarak gelişim sürecinde bazı farklılıklar gösterebilirler. Dil gelişimi işitme engelli çocukların, en çok etkilendiği gelişim alanlarından biridir. İşitme kaybının en önemli etkisi dili anlama ve üretmedir. İşitme engelli çocuklarda okuma yazma gibi dilin kullanımını gerektiren becerileri kazanmada da problemler görülür (44, 46).

İşitme engeli dışında başka özürü olmayan çocuklar motor becerilerde normal çocukların izledikleri sırayı izleyerek gelişirler. Motor gelişim alanında görülen en büyük problem genel vücut koordinasyonunun sağlanması ve denge alanındadır (29).

İşitme engelli çocukların bilişsel gelişimleri konusunda birbirinden farklı iki görüş bulunmaktadır. Bunlardan ilki, düşünmenin dile bağlı olarak geliştiği bu nedenle işitme engelinin çocuğun düşünme yeteneğinde yetersizliğe yol açtığı görüşüdür. Diğer görüşe göre ise, düşünme dil olmadan da mümkündür. İşitme engelli bireylerin yalnızca dille ilişkili kavramlarda güçlükleri vardır (46).

Sosyal ve duygusal gelişim ağırlıkla iletişime bağlıdır. İşitme engelli çocuklar, etkili sosyal etkileşim için gerekli dil becerilerinden yoksun olduklarından sosyal ilişkiyi başlatma ve sürdürmede güçlükler yaşamaktadır. İşitme engelli çocukların başkalarıyla yaşadıkları iletişim güçlükleri duygusal sorunları da beraberinde getirmektedir (36).

2.3.2. Görme Engelli Çocuklar

Tanımı, Sınıflandırılması ve Nedenleri

Özyürek (31)'e göre, görme yetersizliği, göz ve görme ile ilgili organlarda, yapısal bozukluk ya da işleyiş bozukluğu olması sonucu, gözün işlevini yerine getirememesi yani görememesidir.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel, Özel Eğitim Kursları Yönetmeliği (39)'ne göre, görme gücünün kısmen ya da tamamen yetersizliğinden dolayı bireyin eğitim başarımının (performansının) ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu görme yetersizliğini ifade eder.

Görme yetersizliği yasal ve eğitsel olarak iki biçimde tanımlanmaktadır:

* **Yasal Tanım:** Bu tanıma göre gerekli tüm düzeltmelerden sonra iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/200 ya da daha az ve görme alanı 20 dereceden az olan kişilere görmeyen, görme keskinliği 20/200 arasında olan kişilere az gören denilmektedir (31, 37, 46, 48, 49).

Tanımda da yer alan görme keskinliği kavramı, gözün özel bir mesafeden görme ve ayrıntıları ayırt etme yeteneğini ifade etmektedir. Görme alanı, baş çevrilmeden ve gözler oynatılmadan görülebilen tüm alan demektir ve yaklaşık 180 derecedir (31, 37, 46).

Yasal tanım, uzak görme keskinliği ve görme alanının değerlendirilmesini içerir. Görme yetersizliği olan kişinin yasal imkanlardan yararlanıp yararlanamayacağına karar vermede kullanılır (31, 46).

* **Eğitsel Tanım:** Eğitsel açıdan görmeyen, eğitimde dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duyan kişidir. Eğitsel açıdan görmeyen olarak tanımlanan bir birey, okuma için kabartma alfabe veya konuşan kitaplara ihtiyaç duyar. Görme duyusunu öğrenme amacıyla kullanamaz. Eğitsel açıdan az gören, görme duyusunu öğrenme amacıyla kullanabilen kişidir. Az gören bireyler görme potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmek için gözlük, büyüteç gibi araç gereçlere, büyük puntolu yazı, aydınlatma gibi materyal ve çevre düzenlemelerine gerek duyarlar (31, 37, 46, 48, 49).

Yasal tanım esas alınarak eğitsel kararlar verildiğinde bu çocuklar görme engelliler okullarına yerleştirilmektedir. Eğitsel tanım benimsendiğinde ise görme yetersizliği olan bireylerin homojen bir küme olmadığı, farklı eğitsel ihtiyaçları olabileceği düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Eğitsel tanımlar ışığında bireyin ihtiyaçlarına yönelik eğitsel düzenlemelere gitmek, öğrencinin mevcut görmesini etkili biçimde kullanacağı ortam ve materyal düzenlemelerinin yapılması ile mümkün olur (46).

Dünya Sağlık Örgütü'nün görme yetersizliği olanlarla ilgili sınıflaması Tablo 2.1'de gösterilmiştir (46).

Tablo 2.1. Dünya Sağlık Örgütü'nün Görme Yetersizliği Olanlarla İlgili Sınıflaması

Sınıflandırma düzeyi	Görme düzeyi	Yetersizlikten etkilenme derecesi
Normal	Normal görme Normale yakın görme	Özel araç olmadan görevleri yerine getirebilir.
Az Görme	Orta	Özel araçlarla görevleri normale yakın düzeyde yerine getirir.
	Düşük	Özel araçlar yardımıyla bile yavaş ve aralıklı olarak görevini yapar.
	Çok düşük	Ayrıntılı görme gerektiren işlerde güçlük yaşar, ayrıntılı görme gerektiren işlerin çoğunu yerine getiremez.
Kör	Köre yakın	Çevreden bilgi almak için diğer duylara daha çok güvenir.
	Kör	Hiç görme yoktur, tamamıyla diğer duylara bağımlıdır.

Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda, zedelenmenin gözün hangi bölümünde olduğu ve etkisine bağlı olarak, görme yetersizliğinin anlamı değişmektedir.

Görme engeli; hayatın çeşitli dönemlerinde geçirilen hastalık, kaza vb. sebeplerle veya doğuştan getirilen özellikler ile olabildiği gibi doğum anındaki komplikasyonlar sonucu da olabilmektedir.

Görme yetersizliğinin en yaygın nedenleri doğum öncesi kataraktlar, göz sinirinin yetersiz gelişimi, erken doğan bebeklerin kuvözde fazla oksijene maruz kalmaları, göz küresinin yokluğu, küçük göz, glokom ve göz tümörüdür. Daha az görülen görme yetersizliği nedenleri miyopluk, albinizm ve şaşılıktır (50).

Görme yetersizliği doğuştan veya sonradan ortaya çıkabilmektedir. Beş yaşından önce oluşan görme yetersizliklerine doğuştan görme yetersizliği adı verilmektedir. Çünkü bu yaşa kadar edinilmiş olan görsel yaşamlar, görme gücü yitirdikten sonra hızla silinip zayıflamaktadır. Beş yaşından sonra ortaya çıkan görme yetersizlikleri sonradan veya avantajlı görme yetersizliği olarak adlandırılmaktadır. Çünkü kişinin yaşamının bir kısmını gören bir kişi olarak geçirmiş olmasının anlıksal gelişimi üzerinde olumlu etkileri bulunacağı kabul edilmektedir. Yetersizliğin ortaya çıkış zamanının bilinmesi eğitsel değerlendirme ve öğretimi planlama açısından yol göstericidir (21, 46).

Görme Engelli Çocukların Gelişim Özellikleri

Görme engeli kişide bir takım sınırlılıklara yol açmakta ve kişinin gelişimini çeşitli yönlerden etkilemektedir (21).

Görme olmadığında birey dünyayı öğrenmek için kendi incelemelerine ve başka insanların anlatımlarına güvenmek zorunda kalmaktadır. Görme engelli çocuklar diğer duyu organlarını bilgi edinme amacıyla kullanmaktadır. Çevredeki birçok nesne küçük çocuğun dokunarak veya işitme yoluyla inceleyebilmesi için çok büyük ya da çok küçük ve çok soyuttur. Sözel tanımlar ise, tanımlı yapanın bakış açısına bağlıdır ve eksiktir. Bu nedenle görmeyen çocuklar çevredeki olayları ve nesneleri bütünüyle anlayamazlar. Görmeyen çocukların çevrelerini tanıyıp öğrenmeleri için özel eğitim yöntemlerine gerek vardır (21, 42, 46).

Görme yetersizliğinden etkilenen çocuklarda, bedensel gelişim alanında, geniş taban desteği, başın ve karnın öne çıkık olması, ayaklarını sürüyerek yürüme gibi duruş ve yürüyüş sorunları gözlenir. Bunların nedenleri, yeterince hareket etmemekten dolayı kasların güçlenmeyişi, denge sağlama, engellerden korunma ve sesli ipucu alma isteğidir. Bu duruş ve yürüyüş bozukluklarının önüne geçmek için; ritim çalışmaları, müzik eşliğinde yapılan hareketler, uygun bağımsız hareket becerileri öğretilmelidir (46).

Bilişsel gelişim duyuların kullanılmasını gerektirir. Çünkü zihinde bulunan her şey duyular aracılığıyla algılanır. Duyumlar aracılığıyla edinilen bilgiler insanlar ve nesneler hakkında kavramların oluşmasını sağlar. Bilişsel gelişiminin önemli bir boyutu kavram edinimidir. Duyular yoluyla önce nesneler arasındaki farklılık ve benzerlikler ayırt edilir, sonra nesneler benzerliklerine göre etiketlenir. Çocuk böylece kavramlara sahip olur. Görmeyen çocuk kavramları oluşturmada daha çok işitme ve dokunmaya bağlı kalacaktır, bu durum kavram gelişiminde sınırlılık yaratabilir. Görme engelli çocuklar gören yaşlılarına göre bilişsel yeteneklerde daha geri olabilmektedir. Bu gerilikleri görme engelli olmaktan çok, uygun öğrenme olanaklarının yeterince sağlanamamasından ileri gelmektedir (46).

Gören bebek göz teması, işaret etme, mimikler gibi konuşma öncesi iletişim örüntülerini bol miktarda kullanır ve karşılığını alır. Görmeyen çocuk göz teması kuramaz, mimik ve jestlerle kendini ifade edemez. Yetişkinlerin dikkatini çekmek için stratejilere sahip değildir. Görme yetersizliği olan çocuklarla konuşmak, eşyaların isimlerini söyleyerek, tanıtarak dokunmasını sağlamak, onunla oynamak, dil gelişiminde normal gelişmeyi sağlar. Çocuğun konuşmasına fırsat verilmeli ve kullandığı sözcüklerin anlamları zenginleştirilmelidir. Görme yetersizliği olan çocuklar, yüz ifadelerini ve hareketleri göremediklerinden dokunma duygusu duyguların ifadesini anlamada büyük önem taşımaktadır (46, 51).

Görme yetersizliği kişilerin gelişimini, sosyal çevresiyle iletişimini ve eğitim imkanlarından yararlanmasını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Görme engelli bireyler çevrelerindeki bireylerin davranışlarından da etkilenebilmektedirler. Bireylerin gösterdikleri acıma, aşırı koruma gibi yanlış tavırlar nedeniyle sosyal yetenekleri öğrenme ve uygulamada zorluk yaşamaktadırlar.

2.3.3. Ortopedik Engelli Çocuklar

Tanımı, Sınıflandırılması ve Nedenleri

Millî Eğitim Bakanlığı Özel, Özel Eğitim Kursları Yönetmeliği (39)'ne göre, ortopedik yetersizlik, iskelet, kas ve eklemlerdeki hastalık, bozukluk ve yetersizlikten dolayı bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumunu ifade eder.

Ortopedik özürlü; iskelet ve kas bozukluklarını, eklem bozuklukları ve hastalıklarını, merkezi sinir sistemindeki bozuklukları ve yetersizlikleri, devimsel bozuklukları ve yetersizlikleri kapsamına almaktadır (31, 52).

Ortopedik yetersizliklerin sınıflandırması derecesine ve meydana geldiği yere göre olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Ortopedik yetersizlikler derecesine göre hafif, orta ve ağır olmak üzere üç grupta sınıflandırılmaktadır:

* Hafif derecede yetersizlik, yetersizliği olan kişinin bireysel gereksinimlerini kendisinin bağımsız olarak karşılaması, günlük yaşamını sürdürmede herhangi bir desteğe ve alete gereksinim duymaması, yaşamını bağımsız olarak ya da çok az bağımlı olarak sürdürmesi, tedavi ve eğitim ile becerilerinin kalitesini artırma potansiyeline sahip olması, müdahale edilmediğinde motor ve algı ile ilgili becerilerinin niteliğinde gerileme olasılığının olması durumudur.

* Orta derecede yetersizlik, yetersizliği olan kişinin günlük yaşamını sürdürmede az da olsa desteğe gereksinim duyması, bazen bağımsız olması, işlevsel baş kontrolüne sahip olması, işlevlerini sınırlayan ve ağrıya neden olan deformitelerin olması ya da bu olasılığı taşıma, bireysel gereksinimlerinde yardımcı aletleri (yürüme cihazı, koltuk değneği, uyarlanmış aletler vb.) kullanması, okul başarısını ve motor becerilerin kazanılmasını etkileyen algı ve duyu-algı bozuklukları olması durumudur.

* Ağır derecede yetersizlik ise yetersizliği olan kişinin tekerlekli sandalyeye veya desteğe bağımlı olması, bireysel gereksinimlerini karşılamada tam bağımlı olması, baş kontrolünün zayıf olması, işlevlerini sınırlayan ve ağrıya neden olan deformitelerin olması, okul başarısını ve yaşına uygun motor becerilerinin kazanılmasını engelleyen algı ve duyu- algı bozuklukların olması durumudur (46).

Ortopedik yetersizliği olanlar ortopedik yetersizliğe yol açan durumlara göre dört şekilde sınıflandırılmaktadır. Bunlar merkezi sinir sisteminin zedelenmesi

sonucu ortaya çıkan yetersizlikler, kas- iskelet sisteminin etkilenmesi sonucu ortaya çıkan bedensel yetersizlikler, doğuştan oluşan bedensel yetersizlikler ve kazalar ve diğer hastalıklar sonucunda ortaya çıkan ortopedik yetersizliklerdir (42).

♦ Merkezi sinir sisteminin zedelenmesi sonucu ortaya çıkan ortopedik yetersizlikler; serebral palsi (beyin felci), spina bifida (bel çatlağı felci), poliomyelit (çocuk felci), multiple skleroz (çoklu skleroz), omurilik zedelenmesi, travmatik beyin yaralanmalarıdır.

Serebral palsi, prenatal, natal ve postnatal devrelerde oluşan beyin zedelenmesinden kaynaklanan ilerleyici nitelikte olmayan kalıcı nörolojik bozukluklardır (53).

Serebral palsi, beyin yapısı bozukluğu veya harabiyeti sonucu duylarda adalelerde felç, zayıflık, istem dışı hareketler ve spastisitenin görüldüğü durumdur. Serebral palsi tuttuğu ekstremitelere göre monopleji, hemipleji, parapleji, dippleji ve quadripleji olarak sınıflandırıldığı gibi, spastik, atetoid, rijit, hipotonik, ataksik, tremorlu ve mikst tip olarak merkezi sinir sistemini etkilediği yere göre gösterdiği fonksiyonel özellikler açısından da sınıflandırılmaktadır (42, 53).

Spina bifida, insanda omurgayı oluşturan kemiklerin omurgada bir boşluk veya açıklık oluşturacak şekilde gelişimlerini tamamlayamamalarıdır. Spina bifida ile doğan bebeklerin büyük bir bölümünde hidrosefali gelişmektedir. Spina bifidalı çocukların çoğunlukla bacaklarında farklı düzeylerde felç, idrar ve gaita kontrolü ile ilgili yetersizlikleri olmaktadır (21, 42, 46).

Poliomyelit, bulaşıcılığı oldukça yüksek olan, polio virüsü denilen mikropla bulaşan bir hastalıktır. Sinirler ve kaslar dahil olmak üzere tüm vücudu etkileyebilir. Korunma aşılama ile mümkündür (42).

Multiple Skleroz (MS), özellikle genç erişkinlerde görülen, merkezi sinir sistemini, yani beyin ve omuriliği etkileyen bir hastalıktır. MS'te bu yapıların işlevlerini görebilmeleri için gerekli olan sinir liflerinin bazılarının değişik zamanlarda hasara uğramaları söz konusudur. Bu hasar sinir liflerinin "miyelin" adı verilen kılıflarının yıkımı sonucu olmakta ve bunun sonucunda kişinin yaşantısı için önemli olan görme, hareket etme, yürüme, vb. işlevler aksamaktadır. Hastalık alevlenmeler ve düzelmeler şeklinde ataklarla ve/veya ilerleyici bir şekilde seyredebilmektedir. Bulgular hastadan hastaya ve zaman içinde aynı hastada dahi

çok büyük farklar gösterebilmektedir. Hastalığın önceden kimde ve nasıl seyredeceğini kestirmek olası değildir, ancak yıllar ilerledikçe genelde ataklarla seyretmekte ve hafiflemektedir. MS'in nedeni kesin olarak bilinmemektedir (21, 42, 46).

♦ Kas-iskelet sisteminin etkilenmesi sonucu ortaya çıkan bedensel yetersizlikler; kemikler, eklemler ve kaslar gibi vücudun fiziksel yapısıyla ilgili yetersizlikleri kapsamaktadır. Bu yetersizlikler doğuştan olabildiği gibi sonradan geçirilen hastalıklar ve kazalar sonucu da ortaya çıkabilmektedir. Kas hastalıkları (musküler distrofi), kol-bacak eksikliği, romatoid artrit, ateşli romatizma bu grupta yer alan yetersizliklerdir (46, 52).

♦ Doğuştan oluşan bedensel yetersizlikler; kalça çıkığı, şekil bozuluğu, spina bifida, kol-bacak eksiklikleridir. Serebral palsi, doğuştan olabildiği gibi sonradan da kazanılabilmektedir (42).

♦ Kazalar ve diğer hastalıklar sonucunda ortaya çıkan ortopedik yetersizlikler; düşme, yanma, zehirlenme, hastalıklar ve trafik kazaları sonucunda kazanılan yetersizliklerdir.

Ortopedik yetersizliklerin nedenleri, tanımı ve sınıflandırılmasında görüldüğü gibi merkezi sinir sisteminin ve kas-iskelet sisteminin zedelenmesi, kazalar ve hastalıklardır. Doğum öncesinde annenin kullandığı bazı ilaçlar, geçirdiği ateşli hastalıklar, kan uyuşmazlığı, hormonal bozukluklar, travmalar, doğum sırasında zor doğuma bağlı geçirilen doğum travmaları, doğum sırasında geliş pozisyonu anomalileri, kordon komplikasyonları, düşük doğum ağırlığı vb., doğum sonrasında ise bebekte meydana gelen normal fizyolojik sarılık sırasında kandaki bilirubin miktarının fazla yükselerek beyine hasar vermesi, çocuğun geçirdiği kaza ve hastalıklar, yetersiz ve dengesiz beslenme vb. ortopedik yetersizliklerin nedenleri olarak sıralanabilir (21, 42, 46, 52).

Ortopedik Engelli Çocukların Gelişim Özellikleri

Ortopedik engelli çocukların gelişimlerinde engelin türüne ve derecesine bağlı olarak farklılıklar görülmektedir. Ortopedik yetersizlikleri olan çocukların onlara özgü olarak belirtebileceğimiz fiziksel, zihinsel, dil-konuşma, sosyal ve duygusal özellikleri bulunmamaktadır. En belirgin yetersizlikleri olan fiziksel

yetersizlikler bile meydana geldiği yere göre büyük farklılıklar göstermektedir (19, 36).

Ortopedik yetersizliği olan çocukların zihinsel gelişimlerinde gerilik görülebilmektedir. Bazılarında zihinsel bir geriliğe rastlanmazken, bazılarında hafiften ağır dereceye kadar değişen yetersizlikler görülebilmektedir (46).

Ortopedik yetersizliği olan çocukların dil ve konuşma becerilerinde de farklılıklar görülmektedir. Örneğin, kas hastalığında dil ve konuşma ile ilgili herhangi bir yetersizlik meydana gelmezken, merkezi sinir sisteminin zedelenmesi sonucunda meydana gelen yetersizliklerde hem alıcı hem ifade edici dil etkilenebilmektedir (19, 21, 46).

Ortopedik yetersizliği olan çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri bulundukları çevrenin onlara davranışlarından ve kabul düzeylerinden etkilenmektedir. Sahip oldukları hareket sınırlılıkları ve fiziksel görüntülerindeki farklılıklar nedeniyle çevrelerinden gelen olumsuz tavırlar, tutumlar kişisel ve sosyal uyumlarını olumsuz etkileyebilmektedir (36).

2.4. İŞİTME, GÖRME VE ORTOPEDİK ENGELLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMLERİ

Özürlüler Kanunu (64)'nın 15. maddesinde “Hiçbir gerekçeyle özürlülerin eğitim alması engellenemez. Özürlü çocuklara, gençlere ve yetişkinlere, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, bütünleştirilmiş ortamlarda ve özürlü olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır.” denilmektedir.

Engelli çocuklar için üç tür eğitim ortamı bulunmaktadır. Bunlar;

- (1) Kaynaştırma eğitimi,
- (2) Özel sınıf düzenlemesi,
- (3) Ayrı eğitim ortamı (özel eğitim okulları) dır.

Kaynaştırma; özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte eğitim kurumlarında eğitimlerinin sürdürülmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır (63).

Kaynaştırma temelde, eğitimde fırsat eşitliği felsefesini esas almaktadır. Kaynaştırma, engelli öğrencinin kendisi için en az kısıtlayıcı olacak ortamda eğitsel ve özel gereksinimlerinin giderilmesinin yanı sıra yaşlılarıyla benzer sosyal gelişimini sağlamayı temel alan bir uygulamadır.

En az sınırlandırılmış eğitim ortamı, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamını ifade etmektedir (62).

Özel eğitim sınıfı, okul ve kurumlarda, durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özelliklerine göre açılan sınıfları ifade etmektedir (63).

Özel eğitim okul ve kurumları, özel eğitime ihtiyacı olan bireylere hizmet veren, özel olarak yetiştirilmiş personelin bulunduğu, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerin uygulandığı, Bakanlığa bağlı her tür ve kademedeki yatılı ve gündüzlü resmî ve özel okul ve kurumları ifade etmektedir (63).

Özel eğitim okulları, her özür ve özellik grubu için ayrı ayrı olmak üzere yatılı ve gündüzlü olarak çeşitli kademelerde kurulur. Bunlar:

- * Okul öncesi eğitim,
- * İlköğretim,
 - İlkokul – Ortaokul ve sanat ortaokulu,
- * Ortaöğretim,
- * İş okullarıdır.

Ayrı eğitim ortamı görüşüne göre yetersizliği olan çocuklar normallerden ayrı özel okullarda ve bakım yerlerinde bakılıp yetiştirilmelidir. Bu görüş ilk uygulamaların dayanağı olmuştur. Ancak ayrı eğitim kurumlarında, öğretim ve bakım yapılması görüşü 20. yy. başlarına doğru etkisini kaybetmiş, bugün ise başka bir çare yoksa ve zorunlu durumlarda başvurulacak bir yöntem haline gelmiştir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (62)'nin 12. Maddesinde; yerleştirme işlemleri şöyle açıklanmaktadır:

Özel eğitim hizmetleri kurulu, özel eğitim değerlendirme kurul raporu doğrultusunda özel eğitime ihtiyacı olan bireyi uygun resmî okul veya kuruma yerleştirir. Bireylerin uygun eğitim ortamına yerleştirilmesinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır:

a) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin öncelikle yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği sınıf olmak üzere, özel eğitim sınıfı, gündüzlü özel eğitim okulu/kurumu, yatılı özel eğitim okulu/kurumu gibi en az sınırlandırılmış ortamdan en çok sınırlandırılmış ortamda eğitimlerini sürdürmelerini sağlayacak şekilde yerleştirilmelerine dikkat edilir.

b) Yerleştirme, bireylerin yetersizlik türü ve derecesi, tüm gelişim ve akademik disiplin alanlarındaki performansı, eğitim ihtiyaçları ile ilgi ve istekleri doğrultusunda yapılır.

c) Yerleştirmede, bireyin yerleştirileceği okulun veya kurumun personel durumu, öğrenci mevcudu ve eğitim ortamı göz önünde bulundurulur.

ç) Yerleştirme kararında velinin yazılı görüşü dikkate alınır.

d) Birey, ikamet adresine göre mümkün olan en yakın okul veya kuruma yerleştirilir.

e) Yerleştirme kararına; bireyin velisi karar tarihinden itibaren, yerleştirme kararı verilen okul veya kurumdaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu ise kayıt tarihinden itibaren 70 iş günü içinde itiraz edebilir.

f) Eğitimin her aşamasında, bireyin gelişimi ve eğitim performansı doğrultusunda durumuna uygun yeni bir okula veya kuruma yerleştirmesi kararı alınır.

İşitme, görme ve ortopedik engelli çocukların eğitimleri, çoğunlukla özür gruplarına göre açılmış özel eğitim okullarında yatılı veya gündüzlü olarak sürdürülmektedir (67).

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 16 Görme Engelliler İlköğretim Okulu ve 1 Görme Engelliler Basımevi ve Akşam Sanat Okulu bulunmaktadır. Bu ilköğretim okullarında görme engelli öğrencilere okul öncesinden başlayarak ilköğretim düzeyinde eğitim hizmeti verilmektedir. İlköğretim düzeyindeki görme engelliler okullarının tümü yatılıdır, gündüzlü devam imkanı da sağlanmaktadır. Görme engelliler ilköğretim okullarında genel ilköğretim programları uygulanmakta olup resim-iş dersi modelaj-iş dersi olarak, beden eğitimi dersi de beden eğitimi ve bağımsız hareket dersi olarak uygulanmaktadır. Kaynaştırma ve özel eğitim sınıfı uygulamaları da vardır. İlköğretimlerini tamamlayan görme engelliler üst öğrenimlerini normal okullarda sürdürmektedirler (66, 68).

Özel eğitim okullarında işitme engellilere okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yatılı ve gündüzlü hizmet verilmektedir. Orta öğretimlerini normal okullarda sürdürmeleri esas alınmakla birlikte meslek liselerine sınavsız yerleştirilmeleri sağlanmış ve işitme engelliler meslek liseleri açılmıştır. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 50 İşitme Engelliler İlköğretim Okulu ve 14 İşitme Engelliler Meslek Lisesi bulunmaktadır. İşitme engelli öğrenciler kaynaştırma uygulamalarıyla da eğitim-öğretimlerini sürdürmektedirler (68).

Özel eğitim okullarında ortopedik engellilere okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde eğitim hizmetleri tıbbi rehabilitasyon ile iç içe sunulmaktadır. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 4 Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulu ve 2 Ortopedik Engelliler Meslek Lisesi bulunmaktadır. Bu engel grubu için açılan meslek liselerinde halen kız öğrenciler "dekoratif el sanatları", erkek öğrenciler "cilt ve serigrafi", kız ve erkek öğrenciler "muhasabe" bölümlerine devam etmektedirler. Ortopedik engelli öğrenciler kaynaştırma uygulamalarıyla da eğitim-öğretimlerini sürdürmektedirler (68).

2.5. İŞİTME, GÖRME VE ORTOPEDİK ENGELLİ ÇOCUKLARDA BENLİK KAVRAMI

Çocuğun kişiliğinin gelişimi, toplumsallaşması ve ruh sağlığı ile benlik arasında yakın bir ilişki vardır. Bireyin kendine ilişkin imgeleri olan benlik kavramı, kişilik örüntüsünün çekirdeğidir (18, 19, 21).

Benlik kavramı en geniş anlamı ile “Bireyin kendisi hakkındaki algıları” olarak tanımlanabilir. Bu algılar bireyin yaşantıları ve çevreyi yorumlaması ile biçimlenir. Algılar özellikle bireyin çevresindeki önemli kişilerin pekiştirme ve değerlendirmelerinden etkilenir (18, 19, 21).

Kişinin kendi gereksinimleri ile çevresi arasında dengeli ilişkiler kurması ve sürdürmesi sağlıklı bir benlik kavramı ve kişinin kendini kabulü ile gerçekleşir.

Olumlu bir benlik kavramı, çocuğun güvenli ve kendine karşı saygılı olduğunu ve kendini gerçekçi bir biçimde görebilme yeteneğini kazandığını gösterir. Kendini gerçekçi bir biçimde değerlendiren çocuk, başkaları ile olan ilişkilerini doğru olarak değerlendirir ve bu durum toplumsal uyumunu sağlar. Benlik kavramı olumsuz olan çocuklarda ise yetersizlik ve aşağılık duygusu gelişir ve yetersiz bir kişilik ve uyumsuzluk sorunu doğar (19).

Genelde bir çocuk kendisini başarıya ulaştıracak, başarılı olmadığı zamanlarda iyi olduğu konusunda olumlu düşünmesini sağlayacak etkinlikler ve etkileşimler aramaktadır. Yüksek benlik saygısına sahip olan bir çocuk, kendisini gerçekçi hedefler koyabilen ve bunları gerçekleştirebilen yetenekli bir birey olarak algılamaktadır. Bunun yanı sıra, düşük benlik saygısı olan çocuk okulda ve hayatının geri kalanında kapasitesinin daha altında başarılar hedefleme eğiliminde olmaktadır. Hayattaki başarılarının büyük bir bölümünü kendi kontrolünün dışındaki diğer etkenlere dayandırmakta, bu nedenle kendisine olan güvenini kaybetmekte ve gelecekte başarılı olma şansını azaltmaktadır (16).

Bireyler benlik kavramları doğrultusunda davrandıklarında, kendilerini güvenli ve yeterli hissederler. Böylece çocukların davranışları, kendilerini değerlendirmelerinden, kendilerine verdikleri rolden farklı olduğunda ve bireyler istediklerinin dışında davranmaya zorlandıklarında rahatsız olmakta ve kendilerine olan güvenleri zedelenmektedir (4, 15, 19).

Engelli çocukların normal akranları tarafından sosyal kabulünü yaş, engel tipi, fiziksel görünüm, dil gelişimi, öğretmen tutumları ve engelin normal çocuklara tanıtılması etkilemektedir.

Güleç (18)'in aktardığına göre, özellikle engelli çocuğun engel tipi sosyal kabulünü olumsuz etkilemektedir. Fiziksel engelli çocuklar normal akranları tarafından daha çok reddedilmektedirler. Schecter (1961)' e göre ortopedik engelli çocuklar duygusal depresyona girmekte, içe kapanmakta ve zayıf benlik kavramına sahip olmaktadır.

Kaner (30)'in aktardığına göre, normalden sapan özellikleri ya da davranışları nedeniyle etiketlenmiş bireylerin benlik saygılarının düşük olacağını savunan Cooley, Mead ve Sullivan'a göre benlikle ilgili değerlendirmeler kişilerarası etkileşimlerin sonucudur ve birey için önemli olan kişiler tarafından yapılan değerlendirmelere göre şekillenir. Buna göre sapmış olarak etiketlenen birey, kendine yönelik olumsuz değerlendirmelerin farkında olduğu için düşük benlik saygısına sahiptir.

Çevre ile işitsel temasın azalması ve bu özre karşı akranların tepkisi, normal bir çocukla karşılaştırıldığında, işitme engelli çocuklarda değişik bir takım yaşantılara yol açar. Sosyal, zihinsel ve akademik gelişimin en üst seviyeye çıkmasında çok önemli rolü olan, sağlıklı bir benlik kavramının oluşumu, işitme engelli çocuklarda bozulma tehdidi altındadır (54).

Erken yaşta meydana gelen ileri derecede işitme engeli nedeniyle işitsel duyuda meydana gelen eksiklik, temel engel gibi görülmekte ve bunun sonucunda da iletişim eksikliği ortaya çıkmaktadır. İletişim eksikliğinin etkisi, işitme engelli çocuğun en erken yaştaki ilişkilerinde gözlenmektedir. Benlik hakkında olumlu duygular oluşturmak için gerekli olan anne-çocuk arasındaki bağın erken yaşta gelişimi, işitme engelli çocuğun iletişim eksikliği nedeniyle sık sık engellenmektedir. Çocuğun iletişim seviyesinin düşüklüğü, ana-babayı etkilemekte ve anne baba da kendi iletişim çabaları çocuk tarafından cevaplandırılmadığında, hayal kırıklığına uğrayabilmektedir. Bu etki daha sonra dairesel bir şekle dönüşebilmekte ve çocuğu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (29).

İletişim eksikliği genellikle hayal kırıklığı ve strese yol açmaktadır. Başkalarıyla olan kısıtlı etkileşimin ve onlardan, özellikle aile üyelerinden gelen

olumsuz geri tepkinin, işitme engellinin benliğinin gelişimi üzerindeki etkisinin önemli bir kısmını oluşturduğuna inanılmaktadır. Anne babanın engellenmeden dolayı karşılıklı iletişimden kaçınması, işitme engelli çocukta zayıf benlik imajının oluşmasına neden olabilmektedir (29).

Erkan (19)'a göre ortopedik engelli kişiler, bedensel yapılarındaki bozukluk ve sakatlık nedeni ile engelli olmayanlara göre daha riskli bir gruptur. Belli bir amaca ulaşmak istediklerinde fiziksel engellemeden oluşan uyum sorunları vardır. Kendi sınırlılık ve yeterliliklerini gerçekçi bir biçimde algılama güçlüğü ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Kimi zaman toplum tarafından reddedilmekte ve bu yüzden kolayca incinebilmektedirler. Bu durum benlik kavramlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Benliğin kabulünde bedensel özelliklerin olumlu oluşu önemli olmaktadır. Bedensel engelli olmayan birey, kendini değerli bir varlık olarak algılayarak, bedensel engeli olan birey ise, kendisini yetersiz ve değersiz olarak görebilmektedir (21, 30).

Fiziksel gelişimleri engellenen kişilerin, benlik ve fiziksel görüntülerini beğenme duygusu etkilemektedir. Fiziksel engelli bireyler yeteneklerini ve bedenini yetersizliği olmayan bireyler ile kıyaslamaktadırlar. Bu durum da fiziksel engelli bireylerin bedenlerine karşı pozitif tutum içinde olmalarını güçleştirmektedir. Eğer kişi beden imgesi nedeniyle kendisini güçsüz algılayarsa, kişinin daha yüksek derecede kaygı, depresyon, düşük benlik saygısı ve yaşamdan daha az haz alma beklentisi içine girmesine neden olur (36, 57).

Bıyıklı (14)'nin aktardığına göre, engelli bireylerin bedenlerini algılayışları onların doğuştan ya da sonradan engelli olmaları ile ilgilidir. Kimmel'in yaptığı çalışmada sonradan engelli olan grubun, doğuştan olan gruba göre bedene güven ve saygı, yeterlik duygusu, baş edebilme yeteneği yönünden daha avantajlı olduğunu bulunmuştur.

Taleporos ve Mc Cabe (57)'nin aktardığına göre, Shakespeare, Gillespie, Sells ve Davies, fiziksel engelli kişilerin beden imgelerini engelli olmayan bireylerden daha farklı algılamasını “etiketleme (stigma)” kuramı ile açıklamaktadır.

Engelli bireylerin, bedensel engelleri ve bunu algılayış biçimleri ya da çevresindekilerin engellerine bakışları, uyumsal davranışlarında, benlik

oluşumlarında ve gelişimlerinde, diğer insanlarla sosyal etkileşimlerinde bazı problemlere yol açabilmektedir.

Hareketlerindeki anormallikler, titremeler, adalelerine ait bozukluklar, denge sağlayamama, normal yürüyememe, rahatça oturamama, çene hareketlerini kontrol edememe gibi problemler çocuğu içinde bulunduğu toplumda zor durumlara sokabilmektedir. Ailenin aşırı koruyuculuğu ya da reddeden tutumu, toplumun acıma duygusundan kaynaklanan aşırı koruyuculuğu ya da anlayışsızlığı sonucunda çocuk kendini yetersiz ve aşağı görmeye başlayabilmektedir. Böylece uyum problemleri ortaya çıkabilmekte, yeterli bir “benlik kavramı” geliştirmeleri oldukça güç bir süreç olabilmektedir (36).

Bacakoğlu (27)’nin aktardığına göre, Tuttle (1987) görmeyenlerin benlik kavramının ve benlik saygısının iki kaynaktan etkilenecek oluştuğunu söylemektedir. Bunlar, kişinin kendisi için önemli olan diğer insanlardan aldığı yansıtma ve kendi kişisel yeterliliğine ilişkin değerlendirmesidir. Küçük yaşta olan, olgun olmayan ve birine bağımlı olan kişiler benlik saygılarını oluştururken başka insanların yansıtma ve değerlendirmelerine dayanırlar. Birey denetim değerlendirmesini daha içselleştirildiğinde kendini özgür ve eşsiz hissederek daha fazla kendi olma yolunda ilerler. Erken çocukluk dönemlerinde kendisi için önemli insanlardan gelen yansıtma ve değerlendirmeleri benlik kavramında ve benlik saygısının şekillenmesinde önemli rol oynar. Kişi etrafında önemli kişilerden aldığı sinyalleri kendi benlik kavramı ile birleştirir. Birey diğerleri tarafından değer verildiğinde ve kabul edildiğinde, kendisine değer vermeye ve kabul etmeye daha eğilimli hale gelir. Kişi çevresindeki çok sayıda kişiden çok farklı zamanlarda çok farklı yerlerde birçok yansıtma alır. Bu yansıtma ve değerlendirmelerin çoğu birbirleri ile çelişkili olabilir. Aynı zamanda da kişinin kendi benlik kavramı ile de çelişkili olabilir. Gerçekte, engelli bireyler daha fazla oranda daha olumsuz yansıtma ve değerlendirmeler yaşarlar ve bu da onların benlik saygılarını azaltır.

Anne, baba, öğretmen, arkadaş ve kardeşler gibi çocuğun yaşamında etkili kişilerin çocuğa ilişkin tavırları, kararları ve davranışları onun benlik kavramının gelişiminde etkilidir. Çocuğun benlik kavramının gelişiminde aileden sonra eğitim ortamı etkili olmaktadır.

Kaynaştırma, hem normal hem de özel eğitim alanındaki uzman kişilerin sorumlulukları ve denetimleri altında geliştirilen, düzenli ve sistemli organizasyonlar

aracılığı ile normal ve engelli çocukların aynı eğitim olanaklarından eşit olarak faydalanabilmelerini amaçlayan bir eğitim modelidir (55).

Okul öncesi dönemden itibaren başlatılması gerekli olan kaynaştırmanın temel amacı, engelli çocuklarda olumlu benlik gelişimine yardımcı olmak, kişilik ve en önemlisi sosyal gelişimlerini destekleyerek toplum içinde bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşamalarını kolaylaştırmak olmalıdır (55).

Kaynaştırılmış ortamlarda engelli ve engelli olmayan öğrenciler birbirleriyle ilişki kurma fırsatına sahiptirler. Bu ilişkilerin, engelli öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu, engelli öğrencilerle etkileşimde bulunan engelli olmayan öğrencilerin de, diğer insanlardaki farklılıklara karşı duyarlılıklarının, benlik tasarımlarının, sosyal biliş ve hoşgörü düzeylerinin arttığı belirtilmektedir (47).

Kaynaştırılmış ortamlara katılan engelli çocukların potansiyellerinin en üst düzeye ulaşacağına inanılmaktadır. Yapılan çalışmalarda kaynaştırma sınıflarına katılan engelli çocukların akademik başarılarının katılmayanlara göre daha yüksek olduğu, iyi bir şekilde entegre edilen çocukların kendilerine daha çok güven duydukları gözlenmiştir (56).

Kaner'in aktardığına göre, araştırmalar (Bachman ve O'malley,1986; Burns, 1982, Crocker ve Majors, 1989) benzerleriyle birlikte özel eğitim okulları ya da özel sınıflarda eğitilen özel gereksinimli çocukların, kaynaştırılmış ortamda bulunan benzerlerine göre daha yüksek benlik saygısına sahip olduklarını göstermektedir. Özel eğitime gereksinimi olan engelli bireyler arasında düşük benlik saygısı olduğunu gösteren bulgular azdır. Ayrı okullarda ve sınıflarda eğitim alan özel gereksinimli bireylerin kendilerini benzerleriyle kıyaslayarak benlik saygılarını korudukları saptanmıştır (30).

Akademik başarının benlik saygısını etkileyen önemli bir etmen olması nedeniyle ayrı okul ya da sınıfa yerleştirmek, engelli bireylerin kendilerini yalnızca akademik olarak yeterli hissetmelerini sağlamaz, aynı zamanda küçük gruplar içerisinde öğrencilerle özel olarak yetişmiş eğitici personel arasında kurulan yakın ilişkiler nedeniyle onların duygusal ve sosyal gereksinimleri de karşılanır. Ancak ayrı kurumlarda eğitilen engelli bireyler kendi potansiyellerinin engelli olmayanlardan da

farklı olabileceğinin farkında olmayabilirler. Bu nedenle de benlik saygılarına yönelik bir tehdit hissetmeyebilirler (30).

Engelli olan kişinin uyumsal davranışları farklılık gösteriyorsa, bu doğrudan işitme, görme ya da bedensel yetersizlikten değil, çevrenin yetersizlere karşı tutum ve tepkilerinden, engelin olumsuz etkilerini azaltıcı önlemlerin yeterli olmayışı gibi bir takım sosyal değişkenlerin etkili olmasından kaynaklanmaktadır. Bedensel engellilerin benlik kavramlarının düşük olmasının ilk çocukluk dönemindeki ana-baba ve kardeş ilişkilerinin, onların engele karşı tutumlarından dolayı olumsuz oluşuna, baskıcı, bağımlı, aşırı hoşgörölü ana-baba tutumlarına, özel eğitimin erken bir dönemde sağlanarak engellerinin azaltılmamış olmasına, yatılı okul - normallerle birlikte eğitim gibi farklı eğitim ortamlarında olmalarına ve engelinin ağırlığına bağlı olduğu söylenebilir (36, 47).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı, araştırma deseni, araştırmanın sınırlılıkları, sayıltıları, temel ve alt problemler, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama işlemi, verilerin değerlendirilmesi ve analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Amacı

Özel sınıflara, özel eğitim okullarına veya kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların benlik kavramlarını inceleyen bir çok araştırma bulunmaktadır. Ancak, bu araştırmaların çoğu ya engelli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların benlik kavramlarını karşılaştırmakta ya da bir engel grubunun benlik kavramlarını farklı eğitim ortamlarına göre incelemektedir. Bu araştırmalar arasında özel eğitim okulları ve kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli çocukların benlik kavramlarını karşılaştırarak inceleyen araştırmaya rastlanamamıştır.

Bu araştırmanın amacı, işitme, görme ve ortopedik engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramlarını özel eğitim okullarına ve kaynaştırma eğitimine devam etme durumuna göre ve yaş, cinsiyet, ailedeki çocuk sayısı, anne ve babanın öğrenim durumu, engelin oluş zamanı ve engelin nedeni ile ilgili değişkenler açısından incelemek, karşılaştırmak ve bu eğitim ortamlarının çocukların benlik kavramları üzerindeki etkilerini araştırmaktır.

3.2. Araştırma Deseni

Araştırma, özel eğitim okulları ile kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen karşılaştırmalı tipte betimsel nitelikli bir çalışmadır.

Araştırmada önce özel eğitim okullarına devam eden öğrenciler ile kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin genel ve alt benlik kavramları incelenmiş ve karşılaştırılmış, sonra yaş, cinsiyet, anne baba öğrenim durumu, ailedeki çocuk sayısı, engelin oluş zamanı ve engelin nedeni gibi değişkenlerin benlik kavramı ile ilgili anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı betimlenmeye çalışılmıştır.

3.3. Araştırmanın Sayıtları ve Sınırlılıkları

3.3.1. Araştırmanın Sayıtları

* Araştırmaya katılan öğrencilerin evreni yansıtacak güçte olduğu kabul edilmiştir.

* Araştırmaya katılan tüm öğrencilere uygulanan “Çocuklar için Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği” geçerli ve güvenilirlerdir.

* Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin “Genel Bilgi Formu” ve “Çocuklar için Piers - Harris Benlik Kavramı Ölçeği”ndeki sorulara doğru ve içten cevap verdiği kabul edilmiştir.

* Çocukların IQ’larının birbirine yakın olduğu varsayılmıştır.

3.3.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2004-2005 ve 2005-2006 öğretim yılında Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan özel eğitim okullarının ve engelli öğrencilerin kaynaştırma eğitimine devam ettiği ilköğretim okullarının 3., 4., 5., 6., 7., ve 8. sınıflarına devam eden 281 işitme, görme ve ortopedik engelli öğrenci ile sınırlıdır.

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin benlik kavramı puanları uygulanan “Çocuklar için Piers- Harris Benlik Kavramı Ölçeği” ile sınırlıdır.

Araştırma sonuçları bu sınırlılıklar içinde düşünölüp yorumlanmalıdır.

3.4. Temel Problem ve Alt Problemler

3.4.1. Temel Problem

İşitme, görme ve ortopedik engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramları arasında özel eğitim okullarına ve kaynaştırma eğitimine devam etme durumuna göre fark var mıdır? Varsa hangi grup yönündedir?

3.4.2. Alt Problemler

1. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli çocukların genel benlik kavramları ile kaynaştırma eğitimine devam işitme, görme ve ortopedik engelli çocukların genel benlik kavramları arasında fark var mıdır?

2. Özel eğitim okullarına devam eden işitme,görme ve ortopedik engelli çocukların alt benlik kavramları ile kaynaştırma eğitimine devam işitme,görme ve ortopedik engelli çocukların alt benlik kavramları arasında fark var mıdır?

3. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli çocukların genel benlik kavramları arasında fark var mıdır?

4. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli çocukların alt benlik kavramları arasında fark var mıdır?

5. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli çocukların genel benlik kavramları arasında fark var mıdır?

6. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli çocukların alt benlik kavramları arasında fark var mıdır?

7. Özel eğitim okullarına ve kaynaştırma eğitimine devam eden işitme,görme ve ortopedik engelli çocukların genel benlik kavramları;

- Cinsiyete ,
- Yaşa,
- Anne ve babanın öğrenim durumuna,
- Ailedeki çocuk sayısına,
- Engelin oluş zamanına,
- Engelin nedenine,
- Engeli ile ilgili araç kullanma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

3.5. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

3.5.1. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini 2004-2005 ve 2005-2006 öğretim yılında Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan özel eğitim okullarına ve kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli çocuklar oluşturmaktadır.

3.5.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi Ankara ili mekez ilçelerinde özel eğitim okullarına ve kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem özel eğitim okuluna devam eden 150 öğrenci ve kaynaştırma eğitimine devam eden 131 öğrenci olmak üzere

toplam 281 engelli öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemi oluşturan öğrencilerin 138'i kız, 143'ü erkek öğrenci olup yaşları 9 ile 15 arasında değişmektedir. Örneklemde 100 ortopedik, 100 işitme ve 81 görme engelli öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin % 53,38'i özel eğitim okullarına, % 46,62'si kaynaştırma eğitimine devam etmektedir.

Örneklemi Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan; işitme, görme ve ortopedik engellilerin devam ettiği altı özel eğitim okulu ile işitme, görme ve ortopedik engellilerin kaynaştırıldığı yüz ilköğretim okuluna devam eden öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi oluşturan kaynaştırma öğrencilerinin devam ettiği ilköğretim okulları Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılan Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği (PHÇBKÖ) ilköğretim üçüncü sınıf düzeyinden itibaren uygulanabildiği için öğrenciler en az üçüncü sınıf düzeyindedir.

Örneklemi oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

İşitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin seçiminde şu özellikler kriter olarak alınmıştır:

- a) Öğrencilerin yaşlarının 9-16 arasında olması,
- b) Öğrencilerin özel eğitim okuluna ya da kaynaştırma eğitimine devam ediyor olması,
- c) Öğrencilerin ikinci bir engelinin olmaması,

Tablo 3.1. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin demografik özellikler

ÖZELLİK		n	%
Yaş	9 -10 yaş	60	21,36
	11 -12 yaş	86	30,60
	13 yaş ve üzeri	135	48,04
	Toplam	281	100,00
Cinsiyet	Kız	138	49,11
	Erkek	143	50,89
	Toplam	281	100,00
Eğitim Ortamı	Özel Eğitim Okulu	150	53,38
	Kaynaştırma Eğitimi	131	46,62
	Toplam	281	100,00
Okul Adı	Doğan Çağlar Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulu	50	17,79
	Göreneller Görme Engelliler İlköğretim Okulu	25	08,90
	Mitat Enç Görme Engelliler İlköğretim Okulu	25	08,90
	Yılmaz Balaban İşitme Engelliler İlköğretim Okulu	17	06,05
	Yahya Özsoy İşitme Engelliler İlköğretim Okulu	17	06,05
	Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlköğretim Okulu	16	05,69
	Normal İlköğretim Okulları	131	46,62
	Toplam	281	100,00
İlçe	Altındağ	20	15,27
	Çankaya	21	16,03
	Etimesgut	15	11,45
	Keçiören	17	12,97
	Mamak	18	13,74
	Sincan	20	15,27
	Yenimahalle	20	15,27
	Toplam	131	100,00
Sınıf	3.-4. sınıf	80	28,47
	5.-6. sınıf	96	34,16
	7.-8. sınıf	105	37,37
	Toplam	281	100,00
Engel Türü	İşitme engeli	100	35,58
	Görme engeli	81	28,84
	Ortopedik engel	100	35,58
	Toplam	281	100,00
İşitme Engelli ise Derecesi	Ağır işiten	91	91,00
	Hiç işitemeyen	9	09,00
	Toplam	100	100,00
Görme Engelli ise Derecesi	Az gören	65	80,25
	Tamamen kör	16	19,75
	Toplam	81	100,00

ÖZELLİK		n	%
Ortopedik engelli ise derecesi	Yardımla yürüyebilen	34	34,00
	Yardımsız yürüyebilen	34	34,00
	Yürüyemeyen	21	21,00
	Tek kolunu kullanamayan	2	02,00
	Her iki kolunu da kullanamayan	1	01,00
	Diğer	8	08,00
	Toplam	100	100,00
Anne Öğrenim Durumu	Okuma yazma bilmiyor	32	11,39
	Okuma yazma biliyor	15	05,34
	İlkokul mezunu	147	52,32
	Ortaokul mezunu	50	17,79
	Lise mezunu	25	08,89
	Üniversite mezunu	7	02,49
	Cevapsız	5	01,78
	Toplam	281	100,00
Baba Öğrenim Durumu	Okuma yazma bilmiyor	10	03,56
	Okuma yazma biliyor	11	03,91
	İlkokul mezunu	108	38,43
	Ortaokul mezunu	71	25,27
	Lise mezunu	67	23,85
	Üniversite mezunu	9	03,20
	Cevapsız	5	01,78
	Toplam	281	100,00
Ailedeki Çocuk Sayısı	2	90	32,03
	3	109	38,79
	4 ve üzeri	82	29,18
	Toplam	281	100,00
Doğum Sırası	İlk	88	31,32
	Ortanca / Ortancalardan biri	108	38,43
	En küçük	85	30,25
	Toplam	281	100,00
Ailesinde / çevresinde engelli kişi var mı?	Var	66	23,49
	Yok	215	76,51
	Toplam	281	100,00
Ailesinde veya çevresinde engelli kişi varsa, engeli nedir?	İşitme engelli	31	46,96
	Görme engelli	15	22,72
	Ortopedik engelli	16	24,24
	Zihinsel engelli	2	03,04
	Diğer	2	03,04
	Toplam	66	100,00

ÖZELLİK		n	%
Aile çevresinde engelli kişi var ise, yakınlığı nedir?	Anne / baba	13	19,69
	Kardeş	21	31,82
	Akraba	25	37,88
	Komşu	6	09,09
	Diğer	1	01,52
	Toplam	66	100,00
Engel Nedeni	Hamilelik ve doğumla ilgili problemler	37	13,17
	Hastalıklar	51	18,15
	Kalıtım	42	14,95
	Kazalar	36	12,81
	Bilinmiyor	57	20,28
	Bilmiyorum	49	17,44
	Cevapsız	9	03,20
	Toplam	281	100,00
Engelin Oluş Zamanı	Doğuştan	169	60,14
	Sonradan	112	39,86
	Toplam	281	100,00
Engelin Oluştığı Yaş	Doğuştan	169	60,14
	1-3 yaş	50	17,79
	4-6 yaş	51	18,16
	7 yaş ve üzeri	11	03,91
	Toplam	281	100,00
Araç Kullanma Durumu	Evet	171	60,85
	Hayır	110	39,15
	Toplam	281	100,00
Araç Kullanma Yaşı	1-3 yaş	42	24,56
	4-6 yaş	61	35,67
	7-9 yaş	47	27,49
	9 yaş ve üzeri	21	12,28
	Toplam	171	100,00
Kullanılan Araç	Koltuk değneği / Tripod	19	11,11
	Tekerlekli sandalye	28	16,38
	Walker / Yürüteç	5	02,92
	Gözlük	27	15,79
	İşitme cihazı	84	49,12
	Diğer	8	04,68
	Toplam	171	100,00
Kaynaştırma Eğitimine Katılma Süresi	1-3 yıl	48	36,64
	4-6 yıl	69	52,67
	7 yıl ve üzeri	14	10,69
	Toplam	131	100,00
Okulda Bulunma Süresi	1-2 yıl	48	17,08
	3-4 yıl	97	34,52
	5-6 yıl	80	28,47
	7-8 yıl	56	19,93
	Toplam	281	100,00

3.6. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla iki araç kullanılmıştır. Bunlardan birincisi Genel Bilgi Formu (Bkz. EK 1), ikincisi ise Piers - Harris Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği (Bkz. EK 2)'dir.

1. Genel Bilgi Formu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların özelliklerinin saptanması amacı ile genel bilgi formu kullanılmıştır. 23 sorudan oluşan bu form çocukları tanımaya yönelik olarak doğum tarihi, cinsiyet, devam ettiği ilköğretim okulunun adı, sınıfı, anne babanın öğrenim durumu, kaynaştırma eğitimi alma süresi gibi soruları içermektedir. Bu formda ayrıca öğrencilerin engeli ile ilgili olarak engelin derecesi, nedeni, meydana geliş zamanı gibi sorular yer almaktadır. Genel bilgi formu özel eğitim okullarına ve kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli çocukların benlik kavramları ile ilişkili olabileceği düşünülen değişkenleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Çocukların genel bilgi formlarında verdikleri cevaplar ulaşılabildiği ölçüde okullardaki dosyalarından kontrol edilmiştir.

2. Piers - Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği

Araştırmada “Piers-Harris Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: The Way I Feel About My Self)” çocukların benlik kavramı düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

“Kendim Hakkında Düşüncelerim” adı ile de anılan 80 maddelik Piers-Harris Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği 9 ile 16 yaş gruplarındaki öğrenciler için 1964'de Piers ve Harris tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiştir. Ölçek öğrencilerin kendilerine yönelik duygu, düşünce ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu ölçek çocuk ve ergenlerdeki benlik anlayışının gelişimini, boyutlarını, kişilik ve çevre öğeleriyle olan ilişkilerini araştırmada ve belirlemede kullanılmaktadır (28).

Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi 1982'de Özyürek (31) tarafından yapılmıştır. Özyürek, ölçeğin Türkçe'ye uygunluğunu ve yüzeysel geçerliğini belirlemek için A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü'nden bir

öğretim üyesi ile bir öğretim üyesi yardımcısının görüşleri alarak gerekli düzeltmeleri yapmıştır. Özyürek, daha sonra ölçeği bir ilkokulun 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerine uygulamış, açıklama ve maddelerin anlaşılır olduğunu gözlemler yolu ile değerlendirmiştir.

Daha sonra ölçeğin ilk Türkçe uyarlama çalışması Öner ve Çataklı tarafından geçerlilik ve güvenirlik çalışması ile beraber yapılmıştır (18, 28).

Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi iki aşamada yapılmış olup, ilk aşamada Türkçe'ye çevrilen ifadeler geri çeviri tekniği ile tekrar İngilizce'ye çevrilerek karşılaştırılmıştır. Fark gösteren maddeler tekrar gözden geçirilerek gereken düzeltmeler yapıldıktan sonra ikinci aşamada Türkçe ölçeğin dil açısından geçerliliği deneysel olarak sınanmıştır. İngilizceyi iyi bilen 242 Türk lise ve üniversite öğrencisi bu deneysel araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda bulunan test-tekrar test korelasyon katsayıları ile ölçeğin Türkçe çevirisinin İngilizce formula eşdeğer olduğu görülmüştür (18, 28, 36).

Türkçe ölçeğin güvenirlik düzeyi ikinci ve sekizinci sınıflara devam eden 447 öğrenci ile yapılmıştır. Ölçek bu öğrencilere bir günden yedi güne kadar değişen zaman aralıklarıyla iki kez uygulanmıştır. Daha sonra başka ortaokul örneklemine (N=310 ve N=358) daha uzun aralıklarla tekrar test uygulaması yapılarak ölçeğin değişmezlik düzeyini yansıtan korelasyon katsayıları bulunmuştur. Türkçe ölçeğin geçerliği ise 10-19 yaşlarındaki 1520 öğrenci üzerinde yapılmıştır (28).

Ölçeğin standardizasyonu 1183 dördüncü ve lise son sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Cinsiyet ve yaşa göre puanlar ortalamalarında fark bulunmamıştır. Ölçeğin yaş ve cinsiyet dağılımına göre iç güvenirlik katsayısı .78 ve .93'dür. Tek-çift formülüne göre güvenirlik katsayısı .72 ve .71 bulunmuştur. Bu veriler ölçeğin güvenirliğinin doyurucu olduğu şeklinde yorumlanmıştır (18, 28, 35).

Ölçeğin içerik geçerliği çocukların kendilerine ilişkin hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları niteliklerin incelenmesi sonucu saptanmıştır. Çocukların kendilerine ilişkin olarak bildirdikleri cümlelerden yararlanarak bu ölçü aracı geliştirilmiştir. Madde analizi sonucunda ayırıcı olmayan maddeler çıkarılmış ve alt faktörler belirlenmiştir (18, 31, 35).

Ölçeğin ölçüt-bağımlı geçerliği Lippsitt Çocuklarda Benlik Kavramı Ölçeği ve SRA Junior Envanteri'nde işaretlenen problemlerle değerlendirilmiştir. Elde

edilen korelasyon katsayısı Piers-Harris Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği ile birinci ölçek arasında .68, ikinci envanterle arasında .64 olarak kaydedilmiştir (18, 35).

Yapı (ya da kuramsal kapsam) geçerliği için 456 altıncı sınıf öğrencisinin puanına çoklu faktör analizi uygulanmıştır. Varimax rotasyonu ile elde edilen 10 faktörden altısının yorumlanabilir nitelikte olduğu; faktörlerin toplam puan değişiminin % 42'sini açıkladığı görülmüştür. Sonuç olarak, ölçeğin yapımcıları gerek güvenirlik, gerekse geçerlik değerlerinin ölçeğin pratikte ve araştırmada kullanılmasını mümkün kılacak düzeyde olduğu kanısına varmışlardır (23, 28).

Özyürek (31)'in aktardığına göre Crandall (1973) geçerlilik ve güvenirlik değerlendirmelerine dayanarak ölçekleri sıralamış ve ilk sırayı Piers-Harris Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği'ne vermiştir. Piers-Harris Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği, Crandall'dan tarafından çocuklar için mevcut en iyi benlik kavramı aracı olarak belirtilmiştir.

Ersek (35)'in aktardığına göre, Robinson ve Shaver, Shalsevon, Hubner & Stanson ve Wylie, çocukların benlik kavramı ölçümü çalışmalarında bu ölçeği destekleyici görüşlerini belirtmişlerdir. Convey ve Koelle ölçeğin işitme engelli çocukların benlik kavramını ölçmek için uygun olduğunu belirtmiştir.

"Evet" ve "Hayır" tepkilerinden birinin zorunlu seçimini gerektiren 80 cümleden oluşan ölçekte bireylerden her bir madde için "evet" veya "hayır" şıklarından birisini seçip, işaretlemesi istenmektedir. Bu ölçeğin soruları normal gelişim gösteren bir çocuk tarafından 15-20 dk gibi kısa bir sürede tamamlanabilmektedir. Puanlama yanıt anahtarına göre yapılmakta ve her doğru yanıt bir puan verilmektedir. Ölçeğin amacı olumlu algılama ve düşünceleri saptama olduğundan, olumsuz ifade edilmiş maddelere verilen hayır yanıtı doğru olarak kabul edilmektedir. Ölçek puanı, yanıt anahtarına uyan maddelerin sayısal toplamıdır. Bir bireyin bu ölçekten alacağı puan 0-80 arasındadır. Ölçekten alınan yüksek puan bireyin kendisi hakkında olumlu, düşük puan ise olumsuz düşünce ve duygulara sahip olduğunu göstermektedir (18, 28, 31, 35).

Özyürek (31)'in aktardığına göre, ölçekteki maddeler ilk olarak Jersild'in çocuklarla yaptığı araştırmasından elde ettiği, çocukların kendileri ile ilgili olarak hoşlandıkları ve hoşlanmadıklarına ilişkin olarak belirttikleri nitelikler

koleksiyonundan seçilmiştir. İlk önce 164 maddeden oluşan ölçeğin üzerinde iki kez madde çözümü yapılarak madde sayısı 80'e düşürülmüştür. Madde çözümü sonucunda yorumlanabilir altı faktör bulunmuştur. Bu faktörler şunlardır:

1. Davranış
2. Zeka ve okul durumu
3. Bedensel görünüm
4. Kaygı
5. Gözde olma (Popülerlik)
6. Mutlu ve hoşnut olma (18, 28, 31).

3.7. Veri Toplama İşlemi

Araştırma ile ilgili veriler 2004-2005 öğretim yılının ikinci yarıyılı ile 2005-2006 öğretim yılının birinci yarıyılında toplanmıştır.

Örneklemin oluşturulmasında ilk olarak kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli çocukları belirlemek amacıyla daha sonra araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler (Bkz. EK 4) alınmıştır. Ankara ilindeki rehberlik ve araştırma merkezleri ile ilköğretim okulu müdürlüklerinden gerekli bilgi ve dokümanı temin etmek amacıyla, alınan izinle önce Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü İstatistik Bölümü'nden kaynaştırma eğitimi alan çocukların devam ettikleri okul listeleri temin edilmiştir. Daha sonra ilçelerde bulunan rehberlik ve araştırma merkezlerine gidilerek ilköğretim okullarındaki işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin sayısı, sınıfları vb. bilgiler alınmıştır. Alınan bilgilerin birçoğu daha önceki yıllara ait olduğu için daha güncel bilgiler için ilköğretim okullarıyla görüşülmüştür. Araştırmaya katılacak çocuklar belirlenmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerle hangi tarih ile saatte uygulamanın yapılacağı ve uygulama çalışmasının sürdürüleceği ortam belirlenmiştir.

Uygulamaya geçmeden önce uygulama yapılan her çocuğa veya gruba yapılacak olan çalışma ve yanıtlayacakları genel bilgi formu ile ölçek hakkında açıklayıcı, kısa ve net bilgiler verilmiştir. Uygulama bittikten sonra tüm soruların cevaplandırılıp cevaplandırılmadığına bakılmıştır.

Göreneller Görme Engelliler İlköğretim Okulu'na devam eden görme engelli öğrencilere grup olarak uygulama yapılmıştır. Sorular uygulamacı tarafından okunmuş, öğrenciler cevapları tablet ve kalemleriyle kabartma yazı (Braille yazı) olarak yazmışlardır. Mitat Enç Görme Engelliler İlköğretim Okulu'nda da benzer uygulama yapılmıştır. Sorular uygulamacı tarafından okunmuştur, ancak burada bulunan öğrencilerin çoğu az gören olduğu için cevapları kendileri işaretlemişlerdir, tablet kullanmamışlardır.

Kaynaştırma eğitimine devam eden görme engelli öğrencilerden gerekli olanlara genel bilgi formundaki ve ölçekteki sorular uygulamacı tarafından açıklanmış ve tek tek okunmuştur. Öğrencilerin verdiği cevaplar uygulamacı tarafından işaretlenmiştir. Diğer öğrenciler okuma ve cevaplama işlemlerini kendileri yapmışlardır.

Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin, ölçekteki soyut cümleler ve olumsuz ifade edilen maddelerin anlaşılabilirliği yönünden güçlüklerle karşılaştıkları görüldüğünden uygulama bireysel olarak yapılmış, bu maddeleri açıklayabilecek öğretmenlerden yardım alınmış ve maddelerin öğrenciler tarafından anlaşılır olması sağlanmıştır.

Özel eğitim okullarına devam eden işitme engelli öğrencilere küçük gruplar halinde uygulama yapılmış, ölçek sorularının iyi anlaşılabilmesi için deneyimli öğretmenler yardımı ile gerektiğinde işaret yöntemi de kullanılarak her soru için ayrı ayrı açıklama yapılmıştır. Uygulama sırasında sınıf öğretmenleri de yardımcı olmuşlardır.

Kaynaştırma eğitimine devam eden ortopedik engelli öğrenciler uygulamaya bireysel olarak, özel eğitim okuluna devam eden öğrenciler ise gruplar halinde alınmıştır. Genel bilgi formu ve ölçek çocuklara dağıtılmış ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğrenciler soruları kendileri yanıtlamışlardır. Sadece iki öğrencinin kollarında problem olması nedeni ile cevapların işaretlenmesinde yardımcı olunmuştur.

Öğrenciler genel bilgi formu ile ölçeği yaklaşık 35-50 dakika arasında değişen sürelerde cevaplamışlardır.

3.8. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Verilerin değerlendirilmesi ve analizi aşamasında öncelikle görme engelli öğrencilerin yazdıkları kabartma yazılar Göreneller Görme Engelliler İlköğretim Okulu'ndan görme engelli bir öğretmen yardımıyla okunmuştur. Daha sonra genel bilgi formuyla toplanan bilgilerden gruplanması gerekli olanlar gruplanmış ve kodlama işlemine geçilmiştir. Öğrencilerin "Piers-Harris Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği"ne verdikleri cevaplar cevap anahtarı ile puanlanmış ve veriler bilgisayara yüklenmiştir.

Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, bilgisayar ortamında Statistical Package for Social Science (SPSS 13.0) paket programı kullanılmıştır.

Araştırma örneklemini oluşturan bireylerin sosyo-demografik özelliklerinin değerlendirilmesi amacıyla betimleyici istatistiksel yöntemler (frekans, yüzde) kullanılmıştır.

Verilere parametrik testlerin uygulanabilmesi için normallik analizi yapılmış ve varyansların homojenliğine (Levene testi ile) bakılmıştır. Dağılımın normal ya da normale yakın olup olmadığını; grafik metodu (histogram, dal ve yaprak grafiği, saplı kutu grafiği, normal dağılım grafiği ve normallikten uzaklık grafiği) ile Shapiro - Wilks ve K-S (Lilliefors) normallik testleri vasıtasıyla belirlenmiştir. Verilerin normale yakın dağıldığı kabul edilmiştir.

Genel benlik ve alt benlik kavramları açısından özel eğitim ve kaynaştırma eğitimindeki çocukların, engel türüne göre farklılığını araştırmak için varyans analizi (tek yönlü ANOVA) yapılmıştır.

Eğitim ortamı (özel eğitim okulu, kaynaştırma eğitimi) ve engel türü etkileşiminin genel benlik kavramı üzerindeki etkisini belirlemek için çok değişkenli istatistiksel yöntemler (iki yönlü ANOVA) kullanılmıştır.

Okul ve engel türü etkileşiminin alt benlik kavramları üzerindeki etkisini belirlemek için çok değişkenli istatistiksel yöntemler (iki yönlü MANOVA) kullanılmıştır.

Varyans analizlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu durumlarda, alt gruplar arasında birden fazla karşılaştırmalar yapmak için Tukey testi kullanılmıştır.

Tüm analizlerde, istatistiksel p değeri .05 ve altındaki değerleri yansıtmaktadır.

4. BULGULAR

Bu araştırmada işitme, görme ve ortopedik engelli ilköğretim  ğrencilerinin benlik kavramları özel eēitim okullarına veya kaynaştırma eēitimine devam etme durumlarına göre karşılaştırılmış ve çeşitli deēiřkenler açısından incelenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatiksel analizleri yapılarak elde edilen bulgular;

(1)  zel eēitim okullarına ve kaynaştırma eēitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular,

(2) Kaynaştırma eēitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilere ilişkin bulgular,

(3)  zel eēitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilere ilişkin bulgular olmak üzere üçe ayrılarak Tablo 4.1 ile Tablo 4.42 arasında verilmiştir.

**Özel Eğitim Okullarına ve Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin
Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Tablo 4.1’de özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramları ile kaynaştırma eğitimine devam işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramları arasında fark olup olmadığına ilişkin iki yönlü varyans analizi sonuçlarını gösteren tablodan önce okul türü ve engel türüne göre genel benlik kavramı puanlarının tanımlayıcı istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Eğitim ortamı ve engel türüne göre genel benlik kavramı puanlarının tanımlayıcı istatistikleri

Eğitim Ortamı	Engel Türü	Ortalama	Standart Sapma	n
Özel eğitim okulu	İşitme engelli	58,80	8,12	50
	Görme engelli	58,02	10,04	50
	Ortopedik engelli	58,88	9,15	50
	Toplam	58,57	9,08	150
Kaynaştırma	İşitme engelli	44,88	16,17	50
	Görme engelli	42,68	17,73	31
	Ortopedik engelli	52,38	14,99	50
	Toplam	47,22	16,53	131
Toplam	İşitme engelli	51,84	14,53	100
	Görme engelli	52,15	15,36	81
	Ortopedik engelli	55,63	12,78	100
	Toplam	53,28	14,24	281

Tablo 4.1’e göre özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının ortalaması 58,57 iken, kaynaştırma eğitimine devam işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının ortalaması 47,22’dir.

Tablo 4.2’de özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları ile kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2. PHÇBK Ölçeği’ne göre özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları ile kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim ortamı	9670,20	1	9670,20	58,40	0,00*
Engel türü	1352,98	2	676,49	4,09	0,02*
Eğitim ortamı*Engel türü	1052,78	2	526,39	3,18	0,04*
Hata	45536,09	275	165,59		
Toplam	854423,00	281			

* $p < 0,05$

Tablo 4.2’ye göre, yapılan iki yönlü ANOVA sonucunda; “eğitim ortamı”, “engel türü” ve “eğitim ortamı*engel türü” etkileşiminin, genel benlik kavramı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip oldukları anlaşılmaktadır.

- Özel eğitim okuluna devam eden öğrencilerin genel benlik puan ortalaması 58,57 ve kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin genel benlik puan ortalaması 47,22’ dir. Bu iki grubun genel benlik puan ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmuştur [$F(1,275)=58,40, p < 0,05$].

- Genel benlik puanlarının engel türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F(2,275)=4,09, p < 0,05$].

- Eğitim ortamının ve engel türünün genel benlik kavramı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(2,275)=3,18, p < 0,05$].

Tablo 4.3’te eğitim ortamı ve engel türü bağımsız değişkenlerinin ortalamalar tablosu yer almaktadır.

Tablo 4.3. Eğitim ortamı ve engel türü bağımsız değişkenlerinin ortalamalar tablosu

Eğitim ortamı	Engel	Ortalama	Standart hata	% 95 Güven Aralığı	
				Alt sınır	Üst sınır
Özel eğitim okulu	İşitme engelli	58,80	1,82	55,22	62,38
	Görme engelli	58,02	1,82	54,44	61,60
	Ortopedik engelli	58,88	1,82	55,30	62,46
Kaynaştırma	İşitme engelli	44,88	1,82	41,30	48,46
	Görme engelli	42,68	2,31	38,13	47,23
	Ortopedik engelli	52,38	1,82	48,80	55,96

Eğitim ortamı*engel türü etkileşimi ile ilgili verilen bu tabloda özel eğitim okuluna devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin güven aralıkları kesişmektedir. Yani özel eğitim okuluna devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları arasında farklılık bulunmamaktadır.

Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerden, ortopedik engelli öğrencilerin güven aralığı, işitme ve görme engellilerin güven aralığı ile kesişmemektedir. Yani kaynaştırma eğitimine devam eden ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları ile işitme ve görme engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları arasında farklılık bulunmaktadır.

Özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli öğrencilerin güven aralıkları ile kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin güven aralıkları kesişmemektedir. Yani özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları ile kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları arasında farklılık bulunmaktadır. Özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları daha yüksektir.

Özel eğitim okuluna devam eden görme engelli öğrencilerin güven aralıkları ile kaynaştırma eğitimine devam eden görme engelli öğrencilerin güven aralıkları kesişmemektedir. Yani özel eğitim okuluna devam eden görme engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları ile kaynaştırma eğitimine devam eden görme engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları arasında farklılık bulunmaktadır. Özel

eğitim okuluna devam eden görme engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları daha yüksektir.

Özel eğitim okuluna devam eden ortopedik engelli öğrencilerin güven aralıkları ile kaynaştırma eğitimine devam eden ortopedik engelli öğrencilerin güven aralıkları kesişmemektedir. Yani özel eğitim okuluna devam eden ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları ile kaynaştırma eğitimine devam eden ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları arasında farklılık bulunmaktadır. Özel eğitim okuluna devam eden ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları daha yüksektir.

Tablo 4.4’de özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramı puanları ile kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramları puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4. PHÇBK Ölçeği’ne göre özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramları puanları ile kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramları puanlarının varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Wilks’ Lambda	Hipotez sd	Hata sd	Çoklu Varyans (F)	p
Eğitim ortamı * Engel türü	0,917	12	540	1,987	0,023*

* $p < 0,05$

Tablo 4.4’te görüldüğü gibi yapılan iki yönlü MANOVA sonucunda, eğitim ortamı ve engel türü etkileşiminin alt benlik kavramları üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.5’de iki yönlü manova analizi tablosu yer almaktadır.

Tablo 4.5. İki yönlü MANOVA analizi tablosu

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim ortamı	Mutlu ve hoşnut olma	159,50	1	159,50	30,79	0,000*
	Kaygı	268,35	1	268,35	38,24	0,000*
	Gözde olma (Popülarite)	248,89	1	248,89	51,78	0,000*
	Davranış	340,72	1	340,72	43,35	0,000*
	Bedensel görünüm	86,51	1	86,51	21,57	0,000*
	Zeka ve okul durumu	85,62	1	85,62	30,77	0,000*
Engel türü	Mutlu ve hoşnut olma	54,45	2	27,22	5,25	0,006*
	Kaygı	56,30	2	28,15	4,01	0,019*
	Gözde olma (Popülarite)	19,71	2	9,85	2,05	0,131
	Davranış	29,10	2	14,55	1,85	0,159
	Bedensel görünüm	68,75	2	34,37	8,57	0,000*
	Zeka ve okul durumu	37,92	2	18,96	6,81	0,001*
Eğitim ortamı*Engel türü	Mutlu ve hoşnut olma	61,32	2	30,66	5,92	0,003*
	Kaygı	50,64	2	25,32	3,61	0,028*
	Gözde olma (Popülarite)	19,63	2	9,81	2,04	0,132
	Davranış	48,82	2	24,41	3,11	0,046*
	Bedensel görünüm	21,03	2	10,52	2,62	0,074
	Zeka ve okul durumu	19,86	2	9,93	3,57	0,029*
Hata	Mutlu ve hoşnut olma	1424,65	275	5,18		
	Kaygı	1929,61	275	7,02		
	Gözde olma (Popülarite)	1321,75	275	4,81		
	Davranış	2161,21	275	7,86		
	Bedensel görünüm	1102,75	275	4,01		
	Zeka ve okul durumu	765,14	275	2,78		
Toplam	Mutlu ve hoşnut olma	25982,00	281			
	Kaygı	26681,00	281			
	Gözde olma (Popülarite)	15512,00	281			
	Davranış	32873,00	281			
	Bedensel görünüm	13469,00	281			
	Zeka ve okul durumu	6730,00	281			

* p<0,05

Tablo 4.5'te eğitim ortamının tüm alt benlik boyutları üzerinde; engel türünün mutlu ve hoşnut olma, kaygı, bedensel görünüm ile zeka ve okul durumu üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmektedir. Eğitim ortamı*engel etkileşiminin ise mutlu ve hoşnut olma, kaygı, davranış ile zeka ve okul durumu değişkenleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6’da eğitim ortamı*engel türü etkileşiminin mutlu ve hoşnut olma, kaygı, davranış ile zeka ve okul durumu değişkenleri üzerinde hangi engel grupları arasında farklılık yarattığı tanımlayıcı istatistikler ve güven aralıklarıyla gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Eğitim ortamı*engel türü etkileşiminin tanımlayıcı istatistikleri ve güven aralıkları

Boyutlar	Eğitim ortamı	Engel türü	Orta lama	Standart hata	% 95 Güven Aralığı	
					Alt sınır	Üst sınır
Mutlu ve hoşnut olma (13 puan)	Özel eğitim okulu	İşitme engelli	10,44	0,32	9,81	11,07
		Görme engelli	9,68	0,32	9,05	10,31
		Ortopedik engelli	9,72	0,32	9,09	10,35
	Kaynaştırma	İşitme engelli	8,36	0,32	7,73	8,99
		Görme engelli	7,39	0,41	6,58	8,19
		Ortopedik engelli	9,50	0,32	8,87	10,13
Kaygı (13 puan)	Özel eğitim okulu	İşitme engelli	10,06	0,37	9,32	10,80
		Görme engelli	10,26	0,37	9,52	11,00
		Ortopedik engelli	10,24	0,37	9,50	10,98
	Kaynaştırma	İşitme engelli	7,88	0,37	7,14	8,62
		Görme engelli	7,32	0,48	6,39	8,26
		Ortopedik engelli	9,40	0,37	8,66	10,14
Gözde olma (Popülerite) (11 puan)	Özel eğitim okulu	İşitme engelli	8,12	0,31	7,51	8,73
		Görme engeli	7,76	0,31	7,15	8,37
		Ortopedik engelli	7,78	0,31	7,17	8,39
	Kaynaştırma	İşitme engelli	6,00	0,31	5,39	6,61
		Görme engelli	5,32	0,39	4,55	6,10
		Ortopedik engelli	6,60	0,31	5,99	7,21
Davranış (16 puan)	Özel eğitim okulu	İşitme engelli	11,46	0,40	10,68	12,24
		Görme engeli	11,44	0,40	10,66	12,22
		Ortopedik engelli	11,24	0,40	10,46	12,02
	Kaynaştırma	İşitme engelli	8,88	0,40	8,10	9,66
		Görme engelli	8,39	0,50	7,40	9,38
		Ortopedik engelli	10,16	0,40	9,38	10,94
Bedensel görünüm (10 puan)	Özel eğitim okulu	İşitme engelli	6,50	0,28	5,94	7,06
		Görme engeli	7,48	0,28	6,92	8,04
		Ortopedik engelli	7,30	0,28	6,74	7,86
	Kaynaştırma	İşitme engelli	5,34	0,28	4,78	5,90
		Görme engelli	5,68	0,36	4,97	6,39
		Ortopedik engelli	6,88	0,28	6,32	7,44
Zeka ve okul durumu (7 puan)	Özel eğitim okulu	İşitme engelli	5,62	0,24	5,16	6,08
		Görme engeli	4,50	0,24	4,04	4,96
		Ortopedik engelli	5,00	0,24	4,54	5,46
	Kaynaştırma	İşitme engelli	3,88	0,24	3,42	4,34
		Görme engelli	3,35	0,30	2,77	3,94
		Ortopedik engelli	4,52	0,24	4,06	4,98

Tablo 4.6'ya göre;

- Özel eğitim okullarına devam eden öğrencilerin, mutlu ve hoşnut olma puan ortalamaları kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin puan ortalamasından yüksek bulunmuştur. En çok mutlu olan öğrenciler ise özel eğitim okullarına devam eden işitme engelli öğrenciler olmuştur.

- Özel eğitim okullarına devam eden öğrencilerin, kaygı puan ortalamaları kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin puan ortalamasından yüksek bulunmuştur. En yüksek kaygı puanları ise özel eğitim okullarındaki görme ve ortopedik engelli öğrencilerde görülmüştür.

- Özel eğitim okullarına devam eden öğrencilerin, davranış puan ortalamaları kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin puan ortalamasından yüksek bulunmuştur. En yüksek davranış ve uyma puanları ise özel eğitimdeki görme ve işitme engelli öğrencilerde görülmüştür.

- Özel eğitim okullarına devam eden öğrencilerin, zeka ve okul durumu puan ortalamaları kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin puan ortalamasından yüksek bulunmuştur. En yüksek zeka ve okul durumu puanları ise özel eğitim okullarındaki işitme engelli öğrencilerde görülmüştür.

- Özel eğitim okullarına ve kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin, gözde olma (popülarite) ve bedensel görünüm alt benlik boyutlarında farklılık bulunamamıştır.

Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilere İlişkin Bulgular

Tablo 4.7’de kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği ile ölçülen genel benlik kavramı puanlarının ortalamaları yer almaktadır.

Tablo 4.7. PHÇBK Ölçeği’ne göre kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının ortalamaları

Kaynaştırma Eğitimi	n	Ortalama	Standart Sapma
İşitme engelli	50	44,88	16,17
Görme engelli	31	42,68	17,73
Ortopedik engelli	50	52,38	14,99
Toplam	131	47,22	16,53

Tablo 4.7’ye göre kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği ile ölçülen genel benlik kavramı puanlarının ortalamaları arasında 52,38 ortalama ile ortopedik engelli öğrenciler en yüksek puan ortalamasına sahiptir. En düşük puan ortalaması ise 42,68 ile görme engelli öğrencilere aittir.

Tablo 4.8’de kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği ile ölçülen genel benlik kavramını betimleme puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.8. PHÇBK Ölçeği’ne göre kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları

BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN					
GRUP					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	2244,75	2	1122,37	4,32	0,02*
Gruplar İçi	33265,83	128	259,89		
Toplam	35510,58	130			

* p<0,05

Tablo 4.8'e göre, kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramları arasındaki fark anlamlıdır " $F(2,128)=4,32 ; p<0,05$ ".

Farkın nereden kaynaklandığını bulmak için çoklu analizlerden Tukey testi yapılmıştır. Tablo 4.9'da Tukey testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.9. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engel türüne göre genel benlik kavramı puanlarının ortalamaları arasındaki farklar

Engel türü (I)	Engel türü (J)	Ortalamalar Arası Fark (I - J)	Standart Hata	p	% 95 Güven Aralığı	
					Alt sınır	Üst sınır
İşitme engelli	Görme engelli Ortopedik engelli	2,20258 -7,50000	3,68528 3,22422	,822 ,056	-6,5363 -15,1456	10,9415 ,1456
Görme engelli	İşitme engelli Ortopedik engelli	-2,20258 -9,70258 (*)	3,68528 3,68528	,822 ,026	-10,9415 -18,4415	6,5363 -,9637
Ortopedik engelli	İşitme engelli Görme engelli	7,50000 9,70258 (*)	3,22422 3,68528	,056 ,026	-,1456 ,9637	15,1456 18,4415

* Ortalamalar arası fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.9'a göre, Tukey testi sonucunda görme engelli öğrencilerin genel benlik ortalama puanı ($x=42,7$), ortopedik engelli öğrencilerin ($x=52,4$) puanından daha düşük çıkmıştır ve fark anlamlıdır. İşitme ve ortopedik engelli öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.10'da kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği ile ölçülen alt benlik kavramları puanlarının ortalamaları yer almaktadır.

Tablo 4.10. PHÇBK Ölçeği'ne göre kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramları puanlarının ortalamaları

Boyutlar	Engel türü	n	Ortalama	Standart sapma
Mutlu ve hoşnut olma (13 puan)	İşitme engelli	50	8,36	2,91
	Görme engelli	31	7,39	2,92
	Ortopedik engelli	50	9,50	2,14
	Toplam	131	8,56	2,75
Kaygı (13 puan)	İşitme engelli	50	7,88	3,32
	Görme engelli	31	7,32	3,82
	Ortopedik engelli	50	9,40	3,08
	Toplam	131	8,32	3,44
Gözde olma (Popülarite) (11 puan)	İşitme engelli	50	6,00	2,47
	Görme engelli	31	5,32	2,57
	Ortopedik engelli	50	6,60	2,51
	Toplam	131	6,06	2,54
Davranış (16 puan)	İşitme engelli	50	8,88	3,50
	Görme engelli	31	8,38	3,56
	Ortopedik engelli	50	10,16	2,85
	Toplam	131	9,25	3,34
Bedensel görünüm (10 puan)	İşitme engelli	50	5,34	2,35
	Görme engelli	31	5,67	2,60
	Ortopedik engelli	50	6,88	2,28
	Toplam	131	6,01	2,47
Zeka ve okul durumu (7 puan)	İşitme engelli	50	3,88	1,81
	Görme engelli	31	3,35	2,04
	Ortopedik engelli	50	4,52	1,94
	Toplam	131	4,00	1,96

Tablo 4.10'da kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği ile ölçülen alt benlik kavramları puanlarının ortalamaları görülmektedir. Bu tabloya göre ortopedik engelli öğrencilerin bütün alt benlik boyutlarında puan ortalamalarının diğer engel gruplarına göre yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11'de kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği ile ölçülen alt benlik kavramlarını betimleme puanlarının varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.11. PHÇBK Ölçeği'ne göre kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Mutlu ve hoşnut olma	Gruplar Arası	88,82	2	44,41	6,36	0,02*
	Gruplar İçi	893,37	128	6,98		
	Toplam	982,20	130			
Kaygı	Gruplar Arası	98,83	2	49,42	4,39	0,01*
	Gruplar İçi	1442,05	128	11,27		
	Toplam	1540,89	130			
Gözde olma (Popülerite)	Gruplar Arası	31,61	2	15,80	2,51	0,08
	Gruplar İçi	804,77	128	6,29		
	Toplam	836,38	130			
Davranış	Gruplar Arası	71,33	2	35,67	3,31	0,04*
	Gruplar İçi	1377,35	128	10,76		
	Toplam	1448,69	130			
Bedensel Görünüm	Gruplar Arası	63,72	2	31,86	5,59	0,00*
	Gruplar İçi	729,27	128	5,70		
	Toplam	792,99	130			
Zeka ve Okul Durumu	Gruplar Arası	27,14	2	13,57	3,69	0,03*
	Gruplar İçi	470,86	128	3,68		
	Toplam	498,00	130			

* $p < 0,05$

Tablo 4.11 incelendiğinde, kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramlarından mutlu ve hoşnut olma, kaygı, davranış, bedensel görünüm, zeka ve okul durumu boyutlarında anlamlı farklılık olduğu, gözde olma (popülerite) boyutunda ise farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 4.11'e göre, kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramlarından mutlu ve hoşnut olma boyutunda anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur " $F(2,128)=6,36 ; p<0,05$ ".

Farkın hangi engel türünden kaynaklandığını bulmak için çoklu analizlerden, Tukey testi yapılmıştır. Tablo 4.12'de Tukey testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.12. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği'nin mutlu ve hoşnut olma boyutuna göre, mutlu ve hoşnut olma puanlarının ortalamaları arasındaki farklar

Engel türü (I)	Engel türü (J)	Ortalamalar Arası Fark (I - J)	Standart Hata	p	% 95 Güven Aralığı	
					Alt sınır	Üst sınır
İşitme engelli	Görme engelli Ortopedik engelli	,97290 -1,14000	,60393 ,52837	,245 ,083	-,4592 -2,3929	2,4050 ,1129
Görme engelli	İşitme engelli Ortopedik engelli	-,97290 -2,11290(*)	,60393 ,60393	,245 ,002	-2,4050 -3,5450	,4592 -,6808
Ortopedik engelli	İşitme engelli Görme engelli	1,14000 2,11290(*)	,52837 ,60393	,083 ,002	-,1129 ,6808	2,3929 3,5450

* Ortalamalar arası fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.12 incelendiğinde, yapılan Tukey testi sonucunda ortopedik engelli öğrencilerin mutlu ve hoşnut olma boyutu ortalama puanının ($x=9,5$), görme engelli öğrencilerin ($x=7,4$) puanından daha yüksek olduğu ve farkın anlamlı olduğu görülmektedir. İşitme ve görme engelli öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramlarından kaygı boyutunda anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur " $F(2,128)=4,39 ; p<0,05$ " (Bkz. Tablo 4.11).

Farkın hangi engel türünden kaynaklandığını bulmak için çoklu analizlerden, Tukey testi yapılmıştır. Tablo 4.13'te Tukey testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.13. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği'nin kaygı boyutuna göre, kaygı puanlarının ortalamaları arasındaki farklar

Engel türü (I)	Engel türü (J)	Ortalamlar Arası Fark (I - J)	Standart Hata	p	% 95 Güven Aralığı	
					Alt sınır	Üst sınır
İşitme engelli	Görme engelli Ortopedik engelli	,55742 -1,52000	,76730 ,67130	,748 ,065	-1,2621 -3,1118	2,3769 ,0718
Görme engelli	İşitme engelli Ortopedik engelli	-,55742 -2,07742(*)	,76730 ,76730	,748 ,021	-2,3769 -3,8969	1,2621 -,2579
Ortopedik engelli	İşitme engelli Görme engelli	1,52000 2,07742(*)	,67130 ,76730	,065 ,021	-,0718 ,2579	3,1118 3,8969

* Ortalamalar arası fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.13'e göre, ortopedik engelli öğrencilerin kaygı ortalama puanı ($x=9,4$), görme engelli öğrencilerin ($x=7,3$) puanından daha yüksektir. İşitme ve görme engelli öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramlarından davranış boyutunda da anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur " $F(2,128)=3,31; p<0,05$ " (Bkz. Tablo 4.11).

Farkın hangi engel türünden kaynaklandığını bulmak için çoklu analizlerden, Tukey testi yapılmıştır. Tablo 4.14'te Tukey testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.14. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği'nin davranış boyutuna göre, davranış puanlarının ortalamaları arasındaki farklar

Engel türü (I)	Engel türü (J)	Ortalamlar Arası Fark (I - J)	Standart Hata	p	% 95 Güven Aralığı	
					Alt sınır	Üst sınır
İşitme engelli	Görme engelli Ortopedik engelli	,49290 -1,28000	,74988 ,65607	,789 ,129	-1,2853 -2,8357	2,2711 ,2757
Görme engelli	İşitme engelli Ortopedik engelli	-,49290 -1,77290	,74988 ,74988	,789 ,051	-2,2711 -3,5511	1,2853 ,0053
Ortopedik engelli	İşitme engelli Görme engelli	1,28000 1,77290	,65607 ,74988	,129 ,051	-,2757 -,0053	2,8357 3,5511

* Ortalamalar arası fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.14'e göre, ortopedik engelli öğrencilerin davranış ortalama puanı ($x=10,2$), görme engelli ($x=8,4$) ve işitme engelli öğrencilerin ($x=8,9$) puanından daha yüksektir. Ancak; ortopedik, işitme ve görme engelli öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramlarından bedensel görünüm boyutunda anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur " $F(2,128)=5,59 ; p<0,05$ " (Bkz. Tablo 4.11).

Farkın hangi engel türünden kaynaklandığını bulmak için çoklu analizlerden, Tukey testi yapılmıştır. Tablo 4.15'te Tukey testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.15. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği'nin bedensel görünüm boyutuna göre, bedensel görünüm puanlarının ortalamaları arasındaki farklar

Engel türü (I)	Engel türü (J)	Ortalamalar Arası Fark (I - J)	Standart Hata	p	% 95 Güven Aralığı	
					Alt sınır	Üst sınır
İşitme engelli	Görme engelli Ortopedik engelli	-,33742 -1,54000(*)	,54565 ,47739	,810 ,005	-1,6313 -2,6720	,9565 -,4080
Görme engelli	İşitme engelli Ortopedik engelli	,33742 -1,20258	,54565 ,54565	,810 ,074	-,9565 -2,4965	1,6313 ,0913
Ortopedik engelli	İşitme engelli Görme engelli	1,54000(*) 1,20258	,47739 ,54565	,005 ,074	,4080 -,0913	2,6720 2,4965

* Ortalamalar arası fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.15'e göre, ortopedik engelli öğrencilerin bedensel görünüm ortalama puanı ($x=6,9$), işitme engelli öğrencilerin ($x=5,3$) puanından daha yüksektir. İşitme ve görme engelli öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramlarından zeka ve okul durumu boyutunda anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur " $F(2,128)=3,69 ; p<0,05$ " (Bkz. Tablo 4.11).

Farkın hangi engel türünden kaynaklandığını bulmak için çoklu analizlerden, Tukey testi yapılmıştır. Tablo 4.16'da Tukey testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.16. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği'nin zeka ve okul durumu boyutuna göre, zeka ve okul durumu puanlarının ortalamaları arasındaki farklar

Engel türü (I)	Engel türü (J)	Ortalamalar Arası Fark (I - J)	Standart Hata	p	% 95 Güven Aralığı	
					Alt sınır	Üst sınır
İşitme engelli	Görme engelli Ortopedik engelli	,52516 -,64000	,43845 ,38359	,457 ,221	-,5145 -1,5496	1,5648 ,2696
Görme engelli	İşitme engelli Ortopedik engelli	-,52516 -1,16516(*)	,43845 ,43845	,457 ,024	-1,5648 -2,2048	,5145 -,1255
Ortopedik engelli	İşitme engelli Görme engelli	,64000 1,16516(*)	,38359 ,43845	,221 ,024	-,2696 -,2696	1,5496 2,2048

* Ortalamalar arası fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.16'ya göre, ortopedik engelli öğrencilerin zeka ve okul durumu ortalama puanı ($x=4,5$), görme engelli öğrencilerin ($x=3,6$) puanından daha yüksektir. İşitme ve görme engelli öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.17'de kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin cinsiyet faktörüne göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.17. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin cinsiyet faktörüne göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Cinsiyet	502,827	1	502,827	1,945	0,17
Engel türü	2257,867	2	1128,934	4,367	0,02*
Cinsiyet*Engel türü	565,808	2	282,904	1,094	0,34
Hata	32317,097	125	258,537		
Toplam	327622,000	131			

* $p<0,05$

Tablo 4.17'e göre,

- Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir “ $F(1,125)=1,945; p>0,05$ ”.

- Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engel türünün ve cinsiyetinin genel benlik kavramı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur “ $F(2,125)=1,094; p>0,05$ ”.

Tablo 4.18'de kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin yaş faktörüne göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.18. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin yaş faktörüne göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	679,271	2	339,636	1,313	0,27
Engel türü	1516,054	2	758,027	2,930	0,05*
Yaş*Engel türü	892,559	4	223,140	0,863	0,49
Hata	31559,696	122	258,686		
Toplam	327622,000	131			

* $p<0,05$

Tablo 4.18'e göre,

- Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur “ $F(2,122)= 1,313; p>0,05$ ”.

- Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engel türünün ve yaş grubunun genel benlik kavramı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur “ $F(4,122)=0,863; p>0,05$ ”.

Tablo 4.19’da kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engelin oluş zamanı (doğuştan-sonradan) faktörüne göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.19. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engelin oluş zamanı (doğuştan-sonradan) faktörüne göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Engelin oluş zamanı	116,759	1	116,759	0,441	0,51
Engel türü	2208,205	2	1104,103	4,174	0,02*
Engelin oluş zamanı *Engel türü	92,580	2	46,290	0,175	0,84
Hata	33066,710	125	264,534		
Toplam	327622,000	131			

* $p < 0,05$

Tablo 4.19’a göre,

- Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının engelin oluş zamanına (doğuştan-sonradan) göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur “ $F(1,125) = 0,441$; $p > 0,05$ ”.

- Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engel türünün ve engelinin oluş zamanının genel benlik kavramı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur “ $F(2,125) = 0,175$; $p > 0,05$ ”.

Tablo 4.20’de kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin araç kullanma durumuna göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.20. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin araç kullanma durumuna göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Araç kullanma durumu	28,257	1	28,257	0,108	0,74
Engel türü	2316,039	2	1158,020	4,446	0,01*
Araç kullanma durumu*Engel türü	700,020	2	350,010	1,344	0,26
Hata	32560,581	125	260,485		
Toplam	327622,000	131			

* $p < 0,05$

Tablo 4.20'ye göre,

- Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının araç kullanma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur " $F(1,125) = 0,108$; $p > 0,05$ ".

- Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engel türünün ve araç kullanma durumunun genel benlik kavramı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur " $F(2,125) = 1,344$; $p > 0,05$ ".

Tablo 4.21'de kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin ailedeki çocuk sayısına göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.21. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin ailedeki çocuk sayısına göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ailedeki çocuk sayısı	1835,758	2	917,879	3,629	0,03*
Engel türü	1612,630	2	806,315	3,188	0,05*
Ailedeki çocuk sayısı*Engel türü	548,582	4	137,146	0,542	0,71
Hata	30855,509	122	252,914		
Toplam	327622,000	131			

* $p < 0,05$

Tablo 4.21'ye göre,

- Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engel türünün ve ailedeki çocuk sayısının genel benlik kavramı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur " $F(4,122) = 0,542; p > 0,05$ ".

- Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur " $F(2,122) = 3,629; p < 0,05$ ".

Farklılığın nereden kaynaklandığı bulmak için Tablo 4.22'de ailedeki çocuk sayısına göre genel benlik kavramı puanlarının tanımlayıcı istatistikleri ve Tablo 4.23'de yapılan çoklu analizlerden Tukey testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.22. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin ailedeki çocuk sayısına göre genel benlik kavramı puanlarının tanımlayıcı istatistikleri

Ailedeki Çocuk Sayısı	n	Ortalama	Standart Sapma
2 çocuk	39	52,72	16,08
3 çocuk	50	47,62	15,90
4 ve üzeri çocuk	42	41,64	16,22
Toplam	131	47,22	16,53

Tablo 4.22'ye göre, kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerden ailedeki çocuk sayısı iki olanların genel benlik kavramı puanı ortalaması 52,72; dört ve üzeri sayıda olanlarınkı ise 41,64'tür.

Tablo 4.23'te kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin ailedeki çocuk sayısına göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.23. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin ailedeki çocuk sayısına göre genel benlik kavramı puanlarının ortalamaları arasındaki farklar

Ailedeki çocuk sayısı (I)	Ailedeki çocuk sayısı (J)	Ortalamalar Arası Fark (I - J)	Standart Hata	p	% 95 Güven Aralığı	
					Alt sınır	Üst sınır
2 çocuk	3 çocuk	5,0979	3,39754	,294	-2,9633	13,1591
çocuk	4 ve üzeri	11,0751(*)	3,53649	,006	2,6842	19,4660
3 çocuk	2 çocuk	-5,0979	3,39754	,294	-13,1591	2,9633
çocuk	4 ve üzeri	5,9771	3,32867	,175	-1,9207	13,8749
4 ve üzeri	2 çocuk	-11,0751(*)	3,53649	,006	-19,4660	-2,6842
çocuk	3 çocuk	-5,9771	3,32867	,175	-13,8749	-13,8749

* Ortalamalar arası fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.23'e göre, ailesindeki çocuk sayısı iki olan öğrencilerin ortalama puanı ($x=52,72$), ailesindeki çocuk sayısı dört ve daha fazla olanların ($x=41,64$) puanından daha yüksektir. Ailesindeki çocuk sayısı üç olanlar ile dört ve daha fazla olan öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.24'te kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.24. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Anne öğrenim durumu	4256,724	4	1064,181	4,425	0,00*
Engel türü	1407,931	2	703,966	2,927	0,05*
Anne öğrenim durumu *Engel türü	784,298	8	98,037	0,408	0,91
Hata	27899,415	116	240,512		
Toplam	327622,000	131			

* $p<0,05$

Tablo 4.24'e göre,

- Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engel türünün ve anne öğrenim durumunun genel benlik kavramı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur " $F(8,116)= 0,408; p>0,05$ ".

- Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur " $F(4,116)= 4,425; p<0,05$ ".

Farklılığın nereden kaynaklandığı bulmak için yapılan çoklu analizlerden Tukey testi sonuçları verilmeden önce Tablo 4.25'te anne öğrenim durumuna göre genel benlik kavramı puanlarının tanımlayıcı istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.25. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre genel benlik kavramı puanlarının tanımlayıcı istatistikleri

Anne Öğrenim Durumu	n	Ortalama	Standart Sapma
Okuma yazma bilmiyor	16	35,81	12,68710
İlkokul mezunu	52	44,04	16,42924
Ortaokul mezunu	33	51,85	13,86344
Lise ve üstü	24	54,79	18,06264
Diğer	6	49,50	13,80942
Toplam	131	47,22	16,52750

Tablo 4.25'e göre kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanı ortalamaları anne öğrenim düzeyi arttıkça yükselmektedir.

Farkın nereden kaynaklandığını bulmak için çoklu analizlerden, Tukey testi yapılmıştır. Tablo 4.26'da Tukey testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.26. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin anne öğrenim düzeyine göre genel benlik kavramı puanlarının ortalamaları arasındaki farklar

Anne Öğrenim Durumu (I)	Anne Öğrenim Durumu (J)	Ortalamalar Arası Fark (I - J)	Standart Hata	p	% 95 Güven Aralığı	
					Alt sınır	Üst sınır
Okuma yazma bilmiyor	İlkokul mezunu	-8,2260	4,43365	,347	-20,5123	4,0604
	Ortaokul mezunu	-16,0360(*)	4,72443	,008	-29,1281	-2,9439
	Lise ve üstü	-18,9792(*)	5,00533	,002	-32,8497	-5,1086
	Diğer	-13,6875	7,42411	,354	-34,2608	6,8858
İlkokul mezunu	Okuma yazma bilmiyor	8,2260	4,43365	,347	-4,0604	20,5123
	Ortaokul mezunu	-7,8100	3,45159	,165	-17,3749	1,7549
	Lise ve üstü	-10,7532(*)	3,82708	,045	-21,3586	-,1478
	Diğer	-5,4615	6,68660	,925	-23,9911	13,0681
Ortaokul mezunu bilmiyor	Okuma yazma bilmiyor	16,0360(*)	4,72443	,008	2,9439	29,1281
	İlkokul mezunu	7,8100	3,45159	,165	-1,7549	17,3749
	Lise ve üstü	-2,9432	4,16048	,954	-14,4725	8,5861
	Diğer	2,3485	6,88285	,997	-16,7249	21,4219
Lise ve üstü bilmiyor	Okuma yazma bilmiyor	18,9792(*)	5,00533	,002	5,1086	32,8497
	İlkokul mezunu	10,7532(*)	3,82708	,045	-,1478	21,3586
	Ortaokul Mezunu	2,9432	4,16048	,954	-8,5861	14,4725
	Diğer	5,2917	7,07861	,945	-14,3242	24,9076
Diğer	Okuma yazma bilmiyor	13,6875	7,42411	,354	-6,8858	34,2608
	İlkokul mezunu	5,4615	6,68660	,925	-13,0681	23,9911
	Ortaokul Mezunu	-2,3485	6,88285	,997	-21,4219	16,7249
	Lise ve üstü	-5,2917	7,07861	,945	-24,9076	14,3242

* Ortalamalar arası fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.26'ya göre, kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerden annesi okuma-yazma bilmeyenlerin ve ilkokul mezunu olanların genel benlik kavramı puanları ortaokul, lise ve üstü eğitim kurumlarından mezun olanlara göre düşüktür. Okuma yazma bilmeyenler ile ilkokul mezunları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.27'de kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.27. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Baba öğrenim durumu	2283,189	4	570,797	2,365	0,06
Engel türü	655,091	2	327,545	1,357	0,05*
Baba öğrenim durumu *Engel türü	1918,685	8	239,836	0,994	0,45
Hata	27995,513	116	241,341		
Toplam	327622,000	131			

* $p < 0,05$

Tablo 4.27'e göre,

- Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur " $F(4,116) = 2,365; p > 0,05$ ".

- Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engel türünün ve baba öğrenim durumunun genel benlik kavramı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur " $F(8,116) = 0,994; p > 0,05$ ".

Tablo 4.28'de kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engelli olma nedenine göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.28. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engelli olma nedenine göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Engelli olma nedeni	601,818	5	120,364	0,439	0,82
Engel türü	1669,143	2	834,571	3,046	0,05*
Engelli olma nedeni *Engel türü	769,800	8	96,225	0,351	0,94
Hata	31504,945	115	273,956		
Toplam	327622,000	131			

* $p < 0,05$

Tablo 4.28'e göre,

- Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının engelli olma nedenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur " $F(5,115) = 0,439; p > 0,05$ ".

- Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engel türünün ve engelli olma nedeninin genel benlik kavramı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur " $F(8,115) = 0,351; p > 0,05$ ".

Özel Eğitim Okullarına Devam Eden Öğrencilere İlişkin Bulgular

Tablo 4.29’da özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği ile ölçülen genel benlik kavramı puanlarının ortalamaları yer almaktadır.

Tablo 4.29. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği’ne göre genel benlik kavramı puanlarının ortalamaları

Özel Eğitim Okulu	n	Ortalama	Standart Sapma
İşitme engelli	50,00	58,80	8,12
Görme engelli	50,00	58,02	10,04
Ortopedik engelli	50,00	58,88	9,15
Toplam	150,00	58,57	9,08

Tablo 4.29 ’de görüldüğü gibi özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği ile ölçülen genel benlik kavramı puanları ortalaması 58,57’dir. Engel gruplarının ortalamaları birbirine çok yakındır.

Tablo 4.30’da özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği ile ölçülen genel benlik kavramını betimleme puanlarının varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.30. PHÇBK Ölçeği’ne göre özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları

BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN					
GRUP					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	22,00	2	11,29	0,14	0,87
Gruplar İçi	12270,26	147	83,47		
Toplam	12292,83	149			

Tablo 4.30 incelendiğinde, özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı “ $F(2,147)=0,14 ; p>0,05$ ” görülmektedir.

Tablo 4.31’de, özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği ile ölçülen alt benlik kavramları puanlarının ortalamaları yer almaktadır.

Tablo 4.31. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği’ne göre, alt benlik kavramları puanlarının ortalamaları

Boyutlar	Engel türü	n	Ortalama	Standart sapma
Mutlu ve hoşnut olma (13 puan)	İşitme engelli	50	10,44	2,00
	Görme engelli	50	9,68	1,94
	Ortopedik engelli	50	9,72	1,75
	Toplam	150	9,94	1,92
Kaygı (13 puan)	İşitme engelli	50	10,06	1,93
	Görme engelli	50	10,26	1,61
	Ortopedik engelli	50	10,24	1,90
	Toplam	150	10,18	1,81
Gözde olma (Popülerite) (11 puan)	İşitme engelli	50	8,12	1,82
	Görme engelli	50	7,76	1,79
	Ortopedik engelli	50	7,78	2,00
	Toplam	150	7,88	1,87
Davranış (16 puan)	İşitme engelli	50	11,46	1,66
	Görme engelli	50	11,44	2,62
	Ortopedik engelli	50	11,24	2,52
	Toplam	150	11,38	2,29
Bedensel görünüm (10 puan)	İşitme engelli	50	6,50	1,76
	Görme engelli	50	7,48	1,45
	Ortopedik engelli	50	7,30	1,55
	Toplam	150	7,09	1,64
Zeka ve okul durumu (7 puan)	İşitme engelli	50	5,62	1,18
	Görme engelli	50	4,50	1,54
	Ortopedik engelli	50	5,00	1,49
	Toplam	150	5,04	1,48

Tablo 4.31’de, özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği ile ölçülen alt benlik kavramları puanlarının ortalamaları görülmektedir. Bu tabloya göre tüm öğrencilerin bütün alt benlik boyutlarında puan ortalamaları birbirlerine çok yakındır.

Tablo 4.32 ’de özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği ile ölçülen alt benlik kavramlarını betimleme puanlarının varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.32. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği’ne göre alt benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mutlu ve hoşnut olma (13 puan)	Gruplar Arası	18,29	2	9,15	2,53	0,08
	Gruplar İçi	531,28	147	3,61		
	Toplam	549,57	149			
Kaygı (13 puan)	Gruplar Arası	1,21	2	0,61	0,18	0,83
	Gruplar İçi	487,56	147	3,32		
	Toplam	488,77	149			
Gözde olma (Popülerite) (11 puan)	Gruplar Arası	4,09	2	2,05	0,58	0,56
	Gruplar İçi	516,98	147	3,52		
	Toplam	521,07	149			
Davranış (16 puan)	Gruplar Arası	1,48	2	0,74	0,14	0,87
	Gruplar İçi	783,86	147	5,33		
	Toplam	785,34	149			
Bedensel Görünüm (10 puan)	Gruplar Arası	27,21	2	13,61	5,36	0,01*
	Gruplar İçi	373,48	147	2,54		
	Toplam	400,69	149			
Zeka ve Okul Durumu (7 puan)	Gruplar Arası	31,48	2	15,74	7,86	0,00*
	Gruplar İçi	294,28	147	2,00		
	Toplam	325,76	149			

* p<0,05

Tablo 4.32 incelendiğinde, özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramlarından bedensel görünüm, zeka ve okul durumu boyutlarında anlamlı farklılık olduğu, mutlu ve hoşnut olma, kaygı, davranış ve gözde olma (popülerite) boyutlarında ise farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 4.32'ye göre özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramlarından bedensel görünüm boyutunda anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur " $F(2,147)=5,36 ; p<0,05$ ".

Farkın nereden kaynaklandığını bulmak için çoklu analizlerden, Tukey testi yapılmıştır. Tablo 4.33'te Tukey testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.33. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği'nin bedensel görünüm boyutuna göre, bedensel görünüm puanlarının ortalamaları arasındaki farklar

Engel türü (I)	Engel türü (J)	Ortalamalar Arası Fark (I - J)	Standart Hata	p	% 95 Güven Aralığı	
					Alt sınır	Üst sınır
İşitme engelli	Görme engelli	-,98000(*)	,31879	,007	-1,7348	-,2252
	Ortopedik engelli	-,80000(*)	,31879	,035	-1,5548	-,0452
Görme engelli	İşitme engelli	,98000(*)	,31879	,007	,2252	1,7348
	Ortopedik engelli	,18000	,31879	,839	-,5748	,9348
Ortopedik engelli	İşitme engelli	,80000(*)	,31879	,035	,0452	1,5548
	Görme engelli	-,18000	,31879	,839	-,9348	-,5748

* Ortalamalar arası fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.33'e göre işitme engelli öğrencilerin bedensel görünüm ortalama puanı (x=6,5); görme (x=7,5) ve ortopedik engelli (x=7,3) öğrencilere göre daha düşüktür. Öte yandan görme ve ortopedik engelli öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramlarından zeka ve okul durumu boyutunda da anlamlı farklılık olduğu görülmüştür " $F(2,147)=7,86 ; p<0,05$ " (Bkz. Tablo 4.32).

Farkın hangi engel türünden kaynaklandığını bulmak için çoklu analizlerden, Tukey testi yapılmıştır. Tablo 4.34 'te Tukey testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.34. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin PHÇBK Ölçeği'nin zeka ve okul durumu boyutuna göre, zeka ve okul durumu puanlarının ortalamaları arasındaki farklar

Engel türü (I)	Engel türü (J)	Ortalamalar Arası Fark (I - J)	Standart Hata	p	% 95 Güven Aralığı	
					Alt sınır	Üst sınır
İşitme engelli	Görme engelli Ortopedik engelli	1,12000(*) ,62000	,28298 ,28298	,000 ,076	,4500 -,0500	1,7900 1,2900
Görme engelli	İşitme engelli Ortopedik engelli	-1,12000(*) -,50000	,28298 ,28298	,000 ,184	-1,7900 -1,1700	-,4500 ,1700
Ortopedik engelli	İşitme engelli Görme engelli	-,62000 ,50000	,28298 ,28298	,076 ,184	-1,2900 -,1700	,0500 1,1700

* Ortalamalar arası fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.34'e göre, işitme engelli öğrencilerin zeka ve okul durumu ortalama puanı ($x=5,6$); görme ($x=4,5$) ve ortopedik engelli ($x=5,0$) öğrencilere göre daha yüksektir. Öte yandan görme ve ortopedik engelli öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.35'de özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin cinsiyet faktörüne göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.35. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin cinsiyet faktörüne göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Cinsiyet	106,234	1	106,234	1,274	0,26
Engel türü	27,063	2	13,531	0,162	0,85
Cinsiyet*Engel türü	157,978	2	78,989	0,947	0,39
Hata	12006,616	144	83,379		
Toplam	526801,000	150			

Tablo 4.35'e göre,

- Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur “ $F(1,144)=1,274; p>0,05$ ”.

- Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engel türünün ve cinsiyetinin genel benlik kavramı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur “ $F(2,144)=0,947; p>0,05$ ”.

Tablo 4.36'da özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin yaş faktörüne göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.36. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin yaş faktörüne göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	42,030	2	21,015	0,254	0,78
Engel türü	88,273	2	44,136	0,534	0,59
Yaş*Engel türü	568,653	4	142,163	1,718	0,15
Hata	11664,879	141	82,730		
Toplam	526801,000	150			

Tablo 4.36'ya göre,

- Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur “ $F(2,141)=0,254; p>0,05$ ”.

- Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engel türünün ve yaş grubunun genel benlik kavramı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur “ $F(4,141)=1,718; p>0,05$ ”.

Tablo 4.37’de özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engelin oluş zamanı (doğuştan-sonradan) faktörüne göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.37. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engelin oluş zamanı (doğuştan-sonradan) faktörüne göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Engelin oluş zamanı	181,604	1	181,604	2,210	0,14
Engel türü	11,731	2	5,865	0,071	0,93
Engelin oluş zamanı *Engel türü	252,341	2	126,170	1,535	0,22
Hata	11834,750	144	82,186		
Toplam	526801,000	150			

Tablo 4.37’ye göre,

- Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının engelin oluş zamanına (doğuştan-sonradan) göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur “ $F(1,144)= 2,210$; $p>0,05$ ”.

- Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engel türünün ve engelinin oluş zamanının genel benlik kavramı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur “ $F(2,144)=1,535$; $p>0,05$ ”.

Tablo 4.38’de özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin araç kullanma durumuna göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.38. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin araç kullanma durumuna göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Araç kullanma durumu	1,212	1	1,212	0,014	0,91
Engel türü	17,836	2	8,918	0,105	0,90
Araç kullanma durumu*Engel türü	15,648	2	7,824	0,092	0,91
Hata	12250,585	144	85,074		
Toplam	526801,000	150			

Tablo 4.38’e göre,

- Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının araç kullanma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur “ $F(1,144)=0,014; p>0,05$ ”.

- Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engel türünün ve araç kullanma durumunun genel benlik kavramı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur “ $F(2,144)=0,092; p>0,05$ ”.

Tablo 4.39’da özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin ailedeki çocuk sayısına göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.39. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin ailedeki çocuk sayısına göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ailedeki çocuk sayısı	365,651	2	182,826	2,219	0,11
Engel türü	60,337	2	30,168	0,366	0,69
Ailedeki çocuk sayısı*Engel türü	251,073	4	62,768	0,762	0,55
Hata	11618,292	141	82,399		
Toplam	526801,000	150			

Tablo 4.39’a göre,

- Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur “ $F(2,141)=2,219; p<0,05$ ”.

- Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engel türünün ve ailedeki çocuk sayısının genel benlik kavramı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur “ $F(4,141)=0,762; p>0,05$ ”.

Tablo 4.40’da özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.40. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Anne öğrenim durumu	623,307	4	155,827	2,252	0,08
Engel türü	10,401	2	5,200	0,075	0,93
Anne öğrenim durumu *Engel türü	2171,863	8	271,483	3,923	0,16
Hata	9343,164	135	69,209		
Toplam	526801,000	150			

Tablo 4.40’a göre,

- Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur “ $F(4,135)= 2,252; p>0,05$ ”.

- Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engel türünün ve anne öğrenim durumunun genel benlik kavramı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur “ $F(8,135)= 3,923; p>0,05$ ”.

Tablo 4.41’de özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.41. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Baba öğrenim durumu	560,677	4	140,169	1,817	0,13
Engel türü	479,386	2	239,693	3,107	0,54
Baba öğrenim durumu *Engel türü	1248,611	8	156,076	2,023	0,06
Hata	10416,117	135	77,156		
Toplam	526801,000	150			

Tablo 4.41'e göre,

- Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur " $F(4,135)= 1,817; p>0,05$ ".

- Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engel türünün ve baba öğrenim durumunun genel benlik kavramı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur " $F(8,135)= 2,023; p>0,05$ ".

Tablo 4.42'de özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engelli olma nedenine göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.42. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engelli olma nedenine göre genel benlik kavramı puanlarının varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Engelli olma nedeni	228,795	5	45,759	0,512	0,77
Engel türü	35,435	2	17,717	0,198	0,82
Engelli olma nedeni *Engel türü	261,369	9	29,041	0,325	0,97
Hata	11880,865	133	89,330		
Toplam	526801,000	150			

Tablo 4.42'ye göre,

- Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının engelli olma nedenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur " $F(5,133)= 0,512; p>0,05$ ".

- Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engel türünün ve engelli olma nedeninin genel benlik kavramı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur " $F(8,133)= 0,325; p>0,05$ ".

5. TARTIŞMA

Bu araştırma, işitme, görme ve ortopedik engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramlarını özel eğitim okullarına veya kaynaştırma eğitimine devam etme durumlarına göre ve çeşitli değişkenler açısından incelemek ve karşılaştırmak amacıyla planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili merkez ilçelerinde özel eğitim okullarına ve kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli ilköğretim 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem özel eğitim okuluna devam eden 150 öğrenci ve kaynaştırma eğitimine devam eden 131 öğrenci olmak üzere toplam 281 engelli öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemi oluşturan öğrencilerin % 49,11'i kız, % 50,89'u erkek öğrenci olup yaşları 9 ile 15 arasında değişmektedir.

Örneklemi oluşturan 281 öğrencinin benlik kavramı düzeylerini belirlemek amacıyla “Piers-Harris Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1 - 4.3 arasında özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramları ile kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramları arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Bu sonuçlara göre özel eğitim okullarına devam eden engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının ortalaması 58,57 ve kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının ortalaması 47,22’dir. Bu iki grubun genel benlik kavramı puanları ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları, kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarından yüksektir ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Benzerleriyle birlikte özel eğitim okulları ya da özel sınıflarda eğitim gören özel gereksinimli çocuklar, kaynaştırılmış ortamda bulunan benzerlerine göre daha yüksek benlik saygısına sahip olmaktadır. Ayrı okullarda ve sınıflarda eğitim alan

özel gereksinimli bireyler kendilerini benzerleriyle kıyaslayarak benlik saygılarını korumaktadırlar (30).

Wright'ın (1960) ve Eckart (1986)'ın fiziksel engellilerle, Higgins (1966)'ın zihinsel engellilerle, Strauss (1968)'un görme engellilerle, Coleman ile Fults'un (1982) üstün zekalılarla, Battle (1979)'nın öğrenme güçlüğü olanlarla yaptıkları araştırmalarda ayrı okullarda ve sınıflarda eğitim alan özel gereksinimli bireylerin kendilerini benzerleriyle kıyaslayarak benlik saygılarını korudukları saptanmıştır (18, 30).

Kaner (65)'in aktardığına göre Rossenberg (1979) etiketlenmenin kaçınılmaz şekilde düşük benlik saygısına neden olmayacağını ve etiketlenen bireylerin benlik saygılarının düşmesiyle ilgili dört faktör olduğunu ileri sürmüştür:

- Etiketlenen bireyler ait oldukları grubun sapan rolünü ya da kimliğini benimserlerse,
- Toplumun genelinin kendilerine yönelik olumsuz tutumlarının farkında olurlarsa,
- Bu olumsuz değerlendirmeleri kabul ederlerse ve
- Olumsuz değerlendirmeleri olan kişileri önemli ve değerli görürlerse benlik saygıları düşebilir.

Crocker ve Major (1989)'e göre, benlik saygısını korumanın bir yolu da etiketlenen bireylerin kendilerini benzer özelliklere sahip kişilerle kıyaslamalarıdır. Etiketlenmiş bireylerin kendilerini, aynı mekanı paylaşan benzerleriyle kıyaslamalarının ve yeterli olmadıkları durumların değerini düşürüp, yeterli oldukları durumların değerini yükselterek benlik saygılarını koruyabildiklerini ileri sürmektedirler (65).

Hindley ve arkadaşları(70)'nın yaşları 11-16 arasında değişen 116 işitme engelli çocuk üzerinde yaptıkları araştırmada, normal okula devam eden işitme engelli çocukların benlik kavramlarının, yatılı okula devam eden işitme engelli çocuklara kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür. Yatılı okuldaki öğrencilerin benlik kavramlarının yüksek olması, olumlu akran kimliğine bağlanmıştır.

Kaner (65)'in araştırmasının ilk bulgusu ortopedik engelli erkeklerin benlik saygılarının, engelli olmayan erkeklerinkinden farklılaşmadığıdır. Bu bulgu, düşük benlik saygısının sosyal etiketlemelerin kaçınılmaz bir sonucu olmadığını gösteren

bulgular ile (Clever, Bear ve Juvonen, 1992; Cornwell ve Smith, 1990; Dunn ve ark., 1988; Harvey ve Greenaway, 1984; Kaner, 1995; Kuritilla, 1988; Küçükaksoy, 1993; Obiakor, 1987; Orr ve ark., 1984; Ostring ve Nieminen, 1982; Ravaud ve Villa, 1986; Stager ve ark., 1983), ayrıca özel sınıf ya da ayrı okulda okumanın engelli bireylerin benlik saygılarını arttırdığı yönündeki bulgularla tutarlıdır. Etiketlenmiş bireyler, kendilerine atfedilmiş etiketleri benliklerinin bir parçası olarak görmüyorlarsa, bu etikete ilişkin olumsuz değerlendirmeleri reddediyorlarsa, kendilerini toplumun geneli ile değil de aynı kaderi ve aynı mekanı paylaşan benzerleriyle kıyaslıyorlarsa benlik saygılarının korunmakta olduğu söylenebilir (65).

Akademik başarının benlik saygısını etkileyen önemli bir etmen olması nedeniyle ayrı okul ya da sınıfa yerleştirmek, engelli bireylerin kendilerini yalnızca akademik olarak yeterli hissetmelerini sağlamaz, aynı zamanda küçük gruplar içerisinde öğrencilerle özel olarak yetişmiş eğitici personel arasında kurulan yakın ilişkiler nedeniyle onların duygusal ve sosyal gereksinimleri de karşılanır. Ancak ayrı kurumlarda eğitilen engelli bireyler kendi potansiyellerinin engelli olmayanlardan da farklı olabileceğinin farkında olmayabilirler. Bu nedenle de benlik saygılarına yönelik bir tehdit hissetmeyebilirler (30).

Özyürek (31)'in yaptığı araştırmada da normal öğrencilerle birlikte eğitilen ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları ortalaması, normal öğrencilerden ayrı eğitilenlerin genel benlik kavramı puanlarından düşük bulunmuştur. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Koç (71) araştırmasında işitme engelli öğrencilerin yerleştirildiği eğitim ortamlarının sosyal ve duygusal uyumlarını ve benlik imajlarını etkilediğini bulmuştur. Yatılı ve gündüzlü okullardaki işitme engelli öğrencilerin uyumları, gündüzlü işitme engelliler sınıfı ve normal sınıfa devam eden işitme engelli öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Benlik imajı ve duygusal – sosyal uyumu en düşük olan grubun, normal okula devam eden işitme engelliler olduğu belirlenmiştir.

Tanju (29), çalışmaların engelli olmayan akranlarının bulunduğu normal okullara devam eden engelli öğrencilerin, daha yüksek seviyede sosyal reddetme ile karşılaştıklarını gösterdiğini belirtmektedir. İşiten insanların olumsuz tepkileri, işitme engelli çocuğun kendisini yetersiz olarak algılanmasına yol açabilmektedir. İşiten

bireylerin, engellerinden dolayı işitme engelli kişilerin davranışlarını yanlış yorumlamaları ve bu konuya ait bilgilerinin yetersiz olması sosyal izolasyonu artırma eğilimindedir.

Koç (71)'un aktardığına göre, alanyazında işitme engelli çocukların yerleştirildiği eğitim ortamı faktörü ile benlik kavramı arasında anlamlı bir fark olduğunu gösteren araştırma bulgularının yanı sıra (Craig, 1965; Meadow ve Schlesinger, 1972; Sarfaty ve Katz, 1978; Hindley ve ark. 1993), eğitim ortamının işitme engelli çocuğun benlik kavramını etkilemediğini içeren aksi bulgulara da rastlanmıştır (Reich, Hambleton ve Houldin, 1977; Yachnick, 1986; Meadow ve Dyssegaard, 1983; Jacobs, 1989).

Güleç (18)'in özel sınıflara ve kaynaştırılmış sınıflara devam eden eğitilebilir düzeydeki zihinsel engelli çocuklarla engelli olmayan çocukların benlik kavramlarını karşılaştırdığı çalışmasında, sürekli ve belirli sürelerle kaynaştırılmış öğrenciler ile özel sınıflara devam eden öğrencilerin genel benlik kavramlarını, normal gelişim gösteren gruba göre daha olumsuz betimledikleri ve farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Özel sınıf ile sürekli ve belirli sürelerle kaynaştırma gruplarının genel benlik kavramları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Ersek (35) araştırmasında, işitme engelli öğrencilerin eğitim ortamlarına göre genel benlik kavramı puanlarının arasındaki farkı incelemiştir. Sonuçta; normal sınıfa devam eden işitme engelli öğrencilerin genel benlik kavramlarının gündüzlü-yatılı okullara ve özel sınıflara devam eden işitme engellilere göre yüksek olduğunu ve aradaki farkın anlamlı olduğunu bulmuştur.

Koç (71)'un aktardığına göre, Sarfaty ve Katz (1978), kaynaştırma okulları ve özel okullardaki işitme engelli çocukların benlik kavramlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda kaynaştırma okullarındaki öğrencilerin, özel okullardaki işitme engelli öğrencilerden daha yüksek benlik kavramına sahip oldukları görülmüştür. Jacobs (1989) yatılı okul ve kaynaştırma ortamlarında bulunan 67 işitme engelli çocuğun benlik kavramlarını incelediği araştırması sonucunda eğitim ortamının işitme engelli çocuğun benlik kavramını farklılaştırmadığı belirlemiştir. Yachnick (1986)'in işitme engelli gençler üzerinde yaptığı çalışmada, yerleştirildiği eğitim ortamı ile benlik kavramları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Sonuç olarak, araştırma örneklemine alınan işitme, görme ve ortopedik engelli kaynaştırma öğrencilerinin genel benlik kavramlarının düşük olması, bulundukları ortamlarda kendilerine karşı olan olumsuz tutumların farkında olmaları, çevreleri ile başarılı etkileşime girememeleri, kaynaştırma uygulamalarına gereken önemin verilmemesi gibi etkenlere bağlanabilir.

Kaynaştırma engelli çocuğun gelişimini sağlamayı amaçlamanın yanında bu çocukların tanınmasını ve sosyal kabul görmesini de amaçlamalıdır. Özürlü çocuklarda olumlu benlik gelişimine yardımcı olmak, kişilik ve en önemlisi sosyal gelişimlerini destekleyerek toplum içinde bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşayabilmelerini kolaylaştırmak olmalıdır (55).

Engelli öğrencilerin sosyalleşmesinde, içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmelerinde önemli yeri olan kaynaştırma ortamının uygun düzenlemelerle engelli öğrencinin gereksinimlerine cevap verecek nitelikte olması gerekmektedir. Kaynaştırma uygulamasından beklenen yararların uygulamada görülebilmesi, bu uygulamanın temelini oluşturan bazı ön hazırlıkların ve düzenlemelerin uygulama öncesinde yapılmasıyla ilişkili görülmektedir. Bu düzenlemelerin en önemlilerinden biri okuldaki görevlilerin ve ekibin hazırlığıdır.

Ülkemizde kaynaştırmanın başarıya ulaşması diğer bir deyişle engelli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarından yeterince yararlanabilmeleri ve yaşadıkları güçlüklerin ortadan kaldırılması bazı koşullara bağlı olmaktadır. Engelli öğrencinin özellikleri yanı sıra, okuldaki öğretmenlerin ve diğer personelin kaynaştırmayı benimseyip kendi üzerlerine düşen görevleri yerine getirmeleri, kaynaştırma sınıfının hazırlanması, eğitim programlarının bireyselleştirilmesi ve etkili sınıf yönetimi tekniklerinin kullanılması bu etmenler arasında yer almaktadır (72).

Kaynaştırma ortamının uygun düzenlemelerle engelli öğrencilerin gereksinimlerine cevap verecek nitelikte olması ile özel gereksinimli çocuklar yaşlarına uygun konuşma ve dil modellerini temin edebilir, iyi yapılandırılmış, zengin öğrenme çevresiyle daha hızlı akademik ilerleme ve başarı kazanabilir, akranları ile birlikte çeşitli etkinliklerde bulunarak kendilerine güvenleri artabilir ve daha geniş bir topluluğa ait olma duygularını yükseltebilirler. Böylece olumlu benlik kavramı geliştirebilirler.

Özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitimleri ve onların normal yaşlıları ile birlikte eğitime alınmalarında başarı elde etmek için öğretmenlerin çok önemli bir role sahiptir.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda entegre eğitim ortamlarında görev yapan genel eğitim öğretmenlerine destek hizmet verilmediği ve bu öğretmenlerin entegre eğitim için hazırlanmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin engelli çocukların eğitimlerine yönelik hazırlanmamaları ve yeterli donanıma sahip olmamaları da olumsuz tutumları beraberinde getirmekte ve entegre eğitim programlarının başarıyla uygulanmasını güçleştirmektedir (67).

Kaynaştırma eğitimi destek eğitimle birlikte uygulandığında, normal sınıflardaki öğrencilerin, özel düzenlenmiş sınıflardaki öğrencilerden daha iyi ve etkili öğrenme ortamlarına kavuştukları ve başarılı oldukları görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler normal sınıfta akranlarıyla sosyal etkileşim ve paylaşım içinde bulunarak yetenek ve potansiyellerini geliştirmekte ve öğrenme sürecine daha etkin katılmaktadır. Kaynaştırma ortamlarında akran etkileşimi ve desteği önemlidir. Kaynaştırma uygulamasında özel gereksinimli bireyler ve diğer bireyler, birbirlerini sınıf ortamlarında farklı yönlerde etkileyerek akademik ve sosyal alanlarda gelişme fırsatı bulabilmektedir. Kaynaştırma ortamındaki engelli öğrencilerin sosyal uyumları, sosyal ve akademik gelişimleri akran kabulüne ve kaynaştırmada geçirilen süreye bağlıdır. Akran desteğinin sağlanması normal sınıf öğrencilerinin özel eğitim gerektiren öğrenci hakkında görsel ve işitsel materyallerle bilgilendirmelerini ve bütünleştirmeyi sağlayan etkinliklere katılımını gerektirmektedir (72).

Engelli olmayan çocukların, engelli çocuklara karşı olan tutum ve davranışları, onlarla düzenli olarak vakit geçirdikleri, oynadıkları ve iletişime girdikleri taktirde, daha olumlu yönde gelişebilmektedir.

Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrenciler ile kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramları puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.4 ile Tablo 4.6 arasında verilmiştir.

Verilen bu bulgulara göre;

* Özel eğitime devam eden öğrencilerin, mutlu ve hoşnut olma puan ortalamaları kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin puan ortalamasından

yüksek bulunmuştur. En çok mutlu olan öğrenciler ise özel eğitime devam eden işitme engelli öğrenciler olmuştur.

Özyürek (31)'in yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği bulgulara göre, normal öğrencilerle birlikte eğitilen ortopedik engelli öğrencilerin mutlu ve hoşnut olmalarını betimlemeleri, normal öğrencilerden ayrı eğitilen ortopedik engelli öğrencilerden düşük bulunmuştur. Ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır.

Güleç (18)' in çalışmasında mutlu ve hoşnut olma boyutunda özel sınıf ile normal gruba ait puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu, özel sınıf ile sürekli ve belirli sürelerle kaynaştırma olanlar ve normal grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Güleç (18) kaynaştırma ortamındaki engelli öğrencilerin kendilerini mutlu hissetmelerini, normal gelişim gösteren çocuklar tarafından kabul görmelerine, kaynaştırma sınıfında geçirilen zamanın niteliği ve bu süre içinde çocuklar arasında olumlu etkileşimin gelişmesine bağlamaktadır.

* Özel eğitime devam eden öğrencilerin, kaygı puan ortalamaları kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin puan ortalamasından yüksek bulunmuştur. En yüksek kaygı puanları ise özel eğitimdeki görme ve ortopedik engelli öğrencilerde görülmüştür. En kaygılı grup kaynaştırma eğitimine devam eden görme engelli öğrencilerdir.

Ersek (35) araştırmasında işitme engelli öğrencilerin kendilerini normal işiten öğrencilerden daha çok kaygılı olarak betimlediklerini belirtmektedir.

Özyürek (31)'in yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği bulgulara göre, normal öğrencilerle birlikte eğitilen ortopedik engelli öğrencilerin kaygı puanları ile normal öğrencilerden ayrı eğitilen ortopedik engelli öğrencilerin kaygı puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığını bulunmuştur.

Güleç (18)'in araştırmasında özel sınıfa devam eden, belirli sürelerle kaynaştırılmış, sürekli kaynaştırılmış ve normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu gruplar arasında kaygılarını betimleme puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Sonuç olarak kaynaştırma ortamında yer alan engelli öğrencilerin özel eğitim okullarına devam eden engelli öğrencilerden daha çok kaygılı olmaları bulundukları

ortamda karşılaştıkları güçlüklerden dolayı kendilerini yetersiz hissetmelerine bağlanabilir. Özel eğitim okullarında eğitim gören çocuklar problemlerini daha çok grup olarak sırtlamaktadırlar. Kaynaştırma eğitime devam eden çocuklar ise daha çok bireysel olarak bu problemleri yaşamaktadırlar. Görme engelli öğrencilerin en kaygılı grup olması kaynaştırma eğitimi yapılan ilköğretim okullarında gerekli çevresel düzenlemelerin olmamasına bağlanabilir.

* Özel eğitime devam eden öğrencilerin, davranış puan ortalamaları kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin puan ortalamasından yüksek bulunmuştur. En yüksek davranış ve uyma puanları ise özel eğitimdeki görme ve işitme engelli öğrencilerde görülmüştür.

Özyürek (31)'in yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği bulgulara göre, normal öğrencilerle birlikte eğitilen ortopedik engelli öğrencilerin davranış puanları ile normal öğrencilerden ayrı eğitilen ortopedik engelli öğrencilerin davranış puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığını bulunmuştur.

Güleç (18)'in araştırmasında özel sınıfa devam eden engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasında, sürekli kaynaştırılmış ve normal gelişim gösteren öğrencilerin bulunduğu gruplar arasında davranışlarını betimleme yönünden anlamlı farklılık bulunmuştur. Kaynaştırma ile özel sınıf arasındaki anlamlı fark bulunmamaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada kaynaştırma eğitime devam eden engelli öğrencilerin davranışlarını betimlemelerinin özel eğitim okullarına devam eden engelli öğrencilerden düşük olması çevre ile iletişim kurmada yaşadıkları güçlükler, bulundukları ortamlarda kendilerine karşı olan olumsuz tutumların farkında olmaları, başkalarının kendilerinden beklentilerine uygun davranmaya çalışmaları ile ilgili olabilir.

* Özel eğitime devam eden öğrencilerin, zeka ve okul durumu puan ortalamaları kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin puan ortalamasından yüksek bulunmuştur. En yüksek zeka ve okul durumu puanları ise özel eğitimdeki işitme engelli öğrencilerde görülmüştür.

Güleç (18)'in araştırmasında özel sınıfa devam eden, belirli sürelerle kaynaştırılmış, sürekli kaynaştırılmış ve normal gelişim gösteren çocukların

bulunduğu gruplar arasında zeka ve okul durumlarını betimleme puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

İyi bir şekilde entegre edilen engelli çocuklar kendilerine daha çok güven duymakta ve gerçek potansiyellerini daha iyi bir şekilde ortaya koyabilmektedirler (56).

* Özel eğitime ve kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin, gözde olma (popülarite) ve bedensel görünüm alt benlik boyutlarında farklılık bulunamamıştır.

Güleç (18)'in çalışmasında da özel sınıf ve kaynaştırma sınıfları arasında gözde olma ve bedensel görünümünü betimlemede gruplar arasında fark olmadığı bulunmuştur.

Kaynaştırma eğitime devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.7 ile Tablo 4.9 arasında sunulmuştur.

Bu bulgulara göre;

Kaynaştırma eğitime devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramları arasındaki fark anlamlıdır. Görme engelli öğrencilerin genel benlik kavramı ortalama puanı ($x=42,7$), ortopedik engelli öğrencilerin ($x=52,4$) puanından daha düşük çıkmıştır ve fark anlamlıdır. İşitme ve ortopedik engelli öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Tanju (29) çalışmasında normal çocuklarla aynı sınıfa devam eden işitme engelli öğrencilerin kişisel benlik saygısı ve fiziksel benlik saygısının normal çocuklardan daha düşük olduğunu belirlemiştir.

Koç (71)' un araştırmasında duygusal ve sosyal uyum ile benlik imajı açısından en düşük olan grubun, normal okula devam eden işitme engelliler olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak; normal okul ortamındaki işitme engelli çocuklar, kendileri için fiziki ve eğitsel düzenlemenin yapılmadığı sınıf ortamlarında, işiten akran gruplarıyla birlikte dirler. İşiten akran grubunun yanında, kendilerini yalnız ve dışlanmış hissedebilirler. Arkadaş ilişkileri konusunda dezavantajlı olabilirler. Bunun yanında, iletişim becerileri ve sosyal becerilerinin eksikliği de akran kabulünü olumsuz etkileyebilir (71).

Benlik kavramı çevre ile etkili bir etkileşim vasıtasıyla gelişmektedir. Benlik kavramı pasif olarak kazanılmamakta, kişinin kendi davranışları ile kazanılmaktadır. Birey çevresini kontrol edebileceğini ve düzenleyebileceğini öğrendikten kendini daha yeterli, başarılı ve güçlü olarak algılayabilmekte ve yüksek benlik kavramına sahip olabilmektedir. Çevre ile başarılı etkileşim fırsatını engelleyen şartlar, yüksek benlik kavramının gelişimini de engelleyebilmektedir (18).

Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramları puanlarının karşılaştırılması ile ilgili bulgular Tablo 4.10 ile Tablo 4.16 arasında verilmiştir.

Bu bulgulara göre,

Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramlarından mutlu ve hoşnut olma, kaygı, davranış, bedensel görünüm, zeka ve okul durumu boyutlarında anlamlı farklılık olduğu, gözde olma (popülerite) boyutunda ise farklılık bulunmadığı görülmektedir.

* Ortopedik engelli öğrencilerin mutlu ve hoşnut olma boyutu ortalama puanı ($x=9,5$), görme engelli öğrencilerin ($x=7,4$) puanından daha yüksektir ve fark anlamlıdır. İşitme ve görme engelli öğrenciler arasındaki fark, anlamlı bulunmamıştır.

* Ortopedik engelli öğrencilerin kaygı ortalama puanı ($x=9,4$), görme engelli öğrencilerin ($x=7,3$) puanından daha yüksektir. İşitme ve görme engelli öğrenciler arasındaki fark, anlamlı bulunmamıştır.

* Ortopedik engelli öğrencilerin davranış ortalama puanı ($x=10,2$), görme engelli ($x=8,4$) ve işitme engelli öğrencilerin ($x=8,9$) puanından daha yüksektir. Ancak; ortopedik, işitme ve görme engelli öğrenciler arasındaki fark, anlamlı bulunmamıştır.

* Ortopedik engelli öğrencilerin bedensel görünüm ortalama puanı ($x=6,9$), işitme engelli öğrencilerin ($x=5,3$) puanından daha yüksektir. İşitme ve görme engelli öğrenciler arasındaki fark, anlamlı bulunmamıştır.

* Ortopedik engelli öğrencilerin zeka ve okul durumu ortalama puanı ($x=4,5$), görme engelli öğrencilerin ($x=3,6$) puanından daha yüksektir. İşitme ve görme engelli öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Erkan (19)' a göre, ortopedik engelli öğrencilerin bedensel görünüm ortalama puanının diğer engel gruplarına göre yüksek olmasını, puberte çağındaki fiziksel değişimin olumsuz etkilerine karşın, bu çocukların daha puberte döneminden önce kendi durumlarını kabullenmeye başlamış olabilecekleri düşüncesiyle açıklamıştır..

Taleporos ve Mc Cabe (57), fiziksel engelli bireyler yeteneklerini ve bedenini yetersizliği olmayan bireyler ile kıyaslar. Bu durumda fiziksel engelli bireylerin bedenlerine karşı pozitif tutum içinde olmalarını güçleştirir. Eğer kişi beden imgesi nedeniyle kendini güçsüz algırsa, kişinin daha yüksek derecede kaygı, depresyon, düşük benlik saygısı ve yaşamdan daha az haz alma beklentisi içine girmesine neden olur.

Erken yaşta meydana gelen ileri derecede işitme engeli nedeniyle işitsel duyuda meydana gelen eksiklik, temel engel gibi görülmekte ve bunun sonucunda da iletişim eksikliği ortaya çıkmaktadır. İletişim eksikliğinin etkisi, işitme engelli çocuğun en erken yaştaki ilişkilerinde gözlenmektedir. Benlik hakkında olumlu duygular oluşturmak için gerekli olan anne-çocuk arasındaki bağın erken yaşta gelişimi, işitme engelli çocuğun iletişim eksikliği nedeniyle sık sık engellenmektedir. Çocuğun iletişim seviyesinin düşüklüğü, ana-babayı etkilemekte ve anne baba da kendi iletişim çabaları çocuk tarafından cevaplandırılmadığında, hayal kırıklığına uğrayabilmektedir. Bu etki daha sonra dairesel bir şekle dönüşebilmekte ve çocuğu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (29).

Engelli bireylerin, bedensel engelleri ve bunu algılayış biçimleri ya da çevresindekilerin engellerine bakışları, uyumsal davranışlarında, benlik oluşumlarında ve gelişimlerinde, diğer insanlarla sosyal etkileşimlerinde bazı problemlere yol açabilmektedir.

Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.29 ile Tablo 4.30 arasında sunulmuştur.

Bu bulgulara göre,

Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Şener (36)'de yaptığı araştırmada, özel eğitim okullarına devam eden ilkokul dört ve beşinci sınıfa devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli çocukların benlik kavramlarını bazı değişkenlere göre incelemiştir. İşitme, görme ve ortopedik engelli çocukların engel türlerinin benlik kavramları üzerinde istatistiksel olarak etkili olmadığını belirtmiştir.

Bıyıklı (21), araştırmasında özel eğitim kurumlarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin benlik kavramlarını özür grupları açısından karşılaştırdığında, işitme ve ortopedik engelli çocuklar arasındaki farkın anlamlı olduğunu bulmuştur. Ortopedik engelli çocukların benlik kavramı işitme engelli çocukların benlik kavramına göre daha yüksek çıkmıştır.

Kartal (69), yatılı ve gündüzlü işitme engelliler ilköğretim okullarında okuyan 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin benlik kavramları ile akademik başarıları arasındaki farkı incelemiştir. Araştırma bulguları, yatılı ve gündüzlü okuyan işitme engelli öğrencilerin sınıf düzeylerine göre benlik kavramı puanlarının arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. İşitme engelli ilköğretim öğrencilerinin yatılı – gündüzlü olmalarına ve cinsiyete göre benlik kavramı ve akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramları puanlarının karşılaştırılması ile ilgili bulgular Tablo 4.31 ile Tablo 4.34 arasında verilmiştir.

Bu bulgulara göre,

Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramlarından bedensel görünüm, zeka ve okul durumu boyutlarında anlamlı farklılık olduğu, mutlu ve hoşnut olma, kaygı, davranış ve gözde olma (popülerite) boyutlarında ise farklılık bulunmadığı görülmektedir.

* İşitme engelli öğrencilerin bedensel görünüm ortalama puanı ($x=6,5$); görme ($x=7,5$) ve ortopedik engelli ($x=7,3$) öğrencilere göre daha düşüktür. Öte yandan görme ve ortopedik engelli öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

* İşitme engelli öğrencilerin zeka ve okul durumu ortalama puanı ($x=5,6$); görme ($x=4,5$) ve ortopedik engelli ($x=5,0$) öğrencilere göre daha yüksektir. Öte yandan görme ve ortopedik engelli öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının cinsiyet, yaş, engelin oluş zamanı (doğuştan-sonradan), araç kullanma durumu, ailedeki çocuk sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve engelli olma nedenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.35 ile Tablo 4.42 arasında verilmiştir.

Bu bulgulara göre;

* Kaynaştırma eğitimine ve özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının cinsiyete, yaşa, engelin oluş zamanına (doğuştan-sonradan), araç kullanma durumuna, baba öğrenim durumuna, engelli olma nedenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Cinsiyet faktörünün işitme engelli gençlerin benlik kavramlarını farklılaştırmadığı Yachnick'in (1986) araştırmasında vurgulanmıştır (71).

Güleç (18) cinsiyet faktörünün genel benlik kavramı puan ortalamaları arasında fark yaratmadığını belirtmiştir.

Ersek (35) araştırma grubundaki işitme engelli öğrencilerin benlik kavramlarının; cinsiyete göre farklılık göstermediği belirtmiştir.

Şener (36)'in, araştırmasında işitme, görme ve ortopedik engelli çocukların cinsiyeti ile benlik kavramları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu belirtilmiştir.

Kartal (69), yatılı ve gündüzlü okuyan işitme engelli öğrencilerin cinsiyetlerine göre benlik kavramı puanlarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Koç (71) araştırmasında cinsiyetin önemli bir faktör olduğunu, cinsiyetin sosyal uyum ve benlik imajını farklılaştırdığını saptamıştır. İşitme engelli erkek çocukların sosyal uyumlarını ve benlik imajlarının kız çocuklara kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür.

Coyner (1992) tarafından, kaynaştırma ortamlarında eğitim gören 13-17 yaşları arasındaki 10 işitme engelli ve 25 işiten öğrencinin benlik kavramları ve sosyal kabul edilmeleri incelenmiştir. İşitme engelli çocukların, işiten akranlarına kıyasla benlik kavramlarının ve sosyal kabul edilmelerinin düşük olduğu gözlenmiştir. Cinsiyet faktörü, arkadaş değerlendirmelerinde önemli bir faktör olarak

ortaya çıkmıştır. İşiten öğrenciler işitme engelli erkekleri kız çocuklarına kıyasla daha olumsuz şekilde değerlendirmişlerdir (71).

Loeb ve Sarigiani (54) işitme engelli öğrencilerin benlik kavramlarını incelediği araştırması sonucunda, işitme engelli erkek öğrencilerin benlik kavramlarının kızlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Erkan (19)'ın, ortopedik engelli çocuklarla yaptığı çalışmasında, çocukların yaşlarının benlik kavramı puan ortalamalarını etkilemediği belirtilmiştir.

Şener (36)'ın, araştırmasında işitme, görme ve ortopedik engelli çocukların yaşları ile benlik kavramları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını belirtilmiştir.

Loeb ve Sarigiani (54), işitme engelli öğrencilerin benlik kavramlarını incelediği araştırması sonucunda, işitme kaybının başlangıç zamanı faktörünün anlamlı bir farklılık yaratmadığını saptamıştır.

Ersek (35) araştırma grubundaki işitme engelli öğrencilerin benlik kavramlarının; işitme kaybının başlangıç yaşı bakımından 5 yaş ve sonrasında işitme engelli olanların doğumdan 5 yaşına kadar olanlardan yüksek olduğunu, genel olarak kendilerini daha olumlu betimlediklerini belirtmiştir.

Erkan (19)'ın, ortopedik engelli çocuklarla yaptığı çalışmasında, çocukların eğerinin doğuştan ya da sonradan olmasının benlik kavramı puan ortalamalarını etkilemediği belirtilmiştir.

Bıyıklı (14)'nın aktardığına göre, engelli bireylerin bedenlerini algılayışları onların doğuştan ya da sonradan engelli olmaları ile ilgilidir. Kimmel'in yaptığı çalışmada sonradan engelli olan grubun, doğuştan olan gruba göre bedene güven ve saygı, yeterlik duygusu, baş edebilme yeteneği yönünden daha avantajlı olduğunu bulunmuştur.

Şener (36)'ın, araştırmasında işitme, görme ve ortopedik engelli çocukların engelinin oluş zamanı ile benlik kavramları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını belirtilmiştir.

Koç (71) araştırmasında işitme cihazı kullanıp kullanmamanın duygusal ve sosyal uyumu ve benlik imajını farklılaştırmadığını saptamıştır.

* Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı

farklılık göstermediği, ancak kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Özel eğitim okullarına devam eden ortopedik engelli öğrenciler başta olmak üzere görme ve işitme engelli çocukların çoğunu ailesiyle birlikte olmamaları, kardeşleriyle çok fazla iletişim içinde olmamaları araştırmanın sonucunu etkilemiş olabilir.

Ailesindeki çocuk sayısı iki olan öğrencilerin ortalama puanı ($x=52,72$), ailesindeki çocuk sayısı dört ve daha fazla olanların ($x=41,64$) puanından daha yüksektir. Ailesindeki çocuk sayısı üç olanlar ile dört ve daha fazla olan öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Şener (36)'in, araştırmasında işitme, görme ve ortopedik engelli çocukların kardeş sayıları ile benlik kavramları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını belirtmiştir.

* Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerden annesi okuma-yazma bilmeyenlerin ve ilkokul mezunu olanların genel benlik kavramı puanları ortaokul, lise ve üstü eğitim kurumlarından mezun olanlara göre düşüktür. Okuma yazma bilmeyenler ile ilkokul mezunları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Şener (36)'in, araştırmasında işitme, görme ve ortopedik engelli çocukların genel benlik kavramları üzerinde anne öğrenim düzeyinin farklılık yaratmadığını belirtmiştir.

SONUÇLAR

Bu araştırmada, işitme, görme ve ortopedik engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramlarını özel eğitim okullarına veya kaynaştırma eğitimine devam etme durumlarına göre ve çeşitli değişkenler açısından incelemek, karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmaya 100 ortopedik engelli, 100 işitme engelli ve 81 görme engelli öğrenci olmak üzere toplam 281 öğrenci dahil edilmiştir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin % 49,11'ini kız öğrenciler; % 50,89'unu erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşları 9 ile 15 arasında değişmektedir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin % 21,36'sı 9-10yaş grubunda, %30,60'ı 11-12 yaş grubunda, % 48,04'ü 13-15 yaş grubundadır. Öğrencilerin % 53,38'i özel eğitim okullarına, % 46,62'si kaynaştırma eğitimine devam etmektedir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla 'Genel Bilgi Formu' ve öğrencilerin benlik kavramı düzeylerini belirlemek amacıyla 'Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği' kullanılmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, bilgisayar ortamında Statistical Package for Social Science (SPSS 13.0) paket programı kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel işlemlerinde, çoklu karşılaştırmalar için varyans analizi, varyans analizlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu durumlarda, alt gruplar arasında birden fazla karşılaştırmalar yapmak için Tukey testi kullanılmıştır

Araştırma sonuçlarına göre;

- ♦ Araştırmaya dahil edilen işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları eğitim ortamına göre (özel eğitim okulu-kaynaştırma eğitimi) karşılaştırılmıştır. Özel eğitim okuluna devam eden öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının ortalaması 58,57 ve kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının ortalaması 47,22' dir. Bu iki grubun genel benlik puan ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

- ♦ Eğitim ortamının ve engel türünün genel benlik kavramı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur.

- Özel eğitim okullarına devam eden işitme engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları ile kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin

genel benlik kavramı puanları arasında farklılık bulunmaktadır. Özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları daha yüksektir.

- Özel eğitim okuluna devam eden görme engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları ile kaynaştırma eğitimine devam eden görme engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları arasında farklılık bulunmaktadır. Özel eğitim okuluna devam eden görme engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları daha yüksektir.

- Özel eğitim okuluna devam eden ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları ile kaynaştırma eğitimine devam eden ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları arasında farklılık bulunmaktadır. Özel eğitim okuluna devam eden ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları daha yüksektir

♦ Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramları ile kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramları puanları eğitim ortamı ve engel türüne göre karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak;

- Eğitim ortamının tüm alt benlik boyutları üzerinde; engel türünün mutlu ve hoşnut olma, kaygı, bedensel görünüm ile zeka ve okul durumu üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmektedir. Eğitim ortamı*engel etkileşiminin ise mutlu ve hoşnut olma, kaygı, davranış ile zeka ve okul durumu değişkenleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

- Özel eğitime devam eden öğrencilerin, mutlu ve hoşnut olma, kaygı, davranış, zeka ve okul puan ortalamaları kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin puan ortalamasından yüksektir ve fark anlamlıdır.

♦ Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları karşılaştırılmıştır. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramları puanları arasındaki fark anlamlıdır. Görme engelli öğrencilerin genel benlik kavramı ortalama puanı ($x=42,7$), ortopedik engelli öğrencilerin ($x=52,4$) puanından daha düşük çıkmıştır ve fark anlamlıdır. İşitme ve ortopedik engelli öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

♦ Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramları puanları karşılaştırılmıştır. Kaynaştırma eğitimine

devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramları puanlarından mutlu ve hoşnut olma, kaygı, davranış, bedensel görünüm, zeka ve okul durumu boyutlarında anlamlı farklılık olduğu, gözde olma (popülerite) boyutunda ise farklılık bulunmadığı görülmektedir.

- Ortopedik engelli öğrencilerin mutlu ve hoşnut olma boyutu ortalama puanı ($x=9,5$), görme engelli öğrencilerin ($x=7,4$) puanından daha yüksektir ve fark anlamlıdır. İşitme ve görme engelli öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

- Ortopedik engelli öğrencilerin kaygı ortalama puanı ($x=9,4$), görme engelli öğrencilerin ($x=7,3$) puanından daha yüksektir. İşitme ve görme engelli öğrenciler arasındaki fark, anlamlı bulunmamıştır.

- Ortopedik engelli öğrencilerin davranış ortalama puanı ($x=10,2$), görme engelli ($x=8,4$) ve işitme engelli öğrencilerin ($x=8,9$) puanından daha yüksektir. Ancak; ortopedik, işitme ve görme engelli öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

- Ortopedik engelli öğrencilerin bedensel görünüm ortalama puanı ($x=6,9$), işitme engelli öğrencilerin ($x=5,3$) puanından daha yüksektir. İşitme ve görme engelli öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

- Ortopedik engelli öğrencilerin zeka ve okul durumu ortalama puanı ($x=4,5$), görme engelli öğrencilerin ($x=3,6$) puanından daha yüksektir. İşitme ve görme engelli öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

♦ Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının cinsiyete, yaşa, engelin oluş zamanına (doğuştan-sonradan), araç kullanma durumuna, baba öğrenim durumuna, engelli olma nedenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

♦ Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanı ortalamaları anne öğrenim düzeyi arttıkça yükselmektedir.

♦ Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ailesindeki çocuk sayısı iki olan öğrencilerin genel

benlik kavramı puan ortalaması ($x=52,72$), ailesindeki çocuk sayısı dört ve daha fazla olanların ($x=41,64$) puanından daha yüksektir. Ailesindeki çocuk sayısı üç olanlar ile dört ve daha fazla olan öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

♦ Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanları karşılaştırılmıştır. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

♦ Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramları puanları karşılaştırılmıştır. Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin alt benlik kavramlarından bedensel görünüm, zeka ve okul durumu boyutlarında anlamlı farklılık olduğu, mutlu ve hoşnut olma, kaygı, davranış ve gözde olma (popülerite) boyutlarında ise farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

- İşitme engelli öğrencilerin bedensel görünüm ortalama puanı ($x=6,5$); görme ($x=7,5$) ve ortopedik engelli ($x=7,3$) öğrencilere göre daha düşüktür. Öte yandan görme ve ortopedik engelli öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

- İşitme engelli öğrencilerin zeka ve okul durumu ortalama puanı ($x=5,6$); görme ($x=4,5$) ve ortopedik engelli ($x=5,0$) öğrencilere göre daha yüksektir. Öte yandan görme ve ortopedik engelli öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

♦ Özel eğitim okullarına devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramı puanlarının cinsiyete, yaşa, engelin oluş zamanına (doğuştan-sonradan), araç kullanma durumuna, ailedeki çocuk sayısına, anne-baba öğrenim durumuna, engelli olma nedenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

ÖNERİLER

Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

* Engelli bireyler için, özellikle olumlu bir benlik tasarımına sahip olmaları ve kendilerini daha gerçekçi bir gözle görüp kabul etmelerine yardımcı olmak ve var olan yeteneklerini kullanmaya ve geliştirmeye istekli hale getirmek için çalışmalar yapılmalıdır.

* Engelli çocukların zayıf yönleri değil güçlü yönleri üzerinde durulmalı, başarılı olduklarını hissetmelerine yönelik faaliyetler düzenlenmelidir. Başarıları takdir edilmelidir.

* Engelli öğrencilerin benlik kavramlarını geliştirici eğitim ortamları düzenlenmelidir. Engelli öğrencilerin normal akranlarıyla etkileşime girmelerine olanak sağlanmalıdır.

* Engelli öğrencilerin sosyalleşmesinde, içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmelerinde önemli yeri olan kaynaştırma ortamının uygun düzenlemelerle engelli öğrencinin gereksinimlerine cevap verecek nitelikte olması gerekmektedir.

* Ülkemizde kaynaştırmanın başarıya ulaşması, engelli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarından yeterince yararlanabilmeleri ve yaşadıkları güçlüklerin ortadan kaldırılabilmesi için, okuldaki öğretmenlerin ve diğer personelin kaynaştırmayı benimseyip kendi üzerlerine düşen görevleri yerine getirmeleri, kaynaştırma sınıfının hazırlanması, eğitim programlarının bireyselleştirilmesi ve etkili sınıf yönetimi tekniklerinin kullanılması gerekmektedir. Kaynaştırma uygulamasından beklenen yararların uygulamada görülebilmesi, bu uygulamanın temelini oluşturan bazı ön hazırlıkların ve düzenlemelerin uygulama öncesinde yapılmasıyla ilişkilidir.

* Hizmet içi eğitim programlarıyla hem normal çocukların hem de özel eğitime gereksinimi olan çocukların aileleri ve kurumdaki tüm personel bu konuda aydınlatılmalıdır.

* Öğretmen yetiştirme programlarında değişiklik yapılmalı, her öğretmenin özel eğitime ihtiyacı olan bir çocukla çalışabileceği düşünülerek yetiştirme programlarında engel tipleri ve bu çocukların özelliklerine ilişkin bilgiler verilmelidir. Öğretmenlerin özel eğitim alanındaki ihtiyaçlarına göre hizmet içi programlar hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.

* Kaynaştırma uygulamasının yararlı olabilmesi için kaynaştırma öğrencisine ve öğretmene destek özel eğitim hizmetleri sağlanmalıdır.

* Günümüzde kaynaştırma iki farklı boyutta incelenmelidir. Engelli çocukların olduğu kadar engelli olmayan çocukların da kaynaştırma programına hazırlanmaları gerekmektedir.

* Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının halen çok yetersiz düzeyde olduğu göz önüne alındığında, sadece özel eğitim ağırlıklı bir eğitimin yetersiz olacağı, kaynaştırma ile birleştirildiğinde amaca ulaşmanın daha etkin olacağı unutulmamalıdır.

* Engelli öğrencilere hangi eğitim ortamında olursa olsun gerektiği durumlarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesi gerekmektedir.

Sonraki Araştırmalar İçin Öneriler

* Özel eğitim okullarına yatılı ya da gündüzlü devam eden, kaynaştırma eğitimine tam zamanlı ya da yarı zamanlı devam eden, özel sınıfa devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli çocukların benlik kavramları karşılaştırılabilir.

- * Özel eğitim okullarına veya kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli çocukların benlik kavramları normal gelişim gösteren çocukların benlik kavramları ile karşılaştırılabilir.
- * Engelli öğrencilerden destek eğitim alanlar ile almayanların benlik kavramları karşılaştırılabilir.
- * Engelli öğrencilerin okul başarısı ve benlik kavramı arasındaki ilişki araştırılabilir.
- * Farklı illerde de benzer araştırmalar yapılarak araştırma bulguları karşılaştırılabilir ve Türkiye'nin bu alanda genel bir profili çıkarılabilir.
- * Araştırmada kullanılan Piers-Harris Çocuklar için Benlik kavramı Ölçeği'nin uygulanmasında işitme engelli öğrencilerin soyut cümleleri anlamakta güçlük çektikleri görülmüştür. Bu ölçeğin işitme engellilere yönelik olarak kullanılabilmesi için çalışmalar yapılabilir.
- * Aile tutumları boyutu da katılarak araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

1. Baymur, F., Genel Psikoloji, 4. Baskı, İnkılap ve Aka Kitabevleri Koll. Şti., İstanbul, 1978.
2. Artan, İ. ve Bayhan, P., Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2004.
3. Köknel, Ö., Kaygıdan Mutluluğa Kişilik, 6. Basım, Altın Kitaplar Yayınevi , İstanbul, 1985.
4. Yörükoğlu, A., Gençlik Çağı, Eğitimi ve Ruhsal Sorunları, 11. Basım, Özgür Yayınları, İstanbul, 2000.
5. Morgan, C. T., Psikolojiye Giriş, (Çev. Arıcı, H. ve Diğ.), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, No:1, Ankara, 1995.
6. Allport, G. W., Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality, Yale University Press, New Haven, 1955.
7. Erden, M., Akman, Y., Eğitim Psikolojisi, Arkadaş Yayınları, Ankara, 1996.
8. Cüceloğlu, D., İnsan ve Davranışı, 6. Basım, Remzi Kitabevi, Ankara, 1996.
9. M.E.G.S.B., Aile ve Çevre Sorunlarının Gencin Kişiliğine Etkisi, (Ed. Kut, S., Koşar, N.), Ankara, 1989.
10. Morris, C. G., Psikolojiyi Anlamak (Psikolojiye Giriş), (Çev. Ed. Ayvaşık, H.B., Sayıl, M.), Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No:23, Ankara, 2002.
11. Ersevim, İ., Freud ve Psikanalizin Temel İlkeleri, 2. Basım, Assos Yayınları, 2002.
12. Öztürk, M. O. ve Diğ., Ruh Sağlığı ve Hastalıkları, (Yayın Sor. Öztürk, O.), 2. Basım, Türkiye Sinir ve Ruh Sağlığı Derneği Yayını, No:7, Ankara, 1983.
13. Gabay, R., Çocuklarda Benlik Sisteminin İncelenmesi, Psikoloji Anabilim Dalı Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 1996.

14. Kuzgun, Y., Ben Kavramı ve Meslek Seçimi, Psikoloji Dergisi, Sayı: 4, s. 12-16, 1978.
15. Balat, G. U., Erken Çocuklukta Benlik Saygısının Gelişimi ve Önemi, Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, s. 330-336, 2003.
16. Yavuzer, H., Okul Çağı Çocuğu, Remzi Kitabevi, 8. Basım, İstanbul, 2002.
17. Jersild, A., Çocuk Psikolojisi, (Çev. Günce, G.), Ankara Üniversitesi Basımevi, No: 22, Ankara, 1972.
18. Güleç, H. Ç., Özel Sınıflara ve Kaynaştırılmış Sınıflara Devam Eden İlkokul Düzeyindeki Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarla Engelli Olmayan Çocukların Benlik Kavramlarının Karşılaştırılması, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1999.
19. Erkan, G., Ortopedik Özürlü Çocukların Kendini Kabul Düzeyi Üzerine Bir Araştırma, Sakatları Koruma Milli Koordinasyon Kurulu, İstanbul, 1990.
20. Berk, E. L., Child Development, Third Edition, Printed in the USA, Ally & Bacon, 1994.
21. Bıyıklı, L., Bedensel Özürlü Çocukların Benlik Kavramı (Aile Kabul Düzeyi Açısından), Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1989.
22. Erkan, G., Korunmaya Muhtaç Çocuklar, Çocuk Yuvalarında Bir Araştırma, 1995.
23. Bacakoğlu, H., Görmeyen Ergenlerde Benlik Kavramının Gelişmesinde Aile Tutumunun Etkisi, Psikoloji Bölümü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1996.
24. Cooley, C., Human Nature and the Social Order, Charles Scribner's Sons, New York, 1902.

25. Mead, G. H., Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist, University of Chicago Press, Chicago, 1934.
26. Geçtan, E., Psikanaliz ve Sonrası, Maya Matbaacılık, Ankara, 1984.
27. Bacakoğlu, H., Görmeyen Çocuklarda Benlik Kavramı ve Rasyonel Düşüncenin Gelişiminde Rasyonel Duygusal Eğitimin Etkisi, Psikoloji Anabilim Dalı Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2002.
28. Öner, N., Piers - Harris' in Çocuklarda Öz - Kavramı Ölçeği El Kitabı, Türk Psikologlar Derneği, 1996.
29. Tanju, E., İlkokul 4. ve 5. Sınıfa Devam Eden Normal ve İşitme Engelli Öğrencilerde Benlik Kavramının Gelişiminin İncelenmesi, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1995.
30. Kaner, S., Görme ve Ortopedik Engelli ve Engelli Olmayan Ergenlerin Benlik Saygılarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, Özel Eğitim Dergisi, 2(1), S11-18, 1995.
31. Özyürek, M., Normal Öğrencilerle Birlikte ve Ayrı Eğitilen Ortopedik Arızalı Öğrencilerde Benlik Kavramı ve Denetleme Odağı, Doçentlik Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, 1982.
32. Du Plessis, A-B., The Academic Self Concept of Learners with Hearing Impairment in Two South African Public School Contexts: Special and Full Service Inclusion Schools, Department of Educational Psychology PhD Thesis, Faculty of Education, University of Pretoria South Africa, 2005.
33. Bandura, A., The Self System in Reciprocal determinism, The American Psychologist, 33 (4), 344-58, 1978.
34. Güngör, A., Çocukta Benliğin Gelişimi, 9. Ya-pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-pa Yayınları, İstanbul, 1993. s 121- 124.

35. Ersek, İ., İşitme Engelli Öğrencilerin Benlik Kavramlarının İncelenmesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1992.
36. Şener, N., İlkokul Dört ve Beşinci Sınıfa Devam Eden İşitme, Görme ve Ortopedik Engelli Çocukların Benlik Kavramlarının İncelenmesi, Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi) Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1999.
37. Hallahan, D. P. ve Kauffman, J. M., Exceptional Children: Introduction to Special Education, Eighth Edition, Allyn and Bacon, Boston,U.S.A., 2000.
38. Atay, M., İşitme Engelli Çocukların Eğitiminde Temel İlkeler, Özgür Yayınları, Ankara, 1999.
39. Milli Eğitim Bakanlığı Özel, Özel Eğitim Kursları Yönetmeliği, 22.07.2005 tarih ve 25883 sayılı Resmi Gazete.
40. Quinsland, L. K., Cognitive Progressing and Development of Concepts by Deaf Students, Ameican Annals of the Deaf, 135, 280-284, 1993.
41. Yalçinkaya, F., İşitme Kayıplı ve Normal İşiten Çocukların Gelişimlerinin Karşılaştırılması, Eğitim Odyolojisi Programı Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1994.
42. Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S., Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar, Özel Eğitime Giriş, 7. Baskı, Karatepe Yayınları, Ankara, 1996.
43. Sevinç, S., Çok İleri derecede Bilateral Sensorinöral İşitme Kayıplı Çocukların Rehabilitasyonunda Gelişimsel Profilin Değerlendirilmesi, Eğitim Odyolojisi Programı Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2002.
44. M.E.B., Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, İşitme Engellilerin Eğitiminde Öğretmen El Kitabı, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2003.

45. Martin, S. N., Hearing and Hearing Disorders, Human Communication Disorders , 3rd Edition, (Edi. Shames, G. H. ve Wiig E.H), Merril Publishing Company, Ohio, 1990.
46. Ataman, A. ve Diğ., Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, (Ed. Ataman, A.), Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2003.
47. Akçemete, G. ve Ceber, H., Kaynaştırılmış Sınıflardaki İşitme Engelli ve İşiten Öğrencilerin Sosyometrik Statülerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, Özel Eğitim Dergisi, 2 (3), s.64-74, 1999.
48. Gish, R. B., Visual Impairment and Its Effects on the Development of the Self-Concept, the Faculty of the Rosemead school of Psychology , A Doctoral Research Paper, Biola University, California, 2002.
49. Moore, J. E., Graves W. H. ve Patterson J. B., Foundations of Rehabilitation Counseling with Persons Who Are Blind or Visually Impairment, American Foundation for the Blind Press, New York, 1997.
50. Varol, N., Erken Çocukluk Dönemindeki Görme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi, Karatepe Yayınları, Şahin Matbaası, Ankara, 1996.
51. Trief, E., Working with Visually Impaired Young Students, Charles C. Thomas Publisher, U.S.A., 1992.
52. Çağlar, D., Ortopedik Özürlü Çocuklar ve Eğitimi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 115, Ankara, 1979.
53. Özcan, H. ve Diğ., Cerebral Palsy'li Çocukların Eğitimi ve Rehabilitasyonunda Ekip Yaklaşımının Önemi, I.Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Ya-pa Yayınları, İstanbul, s. 239-241, 1992.
54. Loeb, R. ve Sarigani, P., The Impact of Hearing Impairment on Self-Perception of Children, The Volta Review, 3, 89-100, 1986.
55. Darıca, N., Özürlü Çocukların Eğitiminde Entegrasyonun Önemi, I.Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Ya-pa Yayınları, İstanbul, s. 183-185, 1992.

56. Metin, N., Entegre Edilmiş Ortamların Normal ve Özürlü Çocuklar Üzerine Etkileri, Okul Öncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı 1 (Edi.Prof Dr. Şule Bilir) Hüner Matbaacılık, Ankara, 1991.
57. Taleporos, G. ve McCabe, M. P., Body Image and Physical Disability Personal Perspectives, Social Science and Medicine, 54, 971-980, 2002.
58. Obrzut, J. E., Maddock, G. J. ve Lee, C. P., Determinants of Self-Concept in Deaf and Hard of Hearing Children, Journal of Developmental and Physical Disabilities, 11(3), 237-251, 1999.
59. Geçtan, E., İnsan Olmak, 18. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1997.
60. Beaty, L. A., The Effects of Visual Impairment on Adolescent' Self-Concept, Journal of Visual Impairment and Blindness, 85(3), 129-130, 1991.
61. Alpar, R., Spor Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001.
62. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete.
63. Özürlülerle İlgili Mevzuat, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, No: 19, 4Renk Yayın Tanıtım Matbaacılık, Ankara, 2002.
64. Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, 07.07.2005 tarih ve 25868 sayılı Resmi Gazete.
65. Kaner, S., Ortopedik Engelli ve Engelli Olmayan Erkek Ergenlerde Benlik Saygısı ve Beden İmajı, Özel Eğitim Dergisi, 2(4), s 13-22, 2000.
66. İçli, T., Görme Engelliler Hakkında Görenler için Rehber, Altı Nokta Körlere Hizmet Vakfı, Altı Nokta Yayınları, No: 6, Ankara, 2006.
67. Aydoğan, S. A., Ankara İli Merkezindeki İlköğretim Okullarında Gören Akranlarıyla Birlikte Eğitime Alınan Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerin Eğitim Ortamlarındaki Durumlarının Saptanması, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2003.

- 68.** * <http://orgm.meb.gov.tr/OzelEgitim>
 - <http://orgm.meb.gov.tr/OzelEgitim/OEisitme.htm>
 - <http://orgm.meb.gov.tr/OzelEgitim/OEgorme.htm>
 - <http://orgm.meb.gov.tr/OzelEgitim/OEortopedik.htm>
- 69.** Kartal, H., Yatılı - Gündüzlü İşitme Engelli İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Kavramları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Sınıf Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Bursa, 2001.
- 70.** Hindley, P., Hill, R.& Bond, B., Interviewing deaf children, the interviewer effect: a research note, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34 (8), s. 1461-1467, 1993.
- 71.** Koç, D., İşitme Engelli Çocukların Duygusal ve Sosyal Uyumları ile Benlik İmajlarının İncelenmesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2001.
- 72.** Gürboğa, C., Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Öğrencilerin Yaşadıkları Güçlüklerin İncelenmesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2003.

EKLER

EK 1 → Genel Bilgi Formu

EK 2 → Çocuklar İçin Piers - Harris Benlik Kavramı Ölçeği

EK 3 → Çocuklar İçin Piers - Harris Benlik Kavramı Ölçeği Cevap Anahtarı

EK 4 → İzin Yazıları

EK 1**GENEL BİLGİ FORMU**

1) Doğum Tarihin : / /

2) Cinsiyetin : () Kız () Erkek

3) Okulunun Adı :

4) Sınıfın : () 3.sınıf () 6.sınıf
() 4.sınıf () 7.sınıf
() 5.sınıf () 8.sınıf

5) Annenin ve babanın öğrenim durumu (En son mezun olduğu okul) nedir?

	<u>ANNE</u>	<u>BABA</u>
*Okuma - yazma bilmiyor.	()	()
*Okuma - yazma biliyor.	()	()
*İlkokul mezunu	()	()
*Ortaokul mezunu	()	()
*Lise mezunu	()	()
*Üniversite mezunu	()	()
*Diğer (.....)	()	()

6) Kaç kardeşsiniz?

7) Sen ailenin kaçınıcı çocuğusun?

() İlk () Ortancalardan biri () En küçük

8) Engelin / engel grubun nedir?

() İşitme engeli

() Görme engeli

() Ortopedik engel

9) Engelin ile ilgili uygun olanı işaretler misin?

İşitme engelli isen : () Ağır işiten () Hiç işitemeyen

Görme engelli isen : () Az gören () Tamamen kör

Ortopedik engelli isen : () Yardımla yürüyebilen
 () Yardımsız yürüyebilen
 () Yürüyemeyen
 () Tek kolunu kullanamayan
 () Her iki kolunu da hiç kullanamayan
 () Diğer (Yazınız).....

10) Ailende veya yakın çevrende senden başka engelli bir kişi veya kişiler var mı?

() Var () Yok

Var ise engeli nedir?

Yakınlık derecesi nedir?

11) Engelinin nedeni nedir?

() Hastalıklar () Kalıtım () Kazalar
 () Bilinmiyor () Diğer (Yazınız)

12) Engelin ne zaman oluştu?

() Doğuştan () Sonradan

Sonradan ise engelinin oluştuğu yaş

13) Engelin nedeniyle araç kullanıyor musun?

() Evet () Hayır

14) Cevabın EVET ise hangi aracı kullanıyorsun? (Örneğin ; işitme cihazı, gözlük, koltuk değneği vb.)

.....

15) Kaç yaşından beri araç kullanıyorsun?

16) Ne kadar zamandır kaynaştırma eğitimine / programına katılıyorsun?

.....

17) Ne kadar zamandır bu okuldasın?

AŞAĞIDAKİ SORULARDA SENİN İÇİN UYGUN OLAN SEÇENEĞİ İŞARETLER MİSİN ?

18) Benim gibi çocuklar için ayrı / özel okullar olmalıdır.

() Evet () Hayır

19) Bu okulda olmaktan mutluyum.

() Evet () Hayır

20) Öğretmenim/öğretmenlerimin çoğu beni sınıftaki diğer arkadaşlarım kadar önemser.

() Evet () Hayır

21) Sınıftaki diğer arkadaşlarımla oyunlarına katılırım.

() Evet () Hayır

22) Buradaki arkadaşlarımla okul dışında da görüşürüm.

() Evet () Hayır

23) Derste bulunmadığım günlerde arkadaşlarım bana ev ödevlerimi getiri veya söylerler.

() Evet () Hayır

ADIN - SOYADIN :

TEŞEKKÜR EDERİM



COCUKLAR İÇİN PİERS - HARRİS BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ

Sevgili Çocuklar

Aşağıda bir dizi cümle bulunmaktadır. Her cümlenin yanında “Evet” ve “Hayır” kelimeleri vardır. Her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz. Eğer okuduğunuz cümle sizin durumunuza uygunsa cümlenin yanındaki “Evet” i daire içine alınız. Eğer okuduğunuz cümle sizin durumunuza uygun değilse cümlenin yanındaki “Hayır” ı daire içine alınız. Karar vermekte güçlük çektiğiniz cümleler olsa bile mutlaka cevap veriniz. Ancak “Evet” ve “Hayır” ı birlikte işaretlemeyiniz.

Cümleleri dikkatle okuyarak size uygun seçeneği işaretlemenizi, hiç bir cümleyi cevapsız bırakmamanızı ve her cümleyi içinizden geldiği gibi cevaplamamanızı rica ediyorum.

Sevgi ÖZTÜRK

- | | | |
|---|------|-------|
| 1. Sınıf arkadaşlarım benimle alay ediyorlar..... | Evet | Hayır |
| 2. Mutlu bir kişiyim..... | Evet | Hayır |
| 3. Benim için arkadaş edinmek güçtür..... | Evet | Hayır |
| 4. Genellikle mutsuzumdur..... | Evet | Hayır |
| 5. Akıllıyım..... | Evet | Hayır |
| 6. Utangacıım..... | Evet | Hayır |
| 7. Öğretmen bana soru sorduğunda sinirli oluyorum..... | Evet | Hayır |
| 8. Görünüşüm beni rahatsız eder..... | Evet | Hayır |
| 9. Büyüdüğümde önemli bir kişi olacağım..... | Evet | Hayır |
| 10. Okuldaki sınavlar sırasında sıkıntı basar..... | Evet | Hayır |
| 11. Çok fazla sevilen biri değilim..... | Evet | Hayır |
| 12. Okulda iyi huyluyumdur..... | Evet | Hayır |
| 13. İşler ters gittiğinde genellikle bu benim hatamdır..... | Evet | Hayır |
| 14. Ailem için sorun yaratırım..... | Evet | Hayır |

15. Güçlüyüm.....	Evet	Hayır
16. İyi fikirlerim vardır.....	Evet	Hayır
17. Ailemin önemli bir üyesiyim.....	Evet	Hayır
18. Genellikle işleri kendi bildiğim gibi yapmak isterim.....	Evet	Hayır
19. Elle yapılan işlerde iyiyim.....	Evet	Hayır
20. Kolayca vazgeçerim.....	Evet	Hayır
21. Okulla ilgili çalışmalarda iyiyim.....	Evet	Hayır
22. Çok fazla kötü şeyler yaparım.....	Evet	Hayır
23. İyi çizerim.....	Evet	Hayır
24. Müzikte iyiyim.....	Evet	Hayır
25. Evde kötü davranırım.....	Evet	Hayır
26. Okulda çalışmalarımı yapmada yavaşım.....	Evet	Hayır
27. Sınıfın önemli bir üyesiyim.....	Evet	Hayır
28. Sinirliyim.....	Evet	Hayır
29. Güzel gözlerim vardır.....	Evet	Hayır
30. Sınıfın önünde iyi ders anlatabilirim.....	Evet	Hayır
31. Okulda hayalciyim.....	Evet	Hayır
32. Kardeşlerime takılırım.....	Evet	Hayır
33. Arkadaşlarım düşüncelerimi beğenirler.....	Evet	Hayır
34. Sık sık başım belaya girer.....	Evet	Hayır
35. Evde uysalım.....	Evet	Hayır
36. Şanslıyım.....	Evet	Hayır
37. Çok fazla endişeleniyorum.....	Evet	Hayır
38. Ana-babam benden çok şey bekler.....	Evet	Hayır
39. Halimden memnunum.....	Evet	Hayır
40. Olayların dışında bırakıldığım kanısına kapılırım.....	Evet	Hayır
41. Güzel saçlarım vardır	Evet	Hayır
42. Okulda sık sık gönüllü çalışmalara katılırım.....	Evet	Hayır
43. Keşke farklı bir kişi olsaydım.....	Evet	Hayır

44. Gece iyi uyurum.....	Evet	Hayır
45. Okuldan nefret ederim.....	Evet	Hayır
46. Oyunlar için en son ben seçilirim.....	Evet	Hayır
47. Çoğunlukla hastayım.....	Evet	Hayır
48. Sık sık başkalarına kötü davranırım.....	Evet	Hayır
49. Okuldaki sınıf arkadaşlarım iyi fikirlerim olduğunu söyler.....	Evet	Hayır
50. Mutsuzum.....	Evet	Hayır
51. Çok arkadaşım var.....	Evet	Hayır
52. Neşeliyim.....	Evet	Hayır
53. Çok şeye aklım ermez.....	Evet	Hayır
54. Yakışıklıyım / Güzelim.....	Evet	Hayır
55. Çok fazla enerjim var.....	Evet	Hayır
56. Kavgalara çok katılırım.....	Evet	Hayır
57. Erkek çocuklar arasında sevilirim.....	Evet	Hayır
58. İnsanlar bana takılırlar.....	Evet	Hayır
59. Ailemi düş kırıklığına uğrattırım.....	Evet	Hayır
60. Bir şeyler yapmaya çalıştığımda sanki her şey ters gidiyor gibi gelir.	Evet	Hayır
61. Sevimli bir yüzüm var.....	Evet	Hayır
62. Evde bana takılırlar.....	Evet	Hayır
63. Oyun ve sporda liderimdir.....	Evet	Hayır
64. Döküp saçarım.....	Evet	Hayır
65. Oyun ve sporda oynamak yerine seyrederim.....	Evet	Hayır
66. Öğrendiklerimi unutuyorum.....	Evet	Hayır
67. Geçimli bir kişiyim.....	Evet	Hayır
68. Kolayca kızarım.....	Evet	Hayır
69. Kızlar arasında sevilirim.....	Evet	Hayır
70. İyi bir okuyucuyum.....	Evet	Hayır
71. Grupla çalışmaktansa yalnız çalışmayı severim.....	Evet	Hayır
72. Kardeşlerimi severim.....	Evet	Hayır

73. İyi bir görünüşüm vardır.....	Evet	Hayır
74. Sık sık korkarım.....	Evet	Hayır
75. Sürekli bir şeyler düşürür ve kırarım.....	Evet	Hayır
76. Güvenilebilirim.....	Evet	Hayır
77. Diğer kişilerden farklıyım.....	Evet	Hayır
78. Kötü şeyler düşünürüm.....	Evet	Hayır
79. Kolayca ağlarım.....	Evet	Hayır
80. İyi bir insanım.....	Evet	Hayır

TÜM CÜMLELERİ İŞARETLEDİN Mİ?

LÜTFEN KONTROL ET !

TEŞEKKÜR EDERİM.😊

EK 3

ÇOCUKLAR İÇİN PİERS - HARRİS BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ
CEVAP ANAHTARI

	Evet	Hayır
1. Sınıf arkadaşlarım benimle alay ediyorlar.....		X
2. Mutlu bir kişiyim.....	X	
3. Benim için arkadaş edinmek güçtür.....		X
4. Genellikle mutsuzumdur.....		X
5. Akıllıyım.....	X	
6. Utangacıım.....		X
7. Öğretmen bana soru sorduğunda sinirli oluyorum.....		X
8. Görünüşüm beni rahatsız eder.....		X
9. Büyüdüğümde önemli bir kişi olacağım.....	X	
10. Okuldaki sınavlar sırasında sıkıntı basar.....		X
11. Çok fazla sevilen biri değilim.....		X
12. Okulda iyi huyluyumdur.....	X	
13. İşler ters gittiğinde genellikle bu benim hatamdır.....		X
14. Ailem için sorun yaratırım.....		X
15. Güçlüyüm.....	X	
16. İyi fikirlerim vardır.....	X	
17. Ailemin önemli bir üyesiyim.....	X	
18. Genellikle işleri kendi bildiğim gibi yapmak isterim.....		X
19. Elle yapılan işlerde iyiyim.....	X	
20. Kolayca vazgeçerim.....		X
21. Okulla ilgili çalışmalarda iyiyim.....	X	
22. Çok fazla kötü şeyler yaparım.....		X
23. İyi çizerim.....	X	
24. Müzikte iyiyim.....	X	
25. Evde kötü davranırım.....		X
26. Okulda çalışmalarımı yapmada yavaşım.....		X
27. Sınıfın önemli bir üyesiyim.....	X	

28. Sinirliyim.....		X
29. Güzel gözlerim vardır.....	X	
30. Sınıfın önünde iyi ders anlatabilirim.....	X	
31. Okulda hayalciyim.....		X
32. Kardeşlerime takılırım.....		X
33. Arkadaşlarım düşüncelerimi beğenirler.....	X	
34. Sık sık başım belaya girer.....		X
35. Evde uysalım.....	X	
36. Şanslıyım.....	X	
37. Çok fazla endişeleniyorum.....		X
38. Ana-babam benden çok şey bekler.....		X
39. Halimden memnunum.....	X	
40. Olayların dışında bırakıldığım kanısına kapılırım.....		X
41. Güzel saçlarım vardır	X	
42. Okulda sık sık gönüllü çalışmalara katılırım.....	X	
43. Keşke farklı bir kişi olsaydım.....		X
44. Gece iyi uyurum.....	X	
45. Okuldan nefret ederim.....		X
46. Oyunlar için en son ben seçilirim.....		X
47. Çoğunlukla hastayım.....		X
48. Sık sık başkalarına kötü davranırım.....		X
49. Okuldaki sınıf arkadaşlarım iyi fikirlerim olduğunu söyler.....	X	
50. Mutsuzum.....		X
51. Çok arkadaşım var.....	X	
52. Neşeliyim.....	X	
53. Çok şeye aklım ermez.....		X
54. Yakışıklıyım / Güzelim.....	X	
55. Çok fazla enerjim var.....	X	
56. Kavgalara çok katılırım.....		X
57. Erkek çocuklar arasında sevilirim.....	X	
58. İnsanlar bana takılırlar.....		X
59. Ailemi düş kırıklığına uğrattırım.....		X
60. Bir şeyler yapmaya çalıştığımda sanki her şey ters gidiyor gibi gelir....		X
61. Sevimli bir yüzüm var.....	X	

62. Evde bana takılırlar.....		X
63. Oyun ve sporda liderimdir.....	X	
64. Döküp saçarım.....		X
65. Oyun ve sporda oynamak yerine seyredirim.....		X
66. Öğrendiklerimi unutuyorum.....		X
67. Geçimli bir kişiyim.....	X	
68. Kolayca kızarım.....		X
69. Kızlar arasında sevilirim.....	X	
70. İyi bir okuyucuyum.....	X	
71. Grupla çalışmaktansa yalnız çalışmayı severim.....		X
72. Kardeşlerimi severim.....	X	
73. İyi bir görünüşüm vardır.....	X	
74. Sık sık korkarım.....		X
75. Sürekli bir şeyler düşürür ve kırarım.....		X
76. Güvenilebilirim.....	X	
77. Diğer kişilerden farklıyım.....		X
78. Kötü şeyler düşünürüm.....		X
79. Kolayca ağlarım.....		X
80. İyi bir insanım.....	X	

EK 4

İZİN YAZILARI

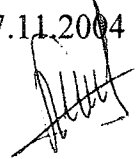
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA
ANKARA

Çocuk gelişimi ve eğitimi programı yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tez çalışmam için gerekli olan örnekleme ulaşabilmek amacıyla Ankara ilindeki rehberlik ve araştırma merkezleri ile kaynaştırma eğitimi veren ilköğretim okullarından, kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli çocuklar ile ilgili bilgi ve doküman elde etmek istemekteyim. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli bilgi ve izni alabilmem için gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim.

2312012

Sevgi ÖZTÜRK

17.11.2004





HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EV EKONOMİSİ YÜKSEKOKULU

SAYI : B.30.2 HAC.0.87.00.00/
KONU:

210-763

23.11.2004

*Milli Eğitim Müdürlüğüne,
ANKARA*

Yüksek Okulumuz Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans öğrencilerinden 2312012 numaralı Sevgi Öztürk'un tez çalışması için gerekli olan örnekleme ulaşmak amacıyla Ankara ilindeki Rehberlik ve Araştırma Merkezleri ile Kaynaştırma Eğitimi veren İlköğretim Okullarından Kaynaştırma Eğitimine devam eden işitme, görme, zihinsel ve ortopedik engelli çocuklarla ilgili bilgi ve doküman temin edebilmesi için, gerekli iznin verilmesini saygılarımla rica ederim.

Prof.Dr.Müberra BABAOĞUL
Müdür.

Yük.Ok.Sek.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Araştırma, Plânlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

SAYI : B.08.0.APK.0.03.01.10/ 5372
KONU : Bilgi Talebi

7.12.2004

ANKARA VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

İLGİ : Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 02.12.2004 tarih ve B.08.4.MEM.4.
06.00.11-070/4193/11415 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü
yüksek lisans öğrencisi Sevgi ÖZTÜRK'ün tez çalışması için gerekli olan, Ankara ili Rehberlik
ve Danışma Merkezleri ile kaynaştırma veren ilköğretim okullarından kaynaştırma eğitimine
devam eden işitme, görme, zihinsel ve ortopedik engelli çocuklarla ilgili bilgi ve doküman
temini isteğine ilişkin izin talebi incelenmiştir.

İstenilen bilgilere ilişkin ilgi yazınız ekinde gönderilen verilerin ilgiliye verilmesinde
sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Nurettin KONAKLI

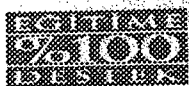
Bakan a.

Kurul Başkanı V.

Ek: İstatistik bilgileri

1114
22.12.2004

3778
21.12.2004
K. H.



DANISMA
444 0 632
H A T T I

M.E.B. Araştırma, Plânlama ve Koordinasyon
Kurulu Başkanlığı Bakanlıklar / ANKARA
Tel : 425 00 86 - 425 33 67

Faks : 418 64 01
E-Posta : apk@meb.gov.tr
İnt adresi : www.meb.gov.tr

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Kültür

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/ 4485

KONU : Araştırma

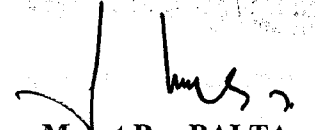
23/12/2004

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Ev Ekonomisi Yüksekokulu Müdürlüğü)

İLGİ: 23.11.2004 tarih ve 210-763 sayılı yazınız.

Üniversiteniz, Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans öğrencilerinden Sevgi ÖZTÜRK'ün ilçenize bağlı rehberlik araştırma merkezleri ile kaynaştırma eğitimi veren ilköğretim okullarından kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme, zihinsel ve ortopedik engelli çocuklarla ilgili araştırma yapabilmesinin uygun görüldüğüne ilişkin Bakanlığımız; Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nın 17/12/2004 tarih ve 5372 sayılı yazısı ilişikte gönderilmiştir.

Araştırma sonucunun bir örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi hususunda gereğini rica ederim.


Murat Bey BALTA
Vali a.
Milli Eğitim Müdür V.

EKLER:

EKİ. 1-Bakanlık Emri.

545
29.12.2004

MP
3.1.2005
Ö. Döğen

DANISMA
444 0 632
H A T T I

EĞİTİM
%100
DESTEK

ankaramem@meb.gov.tr

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Kültür Bölümü
TEL: (0 312) 212 46 42 - 413 37 04 - 212 66 40/184
FAX: (0 312) 212 78 20
kultur06@meb.gov.tr

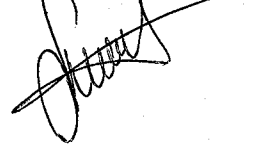
Hacettepe Üniversitesi
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı'na
ANKARA

Yüksek lisans tez konum olan “ **Özel Eğitim Okullarına ve Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme, Görme ve Ortopedik Engelli İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Kavramlarının İncelenmesi** ” konusunda planlanan çalışmam için aşağıda isimleri belirtilen Ankara İndeki **Özel Eğitim Okullarında** ve Ankara Merkez İlçelerindeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) **İlköğretim Okullarında** kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli çocuklara Genel Bilgi Formu 'nu ve Çocuklar için Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği 'ni (EK-1 , EK-2) uygulayabilmem amacıyla Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izni alabilmem için gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim.

SEVGİ ÖZTÜRK

2312012

11.02.2005



Özel eğitim okullarının isimleri ;

- Mithat Enç Görme Engelliler İlköğretim Okulu
- Göreneller İlköğretim Okulu
- Doğan Çağlar Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulu
- Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
- Yahya Özsoy İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
- Yılmaz Balaban İşitme Engelliler İlköğretim Okulu

EK-1 → Genel Bilgi Formu

EK-2 → Çocuklar için Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği



SAYI : B.30.2.HAC.0.87.00.00/ 210-168
KONU:

16/02/2005

**İl Milli Eğitim Müdürlüğüne,
ANKARA**

Yüksek Okulumuz Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Yüksek Lisans öğrencisi 2312012 numaralı Sevgi Öztürk'ün müdürlüğüne bağlı aşağıda belirtilen tüm özel eğitim okullarında ve merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme, zihinsel ortopedik engelli Genel Bilgi Formu ve Çocuklar için Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği'ni uygulaması için gerekli iznin verilmesini saygılarımla rica ederim.

Prof.Dr.Müberra BABAÖĞÜL

Müdür.

Prof.Dr.Nilgün Baysal Metin

Müdür Yardımcısı

Yük.Ok.Sek.

Okullar

Mithat Enç Görme Engelliler İlköğretim Okulu

Göreneller İlköğretim Okulu

Doğan Çağlar Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulu

Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlköğretim Okulu

Yahya Özsoy İşitme Engelliler İlköğretim Okulu

Yılmaz Balaban İşitme Engelliler İlköğretim Okulu

Ek: 1 Genel Bilgi Formu

1 Çocuklar için Piers-Harris Benlik Kavram Ölçeği

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/1078

28/02/2005

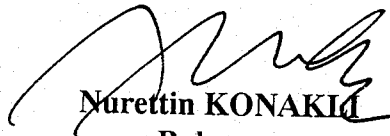
Konu : Araştırma İzni

ANKARA VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi :Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 21.02.2005 tarih ve 2012 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Sevgi ÖZTÜRK'ün "Genel Bilgi Formu ve Çocuklar İçin Piers Haris Benlik Kavramı Ölçeği" konulu araştırma çalışması uygulama izin talebi incelenmiştir.

Söz konusu anketin uygulanması Bakanlığımızca uygun görülmüş olup, eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksatılmaması şartıyla ekte bir örneği gönderilen anketin araştırmacı tarafından uygulanabilmesi için gerekli kolaylığın gösterilmesini rica ederim.


Nurettin KONAK

Bakan a.
Kurul Başkanı V.

EK _____ :

EK – 1 Anket (6 Sayfa)

290
03.02.2005

486
03.03.2005
M.Ü. T.Ü. R.

EĞİTİM
%100
DESTEK

ÜCRETSİZ
444 0 632
DANIŞMA HATTI

Atatürk Bulvarı Nu: 98 Kızılay
Telefon: 425 00 86 - 425 33 67
e – posta : apk @ meb.gov.tr

06650 ANKARA
Faks : 418 64 01
Elektronik ağ : www.meb.gov.tr

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Kültür.

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/

KONU : Araştırma.

02.03.2005

854

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Ev Ekonomisi Yüksekokulu Müdürlüğü)

İLGİ: 16.2.2005 tarih ve 210-168 sayılı yazınız..

Yüksekokulunuzun Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Sevgi ÖZTÜRK'ün "Genel Bilgi Formu ve Çocuklar için Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği"ni ilgi yazınızda isimleri belirtilen okullarda, eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla anket uygulayabilmesine ilişkin Bakanlığımız Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nın 28.2.2005 tarih ve 1078 sayılı yazısı ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Erol ORTAKAYA
Vali a.
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

EKLER:

EKİ : 1- Yazı.

15.3.2005
M. T. Tuncer

11.3.05
240

DANISMA
444 0 632
H A T T I



ankaramem@meb.gov.tr

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Kültür Bölümü
TEL: (0 312) 212 46 42 - 413 37 04 - 212 66 40/184
FAX: (0 312) 212 78 20
kultur06@meb.gov.tr