

T.C
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YATILI-GÜNDÜZLÜ İŞİTME ENGELLİ İLKÖĞRETİM
ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK KAVRAMLARI VE AKADEMİK
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

108972

108972

Hülya KARTAL

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

DANIŞMAN: Yard.Doç.Dr. Asude BİLGİN

BURSA - 2001

ÖZET

Bu araştırma ile yatılı-gündüzlü işitme engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Yatılı-gündüzlü işitme engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik-kavramı düzeylerini ölçmek için Piers-Harris (1964) tarafından geliştirilip Öner (1994) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği" ve akademik başarılarını belirlemek için öğrenci ders notlarına ait bilgiler kullanılmıştır.

Araştırma, 2000-2001 öğretim yılında Bursa İl merkezindeki Gündüzlü Duyum Engelliler İlköğretim Okulu ile Kemalpaşa İlçesinde bulunan Yatılı İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulunun 4,5,6,7 ve 8.sınıflarına devam eden 130 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde ortalama, standart sapma, korelasyon, «t-testi», tek yönlü ve çok yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla tüm verilerin analizi; Sosyal Bilimler için İstatistiksel Paket (SPSS 8.0 for Windows) programı ile yapılmıştır. Manidarlık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

Araştırma bulguları, yatılı okuyan 4 ve 7. sınıf ile gündüzlü okuyan 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin benlik kavramı ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve işitme engelli ilköğretim öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre benlik kavramı puanlarının ortalamaları ile akademik başarılarının cinsiyete göre farklılığa yol açtığını göstermiştir.

ABSTRACT

This study investigated the relationship between self-concepts of pupils attending boarding-daily school for the hearing handicapped and their academic achievement.

In order to explore these pupils self-concept levels, the researcher used "Piers-Harris' Self-Concept Questionnaire" developed by Piers-Harris (1964). The questionnaire was translated into Turkish by Öner (1994). Learner grades were used to determine their academic achievement.

The study was conducted in 2000-2001 academic year. 130 pupils participated in the study. The pupils were attending Primary Daily School for the hearing handicapped in Bursa and Primary Boarding School for the hearing handicapped in Kemalpaşa. They were 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grade learners. The data was subjected to the analyses of means, standard deviations, correlation, «t-test», one way analyses of variance and multiple analyses of variance. SPSS (8.0 for Windows) was used for the whole data analysis. The degree of significance was taken as .05.

The findings revealed that there was a significant relationship between self-concepts of the 4th and 7th grade learners in boarding school and 6th and 7th grade learners in daily school and their academic achievement. Also, it was found that the self-concept scores of the pupils with hearing handicap show differences according to their grade levels and their academic achievement in terms of gender.

ÖNSÖZ

Ülkemizde altı yaşını bitiren çocukların çoğu zorunlu olan ilköğrenime başlayabilmektedir. Ama öyle çocuklar var ki bazı özellikleri nedeniyle normal ilköğretim okullarına gidemeyip bu özelliklerine uygun okullara gitmek zorundadırlar. İşte bu çocukların bir kısmı da işitme engelli çocuklardır.

İnsanın çevresiyle ilişki kurmasında yararlandığı duyuların başında gelen işitmenin insanoğlunun yaşamındaki önemi; çevredeki sesleri algılayarak kendini ona göre ayarlaması ve kişilerarası sözlü iletişimin temeli olmasından ileri gelmektedir. Bu duyudan kısmen ya da tamamen yoksun olmak da bireyin gelişimini birçok yönden önemli ölçüde etkilemektedir. İşte bireyin benlik gelişimini etkileyen etmenlerden birisi de işitme engelidir.

Bu araştırma ile de işitme engelli bireyin kendine yönelik algıları ve değerlendirmeleri yani benliği ile akademik başarıları arasındaki ilişki yatılı-gündüzlü olma ve cinsiyete göre incelenmektedir. Araştırma ile işitme engelli öğrencilerin benlik kavramları ile akademik başarıları hakkında bulgular edinilmiştir. Bu bulgulara göre yatılı ve gündüzlü okuyan işitme engelli öğrencilerin benlik kavramları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı gibi yatılı-gündüzlü olma ve cinsiyet açısından işitme engelli öğrencilerin benlik kavramları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırma süresince beni yönlendiren tez danışmanım sayın hocam Yard. Doç. Dr. Asude BİLGİN'e ve yardımlarını esirgemeyen bütün hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma verilerinin toplanmasında yardımlarını esirgemeyen İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu ile Duyum Engelliler İlköğretim Okulu'nun yönetici, öğretmen ve öğrencilerine teşekkürü bir borç bilirim.

Her zaman ve her yerde bana destek veren ve sonsuz güvenen aileme, araştırmanın her aşamasında tüm sorumluluklarımı paylaşan ve bana gç veren eşime ve en çok ihtiyaı olduğu dönemde çok az birlikte olabildiğim Canım Oğlum Doğukan KARTAL'a teşekkürlerimi sunarım.



İÇİNDEKİLER

Özet.....	I
Abstract.....	II
Önsöz.....	III
İçindekiler.....	V
Tablolar.....	VIII

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problemin Tanımı.....	1
Benlik Kavramı ve Gelişimi.....	6
Benlik Kavramının Gelişimini Etkileyen Etmenler.....	12
İşitme, İşitme Yetersizliği ve Sınıflandırılması.....	15
İşitme Engelli Çocukların Gelişimsel Özellikleri.....	18
İşitme Engellilerin Benlik Kavramlarının Gelişimini Etkileyen Etmenler.....	18
Konuşma ve Konuşma Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	19
Konuşmanın Gelişim Dönemlerine Dair Yaklaşımlar.....	22
Davranışçı Görüş.....	25
Dil Gelişimini Biyolojik Temellere Bağlayan Görüş.....	26
Dil Kullanımındaki Değişiklikler.....	27
Konuşma Güçlüğü ve Türleri.....	29
Konuşma Güçlüğü'nün Etkileri.....	31
İşitme Engellilerde Dil Gelişimi.....	32
Problem.....	34
Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	35
Benlik Kavramı ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Araştırmalar.....	35
Cinsiyet ve Benlik Kavramı.....	38
Yatılı-Gündüzlü Durumu ve Benlik Kavramı.....	39
Ailesel Değişkenler ve Benlik Kavramı.....	41
İletişim ve Benlik Kavramı.....	42

Amaç.....	43
Sayıtlılar.....	44
Sınırlılıklar.....	45
Tanımlar.....	45
Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	46

BÖLÜM II.

YÖNTEM

Araştırma Modeli.....	48
Araştırma Grubu.....	48
Veri Toplama Araçları.....	49
Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği.....	49
Akademik Başarı Bilgileri.....	52
Verilerin Toplanması.....	52
Verilerin İstatistiksel Analizi.....	53

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bulgular.....	55
1- Yatılı ve Gündüzlü Okuyan İşitme Engelli Öğrencilerin Benlik Kavramı Puanları ve Akademik Başarı Puanlarının Genel Dağılımına İlişkin Bulgular.....	55
2- Yatılı Okuyan İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Kavramı Puanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular.....	56
3- Yatılı Okuyan İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Kavramı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	57
4- Gündüzlü Okuyan Duyum Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Kavramı Puanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular.....	57

5- Gündüzlü Okuyan Duyum Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Kavramı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	58
6- Yatılı Okuyan İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Benlik Kavramı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	59
7- Gündüzlü Okuyan Duyum Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Benlik Kavramı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	59
8- Yatılı ve Gündüzlü Okuyan İşitme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular.....	60
9- Yatılı Okuyan İbn-i Sina İşitme Engelli İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	61
10- Gündüzlü Okuyan Duyum Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	62
11- İşitme Engelli İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	62
12- İşitme Engelli İlköğretim Öğrencilerinin Yatılı-Gündüzlü Olmalarına Göre Benlik Kavramı Puanları ve Akademik Başarı Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	63
13- İşitme Engelli Öğrencilerin Benlik Kavramı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Cinsiyet ve Yatılı-Gündüzlü Olmalarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	64
14- İşitme Engelli Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalamalarının Cinsiyet ve Yatılı-Gündüzlü Oluşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	64
15- Yatılı ve Gündüzlü Okuyan İşitme Engelli Öğrencilerin Yüksek, Orta ve Düşük Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular.....	65
Yorum.....	67

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç.....	71
Öneriler.....	72
KAYNAKÇA.....	74
EKLER.....	78

TABLOLAR

Tablo-1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	49
Tablo-2. Yatılı ve Gündüzlü Okuyan İşitme Engelli Öğrencilerin Benlik Kavramı Puanları ve Akademik Başarı Puanlarının Genel Dağılımına İlişkin Değerler.....	55
Tablo-3. Yatılı Okuyan İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Kavramı Puanlarının Dağılımına İlişkin Değerler.....	56
Tablo-4. Yatılı Okuyan İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Kavramı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	57
Tablo-5. Gündüzlü Okuyan Duyum Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Kavramı Puanlarının Dağılımına İlişkin Değerler.....	58
Tablo-6. Gündüzlü Okuyan Duyum Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Kavramı Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	58
Tablo-7. Yatılı Okuyan İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Benlik Kavramı Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	59
Tablo-8. Gündüzlü Okuyan Duyum Engelliler İlköğretim Okulu Kız ve Erkek Öğrencilerinin Benlik Kavramı Puanlarına İlişkin t- testi Sonuçları.....	60
Tablo-9. Yatılı ve Gündüzlü Okuyan İşitme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler.....	60
Tablo-10. Yatılı Okuyan İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	61

Tablo-11. Gündüzlü Okuyan Duyum Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	62
Tablo-12. Yatılı ve Gündüzlü Okuyan İşitme Engelli İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları.....	63
Tablo-13 İşitme Engelli İlköğretim Öğrencilerinin Yatılı-Gündüzlü Olmalarına Göre Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları.....	63
Tablo-14. İşitme Engelli Öğrencilerin Benlik Kavramı Puanlarının Cinsiyet ve Yatılı-Gündüzlü Olmalarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	64
Tablo-15. İşitme Engelli Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının Cinsiyet ve Yatılı-Gündüzlü Olmalarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	65
Tablo-16. Yatılı ve Gündüzlü Okuyan İşitme Engelli Öğrencilerin Yüksek, Orta ve Düşük Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Değerler.....	66

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problemin Tanımı

Her çocuk özeldir, hiçbir çocuk bir diğere benzemez, kendine özgüdür; güçlü, zayıf yanları, yeterlik ve yetersizlikleri ile her çocuk bir bireydir. Kişinin bu nitelikleri Anayasadan, Milli Eğitim Temel Yasası'na kadar birçok yasa tarafından da gözetilmektedir. Öğrenme problemleri olan her çocuğun güçlü ve zayıf olduğu yanlarının varlığı, öğrenme problemi olan çocuğa özel birtakım araç ve yöntemlerin uygulanması ile ancak başarılı olabileceği gerçeğini de ortaya koymaktadır (Ataman,1997). İnsan yaşadığı sürece çevresinde görmeyen, işitmeyen, yürüyemeyen, konuşurken kekeleyen, öğrenmede güçlükleri olan veya 3 yaşında kendi kendine okuma yazma öğrenen, vb. yüzlerce insanla karşılaşır.

1980'li yıllarda dünyada var olan tüm milletlerin içtenlikle kabul ettikleri ve uygulamaya koymak için çabaladıkları gerçek "eğitimin insan olarak dünyaya gelen her bireyin doğal ihtiyacı ve hakkı" olduğu gerçeğidir. Hiçbir insan bu haktan yoksun edilemez. Dünyaya insan olarak gelmiş bir kimsenin yetenekleri yönünde ve düzeyinde eğitim görmesi gerekir (Çağlar, 1987).

Eğitim bireyin toplumsal yeteneğinin ve en elverişli düzeyde kişisel gelişiminin elde edilmesi için, seçilmiş ve denetimli bir çevreyi özellikle okulu içine alan toplumsal bir süreçtir (Er, 1997). Bir başka ifadeyle eğitim birey ve toplumun gelişmesini sağlayan, insan gücünü temel alan, onları hayata hazırlayan gerekli bilgi, beceri ve davranış kazandıran bir süreçtir (Korkmaz,1997).

Her birey kendine özgü bir varlık olup, çok çeşitli niteliklere, değişik düzeylerde sahip olabilir. Bu engelli bireyler için de geçerli bir durumdur. Daha da ötesi engelli birey bir veya birkaç yetenekten ya tamamen yoksun ya da bazı yeteneklere çok az

düzeyde sahiptir. Bu durum engelli kişinin, normal insanlardan oluşan çoğunluğa göre düzenlenmiş olan toplum yaşamına uyumunu da güçleştirmektedir (Kuzgun, 1995).

Yetersizlik, bireyin zihinsel, fiziksel, davranışsal ya da duyu organlarının zedelenmesine bağlı olarak tüm ya da kimi işlevlerinde gözlenen kayıpların ortaya çıkardığı durumu ifade eder. Engel ise kişinin çevreye uyum sağlayamamasını ifade eder. Özel Eğitim alanı; zihinsel, duygusal ya da fiziksel performansları kendi akran gruplarından beklenen normlardan belirgin ölçüde farklılaşmasından dolayı, öğrenebilmeleri için özel eğitim hizmet, yöntem ve özel yetişmiş personele gereksinim gösteren çocukları içine alır. Bu alanın bir ucunda çeşitli nedenlerle ortaya çıkmış olan zedelenmeler sonucu oluşan yetersizliklere sahip çocuklar yer alırken öbür uca üstün zekalılar ve üstün yetenekliler bulunmaktadır. Çünkü bu çocuklar da sahip oldukları olağanüstü nitelikleri nedeniyle özel programlara, öğretmenlere ve sınıf ortamlarına gereksinim duyarlar(Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2000).

Özel eğitim kapsamına giren çocukların sayısı ve gruplar açısından oranı bir çok etmene göre, örneğin; zihinsel engellilerin zeka düzeyleri, öğrenme güçlüğü dereceleri, ana-babaların çocuktaki engel durumunu göstermekten, kültürel nedenlerden kaçınması gibi etmenlere göre değişmektedir. Bunlara ek olarak özellikle ülkemizde engel durumunun belirlenmesinin beyana dayanıyor olması, yani engelliler ile ilgili resmi sayımların yapılmaması, (sonu sınırla biten yıllarda engellilerin sayımının yasa gereği yapılması gerekmektedir. Ancak 1990'da bu sayım yapılmamıştır.) sağlıkla ilgili hayati istatistiklerin bulunmaması uluslararası ölçülerin ülkemiz için de kabulünü zorunlu kılmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'nün belirlemelerine göre, 6-18 yaş arasındaki çocukların %9,5'i çeşitli engel gruplarını oluşturmaktadır. Bu orana %3 civarındaki üstün zekalılar da eklendiğinde, özel eğitim kapsamına giren çocukların oranı %13'e ulaşır (Ataman, 1997).

Bu çocukların değişik engel gruplarına dağılımına bakıldığında, Özel eğitim kapsamına giren çocukların %93'ü engel gruplarından dördüne dağılmış durumdadır. Bunlar, özel öğrenme yetersizliği olan çocuklar, konuşma ya da iletişim bozukluğu

olanlar, zihinsel engelliler ve ciddi duygusal bozuklukları olan çocuk gruplarıdır. 1995-1996 öğretim yılı içinde özel eğitim olanaklarına kavuşan okul çağındaki engellilerin oranı %5 civarındadır. Araştırmalar tüm engel gruplarına giren çocukların %90'ının orta düzeyde yetersizliğe sahip olduğunu göstermektedir (Ataman, 1997).

Benlik özel eğitim açısından bireyin engeline bakışını, engeliyle birlikte kendisini nasıl algıladığını ortaya koymak bakımından önem taşımaktadır. Engelli olsun ya da olmasın bireyin "Ben kimim?" sorusuna verdiği yanıt o bireyin kendini nasıl algıladığını ortaya koyar. Önceleri somut ve fiziksel bir betimlemeden ibaret olan bu yanıt yaş ile birlikte daha soyut ve karmaşık bir nitelik kazanır (Öner, 1996). Özellikle de insanın günlük yaşamının temelini oluşturan iletişim becerisinden kiminin kısmen kiminin tamamen yoksun olduğu işitme engellilerin kişilik gelişimlerinde de bir iletişim süreci içinde gelişen bu algılamamanın önemli bir yeri vardır.

Kişiliğin öznel yanı olan "benlik" iletişimin merkezi, odak noktası olarak kabul edilebilir. Bir anlamda iletişim "ben"in başkalarına anlatılmasıdır. Benlik insanın kendi iç dünyasıyla ve başkalarıyla kurduğu iletişimin hem ürünü hem de yaratıcısı olarak düşünülebilir. Benlik kişiliğin dışarıya yansıyan, başkaları tarafından algılanan, çözülen, anlaşılın, değerlendirilen, yorumlanan yönü aynı zamanda onun sözlü ve sözsüz iletişim biçimi ve özellikleridir (Köknel, 1986). Benlik kavramı, bireyin davranış ve uyumunu yöneten bir grup süreç olarak görülmektedir (Özoğlu, 1975).

Mead (1970)'e göre benlik, iletişim süreci içinde oluşan bir kavramdır. Ancak iletişim içinde insan kendi içinden çıkıp, sanki diğerlerinin gözüyle kendine bakabilmektedir. Sadece kendine değil, başkalarına da başkalarının gözüyle bakabilmeyi öğrenir. Böylece bu etkileşim ağı içinde benlik ortaya çıkmaya başlar. Benliği toplumsal yaşantının dışında düşünme olanağı yoktur. Toplumsal yaşantının olmadığı, yani iletişim olmayan yerde, benlik bilincinin oluşacağını düşünemeyiz (Aktaran: Cüceloğlu, 1993). Özellikle, bireye yakın olan kişilerin tutumu onun için çok önemlidir. Bu konuda onu hoşnut eden ya da düş kırıklığına uğratan türlü yaşantılar sonucu birey, kendine değer verme duygusunu geliştirir. Bu duygu, diğer insanların

kendisini değerlendirmeleri sonucu öğrenilerek geliştirilir ve bir kez oluştuktan sonra, artık diğer insanların gerçekten nasıl değerlendirdiklerinden bağımsız olarak varlığını sürdürür ve organizmanın tüm davranışlarını etkiler (Geçtan, 1981). Kişinin özdeşleştiği bu değerler o'nun değerler sistemini oluşturur (Eldeleklioğlu, 2000).

Combs ve Snygg'e (1959) göre benlik kişinin kendini nasıl hissettiğidir. İnsan birçok eylemde bulunur, koşar, atlar, konuşur, uyur, mutluluk, acı gibi duygular yaşar; kendini çeşitli durumlarda sınar, bazı işleri çok iyi, bazılarını beceriksizce yaptığını görür. Böylece duyulan, yaşanılan, hissedilen şeyler benliği oluşturur. Çünkü bu yaşantılar bütünü başkasına tam olarak aktarılamaz (Kuzgun, 1995).

Birey çevresinde bulunan kimselerin kendisiyle olan ilişkileri sonucunda kendi benliğini betimleyici bazı fikir ve görüşler de edinmeye başlar. Bunların bir kısmı örneğin erkek mi, kız mı olduğu, adı, soyadı, esmer mi, sarışın mı, vb. daha nesnel benlik parçalarıyken, bu parçanın bir kısmı da iyi, kötü, güzel, çirkin olarak öznel değerleri içeren benlik parçacıklarına dönüşürler. Bu benlik parçacıkları birbiriyle birleşerek bir organizasyon oluşturur. Bu genel benliğe Combs ve Syngg (1959) fenomenal benlik demektedir. Bu benlik kendine özgü bir gerçeklik taşımaktadır. Bu benlik gerçeklik yanında, bir de bütünlük sağlayan bir tutarlığa sahiptir. Birey, benlik parçacıklarının hepsinden açık seçik bir biçimde haberdar olmamasına karşın açıklık ve belirlilik kazanan yönlerine uygun yaşantılar arar ve birey sonuçta kendini bu belirli yanlarıyla nasıl algılıyorsa öyle davranır. Fenomenal benlikte bir de devamlılık ve tutarlılık vardır. Bu yönüyle benlik kavramı, değişmeye direnç gösterir. Bu direnç merkezde bulunan öz beni koruma kaygısından kaynaklanır. Öz beni sarıp sarmalayan fenomenal benin tutarlılık çabası da öz beni koruma ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Fenomenal ben o nedenle dış çevresinde olup bitenleri hep kendi benliğiyle olan ilişkileri açısından algılıyıp değerlendirerek, kendine uygun düşen yaşantıları özümseyebilmekte ve uygun düşmeyenleri reddedip algılayamamaktadır. Hatta böylece kişinin öz beni tehdit edici davranışları yok sayarak ve öz beni koruyucu savunma mekanizmalarını harekete geçirerek algılamak zorunda olduğu gerçekleri bazen

çarpıtarak bazen reddederek öz beni korur duruma getirmesi gerekmektedir (Kılıççı, 1992).

Rogers kişilik kuramında benlik-kavramının üzerinde önemle durur. Benlik kavramı bireyin kendine atfettiği özellikleri ve bunlara bağlanan değerleri içerir. Bir insan, kendini güzel-çirkin, zayıf-şişman, uzun-kısa gibi sıfatlarla betimleyebilir. Kullanılan bu sıfatlar birtakım yaşantılardan edinilen genellemelerdir. Benlik kavramı bir kimsenin kendine özgü ve çok zengin yaşantılarını, işlerliği olan ve iletişime elverişli sembollerle ifade etmesidir. Yani benlik kavramı, bireyin genelleşmiş terimlerle ifade edilen benliğidir. Rogers'a göre benlik, insanın kendine ilişkin algılamalarını belirleme şeklidir. İnsanın deneyimlerinin çoğu algısal alanın zeminini oluşturmaktadır. Benlik de bireyin algısal alanının bir bölümüdür. Rogers'a göre birey, gerçek dünyayı değil, algıladığı dünyayı yani fenomenal dünyasını görür. Çevresinde bulunan uyarıcıları nasıl algılayarsa ona göre tepkide bulunur (Aktaran:Karahan ve Sardoğan, 1994).

Benliğe karşı geliştirilen farklı tutumlardan söz etmek mümkün. Benlik saygısı (self-esteem), bireyin kendi kendini değerlendirerek kendini değerli, yeterli ve başarılı bulması anlamında kullanılan bir kavram olarak benliğe karşı geliştirilen önemli bir tutumu ifade etmektedir. Benliğe karşı geliştirilen bir diğer tutum da benliği kabuldür (self-accptance). Kişinin bütün yeterli ve yetersiz yanlarını gerçeğe uygun bir biçimde algılaması, yeterli ve güçlü yanlarıyla yaşam sorunlarını kendine özgü, bir biçimde çözerken yetersiz ve sınırlı yanlarını da kişiliğinin bir parçası sayabilme yönündeki sağlıklı tutumdur. Bu tutum çok daha sonraki yıllarda gelişir ve kişide soyut düşünce yeteneğinin gelişmesine paralel olarak fenomenal benliğin tehdit ve savunmalarla gerçekleri tümüyle yok saymamasını veya tümüyle çarpıtmamasını getirir. Bu bir içgörü kazanma işidir ve kişinin kendini gerçekçi bir gözle görmesinden kaynaklanıp o yönde davranmasını sağlar. Benliğini kabul eden kimse yetersizliklerinin, çelişkilerinin bilincindedir ve bundan dolayı ne iç dünyası itibariyle çaresiz, ne dış görünümü itibariyle insanlara düşmandır (Kılıççı, 1981).

Benlik Kavramı ve Gelişimi

İnsan çevresine, kendini algılama biçimine göre tepkide bulunur. Kişinin davranışları, onun kendi hakkındaki değerlendirmelerine göre yön alır. Okul ve meslek seçimi ile ilgili kararları, kişinin yeteneklerine, fiziksel, psikolojik, sosyal, ekonomik olanaklarına verdiği değere göre olacaktır. Şu halde bireyin tutum ve değerlerini, uzun ve kısa vadeli planlarını, hayat hedeflerini anlamak ve değerlendirebilmek için onun kendi hakkındaki değerlendirmelerini yakından bilmek gereklidir diyebiliriz (Kuzgun, 1995).

Kimileri de Rogers gibi benliğe öz demeyi tercih etmişlerdir. Fenomenolojik kuram çerçevesinde geliştirilmiş olan öz-kavramı Carl Rogers'in çalışmalarıyla önem kazanmıştır. Bu kavram Rogers'in öz-kuramı (self theory)'nın temel ögesini oluşturur. Kurama göre öz (self) "örgün, kavramsal bir bütündür." Bu bütün bireyin kendisini, çevresindeki kişileri ve olguları algılamasının bir bileşimidir. Rogers benlik kavramının gelişimini dönemlere ayırmamış; bunun yerine özellikle bebeklik ve çocukluk dönemlerinde, bireyin başkaları tarafından değerlendirilme biçiminin olumlu ya da olumsuz bir benlik gelişimine etki ettiği üzerinde durmuştur (Aktaran: Karahan ve Sardoğan, 1994).

Çevreyle ve özellikle diğer bireylerle etkileşim sonucunda çeşitli değerlerin atfedildiği benlik kavramı oluşur. Bu değerler yaşantılara bağlıdır ve benlik yapısının bir parçasıdır. Rogers'a göre benlik kavramı, daha çok başkalarının onun hakkındaki görüşlerini yansıtmaktadır. Birey, kendini değerlendirirken çevreden edindiği normları kullanmaktadır. Bir insanın doğrudan doğruya edindiği basit ve öznel yaşantılar birleşerek benlik algısını oluşturmakta; bireyin benlik algıları başkalarının kendisi hakkındaki yargıları ile birleşerek benlik kavramını meydana getirmektedir. Birey, benlik kavramını başkalarını gözleyerek özellikle, başkalarının kendisi hakkındaki yargılarını değerlendirerek eriştiği normlara göre ifade eder (Aktaran: Karahan ve Sardoğan, 1994).

Donelson (1973)'a göre öz-kavramı yalnızca başkalarının birey hakkındaki görüş ve değerlendirmelerini yansıtan bir ayna değildir. Birey, başkalarının kendisiyle ilgili görüş ve değerlendirmelerini kendi duygu, düşünce, gözlem ve algılamalarıyla karşılaştırarak bir senteze gider ve böylece bir bütüne ulaşır (Aktaran: Karahan ve Sardoğan, 1994).

Shavelson ve arkadaşlarına (1976) göre ise bir psikolojik boyut olarak öz-kavramının hem tanımlayıcı hem de değerlendirici niteliği vardır. Birey bir yandan kendini tanımlarken, kendisi ve davranışları ile ilgili çeşitli değerlendirmelerde bulunur. Örneğin “Resim yapmasını severim”, cümlesi bireyin özünü tanımlayıcı; “İyi resim yaparım”, cümlesi ise bireyin özünü değerlendirici ifadelerdir.

Benlik kavramı, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda, zamanla oluşur. Özellikle bebeklik ve çocukluk dönemlerinde, bireyin başkaları tarafından değerlendirilme tarzı, onun olumlu veya olumsuz benlik kavramı geliştirmesine neden olur (Kılıççı, 1992).

Nash (1970)'a göre yeni doğan bir bebek kendi bedeni ile çevresini ayıramaz. Yani yaşamın başında benlik mevcut değildir. Bebeğin bedeni ile ilgili ihtiyaçlardan kaynaklanan dürtüleri ve bunların giderilmesine ilişkin yaşantıları, kendi bedeninden ve dış çevreden gelen uyarıcıların ben ve ben olmayan olarak ayırma sürecine neden olur. Bu kendini farketme döneminin yaklaşık on beş aylıkken başladığı söylenebilir. Çocuğun zamanla kendini dış dünyadaki diğer şeylerden ayırmaya başlamasıyla benlik kavramı da gelişmeye başlar. 3-6 yaş döneminde çocuk bedenini ve cinsiyet farklılıklarını keşfetmeye başlar ve bu yaş döneminde benlik kavramının cinsiyete ilişkin önemli yanları ortaya çıkmaya başlar (Aktaran: Ersek, 1992).

Çocuklar bu dönemde karşı cins ebeveyne daha fazla sevgi gösterisinde bulunurlar. Cinsel konularla ilgili sorular sorarlar. Hemcinsleri gibi olma davranışları içerisine girerler; erkek çocuk babası gibi güçlü olmaya çalışırken, kız çocuk annesi gibi

giyinmek makyaj yapmak ister. Böylelikle erkek çocuk babasıyla kız çocuk annesiyle özdeşim kurma çabasına girer.

Kendinin, cinsiyetinin, varlığının ayırımına varmaya başlayan çocuk her geçen gün artan yaşantılarıyla, yakın çevresindekilerle kurduğu ilişkiler yoluyla toplumsallaşmaktadır. Bireyin gelişiminde bu ilişkiler yoluyla geliştirdiği iletişim çok önemlidir (Cüceloğlu, 1993). İletişimin de temelinde dil yatmaktadır. Bireyin dil gelişiminde sağlık durumu, zeka, sosyo-ekonomik koşullar, cinsiyet, aile ilişkileri, konuşmaya teşvik gibi etkenler rol oynamaktadır. Bunlardan bireyin işitmeye yönelik gelişimi dil ediniminde çok etkilidir. Bireyin dil edinimi öncesine dayanan işitememe problemi veya doğuştan işitme kaybı bireyin dil edinimini zorlaştırabileceği gibi bunu kazanmaktan da alıkoyabilir.

Benlik kavramının gelişim süreci ailede başlamakla birlikte bu süreç çocuğun okula başlamasıyla hız kazanır. Günlük yaşamını sürdürmesinde, psiko-sosyal gelişiminde çok önemli yeri olan konuşmaya olan ihtiyacı bireyin okula başlamasıyla daha da artmaktadır. Benlik kavramının gelişiminde aile bireylerinin yanı sıra okulda öğretmen ve arkadaşlarının bireye yaklaşımı da aynı derecede etkili olmaktadır (Özyürek,1983). Okul döneminde edindiği yaşantılar da diğerleri gibi bireye uygun olduğu sürece onun tarafından algılanır.

Özet olarak benlik kavramı, bireyin doğumdan itibaren çevresiyle etkileşiminin sonucunda bazı yaşantıları ve değerleri kişiliğine katmasıyla oluşan dinamik bir süreçtir. Birey önce bu çevreden aldığı bazı özellikleri kendine mal ederek benlik kavramını oluşturur. Benlik kavramı oluştuktan sonra ise artık ona uygun yaşantılar algılanır ve tepki verilir. Ancak algılanan şeyler bireyin kendisi olmayabilir, birey kendi yaşadığı ve algıladığı alana tepki vermektedir. Örneğin "ben kötü bir öğrenciyim" şeklinde olumsuz bir akademik benlik kavramına sahip olan bir öğrenci iyi not aldığında "şanslıydım" veya "hocanın notu çok bolmuş" diyerek yaşantılarını benlik kavramına uygun hale getirmeye çalışır veya benlik kavramına uygun olmayan yaşantıları tamamen dışlar. Algılanan yaşantılar ne kadar çok gerçeğe yakınsa başka bir deyişle çarpıtılmadan,

reddedilmeden algılanıyorsa yani benlik kavramı ne kadar güçlüyse birey de o denli sağlıklıdır. Böylelikle değer verilen, kabul edilen, aile içi iletişimin yüksek olduğu bir ortamda yetişen bir birey olumlu bir benlik algısı geliştirecektir (Eldeleklioğlu, 2000).

Combs ve Snygg'e (1959) göre bir kimsenin benlik-kavramı daha çok başkalarının onun hakkındaki görüşlerini yansıtır. İnsan kendini değerlendirirken çevreden edindiği normları kullanır. Bir kimsenin doğrudan edindiği ilkel, basit, öznel yaşantılar birleşerek benlik algılarını oluşturur. Kişinin benlik algıları kendisi hakkında başkalarının yargıları ile birleşerek "Benlik kavramlarını" meydana getirir. Ancak bir kimse benlik kavramını, başkalarını gözleyerek ve özellikle başkalarının kendisi hakkındaki yargılarını değerlendirerek eriştiği normlara göre ifade eder. Böylece "Ben uzun boyluyum" diyen bir kimse boy değişkeni yönünden kendini diğer insanlarla karşılaştırıp bir yere yerleştirmiş olmaktadır. Combs ve arkadaşlarına (1972) göre de fenomenal alan, bireyin davranışlarını belirleyen öğedir. Fenomenal alanın bir bölümü olan benlik de bireyin algı ve tepkilerini belirleyen en önemli öğedir. Benlik kavramı bir kere oluştuğundan sonra artık ona uygun olanlar algılanır (Aktaran: Ersek, 1992).

Lawrence (1988)'a göre benlik kavramı bireyin zihinsel ve fiziksel özelliklerinin toplamı ve bireyin sahip olduğu bütün bu özelliklere ilişkin kendini değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Aktaran: Pişkin, 1999). Sullivan'a göre ise benlik sistemi bireyin güvenliğini ve kendisine saygısını koruyan bir organ olup halihazır organizasyona uymayan yaşantıları dışlar (Aktaran: Hall ve Lindzey, 1970).

Piers benlik kavramının 8 yaşından sonra pek değişme göstermediğini (Aktaran:Çataklı ve Öner, 1986) belirtirken, İnanç (1988) da bu görüşten hareketle benlik kavramının ergenlik döneminden sonra görece olarak sabit kalan bir kişilik özelliği olduğunu belirtmiştir. Cicirelli ise bireylerin artan yaşın etkisiyle bilişsel yeteneklerindeki artış ile bireyin kendisini daha sağlıklı değerlendirebileceğini ileri sürmektedir (Aktaran:Türkmen, 1989).

Anne ve babalarının istek ve beklentilerini yeterince karşılamadıklarını düşünen çocuklar bu durumdan kendilerini sorumlu tutar ve kendilerini suçlarlar. Kendilerini uzun süre başarısız gören çocuklar yaşadıkları suçluluk duygusunun da etkisiyle düşük bir özsaygı geliştirirler. Daha sonra da kendilerine olan güvenlerini kolayca yitirebilirler. Diğer yandan başarısızlığı konusunda ne ailesinin ne de öğretmenin baskısını üzerinde hiç hissetmeyen bir çocuk büyük bir olasılıkla bu başarısızlığı konusunda kaygı duymayacaktır. Çocuğun düşük özsaygı geliştirmesine yol açan şey, onun başarısızlığı değil onun çevresinde yer alan ve onun tarafından önemli görülen kişilerin onun başarısızlığına olan tepkileridir (Pişkin, 1999).

Kendilerinden başaramayacakları düzeyde yüksek beklentiler oluşturulan çocuklar, süreç içerisinde çevresindeki kişilerin verecekleri geribildirimlerden de etkilenerek, beklentileri karşılayamamanın bir sonucu olarak düşük bir özsaygı geliştireceklerdir.

Benliği özsaygı olarak ele alan Pişkin (1990) de bireyin özsaygısının, tıpkı kişiliğin diğer boyutları gibi belli cranda bir durağanlık gösterdiğini belirtmiştir. Nasıl genel olarak kendimizi ne kadar değerli gördüğümüze ilişkin bir duygumuz var ise (genel özsaygı), belli durumlarda kendimizi ne kadar değerli ya da değersiz gördüğümüze ilişkin de duygularımız yani özsaygılarımız vardır. Bir bireyin belli bir duruma ilişkin özsaygısının yüksek ya da düşük olması, o bireyin her duruma ilişkin özsaygısının aynı olması anlamına gelmez. Örneğin bir öğrenci matematik dersinde kendini başarısız ve yetersiz hissederken (düşük özsaygı) aynı öğrenci başarılı olduğu başka bir derste, örneğin beden eğitimi dersinde kendisini başarılı ve yeterli bulabilir (yüksek özsaygı). Bireyin belli bir alana ilişkin özsaygı düzeyinin düşük olması, onun genel özsaygı düzeyini pek fazla etkilemeyebilir. Çünkü her bireyin sahip olduğu yüzlerce hatta binlerce özellik vardır ve her birimiz her gün bir o kadar farklı durumla karşı karşıya kalırız. Başarısız olduğumuz ve kendimizi yetersiz algıladığımız bir durum ile sık sık karşı karşıya kalıyorsak ve kendimizi kötü hissettiğimiz bu durum ve olaylardan kaçmamız mümkün değilse, nihayet bu duruma ilişkin spesifik özsaygımız bizim genel özsaygı düzeyimizi olumsuz biçimde etkileyebilir (Pişkin, 1999).

Yine çevremizdeki insanlar tarafından genellikle önemli bulunan belli bir alanda başarısız oluyorsak ve bu başarısızlığımız süreklilik gösteriyorsa, bu durumda da bu alana ilişkin özsaygı düzeyimiz, genel özsaygı düzeyimizi etkileme gücüne sahiptir. Öğrencilerin özsaygı düzeylerinin, onların hem ruh sağlığı hem de okul başarıları üzerinde etkili olduğunu gösteren pek çok araştırma bulgusu vardır. Kuşkusuz kendilerinden hoşnut olan ve kendilerini değerli gören öğrencilerin, kendilerinden hoşnut olmayan ve kendilerini değerli görmeyen öğrencilerden daha başarılı olacakları açıktır (Pişkin, 1999)..

Düşük özsaygı düzeyine sahip bireylerin en tipik özelliklerinden biri, duygularını açık ve serbestçe dile getirememeleridir. Bu bireyler çoğu kez gerçek duygularını dile getirdiklerinde onaylanmayacakları ya da reddedilecekleri korkusu yaşarlar. Yine özsaygı düzeyi düşük bireyler, genellikle gerçek kişiliklerini korkusuzca ortaya koymanın başkaları tarafından dışlanma riskini de beraberinde getirdiği inancındadırlar. Özsaygısı düşük bireyler kendilerinden pek de hoşnut olmayıp kendilerini genellikle olumsuz sıfatlarla tanımlayıp değersiz bulurlar. Risk almaktan kaçınırlar (Pişkin, 1999).

Bireyin benliği ile akademik başarı düzeyi arasındaki ilişkinin keşfi yirminci yüzyılın son çeyreğinde, eğitim psikolojisinde meydana gelen en çarpıcı gelişmelerdendir. Öğrencilerin benlik kavramları ile akademik başarıları arasında ilişki olduğunu gösteren pek çok araştırma bulgusu mevcuttur (Pişkin, 1999). Kuzgun (1995) da, yapılan araştırmaların geçmiş başarının gelecekteki başarıyı önceden kestirmede güçlü bir etken olduğunu gösterdiğini belirtmiştir. Bir alanda bilgi ve beceri kazanabilmek için bireyin, o konu alanının gerektirdiği yeteneklere, öğrenme fırsatlarına, konuyu öğrenmeye karşı ilgi ve güdülenmeye olduğu kadar, konu ile ilgili ön bilgi ve beceriye sahip olması da gerekmektedir. Öğretim programlarında konular aşamalı bir düzen içinde verildiğinden, yani her konu öncekine dayalı olduğundan, öğrencinin bir konu alanındaki başarısı bir önceki konunun öğrenilmesinde gösterdiği başarıya bağlı bulunmaktadır.

Gelecekteki başarıyı önceden kestirebilme yanında, başarısız öğrencilere düzeltici ve geliştirici çalışmalar yaptırmak için de onların halen çeşitli konu alanlarında güçlü ve zayıf oldukları yanların bilinmesine ihtiyaç vardır. Bu nedenle öğrencinin geçmiş yıllarda devam ettiği okulların sayısının, öğretmen, ders araçları gibi eğitim olanakları bakımından durumunun, onun okuldaki halihazır başarısını ve uyumunu etkileyen önemli faktörler olduğu göz önünde bulundurulmalı, bu konularda mümkün olduğu kadar doğru ve ayrıntılı bilgi toplanmalıdır (Kuzgun, 1995).

Benlik gelişimi gibi dil gelişimi de insan yaşamında önemli yeri olan bir süreçtir. Weaver ve Ness'e (1957) göre insanlık tarihindeki buluşların en önemlisi konuşmadır. Uygarlığın gelişmesi, yeni buluşların çoğalması konuşmanın önemini azaltmamakta, aksine çoğaltmaktadır. Uzak mesafelerle iletişimi sağlayan telefon, radyo, televizyon gibi araçların kullanılması konuşmanın temel iletişim aracı olduğunu göstermektedir (Aktaran: Özsoy, 1996). Ama öyle bireyler var ki, kimi doğuştan, kimi de sonradan bir takım nedenlerle işitme duyusunu kaybettiklerinden ya konuşmaları kısmen gelişmemiş ya da konuşma becerisini hiç edinememişlerdir. İşte bunlar işitme engelli bireylerdir.

Benlik Kavramının Gelişimini Etkileyen Etmenler

Lawrence (1988)'ın "Bireyin zihinsel ve fiziksel özelliklerinin toplamı ve bireyin sahip olduğu bütün bu özelliklere ilişkin kendisini değerlendirmesi" (Aktaran: Pişkin, 1999) olarak tanımladığı benlik kavramının gelişiminde aile, öğretmen, akademik başarı, akranları, yakın çevresi ile olan ilişkileri, sosyo-ekonomik düzeyi, fiziksel özellikleri, yaş ve cinsiyet gibi etmenler etkili olmaktadır.

Onur, (1998)'a göre benlik-kavramı, bir bireyin yalnızca kendine özgü tutumlarından, duygularından, algılarından, değerlerinden ve davranışlarından ibaret kendine ilişkin görüşüdür. Benlik-kavramı diğer insanlarla etkileşimden ya da kendi duygularımızla ve düşüncelerimizle iç diyalogumuzdan çıkar. Disiplin ve sevgi aracılığıyla ana-babadan, uygun davranışı gösterme baskısıyla yaşlılardan, başarı ya da

başarısızlıkla okul yaşantılarından etkilenir. Buna karşılık ruh ve beden sağlığını, başarılarıyla ilişkileri, akademik başarıları ve meslek seçimini etkileyebilir.

Olumlu bir benlik kavramını oluşturan nedir? Yıllar boyunca araştırma bulguları orta ya da üst sınıfa ve etnik çoğunluğa mensup olmanın olumlu bir benlik-kavramını hemen hemen garanti ettiğini ve bunun aksinin sorun yarattığını düşündürmüştür. Ancak, Powell ve Fuller (1970); Soares ve Soares (1971)'in yaptıkları araştırmalar azınlık gruplarından ya da alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklarda ve ergenlerde zayıf benlik-kavramı olduğuna ilişkin önceki yaygın görüş hakkında kuşkularda doğurmuştur. Benlik-kavramıyla ilgili araştırmaları gözden geçiren Redmore ve Loevinger'in (1979) sekiz örneklemeden aldıkları veri sonuçlarına göre: Biri özel, biri kent içinde, ikisi de kenar mahallede dört okuldaki alt, üst ve karma sosyoekonomik düzeydeki siyah ve beyaz ergenlerden oluşan örneklem grubunu bir buçuk ile altı yıl aralıklarla iki ya da üç kez Washington Üniversitesi Ego Gelişimi Cümle Tamamlama Testi (SCT) ile incelemiş ve ego gelişimlerinde artış saptanmıştır. Yazarlar çalışmanın sonucunda şunu ileri sürmüşlerdir: Ego düzeyinin ilk ergenlikten ileri ergenliğe kestirilebilir olduğu ve bu dönem boyunca kararlı biçimde artış gösterdiği görülmektedir. Lisenin sonuna ulaşıldığında değişimin düzeyi sabitleşmektedir (Aktaran: Onur, 1998).

Bununla birlikte bu bulgular kültürün önemini saf dışı etmemektedir. Offer ve arkadaşları (1977), on üç-on dokuz yaşlar arasındaki bireyler için bir kendi kişiliğini betimleme ölçeği olan Offer Benlik İmgesi Soru Kağıdını (OSIQ) kullanarak dört farklı toplumdaki on bin ergenin benlik imgesini incelediler. Yazarlar, Amerikan ergenlerinin İrlanda'daki, Hindistan'daki, Avustralya'daki yaşlılarından daha mutlu, daha iyimser, daha doyumsuz olduğunu bildirdiler. Amerikan ergenleri eğitimsel ve mesleki amaçları konusunda daha erken yaşta görüş sahibi ve temelde işe yönelimli idiler, yazgılarını kontrol etmede ve amaçlarını gerçekleştirmede kendilerine güveniyorlardı, cinsel ve saldırgan dürtülerini serbest bırakmada daha özgürdüler. Amerikan ve Avustralya erkek ve kadınları Hintli ve İrlandalı gençlerden daha olumlu benlik imgelerine sahiptiler. Yazarlar, ergenlerin benlik imgesinin olasılıkla, "karakter yapısındaki ya da ruh

sağlığındaki temel bir farklılıktan çok, kültürel değişkenlerin bir yansıması" olduğu sonucuna varmaktadırlar (Aktaran: Onur, 1998).

Zeichner (1980), sınıf arkadaşları tarafından kendisinin yüksek düzeyde kabul edildiği şeklinde bir algıya sahip olan öğrencinin, düşük kabul algısına sahip olana göre yüksek pozitif benlik kavramına, yüksek okuma başarısı ve okula dayalı düşük kaygıya sahip olduğunu belirtmiştir (Aktaran: Tekindal, 1998).

Fiziksel özellikler de benlik kavramının gelişiminde etkili olabilmektedir (Baymur, 1985). Erkan'a (1990) göre, benliğin kabulünde bedensel özelliklerin olumlu oluşu önemlidir. Bununla birlikte fiziksel yapıda olabilecek herhangi bir eksiklik de aynı şekilde bireyin benlik kavramının gelişimini etkileyebilmektedir. Bedensel engeli olmayan kişi kendini değerli olarak algılayarken bedensel herhangi bir engeli olan kişi kendisini yetersiz ve değersiz algılayabilmektedir. Bu algılamada bireyin yakın çevresindekilerin davranış ve tutumları da etkilidir (Akçamete, 1991). Engelin türü, derecesi, oluş zamanı ve nedeni de engelin bireyde yarattığı etkiyi etkiler (Özsoy, 1987).

Bedensel eksiklikler gibi konuşmaya yönelik bozukluklar da bireyin gelişiminde etkili olmaktadır. İşitme engelli çocukların konuşma bozuklukları da gelişimlerinde etkili olmaktadır. Çocuk ile anne-baba arasındaki ilişkinin temeli konuşmaya dayanır. Aynı şekilde çocuğun yakın çevresiyle, okulda öğretmen ve arkadaşlarıyla olan iletişiminin de temeli yine konuşmaya dayanmaktadır (Özsoy, 1974). Konuşmaya ait bir engel bu iletişimin de olumsuz yönde etkilenmesine neden olur. Bu bireyi psikolojik, sosyal ve ekonomik yönden olumsuz etkiler. Öyle ki birey kendisi ve çevresi ile ilişki kurma ve sürdürmedeki dengeyi sağlamada engelin ağırlığı ile doğru orantılı olarak artan güçlüklerle karşı karşıyadır. Bu durumda da bireyin çevresindekilerin konuşma güçlüğüne karşı tutumları önemlidir.

Johnson, (1956)'a göre konuşma güçlüğü kişilik gelişimi açısından güvenlik duygusu, kendine saygı, şevk ve çaba, mutluluk, başkalarını anlama ve kabullenme,

arkadaşlık ve paylaşmayı azaltırken; aşağılık karmaşası, değersizlik duygusu, duyumsamazlık-duygu yoksunluğu, düş kırıklığı, cesaretsizlik, saygısızlık, başkalarını reddetme, iddiacılık, başkalarına karşı kin ve düşmanlık duygusu, kümeden kaçma ve yalnızlığın artmasına neden olmaktadır (Aktaran: Özsoy, 1987).

Temeli iletişime dayalı olan benlik kavramının (Mead, 1970), bu iletişim becerisini tam anlamıyla kullanamayan işitme engellilerdeki durumuna geçmeden önce işitme, işitme yetersizliği ve bu yetersizliğin türleri şu şekilde tanımlanabilir:

İşitme, İşitme Yetersizliği ve Sınıflandırılması

İnsanoğlu doğumundan itibaren yaşadığı sürece iç ve dış çevresinden birtakım uyaranlar alır. Bu uyaranlara tepkide bulunarak yaşamı için gerekli dengeyi kurmaya ve sürdürmeye çalışır. Uyaranları çeşitli duyu organları yoluyla alır. Çevresindeki ses diye adlandırılan uyaranları da kulak yoluyla alır. İşitme birincil duyularımızdan biridir (Özsoy, 1996). Bugünkü insan uygarlığının temelinde de dil yatar (Cüceloğlu, 1997). İşitmenin insanoğlunun yaşamındaki önemi; çevredeki sesleri algılayarak kendini ona göre ayarlaması ve insanlar arası sözlü iletişimin temeli olmasından ileri gelmektedir. Birey çevresiyle işitme yoluyla olan ilişkisini ilkel, anlamlı ve simgesel diyebileceğimiz üç düzeyde kurar: İlkel düzeyde çevresindeki sesleri sezer, farkında olur. Ama onlara bir anlam veremez. Anlamlı düzeyde bireyin bazı davranışları bazı seslerle birleşir hale gelir. Bazı sesler belli bir takım işaretler olarak tanınır. Kişi sestten yön anlar, olayları anlar, tehlikeleri sezer ve onlara göre davranır. İşitmenin simgesel düzeyi insanın dil kullanmasıyla ilgili olan düzeydir. Zaten insanoğlunun tipik ayırıcı özelliklerinden biri, onun türdeşleriyle iletişim simgelerini kullanabilme yeteneğidir.

Konuşma ve işitme iletişimin iki temel ögesidir. Konuşma işitme yoluyla kazanılır. Çocuklar işittikleri sürece konuşmayı öğrenirler. İşitme bu yönden çok önemlidir. İnsanoğlunun işitebilmesi için üç gereğin yerine gelmesi gerekmektedir. Bunlar: Sesin olması; Sesin kulağa erişebilmesi; Kulağa erişen sesin kulak yoluyla işitme merkezine ulaşması ve orası tarafından algılanmasıdır. İşitmede önemli olan

öğelerden birisi sestir. Sesin perde, şiddet, tını özelliği işitmenin gerçekleşmesinde baş rolü oynar. İşitmenin gerçekleşebilmesi için sesin insan kulağına gelmesi, işitme geçit yolu denen dış kulak, orta kulak, iç kulaktan geçip işitme merkezine ulaşması gerekir. Dış kulakta herhangi bir zedelenme olursa işitme gerçekleşemez ya da yetersizlik ortaya çıkar. İnsan kulağının alım gücü içinde olan 16-20.000 Hz, arası titreşimli seslerdir (ses nesnelerin titreşiminden oluşan bir tür güçtür). Sesin şiddeti de desibel denilen bir birimle ölçülür. İnsan kulağı -10 ile 110 dB arasında değişen sesleri işitebilir. Konuşma sesi ise 60 dB'le kadar varır. 0-110 dB seslerin işitilmesine işitme duyarlığı denir. İşitme duyarlığı kişinin gelişim, uyum ve iletişimde görevlerini yeterince yerine getirmese işitme engeli var sayılır (Özsoy,1996).

Günümüzde işitme, odimetre (işitölçer) denilen araçlarla ölçülmektedir. Odimetreler kişiye sesli uyarınları değişik şiddette ve değişik frekanslarda iletmeye yarayan araçlardır. İşitölçerler sesleri gerektiğinde sağ, gerektiğinde sol kulağına iletebilecek özelliğe sahiptir. Eğitimde kullanılan işitölçerlerde sesin şiddeti için -10 ile 100 dB arasındaki ses gücünü ve 125 ile 8000 arasındaki frekansları ölçme gücü vardır. Şiddet birimleri onar onar büyüyen bir sıra izlerken; frekanslar oktav ve yarım oktav düzeninde ele alınır. Yani, 125, 250, 500, 1000, 2000, 4000, 8000 oktavlarıyla 750, 1500, 3000, 6000 yarım oktav değerleri vardır. İşitmenin işitölçerle yapılan ölçme sonuçları işitme eğrileri biçiminde kayıt edilir ve gösterilir. İşitme eğrileri çoğunlukla yayında odigram diye geçer.

1991 yılında Ankara'da yapılan I. Özel Eğitim İşitme Engelli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonunun Raporuna göre; sağır, işitme özürü gibi kavramların yerine işitme engeli ve işitme engelliler terimleri benimsenmiştir:

İşitme Engeli: Bireyin işitme duyarlılığının gelişim, sosyal uyum, özellikle de iletişim kurmadaki görevlerini yeterince yerine getirememesi sonucunda ortaya çıkan durumdur.

İşitme Engelli: İşitme engelinden dolayı özel eğitimi gerektiren bireylerdir.

İşitme Kaybı: İşitme testi sonucunda bir bireyin aldığı sonuçların, kabul edilen normal işitme değerlerinden, belli derecede farklı olduğunda ortaya çıkan durumdur.

İşitme engeli özel eğitimi gerektirecek kadar işitme yetersizliği hali olarak tanımlanacak olursa, bu tanım işitme engeli olan iki grubu kapsar. Bunlar sağır ve ağır işitenlerdir. Bu ikili ayrıma göre sağır; bütün düzeltmelere rağmen işitme kaybı 70 desibelden fazla olan ve eğitim-öğretim çalışmalarında işitme gücünden yararlanamayan bireylerdir (Özsoy,1996). Ağır işitenler ise bütün düzeltmelere rağmen, işitme kaybı 25-70 desibel arasında olan ve yardımcı araçlarla eğitim-öğretim çalışmalarından yararlananlardır. İşitme engeli iki şekilde sınıflandırılabilir:

1-İşitme yetersizliğinin derecesine göre :

TANIM	ÇOCUKLAR	YETİŞKİNLER
Normal	0-20	0-26
Çok Hafif Derecede İşitme Engeli	21-35	27-40
Hafif Derecede İşitme Engeli	36-55	41-55
Orta Derecede İşitme Engeli	56-70	56-70
İleri Derecede İşitme Engeli	71-90	71-90
Çok İleri Derecede İşitme Engeli	91 ve üstü	91 ve üstü

2- Özrün oluştuğu yere göre: İşitme engeli özrün olduğu yere göre; iletilimsel işitme engeli, duysal-sinirsel işitme engeli, miks (karışık tip) işitme engeli, merkezi işitme engeli ve psikolojik işitme engeli olmak üzere beş gruba ayrılmaktadır (Tanju, 1995).

Ayrıca işitme engeline dayalı konuşma bozuklukları da söz konusudur. İşitme yetersizliğinden kaynaklanan konuşma bozuklukları tüm konuşma engellerinin belirtilerini taşıdığı gibi konuşmayı hiç kullanamama düzeyinde de görülebilir. İşitme yetersizliği olan çocuk başkalarının konuşmalarını duyamayacağı için olağan konuşmayı kazanmada önemli olan ayrıntıları taklit etme (öykünme) den yoksun kalır.

Böylelikle de bu çocuklarda belli bazı seslerin eklememesi tam gelişemez (Özsoy, 1996).

İşitme Engelli Çocukların Gelişimsel Özellikleri

İşitme engelli bireyler işitme duyularından engellerinden ötürü normal bireyler gibi yararlanamamaktadırlar. Bu nedenle de işitme engeline sahip bireyin gelişimi de özrünün niteliğine göre farklılıklar göstermektedir. İşitme engeli dışında başka özrü olmayan çocuklar oturma, yardımsız ayağa kalkma, yürüme gibi motor becerilerde normal çocukların izledikleri sırayı izleyerek gelişirler. Görülen en büyük problem genel vücut koordinasyonunun sağlanması ve denge alanındadır. Örn. geri geri yürüme, ip atlama, ipe boncuk dizme, ayakkabı bağcıklarını bağlama gibi (Tanju, 1995).

Normalde diğer duyularımızı kullanmadan sadece işitme duyumuzu kullanarak çevremizdeki olaylarla ilgili yorum yapabilmekteyiz. Ancak işitme duyumuz yetersizse ve bu duyumuzu kullanamıyorsak, çevremizde oluşan hareketlere bağlı sesleri algılayıp yorumlamamız güçleşmektedir. Bu durum da bireyin çevresinde olup bitenleri değerlendirmesinde, bireyin bilişsel gelişiminde ve dış çevreyle iletişim kurmasında etkili olmaktadır (Tanju, 1995).

İşitme Engellilerin Benlik Kavramlarının Gelişimini Etkileyen Etmenler

Antia (1980)'ya göre, işitme engelli çocuğun, fiziksel olarak işiten ve işitme engelli yaşlılarına çok yakın durumda olmasına rağmen aralarında çok az iletişim vardır ve işitme engelli çocuk yaşlılarıyla sohbeti başlatmak ve sürdürmek için gerekli sosyal becerilerden yoksun olabilmektedir. McMahan (1986) da ana-babalar ve öğretmenlerin açık şekilde ve iyi düzeyde bir konuşma diline sahip olmalarının, işitme engelli çocuğun benlik kavramını, ruhsal ve sosyal düzeyini yükselttiğini belirtmektedir (Aktaran: Ersek, 1992).

İşitme engellinin yatılı ya da gündüzlü okuyor olmasının benlik kavramının gelişiminde etkili olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur. Garrison ve Tesch (1978) yaptıkları araştırmada, gündüzlü sağır okulu giden öğrencilerle, yatılı sağır okulu gidenler arasında benlik kavramı açısından önemli bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak yatılı sağır okulundaki öğrencilerin daha az stres göstermelerine rağmen gündüzlü sağır öğrencilere göre kişi algılamalarında yanlışların ortaya çıkması, iletişim becerilerinin gelişmemiş olmasına bağlanarak; yatılı sağır okullarının, çevresindeki normal okullarla eğitici toplumsal etkinliklere girmelerinin benlik kavramının olumlu yönde gelişimine katkılar sağlayacağı kabul edilmektedir. Gündüzlü sağır okulu giden öğrenciler ise, ders dışı zamanlarda ailelerinin yanlarında bulunacaklarından daha fazla iletişimde bulunmaları nedeniyle iletişim becerilerinin gelişmesi olumlu yönde etkilenecektir (Aktaran: Ersek, 1992).

Konuşma ve Konuşma Gelişimini Etkileyen Faktörler

Konuşma insanın günlük yaşantısında önemli yeri olan bir süreçtir ve kişinin kendisi ve çevresiyle dengeli ilişki kurma ve sürdürmesine yarayan geleneksel sembollerin yer aldığı bedensel tepkiye dayanan bir iletişim sistemidir (Özsoy, 1996).

Çocuk başlarda karşısında dinleyen bir kişinin olup olmadığına bakmaksızın konuşur. Bu gibi durumlarda çocuk çevresindekilerle iletişim kurmak için değil, kendi kendini anlatma ve doyurma için konuşur. Daha sonraları ise konuşma, çocuk için başkalarına meram anlatmaya, onlarla ilişki kurmaya yarayan bir araç haline gelir. Yani iletişim süreci haline gelir. Bu süreçte de çoğunlukla sesli semboller yer alır.

Johnson ve arkadaşları (1965)'na göre, konuşma, öğrenilen, dolayısıyla öğretilmesi, kazandırılması gereken bir beceridir (Aktaran: Özsoy, 1987). Konuşma öğrenilen bir süreç olduğu için her çocuk önce anne-babasının ve yakın çevresinin konuştuğu dili öğrenir. Çocuğun öğrendiği bu konuşmada yakın çevresindekilerin kullandığı dilin özelliklerini taşır. Çocuğun taklit yoluyla dili öğrenebilmesi için konuşan bireylerin arasında olması gerekir. Bu konuşmanın psikolojik yönüne bağlı

sosyal yönünü oluşturur. Konuşmanın kazanılmasında ve pekiştirilmesinde sosyal çevrenin önemi bireyi konuşmaya güdülemesidir.

Konuşma öğrenilen bir beceri olduğu için, öğrenmeyi etkileyen etmenlerden konuşmanın da etkilenmesi doğaldır. Öğrenmeyi kolaylaştıran, gelişmeyi olumlu yönde etkileyen etmenlerin konuşma gelişimine etkisi de olumlu olurken; öğrenmeyi güçleştiren, gelişmeye ket vuran engeller de konuşma gelişimine olumsuz etkide bulunur.

Johnson ve arkadaşları (1956)'na göre, konuşmanın öğrenilmesi, pekiştirilmesi, gelişmesi belirli bir olgunluğa ermeye, alıştırma fırsatı bulabilmeye, yeterince güdülenmeye ve rehberlik edilmesine bağlıdır. Konuşmanın gelişiminde etkili olan bazı etmenler vardır: Bunlardan zeka geriliği ile konuşma geriliği arasında bir paralellik varken, zihin yeteneğiyle dil yeteneği arasında da olumlu bir ilişki olduğu kabul edilir. Jersild (1962)'e göre ise bu ilişkiler genel yetenek testi sonuçlarına göre ileri sürülmüş olup bu sonuçlar zeka testlerinin çoğunlukla dile dayanmalarından ileri gelmektedir (Aktaran: Özsoy, 1982).

Konuşmayı kazanmadan önce tamamen işitme kaybı gelişmiş çocuklardan zekaca üstün olanlar konuşmayı normal ve zekaca geri olan hiç duyamayanlara göre daha erken, daha kolay ve daha iyi kazanabilmekteler, üstün zekalıların geniş bir sözcük dağarcığına sahip oldukları buna karşın zeka düzeyi geri olanların dil gelişimlerinin geri ve yavaş olduğu belirtilmektedir. Bütün bunlar da zekanın dil ve dolayısıyla da konuşma gelişiminde önemli bir etmen olduğunu ortaya koymaktadır (Özsoy, 1987).

Çocuğun sağlıklı olarak büyümesi gelişimi açısından çok önemlidir. Ağır ve uzun süren hastalıklar çocuğun gelişimini yavaşlattığı gibi durdurabilir de. Konuşmayı öğreneceği çağdaki sağlık durumu da konuşma gelişimi açısından çok önemlidir. Sağlıklı, istekli ve etkin çocukla, hasta, gelişimi yavaş olan çocuğun konuşma gelişimi doğal olarak farklılık gösterecektir.

İşitme ile konuşma arasında çok sıkı bir ilişki olduğu herkesçe kabul edilmektedir. Doğuştan sağırın, özel olarak eğitilmediklerinde konuşmayı öğrenemedikleri uzun süredir bilinen bir gerçektir. Konuşabilmek için sağır olmamak gerekir. Konuşma gelişiminin de normal sürdürülebilmesi için çocuğun başkalarının konuşmalarını duyabilecek bir yeteneğe sahip olması gerekir. Konuşmaları kısmen ya da tüm olarak işitemedikleri zaman çocuklar işitme engelli kabul edilirler. İşitme engeli olan çocuğun konuşması da normal işiten çocuğa göre birçok yönden farklılık gösterir. Çocuğun konuşmayı kazandığı çağ ile işitme engelinin derecesi arasında konuşma engeli açısından ters orantılı bir ilişki vardır. Yani çocuğun işitme kaybı ne kadar fazla ise, konuşması o kadar geç, güç ve yetersiz gelişir (Özsoy, 1996).

Zihin yeteneği, konuşma organları ve sinir dizgesindeki gelişmeyle dilin kullanımındaki gelişme arasında bir paralellik vardır. Genelde normal gelişim gösteren çocuklarda yaş arttıkça dil becerileri de artar. Çocuğun zihin düzeyi konuşmayı zamanında ve doğru kazanabilmesini etkiler.

Kız ve erkek çocuklarının dil ve konuşma gelişimleri de farklılık göstermektedir. Kızlar daha erken konuşmaya başlayıp, sözcük dağarcıkları daha geniş ve telaffuzları daha düzgün iken, erkeklerde kızlara oranla daha fazla konuşma bozukluğu görülmektedir.

Çocuğun bütün gelişimi duygusal gelişimi ile dengeli olduğu sürece anlamlıdır. Çocuğun ilk çocukluk döneminde karşılaştığı duygusal güçlükler onun konuşma gelişimini etkileyebileceği gibi geciktirebilir. Bir kardeşin doğumu, ailenin çocuğu vaktinden önce konuşmaya zorlaması, çocuğun alışık olduğu düzenin değişmesi, fazla korku ve heyecan veren olaylarla karşılaşması çocuğu duygusal yönden etkiler. Bu etki konuşmanın kazanıldığı dönemde olursa konuşma gelişimini yavaşlatabilir.

Çocuğun kendi duygusal problemi yanında çevresinde bulunanların, özellikle ana-babanın uyum sorunlarının bulunması da çocuğun konuşma gelişimini etkiler.

Yapılan bir araştırmada kekeme çocukların aileleri içinde aile içi çatışma dikkati çekecek kadar fazla bulunmuştur (Özsoy, 1996).

Çocuğun bedensel gelişimi, zekası, işitme düzeyi, sağığı iyi olabilir. Ama çevre koşulları konuşma gelişimine uygun değılse çocuk konuşmayı edinemez. Çocuğun doğup büyüdüğü ailenin durumu, koşulları, kardeş sayısı, anne-babanın sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, evde birden fazla dil konuşulması, çocuğa bakan kişilerin nitelikleri, güdülenme, aşırı sevgi ya da reddedilme gibi durumlar da konuşma gelişimini etkiler.

Anne ile bebek arasındaki güvenli ilişkiyle ailedeki sıcak ve sağılıklı ortam konuşma gelişimi için çok önemlidir. Anneyle çocuk arasındaki temas ne kadar çok ve ne kadar sağılıklı olursa konuşma için o kadar iyi ortam hazırlanmış olur. Çocuk aile içinde kabul ediliyor, seviliyor, sayılıyor, bunları hissediyor ve güvenlik duygusu içindeyse konuşma gelişimi için uygun ortama sahip demektir. Çocuk yeterince konuşma duymadan onda konuşmayla ilgili algı gelişemez. Gelişen konuşma algısı da duyduğıuyla ilgili olduğundan çocuğun ailesi ve yakın çevresindekiler iyi konuşan kişiler olmalıdırlar.

Çocuğun konuşma gelişiminde ilişkide bulunduğu bireylerin yaşları da önemlidir. Yetişkinlerle bir arada olan çocuk akranlarıyla bir arada olan çocuklara göre daha erken konuşmaya başlar. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocukları sosyo-ekonomik bakımdan geri olan ailelerinkine göre daha erken konuşurlar. İnsanların iyi ilişkiler kurup, işbirliğı içinde yaşadıkları, iletişime çok yer verdikleri bir çevrede çocuk konuşmayı daha çabuk kazanabilmektedir. Aile ve çevredeki kişiler doğru, açık ve rahat konuşuyor ve iyi dinleyici iseler çocuk bundan yararlanır (Özsoy, 1996).

Konuşmanın Gelişim Dönemlerine Dair Yaklaşımlar

Özsoy (1996) dil gelişim dönemlerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

Ağlama: Doğumdaki ilk feryat konuşma gelişiminin başlangıcı olarak kabul edilir. Bebeğin ilk ağlayışı çevreden gelen gcl uyarılara karşı bir tepkiden başka bir Şey değildir. Zamanla açlığa, gürültüye, sancıya karşı ağlamanın Őekilleri değişmektedir.

Babıldama: Bebeğin 3-6 aylarda bir tür konuşma oyunu Şeklinde seslerle oynamaya başladığı dönemdir. Bebekler başlangıçta mutlu, huzurlu ve çoğunlukla yanlarında kimsenin bulunmadığı zamanlarda babıldarken zamanla yanındakiler onunla konuştuğunda daha çok babıldamaya başlar. Böylelikle ses giderek bir türlü sosyal tepki haline dönüşmeye başlar. Onun için bu dönem sosyal ilişki kurma dönemi olarak da adlandırılabilir.

ağıldama: 6-12 ayları kapsayan dönemdir. bu dönemde babıldama çevrede duyulan seslerin yknlmesi Şeklinde yapılır. Bebeğin konuşma organlarının kısmen olgunlaşması sonucu sesler heceler halinde birbiri ardınca çıkarılır. Bebek "da-da-da", "ba-ba-ba", "ma-ma-ma" gibi heceleri tekrarlar durur. Çocukların bu seslerden sözcüğe geçişinin ayrımı güçtür. Ama genelde ilk sözcüğün çıkarılışı ile yürümeye başlama arasında bir paralellik görülür ve çoğunlukla ilk sözcük seslerin rastlantıyla bir araya getirilmesi sonucu çıkarılır.

Mimik ve Jest: Bebek konuşmayı kazanmadan önce gereksinimlerini belirtmek, konuşmayı kazandıktan sonra da konuşmada geçecek duygu ve anlamları güçlendirmek için yüz, el, baş ve gövde hareketleri yapar. Mimik ve jestler de ağlama gibi iletişim amaçlıdır. Bu bakımdan oyun amaçlı olan babıldamadan farklılık gösterirler.

Bebeklerin mimik ve jestlerinin çoğu kolay anlaşılır durumdadır ve evrensellik özelliği taşır. Örneğin; dudak bükmek hoşlanmama; nesnelere ileri itme istemiyorum; gülümseme ve kolları kaldırma kuşağa alınmayı isteme anlamına gelir.

Bebek yeterli sözcük dağarcığı oluşturup onları kullanabilir hale gelinceye kadar, yarım cümleleri jestlerle anlamlı biçimde tamamlamaya devam eder. Bundan ötürü küçük çocuğun tümceleri sözcüklerle jestlerin karmasından oluşur.

Konuşma: On iki ile on sekiz ay dolayında çocuklar doğru, gerçek konuşmaya geçişe hazır hale gelmeye başlarlar. Bu dönemin başında çocuk birkaç sözcüğü çıkarabilir durumdadır. Basit emirleri anlayıp onlara uyabilir hale gelir. Anlayabildiği sözcüklerin sayısı söyleyebildiğinden çoktur. Henüz sesine egemen olmada güçlü değildir.

Bu dönemin başında çocuk kendi başına sanki karşısında biri varmış ve onunla konuşuyormuş gibi konuşur. Bu durum çocuğun kazandığı yaşantıların artmasıyla azalma gösterir ve yerini toplumsallaşmış konuşmaya bırakır. Çocuk giderek başkalarıyla ilişki kurmaya başlar, çevresi genişler ve karşısındakilerle konuşmaya başlar.

İkinci yaşına doğru çocuklar iki ya da üç sözcüklü basit tümceler kurmaya başlarlar. İlk tümceler sürekli tekrarlanır. Çocukta konuşma hevesi artar ve durmadan konuşmak ister. Pek çok şeyi söylemek isterler ama söyleyecekleri sözcükleri çabukça bulup söyleyemezler. Onun için de 2-4 yaşları arasında çocukların konuşma akışlarında bir tutulma görülür.

Dört yaş civarı çocukların acayip sözcükler söyleyip o sözcüklere güldükleri ya da o sözcükleri gülünç buldukları bir çağdır.

Erden ve Akman'a (1996) göre ise dil gelişimi şu şekildedir: Birey, bilişsel gelişim dönemlerinde ilerledikçe dil kullanımındaki beceri ve yetenekleri de artmaktadır. Yeni doğan bebeklerin çıkardıkları sesler, farklı tonlardaki ağlamalar ile sınırlı kalmaktadır. 3 aylık olduklarında bebeklerin, keyiflerinin yerinde olduğunu gösteren sesler de çıkardıklarına tanık oluruz. 6 aylık bebekler, daha uzun süreli sesler çıkarmaya başlarlar. Bir yaşına doğru ilerledikçe, bebeklerin çıkardığı seslerin

tonlamalarında, vurgulamalarında belirgin farklılaşmalar başlar. Öyle ki; anneler henüz hiçbir anlamlı sözcük çıkarmamış olsa da, bebeklerinin ne istediklerini çıkardıkları seslerden anlarlar; adeta bebeklerinin kendileri ile sözcüksüz bir iletişim kurduklarını hissederler. Bebekler 12 aylık kadarken ilk anlamlı sözcüklerini söylerler. 12. ayın sonunda bebeklerin sözcük dağarcığında ortalama 3, 18. ayın sonunda 20 kadar sözcük bulunmaktadır. İki yaş sonunda sözcük sayısı 200 civarını, beş yaş sonunda ise 2000'i bulur.

Görüldüğü gibi bir buçuk yaşından sonra, sözcük dağarcığında hızlı bir genişleme ortaya çıkmaktadır. Bu durum dil gelişiminin diğer alanlardaki gelişim ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle motor gelişim ile dil gelişimi arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Sonuç olarak fiziksel gelişim ile birlikte bilişsel gelişim, dil gelişimine zemin hazırlamaktadırlar.

Bebeklerin çıkardığı ilk ses, farklılaşmış seslerden oluşan ağlama, nasıl oluyor da zengin dilbilgisi kurallarını içeren bir yetişkin konuşmasına dönüşüyor? Bu soruyla ilişkili olarak çeşitli araştırmalar ve geliştirilmiş kuramlar bulunmaktadır. Dil gelişiminin nasıl ortaya çıktığına ilişkin farklı görüşlere kısaca bir göz atalım.

Davranışçı Görüş

Bu görüşe göre çocuklar konuşulan dili, herhangi bir şeyi öğrendikleri gibi öğrenirler. Bebeklerin, kendilerini istedik sonuçlara götürdüğünü keşfettikleri sesleri tekrar etmeleri ile, konuşulan dil öğrenilmeğe başlanır. Bebekler sesleri tekrar ederken, günlük dildeki sözcüklere benzeyen sesler çıkardıklarında, çevrelerindeki yakınları tarafından ödüllendirilirler. Böylece bebek, söylediği zaman pekiştirilen sesleri daha sık kullanmaya başlar. Pekiştirilmeyen seslerin kullanılma sıklığı ise azalır. Sonuçta da konuşma şekillenir. Pekiştirilmenin yanı sıra, bebeklerin sıklıkla duydukları sesleri taklit etmeleri de, dilin kazanılmasında önemli olmaktadır.

Ancak bazı kuramcılara göre, dil gelişimini yalnız taklit ve pekiştirmeyle açıklamak mümkün olmamaktadır. Aynı evde yetişen çocukların farklı zamanlarda konuşmaya başlaması, bunun yanında farklı kültürlerde yetişen çocukların söyledikleri ilk sözcüklerin benzer sesleri içermesi, hiç işitemeyen çocukların özel eğitimle konuşmayı öğrenebilmesi gibi nedenler, dil gelişimine yönelik farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Dil Gelişimini Biyolojik Temellere Bağlayan Görüş

Chomsky ve Lenneberg gibi dilbilimciler, dil gelişiminin biyolojik temellere dayandığını öne sürmektedirler. Ancak, "çevresel koşulların" dil gelişimi üzerindeki etkilerini de göz ardı etmemektedirler.

Dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temellere bağlı olarak açıklayan kuramlara "psiko-linguistik" kuramlar adı verilmektedir. Bunların içinde en önemlisi Chomsky'nin kuramıdır (Sprintall ve Sprinthall, 1977). Bu kurama göre insanlar, doğuştan dil öğrenebilmek için özel bir mekanizmaya sahiptirler. Bu mekanizma, çocuğun çevresinde konuşulan dili içselleştirmesini, kurallarını anlayarak öğrenmesini ve daha sonra da uygun dilbilgisi kuralları ile konuşmasını sağlar. Dil kurallarını kavrama ve kullanmayı mümkün kılan bu mekanizma sayesinde tüm çocuklar aynı aşamalardan geçerek, psikolojik olarak belli bir olgunluk düzeyine geldiklerinde, tıpkı yürümeyi öğrenir gibi konuşmayı da öğrenmektedirler (Aktaran: Erden ve Akman, 1996).

Yeni öğrenilen her ifade linguistik mekanizmada, temel ve yüzeysel olmak üzere iki yapıya sahip olur. Temel yapı, kavramların düşünsel düzeyi ile ilgilidir. Yüzeysel yapı ise konuşulan sözcükleri içerir. Dili öğrenirken çocuklar önce düşünsel olarak seslerin anlamlarını kavrarlar, daha sonra onları yüzeysel yapılar haline dönüştürürler. Dolayısıyla aynı temel yapıya sahip, ancak farklı yüzeysel yapıları içeren sözcükler olduğu gibi (sıkılmak, bunalmak, içi daralmak...), aynı yüzeysel yapıya sahip farklı temel yapılarla ilişkin olarak kullanılan sözcükler de (kızdırmak, havalarda uçmak...) olmak üzere iki farklı süreçten söz edilebilir.

Özet olarak; psiko-linguistik kuramlara ilişkin olarak konuşmayı öğrenmede, sözcüklerin anlamlarını "kavrama" ile "anamlı sesler çıkarma ya da konuşma" olmak üzere iki farklı süreçten söz edilebilir. Bu süreçler birbirleri ile iç içedir ve bilişsel gelişime paralel bir gelişme gösterirler.

Dil Kullanımındaki Değişiklikler

Bir yaşlarında iki-üç sözcükle başlayan konuşma, beş yaşlarında 2000'i geçen sözcük sayısı ve gramer yapısı ile, bir yetişkininkine benzer biçime dönüşür.

Anamlı sözcüklerin kullanılmaya başlandığı 12-15 aylar arası, çocuklar tek bir sözcükle duygu ve isteklerini anlatma eğilimindedirler. Sözcüklerine eşlik eden ses tonları ve davranışları, çevresindekilere onun isteklerini anlamaları için yardımcı olur. Örneğin yüksek ve heyecanlı bir sesle "süt" diye bağırarak bir çocuk süt istediğini ifade ederken; yüzünü buruşturup, ağlamaklı bir biçimde "süt" diyen başka bir çocuk süt istemediğini anlatır. 18-36 ay arası çocukların konuşması "telgraf konuşması" olarak tanımlanır. Bu yaşlardaki çocukların konuşmaları telgraflarda kullanılan ifadelerle benzer. 2-3 kısa sözcük içeren ve uygun zaman, şahıs eklerinin bulunmadığı cümlelerle isteklerini anlatırlar. "Anne, su" diyen bir çocuk, annesinin ona su verdiğini ya da su istediğini anlatıyor olabilir.

36.aya kadar olan konuşmanın bir başka özelliği de tek sözcük ile aşırı genellemelerin yapılmasıdır. Bu duruma, çocukların henüz değişik kavramları anlayıp, kullanabilecek olgunluğa erişmemiş olmaları neden olur. Örneğin 2 yaşlarındaki bir çocuk, bütün yuvarlak nesnelere için "top", tüm dört ayaklı hayvanlar için de "köpek" sözcüklerini kullanabilir.

Konuşmada hızlı bir gelişimin görüldüğü 3-6 yaş döneminde, dil kullanımında iki temel değişiklik göze çarpar: Öncelikle, aşırı genellemeler azalarak, belirli nesne ya da olaylara yönelik kullanılan sözcüklerin sayısı artmaya başlar. 3 yaşındaki çocuk

bütün dört ayaklı hayvanlara köpek derken, 5 yaşına geldiğinde köpek, kedi, tavşan gibi uygun sözcükler kullanmaya başlar. İkinci temel değişiklik ise, soyut kavramlara ve çocuğun yakın çevresinde yer almayan nesnelere ilişkin kullanılan sözcüklerdeki artıştır. Çocuklar ilk önce gözleriyle görebildikleri somut nesnelere (ev, bebek, elma, şeker...) isimlerini öğrenirler. Genel ve soyut kavramların öğrenilip kullanılması ise daha sonra olur. Bir örnek verilecek olursa, çocuk önce "aslan" sözcüğünü, daha sonra aslanın "hayvan" olduğunu, en sonra da "vahşi" bir hayvan olduğunu öğrenerek, bu sözcükleri kullanmaya başlar.

Okulöncesi dönemin sonlarında kullanılan sözcük sayısı artarak, akıcı bir konuşma biçimi oluşmaya başlar. Çocuk çevresiyle etkileşimine, geçirdiği yaşantılara bağlı olarak sözcük dağarcığını genişletmeye devam eder. Bilişsel gelişimine de bağlı olarak önceden yetişkinlerden, televizyondan duyduğu halde hiç dikkatini çekmemiş sözcükleri, günlük konuşmalarına eklemeye başlar. Öte yandan çocuğun konuşmalarının içerikleri, çevresindeki model aldığı kişiler ya da sembolik modellerden de büyük ölçüde etkilenmeye başlar. Örneğin futbolla çok ilgili bir babanın oğlu, tüm futbol terimlerini öğrenerek, bunları günlük konuşmalarında sık sık kullanmaya başlar... Sözle iletişim kurarken model alınan kişi ya da gruba benzer biçimde konuşma ergenlik döneminin sonlarına kadar sıklıkla karşılaşılan bir özelliktir. Üniversite öğrencileri arasında bile, günün "moda" sözcüklerini sık sık kullanarak, birbirlerine benzer sözcüklerle konuşma biçimi zaman zaman karşılaşılan bir durumdur.

Özet olarak dil bilişsel gelişme ve olgunlaşmaya bağlı olarak gelişir. Kullanılan sözcükler, kurulan cümle biçimleri, konuşma içerikleri bilişsel gelişim düzeyi ile birlikte, anne-babanın çocukla iletişim biçimi, geçirilen yaşantıların nitelikleri, bireyin özdeşim kurduğu grubun özellikleri gibi çevresel faktörlerden de etkilenir (Erden ve Akman, 1996).

Konuşma Güçlüğü ve Türleri

Konuşma bozukluğu, konuşmanın akışını bozan ve niteliğini etkileyen her türlü olağan dışı aksaklıktır. Konuşma özü ise pepemelik, kekemelik, yanlış söyleyiş gibi konuşma bozukluklarını da kapsayan ve heceleri, sözcükleri, cümleleri seslendirme konusunda görülen yetersizliktir. Konuşma özrünün oluşumunda bir veya birden fazla etmen olabileceğinden konuşma özürlerinin bu etmenlere dayalı çeşitleri vardır. Özsoy (1996) konuşma engellilerin sınıflandırılmasını sese ve görüntüye bağlı olmak üzere iki şekilde yapmaktadır:

1-Sese Bağlı Konuşma Sorunları :

a- Gecikmiş Konuşma: Çocuğun konuşmasının kendi yaşından beklenenden çok geri ya da konuşma gelişimi açısından çok daha yavaş olması durumudur. Bu durumdaki çocukların konuşması akranlarına göre belirli biçimde geri kalmıştır. Bu çocuklarda sözcük yetersizliği, uygun tümce kuramama ve fikirleri düzenleme yetersizliği görülür.

b- Ses Bozuklukları: Konuşma sesinin şiddet, perde, ton ve esneklik yönünden durum, cins, yaş ve bünyeye göre sürekli olarak beklenenden farklılık göstermesi durumudur. Sesin şiddetinin çok zayıf ya da çok bağırtılı olması, konuşma sesinin fazla ince ya da kalın olması, konuşma sesinin monotonluğu bu gruba girer (M.E.B.Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müd. Gecikmiş Konuşma Öğretmen el Kitabı, Ankara, 2001).

c- Ekleme Bozukluğu: Çocuğun anadilindeki bağımsız ya da bileşik sesleri doğru ve anlaşılır biçimde çıkaramayışı, bunları birbirine yeterince ulayamayışı, çıkardığı seslerin yaşından beklenenden çok farklı oluşudur. Konuşma özürlerinin %75 gibi büyük bir çoğunluğunu bu grup oluşturmaktadır. Ekleme bozukluğu: Sesin düşürülmesi, atlanması, sesin değiştirilmesi, ses eklenmesi, sesin bozulması olarak dört ayrı biçimde görülebilir.

d- Ritim Bozuklukları: Bazı çocuklar konuşmalarını alışlagelmiş ritim ve akıcılıkta sürdüremezler. Konuşurken irkilir, duraklar, bazı sesleri gereksiz yere tekrarlarlar. Bu tür bozuklukların en yaygın olarak bilineni kekemeliktir. Kekemelik konuşmanın tümünü etkileyen, konuşanın kendisi tarafından en çok farkına varılan ve konuşmanın akıcılığı ile ilgili bir iletişim bozukluğudur.

e- İşitme Engeline Bağlı Bozukluklar: Bazı konuşma bozuklukları çocuğun işitme yetersizliğine bağlıdır. İşitme engelinden kaynaklanan konuşma bozukluğu tüm konuşma güçlüğü belirtilerini taşıdığı gibi konuşmayı hiç kullanamama düzeyinde de görülebilir.

f- Yarık damak, dudak ve beyin özüne bağlı bozukluklar: Bazı çocukların damak ve dudakları doğuştan yarık olur. Herhangi bir nedenle sağ ve sol iki yarının ağız içi çevresindeki birleşimi tamamlanamaz. Bu gibi çocukların konuşmaları ses ve eklemleme bozukluğu biçiminde görülebilir.

Doğumdan önce, doğum anında ya da doğumdan sonra herhangi bir nedenle beyindeki örselenmeye bağlı olarak bazı çocukların konuşmaları bozukluk gösterir. Bu durumda olanların konuşmalarında ses ve eklemleme bozukluğu yanında konuşmanın hız ve akıcılığında da farklılıklar görülür.

g- Yabancı dil ve bölgesel konuşma ayrılıklarına bağlı bozukluklar: Yabancı bir dil ya da bölgesel bir aksanla konuşan çocukların konuşmalarında eklemleme ve ses bozukluğu görülebilir. Yabancı dil aksanıyla konuşanlarda ses değiştirme, bozma gibi eklemleme bozukluğu yanında alışla gelmişin dışında ses değişim ve dalgalanmaları da görülür.

2- Görüntüye Dayalı Konuşma Bozuklukları:

a- Duruş Özürleri: Vücudun konuşmanın gerektirdiği ya da gerektireceği devinimleri yapabilecek biçimde bulunmayışına ilişkin bozukluklardır. Konuşanın ayakta, otururken ya da herhangi bir biçimde duruşu konuşmasını güçleştirecek, dinleyenin dikkatini konuşma konusundan saptıracak ve dolayısıyla konuşmanın anlaşılmasını olumsuz yönde etkileyecek biçimde olması duruş özürleri olarak adlandırılır.

b- Jest Özürleri: Vücudun el, kol, baş, gövde gibi kısımlarının konuşmanın gereğine göre hareket etmeyişi haline jest özürleri denir. Jeste ilişkin özürleri; jest yokluğu, jest belirsizliği, jest tutarsızlığı, jest zamansızlığı, kopukluğu, jest kabalığı, jestte tik hali diye adlandırılan değişik biçimlerde görülebilir.

-c- Mimik Özürleri: Konuşmada geçecek duyguları belirtecek yolda yüzde beliren gülümseme, surat asma, kaş kaldırma, kaş çatma, göz döndürme, göz yumma ve ağız hareketleri gibi kimildanışların konuşmayı desteklemekten uzak oluşu ya da konuşmayı olumsuz yönde etkileyen biçimde görüntü vermesi hali mimik özürleri olarak adlandırılır.

Konuşma Güçlüğü'nün Etkileri

Çocuk ile anne-baba arasındaki, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin temeli konuşmaya dayanır. Konuşma güçlüğü'nün bireyin kişiler arası ilişkilerini olumsuz etkilemesi kaçınılmaz bir durumdur. Konuşma güçlüğü'nün bireye etkilerinden birisi de psikolojik yönden olan etkilerdir. Bireyin büyüme, gelişme ve olgunlaşmasını dengeli şekilde sürdürebilmesi, onun temel gereksinimlerini yeterince karşılayabilmesine bağlıdır. Birey bu gereksinimlerini doyumak için bir takım girişimlerde bulunur. Gereksinimlerinin doyumulmaması bireyde bir gerilime neden olur birey bu gerilimden gereksinimlerinin giderilmesiyle kurtulur. Konuşma güçlüğü de bireyin özellikle psiko-sosyal gereksinimlerinin doyumulmasında önemli bir engeldir. Bireyin psiko-sosyal

gereksinimlerinin bir çoğu grup içinde doyurulabilir. Konuşma bozukluğu da bireyin bu gruplara katılımını, güven, sevgi, takdir edilme ve beğenilme duygularını olumsuz yönde etkilemektedir (Özsoy, 1996).

Konuşma güçlüğü bireyi psikolojik olduğu kadar sosyal yönden de etkilemektedir. Bireyin sosyal çevresi ile ilişki kurup sürdürmesi önemlidir. Bireyin sosyal çevresi ile ilişki kurup sürdürmekte yararlandığı araçlardan biri olan konuşmaya yönelik bir güçlük olduğunda ilişki kurma ve onu sürdürme güçleşir. Konuşma bozukluğu kişilik gelişimi için olumsuz etkisi olan engellerin başında gelir. Konuşma güçlüğü olan kişi birçok engelle karşı karşıyadır. Kişi kendisi ve çevresi ile ilişki kurma ve sürdürmede ki dengeyi sağlamada özrün ağırlığı ile doğru orantılı olarak artan güçlüklerle karşı karşıyadır. Bireyin psikolojik, sosyal ve ekonomik gereksinimlerini doyumak için atılacağı her girişimi konuşma engelinden ötürü engellenecek ya da kişi o duygu içinde olacaktır. Bireyin bu güçlüğüne karşı çevresindekilerin tutumu önemlidir (Özsoy, 1996).

İşitme yetersizliği olan birey başkalarının konuşmalarını duyamayacağı için olağan konuşmayı kazanmada önemli olan ayrıntıları taklit etme (öykünme) den yoksun kaldığından dil gelişimi de normal bireylere göre farklılık göstermektedir.

İşitme Engellilerde Dil Gelişimi

Varlığını sürdürdüğü doğal ve toplumsal çevre ile kendine özgü iç çevresi arasındaki ilişkiyi duyuları yoluyla sağlayan insanın yaşamında işitme ve konuşmanın önemli bir yeri vardır. Normalde işitme engeli olmayan bir insan gelişim ve öğrenmesinde işitme duyusunun öneminin farkında değildir. İşitme engeli olmayan bir çocuk konuşmayı kendi kültürü içinde doğal olarak öğrenebilir (Kargın, 1990). Oysa işitme engeli olan bir çocuk, konuşmayı kendiliğinden öğrenemeyeceği gibi, işitenlerle iletişim kurmakta da güçlüklerle karşılaşır. Böyle bir durum da onların tüm gelişim ve uyumlarını olumsuz yönde etkiler (Akçamete, 1986).

İşitme ile konuşma arasında çok sıkı bir ilişki olduğu herkesçe kabul edilmektedir. Doğuştan sağırın, özel olarak eğitilmediklerinde konuşmayı öğrenemedikleri uzun süredir bilinen bir gerçektir. Konuşabilmek için sağır olmamak gerekir. Konuşma gelişiminin de normal sürdürülebilmesi için çocuğun başkalarının konuşmalarını duyabilecek bir yeteneğe sahip olması gerekir. İşitme olmazsa, çevremize ve çevremizde olup bitenlere karşı olan ilgimiz, güven ve güvensizlik duygularımız gelişir. Bu değişik algılamalar, işitme özrü olan çocuğa çevresi hakkında yanlış veya eksik bilgiler verebilir. Bu da öğrenmenin temeli olan dil kavramlarının gelişiminde birtakım yanlışlıklara ve problemlerin doğmasına sebebiyet verir (Özsoy, 1996).

İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan yöntemlerden sözel iletişim yöntemi bireyi, ana dilini konuşur ve konuşulanı anlar hale getirmeyi amaçlayan yöntemdir. İşitme engelli kişinin, işitenlerin dünyasında yaşamını sürdüreceği ve bu nedenle de işitenlerin kullandığı birincil iletişim biçimi olan sözel iletişimi kullanması gerektiği ilkesine dayanan sözel iletişim yönteminde, konuşmaya kıyasla daha kolay olması, bu nedenle de sözel dil gelişimini engellemesi nedeniyle işarete hiç yer verilmez. (Kirk ve Gallagher, 1983, Aktaran: Kargın, 1990).

Sözel iletişim yöntemi, işitme eğitimi, konuşma okuması ve konuşma eğitimi gibi süreçleri kapsamaktadır. İşitme eğitimi uygulamalarının temel amacı, bireyin sahip olduğu işitme kalıntısından, en etkin biçimde yararlanabilmesini sağlamaktır. Bu eğitimle çeşitli seslerin farkında olunması, ayırdedilmesi, dinleme becerilerinin gelişimi ile anlamlı bir işitsel deneyimin oluşturulmasına çalışılmaktadır (Kargın, 1990). Konuşma okuması eğitimi, bireye ve bireyin işitme kalıntısına bağlı olmakla birlikte, bu uygulamaların temel amacı, çocuğun alıcı dil gelişim sürecinin güçlenmesini ve sözcük dağarcığının gelişmesini sağlamaktır. Konuşma eğitiminde ise, anlamlı konuşmanın gelişimi için normal çocukların dili kazanma yolu izlenerek bireyin ana dilini konuşur hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Kısacası sözel iletişim yönteminde temel amaç, özel bir işaret kullanmaksızın çocuğu, çevresindeki konuşmaları anlayabilir ve

çevresindekilerin anlayabileceği biçimde konuşabilir hale getirerek çevresiyle iletişimindeki güçlükleri ortadan kaldırmaktır.

Özsoy (1996)'a göre, işitme engelli bireyin sözel iletişim becerilerini kazanmasındaki başarı, yaş, işitme aracının kullanılması, anne-babanın eğitim düzeyi ve işitme kaybının derecesi gibi değişkenlerden etkilenebilmektedir.

Akçamete (1986) de erken tanılanmanın, erken eğitimin, aile yapısı ve eğitim düzeyinin, ailenin işitme engeline ilişkin bilgisinin ve eğitim programlarının uygunluğunun işitme engelli çocukların sözel iletişim becerilerini etkileye değişkenler olduğunu belirtmiştir.

Bayraktar (1986) ise, işitme aracı kullanma ile aile eğitim düzeyinin bu becerinin gelişiminde etkili faktörler olduğunu ortaya koymuştur.

Bireyin işitme kaybının derecesi sözel iletişim becerisini edinmedeki başarısını etkileyen etmenlerin başında gelmektedir. Ağır işitenler genellikle normal zeka dağılımı içinde yer alıp, sesleri ve seslerin bir kısmını algılamada, dil çalışmalarında, anlamada yetersizlik gösterirler. Sözcük dağarcıkları sınırlıdır, sınıf çalışmalarında ve grup içinde önemli iletişim güçlükleri gösterirler. Ağır işitenlerin sözel iletişimlerinin geliştirilmesi, sözel uyarı ve yaşıntı yoksunluğunun giderilmesi ile mümkündür. Bu da ağır işiten çocuğun doğal bir ortam içinde yaşaması ve sürekli iletişim halinde olmasıyla sağlanabilir (Akçamete, 1986).

Problem

"İnsanlar konuşa konuşa, hayvanlar koklaşa koklaşa anlaşır". Her gün konuşuruz. Bazılarımız duraksamadan, bazılarımız duraksayarak, tekleyerek konuşuruz. Ama mutlaka konuşuruz. Çocuklar da büyüdükçe, ihtiyaçlarını ve isteklerini daha sonra da fikirlerini kelimelerle ifade etmeyi öğrenirler. Çocuklar konuşmaya başlamadan önce, konuşulanları dinlemeyi ve anlamayı öğrenirler. Çocuk çevresiyle etkileşiminde,

geçirdiği yaşantılara bağlı olarak sözcük dağarcığını genişletmeye devam eder. Ancak işitme engeli olan çocuğun dil gelişimi ise işitme kaybının derecesine, kaybın oluşum zamanına, nedenine bağlı olarak değişiklik gösterir (Özsoy, 1982).

İnsanlar benlikleri doğrultusunda hareket ederler. Engeli nedeniyle birçok açıdan problem yaşayan bireyin benlik algısının nasıl olduğunun bununla akademik başarısı arasında bir ilişki olup olmadığının ortaya çıkarılması da engelli bireyi daha iyi tanıyabilmek, bu konuda okul rehberlik çalışmalarına ve engelli bireyin ailesine bireyi daha iyi tanıma fırsatı sağlayabilmesi, yatılı ve gündüzlü okullarda eğitim gören bireylerin benlik kavramları ve akademik başarıları açısından nasıl bir durum olduğunun belirlenebilmesi bakımından önemlidir. Bu konuda yapılmış pek çok araştırma olmasına karşın konu önemini korumaktadır. Yatılı-Gündüzlü İşitme engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramları ile akademik başarıları arasındaki ilişki bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Benlik kavramının gelişimi birçok çalışmada kişilik yapısı üzerinde etken olan faktörlerle birlikte ele alınmaktadır. Benlik kavramının okul başarısı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, işitme engeli gibi değişkenlerle olan ilişkisi , cinsiyete, yatılı ya da gündüzlü okuyor olmaya göre değişip değişmediği üzerine yapılmış araştırmaların bulguları da araştırma bulgularının desteklenmesi açısından önem taşımaktadır.

Benlik Kavramı ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Araştırmalar

Purkey (1970) "Benlik Kavramı ve Okul Başarısı" adlı eserinde, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile benlik kavramları arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu ve ikisinin de birbirini doğrudan etkilediğini ancak her zaman yüksek başarı ile yüksek benlik saygısının bir arada görülmebileceğini bununla birlikte düşük başarıyla düşük benlik tasarımının daima yan yana olduğunu belirtmiştir. Ayrıca "Benlik bir düzen ve uyum içinde dayanıklı bir bütünlük arz eden bazı parçaların

merkezi olup benliğe ait her parça pozitif ya da negatif bir değere sahiptir. Pozitif değerli benlik parçalarının geliştirici yaşantıya açık, negatif değerli olanların geliştirici yaşantıya kapalı" olduğunu; bunlardan birine fazla önem ve değer verildiğinde o yetenekle ilgili başarının benliğe saygıyı yükselttiğini, o yetenekle ilgili başarısızlığın benliğe saygıyı düşürdüğünü; önemsenen yetenekle ilgili başarı veya başarısızlığın etkisinin yayılma eğilimi göstererek, bu etkinin genel benliğin merkezine yansıdığını ileri sürmüştür (Aktaran: Kılıççı, 1992).

Arseven (1986) de akademik benlik tasarımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve akademik benlik tasarımının akademik başarıyı etkilediğini belirtmiştir.

James (1980), benliğe karşı geliştirilen olumlu tutumun başarıyla ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Lecky (1951) de, başarı ile benlik tasarımının aynı yönde ilişkili olduğu, başarısız öğrencinin kendinden başarı beklemediği için başarısız olduğu tezini savunmuştur (Aktaran: Kılıççı, 1992).

Pişkin (1999)'e göre, özsaygı düzeyi yüksek olan çocuklar gerek sosyal ilişkilerinde gerekse okul çalışmalarında daha girişimci, daha güvenli ve daha ataktırlar. Özsaygı düzeyleri düşük öğrenciler ise bunların aksine, kendilerine daha az güven duyar ve onlardan istenenleri başaramayacakları duygusunu daha yoğun yaşarlar. Bu nedenledir ki, başarısızlık sonrası oluşacak doğal mahcubiyet duygusunu yaşamamak için bu gibi riskli durumlardan kendilerini sürekli olarak uzak tutmaya çalışmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin özsaygıyı geliştirmede önemli etkileri olduğunu ve öğrencilerin özsaygı düzeyleri ile akademik başarıları arasında ilişki olduğunu ileri sürmektedir.

Eggen ve Kauchak (1994) bireyin fiziksel, zihinsel, akademik, sosyal, ekonomik vb. açılardan kendini nasıl gördüğünün ve bu sorulara verdiği cevapların bireyin ders, meslek, okul ve arkadaş seçimi gibi birçok konuda karar vermesine etki edeceğini ileri sürmüşlerdir (Aktaran: Selçuk, 1999).

Benlik ve başarı ilişkisi üzerinde yapılan araştırmalar yanında Brookover ve arkadaşlarının (1967) yaptığı, altı yıl süren bir çalışmanın bulguları oldukça önemlidir. Bu çalışmanın bulguları yeteneğe ilişkin benlik tasarımının IQ'den çok başarıyı yordayıcı olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada yüksek bir benlik tasarımının aynı ölçüde yüksek bir başarıyla beraber gitmediği saptanmıştır (Aktaran: Kılıççı, 1992).

Harman ve Austin'e göre (1985) akademik başarı ile benlik kavramı işitenlerde olduğu gibi işitme engellilerde de karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir (Aktaran: Tanju, 1995).

Larsen (1985), ağır işiten ve sağır 5-13 yaş arasındaki 100 öğrencinin benlik kavramlarının akademik başarıları ile olan ilişkisini incelediğinde bunların birbiriyle doğrudan ilişkili olduğunu bulmuştur (Aktaran: Güven, 1996).

Ndurumo (1980)'nun bulguları ağır işitenlerin sağırlardan daha düşük benlik kavramları olduğunu gösterirken; Loeb ve Sarigiani (1986) ağır işitenler ile sağırların benlik kavramları arasında önemli bir fark olmadığını belirtmektedirler. Warren ve Hasentab (1986)'a göre ise işitme engeli ne kadar erken başlarsa olumlu benlik kavramı gelişimi de o kadar zor olabilir (Aktaran: Ersek, 1992).

Harman ve Austin (1985), Madge (1986) Luckner (1989), işitme engellilerin benlik kavramlarının normal işitenlere göre olumsuz öğeleri içerdiğini ortaya koymaktadır (Aktaran: Tanju, 1995).

Tanju (1995), işitme engellilerin fiziksel ve kişisel benlik kavramı puanlarının normal işitenlere göre daha düşük olduğunu, buna karşılık akademik benlik ile sosyal benlik kavramı puanları arasında önemli bir fark olmadığını belirtmektedir.

Warren ve Hasentab (1986), cinsiyet, işitme engeli derecesi, işitme engelinin başladığı yaş, sözel iletişim becerilerinin ve akademik başarılarının da benlik kavramını etkilediğini ileri sürmüşlerdir. (Aktaran: Güven, 1996).

Cinsiyet ve Benlik Kavramı

Halpin (1981) cinsiyetlere göre öğrencilerin benlik kavramları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir (Aktaran: Doğusal,1987).

Benlik-kavramının ya da benlik saygısının oluşumunda cinsiyete göre farklılık olup olmadığı konusunda yapılan araştırmalardan Maccoby ve Jacklin (1974); Block (1976)'un yaptıkları çalışmaların sonucunda, kırk dört araştırmayı gözden geçirmiş ve on bir araştırmada erkeklerin kadınlardan daha yüksek , yedisinde kadınların daha yüksek puan aldığını, yirmi ikisinde farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. La Vole (1976), büyük bir kentin lisesindeki on beş-on sekiz yaşlarındaki 120 ergende kimlik oluşumunu ele aldığı araştırmada Matteson'un (1975) daha önceki araştırmasındaki bulguları desteklediğini bildirmiş: "Olumlu benlik imgesine sahip erkekler kendine güven, kadınlar da güven ve değerlilik duygusu" gösterdiklerini ve her iki grup da cinsel rollerinin ve gelecekteki koca ve eş olarak gizilgüçlerinin açıkça farkında olduklarını belirlemiştir. Her iki cinsten zayıf benlik-kavramına sahip ergenler bedensel kimliklerini reddetmeye ve kendilerini istenmeyen kişiler olarak görmeye eğilim gösterdiklerini ileri sürmüştür (Aktaran: Onur, 1998).

Purkey (1970), yeteneği ölçüsünde başarı göstermeyen erkek öğrencilerin başarılı erkek arkadaşlarına kıyasla daha olumsuz bir benlik tasarımına sahip oldukları, bu öğrencilerin hem kendilerini kabul hem başkalarını kabul yönünden daha sorunlu oldukları sonucuna varmıştır. Mc Candless (1970), çalışmasında not ortalamalarıyla benliğe saygı puanlarının ilişkisinin kızlar lehine daha yüksek olduğuna işaret ederken, bazı çalışmalar not ortalaması esas alındığında böyle bir farkın olmadığını göstermektedir (Brookover, Thomas, Patterson, 1964). Çeşitli araştırmacılar konuya ilişkin çalışmalarda, erkekler için beğeni aramanın atletik faaliyetler ve erkeklere özgü aktiviteler üzerinde yoğunlaştığını ama yaş ilerledikçe erkeklerde de akademik başarı ve kendine saygı ilişkisinin arttığını ifade etmişlerdir (Aktaran: Kılıççı, 1981).

Doğusal (1987) benlik kavramı yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının, benlik kavramı düşük olanlara göre daha yüksek olduğunu, cinsiyetler arasında benlik kavramının akademik başarıya etkisi açısından önemli bir fark olmadığını belirtmektedir.

Torucu (1990), erkeklerin kızlara göre daha yüksek benlik saygısının olduğunu ileri sürmüştür.

Yatılı-Gündüzlü Durumu ve Benlik

Güven (1996)'in araştırmasında, yatılı okulda öğrenim gören 570 öğrenci ile ailesi yanında kalan 568 öğrencinin benlik kavramlarını karşılaştırdığında aralarında önemli bir fark bulmazken; yatılı okulda öğrenim gören erkek öğrencilerin benlik kavramı düzeylerinin ailesinin yanında kalan hem erkek hem de kız öğrencilerin benlik kavramı düzeylerinden daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bununla birlikte yatılı okula devam eden öğrencilerden orta 1.sınıf öğrencilerinin benlik kavramı düzeyleri orta 2 ve 3. sınıflar ile ailesinin yanında kalan öğrencilerinkinden daha yüksek bulunmuş; ailesinin yanında kalan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre benlik kavramı düzeyleri arasında anlamlı bir fark rapor edilmemiş; akademik başarı düzeyi düştükçe algılanan benlik kavramı düzeyinin de düşüş gösterdiği; sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olandan düşük olana doğru benlik kavramı puanlarının da gitgide düşüş gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Torucu (1990), ailesinin yanında kalan ve kalmayan öğrencilerin benlik saygısı arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark bulunmadığını ileri sürmüştür.

Akademik benlik kavramı ile okul başarılarını yatılı sağır ve gündüzlü sağır öğrencilerde inceleyen ve her iki grubun akademik benlik kavramlarını benzer bulan Bachar (1970)'a göre ailelerinin yanında kalan gündüzlü öğrencilerin ana-babalarıyla, aile ortamıyla; yatılı okulda kalanların da öğretmen ve arkadaşlarıyla daha fazla ilişkili

olmaları, eğitim ortamları farklı olmasına rağmen benzer sonuçları doğurabilir (Aktaran: Ersek, 1992).

Warren ve Hasentab (1986)'a göre işitme engelli çocukların farklı eğitim kurumlarında eğitim almaları da benlik kavramının farklılaşmasına yol açmaktadır (Aktaran: Güven, 1996).

Garrison ve arkadaşlarının (1978), yaptıkları araştırmada, gündüzlü sağırlar okuluna giden öğrencilerle, yatılı sağırlar okuluna gidenler arasında benlik kavramı açısından önemli bir farklılığın olmadığı görülmektedir (Aktaran: Ersek, 1992).

Shaffer-Mayer (1991)'ın, araştırmasında kaynaştırılmış ağır işiten ve sağır öğrencilerin benlik kavramlarını, özel sınıfta kısmen kaynaştırılmış olan ağır işiten ve sağır öğrencilerin benlik kavramlarından düşük bulunmuştur. İşitme engelli ilkökul öğrencilerinin benlik kavramlarının ise, işitme engelli ortaokul öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Aktaran: Ersek, 1992).

Garrison ve diğerleri (1978), 109 sağırlar okulu öğrencisi ve 626 normal işiten öğrenci ile yaptığı çalışmasında sağır öğrencilerin benlik kavramlarının normal öğrencilere göre düşük olduğunu bulmuşlardır. Craig (1965), sağırlar okullarındaki 9,5-12 yaş arasında 16 yatılı ve 16 gündüzlü sağır öğrencinin benlik kavramlarını, 16 normal işiten öğrenciyle karşılaştırmıştır. Bulgular, yatılı sağır öğrencilerin "kendini kabul" de gündüzlü sağır ve normal işitenlere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir (Aktaran: Ersek, 1992).

Green (1979), yatılı, gündüzlü ve özel sınıftaki 85 sağır öğrencinin benlik kavramlarını Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği ile incelemiştir. Özel sınıftaki sağır öğrencilerin benlik kavramlarını yatılı ve gündüzlülere oranla daha yüksek bulunmuş; erkekler "bedensel görünüm" ve "kaygı" puanlarında kızlara göre, yatılı erkek ve gündüzlü kızlar "mutluluk" puanlarında yatılı kızlara göre daha yüksek bulunmuştur (Aktaran: Ersek, 1992).

Ailesel Değişkenler ve Benlik Kavramı

Benlik kavramının oluşumuyla ilgili kuramsal görüşlerde olduğu gibi, bu konudaki araştırmalarda da, ailesel değişkenler üzerinde önemle durulduğu görülmektedir. Benlik kavramı ile ailesel değişkenler arasındaki ilişkileri yoklayan araştırmalarda birbiriyle çelişen bulgulara rastlanmaktadır. Bazı araştırmalarda, kişilik gelişiminde önemli bir etken olarak bilinen eğitim ve gelir düzeyi ile, üyesi bulunduğu sosyal sınıfın bireyin benliğini etkilemediği, bazılarında ise etkilediğine dair bulgulara rastlanmaktadır: Örneğin, Trowbridge (1972) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, orta sosyo-ekonomik düzey aile çocuklarının benlik kavramlarının, üst sosyo-ekonomik düzey aile çocuklarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu ileri sürülmüştür. Buna karşın Paton ve diğerleri (1971) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, aile özgeçmişleri üst düzeyde olan lise öğrencilerinin benlik kavramlarının daha yüksek olduğunu gösteren bulgular elde edilmiştir. Rosenberg (1978) ise, ailenin üyesi bulunduğu sosyal sınıf ile, aile üyelerinin benlik kavramları arasındaki ilişkiye yönelik bulunan araştırmasında, 8-11 yaş grubundakilerin benlik kavramlarının sosyal sınıftan etkilenmediğini, 12-18 yaş grubundakilerin orta düzeyde, 18 ve daha yukarı yaşlardakilerin benlik kavramlarının ise sosyal sınıftan oldukça fazla etkilendiğini ortaya koymuştur. (Aktaran: Can, 1991).

Yachnick (1986), ana-babası sağır olan sağır çocukların, ana-babası işiten sağır çocuklara göre kendilerine saygılarının daha fazla olduğunu, düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzey ve farklı sosyal statüler arasında kendine saygı açısından fark olmadığını saptamıştır (Aktaran: Ersek, 1992).

Can (1991), lise öğrencilerinin benlik kavram düzeylerinin, araştırmanın ele aldığı tüm ailesel değişkenlerden "ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, ana-babanın öğrenimi, ve ana-baba arasındaki ilişkilerle, ana-babanın sağ-ölü ya da öz-üvey olması" anlamlı olarak etkilendiğini ve bu değişkenler açısından daha avantajlı durumda bulunan öğrencilerin benlik kavramlarının da daha yüksek olduğunu ortaya

koymuştur. Örneğin, üst ve orta sosyo-ekonomik ve kültürel düzeydeki ailelerin çocuklarının alt sosyo-ekonomik kültürel düzeydeki ailelerin çocuklarının benlik kavramlarına göre daha yüksek bir benlik kavramı düzeyine sahip oldukları iddiası doğrulanırken, orta sosyo-ekonomik ve kültürel düzeydeki ailelerin çocuklarının üst sosyo-ekonomik ve kültürel düzeydeki ailelerin çocuklarına göre daha yüksek bir benlik kavramı düzeyine sahip olacağı iddiası ise reddedilmiştir. Annelerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe çocuklarının benlik kavram düzeylerinin de yükseleceğini ileri süren denence doğrulanmış; ancak üniversite ve yükseköğretim mezunu olan annelerin çocuklarının benlik kavramları lise ve dengi okul mezunu annelerin çocuklarının benlik kavramlarına göre biraz daha düşük bulunmuştur. Babanın öğrenim düzeyi için de aynı sonuç geçerlidir.

Warren ve Hasentab (1986)'ın, yaptıkları araştırmalardan elde ettikleri bulgulara göre işitme engellilerin benlik kavramlarını aile, ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, arkadaş ve öğretmen gibi önemli kişiler de etkilemektedir (Aktaran: Güven, 1996).

İletişim ve Benlik Kavramı

Mead (1970)'e göre dil, berliğin gelişmesinde ve işleyişinde temel bir öğedir. Birey dil aracılığıyla toplumsallaşmaktadır (Aktaran: Öner, 1982). Benlik kavramı birçoğu işitsel olarak elde edilen sosyal etkileşimlerimiz ve deneyimlerimiz yoluyla sağlanan bilgi ve geri bildirimden oluştuğundan dilin kazanılması, benlik gelişimi için gereklidir (Garrison, Emerson ve Layne, 1978, Aktaran: Ersek, 1992).

Warren ve Hasentab (1986) araştırmalarında, çocuğun işitme engelinden kaynaklanan iletişim yetersizliği ile benlik kavramı arasında önemli bir ilişki bulunduğunu ileri sürmüştür. Mc Mahon (1986) yaptığı araştırmada işitme aracı kullanma ve konuşmanın anlaşılabilirlik oranı değişkenlerinin benlik algılamasına katkısı olduğunu bunun yanında benlik kavramı yüksek olanların, ana-babaları ve öğretmenlerinin açık şekilde ve iyi düzeyde bir konuşma diline sahip olduğunu ortaya

koymuştur. Boldt (1989), iletişim yöntemlerinden sözel iletişim yönteminin uygulandığı öğrencilerin benlik kavramlarını işaret yöntemi uygulanan öğrencilere göre daha yüksek bulmuştur(Aktaran: Ersek, 1992).

Araştırmaların bir bölümü, işitme engellilerin benlik kavramları ile akademik başarıları ve sosyo-ekonomik düzeyleri, cinsiyetleri, sözel iletişim düzeyleri ve yatılı-gündüzlü olma arasında ilişki olduğunu gösterirken; bazıları ise bu ilişkinin olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte araştırmaların büyük bir çoğunluğunda işitme engelinin benlik gelişimini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

Amaç

Bu kuramsal bilgilerin ışığı altında, yatılı-gündüzlü işitme engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramları ile akademik başarıları arasında bir ilişki, cinsiyetlere ve yatılı-gündüzlü olmaya göre bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla şu denenceler test edilmiştir:

1-Yatılı okuyan işitme engelli 4,5,6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinin benlik kavramları ile akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır ?

2-Gündüzlü okuyan işitme engelli 4,5,6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinin benlik kavramları ile akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır ?

3-Yatılı okuyan işitme engelli 4,5,6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre benlik kavramı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4-Gündüzlü okuyan işitme engelli 4,5,6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre benlik kavramı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5-Yatılı okuyan işitme engelli 4,5,6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6- Gündüzlü okuyan işitme engelli 4,5,6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7- Yatılı ve gündüzlü okuyan işitme engelli 4,5,6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre benlik kavramı ve akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8-İşitme engelli 4,5,6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin benlik kavramı puanları ile akademik başarı puanlarının ortalamalarına bir etkisi var mıdır?

9- İşitme engelli 4,5,6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinin yatılı-gündüzlü olmalarının benlik kavramı puanları ile akademik başarı puanlarının ortalamalarına bir etkisi var mıdır?

Sayıtlar

Araştırma aşağıdaki sayıtlara dayanmaktadır:

1- Araştırmaya katılan tüm öğrencilere uygulanan "Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği" geçerli ve güveniliridir.

2- Benlik kavramı ile ilgili sorulara araştırmaya katılan tüm öğrencilerin doğru ve içten cevap verdiği kabul edilmiştir.

3- Araştırma yapılan okullardaki öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirmede öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve ilgili sınıf geçme yönetmeliklerinin belirlediği değerlendirme esaslarını uyguladıkları kabul edilmiştir.

4- Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı bilgilerinin edinildiği okul kayıtlarının doğru olduğu kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

1- Araştırma, 2000-2001 öğretim yılında Bursa Duyum Engelliler İlköğretim Okulu ile Mustafa Kemal Paşa İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu 4,5,6,7 ve 8.sınıflarına devam eden işitme engelli öğrencilerle sınırlıdır.

2- Araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan benlik kavramı puanları "Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği" ile sınırlıdır.

3- Araştırmaya katılan öğrencilerin işitme kayıplarının dereceleri ve oluşum yaşı, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine yönelik bilgiler kayıtlarda bulunmadığından ve ailelerin hepsine ulaşma imkanı olmadığından (özellikle yatılı öğrencilerin ailelerine) anne-babaların görüşü alınamamıştır.

Araştırma sonuçları bu sınırlılıklar içinde düşünülüp yorumlanmalıdır.

Tanımlar

İşitme Engeli: Bireyin işitme duyarlılığının gelişim, sosyal uyum, özellikle de iletişim kurmadaki görevlerini yeterince yerine getirememesi sonucunda ortaya çıkan durumdur.

İşitme Engelli: İşitme engelinden dolayı özel eğitimi gerektiren bireylerdir.

İşitme Kaybı: İşitme testi sonucunda bir bireyin aldığı sonuçların, kabul edilen normal işitme değerlerinden, belli derecede farklı olduğunda ortaya çıkan durumdur.

Benlik kavramı: Bireyin doğumdan itibaren çevresiyle etkileşiminin sonucunda bazı yaşantıları ve değerleri kişiliğine katmasıyla oluşan dinamik bir süreçtir.

Benlik saygısı: Bireyin kendi kendini değerlendirerek kendi kendini değerli, yeterli ve başarılı bulmasıdır.

Benliği kabul: Kişinin bütün yeterli ve yetersiz yanlarını gerçeğe uygun bir biçimde algılaması, yeterli ve güçlü yanlarıyla yaşam sorunlarını kendine özgü, bir biçimde çözerken yetersiz ve sınırlı yanlarını da kişiliğinin bir parçası sayabilme yönündeki sağlıklı tutumudur.

Akademik Başarı: Öğrencinin bir yıllık çalışmasını yansıtan Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinden aldığı sınıf geçme notlarının aritmetik ortalamasıdır.

Cinsiyet : Öz benliğin temel ögesi. Kişinin kendini kadın ya da erkek olarak algılaması.

Gündüzlülük: Durumları ayrı bir okulda özel eğitim gerektiren bireyler için özür ve özelliklerine uygun gündüzlü okul.

Yatılılık: İşitme engellilerin engel ve özelliklerini dikkate alarak yapı, donatım, örgüt, yönetim, eğitim programları özel şekilde hazırlanan, özel yetişmiş personelle yürütülen ve öğrencilerin günün yirmi dört saati kalabileceği okullardır.

Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Bireyi tanımanın en önemli basamaklarından biri, bireyin kendini nasıl gördüğünü anlamaktır. İnsanlar dış dünyayla kendilerini algılama biçimlerine göre etkileşimde bulunurlar. Bu nedenle onların kendilerini nasıl gördüklerini yani ben kavramlarını tanımak gerekmektedir. Ben kavramı gelişiminin ilk basamağı kendini tanımadır ve 18 ay civarında gerçek'leşir (Pişkin, 1999).

"Benlik" üzerine ülkemizde birçok araştırma yapılmıştır. Bireye yakın kişilerin tutumu yani bireyin onlarla kurduğu iletişim bireyin gelişiminde önemli bir yer tutar (Geçtan, 1981). Toplumsal yaşantının yani iletişimin olmadığı yerde benlik bilincinin oluşmasının düşünölemeyeceğini ileri süren Mead (1970)'in de dediğı gibi iletişimden kısmen de olsa işitme engeli nedeniyle yoksun olan bireyin benlik algısı üzerinde çalışılması bu açıdan da büyük önem taşımaktadır. İşitme engelli öğrencilerin benlik algılarının belirlenmesi de bu bireylerin kendilerini nasıl algıladıklarının ortaya çıkarılması açısından önemlidir. Bu algıda öğrencilerin yatılı-gündüzlü okuyor olmalarının nasıl bir etkisi ve ilişkisi olduğunun bilinmesiyle bu okulların öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olarak yeniden düzenlenmesinde yardımcı olabilir.

Öğrencilerin benlik algıları ile akademik başarı düzeylerine yönelik elde edilen bilgiler bireyin daha iyi tanınmasında okul ve ailenin bireye yaklaşımında rehberlik edebilir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, araştırma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanmasında izlenen yöntem ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma, yatılı ve gündüzlü okuyan işitme engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramları ile akademik başarıları arasında bir ilişki, cinsiyetlerinin benlik kavramları ve son olarak yatılı-gündüzlü okuyor olmalarının benlik kavramları ve akademik başarılarına bir etkisi olup olmadığını ortaya koymaya yönelik betimsel nitelikte bir araştırmadır.

Bu araştırmanın bağımlı değişkenini işitme engelli öğrencilerin benlik kavramları, bağımsız değişkenlerini işitme engellilerin akademik başarıları, yatılı-gündüzlülük durumları ve cinsiyetleri oluşturmaktadır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu Bursa İl merkezinde bulunan Gündüzlü Duyum Engelliler İlköğretim Okulu'na devam eden, normal zeka ya da orta düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği ile işitme kaybı 70 db ve altında olan, 4,5,6,7 ve 8.sınıf öğrencileri ile Kemalpaşa İlçesinde bulunan Yatılı İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okuluna devam eden ve işitme kaybı 70 db'nin üzerinde olan 4,5,6,7 ve 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul ve cinsiyete göre dağılımı Tablo-1' de gösterilmiştir.

Tablo-1
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul ve Cinsiyetlerine
Göre Dağılımı

Cinsiyet	Duyum Engelliler İlköğretim Okulu	İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu	Toplam
Kız	34	30	64
Erkek	30	36	66
Toplam	64	66	130

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin benlik algılarına (kavramlarına) ilişkin bilgiler Piers ve Harris (1964) tarafından geliştirilip Öner (1994) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği" ve öğrenci ders notlarına ait bilgiler yoluyla toplanmıştır.

Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği (Ek-1)

Araştırmada çocukların benlik kavramı düzeylerini belirlemek amacıyla Piers-Harris (1964) tarafından geliştirilen "Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği" kullanılmıştır.

Öner (1994) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kendim Hakkında Düşüncelerim" adı ile de anılan ölçek 9-16 yaş grubuna yöneliktir.

Ölçek, öğrencilerin kendilerine yönelik düşünce, duygu ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek çocuklarda benlik kavramının gelişimini, boyutlarını, kişilik ve çevreyle olan ilişkilerini, v.b. araştırma ve belirlemede kullanılmaktadır.

Ölçek 80 tanımlayıcı ifadeden oluşup bunlara "evet" ya da "hayır" şeklinde yanıt verilmektedir.

Benlik-Kavramı Ölçeğinin Psikometrik Nitelikleri

Piers-Haris'in geliştirmiş olduğu Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği'nin 3.-12. sınıf öğrencileriyle standardizasyonu yapılmıştır. Değişik yaş gruplarının ve cinsiyet farklarının olmadığı saptanan bu ölçeğin güvenilirliği, içtutarlık ve değişmezlik (test-tekrartest) teknikleriyle sınanmıştır. Spearman Brown ve Kuder Richardson 21 formülleri ile elde edilen içtutarlık katsayıları .78 ile .93 arası; Pearson Momentler Çarpımı formülüyle elde edilen puan değişmezliği korelasyon katsayıları .71 ile .77 arası bulunmuştur. Bu veriler ölçek güvenilirliğinin doyurucu olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Öner, 1994)

Türkçe Ölçeğin Güvenirliği

Öz-Kavramı Ölçeği'nin içtutarlığı, (madde benzeşikliği ya da test homojenliği) ve puan değişmezliğini sınanarak güvenirlilik düzeyi incelenmiştir. Test tekrartest uygulamaları yapılarak ölçeğin değişmezlik (stabilite) düzeyini yansıtan korelasyon katsayılarını bulunmuştur (Öner, 1994).

Ölçmenin Standart Hatası

Bireysel puanların güvenirligi sınanırken ve betimlenirken ölçmenin standart hatası kullanılır. Tüm örneklemden elde edilen standart sapma (9.34) ve test-tekrartest güvenirlilik katsayısı (.87) gibi ölçümler kullanılarak hesaplanan standart hata, Türkçe Öz-Kavramı Ölçeği için 3.43 olarak belirlenmiştir (Çataklı, 1985, s.44).

Özgün İngilizce Öz-Kavramı Ölçeği'nin standart hatası 5.0 ile 6.0 puan civarında bulun muştur (Piers, 1969, s.5). Buna göre Türkçe ölçeğin standart hatası İngilizce'sinden daha düşük olduğundan, Türkçe formdan elde edilen puanların

güvenirligi daha yüksek olarak kabul edilmiştir. Ölçmenin standart hatası formülden de anlaşılacağı gibi, ölçeğin standart hatası küçüldüğü oranda puan değişmezlik (güvenirligi) düzeyi yükselir (Öner, 1994).

Türkçe Ölçeğin Geçerliği

Türkçe Öz-Kavramı Ölçeği'nin geçerliği geniş bir örneklem üzerinde sınanmıştır. Bu örneklem, yaşları 10-19 arasında bulunan düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeylerdeki kız ve erkek öğrencilerin eşit oranlarda temsil edildiği toplam 1520 İstanbullu ilkokul, ortaokul ve lise gruplarından oluşmuştur. Uygulanan Öz-Kavramı Ölçeği, Sınav Kaygısı Envanteri ve Durumluk-sürekli Kaygı Envanteri puanları üzerinde çeşitli istatistiksel çözümlenmeler yapılmıştır (Öner, 1994).

Türkçe'de Öz-Kavramı Ölçeği'ne benzer bir başka ölçek bulunmadığından eşzaman (concurrent), ölçüt-bağımlı: geçerlik sınaması yapılamamıştır. Bunun yerine iki tür yapı (kuramsal, kavramsal) geçerliği üzerinde durulmuştur. Bunlar, Öz-Kavramının diğer psikolojik boyutlarla olan ilişkisi ve ölçeğin faktör analizi incelemeleri şeklinde gerçekleştirilmiştir (Öner, 1994).

Ölçeğin Puanlanması

Ölçü aracına verilen tepkiler yanıt anahtarları ile puanlanmaktadır. Ölçeğin amacı olumlu algılama ve düşünceleri saptama olduğundan, olumsuz yönde ifade edilmiş maddelere verilen "hayır" yanıtı doğru olarak kabul edilir. Bireyin yanıtlama şeklini etkilememesi için bu ölçekteki olumlu ve olumsuz ifadeler dengelendirilmiştir.

Ölçek puanı, yanıt anahtarına uyan maddelerin sayısal toplamıdır. Elde edilen öz-kavramı ham puanı 0-80 arasında değişir. Uygulamalar genelde ham puanların 25-75 arasında olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Yorumlanması

Elde edilen ham puanlar ortalama, standart sapma, yüzdeler sıralama ve «T» puanından yararlanılarak değerlendirilir. Puanlar genelde şöyle yorumlanabilir:

Düşük puanlar bireyin öz-kavramının olumsuz, yüksek puanlar ise bireylerin her zaman gerçekten çok olumlu ya da çok yüksek bir öz kavramına sahip olduğunu göstermeyebilir. Bu yüksek puanın geçerli olup olmadığını belirlemek için birey hakkında başka verilerden (diğer kişilik ölçümleri) yararlanılabilir. Genelde dikkat çeken düşük puanlardır. Düşük öz-kavramı puanları, yardıma gereksinmesi olan öğrencilerin ayırdedilmesinde ve tanınmasında önemli bir ipucu oluşturabilir (Öner, 1994).

Akademik Başarı Bilgileri (Ek-2): Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin bilgiler okul idaresinden alınan not çizelgelerinden edinilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler Piers-Harris (1964) tarafından geliştirilip Öner (1994) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği" ve öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin bilgiler ise okul idaresinden temin edilen öğrencilerin Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersi dönem sonu notlarına ait not çizelgeleri yoluyla toplanmıştır.

Uygulama için Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan alınan resmi bir yazı ile Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma yapma izni alınmıştır (Ek-3). Okul müdürlükleri ile görüşülerek uygulama için uygun gün ve saatler belirlenerek, Duyum Engelliler İlköğretim Okulunda 64 ve İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulunda 66 olmak üzere, 130 işitme engelli öğrenci araştırmaya katılmıştır.

İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulunda uygulama yapılacak öğrenciler ile bu öğrencilerin sınıf ve ders öğretmenleri ile birlikte okul yemekhanesinde toplanılmıştır. Öğrenciler sınıflar halinde öğretmenleri tarafından yerleştirilmiş ve okul müdür muavini tarafından soru formunun başında bulunan açıklayıcı yönerge yüksek sesle okunmuştur. Bu arada öğretmenler tarafından işaret dili yardımcılığıyla yönerge öğrencilere aktarılmaya çalışılmıştır. Yanıt formunda “evet” ve “hayır” şıklarını içeren iki sütun bulunduğu; her soru maddesi için bu şıklardan uygun olanın işaretlenmesi istendiği söylenmiştir. Bütün sorular okul müdür muavini tarafından hem okunmuş hem de yazı tahtasına çizilen resimler yardımcılığıyla anlaşılmayan sözcük ve kavramlar ya da başka sorular hakkında öğrencilere yardımcı olunmaya çalışılmıştır. Uygulama üç ders saatinde yapılmıştır.

Duyum Engelliler İlköğretim Okulunda ise okul müdürünün önerisi üzerine ölçek ve uygulama hakkında açıklamalar yapılarak, ölçeğin uygulaması okul öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Süre sınırlaması yapılmamıştır.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Verilerin analizi aşamasında öncelikle "Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği" değerlendirilmiştir. Her öğrencinin benlik-kavramları puanları belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi dersi notlarının ortalamaları alınmıştır.

Cinsiyetler arasında benlik-kavramı puanları ve akademik başarı puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla eşleştirilmiş çiftler testi (t testi), tek yönlü ve çok yönlü varyans analizi, benlik-akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Genel olarak sosyal bilimlerdeki araştırmalarda .05 anlamlılık düzeyinin önerilmesi nedeniyle bu araştırmada da anlamlılığın arandığı tüm değerler için .05 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

Tüm verilerin analizi; Sosyal Bilimler için İstatistiksel Paket (SPSS 8.0 for Windows) programı ile yapılmıştır.



BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bulgular

Bu bölümde araştırma denencelerinin sınanması için toplanan verilerin istatistiksel analizlerin sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Önce yatılı ve gündüzlü işitme engelli öğrencilerin sınıf düzeylerine göre benlik kavramı puanları ile akademik başarı puanlarının dağılımına ilişkin bulgular, daha sonara da akademik başarı ve benlik kavramı ilişkisine yönelik korelasyon sonuçları ve yatılı-gündüzlü olma ile cinsiyete göre benlik kavramı ve akademik başarı puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t-testi ve varyans analizi sonuçları tablolar halinde verilmiştir.

1- Yatılı ve Gündüzlü Okuyan İşitme Engelli Öğrencilerin Benlik Kavramı Puanları ve Akademik Başarı Puanlarının Genel Dağılımına İlişkin Bulgular

Yatılı ve gündüzlü okuyan işitme engelli kız ve erkek öğrencilerin benlik kavramı puanları ve akademik başarı puanlarının aritmetik ortalamalarının genel dağılımı Tablo-2'de gösterilmiştir.

Tablo-2
Yatılı ve Gündüzlü Okuyan İşitme Engelli Öğrencilerin Benlik Kavramı Puanları ve Akademik Başarı Puanlarının Genel Dağılımına İlişkin Değerler

Cinsiyet	Yatılı					Gündüzlü				
	n	Benlik Kavramı Puanları		Akademik Başarı Puanları		n	Benlik Kavramı Puanları		Akademik Başarı Puanları	
		X	SS	X	SS		X	SS	X	SS
Kız	30	56,43	7,03	4,13	,94	34	53,47	16,02	3,56	1,24
Erkek	36	54,14	8,70	3,86	,76	30	54,77	15,21	3,23	1,33

Tablo-2'ye bakıldığında, yatılı okuyan işitme engelli kız öğrencilerin benlik kavramı puanlarının aritmetik ortalamasının 56,43 gündüzlü okuyan kız öğrencilerin ise 53,47 olduğu görülmüştür. Yatılı okuyan erkek öğrencilerin benlik kavramı puanlarının aritmetik ortalaması 54,14 iken gündüzlü okuyan erkek öğrencilerin ise 54,77'dir.

Yine tablo-2'ye bakıldığında yatılı okuyan işitme engelli kız öğrencilerin akademik başarı puanlarının aritmetik ortalaması 4,13 gündüzlü okuyan kız öğrencilerin 3,56 olduğu görülmüştür. Yatılı okuyan işitme engelli erkek öğrencilerin akademik başarı puanlarının aritmetik ortalaması 3,86 gündüzlü okuyan erkek öğrencilerin ise 3,23'tür.

2- Yatılı Okuyan İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Kavramı Puanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular

Yatılı okuyan İbn-i Sina İşitme Engelli İlköğretim Okulu öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre benlik kavramı puanlarının dağılımına ilişkin değerler Tablo-3'de gösterilmiştir.

Tablo-3

Yatılı Okuyan İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Kavramı Puanlarının Dağılımına İlişkin Değerler

Sınıf Düzeyi	N	X	SS
4	12	57,17	11,60
5	13	62,85	2,48
6	9	50,44	2,51
7	18	51,50	8,26
8	14	54,14	3,18
Toplam	66	55,18	8,00

3- Yatılı Okuyan İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Kavramı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Yatılı okuyan İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre benlik kavramı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo-4'de gösterilmiştir.

Tablo-4

Yatılı Okuyan İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Kavramı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamaların Karesi	F	Anlamlılık
Gruplar arası	1272,023	4	318,006	6,699	,000
Grup içi	2895,795	61	47,472		
Toplam	4167,818	65			

$p > .05$

Tablo-4 incelendiğinde tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle yatılı okuyan işitme engelli öğrencilerin sınıf düzeylerine göre benlik kavramı puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

4-Gündüzlü Okuyan Duyum Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Kavramı Puanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular

Yatılı okuyan Duyum Engelliler İlköğretim Okulu öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre benlik kavramı puanlarının dağılımına ilişkin değerler Tablo-5'te gösterilmiştir.

Tablo-5
Yatılı Okuyan İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Sınıf
Düzeylerine Göre Benlik Kavramı Puanlarının
Dağılımına İlişkin Değerler

Sınıf Düzeyi	n	X	SS
4	12	71,92	9,64
5	11	59,91	3,78
6	18	49,83	11,53
7	17	53,29	8,94
8	6	22,67	3,14
Toplam	64	54,08	15,53

5-Gündüzlü Okuyan Duyum Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin
Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Kavramı Puanlarının
Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Gündüzlü okuyan Duyum Engelli İlköğretim Okulu öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre benlik kavramı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo- 6'da gösterilmiştir.

Tablo-6
Gündüzlü Okuyan Duyum Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Sınıf
Düzeylerine Göre Benlik Kavramı Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılmasına
İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamaların Karesi	F	Anlamlılık
Gruplar arası	10447,421	4	2611,855	32,420	,000
Grup içi	4753,189	59	80,563		
Toplam	15200,609	63			

$p > .05$

Tablo-6 incelendiğinde tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle gündüzlü okuyan işitme

engelli öğrencilerin sınıf düzeylerine göre benlik kavramı puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

6- Yatılı Okuyan İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Benlik Kavramı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Yatılı okuyan İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre benlik kavramı puanlarına ilişkin «t-testi» sonuçları Tablo-7'de gösterilmiştir.

Tablo-7
Yatılı Okuyan İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Benlik Kavramı Puanlarına İlişkin «t-testi» Sonuçları

Benlik Kavramı Puanları Cinsiyet	n	X	SS	t- değeri	Sonuç
Kız	30	56,43	7,03	,259	p > .05
Erkek	36	54,14	8,70		

t = 1,96

Tablo-7'de görüldüğü gibi, yapılan t-testi sonucunda elde edilen t değeri anlamlı değildir. Buna göre Yatılı Okuyan İbn-i Sina İşitme Engelli İlköğretim Okulu kız ve erkek öğrencilerinin benlik kavramı puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

7- Gündüzlü Okuyan Duyum Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Benlik Kavramı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Duyum Engelliler İlköğretim Okulu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre benlik kavramı puanlarına ilişkin «t-testi» sonuçları Tablo-8'de gösterilmiştir.

Tablo-8
Gündüzlü Okuyan Duyum Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin
Cinsiyetlerine Göre Benlik Kavramı Puanlarının Ortalamasına
İlişkin t- testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Benlik Kavramı Puanları			Sonuç
		X	SS	t- değeri	
Kız	34	53,47	16,02	,382	Anlamsız p > .05
Erkek	30	54,77	15,21		

$$t = 1,96$$

Tablo-8'de görüldüğü gibi, yapılan t-testi sonucunda elde edilen değer anlamlı değildir. Buna göre Gündüzlü Okuyan Duyum Engelli İlköğretim Okulu kız ve erkek öğrencilerinin benlik kavramı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

8- Yatılı ve Gündüzlü Okuyan İşitme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Yatılı ve gündüzlü okuyan işitme engelli öğrencilerin Piers-Harris'in Çocuklar için Öz-Kavramı Ölçeğinden aldıkları puanlar ile akademik başarı puanları arasındaki ilişkiler P-M Korelasyon Katsayısı ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo-9'da gösterilmiştir.

Tablo-9
Yatılı ve Gündüzlü Okuyan İşitme Engelli Öğrencilerin Sınıf düzeylerine
Göre Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler

Sınıf Düzeyi	Yatılı	Gündüzlü
	r	r
4.sınıf	.199	.643*
5.sınıf	.517	.096
6.sınıf	.898*	.400
7.sınıf	.576*	.564*
8.sınıf	.521	-.930*

$$*p < .05$$

Tablo-9'a bakıldığında, yatılı okuyan işitme engelli 6 ve 7.sınıf öğrencileri ile gündüzlü okuyan işitme engelli 4 ve 7.sınıf öğrencilerinin benlik kavramı puanları ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, gündüzlü okuyan işitme engelli 8.sınıf öğrencilerinin benlik kavramı puanları ile akademik başarı puanları arasında ters bir korelasyon olduğu görülmektedir.

9- Yatılı Okuyan İbn-i Sina İşitme Engelli İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular:

Yatılı okuyan İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik başarı puanlarının ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo-10'da gösterilmiştir.

Tablo-10
Yatılı Okuyan İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Puanlarının Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları

Akademik Başarı Puanları Cinsiyet	n	X	SS	t- değeri	Sonuç
Kız	30	4,13	,94	,054	p > .05
Erkek	36	3,86	,76		

$$t = 1,96$$

Tablo-10'da görüldüğü gibi, yapılan t-testi sonucunda elde edilen değer anlamlı değildir. Buna göre Yatılı Okuyan İbn-i Sina İşitme Engelli İlköğretim Okulu kız ve erkek öğrencilerinin akademik başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

10- Gündüzlü Okuyan Duyum Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Gündüzlü okuyan Duyum Engelliler İlköğretim Okulu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik başarı puanlarının ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo-11'de gösterilmiştir.

Tablo-11
Gündüzlü Okuyan Duyum Engelliler İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Akademik Başarı Puanları Cinsiyet	n	X	SS	t- değeri	Sonuç
Kız	34	3,56	1,24	,821	p > .05
Erkek	30	3,23	1,33		

$$t = 1,96$$

Tablo-11'de görüldüğü gibi yapılan t-testi sonucunda, elde edilen değer anlamlı değildir. Buna göre Gündüzlü Okuyan Duyum Engelli İlköğretim Okulu kız ve erkek öğrencilerinin akademik başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

11- İşitme Engelli İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İşitme Engelliler İlköğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre benlik kavramı ve akademik başarı puanlarının ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo-12'de gösterilmiştir.

Tablo-12

İşitme Engelli İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Benlik Kavramı Puanları			Akademik Başarı Puanları			Sonuç
		X	SS	t-değeri	X	SS	t-değeri	
Kız	64	54,86	12,62	,553	3,83	1,13	,535	P > .05
Erkek	66	54,42	12,00		3,58	1,10		

$$t = 1,96$$

Tablo- 12'de görüldüğü gibi, yapılan t-testi sonucunda elde edilen değer anlamlı değildir. Buna göre işitme engelli kız ve erkek ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramı puanlarının ortalamaları ile akademik başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

12- İşitme Engelli İlköğretim Öğrencilerinin Yatılı-Gündüzlü Olmalarına Göre Benlik Kavramı Puanları ve Akademik Başarı Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İşitme Engelli İlköğretim öğrencilerinin yatılı-gündüzlü olmalarına göre benlik kavramı ve akademik başarı puanlarının ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo-13'te gösterilmiştir.

Tablo-13

İşitme Engelli İlköğretim Öğrencilerinin Yatılı-Gündüzlü Olmalarına Göre Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

Yatılılık / Gündüzlülük	n	Benlik Kavramı Puanları			Akademik Başarı Puanları			Sonuç
		X	SS	t-değeri	X	SS	t-değeri	
Gündüzlü	64	54,08	15,53	,000	3,41	1,28	,000	P > .05
Yatılı	66	55,18	8,01		3,98	,85		

$$t = 1,96$$

Tablo-13'te görüldüğü gibi, yapılan t-testi sonucunda elde edilen değer anlamlı değildir. Buna göre İşitme Engelli İlköğretim öğrencilerinin yatılı-gündüzlü olmalarına göre benlik kavramı ve akademik başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

13- İşitme Engelli Öğrencilerin Benlik Kavramı Puanlarının Cinsiyet ve Yatılı-Gündüzlü Olmalarına Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

İşitme engelli öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalamalarının cinsiyet ve yatılı-gündüzlü oluşlarına göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan çok yönlü varyans analizi sonuçları Tablo-14'te gösterilmiştir.

Tablo-14
İşitme Engelli Öğrencilerin Benlik Kavramı Puanlarının Cinsiyet ve Yatılı-Gündüzlü Olmalarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Değişkenleri	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamaların Karesi	F	P
Cinsiyet	8,048	1	8,048	,053	.819
Yatılı-Gündüzlü	44,019	1	44,019	,288	.592
Cinsiyet x Yatılı-Gündüzlü	104,087	1	104,087	,681	.411
Hata	19255,509	126	152,822		
Toplam	19408,008	129			

* $p > .05$

Tablo-14 incelendiğinde varyans analizi sonucunda elde edilen F değerinin anlamlı olmadığı görülmektedir. İşitme engelli öğrencilerin benlik kavramlarının cinsiyete ve yatılı-gündüzlü olmalarına göre değişmediği görülmüştür.

14- İşitme Engelli Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalamalarının Cinsiyet ve Yatılı-Gündüzlü Olmalarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İşitme engelli öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının cinsiyet ve yatılı-gündüzlü oluşlarına göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan çok yönlü varyans analizi sonuçları Tablo-15'te gösterilmiştir.

Tablo-15
İşitme Engelli Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının Cinsiyet ve
Yatılı-Gündüzlü Olmalarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin
Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamaların Karesi	F	P
Cinsiyet	2,884	1	2,884	2,464	.119
Yatılı-Gündüzlü	11,671	1	11,671	9,968	.002
Cinsiyet x Yatılı-Gündüzlü	0,022	1	0,022	,020	.889*
Hata	147,521	126	1,171		
Toplam	161,300	129			

* $p > .05$

Tablo-15 incelendiğinde, işitme engelli öğrencilerin akademik başarılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin akademik başarılarının kız ya da erkek oluşlarına göre değişmediğini gösterir.

Öğrencilerin yatılı-gündüzlü oluşlarına ilişkin akademik başarılarının varyans analizinin sonucunda elde edilen F değeri anlamlı değildir.

Bunlara karşın iki değişkenin akademik başarı üzerindeki ortak etkisine bakıldığında öğrencilerin akademik başarıları üzerinde cinsiyet ve yatılı-gündüzlü oluşlarının etkisi anlamlı ($F = .020 < .05$) bulunmuştur. Bu bulgu yatılı ve gündüzlü okuyan işitme engelli öğrencilerin akademik başarılarının cinsiyete göre bir farklılığa yol açtığını gösterir.

15- Yatılı ve Gündüzlü Okuyan İşitme Engelli Öğrencilerin Yüksek, Orta ve Düşük Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

İşitme engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramı puanları arasında cinsiyet ve yatılı-gündüzlü olmaları bakımından anlamlı bir fark elde edilmediğinden yatılı ve gündüzlü okuyan işitme engelli öğrencilerin yüksek, orta ve düşük benlik kavramı puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişkiler Pearson-Moment Korelasyon Katsayısı ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo-16'da gösterilmiştir.

Tablo-16
Yatılı ve Gündüzlü Okuyan İşitme Engelli Öğrencilerin Yüksek,
Orta ve Düşük Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Puanları Arasındaki
İlişkilere Ait Değerler

Benlik Düzeyi	Yatılı	Gündüzlü
	r	r
Yüksek benlik	.176	.430*
Orta benlik	.425*	.314
Düşük benlik	-.352	-.846*

*p < .05

Tablo-16'ya bakıldığında, gündüzlü okuyan işitme engelli yüksek benlikli ve yatılı okuyan orta benlikli öğrencilerin benlik kavramı puanlarının aritmetik ortalaması ile akademik başarı puanlarının aritmetik ortalaması arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu, gündüzlü okuyan düşük benlikli işitme engelli öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalaması ile akademik başarı puanlarının ortalaması arasında ters bir korelasyon bulunduğu görülmektedir.

Aynı tabloya bakıldığında gündüzlü okuyan orta benlikli öğrenciler ile yatılı okuyan yüksek ve düşük benlikli öğrencilerin benlik kavramı puanları ile akademik başarı puanlarının aritmetik ortalamaları arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Yorum

Yatılı-Gündüzlü İşitme Engelli İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Kavramları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmadan elde edilen bulguların yorumu aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1- Yatılı okuyan İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre benlik kavramı puanlarının ortalaması ile akademik başarı puanlarının ortalamasının dağılımına ilişkin değerlere bakıldığında (Tablo-3), Tablo-5 ile benzer bulgular karşımıza çıkmaktadır. Bu durum da bize işitme engelli bireylerin gündüzlü ya da yatılı okumasının ergenlik döneminde yaşadıkları açısından bir farklılık yaratmadığı izlenimini uyandırmaktadır.

2- Gündüzlü okuyan Duyum Engelliler İlköğretim Okulu öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre benlik kavramı ve akademik başarı puanlarının dağılımına ilişkin değerlere (Tablo-5) bakıldığında, ilköğretimin birinci kademesi olan 4 ve 5.sınıf öğrencilerinin benlik kavramı puanlarının ortalamalarının ilköğretimin ikinci kademesi olan 6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinin benlik kavramı puanlarının ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Shaffer-Mayer (1991)'in kaynaştırılmış ağır işiten ve hiç işitmeyen öğrencilerin benlik kavramları üzerine yapmış olduğu araştırma sonuçlarında da işitme engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramı puanlarının ortalamasının işitme engelli ortaokul öğrencilerinin benlik kavramı puanlarından daha yüksek olması araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

3- Yatılı Okuyan İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre benlik kavramı puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında (Tablo-7) da gündüzlü okuyan öğrencilerde olduğu gibi anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç işitme engelli öğrencilerin yatılı ya da gündüzlü olmasının benlik kavramı puanlarında cinsiyete göre bir farklılık yaratmadığını gösterebilir. Bununla birlikte gündüzlü okuyan işitme engelli erkek öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalaması işitme engelli kız öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalamasından daha yüksek iken; yatılı

okuyan işitme engelli kız öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalaması işitme engelli erkek öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalamasından daha yüksek ve yatılı okuyan işitme engelli kız öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalaması hem yatılı okuyan işitme engelli erkek öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalamasından hem de gündüzlü okuyan işitme engelli kız ve erkek öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur.

4- Gündüzlü Okuyan Duyum Engelliler İlköğretim Okulu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre benlik kavramı puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında (Tablo-8), istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç Maccoby ve Jacklin (1974), Block (1976), Halpin (1981), Yachnick (1986) ve Güven (1996)'in araştırma bulguları ile desteklenmektedir. Bu sonuca göre, gündüzlü okuyan işitme engelli öğrencilerin kız ya da erkek oluşu benlik kavramı puanlarında farklılık yaratmamaktadır. Bu durum işitme engelinin olumsuz etkilerinden her iki cinsin de aynı derecede etkilendiğine bağlanabilir. Ancak sayısal olarak bakıldığında gündüzlü okuyan işitme engelli erkek öğrencilerin benlik kavramı puanlarının aritmetik ortalamasının (54,77) işitme engelli kız öğrencilerin benlik kavramı puanlarının aritmetik ortalamasından (53,47) daha yüksek olduğu görülmekle birlikte bu fark anlamlı değildir.

5- Yatılı ve gündüzlü okuyan işitme engelli öğrencilerin sınıf düzeylerine göre benlik kavramı puanlarının aritmetik ortalamaları ile akademik başarı puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki ilişkiye (Tablo-9) bakıldığında yatılı okuyan 6 ve 7.sınıf ile gündüzlü okuyan 4 ve 7.sınıf öğrencilerinin benlik kavramı puanlarının ortalamaları ile akademik başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç işitme engelliler üzerinde araştırma yapan Harman ve Austin (1985), Larsen (1985), James (1980) ve Zeichner (1980)'in araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. Bununla birlikte gündüzlü okuyan 8.sınıf işitme engelli öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalaması ile akademik başarı puanlarının ortalaması arasında ters bir korelasyon olması (-.930* ; Tablo-9), Purkey (1970)'in benlik kavramı ile okul başarısı arasındaki ilişki konulu çalışmasındaki, öğrencilerin akademik başarı

düzeyleri ile benlik kavramları arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu ve ikisinin de birbirini doğrudan etkilediğini ancak her zaman yüksek başarı ile yüksek benlik saygısının bir arada görülmeyebileceği şeklindeki bulgusu ile desteklenmiştir.

6- Yatılı okuyan İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu öğrencileri ile gündüzlü okuyan Duyum Engelliler İlköğretim Okulu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik başarı puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında (Tablo-10 ve Tablo-11), cinsiyetlere göre benlik kavramı puanlarının ortalamalarının karşılaştırılmasında olduğu gibi anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte sayısal olarak bakıldığında benlik kavramı puanlarının aritmetik ortalamasında olduğu gibi akademik başarı puanlarının aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında da yatılı okuyan işitme engelli kız öğrencilerin akademik başarı puanlarının ortalamasının (4,13; Tablo-10) hem yatılı okuyan işitme engelli erkek öğrencilerin akademik başarı puanlarının ortalamasından hem de gündüzlü okuyan kız ve erkek işitme engelli öğrencilerin akademik başarı puanlarının ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur.

Diğer taraftan yatılı okuyan 4,5 ve 8.sınıf ile gündüzlü okuyan 5 ve 6.sınıf öğrencilerinin benlik kavramı puanlarının ortalamaları ile akademik başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması Brookover ve arkadaşlarının (1967) yaptığı, altı yıl süren çalışmanın yüksek bir benlik tasarımının aynı ölçüde yüksek bir başarıyla beraber gitmediği sonucuyla desteklenmiştir. Elde edilen bu sonuçlarla bireyin yüksek ya da olumlu bir benlik kavramına sahip olmasının her alanda başarılı olabileceği anlamına gelmediği söylenebilir.

7- İşitme engelli öğrencilerin genel olarak cinsiyetlerine göre benlik kavramı puanlarının ortalaması ve akademik başarı puanlarının ortalaması karşılaştırıldığında (Tablo-12) aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

8- İşitme engelli ilköğretim öğrencilerinin yatılı-gündüzlü olmalarına göre benlik kavramı puanlarının ortalaması ile akademik başarı puanlarının ortalaması karşılaştırıldığında (Tablo-13) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç yatılı ve

gündüzlü okuyan öğrenciler üzerinde araştırma yapan Garrison (1978), Craig (1965), Green (1979), Torucu (1990) ve Güven (1996)'in araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. Bununla birlikte sayısal olarak yatılı okuyan işitme engelli öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalaması (55,18) ile akademik başarı puanlarının ortalaması (3,98) gündüzlü okuyan işitme engelli öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalaması (54,08) ile akademik başarı puanlarının ortalamasının (3,41) olduğu görülmüştür.

9- İşitme engelli öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalamaları ile akademik başarı puanlarının ortalamaları cinsiyet ve yatılı gündüzlü olmalarına göre bakıldığında öğrencilerin yatılı ve gündüzlü okullarda okuyor olmaları benlik kavramlarında cinsiyete göre farklılık göstermezken (Tablo-14), yatılı ve gündüzlü okuyan öğrencilerin akademik başarılarının cinsiyete göre bir farklılığa yol açtığı görülmüştür (Tablo-15).

10- Yatılı ve gündüzlü okuyan işitme engelli yüksek, orta ve düşük benlikli öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalamaları ile akademik başarı puanlarının ortalamalarına bakıldığında (Tablo-16), yatılı okuyan orta benlikli işitme engelli öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalamaları ile akademik başarı puanlarının ortalamaları arasında ve gündüzlü okuyan yüksek benlikli işitme engelli öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalaması ile akademik başarı puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir ilişki bulunurken; gündüzlü okuyan düşük benlikli işitme engelli öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalaması ile akademik başarı puanlarının ortalaması arasında ters bir korelasyon yani benlik düzeyi düştükçe akademik başarının arttığı görülmüştür. Bu sonuç, Purkey (1970)'in her zaman yüksek başarı ile yüksek benlik saygısının bir arada görülmeyebileceği şeklindeki bulgusuyla desteklenmiştir. Bu durum yetenekleri doğrultusunda müzik, resim gibi derslerde başarılı olan, yüksek benlikli bireylerin akademik olarak Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinde aynı derecede başarılı olmayabileceği şeklinde de yorumlanabilir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Araştırma bulguları doğrultusunda şu sonuçlara varılmıştır:

1- Yatılı-gündüzlü okuyan işitme engelli ilköğretim öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre benlik kavramı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

2- Yatılı okuyan işitme engelli 6 ve 7.sınıf öğrencileri ile gündüzlü okuyan işitme engelli 4 ve 7. sınıf öğrencilerinin benlik kavramları puanları arasında anlamlı bir ilişki; gündüzlü okuyan işitme engelli 8.sınıf öğrencilerinin benlik kavramı puanlarının ortalamaları ile akademik başarı puanlarının ortalamaları arasında negatif bir korelasyon bulunmuş; yatılı okuyan işitme engelli 4,5 ve 8.sınıf ile gündüzlü okuyan işitme engelli 5 ve 6.sınıf öğrencilerinin benlik kavramı puanlarının ortalamaları ile akademik başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

3- Yatılı okuyan işitme engelli kız ve erkek öğrencilerin cinsiyetlerine göre benlik kavramı puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir fark yoktur.

4- Gündüzlü okuyan işitme engelli kız ve erkek öğrencilerin cinsiyetlerine göre benlik kavramı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

5- Yatılı okuyan işitme engelli kız ve erkek öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik başarı puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir fark yoktur.

6- Gündüzlü okuyan işitme engelli kız ve erkek öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

7- İşitme engelli öğrencilerin cinsiyetlerine göre benlik kavramı puanlarının ortalaması ve akademik başarı puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir fark yoktur.

8- İşitme engelli öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalaması ile akademik başarı puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir fark yoktur.

9- Yatılı-gündüzlü okuyan işitme engelli öğrencilerin benlik kavramları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

10- Yatılı-gündüzlü okuyan işitme engelli öğrencilerin akademik başarıları cinsiyete göre farklılık göstermiştir.

11- Yatılı ve gündüzlü okuyan işitme engelli yüksek, orta ve düşük benlikli öğrencilerden yatılı okuyan orta benlikli işitme engelli öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalaması ile akademik başarı puanlarının ortalaması arasında ve gündüzlü okuyan yüksek benlikli işitme engelli öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalaması ile akademik başarı puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir ilişki; gündüzlü okuyan düşük benlikli işitme engelli öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalaması ile akademik başarı puanlarının ortalaması arasında ise ters korelasyon vardır.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1- Araştırma sonuçları işitme engellilerin benlik kavramını etkileyen birçok etmen olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle işitme engellilerin benlik kavramlarını belirlemeye yönelik olarak ileride yapılacak araştırmalarda öğrencinin devam ettiği okulun türü ve akademik başarı bilgilerinin yanında, işitme kaybının zamanı, işitme

kaybının derecesi, sözel iletişim düzeyleri ve sosyo-ekonomik düzeye ait bilgilerle daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

2- Araştırmanın örneklemini yatılı ve gündüzlü okuyan işitme engelli öğrenciler oluşturmuştur. Ancak özel alt sınıfa devam eden ve normal işiten öğrencilerin de benlik kavramları belirlenip işitme engelli öğrencilerle normal işiten ve özel alt sınıfa devam eden öğrencilerin benlik kavramları karşılaştırılabilir. Bu işitme engelli öğrencilerin yatılı okul ya da kendi akrabalarıyla ve normal işiten öğrencilerle aynı okulda olmasının benlik kavramına nasıl etki ettiğinin belirlenmesinde de yardımcı olabilir.

3- İşitme engelli öğrencilere ait bilgiler daha kapsamlı ve güncel olmalı; öğrencilerin işitme düzeylerinin periyodik aralarla belirlenip bunların belgelendirilmesi ve işitme kayıplarında belirlenen ilerlemeye yönelik gerekli önlemlerin alınması gerekir.

4- Araştırmalarda anne-babanın ilgi ve tutum düzeyleri de belirlenerek bunların işitme engellinin benlik gelişimine etkisi ortaya koyulabilir.

5- Araştırma belli yaş grubundaki işitme engellileri kapsamıştır. Bununla birlikte belli yaşlara göre işitme engellinin benlik kavramında olabilecek değışme ve gelişmeleri uzun süreli bir araştırma ile belirlenebilir.

6- İşitme engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramlarını belirlemek üzere araştırmada kullanılan Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeğ'i'nin uygulanmasında öğrencilerin soyut cümleleri anlamakta güçlük çektikleri görülmüştür. Bu ölçeğın geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının işitme engellilere yönelik olarak ayrıca yapılması da bu konuya açıklık kazandırabilir.

KAYNAKÇA

Akçamete G., **Bireyselleştirilmiş Ek Özel Eğitimin Ağır İşiten Çocukların Sözel İletişimlerine Etkisi.** (Yayımlanmamış Doktora Tezi), A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1986.

Akçamete, G., "Üniversitedeki Bedensel Engelli Gençlerin Kendini Kabulleri". **Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi**, Ankara, 1991.

Arseven, A., "Benlik Tasarımı (Gelişimi ve Okul Başarısıyla İlişkisi)" **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, No:1, ss.15-26, Ankara, 1986.

Ataman, A., "Özel Eğitim", Editör: Prof. Dr. Leyla Küçükahmet, **Eğitimbilime Giriş**, Gazi Kitapevi, Ankara, 1997.

Bayraktar, B., **İşitme Özürlülerin Eğitimlerinde Yatılı Sağırlar Okulu ile Özel Sınıflardaki Sözlü İletişim Farklılıkları**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), A.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara,1986.

Can, G., "Lise Öğrencilerinin Benlik Kavramlarını Etkileyen Ailesel Değişkenler". **A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi** C.4, Sayı:1-2, ss:7-19, Eskişehir, 1990.

Cüceloğlu, D., **İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1997.

Cüceloğlu, D., **Yeniden İnsan İnsana**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1993.

Doğusal, N.T., **İlkokul 5.Sınıf Öğrencilerinde Benlik Kavramının Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara,1987.

Eldeleklioğlu, J., **Gelişim ve Öğrenme**, Editör: Doç. Dr. Ersin Altıntaş, Akinoğlu Matbaacılık, Bursa, 2000.

Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y., **Özel Eğitime Giriş**, Ankara Ünversitesi Eğitim Fakültesi Yayınlar No:156, Ankara, 1987.

Er, T., **Eğitimbilime Giriş**, Gazi Kitapevi, Ankara, 1997.

Erden, M., ve Akman, Y., **Eğitim Psikolojisi**, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 1996

Ersek, İ., **İşitme Engelli Öğrencilerin Benlik Kavramlarının İncelenmesi**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Ünversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1992.

Geçtan, E., **Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar**, Matya Matbaacılık Ltd. şti, Ankara, 1981.

Güven, M., **Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda ve Ailesi Yanında Kalan Öğrencilerin Benlik Kavramı Düzeyleri**, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1996.

Hall, C.S., ve Lindzey, G., **Theories of Personality**, John Wiley & Sons, Inc. New York, 1970.

Karahan, T.F. ve Sardoğan, M.E., **Psikolojik Danışma Kuramları**, Birsen Yayınevi, İstanbul, 1994.

Kargın, T., **Eğitsel Yaklaşımlı Aile Rehberliğinin İşitme Engelli Çocukların Sözel İletifim Becerilerine Etkisi** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), A.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1990.

Kılıççı, Y., **Okul Ruh Sağlığı**, Anı yayıncılık, Ankara, 1992.

Kılıççı, Y., **Üniversite Öğrencilerinin Kendini-Kabullerini Etkileyen Bazı Değişkenler** (Yayımlanmamış Doçentlik Tezi), H.Ü., S.İ.B.F., Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü, Ankara, 1981.

Korkmaz, A., **Eğitimbilime Giriş**, Gazi Kitapevi, Ankara, 1997.

Köknel, Ö., **Kişilik**, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1986.

Kuzgun, Y., **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, ÖSYM Yayınları, 1995.

M.E.B.Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, **Gecikmiş Konuşma Öğretmen El Kitabı**, Ankara, 2001.

M.E.G.S.B., **İşitme Engelli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu**, Özel Eğitim Konseyi, Ankara, 13-15 Mayıs, 1991.

Onur, B., **Çocuk ve Ergen Gelişimi**, İmge Kitapevi, Ankara, 1998.

Öner, N., **Piers-Harris'in Çocuklarda Öz- Kavramı Ölçeği El Kitabı**, Türk Psikologlar Derneği, Ankara, 1994.

Özel Eğitim Hakkında Kanun hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2000.

Özoğlu, S.Ç., "Psikolojik Danışmada Rehberlik" **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı : 8, ss.93-112, Ankara, 1975.

Özsoy, Y., **Konuşma Özürlü Çocuklar ve Eğitimi**, Eskişehir İ.T.İ.A. İletişim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara, 1982.

Özsoy, Y., Özyürek, M., ve Eripek, S., **Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar «Özel Eğitime Giriş»**, Karatepe Yay., Ankara, 1996.

Pişkin, M., "Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi" **İlköğretimde Rehberlik**, (Ed. Prof. Dr. Yıldız KUZGUN), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1999.

Selçuk, Z., "Bireyi Tanıma Teknikleri" **İlköğretimde Rehberlik**, (Ed. Prof. Dr. Yıldız KUZGUN), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1999.

Tanju, E., **İlkokul 4 ve 5. Sınıfa Devam Eden Normal ve İşitme Engelli Öğrencilerde Benlik Kavramının Gelişiminin İncelenmesi** (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi), H.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1995.

Tekindal, S., "İlköğretim 5 ve 6. Sınıflar Düzeyinde Birey-Grup İlişkisi İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki" **Eğitimde Yansımalar: IV, 1. Ulusal Sempozyumu : Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim** , ss.201-211, Tekışık Yay., Ankara, 1998.

Torucu B.K., **13-14 Yaşındaki Gençlerin Sosyo-Ekonomik Düzeyi ve Ana-Baba Tutumlarındaki Farklılıkların Belirlenip Benlik Saygısına Etkisinin Araştırılıp Karşılaştırılması** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 1990.

EKLER

Ek-1. Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği

Ek-2. İşitme Engelli Öğrencilerin Benlik Kavramı Puanları İle Akademik Başarı Puanlarının Çizelgesi

Ek-3. "Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği"nin okullarda uygulanabilmesi için T.C. Bursa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan Resmi İzin Belgesi

KENDİM HAKKINDA DÜŞÜNCELERİM

AÇIKLAMA: Aşağıda 80 cümle var. Bunlardan sizi tanımlayanları evet, tanımlayanları ise hayır ile cevaplandırın. Bazı cümlelerde karar vermek zor olabilir. Yine de lütfen bütün cümleleri cevaplayın. Aynı cümleyi hem evet, hem hayır şeklinde işaretlemeyin. Unutmayın, cümledeki ifade genellikle sizi anlatıyorsa evet, genellikle sizi anlatmıyorsa hayır olarak işaretleyeceksiniz. Cümlelerin size uygun olup olmadığını en iyi siz kendiniz bilebilirsiniz. Bunun için kendinizi gerçekten nasıl görüyorsanız aynen öyle cevaplandırın. Cevaplarınızı işaretlerken, buradaki cümlelerin numarası ile cevap kağıdındaki numaranın aynı olmasına dikkat edin.

1. İyi resim çizerim.
2. Okul ödevlerimi bitirmem uzun sürer.
3. Ellerimi kullanmada becerikliyimdir.
4. Okulda başarılı bir öğrenciyim.
5. Aile içinde önemli bir yerim vardır.
6. Sınıf arkadaşlarım benimle alay ediyorlar.
7. Mutluyum.
8. Coğunlukla neşesizim.
9. Akıllıyım.
10. Öğretmenler derse kaldırıncaya heyecanlanırım.
11. Dış (fiziki) görünüşüm beni rahatsız ediyor.
12. Genellikle çekingenim.
13. Arkadaş edinmekte güçlük çekiyorum.
14. Büyüdüğümde önemli bir kimse olacağım.
15. Aileme sorun yaratırım.
16. Kuvvetli sayılırım.
17. Sınavlardan önce heyecanlanırım.
18. Okulda terbiyeli, uyumlu davranırım.
19. Herkes tarafından pek sevilen biri değilim.
20. Parlak, güzel fikirlerim vardır.
21. Genellikle kendi dediklerimin olmasını isterim.
22. İstedğim bir şeyden kolayca vazgeçerim.
23. Müzikte iyiyim.
24. Hep kötü şeyler yaparım.
25. Evde çoğu zaman huysuzluk ederim.
26. Sınıfta arkadaşlarım beni sayarlar.
27. Sinirli biriyim.
28. Gözlerim güzeldir.
29. Derse kalktığımda bildiklerimi sıkılmadan anlatırım.
30. Derslerde sık sık hayal kurarım.
31. (Kardeşiniz varsa) Kardeş(ler)ime sataşırım.
32. Arkadaşlarım fikirlerimi beğenir.
33. Başım sık sık belaya girer.
34. Evde büyüklerimin sözünü dinlerim.
35. Sık sık üzülür, meraklanırım.

36. Ailem benden çok şey bekliyor.
37. Halimden memnunum.
38. Evde ve okulda pek çok şeyin dışında bırakıldığım hissine kapılıyorum.
39. Saçlarım güzelidir.
40. Çoğu zaman okul faaliyetlerine gönüllü olarak katılıyorum.
41. Şimdiki halimden daha başka olmayı isterdim.
42. Geceleri rahat uyurum.
43. Okuldan hiç hoşlanmıyorum.
44. Arkadaşlar arasında oyunlara katılmak için bir seçim yapılırken, en son seçilenlerden biriyim.
45. Sık sık hasta olurum.
46. Başkalarına karşı iyi davranmamı.
47. Okul arkadaşlarım güzel fikirlerimin olduğunu söylerler.
48. Mutsuzum.
49. Çok arkadaşım var.
50. Neşeliyim.
51. Pek çok şeye aklım ermez.
52. Yakışıklıyım/güzelim.
53. Hayat dolu bir insanım.
54. Sık sık kavgaya karışıyorum.
55. Erkek arkadaşlarım arasında sevilirim.
56. Arkadaşlarım bana sık sık sataşırılar.
57. Ailemi düş kırıklığına uğrattım.
58. Hoş bir yüzüm var.
59. Evde hep benle uğraşırlar.
60. Oyunlarda ve sporda başı hep ben çekerim.
61. Ne zaman bir şey yapmaya kalksam her şey ters gider.
62. Hareketlerimde hantal ve beceriksizim.
63. Oyunlarda ve sporda, oynamak yerine seyredirim.
64. Öğrendiklerimi çabuk unuturum.
65. Herkesle iyi geçinirim.
66. Çabuk kızarım.
67. Kız arkadaşlarım arasında sevilirim.
68. Çok okurum.
69. Bir grupta birlikte çalışmaktansa tek başıma çalışmaktan hoşlanırım.
70. (Kardeşiniz varsa) Kardeş(ler)imi severim.
71. Vücutça güzel sayılırım.
72. Sık sık korkuya kapılıyorum.
73. Her zaman bir şeyler düşürür ve kırarım.
74. Güvenilir bir kimseyim.
75. Başkalarından farklıyım.
76. Kötü şeyler düşünürüm.
77. Kolay ağlarım.
78. İyi bir insanım.
79. İşler hep benim yüzümden ters gider.
80. Şanslı bir kimseyim.

**KENDİM HAKKINDA DÜŞÜNCELERİM
CEVAP KAĞIDI**

ADINIZ, SOYADINIZ: _____

YAŞINIZ: _____

	EVET	HAYIR		EVET	HAYIR		EVET	HAYIR
1.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	28.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	55.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	29.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	56.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	30.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	57.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	31.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	58.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	32.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	59.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	33.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	60.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	34.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	61.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	35.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	62.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	36.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	63.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	37.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	64.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	38.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	65.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	39.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	66.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	40.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	67.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	41.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	68.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	42.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	69.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	43.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	70.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	44.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	71.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	45.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	72.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	46.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	73.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	47.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	74.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	48.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	75.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	49.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	76.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	50.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	77.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	51.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	78.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	52.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	79.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	53.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	80.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	54.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			

Ek-2

**İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN BENLİK KAVRAMI PUANLARI
İLE AKADEMİK BAŞARI PUANLARININ ÇİZELGESİ**

Sınıf Düzeyi	İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu				Duyum Engelliler İlköğretim Okulu			
	Kızlar		Erkekler		Kızlar		Erkekler	
	Benlik Kavramı	Akademik Başarı	Benlik Kavramı	Akademik Başarı	Benlik Kavramı	Akademik Başarı	Benlik Kavramı	Akademik Başarı
4.Sınıf	57	4	58	4	69	3	79	5
	58	5	29	4	77	5	77	5
	64	4	40	4	78	5	76	5
	55	3	66	4	45	3	75	5
	60	5	66	5	69	3	78	5
			66	4	64	5		
			67	4	76	4		
5. Sınıf	58	4	64	4	56	5	64	3
	64	5	63	5	61	5	57	3
	61	5	60	4	64	5	59	5
	65	5	61	5	64	5	60	3
	63	5	66	5	64	5	54	4
	67	5	62	4	56	5		
			63	5				
6. Sınıf	47	2	51	3	46	2	69	3
	50	3	48	3	67	4	61	3
	50	3	51	3	47	2	54	1
	51	3	50	3	64	3	55	1
			56	4	68	4	40	2
					42	2	43	2
					40	2	39	2
					35	2	49	2
					38	4	40	3

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

7.Sınıf	55	5	47	2	47	2	50	2
	65	5	42	4	54	2	51	2
	61	4	55	3	32	2	53	4
	42	3	43	3	58	3	61	2
	66	5	43	3	52	2	56	3
	59	3	51	4	67	5	65	4
	45	4	53	4	59	2	39	2
	40	3	47	4	62	3	47	2
	58	4	55	5			53	4
8.Sınıf	57	5	51	3	25	4	21	5
	59	5	48	3	25	4	18	5
	56	4	55	4	26	4		
	53	5	57	4	21	5		
	55	5	50	4				
	52	3	58	4				
			53	5				
			54	3				