



**T.C  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE KATILAN VE KATILMAYAN  
GÖRME ENGELLİ İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK  
SAYGISININ İNCELENMESİ**

**METİN GÖKÇE**

**DANIŞMAN  
DR. MUSTAFA OTRAR**

**İSTANBUL, 2010**

YÜKSEK LİSANS  
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

27.01.2010

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden  
Metin GÖKGE ..... 27/01/2010 tarihinde yapılan  
"Kaynaştırma Eğitimine Katılan ve Katılmayan  
Görme Engelli İlköğretim Öğrencilerinin  
Sayısının İncelenmesi"

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

Başarılı bulunmuştur.

Başarısız bulunmuştur.

Düzeltmeler için adaya ..... ek süre tanınmıştır.

Jüri Üyeleri

Tez Danışmanı

Unvanı, Adı, Soyadı: Dr. Mustafa OTRAR

İmzası: 

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Doç. Dr. Halil EKŞİ

İmzası: 

Jüri Üyesi

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

İmzası: 

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER ..... i

TABLO LİSTESİ.....	iv
ÖNSÖZ .....	xv
ÖZET.....	xvi
ABSTRACT .....	xvii
I. BÖLÜM.1.....	1
GİRİŞ .....	1
Problem Durumu .....	1
1.2. Amaç .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sayıtlar .....	7
1.5. Sınırlılıklar .....	7
1.6. Tanımlar .....	7
II. BÖLÜM .....	9
İLGİLİ ALAN LİTERATÜR .....	9
2.1. GÖRME ENGELİLER .....	9
2.1.1. Görme Yetersizliği.....	9
2.1.2. Görme Engelli Çocukların Gelişim Özellikleri .....	10
2.1.3. Dil gelişimi .....	1
2.1.4. Zihinsel yetenek.....	11
2.1.5. Dünya’da Görme Özürlülerin Eğitim Tarihi.....	11
2.1.6. Türkiye’de Görme Engelliler Eğitimi .....	13
2.1.7. Görme Engelli Bireyler İçin Açılan Kurumlar .....	15
2.1.8. Braille Yazı.....	16
2.2. KAYNAŞTIRMA .....	16
2.2.1. Kaynaştırma .....	16
2.2.2. Kaynaştırma Eğitimi .....	17
2.2.3. Dünyada Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları .....	18
2.2.4. Türkiye’de Özel Eğitim ve Kaynaştırma .....	19
2.2.5. Kaynaştırma Kararında Göz Önünde Bulundurulmuş Ölçütler.....	23
2.2.6. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Alabilecekleri Eğitim Ortamları .....	25
2.2.7. Tam Zamanlı Kaynaştırma .....	25

2.2.8. Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma .....	..26
2.2.9. Yarı Zamanlı Kaynaştırma .....	26
2.2.10. Özel Sınıf .....	..26
2.2.11. Gündüzlü Özel Eğitim Okulu.....	27
2.2.11 .Yatılı Özel Eğitim Okulu.....	..27
2.2.13. Kaynaştırma Uygulamalarında Yasal Dayanaklar .....	..28
2.2.14. Kaynaştırmayı Başarıya Ulaştıran Etmenler .....	..30
2.2.14.1. Öğretmenler .....	. 30
2.2.14.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler .....	..31
2.2.14.3. Kaynaştırma öğrencileri.....	..31
2.2.14.4. Aileler .....	..32
2.2.14.5. Fiziksel Ortam .....	..33
2.2.14.6. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları .....	33
2.2.15. Destek Özel Eğitim Hizmetleri ve Ek Hizmetler .....	..34
2.2.16. Kaynaştırmanın Yararları.....	..35
2.2.17. Görme Engelli Öğrencilerde Kaynaştırma .....	..36
2.2.18. Görme Özürlülerin Eğitiminde Dikkate Alınması Gereken Ana Noktalar.	..37
2.3. BENLİK KAVRAMI .....	..37
2.3.1. Benlik Kavramı .....	..37
2.3.2. Benlik Saygısının Tanımı.....	.. 37
2.3.4. Benlik Kavramının Tanımı .....	..44
2.3.3. Benlik Saygısını Etkileyen Faktörler .....	..44
2.3.4. Görme Engelli Çocuklarda Benlik Saygısının Gelişimi .....	..47
2.3.5. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	..50
2.3.6. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar .....	..51
III. BÖLÜM .....	..51
3. YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli .....	51
3.2. Evren .....	..51
3.3. Örneklem.....	..52
3.4. Veri Toplama Araçları .....	..52
3.4.1. Piers-Harris Çocuklar İçin Öz-Kavramı Ölçeği .....	..54
	..55

3.4.2. Aile Bilgi Formu .....  
3.5. Verilerin Toplanması .....

3.6. Verilerin Çözümü .....	56
IV. BÖLÜM.....	57
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	57
4.1. Grubun Yapısına Ve Bazı Demografik Değişkenlere Ait Bulgular....	57
4.2. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans Ve Yüzdeler .....	57
4.3. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Alt Boyutları Puanların Özelliklere Göre Analizleri .....	Demografik 62
V. BÖLÜM.....	118
5.SONUÇ VE ÖNERİLER .....	118
5.1.SONUÇ.....	118
5.2. ÖNERİLER .....	120
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Araştırmalar.....	120
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	121
KAYNAKÇA .....	122
EKLER.....	128

## TABLO LİSTESİ

Tablo 4.2.1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerler .....	57
Tablo 4.2. 2. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	57
Tablo 4.2.3. Öğrenim Görülen Okul Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	58
Tablo 4.2. 4. Okula Nasıl Gittiği Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	58
Tablo 4.2.5. Kullandığı Yazı Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	58
Tablo 4.2.6. Görme Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	59
Tablo 4.2. 7. Ne Zaman Görme Engelli Olduğu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	59
Tablo 4.2.8. Bilgisayar Kullanıp-Kullanmadığı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	59
Tablo 4.2. 9. Kardeş Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	60
Tablo 4.2.10. Evde Başka Özürlü Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri ...	60
Tablo 4.2.11. Annenin Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	60
Tablo 4.2.12. Annenin Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	61
Tablo 4.2. 13. Babanın Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri..	61
Tablo 4.2. 14. Babanın Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri... ..	61
Tablo 4.2. 15. İkametgâh Ettikleri Evin Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	62
Tablo 4.2. 16. Bu Şehirde Yaşayış Nedeni Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	62
Tablo 4.3.1.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	63
Tablo 4.3.2. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.3.3. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	64

Tablo 4.3.4. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	64
Tablo 4.3.5. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	65
Tablo 4.3.6. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	65
Tablo 4.3.7. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4. 3. 8. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	66
Tablo 4.3.9. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zekâ ve Okul Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.3.11. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.3.13. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	69
Tablo 4. 3. 14. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4. 3. 15. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	70
Tablo 4. 3. 16. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zekâ ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	70



Tablo 4.3.17. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	71
Tablo 4.3.18. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	71
Tablo 4. 3. 19. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.. ..	72
Tablo 4.3.20. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	72
Tablo 4.3.21. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4. 3. 22. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Okula Nasıl Gittiği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.3.23. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Okula Nasıl Gittiği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	74
Tablo 4.3.24. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Okula Nasıl Gittiği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	74
Tablo 4.3.25.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Okula Nasıl Gittiği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.3.26. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Okula Nasıl Gittiği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	75
Tablo 4.3.27. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Okula Nasıl Gittiği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	75

Tablo 4.3.28. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrencilerin Okula Nasıl Gittiği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	76
Tablo 4.3.29. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Kullandığı Yazı Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	76
Tablo 4.3.30. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Kullandığı Yazı Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	77
Tablo 4.3.32. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Kullandığı Yazı Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	78
Tablo 4.3.33. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Kullandığı Yazı Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	78
Tablo 4.3.34. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Kullandığı Yazı Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	78
Tablo 4.3.35. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrencilerin Kullandığı Yazı Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	79
Tablo 4.3.36. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Görme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	79
Tablo 4.3.37. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Görme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.3.38. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Görme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	80
Tablo 4.3.39. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Görme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	81

Tablo 4.3.40. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Görme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	81
Tablo 4.3.41. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Görme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	82
Tablo 4.3.42.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Görme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	82
Tablo 4.3.43.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Ne Zaman Görme Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	83
Tablo 4.3.44. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Ne Zaman Görme Engelli Olduğunu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	83
Tablo 4.3.45.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Ne Zaman Görme Engelli Olduğunu Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçlar .....	84
Tablo 4.3.46.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Ne Zaman Görme Engelli Olduğunu Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	84
Tablo 4.3.47.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Ne Zaman Görme Engelli Olduğunu Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4.3.48. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Ne Zaman Görme Engelli Olduğunu ı Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4.3.49. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Ne Zaman Görme Engelli Olduğunu Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	86
Tablo 4.3.50. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Kullanma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	86

Tablo 4.3.51.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Kullanma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	87
Tablo 4.3.52.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Kullanma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	87
blo 4.3.53.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Kullanma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	88
Tablo 4.3.54.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Kullanma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	88
Tablo 4.3.55. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Kullanma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	89
Tablo 4.3.56. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Bilgisayar Kullanma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.3.57. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	90
Tablo 4.3.58. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	90
Tablo 4.3.59. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	91
Tablo 4.3.60. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	91
Tablo 4.3.61. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	92

Tablo 4.3.62. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	92
Tablo 4.3.63. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	93
Tablo 4.3.64. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Evdeki Başka Engelli Birey Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	93
Tablo 4.3.65. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Evdeki Başka Engelli Birey Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..	94
Tablo 4.3.66. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Evdeki Başka Engelli Birey Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..	94
Tablo 4.3.67. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Evdeki Başka Engelli Birey Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	95
Tablo 4.3.68. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Evdeki Başka Engelli Birey Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..	95
Tablo 4.3.69. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Evdeki Başka Engelli Birey Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	96
Tablo 4.3.70. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Evdeki Başka Engelli Birey Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	96
Tablo 4.3.71. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Anne Çalışp Çalışmaması Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	97
Tablo 4.3.72. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Anne Çalışp Çalışmaması Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	97

Tablo 4.3.73. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Anne Çalışıp Çalışmaması Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	98
Tablo 4.3.74. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Anne Çalışıp Çalışmaması Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	98
Tablo 4.3.75. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Anne Çalışıp Çalışmaması Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	99
Tablo 4.3.76. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Anne Çalışıp Çalışmaması Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	99
Tablo 4.3.77. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Anne Çalışıp Çalışmaması Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	100
Tablo 4.3.78. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	100
Tablo 4.3.79. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	100
Tablo 4.3.80. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	101
Tablo 4.3.81. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	101
Tablo 4.3.82. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	102
Tablo 4.3.83. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	102

Tablo 4.3.84. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	103
Tablo 4.3.85.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Babanın Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	103
Tablo 4.3.86.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Babanın Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	104
Tablo 4.3.87.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Babanın Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları..	104
Tablo 4.3.88.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Babanın Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	105
Tablo 4.3.89.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Babanın Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	105
Tablo 4.3.90.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Babanın Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	106
Tablo 4.3.91.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Babanın Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	106
Tablo 4.3.92.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	107
Tablo 4.3.93.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	107

Tablo 4.3.94.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	108
Tablo 4.3.95.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	108
Tablo 4.3.96.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	109
Tablo 4.3.97.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	109
Tablo 4.3.98. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	110
Tablo 4.3.99.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının ikamet EdilenEvin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	110
Tablo 4.3.100.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının İkamet Edilen Evin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	111
Tablo 4.3.101.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının İkamet Edilen Evin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	111
Tablo 4.3.102.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının İkamet Edilen Evin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	112
Tablo 4.3.103.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının İkamet Edilen Evin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..	112
Tablo 4.3.104.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının İkamet Edilen Evin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek	



Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	113
Tablo 4.3.105.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının İkamet Edilen Evin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	113
Tablo 4.3.106.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Bu Şehirde Bulunma Nedeni Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları .....	114
Tablo 4.3.107.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Bu Şehirde Bulunma Nedeni Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları .....	114
Tablo 4.3.108.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Bu Şehirde Bulunma Nedeni Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları .....	115
Tablo 4.3.109. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Bu Şehirde Bulunma Nedeni Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları.....	115
Tablo 4.3.110.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Bu Şehirde Bulunma Nedeni Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları .....	116
Tablo 4.3.111. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Bu Şehirde Bulunma Nedeni Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları .....	116
Tablo 4.3.112. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Bu Şehirde Bulunma Nedeni Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları.....	117

## **ONSOZ**

Bu güne kadar gerek yurt dışında gerekse yurt içinde birçok araştırmaya konu olan“Benlik Kavramı”, “Kaynaştırma Eğitimi”, “Görme Engellilerde Benlik gelişimi” önemli bir konu olmaya devam etmektedir. Araştırmalara bakıldığında, araştırmanın çoğu işitme ve zihinsel engellere yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Türkiye de görme engellilerle, görme engellilerin benlik gelişimleri ile ilgili yeterli araştırmanın olmadığı görülmektedir.

Görme engellilerde okullaşma oranı bakımından az olan ülkemizde görme engellilerin kaynaştırma eğitimine katılımlarının sağlanması çok önem arz etmektedir. Bunu söylerken görme engelli öğrencilerin benlik gelişimleri dikkate alınmalıdır.

Bu çalışmada kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik saygınlıklarının karşılaştırılması araştırılmıştır. Bu sayede benlik gelişimleri incelenmiş olup öğrencilere, velilere ve öğretmenlere yol göstermesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın planlanıp gerçekleşmesi aşamalarında desteğini sunan danışmanım Dr. Mustafa OTRAR' a teşekkürlerimi sunarım. Araştırmaya ilişkin anketlerin uygulanmasında yardım ve katkılarını gördüğüm yönetici, öğretmen arkadaşlara ve öğrencilere teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmamın başında ve her aşamasın her türlü desteğini esirgemeyen hayat arkadaşım Yıldız'a ve canım kızlarım Kardelen ve Aybike'ye sonsuz teşekkür ederim.

## ÖZET

Bu araştırma, özel eğitim okullarına ve kaynaştırma eğitimine devam eden görme engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik saygınlıklarını karşılaştırılması planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2008 yılında İstanbul ilinde özel eğitim okuluna ve kaynaştırma eğitimine devam eden olup bu öğrencilerden 121 tanesi görme engelliler okuluna devam eden 20 tanesi ise kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklemini oluşturan öğrencilerin 70 tanesi erkek, 71 tanesi kız öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla Genel Bilgi Formu ve Piers-Harris Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, SPSS 15,0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen, istatistiksel sonuçlarına gözde olma ve kaygı alt boyutuna göre öğrencilerin cinsiyetleri yönünden erkek çocuklarının lehine anlamlı bulunmuştur. Özel eğitim okulunda eğitime devam eden öğrenci grubunda ve toplamda alt boyutunda, 9 ve altı yaş grubundaki öğrencilerin diğer yaş grubundaki öğrencilere göre anlamlı çıkmıştır. Özel eğitim okullarına devam eden görme engelli öğrencilerin genel ve alt benlik kavramları düzeylerinin, kaynaştırma eğitimine devam eden, öğrenim gördüğü okul türüne göre farklılık görme engelliler okuluna devam eden öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Doğuştan görme engelli olan öğrencilerin davranış alt boyutunda görme engelli öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Ailede başka özürülü var mı durumuna göre ise evinde zekâ ve okul alt boyutuna göre ise kirada oturan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Mutluluk Alt Boyutundan elde ettikleri puanların görme durumu değişkenine göre az gören grup lehine gerçekleşmiştir. Ancak özel eğitim okullarına ve kaynaştırma eğitimine devam eden görme engelli öğrencilerin genel benlik kavramlarının okula nasıl gittiği, kullandığı yazı türü, ne zaman görme engelli olduğuna, bilgisayar kullanma, kardeşi olup olmaması, annenin eğitimi, annenin çalışması, babanın çalışması, babanın eğitimi, şehirde bulunma durumu, görme oranına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Görme Engelli, Benlik, Kaynaştırma

## ABSTRACT

In this research the visually impaired primary school students who study in special education schools or the mainstreaming education schools were planned to compare their self esteem. The sample of this reearch in İstanbul in 2008 consist of students who attend on special education

schools or the mainstreaming education and that students are 121 of them study at blind school,20 of them study at mainstreaming education schools. The sample consisted of 70 male and 71 female students. In this research the General Information form and Piers- Harris Children's Self Concept Scale were used to collect data. SPSS 15.0 package program was used for evaluating data. According to statistical results obtained from the research to be popular and anxiety sub dimension in terms of gender was significant in favor of boy. Continuing education students in special education in school group and total size of sub, 9 and in the other groups of students in the age group of six students came significantly. Getting education in different school is an advantage for sight disabled students level comman and sub self esteem , who continue special education and mainstreaming education. Students who are visually impaired from birth in the behaviour of sub dimensions were significant in favor of visually impaired students. According to the benefit of the students who were living in rented . They obtained lower scores on Happiness Size according to the variable to see less in favor of the group has been realized. However comman self esteem of students who continue special education schools and mainstreaming education do not show noticeable diffrences on the way they go to school, the type they write , date they became sight-disablerd, use of computer, whether having siblings not , education level of mother and father , occupation of father and mother , residence in city and sight level .



# I. BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

1900'lü yılların ortalarına kadar özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim okullarında eğitilmeleri görüşü yaygın olmakla birlikte, sınırlı da olsa kaynaştırmaya yönelik çeşitli görüşlerin ve çabaların oluşmaya başladığı dikkati çekmektedir. 1913 yılında görme engelli öğrenciler için başlatılan kaynaştırma programı bu yıllardaki ilk uygulamadır. Bu programda görme engelli öğrenciler, bir okul gününün bir kısmını akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıfında geçirirken, bir kısmını da görme engellilere yönelik özel bir sınıfa devam ederek geçirmektedirler. Yine bu dönemde kaynaştırma açısından ortaya çıkan bir gelişme, 1928 yılında İngiltere'de alınan bir kararla özel eğitim ve genel eğitim okullarının birlikte çalışmalarının vurgulanmış olmasıdır. Bu kararın ardından 1944 yılında kabul edilen yasa ile uygun olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitimlerini sürdürmeleri görüşü benimsenmiştir (Lindsay, 2003).

Dünyada 1960'lardan günümüze kadar geçen dönem, kaynaştırma açısından en hızlı ve en çarpıcı gelişmelerin ortaya çıktığı dönem olarak görülmektedir. Bu dönemde kaynaştırma düşüncesinin oluşumuna yol açan faktörler sıralandığında, ilk olarak özel eğitim sınıflarında eğitimin uygulamada yarattığı sorunlar ve bu eğitime yönelik artan eleştiriler karşımıza çıkmaktadır. Dünyada 1900'lü yılların ortalarına kadar yaygın olarak benimsenen özel eğitim sınıflarının temel amacı, engelli öğrencilerin akranları ile aynı okulda, ancak benzer engel grubundaki öğrencilerle ayrı bir sınıfta eğitilmelerini sağlamaktır. Bu sınıfların kısmen de olsa engelli öğrencileri, engelli olmayan akranlarıyla kaynaştırdığı düşünülürdü. Özel eğitim sınıflarında eğitim gören engelli öğrencilerin tenffüs saatlerinde, çeşitli ders dışı eğitsel kollarında ve uygun olan öğrencilerin bazı derslerde (özellikle akademik olmayan resim ve müzik gibi derslerde) akranlarıyla kaynaştırılmaları hedeflenirdi. Ayrıca özel eğitim sınıflarının personel, araç-gereç, fiziksel olanaklar ve program yönünden engelli öğrenciler için hazırlanmış olmalarından dolayı, öğrencilerin bu sınıflardan daha fazla yarar sağlayacakları beklenirdi. Bu dönemde, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim göremeyeceği düşüncesi yaygındı. Tam gün özel eğitim okullarının, özel olarak yetiştirilmiş öğretmenlerle ve özel olarak düzenlenmiş çevre ile özel gereksinimli öğrencilere en iyi hizmet veren ortamlar olduğu ileri sürülmekteydi. Fiziksel, zihinsel ya da duygusal-sosyal yönden akranlarından farklı olan öğrencilerin, diğer çocukları olumsuz olarak etkileyeceği düşünülür ve ayrı okula yerleştirilmelerine karar verilir.

Bu duruma örnek olarak 1913 yılında ABD’de normal zekâyaya sahip 13 yaşında fiziksel engelli bir öğrencinin genel eğitim okulundan özel eğitim okuluna yönlendirilmesi gösterilebilir. Bu yıllarda birlikte ya da ‘ayrı eğitim’ tartışmasından daha çok ‘eğitim’ ya da ‘bakım’ kavramları tartışılmıştır (Kargın, 2004).

1960 ‘lı yıllarda ise eğitimciler, çeşitli özür gruplarındaki çocukların normal yaşlılarıyla eğitim almaları olasılığı sorgulamaya başlamışlardır. Kaynaştırma, 1960’lı yıllarda, tüm çocuklara eşit eğitim fırsatları sağlaması gerektiği görüşünden yola çıkan bir felsefe olarak başlamıştır. Bu felsefi görüş sonucunda, özel gereksinimli çocuklar normal sınıflara yerleştirilmeye başlanmıştır (Batu, Kırçalı-İftar, 2005).

Gelişmiş ülkeler 1960’tan sonra her gün artan bir şekilde yapmaktadırlar Ülkemizde bu uygulamaya geçmek yıllardır özel eğitimin temel bir ilkesi olarak vurgulanmıştır. Buna ek olarak 12 Ekim 1983 tarih ve 2916 sayılı “özel eğitime muhtaç kanununun 4.maddesinin Özel Eğitimin Temel İlkeleri kısmında yer almıştır (Çağlar, 1997).

Link (1991) ise daha ılımlı bir şekilde, her tür özür grubu için, ne tamamen ayrı eğitim ortamını de tamamen birlikte eğitim ortamını savunmaktadır. Araştırmacıya göre ayrı eğitim ortamları da olmalı ve gereksinimlerine göre bu ortamlara da öğrenci gönderebilmelidir. Ancak Link, ayrı eğitim ortamına yerleştirilen öğrenciye de gerekli destek hizmetin sağlanması gerektiğini savunmakta. Ayrıca, öğrencileri hiç düşünmeden normal eğitim ortamına göndermektense, her öğrenciyi bir sel olarak değerlendirerek, öğrenciyi kendini en fazla geliştirebileceği ortama yerleştirmenin de mantıklı bir yöntem olacağı vurgulanmaktadır ( Akt; Batu, Kırçalı-İftar, 2005).

Zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranları ile benzer özelliklere sahip olan çocuklar ülkemizde "normal okul" ya da "normal sınıf olarak adlandırılan genel eğitim okullarında ve sınıflarında eğitim görmektedirler. Daha geniş tanımda kaynaştırma sınıf öğretmenine ve/veya engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi şeklinde açıklanmaktadır (Kırçalı- İftar, 1992).

Herhangi bir düzeyde entegre olmasına karar verilen çocuğun ve normal gelişim gösteren çocukların entegrasyona hazırlanması ise dikkat edilmesi gereken bir diğer noktadır. Bu hazırlık; engelli çocuğun sosyal ve akademik beceriler yönünden belli bir düzeye getirilmesini, normal gelişim gösteren çocukların ise engelli çocuğu sosyal kabulleri ve olumsuz tutumlarının değiştirebilmeleri için bilgilendirilmelerini içermektedir. Zira çocuklar arasında etkileşimi teşvik etmeyi amaçlamayan entegrasyonun başarısından söz edilemez. Normal gelişim gösteren

çocuklarda tutum değiştirme çalışmalarında ise engelli çocuklar ile ilgili filmler, hikâye kitapları, grup tartışmaları ve engelli çocuklara ilişkin canlandırmalar etkili olmaktadır (Avcı ve Ersoy, 2002).

Benlik kavramıyla ilgilenen ilk kişi James'dir. James, benliği veya ampirik beni, en genel anlamında bir insanın kendisi olarak tarif etmiştir ( Hail ve Lindzey, 1978; Akt; Bacakoğlu 2002).

Baymur (1994) göre benlik, kendi kişiliğimize ilişkin kanılarımız ve kendi kendimizi görüş, düşünüş tarzımızdan oluşur. Bu bakımdan benlik, kişiliğin öznel yanı olarak tanımlanabilir.

Benlik konusuyla en çok ilgilenen teorisyenlerden biri de Cari Rogers'dır. Rogers'a göre benlik, bir kişinin kendi hakkındaki tutarlı inanışlar ve algılamalar setinden oluşun bir organizasyondur. Bu organizasyon, bir kişinin kim olduğu ve ne yaptığı ile ilgili farkındalığını kapsar ve dünyayı algılayışıyla davranışlarını etkiler (Gross,1992; Akt. Bacakoğlu, 2002).

Adler benliği, karar yeteneğine sahip ve bireye amaçlı bir yaşam sağlamaya çalışan bir sistem olarak tanımlamıştır. Ona göre benlik sürekli olarak çözümleri sağlayacak yaşantıları, arar ve bunları dış dünyada bulmaya ve oluşturmaya çalışır (Yanbastı,1996).

Benlik, çocuk doğduğu andan itibaren, başından geçen sayısız olayla beraber, çevresinde değindiği kişilerin etkisiyle yavaş oluşur. Benliğin gelişmesinde kişilerarası ilişkilerin büyük bir önemi vardır. Çevresindeki insanların bireye karşı tepki ve davranışları benliğinin yapısını çok etkiler (Baymur, 1990)

Yavuzer (1999)'e göre de benlik saygısı, benlik kavramının beğenilip beğenilmemesiyle oluşur. Benlik saygısı, bireyin kendini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı, benlik kavramının onaylanmasından doğan beğeni durumudur.

Düşük benlik saygısına sahip çocukların pek çoğu, başarılarının büyük bir bölümünü kendi kontrollerinin dışındaki diğer etkenlere dayandırır. Bu nedenle kendilerine olan güvenlerini ve gelecekte başarılı olma şanslarını azaltırlar. Yüksek benlik saygısına sahip olan çocuklar ise, başanlarını büyük ölçüde kendi emeği ve becerisi olarak görür. Kendi kontrol duygusunu hisseder ve başarısızlığa uğradığında daha iyisini yapmak için motive olur (Yavuzer, 2002).

Görme engelli çocukların gelişim evrelerinde gösterdikleri özellikler gören çocuklara kıyasla bazı farklılıklar göstermekle birlikte özellikle ailenin daha korumacı, yaşantı dağarcığını kısıtlayıcı tutum içinde olabilmesi görme yetersizliğine sahip olan kişinin benlik gelişimi de



etkilenebilmektedir. Benlik kavramının oluşmasında ve gelişmesinde en önemli faktörlerden biri çocuğun yetiştiği aile çevresidir. Görme engelli çocuğun yetersizliği nedeniyle ailenin yetersizliğe karşı gösterdiği tutumun benliğin gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Görme engelli çocuğun yetersizliği nedeniyle aile tarafından kabulü, reddi veya aşırı korunmasının da görme engelli çocuğun benlik gelişimi üzerinde önemli etkiler yaptığını gösteren kaynaklar bulunmaktadır (Enç,2005).

Türkiye’de bu konu ile ilgili araştırma sayısının yeteri kadar olmayışı araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu çalışmada görme engelli ilköğretim öğrencilerinin eğitim ortamı olarak kaynaştırma eğitimine katılıp katılmama yönünde, benlik saygınlıklarının yaş, cinsiyet, okuduğu okul, okula nasıl gittiği, kullandığı yazı türü, görme oranı, engelli oluş zamanı, başka kardeşinin olup olmaması, ailede başka engelli olup olmaması gibi değişkenler açısından incelemek ve bu eğitim ortamların çocukların benlik saygınlıkları üzerindeki etkilerini araştırmaktır.

## 1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı; kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik saygınlıklarının karşılaştırılarak incelenmesidir.

Araştırmanın amacına yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.2.1- Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik saygınlıkları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.2- Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik saygınlıkları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.3- Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik saygınlıkları devam ettikleri eğitim türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.4- Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik saygınlıkları okula ulaşım türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.5- Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik saygınlıkları kullandıkları yazı türüne göre farklılaşmakta mıdır?

- 1.2.6- Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik saygınlıkları görme oranına göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.7- Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik saygınlıkları engellin oluş zamanına göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.8- Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik saygınlıkları bilgisayar kullanım durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.9- Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik saygınlıkları kardeş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.10- Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik saygınlıkları ailede başka özürlü olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.11- Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik saygınlıkları annenin çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.12- Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik saygınlıkları annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.13- Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik saygınlıkları babanın çalışma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.14- Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik saygınlıkları babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.15- Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik saygınlıkları ikamet ettikleri ev değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.16- Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim

düzeyindeki öğrencilerin benlik saygınlıkları İstanbul'da bulunma nedenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Görme engellilerde benlik saygınlığı ile ilgili çalışmaların çok az olması özellikle kaynaştırma eğitimiyle ilgili olarak kaynaştırma bu eğitime katılan görme engelli öğrencilerin neler hissettikleri neler yaşadıklarını öğrenmeye yönelik bir araştırma yapma gereği duyulmuştur.

Yukarıda da belirtildiği gibi görme engellilerin de benlik saygılarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Özellikle ülkemizde kaynaştırma eğitimi yoğun bir biçimde uygulanırken bu eğitimin görme engelli çocukların benlik saygıları üzerindeki etkisine dönük yeterli araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenden ötürü görme engelli bireylerin kaynaştırma eğitiminden yararlanıp yararlanmalarının bu bireylerin algıladıkları benlik saygısı üzerindeki etkisini tespit etmeye dönük araştırma yapılmasına gerek duyulmuştur

### 1.4. Sayıtlar

1. Öğrencilerin 'Piers-Harris Çocuklar İçin Öz-Kavramı' Ölçeğindeki sorulara, içten ve yansız cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. İstanbul iline bağlı ilçelerden alınan örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

### 1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın verileri İstanbul'un çeşitli ilçelerinde ikamet eden ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullara devam etmekte olan kaynaştırma eğitimi alan ve almayan görme engelli ilköğretim düzeyindeki öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmada bulgular 2007-2008 eğitim- öğretim yılı bahar döneminde elde edilmiştir.
3. Öğrencilerin benlik algıları Piers-Harris Çocuklar İçin Öz-Kavramı Ölçeği'nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

Görme Engelli, Yasal Tanım: Gerekli tüm düzeltmelerden sonra iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/200 ya da daha az ve görme alanı 20 dereceden az olan kişilere kör, görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan kişilere az gören denilmektedir. Özyürek (2000) ise tanımda yer alan görme keskinliği kavramı, gözün özel bir mesafeden görme ve ayrıntıları ayırt etme

yeteneğini ifade etmektedir. Görme alanı, bas çevrilmeden ve gözler oynatılmadan görülebilen tüm alan demektir ve yaklaşık 180°'dir 1 20/200 oranı ise görmesi normal olan bir kişinin 200 feet'den gördüğünü 20 feet'den görmek anlamına gelmektedir. Metrik sistemde 20/20 görme keskinliği 6/6 oranına karşılık gelmektedir (Tuncer, 2003).

Görme Engelli, Eğitsel Tanım: Eğitsel açıdan kör, eğitimde dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duyan kişidir (Tuncer, 2003). Az gören ise, büyütücü araçlar yardımıyla ya da büyük puntolu yazılı materyali kullanabilenlerdir (Özsoy, Özyürek,Eripek,2002,).

Görme Engelli Birey: Her türlü düzeltici tedbire rağmen en iyi gören gözünün merkezi görme gücü 20/200 veya daha az olan ve eğitim öğretimde görmesinden faydalanamayacak kadar görme özrü bulunanlara denir (Özyürek, Koçak,1995).

Kaynaştırma: Kaynaştırma, "gerektiğinde özel gereksinimli öğrenciye ve/veya sınıf öğretmenine destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencinin normal eğitim ortamında eğitilmesidir" şeklinde tanımlanmaktadır ( Kırçalı-İftar, 1992).

Benlik Saygısı: Bireyin kendisi ile ilgili değerlendirmeleridir. Kişinin kendini yeterli, önemli, başarılı ve değerli bulup bulmadığı gibi inançlarını ve kendisini kendini kabul edip etmeme gibi tutumlarını ifade eder. Kısaca benlik saygısı kişinin kendisine karşı tutumları ile ifade edilen değerliliğin kişisel yargısıdır ( Coopersmith, 1967: Akt; Türk, 2007).

## II. BÖLÜM

### İLGİLİ ALAN LİTERATÜR

#### 2.1. GÖRME ENGELİLER

##### 2.1.1. Görme Yetersizliği

###### Yasal Tanım

Tüm düzeltmelerle birlikte, gören gözün olağan görme gücünün onda birine yani 20/200 lük görme keskinliğine ya da daha azma sahip olan ya da görme açısı yirmi dereceyi aşmayan kişilere kör denilmektedir. 20/200 ün anlamı; görme yetersizliğinden etkilenen kişinin 60 cm'den görebildiğini, normal görme gücüne sahip olan kişinin 6 metreden görebilmesidir. Görme açısının dar olmasının anlamı ise, normal görme keskinliği olmasına rağmen, görmenin sadece merkezdekilerle, 20 dereceyle sınırlı olma, 20 derecenin dışında kalan nesnelere görememektir (Özsoy, Özyürek, Eripek, 2002).

###### Eğitsel Tanım

Eğitsel açıdan görmeyen, eğitimde dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duyan kişidir. Eğitsel açıdan görmeyen olarak tanımlanan bir birey, okuma için kabartma alfabe veya konuşan kitaplara ihtiyaç duyar. Görme duyusunu öğrenme amacıyla kullanamaz. Eğitsel açıdan az gören, görme duyusunu öğrenme amacıyla kullanabilen kişidir. Az gören bireyler görme potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmek için gözlük, büyüteç gibi araç gereçlere, büyük puntolu yazı, aydınlatma gibi materyal ve çevre düzenlemelerine gerek duyarlar ( Ataman, 2003. Özyürek,1982).

Yasal tanım esas alınarak eğitsel kararlar verildiğinde bu çocuklar görme engelliler okullarına yerleştirilmektedir. Eğitsel tanım benimsendiğinde ise görme yetersizliği olan bireylerin homojen bir küme olmadığı, farklı eğitsel ihtiyaçları olabileceği düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Eğitsel tanımlar ışığında bireyin ihtiyaçlarına yönelik eğitsel düzenlemelere gitmek, öğrencinin mevcut görmesini etkili biçimde kullanacağı ortam ve materyal düzenlemelerinin yapılması ile mümkün olur (Ataman, 2003).

###### Az görenler

Adı geçen yönetmeliğe göre az gören tanımı ise şöyledir: «Az gören bütün düzeltmelere rağmen iki gözle görmesi 1/10 ile 3/10 arasında olan \ özel bir takım araç ve yöntemleri kullanmadan

eğitim, öğretim çalışmalarım görme gücünden yararlanması mümkün olmayanlardır». Bu tanım da az görmenin yasal tanımının özelliklerini taşıdığı gibi, eğitsel dayanaklı tanımının özelliklerin de taşımaktadır (M.E. G.S.1986:Akt, Özsoy, Özyürek, Eripek, 2002).

### 2.1.2. Görme Engelli Çocukların Gelişim Özellikleri

Görme yetersizliğinden etkilenen çocuklarda, bedensel gelişim alanında, geniş taban desteği, başın ve karnın öne çıkık olması, ayaklarını sürüyerek yürüme gibi duruş ve yürüyüş sorunları gözlenir. Bunların nedenleri, yeterince hareket etmemekten dolayı kasların güçlenmeyişi, denge sağlama, engellerden korunma ve sesli ipucu alma isteğidir. Bu duruş ve yürüyüş bozukluklarının önüne geçmek için; ritim çalışmaları, müzik eşliğinde yapılan hareketler, uygun bağımsız hareket becerileri öğretilmelidir. Bilişsel gelişim duyuların kullanılmasını gerektirir. Çünkü zihinde bulunan her şey duyular aracılığıyla algılanır. Duyular aracılığıyla edinilen bilgiler insanlar ve nesnelere hakkında kavramların oluşmasını sağlar. Bilişsel gelişiminin önemli bir boyutu kavram edinimidir. Duyular yoluyla önce nesnelere arasındaki farklılık ve benzerlikler ayırt edilir, sonra nesnelere benzerliklerine göre etiketlenir. Çocuk böylece kavramlara sahip olur. Görmeyen çocuk kavramları oluşturmada daha çok işitme ve dokunmaya bağlı kalacaktır, bu durum kavram gelişiminde sınırlılık yaratabilir. Görme engelli çocuklar gören yaşıtlarına göre bilişsel yeteneklerde daha geri olabilmektedir. Bu gerilikleri görme engelli olmaktan çok, uygun öğrenme olanaklarının yeterince sağlanamamasından ileri gelmektedir. Gören bebek göz teması, işaret etme, mimikler gibi konuşma öncesi iletişim örüntülerini bol miktarda kullanır ve karşılığını alır. Görmeyen çocuk göz teması kuramaz, mimik ve jestlerle kendini ifade edemez. Yetişkinlerin dikkatini çekmek için stratejilere sahip değildir. Görme yetersizliği olan çocuklarla konuşmak, eşyaların isimlerini söyleyerek, tanıtarak dokunmasını sağlamak, onunla oynamak, dil gelişiminde normal gelişmeyi sağlar. Çocuğun konuşmasına fırsat verilmeli ve kullandığı sözcüklerin anlamları zenginleştirilmelidir. Görme yetersizliği olan çocuklar, yüz ifadelerini ve hareketleri taşımaktadır (Ataman ve Diğ, 2003).

Ayrıca görme engelli olan çocukların bir takım yetersizliklerden dolayı etkilendikleri uzmanlar tarafından ifade edilmiştir. İşte bu çocukların etkilendikleri alanlar dil gelişimi, zihinsel yetenek, dokunsal ve görsel yaşantı ve alan kavramı olduğu tespit edilmiştir.

### 2.1.3. DH gelişimi

İletişim görsel ipuçlarına bağımlı olarak gerçekleşir. Görme yetersizliğine sahip bir çocuk, bu ipuçlarından mahrum kalarak iletişimde belli problemlerle karşı karşıya kalırlar. Özetle gören çocukların hareket eden her şey gördüğünden onu işaret edebilir. Ailesine bakarak nesne ile ilgili

ses çıkarabilir. Görme yetersizliğine sahip çocuklarda ise ses çıkarma işlemi onların dinleme işlem süreçleriyle çakışacağından, gören çocuklarda işleyen sistem yetersiz kalır. Görme ağırlıklı sözel olmayan iletişimde ise, jest ve mimiklerden mahrum kalarak ailesinin ona nasıl dokunduğu ve ses tonuna dayalı farklı bir tür bilgiye ulaşmakta zorluk yaşayabilir. Örneğin; ailesinin kızgın bir şekilde konuşmasını, o anda var olan yüzlerdeki gülümsemeyi göremediğinden yanlış yorumlayabilir. Konuşmayı öğrendikten sonra ise bu zorluk atlatılmış olur ( Ataman, 2005).

#### 2.1.4. Zihinsel yetenek

Gelişim aşamasında görme yetersizliği olan çocukların görme duyusu dışında sağlayacakları ipuçları ve deneyimler çok önemli olduğundan, bunlar sağlanmadığı takdirde gelişimsel gerilikler gözlenebilir. Görme yetersizliği olan çocuklar ilkokula geldiğinde mantıklı bir düşünce sisteminden yoksun olabilirler. Çevre koşulları ve uyarıcıların yetersiz oluşu nedeniyle henüz sezgisel düşünce basamağında bulunup eşyaları ve nesneleri tek boyut üzerinde düşünürler. Eşyaların ve nesnelerin ağırlık ve hacim değişmezliğini, korunum ilkesine bağlı bir biçimde düşünme yeteneğinden yoksundurlar. Çocuğun gelişimine uygun eğitim ortamları planlanıp desteklendiğinde, işitme ve dokunma duyularını kullanarak nesnelerin fiziksel yapısında miktar, hacim, sayı vb. özelliklerinde değişme meydana gelmeyeceğini anlarlar (B.Ö.İ.D.B.2005).

#### 2.1.5. Dünya’da Görme Özürlülerin Eğitim Tarihi

Görme özürlülerin eğitiminin resmi olarak ilk defa gündeme gelmesi 1745 doğumlu olan Valentin Haüy ismiyle olmuştur. Paris sokaklarında dilenerek yaşayışları acıklı ve utanç verici sahnelerini görmek istemeyenlerin bile dikkatine çaracak kadar sık görüldüğüne Haüy da körlerin eğitimi üzerinde yazdığı eserinde dokunmaktadır. Bunlar arasında ona en fazla etki yapıp, körlerin daha insanca hayata kavuşabilmeleri yolunu aramaya zorlayan olayı ne olduğu anlaşılmaktadır (Enç, 2005).

1830’larda Paris okulunda müzik öğretmenliği yapan ve kendisi de görme gücünden yoksun olan Louis’e Braille, bazı tesadüfler sonucu olarak altı kabartma noktadan oluşan «Braille» sistemini geliştirdi. Bu yazı ikisi yan yana, üçer tanesi de alt alta olan, dar yanı üzerine oturtulmuş dikdörtgen biçiminde altı noktadan oluşmaktadır. Bu altı noktadan bazılarını yazmak ve ötekileri boş bırakmak yoluyla «63» tane, parmak ucuyla kolayca ayırt edilebilen kabarık noktadan oluşma biçim yaratılabilmektedir. Bunlardan bir kısmı alfabenin harflerini, noktalama işaretlerini, sayıları oluşturmak için kullanılmıştır. Ayrıca bunlarla müzik nota ve işaretleri de yapılabilmektedir. Valantin

Haüy, Fransa Dış İşleri Bakanlığında küçük bir memur olan bu kişi, Diderot'nun «Körler Hakkında Mektuplar» kitabından ve bazı ünlü körlerin başarılarından esinlenerek 18. yüzyıl sonlarında Paris'de önce kör bir dilenci çocuğu eğitmeğe girişmiştir. Sağladığı başarıyı beğenen Fransız Fen Akademisi, körler için bir okul açması konusunda onu desteklemiştir. Böylece 1873'de Paris'de ilk körler okulu açılmıştır. Kısa aralarla bu ilkokulu İngiltere, Almanya, Avusturya, Rusya izlemiştir. 1830'larda bu akımı Dr. Samuel Howe Amerika'ya götürmüş en çok birer yıl ara ile Boston, New York, Philadelphia körler okulu açılmıştır ( Enç, Çağlar, Yahya, 1975).

Braille, 15 yaşındayken bu sistemi geliştirerek nokta sayısını 6'ya indirip 63 harf meydana getirmiştir. Braille'nin arkadaşları tarafından hemen benimsenip kullanılan yeni alfabenin yaygınlaşması zaman almıştır. Paris'teki okul bu alfabe, Braille'in ölümünden sonra 1852 yılında resmen kullanmaya başlamıştır (Yıldırım,1997).

Gerekli bütün düzeltmeler yapıldıktan sonra iyi gören gözünde olağan görme gücünün en fazla yirmide biri bulunan ve görüş açısı yirmi dereceyi geçmeyenlere kör denilmektedir.

Bu tanım A.B.D. ve İngiltere dışında birçok Batı ülkelerince benimsenmiştir. 1954'de Paris'te toplanan Dünya Körler Konseyi de, üye ülkelere bu tanımın benimsenmesini tavsiye etmiştir. A.B.D. yirmide bir yerine «onda bir» ölçeğini kabul etmiştir. Bu tanımın kapsamını genişletmektedir. Böylece çeşitli eğitim ve sosyal hizmetlerle vergi muafiyeti kapsamında yararlanacak olanların sayısını artırmaktadır ( Enç, Çağlar, Yahya, 1975).

#### 2.1.6. Türkiye'de Görme Engelliler Eğitimi

Ülkemizde körlerin eğitimi ise Grati Efendi tarafından 1889 da İstanbul'da Sultan Ahmet'teki Ticaret Mektebinin bir bölümünde açılan sağır okuluna körler için eklenen bölüm de başlamıştır (Özsoy, Özyürek, Eripek,2002).

Türkiye'de görme engellilerin eğitimi ile ilgili bilgiler Osmanlı dönemine kadar dayanmaktadır. 1889 yılında İstanbul'da Grati Efendi öncülüğünde Sultan Ahmet'te bulunan Ticaret Mektebi Âlisi'nin bir bölümünde sağır çocuklar için bir okul kurulmuş ve daha sonra bu okula bir de körler için bölüm eklenmiştir. 1890'larda Amerikan Misyoner Cemiyeti tarafından körler için bir okul açıldığından ve bunun Birinci Dünya Savaşı sırasında kapatıldığından bahsedilmektedir (Enç, 2005).

19. yüzyılda Osmanlı topraklarında yabancıların kurdukları bazı okullarda, Hıristiyan azınlıkların çocukları için özel eğitim verdiğini belirten deliller olduğunu ve Özellikler Merzifon, Mardin ve



Güneydoğu'daki öteki misyoner okullarında kör çocukların eğitildiğinin ileri sürüldüğünü belirtmektedir (Özsoy, Özyürek, Eripek, 2002).

İstanbul'da açılan Sağır, Dilsiz ve Körler okulunu bitirenlerin Selanik, Kıbrıs ve daha sonra İzmir'de benzeri kurumlan canlandırmaya çalışmışlar ve Fuat bey İzmir'de "Sağırılar ve Körler Okulu"nu açmıştır (Enç, 2005).

1951 yılına kadar körler ve sağırılar beraber eğitime yapılmıştır. 1951 TBMM tarafından çıkarılan 5822 sayılı kanunla Milli Eğitim Bakanlığı devredilmiştir. Aynı tarihte körler sağırlardan ayrılarak 1951 yılında Ankara'ya devredilmiştir. Gerçek anlamda körler, bağımsız ve ayrı bir körler okuluna 1951-1952 öğretim yılında Ankara -Etimesgut'ta okulla kavuşmuştur. Bu okul 1952-1953 öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsü bağlı beden eğitimi yüksek okuluna nakledilmiştir (Çağlar,1981).

Osmanlı imparatorluğunun altı yüzyıl etkin bir biçimde devam etmesindeki temel etmen, Endurun'a Devşirme yöntemiyle seçerek alıp yetenekleri doğrultusunda yetiştirdiği, üstün yetenekli kişilere devlet, din, fen, sanat ve askerî alanlardaki yönetimi onlara vermiş olmasına dayanmaktadır. Böylesi etkin bir yaklaşım içinde toplumun en değerli kaynaklarından olan ve sayıları doğa tarafından sınırlandırılmış bulunan üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların eğitimindeki öncülüğü yasal çerçeveye de taşıyan ender ülkelerden birisi olarak, 1948'de İdil Biret-Suna Kan yasası ile de kanıtlamış bulunmaktayız. Söz konusu yasa 1957 de 6660 sayılı yasa haline dönüştürülerek kapsamı geliştirilmiştir (Ataman 1997).

1960-1961 öğretim yılında İstanbul'da bulunan körlerin evlerine en yakın normal ilkokullara devam etmelerini sağlayan "Gezici Öğretmenlik" denemesine başlanmıştır. Bu deneme çalışmalarını yapmak üzere körlerin eğitimi konusunda yurt içinde ve Almanya'da özel eğitim görmüş bir öğretmen görevlendirilmiştir. Ancak bu deneme 2 yıl sürdürülmüştür. 1973 yılında İstanbul'da yetişkin körler için bir Rehabilitasyon Merkezi açılmıştır. O zaman beri 6 aylık devrelerle yetişkin körler için rehabilitasyon hizmetleri sunmaktadır (Çağlar, 1981).

1970'li yıllardan sonra körler okullarının sayılarında artış olup sırasıyla; İstanbul, İzmir, Tokat ve Ankara Aydınlikevler'de ilkokul açılmış ve Gazi Eğitim Enstitüsü bahçesinde bulunan okul ortaokula dönüştürülmüştür (Özsoy, Özyürek, Eripek, 2002).

Günümüzde körler okulları Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğüne bağlı olup, ilk kısmı beş yıl süreli, orta kısım ise üç yıl sürelidir. Ortaokulu bitiren yetenekli kör öğrenciler liselerde öğrenimlerini sürdürmekte ve (ÖSYM) sınavlarında başarılı olanlar yüksek eğitime yerleştirilmektedir. Kör çocuklar için kütüphanelerde konuşan kitaplık-kaset dinleme

bölümleri açılmaya başlanmıştır (Özsoy, Özyürek, Eripek, 2002).

Özel eğitim alanında 1980’li yıllarda gözlenen bir diğer gelişme ise 1983 yılında kabul edilen 2828 sayılı “Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu”dur. Bu kanunun 3. Maddesinin c fıkrasına göre “özürlü” doğuştan veya sonradan herhangi bir hastalık veya kaza sonucu bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle normal yaşamın gereklerine uyamama durumunda olup, korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyacı olan kişi olarak tanımlanmıştır. Yine bu kanuna göre özel eğitime gereksinim duyanların genel eğitim- öğretimleri ile meslek kazanmaları hükme bağlanmıştır. Özel gereksinimli bireylere özgü ilk kapsamlı yasanın adımlarının atılışı yine 1983 yılında olmuştur. 1983 yılında 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” yürürlüğe girmiştir. Bu kanun ile özel eğitimle ilgili tanımlar, ilkeler, kurumlar ve görevleri, özel eğitime gereksinimi olan çocukların belirlenmeleri, yerleştirilmeleri, izlenmeleri ile ilgili bölümler yer almış ve bu kanun doğrultusunda çeşitli yönetmelikler yayımlanmıştır (Şûra Raporu, 1999).

Haziran 1997 yılında çıkan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK ile özel eğitimde yeni bir devir başlamış ve bu KHK ile günümüzde özel eğitim hizmetlerinin nasıl olacağı betimlenmiştir. 50’li, 70’li, 80’li ve 90’lı yıllarda ve günümüzde, görme engelli çocukların topluma hazırlanma yetersizlikleri dikkate alınarak ve program odaklı yani programı merkeze alan eğitim yaklaşımıyla yatılı körler okulları gerçekleşmiştir. Son yıllarda, görme engelliler okullarına gelen öğrenci sayılarında artışlar olmuştur (Özyürek, 2000).

Türkiye'deki uygulamaların yasal dayanağı olan 2916 sayılı kanuna göre çıkarılan yönetmelik özel eğitime muhtaç çocukları “Özür tür ve derecelerine göre” ele almaktadır. Adı geçen yönetmelik, tür ve dereceleri tanımlarıyla vermektedir. Özür türlerinin tanımları diğer ünitelerde verildiği için, burada sadece özür türleri verilecektir. Kör, az gören; sağır, ağır işiten; ortopedik özürlü; sürekli hastalığı olan; duygu güçlüğü olan suçlu veya suça yönelmiş; üstün zekâlı; üstün özel yetenekli; öğrenme güçlüğü olan; eğitilebilir; öğretilbilir; klinik bakıma muhtaç. Bu grup içinde korunmaya muhtaç çocuklar yoktur. Türkiye'deki uygulamada korunmaya muhtaç çocukların durumu sosyal hizmet anlayışı içinde ele alınmakta ve bu nedenle görev 2828 sayılı kanunla “Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu” na verilmektedir (Özsoy, Özyürek, Eripek, 2002).

#### 2.1.7. Görme Engelli Bireyler İçin Açılan Kurumlar

Görme yetersizliği olan bireyler için, kaynaştırma uygulamaları esas olmakla birlikte, her tür ve kademedede, gündüzlü ve/veya yatılı özel eğitim kurumları açılır. Bu kurumlarda Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları uygulanır. Öğrencilerin bireysel yeterliliklerine dayalı gelişim

özellikleri dikkate alınarak ilgileri, istekleri, yetenekleri ve yeterlilikleri, yetersizlikten etkilenme düzeyleri de dikkate alınarak farklı sınıflar oluşturulur, seçmeli dersler çeşitlendirilir. Sınıf mevcutları okul öncesi, ilköğretim ve yaygın eğitimde en fazla 10, orta öğretimde en fazla 20 öğrencidir. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin meslekî ve teknik liselerde ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleri ölçüsünde kaynaştırma uygulamasının yapıldığı, yatılı ve/veya gündüzlü çok programlı orta öğretim kurumları açılır. Bu kurumlarda meslekî ve teknik öğretim programları uygulanır. Öğrenciler, meslek derslerini meslek ve teknik liselerinde, kültür derslerini ise çok programlı liselerde sürdürürler. Ancak, atölyeleri uygun olan okullarda meslek dersleri de yapılabilir (Resmi Gazete, 2000).

#### 2.1.8. Braille Yazı

Önceleri bazı ülkelerin yazım sistemleri esas alınarak Türkçeye göre bir adaptasyon yapılmışsa da 1951 yılında UNESCO' nun önderliğinde toplanan "Paris konferansı" nda yeni düzenlemeler ışığında Türkçe Braille Yazı Sistemi son şeklini almıştır. Buna dayalı olarak da Türkçe Braille Yazı kısaltmaları ve Matematik işaretleri sisteminin oluşturulmasına geçilmiştir.

1961 ve 1975 yıllarında yayımlanan kılavuzlarla her iki sistemin kullanılış ve işleyişi düzenlenmiştir. Ancak bu havuzlarda körlerin eğitim ve öğretiminde gerekli olan Fen Bilimleri ile ilgili işaret sistemine yer verilmemiştir. Bu durum ise özellikle ortaokul ve daha ileri öğrenime devam eden görme özürlülerin eğitimlerinde bazı güçlüklerle karşılaşmasına sebep olmuştur. Bundan başka mevcut Braille yazı sistemimizin değişik kuruluşlar ve kişilerce farklı olarak yorumlanıp değişik şekillerde kullanılması ülkemizde bu alanda standardizasyonun sağlanamamasına yol açmıştır. Ayrıca bu durum Türkçe Braille yazı sisteminin gerek görme özürlüler ve gerekse bu sistemi öğrenip öğretmekle yükümlü olanlar tarafından öğrenilip kullanılmasını da güçleştirmiştir ( M.E. B.1991).

## 2.2. KAYNAŞTIRMA

### 2.2.1. Kaynaştırma.

Mac Millan, (1982)'e göre 'Normalleştirme çabasının bir basamağı olan kaynaştırma bireyselleşmiş eğitim plan ve programları içerisinde, uygun görülen engelli çocuklarla normal akranlarını belirli sürelerde eğitim ve sosyal yönlerden bütünleştirmektedir (Eripek, 2007).

Bir başka tanımda ise, engelli öğrencilerin (1) ailedeki diğer kardeşleri ve akranlarıyla aynı okula gitmesi, (2) aynı yaştaki akranlarıyla aynı sınıfta bulunması, (3) öğrenciye ve/veya öğretmene, gereksinim duydukları destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması, kaynaştırma olarak ifade edilmektedir (York ve Tundidor, 1995; Akt Kargın, 2006).

Bu tanımda ise, sınıf öğretmenine ve/veya engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi şeklinde açıklanmaktadır (Kırcalı-İftar, 1992).

### 2.2.2. Kaynaştırma Eğitimi

Özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşam içinde bağımsız olarak yaşayabilir hale getirebilmek için yapılması gerekenler iki grupta ele alınabilmektedir.

Bunlar:

- a) Yaşadığımız çevreyi özel gereksinimli bireylerin kullanabilecekleri hale getirmek.
- b) Özel eğitim aracılığıyla özel gereksinimli bireylere bilgi ve beceri kazandırmak ( Kırcalı - İftar,1998).

Kaynaştırma, öğrencilerin yetersizliklerine göre değil, yeteneklerine göre sunulan bir eğitim seklidir. Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri fiziksel kaynaştırmayı, özel gereksinimli öğrencinin yaşlılarıyla ve yetişkinlerle ilişkilerinin desteklenmesi sosyal kaynaştırmayı ve özel gereksinimli öğrencinin yeteneklerine dayalı olarak sunulması da eğitimsel kaynaştırmayı ifade etmektedir (Eripek, 2007).

İnsan hakları boyutunda özel gereksinimli bireylerin, eğitimde fırsat eşitliği ilkesine dayanarak, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaları onların en doğal hakkıdır. Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde, gündüzlü/yatılı eğitim gibi ayrı eğitim ortamlarının yer aldığı görülmektedir. Ayrı eğitim; özel gereksinimli bireylerin, özür türüne ve derecesine bağlı olarak, gereksinimleri doğrultusunda düzenlenen programlar çerçevesinde, özel eğitim personeli tarafından gerçekleştirilen eğitimidir. Birlikte eğitim ise, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren bireylerin bir arada olduğu, normal sınıf öğretmenleri tarafından verilen ve son yıllarda özel gereksinimli bireylerin eğitiminde ön plana çıkan kaynaştırma eğitimidir (Batu ve Kırcalı-İftar, 2005).

Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları;

okul öncesi eğitim kuramlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kuramlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir (M.E. B, 2005).

### 2.2.3. Dünyada Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları

Özel eğitim ve kaynaştırmanın dünyadaki gelişimi, bu gelişime etki eden olayların tarihsel sırası dikkate alınarak, 1900’lü yıllara kadar özel eğitime baktığımızda, bazı istisnalar olmakla birlikte, 16. yüzyılın sonlarına kadar engelli bireylerin eğitimiyle ilgili yaygın bir çalışmanın olmadığı dikkati çekmektedir (Sucuoğlu, Kargın, 2006).

Özel gereksinimli bireylerin eğitimleri ile ilgili sistematik çalışmalar yaklaşık olarak 1700’lü yılların sonlarında başlamış; ancak son yüzyıl içerisinde, “eğitim” anlayışı ve buna bağlı olarak “eğitim modelleri” hızla değişmiş ve gelişmiştir. 20. yüzyılın başlarından itibaren bu bireyleri akranlarımdan ayıran özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıfları yaygın eğitim modelleri olarak benimsenmiş, birçok özel gereksinimli çocuk bu okullara ya da sınıflara yerleştirilmişlerdir (Sucuoğlu, 2006).

1900’lü yıllara kadar olan dönemde, Amerika’da yeterli özel eğitim hizmetlerinin olmaması nedeniyle, pek çok özel gereksinimli öğrenci, genel eğitim sınıflarına yerleştirilmişlerdir. Genel eğitim sınıfına özel eğitim desteği olmadan yerleştirilen öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin çabasıyla eğitimlerini sürdürmüşler. Eğitim süreci sonunda, öğretimden şu anda ve yakın gelecekte yarar sağlamayacağı ya da diğer çocuklara zarar vereceği düşünülen öğrencilerin eğitimden alınmasına karar verilmiştir (Lewis ve Doorlag, 1999; Mastropieri ve Scruggs 2000, Akt; Kargın, 2004).

Günümüzde kaynaştırma uygulamasının benimsenmesine etki eden bir diğer faktör de “normalleştirme” kavramının kabul edilmesidir. Bu kavram, öncelikle 1960’lı yılların sonlarında Danimarka yasalarında daha sonraları ise Amerika Birleşik Devletleri’ndeki yasalarda karşımıza çıkmaktadır. Özel gereksinimli bireylere normal yaşam fırsatlarının sağlanmasını temel alan normalleştirme kavramı, bu bireylerin yalnızca genel eğitim sınıflarında eğitim görmelerini benimsemekle kalmayıp, aynı zamanda ev ve iş edinme, eğlence etkinliklerine katılma gibi konularda da toplumun diğer bireyelerine sağlanan olanaklardan eşit bir biçimde yararlanmalarını da öngörmektedir (Lindsay, 2003).

Bu yüzyılın ikinci yarısında ise gerek konuyla ilgili araştırmacıların, gerek anne babaların, gerekse sivil toplum örgütlerinin baskıları ile yeni bir kavram ortaya çıkmıştır. “En az sınırlayıcı ortam”

olarak isimlendirilen bu kavram “özel gereksinimli bireylerin akranları ile birlikte normal eğitim kuramlarında eğitim görmeleri” olarak tanımlanmıştır. Daha sonra bu kavram etrafında şekillenen iki eğitim modeli geliştirilmiştir. 70’li yıllarda kaynaştırma daha sonra 90’lı yıllarda gündeme gelen bütünleşme modelleri ile bu bireylerin akranları ile birlikte en nitelikli şekilde eğitilmeleri ve toplumun aktif birer bireyi olmaları hedeflenmiştir. Birçok ülkede bu çalışmalar halen devam etmekte; konu ile ilgili araştırmaların sonuçlarına dayanılarak, kaynaştırma ve bütünleştirmenin en iyi şekilde nasıl uygulanacağı ve bu uygulamalardan elde edilen yararların nasıl artırılacağı üzerinde çalışılmaktadır (Sucuoğlu, Kargın, 2006).

1997 yılında ise yine P.L. 94-142’den yola çıkılarak hazırlanan P.L.105-17 sayılı yasa yürürlüğe girmiştir. Bu yasada da kaynaştırma uygulamalarında ailenin her aşamada işe katılımının önemi vurgulanmıştır. Özel gereksinimli olsun ya da olmasın tüm öğrencilerin normal sınıflarda yararlanmaları, bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanmıştır. Ailenin etkin olarak işe katılması, bireyselleştirilmiş eğitim programlarına davranış sorunları yaşayan öğrenciler için davranışsal destek sağlanmasıyla ilgili maddelerin de eklenmesi ve uygulanmasının sağlanması, ayrıca sınırlı düzeyde İngilizcesi olan öğrenciler için de gereksinimlerine karşılık verecek bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması konuları vurgulanmıştır (Batu, Kırcalı -İftar,2005).

#### 2.2.4. Türkiye’de Özel Eğitim ve Kaynaştırma

Türkiye’de özel eğitimin yaygınlaşması ve gelişmesi engel gruplarına göre değişiklik göstermekle birlikte önceliğin kimsesiz ve yetimleri koruma, bakma, barındırma türü hizmetlerde olduğu görülmektedir. Bugün bu hizmetler Başbakanlığa bağlı Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu’na yerine getirilmektedir. Özel eğitim Hizmetlerinin örgün eğitim sistemi içinde yer alması 1889 yılında İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde işitme engelli çocuklara eğitim veren bir okulun açılması ile sağlanmıştır. Daha sonra bu okula görme engellilerle ilgili bir bölüm eklenmiş, özel eğitim alanında ilk bilinçli ve sistemli bir eğitim hareketi olmasına karşın okul, 30 yıl eğitim verdikten sonra kapatılmıştır. Bu tarihten sonra uzun bir süre ciddi bir yeni hareket görülmemiştir (Akçamete, 1998).

Özel Eğitim çalışmaları sağır, körler, ortopedik özürlüler, eğitilebilir, öğretilebilir geri zekâlılar için ayrı okul, özel sınıf uygulaması biçiminde görülmektedir. Bunların sayıları, yıllara göre gelişmeleri ilgili ünitelerde verilmiştir. Ancak genel olarak söylenebilecek olan husus, sayı ve nitelik olarak ihtiyacı karşılamaktan çok uzak olduğudur ( Özsoy, Özyürek, Eripek,2002).

1921 yılında İzmir’de özel bir Sağır-Körler Okulu açılmış ve bu okul Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’na bağlı olarak 1924 yılından 1950 yılına kadar hizmet verdikten sonra aynı yıl Milli

Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir. Bu hareketin çok 6nemli d6n6m noktası olabilecek 6zelliği, artık bu konunun sadece bir sağlık konusu ve sorunu olmayışının farkına varılması ve eğitim boyutu ağırlık taşıyan bir konu olarak g6r6lm6ř olmasıdır (Akçamete, 1998).

Milli Eğitim Bakanlığı 1951 de İzmir'deki Okulu sağırlara tahsis etmiş ve k6rler için olan b6l6m6 Ankara'ya nakletmiştir. Bu okulun eğitim modeli altı yıllık bir ilkokul ve 6 yıllık orta b6l6m6 ve orta b6l6m6 içinde 6 yıl s6reli sanat eğitimi yer almaktadır. Bu okullardan sonra açılan okullarda da aynı eğitim modeli çok az değişikliklerle izlenmiştir. Nitekim 1954'de Gaziantep'te açılan k6rler okulunda da altı yıllık ilk kısım ve sonradan eklenen 6 yıllık orta b6l6m6 bulunmaktadır. Milli Eğitimin b6t6n aşama ve y6nlerinde ihtiyaç duyulan geliştirme ve planlamayı gerçekleştirip Yedinci Milli Eğitim şurasına sunmak için çeşitli hazırlık komiteleri kurulmuştu. Bunlardan ilköğretimle ilgili olanı, 6zel eğitim planlaması için de k66k bir alt komite g6revlendirmişti. Bu m6nasebetle şu hususa da kısaca değinmek yararlı olur. İlk kez 1954 yılında toplanan Beşinci Milli Eğitim şurası 6zellikle ilköğretimin geliştirilmesi sorunu 6zerinde durmuştur, ilk kez bununla ilişkili olarak şurada 6zel eğitim konusuna eğilecek 6zel bir komisyon kurulmuş ve sunulan 6neriler şuraca benimsenmişti (Enç, 2005).

2000 yılında y6r6rl6đe giren 6zel Eğitim Hizmetleri Y6netmeliği'nde 6zel gereksinimli bireylere sunulacak 6zel eğitim hizmetleri tanılama aşamasından başlayarak, yerleştirme ve değerlendirme hizmetleri şeklinde ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Kaynaştırma ayrı bir b6l6m halinde yedinci kısımda ele alınmış, ilkeleri ve 6l6tleri verilmiştir. Y6netmelikte kaynaştırma “6zel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve 6đretimlerini resmi ve 6zel okul 6ncesi, ilköğretim, orta6đretim ve yaygın eğitim kuramlarında s6rd6rmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı 6zel eğitim uygulamalarıdır” olarak tanımlanmaktadır. Y6netmelikte 6zel eğitim hizmetlerinin bireylerin yetersizliklerine g6re değil de, eğitim gereksinimlerine g6re planlanması ifade edilmiştir (MEB, 2000).

Kaynaştırma uygulamasının uygulama 6l6tleri yine 6zel gereksinimli bireyleri merkez almakta, bununla birlikte kaynaştırma 6đrencisi yerleştirilecek okulların fiziksel yapısı ile kaynaştırma 6đrencisine sağlanacak destek hizmetlerle ilgili 6neriler getirilmektedir. Y6netmelik incelenmeye devam edildiğinde, kaynaştırma t6rleriyle ilgili bilgilerin de (Madde 70-71) yer aldığı g6r6lmektedir. Bu bilgiler y6netmelikte “Yarı Zamanlı ve Tam Zamanlı Kaynaştırma Uygulamaları” başlığı altında ele alınmıştır (Batu, Kırçalı-iftar, 2005).

En az sınırlandırılmış eğitim ortamı, 6zel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla b6t6nleşmesini sağlamaya y6nelik sosyal, 6z bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlardır. D6zeyine uygun

akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamını ifade etmektedir (MEB, 2006).

Günümüzde özel gereksinimli birey sayısının giderek arttığı bilinmektedir. Bu artış, çevresel nedenlere, tıbbın ilerlemiş olmasına bağlı olarak erken doğan ya da ileri derecede sağlık sorununa sahip olan bebeklerin yaşatılabilmelerine ve artan trafiğe bağlı olarak meydana gelen kazaların artmasına ve benzeri nedenlere bağlanabilir. Devlet İstatistik Enstitüsü verilerine göre dünya nüfusunun % 14'ünü, Türkiye nüfusunun da %12,29'unu özel gereksinimli bireyler oluşturmaktadır. Bu verilere göre şu an ülkemizde altı buçuk milyona yakın özel gereksinimli birey bulunduğu varsayılabilir. Bu sayı hiç de küçümsenemeyecek büyüklüktedir (Batu, Kırçalı-İftar2005).

Tıpkı normal gelişim gösteren bireyler gibi özel gereksinimli bireylerin de eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanma hakkı vardır. Özel gereksinimli bireylerin toplumun bir parçası olarak yaşamaları ancak bu şekilde söz konusu olabilecektir. Özel gereksinimli bireylerin eğitimi ele alındığında, bir uçta ayrı eğitimin, diğer uçta ise birlikte eğitimin yer aldığı görülmektedir. Ayrı eğitim, özel gereksinimli bireylerin, özür türüne ve derecesine bağlı olarak geliştirilen özel programlar çerçevesinde, özel eğitim personeli tarafından gerçekleştirilen eğitimidir. Birlikte eğitim ise, özel gereksinimli ve normal bireylerin bir arada, normal sınıf öğretmenleri tarafından eğitilmeleridir (Batu, Kırçalı-iftar,2005).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin hiçbir özel eğitim desteği olmadan aynı yaştaki akranlarıyla aynı sınıf ortamında, beraber olmaları değildir. Tam tersine, genel eğitim sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin, özel eğitim desteği ile birlikte sürdürme esasıdır.

Kaynaştırma programının başarılı yürütülmesi çeşitli değişkenlere bağlıdır. Bu değişkenler; yöneticiler, öğretmenler, aileler, kaynaştırma öğrencileri, normal öğrenciler ve fiziksel ortamdır (Diler, 1998,Kırcaali-İftar, 1998).

a) Kaynaştırma uygulamaları yapılan kuramlarda özel eğitim gerektiren öğrencinin gereksinimleri çerçevesinde kurumun fiziksel, sosyal, psikolojik ortamında ve eğitim programlarında destek hizmetler ile gerekli düzenlemeler (kaynak oda, rehberlik ve psikolojik danışma servisi, bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirme ve uygulama birimi kurulması; rampalar, ses yalıtımı, ışık düzenine dikkat edilmesi gibi) yapılır.



b) Kaynaştırma uygulamalarına devam edecek öğrencilerin birden fazla yetersizliği olmamasına, erken yaşta tanılanmış, ailesinin iş birliğine açık ve eğitim almaya yatkın, cihaz kullanması gerekenlerin mutlaka cihazlandırılmış, zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olmalarına dikkat edilir.

c) Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda tüm kurum personelinin, öğrencilerin, ailelerin ve yakın çevrelerinin özel eğitim gerektiren öğrencilerin bireysel ve gelişim özellikleri hakkında bilgilendirilmeleri esastır.

d) Kaynaştırma uygulamalarında öğretim programları, programın amaçları bireye uyarlanarak uygulanır, bireyselleştirilmiş eğitim programları ile desteklenir." (sayfa, 41-42) şeklinde sıralanmıştır (M.E. B, 2000).

Eğitsel değerlendirmeye göre yerleştirme yapıldığında, bireyin gelişim ve disiplin alanlarında yapabildiklerine bakarak, mevcut programlardan en uygun olanına yerleştirme mümkün olabilecektir. Bu da, bireylerin en az kısıtlayıcı ortam özelliği gösteren ayrı ve birlikte eğitim ortamlarına yerleştirilmesine imkân verecektir. Böylece yetersizlikten etkilenmiş bireyler için eğitim ortamları çeşitlenebilecek, eğitimin kalitesi yükselecek ve eşit eğitim fırsatlarından yararlanabilme olanağı doğacaktır (Timuçin, 2000; Özyürek, 2004).

Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin tanımlanması iki şekilde olabilmektedir; tıp modeline göre ve eğitsel değerlendirmeye göre. Yetersizlikten etkilenmiş çocukların, tıbbi ve psikometrik ölçümlere bağlı olarak konan yetersizlik tanısına göre, eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri, tıp modeline göre eğitim ortamına yerleştirme olarak adlandırılmaktadır (Özyürek, 2004). Tıp modeli, tıbbi önlemlerin alınmasında etkili olurken, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin yerleştirildikleri sınıflarda homojen gruplar oluşmasına yol açmaktadır ( Özyürek, 2004).

Ülkemizde körler için eğitim düzenlemelerinin en yaygın olanı yatılı özel okul düzenlemesidir. Bu okulların olumlu özelliği, özel hizmetlerin ve araçların sunuluyor olması ve sınıflardaki öğrenci sayılarının az olmasıdır. Ancak, diğer ülkelerde körler için yatılı özel okul düzenlemesinden uzaklaşmaktadır. Mümkün olduğu kadar, bulunduğu çevre ve ailesinin yanında eğitim verme eğilimi yaygınlaşmaktadır. Dolayısıyla izleyen yıllarda normal okullarda daha fazla kör öğrenci görülebilecektir (Özsoy, Özyürek, Eripek, 2002).

Gezici öğretmenin ziyaretleri, danışman öğretmenininkinden daha sık olmalıdır. Danışman öğretmenin ziyaret ettiği sınıflardaki öğrenciler bağımsız olarak işlevde bulunuyor olmalıdır.

Çünkü danışman öğretmen, gezici öğretmen gibi öğrenciyle doğrudan çalışmamakta, sadece sınıf öğretmenine ve okuldaki diğer personele danışmanlık yapmaktadır (Salend, 1998; Akt; Şafak, 2005).

Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar için eğitim ortamları ayrı ve birlikte eğitim ortamları olarak iki sınıfta toplanır. Ayrı eğitim ortamları görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların gören akranlarından ayrı bir eğitim ortamında eğitim almalarıdır. Birlikte eğitim ortamı ise görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların, yetersizlikten etkilenmemiş akranları ile birlikte, hiçbir ek düzenleme yapılmadan, önlem almadan eğitim aldıkları eğitim ortamı olarak tanımlanmaktadır (Özyürek, 1990).

#### 2.2.5. Kaynaştırma Kararında Göz Önünde Bulundurulmuş Ölçütler

1. Çocuk ufak yaşta ve problem okul yıllarının başında belirlenmiş ise,
2. Çocuğun problemi hafif derecede ve okul yaşamını kapsıyorsa,
3. Çocuğun problemi tek bir işlev alanı ile sınırlıysa,
4. Çocuğun problemini düzeltmek pek çok araç ve gerecin kullanımını gerektiriyorsa,
5. Çocuk normal çocuklarla arkadaşlık kurabilecek, yardımlaşacak yeteneklere sahip gözüküyorsa,
6. Normal sınıftaki öğrenci sayısı 25 ya da 30 öğrenciden azsa,
7. Normal sınıfın öğretmeni bilgili ve çocuğun problemiyle uğraşmaya istekliyse,
8. Çocuğun ailesi çocuğun problemiyle ilgilenemeyecek ve ona yardımcı olamayacak durumda ise, kaynaştırma düşünülerek dikkatli olunmalı.
9. Çocuk ileri yaşta ve problem normal sınıfta düzelecek gibi gözüküyorsa,
10. Çocuğun problemi ağır derecede ve yaşamını diğer alanlarında kapsıyorsa,
11. Çocuğun çoklu problemi varsa,
12. Çocuğun durumu pek çok araç gereç ya da karmaşık öğrenim tekniklerinin kullanımını gerektiriyorsa,

13. Çocuk normal çocuklarla arkadaşlık kurmada sürekli güçlük çekiyorsa,
14. Normal sınıftaki öğrenci sayısı 30 ya da 35 öğrenciden çoksa,
15. Çocuğun öğretmeni isteksiz ya da genelde çocukla çalışmayı sürdüremeyecek durumda ise,
16. Çocuğun ailesi istekli ve onun problemi ile ilgilenecek durumda ise, kaynaştırma önerilirken dikkatli olunmalıdır (Eripek, 1986 ).

Etkinlik programının düzenlenebilmesi için engelli ve normal çocukların seviyelerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü çocuklar aynı etkinlikte kendi seviyelerinde deneyim kazanmaktadırlar. Dolayısıyla program etkinliklerinin de her düzeydeki çocuğun katılabileceği şekilde dizisel olarak basamaklandırılması ve çocuklardan seviyelerine uygun bir katılım beklenmesi gerekmektedir (Avcı ve Ersoy, 2002).

Ayrıca eğitim programı esnek, yani çocukların o anki ilgi ve gereksinimlerine göre gerekli uyarılma ve değişikliklerin yapılabileceği nitelikte olmalıdır. Ancak etkinliklerin çocukların tahmin edebileceği belirli bir sırası olmalıdır. Bu durum esneklik görüşü ile çelişkili gibi görünmekle beraber, çocukların etkinliklerin sırasını bilmesi ve kendilerini rahat hissetmeleri bakımından önemlidir (Avcı ve Ersoy 2002).

#### 2.2.6. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Alabilecekleri Eğitim Ortamları.

Özel gereksinimli bireylerin, kendine yeterli bireyler olmaları, toplumsal yaşamda üretken ve bağımsız yaşam becerilerine sahip olmaları, kendilerinden beklenen rolleri taşımaları, toplumla bütünleşebilmeleri ve birey olarak var olabilmeleri büyük önem taşımaktadır. Gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları ise, yeterlilikleri ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak sağlanacak olan özel eğitim ile mümkündür. Özel gereksinimli çocuklar, yetersizliklerine bağlı olarak eğitim ortamlarından faydalanmaktadırlar. Genel eğitim ortamlarından faydalanmalarının temelinde ise, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı kavramı yatmaktadır (Eripek, 2007).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) en az kısıtlayıcı ortamlar, "en az sınırlandırılmış eğitim ortamı" adı altında şöyle tanımlanmaktadır:

*"Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, özbakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla"*

*bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı” (M.E. B.2006).*

#### 2.2.7. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Özel gereksinimli öğrencinin kaydının normal sınıfta olduğu; öğrencinin normal sınıfta, normal sınıf öğretmeninden eğitim aldığı durumdur (Batu ve Kırcaali-iftar, 2005).

Özel gereksinimli öğrenci, normal gelişim gösteren akranlarıyla en fazla bu ortamda bir arada olma olanağı bulur. Özel gereksinimli öğrenciye zamanının ancak % 21’inde destek özel eğitim hizmeti sağlanır. Çocuğun, sınıf içi ve dışı etkinliklerinin tümü özel eğitim kapsamı içinde ele alınır (Ataman, 2003).

Türkiye’de kaynaştırma eğitiminin hangi ortamlarda sağlanabileceği, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde belirlenmiş ve tam zamanlı kaynaştırma; “özel gereksinimli öğrencinin, genel eğitim okullarının genel eğitim sınıflarında eğitim almasıdır.” şeklinde tanımlanmıştır (M.E. B,2006). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldıkları diğer bir ortam ise kaynak oda destekli kaynaştırma ortamıdır.

Özel eğitimde, özel gereksinimli öğrencinin en az kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirilmesi esas alınmaktadır. Ancak, öğrenci için uygun ortama karar verirken öğrencinin yetersizliğinin düzeyinin yanında duygusal ve davranışsal özellikleri, ailenin ve içinde bulunduğu çevrenin özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır (Eripek, 2007).

#### 2.2.8. Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma

Özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamlarından bir diğeri ise kaynak oda ortamıdır. Kaynak oda “özel gereksinimli öğrencinin kaydının normal sınıfta olduğu; öğrencinin desteğe gereksinim duyduğu derslerde, kaynak odada özel eğitim öğretmeninden destek aldığı durumdur” (Batu ve Kırcaali-iftar, 2005).

Kaynak odada verilen eğitim, özel eğitim öğretmeni tarafından öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilerek sunulur. Öğrenciler sadece kendi zamanlarının, en az % 21’nde, en çok % 60’ında destek özel eğitim hizmeti alır (Ataman, 2003).

#### 2.2.9. Yan Zamanlı Kaynaştırma

Özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel sınıfta olduğu, öğrencinin başarılı olabileceği derslerde kaynaştırma sınıfından eğitim aldığı durumdur. Bu uygulama şeklinde; özel gereksinimli öğrencinin akademik yararlar sağlamasının yanı sıra sosyal becerilerinin gelişmesi ve yeni sosyal beceriler kazanması da hedeflenmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

#### 2.2.10. Özel Sınıf

Özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel sınıfta olduğu, özel eğitim öğretmenin gözetiminde, öğrencinin tüm gereksinimlerinin özel sınıfta karşılandığı durumdur (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Özel gereksinimli öğrenciler, okul zamanının % 60'ından fazlasında özel eğitim ve destek hizmetlerini, kendileri için düzenlenmiş özel sınıflarda tam zamanlı olarak alırlar (Ataman, 2003, s. 22). Özel sınıf ortamında özel gereksinimli öğrenci akademik çalışmalarda ayrılaştırılmış ortamda eğitim alırken, akranları ile ders dışı zamanlarda bir araya gelmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

#### 2.2.11. Gündüzlü Özel Eğitim Okulu

Özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel eğitim okulunda olduğu, öğrencinin aynı özür gurubundan öğrencilerle eğitim aldığı durumdur. Özel gereksinimli öğrenci gereksinim duyduğu eğitimi özel eğitim okulundan almakta, bunun dışında destek ve/veya ek hizmetlerden de faydalanabilmektedir. (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Bu eğitim olanağından yararlanan öğrenciler, okuldaki zamanının % 50'sinden fazlasında yetersizliği olan çocuklara yönelik ayrı gündüzlü okullarda özel eğitim ve ilişkili hizmetleri alırlar. (Eripek, 2003).

#### 2.2.11. Yatılı Özel Eğitim Okulu

Ülkemizde sayısı 16 olan yatılı görme engelli ilköğretim okulları göz doktorları tarafından “görme engelli” tanısı konulan çocukları kabul etmektedir. Bu okullarda “Görme Engelliler İlköğretim Programı” uygulanmaktadır. Programda Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe derslerinin amaçları ve ilköğretim müfredatı ile aynıdır. Müfredattan farklı olarak Beden Eğitimi ve Bağımsız Hareket ile Modelaj dersleri programda yer almaktadır. Bu okullarda dokunma ve işitme ağırlıklı eğitim verilmektedir (Ataman ve diğerleri, 2003).

Görme engelli öğrencilerin eğitimi ortamlarıyla ilgili olarak yatılı özel eğitim, tam zamanlı kaynaştırma ve yarı zamanlı kaynaştırma ortamı olarak uygulanmaktadır. Özürlü öğrencilerinin günün 24 saati, haftanın 5 günü ya da 7 gününü yılın 8 ayını okulda geçirmelerini gerektiren bir uygulamadır, genellikle adları özür adıyla birlikte kullanılır. Körler Okulu, Sağır okulu, Ortopedik Özürlüler Okulu vb, gibi. (Özsoy, Özyürek, Eripek,2002).

Türkiye’de görme engelli öğrencilerin eğitimi için var olan uygulama yatılı özel eğitim okullarıdır. Bu okulları yararı eğitim ortamları, materyalleri ve sınıf mevcutları bu öğrencilere göre uyarlanmıştır. Son zamanlardaki uygulamalarda göre ise öğrenci belli bir eğitim aldıktan sonra çevresinde ailesine yanında eğitimine devam etmektedir veya öğrenci hemen normal ilköğretim

okulunda eğitime katılmakta yani tam zamanlı kaynaştırma olmakta, bu öğrenciler için gezici öğretmen verilmektedir. Ayrıca eğitim gördüğü yatılı özel eğitim okuluna yakın normal akranlarıyla beraber yarı zamanlı kaynaştırma eğitimine katılmaktadır.

Yatılı okul maliyet açısından pahalı ve görme engelli öğrenciye de yeterli kişilik gelişimini engelleyen bir sistemi olduğundan artık aileler çocuklarını bu tür okullar yerine tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarını tercih etmektedirler desteklemekte.

### 2.2.13. Kaynaştırma Uygulamalarında Yasal Dayanaklar.

“Kaynaştırma dünyada 1960’lı yıllarda, tüm çocuklara eşit eğitim fırsatı tanınması felsefesinden yola çıkılarak, özel gereksinimli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi ile başlamıştır” (Batu ve Kırcalı-İftar, 2005, ).

Türkiye’de ise, özel gereksinimli bireylerin ilk kez kaynaştırma yoluyla eğitim görmelerini ele alan ve 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nda “*Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında, normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır.*” hükmüyle yer almıştır (Eripek,2007).

Özel eğitimin Milli Eğitim Bakanlığının örgün eğitim hizmetleri arasında yer alması ancak 1951 yılında sağlanabilmiştir. 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ve bu kanunun emrettiği yönetmelikler bugünkü uygulamayı belirlemiştir. Buna göre özel eğitim, Bakanlık Merkez Örgütünde Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Genel Müdürlüğüne, illerde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri yoluyla yürütülmektedir (Özsoy, Özyürek, Eripek,2002).

Özel gereksinimli çocuk ve gençlere eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, Türk Milli Eğitim Sistemini düzenleyen genel esaslar doğrultusunda eğitilmeleri, iş ve meslek edinmeleri, çevre ve topluma uyum sağlamalarıyla ilgili esasları düzenlemek amacıyla birçok yasa, yönetmelik, tüzük ve genelgeler hazırlanmıştır. Bunlardan ilki ve en önemlisi 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” olmuştur. Bu Kanun ve Kanunun emrettiği yönetmelikler o dönemin uygulamalarını yönlendirmiştir. Kanunda tanım ve ilkeler, özel eğitim kurumları ve görevleri, özel gereksinimli çocukları tespit, yerleştirme, izleme ve çeşitli hükümleri içeren bölümler yer almış, bu Kanun doğrultusunda “Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği”, “Özel Okullar Yönetmeliği”, “Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu Yönetmeliği” gibi yönetmelikler yayımlanmıştır (Akçamete,1998).

06.08.1980 tarihinde 2429 sayılı onayla Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur, 27.08.1982 tarihinde daire Başkanlığına,13.12.1983 gün ve 179 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığına dönüştürülmüştür. Aynı yıl çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitim Muhtaç Çocuklar Kanunu”nda, özel eğitime muhtaç çocukların yetiştirilmesine dair esaslar belirlenmiştir. Bu alanda ihtiyaçların artması sonucu, hizmeti daha etkin ve yaygın olarak yürütebilmek amacıyla 30.04.1992 gün ve 3797 sayılı Kanunla Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Ayrıca, 06.06.1997 tarihli mükerrer 23011 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile engellilere ilişkin özel eğitim esasları belirlenmiştir (Resmî Gazetede,1997 ).

2916 Sayılı Yasa, kapsamı ve belirlenen ilkeler ile özel eğitim hizmetlerinin nicelik ve nitelik yönünden gelişmesini sağlayacak gibi görünmekle birlikte uygulamalar da özel eğitim okul sayılarının (1995-1996 öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre toplam 152) artmasından öteye çok fazla gidilememiş. Okulların çoğunluğunun yatılı olması birçok sorunları da beraberinde getirmiş, pek çok engelli çocuk eğitim hizmetlerinden yararlanamamış, okuma yazma oranı engelsizlerde % 90 dolayında ifade edilirken, engelliler arasında bu oran % 2,57’yi aşmamıştır. Eğitimde süreklilik, erkenlik, engelsiz akranları ile birlikte eğitim, bireysellik, işbirliği ve eşgüdüm ilkeleri gereğince anlaşılıp uygulanamamıştır.

Bu arada Türkiye'deki özel eğitimin durumunu, sorunlarını ve çözüm önerilerini kapsayan “I. Özel Eğitim Konseyi” 13-15 Mayıs 1991 tarihlerinde toplanmış, sekiz ayrı komisyon çalışmalarını raporlaştırmıştır. Bu Konsey Türkiye'de özel eğitim konusunda yapılmış oldukça kapsamlı ve şura nitelikli bir çalışmadır. Bu konseyde uygulamayı olumlu yönde etkileyebilecek kararlar alınmıştır. Özel Eğitim Konseyi kararlarının uygulanabilmesi ve sorunların giderilmesi amacı ile 3.12.1996 tarihinde 4216 sayılı "Özürülüler İdaresi Başkanlığı Kurulmasına ve Özürülülerin Durumları ile İlgili Çeşitli Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair" Yetki Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanunun verdiği yetkiye dayanılarak Bakanlar Kurulu'nca Başbakanlığa bağlı "Özürülüler İdaresi Başkanlığı" kurulmasına ilişkin Kanun Hükmünde Kararname 25.3.1997 tarihinde kabul edilmişti (Akçamete,1998).

#### 2.2.14. Kaynaştırmayı Başarıya Ulaştıran Etmenler.

##### 2.2.14.1. Öğretmenler

Batu'nun (1998) 19 öğretmenle yaptığı görüşmelerde, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan

öğretmenlerin, daha çok özel eğitim danışmanlığını daha sonra da sınıf-içi yardımı destek hizmet olarak benimsediklerini, kaynak odayı ise hiçbir öğretmenin tercih etmediğini saptamıştır.

Kaynaştırma öncesinde ve sırasında öğretmenlere özür türleri ve özellikleri konusunda bilgi vermek, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini daha kolay anlamalarını ve kabullenmelerini sağlayabilir. Ayrıca, düzenli olarak gerçekleştirilecek olan toplantılarla, öğretmenlere kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi için kendilerine ihtiyaç olduğu ve diğer öğretmenlerin de kaynaştırma öğretmenlerinin sorunlarına benzer sorunlar yaşadığı anlatılmalıdır. Öğretmenlere, sorunları olduğunda rehber öğretmenlerin ya da okulda görevlendirilecek olan özel eğitim öğretmenin yardımcı olabileceği konusunda rahatlatıcı bilgiler verilmeli ve öğretmenlerin deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları sağlanmalıdır (Batu,2000).

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli bireyler ve kaynaştırma konularında bilgilendirilmeleri ve hizmet-içi eğitim programlarından yararlanmaları, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde olumlu yönde değişikliklere neden olmaktadır. Böylelikle öğretmenler sınıflarına katılan öğrenciye ve ona nasıl yardımcı olabileceklerine ilişkin bilgi sahibi olacaklardır. Bu durum, öğretmenin kaynaştırma ve kaynaştırma öğrencisiyle ilgili olarak kendisini daha iyi hissetmesine ve sınıf içinde özel gereksinimli öğrenciye yönelik gerçekleştireceği etkinliklerde daha yetkin olmasına yardımcı olacaktır. O halde sınıf öğretmenleri sınıflarına kaynaştırma öğrencisi yerleştirilmeden önce, branş öğretmenleri ise kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflara derse girmeden önce, kaynaştırma ve özel gereksinimli öğrenciler konusunda bilgilendirilmeli ve ayrıca, kaynaştırma uygulaması boyunca da özel eğitim uzmanları tarafından desteklenmelidirler (Kırcalı-iftar, Batu, 2005 ).

#### 2.2.14.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler

Başarılı bir kaynaştırma uygulamasının olabilmesi için gerekli bir başka unsur sınıftaki özel gereksinimli olmayan öğrencilerdir. Kaynaştırma uygulamasına ilişkin en güzel ve belki de en ilginç sonuç, özel gereksinimli olmayan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri çok güzel kabullenmiş olmalarıdır. Kaynaştırmanın hedeflerinden birinin de özel gereksinimli öğrencilere normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşim kurma ve onlar tarafından sosyal kabul görme fırsatı vermek olduğu düşünülecek olursa, bu amacın gerçekleştirilebilmesi için sınıf öğretmenin sınıfındaki normal öğrencileri, sınıflarına bir kaynaştırma öğrencisinin katılacağı fikrine hazırlaması gerekmektedir (Kırcalı-iftar, Batu, 2005).



Batu'nun (1998) gerçekleştirdiği çalışmada, kaynaştırma öğretmenleri, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan normal öğrencilerin kaynaştırma ve özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olarak bilgilendirilmelerinin son derece önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, aynı çalışmada öğretmenler, normal öğrencilerin görevlendirilerek, kaynaştırma öğrencilerine yardımcı olmalarının sağlanabileceğini ve bu uygulamanın okullarında başarıyla uygulandığını dile getirmişlerdir.

#### 2.2.14.3. Kaynaştırma öğrencileri

Özürli öğrencinin kaynaştırma uygulamasına hazırlanması da kaynaştırmanın başarılı bir şekilde yürütülmesinde çok önemli unsurlardan bir diğeridir. Normal eğitim ve özel eğitim ortamları, öğretim düzeni, ders programları, öğretim yöntemleri, davranışsal beklentiler, fiziksel ortam ve öğrenci sosyalleşmesi bakımından birbirlerinden farklılıklar sergilemektedir. Bu nedenle, eğer özel eğitim ortamından normal eğitim ortamına geçişin başarılı olması isteniyorsa, kaynaştırılan öğrenci, normal sınıfın davranışsal ve akademik gereklerine hazırlanmalıdır. Hazırlık sırasında bir dizi etkinlikten yararlanılabilir Bunlar arasında, normal sınıfta gerekli becerilerin kazandırılması (örneğin, not tutma becerisinin öğretilmesi) ya da uygulamalı davranış analizine dayalı sosyal beceri öğretimi ve benzeri çalışmalar sayılabilmektedir (Salend, 1984, Akt, Batu, 2000).

Kaynaştırmanın doğru bir şekilde uygulanabilmesi için pek çok unsurun bir araya gelmesi gerekmektedir. Bu unsurların tamamı işlevlerini tam olarak yerine getirirse, başarıyla uygulanan bir kaynaştırmadan söz etmek mümkün olabilecektir. Ayrıca, her bir unsurun kaynaştırmaya hazırlanması da gerekmektedir. Kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi için gerekli olan bu unsurlar öğretmenler, normal öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri, aileler, okul idaresi ve fiziksel ortamdır (Kırçalı-İftar, 1998).

Kaynaştırma öğrencisinin kaynaştırmaya hazırlanması, bireysel olabileceği gibi grup etkinliği şeklinde de gerçekleştirilebilir. Grup tartışması yapmak, kaynaştırma öğrencisinin yalnız olmadığını hissetmesini, diğer çocukların da kendisi gibi duygulara sahip olduğunu fark etmesini sağlayacaktır. Toplantılar sırasında özellikle de kaygılar, endişeler, korkular üzerinde durularak, bunları aşmada kullanılacak öneriler geliştirmek gereklidir (Batu, 2000).

#### 2.2.14.4. Aileler

Aileler kaynaştırma uygulaması sırasında son derece güçlü destekçiler olabilirler. Bazı aileler çocuklarının kaynaştırılması için çok istekli olabilirken, bazı aileler kaynaştırma konusunda korkulara sahip olabilirler (Batu, 1998). Ailenin kaynaştırmaya istekli olması kaynaştırmanın

başarılı uygulanabilmesinde son derece önemli bir rol oynamaktadır. Böylece öğretmenin, aileyi gerek okulda gerekse evde öğrenilenleri pekiştirme konusunda yardımcı olarak kullanması kolaylaşacaktır. Eğer aile kaynaştırmanın yararına inanmıyorsa, öğretmenin yardım alma olasılığı düşecektir (Batu, 2000).

Çocuğun iletişim seviyesinin düşüklüğü, ana-babayı etkilemekte ve anne baba da kendi iletişim çabaları çocuk tarafından cevaplandırılmadığında, hayal kırıklığına uğrayabilmektedir. Bu etki daha sonra dairesel bir sekile dönüşebilmekte ve çocuğu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Tanju,1995).

Normal öğrencilerin aileleri de kaynaştırma hazırlıklarında yer verilmesi gereken ve önemle çalışılması gereken bir gruptur. Normal öğrencilerin ailelerinin okulda ve sınıfta kaynaştırma öğrencilerini kabul eder bir tutum içinde olmaları, normal öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının oluşmasında son derece etkili olabilmektedir. Bu nedenle normal öğrencilerin ailelerine de kaynaştırmaya hazırlık etkinlikten düzenlenmesi önemli görülmektedir. Yapılacak toplantılarla ailelere yalnız olmadıkları, kendilerinin durumuna benzer ailelerin olduğu anlatılmalıdır. Toplantılar sırasında aileye çocuğunun sosyalleşmesindeki anahtar kişiler oldukları açıklanmalıdır. Hiç kimsenin çocuğu, ailesi kadar iyi tanıyamayacağı ve gereksinimlerini ailesi kadar iyi bilemeyeceği vurgulanmalıdır. Ayrıca aileye, eğer aile ve okulun çocukla ilgili beklentileri tutarlı olacak olursa başarılı ve etkili olunabileceği açıklanmalı ve birlikte çalışmanın önemi açıklanmalıdır (Batu, 2000).

#### 2.2.14.5. Fiziksel Ortam

Ayrıca kaynak odadaki eğitimin amacına ulaşabilmesi için, sınıf öğretmeni ile kaynak oda öğretmenin yakın iletişim ve iş birliği içinde olmaları gerekmektedir. Bu işbirliğinin sağlanamadığı durumlarda, normal sınıftaki eğitim ile kaynak odadaki eğitim arasında tutarsızlıklar olabilmektedir. Kaynak odada öğretmen ile daha yakın çalışma fırsatı bulan öğrenci, genel eğitim sınıfında da benzer yakınlığı beklemeye başlayabilmektedir. Bu da, kaynaştırma öğrencisinin sınıfta zorlanmasına yol açmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

Ancak bu sayede özel gereksinimli öğrenci kaynaştırmanın amacına uygun hale almasından sonra en iyi eğitilme imkânına sahip olacaktır. Görme engeli öğrencilerde kaynaştırma görme engelli ilköğretim öğrencilerinin kabartma (Braille) yazısını öğrendikten ve bağımsız hareket eğitimini aldıktan sonra ailenin de destek vermesiyle evine yakın bir ilköğretim okuluna kaynaştırma eğitimine başlar.

#### 2.2.14.6. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları

Kaynaştırma uygulamalarını başarıya ulaştıran bir diğer etmen, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) hazırlanmasıdır. Eğitim, planlı ve sistematik bir süreçtir. Kaynaştırma öğrencisinin, genel eğitim programlarından yeterli düzeyde faydalanmadığı göz önüne alındığında öğrencinin en üst düzeyde eğitim alabilmesi için, BEP hazırlanması gerekmektedir. Oluşturulan BEP ekibi üyeleri arasında işbirliğinin sağlanması, kaynaştırma uygulamalarının başarısını arttıran bir diğer unsurdur. Öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda düzenlenen, öğretimsel uyarlamaların yapılması, değerlendirme ve incelemelerin sürekliliği, öğrencinin destek hizmetlerinden en üst düzeyde faydalanmasının sağlanması açısından önem taşımaktadır.

#### 2.2.15. Destek Özel Eğitim Hizmetleri ve Ek Hizmetler

Kaynaştırma uygulamalarının ön koşulu olan destek hizmetler, kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen diğer bir unsurdur. Kaynaştırma uygulamalarının ön koşulu olarak ortaya konan destek hizmetlerde, iki ya da daha fazla bireyin bir arada çalışması söz konusudur. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde özel eğitim destek hizmetleri üç şekilde sağlanabilmektedir. Bunlar; kaynak oda eğitimi, sınıf içi eğitim, özel eğitim danışmanlığıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

Özel gereksinimli öğrencinin, eğitim dışında da gereksinimleri vardır. Bu gereksinimlerin karşılanması, hem anne-babalar hem de öğrenci için önem taşımaktadır. Taşıdığı bu önem dolayısıyla, kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen nitelikteki ek hizmetler, özel gereksinimli bireylerin özel eğitim dışındaki gereksinimlerini karşılamak üzere ek hizmet personeli tarafından verilen hizmetlerdir. Özel eğitimde ek hizmetleri; ulaşım hizmetleri, psikolog, rehberlik ve sosyal hizmet uzmanları, odyolog, dil ve konuşma terapisti, motor gelişim personeli (fizyoterapist, iş uğraşı terapisti, beden eğitimi öğretmeni), danışmanlık ve tıbbi hizmetler olarak sıralayabiliriz (Batu, 2004).

Yukarıda kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında etkili olan değişkenlere ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Özel gereksinimli öğrencinin en uygun ve etkili eğitimi alması, bu unsurların kaynaştırma ortamındaki rollerini etkili olarak taşımalarına bağlı olduğu unutulmamalıdır. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olması; kaynaştırma ortamında yer alan özel gereksinimli çocuğa, normal gelişim gösteren çocuğa, öğretmenlere ve anne- babalara pek çok alanda yarar sağlamaktadır. İzleyen bölümde kaynaştırma uygulamalarının sağladığı yararlar üzerinde durulmuştur.

#### 2.2.16. Kaynaştırmanın Yararları.

Özel gereksinimli öğrenciler; normal gelişim gösteren akranlarını model olarak öğrenme gerçekleştirebildikleri gibi normal gelişim gösteren öğrenciler de özel gereksinimli öğrencileri çeşitli alanlarda model alabilirler. Normal gelişim gösteren çocuklar, düzenlenecek grup ve akran öğretimi çalışmaları ile işbirliği ve yardımlaşma becerilerini geliştirirler (Kırcaali-İftar, 1998).

Kaynaştırma uygulamasının, özel gereksinimli çocukların anne-babalarına olduğu kadar normal gelişim gösteren çocukların anne-babalarına da olumlu etkisi söz konusudur. Normal gelişim gösteren çocukların aileleri, özel gereksinimli çocukların aileleriyle etkileşime girerek, paylaşımda bulunarak kaynaştırma uygulamalarına katkı sağlayabilirler. Böylece özel gereksinimli çocukların ailelerinin motivasyonları artar. Normal gelişim gösteren çocukların aileleri, kaynaştırma uygulamalarının getirisi olarak çocuklarına bireysel farklılıkları ve farklılıklara saygı duymayı öğretme olanağı elde ederler (Sucuoğlu ve Kargın, 2006.).

#### 2.2.17. Görme Engelli Öğrencilerde Kaynaştırma

Görme yetersizliğinden etkilenmiş bir öğrenci eğitsel değerlendirme sonucuna göre normal sınıfa yerleştirildiğinde kaynaştırma düzenlemelerinden birine yer verilerek destek hizmet verilmesi gerekmektedir. Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar için kaynaştırma düzenlemeleri kaynak oda, gezici öğretmenlik ve özel eğitim danışmanlığıdır (Strumwasser, 1989; Salend, Akt,1998; Timuçin, 2000).

Birlikte eğitim ortamı, yetersizlikten etkilenmiş çocuklara akranlarıyla birlikte eğitim hakkını vermekte ama eğitim öğretim fırsatlarından eşit yararlanmalarını sağlamamaktadır. Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların birlikte eğitim ortamında eğitim öğretim fırsatlarından gören akranları kadar yararlanabilmeleri için kaynaştırma düzenlemesine yer verilmesi gerekmektedir. Kaynaştırma, uzman personel tarafından ek destek hizmet sağlanarak, yetersizlikten etkilenmiş çocukların normal sınıflarda eğitim almaları olarak tanımlanmaktadır ( Kırcaali-İftar, 1992).

Kaynaştırma uygulamalarında eğitimlerini sürdüren öğrenciler, devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınav yönetmeliğine göre değerlendirilir. Ancak bireysel ve gelişim özellikleri dikkate alınarak, sınavlarda gerekli önlemler alınır ve düzenlemeler yapılır. Değerlendirmede, öncelikle bireyselleştirilmiş eğitim programlarında hedeflerin gerçekleştirilmesi esas alınır (Kırcaali-İftar, Batu, 2005).

Görme yetersizliği olan öğrencilere; yazılı yoklamalarda yeteri kadar zaman verilir. Braille

(kabartma yazı) olarak verilen yanıtlar sınavdan hemen sonra öğretmenin öğrenciye okutmasıyla değerlendirilir. Yazılı yoklamalarda daktilo, bilgisayar gibi cihazlardan yararlanılabilir. Bu öğrenciler, çizimli ve şekilli sorulardan muaf tutulurlar (MEB,2005 ).

Görme yetersizliği olan çocukların dört farklı eğitim ortamına yerleştirilmeleri yaygındır. Bunlar yatılı okul, özel sınıf, kaynak oda ve gezici öğretmenliktir. Bu eğitim ortamına yerleştirme düzenlemelerinin sıralanışı, çocuğun normal sınıfta bütünleştirilme düzeyini de yansıtmaktadır. Bunlardan yatılı özel okul bütünleştirmenin en az, buna karşılık gezici öğretmenlik ise en fazla olduğu düzenlemedir (Özsoy, Özyürek, Eripek,2002).

#### 2.2.18. Görme Özürlülerin Eğitiminde Dikkate Alınması Gereken Ana Noktalar

a) Erken Tanı: Eğitim hizmetlerinin bir an önce başlaması, görme özürlü çocuğun gören akranlarıyla tüm gelişim alanlarında, paralel hızda ve nitelikte bir gelişim göstermesi açısından önem taşıyan bir konudur. Eğitsel önlemlerin alınabilmesi, Özürün fark edilmesiyle gerçekleştirilecektir ( Özsoy, Özyürek, Eripek, 2002).

b) Ana-Baba Eğitimi: Erken tanının önemine paralel olarak, özellikle okul öncesi dönemde, ana-babanın eğitim faaliyetlerine , çocuğu ve özrünü tanıyabilmesi, duygusal zorlukları aşarak çocuğu kabul aşamasına gelebilmesi için olduğu kadar, çocuğa gelişebilmesi için fırsat vermesidir. Duyularını kullanmasını teşvik etme, sosyal ilişkilerden soyutlamama ve özbakım becerileri kazanım amaçlı davranışların temelini oluşturan bir eğilimdir (Bağlı,1993).

c) Hareket Eğitimi: Görme özürlü bireyin tüm yaşamı boyunca, her insan gibi gereksinim duyacağı "hareket Özgürlüğü"nü kazanmasında önemli yer tutan bir eğitimidir (İleri, 1977).

d) Duyuların Eğitimi: Görme duyusundan kısmen yararlanabilen görme özürlülerin, görme kalıntısından faydalanma düzeylerini yükseltmek. Diğer duyuların da tüm yaşamları boyunca, kendilerinin günlük yaşam becerilerini gerçekleştirmelerine yönelik ve kullanılabilir bir biçimde geliştirilmesini sağlamaya yönelik çalışmalar yapma amacını taşıyan bu eğitim, görme özürlülerin eğitiminde yer alması gereken bir parçayı oluşturur (Bağlı, 1993 ).

e) Akademik Beceriler: Gören bireylere edindirilmesi amaçlanan akademik beceriler, görme özürlüler için de söz konusudur (Bağlı, 1993).

### 2.3. BENLİK KAVRAMI

#### 2.3.1. Benlik Kavramı

Yeni doğan çocuk ne benlik yapısına, ne de çevresindeki kişi, madde ve olaylar hakkında

kavramlara sahiptir. Büyüyüp geliştikçe çevresi genişler ve çevresi ile olan ilişkileri de çeşitlenir, zenginleşir. Ayırt etme ve genellemelerde bulunma ve daha fazla ayrıntıya inme gibi özellikler edinir. Bunun sonucunda kendine ait “ben” kavramı gelişir, büyüyüp olgunlaştıkça ve çevresi ile olan ilişkilerde sosyalleşmesi sağlandıkça, çocuğun “ben kavramı”, yani çevresindeki kişi, grup, cisim ve olgular karşısında “ben”in durumu ve yeri daha belirgin şekil kazanmaya başlar. Bireyin sosyalleşmesi, doğuştan getirdiği biyolojik imkânları, zekâ seviyesi, sahip olduğu yaşantı çeşitleri ve zenginlikleri sınırları içinde şekil alacaktır. Bu yaşantılar; üyesi olduğu kültüre has ortak yaşantılar ile yalnız kendisinin karşılaştığı bireysel yaşantılardır. Kültüre has ortak yaşantılardan toplumun kendine yüklediği ve ondan beklediği sosyal rolleri öğrenir. Bu suretle birey tek bir “ben” değil, birçok “benlerden” oluşan bir “benlik kavramı” geliştirir (Tan, 2006).

Benlik kavramı bireyin zihinsel ve bedensel özelliklerinin toplamı ve bireyin sahip olduğu bütün bu özelliklere ilişkin kendini değerlendirmesi olarak tanımlanabilir. Benlik kavramı benliğin kişi tarafından kavramlara dönüştürülmüş şeklidir. Benlik, gerçeği tanımak ve uyum sağlamak; çevreden gelen uyarıcıları algılamak, seçmek, saklamak, anımsamak, düşünmek, kavrama ilişkin tasarımlar yapmak, savunmak, düzenekleri geliştirmek gibi görevleri yerine getirir (Yurdagül,1987).

Kişinin kendini nasıl görüp, nasıl değer biçtiğini anlatır. Benlik kavramı, bireyin kendisine ilişkin doğru bulduğu dinamik ve karmaşık inançların tümüdür. Benlik kavramı bireyin kendisiyle ilgili kafasındaki görünümüdür (Yavuzer,1995).

### 2.3.2. Benlik Saygısının Tanımı

Bazı araştırmacılar benlik bilincini insan davranışının temeline koyarlar ve bu temelden hareket ederek psikolojik kuramlarını oluştururlar. Bazı kavramların kullanılmasında aralarında ayrılık gösteren “benlik kuramcıları” değişik sonuçlara ulaşabilirler. Ne var ki, kişilik ve psikoterapi alanında çalışan bu araştırmacıların görüşleri temelde benzerlikler gösterir. Farklı kuramcılara göre benlik saygısının tanımlamalarında birkaç ortak noktaya varılmaktadır. Bunlardan ilki benlik saygısının bireylerin kendileri hakkında edindikleri bilgilerin sübjektif olduğudur. Bir diğeri benlik saygısının bir değerlendirme süreci olmasıdır. Başka bir ortak yön ise, kişinin yaptığı sübjektif değerlendirmeler sonucunda kendisiyle ilgili bir değerlilik yargısına ulaştığıdır (Cüceloğlu, 1997).

### 2.3.3. Benlik Kavramı ve Benlik Saygısının İlişkisi

Çoğunlukla karıştırılan benlik kavramı ile benlik saygısı birbirlerinden farklı bir anlam

taşımaktadırlar. İkisi de bireyin kendi benliği hakkındaki fikirleri kapsamakla birlikte benlik saygısı benlik kavramından daha farklı değerlendirici bileşimleri de içine almaktadır. Benlik kavramı kişinin kendisine karşı geliştirdiği tutumların bilişsel ve duyuşsal boyutlarını içinde barındırırken, yani daha çok kişinin kendini değerlendirmesi olarak ifade edilirken, benlik saygısı benliği değerlendiren ve benlikten hoşnut olma derecesi olarak tanımlanmaktadır (Bıyıklı, 1989).

#### 2.3.4. Benlik Kavramının Tanımı.

Freud'a göre ise benlik ruhsal enerji kaynağı olan cinsellik ve saldırganlık. İç tepilerinin yer aldığı alt benlikle standartların yer aldığı üst benlik arasında ve ikisine aracılık eden bölümdür. Benlik, bellek, karar verme, akıl yürütme, dil ve düşünce gibi bilişsel süreçleri kapsar. Benliğin var olması gerçek nesnel dünyayla alışverişe geçme gereksinmesinden kaynaklanır. Benliğin oluşumu kişinin kendi dışındaki dünyayla bilişsel süreçlerden yararlanarak etkileşimiyle başlar (Özyürek, 2005).

Adler'e göre insanlar birtakım aşağılık ve üstünlük duygularına sahip olarak dünyaya gelmektedirler. Adler bu duyguları anormallik belirtisi olarak değil gelişim için gerekli unsurlar olarak görmektedir. Kişideki eksiklik duygusunun gelişim için gerekli motivasyonu sağladığını kabul eder. Kişi her zaman daha üste erişebilmek için çabalar ve eğer yapamazsa aşağılık kompleksine kapılır. İnsan bilinçli, davranışlarının farkında olan, aşağılık duygularını nasıl yenebileceğine ilişkin çözümleri olan bir varlıktır. Adler'e göre insan, cinsellik, saldırganlık dürtülerine sahip olmasının yanı sıra, aynı zamanda sosyal bir varlıktır ( Aksaray, 2003).

Mangır'a göre kişilik, bir insanın duygu ve davranış özelliklerinin bir bütünü olarak ele alınmaktadır. Benlik ise kişiliğin bir alt yapısını oluşturmaktadır. (Mangır, 1990)

Benlik, "bireyin özellikleri, yetenekleri, değer yargıları, emel ve ideallerine ilişkin kuralların dinamik bir örüntüsü, kendi kişiliğine ilişkin kanıları ve kendi kendine görüş tarzıdır". Bu bakımdan benlik, kişiliğin öznel yanını oluşturur (Baymur, 1994).

Benlik, çocuk doğduğu andan itibaren, basından geçen sayısız olayla beraber, çevresinde değiştiği kişilerin etkisiyle yavaş yavaş oluşur. Benliğin gelişmesinde kişilerarası ilişkilerin büyük bir önemi vardır. Çevresindeki insanların bireye karşı tepki ve davranışları benliğinin yapısını çok etkiler (Baymur, 1990).

Çocuk doğduğu andan itibaren hiçbir yaşantısı, deneyimi olmadığı için düşünme yeteneği henüz gelişmemiştir ve bu süreç iki yaş civarında kazanılmaya başlanır (Ataman,2005).

Zamanının çoğu uyumakla ve karnının doyurulmasıyla geçer durumdayken bile çocuğa karşı

gösterilen yaklaşım tarzı çocuğun ailesi için taşıdığı önem konusunda fikir verir. Kendisine gösterilen davranış şekllinden etkilenir; öpülmesi, okşanması, oynanması, uyutulması, karnın doyurulması gibi. Bu davranışları gösteren anne-baba çocuklarına, onunla ilgilendiklerini, onu sevdiklerini iletmiş olurlar ve çocuk da bu mesajı alır. Ancak her çocuğun aldığı mesaj aynı değildir. Çocuklarını öpmeyen, ağladığında yatıştırmak için çaba harcamayan, karnını tam olarak doyurmayan, sevgilerini göstermeyen aileler de vardır. Bu yaklaşıma maruz kalan çocuk kendisini çok değerli bulmayabilir. Önemsiz hissedebilir. Çocukların yaşantı kazanmalarını sağlayacak, ailelerinden başka bir çevresi olmadığı için, kendilerine gösterilmiş olunan tavırlar yoluyla kendisine ait resim, bir imaj oluşturmaya başlar. Bir yaşına geldiğinde benlik bilincinin temeli oluşmaya başlamış olur (Cüceloğlu, 1997).

Benlik, fenomenal algı alanında “Bana ait” diyebileceğimiz yaşantılar bütünüdür. Bir kimsenin benlik bilinci onun kendisiyle ilgili düşüncelerini, algılamalarını ve kanaatlerini içerir; kendisini nasıl gördüğünü özetler (Cüceloğlu,1997).

Benlik, kavram olarak birden çok sözcükle beraber kullanılmaktadır (Örneğin; benlik kavramı, benlik algısı, benlik saygısı, benlik imgesi vb.). Bunların kullanımları farklı olsa da hepsi de benliğe ilişkin kavramlardır. Bazı uzman görüşleri de benliğin çocukluktan itibaren gelişmeye başladığını aktarırlar. Görme engelli kişilerde ise bu gelişim hayatı algılamaya görmeden yoksun başlayacağı için bu biraz daha geç olacaktır.

Benlik gelişimi, doğuştan başlar ve benliğin biçimlenmesinde, gelişmesinde ilk yaşantılar oldukça önemli bir yer tutar. Çocuk doğuştan “ben” ile “ben olmayanı” ayırt edemez (Baymur, 1994).

Cüceloğlu’na (1997) göre, benlik bilinci, diğer insanlarla olan etkileşimi biçimlendirir. Bu biçimlendirme, yaşam boyunca sürer, ne var ki, çocukluk yıllarındaki yaşantıların etkisi daha ağır basar. Küçükken sürekli olarak aşağılanan çocuklar kendini değersiz bulan kişiler haline dönüşebilir. Bu kişilerin geliştirdiği benlik bilinci, onların gerçek potansiyelini yansıtmadığı halde, yıllar yılı kafalarında bu benlik bilincini yaşattıkları için, değiştirilmesi zor bir duruma gelebilir. Ancak, bilinçli bir çabayla, benlik bilincini yeniden inşa etmek mümkün olabilir. Bu yeniden inşa yavaş bir süreçtir ve sağlıklı bir ortam ve her şeyden önemlisi, kişinin bilinçli olmasını gerektirir. Benlik bilinci, kişilerin kendileriyle ilgili, kafalarında taşıdıkları bir resme benzetilebilir. Bebeklikten sonra çocukların benlik kavramları gelişimini kavramsallaştırmak ve değerlendirmek oldukça güçtür. Bu güçlükler farklı kişilerin farklı biçimlerde değerlendirme yapmalarından kaynaklanır. Beden imgesi bunlardan biridir. Beden imgesi algısal, bilişsel anlamı olan beden kavramını betimleyen ve bedenin dış dünya ile ilişkisini açıklayan bir terimdir. Aynı



zamanda benlik kavramının göstergelerini dil becerileri ile ifade edilmesini de içerir.

Çocukluktan başlayarak bütün yaşam boyu insanın çevresinde bulunan kişilerle kurduğu ilişkiler, iletişim ve etkileşim bu gelişmede bir yandan bireyin toplumsallaşmasını öte yandan kendi benliğini tanımasını sağlar. İnsanın başkaları tarafından değerlendirilişi, bu değerlendirmenin kişilik tarafından algılanışı ve benimsenmesi, benlik kavramının değer sistemini saptar. Bütün bunlar insanın çevresindeki olaylara, nesnelere, kişilere karşı oluşturduğu tutumu, davranışı, eylemi biçimlendirir ve renklendirir Benlik gelişimi üzerinde, engelli olmanın, uzun, kısa, zayıf, şişman, esmer, sarışın gibi bedensel özellikler taşımanın da etkisi vardır. Organ bozuklukları, eksiklikleri, sakatlıkları ve işlev bozukluklarının benlikte iz bırakması, çocuğun kendisini ve çevresini tanımaya başladığı oyun döneminde başlar. Elini, ayağını, yüzünü, gözünü, burnunu tanımaya ve bunları çevreden ayırarak kendi bedenini, benliğinin bir parçası olarak değerlendirmeye başlayan çocuk, anne- babasının, yakın ve uzak çevresinin bunlara ilişkin olarak söylediklerine bakarak değerler oluşturur (Köknel, 1997).

Çocuğun bedensel bir engeli olduğu zaman aileler ya kendilerini engelli çocuklarına tam adarlar ya da reddederler. Engelli çocuk gerçeğini kabul etmeyerek ondan yapabileceğinden fazlasını isterler. Ya da çocuğun gelişebileceğini ümitsiz bir şekilde kabul edip, her türlü eğitim ve tedavi programlarını reddederler. Sadece çocuğun fiziki ihtiyaçlarını karşılayıp, duygusal ihtiyaçlarını görmezden gelirler (Bıyıklı, 1989).

Uyarıların içten mi, dıştan mı geldiğini, elinin, ayağının, gözünün, burnunun kendisinin mi, başkasının mı olduğunu bilemez. Benliğin gelişmesinde içe yansıtma, birleştirme ve özdeşleşme kavramları önemli rol oynar. Çocukluktan itibaren bütün yaşam boyu çevredeki insanlarla kurulan ilişkiler, iletişim bir yandan insanın toplumsallaşmasını sağlarken bir yandan da kişinin kendi benliğini tanımasını sağlar. İnsanın başkaları tarafından değerlendirilmesi ve bu değerlendirmelerin kişi tarafından algılanışı kişinin benlik kavramının değer sistemini oluşturur (Köknel, 1999).

Yavuzer'e (1994) göre benlik, bireyi oluşturan bütün özelliklerin karmaşık bir örüntüsü; benlik kavramı ise, kişinin kendisi hakkındaki görüşleridir. Benlik kavramı, insanın kendi benliğini algılayışı ve kavrayışıdır. Bireyin kendisine ilişkin doğru bulduğu dinamik ve karmaşık inançların bir bütünüdür. Çocuğun kendisiyle ilgili olarak kafasında çizdiği görünümdür. Bu görünüm çocuğun içe mi dışa mı dönük olacağını ve özgüveninin fazla olup olmayacağını belirleyecek bir görünümdür.

Kaner (1995)'in aktardığına göre, normalden sapan özellikleri ya da davranışları nedeniyle etiketlenmiş bireylerin benlik saygılarının düşük olacağını savunan Cooley, Mead ve Sullivan'a göre benlikle ilgili değerlendirmeler kişilerarası etkileşimlerin sonucudur ve birey için önemli olan kişiler tarafından yapılan değerlendirmelere göre şekillenir. Buna göre sapsmış olarak etiketlenen birey, kendine yönelik olumsuz değerlendirmelerin farkında olduğu için düşük benlik saygısına sahiptir.

Farklı bir tanıma göre de Yüksek benlik saygısına sahip olan bir çocuk, kendisini gerçekçi hedefler koyabilen ve bunları gerçekleştirebilen yetenekli bir birey olarak algılamaktadır. Bunun yanı sıra, düşük benlik saygısı olan çocuk okulda ve hayatının geri kalanında kapasitesinin daha altında başarılar hedefleme eğiliminde olmaktadır. Hayattaki başarılarının büyük bir bölümünü kendi kontrolünün dışındaki diğer etkenlere dayandırmakta, bu nedenle kendisine olan güvenini kaybetmekte ve gelecekte başarılı olma şansını azaltmaktadır (Yavuzer, 2002).

Yavuzer (1999)'e göre de benlik saygısı, benlik kavramının beğenilip beğenilmemesiyle oluşur. Benlik saygısı, bireyin kendini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı, benlik kavramının onaylanmasından doğan beğeni durumudur.

Benliğin kabulünde bedensel özelliklerin olumlu oluşunun önemi sıkça vurgulanmaktadır. Bedensel herhangi bir özrü olmayan kişinin, kendini değerli bir varlık olarak algılama ihtimali, özürlü bir bireyden daha yüksektir. Bu durumlarda bedensel özürlü kişinin, kendini yetersiz ve değersiz olarak değerlendirmesi söz konusu olabilmektedir. Bu değerlendirmede bedensel özürlü kişinin çevresinde olan ana-baba, öğretmen, arkadaş gibi diğer kişilerin farklı, yetersiz algılamaları ve davranmaları çoğunlukla etkili olmaktadır (Akçamete, 1991).

Yavuzer (2002)'in aktardığına göre; Tan (1970), benliği; bireyin fiziksel ve sosyal çevresiyle olan etkileşimleri sonucu kazandığı birtakım kişisel duygu, değer ve kavramlar sistemi olarak tanımlamıştır. Fiziksel özellikler de benlik kavramının gelişiminde etkili olabilmektedir.

Düşük benlik saygısına sahip çocukların pek çoğu, başarılarının büyük bir bölümünü kendi kontrollerinin dışındaki diğer etkenlere dayandırır. Bu nedenle kendilerine olan güvenlerini ve gelecekte başarılı olma şanslarını azaltırlar. Yüksek benlik saygısına sahip olan çocuklar ise, başarılarını büyük ölçüde kendi emeği ve becerisi olarak görür. Kendi kontrol duygusunu hisseder ve başarısızlığa uğradığında daha iyisini yapmak için motive olur (Yavuzer, 2002).

Bacakoğlu (2002)'nin aktardığına göre, Tuttle (1987) görmeyenlerin benlik kavramının ve benlik saygısının iki kaynaktan etkilenecek oluştuğunu söylemektedir. Bunlar, kişinin kendisi için önemli

olan diğ er insanlardan aldığı yansıt malar ve kendi kiş isel yeterliliğ ine ilişkin deę erlendirmesidir. Kú çú k yasta olan, olgun olmayan ve birine bađ ımlı olan kiş iler benlik saygılarını oluş tururken baş ka insanların yansıt malarına dayanırlar. Birey denetim deę erlendirmesini daha iç sellenildiğ inde kendini ö zğ ú r ve eř siz hissederek daha fazla kendi olma yolunda ilerler. Erken ç ocukluk dñ nemlerinde kendisi için önemli insanlardan gelen yansıt malar benlik kavramında ve benlik saygısının ř ekillenmesinde önemli rol oynar. Kişi etrafında önemli kiş ilerden aldığı sinyalleri kendi benlik kavramı ile birleş tirir. Birey diğ erleri tarafından deę er verildiğ inde ve kabul edildiğ inde, kendisine deę er vermeye ve kabul etmeye daha eđ ilimli hale gelir. Kişi ç evresindeki ç ok sayıda kiş iden ç ok farklı zamanlarda ç ok farklı yerlerde birç ok yansıt ma alır. Bu yansıt maların ç oę u birbirleri ile ç eliř kili olabilir. Aynı zamanda da kiş inin kendi benlik kavramı ile de ç eliř kili olabilir. Gerç ekte, engelli bireyler daha fazla oranda daha olumsuz yansıt malar yaş arlar ve bu da onların benlik saygılarını azaltır.

Benlik geliş imi ú zerinde, ailenin en ç ok etkisinin bulunduğ unu kaynaklar belirtmektedir. Aile, ç ocuk dñ nyaya geldikten sonra beslenme, giyinme, korunma bireyin sevgi, gú ven gibi duygusal ihtiyaç larını karř ılayan ilk kurumdur. Bu ihtiyaç ları karř ılamamın yanı sıra, ailenin bireyi yetiş tirme tarzının, ç ocuđ un benliğ inin geliş imini etkilediğ ini kaynaklar belirtmektedir (Ersanlı,1996).

Ana-babanın ve diğ er aile fertlerinin benlik kavramı ú zerindeki etkisi ilk yıllarda oldukç a fazladır. Yaş ilerledikç e bunlar yerini arkadaş lara ve ö ğ retmenlere bırakmaktadır. Bunun yanı sıra ç ocuđ un aile iç i iliř kilerindeki olumsuz bir geliş me ç ocukların benlik bilincini doç rudan etkileyebilmektedir. Aile içindeki bireyler ç ocuđ u nasıl tanımlarsa, ç ocuk da kendini ö yle tanımlamaya eđ ilim göstermektedir. Bu tanımlama ve deę erlendirmelerin olumsuz olması ç ocukta olumsuz benlik kavramının geliş mesine neden olabilmektedir (Yörükođ lu, 2000).

Fiziksel özellikler de benlik kavramının geliş iminde etkili olabilmektedir. Benliğ in kabulünde bedensel özelliklerin olumlu oluş u önemlidir. Bununla birlikte fiziksel yapıda olabilecek herhangi bir eksiklik de aynı ř ekilde bireyin benlik kavramının geliş imini etkileyebilmektedir (Baymur, 1978, Akt: Erkan, 1990).

.Okulda ç ocuđ a yapış tırılan etiketler ç ocuđ un benliğ inin geliş imini önemli ölç ú de etkiler. “Akıllı”, “baş arılı”, “ç alış kan” veya “tembel”, “baş arısız”, “aptal” gibi etiketler yapış tırılan ç ocuk, kendisini bu ř ekilde algılamaya ve yapış tırılan bu etiketlere uygun davranış lar göstermeye baş lar. Ç ünkü kiş inin algıları, deneyimleri ile biçimlenen benlik, biçimlenen yönlerine uygun yaş antılar arar (Gü ngör,1993).

Dolayısıyla, çocuğun sosyal etkileşimleri, deneyimleri ve çevresi benlik kavramını değiştirebilecek şekilde düzenlenebilirse, ona arzu edilen davranışlar kazandırılabilir. Ayrıca bireyin kendisi hakkındaki olumlu düşünceleri diğer kişilerle etkileşimini kolaylaştırır ve kabul edilmesini sağlayabilir (Özyürek, 1982).

Kaynaştırılmış ortamlarda engelli ve engelli olmayan öğrenciler birbirleriyle ilişki kurma fırsatına sahiptirler. Bu ilişkilerin, engelli öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu, engelli öğrencilerle etkileşimde bulunan engelli olmayan öğrencilerin de, diğer insanlardaki farklılıklara karşı duyarlılıklarının, benlik tasarımlarının, sosyal biliş ve hoşgörü düzeylerinin arttığı belirtilmektedir ( Akçamete, 1999).

### 2.3.3. Benlik Saygısını Etkileyen Faktörler

Carl Rogers, benlik saygısının oluşmasında ebeveyn-çocuk ilişkisinin üç önemli alanı üzerinde durmuştur. Bunlardan ilki çocuğa gösterilen kabul, ilgi, şefkat ve sıcaklıktır. İkincisi izin ve cezalardır. Üçüncü kritik alan ise, ebeveynin demokratik tutumlarıdır. Bu üç kriter yerine getirilerek yetiştirilen çocuklarda benlik saygısı yüksek olacaktır (Karabulut, 2005).

Harter (1990), benlik saygısını “bir birey olarak kişi kendisini ne ölçüde sevmekte, kabul etmekte ve kendisine ne ölçüde saygı duymakta” soruları ile açıklamaya çalışmıştır (Güllü, 2005).

### 2.3.4. Görme Engelli Çocuklarda Benlik Saygısının Gelişimi

Bilişsel gelişim, duyuların kullanılmasını gerektirir. Çünkü zihinde bulunan her şey duyular aracılığıyla algılanır. Duyular aracılığıyla edinilen bilgiler insanlar ve nesnelere hakkında kavramların oluşmasını sağlar. Bilişsel gelişiminin önemli bir boyutu kavram edinimidir. Duyular yoluyla önce nesnelere arasındaki farklılık ve benzerlikler ayırt edilir, sonra nesnelere benzerliklerine göre etiketlenir. Çocuk böylece kavramlara sahip olur. Görmeyen çocuk kavramları oluşturmada daha çok işitme ve dokunmaya bağlı kalacaktır, bu durum kavram gelişiminde sınırlılık yaratabilir. Görme engelli çocuklar gören yaşlılarına göre bilişsel yeteneklerde daha geri olabilmektedir. Bu gerilikleri görme engelli olmaktan çok, uygun öğrenme olanaklarının yeterince sağlanamamasından ileri gelmektedir (Ataman ve Diğ, 2003).

Benlik kavramının gelişmesinde bedensel ve ruhsal özelliklerimiz etkilidir. Ayrıca topluma uyum sürecinde yalnızca bizim değil toplumun da bizi kabul ediş biçimi oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra engelli kişinin öncelikle kendi sakatlığına uyum sağlaması gerekir. Hele bu görme engeli gibi güvenlik ve özgürlüğü iyice kısıtlayan bir eksik ise, kişinin benlik gelişiminde önemli bir yer

tutacaktır. Buna ek olarak, görme engelli bireyin uyum düzeyini biçimlendiren, yalnızca kendi özellikleri değil aynı zamanda toplumun ona karşı tutumudur (Özsoy, Özyürek, Eripek, 2002; Enç, 2005 ).

Görme engelli çocukların gelişim evrelerinde gösterdikleri özellikler, gören çocuklara kıyasla bazı farklılıklar göstermekle birlikte özellikle ailenin daha korumacı, yaşantı dağarcığını kısıtlayıcı tutum içinde olabilmesi görme yetersizliğine sahip olan kişinin benlik gelişimi de etkilenebilmektedir. Benlik kavramının oluşmasında ve gelişmesinde en önemli faktörlerden biri çocuğun yetiştiği aile çevresidir. Görme engelli çocuğun yetersizliği nedeniyle ailenin yetersizliğe karşı gösterdiği tutumun benliğin gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Görme engelli çocuğun yetersizliği nedeniyle aile tarafından kabulü, reddi veya aşırı korunmasının da görme engelli çocuğun benlik gelişimi üzerinde önemli etkiler yaptığını gösteren kaynaklar bulunmaktadır (Enç,2005, Bacakoğlu,1996,2002).

Çocuğun aşırı korunması kişisel girişim, bağımsızlık ve yeterliliklerinin farkına varma gelişimini etkiler. Sorumluluk ve bağımsızlık başarılı yaşantılar, kendine yeterlilik, kendinden memnun olma, öz saygı ve gurur gibi duyguların gelişmesini sağlar. Örneğin, görme yetersizliği olan küçük çocuğun giysileri ve yiyeceği yiyecekler hakkında karar vermesine, oyuncaklarını toplama ve yerine koyma sorumluluğunu almasına ve aile işlerine katılmasına izin verilmesi, yeterlilik duygusu geliştirmesine yardım eder. Yeterlilik ve başarı yaşama fırsatları sınırlandırılırsa, çocuk yeterliliklerinin farkına varamaz. Çocuk, inceleme ve hareket yoluyla kişisel becerilerinin ve güçlü yanlarının farkına varır. Bütün bunlar sağlıklı bir benlik kavramının oluşmasını sağlar (Varol, 1996).

Göz önünde bulundurulan bu etki doğrultusunda, benlik ve benlik saygısı kavramları, son yıllarda, özel eğitim alanında da araştırmaya değer bulunan bir sorun halini almıştır. Benlik duygumuzun gelişme yönünü etkileyen birinci faktör elimizdeki fiziksel, ruhsal nitelik ve yetenekleri kendi yaşantılarımız yoluyla tanımaktır. İkincisi ise çevremizin bizim hakkımızdaki yansıtıp belirttikleri duygu ve kanılardır. Başka bir deyişle gelişme halindeki çocuk, kendini bir yandan da çevresindeki büyüklerin gözüyle tanır. Ana- baba sürekli olarak çocuklarının olumlu nitelikleri üzerinde durur ve bunları belirtecek olursa çocuk da kendini onların gözüyle görür. Bunun tersine çocuğun yalnız kusur, eksik ve yetersizlikleri tekrarlanacak olursa o da benliğini böyle görmeye alışır, dolayısıyla benlik saygısını da bu doğrultuda geliştirir (Enç, 2005).

Görme yetersizliği olan çocuklara görenlerden farklı davranılmamalıdır ve aynı genel beklentiler bu çocuklar için de geçerli olmalıdır (Özsoy, Özyürek, Eripek, 2002).

Tuttle (1987) görmeyenlerin benlik kavramının ve benlik saygısının iki kaynaktan etkilenecek olduğunu söylemektedir. Bunlar, kişinin kendisi için önemli olan diğer insanlardan aldığı yansıtma ve kendi kişisel yeterliliğine ilişkin değerlendirmesidir. Küçük yaşta olan, olgun olmayan ve birine bağımlı olan kişiler benlik saygılarını oluştururken başka insanların yansıtmalarına dayanırlar. Birey denetim odağı ve denetim değerlendirmesini daha içselleştirildiğinde kendini özgür ve eşsiz hissederek daha fazla kendi olma yolunda ilerler. Erken çocukluk dönemlerinde kendisi için önemli insanlardan gelen yansıtma benlik kavramında ve benlik saygısının şekillenmesinde önemli rol oynar. Kişi etrafında önemli kişilerden aldığı sinyalleri kendi benlik kavramı ile birleştirir. Birey diğerleri tarafından değer verildiğinde ve kabul edildiğinde, kendisine değer vermeye ve kabul etmeye daha eğilimli hale gelir. Kişi çevresindeki çok sayıda kişiden çok farklı zamanlarda çok farklı yerlerde birçok yansıtma alır. Bu yansıtma çoğu birbirleri ile çelişkili olabilir. Aynı zamanda da kişinin kendi benlik kavramı ile de çelişkili olabilir. Gerçekte, engelli bireyler daha fazla oranda daha olumsuz yansıtma yaşarlar ve bu da onların benlik saygılarını azaltır (Akt: Bacakoğlu,2002).

Görme engelli kişiler dört ana problemle uğraşmaktadır (Tuttle, 1987). İlk olarak, bu bireyler kendilerini yeterli ve yetenekli hissetmek için mutlaka uyum sağlayıcı ve başa çıkma becerileri geliştirmelidir; ikinci olarak, başkalarından gelen olumsuz yansıtma ile baş edebilmek için yüksek benlik saygılarını koruyabilmelidirler. Üçüncü olarak görme engelli kişiler durumları üzerindeki kontrollerini sağlamaya yönelik yetenekleri edinmeli, farklı hareket alternatiflerini algılamalı, kendi yaşamlarındaki olaylarla ilgili seçimler yapıp kararlar alabilmelidir. Son olarak, görme engelli kişiler benlik saygıları üzerindeki olumsuz etki ile başa çıkmalıdırlar. Bu olumsuz etki en iyi başa çıkma becerileri olan ve en uyum sağlayıcı davranışlar gösteren görme engelli kişilerin bile günlük yaşamları içinde bazı işleri yapmak için diğer kişilere bağımlı olmalarından kaynaklanır. Bunun sonucunda da kişi iç denetim odağını kullanamaz hale gelir (Akt: Bacakoğlu,2002).

Görme engelli çocukların ana-babaları çoğu zaman çocuklarının bu durumundan dolayı suçluluk ve günah işlemiş gibi hissederler. Bu yüzden onlardan kurtulmak için yatılı okul bu duyguda olan ana-babalar için çocuklarını verip onlarla bir şekilde uzaklaşmak istemektedirler. Böylece görme engelli öğrencilerin bir kısmı buralarda kendilerini yuvalarından atılmış hissedebilmektedir.

Öte yandan, çocuğun görme engelli oluşu, içinde yaşadığı ortamın ilgisiz kalabileceği bir durum da değildir. Gerek yakın aile çevresinde gerekse geniş anlamıyla çevrede bu durumda olan kişilere karşı çoğu olumsuz sayılabilecek tutum ve tepkiler yaygın bulunmaktadır. Bu inanç, tutum ve

tepkiler beklenildiği üzere görme engelli kişinin benlik anlayışının ve benlik saygısının oluşup gelişmesine etki eden bir faktördür (Enç, 2005).

Görme engelli bireyler ile ilgili karşımıza çıkan ailelerinden kaynaklanan diğer bir sorun, görme yetersizliği olan çocuğun aşırı korunmasının, çocuğun çevresini keşfetmesini kısıtlaması, inceleme ve manipüle etme fırsatlarını sınırlandırmasıdır. Çocuğun aşırı korunması kişisel girişim, bağımsızlık ve yeterliliklerinin farkına varma gelişimini etkiler. Sorumluluk ve bağımsızlık başarılı yaşantılar, kendine yeterlilik, kendinden memnun olma ise, özsaygı ve gururun oluşmasını sağlar (Varol, 1996).

### 2.3.5. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Kaner (1995), görme ve ortopedik engelli ve engelli olmayan ergenlerin benlik saygılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır. Görme engelli kız ve erkeklerin benlik saygılarının ortopedik engelli ve engelli olmayanlara göre yüksek olduğu, ortopedik engelliler ile engelli olmayanlar arasında fark olmadığı saptanmıştır.

Öztürk (2006), işitme, görme ve ortopedik engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramlarının özel eğitim okullarına veya kaynaştırma eğitimine devam etme durumlarına göre incelenmesi konulu çalışmasında, şu sonuçlara ulaşmıştır. Özel eğitim okullarına ve kaynaştırma eğitimine devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin genel benlik kavramlarının yaş, cinsiyet, araç kullanma, engelin oluş zamanı, engel nedenine göre farklılıkları anlamlı bulunmamıştır. Anne baba öğrenim durumu ve ailedeki çocuk sayısına göre bazı boyutlarda anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Türk (2007), spor takımlarına katılan ve katılmayan görme engelli öğrencilerin benlik saygılarının değerlendirilmesi konulu çalışmasında, cinsiyete göre görme engelli öğrencilerin benlik saygınlığı puanlarının farklılaşmadığını elde etmiştir.

Bacakoğlu (1996), araştırmasında; 14-18 yaşları arasında 30 görme özürlü, 30 gören çocuk ve annelerinden oluşan toplam 120 kişi denek olarak katılmıştır. Bu çalışmanın deney grubunu, 13'ü kız, 17'si erkek 30 tane görme özürlü denek ve bunların anneleri olmak üzere toplam 60 kişi teşkil etmektedir. Kontrol grubu ise 13'ü kız ve 17'si erkek 30 gören ve bunların anneleri olmak üzere toplam 60 kişiden oluşmuştur. Bu çalışmada genel olarak gören ve görmeyen çocukların benlik kavramlarının gelişmesiyle aile tutumu arasında bir ilişki olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır.

Bu soruya cevap bulabilmek için de çocukların kendi benliklerini değerlendirmeleri, kendi benliğiyle ideal benliği arasındaki değerlendirmelerin farklılaşması, çocuğun aile tutumunu algılayışı, ailenin çocuğunu tanması ve ailenin tutumu araştırılmıştır. Böylece hem çocuk açısından hem de anneleri açısından gören ve görmeyen çocukların benlik kavramları ve aile tutumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Self Sort, İdeal Sort, SPT-B ve ailelerine uygulanan SPT-A ölçekleri kullanılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen verilere göre; gören deneklerle görmeyen denekler arasında benlik kavramları açısından ve uyum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, gören ve görmeyen çocuğa sahip annelerin çocuğa karşı tutumu araştırıldığında, görmeyen çocuğa sahip annelerin kabul ve red puanları gören çocukların annelerine göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, annenin tutumuyla çocuğun benlik kavramı arasında ilişkinin anlamsız düzeyde olduğu, görmeyen çocuğun aile tutumunu algılayışı ile benlik kavramı arasında sadece acıma boyutunda negatif bir ilişki görülürken, gören çocukta ise kabul boyutunda pozitif bir ilişki görüldüğü, iki grup annenin, çocukların benlik kavramlarını değerlendirmesi arasında da anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Öztürk (2006), anne-babası boşanmış 9-13 yaşlarındaki çocuklar ile aynı yaş grubundaki anne babası boşanmamış çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre; anne babası boşanmış ve boşanmamış çocukların benlik saygıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Anne babası boşanmış çocukların benlik saygıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Koç (2003), ergenlikte benlik gelişimi ve din ilişkisine bakmış, araştırmaya katılan örneklem grubun benlik tasarım düzeyleri ile bağımsız değişkenlerden yaş, başarı düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne ve babanın meslekleri anne ve babanın öğrenim durumları, farklı anne ve baba tutumları, aile bireyleri arasındaki ilişki ve ailenin dindarlık düzeyini algılama arsındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine ulaşmıştır. Buna göre 12-16 yaş grubunda bulunanların benlik tasarımı puan ortalamasının 17-21 yaş grubunda bulunanların puan ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan örneklem grubun benlik tasarım düzeyi ile toplam dindarlık, dindarlığın alt boyutları olan dini inanç, dini duygu, dini davranış ve dini bilgi boyutu düzeyi arasındaki korelasyonların istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine ulaştığı görülmüştür. Buna göre örneklem grubun benlik tasarım düzeyi yükseldikçe toplam dindarlık düzeyi de yükselmektedir, sonucuna varmıştır.

Orbay (1996), psikiyatri kliniğine başvuran çocuk ve ergenlerle normal örneklem grubunu karşılaştırdığı araştırmasında, normal örneklem grubundaki çocuk ve ergenlerin benlik kavramı



puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur; cinsiyete ve yasa göre ise benlik kavramları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit etmemiştir (akt: Kanay,2006 ).

Elemek (2008), özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar ile özel öğrenme güçlüğü tanısı olmayan çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet ve sınıf kademelerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Cinsiyete göre Piers-Harris Özkavrama Ölçeğinden alınan puanlar arasındaki fark anlamlı bulunamamıştır. Yaş değişkeninin de Piers- Harris Özkavrama Ölçeğinden alınan puanlara etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gürel (2007), yaptığı çalışma ile görme engelli ergenlerle gören ergenlerin benlik saygısı gelişimlerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, ergenlerin benlik saygısı düzeyleri, anne-baba yaşı, anne-baba çalışma durumu, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, ailedeki toplam kişi sayısı, kendine ait odanın olması, yaş ve cinsiyet durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre ergenlerin benlik gelişimleri kızların aleyhine farklılaşmaktadır.

#### 2.3.6. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Quintana ve arkadaşlarının (1984) yaptığı çalışmada 15-18 yaş arasında 32 görmeyenle, aynı yaş grubundan 28 gören deneğin sosyal becerilerini karşılaştırmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar; a) görmeyen deneklerin sosyal ortamlara katılımında en çok güçlük çeken grup olduğu, benlik saygılarının ve iç kontrollerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu, b) görenler ve görmeyenler arasında sosyal beceriler bakımından bir farklılık görülmediği ve görme derecesine bağlı olarak bir farklılığın bulunmadığını göstermiştir(akt: Bacakoğlu 2002).

Kimmel (1959) ortopedik arızanın oluşumu ile kişilik özellikleri arasında ilişkiyi değerlendirmiştir. Bu çalışmayı 10-16 yaşları arasındaki 30 ortopedik arızalı öğrencilerden 15'ini arızası doğuştandır. Diğer 15 öğrenci ise arızadan beş yaşından sora etkilenmiştir. Her öğrenciye adam çizme ve Rorschach ölçekleri uygulanmıştır. Ortopedik arızalı öğrenciler den var olan kişilik problemlerinin yaş ve arızadan etkilenme ile ilişkili bulunmuştur(akt: Özyürek).

Bussing, Zima ve Perwien (2000), Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu yüksek riskini taşıyan ve %73 lük bir oran ile görüşmelere katılan, özel eğitim alan ve ilaç kullanan 143 öğrencide benlik kavramı değerlendirmişlerdir. Benlik kavramı Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeğini kullanarak, bozukluğun nitelikleri ve ilaç kullanımını ise birçok görüşmeci ile standart ölçüm

değerleri kullanılarak değerlendirilmişlerdir. Benlik kavramı değerleri, ortalama olarak, normal dağılım içinde bulunmuştur. Bununla birlikte, DEHB ile diğer hastalıkların birlikte görülme profilleri incelendiğinde, İçe yönelim sorunları gösteren çocukların, sadece DEHB'li veya DEHB ile birlikte yıkıcı davranış rahatsızlığı olan çocuklar ile kıyaslandığında, özellikle anksiyete ve popülerite alanlarında, çok daha düşük benlik kavramı puanları elde ettikleri tespit edilmiştir. Düşük benlik kavramı sonucunun bağımsız ön belirleyicileri, yüksek fonksiyonel hasar ve buna eslik eden içe yönelim sorunları olarak görülürken, ilaç kullanımı düşük benlik kavramı belirleyicilerden birisi olarak tespit edilmemiştir (akt: Kanay,2006 ).

Gans ve ark (2003) „mn yaptığı bir araştırmada öğrenme bozukluğu olmayan çocukların Pierss-Harris Özkavrama Ölçeğinin Zekâ ve Davranış alt testlerinden öğrenme bozukluğu olan çocuklara göre daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur(akt: Eleme, 2008).

### III. BOLUM

#### 3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada izlenen yöntem, araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi bölümleri yer almaktadır.

##### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, kaynaştırma eğitimi alan ve almayan görme engelli ilköğretim okulu öğrencilerinin benlik saygınlıklarının karşılaştırılarak incelenmesi üzerine hazırlanan ilişkisel tarama modeli bir araştırmadır. Var olan durum değiştirilmeden, olduğu gibi betimlenmek istendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1999).

##### 3.2. Evren

Araştırmanın evrenini, İstanbul iline bağlı olarak 2 tane görme engelliler ilköğretim okulu ve 17 tane ilköğretim okuluna devam etmekte olan görme engelli öğrencilerden oluşturmaktadır.

##### 3.3. Örneklem

Örneklem belirlenmesinde, “Random Örnekleme Yöntem”i kullanılmıştır. Bundan dolayı İstanbul iline bağlı çeşitli ilköğretim okullarında kaynaştırma eğitimi alan görme engelli öğrenciler belirlenmiş, ayrıca kaynaştırma eğitimi almadan görme engelliler ilköğretim okuluna devam etmekte olan görme engelli öğrencilere anketler uygulanmıştır. Toplamda 141 öğrenciye anket uygulanmıştır.

##### 3.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla bir ölçek ve bir de demografik özelliklere ulaşmak için bilgi formu kullanılmıştır. Öğrencilerin benlik saygınlıklarını ölçmek için Piers-Harris Çocuklar İçin Öz-Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ulaşmak için “Aile Bilgi Formu” uygulanmıştır.

### 3.4.1. Piers-Harris Çocuklar İçin Öz-Kavramı Ölçeği

Araştırmada “Piers-Harris Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği (Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale: The Way I Feel About My Self)” çocukların benlik kavramı düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. “Kendim Hakkında Düşüncelerim” adı ile de anılan 80 maddelik Piers-Harris Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği 9 ile 16 yaş gruplarındaki öğrenciler için 1964’de Piers ve Harris tarafından Amerika Birleşik Devletleri’nde geliştirilmiştir. Ölçek öğrencilerin kendilerine yönelik duygu, düşünce ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu ölçek çocuk ve ergenlerdeki benlik anlayışının gelişimini, boyutlarını, kişilik ve çevre öğeleriyle olan ilişkilerini araştırmada ve belirlemede kullanılmaktadır (Öner,1996).

Ölçeğin Türkçe’ye çevirisi 1982’de Özyürek (1982) tarafından yapılmıştır. Özyürek, ölçeğin Türkçe’ye uygunluğunu ve yüzeysel geçerliğini belirlemek için A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü’nden bir öğretim üyesi ile bir öğretim üyesi yardımcısının görüşleri alarak gerekli düzeltmeleri yapmıştır. Özyürek, daha sonra ölçeği bir ilkokulun 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerine uygulamış, açıklama ve maddelerin anlaşılır olduğunu gözlemler yolu ile değerlendirmiştir.

Daha sonra ölçeğin ilk Türkçe uyarlama çalışması Öner ve Çataklı tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması ile beraber yapılmıştır. Ölçeğin Türkçeye çevirisi iki aşamada yapılmış olup, ilk aşamada Türkçe’ye çevrilen ifadeler geri çeviri tekniği ile tekrar İngilizce’ye çevrilerek karşılaştırılmıştır. Fark gösteren maddeler tekrar gözden geçirilerek gereken düzeltmeler yapıldıktan sonra ikinci aşamada Türkçe ölçeğin dil açısından geçerliliği deneysel olarak sınanmıştır. İngilizceyi iyi bilen 242 Türk lise ve üniversite öğrencisi bu deneysel araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda bulunan test- tekrar test korelasyon katsayıları ile ölçeğin Türkçe çevirisinin İngilizce formula eşdeğer olduğu görülmüştür (Öner,1996).

Türkçe ölçeğin güvenilirlik düzeyi ikinci ve sekizinci sınıflara devam eden 447 öğrenci ile yapılmıştır. Ölçek bu öğrencilere bir günden yedi güne kadar değişen zaman aralıklarıyla iki kez uygulanmıştır. Daha sonra başka ortaokul örneklemlerine (N=310 ve N=358) daha uzun aralıklarla tekrar test uygulaması yapılarak ölçeğin değişmezlik düzeyini yansıtan korelasyon katsayıları bulunmuştur. Türkçe ölçeğin geçerliği ise 10-19 yaşlarındaki 1520 öğrenci üzerinde yapılmıştır (Öner,1996).

Ölçeğin standardizasyonu 1183 dördüncü ve lise son sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Cinsiyet ve

yasa göre puanlar ortalamalarında fark bulunmamıştır. Ölçeğin yas ve cinsiyet dağılımına göre iç güvenilirlik katsayısı. 78 ve. 93'dür. Tek çift formülüne göre güvenilirlik katsayısı. 72 ve. 71 bulunmuştur. Bu veriler ölçeğin güvenilirliğinin doyurucu olduğu şeklinde yorumlanmıştır ( Öner,1996).

Ölçeğin içerik geçerliği çocukların kendilerine ilişkin hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları niteliklerin incelenmesi sonucu saptanmıştır. Çocukların kendilerine ilişkin olarak bildirdikleri cümlelerden yararlanarak bu ölçü aracı geliştirilmiştir. Madde analizi sonucunda ayırıcı olmayan maddeler çıkarılmış ve alt faktörler belirlenmiştir (Özyürek,1982).

Yapı (ya da kuramsal kapsam) geçerliği için 456 altıncı sınıf öğrencisinin puanına çoklu faktör analizi uygulanmıştır. Varimax rotasyonu ile elde edilen 10 faktörden altısının yorumlanabilir nitelikte olduğu; faktörlerin toplam puan değişiminin % 42'sini açıkladığı görülmüştür. Sonuç olarak, ölçeğin yapımcıları gerek güvenilirlik, gerekse geçerlik değerlerinin ölçeğin pratikte ve araştırmada kullanılmasını mümkün kılacak düzeyde olduğu kanısına varmışlardır (Öner, 1996, Bacakoğlu,1996).

Özyürek (1982)'in aktardığına göre Crandall (1973) geçerlilik ve güvenilirlik değerlendirmelerine dayanarak ölçekleri sıralamış ve ilk sırayı Piers-Harris Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği'ne vermiştir. Piers-Harris Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği, Crandall'dan tarafından çocuklar için mevcut en iyi benlik kavramı aracı olarak belirtilmiştir.

Robinson ve Shaver, Shalsevon, Hubner&Stanson ve Wylie, çocukların benlik kavramı ölçümü çalışmalarında bu ölçeği destekleyici görüşlerini belirtmişlerdir. Convey ve Koelle ölçeğin işitme engelli çocukların benlik kavramını ölçmek için uygun olduğunu belirtmiştir."Evet" ve "Hayır" tepkilerinden birinin zorunlu seçimini gerektiren 80 cümleden oluşan ölçekte bireylerden her bir madde için "evet" veya "hayır" sıklarından birisini seçip, işaretlemesi istenmektedir. Bu ölçeğin soruları normal gelişim gösteren bir çocuk tarafından 15-20 dk gibi kısa bir sürede tamamlanabilmektedir. Puanlama yanıt anahtarına göre yapılmakta ve her doğru yanıtta bir puan verilmektedir. Ölçeğin amacı olumlu algılama ve düşünceleri saptama olduğundan, olumsuz ifade edilmiş maddelere verilen hayır yanıtı doğru olarak kabul edilmektedir. Ölçek puanı, yanıt anahtarına uyan maddelerin sayısal toplamıdır.

Bir bireyin bu ölçekten alacağı puan 0-80 arasındadır. Ölçekten alınan yüksek puan bireyin kendisi hakkında olumlu, düşük puan ise olumsuz düşünce ve duygulara sahip olduğunu göstermektedir (Öner, 1996, Özyürek,1982).

Özyürek (1982)'in aktardığına göre, ölçekteki maddeler ilk olarak Jersild'in çocuklarla yaptığı araştırmasından elde ettiği, çocukların kendileri ile ilgili olarak hoşlandıkları ve hoşlanmadıklarına ilişkin olarak belirttikleri nitelikler koleksiyonundan seçilmiştir. İlk önce 164 maddeden oluşan ölçeğin üzerinde iki kez madde çözümü yapılarak madde sayısı 80'e düşürülmüştür. Madde çözümü sonucunda yorumlanabilir altı faktör bulunmuştur. Bu faktörler şunlardır:

1. Davranış
2. Zekâ ve okul durumu
3. Bedensel görünüm
4. Kaygı
5. Gözde olma (Popülerlik )
6. Mutlu ve hoşnut olma ( Öner,1996, Özyürek, 1982).

#### 3.4.2. Aile Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından, öğrencinin ve ailesinin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek üzere hazırlanmıştır. Aileleri tarafından doldurulmuştur. Ankette, açık uçlu toplam 16 soru sorulmuş olup bunlar öğrencinin cinsiyeti, okul türü, okula nasıl gittiği, kullandığı yazı türü, görme oranı, ne zaman görme engelli olduğunuz. Bilgisayar kullanma durumu, kardeşi var mı, ailede başka özürlü var mı, anne çalışıyor mu, annenin mezuniyeti, baba çalışıyor mu, babanın mezuniyeti, oturduğu ev ve bu şehirde yaşayış nedeniniz gibi sorulara cevap istenmiştir.

#### 3.5. Verilerin Toplanması

Çalışma için İstanbul iline bağlı görme engelliler ilköğretim okullarına gidilmiş, bilgi formu ve ölçek uygulanmıştır. Ayrıca kaynaştırma eğitimi alan görme engelli öğrenciler için Rehberlik Araştırma Merkezlerine başvurulmuş ve araştırmaya uygun öğrencilerin listesi alınmıştır. Listedeki öğrencilere ulaşılarak ölçek uygulanmıştır.

Uygulama için İstanbul iline bağlı, görme engelliler ilköğretim okulları ve kaynaştırma eğitimi veren ilköğretim okullarına gidilmiştir. Okullara toplam 141 anket dağıtılmış, bu anketlerin tamamı geri toplanmıştır. Toplanan bu anketlerin tamamı değerlendirmeye alınmıştır.

Uygulama sırasında az gören öğrencilere ölçek direkt verilmiş, total görme engellilere ise ölçek

araştırmacı tarafından okunmuştur. Aile bilgi formu ise aileler tarafından doldurulmuştur.

### 3.6. Verilerin özümü

İstatistiksel özümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan ölçekler (Demokratik Öğretmen Tutumları Ölçeği ve Anne-Baba Tutumları Ölçeği) puanlanmıştır.

Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, medeni durum, ocuk sayısı, kıdem ve eğitim durumu) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeklerin toplam ve alt boyut puanları için  $\bar{x}$ , ss,  $SH_x$  değerleri saptanmıştır. Örnekleme içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non- parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin Demokratik Öğretmen Tutumları Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, medeni durum değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,
2. Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin Demokratik Öğretmen Tutumları Ölçeğinden aldıkları puanların eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,
3. Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin Demokratik Öğretmen Tutumları Ölçeğinden aldıkları puanların ocuk sayısı ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskal Wallis-H testi*,
4. Kruskal Wallis testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney- U testi*,
5. Demokratik Öğretmen Tutumları Ölçeği ve Anna-Baba Tutumları Ölçeği alt ölçeklerinden alınan puanlar arasındaki ilişkileri belirlemek üzere *Pearson Korelasyon analizi* uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS for Windows ver:15,0 programında çözümlenmiş,

manidarlıklar en düşük. 05 düzeyinde sınınmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.



## IV. BOLUM

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

#### 4.1. Grubun Yapısına Ve Bazı Demografik Değişkenlere Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, okul, okula nasıl gittiği, kullandığı yazı türü,) betimleyici frekans ve yüzde dağılımlarına ve uygulanan ölçeklerin (Demokratik Öğretmen Tutumları Ölçeği ve Anna-Baba Tutumları Ölçeği) toplam ve alt boyut puanları için  $\bar{x}$ , ss, SHx değerleri tablolar halinde sunulmuştur

#### 4.2. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans Ve Yüzdeler.

Tablo 4.2.1.Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% - <i>yig</i>
Erkek	70	49,6	49,6	49,6
Kız	71	50,4	50,4	100,0
Toplam	141	100,0	100,0	

Tabloda da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 70'i (%49,6) erkek; 71'i (%50,4) kız olmak üzere toplam 141 öğrenciden oluşmaktadır

Tablo 4.2.2.Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% - <i>yig</i>
9 ve altı yaş grubu	27	19,1	19,1	19,1
10-12 yaş grubu	47	33,3	33,3	33,3
13-15 yaş grubu	52	36,9	36,9	36,9
16 ve üstü yaş grubu	15	10,6	10,6	100,0
Toplam	141	100,0	100,0	

Tabloda da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 27'i (%19,1) 9 ve altı yaş grubu; 47'i (%33,3) 10-12 yaş grubu ;52'i (%36,9) 13-15 yaş grubu; 15' (10,6);16 yaş ve üstü 15 (%10,6) olmak üzere toplam 141 öğrenciden oluşmaktadır.

**Tablo 4.2.3. Öğrenim Görülen Okul Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Görme Engelli	121	85,8	85,8	85,8
Kaynaştırma	20	14,2	14,2	100,0
Toplam	141	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 121'i (%85,8) görme engelliler okuluna; 20'si (%14,2) kaynaştırma sınıfına devam etmektedir.

**Tablo 4.2.4. Okula Nasıl Gittiği Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Servisle	85	60,3	60,3	60,3
Kendisi	7	5,0	5,0	65,2
Ailesinden Biri ile	49	34,8	34,8	100,0
Toplam	141	100,0	100,0	

Tabloda da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 85'i (%60,3) okula servis ile; 7'si (%5,0) kendi kendine; 49'u (34,8) ailesinden biri ile gitmektedir.

**Tablo 4.2.5. Kullandığı Yazı Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Kabarta	106	75,2	75,2	75,2
Normal	10	7,1	7,1	82,3
Her ikisi de	25	17,7	17,7	100,0
Toplam	141	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 106'sı (%75,2) kabartma yazı türünü; 10'u (%7,1) normal yazı türünü; 25'i ise (%17,7) her iki yazı türünü kullanmaktadır.

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>*</sub>
Hiç Görmeyen	59	41,8	41,8	41,8
Az Gören	82	58,2	58,2	100,0
Toplam	141	100,0	100,0	

Tabloda da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 59'u (%41,8) hiç

**Tablo4.2. 6. Görme Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

görmeyen; 82'si (%58,2) az gören toplam 141 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 4.27. Ne Zaman Görme Engelli Olduğu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% - <sub>yig</sub>
Doğuştan	108	76,6	76,6	76,6
Sonradan	33	23,4	23,4	100,0
Toplam	141	100,0	100,0	

Tabloda da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 108'i (%76,6) doğuştan; 33'ü (%23,4) sonradan görme engeline sahip olmuştur.

Tablo 4.2.8. Bilgisayar Kullanıp-Kullanmadığı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% - <sub>yig</sub>
Evet	107	75,9	75,9	75,9
Hayır	34	24,1	24,1	100,0
Toplam	141	100,0	100,0	

Tabloda da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 107'si (%75,9) bilgisayar kullanabilmekte; 34'ü (%24,1) bilgisayar kullanamamaktadır.

**Tablo 4.2.9. Kardeş Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% gec	% *
Var	128	90,8	90,8	90,8
Yok	13	9,2	9,2	100,0
Toplam	141	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 128'i (%90,8) kardeşe sahip; 13'ünün ise (%9,2) kardeşi bulunmamaktadır.

**Tablo 4.2.10. Evde Başka Özürlü Durumu Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% gec	% *
Var	47	33,3	33,3	33,3
Yok	94	66,7	66,7	100,0
Toplam	141	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 47'i (%33,3) özürlü kardeşe sahip; 94'ünün ise (%66,7) özürlü kardeşi bulunmamaktadır.

**Tablo 4.2.11. Annenin Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% - <i>yig</i>
Evet	37	26,2	26,2	26,2
Hayır	104	73,8	73,8	100,0
Toplam	141	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrenci annelerinin 37'i (%26,2) çalışırken; 104'ünün ise (%73,8) annesi çalışmamaktadır.

Gruplar	<i>f</i>	%	%	% *
Okur-Yazar	32	22,7	22,7	22,7
İlköğretim	85	60,3	60,3	83,0
Lise	19	13,5	13,5	96,5
Üniversite ve üstü	5	3,5	3,5	100,0
Total	141	100,0	100,0	

**Tablo 4.2.12. Annenin Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrenci annelerinin eğitimi 32'i (%22,6) Okur-Yazar; 85'i ise (%60,3) İlköğretim; 19'u ise (13,5) Lise; 5'i (3,5) Üniversite mezunudur.

**Tablo 4.2.13. Babanın Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% ^	% *
Evet	126	89,4	89,4	89,4
Hayır	15	10,6	10,6	100,0
Toplam	141	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrenci babalarının 126'ı (%89,4) çalışırken; 15'i ise (%10,6 ) babası çalışmamaktadır.

**Tablo 4.2.14. Babanın Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% ^	% *
Okur-Yazar	13	9,2	9,2	9,2
İlköğretim	93	66,0	66,0	75,2
Lise	23	16,3	16,3	91,5
Üniversite ve üstü	12	8,5	8,5	100,0
Total	141	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrenci annelerinin eğitimi 13'i (%9,2) Okur-Yazar; 93'ü ise (%66,0) İlköğretim; 23'u ise (16,3) Lise; 12'i (8,5) Üniversite mezunudur.

Gruplar	<i>f</i>	%	%	% *
Kirada	72	51,1	51,1	51,1
Kendilerinin	69	48,9	48,9	100,0
Total	141	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan ikametgâh ettikleri evin 72'i (%51,1) kirada; 69'u ise (%48,9 ) evi kendilerininindir.

**Tablo 4.2.15. İkametgâh Ettikleri Evin Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**  
**Tablo 4.2.16. Bu Şehirde Yaşayış Nedeni Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% ^	% *
Eğitim için	57	40,4	40,4	40,4
İş için	43	30,5	30,5	70,9
Diğer	41	29,1	29,1	100,0
Total	141	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan bu şehirde yaşayış nedeni 57'i (%40,4) Eğitim için; 43'ü (% 30,5 ) İş için; 41 'i (29,1) diğer durumlardan dolayı bu şehirde bulunmaktadır.

#### 4.3. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Alt Boyutları Puanların Demografik Özelliklere Göre Analizleri

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda okullardan toplanan anketlerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

**Tablo 4.3.1. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere**

Puan	Gruplar	N	x	Sh - on <sub>x</sub>	t Testi	
					t Sd	P
Davranış Alt	Kız	70	9,00	2,194	-,645	,328
Boyutu	Erkek	71	9,21	1,664		

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutundan elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,645$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.2. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	Sh -	t Testi	
					t Sd	P
Zeka ve Okul	Kız	70	7,69	2,505	,094	,402
Durumu Alt	Erkek	71	7,65	2,262		
Boyutu						,925

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zekâ ve Okul Durumu Alt Boyutu elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=,094$ ;  $p>.05$ ).

Puan	Gruplar	N	x	Sh - on <sub>x</sub>	t Testi	
					t Sd	P
Bedensel	Kız	70	9,44	1,815	-,368	,290
Görünüm Alt	Erkek	71	9,55	1,619		
Boyutu						,714

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutundan elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,368$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t Testi	
						t Sd	P
Kaygı Alt Boyutu	Kız	70	13,86	2,578	,308	2,841	,460
	Erkek	71	12,55	2,887	,341		

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutundan elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,841$ ;  $p<.05$ ). Farklılık erkek öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur.



**Tablo 4.3.5. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	Shx	t Testi			
					$\frac{x}{t}$	Sd	P	
Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu	Kız	70	7,44	1,831	,219	-2,022	,303	,045
	Erkek	71	8,06	1,772	,210			

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutundan elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,220$ ;  $p<05$ ). Farklılık erkek öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur.

**Tablo 4.3.6. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	Sh	t Testi			
					$\frac{x}{t}$	Sd	P	
Mutluluk Boyutu	Kız	70	5,79	1,559	,186	1,480	,245	,141
	Erkek	71	5,42	1,349	,160			

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutundan elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,480$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.7. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	Shx	t Testi			
					t	Sd	P	
Toplam	Kız	70	53,21	9,323	1,114	,540	1,441	,590
	Erkek	71	52,44	7,720	,916			

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeğinden elde ettikleri toplam puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=,540$ ;  $p<.05$ ). Farklılık erkek öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur.

**Tablo 4.3.8. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	P
Davranış Alt Boyutu	9 ve Altı yaş	27	71,74	5,430	3	,143
	10-12 yaş	47	80,80			
	13-15 yaş	52	65,53			
	16 ve Üstü	15	57,93			
	Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu puanlarının öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasında farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x = 5,430$   $p > .05$ ).

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	P
Zekâ ve Okul Durumu Alt Boyutu	9 ve Altı yaş	27	68,35	3,718	3	,294
	10-12 yaş	47	79,33			
	13-15 yaş	52	68,42			
	16 ve Üstü	15	58,60			
	Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zekâ ve Okul Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasında farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x = 3,718$   $p > .05$ ).

**Tablo 4.3.9. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zekâ ve Okul Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Tablo 4.3.10. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	$x_{sıra}$	$x^2$	$sd$	$P$
Bedensel Görünüm Alt Boyutu	9 ve Altı yaş	27	73,04	2,706	3	,439
	10-12 yaş	47	64,10			
	13-15 yaş	52	73,24			
	16 ve Üstü	15	81,20			
	Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasında farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır( $x = 2,706 p > .05$ ).

Ölçek	Grup	N	$x_{sıra}$	$x^2$	$sd$	$P$
Kaygı Alt Boyutu	9 ve Altı yaş	27	76,22	3,453	3	,327
	10-12 yaş	47	77,16			
	13-15 yaş	52	65,83			
	16 ve Üstü	15	60,23			
	Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı alt boyutu puanlarının yaş durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasında farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır( $x^2 = 3,453 p > .05$ ).

Tablo 4.3.12. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	$x_{sıra}$	$x^2$	$sd$	$P$	
Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu		27	72,24	7,366	3	,061	
	9 ve Altı yaş 10-12 yaş 13-15 yaş 16 ve Üstü		47				82,38
			52				60,78
			15				68,53
		Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere

**Tablo 4.3.11. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasında farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır( $\chi^2 = 7,366 p > .05$ ).

**Tablo 4.3.13. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}$ <sub>sıra</sub>	$\chi^2$	sd	P
Mutluluk Alt Boyutu	9 ve Altı yaş	27	87,41	12,036	3	,007
	10-12 yaş	47	78,00			
	13-15 yaş	52	60,49			
	16 ve Üstü	15	55,97			
	Toplam	141				

Tabloda görüldüğü gibi Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk alt boyutu puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ise yaş değişkeni ile Mutluluk alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $\chi = 12,036$   $P < .05$ ). Kimin lehine olduğunu belirlemek için yapılan non parametrik Mann Whitney-U testi analiz söz konusu farklılığın 9 ve altı yaş grubuyla, 16 ve üstü yaş grubu arasında 9 ve altı yaş grubu lehine  $p < 0,1$  değiştiği belirlenmiştir. Diğer grup sıralamaları ortalamalar arasında fark anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 4.3.14. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}$ <sub>sıra</sub>	$\chi^2$	sd	P
Toplam		27	77,46	8,180	3	,042
		47	81,20			
	9 ve Altı yaş 10-12	52	63,53			
	yaş 13-15 yaş 16	15	53,30			
	ve Üstü Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına bakılmıştır. Farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için ise Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasında farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 8,180$   $p < .05$ ). Kimin lehine olduğunu belirlemek için yapılan non parametrik Mann Whitney-U testi analiz söz konusu farklılığın 9 ve altı yaş grubuyla, 16 ve üstü yaş grubu arasında 9 ve altı yaş grubu lehine  $p < 0,1$  değiştiği belirlenmiştir. Diğer grup sıralamaları ortalamalar arasında fark anlamlı bulunmamıştır.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Shx	t Testi	
						t	P
Davranış Alt Boyutu	Görme	Engelli	121	9,02	1,966	,179	-1,356 ,467
	Kaynaştırma		20	9,65	1,725	,386	

**Tablo 4.3.15. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Tablodan da anlaşılacağı üzere örneklemini oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutundan elde ettikleri puanların okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,356$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.16. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	Shx	t Testi		
					t	Sd	P
Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu	Görme Engelli	121	7,45	2,356	,214		
	Kaynaştırma	20	9,00	2,103	,470	-2,771	,561

Tablodan da görüldüğü gibi örneklemini oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutundan elde ettikleri puanların okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,771$ ;  $p<.05$ ). Farklılık görme engelliler okuluna devam eden öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur.

Puan	Gruplar	N	x	ss	Sh - Sh <sub>x</sub>	t Testi		
						t	Sd	P
Bedensel Görünüm Alt Boyutu	Görme Engelli	121	9,46	1,784	,162			
	Kaynaştırma	20	9,70	1,218	,272	-.572	.415	.568

Tablodan da anlaşılacağı üzere örneklemini oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutundan elde ettikleri puanların okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,572$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.17. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Tablo 4.3.18. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx ■	t Testi	
						t	Sd P
Kaygı Alt	Görme Engelli	121	13,00	2,778	,253	-2,096	,668
Boyutu	Kaynaştırma	20	14,40	2,703	,604		,038

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutundan elde ettikleri puanların okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,096$ ;  $p<.05$ ). Farklılık görme engelliler okuluna devam eden öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.3.19. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar		N	x	ss	Sh - s <sup>n</sup> <sub>x</sub>	t Testi	
							t Sd	P
Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu	Görme	Engelli	121	7,73	1,826	,166	-,392	,441
	Kaynaştırma		20	7,90	1,832	,410		

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutundan elde ettikleri puanların okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır

Puan	Gruplar		N	x	ss	Sh	t Testi	
							t Sd	P
Mutluluk Alt Boyutu	Görme	Engelli	121	5,54	1,506	,137	-1,314	,352
	Kaynaştırma		20	6,00	1,124	,251		

(t=-,392; p>.05).

**Tablo 4.3.20. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutunun Öğrenim Görülen Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar		N	x	ss	Sh	t Testi	
							t Sd	P
Mutluluk Alt Boyutu	Görme	Engelli	121	5,54	1,506	,137	-1,314	,352
	Kaynaştırma		20	6,00	1,124	,251		

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutundan elde ettikleri puanların okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=-1,314; p>.05).



**Tablo 4.3.21. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x		Shx ■	t Testi	
						t	Sd P
Toplam	Görme Engelli	121	52,19	8,464	,769	-2,195	2,032 ,030
	Kaynaştırma	20	56,65	8,119	1,816		

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeğinden elde ettikleri toplam puanların okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,195$ ;  $p<.05$ ). Farklılık görme engelliler okuluna devam eden öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.3.22. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Okula Nasıl Gittiği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	P
Davranış Alt Boyutu	Servisle	85	72,82	,476	2	,788
	Kendisi	7	65,71			
	Aileden biriyle	49	68,60			
	Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış alt boyutu puanlarının öğrencilerin okula nasıl gittiği değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2 = ,476$ ,  $p > .05$ ).

**Tablo 4.3.23. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Okula Nasıl Gittiği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Zekâ ve Okul Durumu Alt Boyutu	Servisle	85	66,90			
	Kendisi	7	91,43	3,175	2	,204
	Aileden biriyle	49	75,19			
	Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul alt boyutu puanlarının öğrencilerin okula nasıl gittiği değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır( $x = 3,175 p > .05$ ).

**Tablo 4.3.24. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Okula Nasıl Gittiği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Zekâ ve Okul Durumu Alt Boyutu	Servisle	85	70,22			
	Kendisi	7	100,79	4,328	2	,115
	Aileden biriyle	49	68,09			
	Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu puanlarının öğrencilerin okula nasıl gittiği değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır( $x^2 = 4,328 p > .05$ ).

**Tablo 4.3.25. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Okula Nasıl Gittiği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını**

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Kaygı Alt Boyutu		85	70,91	1,296	2	,523
	Servisle Kendisi	7	54,86			
	Aileden biriyle	49	73,46			
	Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu puanlarının öğrencilerin okula nasıl gittiği değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x = 1,296; p > .05$ ).

**Tablo 4.3.26. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Okula Nasıl Gittiği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu		85	70,91	1,296	2	,523
	Servisle Kendisi	7	54,86			
	Aileden biriyle	49	73,46			
	Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) alt boyutu puanlarının öğrencilerin okula nasıl gittiği değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2 = 1,296; p > .05$ ).

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Mutluluk Alt Boyutu	Servisle	85	73,61	,963	2	,618
	Kendisi	7	69,36			
	Aileden biriyle	49	66,71			
	Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk alt boyutu puanlarının öğrencilerin okula nasıl gittiği değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2 = ,963; p > .05$ ).

**Tablo 4.3.28. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrencilerin Okula Nasıl Gittiği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

**Tablo 4.3.27. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Okula Nasıl Gittiği Değişkenine Göre Farklılaşp**

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Toplam		85	71,18	,030	2	,985
	Servisle Kendisi	7	68,43			
	Aileden biriyle	49	71,05			
	Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği toplam puanlarının öğrencilerin okula nasıl gittiği değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır( $x^2 = ,030; p > .05$ ).

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Davranış Alt Boyutu		106	75,11	5,284	2	,071
	Kabartma	10	67,75			
	Normal Her ikisi	25	54,86			
	de Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış alt boyutu puanlarının öğrencilerin kullandığı yazı türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır( $x^2 = 5,284 p > .05$ ).

**Tablo 4.3.30. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Kullandığı Yazı Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu		106	73.75	2,031	2	,362
	Kabartma	10	59,95			
	Normal Her ikisi	25	63.76			
	de Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul alt boyutu puanlarının öğrencilerin kullandığı yazı türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır( $x^2 = 2,031 p > .05$ ).

**Tablo 4.3.31. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Kullandığı Yazı Türü Değişkenine Göre Farklılaşp**

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Bedensel Görünüm Alt Boyutu	Kabartma	106	72,71			
	Normal	10	53,70	2,142	2	,343
	Her ikisi de	25	70,68			
	Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm alt boyutu puanlarının öğrencilerin kullandığı yazı türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır( $x^2 = 2,142 p > .05$ ).

**Tablo 4.3.32. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Kullandığı Yazı Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Kaygı Alt Boyutu	Kabartma	106	70,59			
	Normal	10	64,25	,591		,744
	Her ikisi de	25	75,44		2	
	Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı alt boyutu puanlarının öğrencilerin kullandığı yazı türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır( $x = ,591 p > .05$ ).

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu	Kabartma	106	71,20			
	Normal	10	70,05	,012	2	,994
	Her ikisi de	25	70,54			
	de Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik alt boyutu puanlarının öğrencilerin kullandığı yazı türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır( $x = ,012 p > .05$ ).

**Tablo 4.3.34. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Kullandığı Yazı Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek**

Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}$ sıra	$x^2$	sd	P
Mutluluk Alt Boyutu	Kabartma	106	72,66	,963	2	,618
	Normal	10	85,30			
	Her ikisi de	25	58,26			
	Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk alt boyutu puanlarının öğrencilerin kullandığı yazı türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2 = ,963 p > .05$ ).

Tablo 4.3.35. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrencilerin Kullandığı Yazı Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}$ sıra	$x^2$	sd	P
Toplam	Kabartma	106	73,54	4,114	2	,128
	Normal	10	62,90			
	Her ikisi de	25	63,48			
	Toplam	141				

Tablodan da Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği toplam puanlarının öğrencilerin kullandığı yazı türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x = 4,114 p > .05$ ).

Tablo 4.3.36. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Görme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	x	Shx	t Testi	
					t Sd	P
Davranış Alt Boyutu	Hiç Görmeyen	59	9,39	1,651	,215	1,477 ,330 ,142
	Gören	82	8,90	2,112	,233	

Tablodan da görüleceği gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutundan elde ettikleri puanların görme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır

**Tablo 4.3.33. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Kullandığı Yazı Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları** (t=1,477; p>.05).

Tablo 4.3.37. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Görme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t Testi	
						t Sd	P
Zekâ ve Okul Durumu Alt Boyutu	Hiç Görmeyen	59	8,10	2,065	,269	1,859 ,402	,065
	Az Gören	82	7,35	2,545	,281		

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutundan elde ettikleri puanların görme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=1,859; p>.05).

**Tablo 4.3.38. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Görme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Sh -	t Testi		
						t	Sd	P
Bedensel Görünüm Alt Boyutu	Hiç Görmeyen	Az 59	9,64	1,362	,177	,867	,293	,388
	Gören	82	9,39	1,929	,213			

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutundan elde ettikleri puanların Görme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=,867; p>.05$ ).

**Tablo 4.3.39. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Görme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Sh	t Testi		
						t	Sd	P
Kaygı Alt Boyutu	Hiç Görmeyen	Az 59	13,66	2,489	,324	,113	,475	,096
	Gören	82	12,87	2,976	,329			

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutundan elde ettikleri puanların Görme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=,113; p>.05$ ).



Puan	Gruplar	N	x	Shx	t Testi			
					t Sd	P		
Gözde Olma (Popülerlik)Alt Boyutu	Hiç Görmeyen	59	7,56	1,477	,192	-1,065	,311	,289
	Az Gören	82	7,89	2,031	,224			

Tablodan da görüleceği gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutundan elde ettikleri puanların Görme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,065$ ;  $p>.05$ ).

Tablo 4.3.41. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Görme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t Testi		
						t Sd	P	
Mutluluk Alt Boyutu	Hiç Görmeyen	59	6,05	,990	,129	3,183	,242	,002
	Az Gören	82	5,28	1,658	,183			

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutundan elde ettikleri puanların Görme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=3,138$ ;  $p<.05$ ). Farklılık az gören grup lehine anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4.3.42.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Görme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	x	Sh	t Testi	
					$\frac{Sh}{OH X}$	Sd P
Toplam	Hiç Görmeyen Az	59	54,41	6,420	S	1,443
	Gören	82	51,68	9,652		

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeğinden elde ettikleri toplam puanların Görme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (\*=1,887;  $p>.05$ ).

Tablo 4.3.43.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Ne Zaman Görme Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	x	ss	Sh-	t Testi		
						t	Sd	P
Davranış Alt Boyutu	Doğuştan	108	9,30	1,830	,176	2,128	,381	,035
	Sonradan	33	8,48	2,181	,380			

Tablodan da görüleceği gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutundan elde ettikleri puanların Ne Zaman Görme Engelli Olduğunu durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,128$  ;  $p<.05$ ).Farklılık doğuştan görme engelli lehine anlamlı bulunmuştur.

**Tablo 4.3.44. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Ne Zaman Görme Engelli Olduğunu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	Shx	t Testi		
					t Sd	P	
Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu	Doğuştan	108	7,80	2,139	,206	1,173 ,472	,243
	Sonradan	33	7,24	3,031	,528		

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutundan elde ettikleri puanların Ne Zaman Görme Engelli Olduğunu durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1,173$  ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.45. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Ne Zaman Görme Engelli Olduğunu Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t Testi	
						t Sd	P
Bedensel Görünüm Alt Boyutu	Doğuştan	108	9,56	1,524	,147	,856 ,341	,393
	Sonradan	33	9,27	2,240	,390		

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutundan elde ettikleri puanların Ne Zaman Görme Engelli Olduğunu durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=,856$   $p>.05$ )

Puan	Gruplar	N	x	Shx	t Testi		
					t Sd	P	
Kaygı Alt Boyutu	Doğuştan	108	13,41	2,669	,257	13,41 2,669	,257
	Sonradan	33	12,52	3,144	,547		

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutundan elde ettikleri puanların Ne Zaman Görme Engelli Olduğunu durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak

**Tablo 4.3.48. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Ne Zaman Görme Engelli Olduğunu Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**  
anlamli bulunmamıştır (t=13,41 p>.05).

Tablo 4.3.47.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Ne Zaman Görme Engelli Olduğunu Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t Testi	
						t Sd	P
Gözde Olma (Popülerlik) Boyutu	Doğuştan	108	7,86	1,562	,150	1,293	,361
	Sonradan	33	7,39	2,487	,433		

Tablodan da görüleceği gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutundan elde ettikleri puanların Ne Zaman Görme Engelli Olduğunu durumu değişkenine göre anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamli bulunmamıştır (t=1,293 p>.05).

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t Testi	
						t Sd	P
Mutluluk Alt Boyutu	Doğuştan	108	5,68	1,420	,137	1,074	,291
	Sonradan	33	5,36	1,597	,278		

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutundan elde ettikleri puanların Ne Zaman Görme Engelli Olduğunu durumu değişkenine göre anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamli bulunmamıştır. (t=1,074 p<.05).

**Tablo 4.3.49. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Ne Zaman Görme Engelli Olduğunu Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t Testi	
						t Sd	P
Toplam	Doğuştan	108	53,60	7,472	,719	1,982	1,679
	Sonradan	33	50,27	11,091	1,931		

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram

**Tablo 4.3.46.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Ne Zaman Görme Engelli Olduğunu Durumu Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Ölçeğinden elde ettikleri toplam puanların Ne Zaman Görme Engelli Olduğunu durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel anlamlı bulunmuştur ( $t=1,982$   $p<.05$ ). Farklılık doğuştan görme engelli öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.3.50. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Kullanma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmış Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	Shx	t Testi			
					t	Sd	P	
Davranış Alt Boyutu	Evet	107	9,17	1,871	,181	,670	,383	,504
	Hayır	34	8,91	2,165				

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutundan elde ettikleri puanların bilgisayar kullanma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=,670$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.51. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Kullanma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmış Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx ■	t Testi		
						t	P	
Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu	Evet	107	7,63	2,389	,231	-,358	,470	,721
	Hayır	34	7,79	2,371				

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutundan elde ettikleri puanların bilgisayar kullanma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=,358$ ;  $p>.05$ ).

Puan	Gruplar	N	x	Shx ■	t Testi			
					t	P		
Bedensel Görünüm Alt Boyutu	Evet	107	9,53	1,717	,166	,444	,338	,657
	Hayır	34	9,38	1,724				

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutundan elde ettikleri puanların bilgisayar kullanma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak

**Tablo 4.3.54.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Kullanma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**  
anlamli bulunmamıştır (t=,444; p>.05).

Tablo 4.3.53.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Kullanma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx ■	t Testi	
						t Sd	P
Kaygı Alt Boyutu	Evet	107	13,10	2,894	,280	-,719	,552
	Hayır	34	13,50	2,502	,429		

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutundan elde ettikleri puanların bilgisayar kullanma durumu değişkenine göre anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamli bulunmamıştır (t=-,719; p>.05).

**Tablo 4.3.52.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Kullanma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	Shx ■	t Testi			
					t	Sd	P	
Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu	Evet	107	7,79	1,828	,177	,384	,360	,702
	Hayır	34	7,65	1,824	,313			

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutundan elde ettikleri puanların bilgisayar kullanma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=,384$  ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.55. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Kullanma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Sh-	t Testi		
						t	Sd	P
Mutluluk Alt Boyutu	Hayır	107	5,54	1,494	,144	-,874	,288	,383
		34	5,79	1,366	,234			

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutundan elde ettikleri puanların bilgisayar kullanma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,874$ ;  $p>.05$ ).



**Tablo 4.3.56. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Bilgisayar Kullanma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Sh <sub>x</sub>	t Testi		
						t	Sd	P
Toplam	Evet	107	52,76	8,446	,817	-,162	1,686	,872
	Hayır	34	53,03	8,922	1,530			

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeğinden elde ettikleri toplam puanların bilgisayar kullanma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=-,162; p>.05).

**Tablo 4.3.57. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Sh <sub>x</sub>	t Testi		
						t	Sd	P
Davranış Alt Boyutu	Evet	128	9,13	1,876	,166	,506	,566	,614
	Hayır	13	8,85	2,577	,715			

Tablodan da örüleceği gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutundan elde ettikleri puanların kardeş durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=,506; p>.05).

Puan	Gruplar	N	x	Sh <sub>x</sub>	* Testi			
					* Sd	* P		
Zekâ ve Okul Durumu Alt Boyutu	Evet	128	7,66	2,447	,216	-,041	,695	,968
	Hayır	13	7,69	1,601	,444			

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutundan elde ettikleri puanların kardeş durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı

**Tablo 4.3.60. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

bulunmamıştır (\*=-,041; p>.05).

**Tablo 4.3.59. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	* Testi	
						*Sd	P
Bedensel Görünüm Alt Boyutu	Evet	128	9,56	1,720	,152	1,441	,497
	Hayır	13	8,85	1,573	,436		

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutundan elde ettikleri puanların kardeş durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (\*=1,441; p>.05).

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t Testi	
						t Sd	P
Kaygı Alt Boyutu	Evet	128	13,13	2,835	,251	-,874	,816
	Hayır	13	13,85	2,444	,678		

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutundan elde ettikleri puanların kardeş durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=-,874; p>.05).

**Tablo 4.3.61. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t Testi	
						t Sd	P
Gözde Olma (Popülerlik)	Evet	128	7,77	1,868	,165	,282	,532
	Hayır	13	7,62	1,325	,368		

**Tablo 4.3.58. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Tablodan da görüleceği gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutundan elde ettikleri puanların kardeş durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=,282; p>.05).

Puan	Gruplar	N	x	ss	Sh,	$t$ Testi		
						$t$	$Sd$	$P$
Mutluluk Alt ,, Boyutu		128	559	1,487	,131			
	ayır	13	5,69	1,251	,347	-,231	,427	,818

**Tablo 4.3.62. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutundan elde ettikleri puanların kardeş durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,231$ ;  $p>.05$ )

**Tablo 4.3.63. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	$t$ Testi		
						$t$	$Sd$	$P$
	Evet	128	52,85	8,685	,768			
Toplam	Hayır	13	52,54	7,125	1,976	,126	2,492	,900

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeğinden elde ettikleri toplam puanların kardeş durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=,126$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.64. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Evdeki Başka Engelli Birey Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Sh^	$t$ Testi		
						$t$	$Sd$	$P$
Davranış Alt	Var	47	9,15	1,888	,275			
Boyutu	Yok	94	9,09	1,977	,204	,183	,348	,855

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutundaki Puanlarının Evdeki Başka Engelli Birey Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutundaki Puanlarının Evdeki Başka Engelli Birey Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutundaki Puanlarının Evdeki Başka Engelli Birey Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tablo 4.3.65. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Evdeki Başka Engelli Birey Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t Testi	
						t Sd	P
Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu	Var	47	8,30	2,545	,371	2,262	,419
	Yok	94	7,35	2,237	,231		,025

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zekâ ve Okul Durumu Alt Boyutundan elde ettikleri puanların evdeki başka engelli birey durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=2,262; p<.05). Farklılık evinde başka engelli birey bulunan öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4.3.66. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Evdeki Başka Engelli Birey Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t Testi	
						t Sd	P
Bedensel Görünüm Alt Boyutu	Var	47	9,62	1,848	,270		
	Yok	94	9,44	1,650	,170	,589	,307

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutundan elde ettikleri puanların evdeki başka engelli birey durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

Tablo 4.3.67. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Evdeki Başka Engelli Birey Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t Testi	
						t Sd	P
Kaygı Alt Boyutu	Var	47	13,96	2,404	,351	2,310	,493
	Yok	94	12,82	2,918	,301		

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutundan elde ettikleri puanların evdeki başka engelli birey durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=2,310; p<.05). Farklılık evinde engelli birey bulunmayan öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4.3.68. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Evdeki Başka Engelli Birey Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t Testi	
						t Sd	P
Gözde Olma (Popülerlik)	Var	47	7,77	1,913	,279	,065	,327
	Yok	94	7,74	1,784	,184		

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutundan elde ettikleri puanların evdeki başka engelli birey durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=,065; p>.05).

**Tablo 4.3.69. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Evdeki Başka Engelli Birey Durumu Değişkenine Göre Farklaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t Testi	
						t	Sd P
Mutluluk Alt Boyutu	Var	47	5,68	1,562	,228	,446	,262 ,656
	Yok	94	5,56	1,418	,146		

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutundan elde ettikleri puanların evdeki başka engelli birey durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=,446$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.70. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Evdeki Başka Engelli Birey Durumu Değişkenine Göre Farklaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t Testi	
						t	Sd P
Toplam	Var	47	54,47	8,973	1,309	1,629	1,515 ,106
	Yok	94	52,00	8,228	,849		

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeğinden elde ettikleri toplam puanların evdeki başka engelli birey durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1,629$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.71. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Anne Çalışıp Çalışmaması Durum Değişkenine Göre Farklaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t Testi	
						t	Sd P
Davranış Boyutu	Alt Anne çalışıyor	37	8,92	1,722	,283	-0,683	,139 ,496
	Alt Anne çalışmıyor	104	9,17	2,017	,198		

belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,375$ ;  $p>.05$ ).

Tablodan da görüleceği gibi örneklemini oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutundan elde ettikleri puanların Anne Çalışıp Çalışmaması durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-0,683$ ;  $p>.05$ ).

Tablo 4.3.72. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Anne Çalışıp Çalışmaması Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx ■	t Testi		
						t Sd	P	
Zekâ ve Okul Durumu Alt Boyutu	Anne çalışıyor	37	7,35	2,371	,390	-,939	,349	,455
	Anne çalışmıyor	104	7,35	2,371	,390			

Tablodan da anlaşılacağı üzere örneklemini oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutundan elde ettikleri puanların Anne Çalışıp Çalışmaması durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,939$  ;  $p>.05$ ).

Tablo 4.3.73. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Anne Çalışıp Çalışmaması Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx ■	t Testi		
						t Sd	P	
Bedensel Görünüm Alt Boyutu	Anne çalışıyor	37	9,41	1,863	,306	-,375	,708	,329
	Anne çalışmıyor	104	9,53	1,666	,163			

Tablodan da anlaşılacağı üzere örneklemini oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutundan elde ettikleri puanların Anne Çalışıp Çalışmaması durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini



Tablo 4.3.74. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Anne Çalışıp Çalışmaması Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Shx	$\frac{t \text{ Testi}}{t \text{ Sd } P}$
Kaygı Alt Boyutu	Anne çalışıyor	37	13,11	2,856	,469	-,228 ,538 ,820
	Anne çalışmıyor	104	13,23	2,795	,274	

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutundan elde ettikleri puanların Anne Çalışıp Çalışmaması durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,228$  ;  $p>.05$ ).

Tablo 4. 3.75. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Anne Çalışıp Çalışmaması Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Shx	$\frac{t \text{ Testi}}{t \text{ Sd } P}$
Gözde Olma (Popülerlik)	Anne çalışıyor	37	7.62	1.441	,237	-,505 ,350 ,614
	Anne çalışmıyor	104	7.62	1.441	,237	

Tablodan da görüleceği gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutundan elde ettikleri puanların Anne Çalışıp Çalışmaması durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,505$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.76. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Anne Çalışıp Çalışmaması Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t Testi	
						t	Sd P
Mutluluk Boyutu	Alt Anne çalışıyor	37	5,46	1,726	,284	-,693	,281 ,490
	Anne çalışmıyor	104	5,65	1,364	,134		

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutundan elde ettikleri puanların Anne Çalışıp Çalışmaması durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,693$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 4.3.77. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Anne Çalışıp Çalışmaması Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t Testi	
						t	Sd P
Toplam	Anne çalışıyor	37	51,86	9,144	1,503	-,794	1,635 ,428
	Anne çalışmıyor	104	53,56	8,323	,816		

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeğinden elde ettikleri toplam puanların Anne Çalışıp Çalışmaması durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,794$  ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.78. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Ölçek	Grup	N	$x_{sıra}$	$x^2$	sd	P
Davranış Alt Boyutu	Okur-Yazar	32	68,09	,429	3	,934
	İlköğretim	85	72,78			
	Lise	19	68,53			
	Üniversite ve üstü	5	68,70			
	Toplam	141				

Tablodan da görüldüğü gibi Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış alt boyutu puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek

**Tablo 4.3.81. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

amacıyla Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları sırasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır( $x = ,429; p > .05$ )

**Tablo 4.3.79. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Ölçek	Grup	N	$x_{sıra}$	$x^2$	$sd$	$P$
Zekâ ve Okul Durumu Alt Boyutu	Okur-Yazar	32	67,48	,402	3	,940
	İlköğretim	85	72,08			
	Lise	19	70,61			
	Üniversite ve üstü	5	76,70			
	Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu alt boyutu puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları sırasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır( $x^2 = ,402; p > .05$ ).

**Tablo 4.3.80. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Ölçek	Grup	N	$x_{sıra}$	$x^2$	$sd$	$P$
Bedensel Görünüm Alt Boyutu	Okur-Yazar	32	65,77	1,014	3	,798
	İlköğretim	85	71,71			
	Lise	19	74,11			
	Üniversite ve üstü	5	80,60			
	Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm alt boyutu puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları sırasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır( $x = 1,014; p > .05$ ).

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd P</i>
Kaygı Alt Boyutu	Okur-Yazar	32	69,16	,419	3 ,936
	İlköğretim	85	72,64		
	Lise	19	66,71		
	Üniversite ve üstü	5	71,30		
	Toplam	141			

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı alt boyutu puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları sırasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır( $x^2 = 419; p > .05$ ).

Tablo 4.3.82.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd P</i>
Okur-Yazar	32	65,11	1,703	3 ,636
Gözde Olma İlköğretim	85	72,03		
(Popülerlik) Alt Lise	19	78,63		
Boyutu Üniversite ve üstü	5	62,20		
Toplam	141			

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) alt boyutundan annenin eğitim düzeyi değişkenine göre elde ettikleri puanların farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Farkın anlamlı olup olmadığını bulmak için ise Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları sırasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır( $x^2 = 1,703; p > .05$ ).

**Tablo 4.3.83. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Mutluluk Boyutu	Okur-Yazar	32	67,59	1,960	3	,581
	İlköğretim	85	71,46			
	Alt Lise	19	72,87			
	Üniversite ve üstü	5	77,80			
	Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk alt boyutu puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları sırasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2 = 1,960; p > .05$ ).

**Tablo 4.3.84. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Toplam	Okur-Yazar	32	67,59	,413	3	,938
	İlköğretim	85	71,46			
	Lise	19	72,87			
	Üniversite ve üstü	5	77,80			
	Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeğinin annenin eğitim düzeyi değişkenine göre toplam puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için ise Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları sırasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2 = ,413; p > .05$ ).

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$ <i>sıra</i>	<b>Y .</b> <i>sıra</i>	<i>U</i>	<i>z P</i>
Davranış Alt	Evet	126	70,90	8933,00		
Boyutu	Hayır	15	71,87	1078,00	932,0	-,089 ,929
	Total	141				

Öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram ölçeğinden almış oldukları Davranış Alt Boyutu puanlarının, babanın çalışma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, ölçekten alınan puanlarla babanın çalışma durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $z=-,089$ ;  $p>.05$ ).

Tablo 4.3.86.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Babanın Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$ <i>sıra</i>	<b>Y .</b>	<i>U z</i>	<i>p</i>
Zeka ve Okul	Evet	126	71,07	8955,00		
Durumu Alt	Hayır	15	70,40	1056,00	936,0	-,061 ,952
Boyutu	Total	141				

Öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram ölçeğinden almış oldukları Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu puanlarının, babanın çalışma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, ölçekten alınan puanlarla gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ( $z =-,061$ ;  $p>.05$ ).

Tablo 4.3.87.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Babanın Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$ sıra	<b>Y</b> .	U	z	P
Bedensel	Evet	126	70,50	8883,00			
Görünüm Alt Boyutu	Hayır	15	75,20	1128,00	882,0	-,438	,661
	Total	141					

Öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram ölçeğinden almış oldukları Bedensel Görünüm Alt Boyutu puanlarının, babanın çalışma durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, ölçekten alınan puanlarla gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (z =-,438; p>.05).

Tablo 4.3.88.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Babanın Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$ sıra	<b>Y</b> .	U	z	P
Kaygı Alt Boyutu	Alt <sup>Evet</sup>	126	70,64	8900.50			
	Alt <sup>Hayır</sup>	15	74,03	1110.50	899,5	-,307	,759
	Total	141					

Öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram ölçeğinden almış oldukları Kaygı Alt Boyutu puanlarının, babanın çalışma durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, ölçekten alınan puanlarla gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (z =-,307; p>.05).

Tablo 4.3.89.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Babanın Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$ sıra	<b>Y</b> .	U	z	P
Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu	Evet	126	72,36	9117,00			
	Hayır	15	59,60	894,00	774,0	-1,174	,240
	Total	141					

Öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram ölçeğinden almış oldukları Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu puanlarının, babanın çalışma durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, ölçekten alınan puanlarla gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $z = -1,174$ ;  $p > .05$ ).

Tablo 4.3.90. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Babanın Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$ <i>sıra</i>	<b>Y</b> .	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Mutluluk Boyutu	AltEvet	126	72,28	9107.50	783,50	-1,119	,263
	Hayır	15	60,23	903.50			
	Total	141					

Öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram ölçeğinden almış oldukları Mutluluk Alt Boyutu puanlarının, babanın çalışma durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, ölçekten alınan puanlarla gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $z = -1,119$ ;  $p > .05$ ).

Tablo 4.3.91. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Babanın Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$ <i>sıra</i>	<b>Y</b> .	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Toplam	Evet	126	72,28	9107,50	942,50	-,017	,987
	Hayır	15	60,23	903,50			
	Total	141					

Öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram ölçeğinden almış oldukları toplam puanların, babanın çalışma durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, ölçekten alınan puanlarla gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $z = -,017$ ;  $p > .05$ ).



**Tablo 4.3.94. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra} X^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Davranış Boyutu	Okur-Yazar	13	64,15	3	,416
	Alt İlköğretim	93	70,71		
	Lise	23	67,07		
	Üniversite ve üstü	12	2,844 88,21		
	Toplam	141			

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış alt boyutu puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları sırasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2 = 2,844; p > .05$ )

**Tablo 4.3.93. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu	Okur-Yazar	13	62,92	,955	3	,812
	İlköğretim	93	71,28			
	Lise	23	70,43			
	Üniversite ve üstü	12	78,67			
	Toplam	141				

Tablodan da görüldüğü gibi Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu alt boyutu puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları sırasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi = ,955; p > .05$ )

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Bedensel Görünüm Boyutu	Okur-Yazar	13	50,42	4,444	3	,217
	İlköğretim	93	71,62			
	Lise	23	77,91			
	Üniversite ve üstü	12	75,25			
	Toplam	141				

Tablodan da anlaşılacağı gibi Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm alt boyutu puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları sırasındaki

**Tablo 4.3.92.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır( $x^2 = 4,444$ ;  $p > .05$ )

**Tablo 4.3.95.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Kaygı Boyutu	Okur-Yazar	13	73,12	,771	3	,856
	Alt İlköğretim	93	72,65			
	Lise	23	66,39			
	Üniversite ve üstü	12	64,79			
	Toplam	141				

Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı alt boyutu puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ise babanın eğitim düzeyi değişkeni ile kaygı alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ( $x^2 = ,771$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.3.96.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu	Okur-Yazar	13	50,46	6,393	3	,094
	İlköğretim	93	70,38			
	Lise	23	75,43			
	Üniversite ve üstü	12	89,58			
	Toplam	141				

Tabloda görülebileceği gibi, babanın eğitim düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin Piers- Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) alt boyutundan elde ettikleri puanların farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Farkın anlamlı olup olmadığını bulmak için ise Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları sırasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır( $x = 6,393; p > .05$ )

Tablo 4.3.97.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Mutluluk Boyutu	Okur-Yazar	13	67,88	,766	3	,858
	Alt İlköğretim	93	72,07			
	Lise	23	72,89			
	Üniversite ve üstü	12	62,46			
	Toplam	141				

Tabloda görüldüğü gibi Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk alt boyutu puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları sırasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır( $x = ,766; p > .05$ ).

Tablo 4.3.98. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Toplam	Okur-Yazar	13	59,81	1,843	3	,606
	İlköğretim	93	72,13			
	Lise	23	67,78			
	Üniversite ve üstü	12	80,50			
	Toplam	141				

Tablo incelendiğinde görülmektedir ki, babanın eğitim düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği toplam puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için ise Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları sırasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır( $x = 1,843; p > .05$ ).

**Tablo 4.3.99. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının İkamet Edilen Evin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t Testi		
						t Sd	P	
Davranış Boyutu	Alt Kirada	72	9,00	2,021	,238	-,664	,328	,508
	Kendilerinin	69	9,22	1,862	,224			

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutundan elde ettikleri puanların evin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,664$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4.3.100. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının İkamet Edilen Evin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t Testi		
						t Sd	P	
Zeka ve Okul Durumu Boyutu	Kirada	72	2,612	,308	7,10	-2,986	,390	,003
	Alt Kendilerinin	69	1,953	,235	8,26			

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutundan elde ettikleri puanların evin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,986$ ;  $p<,05$ ). Farklılık kirada oturan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.3.101.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının İkamet Edilen Evin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Sh <sub>x</sub>	t Testi	
						t Sd	P
Bedensel Görünüm Alt Boyutu	Kirada	72	9,69	1,411	,166	1,406	,288
	Kendilerinin	69	9,29	1,971	,237		

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutundan elde ettikleri puanların evin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=1,406; p>.05).

**Tablo 4.3.102.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının İkamet Edilen Evin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Sh <sub>UAA<sub>x</sub></sub>	t Testi	
						t Sd	P
Kaygı Alt Boyutu	Kirada	72	13,10	2,864	,338	-,438	,473
	Kendilerinin	69	13,30	2,751	,331		

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutundan elde ettikleri puanların evin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=-,438; p>.05). Farklılık kirada oturan öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

**Tablo 4.3.103.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının İkamet Edilen Evin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	x	ss	Sh <sub>x</sub>	t Testi	
						t Sd	P
Gözde Olma (Popülerlik)	Kirada	72	8,01	1,337	,158	1,759	,305
	Kendilerinin	69	7,48	2,194	,264		

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutundan elde ettikleri puanların evin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1,759$ ;  $p>.05$ ).

Tablo 4.3.104.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının İkamet Edilen Evin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	x	Shx	t Testi			
					t	Sd	P	
Mutluluk Boyutu	AltKirada	72	5,64	1,541	,182	,298	,247	,766
	Kendilerinin	69	5,57	1,388	,167			

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutundan elde ettikleri puanların evin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=,298$ ;  $p>.05$ ).

Tablo 4.3.105.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının İkamet Edilen Evin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t Testi		
						t	Sd	P
Toplam	Kirada	72	52,54	8,731	1,029	-,398	1,442	,691
	Kendilerinin	69	53,12	8,373	1,008			

Tablodan da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeğinden elde ettikleri toplam puanların evin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,398$ ;  $p>.05$ ).

Tablo 4.3.106.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Bu Şehirde Bulunma Nedeni Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi

(ANOVA) Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Davranış	Eğitim	57	8,91	2,029	G.Arası	3,753	2	1,876		
ş	İş İçin	43	9,28	2,039	G.İçi	523,652	138	3,795	,494	,611
Boyutu	Diğer	41	9,20	1,721	Toplam	527,404	140			
	Toplam	141	9,11	1,941						

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Davranış Alt Boyutundan elde ettikleri ortalamaların bu şehirde bulunma nedeni değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,494; p>.05$ ).

Tablo 4.3.107.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanlarının Bu Şehirde Bulunma Nedeni Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Zeka ve	Eğitim İçin	57	7,81	,327	G.Arası	2,200	2	1,100		
Okul	İş İçin	43	7,51	,342	G.İçi	789,134	138	5,718		
Durumu	Diğer	41	7,63	,381	Toplam	791,333	140		,192	,825
Alt	Toplam	141	9,11	1,941						
Boyutu										

Tablodan da görülebileceği üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Zeka ve Okul Durumu Alt Boyutundan elde ettikleri ortalamaların bu şehirde bulunma nedeni değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,192; p>.05$ ).

Tablo 4.3.108.Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedensel Görünüm Alt Boyutu Puanlarının Bu Şehirde Bulunma Nedeni Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi

(ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Bedense	Eğitim İçin	57	9,46	1,833	G.Arası	,747	2	,374		
Görünü	İş İçin	43	9,44	1,666	G.lçi	410,501	138	2,975	,126	,882
Alt	Diğer	41	9,61	1,626	Toplam	411,248	140			
Boyutu	Total	141	9,50	1,714						

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Bedense Görünüm Alt Boyutundan elde ettikleri ortalamaların bu şehirde bulunma nedeni değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,126$ ;  $p>.05$ ).

Tablo 4.3.109. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutu Puanlarının Bu Şehirde Bulunma Nedeni Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	Eğitim İçin	57	13,18	2,829	G.Arası	,897	2	,449		
Kaygı	İş İçin	43	13,12	2,657	G.lçi	1097,54	138	7,953	,056	,945
Boyutu	Diğer	41	13,32	2,970	Toplam	1098,44	140			
	Total	141	13,20	2,801						

Tablodan da görülebileceği üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Kaygı Alt Boyutundan elde ettikleri ortalamaların bu şehirde bulunma nedeni değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,056$ ;  $p>.05$ ).

Tablo 4.3.110. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutu Puanlarının Bu Şehirde Bulunma Nedeni Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları



<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Gözde	Eğitim	57	7,56	2,070	G.Arası	5,882	2	2,941		
Olma	İş İçin	43	8,05	1,463	G.İçi	458,430	138	3,322		
(Popülerli	Diğer	41	7,71	1,792	Toplam	464,312	140		,885	,415
Alt	Total	141	7,75	1,821						

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Gözde Olma (Popülerlik) Alt Boyutundan elde ettikleri ortalamaların bu şehirde bulunma nedeni değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,885$ ;  $p>.05$ ).

Tablo 4.3.111. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutu Puanlarının Bu Şehirde Bulunma Nedeni Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	Eğitim İçin	57	5,49	1,490	G.Arası	1,224	2	,612		
Mutluluk	İş İçin	43	5,70	1,440	G.İçi	298,535	138	2,163		
Alt Boyutu	Diğer	41	5,66	1,477	T oplam	299,759	140		,283	,754
	Total	141	5,60	1,463						

Tablodan da görülebileceği üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Mutluluk Alt Boyutundan elde ettikleri ortalamaların bu şehirde bulunma nedeni değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,283$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.112. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği Toplam Puanlarının Bu Şehirde Bulunma Nedeni Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Toplam	Eğitim	57	52,40	9,210	G.Arası	16,830	2	8,415		
	İş İçin	43	53,09	7,325	G.lçi	10173,73	138	73,723		
	Diğer	41	53,12	8,903	T oplam	10190,56	140		,114	,892
	Total		141	52,82	8,532					

Tablodan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavram Ölçeğinden elde ettikleri aritmetik ortalamaların bu şehirde bulunma nedeni değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,114$ ;  $p>.05$ ).

## V. BÖLÜM

### 5.SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1.SONUÇ

Şerifi (1985) ve Ersanlı (1988) yaptığı çalışmalarda lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarda kız ve erkek öğrencilerin benlik tasarımı düzeyleri arasında, erkeklerin benlik tasarımı düzeyleri arasında, erkeklerin lehine anlamlı farklılığın bulunduğunu tespit etmişlerdir(akt; Ersanlı,1996). Yapılan istatistiksel sonuçlarına gözde olma ve kaygı alt boyutuna göre öğrencilerin cinsiyetleri yönünden erkek çocuklarının lehine anlamlı bulunmuştur. Bunun nedeni ise çocukları engelli olsa dahi cinsiyetlerine göre başarı durumu değil, toplumun erkek çocuklara verdiği fırsat ve imkânlarından dolayı benlik kavramını etkilediği düşünülmektedir.

İstatistiksel sonuca göre özel eğitim okulunda eğitime devam eden öğrenci grubunda ve toplamda alt boyutunda, 9 ve altı yaş grubundaki öğrencilerin diğer yaş grubundaki öğrencilere göre anlamlı çıkmıştır. Bunun nedeni ise görme engelli öğrencilerin halen çocukluk çağında olmaları ve eğitim hayatındaki zorluklarla karşılaşma çağına henüz gelmemiş veya başında olmaları düşünülmektedir,

Türkiye’de yapılan çalışmalarda kaynaştırma eğitim ortamlarında görev yapan genel eğitim öğretmenlerine destek hizmet verilmediği ve bu öğretmenlerin entegre eğitim için hazırlanmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin engelli çocukların eğitimlerine yönelik hazırlanmamaları ve yeterli donanıma sahip olmamaları da olumsuz tutumları beraberinde getirmekte ve entegre eğitim programlarının başarıyla uygulanmasını güçleştirmektedir (Aydoğan,2003). Yapılan istatistiksel sonuçlara göre durum alt ve kaygı alt boyutlarında özel eğitim okulunda öğrenim gören öğrencinin okul türüne göre görme engelliler okuluna devam eden öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur. Bunun nedeni ise görme engelliler okulunda bu alanın öğretmenlerinin varlığı, ders kitapların ve materyallerinin ve okulun fiziki bakımından öğrenciye göre uygun oluşu, sınıf mevcutlarının az olması ve kendisi gibi görme engelli çocukların varlığı benlik gelişimi açısından olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir.

Yapılan istatistiksel çalışmalar sonunda davranış boyutunda alt boyutunda doğuştan görme

engelli öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur. Sonradan görme engelli öğrencilerin her şeyi görürken sonra görme yeteneğini kayıp etmesi hayatını olumsuz yönde etkileyecektir, sonraki hayatına alışması oldukça zor olacaktır. Doğuştan görme engelli olan bir öğrenci bu durumuyla doğduğu andan itibaren mücadele ettiği için okula zamanında başlaması kolay olacağı için benliklerini gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Ailede başka özürlü var mı durumu ile ilgili olarak kaygı alt boyutunda benlik gelişimine olumlu etkisi olmuştur. Bunu nedeni ise başak bir özürlü çocuğa sahip olan anne ve babanın, çocukların eğitimine erken başlamanın ne kadar önemli olduğunun bilincine varması, sağlık durumunu takip en iyi nereden yaralanabileceği, toplumdan gelebileceğini düşündüğü olumlu ve olumsuz tepkilere karşı tecrübe kazanması başka özürlü çocuğun kaygılarını gidermesinde etkili olduğu için benliklerini gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Oturdukları ev yönünden zekâ ve okul alt boyutu bakımından kirada oturanların lehine gerçekleşmiş olmasının nedeni olara görme engelliler okullarını az oluşu ve ailelerin bu okulların etrafında yerleşim tercih etmeleri öğrencinin okula daha rahat ulaşmasını sağladığı için benliklerini gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Görme oranı bakımından az gören öğrencilerin mutluluk alt boyutu bakımından benlik gelişimi yönünden olumlu bir katkı sağlamıştır. Bunun nedeni olarak bağımsız hareket ve günlük yaşam ihtiyaçlarını bir başkasına ihtiyaç hissetmeden gidermeleri, ayrıca görme engelliler okulundan öğrenim görüyorsa hiç görmeyen öğrencilere göre daha rahat hareket etme ve ihtiyaçlarını gidermede, oyun oynamada üstünlük sağlayacağı için kendini daha mutlu hissedecektir. Ayrıca kaynaştırma eğitimine de katılmış bir öğrencide olsa gören öğrencilerle aynı oyun ortamını paylaşmak, onlarla aynı dersleri yapmak, ayrıca eğitim gördüğü okul binalarının normal öğrencilere göre yapılmış olduğundan az gören öğrenci hiç görmeyen öğrencilere göre daha çabuk uyum sağlamaktadır, buda öğrenciyi daha mutlu ortam sağlayacağı için benlik gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Benlik kavramı çevre ile etkili bir etkileşim vasıtasıyla gelişmektedir. Benlik kavramı pasif olarak kazanılmamakta, kişinin kendi davranışları ile kazanılmaktadır. Birey çevresini kontrol edebileceğini ve düzenleyebileceğini öğrendikten kendini daha yeterli, başarılı ve güçlü

olarak algılayabilmekte ve yüksek benlik kavramına sahip olabilmektedir. Çevre ile başarılı etkileşim fırsatını engelleyen şartlar, yüksek benlik kavramının gelişimini de engelleyebilmektedir (Güleç, 1999).

## 5.2. ÖNERİLER

### 5.2.1. Uygulamaya Yönelik Araştırmalar

1. Okullarda görme engelli ve gören öğrencilere, ailelere ve öğretmenlere gerekli ve doğru bilgilendirme amaçlı seminer ve hizmet içi eğitim çalışmaları yapılması,
2. Türkiye genelinde görme engellilere yönelik normal okul bünyesinde sınıflar açılmalı,
3. Görme engelli çocuk ilk doğduğu günden itibaren, aileye eğitim, sağlık, danışmanlık hizmetlerinin verilemesi gerekmektedir.
3. Üniversitelere bünyesinde, aile eğitim merkezlerine bağlı olarak oluşturulması ve evlilik öncesi eğitim verilmesi.
5. Gören ve görme engelli etkileşimlerini sağlamak, iletişimlerini kuvvetlendirmek amacıyla basın yayın kuruluşlarından çalışma etkinliklerinin yapılmasının sağlanması,
6. Psiko-drama ve yaratıcı drama çalışmalarının yapılması, psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesi,
7. Tüm öğretmen adaylarının daha doğru bilgilendirilmesi amacıyla Üniversite eğitim programlarına özel eğitim programları dâhil edilebilir.

### 5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Görme engelli öğrencilerin okul başarısı ve benlik kavramı arasındaki ilişki
2. Özel eğitim okullarına gündüzlü ya da yatılı devam eden görme engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramlarını karşılaştırılması.
3. Özel eğitim okullarına devam eden görme engelli öğrencilerle normal ilköğretim okuluna devam eden öğrencilerinin benliklerinin karşılaştırılması
4. Okul öncesi eğitim almış görme engelli ilköğretim öğrencilerle eğitim almamış görme engelli ilköğretim öğrencilerinin benliklerinin karşılaştırılması

## KAYNAKÇA

### Kitaplar

- Ataman, A. Özel Gereksinimi! Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Derl. Tuncer. T. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003.
- Ataman, A. ve Diğ. (Ed.), Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003.
- Ataman, A. Görme Yetersizliğin Çocuklar Üzerindeki Etkileri. Der. S. Eripek. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yayınları, No: 1411, (2005).
- Baymur, F. Genel Psikoloji. İstanbul: İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 1994.
- Baymur, F. Genel Psikoloji. 9. Baskı. İstanbul: İnkılâp Kitapevi, İstanbul 1990.
- Batu S. ve Kırçalı, İftar G. Kaynaştırma, Ankara: Kök Yayıncılık, İthalat, İhracat, Dağıtım, 2005.
- Bıyıklı, L. Bedensel Özürlü Çocukların Benlik Kavramı (Aile Kabul Düzeyi Açısından). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1989.
- Cüceloğlu, Doğan, Yeniden İnsan İnsana. 14. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1997.
- Enç, M. Çağlar, D. Özsoy, Y. Özel Eğitime Giriş. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları NO:49, Ankara: 1975
- Enç, M. Görme Özürlüler, Gelişim, Uyum ve Eğitimleri. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2005.
- Eripek, S. Ataman, A. Özyürek, M. Kontrat, Akçamete, A. G., Tüfekçioğlu, Ü., Kırcaali-İftar, G. Topbaş, S. Özel eğitim. S. Eripek (Ed.). Türkiye'de Özel Eğitim. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 1998.
- Erkan, G. Ortopedik Özürlü Çocukların Kendini Kabul Düzeyi Üzerine Bir Araştırma. İstanbul: Sakatları Koruma Milli Koordinasyon Kurulu, 1990.
- Ersanlı, K. Benliğin Gelişimi ve Görevleri. Samsun: Eser Ofset, 2. Baskı, 1996.
- Güngör, A. Çocukta Benliğin Gelişimi, 9. Ya-pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-pa Yayınları, 1993.
- Güleroğlu, Süleyman ve Arkadaşları. Dünyada ve Türkiye' de Körlerin Eğitimi. Ankara: İstanbul Özürlüler Merkezi Kütüphanesi, 1997.
- İleri, C. Görme Özürlülerin Hareket Özgürlüğü Eğitimi. Ankara: Türkiye Körler Vakfı Yayınları, 1997.
- Karasar, N. Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1999.
- M.E.B. Komisyon. Braille Kabartma Yazı Kılavuzu. Devlet Kitapları, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991.

- Mangır, Mine. Türk Ailesi Ve Çocuk Eğitimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, 1990.
- MEB. Özel Eğitim Okulları İçin, Braille Kabartma Yazı Kılavuzu, Öğretmen-Öğrenci El Kitabı. İstanbul, 1991.
- Öner, N. Piers - Harris' in Çocuklarda Öz - Kavramı Ölçeği El Kitabı. İstanbul, Türk Psikologlar Derneği, 1996.
- Özyürek, Mehmet ve Adil Koçak. Görme Güçlüğünden Etkilenmiş Olan İlkokul Eğitimleri için Öğretmen Rehberi. Ankara: Karatepe yayınları, 1995.
- Özyürek, M. Bireysel Farklılıkları İnceleme Yaklaşımları. Ankara: Kök Yayıncılık, 2005.
- Özyürek, Mehmet. Görme Özürlülerin Eğitimi. Ankara: Körler Federasyonu Yayını, No:2, 2000.
- Özyürek, M. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Temelleri ve Geliştirilmesi. Ankara: Kök Yayıncılık, 2004.
- Özsoy, Y. ve M. Özyürek ve S. Eripek. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar, Özel Eğitime Giriş. 7. Baskı, Ankara: Karatepe Yayınları, 2002.
- Sucuoğlu, B. ve T. Kargın, T. İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar, Yöntemler ve Teknikler. Ankara: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş. 2006.
- Tan, H. Psikolojik Danışma ve Rehberlik. İstanbul, MEB, 2006.
- Topses, Gürsen. Gelişim ve Öğrenme. Ayşegül Ataman (Ed.), Ankara, Gündüz Eğitim Yayıncılık, 2004.
- Tuncer. T. Görme Yetersizliği Olan Çocuklar; Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. A. Ataman, (Ed.), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayınları, 2003.
- Varol, N. Erken Çocukluk Dönemindeki Görme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. Ankara: Karatepe Yayınları, 1996.
- Yanbastı, G. Kişilik Kuramları, 2. Baskı. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1996.
- Yavuzer, H. Ana Baba ve Çocuk. 7. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1994.
- Yavuzer, H. Çocuk ve Suç. 5. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1990.
- Yavuzer, H. Eğitim ve Gelişim Özellikleri ile Okul Çağı Çocuğu. 8. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2002.
- Yavuzer, H. Çocuk Psikolojisi. 18. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1999.
- Yıldırım, Nuran. İstanbul'da Sağır-Dilsiz ve Âmâların Eğitimi. İstanbul: İstanbul Özürlüler Merkezi Kütüphanesi, 1997.
- Yörükoğlu, A. Gençlik Çağı, Eğitimi ve Ruhsal Sorunları. 11. Baskı, İstanbul: Özgür Yayınları, 2000.

- Ataman, A. Milli Eğitim, Türkiye’de Özel Eğitime Yeni Yaklaşımlar, Eğitim - Sanat-Kültür. Sayı: 136 (1997): 20-21
- Akçamete, G. ve Ceber, H. “Kaynaştırılmış Sınıflardaki İşitme Engelli ve İşiten Öğrencilerin Sosyometrik Statülerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”. Özel Eğitim Dergisi. Sayı: 2 (3). (1999): 64-74.
- Aydemir, Seher. “Grupla Psikolojik Danışmanın 15-18 Yaş Grubundaki Gençlerin Benlik Kavramı ile İdeal Benlik Kavramlarının Uygunluk Düzeyine Etkisi”, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Dergisi. (1994):
- Batu, S.. Kaynaştırma, Destek hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkilikleri. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Cilt: 2. Sayı: 4 (2000): 35-47.
- Bağlı, M. “Görme Özürlülere Götürülen Eğitsel Hizmetleri ve Bu Hizmetlerin Geliştirilmesi”. Özel Eğitim Dergisi. Sayı: 1 (3), (1993): 62 - 63
- Çağlar, D. “Cumhuriyet Döneminden 1981 Yılına Kadar Özel Eğitim”. Eğitim Fakültesi Dergisi. (1981) :329-330
- Diler, N. (1998). Kaynaştırma kavramı, kaynaştırma uygulamaları ve etkili kaynaştırma için yapılması gerekenler.8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Edirne
- Eripek, S. (Ed.) “Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları”. İlköğretimde Kaynaştırma. (2007): 1-21
- Kaner, S. “Görme ve Ortopedik Engelli ve Engelli Olmayan Ergenlerin Benlik Saygılarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”. Özel Eğitim Dergisi. Sayı: 2 (1) (1995): 11- 18.
- Kargın, T. “Kaynaştırma: Tanım, Gelişimi ve İlkeleri”. Dağıtım, Pazarlama Sanayi ve T. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. (2004): 1-13
- Kaner, S. “Görme ve Ortopedik Engelli ve Engelli Olmayan Ergenlerin Benlik Saygılarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”. Özel Eğitim Dergisi. Sayı: 2 (1) (1995): 11-18.
- Kırcalı-İftar ve Uysal. “Özel Eğitim Danışmanlığı Sürecinde Resimli Fişler Aracılığı Uygulanan Resimli Fişlerle Okuma Yazma Öğretiminin Etkililiği”. Özel Eğitim Dergisi. Sayı: 2 (3) (1999): 3-13.
- Kırcaali- İftar. “Özel Eğitimde Kaynaştırma”. Eğitim ve Bilim., Sayı: 16 (86) (1992): 45-49.
- Lindsay, G. “Inclusive Education: A critical perspective”. British Journal of Special Education. S. 33(1) (2003). 3-12.

#### Tezler

- Aksaray, S. Ergenlerde Benlik Saygısı Geliştirmede Beceri Eğitimi ve Aktivite, Merkezli Programların Etkisi, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, 2003



- Aydoğan, S. A. Ankara İli Merkezindeki İlköğretim Okullarında Gören Akranlarıyla Birlikte Eğitime Alınan Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerin Eğitim Ortamlarındaki Durumlarının Saptanması, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.
- Bacakoğlu Hale, “Görmeyen Ergenlerde Benlik Kavramının Gelişmesinde Aile Tutumunun Etkisi”, Psikoloji Bölümü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , 1996
- Bacakoğlu, H. “Görmeyen Çocuklarda Benlik Kavramı ve Rasyonel Düşüncenin Gelişiminde Rasyonel Duygusal Eğitimin Etkisi”, Psikoloji Anabilim Dalı Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.
- Gabay, R. “Çocuklarda Benlik Sisteminin İncelenmesi”, Psikoloji Anabilim Dalı Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.
- Elemek, M.A.Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Benlik Saygısının ve Kaygı Durumunun İncelenmesi.Yüksek lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,2008.
- Güleç, H. Ç., Özel Sınıflara ve Kaynaştırılmış Sınıflara Devam Eden İlkokul Düzeyindeki Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarla Engelli Olmayan Çocukların Benlik Kavramlarının Karşılaştırılması, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 1999.
- Gürel, Ö.Görme Engelli Ergenlerle Gören Ergenlerin Benlik Saygı Gelişimlerin karşılaştırılması,Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,2007.
- Kanay, A.Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan 9-13 Yaş Grubu İlköğretim Öğrencilerin Uyumsal Davranışları, Benlik Kavramı ve Akademik Başarılar Arasındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,2006.
- Koç B, “Ergenlikte Benlik Gelişimi ve Din İlişkisi” , Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, 2003
- Özyürek, M. “Normal Öğrencilerle Birlikte ve Ayrı Eğitilen Ortopedik Arızalı Öğrencilerde Benlik Kavramı ve Denetleme Odağı”, Doçentlik Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1982.
- Öztürk, S. Anne-Babası Boşanmış 9-13 Yaşlarındaki Çocuklar ile Aynı Yaş Grubundaki Anne Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeyleri İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir:2006
- Öztürk. S. İşitme, Görme ve Ortopedik Engelli İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Kavramlarının Özel Eğitim Okullarına Veya Kaynaştırma Eğitimine Devam Etme Durumlarına Göre İncelenmesi, Yüksek lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara:2006
- Şafak, P. “Birlikte Eğitim Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilere Gezici Öğretmenlik Düzenlemesine Göre Verilen Destek Hizmetin Etkililiği”, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2006. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 26, Sayı 3, s. 53-69

- Şener, N. “İlkokul Dört ve Besinci Sınıfa Devam Eden İşitme, Görme ve Ortopedik Engelli Çocukların Benlik Kavramlarının İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 1999.
- Tanju, E. “İlkokul 4. ve 5. Sınıfa Devam Eden Normal ve İşitme Engelli Öğrencilerde Benlik Kavramının Gelişiminin İncelenmesi”, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1995.
- Timuçin, U. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yapabildiklerine Göre Hazırlanarak Sınıf Öğretmenine Verilen Öğretim Planıyla Sunulan Öğretimin Ders Amaçlarını Gerçekleştirme Düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2000
- Torucu Koçak, B. “13-14 Yaşındaki Gençlerin Sosyo-Ekonomik Düzeyi ve Ana-baba Tutumlarındaki Farklılıkların Belirlenip Benlik Saygısına Etkisinin Araştırılıp Karşılaştırılması”, Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990.
- Türk, E “Spor Takımlarına Katılma Ve Katılmayan Görme Engelli Öğrencilerin Benlik Saygınlıklarının Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

#### Diğer Kaynaklar

- T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Şura Raporu I. Özürlüler Şurası: Çağdaş toplum çağdaş yaşam ve özürlüler. Ankara, 1999.
- Resmi Gazete. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Sayı: 23937. 2000.
- Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. (2000).
- Resmi Gazete. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Sayı: 2618431. 2006.
- M.E.G.S. Bakanlığı. Özel Eğitimle İlgili Kanun ve Yönetmelikler. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. 1986.
- Resmi Gazete. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kursları Yönetmeliği, Sayı: 25883. 2005

#### İnternet kaynakları

- Avcı, N. Ersoy, Okul Öncesi Dönemde Entegrasyon Önemi ve Uygulamalarda Dikkat Edilecek Noktalar.2002.Web yayım. meb.gov.tr./yayımlar/144/ avcı\_ersoy. Html.
- “MEB özel eğitim rehberlik ve danışma hizmetleri genel müdürlüğü,. 2003-2004 öğretim yılında özel eğitim ve rehberlikte sayısal sonuçlar”. 2004.  
[http://orgm.meb.gov.tr/Istatistikler/is\\_tatistikindex.htm](http://orgm.meb.gov.tr/Istatistikler/is_tatistikindex.htm) (20 Ocak 2005).
- Karabulut, S. Çocuğumuz ve Biz. 2005. <http://www.hanimlar.com/moduller/makale> (18 Mart2006
- Güllü, A. (2005). Benlik Saygısı Nedir? <http://www.aligullu.freesevers.com/benlikn.html>. (18 Mart 2006)

M. E. Bakanlığı zel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 573 Sayılı zel Eğitim Hakkında  
KHK 2006. [http ://www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr), 2006

## EKLER

### GENEL BİLGİ FORMU

#### ÖĞRENCİNİN

1 .Adı ve Soyadı :

2. Cinsiyeti: A)- Kız B)- Erkek

3. Yaşı: A)-(9 YAŞ VE ALTI), B)-(10-12),  
C)-(13-15),  
D)-(16 YAŞ VE ÜSTÜ)

4. Devam Ettiği

Eğitim Türü: A)- Görme Engelliler B)-

Kaynaştırma 5.Okula Nasıl Gidiyorsunuz: A- Servisle B- Kendim

Gidiyorum

C- Ailemden Biriyle Gidiyorum

6. Kullandığınız Yazı Türü : A)- Kabartma B)- Normal

C) - Her İkisinde

7. Görme Oram : A)- Hiç Görmeyen B)- Az Gören

8. Ne Zaman Görme Engelli

Oldunuz : A)- Doğuştan B)- Sonradan

9. Bilgisayar Kullamyormusunuz: A)- Evet B)- Hayır

10. Kardeşiniz var mı: A)- Var B)- Yok

11. Ailede Başka Özürlü var mı: A- Var B-Yok

12. Anne Çalışıyor mu: A)- Evet B)- Hayır

13. Annenin Mezuniyeti : A)- Okur-Yazar B)- İlköğretim

C)- Lise D)- Üniversite

14. Baba Çalışıyor mu: A)- Evet B)- Hayır
15. Babanın Mezuniyeti: A)- Okur Yazar B)- İlköğretim C)- Lise  
D) - Üniversite
16. Oturduğunuz Ev: A)- Kirada B)- Kendimize ait
17. Bu Şehirde Yaşayış Nedeniniz: A)- Eğitim İçin B)- İş İçin  
C)- Diğerleri

## KENDİM HAKKINDA DÜŞÜNCELERİM

**AÇIKLAMA:** Aşağıda 80 cümle var. Bunlardan sizi tanımlayanları **EVET**, tamamlamayanları ise **HAYIR** 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. Cümlenin size uygun olup olmadığını en iyi siz kendiniz bilebilirsiniz. Bunun için kendinizi gerçekten nasıl görüyorsanız aynen öyle cevaplandırın. Cevaplarınızı işaretlerken, buradaki cümlenin numarası ile cevap kâğıdındaki numaranın aynı olmasına dikkat edin.

### EVET HAYIR

- 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 Çoğunlukla 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 ve 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  
31 **Derslerde sık sık hayal kurarım (Kardeşiniz varsa)**  
32 **Kardeş(ler)imi sataşırım Arkadaşlarım fikirlerimi**  
33 **beğenir Başım sık sık belaya girer Evde büyüklerimin**  
34 **sözünü dinlerim Sık sık üzülür, meraklanırım.**  
35 **Ailem benden çok şey bekliyor Halimden memnunum.**  
36 **Evde ve okulda pek çok şeyin dışında bırakıldığım**  
37 **hissine kapılırım.**  
38 **Saçlarım güzeldir**  
**Çoğu zaman okul faaliyetlerine gönüllü olarak katılırım**  
39 **Şimdiki halimden daha başka olmayı isterdim Geceleri**  
40 **rahat uyurum.**  
41 **Okuldan hiç hoşlanmıyorum.**  
42 **Arkadaşlar arasında oyunlara katılmak için bir seçim**  
43 **yapılırken, en son seçilenlerden biriyim.**  
44 **Sık sık hasta olurum.**  
45 **Başkalarına karşı iyi davranırım.**  
46 **Okul arkadaşlarım güzel fikirlerim olduğunu söyler.**  
47 **Mutsuzum.**  
48 **Çok arkadaşım var Neşeliyim.**  
49 **Pek çok şeye aklım ermez.**  
50 **Yakışıklıyım / güzelim Hayat dolu bir insanım.**  
51 **Sık sık kavgaya karışıırım.**  
52 **Erkek arkadaşlarım arasında sevilirim.**  
53 **Arkadaşlarım bana sık sık sataşır Ailemi düş**  
54 **kırıklığına uğrattırım.**  
55 **Hoş bir yüzüm var Evde hep benle uğraşırlar.**  
56 **Oyunlarda ve sporda başı ben çekerim.**  
57 **Ne zaman bir şey yapmaya kalksam her şey ters gider.**  
58 **Hareketlerimde hantal ve beceriksizim.**  
59 **Oyunlarda ve sporda, oynamak yerine seyredirim.**  
60 **Öğrendiklerimi çabuk unuturum.**  
61 **Herkesle iyi geçinirim.**  
62 **Çabuk kızarım.**  
63 **Kız arkadaşlarım arasında sevilirim.**  
64 **Çok okurum.**  
65  
66  
67  
68

- 69 Bir grupta birlikte çalışmaktansa tek başıma  
70 çalışmaktan hoşlanırım.  
71 (Kardeşiniz varsa) Kardeş(ler)imi severim.  
72 Vücutça güzel sayılırım.  
73 Sık sık korkuya kapılırım.  
74 Her zaman bir şeyler düşürür ve kırarım.  
75 Güvenilir bir kimseyim.  
76 Başkalarından farklıyım.  
77 Kötü şeyler düşünürüm.  
78 Kolay ağlarım.  
79 İyi bir insanım.  
80 İşler hep benim yüzümden ters gider.  
Şanslı bir kimseyim.