



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK İLE
UMUTSUZLUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Adnan ETCİ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Yard. Doç Dr. Mustafa OTRAR

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İstanbul 2013



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK
İLE UMUTSUZLUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

ADNAN ETCİ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Yard. Doç Dr. Mustafa OTRAR

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İstanbul 2013

.....
.....
.....

.....

ONAY

Jüri

(Tez Danışmanı)

.....

.....

Yüksek Lisans Tez Kurulu Tarafından Onay Tarihi / /

/ /

**YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI**

11.01.2013

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden

Adnan ETCİ, 11 / 01 / 2013 tarihinde yapılan

"İkitleme Engelli Öğrencilerin Öğrenilmiş Güçlülük ile
Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki"

başlıklı Yüksek Lisans Tez Savunması sonucunda jürimiz tarafından oyçokluğu / oybirliği ile

☒ Başarılı bulunmuştur.

☐ Başarısız bulunmuştur.

☐ Düzeltmeler için adaya ek süre tanınmıştır.

Jüri Üyeleri

Tez Danışmanı

Unvanı, Adı, Soyadı: Doç. Dr. Mustafa OTRAR

İmzası :



Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Prof. Dr. Halit EKŞİ

İmzası :



Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

İmzası :



İÇİNDEKİLER.....	vi
Tablolar Listesi.....	xiv
Kısaltmalar Listesi.....	xviii
Önsöz.....	xix
ABSTRACT.....	xx
ÖZET.....	xxii

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ.....	1
1.2. Problem Durumu.....	1
1.3. Problem Cümlesi.....	3
1.4. Alt problemler.....	4
1.5. Araştırmanın Önemi.....	5
1.6. Sayıtlar.....	6
1.7. Sınırlılıklar.....	6
1.8. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

2.KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Özel Eğitim Nedir?.....	8
2.1.1. Özel Eğitim Hizmetlerinin Tarihçesi.....	8
2.1.2. Özel Eğitimde Merkezi Teşkilat.....	9
2.1.3. Özel Eğitimin İlkeleri.....	10
2.1.4. Özel Eğitimin Amaçları.....	11
2.1.5. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Sınıflandırılması	11
2.2. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler.....	12
2.2.1. İşitme Engellilerde Sınıflandırma.....	13
2.2.2. İşitme Kaybı Nedenleri	14
2.2.3. Çocuk Gelişimi Açısından İşitme.....	15

2.2.4. İşitme Nasıl Gerçekleşir.....	17
2.2.4.1. Dış Kulak.....	17
2.2.4.2. Orta Kulak.....	17
2.2.4.3. İç Kulak.....	17
2.2.5. İşitme Duyusunun Önemi.....	18
2.2.6. İşitme Engelin Yaygınlığı	18
2.2.7. İşitme Engelli Çocukların Eğitimleri.....	19
2.2.7.1. İşaret Destekli Eğitim Yöntemleri.....	20
2.2.7.2. İşaret Desteksiz Eğitim Yöntemi.....	21
2.2.8. İşitme Engelli Çocukların Eğitimi Konusunda Milli Eğitim Bakanlığının Yaklaşımı ve Bu Konudaki Düzenlemeler.....	22
2.3. Kaynaştırma.....	23
2.3.1. İşitme Engelli Öğrenciler İçin Kaynaştırma.....	25
2.3.2. Kaynaştırmanın Yararları.....	25
2.3.3. Kaynaştırma Uygulamalarını Başarıya Ulaştıran Etmenler.....	26
2.3.1.1.Okul Yönetimi ve Diğer Okul Personelinin Kaynaştırmayı Benimsemesi.....	27
2.3.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Tutumları.....	28
2.3.1.3. Fiziksel Düzenlemeler ve Eğitim Ortamı.....	29
2.3.1.4. Diğer Öğrencilerin Bilgilendirilmesi.....	29
2.3.1.4. Destekleyici Özel Eğitim Hizmetlerinin Sağlanması.....	30
2.3.1.5. Öğrenci Aileleriyle İş Birliği.....	30
2.4. Öğrenilmiş Güçlülük.....	31
2.4.1.Öğrenilmiş Güçlülük Nedir?.....	32
2.4.2.Öğrenilmiş Güçlülük Nasıl Ortaya Çıkar.....	32
2.4.1. Öğrenilmiş Güçlülük Depresyon İlişkisi.....	35
2.4.2. Öğrenilmiş Güçlülük Cinsiyet İlişkisi.....	35
2.4.3. Öğrenilmiş Güçlülük Başarı İlişkisi.....	35
2.4.4. Öğrenilmiş Güçlülük Sosyo-Ekonomik Düzey İlişkisi.....	36
2.4.5. Öğrenilmiş Güçlülük ile Aile İlişkisi.....	36
2.4.6. Öğrenilmiş Güçlülük Düşünme Biçimleri İlişkisi.....	37
2.4.7. Öğrenilmiş Güçlülük Beceri Eğitimi İlişkisi.....	37

2.5. Umut ve Umutsuzluk Kavramları.....	37
2.5.1. Umutsuzluk.....	38
2.5.2. Umutsuzluğa Neden Olan Bazı faktörler.....	38
2.5.3. Depresyon Umutsuzluk İlişkisi.....	39
Şekil-1: Umutsuzluk ve Umutsuzluk Depresyonu Arasındaki İlişki Süreci.....	40
2.5.4. Umutsuzluk Cinsiyet İlişkisi.....	41
2.5.5. Umutsuzluk İntihar İlişkisi.....	41
2.5.6. Umutsuzluk Psikolojik Travma İlişkisi.....	42
2.5.7. Umutsuzluk Aile İlişkisi.....	42
2.5.8. Umutsuzluk Başarı İlişkisi.....	43
2.5.9. Umutsuzluk Öğrenilmiş Güçlülük İlişkisi.....	43

BÖLÜM III

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	44
3.1.Araştırmanın Modeli.....	44
3.2. Evren ve Örneklem.....	44
Çizelge 3.2.1. Elemanların okullara göre dağılımı	45
3.3. Veri Toplama Araçları.....	45
3.4.1 Kişisel Bilgi Formu.....	45
3.4.2. Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği.....	45
3.4.3. Beck Umutsuzluk Ölçeği.....	47
3.5. Verilerin Toplanması.....	48
3.5.1.Ölçme Aracının Uygulanma Aşamaları.....	49
3.6. Verilerin Çözümlemesi.....	49

BÖLÜM IV

4.BULGULAR.....	51
4.1.Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler.....	51
Çizelge 4.1.1. Cinsiyete Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	51
Çizelge 4.1.2. Anne Eğitimi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	51
Çizelge 4.1.3. Baba Eğitimi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	52
Çizelge 4.1.4. Ailenin Ekonomik Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	52

Çizelge 4.1.5. Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	52
Çizelge 4.1.6. Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	53
Çizelge 4.1.7. İşitme kaybı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	53
4.2. Öğrencilerin Umutsuzluk Düzeyleri	53
Çizelge 4.2.1. Umutsuzluk Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Alınan En Düşük ve En Yüksek Değerler İle Ölçek Madde Sayısı.....	54
4.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Umutsuzluk Düzeyleri.....	54
Çizelge 4.3.1: Umutsuzluk düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi	54
4.4. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Umutsuzluk Düzeyleri.....	55
Çizelge 4.4.1. Umutsuzluk Ölçeği Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutunun Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	55
Çizelge 4.4.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon Kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	55
Çizelge 4.4.2.1. Anne eğitim durumuna göre motivasyon kaybı alt boyutu puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	56
Çizelge 4.4.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	56
Çizelge 4.4.3.1. Anne eğitim durumuna göre umut alt boyutu puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	57
Çizelge 4.4.4. Umutsuzluk Ölçeğinin Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	58
4.5. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Umutsuzluk Düzeyleri.....	58
Çizelge 4.5.1. Umutsuzluk Ölçeği Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutunun Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	59
Çizelge 4.5.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon Kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	59
Çizelge 4.5.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	59
Çizelge 4.5.4. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	60
4.6. Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Umutsuzluk Düzeyleri...	60

Çizelge 4.6.1. Umutsuzluk Ölçeği Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutunun Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	60
Çizelge 4.6.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon Kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	61
Çizelge 4.6.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	61
Çizelge 4.6.3.1. Ekonomik duruma göre umut alt boyutu puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	62
Çizelge 4.6.4. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	62
Çizelge 4.6.4.1. Ekonomik duruma göre umut alt boyutu puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	63
4.7. Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Umutsuzluk Düzeyleri.....	63
Çizelge 4.7.1. Umutsuzluk Ölçeği Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutunun Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Değerlendirilmesi.....	63
Çizelge 4.7.1.1. Okul türüne göre umut alt boyutu puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	64
Çizelge 4.7.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Değerlendirilmesi.....	64
Çizelge 4.7.2.1. Okul türüne göre umut alt boyutu puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	65
Çizelge 4.7.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Değerlendirilmesi.....	65
Çizelge 4.7.4. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Değerlendirilmesi.....	66
Çizelge 4.7.4.1. Okul türüne göre tüm ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	66
4.8. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Umutsuzluk Düzeyleri.....	67
Çizelge 4.8.1. Umutsuzluk Ölçeği Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutunun Öğrencilerin Sınıflarına Göre Değerlendirilmesi.....	69
Çizelge 4.8.1.1. Sınıflarına göre gelecekle ilgili duygular ve beklentiler alt boyutu puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	67

Çizelge 4.8.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon Kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin Sınıflarına Göre Değerlendirilmesi.....	68
Çizelge 4.8.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Sınıflarına Göre Değerlendirilmesi.....	68
Çizelge 4.8.4. Umutsuzluk Ölçeğinin Öğrencilerin Sınıflarına Göre Değerlendirilmesi.....	69
4.9. Öğrencilerin İşitme Kaybına Göre Umutsuzluk Düzeyleri.....	69
Çizelge 4.9.1. Umutsuzluk Ölçeği Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutunun Öğrencilerin İşitme Kaybına Göre Değerlendirilmesi.....	69
Çizelge 4.9.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon Kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin İşitme Kaybına Göre Değerlendirilmesi.....	70
Çizelge 4.9.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin İşitme Kaybına Göre Değerlendirilmesi.....	70
Çizelge 4.9.4. Umutsuzluk Ölçeğinin Öğrencilerin İşitme Kaybına Göre Değerlendirilmesi.....	71
4.10. Öğrencilerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri	71
Çizelge 4.10.1. Umutsuzluk Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Alınan En Düşük ve En Yüksek Değerler İle Ölçek Madde Sayısı.....	71
4.11. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre, Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri.....	71
Çizelge 4.11.1: Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	72
4.12. Öğrencilerin Anne Eğitimine Göre, Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri.....	72
Çizelge 4.12.1. Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Anne Eğitimine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	72
4.13. Öğrencilerin Baba Eğitimine Göre, Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri.....	73
Çizelge 4.13.1. Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Baba Eğitimine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	73
4.14. Öğrencilerin Ailelerin Ekonomik Durumuna Göre, Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri.....	73

Çizelge 4.14.1. Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Ekonomik Duruma Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	73
4.15. Öğrencilerin Okul Türüne Göre, Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri.....	74
Çizelge 4.15.1. Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	74
4.16. Öğrencilerin Sınıflarına Göre, Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri.....	74
Çizelge 4.16.1. Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Sınıflarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	75
Çizelge 4.16.1.1. Sınıflarına göre tüm ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	75
4.17. Öğrencilerin İşitme Kaybına Göre, Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri.....	76
Çizelge 4.17.1. Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının İşitme Kaybına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	76
Çizelge 4.17.1.1. İşitme Kaybına göre tüm ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	76
4.18. Korelasyon Analizi Sonuçları.....	77
Çizelge 4.18.1. Umutsuzluk Ölçeği ve Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	77
Çizelge 4.18.2. Umutsuzluk Ölçeğinin Gelecekle İlgili Duygular ve Beklentiler Alt Boyutu ile Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	77
Çizelge 4.18.3. Umutsuzluk Ölçeğinin Motivasyon Kaybı Alt Boyutu ile Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	78
Çizelge 4.18.4. Umutsuzluk Ölçeğinin Umut Alt Boyutu ile Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	78

BÖLÜM V

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	79
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	79
5.2. Öneriler.....	82
KAYNAKÇA.....	84
EKLER.....	93
Ek. 1 : Kişisel Bilgi Formu.....	93
Ek:2 Umutsuzluk Ölçeği.....	94
Ek.3 Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği.....	95
Özgeçmiş.....	98

TABLÖLAR LİSTESİ

Şekil-1: Umutsuzluk ve Umutsuzluk Depresyonu Arasındaki İlişki Süreci.....	40
Çizelge 3.2.1. Elemanların okullara göre dağılımı	45
Çizelge 4.1.1. Cinsiyete Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	51
Çizelge 4.1.2. Anne Eğitimi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	51
Çizelge 4.1.3. Baba Eğitimi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	52
Çizelge 4.1.4. Ailenin Ekonomik Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	52
Çizelge 4.1.5. Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	52
Çizelge 4.1.6. Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	53
Çizelge 4.1.7. İşitme kaybı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	53
Çizelge 4.2.1. Umutsuzluk Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Alınan En Düşük ve En Yüksek Değerler İle Ölçek Madde Sayısı.....	54
Çizelge 4.3.1: Umutsuzluk düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi	54
Çizelge 4.4.1. Umutsuzluk Ölçeği Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutunun Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	55
Çizelge 4.4.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon Kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	55
Çizelge 4.4.2.1. Anne eğitim durumuna göre motivasyon kaybı alt boyutu puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	56
Çizelge 4.4.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	56
Çizelge 4.4.3.1. Anne eğitim durumuna göre umut alt boyutu puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	57
Çizelge 4.4.4. Umutsuzluk Ölçeğinin Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre	
Çizelge 4.5.1. Umutsuzluk Ölçeği Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutunun Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	57
Çizelge 4.5.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon Kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	59
Çizelge 4.5.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	59

Çizelge 4.5.4. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	60
Çizelge 4.6.1. Umutsuzluk Ölçeği Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutunun Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	60
Çizelge 4.6.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon Kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	61
Çizelge 4.6.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	61
Çizelge 4.6.3.1. Ekonomik duruma göre umut alt boyutu puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	62
Çizelge 4.6.4. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	63
Çizelge 4.6.4.1. Ekonomik duruma göre umut alt boyutu puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	63
Çizelge 4.7.1. Umutsuzluk Ölçeği Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutunun Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Değerlendirilmesi.....	64
Çizelge 4.7.1.1. Okul türüne göre umut alt boyutu puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	64
Çizelge 4.7.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Değerlendirilmesi.....	64
Çizelge 4.7.2.1. Okul türüne göre umut alt boyutu puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	65
Çizelge 4.7.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Değerlendirilmesi.....	65
Çizelge 4.7.4. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Değerlendirilmesi.....	66
Çizelge 4.7.4.1. Okul türüne göre tüm ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	66
Çizelge 4.8.1. Umutsuzluk Ölçeği Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutunun Öğrencilerin Sınıflarına Göre Değerlendirilmesi.....	67
Çizelge 4.8.1.1. Sınıflarına göre gelecekle ilgili duygular ve beklentiler alt boyutu puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	68

Çizelge 4.8.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon Kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin Sınıflarına Göre Değerlendirilmesi.....	68
Çizelge 4.8.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Sınıflarına Göre Değerlendirilmesi.....	69
Çizelge 4.8.4. Umutsuzluk Ölçeğinin Öğrencilerin Sınıflarına Göre Değerlendirilmesi.....	69
Çizelge 4.9.1. Umutsuzluk Ölçeği Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutunun Öğrencilerin İşitme Kaybına Göre Değerlendirilmesi.....	69
Çizelge 4.9.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon Kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin İşitme Kaybına Göre Değerlendirilmesi.....	70
Çizelge 4.9.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin İşitme Kaybına Göre Değerlendirilmesi.....	70
Çizelge 4.9.4. Umutsuzluk Ölçeğinin Öğrencilerin İşitme Kaybına Göre Değerlendirilmesi.....	71
Çizelge 4.10.1. Umutsuzluk Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Alınan En Düşük ve En Yüksek Değerler İle Ölçek Madde Sayısı.....	71
Çizelge 4.11.1: Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	72
Çizelge 4.12.1. Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Anne Eğitimine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	72
Çizelge 4.13.1. Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Baba Eğitimine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	73
Çizelge 4.14.1. Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Ekonomik Duruma Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	73
Çizelge 4.15.1. Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	75
Çizelge 4.16.1. Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Sınıflarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	75

Çizelge 4.16.1.1. Sınıflarına göre tüm ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	76
Çizelge 4.17.1. Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının İşitme Kaybına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	76
Çizelge 4.17.1.1. İşitme Kaybına göre tüm ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	76
Çizelge 4.18.1. Umutsuzluk Ölçeği ve Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	77
Çizelge 4.18.2. Umutsuzluk Ölçeğinin Gelecekle İlgili Duygular ve Beklentiler Alt Boyutu ile Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	77
Çizelge 4.18.3. Umutsuzluk Ölçeğinin Motivasyon Kaybı Alt Boyutu ile Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	78
Çizelge 4.18.4. Umutsuzluk Ölçeğinin Umut Alt Boyutu ile Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	78

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS:	(Statistic Packets For Social Seciencies) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
UÖ:	Umutsuzluk Ölçeği
RÖG:	Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği

ÖNSÖZ

Eğitim faaliyetlerinin başarıya ulaşması için öğrenci merkeze alınarak ihtiyaçlarının karşılanması ve onların bireysel özellikleri doğrultusunda eğitim verilmesi şarttır. İşitme engelli öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması için onların iyi tanınması gerekmektedir. Engel durumlarının Onları nasıl etkilediğinin belirlenmesi planlayıcılara ışık tutacaktır. Bu açıdan öğrenilmiş güçlülük ve umutsuzluk düzeylerinin ne olduğunun saptanması önemlidir. Çünkü onların topluma fayda sağlayabilecek şekilde yetiştirilmesinde ruhsal yönlerinin de güçlendirilmesi gerekmektedir.

Kişiler, bir yandan çevrede meydana gelen değişmelere uyum sağlamakla, diğer yandan da toplumun bir ferdi olarak topluma etki etmektedir. Yeni neslin geleceğe hazırlanması etkili bir okul ortamına, değerleri ve inançlarıyla ya da toplumun kültürel özellikleriyle özdeşleşebilen bireylerin yetiştirilmesiyle mümkündür. Bu çalışmada işitme engelli öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük ile umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi ve etki eden değişkenlerinin neler olduğunun belirlenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın gerçekleşmesinde birçok kişinin önemli destek ve katkıları olmuştur. Bunun için çalışmamın başından sonuna kadar yapıcı eleştirileri ve önerileriyle bana yol gösteren danışman hocam Yard. Doç. Dr. Mustafa OTRAR başta olmak üzere yüksek lisans öğrenimim süresince katkısı bulunan tüm hocalarıma, her konuda moral destek sağlayan eşime ve çocuklarım Hümanur Göksu ile Cemal Ziya'ya teşekkür ediyorum.

Adnan ETCİ

ABSTRACT

This research was made to investigate the relationship between levels of hopelessness and Learned – Resourcefulness levels for the Hearing-Disable students.

The framework of this research is about combined Hearing –Disable students who are educating in all İstanbul secondary schools for the Hearing-Disables ,special educational Vocational Schools and Vocational Schools in the district of Tuzla Hearing –Disable students. 258 students are participated in the survey sample in this universe.

Research on the datas was collected with ‘‘ Learned Resourcefulness Scale and Hopelessness Scale and Personal Information form. In the first part of three –part scale is about personal informations , the second part is a sense hopelessness to measure 20 attitude statements , the testimony of the third section is about 36 ratings given to measure the resourcefulness of the learned.

The datas obtained from scalas, coded and analyzed using SPSS package program.About the first part of the scale on the datas concerning is taken the frequency and percentage distribution , in order to determine students attitudes and perceptions of the arithmetic mean and standart deviation, attitudes elucidate the differences between the comparisons ‘‘ t ‘‘ test, groups or more than two variables were compared, a one way analysis variance was used. Whether there is a significant difference between opinions was tested on the $\alpha= 0.05$ significance level.

The findings of the research are as follows;

- 1) The level of hopelessness were found to be at the level of averages for the hearing –Disable students in secondary school and the hearing –Disable students in vocational high schools.
- 2) The hopelessness scale scores for the Hearing –Disable students were not significantly different between the groups according to gender.
- 3) Hopelessness scale under the feelings of future expectations do not occur for the mother of Hearing-Disable students, according to their educational level,Mother s of those students, whose mother educational level is secondary or more, observed loss of motivation more than primary school educated mothers and mothers who are literate observed more hopelessness than mothers who graduated from primary school.
- 4) According to level of education of the Hearing-Disable students fathers as the sum of hopelessness were no significant differences between the groups in all its dimensions.
- 5) By the economic status of Hearing-Disable students families were no significant differences for the feelings of hopelessness scale about the future

expectations and loss of motivation in the subscale dimensions between the groups. Hope as a sub-dimension for the all scale, families who live under low economic situations despaired more than the families who live middle economic situation is seen.

6) By the type of the school, feelings and expectations for the future and loss of motivation in all scale and sub-dimension for the Hearing-Disable students; the students who study in Special education vocational schools despair more than the other groups and then secondary schools more than high school students. There was no significant difference in the dimension of hope.

7) On the subscale of Hearing-Disable students feelings and expectations for the future, As a 9. Grade students despair more than 7. Grade students and whereas in all scale and other other sub-dimensions there was no significant difference is experienced.

8) According to hearing loss of Hearing-Disable students of all scales sub-dimensions of hopelessness scale, were no significant differences between the groups.

9) The Hearing-Disable secondary school students and Hearing-Disable vocational high school students were found to be at the level of average levels of learned Resourcefulness.

10) The significant differences about level of Resourcefulness were found according to the gender of Hearing-Disable students between the groups. These differences were in favor of female students.

11) According to perceived education and family income of parents there were no significant difference is seen for the Hearing-Disable students learning Resourcefulness.

12) Hearing-Disable students whose grades are 10 or more have more learning Resourcefulness than 7th grade students. There is no significant difference in other groups.

13) The students who have advanced hearing disability, have higher learned resourcefulness than the other students who have a few or intermediate disability. In addition to those the advanced has more learned resourcefulness than mild.

14) As a result of Pearson correlation analysis which made to determine the relationship between hopelessness scale and learned resourcefulness, the scores was conducted statistically significant negative direction. ($p < 0.5$) As a result hopelessness decreases with increasing despair.

Key Words: Special Education, Hearing Disability, Learned Resourcefulness, Hopelessness.

ÖZET

Bu araştırma, İşitme engelli öğrencilerin öğrenilmiş güçlölük düzeyleri ile umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Çalışma evreni 2012–2013 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan İşitme Engeller Ortaokulları, İşitme Engelliler Özel Eğitim Meslek Liseleri ve Tuzla İlçesinde bulunan Meslek Liselerinde Okuyan İşitme Engelli Kaynaştırma öğrencilerdir. Örneklem bu evren içinden araştırmaya katılan 258 öğrencidir.

Araştırma ile ilgili veriler “Öğrenilmiş Güçlölük Ölçeği” ile “Umutsuzluk Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Üç bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgilere, ikinci bölümde, umutsuzluk duygusunu ölçmek için 20 tutum ifadesine, üçüncü bölümde ise öğrenilmiş güçlölüğü ölçmek üzere 36 değerlendirme ifadesine yer verilmiştir.

Ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayar ortamında SPSS paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Ölçeğin birinci bölümüyle ilgili verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı alınmış, öğrencilerin tutumlarının ve algılamalarının belirlenmesine yönelik olarak aritmetik ortalama ve standart sapma, tutumlar arasında farklılığı ortaya koyabilmek için ikili karşılaştırmalarda “t” testi, ikiden fazla değişken gruplarının karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır;

1. İşitme engelliler ortaokulu ve meslek liselerindeki işitme engelli öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin ortalamalar seviyesinde olduğu görülmüştür.
2. İşitme engelli öğrencilerin umutsuzluk ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine gruplar arasındaki anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

3. İşitme engelli öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre umutsuzluk ölçeği gelecekle ilgili duygular beklentiler alt boyutunda anlamlı farklılık görülmezken, anne eğitim düzeyi ortaokul ve üzeri olanların anneleri ilkokul mezunu olanlara göre daha fazla motivasyon kaybı yaşadıkları ve anne eğitim düzeyi okuryazar olanların anneleri ilkokul mezunu olanlara göre daha fazla umutsuzluk yaşadıkları görülmüştür.

4. İşitme engelli öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre umutsuzluk ölçeği toplamı ile tüm alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

5. İşitme engelli öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumuna göre umutsuzluk ölçeğinin gelecekle ilgili duygular beklentiler ile motivasyon kaybı alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Umut alt boyutu ile tüm ölçekte ailelerin ekonomik durumu düşük olanların ekonomik durumu orta olanlara göre daha fazla umutsuzluk yaşadıkları görülmüştür.

6. İşitme engelli öğrencilerin okul türüne göre geleceğe yönelik duygular ve beklentiler ve motivasyon kaybı alt boyutlarında ve tüm ölçekte özel eğitim meslek liselerinde okuyanların diğer gruplara göre yüksek umutsuzluk yaşadığı sonra ortaokulda okuyanların sonra da meslek lisesindekilerin umutsuzluk yaşadığı görülmektedir. Umut alt boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

7. İşitme engelli öğrencilerin sınıflarına göre geleceğe yönelik duygular ve beklentiler alt boyutunda 9. sınıftakilerin 7. sınıftakilere göre daha yüksek umutsuzluk yaşadığı görülürken, tüm ölçek ve diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmemiştir.

8. İşitme engelli öğrencilerin işitme kayıplarına göre umutsuzluk ölçeğinin tüm ölçek ve alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

9. İşitme engelliler ortaokulu ve meslek liselerindeki işitme engelli öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin ortalamalar seviyesinde olduğu görülmüştür.

10.İşitme engelli öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenilmiş güçlölük düzeyleri gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

11.İşitme engelli öğrencilerin algılanan anne ve baba eğitim durumuna ailenin gelir durumuna göre öğrenilmiş güçlölüklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

12. İşitme engelli öğrencilerin 10. ve üzeri sınıftakilerin 7. sınıftakilere göre daha yüksek öğrenilmiş güçlölükleri olduğu görölmektedir. Diğer gruplarda ise anlamlı bir farklılaşma yoktur.

13. İşitme engelli öğrencilerin çok ileri düzeyde işitme kaybı olanların hafif ve orta düzeyde işitme kaybı olanlara göre daha yüksek öğrenilmiş güçlölükleri olduğu görölmektedir. Ayrıca ileri düzeyde işitme kaybı olanların da hafif düzeyde işitme kaybı olanlara göre öğrenilmiş güçlölükleri daha yüksek bulunmuştur.

14.Umutsuzluk ölçeği ile öğrenilmiş güçlölük ölçeği arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak negatif yönde anlamlıdır. ($p<.05$) Yani umutsuzluk arttıkça öğrenilmiş güçlölük azalmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Özel eğitim, İşitme Engeli, Öğrenilmiş Güçlölük, Umutsuzluk.

BÖLÜM I

1.1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini teşkil eden problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.2. Problem Durumu

İnsanın var olduğu her yerde bireysel farklılıklar vardır. Her bireyin bedensel yapısı, güçlü ve zayıf yönleri, sınırlılıkları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri, duygusal özellikleri, öğrenme özellikleri ve hızı bir diğerinden farklıdır. Gelişen dünyada çağdaş eğitim, bireylerin gereksinimleri doğrultusunda hizmet sunmak üzere bireysel farklılıkları dikkate alarak planlanmaktadır. Ancak genel eğitim sistemi, bireysel farklılıkları belli sınırlar dâhilindeki olağan ya da ortalama yeterlik ve kapasitesine sahip bireylerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenlenmiştir (Doğru, 2004). Her toplumda normal gelişim gösteren sağlıklı bireyler yanında mutlaka bireysel ve gelişim özellikleri ile yaşitlarından önemli derecede farklılık gösteren özel gereksinimli, diğer bir deyişle özel eğitime ihtiyacı olan bireyler de bulunmaktadır. Kargın(2004)'a göre özel gereksinimli bireyler, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireylerdir.

Günümüzde, toplumumuzun her ferdinin fiziksel, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirecek şekilde, ihtiyaç duydukları alanlara göre eğitim olanaklarından yararlanmaları temel bir gereksinim halini almıştır. Toplumsal alanda, özel bir eğitime tabi tutulmayı gerektiren bireylerin varlığını göz ardı etmek mümkün değildir. Bu bireylerin, en temel evrensel haklardan biri olan eğitim hakkından en üst düzeyde yararlanabilmeleri ve toplumsal yaşamla bütünleştirilebilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda bir takım özel çalışmalara duyulan ihtiyaç artmaktadır. Şüphesiz bilimsel çalışmalar her alanda olduğu gibi bu alanda da yol alabilmek için vazgeçilmez bir temel oluşturacaktır. Özürlüler

Kanununun 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 (Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, 07.07.2005 tarih ve 25868 sayılı Resmi Gazete).

İnsan gelişiminin temel ilkelerinden biri bireysel farklılıklardır. Bu farklılıklar bir yere kadar çocuğun normal eğitim olanaklarından kapasitesi ölçüsünde yararlanmasında önemli bir problem yaratmaz. Ancak bir yerden sonra bazı özel düzenlemelere gidilmesi gerekir. Özel eğitim adını verdiğimiz bu düzenlemelerin üç temel ögesi vardır. Özel eğitim programları, özel olarak yetişmiş öğretmen veya diğer personel ve özel eğitim ortam ya da düzenlemeleri ihtiva etmektedir (Eripek, 1998). Genel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli bireyler için yetersiz kalmakta, bu bireyler için özel eğitim hizmetleri gerekli olmaktadır. Özel eğitim, ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılık gösteren öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst seviyeye yükseltmeyi hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür. Tüm özel eğitim gerektiren öğrencilerin özellikleri dikkate alındığında, çoğu özel eğitim gerektiren öğrenci için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı kaynaştırmadır (Kırcaali ve İftar, 2007). Kaynaştırma dışında kalan eğitim ortamları, özel eğitim gerektiren öğrencinin fırsat eşitliğini engelleyen, kısıtlayıcı ortamlardır. Dokuzuncu kalkınma planında (2007-2013) özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitiminde kaynaştırma yöntemine öncelik verilmesi ve mevcut okulların fiziki koşullarının uygun hâle getirilmesi hedeflenmiştir (DPT, 20 Ekim 2009).

Günümüz gençlerinin pek çok tehlikeli durumdan kendilerini koruyabilmelerinin en etkili yolu; onların gereken bilinç düzeyine ulaşabilmeleridir. Bu noktada gençlere kendini ve duygularını kontrol konusunda kazandırılan beceriler ve ulaşılan bilinç düzeyi gencin zor anlarda en önemli yardımcısı olacaktır. Bilinçli düşünmeyi, yaşadıklarını sorgulamayı, davranışlarının belli sonuçları olacağını bilen genç, kendini kontrol etmede zorlanmayacaktır. Kendini kontrol becerisine sahip gençler, zamanın farkındadırlar, kendi davranışlarından kendilerinin sorumlu olduğunu bilirler. Duygularını fark ederek, sosyal ilişkilerinde yaşadıkları zor anlarda, duygularını kontrol edebilirler (Yavuz 2004). Özel eğitim içinde yer alan işitme engelli öğrencilerin tıpkı diğer öğrenciler gibi sadece fiziki özellikler açısından geliştirilmesi yeterli değildir.

Bir insanın içinde bulunduğu düşünsel süreçler, o kişinin duygusal durumunu da değiştirmektedir. Olumlu düşünme süreci içerisinde olduğu zamanlarda bir birey pozitif duyguları ifade etme, olumsuz düşündüğü zamanlarda ise negatif duygularını ifade etme eğilimindedir. Bilindiğı gibi, neşe, hoşlanma, nefret, memnuniyet, utanç, endişe, hayal kırıklığı, öfke gibi çok sayıda olumlu ve olumsuz duygu vardır (Aslan, 2006).

Üzerinde çok az çalışmanın yapıldığı umut duygusu, insan yaşamında onu, gelecek için çaba harcamaya motive eden duygulardan biridir. Engelli çocukların zaman zaman yaşadıkları olumsuzluklar ve güçlükler nedeniyle mutsuzluğa kapıldıkları düşünülmektedir. Onların umut duygularının canlı tutulabilmesi, ihtiyaç duydukları yardım ve desteklerin sağlanabilmesi ile mümkün olacaktır. Ancak onların umut/umutsuzluk duygularını, olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlerin bilinmesi sağlıklı yardım ve desteklerin planlanabilmesi açısından önem kazanmaktadır.

Bu anlamda özellikle ergenlik dönemi içerisindeki işitme engelli öğrencilerin, yaşadıkları stresle başa çıkmaları için öğrenilmiş güçlölük düzeyini yükseltici kişilik özelliklerinin kazandırılmasının ve gerekli becerilerin öğretilmesinin, gelecek yaşamlarında çeşitli psikiyatrik bozukluklardan suçlu davranışlara kadar uzanabilecek geniş bir dağılımdaki olumsuz sonuçların ortadan kaldırılması ya da en aza indirilmesinde ve yaşam sürecinin verimli, mutlu kılınmasında etkisi olacağı düşünülmektedir. Tüm bu açıklamalar ışığında gerek kaynaştırma uygulamasına tabi gerekse işitme engelliler okullarında okuyan işitme engelli öğrencilerin öğrenilmiş güçlölük ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin tespiti bu araştırmanın temel amacını oluştururken, insanların, hayatlarını olumlu yönlendirmelerinde etkili olduğu düşünülen umut duygusunun engelli çocuğı nasıl etkilediğı ve bu duygularını etkileyen değişkenlerin neler olduğunun daha önce çalışılmamış olması bu araştırmayı zorunlu kılmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “İlköğretim ve Ortaöğretimde okuyan işitme engelli öğrencilerin öğrenilmiş güçlölük ile umutsuzluk düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.4. Alt Problemler

1. İşitme engelli öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. İşitme engelli öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. İşitme engelli öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. İşitme engelli öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. İşitme engelli öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
6. İşitme engelli öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri işitme kayıp oranına göre farklılaşmakta mıdır?
7. İşitme engelli öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
8. İşitme engelli öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
9. İşitme engelli öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
10. İşitme engelli öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
11. İşitme engelli öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
12. İşitme engelli öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri işitme kayıp oranına göre farklılaşmakta mıdır?
13. İşitme engelli öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

İşitme engelli öğrenciler engellerine özgü pek çok konuda zorlandıkları farklı durumlarla karşılaşır. Ergenlik döneminin getirdiği sorunlar bir yana, engellerinden kaynaklanan stresli durumlarla kendisi baş etmek zorundadırlar. Belki pek çok zaman kendine yetme, kendi başına karar verme, problemlerini çözme konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Bu

stresli durumlarla nasıl başa çıkacağını bilemeyen, kendini denetleme becerileri kazanmamış öğrenciler stres yaratan olaylarla karşılaştıklarında stres altında ezilmekte ve umutsuzluk ve güvensizlik geliştirebilmektedirler.

İşitme engelli öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük ve umutsuzluk duyguları ile ilişkili olabilecek faktörlerin belirlenmesi, psikolojik açıdan sağlıklı bireyler olabilmeleri, öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin ve umut duygularının yükseltilmesi ve böylece kaygılarının azaltarak akademik başarılarını artırabilmeleri için önemlidir.

Türkiye’de literatür incelendiğinde umutsuzluk ve öğrenilmiş güçlülüğün sadece iki araştırmada (Bayam ve diğerleri, 2002; Coşkun, 2010) incelendiği görülmüştür. Bayam ve diğerleri (2002) bu çalışmayı sivil savunma birliği çalışanları üzerinde gerçekleştirmiştir. Diğer araştırma ise (Coşkun, 2010) Üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda umutsuzluk ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri incelenmiştir. Şimdiye kadar işitme engelliler üzerinde umutsuzluk ve öğrenilmiş güçlülük araştırılmamıştır. Bu çalışma bu açıdan önemlidir.

Ülkemizde ailelerin ve eğitim sisteminin çoğunlukla öğrencilerin yetersizliklerini vurguladığı düşünülmektedir. Yetersizlik duyguları ise hem umut hem de öğrenilmiş güçlülük düzeyini olumsuz etkilemektedir. Umutsuzluk ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerini etkileyen değişkenlerin bazılarının umutsuzluk ve öğrenilmiş güçlülükle ilişkisinin belirlenmesinin öğrencilerin umutsuzluklarının önlenmesi, azaltılması, umutlarının ve öğrenilmiş güçlülüklerinin artırılması açısından sorumluluk sahibi olan öğretmenlere, psikolojik danışmanlara ve ailelere yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmayla işitme engelliler için uygulanan eğitim uygulamalarının amacına uygun gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği, öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük ile umutsuzluk düzeylerinin ne olduğu yeterli ve yetersiz yönleri ortaya çıkacak ve bu sonuçlar doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığının konuyla ilgili yapacağı çalışmalara ışık tutacaktır. Bu araştırma ile ayrıca öğrenilmiş güçlülük kavramının anlamının ve öneminin öğrenci, aile ve okul tarafından farkına varılması, çocukların öğrenilmiş güçlülük kişilik özelliği kazanmasında nasıl etkide bulunabileceklerinin anlaşılması, bunun için sahip olmaları ve terk etmeleri gereken tutum ve davranışların neler olduğu konusunda fikir

vermesi, öğrencilerin gerek öğrenilmiş güçlölük gerekse umut duygularının artırılmasına yönelik ana-babaların sağlıklı aile yapısı konusunda bilgilendirilip kendilerini geliştirebilmeleri için okul rehberlik servislerinin öncülüğünde eğitim programlarının hazırlanmasına ve uygulanmasına, Örgün eğitim kuramlarının, öğretim metotları yoluyla öğrenilmiş güçlölük kişilik özelliğini geliştirici ortam oluşturmaya, elde edilen verilerin öğrenilmiş güçlölük ile umutsuzlukla ilgili yapılacak yeni çalışmalara, katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.6. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılanlar, veri toplama aracını içtenlikle cevaplamışlardır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. İstanbul ilinde öğrenim gören işitme engelli öğrencilerle sınırlıdır.
3. Kullanılan istatistiksel çözümleme yöntemleri ile sınırlıdır.

1.8 Tanımlar

Özel Eğitim; Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitime “özel eğitim” denir (MEB, 2008).

Özel eğitime ihtiyacı olan birey: Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından yaşltlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey (MEB, 2008).

Yetersizlik: Zedelenme ya da bazı sapmalar sonucu, bir insan için normal bir etkinliğin ya da yapının önlenmesi, sınırlandırılması hali (MEB, 2010).

Engel: Bireyin yetersizliği nedeniyle, yaşadığı sürece, yaş, cins, sosyal ve kültürel farklılıklara bağlı olarak oynaması gereken rolleri gereği gibi oynayamama durumu (MEB, 2008).

İşitme engeli: Geniş kapsamlı bir terim olup, hafif dereceden çok ileri dereceye kadar herhangi bir derecedeki işitme özrünü göstermektedir (Tüfekçioğlu, 2003).

Zedelenme: Bireyin anatomik, fizyolojik, psikolojik özelliklerinde meydana gelen geçici veya kalıcı olabilen yapı, işleyiş bozukluğuna bağlı durumlara zedelenme denir (MEB, 2010).

İşitme eşiği: Sesin, sessizlikten ayrıldığı noktadır (MEB 2010).

İşitme yetersizliği: Kulağın üç (dış, orta, iç) bölümünde işitme sinirinde veya beyinde ortaya çıkan bir hastalık, sesin normalden daha az işitilmesine sebep olur. İşitme kaybının derecesi, bireyin dil edinimini ve eğitimini engelleyici derecede ise buna işitme yetersizliği denir (MEB, 2010).

Öğrenilmiş Güçlölük: Bireylerin istedik hedeflere ulaşmalarında duygu, acı, istenmedik düşünce gibi, içsel yaşam olaylarının bozucu / karıştırıcı etkisini kontrol edebilmek için başvurdukları bilişsel ve davranışsal yetenek dağarcığıdır (Rosenbaum, 1983).

Umutsuzluk: Bir amaç gerçekteştirmekte sıfırdan az olan beklentilerdir (Karagün ve ark. 2003).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Özel Eğitim Nedir?

Her toplumda normal gelişim gösteren sağlıklı bireyler olduğu gibi, bireysel ve gelişim özellikleri ile yaşlılarından önemli derecede farklılık gösteren, özel eğitim gerektiren, diğer bir deyişle özel gereksinimli bireyler de bulunmaktadır. Özsoy (1998) göre beden, zihin, duygusal ve sosyal gelişimlerdeki özür ve üstün özellikleri yönünden eğitim ve öğretim amaçlarını gerçekleştirmek için normal çocukların eğitim hizmetlerine ek olarak, bir takım özel hizmet ve önlemleri gerektiren çocuklara özel eğitime muhtaç çocuklar denir.

Özel eğitim, genel eğitimden içerik yönünden yani nelerin öğretileceği yönünden farklılaşmaktadır. Olağan çocukların kendiliğinden edindikleri becerilerin büyük bir kısmını yetersizlikten etkilenmiş özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara, yoğun ve sistematik biçimde öğretmek gerekmektedir (MEB, 2008).

2.1.1. Özel Eğitim Hizmetlerinin Tarihçesi

Türkiye’de özel eğitim hizmetlerini geçmişten günümüze doğru özetleyecek olursak, ilk olarak 1889 yılında İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde, işitme ve görme engelliler için açılan okulla başlamış, bu okul 30 yıl eğitim vermiştir. Sonra 1921’de Özel İzmir Sağırılar-Körler Okulu açılmış ve 1950 yılına kadar hizmete devam etmiştir. Ülkemizde özel eğitime gereksinimli çocuklara, sistemli bir eğitim hizmetinin verilmesi ise 1950’li yıllarda Mithat Enç’in katkılarıyla başlamıştır. 1953-1954 öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde yetersizlikten etkilenmiş çocuklara sistemli eğitim ve öğretim hizmetlerini sağlayacak öğretim elemanlarının yetiştirilmesi amacıyla özel eğitim bölümü açılmıştır. En az 3 yıl ilkokul deneyimi olan öğretmenlere iki yıllık yükseköğretim programı verilmiştir. İki dönem eğitim verdikten sonra bu şube kapatılmıştır. 1955’ten 1979 yılına kadar özel eğitim okul ve sınıflarında, bir kısmı 2-3 haftalık hizmet içi seminere katılmış, çoğunluğu ise, özel eğitim alanında eğitim almamış normal sınıf ve dal öğretmenleri çalışmıştır.

1978-1979 yılında açılan “Özel Eğitim Öğretmenliği Sertifika Programı” ile 625 sınıf öğretmenine özel eğitim öğretmeni becerileri kazandırılmıştır. 1983 yılında özel eğitim öğretmeni yetiştirme amacıyla önemli adımlar atılmış, Anadolu Üniversitesi bünyesinde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı açılmıştır. Bu program ilk mezunlarını 1986-1987 öğretim yılında vermiştir. Program, 1990-1991 yılında “Özel Eğitim Bölümü olarak genişletilmiştir. Anadolu Üniversitesinde açılan Özel Eğitim Bölümünde Zihinsel ve İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalları bulunmaktadır. Gazi Üniversitesi bünyesinde 34 yıl aradan sonra ikinci defa Özel Eğitim Öğretmenliği Programı açılmıştır. Bu programlarda Görme ve Zihinsel Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalları bulunmaktadır. Açılan bu programları, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Marmara ve Sakarya Üniversiteleri Eğitim fakültelerinde açılan Özel Eğitim Öğretmenliği Programları izlemiştir. (Özsoy ve diğerleri, 1998).

2.1.2. Özel Eğitimde Merkezi Teşkilat

Özel eğitim hizmetleri 1951 öncesinde Sağlık Bakanlığı ve özel dernekler aracılığı ile sürdürülmekteydi. Millî Eğitim Bakanlığı 1951 yılında özel eğitim hizmetlerini, ilköğretim düzeyinde başlatmış ve İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde örgütlemiştir. Örgütlenme 1980 yılında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü, sonradan Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi, 1992 yılında 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunla Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü olmuştur. Bu birim özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin verilebilmesi ve yaygınlaştırılabilmesi amacıyla kurulmuştur. Bu birimin görevi ise; özel eğitim sınıfları, özel eğitim okulları, rehberlik araştırma merkezleri, meslek okulları ve meslek eğitim merkezleri ile aynı seviye ve türdeki benzeri okul ve kurumların eğitim ve öğretim programlarının, ders kitapları ile eğitim araç ve gereçlerini hazırlamak ve etkinliklerini Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’na sunmaktır. Milli Eğitim’deki merkez örgütün çalışmaları ile illerdeki İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesindeki özel eğitim konusuyla ilgili birimler bu hizmeti ülke bazında yürütmeye çalışmaktadırlar. Bu çalışmalar şu ana başlıklarda toplanabilir (Ataman, 2003):

Engelli çocukların erken tanısı (Rehberlik ve Araştırma Merkezlerince yürütülen),

Engelli çocuklara eğitim veren okullar veya özel sınıflar açma,
Meslek kazandıran iş okulları açma,
Üstün çocuklara yurt içi ve dışı eğitim olanağı sağlama,
Okullardaki özel eğitim öğretmenlerine hizmet içi eğitimi vererek öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama (Ataman, 2003).

2.1.3. Özel Eğitimin İlkeleri

Özel eğitim hizmetlerinin sürdürülmesinde uyulması gereken ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkeler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Özel Eğitim Yönetmeliğinde aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2006):

- Özel eğitim gerektiren tüm bireyler; ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetinden yararlandırılır.
- Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimine erken yaşta başlanır.
- Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.
- Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak yetersizliği olmayan akranları ile eğitimlerine öncelik verilir.
- Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.
- Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır.
- Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılmaları ve eğitimleri sağlanır.
- Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitim gerektiren bireylere yönelik etkinlik gösteren sivil toplum örgütleri ile iş birliği içinde çalışılır
- Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır.

2.1.4. Özel Eğitimin Amaçları

Eğitim çalışmaları temel amaçlar ve özel amaçlar ışığında sürdürülür. Özel Eğitim Çalışmalarının Amaçları özel eğitim yönetmeliğinde şu şekilde ifadesini bulmaktadır. Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda özel eğitim gerektiren bireylerin;

- Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir yurttaş olarak yetiştirmelerini,
- Kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmeleri için temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,
- Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç gereç kullanarak eğitim gereksinimleri, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlamıştır (MEB, 2006).

2.1.5. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Sınıflandırılması

Her bireyin yetersizliği kendine özgü olmasına karşın, tanınması, ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitimlerinde daha uygun düzenleme ve planlamaya yol gösterici olması için ortak özellikleri ve eğitim ihtiyaçlarına göre sınıflandırma yapılmaktadır (MEB, 2008):

1. Zihinsel Öğrenme Yetersizliği Olan Bireyler
2. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler
3. Görme Yetersizliği Olan Bireyler
4. Ortopedik Yetersizliği Olan Bireyler
5. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler
6. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler
7. Duyusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Güçlüğü Olan Bireyler
8. Otistik Özellikler Gösteren Bireyler
9. Üstün Zekâ ve Üstün Yeteneği Olan Bireyler
10. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Gösteren Bireyler

2.2. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler

Eğitim alanında işitme engeli terimi, özel eğitim hizmetlerini gerektiren işitme özürleri için kullanılmaktadır. Özel eğitim alan çocukların pek çoğunda ise işitme kalıntısı bulunmaktadır. İşitme kalıntısı, işitme duyusunda sesleri analiz edip, işitme siniri yoluyla beyindeki işitme merkezine gönderen, hasar görmüş fakat canlı kalmış bir alan için kullanılmaktadır (Tüfekçioğlu, 2003).

İşitme 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 durumudur (MEB, 2006). Konuşma ve seslerle ilgili akustik bilgileri algılamadaki yetersizliği “işitme engeli” olarak tanımlanmaktadır. İşitme engeli, geniş kapsamlı bir terim olup hafif dereceden çok ileri dereceye kadar farklılık gösterebilen, işitme duyusuyla ilgili bir bozukluktur (Şipal, 2002).

İşitme engeli bireyin işitme duyarlılığının gelişim, sosyal uyum, özellikle de iletişim kurmadaki görevlerini yeterince yerine getirememesi sonucunda ortaya çıkan bir durumdur. Bir bireyin işitme eşik düzeyinin, herhangi bir frekansta odyogram üzerindeki sıfır eşikinden 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 (Öztürk, 2006).

2.2.1. İşitme Engellilerde Sınıflandırma

İşitme engeli konusunda pek çok sınıflandırma sistemi olmasına karşın, belirleyici olan iki farklı sınıflandırma yaklaşımından söz edebiliriz. Bunlar; Fizyolojik ve Eğitsel yaklaşımlardır (MEB, 2008). Fizyolojik yaklaşımı olanlar işitmenin ölçülebilir derecedeki kaybı ile ilgilenmektedirler. Bu görüşe göre yapılan bir sınıflandırma, yukarıda verilen tanımdan da farklı olarak; belirli bir yükseklik seviyesindeki sesleri işitemeyen çocukları işitmeyen olarak; diğerlerini ise ağır işiten olarak kabul etmektedir. Diğer bir sınıflandırma ise, işitme testleri sonucuna göre yapılan derecelendirmedir. Eğitim yaklaşımı olanlar ise, işitme kaybının çocuğun konuşma ve dil geliştirme yeteneğini ne derecede etkileyeceği ile

ilgilenmektedir. İşitme kaybı ile dil gelişimindeki gecikme arasındaki yakın ilişki nedeniyle, eğitim uzmanları sınıflandırmayı konuşma dili yeterliliğine göre yapmakta; eğitim ve cihazlandırma sonucu ana dilini ve konuşma becerilerini işlevsel yeterlilikte kazanmış bireyler için ağır işiten, bunları hiç kazanmamış ve sözlü iletişimde bulunamayan bireyler için işitmeyen terimini kullanmaktadırlar (Tüfekçioğlu, 2003). Ayrıca işitme engelinin sınıflandırılması engelin derecesine, oluş zamanına, sebebine, oluş yerine, oluş biçimine ve süreğenliğine göre yapılmaktadır (MEB, 2010):

İşitme kaybının derecesine göre sınıflandırma: Çok ileri derecede işitme kaybı olan ve işitme cihazı kullanması zorunlu olanlar sağır, hafif ve orta derecede işitme kaybı olanlar ağır işiten olarak tanımlanmaktadır.

İşitme engelini oluş zamanına göre sınıflandırma: Genel olarak işitme engelinin oluş zamanına göre iki tür işitme kaybı görülür. İşitme kaybı çocuk dili kazanmadan ortaya çıkmışsa dil öncesi işitme kaybı, dili kazandıktan sonra ortaya çıkmışsa dil sonrası işitme kaybından söz edilir

İşitme engelini oluş yerine göre sınıflandırma: Çocuklarda genel olarak oluş yerine göre beş tür işitme kaybı görülür.

İletim tipi işitme kaybı: Dış ve orta kulağın etkilendiği hastalıklarda (doğuştan olan problemler, dış kulak yolu iltihabı, dış kulak yolu darlığı, orta kulak enfeksiyonları, östaki tüpü hastalıkları, orta kulakta kireçlenme, travmalar, tümörler) görülen işitme kaybıdır. Sesin algılanmasında değil, sesin iletiminde bir sorun vardır. Genellikle tıbbi ve cerrahi olarak tedavi edilebilir.

Duyusal sinirsel (sensörinöral) tipi işitme kaybı: İç kulak ve iç kulaktan beyne giden sinirlerin zedelenmesi sonucu meydana gelen işitme kaybıdır. Bu tip kayıplar da konuşmayı anlama becerisi bozulur, kayıp daha ağır ve kalıcıdır.

Karma tip işitme kaybı: Bu tip işitme kayıpları, hem iletimsel hem de duyusal-sinirsel işitme kaybı türlerinin bir arada görülmesidir.

Merkezi (santral) tip işitme kaybı: Merkezi sinir sisteminde meydana gelen bir zedelenme sonucu ortaya çıkan işitme kaybıdır. Dış ve orta kulak görevini yapar. İç kulak ve işitme sinirleri normal çalışır fakat merkezde bir bozukluk vardır. Bu hasar, bireyin sesleri algılamasını ve sese anlamlı bir şekilde tepki göstermesini engeller.

Psikolojik (fonksiyonel/organik olmayan) işitme kaybı: Bireyin herhangi bir nedenle işitme kaybı var gibi davranması ya da gerçekten işitme kaybının olduğuna inanması ile ortaya çıkan durumdur. İşitme organının yapısında ve işleyişinde bir bozukluk olmadığı hâlde işitme gerçekleşmez.

2.2.2. İşitme Kaybı Nedenleri

İşitme kaybına sebep olan ve oldukça sık görülen ve özel ilgi isteyen temel nedenler şunlardır (Tüfekçioğlu, 2003):

Kalıtım: İşitme kayıplarının en yaygın nedeni genetik nedenlerdir. Bazı ailelerde kalıtsal olduğunu izlemek olasıdır. ABD’de işitme engelliler okul nüfusu içinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerin %30’unda işitme kaybı bulunan akrabaları olduğu saptanmıştır.

Erken doğum, doğum anı ve hamilelikteki komplikasyonlar: Bu etmenler işitmezlik ve diğer özür risklerini arttırmakta. Hamilelikteki komplikasyonlar birçok nedenden kaynaklanabilmektedir. Hamileliğin ilk üç ayında radyasyon, zararlı ilaç kullanımı, enfeksiyonlar, doğum sırasında oksijensiz kalış bunlardan bazılarıdır.

Erken çocukluk dönemindeki hastalıklar: Kabakulak, kızamık, zatürree gibi. Bunlardan menenjit ve otitis media ayrı başlıklar altındadır.

Kızamıkçık: Bu hastalık çok hafif belirtiler ile seyretmekte, ancak hamile bir anne, özellikle ilk üç ayı içinde bu hastalığa yakalanmış ise bebeğin işitme kaybı, görme özrü, kalp bozukluğu ve diğer bazı sorunlar ile etkilenme olasılığı vardır. Koruyucu olarak kız çocuklarına rutin aşı yapılan ülkelerde bu nedene bağlı özürler önemli ölçüde azaltılmıştır.

Menenjit: Beyin zarının iltihabı olan bu hastalık, sonradan edinilen işitme kayıpları

nedenlerinden birisidir. Bakterilere ya da virüslere bağlı bir enfeksiyon olup, diğer zararlı etkileri yanında iç kulağa da hasar vermektedir. Çok ileri derecede kayıplara neden olmaktadır.

Otitis media: Sonradan edinilen işitme kayıpları nedenlerinden birisi de orta kulak iltihabıdır. Tedavi görmeyen orta kulak iltihapları, bu bölgede sıvı birikmesine ve kulak zarının delinmesine, böylece iletim tipi bir kayba neden olabilmekte, ilerleyen hastalık iç kulağa da hasar verebilmektedir.

Kan uyuşmazlığı: Anne ile bebek arasındaki kan uyuşmazlığı da işitme kaybı nedeni olabilmekte. Ancak bu konuda tıbbi girişimlerin ilerlemesi sonucu, gelişmiş ülkelerde bu nedenin görülmesi azalmaktadır.

Ototoksik ilaçlar: Streptomisin, kanamisin, kinin gibi ilaçların kullanımı iç kulakta hasar nedeni olabilmektedir.

Gürültü ve yaşlanmaya bağlı nedenler: Ani ya da kronik gürültüye bağlı travmalar, yaşlanmaya bağlı kayıplar da iç kulakta kalıcı hasarlar yapabilmektedir.

Down's Sendromu: Down's Sendromu olan çocuklarda zihin engeli yanında işitme kaybı bulunma oranı çok yüksektir (Tüfekçioğlu, 2003).

2.2.3. Çocuk Gelişimi Açısından İşitme

Çocuk gelişimi ve eğitiminde, erken çocukluk eğitimi ve özel eğitim önemli bir yer tutar. Duyularımız aracılığıyla dış dünyayı algılar ve tanırız. Duyulardan birinin eksikliği yaşamı son derece olumsuz etkiler. Konuşma ve iletişim becerilerinin kazanılması işitme duyusuna bağlıdır. İnsanı diğer canlılardan farklı ve üstün kılan konuşmanın gelişmesi için işitme duyusu önemlidir (MEB, 2010).

Doğum anından başlayarak, çocuklar pek çok bilgiyi işitmelerini kullanarak öğrenirler. Bebekler bir kaç haftalık olduklarında, eğer normal işitmeye sahip iseler, anne babalarının seslerini tanıyabilmekte, yavaş sesleri ve kendi agulama seslerini dinleyebilmektedirler. Böylece işitme duyuları yoluyla sürekli olarak çevrelerinde diğer kişilerin konuşmalarını

duymakta ve bu sesler ile o anda oluşan olaylar, işler, oyunlar arasında bağlantı kurmaktadır. Bu seslere anlam vermekte ve insanların düşünce, duygu ve bilgilerini konuşma ve işitme yoluyla aktardıklarını öğrenmektedirler (Atay, 2007).

Küçük çocuklar, işitme ile ilgili problemlerini bilmeyebilirler ve işittikleri şeyi herkesin işittiği gibi işittiklerini zannederler. İleri düzeydekiler ise okula tanınmış olarak gelirler (Sarı, 2003). Çocuklar okula başladıklarında, ana dillerini yetişkinlere yakın bir düzende konuşabilmeyi öğrenmişler ve çok geniş bir sözcük dağarcığı edinmişlerdir. Dil edinimi çok karmaşık bir olay olduğu halde, çocuklar ana dillerini ve konuşmayı çok doğal bir biçimde ve çok çabuk olarak öğrenmektedir. İşitme kaybı olan çocuklar ise, özel yardım görmeksizin dili öğrenememektedir. Öğrenmeye en uygun yaşlarında, bu engelleri nedeniyle bu erken dönem fırsatlarını kaçırmakta ve ana dillerini kazanamamaktadırlar (Tüfekçioğlu, 2003). İşitme engellilerin teşhisleri geciktiğinde ve destekleyici eğitim olanaklarından faydalanamadıklarında, dil gelişimlerinin ve paralelinde de diğer bazı gelişim özelliklerinin normal işiten akranlarına göre çok geri olduğu saptanmıştır (Atay, 2007).

Günümüzde bir çok çocuğun küçük yaşlarda işitmediği fark ediliyor ve teşhisi yapılabiliyor. İşitme cihazları ya da cerrahi yöntemlerle daha iyi işitmeleri sağlanabiliyor (Atay, 2007). Özel eğitimle, aile eğitimi ve destekleyici eğitim ile konuşmayı anlaması ve konuşmayı öğrenmesi, bu yolla iletişim kurması mümkün olabiliyor. İşitme engelli olup, erken yaşlarda uygun eğitim alan birçok işitme engelli birey, eğitim ve meslek edinmede çok iyi düzeylere gelebiliyor. Ancak bunun için işitme kaybının oluşumundan hemen sonra başlayan, bu çocukların özel gereksinimlerini karşılayacak biçimde planlanmış ve çok iyi yürütülen eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekiyor (Tüfekçioğlu, 2003).

2.2.4. İşitme Nasıl Gerçekleşir?

İşitme duyusu, ses olarak adlandırdığımız mekanik titreşimleri ortaya çıkarabilme yeteneğidir. İşitmenin gerçekleşebilmesinde etkili ve önemli rolü olan organımız kulaktır. İşitmenin yanı sıra vücudun dengesinin sağlanmasında da görevlidir (MEB, 2010). Tüfekçioğlu (2003)'na göre işitme duyusunu oluşturan birçok eleman üç bölüm içinde ele alınmaktadır: dış kulak, orta kulak ve iç kulak:

2.2.4.1. Dış Kulak

Dış kulak, kulak kepçesi ve kulak kanalından oluşur ve kulak zarı ile sonlanır. Kulak kepçesi ses dalgalarını toplar ve kulak kanalına yöneltir. Ses dalgaları, kulak kanalı içinde basınç değişiklikleri yaratarak kulak zarının titreşmesine neden olur ve kulak zarı titreşimlerin orta kulağa aktarılmasını sağlar (Tüfekçioğlu, 2003).

2.2.4.2. Orta Kulak

Orta kulak, esnek bir yapıya sahip olan kulak zarının arkasında kalan hava dolu bir alan ve bu alanda yer alan üç küçük kemikçik zincirinden oluşmaktadır. Bu kemikçikler çekiç, örs ve özengi adları ile bilinmektedir. Çekiç kulak zarı ile sürekli temas halindedir. Örs, bir yandan çekiç ile ve diğer yandan da özengi ile bağlantı halinde olup, oval pencere üzerine gelmektedir. Kulak zarının titreşimleri, orta kulak boşluğu içindeki kemikçik zincirinin titreşmesi ile oval pencereye aktarılır (Tüfekçioğlu, 2003).

2.2.4.3. İç Kulak

İç kulak bu bölümler arasında en karmaşık ve işitme için de en önemli olanıdır. Orta kulak ile iç kulak arasındaki bağlantı, özengi kemiği ve oval pencere arasındaki bağlantı ile sağlanır. İç kulak, içi sıvı dolu karmaşık tüplerden oluşmaktadır. Bu yapılardan bir bölümü işitme duyumuz ile ilgilidir ve koklea adını almaktadır. Diğerisi ise denge duyumuz ile ilgilidir. Bu nedenle iç kulak işlevlerine göre iki bölüme ayrılabilir: Vestibüler sistem ve koklea. Vestibüler sistem dengeden sorumludur. İşitme ile ilgili en önemli organ ise içi sıvı dolu kokleadır. Bu salyangoz biçimindeki organın içinde, çok duyarlı sinir uçları bulunur ve bunlar seslerin perde (tizlik-peslik) özelliğine duyarlıdır. Bu sinir fiberleri kokleadan çıkarken bir bölük halinde işitme sinirini oluşturmakta ve bilgileri beyine iletmektedir. Normal işlev gören bir kulakta özengi hareket ettiğinde, oval pencereyi içe doğru hareket ettirmekte ve kokleadaki sıvının akışını sağlamaktadır. Bu sıvının hareketi ile tüylü hücrelerinin hareketlenmesi, mekanik titreşimin elektrik akımına dönüşümünü başlatan uyarıcıdır. Koklea sinirinin uyarımı ile elektriksel uyarılar beyine gönderilmekte, bunun sonucu olarak ses işitilmektedir. Sesin işitme mekanizması içindeki iletiliş biçimi

gözönüne alındığında, bu mekanizmanın dış ve orta kulaktan oluşan bölümü, oval pencere dahil olmak üzere, iletim yolları; buradan ilerideki bölüm ise, koklea ve beyindeki merkeze kadar olan işitme sınırı dahil olmak üzere, duyu-sinirsel yollar olarak adlandırılmaktadır (Tüfekçioğlu, 2003).

2.2.5. İşitme Duyusunun Önemi

İnsanı diğer canlılardan ayıran özelliği konuşma yeteneğidir. Konuşmanın gerçekleşebilmesi için de işitme duyusuna gerek vardır. Çocuklar işittikleri sürece, içinde yaşadıkları toplumda konuşulan dili kazanabilmekte ve genellikle dört yaşından sonra, dili kendilerine özgü bir biçimde kullanarak çevre ile iletişim kurabilmektedirler (MEB, 2010). Anlama, konuşma, okuma, yazma gibi iletişimsel yeteneklerin temelinde işitme vardır. İşitme duyusunun dil gelişimi açısından önemi büyüktür. Ancak diğer gelişim alanları üzerindeki etkisi de yadsınamaz. İşitme duyusundaki engel dolayısıyla çocukla iletişimin azalması, çocuğun sadece dil gelişimini değil, bunun beraberinde sosyal ve duygusal gelişimini de olumsuz yönde etkiler. Dil ve kavram gelişimindeki yetersizlik, işitsel girdinin az olması, bilişsel gelişim sürecini de olumsuz etkiler (Girgin, 2003).

2.2.6. İşitme Engelin Yaygınlığı

İstatistiksel araştırmalara göre, ülkemizdeki okul çağı nüfusunun % 0,6'sını işitme engelliler oluşturmaktadır. Bu sayı yaklaşık olarak 180.000 dolayındadır. Bu gruba dâhil olan öğrenciler işitme engelliler okullarında 6 yaşından sonra eğitim ve öğretime kabul edilmektedirler. Oysaki işitme engelli bir çocuğun eğitime doğumdan sonra hiç vakit kaybetmeden başlanılmalıdır. 6-7 yaşlarına kadar iletişimini işaret kullanarak sağlamış olan bir çocuğa bu yaştan sonra işitmeyi ve konuşmayı öğretmenin neredeyse olanaksız olduğu düşünülmektedir. Bu durumda işitme engelli bireylerin topluma entegrasyonu da zorlaşmakta ya da tamamen ortadan kalkmaktadır (Atay, 2007).

Uluslararası ölçek olarak kabul edilen engelli nüfusun, genel nüfusa oranı olan %14 oranında ve 1997 genel nüfus sayımı sonucuna göre, işitme engellilerin genel nüfusa oranı %0,6 olup, tahminen engelli sayısı 377.193 'tür. Bu oranlara göre nüfusumuzun 135.500'ü öğrenim çağında işitme engellidir (MEB, 2010).

2.2.7. İşitme Engelli Çocukların Eğitimleri

İşitme engelli bireyler, ülkemizdeki engel grupları arasında önemli bir yer tutmaktadır. Özel eğitim içerisinde yer alan işitme engellilerin eğitimi alanında Türkiye’de yapılan ilk çalışmalara bakıldığında, programlanmış bir eğitimin 20. yüzyıla girerken başladığı görülmektedir. 1889 yılında İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde işitme engelli çocuklara eğitim veren bir okulun açılmasıyla işitme engellilerin eğitimine yönelik hizmetlere başlanılmıştır. 1921 yılında Özel İzmir Sağırılar-Körler Okulu açılmış ve bu okul 1924 yılından 1950 yılına kadar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’na bağlı olarak eğitim hizmetlerini sürdürdükten sonra Milli Eğitim Bakanlığı’na devredilmiştir (Çelik, 2010).

Türkiye’de işitme engelli çocukların eğitimlerinin sorumluluğu, düzenlenmesi ve denetimi, diğer özel gereksinimi olan ve olmayan gruplarla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı’ndadır. Yakın dönemde gerçekleştirilen Milli Eğitim Reformu ile zorunlu eğitim, bu çocuklar için de lise kademesine yükseltilmiş bulunmaktadır. Halen Türkiye’de yatılı/gündüzlü kurum olarak 49 adet işitme engelliler ilköğretim okulu, ayrıca 7 adet gündüzlü işitme engelliler çok-amaçlı meslek lisesi bulunmaktadır. Doğrudan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bu okullar dışında, Anadolu Üniversitesi’nde her kademedede eğitim veren bir İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi (İÇEM) bulunmaktadır. Diğer bazı üniversitelerde de işitme engelli çocukların ve ailelerinin eğitimlerine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Çeşitli illerde, özel kişilerce kurulan ve yürütülen bazı okulöncesi eğitim çalışmaları da vardır (MEB, 2010). Türkiye’de ilk kez engelli bireylere yüksek öğretim kademesinde eğitim vermek üzere Anadolu Üniversitesinde kurulmuş bulunan Engelliler Entegre Yüksekokulu, 1993 yılında, eğitim ve öğretime işitme engelliler ile başlamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bu okullarda eğitimde kullanılan iletişim yöntemi, okul yönetmeliklerine göre oral yöntem, diğer adı ile yapılandırılmış sözel yöntemdir. Ancak yapılan araştırmalar ve gözlemler, bu okullarda çeşitli işaret yöntemlerinin de kullanıldığını göstermektedir. Bu okullara başvuran çocukların çok geç teşhis edilmesi ve cihazlandırılması, birçoğunun hiç cihazlandırılmaması ve diğer bazı nedenler sonucunda öğrenciler konuşmayı ve sözel dili öğrenme fırsatları bulamamakta, iletişim

gereksinimlerini çeşitli işaretler, jestler ve beden dili kullanarak karşılamaktadır (Girgin, 2003).

İşitme engelli çocukların özel eğitim ihtiyacının belirlenmesinde işitme engelinin derecesi önemlidir. Eğitim ihtiyacı orta derecede işitme kaybı ile başlar. Çok hafif ve hafif derecede işitme kaybı olan çocuklara ev ve sınıf ortamında gerekli düzenlemeler yapılarak (sınıfta ön sırada oturma, duvarların ve yerlerin sesi geçirici özellikler taşıması, sesin yankılanmasını en az düzeye getirme) eğitim verilmelidir. İşitme engel derecesi arttıkça, kullanılan iletişim modelleri ve eğitim teknikleri farklılık gösterir. Eğitimde uygulanan yöntemler işaret desteği alan eğitim yöntemleri ve işaret desteği almayan eğitim yöntemleri olarak iki grupta toplanır (MEB, 2010).

2.2.7.1. İşaret Destekli Eğitim Yöntemleri

İşaret dili: “El ile yaratılan ulusal veya yerel işaretleri kullanan görsel bir iletişim sistemidir. İşaret dili kullananlar, konuşmayı anlayabilmek için görsel uyaranları temel olarak kullanırlar. Özellikle çok ileri düzeyde işitme kaybı olanlar tarafından kullanılır” (MEB, 2008).

Bilingual-Bikültürel yöntemi: Yeni sayılabilecek bir yöntemdir. İşitme engellilerin eğitimi açısından bakıldığında işaret dilinin ilk dil, sözel dilin ikinci dil olarak öğrenilmesi şeklinde tanımlanabilir. Bu yöntemde göre işaret ile (görsel yollardan) iletişim kurmak işitme engelli öğrencilerin en doğal hakkı olmaktadır. Yöntemde işaret dili iyi bir şekilde konuşulmaya başlandıktan sonra sözel dilin, öğretilmesi önerilmektedir. Parmak alfabesi ise alfabedeki her bir harfin parmakların değişik bir biçim almasıyla sözcüklerin ve tümcelerinin ifade edilmesidir (Girgin, 2003).

Tüm (total) yöntem: Dil ediniminde kullanılmakta olan sözel, işitsel, yazılı ve işarete dayalı tüm yöntemleri kullanmaya dayanan eğitim yöntemidir. Temelinde yöntemin bir araç olduğu ve aracın amaçlarla uyum içinde olması gerektiği düşüncesi vardır. Bireysel farkların ve bireysel ihtiyaçların önemine dayanan bir yöntemdir (MEB, 2008).

İşitme engelli bireylerin günlük hayatlarında anlama ve ifade etme boyutunda kullandıkları iletişim yöntemleri çeşitlilik göstermektedir. “İşitme engelli yetişkinlerin farklı ortamlarda

kullandıkları iletişim yöntemlerinin/becerilerinin incelenmesi” konulu bir çalışmada (Gürboğa, 2003) paylaşılan sonuca göre; işitme engelliler günlük yaşamlarında evde aile bireyleriyle, alışverişte satıcılarla, toplu taşıma araçlarında, arkadaşlık ilişkilerinde, işyerinde iletişimde anlama ve kendilerini ifade etme boyutunda en fazla işareti kullanmaktadırlar. İşitme engelli olmayan aile üyeleriyle de işaretle iletişim kurmayı tercih etmeleri ev çevresinde konuşmanın kullanılmadığı bir iletişim ortamının yaratılmasına neden olmaktadır. İşitme engelliler günlük yaşamlarında aileleriyle en az dinlemeye ve konuşmaya başvurduklarını belirtilmiştir. Diğer taraftan işitme cihazının kullanılmaması, işitme engelli yetişkinlerin sözel iletişim kurmalarını, konuşma ve dinlemelerini etkilediği ve onları işareti kullanmaya yönelttiği görülmektedir.

2.2.7.2. İşaret Desteksiz Eğitim Yöntemi

Doğal sözel - işitsel yöntem: Çocukların var olan işitme kalıntılarından yararlanarak, işitme kaybına uygun cihazların kullanılmasıyla, doğal ortamlarda konuşma ve dil gelişimini sağlamayı amaçlar. Bu yöntemde erken tanı, işitme kaybına uygun cihaz kullanımı, cihaz kullanımında sürekliliği sağlama ve erken eğitim büyük önem taşımaktadır. Ayrıca bu yöntemde ailenin eğitime doğrudan katılımı ve ailenin bilinçlendirilmesi vazgeçilmez bir unsurdur (Tüfekçioğlu, 2003).

İşitsel yöntem: Çocukla iletişimde sadece işitme duyusu kullanılır. İşitme engelli çocukların gecikmeli de olsa işiten çocuklarla aynı dil edinim süreçlerini izleyeceği kabul edilir. Bu yöntemde de işitme cihazlarının önemi büyüktür. Farklı olduğu nokta, çocuk ile iletişim sırasında sadece işitme duyusunu geliştirici etkinlikler ve iletişim yöntemlerinin tercih edilmesidir. Dudak okuma, parmak alfabesi gibi yöntemler; dinleme becerisinin gelişimini engellediği düşüncesinden dolayı kullanılmaz (Girgin, 2003).

2.2.8. İşitme Engelli Çocukların Eğitimi Konusunda Milli Eğitim Bakanlığının Yaklaşımı ve Bu Konudaki Düzenlemeler

Özel eğitim okullarında işitme engellilere okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde eğitim verilmektedir. Okul öncesi eğitimi dışında her kademede, işitme engelli öğrenciler yatılı ve gündüzlü olarak eğitim görmektedirler. İşitme engelli çocukların okul öncesi

eğitimlerinde, çocuklara günlük yaşamda gerekli bazı temel davranışlar kazandırılmakta ve çocuklar ilköğretime hazırlanmaktadır. Ayrıca işitme engelli öğrencilerin normal okullarda akranlarıyla birlikte eğitim görmelerine de önem verilmektedir. “Kaynaştırma” olarak tanımlanan bu uygulamaların yaygınlaştırılmasına çalışılmaktadır. Böylelikle akranlarıyla sosyal ve duygusal yönden hayatı paylaşımları sağlanmaktadır (Girgin, 2003).

İşitme engelli çocukların eğitimlerinde ortamın düzenlenmesi, eğitimin kalitesini büyük ölçüde etkilemektedir. Sınıfların yalıtımı, uygun araç-gereç ile donatımı ve çocukların ferdi grup işitme cihazları ile eğitim faaliyetlerine katılımları esastır. İşitme engellilerin ilköğretim okullarında dudaktan anlama ve ses eğitimi çalışmaları, Türkçe dersi içinde ve çocukların davranış gelişimlerine uygun olarak düzenlenmektedir. İşitme engelliler ilköğretim okullarından ve özel sınıf kaynaştırma programından mezun olan öğrencilerden durumu uygun olanlar; işitme engelliler çok programlı liselerine veya endüstri meslek, ticaret meslek ya da kız meslek liselerine Milli Eğitim Bakanlığınca sınavsız olarak yerleştirilmektedir. İstanbul, Kayseri, İzmir, İçel, Ordu, Trabzon, Isparta ve Afyon-Bolvadin’de işitme engellilerin eğitimi için çok programlı lise uygulamasına başlanmıştır. Bu okullarda öğrencilere akademik eğitimin yanı sıra meslek eğitimi de verilmektedir (Atay, 2007).

Günümüz itibariyle gelişen teknolojik olanakların, yapılan çalışmaların ve araştırmaların bir sonucu olarak, işitme engelli öğrenciler artık kendileri için eskiye göre daha verimli bir eğitim alma aşamasına gelmişlerdir. Ancak bu bireylerin konuşarak ya da işaret kullanarak iletişim kurabilme becerisini kazanmış olmaları tek başına yeterli olmamaktadır. İşitme engelli öğrencilerin de tıpkı işiten akranları gibi akademik ve entelektüel becerilerinin üst seviyede gelişebilmesi için farklı öğrenme alanlarını da öğrenme yaşantılarının içine almaları gerekmektedir. Bunun için işitme engellilerin bilgiye ulaşmak için gerekli olan okuma-yazma davranışlarını da etkin biçimde kullanıyor olmaları gerekmektedir. Ancak bu sayede bu bireyler de içinde yaşadıkları işiten toplumun kültürel dokusu ve bilgi birikimi hakkında fikir sahibi olacaklardır (Girgin, 2003).

2.3. Kaynaştırma

Kaynaştırma ile ilgili uygulamalar, 1970’li yıllarda çıkarılan kaynaştırma yasası ile

İtalya, İngiltere, Amerika ve Fransa ile sonraki yıllarda Norveç'te resmileşmiştir. Ancak 1900'lü yılların ortalarına kadar özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim okullarında eğitilmeleri konusunda genel bir görüş birliği olduğu görülmektedir (Kargın, 2004). Özel eğitimin tarihsel gelişimine bakıldığında, önceleri engelli bireylerin özel eğitim ortamlarında eğitim görmeleri konusunda uzlaşıldığı, 1960'lı yıllardan sonra ise kaynaştırma uygulamalarının hız kazandığı görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi düşüncesinin ortaya çıkması, bu öğrencilerin genel sınıf ortamlarına yerleştirilmesi ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanması açısından bazı düzenlemeler yapılmasını gerekli kılmıştır.

Özel gereksinimli bireyler için her ülke eğitim hizmetlerini kendi benimsediği yaklaşımlara göre düzenlemektedir. Dünyadaki kaynaştırma uygulamaları ülkeden ülkeye farklılık gösterebilir. İtalya, Fransa, Portekiz, İspanya ve İngiltere gibi ülkeler özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırmanın yasalarla zorunlu hale getirildiği ülkeler arasındayken Almanya, Hollanda ve Finlandiya gibi ülkelerde özel gereksinimli öğrenciler, bireysel gereksinimleri doğrultusunda yerleştirildikleri özel okullarda eğitim görmektedir (Vuran ve Yücesoy, 2003). Dünyada yaygın olarak kabul edilen kaynaştırma eğitimi uygulamalarının ülkemizde de hızla benimsendiği görülmektedir.

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri toplumun aktif bir üyesi hâline getirmeyi amaçlayan ve genel eğitim sınıflarında, normal gelişim gösteren yaşlıları ile bir arada eğitim fırsatı sağlayan kaynaştırma, gelişmiş ülkelerde 1970'li yıllarda uygulanmaya başlanmış ve günümüzde birçok ülkede yasal mevzuatı oluşturulmuştur. Ülkemizde ise kaynaştırma uygulaması 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile başlatılmış, 1997'de çıkarılan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı MEBBİS veri tabanından 30.04.2010 tarihinde elde edilen verilere göre 2006 yılında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında kaynaştırma uygulamalarından yararlanan toplam öğrenci sayısı 54.309 iken, 2009 yılında bu sayı 72.425'e yükselmiştir. Bu öğrencilerin 70.563'ü ilköğretim okullarındadır. Ortaöğretim okullarındaki kaynaştırma öğrenci sayısı ise 1.862'dir. Bu rakamlar bize ülkemizde genel eğitim

sınıflarında eğitim gören kaynaştırma öğrenci sayısında giderek bir artışın olduğunu göstermektedir (Sucuoğlu, 2004).

On Yedinci Millî Eğitim Şûrası ve dokuzuncu kalkınma planında da kaynaştırma üzerinde önemle durulmaktadır. 13-17 Kasım 2006'da düzenlenen On Yedinci Millî Eğitim Şûrası'nda kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflara destek hizmet personeli verilmesi ve özel eğitimde kaynaştırma uygulaması yapabilecek sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi için hizmet öncesi eğitimde bu alanları dikkate alacak program düzenlemeleri yapılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2010).

Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ile eğitim görmelerini belirten ilk yasa, 1983 Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası'dır. Bu yasada, engelli öğrencilerin engelli olmayan akranları ile birlikte eğitim görmeleri ve okul idaresinin konuya ilişkin önlemler alması gerektiği belirtilmektedir (Sucuoğlu, 2004). Sonraki yıllarda, Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın 27.07.1986 tarihli ve 1839 sayılı "İşitme Özürlü Öğrenciler" konulu yazısı çıkmış ve Ankara'da 1985/1986 öğretim yılında yapılan bir yıllık denemede işitme engelli öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitim alabildikleri konusunda görüş birliğine varılmıştır. Dolayısıyla ülkemizde "kaynaştırma yoluyla eğitim" uygulamasına ilk kez işitme engelli öğrencilerin katıldığı görülmektedir. 1988 yılında, "Özel gereksinimli çocukların normal sınıflara kaynaştırılması yoluyla eğitimi" konulu genelge yayımlanmıştır. Bu genelge ile kaynaştırma, uluslararası alan yazındaki tanımı kapsamında ele alınmış, "Mainstream" kavramındaki içeriğe uygun olarak bireysel eğitim programları geliştirilmesi ve bu konudaki eğitimi uzman kişilerin vermesi yönünde kararlar alınmıştır (Sucuoğlu, 2004).

1990'da düzenlenen XIII. Milli Eğitim Şura kararlarında, kaynaştırma programlarının yaygınlaştırılması, bu programlara alınan öğrencilerin eğitiminin bireysel olarak planlanması, bu eğitimin alanda uzman kişiler tarafından verilmesi ve izlenmesi yer almaktadır. 1997 yılında 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile ilk kez Kaynaştırma Uygulamaları Sistemi oluşturulmuştur. Bu sistemle ülkemizde, yurt dışındaki eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılan "bütünleştirme" uygulamalarına geçiş sağlanmıştır. Özel eğitim gerektiren öğrencinin kaydı normal sınıfta olup öğrenci tüm gün boyunca normal sınıfta, normal sınıf öğretmenlerinden eğitim almaktadır. Bireysel gereksinimlerine

bağlı olarak, öğrenci destek ve/veya ek hizmetlerden yararlanabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Özel eğitime muhtaç bir çocuk özel eğitim okulundan önce kaynaştırma yoluyla normal okullarda ve kendi akranları içerisinde eğitilmesi önerilir. Bu eğitim süresince çocuğun ihtiyaçları karşılanmalı ve verilecek destekle diğer çocukların da bu durumdan olumsuz etkilenmeleri önlenmelidir (Sarı, 2003).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)’nde en az kısıtlayıcı eğitim ortamı, “en az sınırlandırılmış eğitim ortamı” olarak ifade edilmiş olup “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 ortamı” şeklinde tanımlanmıştır. Kargın (2004)’a göre kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin hiçbir özel eğitim desteği olmadan aynı yaştaki akranlarıyla yalnızca aynı sınıf ortamında, birlikte eğitilmeleri demek değildir. Tam tersine, genel eğitim sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin, özel eğitim desteği ile birlikte sürdürülmesidir.

2.3.1. İşitme Engelli Öğrenciler İçin Kaynaştırma

İşitme engelli çocukların yerleştirildiği eğitim ortamlarına bakıldığında, yatılı okullardan gündüzlü okullara doğru bir artış olduğu, günümüzde ise bu öğrencilerin yaşlılarıyla aynı eğitim ortamlarında bulunmalarını sağlayan kaynaştırma eğitimi uygulamasının hızla yaygınlaştığı gözlenmektedir. İşitme engelli çocukların kaynaştırma eğitimi almalarının temel amacı; onlara işiten yaşlıları ile daha fazla etkileşime girebilecekleri ortamlar hazırlamak, topluma uyum süreçlerini hızlandırmak, psiko-sosyal açıdan olumlu yönde gelişmelerini ve toplumda üretici konuma gelmelerini sağlamaktır (Özhan, 2000). Daha öznel anlamda ise bu çocukların işiten yaşlılarının dilini öğrenebilmeleri, kaynaştırma uygulaması ile ulaşılmak istenen bir diğer amaç olmaktadır (Tüfekçioğlu, 1997).

2.3.2. Kaynaştırmanın Yararları

Kaynaştırma uygulamalarının, kaynaştırılan öğrenciye ve çevresine pek çok yararı vardır. Kırcaali-İftar (2007)’a göre kaynaştırma uygulamalarının yararları şunlardır:

1. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin, içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmelerini kolaylaştırır.
2. Normal öğrencilerin davranışları, özel gereksinimli öğrencilere model olur.
3. Kaynaştırma sınıfındaki normal öğrenciler, bireyler arasında var olan farklılıklara karşı daha hoşgörülü olmayı öğrenirler.
4. Kaynaştırma, normal öğrencilerin iş birliği ve yardımlaşma becerilerini artırır.
5. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle yürüttükleri çalışmalar (örneğin eğitim programlarının bireyselleştirilmesi), öğretmenlik bilgi ve becerilerine katkıda bulunur.
6. Kaynaştırma uygulamaları, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin diğer personelle iletişim ve iş birliğini artırır.
7. Özel gereksinimli çocuklarının normal eğitim ortamına devam ediyor olması, anne-babalara moral verir ve onları çaba göstermeye güdüler.

2.3.3. Kaynaştırma Uygulamalarını Başarıya Ulaştıran Etmenler

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri toplumun aktif bir üyesi hâline getirmeyi amaçlayan ve genel eğitim sınıflarında, normal gelişim gösteren akranları ile bir arada eğitim fırsatı sağlayan ve günümüzde birçok ülkede yasal mevzuatı oluşturulmuş olan kaynaştırma eğitimi, ülkemizde 1983 yılında 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile başlatılmış, 1997’de çıkarılan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır. Kalkınma planında da özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitiminde kaynaştırma yöntemine öncelik verilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2010b).

Kaynaştırmadan beklenen yararların sağlanabilmesi, kaynaştırmanın amacına tam anlamıyla ulaşabilmesi için bu eğitimin ilgili mevzuat doğrultusunda gerçekleştirilmesi çok önemlidir (Özsoy ve diğerleri, 1998). Ülkemizde de kaynaştırmadan beklenen yararların sağlanabilmesi, gerekli görülen değişikliklerin ve düzenlemelerin yapılabilmesi için kaynaştırma uygulaması yapılan okullardaki mevcut durumun saptanması gerekmektedir (Sucuoğlu, 2004).

Kaynaştırma, sadece özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin normal gelişim gösteren akranlarının eğitim gördüğü sınıfa yerleştirilmesi demek değildir. Kaynaştırma uygulamalarının doğru ve amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bir takım ön hazırlıkların, düzenlemelerin, uyarlamaların yapılması, genel ilkelerin yerine getirilmesi ve temel ölçütlerin karşılanması gerekmektedir (Kargın, 2004). Başarılı bir kaynaştırma için gerekli koşullar aşağıda açıklanmıştır.

2.3.1.1.Okul Yönetimi ve Diğer Okul Personelinin Kaynaştırmayı Benimsemesi

Öncelikle başta okul müdürü olmak üzere tüm okul personeli, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici tutumlar sergilemeli, bu öğrencilerin de normal eğitim ortamlarında eğitilme hakları olduğunu kabullenip saygı göstermeli ve kaynaştırmanın yararlı bir uygulama olduğuna inanmalıdır (Özsoy ve diğerleri, 1998).

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ve aileleri daha okula kayıt aşamasından başlayarak okul müdürü, müdür yardımcısı, rehber öğretmen, diğer öğretmenler, memurlar ve diğer okul personeli ile etkileşim hâlinindedir. Öğrencinin ve ailesinin kendini okula ait hissetmesi, öğretmenle birlikte, yukarıda sıralanan bireylerin davranışlarından da etkilenecektir (Kargın, 2004).

Ayrıca, okul yönetiminin kaynaştırmanın gereğine ve önemine inanması, kaynaştırma uygulaması içinde yer alan her bir unsurun işini kolaylaştıracaktır. Gerek öğretmenler, gerek normal öğrenciler ve gerekse diğer personelin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumunun olumlu olması olasılığı artacaktır. Ayrıca, okul idaresinin özel eğitim personeliyle olan iş birlikçi tutumu, diğer öğretmenlere ve okul personeline model olacak ve onları olumlu yönde etkileyecektir. Okul yönetiminin kaynaştırmanın gereğine inanması, öğretmenlerin bilgilendirilmesi için yapılacak çalışmalarda, sınıflara verilecek öğrenci sayısında, fiziki ortamın hazırlanmasında, araç-gerecin sağlanmasında ve okul içinde bir özel eğitim öğretmenin görevlendirilmesinde kolaylık sağlayabilecektir. Okul içinde öğretmenleri birbirlerine yardım etmeleri için teşvik etmek, yardımcı olanları, iş birliği içinde çalışanları belirli şekillerde ödüllendirmek hem daha önce ortaya çıkmayan iş birlikçi davranışların ortaya çıkması olasılığını hem de okul içinde paylaşımcı ortam olma özelliğini arttıracaktır (Stainback ve Stefanich, 1996; akt: Batu, 2000).

Okul müdürü, öğretmene yeni bilgileri kazanmada, gereksinim duyduğu materyalleri sağlamada, okul içinde ve dışında gerekli kişilerle iş birliğine girmede yardımcı olmalı ve okul genelinde bir kaynaştırma politikasının oluşturulmasına çalışmalıdır (Kargın, 2004).

2.3.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Tutumları

Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, sınıflarında kaynaştırma yapmaya istekli ve özürlü öğrenciyi kabul edici bir tutum içinde olmaları gerekmektedir. Kaynaştırma uygulamasının başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birisi öğretmendir (Batu, 2000). Kaynaştırma sınıfı öğretmeni kaynaştırmanın, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin hakkı olduğuna ve gerekleri yerine getirildiğinde başarıya ulaşacağına inanmalıdır (Kırcaali İftar, 2007). Sınıf öğretmenin kaynaştırma öğrencisini kabul eder bir tutum içinde olması, sınıftaki diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine tutumlarını da etkileyecektir (Batu, 2000). Ayrıca öğretmen, kaynaştırmada ortaya çıkabilecek sorunları gidermede gerekli çabayı göstermeye ve iş birliği yapmaya hazır olmalıdır (Kırcaali, İftar, 2007).

2.3.1.3. Fiziksel Düzenlemeler ve Eğitim Ortamı

Kaynaştırma uygulamasının yapılacağı fiziksel ortamın kaynaştırmanın başarısına önemli bir etkisi bulunmaktadır. Fiziksel ortam derslik ve sınıfta bulunan eşyalardan oluşmaktadır. Fiziksel ortamın biçimlendirilişinin davranışlar üzerinde doğrudan bir etkisi vardır (Lewis ve Doorlag, 1987; akt: Batu, 2000). Bu nedenle kaynaştırma uygulamalarında olabildiğince fiziksel uyarlamalara gidilmelidir. En önemlisi de, sınıfta öğretmenin ilgilenebileceğinden daha çok sayıda öğrenci bulunmamalıdır. Kaynaştırmanın başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için sınıftaki öğrenci sayısının en fazla 25-30 arasında olmasının ideal olduğu öne sürülmektedir (Allan ve Sproul, 1985; akt: Batu, 2000). Öğretmenlerin kaynaştırmayı kabulünde sınıftaki öğrenci sayısının etkili olduğu görülmektedir. Mandell ve Strain (1991) yaptıkları araştırma sonucunda, sınıfında fazla sayıda öğrenci olan öğretmenlere göre, daha az sayıda öğrenciyle ders yapan öğretmenlerin, kaynaştırmaya karşı daha olumlu ve kabul eder bir tutum içinde olduklarını belirtmektedirler. Batu (1998) da yaptığı çalışmada, kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfta derse giren öğretmenlerin, sınıflarında bir, en fazla iki kaynaştırma öğrencisi bulunması durumunda başarılı

olabileceklerini ifade ettiklerini saptamıştır.

Genel eğitim sınıfları, normal gelişim gösteren öğrencilerin olduğu gibi kaynaştırma öğrencilerinin de gereksinimlerini karşılayacak, öğrenmelerini kolaylaştıracak sınıfa ve etkinliklere katılımını artıracak biçimde düzenlenmelidir. Bu nedenle sınıf öğretmeni, yalnızca olumlu tutumlara sahip olma açısından değil, aynı zamanda sınıfın fiziksel çevresini, programı ve öğretim yöntemlerini farklı gereksinimlere göre uyarlama ve etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanma açısından gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır (Kargın, 2004). Ayrıca genel eğitim sınıflarında tüm öğrencilere, birlikte öğrenme, oynama, eğitimsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatı verilmelidir (Özsoy ve diğerleri, 1998). Öğrenme ortamı sınıf içinde her bir öğrencinin kendi gelişimi doğrultusunda ilerlemesine imkân verecek nitelikte olmalıdır Bununla birlikte öğrencilerin yalnızca akademik yönden değil, sosyal ve kişisel yönden de gelişmeleri hedeflenmelidir (Kargın, 2004).

2.3.1.4. Diğer Öğrencilerin Bilgilendirilmesi

Kaynaştırmayı başarıya ulaştıran bir diğer unsur, sınıftaki normal öğrencilerin kaynaştırmaya hazırlanmasıdır. Özel gereksinimli olmayan çocuklar, kaynaştırmanın başarılı olmasında önemli bir araçtır. Çünkü öğrenciler, okulda öğrendiklerinin tümünü yalnızca öğretmen-öğrenci etkileşiminden öğrenmezler. Çocukların öğrendiklerinin önemli bir bölümü öğrenci-öğrenci etkileşimi yoluyla gerçekleşmektedir (Stainback ve Stainback, 1984; akt. Batu, 2000). Kaynaştırma uygulamasına ilişkin en güzel ve en ilginç sonuç, özürlü olmayan öğrencilerin özürlü öğrencileri kabullenmiş olmalarıdır (Girgin, 2003).

Kaynaştırmanın hedeflerinden biri de, özürlü öğrencilere normal akranlarıyla etkileşim kurma ve normal akranları tarafından sosyal kabul görme fırsatı vermek olduğu düşünülecek olursa, bu amacın gerçekleştirilebilmesi için sınıf öğretmenin, sınıftaki normal öğrencileri, sınıflarına bir kaynaştırma öğrencisinin katılacağı fikrine hazırlaması gerekmektedir (Batu, 2000). Sınıftaki diğer öğrenciler özel gereksinimli öğrencinin duygusal, davranışsal ve bilişsel özelliklerine ilişkin bilgilendirilmelidir. Eğer öğrencinin engeli onun fiziksel görünümünde de farklılığa yol açmışsa, öğretmen bu durumun nedenini diğer öğrencilere anlatmalıdır (Özsoy ve diğerleri, 1998).

Özel gereksinimli öğrenci işitme cihazı ya da herhangi bir protez kullanıyorsa, kullanmış olduğu bu yardımcı cihazın ne işe yaradığı diğer öğrencilere açıklanmalıdır. Öğrencilere yapılacak açıklamalar onların gelişim düzeyine uygun ve doğru olmalıdır. Sınıf içinde özel gereksinimli öğrenci için herhangi bir uyarlama yapılacaksa bu konu hakkında yine diğer öğrencilere bilgi verilmelidir. Yapılacak uyarlama çalışmaları fiziksel çevrenin düzenlemesinde olabileceği gibi (ön sıralarda oturma vb.) eğitim programının uyarlanması ve değerlendirmede de olabilir. Öğretmenin sınıftaki öğrencilere bu tür uyarlamalara ilişkin önceden bilgi vermesi, onların özel gereksinimli arkadaşlarını kabulünü kolaylaştıracaktır (Kargın, 2004).

2.3.1.4. Destekleyici Özel Eğitim Hizmetlerinin Sağlanması

Kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi için genel eğitim sınıfındaki özel gereksinimli öğrenciye ve öğretmene, gereksinimlerine yönelik destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir. Destekleyici özel eğitim hizmetleri daha önce de açıklandığı gibi sınıf içinde ve sınıf dışında sürdürülen hizmetler olarak ikiye ayrılmaktadır. Kaynak oda, gezici öğretmenlik ve özel eğitim danışmanlığı bu hizmetler arasında yer almaktadır (Kargın, 2004).

2.3.1.5. Öğrenci Aileleriyle İş Birliği

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında aileler de son derece güçlü destekçiler olabilirler. Bu nedenle sınıftaki tüm velilerin sınıf öğretmeni ile iş birliği içinde olması gerekir. Bazı aileler çocuklarının kaynaştırılması için çok istekli olabilirken, bazı aileler kaynaştırma konusunda korkulara sahip olabilirler. Ailenin kaynaştırmaya istekli olması, kaynaştırmanın başarılı uygulanabilmesinde son derece önemlidir. Böylece öğretmenin, aileyi gerek okulda gerekse evde öğrenilenleri pekiştirme konusunda yardımcı olarak kullanması kolaylaşacaktır. Eğer aile kaynaştırmanın yararına inanmıyorsa, öğretmenin yardım alma olasılığı düşecektir (Batu, 2000). Kaynaştırma öğrenci velileri, çocuklarının okulda kazandıkları becerileri evde destekleyerek gelişimlerine katkıda bulunmalı, diğer veliler ise özel gereksinimli öğrencinin sınıfa kabulü ve akran desteğinin sağlanması konusunda çocuklarına model olmalıdırlar. Velilerle iş birliğinin sağlanması, olumlu

ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesinde, sınıf öğretmeni destekleyici olmalı ve uygun ortamlar yaratmalıdır (Kargın, 2004). Normal öğrenci aileleri de kaynaştırma hazırlıklarında yer verilmesi gereken ve üzerinde önemle durulması gereken bir gruptur. Normal öğrenci ailelerinin okulda ve sınıfta kaynaştırma öğrencilerini kabul etmeleri, normal öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir (Batu, 2000). Bu nedenle normal öğrencilerin ailelerine de kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri düzenlenmesi önemlidir.

2.4. Öğrenilmiş Güçlülük

2.4.1.Öğrenilmiş Güçlülük Nedir?

Rosenbaum (1983)'a göre, “öğrenilmiş güçlülük” kavramı, duyguların, acının ve istenmeyen düşüncelerin kontrolünde kullanılan bilişsel bir beceridir, entellektüel ve sosyal güçlülük anlamına gelmez. Baltaş ve Baltaş (1998)'a göre kişinin stresle başa çıkması kişilik donanımları ve elindeki imkanları kullanabilmesi ile ilişkili bir durumdur. Bu sebeple kişisel özellikler stresin olumsuz etkilerinden korunabilme derecesini de belirlemektedir. Bunlar kişinin değişimlere uygun olarak kendini programlayabilme yeteneği (esneklik), çevre gelenekleri ve geçmiş tecrübelerinden elde ettiklerine bağlı olarak gelişmektedir. Dağ (1991) ise kişilik gelişim sürecine bağlı olarak, öğrenilmiş güçlülük davranışının oluşumunda yaşamın ilk yıllarından itibaren bireyin içinde yaşadığı kültürel çevre ve aile ortamı yaşantılarının niteliğinin çok önemli olduğu belirtilebilir. Küçük yaşlardan itibaren informal yollarla öğrenilen ve bilişsel beceri olan öğrenilmiş güçlülük, farklı ortamlarda yetişen bireylerde farklı gelişmektedir. Herhangi bir olay ya da durumdan dolayı bir bireyde bir duygu oluştuğunda, o anda tam olarak başka bir kişi de aynı duyguyu hissedebilir. Bu iki kişinin yaşadıkları duyguyu tanımlamaları istendiğinde her ikisinin de aynı duyguyu farklı biçimlerde yaşadıklarını betimleyeceklerdir. Bu farklılığın nedeni, her bir bireyin geçmiş yaşantıları, değerleri, bağlılıkları, genel duygusal durumu ve bilişsel süreçleri denilebilir.

2.4.2.Öğrenilmiş Güçlülük Nasıl Ortaya Çıkar

Öğrenilmiş güçlülüğün alana en önemli katkısı ise, bireyin temel davranış repertuarını nerede ve ne zaman kullanabileceğini belirlemesiyle ortaya çıkmaktadır (Siva, 1991). Rosenbaum (1988)'a göre, başarılı bir baş etme kendi davranışlarını düzenleme ile ortaya çıkmaktadır ve üç türü bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, bireyin fizyolojik fonksiyonlarını dengede tutmak için otomatik ve bilinçdışı olarak ortaya çıkmaktadır; ikincisi, otomatik olmayan, bilinç düzeyinde onarıcı kendini düzenlemedir, üçüncüsü ise, ikinci gibi otomatik olmayan ve bilinçli düzeyde olup, zararlı yok edici alışkanlıklardan koruyan, yeni durumlara ayak uydurmaya yardım eden yenileyici düzenlemedir. Bireyler onarıcı kendini denetlemeyi, yenileyici kendini denetlemeden daha çok kullanmaktadırlar. Bu durumun nedeni, onarıcı kendini denetlemenin istenmeyen duyguları çok daha çabuk ortadan kaldırması, yenileyici kendini denetlemenin ise daha çok gelecekte ortaya çıkacak olumlu sonuçları vaat etmesi ile ilgilidir (Siva, 1991).

Yüksek güçlülüğe sahip kişiler, kendi kendini olumlu ifade etme ve problem çözme stratejilerini kullanır, memnuniyeti erteleyebilir ve başka kendini yönetim işlemlerini kullanabilir (Yalçın 2007). Rosenbaum (1983), öğrenilmiş güçlülüğü oluşturan bilişsel becerilerin kişide bir dağarcık halinde bulunduğunu ve tümüyle öğrenme yaşantıları sonunda ortaya çıktığını öngörmektedir. Bir davranışın bu kategoride sayılabilmesi için, içsel bir olay tarafından başlatılması ve bu olayın söz konusu davranışı gerektiren durumdaki karıştırıcı olumsuz etkiyi azaltması gerekmektedir. Bu da, içsel olayları kendi kendine izleyebilme, değerlendirebilme ve duyguları adlandırabilme gibi becerilerin kişide bulunmasını gerektirmektedir. Rosenbaum'a göre, öğrenilmiş güçlülük esas olarak şu başa çıkma davranış ve stratejilerini içermektedir:

- 1) Duygusal ve fizyolojik tepkilerle başa çıkmak için öz yönergelerin ve bilişlerin kullanımı;
- 2) Planlama, problemi tanımlama, seçenekleri değerlendirme ve sonuçları tahmin etme;
- 3) Hemen doyumun ertelenebilmesi;
- 4) İçsel olayları kişinin kendisinin düzenleyebileceğine dair genel bir inanca sahip olması

Rosenbaum, öğrenilmiş güçlölük kavramının belli yönleriyle öğrenilmiş çaresizlik kavramının bir antitezi olduğunu savunmaktadır. Kişiler anlık yaşantılarını kontrol edemeyebilirler ancak bu yaşantılara karşı geliştirebilecekleri davranışları kontrol edebilirler. Kişilerin sahip oldukları özkontrol becerileri yaşantılar karşısında gösterecekleri davranışları belirleyerek bireylerin istedik hedeflere ulaşmasını engelleyici tarzdaki kendilerinin geliştirebileceği olumsuz faktörlerle baş etmesini sağlamaktadır (Rosenbaum,1988, akt: Dağ, 1991).

Bireyde öğrenilmiş güçlölüğün yüksek olması, dağarcığında her türlü başa çıkma ve kendini denetleme becerilerinin yaygın biçimde bulunduğu anlamına gelmektedir. Böylece, bu özelliklere sahip birey, stresle başa çıkmada, bu donanımı sayesinde stresörlerden (stres verici) daha az etkilenebilmekte ve daha az psikolojik sorunlar yaşayabilmektedir (Dağ, 1991). Öğrenilmiş güçlölüğe etki eden faktörler arasında aile yer almaktadır. Çoşkun (2007), orta öğretim öğrencilerin öğrenilmiş güçlölükleri ile aile ilişkileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğunu, iletişim, roller ve davranış kontrolünün öğrencilerin öğrenilmiş güçlölüklerini etkilediğini belirlemiştir.

Bireylerin içsel yaşam olaylarını düzenlemede kullandıkları davranış repertuarının çocukluk döneminden itibaren, bilişsel yollarla fiziksel ve sosyal çevreyle olan etkileşimleri sonucunda, model almalarıyla ya da bilgi ve yönergelerle, formal eğitim olmaksızın elde edilebileceğini belirten Rosenbaum (1988), bunun sonucu olarak kişilerin farklı derecelerde öğrenilmiş güçlölüğe sahip olduklarını ve bunun bireylerin sahip olduğu zeka durumu gibi kararlı bir özellik olduğunu vurgulayarak öğrenilmiş güçlölüğün bilişsel yapının uyum fonksiyonunu etkilediğini belirtmektedir. Öğrenilmiş güçlölük davranış repertuarına sahip olan çocuklar bu özelliklerini sınav stresi karşısında sergilerler, çocuklar bunu kaygının istenmedik etkisini azaltmak için derin nefes alarak veya duygularını kendi kendilerine açıklayarak yaparlar. Dolayısıyla çocuklar öğrenilmiş güçlölük yeteneklerini geliştirebilirler ve stresli durumlar karşısında kullanabilirler (Dağ 1991).

Stresle etkin başa çıkma, içsel olayların kontrol edilebilmesiyle mümkündür. İçsel olayları kontrol edebilmek de duygusal ve fizyolojik tepkilerle başa çıkma, planlama, problem çözmeye, karar verme, hemen doyumunu erteleme ve içsel olayları düzenleme gibi kendini

denetleme becerilerinin geliştirilmesi ile doğru orantılıdır. Bu anlamda, bilişsel bir beceri olarak kendini denetleme becerileri bireylere öğretilerek, bireylerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini geliştirmek; kendini denetlemelerine, çatışma ve problem çözmelerine yardımcı olmak mümkündür. Kendini denetleme becerileri gelişmiş bireylerden, duygularını ve tepkilerini kontrol etmeleri, çatışmaları ve problemlerini sağlıklı yöntemlerle çözmeleri, öfke yönetimi sağlamaları, doğru kararlar verebilmeleri, planlı bir yaşama sahip olmaları ve bazı durumlara hayır diyebilmeleri beklenir (Yalçın, 2007). Bir davranışın öğrenilmiş güçlülük kategorisine dâhil edilebilmesi için (a) bir iç olgudan kaynaklanması, (b) iç olgunun hedef davranışın ortaya çıkması üzerindeki karıştırıcı etkileri ortadan kaldırması ya da en aza indirmesi gerekmektedir (Dağ 1991).

Rosenbaum'a göre (1998) düzeltici türde öz kontrol becerisine sahip bireyler amaç davranışın sorunsuz uygulanmasında etkili deneyimlerin müdahaleci etkilerini azaltmak istediklerinde belirginleşir. Örneğin, bir birey acilen yazılması gereken bir yazıyı yazmaya çalışırken bireyin aklına ani bir kişisel problemi çözme düşüncesi geldiğinde bireyin bu zorla aklına gelen düşüncelerin yazı yazma üzerindeki müdahalesini en aza indirmeye çalışmasıdır. Yenilikçi türde birey, gelecekteki stres ve sorunları önlemek için kısa dönemde stres yaratsa bile mevcut davranışını değiştirir. Deneyimsel türde ise öz kontrol çabası kişilerin anlık deneyimleri değiştirme ya da engelleme amacı olmadan açık olma istekleriyle yönlendirilir. Örneğin, açlıkla ilgili duyguları reddederek ve yiyecek hakkındaki düşünceleri bastırarak hissedilen açlığa tepki gösteren anoreksik bir genç, terapisti tarafından bastırılmış açlık duygularını yaşaması ve geliştirmesi için cesaretlendirilebilir. Bu durumda öz kontrolün amacı açlık hissini geliştirmek, o işe dalmak ve sonunda teslim olmak ve yemek olacaktır. Ayrıca Rosenbaum (1998), öz kontrolün düzeltici ve yenilikçi türlerini bilişsel kapatma sistemi, deneyimsel türü ise açma sistemi olarak adlandırmaktadır. Dağ (1990) tarafından yapılan ve kontrol odağı, stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırma 532 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada veriler, Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği, Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ve SCL-90-R ile toplanmış ve toplanan veriler üzerinde gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır. Bunların sonucunda denetim odağı ve öğrenilmiş güçlülüğün birlikte, psikolojik belirti düzeyini yordamaya anlamlı katkıları olabileceği görülmüştür. Aynı zamanda denetim odağı ve psikolojik belirti düzeyinin de birlikte, öğrenilmiş güçlülüğü anlamlı düzeyde

yordayabildikleri bulunmuştur. Ayrıca psikolojik belirti düzeyinin yordanmasında öğrenilmiş güçlülüğün, öğrenilmiş güçlülüğün yordanmasında da denetim odağının daha güçlü yordayıcılar oldukları anlaşılmıştır.

2.4.3. Öğrenilmiş Güçlülük Depresyon İlişkisi

Siva (1991) tarafından yapılan araştırmada, infertilite tanısı almış bireylerde seçilen baş etme yolları, öğrenilmiş güçlülüğün derecesi ve depresyon ilişkisi incelenmiştir. İnterfilite tanısı almış ve tedavisine devam edilen 90 evli çiftle yapılan çalışma sonucunda depresyonun derecesi ile öğrenilmiş güçlülük arasında zıt yönlü anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Ayrıca interfilite tanısını, kızların aldığı grupta, kızların depresyon derecesi erkeklerden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Depresyon derecesinde, çocuğa verilen önemin ve öğrenilmiş güçlülüğün derecesinin önemli yordayıcılar olduğu görülmüştür.

2.4.4. Öğrenilmiş Güçlülük Cinsiyet İlişkisi

Sürük (1994)'ün, 214 kız ve 300 erkek olmak üzere toplam 514 üniversite öğrencisinin, öğrenilmiş güçlülük düzeylerini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmada, öğrencilerin cinsiyet açısından öğrenilmiş güçlülükleri farklılaşmazken, bölümlerine göre öğrenilmiş güçlülüklerinde anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca öğrenim görülen sınıf düzeyine göre birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülüklerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre farklılaşırken, öğrencilerin aile gelir düzeyine ilişkin algılarına göre yüksek gelir grubundaki öğrencilerin, öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür.

2.4.5. Öğrenilmiş Güçlülük Başarı İlişkisi

Yıldız (1997)'in, öğrenilmiş güçlülük ölçeğini kullanarak, ölçekten en yüksek puan alan 80 ve en düşük puan alan 80 üniversite öğrencisinin, başarı ve başarısızlığının yüklendiği nedensel etkenler arasında bir fark olup olmadığı, varsa bu farklılığın cinsiyete ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine bağlı olarak değişip değişmediğini incelediği araştırmanın sonucunda, başarı ve başarısızlığın yüklendiği nedensel etkenler arasında anlamlı bir fark

bulunmuştur. Başarı nedenlerine yüklemede bulunan denekler, yeteneği ve çabayı sonuca daha fazla katkıda bulunan etken olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek kız denekler başarılarının yeteneğe, başarısızlıklarının şanssızlığa daha fazla bağlı olduğunu düşünürlerken, öğrenilmiş güçlülük düzeyi düşük kız denekler başarılı olmalarını en fazla çabaya yükleyip, başarısızlıklarının nedenini görevin zor olmasına bağlamaktadırlar. Öte yandan öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek erkek denekler başarılarının çabaya, başarısız olmalarının şanssızlığa bağlı olduğunu düşünürlerken, öğrenilmiş güçlülükleri düşük erkek denekler ise başarılarını yeteneğe yüklerken, başarısızlıklarını hem şanssızlığa hem de görevin zor olmasına bağlı olduğunu düşünmektedirler.

Sarı (2004)'nın, 389 üniversite öğrencisinin, bazı değişkenlere göre öğrenilmiş güçlülük düzeylerini incelediği çalışmasında, akademik not ortalaması açısından, öğrenilmiş güçlülükten aldıkları puanlar açısından anlamlı farklılıklar çıkmış, akademik notları yüksek olan öğrencilerin, öğrenilmiş güçlülük puanlarının da yüksek olduğu görülmüş ayrıca burslu öğrencilerin, burs almayanlara göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır.

2.4.6. Öğrenilmiş Güçlülük Sosyo-Ekonomik Düzey İlişkisi

Sarıcı (1999)'nın, 257'si erkek ve 239'u kız olmak üzere toplam 496 üniversite öğrencisinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri, ben durumları, sosyo-ekonomik düzey, üniversite yaşantısı ve cinsiyet arasındaki ilişkilerini ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrenilmiş güçlülük düzeyi yükseldikçe, sosyal uyum ve bağımsızlık düzeyleri artmakta, sosyo-ekonomik düzey ile öğrenilmiş güçlülük arasındaki fark incelendiğinde de alt ve üst sosyo-ekonomik düzeye mensup bireyler arasında anlamlı bir fark bulunamazken, orta sosyoekonomik düzeyden gelen bireylerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, cinsiyet bakımından öğrenilmiş güçlülüklerinde bir farklılaşma bulunmazken, bir ve dördüncü sınıfların öğrenilmiş güçlülükleri arasında dördüncü sınıfların lehine anlamlı farka rastlanmıştır.

2.4.7. Öğrenilmiş Güçlülük ile Aile İlişkisi

Boyraz ve Aydın (2003)'ın 13-20 yaşlar arası, 103 yetiştirme yurdu öğrencisi ve 105 lise öğrencisi ergen olmak üzere 208 kişinin katıldığı, yetiştirme yurtlarında ve anne-baba yanında kalan ergenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki farklılıkları inceleyen araştırmalarında, kızlarla erkeklerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinde fark olmadığı, ancak, yetiştirme yurdunda kalmaktan kaynaklanan bir cinsiyet farkı olduğu bulgusuna ulaşılmış, anne-baba yanında kalan erkeklerin yetiştirme yurdundaki erkeklere göre anlamlı derecede yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Argun (2005) anne, baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü ile okul öncesi çocuklarının duygusal davranışsal güçlülüğü ve kendilik algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İzmir il merkezindeki okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş grubu 301 çocuk ile onların anne babaları ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular çocukların duygusal davranışsal güçlülüğü ile anne baba ve öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülüğü arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

2.4.8. Öğrenilmiş Güçlülük Düşünme Biçimleri İlişkisi

Güloğlu (2006)'nın, 232 öğrencinin katıldığı, ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve otomatik düşünce biçimleri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada, yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip öğrencilerin, 'Çocuklar İçin Bilişsel Üçlü Envanteri'nin kendine, geleceğine ve dünyaya olumsuz bakış açısına sahip olmak ile kendine, geleceğine ve dünyaya karşı olumlu bakış açısına sahip olmak alt testlerinde ve testin toplamında yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra 45 öğrenciye, araştırmacının uyguladığı "Bilişsel Davranışçı Grupla Psikolojik Danışma Programı"nın, düşük öğrenilmiş güçlülük düzeyini yükseltmede ve olumsuz otomatik düşünce biçimlerini azaltmada etkili bir yöntem olmadığı görülmüştür.

2.4.9. Öğrenilmiş Güçlülük Beceri Eğitimi İlişkisi

Yalçın (2007), Kendini Denetleme Becerileri Eğitiminin üniversite öğrencilerinin

öğrenilmiş güçlülük düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Öntest, sontest kontrol gruplu çalışmada öğrencilere Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Kendini Denetleme Becerileri Eğitiminin Üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

2.5. Umut ve Umutsuzluk Kavramları

Kimi kuramcılar umudun ne olduğunu tanımlarken kimileri umutsuzluğun tanımlamasını yapmış, kimileri de her ikisi arasındaki farkın ne olduğunu açıklamışlardır. Umutsuzluğun en basit şekilde umudun olmaması durumu olarak tanımlanabileceği düşünülürse umutsuzluğun anlaşılabilmesi için umudun ne olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Clarke (2003) göre umut kesin olmayan fakat en azından olması muhtemel bir şey için sahip olunan arzu ve inançtır. Dilbaz ve Seber (1993) göre umut, hedefe ulaşmak için uygulamaya konulan planların başarılabileceğine dair öngörü iken umutsuzluk, bu planlara ilişkin başarısızlık öngörüsüdür. Umut ve umutsuzluğu tanımlarken gelecekteki hedeflere ulaşmaya dair inancı temele aldıkları görülmektedir. Beck ve diğerlerine göre (1974) umutsuzluk gelecek ile ilgili olumsuz beklentilerdir. Bu tanımlamalardan farklı olarak Odağ (2002) ise umutsuzluğun, umudun amaç, yön, nesne ve konumunu değiştirmiş bir biçimi olduğunu öne sürmektedir. Sonuç olarak umut ve umutsuzlukla ilgili tanımlar incelendiğinde umutsuzluğun, bireyin kendi geleceğine ilişkin karamsar algısı ile geleceğini değiştirmekte çaresiz olduğu inancından oluştuğu görülmektedir.

2.5.1. Umutsuzluk Nedir?

Umutsuzluk duygusu yaşayan bireylerin bu duygularına, geleceğe ilişkin olarak, beklentilerinin, ihtiyaçlarının gerçekleşmeyeceği, gelecekte de birçok olumsuz olaylarla karşılaşacakları düşüncesi ve beraberinde ise çaresizlik, sıkıntı, karamsarlık gibi düşüncelerin yer aldığı olumsuz duygular neden olmaktadır (Akandere, 2000). İşitme engelli öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin ne olduğu ve bu duygunun onları nasıl etkilediğinin belirlenmesi onlara verilecek destek hizmetlerinde önem taşıyacaktır. Çünkü işitme engelli öğrencilerdeki stres duygusunun en aza indirilmesi gerekmektedir.

Uzun süren veya kontrol edilmeyen stres durumları beyinde bazı yıkıcı değişikliklere yol

açar. Bu kalıcı değişiklikler bireyi stres, kaygıya daha incinebilir hale getirebilir ve anksiyete bozuklukları, olumsuz düşünceler, depresyon gibi psikiyatrik hastalıkların gelişmesi için temel oluşturabilir. Güvensizlik duygusu, sabırsızlık, depresyon, kararsızlık, terk edilmişlik duygusu, huzursuzluk duygusu, suçluluk duygusu, karamsarlık gibi psikolojik rahatsızlıklar görülür (Kılınç ve Eşel, 2002). Üngüren (2007)'in yaptığı araştırma sonucunda kaygı ile umutsuzluk arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu, durumluk ve sürekli kaygı arttıkça öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2. Umutsuzluğa Neden Olan Bazı faktörler

Umutsuzluğun şiddeti, kişiden kişiye, durumdan duruma, beklenen sonucun ne zaman ve nasıl gerçekleşeceğine bağlı olarak değişiklik gösterir. Birey amaçlarına yetenek ya da şans ile ulaşabilir. Geleceklerinin şansa bağlı olduğuna inanan insanlar amaca yönelik davranışa daha az yönelirler. Daha da ötesi kişinin planlarının etkin olmayışına olan inancı da ona bir yeterlilik duygusu verir. Eylemin etkinliğine ya da etkinsizliğine olan inanç ve kişinin kendisine saygısı ve yeteneğine olan inancı umutsuzluk duygularının belirlenmesinde anahtar etkidir (Dilbaz ve Seber 1993). Dündar (2008) tarafından yapılan çalışma sonucunda umutsuzluk düzeyi arttıkça problem çözme becerisinin azaldığı; Tekin ve Filiz (2008)'in çalışması sonucunda ise umutsuzluk düzeyi arttıkça boyun eğici davranış düzeylerinin de arttığı saptanmıştır.

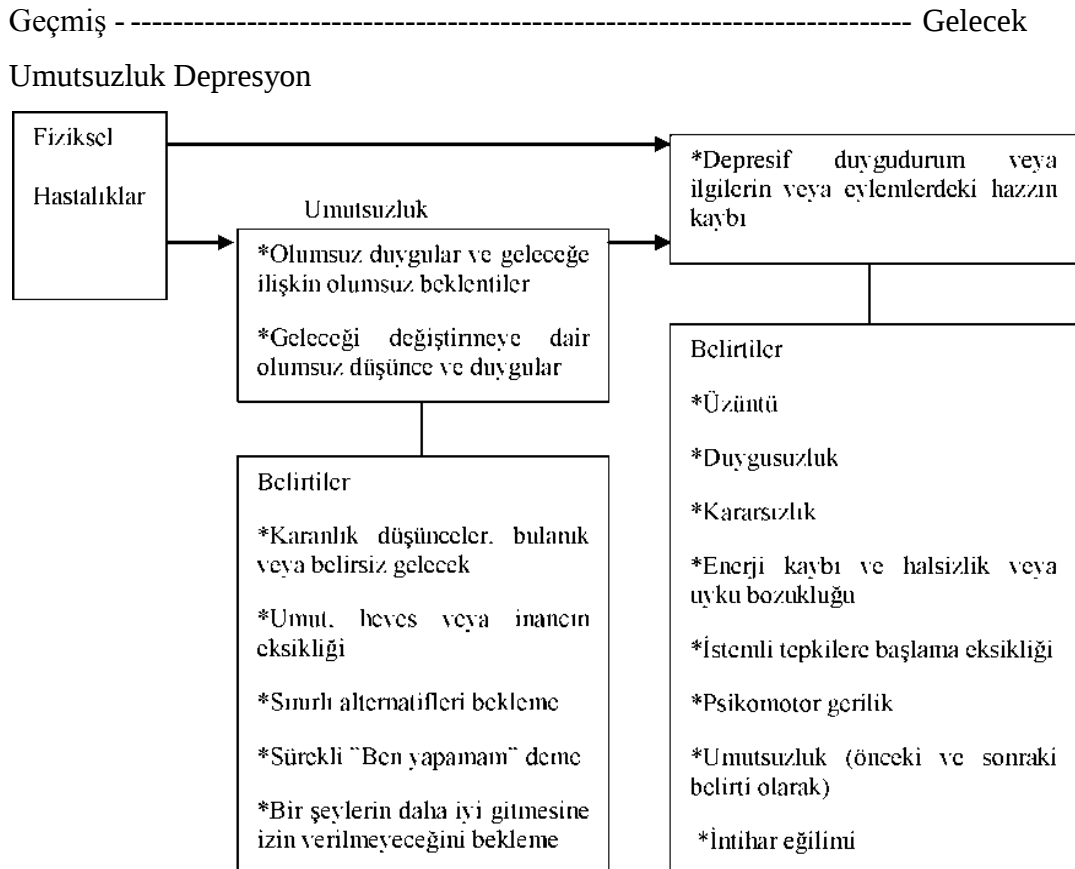
2.5.3. Depresyon Umutsuzluk İlişkisi

Eremsoy ve diğerleri (2005) depresyon ve anksiyete semptomlarının olumsuz otomatik düşünceler ve umutsuzluk ile anlamlı derecede ilişkili olduğunu tespit ederken, Özmen ve diğerleri (2008) depresyonu olan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Köknel (1989)'e göre depresyonlarda ortak olan ve genellikle sık sık görülen duygulanım durumları; umutsuzluk, karamsarlık, mutsuzluktur. Depresyonlu bireylerin şimdiki mutsuzlukları karamsarlıkları geleceğe yönelik olumsuz beklentilere ve çıkarımlara yol açar. Bireyler bedensel, ruhsal, toplumsal tüm belirtilerinin, yakınmalarının, sorunlarının gelecekte de süreceğini hatta daha kötüye gideceğini düşünürler.

Ruhsal olarak geleceğe yönelik olumsuz beklenti içerisinde olan birey, olumsuzluk içerisinde iken kendini değerlendirmede de güçlüklerle karşılaşır. Kötümser ve karamsar ifadeler bireyi umutsuzluğa yöneltir ve umutsuzluğun yüksekliği oranında depresyona girmesine neden olur. Kişilerin gelecek ile ilgili duyguları, motivasyon kayıpları, umut ve beklentileri, depresyonları, kendini kurgulama düzeyleri, kötümserlikleri kişilerde umutsuzluk yaratmaktadır (Akandere, 2000).

Olumsuz yaşam olaylarının bir çeşidinin çocukluktaki istismarlar olduğu düşünülürse, diğer bir çeşidinin de geçirilen fiziksel hastalıklar olduğu öne sürülebilir. Dunn (2005) da bu bağlamda geçmişte yaşanan fiziksel hastalıkların umutsuzluğa ve depresyona neden olabileceğini bir modelle ileri sürmektedir. Bu model Şekil-1’de görülmektedir.

Şekil-1: Umutsuzluk ve Umutsuzluk Depresyonu Arasındaki İlişki Süreci



Umutsuzluk depresyondan bağımsız olabileceği gibi depresyonun öncüsü olarak da görülebilir (Dunn, 2005). Ayrıca yukarıdaki modelde, umutsuzluğun ve depresyonun belirtileri de açıklanmaktadır. Umutsuzluğun belirtileri daha çok bilişsel ve duygusal düzeyde iken depresyonda bunlara bir takım fiziksel belirtilerin de eklendiği görülmektedir. Bu da, umutsuzluğun depresyona doğru ilerlemeden önlenmesinin önemini bir kez daha göstermektedir. Sonuç olarak bu yaklaşıma göre, olumsuz yaşam olayları (Örneğin çocukluktaki kötü davranımlar, fiziksel hastalıklar) ve bu yaşam olaylarına ilişkin olumsuz anlamlandırmalar, yüklemeler yapmak insanları umutsuzluğa ve umutsuzluk aracılığıyla da depresyona sürüklemektedir.

2.5.4. Umutsuzluk Cinsiyet İlişkisi

Cinsiyet ile umutsuzluk düzeyi arasındaki ilişkinin araştırıldığı çeşitli çalışmalar sonucunda erkeklerin kadınlardan daha yüksek umutsuzluk düzeyine sahip olduğu görülmüştür (Ceyhan, 2004; Çam ve diğerleri, 2008; Durak ve Batıgün, 2005; Gençay, 2009; Özmen ve diğerleri, 2008; Şahin, 2009 ve Tümkaya ve diğerleri, 2007). Buna karşın umutsuzluğun cinsiyete göre manidar olarak farklı olmadığı sonucu elde edilen araştırmalar da bulunmaktadır (Kırımoğlu, 2010; Tekin ve Filiz, 2008; Üngüren 2007).

2.5.5. Umutsuzluk İntihar İlişkisi

Depresyon ve kaygı arasındaki ilişkinin incelendiği çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Haran ve Aydın (1995) umutsuzluk ile intihar fikirleri arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Ayrıca kriz grubundaki bireylerde umutsuzluk düzeyinin daha yüksek olduğu ve umutsuzluk ile intihar arasındaki ilişkinin kriz grubunda daha manidar olduğu görülmüştür. Benzer şekilde intihar girişimi nedeniyle hastaneye getirilen ve yaşları 15-18 arasında değişen 33 ergen ile yapılan çalışmada Sayar ve diğerleri (2000) intihar girişimiyle ilgili etmenleri araştırmışlar ve araştırma sonucunda intihar niyetinin umutsuzluk puanlarıyla ilişkili olduğu; umutsuzlukla depresyon ve umutsuzlukla aleksitimi arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Benzer bir çalışmada 15-65 yaş arası 683 kişi ile çalışarak yaş ve eğitim değişkenleri ile birlikte, umutsuzluk, yaşama nedenleri ve yalnızlığın intihar olasılığını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Durak ve Batıgün, 2005).

2.5.6. Umutsuzluk Psikolojik Travma İlişkisi

Örneğin, Ankara’da Sivil Savunma Birliği bünyesinde çalışan, daha önce deprem, sel gibi doğal afet yaşanan bölgelerde çalışmış, yaşları 21 ile 45 arasında değişen, 35 erkek 10 kadın olmak üzere 45 kişilik bir grubun (çalışma grubu) umutsuzluk puanları ile yine Ankara’da yaşayan fakat travma öyküsü bulunmayan 45 kişilik bir grubun (kontrol grubu) umutsuzluk puanları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda çalışma grubunun umutsuzluk puanlarının kontrol grubunun umutsuzluk puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır (Bayam ve diğerleri, 2002).

2.5.7. Umutsuzluk Aile İlişkisi

Tümekaya (2005), Adana ilinde ailesinin yanında ve yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeylerini karşılaştırdığı çalışmasını yaşları 15-18 arasında olan ve yetiştirme yurdunda kalan 71, ailesiyle kalan (9., 10., 11. sınıf öğrencileri) 223 olmak üzere toplam 294 kişi ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin, ailesiyle kalan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ailesinin yanında kalan ergenlerin, anne-baba eğitim durumu, gelir düzeyi ve babaları çalışan ergenlerin umutsuzluk puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır.

Üniversite öğrencileri ile yapılan başka bir araştırma Gaziosmanpaşa üniversitesinin çeşitli fakülte ve yüksekokullarına devam eden, 17-38 yaş arası 1971 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda anne ve babanın öğrenim düzeyi azaldıkça umutsuzluğun arttığı ve eğitim masraflarını karşılamada çekilen zorlukların umutsuzluk düzeyini artırdığı görülmüştür. Ayrıca en düşük umutsuzluk düzeyi Eğitim Fakültesi, en yüksek umutsuzluk düzeyi ise Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinde bulunmuştur (Çam ve Diğerleri, 2008).

Umutsuzluk, sosyal destek ile de ilişkili bir kavramdır. Yaşları 10-12 arasında değişen 50 çocuk ile yapılan çalışmada çocuklar için geliştirilmiş umutsuzluk ölçeği kullanılmış ve çocukların ailelerinden ve arkadaşlarından aldıkları destek arttıkça umutsuzluk düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca olumlu kendilik tanımı arttıkça da umutsuzluğun azaldığı saptanmıştır (Yılmaz ve Türküm, 2008). Benzer şekilde Gaziantep’te fiziksel ve zihinsel engelli çocuğu olan 95 anne ile yapılan çalışmada

sonucunda annelerin, ailelerinden algıladıkları sosyal destek arttıkça umutsuzluk düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Karadağ, 2009).

2.5.8. Umutsuzluk Başarı İlişkisi

Antalya’da lise ve üniversite düzeyinde turizm eğitimi alan, 243 kız, 253 erkek olmak üzere toplam 496 öğrenci ile yapılan bir çalışmada okul başarısı arttıkça umutsuzluğun azaldığı görülmüştür (Üngüren, 2007). Okul, sınıf ve ders başarısı arttıkça umutsuzluğun düştüğü sonucuna Tümkiye (2005) ve Çam ve Diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da ulaşılmıştır.

2.5.9. Umutsuzluk Öğrenilmiş Güçlülük İlişkisi

Coşkun (2010) Üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda umutsuzluk ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada, akademik başarı ortalamalarına göre umutsuzluk düzeylerinin manidar olarak farklı olduğu ve ailesinin kendisine güvenmediğini belirten üniversite adaylarının umutsuzluk düzeylerinin ailesinin kendisine güvendiğini belirten üniversite adaylarından yüksek olduğu saptanmıştır. Eğlenceli etkinliklere katılma sıklığına göre umutsuzluk düzeylerinin manidar olarak farklı olduğu ve üniversite adayının üniversite sınavına hazırlık aşamasında ailesinden algıladığı destek azaldıkça umutsuzluğun arttığı görülmüştür. Ailesinde sıklıkla sert tartışma ve kavga yaşanan üniversite adaylarının umutsuzluk düzeylerinin ailesinde sert tartışma ve kavga seyrek yaşanan ve hiç yaşanmayan adaylara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak cinsiyete göre ise üniversite adaylarının umutsuzluk düzeyleri arasında manidar bir fark olmadığı görülmüştür. Ailelerinin kendilerine güvendiğini belirten üniversite adaylarının öğrenilmiş güçlülüklerinin, ailelerinin kendilerine güvenmediğini belirten üniversite adaylarından yüksek olduğu saptanmıştır. Ailesinde sert tartışma ve kavga seyrek yaşanan ve hiç yaşanmayan üniversite adaylarının öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin ailesinde sıklıkla sert tartışma ve kavga yaşanan adaylara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte cinsiyet, akademik başarı ortalaması, eğlenceli etkinliklere katılma sıklığı ve aileden algılanan desteğe göre üniversite adaylarının öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin manidar olarak farklı olmadığı saptanmıştır. Ayrıca üniversite adaylarının umutsuzlukları ile öğrenilmiş güçlülükleri arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesinde yararlanılan istatistiksel tekniklerle ilgili bilgiler açıklanacaktır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada işitme engelli öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük ile umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Karasar (2006)'a göre ilişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede aralarındaki ilişki aranacak değişkenler tekil taramada olduğu gibi ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme) ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır. Korelasyon türü ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2012–2013 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan İşitme Engeller Ortaokulları, İşitme Engelliler Özel Eğitim Meslek Liseleri ve Tuzla İlçesinde bulunan Meslek Liselerinde Okuyan İşitme Engelli Kaynaştırma öğrencilerdir. Araştırmada örneklem alınmamış evrenin tamamına ulaşılmıştır. Uygulama toplam 314 kişiye yapılmış 258 kişiye ulaşılmış 56 kişi elenmiş analizler 258 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elemanların okullara göre dağılımı tablo 3.2.1.'de verilmiştir.

Çizelge 3.2.1. Elemanların okullara göre dağılımı

Okul Türü	Okullar	Uygulanan	Geri Dönen
Ortaokullar	Yunus Emre İşitme Engelliler Ortaokulu	45	40
	Dosteller İşitme Engelliler Ortaokulu	20	14
	Rotary Bölge Vakfı İşitme Engelliler Ortaokulu	30	29
	Halıcıoğlu İşitme Engelliler Ortaokulu	20	18
	Mimar Sinan İşitme Engelliler Ortaokulu	30	25
	Toplam	30	126
Liseler	Tuzla İMKB Kız Meslek Lisesi (Kaynaştırma)	24	22
	Tuzla Endüstri Meslek Lisesi (Kaynaştırma)	15	14
	Yeditepe Özel Eğitim Meslek Lisesi	100	96
	Toplam	314	258

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği” ile “Umutsuzluk Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.4.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili soruları içeren bir formdur. Bu form aracılığıyla istenen kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, anne baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi vb.) öğrencilerden alınmıştır (Bkz: Ek 1).

3.4.2. Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği

Orijinal formu M. A. Rosenbaum (1980) tarafından geliştirilen ölçeğin, Türkçeye uyarlanması, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Siva (1991) tarafından yapılmıştır (Bkz: Ek 2). Bu ölçek stres yaratan yaşam olayları ile ne kadar etkili bir biçimde baş edildiğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Rosenbaum’a göre öğrenilmiş güçlülük, bireyin duygu, biliş, ağrı gibi iç uyarıcılarını düzenlemede kullandığı, çoğunlukla bilişsel olan, kazanılmış bir davranış repertuarı ve beceriler toplamıdır. Ölçek oluşturulurken, kendini denetleme davranışını ölçmeyi hedefleyen maddeler, stresle baş etme becerisi kazandırmak amacıyla

kullanılan teknikler arasından seçilmiştir. Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ) ile ölçülen özellikler, duygusal tepkileri düşüncelerle denetleyebilme becerisine, sorun çözme stratejilerine, anlık doyumları erteleyebilme ve içsel olayları düzenleme yeteneğine ilişkin kişinin kendi algılarıdır.

Ölçeğin çevirisi klinik psikoloji uzmanlarına danışılarak yapılmıştır. Ölçek klinik tanı ve sınıflama amacıyla kullanıma uygun olmadığı için norm tabloları geliştirilmemiştir (Savaşır ve Şahin, 1997). Ölçeğin güvenirlik katsayıları iç tutarlık ve test tekrar-test yöntemi ile hesaplanmıştır. 532 denekten oluşan örneklemden hesaplanan Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı .78 olarak bulunmuştur. 5 ve 21. maddeler $p < .01$ düzeyinde; diğer maddeler ise $p < .001$ düzeyinde anlamlı korelasyon gösteren ölçeğin, madde toplam korelasyonları .11 ile .51 arasında değişen değerlerde anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin geçerlik çalışması ise, ölçüt bağıntılı geçerlik ve yapı geçerliği yöntemi ile hesaplanmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerlilikte: Ölçeğin kendini denetleme becerilerini ölçtüğü dikkate alınarak, özgün formun da geçerliliğinin araştırılmasında kullanılan 'Rotter iç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği' ile korelasyonu hesaplanmış ve -.29 değeri bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla uygulanan 'Temel Bileşenler Analizi' sonucunda, ölçekten toplam varyansın % 58.2'sini açıklayan 12 faktör elde edilmiştir (N=532). Bu faktörler, planlı davranma (33, 32, 34, 41), ruh hali denetimi (13, 5, 17, 15), istenmeyen düşüncelerin denetimi (6, 35, 21, 9, 4), dürtü denetimi ve planlı davranma (27, 26, 28, 3, 7, 12), yeterli olma ve kendini yatıştırma (24, 25, 16, 12), ağrı denetimi (31, 23), erteleme (29, 22, 30, 18), yardım arama (14,19, 7), iyiye yorma (1, 2, 4), dikkati yönlendirme (10, 36, 11), esnek planlama (20, 21) ve denetleyici aramadır (8, 9, 11,16). Bu faktörler ve örüntüler, ölçeğin orijinalinden elde edilen bulgulara büyük ölçüde benzerlik göstermiştir (Dağ, 1991).

Öğrencilere uygulanacak bu ölçek, onların stresle başa çıkmada kullanabilecekleri bilişsel stratejileri ne ölçüde kullandıkları ve kendini denetlemede kullandıkları bilişsel stratejilere dair tutumlarını belirlemek üzere hazırlanmış 36 maddeden oluşmaktadır. "Hiç tanımlamıyor" cevabından 1, "Biraz tanımlıyor" cevabından 2, "İyi tanımlıyor" cevabından 3, "Oldukça iyi tanımlıyor" cevabından 4, "Çok iyi tanımlıyor" cevabından 5, puanın verildiği 5'li likert tipi ölçekte, 4, 6, 8, 9, 14, 16, 18, 19, 21, 29 ve 35 numaralı on

bir madde ters yönde puanlanmaktadır. Böylece 36 ile 180 arasında değişen puanlar alınabilmektedir. Ölçekte yükselen puanlar kendini denetleme becerilerinin yüksekliğine; bir diğer deyişle ölçekte temsil edilen başa çıkma stratejilerinin sıklıkla uygulandığına işaret etmektedir (Savaşır ve Şahin,1997).

3.4.3. Beck Umutsuzluk Ölçeği

Beck Umutsuzluk Ölçeği, bireyin geleceğe yönelik olumsuz beklentilerini ölçmek amacıyla Beck, Weissman, Lester ve Trexler Tarafından 1974 yılında geliştirilmiştir. BUÖ, 20 maddeden oluşan kendini değerlendirme türü bir ölçektir. Maddeler Evet-Hayır şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçek okuma yazma bilenlere, çocuklara ve gençlere uygulanabilmektedir (Öner, 1997). Ölçeğin puan aralığı 0-20 arasında olup, yanıt anahtarı ile uyum sağlayan her yanıt 1, uyum sağlamayan her yanıt ise 0 puan almaktadır. 1., 3., 5., 6., 8., 10., 13., 15., 19, maddelere “yanlış” yanıtı için, 2., 4., 7., 9., 11., 12., 14., 16., 17., 18., 20, maddelere ise “doğru” yanıtı için 1 puan verilmektedir. Alınan puanlar yükseldikçe bireyin umutsuzluk düzeyinin de yüksek olduğu kabul edilmektedir.

Beck ve diğerleri (1974), ölçeğin “gelecekle ilgili duygular” “motivasyon kaybı “ ve “gelecek ile ilgili beklentiler “olmak üzere üç faktörden oluştuğunu belirtmektedirler. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini hesaplamak için Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Stuart Gelecek Testi 59 depresif hastaya verilmiş ve iki ölçek arasındaki korelasyon .60 olarak bulunmuştur. Beck Depresyon Envanterinin karamsarlık maddesi ile korelasyonu ise .63 olarak bulunmuştur (Beck ve diğerleri, 1974).

Beck ve diğerleri (1974), yaptıkları faktör analizi sonucunda ölçeğin “gelecekle ilgili duygular”, “motivasyon kaybı” ve “gelecek beklentisi” olmak üzere üç faktörden oluştuğunu belirlemişlerdir ve bu faktörlerin de toplam varyansın sırasıyla %41.7’sini, %6.2’sini ve %5.6’sını açıkladığını ortaya koymuşlardır.

Dyce (1996) tarafından yapılan çalışmada, ölçeğin 132 erkek, 272 kadın ve 7 bilinmeyen olmak üzere toplam 411 kişi üzerinde yaptığı faktör analizi sonucunda üç faktörden oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin “başarı beklentisi” faktörünün varyansın %40.4’ünü (1., 2., 3., 5., 6., 10., 13., 15. ve 19. maddeler), “hata bekletisi” faktörünün varyansın %6.9’unu

(9., 11., 16., 17. ve 20. maddeler) ve “gelecek belirsizliği” faktörünün varyansın %5.6’sını (4., 7., 8., 12.,14. ve 18. maddeler) açıkladığı saptanmıştır. Yaşları 16 ile 45 arasında değişen 239 öğrenci ile yapılan bir çalışmada ise BUÖ ile İntihar Direnç Envanteri arasındaki korelasyon -.68 olarak hesaplanmıştır (Rutter, Freedenthal ve Osman, 2008).

Türkiye’de major depresyon ve distimik bozukluk tanısı alan ya da intihar girişiminde bulunmuş 37 hasta ve ruhsal-fiziksel bozukluğu olmayan 70 kişi üzerinde yapılan yapı geçerliği çalışmasında her iki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın önemliliği t testi ile sınanmış ve her iki grubun puan ortalamalarının önemli düzeyde farklı olduğu bulunmuştur (Seber ve diğerleri, 1993).

Türkiye’de ise ölçeğin faktör yapısını Durak (1993), ölçeğin “gelecekle ilgili duygular ve beklentiler” (1., 3., 7., 11., 18.maddeler),”motivasyon kaybı” (2., 4., 9., 12., 14., 16., 17., 20. maddeler) ve “umut” (5., 6., 8., 10., 13., 15., 19.maddeler) olmak üzere üç faktörden oluştuğunu belirtmektedir. Bu çalışmada faktörlerin varyansı açıklama oranı, “gelecekle ilgili duygular ve beklentiler” için %27.9, “motivasyon kaybı” için %8.1 ve “umut” faktörü için %6.6’dır. Faktör alt ölçekleri arasındaki korelasyonun ise, $r = .48$ ($p < .001$) ile $r = .59$ ($p < .001$) arasında bulunduğu belirtilmektedir.

Bilişsel terapi ile ilgilenen araştırmacılar Beck Umutsuzluk Ölçeği’nden elde edilen puanların şöyle yorumlanabileceğini belirtmektedirler: 0-3 arası puan normal, 4-8 puan hafif, 9-14 puan orta ve 15 ve yukarısı puan yoğun düzeyde umutsuzluğu ifade etmektedir (Beck ve Steerer 1985).

3.5. Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmaya temel oluşturan katılımcıların görüş ve algılarının belirlenmesinde kullanılan ölçme araçları ve uygulama sürecine ait bilgiler verilmiştir.

3.5.1.Ölçme Aracının Uygulanma Aşamaları

2012–2013 öğretim yılında örneklem belirlendikten ve araştırma için gerekli izinler yasal yollarla alındıktan sonra, belirlenen okullara gidilip okul müdürleriyle araştırma konusunda

konuşulmuş ve gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Öğrenim gören ortaokul ve lise işitme engelli öğrencilerine -öğrenci sayısınca- çoğaltılarak; öğrenciler tarafından cevaplandıktan sonra toplanmıştır. Ayrıca her okulda kısa süreli toplantılar yapılarak ölçek hakkında gerekli bilgilendirme yapıldı. Bu bilgilendirmede bu çalışmayı kimin yaptığı ve çalışmanın ne hakkında olduğu ve çalışmayla neyin amaçlandığı gibi konular yer aldı.

Veriler toplanırken öğrencilerin anlayabileceği toplu bir şekilde sözlü yazılı ve görsel olarak basitçe anlatıldı, bireysel olarak uygulandı. Bazı okullarda öğretmenler bilgilendirildi. Gruplara bu öğretmenler tarafından işaret dili aracılığıyla açıklanıp uygulamalar gerçekleştirildi. İşaret dili kullanımında anlaşılabilirliği artırmak için soyut kavramlar somutlaştırılarak benzer anlama gelen kavramlardan yararlanıldı.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan ölçek (Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ve Umutsuzluk Ölçeği) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, anne baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, okulun türü, sınıf düzeyi, işitme kaybı düzeyi) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için $\bar{x}$, ss, SH_x değerleri saptanmıştır. Öte yandan, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Örneklem içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için parametrik olmayan teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ve Umutsuzluk Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,

2. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ve Umutsuzluk Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, algılanan gelir düzeyi, okul türü sınıf düzeyi, işitme kaybının

düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,

3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *post-hoc Scheffé* ve *testleri*,

4. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ve Umutsuzluk Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla *Pearson korelasyon analizi* kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:17.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum $p < ,05$ düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, anne ve baba eğitimi, ailenin ekonomik durumu, okul türü, sınıfı ve işitme kayıp oranı) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeklerin alt boyutları ile toplam puanları için $\bar{x}$, ss değerleri ile farklılaşma analizleri sunulmuştur.

4.1.Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler

Çizelge 4.1.1. Cinsiyete Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Erkek	119	46,1	46,1	46,1
Kız	139	53,9	53,9	100,0
Toplam	258	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.1 de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 119'u (%46,1) erkek, 139'u (%53,9) kızdır. Toplam 258 öğrenci vardır.

Çizelge 4.1.2. Anne Eğitimi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Okuryazar değil	32	12,4	12,4	12,4
Okuryazar	63	24,4	24,4	36,8
İlkokul	118	45,7	45,7	82,6
Ortaokul ve üstü	45	17,4	17,4	100,0
Toplam	258	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.2 de görüldüğü üzere. örneklem grubunu oluşturan annelerin eğitim durumlarına bakıldığında 32'si (%12,4) Okuryazar değil, 63'ü (%24,4) Okuryazar, 118'i (%45,7) ilkokul, 45'i (17,4) Ortaokul ve üstü eğitim görmüştür.

Çizelge 4.1.3. Baba Eğitimi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Okuryazar	79	30,6	30,6	30,6
İlkokul	89	34,5	34,5	65,1
Ortaokul	52	20,2	20,2	85,3
Lise ve üstü	38	14,7	14,7	100,0
Toplam	258	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.3 de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan babaların eğitim durumlarına bakıldığında 79'u (%30,6) Okuryazar, 89'u (%34,5) ilkokul, 52'si (%20,2) Ortaokul, 38'i (14,7) Lise ve üstü eğitim görmüştür.

Çizelge 4.1.4. Ailenin Ekonomik Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Düşük	69	26,7	26,7	26,7
Orta	157	60,9	60,9	87,6
Yüksek	32	12,4	12,4	100,0
Toplam	258	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.4 de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan ailelerin ekonomik gelirleri incelendiğinde 69'u (%26,7) düşük, 157'si (%60,9) orta, 32'si (%12,4) yüksektir. Toplam 258 aile vardır.

Çizelge 4.1.5. Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Ortaokul	126	48,8	48,8	48,8
Özel Eğitim Meslek Lisesi	96	37,2	37,2	86,0
Meslek Lisesi (kaynaştırma)	36	14,0	14,0	100,0
Toplam	258	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.5. de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 126'sı (48,8) Ortaokul, 96'sı (%37,2) Özel Eğitim Meslek Lisesi, 36'sı (%14,0) Meslek Lisesinde okumaktadır.

Çizelge 4.1.6. Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
7. Sınıf	57	22,1	22,1	22,1
8. Sınıf	77	29,8	29,8	51,9
9. Sınıf	43	16,7	16,7	68,6
10, 11 ve 12. Sınıf	81	31,4	31,4	100,0
Toplam	258	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.6. da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 57'si (%22,1) 7. Sınıf, 77'si (%29,8) 8. Sınıf, 43'ü (%16,7) 9. Sınıf, 81'i (%31,4) 10, 11 ve 12. Sınıfta okumaktadır.

Çizelge 4.1.7. İşitme Kaybı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hafif	39	15,1	15,1	15,1
Orta	125	48,4	48,4	63,6
İleri	54	20,9	20,9	84,5
Çok ileri ve total	40	15,5	15,5	100,0
Toplam	258	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.7. de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin işitme kaybı oranları incelendiğinde 39'u (%15,1) hafif, 125'i (%48,4) orta, 54'ü (20,9) ileri, 40'ı (15,5) çok ileri ve total düzeyde işitme kaybı vardır.

4.2. Öğrencilerin Umutsuzluk Düzeyleri

Öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin ölçeğin alt boyutları ve toplam puanları açısından karşılaştırmalı incelemeleri çizelge 4.2.1.'de verilmektedir.

Çizelge 4.2.1. Umutsuzluk Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değerleri

Boyut	N	$\bar{x}$	Ss
Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler	258	1,91	1,33
Motivasyon Kaybı	258	3,28	1,65
Umut	258	2,81	1,76
Toplam Umutsuzluk Ölçeği	258	8,01	3,44

Çizelgede 4.2.1. görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin umutsuzluk ölçeği toplam puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=8,01$ standart sapması $ss=3,44$; gelecekle ilgili duygular beklentiler alt boyutu puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=1,91$ standart sapması $ss=1,33$; Motivasyon Kaybı alt boyutu puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,28$ standart sapması $ss=1,65$; umut alt boyutu puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,81$ standart sapması $ss=1,76$ olarak belirlenmiştir.

4.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Umutsuzluk Düzeyleri

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre umutsuzluk düzeyleri çizelge 4.3.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.3.1. Umutsuzluk Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi

Puan	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler	Erkek	119	2,07	1,34	,12	1,75	256	,081
	Kız	139	1,78	1,31	,11			
Motivasyon Kaybı	Erkek	119	3,29	1,82	,16	,02	256	,982
	Kız	139	3,28	1,50	,12			
Umut	Erkek	119	2,92	1,74	,16	,85	256	,390
	Kız	139	2,73	1,77	,15			
Tüm Ölçek	Erkek	119	8,27	3,65	,33	1,12	256	,261
	Kız	139	7,78	3,25	,27			

Çizelge 4.3.1.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin umutsuzluk ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık tüm ölçek ile tüm alt boyutlarda anlamlı bulunmamıştır.

4.4. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Umutsuzluk Düzeyleri

Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre umutsuzluk ölçeği gelecekle ilgili duygular ve beklentiler alt boyutu düzeyleri çizelge 4.4.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.4.1. Umutsuzluk Ölçeği Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutunun Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler	Okuryazar değil	32	1,84	1,54	G.Arası	,22	3	,07		
	Okuryazar	63	1,92	1,36	G.İçi	456,72	254	1,79		
	İlkokul	118	1,93	1,27	Toplam	456,95	257		,04	,989
	Ortaokul ve üstü	45	1,89	1,31						
	Toplam	258	1,91	1,33						

Çizelge 4.4.1. de görüldüğü üzere öğrencilerin anne eğitim durumuna göre umutsuzluk ölçeği gelecekle ilgili duygular beklentiler alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=04$; $p>,05$). Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre umutsuzluk ölçeği motivasyon kaybı alt boyutu düzeyleri çizelge 4.4.2.de verilmektedir.

Çizelge 4.4.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon Kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Motivasyon Kaybı	Okuryazar değil	32	3,50	1,43	G.Arası	31,54	3	10,51		
	Okuryazar	63	3,22	1,55	G.İçi	672,80	254	2,64		
	İlkokul	118	3,00	1,61	Toplam	704,34	257		3,97	,009
	Ortaokul ve üstü	45	3,96	1,87						
	Toplam	258	3,28	1,65						

Çizelge 4.4.2. de görüldüğü üzere öğrencilerin anne eğitim durumuna göre umutsuzluk ölçeği motivasyon kaybı alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık

anlamli bulunmuştur ($F=3,97$; $p<,01$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları çizelge 4.4.2.1.'de verilmiştir.

Çizelge 4.4.2.1. Anne Eğitim Durumuna Göre Motivasyon Kaybı Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Anne Eğitimi (i)	Anne Eğitimi (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Motivasyon Kaybı	Okuryazar değil	Okuryazar	,27	,35	,892
		İlkokul	,50	,32	,499
		Ortaokul ve üstü	-,45	,37	,691
	Okuryazar	Okuryazar değil	-,27	,35	,892
		İlkokul	,22	,25	,858
		Ortaokul ve üstü	-,73	,31	,152
	İlkokul	Okuryazar değil	-,50	,32	,499
		Okuryazar	-,22	,25	,858
		Ortaokul ve üstü	-,95	,28	,012
	Ortaokul ve üstü	Okuryazar değil	,45	,37	,691
		Okuryazar	,73	,31	,152
		İlkokul	,95	,28	,012

Çizelge 4.4.2.1. de görüldüğü üzere motivasyon kaybı alt boyutu puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın anneleri ilkokul mezunu olan grupla anneleri ortaokul ve üstü mezun olan grup arasında anneleri ortaokul ve üstü mezun olan grup lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre umutsuzluk ölçeği umut alt boyutu düzeyleri çizelge 4.4.3.de verilmektedir.

Çizelge 4.4.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Umut	Okuryazar değil	32	2,75	1,88	G.Arası	37,47	3	12,49		
	Okuryazar	63	3,48	1,86	G.İçi	761,59	254	2,99		
	İlkokul	118	2,56	1,63	Toplam	799,07	257		4,16	,007
	Ortaokul ve üstü	45	2,60	1,67						
	Toplam	258	2,81	1,76						

Çizelge 4.4.3. de görüldüğü üzere öğrencilerin anne eğitim durumuna göre umutsuzluk ölçeği umut alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=4,16$; $p<,01$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları çizelge 4.4.3.1.'de verilmiştir.

Çizelge 4.4.3.1. Anne Eğitim Durumuna Göre Umut Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Anne Eğitimi (i)	Anne Eğitimi (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Umut	Okuryazar değil	Okuryazar	-,72	,37	,294
		İlkokul	,19	,34	,959
		Ortaokul ve üstü	,15	,40	,987
	Okuryazar	Okuryazar değil	,72	,37	,294
		İlkokul	,91	,27	,010
		Ortaokul ve üstü	,87	,33	,084
	İlkokul	Okuryazar değil	-,19	,34	,959
		Okuryazar	-,91	,27	,010
		Ortaokul ve üstü	-,04	,30	,999
	Ortaokul ve üstü	Okuryazar değil	-,15	,40	,987
		Okuryazar	-,87	,33	,084
		İlkokul	,04	,30	,999

Çizelge 4.4.3.1. de görüldüğü üzere umut alt boyutu puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın anneleri okur yazar olan grupla anneleri ilkokul mezunu olan grup arasında anneleri okuryazar olan grup lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre umutsuzluk ölçeği düzeyleri çizelge 4.4.4.de verilmektedir.

Çizelge 4.4.4. Umutsuzluk Ölçeğinin Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Tüm Ölçek	Okuryazar değil	32	8,09	3,59	G.Arası	63,80	3	21,26		
	Okuryazar	63	8,62	3,36	G.İçi	2994,17	254	11,78		
	İlkokul	118	7,49	3,37	Toplam	3057,98	257		1,80	,147
	Ortaokul ve üstü	45	8,44	3,55						
	Toplam	258	8,01	3,44						

Çizelge 4.4.4. de görüldüğü üzere öğrencilerin anne eğitim durumuna göre umutsuzluk ölçeğinin gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,80$; $p>,05$).

4.5. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Umutsuzluk Düzeyleri

Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre umutsuzluk ölçeği gelecekle ilgili duygular ve beklentiler alt boyutu düzeyleri çizelge 4.5.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.5.1. Umutsuzluk Ölçeği Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutunun Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler	Okuryazar	79	1,81	1,40	G.Arası	2,72	3	,90		
	İlkokul	89	1,87	1,26	G.İçi	454,22	254	1,78		
	Ortaokul	52	2,08	1,31	Toplam	456,95	257		,50	,677
	Lise ve üstü	38	2,00	1,39						
	Toplam	258	1,91	1,33						

Çizelge 4.5.1. de görüldüğü üzere öğrencilerin baba eğitim durumuna göre umutsuzluk ölçeği gelecekle ilgili duygular beklentiler alt boyutu gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,50$; $p>,05$). Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre umutsuzluk ölçeği motivasyon kaybı alt boyutu düzeyleri çizelge 4.5.2.de verilmektedir.

Çizelge 4.5.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon Kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Motivasyon Kaybı	Okuryazar	79	3,32	1,48	G.Arası	4,15	3	1,38		
	İlkokul	89	3,17	1,66	G.İçi	700,18	254	2,75		
	Ortaokul	52	3,23	1,74	Toplam	704,34	257		,50	,681
	Lise ve üstü	38	3,55	1,87						
	Toplam	258	3,28	1,65						

Çizelge 4.5.2. de görüldüğü üzere öğrencilerin baba eğitim durumuna göre umutsuzluk ölçeği motivasyon kaybı altboyutu gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,50$; $p>,05$). Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre umutsuzluk ölçeği umut alt boyutu düzeyleri çizelge 4.5.3.de verilmektedir.

Çizelge 4.5.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Umut	Okuryazar	79	3,22	1,91	G.Arası	25,64	3	8,54		
	İlkokul	89	2,81	1,75	G.İçi	773,43	254	3,04		
	Ortaokul	52	2,60	1,57	Toplam	799,07	257		2,80	,065
	Lise ve üstü	38	2,29	1,55						
	Toplam	258	2,81	1,76						

Çizelge 4.5.3. de görüldüğü üzere öğrencilerin baba eğitim durumuna göre umutsuzluk ölçeği umut alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=2,80$; $p>,05$). Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre umutsuzluk ölçeği düzeyleri çizelge 4.5.4.de verilmektedir.

Çizelge 4.5.4. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Tüm Ölçek	Okuryazar	79	8,34	3,35	G.Arası	12,84	3	4,28		
	İlkokul	89	7,84	3,25	G.İçi	3045,14	254	11,98		
	Ortaokul	52	7,90	3,71	Toplam	3057,98	257		,35	,784
	Lise ve üstü	38	7,84	3,79						
	Toplam	258	8,01	3,44						

Çizelge 4.5.4. de görüldüğü üzere öğrencilerin baba eğitim durumuna göre umutsuzluk ölçeğinin gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,35$; $p>,05$).

4.6. Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Umutsuzluk Düzeyleri

Öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumuna göre umutsuzluk ölçeği gelecekle ilgili duygular ve beklentiler alt boyutu düzeyleri çizelge 4.6.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.6.1. Umutsuzluk Ölçeği Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutunun Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Değerlendirilmesi

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler	Düşük	69	2,13	1,24	G.Arası	14,68	2	7,34		
	Orta	157	1,73	1,35	G.İçi	442,26	255	1,73	4,23	,065
	Yüksek	32	2,34	1,28	Toplam	456,95	257			
	Toplam	258	1,91	1,33						

Çizelge 4.6.1. de görüldüğü üzere öğrencilerin ailelerin ekonomik durumuna göre umutsuzluk ölçeğinin gelecekle ilgili duygular beklentiler alt boyutunun gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=4,23$; $p>,05$). Öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumuna göre umutsuzluk ölçeği motivasyon kaybı alt boyutu düzeyleri çizelge 4.6.2.de verilmektedir.

Çizelge 4.6.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon Kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Değerlendirilmesi

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Motivasyon Kaybı	Düşük	69	3,25	3,25	G.Arası G.İçi Toplam	9,18	2	4,59	1,68	,188
	Orta	157	3,20	3,20		695,15	255	2,72		
	Yüksek	32	3,78	3,78		704,34	257			
	Toplam	258	3,28	3,28						

Çizelge 4.6.2. de görüldüğü üzere öğrencilerin ailelerin ekonomik durumuna göre umutsuzluk ölçeğinin motivasyon kaybı alt boyutunun gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,68$; $p>,05$). Öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumuna göre umutsuzluk ölçeği umut alt boyutu düzeyleri çizelge 4.6.3.de verilmektedir.

Çizelge 4.6.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Değerlendirilmesi

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Umut	Düşük	69	3,55	1,76	G.Arası G.İçi Toplam	55,32	2	27,66	9,48	,000
	Orta	157	2,48	1,71		743,74	255	2,91		
	Yüksek	32	2,88	1,56		799,07	257			
	Toplam	258	2,81	1,76						

Çizelge 4.6.3. de görüldüğü üzere öğrencilerin ailelerin ekonomik durumuna göre umutsuzluk ölçeğinin umut alt boyutunun gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=9,48$; $p<,01$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları çizelge 4.6.3.1.de verilmiştir.

Çizelge 4.6.3.1. Ekonomik Duruma Göre Umut Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Ekonomik Durum (i)	Ekonomik Durum (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Umut	Düşük	Orta	1,07	,24	,000
		Yüksek	,67	,36	,183
	Orta	Düşük	-1,07	,24	,000
		Yüksek	-,39	,33	,488
	Yüksek	Düşük	-,67	,36	,183
		Orta	,39	,33	,488

Çizelge 4.6.3.1. de görüldüğü üzere umut alt boyutu puanlarının ekonomik durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın ekonomik durumu düşük olan grupla ekonomik durumu orta olan grup arasında ekonomik durumu düşük olan grup lehine $p < ,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$). Öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumuna göre umutsuzluk ölçeği düzeyleri çizelge 4.6.4.de verilmektedir.

Çizelge 4.6.4. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Değerlendirilmesi

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Tüm Ölçek	Düşük	69	8,93	2,81	G.Arası	147,62	2	73,81	6,46	,002
	Orta	157	7,40	3,55	G.İçi	2910,35	255	11,41		
	Yüksek	32	9,00	3,57	Toplam	3057,98	257			
	Toplam	258	8,01	3,44						

Çizelge 4.6.4. de görüldüğü üzere öğrencilerin ailelerin ekonomik durumuna göre umutsuzluk ölçeğinin gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=6,46$; $p < ,01$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları çizelge 4.6.4.1.de verilmiştir.

Çizelge 4.6.4.1. Ekonomik Duruma Göre Umut Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Ekonomik Durum (i)	Ekonomik Durum (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Tüm Ölçek	Düşük	Orta	1,52*	,48	,008
		Yüksek	-,07	,72	,995
	Orta	Düşük	-1,52*	,48	,008
		Yüksek	-1,59	,65	,059
	Yüksek	Düşük	,07	,72	,995
		Orta	1,59	,65	,059

Çizelge 4.6.3.1. de görüldüğü üzere tüm ölçek puanlarının ekonomik durum değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın ekonomik durumu düşük olan grupla ekonomik durumu orta olan grup arasında ekonomik durumu düşük olan grup lehine $p < ,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

4.7. Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Umutsuzluk Düzeyleri

Öğrencilerin okul türlerine göre umutsuzluk ölçeği gelecekle ilgili duygular ve beklentiler alt boyutu düzeyleri çizelge 4.7.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.7.1. Umutsuzluk Ölçeği Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutunun Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Değerlendirilmesi

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler	Ortaokul	126	1,78	1,31	G.Arası	25,21	2	12,60	7,44	,001
	Özel Eğt.Mes.Lis.	96	2,28	1,22	G.İçi	431,74	255	1,69		
	Mes. Lis. (Kayn.)	36	1,39	1,46	Toplam	456,95	257			
	Toplam	258	1,91	1,33						

Çizelge 4.7.1. de görüldüğü üzere öğrencilerin okul türüne göre umutsuzluk ölçeğinin gelecekle ilgili duygular beklentiler alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=7,44$; $p < ,01$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları çizelge 4.7.1.1.de verilmiştir.

Çizelge 4.7.1.1. Okul Türüne Göre Umut Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Okul Türü (i)	Okul Türü (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Gelecekle ilgili duygular ve beklentiler	Ortaokul	Özel Eğ	-,53	,18	,018
		Meslek	,39	,25	,288
	Özel Eğ	Ortaokul	,53	,18	,018
		Meslek	,89	,25	,002
	Meslek	Ortaokul	-,39	,25	,288
		Özel Eğ	-,89	,25	,002

Çizelge 4.7.1.1. de görüldüğü üzere gelecekle ilgili duygular ve beklentiler alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılıkların özel eğitimde okuyan grupla ortaokulda okuyan grup arasında özel eğitim grubu lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Özel eğitimde okuyan grupla meslek lisesinde okuyan grup arasında özel eğitim grubu lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Öğrencilerin okul türlerine göre umutsuzluk ölçeği motivasyon kaybı alt boyutu düzeyleri çizelge 4.7.2.de verilmektedir.

Çizelge 4.7.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Değerlendirilmesi

$f, \bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Motivasyon Kaybı	Ortaokul	126	3,06	1,53	G.Arası	25,25	2	12,62	4,74	,010
	Özel Eğt.Mes.Lis.	96	3,69	1,49	G.İçi	679,08	255	2,66		
	Mes. Lis. (Kayn.)	36	2,97	2,22	Toplam	704,34	257			
	Toplam	258	3,28	1,65						

Çizelge 4.7.2. de görüldüğü üzere öğrencilerin okul türüne göre umutsuzluk ölçeğinin motivasyon kaybı alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=4,74$; $p<,05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını

belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları çizelge 4.7.2.1.de verilmiştir.

Çizelge 4.7.2.1. Okul Türüne Göre Umut Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Okul türü (i)	Okul türü (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Motivasyon Kaybı	Ortaokul	Özel Eğ	-,62*	,22	,020
		Meslek	,09	,31	,957
	Özel Eğ	Ortaokul	,62*	,22	,020
		Meslek	,72	,32	,083
	Meslek	Ortaokul	-,09	,31	,957
		Özel Eğ	-,72	,32	,083

Çizelge 4.7.2.1. de görüldüğü üzere gelecekle ilgili motivasyon kaybı alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılıkların özel eğitimde okuyan grupla ortaokulda okuyan grup arasında özel eğitim grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$). Öğrencilerin okul türlerine göre umutsuzluk ölçeği umut alt boyutu düzeyleri çizelge 4.7.3.de verilmektedir.

Çizelge 4.7.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Değerlendirilmesi

$f, \bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Umut	Ortaokul	126	2,75	1,72	G.Arası	19,01	2	9,50	3,10	,066
	Özel Eğt.Mes.Lis.	96	3,10	1,70	G.İçi	780,05	255	3,05		
	Mes. Lis. (Kayn.)	36	2,28	1,93	Toplam	799,07	257			
	Toplam	258	2,81	1,73						

Çizelge 4.7.3. de görüldüğü üzere öğrencilerin okul türüne göre umutsuzluk ölçeğinin umut alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=3.10$; $p > ,05$). Öğrencilerin okul türlerine göre umutsuzluk ölçeği düzeyleri çizelge 4.7.4.de verilmektedir.

Çizelge 4.7.4. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Değerlendirilmesi

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Tüm Ölçek	Ortaokul	126	7,59	3,46	G.Arası	198,65	2	99,32	8,85	,000
	Özel Eğt.Mes.Lis.	96	9,07	2,47	G.İçi	2859,33	255	11,21		
	Mes. Lis. (Kayn.)	36	6,64	4,72	Toplam	3057,98	257			
	Toplam	258	8,01	3,44						

Çizelge 4.7.4. de görüldüğü üzere öğrencilerin okul türüne göre umutsuzluk ölçeğinin gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=8,85$; $p<,001$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları çizelge 4.7.4.1.de verilmiştir.

Çizelge 4.7.4.1. Okul türüne göre tüm ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları

Boyut	Okul türü (i)	Okul türü (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Tüm Ölçek	Ortaokul	Özel Eğ	-1,49	,45	,005
		Meslek	,95	,63	,327
	Özel Eğ	Ortaokul	1,49	,45	,005
		Meslek	2,43	,65	,001
	Meslek	Ortaokul	-,95	,63	,327
		Özel Eğ	-2,43	,65	,001

Çizelge 4.7.4.1. de görüldüğü üzere gelecekle ilgili tüm ölçek puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılıkların özel eğitimde okuyan grupla ortaokulda okuyan grup arasında özel eğitim grubu lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Özel eğitimde okuyan grupla meslek lisesinde okuyan grup arasında özel eğitim grubu lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.8. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Umutsuzluk Düzeyleri

Öğrencilerin sınıflarına göre umutsuzluk ölçeği gelecekle ilgili duygular ve beklentiler alt boyutu düzeyleri çizelge 4.8.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.8.1. Umutsuzluk Ölçeği Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutunun Öğrencilerin Sınıflarına Göre Değerlendirilmesi

f , $\bar{x}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler	7. Sınıf	57	1,65	1,50	G.Arası	15,29	3	5,09	2,93	,034
	8. Sınıf	77	1,87	1,15	G.İçi	441,65	254	1,73		
	9. Sınıf	43	2,42	1,38	Toplam	456,95	257			
	10. sınıf ve üstü	81	1,86	1,29						
	Toplam	258	1,91	1,33						

Çizelge 4.8.1. de görüldüğü üzere öğrencilerin sınıflarına göre umutsuzluk ölçeğinin gelecekle ilgili duygular ve beklentiler alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=2,93$; $p<,05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları çizelge 4.8.1.1.de verilmiştir.

Çizelge 4.8.1.1. Sınıflarına Göre Gelecekle İlgili Duygular Ve Beklentiler Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf (i)	Sınıf (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Gelecekle ilgili duygular ve beklentiler	7. Sınıf	8. Sınıf	-,22	,23	,821
		9. Sınıf	-,77*	,27	,042
		10, 11. 12. sınıf	-,22	,23	,828
	8. Sınıf	7. Sınıf	,22	,23	,821
		9. Sınıf	-,55	,25	,192
		10, 11. 12. sınıf	,01	,21	1,000
	9. Sınıf	7. Sınıf	,77*	,27	,042
		8. Sınıf	,55	,25	,192
		10, 11. 12. sınıf	,55	,25	,177
	10, 11. 12. sınıf	7. Sınıf	,22	,23	,828
		8. Sınıf	-,01	,21	1,000
		9. Sınıf	-,55	,25	,177

Çizelge 4.7.8.1. de görüldüğü üzere gelecekle ilgili duygular ve beklentiler alt boyutu puanlarının sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılıkların 7. Sınıfta okuyan grupla 9. Sınıfta okuyan grup arasında 9. Sınıf lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$). Öğrencilerin sınıflarına göre umutsuzluk ölçeği motivasyon kaybı alt boyutu düzeyleri çizelge 4.8.2.de verilmektedir.

Çizelge 4.8.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon Kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin Sınıflarına Göre Değerlendirilmesi

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Motivasyon Kaybı	7. Sınıf	57	3,16	1,66	G.Arası	12,93	3	4,31		
	8. Sınıf	77	3,09	1,45	G.İçi	691,41	254	2,72		
	9. Sınıf	43	3,74	1,76	Toplam	704,34	257		1,58	,194
	10. sınıf ve üstü	81	3,31	1,75						
	Toplam	258	3,28	1,65						

Çizelge 4.8.2. de görüldüğü üzere öğrencilerin sınıflarına göre umutsuzluk ölçeğinin motivasyon kaybı alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,58$; $p > ,05$). Öğrencilerin sınıflarına göre umutsuzluk ölçeği umut alt boyutu düzeyleri çizelge 4.8.3.de verilmektedir.

Çizelge 4.8.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Sınıflarına Göre Değerlendirilmesi

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Umut	7. Sınıf	57	3,07	1,85	G.Arası	5,92	3	1,97		
	8. Sınıf	77	2,78	1,70	G.İçi	793,14	254	3,12		
	9. Sınıf	43	2,84	1,63	Toplam	799,07	257		,63	,595
	10. sınıf ve üstü	81	2,65	1,83						
	Toplam	258	2,81	1,76						

Çizelge 4.8.3. de görüldüğü üzere öğrencilerin sınıflarına göre umutsuzluk ölçeğinin umut alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,63$; $p>,05$). Öğrencilerin sınıflarına göre umutsuzluk ölçeği düzeyleri çizelge 4.8.4.de verilmektedir.

Çizelge 4.8.4. Umutsuzluk Ölçeğinin Öğrencilerin Sınıflarına Göre Değerlendirilmesi

$f, \bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Tüm Ölçek	7. Sınıf	57	7,88	4,07	G.Arası	51,45	3	17,15		
	8. Sınıf	77	7,74	2,88	G.İçi	3006,52	254	11,83		
	9. Sınıf	43	9,00	3,48	Toplam	3057,98	257		1,44	,229
	10. sınıf ve üstü	81	7,83	3,42						
	Toplam	258	8,01	3,44						

Çizelge 4.8.4. de görüldüğü üzere öğrencilerin sınıflarına göre umutsuzluk ölçeğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,44$; $p>,05$).

4.9. Öğrencilerin İşitme Kaybına Göre Umutsuzluk Düzeyleri

Öğrencilerin işitme kaybı derecesine göre umutsuzluk ölçeği gelecekle ilgili duygular ve beklentiler alt boyutu düzeyleri çizelge 4.9.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.9.1. Umutsuzluk Ölçeği Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutunun Öğrencilerin İşitme Kaybına Göre Değerlendirilmesi

$f, \bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Gelecekle ilgili duygular ve beklentiler	Hafif	39	1,79	1,28	G.Arası	3,55	3	1,18		
	Orta	125	2,03	1,33	G.İçi	453,39	254	1,78		
	İleri	54	1,80	1,23	Toplam	456,95	257		,66	,574
	Çok ileri ve total	40	1,80	1,50						
	Toplam	258	1,91	1,33						

Çizelge 4.9.1. de görüldüğü üzere öğrencilerin işitme kayıplarına göre umutsuzluk ölçeğinin gelecekle ilgili duygular ve beklentiler alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki

farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,66$; $p>,05$). Öğrencilerin işitme kaybı derecesine göre umutsuzluk ölçeği motivasyon kaybı alt boyutu düzeyleri çizelge 4.9.2.de verilmektedir.

Çizelge 4.9.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon Kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin İşitme Kaybına Göre Değerlendirilmesi

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Motivasyon Kaybı	Hafif	39	2,90	1,42	G.Arası	8,97	3	2,99		
	Orta	125	3,42	1,69	G.İçi	695,37	254	2,73		
	İleri	54	3,35	1,50	Toplam	704,34	257		1,09	,353
	Çok ileri ve total	40	3,15	1,90						
	Toplam	258	3,28	1,65						

Çizelge 4.9.2. de görüldüğü üzere öğrencilerin işitme kayıplarına göre umutsuzluk ölçeğinin motivasyon kaybı alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,09$; $p>,05$). Öğrencilerin işitme kaybı derecesine göre umutsuzluk ölçeği umut alt boyutu düzeyleri çizelge 4.9.3.de verilmektedir.

Çizelge 4.9.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin İşitme Kaybına Göre Değerlendirilmesi

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Umut	Hafif	39	2,74	1,58	G.Arası	21,40	3	7,13		
	Orta	125	3,10	1,91	G.İçi	777,66	254	3,06		
	İleri	54	2,48	1,55	Toplam	799,07	257		2,33	,075
	Çok ileri ve total	40	2,45	1,58						
	Toplam	258	2,81	1,76						

Çizelge 4.9.3. de görüldüğü üzere öğrencilerin işitme kayıplarına göre umutsuzluk ölçeğinin umut alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=2,33$; $p>,05$). Öğrencilerin işitme kaybı derecesine göre umutsuzluk ölçeği düzeyleri çizelge 4.9.4.de verilmektedir.

Çizelge 4.9.4. Umutsuzluk Ölçeğinin Öğrencilerin İşitme Kaybına Göre Değerlendirilmesi

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Tüm Ölçek	Hafif	39	7,44	3,12	G.Arası	71,19	3	23,73		
	Orta	125	8,54	3,34	G.İçi	2986,79	254	11,75		
	İleri	54	7,63	3,09	Toplam	3057,98	257		2,01	,112
	Çok ileri ve total	40	7,40	4,29						
	Toplam	258	8,01	3,44						

Çizelge 4.9.4. de görüldüğü üzere öğrencilerin işitme kayıplarına göre umutsuzluk ölçeğinin umut alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=2,01$; $p>,05$).

4.10. Öğrencilerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri

Öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin ölçeğin alt boyutları ve toplam puanları açısından karşılaştırmalı incelemeleri çizelge 4.10.1.'de verilmektedir.

Çizelge 4.10.1. Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	$\bar{x}$	ss
Öğrenilmiş Güçlülük	258	103,63	13,17

Çizelge 4.10.1 de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük ölçeği puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=108,63$ standart sapması $ss=13,179$ olarak belirlenmiştir.

4.11. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre, Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri çizelge 4.11.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.11.1: Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenilmiş güçlülük	Erkek	119	105,27	12,40	1,13	-3,89	256	.000
	Kız	139	111,51	13,18	1,11			

Çizelge 4.11.1. de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

4.12. Öğrencilerin Anne Eğitimine Göre, Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri

Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri çizelge 4.12.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.12.1. Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Anne Eğitimine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğrenilmiş güçlülük	Okuryazar değil	32	109,75	10,81	G.Arası	798,35	3	266,11		
	Okuryazar	63	107,59	12,55	G.İçi	43837,66	254	172,58		
	İlkokul	118	107,55	12,85	Toplam	44636,01	257		1,54	,204
	Ortaokul ve üstü	45	112,13	15,88						
	Toplam	258	108,63	13,17						

Çizelge 4.12.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük ölçeği puanlarının algılanan anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,54$; $p>,05$).

4.13. Öğrencilerin Baba Eğitimine Göre, Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri

Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri çizelge 4.13.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.13.1. Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Baba Eğitimine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Öğrenilmiş güçlülük	Okuryazar	79	108,48	12,37	G.Arası	859,66	3	286,55		
	İlkokul	89	106,56	13,13	G.İçi	43776,35	254	172,34		
	Ortaokul	52	111,44	11,89	Toplam	44636,01	257		1,66	,176
	Lise ve üstü	38	109,95	15,98						
	Toplam	258	108,63	13,17						

Çizelge 4.13.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük ölçeği puanlarının algılanan baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,66$; $p>,05$).

4.14. Öğrencilerin Ailelerin Ekonomik Durumuna Göre, Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri

Öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumuna göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri çizelge 4.14.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.14.1. Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Ekonomik Duruma Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Öğrenilmiş güçlülük	Düşük	69	107,17	11,80	G.Arası	527,30	2	263,65		
	Orta	157	109,76	13,87	G.İçi	44108,71	255	172,97		
	Yüksek	32	106,25	12,20	Toplam	44636,01	257		1,52	,220
	Toplam	258	108,63	13,17						

Çizelge 4.14.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük ölçeği puanlarının algılanan ailelerin ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,52$; $p>,05$).

4.15. Öğrencilerin Okul Türüne Göre, Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri

Öğrencilerin okul türüne göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri çizelge 4.15.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.15.1. Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğrenilmiş güçlülük	Ortaokul	126	108,01	14,13	G.Arası	253,18	2	126,59	,72	,484
	Özel Eğt.Mes.Lis.	96	109,90	10,15	G.İçi	44382,83	255	174,05		
	Mes. Lis. (Kayn.)	36	107,44	16,56	Toplam	44636,01	257			
	Toplam	258	108,63	13,17						

Çizelge 4.15.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük ölçeği puanlarının algılanan ailelerin ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,72$; $p>,05$).

4.16. Öğrencilerin Sınıflarına Göre, Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri

Öğrencilerin sınıflarına göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri çizelge 4.16.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.16.1. Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Sınıflarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğrenilmiş güçlülük	7. Sınıf	57	104,74	16,15	G.Arası	2030,31	3	676,77		
	8. Sınıf	77	110,40	11,16	G.İçi	42605,70	254	167,73		
	9. Sınıf	43	105,70	10,87		44636,01	257		4,03	,008
	10. Sınıf ve üstü	81	111,25	13,01	Toplam					
	Toplam	258	108,63	13,17						

Çizelge 4.16.1. de görüldüğü üzere öğrencilerin sınıflarına göre öğrenilmiş güçlülük ölçeğinin gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=4,03$; $p<,01$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları çizelge 4.16.1.1.de verilmiştir.

Çizelge 4.16.1.1. Sınıflarına Göre Tüm Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf (i)	Sınıf (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Öğrenilmiş güçlülük	7. Sınıf	8. Sınıf	-5,67	2,26	,102
		9. Sınıf	-,96	2,62	,987
		10, 11 ve 12. Sınıf	-6,51	2,24	,040
	8. Sınıf	7. Sınıf	5,67	2,26	,102
		9. Sınıf	4,71	2,47	,305
		10, 11 ve 12. Sınıf	-,84	2,06	,983
	9. Sınıf	7. Sınıf	,96	2,62	,987
		8. Sınıf	-4,71	2,47	,305
		10, 11 ve 12. Sınıf	-5,55	2,44	,164
	10, 11 ve 12. Sınıf	7. Sınıf	6,51	2,24	,040
		8. Sınıf	,84	2,06	,983
		9. Sınıf	5,55	2,44	,164

Çizelge 4.16.1.1.de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük ölçeği puanlarının sınıflarına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda söz konusu farklılığın 10 ve üzeri sınıftakilerin 7. sınıftakilere göre daha yüksek öğrenilmiş güçlülükleri olduğu görülmektedir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.17. Öğrencilerin İşitme Kaybına Göre, Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri

Öğrencilerin işitme kaybı derecesine göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri çizelge 4.17.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.17.1. Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının İşitme Kaybına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğrenilmiş güçlülük	Hafif	39	101,56	13,51	G.Arası	4070,11	3	1356,70		
	Orta	125	107,78	11,21	G.İçi	40565,90	254	159,70		
	İleri	54	110,74	12,09		44636,01	257		8,49	,000
	Çok ileri ve total	40	115,33	16,24	Toplam					
	Toplam	258	108,63	13,17						

Çizelge 4.17.1. de görüldüğü üzere öğrencilerin işitme kaybına göre öğrenilmiş güçlülük ölçeğinin gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=8,49$; $p<,001$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları çizelge 4.17.1.1.de verilmiştir.

Çizelge 4.17.1.1. İşitme Kaybına Göre Tüm Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	İşitme Kaybı (i)	İşitme Kaybı (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Öğrenilmiş güçlülük	Hafif	Orta	-6,22	2,32	,068
		İleri	-9,18	2,66	,009
		Çok ileri ve total	-13,76	2,84	,000
	Orta	Hafif	6,22	2,32	,068
		İleri	-2,96	2,06	,560
		Çok ileri ve total	-7,54	2,30	,014
	İleri	Hafif	9,18	2,66	,009
		Orta	2,96	2,06	,560
		Çok ileri ve total	-4,58	2,64	,390
	Çok ileri ve total	Hafif	13,76	2,84	,000
		Orta	7,54	2,30	,014
		İleri	4,58	2,64	,390

Çizelge 4.17.1.1.de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük ölçeği puanlarının işitme kaybına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda söz konusu farklılığın çok ileri düzeyde olanların hafif ve orta düzeyde olanlara göre daha yüksek öğrenilmiş güçlülükleri olduğu görülmektedir. Ayrıca ileri düzeyde olanların da hafiflere göre öğrenilmiş güçlülükleri daha yüksektir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.18. Korelasyon Analizi Sonuçları

Öğrencilere uygulanan umutsuzluk ölçeği ile öğrenilmiş güçlülük ölçeği korelasyon analizi sonuçları çizelge 4.18.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.18.1. Umutsuzluk Ölçeği ve Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	N	r	p
Umutsuzluk Ölçeği - Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği	258	-,263	,000

Çizelge 4.18.1. de görüldüğü üzere umutsuzluk ölçeği ile öğrenilmiş güçlülük ölçeği arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=-,263$; $p<.001$). Yani umutsuzluk arttıkça öğrenilmiş güçlülük azalmaktadır.

Çizelge 4.18.2. Umutsuzluk Ölçeğinin Gelecekle İlgili Duygular ve Beklentiler Alt Boyutu ile Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	N	r	p
Gelecekle İlgili Duygular ve Beklentiler Alt Boyutu - Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği	258	-,206	,001

Çizelge 4.18.2. de görüldüğü üzere umutsuzluk ölçeğinin gelecekle ilgili duygular ve beklentiler ile öğrenilmiş güçlülük ölçeği arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak negatif

yönde anlamlı bulunmuştur ($r=-,206$; $p<.001$). Yani gelecekle ilgili duygular ve beklentiler arttıkça öğrenilmiş güçlülük azalmaktadır.

Çizelge 4.18.3. Umutsuzluk Ölçeğinin Motivasyon Kaybı Alt Boyutu ile Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	N	r	p
Motivasyon Kaybı Alt Boyutu - Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği	258	-,142	,022

Çizelge 4.18.3. de görüldüğü üzere umutsuzluk ölçeğinin motivasyon kaybı alt boyutu ile öğrenilmiş güçlülük ölçeği arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=-,142$; $p<,05$). Yani motivasyon kaybı arttıkça öğrenilmiş güçlülük azalmaktadır.

Çizelge 4.18.4. Umutsuzluk Ölçeğinin Umut Alt Boyutu ile Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	N	r	p
Umut Alt Boyutu - Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği	258	-,221	,000

Çizelge 4.18.4. de görüldüğü üzere umutsuzluk ölçeğinin umut alt boyutu ile öğrenilmiş güçlülük ölçeği arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=-,221$; $p<.001$). Yani umut arttıkça öğrenilmiş güçlülük azalmaktadır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara, tartışmalara ve bulgular üzerinden düzenlenen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

1.İşitme engelliler ortaokulu ve meslek liselerindeki işitme engelli öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin ortalamalar seviyesinde olduğu görülmüştür.

2.İşitme engelli öğrencilerin umutsuzluk ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine gruplar arasındaki anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte Kırimoğlu (2010)'nın, Tekin ve Filiz (2008)'in ve Üngüren (2007) in araştırmaları bulunmaktadır. Coşkun (2010) Üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda cinsiyete göre umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır. Bu bulgudan farklı olarak, cinsiyet ile umutsuzluk düzeyi arasındaki ilişkinin araştırıldığı çeşitli çalışmalar sonucunda erkeklerin kadınlardan daha yüksek umutsuzluk düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuca ulaşan araştırmacılar Ceyhan (2004), Çam ve diğerleri (2008), Durak ve Batıgün (2005), Gençay (2009), Özmen ve diğerleri (2008), Şahin (2009), ve Tümkiye ve diğerleri (2007) bulunmaktadır.

3.İşitme engelli öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre umutsuzluk ölçeği gelecekle ilgili duygular beklentiler alt boyutunda anlamlı farklılık görülmezken, anne eğitim düzeyi ortaokul ve üzeri olanların anneleri ilkököl mezunu olan çocuklara göre daha fazla motivasyon kaybı yaşadıkları ve anne eğitim düzeyi okuryazar olanların anneleri ilkököl mezunu olanlara göre daha fazla umutsuzluk yaşadıkları görülmüştür. Tümkiye (2005), yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin, ailesiyle kalan öğrencilerden daha yüksek olduğunu, ailesinin yanında kalan ergenlerin, anne-baba eğitim durumu, gelir düzeyi ve babaları çalışan ergenlerin umutsuzluk

puanlarının daha düşük olduğunu saptamıştır. Çam ve Diğerleri (2008)'nin Üniversite öğrencileri ile yaptığı başka bir araştırma sonucunda annelerin öğrenim düzeyi azaldıkça umutsuzluğun arttığı saptanmıştır.

4.İşitme engelli öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre umutsuzluk ölçeği toplamı ile tüm alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgudan farklı olarak Çam ve Diğerleri (2008)'nin Üniversite öğrencileri ile yaptığı başka bir araştırma sonucunda babaların öğrenim düzeyi azaldıkça umutsuzluğun arttığı saptanmıştır.

5.İşitme engelli öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumuna göre umutsuzluk ölçeğinin gelecekle ilgili duygular beklentiler ile motivasyon kaybı alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Umut alt boyutu ile tüm ölçekte ailelerin ekonomik durumu düşük olanların ekonomik durumu orta olanlara göre daha fazla umutsuzluk yaşadıkları görülmüştür. Bu durumu destekler nitelikteki araştırmalarda (Çam ve Diğerleri, 2008) eğitim masraflarını karşılamada çekilen zorlukların umutsuzluk düzeyini artırdığı görülmüştür.

6.İşitme engelli öğrencilerin okul türüne göre geleceğe yönelik duygular ve beklentiler ve motivasyon kaybı alt boyutlarında ve tüm ölçekte özel eğitim meslek liselerinde okuyanların diğer gruplara göre yüksek umutsuzluk yaşadığı sonra ortaokulda okuyanların sonra da meslek lisesindekilerin umutsuzluk yaşadığı görülmektedir. Umut alt boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

7.İşitme engelli öğrencilerin sınıflarına göre geleceğe yönelik duygular ve beklentiler alt boyutunda 9. sınıftakilerin 7. sınıftakilere göre daha yüksek umutsuzluk yaşadığı görülürken, tüm ölçek ve diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmemiştir.

8.İşitme engelli öğrencilerin işitme kayıplarına göre umutsuzluk ölçeğinin tüm ölçek ve alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

9.İşitme engelliler ortaokulu ve meslek liselerindeki işitme engelli öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin ortalamalar seviyesinde olduğu görülmüştür.

10. İşitme engelli öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu bulgudan farklı olarak Sürük (1994), üniversite öğrencisinin, öğrenilmiş güçlülük düzeylerini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmada, öğrencilerin cinsiyet açısından öğrenilmiş güçlülüklerinin farklılaşmadığını saptamıştır. Sarıcı (1999), üniversite öğrencisinin cinsiyet bakımından öğrenilmiş güçlülüklerinde bir farklılaşma saptamamıştır. Boyraz ve Aydın (2003)'ın yetiştirme yurtlarında ve anne-baba yanında kalan ergenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki farklılıkları inceleyen araştırmalarında, kızlarla erkeklerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinde fark olmadığı, ancak, yetiştirme yurdunda kalmaktan kaynaklanan bir cinsiyet farkı olduğu bulgusuna ulaşılmış, anne-baba yanında kalan erkeklerin yetiştirme yurdundaki erkeklere göre anlamlı derecede yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

11. İşitme engelli öğrencilerin algılanan anne ve baba eğitim durumuna ailenin gelir durumuna göre öğrenilmiş güçlülüklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sarıcı (1999), üniversite öğrencisinin sosyo-ekonomik düzey ile öğrenilmiş güçlülük arasındaki farkı incelediğinde alt ve üst sosyo-ekonomik düzeye mensup bireyler arasında anlamlı bir fark bulamazken, orta sosyoekonomik düzeyden gelen bireylerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Sürük (1994), öğrencilerin aile gelir düzeyine ilişkin algılarına göre yüksek gelir grubundaki öğrencilerin, öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür.

12. İşitme engelli öğrencilerin 10. Sınıf ve üzeri sınıftakilerin 7. sınıftakilere göre daha yüksek öğrenilmiş güçlülükleri olduğu görülmektedir. Diğer gruplarda ise anlamlı bir farklılaşma yoktur. Sarıcı (1999)'nın, üniversite öğrencisinin bir ve dördüncü sınıfların öğrenilmiş güçlülükleri arasında dördüncü sınıfların lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Sürük (1994), üniversite öğrencisinin, öğrenim görülen sınıf düzeyine göre birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülüklerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre farklılaştığını saptamıştır.

13. İşitme engelli öğrencilerin çok ileri düzeyde işitme kaybı olanların hafif ve orta düzeyde işitme kaybı olanlara göre daha yüksek öğrenilmiş güçlülükleri olduğu

görülmektedir. Ayrıca ileri düzeyde işitme kaybı olanların da hafif işitme kaybı olanlara göre öğrenilmiş güçlülükleri daha yüksek bulunmuştur. Bu durum öğrenilmiş güçlülüğü oluşturan etkenlerden en önemlisinin zorluklarla mücadele etmek olduğu gerçeğiyle tutarlıdır. Çünkü işitme kaybı ileri düzeyde olan çocukların yaşadıkları güçlük normallere göre daha fazladır.

14. Umutsuzluk ölçeği ile öğrenilmiş güçlülük ölçeği arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak negatif yönde anlamlıdır. ($p<.05$) Yani umutsuzluk arttıkça öğrenilmiş güçlülük azalmaktadır.

5.2. Öneriler

1. Anne eğitim düzeyi okuryazar olanların(Okuma yazma bilmeyenler dahil) anneleri ilköğretim mezunu olanlara göre daha fazla umutsuzluk yaşadıkları görülmüştür. İşitme engelli öğrencilerin umutsuzluk duygusunu azaltmak için başta ailelerine sonra öğretmenlerine görevler düşmektedir. Öğrencilerin işitme engellerini en aza indirecek tedbirlerin alınması ve çocukların öz güvenli bir şekilde yetiştirilmesi önemlidir. Annelerin Eğitim durumlarının yükseltilmesi ve aile eğitiminin yapılması işitme engelli öğrencilerin umut duygusunu geliştirecektir.

2. İşitme engelli öğrencilerin okul türüne göre geleceğe yönelik duygular ve beklentiler ve motivasyon kaybı alt boyutlarında ve tüm ölçekte özel eğitim meslek liselerinde okuyanların diğer gruplara göre yüksek umutsuzluk yaşadığı görülmüştür. İşitme engelli öğrencilerin devam ettiği meslek liselerinin müfredat ,bölüm ve öğrenci yaklaşımlarını gözden geçirmesi gerekmektedir .İşitme engelli öğrencilerin en az sınırlandırıcı ortamlarda yetiştirilmesi ve sosyal ortamların eksik edilmemesi ebeveynlerin , Rehberlik Araştırma Merkezlerinin ve Destek Eğitim Merkezlerinin görevidir. En az sınırlandırıcı ortamlarda öğrencilerin motivasyonun yüksek olduğu görülmüştür.

3. İşitme engelliliğin erken tanısının koyulması ve gerekli tedbirlerin alınması önemlidir. Rehberlik ve Araştırma merkezleri, hastanede yeni doğan ünitesinde işitme engeli olduğu tespit edilen bir çocuğun ailesi ile derhal irtibata geçmeli ve onlara uygun eğitim ortamlarını göstermelidir. Erken cihazlandırma ve cihazın uygun kullanımı işitme eşliğinin

yükselmesini sağlamaktadır. Cihazından azami kazancı sağlayan öğrenciler daha sosyal ve hayatla daha barışıktır.

4. Umut alt boyutu ile tüm ölçekte ailelerin ekonomik durumu düşük olanların ekonomik durumu orta olanlara göre daha fazla umutsuzluk yaşadıkları görülmüştür . Aile ekonomik durumunun umutsuzluk duygusunda etkisi olduğu görüldüğünden çocukların ihtiyaçlarının karşılanması önemlidir. İhtiyaç sahibi olan engellilere yönelik sosyal çalışmalar planlanmalıdır.

6. İşitme engelli öğrencilerin sınıflarına göre geleceğe yönelik duygular ve beklentiler alt boyutunda 9. sınıftakilerin 7. sınıftakilere göre daha yüksek umutsuzluk yaşadığı görülmüştür. İlkokul ve Orta okulda uygun ortam ,özel eğitim için yetiştirilmiş öğretmen ve öğrenci seviyesine uygun B.E.P planları ile öğrenciye ulaşılmaktadır. Orta öğretimin ilk yılı olan 9. Sınıfta öğrenciler bu imkanları bulamadıkları için yüksek umutsuzluk yaşamaktadırlar. 9. Sınıflara geçişte öğrenciler daha fazla motive edilmeli ve müfredat işitme engellilere göre tekrar hazırlanmalıdır.

7. İşitme engelli öğrencilerde 10. Sınıf ve üzeri sınıftakilerin 7. sınıftakilere göre daha yüksek öğrenilmiş güçlülükleri olduğu görülmektedir. 10. Sınıf öğrencilerinin zorluklarla baş etmede öğrenilmiş güçlülüklerini yüksek seviyeye çıkarmaları, zorluklarla mücadele etmeyi öğrenmelerindendir . İşitme engelli öğrencilerin çok ileri düzeyde işitme kaybı olanların hafif ve orta düzeyde işitme kaybı olanlara göre daha yüksek öğrenilmiş güçlülükleri olduğu görülmektedir. Ayrıca ileri düzeyde işitme kaybı olanların da hafif işitme kaybı olanlara göre öğrenilmiş güçlülükleri daha yüksek bulunmuştur. Bu durum öğrenilmiş güçlülüğü oluşturan etkenlerden en önemlisinin zorluklarla mücadele etmek olduğu gerçeğiyle tutarlıdır. Çünkü işitme kaybı ileri düzeyde olan çocukların yaşadıkları güçlük normallere göre daha fazladır. Yapılan araştırma sonucunda umutsuzluk ile öğrenilmiş güçlülük arasında ters yönde ilişki bulunmuştur. Bu sebepten öğrencilere güçlülüğün öğretilmesi onlardaki umutsuzluk duygusunu da azaltacaktır. İşitme engelli öğrencilerin, psikolojik açıdan sağlıklı bireyler olabilmeleri, öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin (onların stresle başa çıkmada ve kendilerini denetlemedeki tutumlarında) ve umut duygularının yükseltilmesi (Gelecekle ilgili duygularının ve beklentilerinin yüksek tutulması ,motivasyon ve umutlu olma) ve böylece kaygılarının azaltarak akademik başarılarının arttırılması çalışmaları ; Milli Eğitim Bakanlığı , Okul ve Velilerin ortak hareket ederek ,üzerinde çalışılması gereken en önemli konudur.

KAYNAKÇA

- Akandere M. (2000). Beck Umutsuzluk Ölçeğinin BESYO Yetenek Sınavına Katılan Öğrencilere Uygulanması Üzerine Bir Araştırma. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimler Dergisi Konya.
- Allan, J ve Sproul, G. (1985). Mainstreaming; Readings and Activities for Counsellors and Teachers.
- Argun, Y. (2005). Anne Baba Ve Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülüğü İle Okul Öncesi Çocuklarının Duygusal Davranışsal Güçlülüğü Ve Kendilik Algısı Arasındaki İlişki. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Aslan, H. (2006). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarının İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- Ataman, A. (2003). Türkiye’de özel eğitime yeni yaklaşımlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 136, 22-23.
- Atay, M. (2007). İşitme Engeli Çocukların Eğitiminde Temel İlkeler. Ankara, Özgür Yayınları
- Baltaş, A. ve Baltas, Z.(1998). Stres ve Başa Çıkma Yolları (18. Basım). İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Batu, E. S. (1998). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesinde Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, , Eskişehir.

- Batu, E.S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. Anadolu Üniversitesi, *Özel Eğitim Dergisi, Engelliler Araştırma Enstitüsü*, 2 (4), 35 - 45
- Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bayam, G., Okay, T., Dilbaz, N. ve Açıkgöz, Ç. (2002). Sivil savunma birliği çalışanlarında kaygı, umutsuzluk ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve posttravmatik stres bozukluğu sıklığı. *Kriz Dergisi*, 10(1), 1-11.
- Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D. ve Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: The hopelessness scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(6), 861-865.
- Boyraz, G. ve Aydın, G. (2003). Yetiştirme Yurdu ve Anne-Baba Yanında Kalan Ergenlerde Öğrenilmiş Güçlülük. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, II(20), 59-64.
- Ceyhan, A. A. (2004). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 91-102.
- Clarke, D. (2003). Faith and hope. *Australasian Psychiatry*, 11(2), 164-168. Akt:Coşkun, 2010
- Coşkun, Y. (2007). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlükleri ve Aile İçi İlişkiler. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Coşkun, F. (2010). Üniversite Sınavına hazırlanan adaylarda umutsuzluk ve öğrenilmiş güçlülük, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı

- Çam Çelikel F. ve Erkorkmaz, Ü. (2008). Üniversite Öğrencilerinde depresif belirtiler ve umutsuzluk düzeyleri ile ilişkili etmenler. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 45, 122-129.
- Çelik, C. (2010). Özel eğitim okulu yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar (Ankara ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Ankara
- Dağ, İ. (1991). Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeğinin Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirliği ve Geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi* 2: (4)
- Dağ, İ. (1990). Kontrol Odağı, Stresle Başa Çıkma Stratejileri ve Psikolojik Belirti Gösterme İlişkileri. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Dilbaz N, Seber G. (1993). Umutsuzluk kavramı: Depresyon ve intiharda önemi. *Kriz Dergisi* sayı: 1 (3), Ankara.
- Dunn, S. L. (2005). Hopelessness as a response to physical illness. *Journal of Nursing Scholarship*, 37(2), 148-154. Akt:Coşkun, 2010
- Dündar, S. (2008). Polislerin umutsuzluk düzeyi ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10(3), 77-92.
- Durak Batıgün, A. (2005). İntihar olasılığı: Yaşamı sürdürme nedenleri, umutsuzluk ve yalnızlık açısından bir inceleme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16(1), 29-39.
- Dyce, J. A. (1996). Factor structure of Beck Hopelessness Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 52(5), 555-558.
- Eripek, S.(1998). Özel Eğitim. Anadolu Üniversitesi, *Açık Öğretim Fakültesi Yayınları* Özel Eğitim Dergisi, No: 561.

- Gençay, S. (2009). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının umutsuzluk ve yaşam doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 380-388.
- Girgin, M. C. (2003). İşitme engelli çocukların eğitime giriş. Eskişehir, Engelliler Yüksekokulu Yay.
- Güloğlu, B. (2006). The Effect Of A Cognitive Behavioral Group Counseling Program On The Learned Resourcefulness Level And Automatic Thought Patterns Of Elementary School Students. O.D.T.Ü Yayınlanmamış Doktora Tezi
- Gürboğa, C. (2003). İşitme engelli yetişkinlerin farklı ortamlarda kullandıkları iletişim yöntemlerinin / becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 36, Sayı:1-2
- Haran, S. ve Aydın, O. (1995). Depresyon, umutsuzluk, sosyal beğenirlik ve kendini kurgulama düzeyinin intihar fikirleri ile ilişkisi. *Kriz Dergisi*, 3(1-2), 218-222.
- Karagün E, Beyazıt B, Sivrikaya K, (2003). Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitim, ve Spor Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. 3. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu Kitabı, Burfaş Ofset, Bursa.
- Karasar,N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2), 1-13
- Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(4), 315-322.

Kılınç C., Eşel E. (2002). Stres Tepkisi Süreci, Klinik Psikofarmakoloji Bülteni Dergisi, 12..

Kırımoğlu, H. (2010). Türkiye’deki beden eğitimi ve spor yüksek okulu son sınıf öğrencilerinin istihdam sorunu açısından umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(1), 37-46.

Köknel Ö. (1989). Depresyon Ruhsal Çöküntü, Altın Kitaplar Yayınevi, 2. Baskı, İstanbul.

Lewis, R. B., ve Doorlag, H.D. (1987). Teaching; Special Students İn The Mainstream. Teaching special students in general education classrooms

Mandell, CJ ve Strain, PS (1991). An analysis of factors related to the attitudes of regular classroom teachers toward mainstreaming mildly handicapped

MEB (2000). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi, Ankara.

MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Resmi Gazete, Sayı: 26184, 31 Mayıs.

MEB (2008). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Kılavuzu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2010) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi İşitme Engelliler Ankara Meb.gov.tr (9 Şubat 2010) İstatistikler Genel Sonuç <http://orgm.meb.gov.tr/istatistikler>

Odağ, C. (2002). İntihar (Özkıyım): Tanım-Kuram-Sağaltım. Halime Odağ Psikanaliz ve Psikoterapi Vakfı Yayınları: İzmir.

Öner, N. (1997). Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler. 3. Basım, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Özbay, Y.; Özmen, E.; Tuncer, A.; Altunay, B. (2007). Özel Eğitimin Etkisi ve Etkililiği

Temel Araştırması. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Yayınları.

Özhan, G. (2000). İlköğretim çağındaki işitme kayıplı çocuklar için işitme engelliler okulu ve kaynaştırma programları açısından yapılan yöneltme hizmetinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi.

Özmen, D., DüNDAR, P. E., Çetinkaya, A. Ç., Taşkın, O. ve Özmen, E. (2008). Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini etkileyen etmenler. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 9, 8-15

Özsoy, Y. Özyürek M. ve Eripek S.(1998). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar. Özel Eğitime Giriş. Ankara:Karatepe Yayınları.

Öztürk, S. (2006). Görme ve ortopedik engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramlarının özel eğitim okullarına veya kaynaştırma eğitimine devam etme durumlarına göre incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Ankara

Rosenbaum, M. (1998). Opening versus closing strategies in controlling one's responses to experiences. (M. Kofka, G. Weary ve G. Sedek, Ed. *Personal control in action: Cognitive and motivational mechanisms*. 61-84). New York: Plenum. (Akt:Coşkun, 2010).

Rosenbaum, M., Jaffe (1983). Learned Resourcefulness As A Behavioral Repertoire For the Self-Regulation of Internal Events: Issues and Speculations. *Perspectives on Behavior Therapy in the Eighties*. Newyork: Springer (54-73). (Akt:Coşkun, 2010).

Rosenbaum, M. (1980b). Individual differences in self-control behaviors and tolerance of painful stimulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 581-590 (Akt:Coşkun, 2010)

Sayar, K. M., Öztürk, M. ve Acar, B. (2000). Aşırı dozda ilaç alımıyla intihar girişiminde

bulunan ergenlerde psikolojik etmenler. Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 10(3), 133-138.

Sarı, H. (2003). Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler, Ankara, Pegema Yayıncılık.

Sarı, T. (2004). Üniversite Öğrencilerinde Bazı Değişkenlere Göre Öğrenilmiş Güçlülük (Özet Kitabı). XIII. Ulusal Psikoloji Kongresi “Toplumsal Barış:Dün, Bugün ve Yarın” Kongre Kitabı 260-261. Bilgi Üniversitesi.

Sarıcı, S. (1999). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri, Ben Durumları ve Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişkileri., Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Savaşır, I., ve Şahin, Nesrin H. (1997). *Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme.- Sık Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Seber, G., Dilbaz, N., Kaptanoğlu, C. ve Tekin, D. (1993). Umutsuzluk ölçeği: Geçerlilik ve güvenirliği. *Kriz Dergisi*, 1(3), 139-142.

Stainback, W, Stainback, S ve Stefanich, G (1996) Learning together in inclusive classrooms Teaching. [aktaran: Emine Sema Batu, (2000;44) Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri, Özel Eğitim Dergisi, *Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü*, 2 (4), 35 - 45]

Siva, N. A. (1991). İnfertilite’de Stresle Baş Etme, Öğrenilmiş Güçlülük Ve Depresyonun İncelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi Nörolojik ve Psikiyatrik Bilimler Enstitüsü.

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.

- Sürük, N. (1994). Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, C. (2009). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 271-286.
- Şipal, R. F. (2002). 7-11 yaş arası işitme engelli ve normal işiten çocukların sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Ankara
- Rutter, P. A., Freedenthal, S. ve Osman, A. (2008). Assessing protection from suicidal risk: Psychometric properties of the Suicide Resilience Inventory. *Death Studies*, 32, 142-153.
- Tekin, M. ve Filiz, K. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarının antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin umutsuzluk ve boyun eğici davranış düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-37.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., ve Smith, S. J. (2004). Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools. Pearson, Merrill, Prentice Hall: Columbus, Ohio.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2003). İşitme, Konuşma ve Görme Sorunları Olan Çocukların Eğitimi, Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Yayını* No: 1514, *Açıköğretim Fakültesi Yayını* No: 803.
- Tümkaya, S. (2005). Ailesi yanında ve yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 445-459.
- Tümkaya, S. Aybek, B. ve Çelik, M. (2007). A prediction of hopelessness and state-trait anxiety levels among teacher candidates before the KPSS exam. *Educational Sciences: Theory & Practise*, 7(2), 967-974.

- Üngüren, E. (2007). Lise ve üniversitelerde turizm eğitimi alan öğrencilerin umutsuzluk ve kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Yalçın, Ö. (2007). Kendini Denetleme becerilerinin Üniversite Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyine Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, K, E. (2004). *Yaşam Becerileri Eğitimi*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yıldız, Ç. (1997). Yüksek ve Düşük Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyine Sahip Bireylerin Başarı Ya Da Başarısızlık Durumlarına İlişkin Nedensel Yüklemeleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, V. ve Türküm, A. S. (2008). Factor affecting hopelessness levels of Turkish preteenagers attending primary school: A structural equation model. *Social Behavior and Personality*, 36(1), 19-26.
- Vuran, S. ve Yücesoy, Ş. (2003). Türkiye’de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği’ne uyum çabalarının yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 141-157.

EKLER

Ek. 1 : Kişisel Bilgi Formu

AÇIKLAMA:

Değerli Öğrenci,

Bu ölçek, Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci ve üçüncü bölümde ise değişik tutum ifadeleri yer almaktadır

Her ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı ifadenin yanındaki kutucuklardan yalnızca bir tanesinin içini (X) şeklinde doldurarak belirtiniz.

Lütfen işaretsiz ifade bırakmayınız ve size verilen ölçek üzerinde herhangi bir kimlik bilgisi yazmayınız.

Yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Adnan ETCİ

Yeditepe Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

I. Cinsiyetiniz?

Erkek () Kız ()

II. Ailenizin eğitim durumu.

	Anne	Baba
1.Okuryazar değil	()	()
2.Okuryazar	()	()
3.İlkokul	()	()
4.Ortaokul	()	()
5.Lise	()	()
6.Üniversite	()	()

III. Ailenin Ekonomik Durumu

Düşük ()

Orta ()

Yüksek ()

IV. Okulunuzun Türü

Ortaokul () Özel Eğitim Meslek Lisesi () Meslek Lisesi (Kaynaştırma) ()

V. Sınıfınız

7. Sınıf () 8.Sınıf () 9. Sınıf () 10.Sınıf () 11.Sınıf () 12.Sınıf ()

VI. İşitme Kaybı Oranı

Hafif ()

Orta ()

İleri ()

Çok İleri ()

Total ()

Aşağıda geleceğe ait düşünceleri ifade eden bazı cümleler verilmiştir. Lütfen her bir ifadeyi okuyarak, bunların size ne kadar uygun olduğuna karar veriniz. Örn; okuduğunuz ilk ifade size uygun ise “EVET”, uygun değil ise “ Hayır” ifadesinin altındaki kutunun içine (X) işareti koyunuz.

Sizin için Uygun mu?

EVET HAYIR

NO		EVET	HAYIR
1.	Geleceğe umut ve coşku ile bakıyorum.		
2.	Kendim ile ilgili şeyleri düzeltemediğime göre çabalamayı bıraksam iyi olur.		
3.	İşler kötüye giderken bile her şeyin hep böyle kalmayacağını bilmek beni rahatlatıyor.		
4.	Gelecek on yıl içinde hayatımın nasıl olacağını hayal bile edemiyorum.		
5.	Yapmayı en çok istediğim şeyleri gerçekleştirmek için yeterli zamanım var.		
6.	Benim için çok önemli konularda ileride başarılı olacağımı umuyorum.		

7.	Geleceğimi karanlık görüyorum.		
8.	Dünya nimetlerinden sıradan bir insandan daha çok yararlanacağımı umuyorum.		
9.	İyi fırsatlar yakalayamıyorum		
10.	Geçmiş deneyimlerim beni geleceğe hazırladı.		
11.	Gelecek benim için hoş şeylerden çok tatsızlıklarla dolu görünüyor.		
12.	Gerçekten özlediğim şeylere kavuşabileceğimi ummuyorum.		
13.	Geleceğe baktığımda şimdikine oranla daha mutlu olacağımı umuyorum.		
14.	İşler bir türlü benim istediğim gibi gitmiyor.		
15.	Geleceğe büyük inancım var.		
16.	Arzu ettiğim şeyleri elde edemediğime göre bir şeyler istemek aptallık olur.		
17.	Gelecekte gerçek doyuma ulaşmam olanaksız gibi.		
18.	Gelecek bana bulanık ve belirsiz görünüyor.		
19.	Kötü günlerden çok, iyi günler bekliyorum		
20.	İstediğim her şeyi elde etmek için çaba göstermenin gerçekten yararı yok, nasıl olsa onu elde edemeyeceğim.		

Aşağıda kötü bir durum veya olayla karşılaşıldığında kişilerin neler yapabileceğini anlatan 36 ifade vardır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak o maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Verdiğiniz karara göre aşağıdaki ölçeği dikkate alarak yandaki sayılardan uygun olanı daire içine alınız.

- | | | |
|----------------------|------------------------|----------------------------|
| 1. Hiç tanımlamıyor. | 2. Biraz tanımlıyor. | 3. Oldukça iyi tanımlıyor. |
| 4. İyi tanımlıyor. | 5. Çok iyi tanımlıyor. | |

Hiç Çok iyi

No		Hiç tanımlamıyor	Biraz tanımlıyor	Oldukça iyi tanımlıyor	İyi tanımlıyor	Çok iyi tanımlıyor
1	Sıkıcı bir iş yaparken, işin en az sıkıcı olan yanını ve bitirdiğinde elde edeceğim kazancı düşünürüm	1	2	3	4	5
2	Beni bunaltan bir iş yapmak zorunda olduğumda, bunaltımı nasıl yenebileceğimi hayal eder, düşünürüm	1	2	3	4	5
3	Duygularımı düşüncelerime göre değiştirebilirim	1	2	3	4	5
4	Sinirlilik ve gerginliğimi yardım almadan yenmek bana güç gelir	1	2	3	4	5
5	Kendimi bedbin (üzüntülü) hissettiğimde hoş olayları düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
6	Geçmişte yaptığım hataları düşünmekten kendimi alamam	1	2	3	4	5
7	Güç bir sorunla karşılaştığımda düzenli bir biçimde çözüm yolları ararım.	1	2	3	4	5
8	Birisi beni zorlarsa işimi daha çabuk yaparım	1	2	3	4	5
9	Zor bir karar vereceksem bütün bilgiler elimde olsa bile bu kararı ertelerim	1	2	3	4	5
10	Okuduğum şeye kendimi veremediğimi fark ettiğim zaman, dikkatimi toplamak için yollar ararım	1	2	3	4	5
11	Çalışmayı planladığımda, işimle ilgili olmayan her şeyi ortadan kaldırıyorum	1	2	3	4	5
12	Kötü bir huyumdan vazgeçmek istediğimde, bu huyumu devam ettiren nedir diye araştırırım	1	2	3	4	5
13	Beni sıkı bir düşünce karşısında güzel şeyleri düşünmeye çalışırım	1	2	3	4	5
14	Günde iki paket sigara içiyor olsam, sigarayı bırakmak için muhtemelen başkasının yardımına ihtiyaç duyarım	1	2	3	4	5
15	Kendimi kötü hissettiğimde neşeli görünmeye çalışarak ruh halimi değiştiririm	1	2	3	4	5
16	Kendimi sinirli ve gergin hissettiğimde, sakinleştirici ilacım varsa bir tane alırım	1	2	3	4	5
17	Bedbin (üzüntülü) olduğumda kendimi hoşlandığım şeylerle uğraşmaya zorlarım	1	2	3	4	5
18	Hemen yapabilecek durumda bile olsam hoşlanmadığım işleri geciktirim	1	2	3	4	5
19	Bazı kötü huylarımdan vazgeçebilmem için başkasının yardımına ihtiyaç duyarım	1	2	3	4	5

20	Oturup belli bir işi yapmam güç geldiğinde, başlayabilmek için değişik yollar ararım	1	2	3	4	5
21	Beni kötümser yapsa da, gelecekte olabilecek bütün felaketleri düşünmekten kendimi alamam	1	2	3	4	5
22	Önce yapmam gereken işi bitirip, daha sonra gerçekten hoşlandığım işlere başlamayı tercih ederim	1	2	3	4	5
23	Bedenimin herhangi bir yerinde ağrı hissettiğimde, bunu dert etmemeye çalışırım	1	2	3	4	5
24	Kötü bir huyumu yendiğimde kendime olan güvenim artar	1	2	3	4	5
25	Başarısızlıkla birlikte gelen kötü duyguları yenmek için, sık sık kendime bunun bir felaket olmadığını ve bir şeyler yapabileceğimi telkin ederim	1	2	3	4	5
26	Kendimi patlayacakmış gibi hissettiğimde, “dur, bir şey yapmadan önce düşün” derim	1	2	3	4	5
27	Birine çok öfkelensem bile davranışlarımı kontrol ederim	1	2	3	4	5
28	Genellikle bir karar vereceğim zaman, ani kararlar yerine bütün ihtimalleri göz önüne alarak sonuca varmaya çalışırım	1	2	3	4	5
29	Acilen yapılması gereken şeyler olsa bile, önce yapmaktan hoşlandığım şeyleri yaparım	1	2	3	4	5
30	Önemli bir işi elimde olmayan nedenlerle geciktirdiğimde kendi kendime sakin olmayı telkin ederim	1	2	3	4	5
31	Bedenimde bir ağrı hissettiğim zaman, ağrıdan başka şeyler düşünmeye çalışırım	1	2	3	4	5
32	Yapılacak çok şey olduğunda genellikle bir plan yaparım	1	2	3	4	5
33	Kısıtlı param olduğunda, kendime bir bütçe yaparım	1	2	3	4	5
34	Bir iş yaparken dikkatim dağılırsa, işi küçük bölümlere ayırırım	1	2	3	4	5
35	Sık sık beni rahatsız eden nahoş düşünceleri yeneemediğim olur	1	2	3	4	5
36	Aç olduğum halde yemek yeme imkânım yoksa ya açlığımı unutmaya ya da tok olduğumu düşünmeye çalışırım	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : Adnan ETCİ
Doğum tarihi : 05.01.1967
Doğum yeri : Ermenek- Karaman
Medeni Durumu: Evli

Eğitim:

İlkokul : Ermenek Cumhuriyet İlk okulu
Ortaokul: 1977-1980 Ermenek Orta Okulu
Lise : 1980-1984 Çumra Ziraat Meslek Lisesi
Lisans : 1992-1996 Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim
Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği
Yüksek Lisans: 2011-2013 Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı

Çalıştığı Kurumlar:

1996-1998 İstanbul- Kadıköy Dosteller İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
Öğretmen
1998-2010 İstanbul- Kadıköy Dosteller İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
Müdür Yardımcısı
2010- İstanbul Tuzla Rotary Bölge Vakfı İşitme Engelliler İlköğretim
Okulu Müdürü