

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ
GÖRME ENGELLİLERİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GÖRME ENGELLİ, ZİHİNSEL ENGELLİ VE OLAĞAN GELİŞİM
GÖSTEREN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Ufuk ÖZKUBAT

Ankara
Haziran, 2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ
GÖRME ENGELLİLERİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GÖRME ENGELLİ, ZİHİNSEL ENGELLİ VE OLAĞAN GELİŞİM
GÖSTEREN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Ufuk ÖZKUBAT

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR

Ankara
Haziran, 2010

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Ufuk ÖZKUBAT'ın 'Görme Engelli, Zihinsel Engelli ve Olağan Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması' başlıklı tezi .././2010 tarihinde, jürimiz tarafından Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

Üye

Yrd. Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR

Üye

Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN

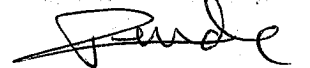
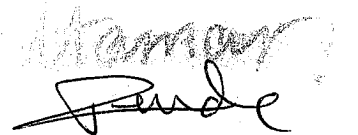
Üye

Doç. Dr. Feride BACANLI

Üye

Üye

İmza



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.././2010

Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırmanın tüm aşamalarında, planlanması, uygulanması ve raporlaştırılmasında eleştirileri ve dönütleri ile bana yol gösterip katkıda bulunan, devamlı çalışmalarına destek veren ve ilgisini benden hiç esirgemeyen sevgili danışmanım Yrd. Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR’e sonsuz teşekkürler ederim.

Değerli bilgileri ile hem mesleki hem de sosyal yaşamıma ışık tutan Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN’a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmama görüşleri ile katkıda bulunan, değerli bilgileri ile bana her zaman yol gösteren, lisans döneminden bu yana bilimsel çalışma arzumu destekleyen değerli hocam, Yrd. Doç. Dr. Osman ÖZOKÇU’ya, yine araştırmama görüşleri ile katkıda bulunan meslektaşım Önder Gökhan TÖRET’e, sevgili çalışma arkadaşım Hümeysra AKSAKAL’a, Sıdıka Doğruöz İş Eğitim Merkezi Müdürü Bayram KATMER’e ve Müdür yardımcısı Öznur M. GÜNER’e, kişisel olarak gelişmemde büyük emeği geçen Kurum Müdürü Şinasi OKUR’a teşekkür ederim.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların belirlenmesi sürecinde desteğini esirgemeyen değerli meslektaşım, Karin ATAÖĞLU’na teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca olduğu gibi, araştırma sürecinde de sevgi ve desteği ile bana güç veren anneme, babama, kardeşime ve yüreğimin devrimi sevgili eşim İlknur GÜMÜŞ ÖZKUBAT’a sonsuz teşekkür ederim.

Ufuk ÖZKUBAT

Ankara, Haziran, 2010

ÖZET

GÖRME ENGELLİ, ZİHİNSEL ENGELLİ VE OLAĞAN GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

ÖZKUBAT, Ufuk

Yüksek Lisans, Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR

Haziran-2010, 101 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, görme yetersizliğinden etkilenmiş, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerini yaş, cinsiyet ve eğitim ortamı değişkenleri açısından karşılaştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubu, 2009-2010 eğitim- öğretim yılında, İstanbul İlinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlköğretim Okulları, Eğitim Uygulama Okulları ve İş Eğitim Merkezleri'nde eğitim almakta olan 7-12 yaş arası, toplam 169 çocuktan oluşmuştur. Araştırmanın sonuçları görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin olağan gelişim gösteren akranlarının sosyal becerilerinden daha düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Ek olarak, araştırma sonuçları kaynaştırma ortamında eğitim alan yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin ayrıştırılmış ortamda eğitim alan çocukların sosyal becerilerinden daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Araştırma bulguları ilgili literatür ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Görme Yetersizliği, Zihinsel Yetersizlik, Kaynaştırma, Sosyal Beceri.

ABSTRACT

A COMPARISON OF SOCIAL SKILLS IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS, INTELLECTUAL IMPAIRMENTS AND TYPICALLY DEVELOPING CHILDREN

ÖZKUBAT, Ufuk

MA, Teaching Visually Handicapped Children Programme

Adviser: Assistant Professor Dr. Selda ÖZDEMİR

June-2010, 101 Page

This study explored the social skills of children with visual impairments, children with mental retardation, and typically developing children while comparing the results of the groups based on age, gender and educational environment variables. Study participants were a total of 169 students, between the ages of 7-12, and were selected from students who attended Elementary Schools, Educational Practice Schools, and Vocational Educational Centers in Istanbul during the school year of 2009-2010. Study results showed that the social skills of children with visual impairments were lower than their typically developing peers. Study findings also indicated that the social skills of children who attended inclusive education schools were higher than the children attended segregated schools. Study findings were discussed and implications for practice were presented.

Key Words: Visual Impairments, Intellectual Impairments, Inclusion, Social Skills

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZASI	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
GRAFİK VE TABLOLAR LİSTESİ.....	vii

1. GİRİŞ

1.1. Giriş.....	1
1.2. Problem.....	1
1.3. Amaç.....	5
1.4. Önem.....	6
1.5. Varsayımlar.....	8
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar.....	9

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceriler.....	10
2.1.1. Sosyal Yeterlilik.....	10
2.1.2. Sosyal Beceriler.....	12
2.1.3. Sosyal Beceri Yetersizlikleri.....	14
2.2. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi.....	15
2.3. İlgili Araştırmalar.....	21

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	39
3.2. Araştırma Grubu.....	39
3.3. Veri Toplama Araçları.....	41
3.4. Verilerin Analizi.....	45

4. BULGULAR ve YORUMLAR

4.1. Bulgular.....	46
4.1.1. Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranlarından farklılaşmakta mıdır? amacına ilişkin bulgular.....	46
4.1.2. Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri yaş, cinsiyet ve eğitim ortamı değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır? amacına ilişkin bulgular.....	49
4.1.3. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranlarından farklılaşmakta mıdır? amacına ilişkin bulgular.....	59
4.1.4. Zihinsel engelli çocukların sosyal becerileri yaş, cinsiyet ve eğitim ortamı değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır? amacına ilişkin bulgular.....	63
4.1.5. Görme engelli çocukların akademik performansları ve problem davranışları olağan gelişim gösteren akranlarından farklılaşmakta mıdır? amacına ilişkin bulgular.....	72
4.1.6. Zihinsel engelli çocukların akademik performansları ve problem davranışları olağan gelişim gösteren akranlarından farklılaşmakta mıdır? amacına ilişkin bulgular.....	74
4.2. Yorumlar.....	78
4.2.1. Görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranlarından farklılaşmakta mıdır? amacına ilişkin bulguların yorumlanması.....	79

4.2.2. Görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri eğitim ortamı değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır? amacına ilişkin bulguların yorumlanması.....80

4.2.3. Görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır? amacına ilişkin bulguların yorumlanması.....82

4.2.4. Görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri yaş değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır? amacına ilişkin bulguların yorumlanması.....83

4.2.5. Görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların problem davranışları ve akademik performansları olağan gelişim gösteren akranlarından farklılaşmakta mıdır? amacına ilişkin bulguların yorumlanması.....84

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....86

5.2. Öneriler.....87

5.2.1.İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....87

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler88

Kaynakça.....90

GRAFİKLER VE TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma grubunda yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve tipik gelişim gösteren çocukların tanı, cinsiyet, yaş ve eğitim ortamlarına göre dağılımları

Tablo 2: Homojenlik Testi Sonuçları

Tablo 3: Tek Örnek Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Tablo 4: t Testi Sonuçları

Tablo 5: Homojenlik Testi Sonuçları

Tablo 6: Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 7: Homojenlik Testi Sonuçları

Tablo 8: Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Tablo 9: Homojenlik Testi Sonuçları

Tablo 10 : Tek Örnek Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Tablo 11: ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 12: Homojenlik Testi Sonuçları

Tablo 13: Tek Örnek Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Tablo 14: t Testi Sonuçları

Tablo 15: Homojenlik Testi Sonuçları

Tablo 16: Tek Örnek Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Tablo 17: t Testi Sonuçları

Tablo 18: Homojenlik Testi Sonuçları

Tablo 19: Tek Örnek Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Tablo 20: t Testi Sonuçları

Tablo 21: Homojenlik Testi Sonuçları

Tablo 22: Tek Örnek Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Tablo 23: t Testi Sonuçları

Tablo 24: Homojenlik Testi Sonuçları

Tablo 25: Tek Örnek Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Tablo 26: t Testi Sonuçları

Tablo 27: Homojenlik Testi Sonuçları

Tablo 28: Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Tablo 29: Homojenlik Testi Sonuçları

Tablo 30: Tek Örnek Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Tablo 31: ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 32: Homojenlik Testi Sonuçları

Tablo 33: Tek Örnek Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Tablo 34: t Testi Sonuçları

Tablo 35: Homojenlik Testi Sonuçları

Tablo 36: Mann-Whitney U Testi Sonuçları Tablo 37: t Testi Sonuçları

Tablo 37: Homojenlik Testi Sonuçları

Tablo 38: Tek Örnek Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Tablo 39: t Testi Sonuçları

Tablo 40 : Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocukların Akademik Yeterlilik Puanlarına İlişkin Temel Bilgiler

Tablo 41: Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocukların Problem Davranışlar Sergileme Puanlarına İlişkin Temel Bilgiler

Tablo 42: Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocukların Akademik Yeterlilik Puanlarına İlişkin Temel Bilgiler

Tablo 43: Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocukların Problem Davranışlar Sergileme Puanlarına İlişkin Temel Bilgiler

... Sevgili

Ali & Kadir Dedeme ...

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. GİRİŞ

Yetersizlikten etkilenmiş çocuklara verilen eğitimin amacı, yetişkin oldukları zaman olağan gelişim gösteren çocuklar gibi yaşamlarını bağımsız ya da başkalarına en az düzeyde bağımlı olarak sürdürebilmelerini sağlamaktır. Bu amacı gerçekleştirebilmeleri için yetersizlikten etkilenmiş çocukların, toplumsal hayata uyumlarını destekleyici sosyal becerileri kazanmaları gerekmektedir (Dorrset ve Kelly, 1984). Toplumsal bir çevrede yaşadığımız düşünüldüğünde, çocukların bağımsızlığını belirleyen etmenlerin başında sosyal becerilerin ve sosyal yeterliliklerin geldiği kabul edilebilir. Sosyal beceriler açısından birçok sorun yaşayan yetersizlikten etkilenmiş çocukların bağımsız yaşayabilmeleri için sosyal becerileri ve sosyal yeterlilikleri açısından küçük yaşlardan itibaren desteklenmeleri, sosyal becerilerinin ve sosyal yeterliliklerinin artması açısından büyük bir önem kazanmaktadır (Demir, 2009).

Sosyal beceri gelişimi yetersizlikten etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren çocukların yaşamında aynı öneme sahiptir. Yetersizlikten etkilenmiş çocuklar sosyal yeterlilik ve sosyal becerilerin gelişimi açısından daha dezavantajlı durumdadırlar (Akkök,1999). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için çocukların var olan sosyal yeterlilik ve yetersizliklerinin belirlenmesi, bu doğrultuda uygun eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir (Bacanlı,1999).

Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri son yıllarda araştırmacıların ilgi odağı olmuştur. Görme ve zihinsel yetersizlikleri nedeniyle sosyal becerilerde yetersizlik yaşayan görme yetersizliğinden etkilenmiş ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesini konu alan araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlar ele alınmıştır.

1.2. PROBLEM

Yetersizlikten etkilenmiş çocuklara, erken çocukluk döneminden başlayarak verilecek eğitimin amacının, çocukların akranlarıyla aynı ortamlarda sosyal, öğretimsel

ve fiziksel açılardan bütünleştirilerek bir arada eğitim görmeleri olduğu vurgulanmıştır (Odom ve McEvoy, 1990). Günümüzde pek çok yetersizlikten etkilenmiş çocukların, farklı eğitimsel, sosyal ve duygusal gereksinimlerinin karşılanması için genel eğitim sınıflarına yerleştirildiği belirtilmiştir. Yetersizlikten etkilenmiş çocukların akranları ile aynı eğitim ortamlarında birlikte eğitim görmeleri ve gereksinimleri olan destek hizmetleri almaları kaynaştırma olarak tanımlanmaktadır (Odom, 2000). Ciechalski ve Schmidt (1995), kaynaştırmanın 1975 yılında Amerika’da çıkarılan Tüm Engelliler için Eğitim Yasasında (P.L. 94-142) yer alan en az kısıtlayıcı ortam ilkesine dayandığını ve 1990 yılında Tüm Engelliler için Eğitim Yasasının Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası (İDEA) adı altında yeniden düzenlenmesi ile birlikte bir çok okulun, yetersizlikten etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren çocukların genel eğitim sınıflarında birlikte eğitim aldıkları kurumlar haline geldiğini belirtmişlerdir.

Yetersizlikten etkilenmiş çocukların eğitim ortamlarına tarihsel bir süreç içerisinde bakıldığında, ayrı eğitim ortamlarından, birlikte eğitim ortamlarına doğru bir geçişin olduğu belirtilmiştir (Eripek, 1986). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların ayrı okullarda eğitim görmelerinin insan haklarına aykırı olduğu, bu çocukların toplum yaşamına uyum sağlamakta zorlandıkları ve çocukların eğitimlerinin normal düzenleme içinde daha iyi karşılanabileceği nedenleri ile ayrı okullarda eğitim daha az tercih edilen bir düzenleme biçimi almıştır (Özyürek, 1990). Bu nedenler ile yetersizlikten etkilenmiş çocukların eğitimlerinde, birlikte eğitim ortamları daha fazla tercih edilen bir eğitim düzenlemesi halini almıştır (Kırcaali-İftar, 1993).

Odom (2000), kaynaştırmanın amacını, yetersizlikten etkilenmiş çocuklara, sosyal açıdan destekleyici ve gelişimsel açıdan uygun sınıf ortamlarının sağlanması olarak kabul etmiştir. Kaynaştırmanın, yetersizlikten etkilenmiş çocukların akademik becerileri ve sosyal kabulleri üzerindeki etkileri sıklıkla araştırıldığı belirtilmiştir. Araştırma sonuçları, kaynaştırma uygulamalarının, yetersizlikten etkilenmiş çocukların akademik becerilerini olumlu olarak artırdığını belirtmesine karşın (Buysse ve Donald, 1993; Weiner, 1985), uygulamanın çocukların sosyal becerilerine ve sosyal kabullerine ilişkin sonuçlarının olumlu (Wolery, Huffman, Halcombe, Martin, Brookfield, Schoreder ve Venn; 1994) ve olumsuz (Cosbey ve Johnston, 2006; Williams ve Reisberg, 2003) olarak değişkenlik gösterdiği belirtilmiştir.

Buyse ve Donald (1993), yetersizlikten etkilenmiş çocukların akademik becerilerini araştırmak amacı ile kaynaştırma uygulamalarının sonuçlarını içeren yirmi iki çalışmayı gözden geçirmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, akranları ile aynı sınıfta eğitime devam eden yetersizlikten etkilenmiş çocukların akademik başarılarının arttığını ve bu çocukların matematik ve okuma becerilerinin ayrıştırılmış sınıflarda eğitime devam eden yetersizlikten etkilenmiş çocuklara göre daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Weiner ise (1985), okulların kaynaştırma ortamında eğitime devam eden ve özel özel eğitim kurumlarına devam eden yetersizlikten etkilenmiş çocukların akademik başarılarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, kaynaştırma sınıflarında eğitime devam eden yetersizlikten etkilenmiş çocukların akademik başarısının, özel özel eğitim kurumlarında eğitime devam eden yetersizlikten etkilenmiş çocukların akademik başarısından daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuç, ayrıştırılmış ortamların özel eğitimin amaçlarını karşılamadığını vurgulamıştır.

Wolery, Huffman, Halcombe, Martin, Brookfield, Schoreder ve Venn (1994), yetersizlikten etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren çocukların aynı eğitim ortamında bulunmalarının öğrenme ve sosyalleşmeyi artırmak için yeterli bir faktör olarak kabul etmişlerdir. Kaynaştırma ortamlarında yetersizlikten etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren çocukların, çocuksel farklılıklara saygı göstermeyi öğreneceklerini, oyun becerilerinde artış olacağını, benlik kavramlarında gelişme olacağını ve arkadaşlık ilişkilerinin artacağını vurgulamışlardır. Ayrıca kaynaştırma ortamlarının, yetersizlikten etkilenmiş çocuklara yönelik, olumlu tutumları artırdığı, gözlemsel öğrenme için fırsatlar yarattığı ve gelişimlerini destekleyici bir çevre sağladığını belirtmişlerdir.

Cosbey ve Johnston (2006), yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için gerekli destek hizmetler sağlanmaksızın, bu çocukların genel eğitim sınıflarına yerleştirilmelerinin, gerek akademik gerekse sosyal açıdan yararlı olmadığını ve genel eğitim sınıflarına yerleştirilen yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal etkileşimlerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Benzer olarak Williams ve Reisberg (2003), genel eğitim sınıflarında kullanılan geleneksel öğretim programının, yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerine ilişkin çocuksel gereksinimlerini karşılamadığını belirtmişlerdir. Çünkü genel eğitim programlarını temel hedefinin, çocukların akademik becerileri öğrenmeleri olduğunu, bu doğrultuda yetersizlikten etkilenmiş çocukların öğrenme stratejileri, sosyal beceriler ve kendini kontrol etme

becerilerindeki yetersizlikten dolayı genel eğitim programından yararlanamadıklarını vurgulamıştır.

Gresham (2001), kaynaştırma uygulamalarının etkili olabilmesi ve yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerinin artırılabilmesi için bu çocuklara sosyal kabulü destekleyici sosyal becerilerin öğretilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Yetersizlikten etkilenmiş çocukların akademik öğretimden ve kaynaştırma ortamlarından en fazla yarar sağlayabilmeleri, var olan problem davranışlarının önlenmesi ve gerekli olan sosyal becerileri kazanması için öncelikle çocukların yetersiz oldukları ve öğretilmesi gerekli olan sosyal becerilerin belirlenmesi için sosyal becerilerin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Sucuoğlu ve Çiftçi (2001), olağan gelişim gösteren çocukların, sosyal becerileri öğrenmelerinin ve sosyal yeterlilik kazanmalarının olgunlaşma ve rastlantısal öğrenme ile gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Çocukların sosyal becerileri, çevresinde yer alan akranları, anne-babaları, öğretmenleri ve diğer yetişkinlerin davranışlarını gözleyerek, model alarak ve taklit ederek öğrendiklerini vurgulamışlardır. Çocukların sosyal beceri davranışlarını sergilediklerinde, çevresindeki kişiler tarafından pekiştirilmeleri ve olumlu sosyal tepkiler almaları nedeni ile uygun davranışları zamanla kazandıklarını belirtmişlerdir.

Yetersizlikten etkilenmiş çocuklar, özellikle görme yetersizliklerinden dolayı görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ve zihinsel yetersizliklerinden dolayı zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar sosyal beceriler açısından dezavantajlı durumdadırlar. 2000 yılında çıkarılan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde görme yetersizliği, görme gücünün kısmen ya da tamamen yetersizliğinden dolayı, çocuğun eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu; zihinsel yetersizlik ise, zihinsel gelişim yetersizliğinden dolayı, çocuğun eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde, hafif-orta-ağır düzeyde etkilenmesi durumu olarak tanımlanmıştır (MEB, 2000). Tanımlarda vurgulanan, görme ve zihin yetersizliğinin sosyal becerilerde eksikliğe neden olduğu ve bu becerilerin sosyal uyum için geliştirilmesi gerektiğidir.

Avcıoğlu (2001), çocukların sosyal becerileri, sosyal ilişkilerin nasıl belirleneceğini ve çevrelerinde yer alan çocuklara nasıl davranılacağını, genel olarak çevrelerindeki çocukların gözleyerek ve model alarak öğrendiklerini belirtmiştir. Görme

yetersizliğinin ve zihinsel yetersizliğin çocukların gözlem yapma ve taklit etme becerilerine sınırlılık getirdiği, bunun yanında çocukların bulundukları sosyal ortamların genellikle sosyal becerileri öğrenmeye ve kullanmaya uygun olmadığı belirtilmiştir (Buhrow, Hartshorne, Timony, Bradley-Johnson ve Sharon, 1998; Dorsett ve Kelly, 1984). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların kendileri gibi yetersizliğe sahip olan akranları ile birlikte eğitim aldıkları, ayrıştırılmış eğitim ortamları olarak tanımlanan okullar, çocukların sosyal becerileri öğrenebilmeleri için çok az fırsat yaratmakta olduğu ve bu durumun çocukların sosyal becerileri öğrenmelerini sınırladığı belirtilmiştir (Akkök, 1999).

Son yıllarda Türkiye’de yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal yeterlilikleri, sosyal etkileşimleri ve sosyal kabulün önemli bir boyutu olan sosyal becerileri inceleyen araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalarda yetersizlikten etkilenmiş çocukların hem topluma kabul edilmelerinde hem de kaynaştırma uygulamalarının başarısının artmasında önemli görülen sosyal beceriler ve geliştirilen programların etkileri incelenmiş olmasına karşın (Avcıoğlu, 2001; Çakır, 2006; Çiftci, 2001; İpek, 1998; Önalın Akfırat, 2004; Özaydın, 2006; Özokcu, 2008; Poyraz Tüy, 1999; Sazak, 2003; Uzmen, 2001; Ünsal, 2007), yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesini inceleyen (Demir, 2009) bir araştırmaya rastlanmıştır. Ancak görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin yaş, cinsiyet ve eğitim ortamı açılarından karşılaştırmalı olarak incelenmesine yönelik bir araştırma planlanmamıştır.

1.3. AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, yaşları 7-12 yaşlarındaki, görme yetersizliğinden etkilenmiş, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerini yaş, cinsiyet ve eğitim ortamı açılarından karşılaştırmaktır.

Tanımlanan amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranlarından farklılaşmakta mıdır?
2. Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri yaş, cinsiyet ve eğitim ortamı değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

3. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranlarından farklılaşmakta mıdır?
4. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri yaş, cinsiyet ve eğitim ortamı değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
5. Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların akademik performansları ve problem davranışları olağan gelişim gösteren akranlarından farklılaşmakta mıdır?
6. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların akademik performansları ve problem davranışları olağan gelişim gösteren akranlarından farklılaşmakta mıdır?

1.4. ÖNEM

Son yıllarda birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de sosyal beceriler ve bu becerilerin öğretimi önemli bir konu olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Özokçu, 2008). Alanyazında da belirtildiği gibi sosyal beceriler çocukların çevreleri ile etkileşimini ve uyumunu doğrudan etkileyen becerilerdir (Gresham ve Elliot, 1990). Bu becerilerdeki sınırlılıklar, çocukların akran ilişkilerini geliştirmede sınırlılığa, akademik alanlarda başarıyı yakalayamamalarına ve yetişkinlik hayatında çevresinde bulunan çocuklara bağımlı olarak yaşamalarına yol açmaktadır (Cook ve diğ., 2008). Sosyal beceriler, özellikle görme ve zihin yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar için daha da önemli becerilerdir çünkü sosyal becerilerdeki sınırlılıklar yetersizlikten etkilenmiş çocukların tipik ölçütü olarak kabul edilmektedir (MEB, 2000). Bu nedenle görme ve zihin yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi oldukça önemlidir.

Özel eğitim alanında ortaya çıkan gelişmeler sonunda günümüzde pek çok yetersizlikten etkilenmiş çocuklar genel eğitim sınıflarında eğitim görmektedir. Yetersizlikten etkilenmiş çocukların destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması koşulu ile olağan gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitilmeleri şeklinde tanımlanan kaynaştırma, günümüz gerekliliklerinden biri haline gelmiştir. Görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar genellikle olağan gelişim gösteren

yaşıtlarına kıyasla daha dar bir sosyal çevreye sahiptirler ve bu durum çocuklarının sosyal uyumlarında problemler yaratmaktadır. Bu nedenle çevre ile olan etkileşimleri de olağan gelişim gösteren yaşıtlarına oranla daha sınırlıdır (Sucuoğlu ve Çiftçi, 2001). Çevre ile kurulan sınırlı etkileşim, yetersizlikten etkilenmiş çocuklarının gözlem ve taklit yolu ile kazanacağı sosyal becerilerden pek çoğunu kazanmasını güçleştirmektedir. Yetersizlikten etkilenmiş çocuklarının bu sınırlılıklarını gidermek ve bir sosyal çevreye sahip olmalarını sağlamak için okul programlarında sosyal beceri öğretim programlarına yer verilmesi gerekmektedir. Yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için uygulanan okul programlarına bakıldığında genellikle akademik beceriler üzerinde odaklandığı ve sosyal becerilere ilişkin çalışmaların yapılmadığı ya da çok az yapıldığı görülmektedir. Sınıflarda sosyal beceri çalışmalarına yer verilmemesinin nedenleri arasında, öğretmenlerin sosyal becerilerin nasıl öğretileceği konusunda bilgi ve uygulamaya sahip olmamaları ilk sırada yer almaktadır. Kaynaştırma programlarının etkili olabilmesi ve yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerinin artırılabilmesi için bu çocuklara karşılıklı akran etkileşimi ve sosyal kabulü destekleyici sosyal becerilerin öğretilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretilecek sosyal beceri öğretim programının ilk basamağı olan yetersizlikten etkilenmiş çocukların o anki sosyal işlevlerini, hem güçlü hem de zayıf yönlerini ortaya koyacak şekilde değerlendirmeyi amaçlayan sosyal becerilerin değerlendirilmesi gerekmektedir.

Kaynaştırma uygulaması ile birlikte yetersizlikten etkilenmiş çocuklar, olağan gelişim gösteren akranlarının öğrenim gördüğü sınıflara yerleştirilmektedir. Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarında olumlu gelişmeler görülmekle birlikte, uygulamalarda halen çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır. Yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için hiçbir ön hazırlık, planlama yapılmadan ve gereksinimleri göz önünde bulundurulmadan genel eğitim sınıf ortamlarına yerleştirilmektedirler. Yetersizlikten etkilenmiş çocuklar bu programlara yalnızca fiziksel olarak kaynaştırıldıklarından bu programlardan yarar sağlasalar bile, olağan gelişim gösteren akranları ile etkileşimleri sınırlı kalmakta ve sosyal davranışları öğrenememektedirler. Bu nedenle, bu çalışma, Türkiye’de uygulanan yetersizlikten etkilenmiş çocuklarının eğitim programlarının tekrar gözden geçirilmesine ve programlarda çocuklarının yetersiz oldukları sosyal becerilerin belirlenmesinin yer almasına öncülük edebilecek nitelikte olması açısından önemli bulunmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları, daha sonra yapılacak olan araştırmalar ve uygulama açısından önemli görülmektedir.

İleride yapılacak olan araştırmalar açısından değerlendirildiğinde, çalışma sırasında kullanılan, daha önce genel eğitim sınıflarında eğitime devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan, Türkçeye çevrilerek Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği (SBDS) ilk kez görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin yaş, cinsiyet ve eğitim ortamı açılarından olağan gelişim gösteren çocuklar ile karşılaştırma yapılarak incelenmesi amacı için kullanılacaktır. Bu araç kullanılarak görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri değerlendirilebilecek ve yetersizliklerine odaklanan öğretim programları geliştirilebilecektir.

Uygulama açısından değerlendirildiğinde, görme ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin yaş, cinsiyet ve eğitim ortamları açısından, hem yetersizlik türlerinin olağan gelişim gösteren çocuklar ile hem de yetersizlik türlerinin kendi içlerinde karşılaştırılarak incelenmesi araştırmayı önemli kılmaktadır.

1.5. VARSAYIMLAR

1. Araştırmaya katılan, çalışma grubunda bulunan, görme ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların üniversite ve devlet hastaneleri tarafından konulan tanıları doğrudur.
2. Araştırmaya katılan, sınıf öğretmenlerinin, olağan gelişim gösteren çocukların, görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerine ilişkin verdikleri bilgiler doğrudur.

1.6. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, İstanbul İli sınırlarında bulunan, olağan gelişim gösteren ve kaynaştırma eğitiminde yer alan yetersizlikten etkilenmiş çocukların eğitimlerine devam ettikleri ilköğretim okulları ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların eğitimlerine devam ettikleri ayrı özel eğitim okulları ile sınırlıdır.

2. Araştırma, yaşları 7-12 arasında olan, 169 katılımcı ile sınırlıdır.
3. Araştırmada, çocukların sosyal becerileri, akademik yeterlilikleri ve problem davranışları tek bir ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen bilgi ile sınırlıdır.

1.7. TANIMLAR

Bu araştırmada yer alan kavramlar aşağıda belirtilen anlamlarda kullanılmaktadır.

Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocuk: Görme gücünün kısmen ya da tamamen yetersizliğinden dolayı, çocuğun eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (MEB,2000).

Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuk: Zihinsel gelişim yetersizliğinden dolayı, çocuğun eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde, hafif-orta-ağır düzeyde etkilenmesi durumudur (MEB,2000).

Kaynaştırma: Yetersizlikten etkilenmiş çocukların, özel yetişmiş personelin, özel destekleri ile, genel eğitim sınıflarında öğrenimini değişik zamanlı olarak sürdürmesidir (Özyürek, 1990).

Özel Eğitim Okulu: Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara hizmet veren, özel olarak yetiştirilmiş personelin bulunduğu, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerin uygulandığı, yatılı ve gündüzlü resmi kurumlar (MEB, 2000).

Sosyal Beceri: Çocuğun diğerleri ile etkili bir şekilde etkileşime girmesini ve sosyal olarak uygun olmayan tepkilerden kaçınmasını sağlayan, sosyal yönden kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlardır (Gresham ve Elliot, 1990).

Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi: Çocuğun var olan sosyal becerilerini ortaya koyacak şekilde değerlendirmeyi amaçlayan sosyal beceri öğretim programının ilk basamağıdır (DiPerna ve Volpe, 2005).

Sosyal Yeterlilik: Çocuğun çevresindeki kişilerin bu kişinin sosyal davranışları ne kadar sergilediğine ilişkin yargılarıdır (Cook ve diğ., 2008).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; sosyal yeterlilik ve sosyal beceri kavramlarının tanımlanmasına, sınıflaması ve değerlendirilmesine, sosyal beceri yetersizliklerine, görme alanında ve zihinsel alanda yetersizlikten etkilenmiş çocuklarda sosyal beceri yetersizliklerine ve konu ile ilgili yabancı literatürde ve Türkiye’de yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceriler

2.1.1. Sosyal Yeterlilik

Sosyal yeterlilik kavramı ve sosyal beceri kavramı sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılan, birbirleri ile karıştırılan ve birbirlerinden ayırt edilmesi kolay olmayan kavramlardır (Bacanlı, 1999). Ancak bu iki kavramın çok boyutlu, birbirleriyle ilişkili ve aynı zamanda bağımsız yapılar olduğu belirtilmektedir (Elliott ve Gresham, 1993).

McFall (1982), yaptığı araştırmada sosyal beceri ve sosyal yeterlilik kavramlarını tanımlamıştır. McFall’a göre sosyal beceriler, çocukların toplum tarafından verilen görevleri tamamladığını göstermesi için sergilemesi gereken belirli davranışlardır. Sosyal yeterlilik ise, kişinin görevlerini yeterli bir şekilde yaptığını gösteren sonuca dayanan değerlendirmelerdir ve bu sonuçlar genel olarak başkalarının fikirlerine dayanmaktadır. McFall (1982), sosyal yeterliliğin özelliklerini; yeterlilik, çocuğun performansının başkaları tarafından değerlendirilmesi; yeterlilik başkaları tarafından yapılan bir değerlendirme olduğundan dolayı hatalara açık olduğu; değerlendirme her zaman belirli bir ölçüte göre yapılacağından ölçüte karar verilmesi gerektiği ve çocuğun özellikleri, yaş, cinsiyet, deneyim gibi faktörlerin değerlendirmeyi etkileyebileceği olarak belirtmiştir.

Gresham ve Reschly (1988), sosyal yeterliliği sosyal beceriyi de içine alan, daha geniş bir yapı olarak ele almıştır. Gresham ve Reschly sosyal yeterliliği, uyumsal davranışlar; bağımsız işlev, fiziksel gelişim, akademik beceriler, özdenetim, kişisel sorumluluk ve mesleki etkinlik; ve sosyal beceriler; akademik performans, sosyal girişim davranışları, katılımcı davranışlar, atılgan davranışlar, iletişim becerileri, sorun çözme becerileri ve sosyal özyeterlilik; olarak iki alt boyuta ayırmıştır. Bu bağlamda, uyumsal davranışlar ile sosyal beceriler arasında orta düzeyde bir ilişki bulunduğunu,

sosyal beceri düzeyi yüksek olan çocuğun, günlük yaşam gerekliliklerini yerine getirebildiğini, kendisi ve başkaları için katılım ve sorumluluk gerektiren durumlarda, durumla başa çıkma davranışları gösterebildiğini, ancak sosyal beceri düzeyi düşük olan çocuğun, yaşam gerekliliklerini yerine getiremediğini ve kendisi ve başkaları için sorumluluk geliştiremediğini belirtmişlerdir.

Gresham (1986), yaptığı araştırmada sosyal yeterliliğe üçüncü bir alt boyut olarak akran kabulünü eklemiştir. Yeterli sosyal davranışların bir sonucu olarak kabul edilen akran kabulünün, sosyal yeterlilik altında uyumsal davranışlar ve sosyal becerilerden ayrı bir boyut ve aynı zamanda bu iki alt boyutun yeterli düzeyde olmasının sonucu olarak görüldüğü araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Diğer bir sosyal beceri tanımında, Knapczyk ve Rodes (1996), öğrencilerin var olan yeterlilik düzeylerini göz önünde alarak sosyal yeterliliği, öğrencilerin ortalama bir sosyal yeterlilik düzeyine erişebilmeleri için geniş bir davranış örüntüsüne sahip olmaları şeklinde tanımlamışlardır. Sosyal yeterliliğe sahip olan çocukların, selamlaşan, sınıf arkadaşları ile konuşan, davranışlara tepki veren, eleştirileri kabul eden, eleştirilere cevap veren ve saldırgan davranışlarla başa çıkan çocuklar olarak nitelendirmişlerdir. Benzer bir şekilde, Korinek ve Popp (1997), sosyal yeterlilik göstermede çocukların yeterli olmak zorunda oldukları çocuksel becerileri, konuşmayı başlatma, başkalarına destek olma, uyum gösterme ve etkileşimi devam ettirme olarak belirtmişlerdir. Ayrıca bu becerilerin çocukların sosyal olarak kabul edilebilir olmalarını ve kişisel olarak doyurucu etkileşimde bulunmalarını sağlayacağı belirtilmiştir.

Coleman (1992) ise, sosyal yeterliliğin, sosyal beceriler, duygusal faktör ve kendini kontrol etme olarak üç alt boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Sosyal becerilerin diğer çocuklar ile etkili bir iletişim kurmak için kullanıldığını belirten Coleman, bu becerilerin konuşmayı başlatma gibi sözel becerileri, bağımsız çalışma gibi sözel olmayan becerileri veya bilişsel becerileri içerdiğini belirtmiştir. Sorias (1986), sosyal becerilerin, çocuğun kişisel haklarını savunabilmesini, kendisine gelen istekleri geri çevirebilmesini ve gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini kolaylaştırabilir olduğunu belirtmiştir.

Schneider (1993), sosyal yeterliliği, sosyal beceriler ve akran kabulü olarak iki alt boyutta ele alarak tanımlamıştır. Sosyal yeterliliği, çocuğun kişiler arası ilişkilerini başkalarına zarar vermeden yürütmesi ve gelişimsel olarak uygun olan sosyal

davranışları ortaya koyma becerisi olarak tanımlamıştır. Ayrıca sosyal yeterliliğin, çocuk için önemli olan akranların ya da kişilerin kabulü tarafından şekillendiği, bu nedenle, yakın ilişki gereksinimini ya da sosyal destek gereksinimini karşılayan çocuğun sosyal olarak yeterli olacağı araştırmacı tarafından not edilmiştir.

Görüldüğü gibi sosyal yeterlilik ve sosyal beceri kavramlarını ayırmak oldukça zordur ve iç içe geçmiş durumdadır. Bacanlı (1999), sosyal yeterliliğin, sosyal becerilerin değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucunda kişinin gelecek davranışları hakkında ipuçları veren davranışlarda tutarlılığı varsayan bir kavram olarak ele alınmasının uygun görüleceğini belirtmiştir.

2.1.2. Sosyal Beceriler

Sorias (1986), sosyal becerileri, içinde bulunulan sosyal ortama uygun davranma yeteneği olarak tanımlamış ve sosyal becerilerin doyum verici kişiler arası ilişkilerin kurulmasında ve sosyal amaçların gerçekleşmesinde çok önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Bacanlı (1999), sosyal becerinin ne olduğu, nelerden oluştuğu, özelliklerinin veya şartlarının neler olduğu konusunda bir uzlaşma sağlanabilmiş olmadığı belirtmiştir.

Tıpkı sosyal yeterlilik gibi sosyal beceriler de araştırmacılar tarafından farklı tanımlamaların yapıldığı, karmaşık yapıda olan kavramlar olduğu görülmektedir. Hem karmaşık yapılar olması hem de yapılan tanımlar üzerinde anlaşmaya varılamaması nedeniyle araştırmacılar, sosyal becerilerin temel özelliklerini belirlemeyi tercih etmişlerdir.

Riggio (1986), yaptığı araştırmada sosyal becerilerin bilişsel boyutunu ele almış ve sosyal becerilerin, bilginin alınmasının ve gönderilmesinin temel sosyal becerileri yansıttığını, bu bağlamda, sosyal becerilerin öğrenilmiş iletişim becerileri olduğunu, bu becerilerde gelişmenin çocuğun sosyal ilişkilerinde etkili ve sağlıklı olmasını sağladığını vurgulamıştır. Riggio sosyal becerileri tanımlamak yerine bu becerileri, duygusal ifade, duygusal duyarlılık, duygusal kontrol, sosyal ifade, sosyal duyarlılık, sosyal kontrol ve sosyal manipülasyon olarak yedi alt boyutta ele almıştır. Duygusal ifade, sözel olmayan mesajları ve duygusal durumları algılayarak duyguları uygun bir şekilde ifade etme becerileri olarak; duygusal duyarlılık, çevresinde bulunan çocuklardan gelen sözel olmayan iletileri alabilme ve çözümleyebilme becerileri olarak;

duygusal kontrol, sözel olmayan mesajları kontrol edebilme ve düzenleyebilme becerileri olarak; sosyal ifade, çevresinde bulunan çocuklar ile iletişimde sözel ifadeleri kullanabilme ve sosyal etkileşimlerde bulunabilme becerileri olarak; sosyal duyarlılık, sözel iletişimi, uygun sosyal davranışlara ilişkin normları ve genel bilgiyi algılama ve anlama becerileri olarak; sosyal kontrol, çocuğun kendisini sosyal olarak ortaya koyma ve ifade etme becerileri olarak; sosyal manipülasyon ise, sosyal beceriler ve sosyal ilişkilerdeki tutumlar olarak tanımlanmıştır.

Riggio (1986), daha fazla sosyal beceriye sahip olmanın başlangıçta avantaj ve istenilen bir durum olarak görülebileceğini, ancak sosyal becerinin sadece bir boyutu ile sosyal etkililik arasındaki ilişkinin doğrusal olmayabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle bu boyutların birbirleri ile bütünleşmesinin ve dengeli bir şekilde kullanılmasının önemi vurgulanmıştır.

Gresham ve Reschly (1986), ise sosyal becerilerin üç tür davranıştan oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunlar, kişiler arası davranışlar, kişiyle ilişkili davranışlar ve görevle ilişkili davranışlar olarak tanımlanmıştır. Kişiler arası davranışların; otoriteyi kabul etme, sohbet becerileri, işbirliği becerileri ve oyun becerileri olduğu, kişiyle ilişkili davranışların; duyguları ifade etme, etik davranışlar ve kendine karşı olumlu tutum becerileri olduğu, görevle ilişkili davranışların ise; dikkatini verme, görevi tamamlama, yönergeler uyma ve bağımsız çalışma becerileri olduğu belirtilmiştir (Akt., Gresham, 1986).

Calderella ve Merrell (1997), sosyal becerilerin boyutlarını ayrıntılı bir şekilde sınıflandırabilmek için, sosyal beceri alanında çocuk ve ergenlerle yürütülmüş olan yirmi bir araştırma belirlemişlerdir. Bu araştırmaların gözden geçirmesi ve yapılan meta analizi sonucu, Riggio'dan farklı olarak çocuk ve ergen sosyal becerilerinde beş boyut saptamışlardır. Bu beş boyutu, akran ilişkili beceriler, kendini kontrol etme becerileri, akademik beceriler, uyma becerileri ve atılganlık becerileri olarak belirtmişlerdir. Boyutların kapsadıkları beceriler ise, akran ilişkili beceriler; arkadaşlarını takdir etme, arkadaşlarını oyuna davet etme, arkadaşlarıyla konuşma, tartışmalara katılma, arkadaşlarının haklarını savunma, liderlik yapma ve arkadaşlık kurabilme olarak; kendini kontrol etme becerileri; öfkesini kontrol etme, sorunları çözme, kurallara uyma ve başkalarının eleştirilerini kabul etme olarak; akademik beceriler; bağımsız olarak çalışma, bağımsız olarak görevlerini başarma, boş

zamanlarını uygun şekilde kullanma ve gerektiğinde yardım isteme olarak; uyma becerileri; yönergeler uyma, kuralları izleme, eşyalarını paylaşma, ödevlerini yapma ve sorumluluklarını yerine getirme olarak; atılganlık becerileri ise; başkaları ile iletişim kurmak için girişimde bulunma, arkadaşlarını oyuna davet etme, kendisi için güzel ifadeler kullanma, bilmediği kuralları sorma, kendini tanıtmaya ve grup çalışmalarına katılma olarak tanımlanmıştır.

Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin (1983), sosyal beceri konusunda yapılan on altı farklı tanımı incelemişler ve bu tanımların yedi ortak noktasını yaptıkları araştırmada bulmuşlardır. Bu noktaların, sosyal becerilerin öğrenme yolu ile kazanıldığı, sözel ve sözel olmayan davranışları içerdiği, etkileşimi başlatma ve uygun tepkide bulunmayı sağladığı, sosyal ödüllerle etkililiğinin arttığı, çevre ve çocuk etkileşimi sonucu ortaya çıktığı ve becerilerdeki eksiklikler değerlendirmelerle belirlenebilmekte ve eğitim ile geliştirilebilir olduğu vurgulanmıştır (Akt., Elliot ve Gresham, 1993).

Akkök (1999), sosyal becerilerin, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri, saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler, stres durumlarıyla başa çıkma becerileri ve plan yapma ve problem çözme becerileri olarak altı grupta toplanabileceğini belirtmiştir. Sosyal becerilerin sosyal yeterliliği sağladığını ve sosyal becerileri kazanmanın akademik gelişimle iç içe olduğunu vurgulamıştır.

Alanyazında sosyal yeterlilik ve sosyal becerilere ilişkin farklı görüşler ve tanımlar olduğu görülmektedir. Önalın (2004), sosyal becerileri, çocuğun toplum içerisinde diğerleriyle olumlu etkileşim kurmasını sağlayan davranışlar olarak, sosyal yeterliliği ise bu davranışların sergilenmesi ve başkaları tarafından olumlu olarak değerlendirilmesi olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir.

2.1.3. Sosyal Beceri Yetersizlikleri

Gresham ve Elliot (1987), sosyal beceri yetersizliklerinin, çocuğun çeşitli sosyal becerilere sahip olmamasından ya da sahip olduğu halde uygun ortam veya durumlarda kullanamamalarından ortaya çıktığını belirtmiştir. Çocuğun beceriyi uygun sosyal ortamda kullanmamasını, çocuğun beceriyi kazanmamış olduğunun göstergesi olabileceğini vurgulamıştır.

Çocuklarde görülen sosyal beceri yetersizliklerini; Gresham (1986), beceri yetersizlikleri, performans yetersizlikleri, kendini kontrolle ilişkili beceri yetersizliği ve kendini kontrolle ilişkili performans yetersizliği olmak üzere dört grupta toplamıştır. Bunlardan ikisi çocukların sosyal becerileri bilmedikleri için sosyal becerileri sergileyemediklerini, diğer ikisi ise çocukların sosyal becerilere sahip olsalar da sosyal becerileri sergileyemediklerini belirtmektedir.

Beceri yetersizlikleri; sosyal beceri yetersizliği olan çocukların akranlarıyla uygun bir şekilde etkileşime geçmek için gerekli olan becerilere sahip olmadıkları belirtilmiştir. Çocuk bir beceriyi nasıl gerçekleştireceğini bilmiyorsa ya da daha önce bu beceriyi hiç sergilememişse, bu beceride yetersizliği olduğu ve bu becerinin çocuke öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Performans yetersizlikleri; performans yetersizliği olan çocuklar davranış repertuarında sosyal becerilerin bulunmasına karşın, bu becerileri hiç sergilemeyen ya da istendik düzeyde sergileyemeyen çocuklar olarak tanımlanmıştır. Performans yetersizlikleri çocuğun sosyal becerileri ne kadar sıklıkla gerçekleştirdiğinin belirlenmesi ile ortaya çıktığı belirtilmiştir. Bu doğrultuda, çocuk herhangi bir sosyal beceriyi bazı durumlarda sergiliyor, bazı durumlarda sergilemiyorsa, bu beceri için performans yetersizliğinden söz edilebileceği ve bu durumun nedeni olarak, çocuğun yeterince güdülenmemesi ya da beceriyi sergileyecek fırsatı yakalayamaması ile açıklanabileceği vurgulanmıştır. Kendini kontrolle ilişkili beceri yetersizliği; sosyal beceri yetersizliğine sahip çocuklar duygusal olarak aşırı uyarılma nedeni ile uygun sosyal becerileri öğrenememiş oldukları ve çocuğun uygun sosyal becerileri öğrenmesine engel olan duygusal uyarımların, korku ve fobiler, kaygı ve dürtüsellik olduğu belirtilmiştir. Kendini kontrolle ilişkili performans yetersizliği; uygun sosyal beceriler repertuarında bulunan ancak duygusal olarak aşırı uyarılma nedeniyle bu becerileri gerçekleştiremeyen çocuklarde kendini kontrolle ilişkili performans yetersizliği bulunduğu ve bu tür yetersizliklerde çocuk davranışı öğrenmiş olmasına rağmen yaşadığı kaygı, korku gibi duygulardan dolayı davranışı tutarlı olarak sergileyemediği belirtilmiştir.

2.2. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Demir (2004), yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerindeki sınırlılıkları nedeni ile bu becerilere ilişkin gereksinimlerine odaklanan eğitim programları geliştirilmeye çalışılmakta olduğunu belirtmiştir. Geliştirilen sosyal beceri

programlarının çocukların gereksinimlerini karşılayabilmesi ve çocuk için işlevsel becerilerin öğretilmesi için öncelikle sosyal becerilerin değerlendirilmesi, böylece yetersiz olan ve öğretilmesi gerekli olan sosyal becerilerin belirlenmesinin gerekmekte olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca geliştirilen sosyal beceri programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre geliştirilen sosyal beceri programlarında gerekli değişikliklerin yapılması için de yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin geçerli ve güvenilir yöntemler ve araçlar ile değerlendirilmesinin sağlanması konusunun önemini belirtmiştir.

Merrell (2001), sosyal becerilerin, davranışları doğrudan gözlemlene, çocuğu iyi tanıyan ebeveyn ya da akran gibi kişilerle yapılandırılmış görüşmeler yapma, öz değerlendirme, sosyometri yöntemi ve dereceleme ölçekleri olarak beş temel yöntem ile değerlendirilebileceğini belirtmiştir. McDonnell ve Odom (1999), sosyal becerilerin değerlendirilmesinde çok faktörlü değerlendirmeyi önermiştir. Çok faktörlü değerlendirmede, sosyal becerilerin, gözlem, davranış dereceleme ölçekleri, sosyometri, görüşme gibi farklı değerlendirme teknikleri kullanılarak, anne-baba, kardeş, öğretmen, akran gibi çocuke ilişkin farklı kaynaklardan bilgi edinilerek ve ev, okul, oyun ortamı gibi farklı ortamlarda değerlendirilmesi önerilmiştir. Böylece, çocukların sosyal becerileri daha ayrıntılı, daha doğru ve daha geniş ölçüde değerlendirileceği belirtilmiştir (Merrell ve Gimpel,1998).

Davranışları doğrudan gözlemlene, Elliot ve Gresham (1987), sosyal davranışların sergilendiği doğal ortamlarda izlenmesi ve kaydedilmesi olarak tanımlamışlardır. Gözlem sürecinde, çocukların akranlarıyla ve çevresindeki yetişkinlerle iletişime girdikleri ortamlarda sergiledikleri davranışlar, davranışın özelliğine uygun olarak seçilen teknik ile gözlenebileceğini belirtmişlerdir. Görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların hem sosyal becerilerinin değerlendirilmesi ve gereksinim duydukları sosyal becerilerin belirlenmesi hem de uygulanan müdahalenin etkilerinin belirlenmesi için davranış gözlemleri sıklıkla kullanılmaktadır (Lane, Menzies, Barton, Doukas ve Munton, 2005; Macintosh ve Dissanayake, 2006; Rutherford, DuPaul ve Jitendra, 2008; Schbert, 1996). Merrell (2001), davranışları doğrudan gözlemlenmenin temel avantajının, çocukların doğal ortamlarda gözlemlenerek sosyal beceri yetersizliklerine ilişkin doğrudan bilgi toplanması ve müdahaleden sonra aynı yöntemler kullanılarak çocukların sosyal becerilerinde gelişme olup olmadığının belirlenmesi olarak ve dezavantajının

gözlemlerin doğru ve güvenilir bir şekilde yapılabilmesi için gözlemcilerin eğitilmesinin uzun ve pahalı bir çalışma gerektirmesi olarak vurgulanmıştır.

Elliot ve Gresham (1987), görüşme yapmayı, sosyal davranışları sergileyen çocuğun kendisi, akranları, anne-babası ve öğretmenleri ile görüşme yapılarak çocuğun davranışlarına ilişkin bilgi toplanan bir yöntem olarak tanımlamışlardır. Bu yöntem ile çocuğun davranışları gözlenerek niteliksel bilgi elde edilmekte olduğunu ve genellikle görüşme yönteminin davranış gözlemleri ile birlikte kullanılmakta olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme yapma, görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerine yönelik bilgi edinmek için sıklıkla başvurulmuş bir yöntemdir (Crozier ve Tincani, 2005; Parsons, 2006). Merrell (2001), görüşme yapmanın önemli avantajının, çocuk için önemli kişilerin; anne-baba, öğretmen, akran; ve çocuğun kendisinin, kabul gören sosyal davranışların neler olduğunu belirtmelerin sağlanması olarak ve dezavantajının nesnel bilgi değil de daha çok öznel bilgi sağlaması ve müdahalenin etkilerinin belirlenmesinde doğrudan kullanılamaması olarak belirtmiştir.

Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan diğer bir yöntem öz değerlendirme araçlarıdır. Bu yöntem ile sosyal davranışlarıyla ilgili bilgi toplanmak istenen çocuk kendi davranışlarını değerlendirilmekte ve bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler norm grubu olan akranlardan toplanan veriler ile karşılaştırılmaktadır (Gresham ve Reschly, 1988). Kendini değerlendirme araçlarının, cümle tamamlama, resim çizme gibi yöntemlerin, doğrudan gözlem yöntemiyle elde edilen verilere destek bilgi sağlayabileceği, ancak sosyal beceri yetersizliklerinin belirlenmesi amacı ile tek başına kullanılamayacağı belirtilmiştir (Merrell, 2001).

Sosyometri yöntemi, Dökmen (1995) tarafından, çocukların bir grup içerisindeki sosyal durumunu ortaya koymak, bir başka deyişle akranları tarafından kabul edilen ya da reddedilen çocukların belirlenmesi amacı ile kullanılan bir değerlendirme yöntemi olarak tanımlanmıştır. Merrell ve Gimpel (1998), yöntemin önemli avantajının, akranları tarafından reddedilen çocukların belirlenmesi amacı ile kullanılabilmesi olduğunu, ancak doğrudan çocukların sosyal becerilerine ilişkin bilgi içermemesinin ve çocukların sosyal yeterliliklerinin sadece akranlar tarafından değerlendirilmesinin yöntemin dezavantajı olarak vurgulamışlardır.

Derecelleme ölçekleri, çocuğun kendisinin, anne, baba ve öğretmen gibi çocuk için önemli diğer kişilerin çocuğun sosyal becerilerini değerlendirdikleri araçlar olarak tanımlanmıştır (Kuzgun, 1991). Luiselli, McCarty, Coniglio, Zorilla ve Putham (2005), derecelendirme ölçeklerinin çocuk için önemli olan kişiler tarafından kısa bir süre içerisinde doldurulabileceğini ve norm çalışması yapılmış olan derecelleme ölçeklerinin kullanılarak çocukların sosyal becerilerinin kolayca değerlendirilebileceğini vurgulamışlardır. Ayrıca bu ölçeklerin değerlendirilen öğrencilerin, sosyal beceri yetersizliklerini norm grubu ile karşılaştırabilme imkanı sunduğunu belirtmişlerdir. Görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi ve gereksinim duydukları sosyal becerilerin belirlenmesi amacı ile derecelendirme ölçekleri sıklıkla kullanılmaktadır (Buhrow, Hartshorne, Timony, Bradley-Johnson ve Sharon; Lane, Givner ve Pierson, 2004; Meimer, DiPerna ve Oster, 2006; Miller, Lane ve Wehby, 2005; Silver, Elder ve DeBolt, 2005; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Sosyal becerilerin derecelleme ölçekleri ile değerlendirilmesinin birçok avantajı olduğunu belirten Merrell (2001), derecelleme ölçekleri ile değerlendirme yapmanın davranış gözlemine oranla daha ucuz olduğunu ve değerlendirmeyi yapacak kişilerin eğitiminin daha kısa olduğunu; doğrudan gözlem yöntemleri ile belirlenemeyecek, az sıklıkta görülen ancak önemli olan davranışlar hakkında bilgi almamızı sağlayacağı; derecelendirme ölçeklerinde soruların, herkese aynı şekilde sorulması ve sorulan soruların cevaplarının gizliliğinin sağlanması nedenleri ile kendini değerlendirme teknikleri ve görüşmelere oranla daha güvenilir olduğunu ve daha objektif bilgiler verdiğin vurgulamıştır.

Derecelleme ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirliklerini etkileyen çeşitli etmenlerin bulunmakta olduğu belirtilmiştir (Gresham ve Eliot, 1990; Karasar, 2006; Kuzgun, 1991). Kuzgun (1991), kişinin değerlendirmeyi, değerlendirme yaptığı çocuğun iyi ya da kötü özelliklerinin etkisiyle yapmasını hale etkisi olarak vurgulamıştır. Hale etkisi ile çocuğun akademik başarısı yüksek ise sosyal becerilerinin de olumlu olarak değerlendirilmesinin veya akademik başarısının düşük olması nedeniyle sosyal becerilerinin olumsuz olarak değerlendirilmesinin olabileceğini belirtmiştir. Karasar (2006), bilgi alınan kişinin gerçekleri beğenilme kaygısıyla çarpıtabileceğini belirtmiştir. Anne-babalar değerlendirme ölçeklerini doldururken, çocuklarının beğenilmesini istedikleri için verdikleri cevapları istedik yönde değiştirebileceklerini

belirtmiştir. Ayrıca ölçeği dolduran kişinin, cümleleri anlamakta zorlanması durumunda, ilgili ölçek maddelerini boş bırakacağı, bu durumun ise veri kaybına neden olacağını belirtmiştir. Ölçeklerin, anne babadan veri toplamak amacı ile eve yollandığı zaman geri dönüş oranını çok düşük olduğunu ve verilen cevapların içtenliğinin ve gerçekliğinin bilinemediğini vurgulamıştır.

Dereceleme ölçeklerinin geçerliğini etkileyen diğer bir etmen ise sabit hatadır (Kuzgun, 1991). Burada dereceleme yapan kişinin, uç cevaplar vermekten kaçınarak ortada kalan cevaplara yönelmekte olduğunu, bunun da yaptığı değerlendirmenin geçerliğini azaltmakta olduğunu vurgulamıştır. Benzer bir şekilde dereceleme yapılması istenen özelliği bilmeyen veya anlamayan kişiler mantık hatası yaparak derecelemenin geçerliğini düşürmekte olduğunu vurgulayan Kuzgun (1991), bazen de değerlendirme yapanlar çocukların olumsuz değerlendirmemek için hep olumlu puanlar vermeye yönelerek cömertlik hatası yaptıklarını belirtmiştir. Gresham ve Eliot (1990), bunlara ek olarak sosyal beceri ölçeklerindeki sorular veya maddeler, çocukların davranışlarına odaklanacağı yerde aile geçmişini veya davranışın sonucunu değerlendirebilir olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca farklı sosyal beceri değerlendirme ölçeklerinden alınan puanlar arasındaki ilişkilerin düşük olduğunu, davranışların sınıftan eve ve dersten derse değişiklik gösterdiğini ve farklı zamanlarda yapılan değerlendirmelerde zamanla davranışların değişmesinden dolayı ölçeklerin geçerliğini düşürdüğünü vurgulamışlardır.

Görüldüğü gibi geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin bu özelliklere sahip sosyal beceri ölçeklerinin, ihtiyaç duyulan sosyal becerilerin belirlenmesi, sosyal beceri öğretim programlarının geliştirilmesi ve yapılan öğretimin etkisinin değerlendirilmesi amacı ile kullanılmasının uygun olmayacağı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Gresham ve Eliot, 1990; Karasar, 2006; Kuzgun, 1991).

Davranış dereceleme ölçeklerinin farklı gruplardan toplanan verilerle geçerlik ve güvenilirlikleri yapılmış ve yaygın olarak kullanılan türleri bulunmakta olup, bunlardan en yaygın olarak kullanılanı Sosyal Becerileri Dereceleme Sistemidir. Anne babaların ve öğretmenlerin listelenen sosyal davranışları puanlaması şeklinde uygulanan dereceleme ölçekleri, görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi, sosyal beceri öğretim programının ayarlanması ve uygulanan programların etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla yaygın

olarak kullanıldığı görülmektedir (Buhrow, Hartshorne, Timony, Bradley-Johnson ve Sharon, 1998; Lane, Givner ve Pierson, 2004; Meimer, DiPerna ve Oster, 2006; Miller, Lane ve Wehby, 2005; Silver, Elder ve DeBolt, 2005; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, eğitim ortamı ve yetersizliğin olup olmama durumlarının sosyal becerilerin gelişimini etkilediği belirtilmiştir (Erdoğan, 2002; Ersanlı, 2005; Riggio, 1986; Tüy, 1999; Walker, 2005).

Ersanlı (2005), çocukların doğdukları andan itibaren sürekli bir sosyal çevrenin içinde olduklarını, öncelikle sosyal çevrelerini anne-baba ve diğer aile çocukların oluştururken okul yaşamıyla birlikte sosyal çevrelerini akranları ve öğretmenleri oluşturmakta olduğunu belirtmiştir. Çocukların var olan sosyal çevreleri ile sürekli etkileşim ve iletişim içinde olduğunu, yaşları büyüdükçe, etkileşim başlatmak ve sürdürmek için farklı sosyal beceriler geliştirmekte olduklarını ve çevrelerinden de yeni sosyal beceriler öğrendiklerini vurgulamıştır. Böylece çocukların büyüdükçe etkileşim kurmak için gereksinim duyabilecekleri sosyal becerilerin çeşitlilik göstermekte olduğunu ve sosyal gelişimin ömür boyu süren bir süreç olması nedeni ile yaş arttıkça sosyal beceriler de değişmekte ve geliştirme olduğunu belirtmiş (Tüy, 1999).

Kızlar ile erkeklerin biyolojik farklılıkları ile çevrenin cinsiyete özgü belirli davranışları ödüllendirmesi, sosyal davranışların farklılaşmasına neden olduğu belirten Riggio (1986), erkek çocukların kızlara oranla daha fazla saldırgan veya zarar verici davranış gösterdiğini vurgulamıştır. Kadınların erkeklere oranla duygularını dışa vurma ve duyarlılık açısından erkeklerden daha başarılı oldukları, erkeklerin ise duygularını kontrol etme ve sosyal olayları yönlendirmede kadınlardan daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Walker (2005), okul öncesi dönemden itibaren kızların ve erkeklerin sosyal yeterliliklerinin birbirinden farklılaştığını, bunun nedeninin ise, akran ilişkilerinde cinsiyete özgü iletişim kurma ve etkileşime girme davranışlarının farklı olması ve kızlar ve erkekler için sosyal normlar tarafından belirlenen arkadaşlık geliştirme davranışlarının cinsiyete bağlı olarak gelişmesi olarak belirtmiştir.

Gresham ve Elliot (1990), okulöncesi dönemden ilköğretim sonuna kadar sosyal becerilerini değerlendirdikleri bir grupta kızların sosyal beceri ölçeklerinden her yaşta erkeklerden daha yüksek puanlar aldıklarını bulmuşlardır. Bu yüksek puanların, sosyal

becerilerin hem anne-babalar hem de öğretmen tarafından değerlendirildiği zaman görüldüğünü ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde erkeklerin problem davranışlar alt ölçeğinden kızlara oranla daha yüksek puanlar aldığı da görülmüştür.

Sosyal beceri yetersizlikleri, görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların temel özelliklerinden biri olmakla birlikte bu becerilerin düzeyi ve kullanımı, araştırmalarda görüldüğü gibi yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, eğitim ortamı ve yetersizliğin olup olmama durumlarına bağlı olarak değişmektedir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, sosyal becerilerin değerlendirmesi ve sosyal beceri eğitimi konusunda çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Buhrow, Hartshorne, Timony, Bradley-Johnson ve Sharon, 1998; Hundert ve Houghton, 1992; Kamps, 1995; Lane, Menzies, Barton-Arwood, Doukas ve Munton, 2005; Mathews, Fawcett ve Sheidan, 2009; McGaha ve Fahran, 2001; Meier, DiPerna ve Oster , 2006; Rutherford, DuPaul ve Jitendra, 2008; Schut, 1991; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Wall, 2002). Bu araştırmaların bir kısmının görme yetersizliğinden veya zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal beceri yetersizliklerini belirlemeye yönelik olduğu diğer bir kısmının da görme yetersizliğinden veya zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklara sosyal beceri kazandırmak amacıyla çeşitli yaklaşımlara dayalı sosyal beceri eğitim programlarının etkisini incelediği görülmektedir.

Bu bölümde görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklarda sosyal beceri yetersizlikleri ve sosyal beceri eğitimi inceleyen araştırmalar ile sosyal becerileri değerlendiren araştırmalar yer almaktadır.

Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların akranları ile olan sosyal etkileşimlerinin oldukça önemli olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Hodges ve Keller, 1999; Rosenbloom, 1998; Van Hasselt, 1987). Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal beceri yetersizlikleri olduğu bilinmekte ve bu yetersizliklerin görsel ipuçlarını ayırt etme, sözel olmayan vücut hareketlerini taklit etme, model olma ve geri bildirim alma becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklandığı belirtilmektedir (Kekelis, 1992; MacCuspie, 1996; McGaha ve Fahran, 2001).

Alanyazında, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin değerlendirildiği ve çocuklara sosyal becerileri kazandırmak amacı ile çeşitli

araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Buhrow, Hartshorne, Timony, Bradley-Johnson ve Sharon, 1998; Celeste, 2007; Jindal-Snarpe, 2004; Schut, 1991; Wall, 2002). Bu araştırmalarda, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin Sosyal Beceri Dereceleme Ölçeği (Gresham ve Elliot, 1990) ile değerlendirildiği ve sosyal becerileri kazandırmak amacı ile sosyal beceri müdahale programları, akran desteği, olumlu pekiştirme ve drama gibi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. İncelenen araştırmalarda, uygulanan müdahale programları sonucunda görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinde gelişme olduğu saptanmıştır.

Buhrow, Hartshorne, Timony, Bradley-Johnson ve Sharon (1998), ilköğretim düzeyindeki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin sosyal becerilerini, Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği kullanarak değerlendirmişlerdir. Araştırmanın denek grubunda yer alan 20 görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin var olan sosyal becerilerini, problem davranışlarını ve akademik yeterliliklerini 23 ebeveyn ve 21 sınıf öğretmeni değerlendirmiştir. Elde edilen veriler Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik standardizasyon çalışmalarından elde edilen veriler ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeğinde yer alan kendini kontrol etme, işbirliği ve atılganlık alt ölçeklerinde farklılıklar bulunmuştur. Araştırmaya katılan görme yetersizliğinden etkilenmiş deneklerin daha az akademik yeterlilikleri olduğu ve daha fazla problem davranışa sahip oldukları araştırmacılar tarafından not edilmiştir. Araştırma sonuçları, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda sosyal yetersizlikler olduğunu ve sosyal yeterliliklerin eğitim ortamlarını belirlemede önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

Sosyal beceri müdahale programının, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal etkileşimi ve yapılandırılmış oyun becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırma Celeste (2007) tarafından yapılmıştır. Araştırmaya, okul öncesi çağında olan, 5 yaşındaki kız çocuğu denek olarak seçilmiştir. Deneğin oyun becerileri ve akran etkileşimleri, müdahale programı öncesinde ve sonrasında, sınıf öğretmeni, çocuk bakım uzmanı ve ebeveyn katılımı ile değerlendirilmiştir. 2 hafta boyunca uygulanan sosyal beceri müdahale programı sonucunda, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuğun sosyal etkileşim becerilerinde artış olduğu ve paralel oyun ve grup oyun etkinlikleri sürecinde oyun içerisinde yer alma süresinin 2 katına çıktığı görülmüştür.

Jindal-Snarpe (2004), kaynaştırma eğitimi içerisinde yar alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ile konuşan kişiye bakma, iletişim, oyun ve görev davranışlarını geliştirmeyi amaçlayan bir araştırma planlamıştır. Araştırmaya, görme yetersizliğinden etkilenmiş 2 kız öğrenci denek olarak seçilmiştir. Deneklerin sosyal beceri yaşları, Uyumsal Sosyal Olgunluk Ölçeği (Vineland Social Maturity Scale) ile ölçülmüş ve takvim yaşı 9 olan deneğin sosyal yaşı 4.8, takvim yaşı 11 olan deneğin sosyal yaşı 5 olarak belirtilmiştir. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden, davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, her iki deneğin, belirlenen hedef sosyal becerilerinin süresinin ortalama 3 katına çıktığı görülmüştür.

Schut (1991), tarafından 12 görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuk ile 4 günlük drama çalışmasının yapıldığı araştırmada, çocuklar uygulama öncesinde ve sonrasında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, drama çalışmalarına katılan görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin sosyal becerileri kazanmalarında olumlu gelişmeler olduğu saptanmıştır.

Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin, kaynaştırılmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin tutumlarını inceleyen Wall (2002), araştırmada, toplam 96 sınıf öğretmenini, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarla etkileşim düzeylerini dikkate alınarak 3 grup oluşturmuştur. 1. grup 24 sınıf öğretmeninden oluşup, sınıflarında görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrenci bulunan öğretmenlerden; 2.grup 19 öğretmeninden oluşup, ders dışı aktivitelerde görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle deneyimi bulunan öğretmenlerden; 3. grup ise, 53 öğretmeninden oluşup, 1. ve 2. grup öğretmenlerinden rastlantısal olarak seçilen öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmacı, görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrenciler için en iyi eğitim ortamını, görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri konusunda ne düşündükleri ve eğitim almalarının neye bağlı olduğu hakkındaki görüşlerini, sınıf öğretmenlerinden tutum ölçeği doldurmalarını isteyerek gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları, her 3 grup öğretmenin, görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrenciler için en iyi eğitim ortamının genel eğitim sınıfı olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenler, görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim almalarının, sınıf içerisinde yardımcı öğretmen ve diğer destek hizmetler sağlandığı takdirde iyi bir fikir olduğunu belirtmişler ve öğrencilerin

sosyal yeterliliklerinin ve sosyal etkileşim düzeylerinin bu bağlamda etkili olacağını belirtmişlerdir.

Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal beceri yetersizliğini vurgulayan alanyazın ile tutarlı bir biçimde, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların da sosyal beceriler alanında yetersiz oldukları kabul edilmekte ve sosyal becerilerdeki yetersizliklerinin çeşitli nedenlere bağlı olarak ortaya çıktığı belirtilmektedir (Hall, Schlesinger ve Dinen, 1997; Huang ve Cuvo, 1997). Bu çocukların sosyal beceriler alanındaki yetersizlikleri öncelikle bilişsel sınırlılıkları, hafıza, dikkat toplama ve genelleme becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklandığı kabul edilmektedir (Huang ve Cuvo, 1997; Sargent, 1991).

Alanyazında, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin değerlendirildiği ve çeşitli sosyal becerileri kazandırmak amacı ile araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Castles ve Glass, 1986; Christopher, Hansen ve MacMillan, 1991; Ciechalski ve Schmidt, 1995; Fisher ve Haufe, 2009; Hundert ve Houghton, 1992; Kamps, 1995; Knapczyk, 1989; Margalit, 1995; Mathews, Fawcett ve Sheidan, 2009; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Bu araştırmalarda, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin Sosyal Beceri Dereceleme Ölçeği ile değerlendirildiği ve sosyal becerileri kazandırmak amacı ile doğrudan öğretim yaklaşımının, bilişsel süreç yaklaşımının, işbirlikçi öğretim yönteminin, akran aracılı öğretim yönteminin ve grup tartışması, rol oynama ve drama gibi tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Hem niceliksel hem de niteliksel olarak gözden geçirilen sosyal beceri değerlendirme ve öğretim araştırmaları, bu müdahalelerin büyük çoğunluğunun sosyal beceri yetersizliği yaşayan çocukların sosyal becerileri ve sosyal etkileşimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Castles ve Glass (1986), zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklara, doğrudan öğretim yaklaşımına ve kişiler arası problem çözme yaklaşımına dayalı olarak düzenledikleri sosyal beceri programını uygulamışlardır. Kontrol gruplu öntest ve sontest olarak düzenlenen araştırmaya, zihinsel yetersizlikten etkilenme düzeyleri hafif ve orta düzey olarak belirtilen 21 erkek ve 12 kız katılmıştır. Araştırmaya katılan denekler, dört gruba ayrılmışlardır. Birinci grupta, kişiler arası problem çözme yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretim programı, ikinci grupta doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanmış sosyal beceri programı, üçüncü grupta her iki

yaklaşımın birlikte yer aldığı öğretim programı uygulanmıştır. Dördüncü grupta hiçbir öğretim yapılmamış ve kontrol grubu olarak ele alınmıştır. Programda yer alan sosyal beceriler, isteme, uygun olmayan bir teklifi kabul etmeme, olumlu eleştirileri kabul etme, görüşünü savunabilme, yeni kişilerle tanışma ve hoş olmayan davranışlarla başa çıkabilme şeklinde altı başlık altında toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların her iki yaklaşımın ayrı ayrı ve birlikte kullanılmasının sosyal becerileri kazanmalarında etkili olduğunu göstermiştir.

Christopher, Hansen ve MacMillan (1991), akranları tarafından sosyal red yaşayan 3 zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ilköğretim öğrencisinin sosyal etkileşimlerine akran öğreticiliğinin etkisini incelemişlerdir. Araştırmada yetersizlikten etkilenmiş her öğrenci için 2 akran öğretici, çocuksel farklılıklar, etkileşim başlatma, etkileşimi sürdürme, oyun önerilerinde bulunma, uygun davranışlara model olma, ödüllendirme, geri bildirim verme ve olumsuz davranışlarla başa çıkma konularında eğitilmişlerdir. Araştırma sonucunda, hedef öğrencilerin hem akran öğreticiler hem de sınıf akranları ile olan sosyal etkileşimlerinin arttığı ve bu etkileşimlerin akran öğreticilerin yer almadığı farklı ortamlara genellenebildiğini bulmuşlardır.

Sosyal beceri öğretim programının, ilköğretime devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş 54 öğrencinin sosyal etkileşimine etkisini inceleyen kontrol gruplu araştırma, Ciechalski ve Schmidt (1995) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubunda yer alan öğrenciler 4-5 kişilik gruplara ayrılarak çalışma grupları oluşturulmuş ve okul rehber öğretmeni tarafından sosyal beceri öğretim programı haftada bir kez uygulanmıştır. Sosyal beceri öğretim programında yer alan sosyal becerilerin, paylaşma, dinleme, yönergeleri izleme, iltifat etme ve yardım isteme becerileri olduğu belirtilmiştir. Sosyal beceri öğretimi, beceriye model olunmasını, rol oyunlarını, geri bildirim verilmesini ve ev ödevlerini içermektedir. Araştırmanın sonuçları, sosyal beceri öğretiminin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin sosyal becerilerini ve buna bağlı olarak sosyal etkileşimlerini artırdığını göstermiştir.

Fisher ve Haufe (2009), sosyal olarak olumlu öğrenme çevresi yaratmak amacı ile deneklerin, paylaşma ve sıra alma sosyal becerilerini geliştirmek için görsel olarak desteklenmiş sosyal öyküleri kullanmışlardır. Araştırmanın deneklerini, dil ve konuşma yetersizliği, zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü ve otizmden etkilenmiş, 8 okul öncesi dönemde ve 4 ilköğretim döneminde bulunan çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmacılar,

deneklerin materyalleri ve/veya oyuncakları akranları ile paylaşma ve etkinliklerde sıra alma becerilerini geliştirmek amacı ile görsel olarak desteklenmiş iki sosyal öykü oluşturmuşlardır. Sosyal öyküler, 12 hafta boyunca, her gün 15 dakika okunmuş ve öyküye ilişkin sorular cevaplandırılmıştır. Veriler, Sosyal Beceri Dereceleme Ölçeği yardımı ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, uygulanan sosyal öykü müdahalesinin tüm deneklerde hem paylaşma hem de sıra alma sosyal becerilerinde gelişme sağladığını göstermiştir.

Hundert ve Haughton (1992), genel eğitim sınıflarına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin oyuna davet etme, paylaşma, iltifat etme ve yardım etme becerilerini artırmak amacı ile tüm sınıfa sosyal beceri öğretim programı yapmışlardır. Araştırmada eğitimci tarafından sosyal becerilerin öğretimi, sosyal becerilere model olunmasını, geribildirim vermeyi, ödüllendirmeyi, eğitimci ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini içermektedir. Öğretim programı, 20 dakika öğretim ve 20 dakika genelleme oturumları olmak üzere günlük 40 dakika olarak, planlanmıştır. Üç hafta devam eden öğretim programı sonucunda yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin akranları ile olan sosyal etkileşimleri artmıştır.

Kamps (1995), kaynaştırma eğitimi içerisinde yer alan ve davranış problemleri olan öğrencilere, sosyal beceri öğretim programının çocukların etkileşim davranışlarına etkisini incelemek amacı ile sosyal beceri öğretim programı uygulamıştır. Sosyal beceri öğretim programı uygulamacı tarafından bir yıl süre ile müfredat programı içerisinde yer alan sosyal beceri dersleri içerisinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, davranış problemleri olan çocukların sosyal etkileşim davranışları sürelerinin kontrol grubunun etkileşim davranış sürelerinden daha fazla olduğu araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Knapczyk (1989), genel eğitim sınıfına devam eden ve kaynak oda desteği olan 3 hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciye soru sorma becerisini kazandırmak amacı ile bir araştırma yapmıştır. Araştırma denekler arası çoklu başlama modeline göre desenlenmiş, başlama düzeyi verileri genel eğitim sınıfında deneklerin soru sorma davranışlarının gözlemesi ile elde edilmiştir. Öğretim programında uygulamacı denekler ile birlikte soru sorma becerisinin yer aldığı video kaseti izlemiş ve kasetin birlikte izlenmesinin ardından, uygulamacı denneğin uygun soru sorabilme becerisini sağlamak amacıyla rol oynama, geri bildirim ve ödül verme tekniklerini kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş

öğrencilerin doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı programla soru sorma becerisini öğrendiklerini ve genel eğitim sınıfı içerisinde bu beceriyi kullanabildikleri görülmüştür.

Margalit (1995), hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklara sosyal becerileri öğretmede, bilgisayar destekli sosyal beceri programının etkililiğini araştırmıştır. Kontrol gruplu öntest ve sontest modeliyle yapılan araştırmanın deney grubunda 38, kontrol grubunda ise 35 öğrenci yer almıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere bilgisayarda hazırlanmış bir paket program uygulanmıştır. Öğretim programında, rol oynama ve ev ödevi teknikleri kullanılmış ve bilgisayarda sunulan sosyal ortamlarda yer alan problemin en iyi çözüm yolunun denekler tarafından bulunması sağlanmıştır. Öğretim programı öncesinde ve sonrasında, öğretmenlerden deneklerin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi, akranlarından deneklerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi ve deneklerden kendi yalnızlık düzeylerinin belirlemeleri istenmiştir. Araştırma sonuçlarında, deney grubunda yer alan deneklerin program sonrasında sosyal kabul ve sosyal becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir.

Mathews, Fawcett ve Sheidan (2009), akran danışanlığı ve sosyal beceri eğitimi ile sözlü iletişim ve sosyal etkileşim seviyeleri düşük olan çocukların, sosyal becerilerini artırmaya yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya, zihinsel yetersizlik risk grubunda yer alan 3 denek katılmıştır. Araştırmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden, çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Müdahale öncesinde ve sonrasında veriler, Çocuk Davranış Ölçeği (Child Behavior Check List) ve Sosyal Beceri Derecele Ölçeği (SBDS) yardımı ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, 3 deneğin de sözlü iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinde gelişme olduğunu göstermiştir.

Sosyal beceri yetersizliklerini saptamaya yönelik betimsel araştırmalarda ve müdahale çalışmalarında yaygınlıkla kullanılan Sosyal Beceri Dereceleme Ölçeği'ni Sucuoğlu ve Özokçu (2005), kullanarak ilköğretim birinci kademe bir ile üçüncü sınıflarda eğitim almakta olan 53 kaynaştırma öğrencisi ile 560 normal gelişim gösteren akranını sosyal beceriler açısından karşılaştırmışlardır. SDBS-Öğretmen formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliliği ve iç tutarlılığının yüksek olduğu bulunmuştur. Sosyal beceriler ölçeğinin işbirliği ve kendini kontrol alt ölçeklerinden alınan puanların, cinsiyete göre farklılaşmadığı, ancak

kızların Sosyal beceriler toplam puanı ve alt ölçeklerinden erkeklere oranla yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri incelendiğinde, bazı puanlarda cinsiyete göre fark ortaya çıktığı, kızların Sosyal Beceriler Ölçeği toplam puanları ile atılganlık alt ölçeği puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu, dışsallaştırılmış problem davranışlar alt ölçeğinde ise erkeklerin aldığı puanların kızlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kaynaştırma öğrencilerinin içselleştirilmiş problem davranışlar puanları açısından kızlar ile erkekler arasında anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir. Tüm çalışma grubu, engelli olan ve olmayan öğrenciler için sınıf düzeyi arttıkça Sosyal Beceriler Ölçeği ve işbirliği alt ölçeklerinden alınan puanların arttığı ancak kaynaştırma öğrencilerinde böyle bir farkın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Diğer taraftan hem kaynaştırma öğrencilerinin hem de akranlarının akademik yeterliliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı da çalışmanın bulguları arasındadır.

Sosyal Beceri Dereceleme Ölçeği'nin, ihtiyaç duyulan sosyal becerilerin belirlenmesi, sosyal beceri öğretim programlarının geliştirilmesi ve yapılan öğretimin etkisinin değerlendirilmesi amacı ile kullanılmasının uygun olacağı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Lane, Menzies, Barton-Arwood, Doukas ve Munton, 2005; Miller, Lane ve Wehby, 2005; Schbert, 1996).

Schbert (1996), kaynaştırma ortamında yer alan öğrencilerin, sosyal dil becerileri ile problem çözme becerilerini geliştirmek amacı ile sosyal beceri öğretim programı geliştirmiştir. Araştırmanın denek grubunu, ilköğretim düzeyinde bulunan duygusal bozukluk tanısına sahip 19 öğrenci oluşturmaktadır. Deneklerin yetersiz oldukları sosyal becerileri belirlemek amacı ile Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği, gözlem formları, öğrenci kendi kendini değerlendirme ölçeği ve akran değerlendirme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, sosyal dil becerilerine yönelik amaçlar, belirlenen ses tonunu ayarlama, göz kontağı kurma, iyi bir dinleyici olma, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, konuşmayı bitirme ve vücut dilini kullanma olarak belirlenmiştir. Uygulama sürecinde, belirlenen davranışların öğretimi, model olma ve rol oynama ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, araştırmada yer alan öğrencilerden 17'sinin uygulama öncesine göre hedeflenen sosyal becerilerde gelişme olduğu belirlenmiştir.

Lane, Menzies, Barton-Arwood, Doukas ve Munton (2005), ilköğretim öğrencilerine yönelik olarak okul tabanlı, adım adım, sosyal beceri müdahalesini planlamaya, uygulamaya ve değerlendirmeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, denekleri tanımlama, sosyal beceri eksikliklerini belirleyerek müdahale programını planlama, müdahale gruplarını organize etme, müdahale liderlerini belirleme, müdahaleyi uygulama ve öğrencilerde meydana gelecek ilerlemeleri değerlendirme olmak üzere altı spesifik adım belirtilmiştir. Uygulanan müdahale programı, belirlenen sosyal beceriyi söyleme, gösterme, yapma, pratik etme ve genelleştirme basamaklarını içermektedir. Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin, müdahale öncesinde ve müdahale sonrasındaki var olan sosyal becerileri Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, uygulanan sosyal beceri müdahale programının, öğrencilerin var olan sosyal becerilerini artırdığını ve yeni sosyal beceriler kazandırdığını göstermiştir.

Miller, Lane ve Wehby (2005), yaptıkları araştırmada davranış problemleri gösteren yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin sosyal beceri yetersizliklerini ve sosyal beceri yetersizliklerini içeren okul tabanlı bir sosyal beceri öğretim programının etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya, öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizlik, dil ve konuşma bozukluğu ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan 7 öğrenci denek olarak seçilmiştir. Deneklere müdahale öncesinde ve müdahale sonrasında Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği uygulanarak deneklerin sosyal becerileri değerlendirilmiştir. Müdahale programı, 6 hafta boyunca, her haftada 3-4 gün süresince 30 dakika olarak uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, uygun olmayan sınıf davranışlarında azalma olduğu, akademik etkinliklerle geçirilen sürede ve sınıf içinde sosyal beceri sergileme davranışlarında artış olmuştur.

Araştırmacılar, Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği kullanarak öğrencilerin sosyal becerilerine yönelik bilgi toplamanın yanı sıra öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içi başarı için hangi sosyal becerileri önemli gördükleri hakkında bilgi edinebilmektedirler (Lane, Givner ve Pierson, 2004; Meier, DiPerna ve Oster, 2006).

Lane, Givner ve Pierson (2004), yaptıkları araştırmada ilköğretim düzeyinde çalışan öğretmenlerin sınıf başarısı için kritik gördükleri sosyal becerileri belirlemiş ve belirlenen sosyal becerilerin sosyal beceri öğretim programlarında yer almasını önermişlerdir. Araştırmaya, 4 farklı ilköğretim okulundan toplam 126 öğretmen

katılmıştır. Verilerin toplanmasında Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır. Uygulama iki aşamada gerçekleştirilmiş, birinci aşamada; öğretmenler akademik yeterlilik ölçeği kapsamında, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol etme alt ölçeklerine yönelik 30 maddeyi değerlendirmişlerdir, ikinci aşamada; öğretmenlerin cinsiyet, mesleki deneyim yılları, çalıştıkları program tipi ve eğitim verdikleri sınıf düzeyleri özelliklerine yönelik veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, kendini kontrol etme ve işbirliği alt ölçeklerine yönelik becerilerin sınıf başarısı için önemli olduklarını, öğretmenlerin çalıştıkları program tipine yönelik olarak, devlet okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenler atılganlık ve kendini kontrol etme becerilerini yaklaşık olarak aynı önemlilikte olduklarını belirtmişler, ancak işbirliği becerilerini devlet okullarında çalışan öğretmenler daha önemli olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca sınıf başarısı için gerekli sosyal beceriler, kendini kontrol etme ve işbirliği alt ölçeklerine yönelik olarak, yönergeleri izleme, akranlara ve yetişkinlere karşı öfkesini kontrol etme, farklı kişilerle zaman geçirme, uygun tepki verme ve boş zamanlarını uygun kullanma olarak araştırmacılar tarafından not edilmiştir.

Meier, DiPerna ve Oster (2006), ilköğretim düzeyinde sosyal becerilerin önemini araştırmak amacıyla, 1-6 sınıfları arasında yer alan 50 öğretmenden öğrencilerin sosyal becerilerini değerlendirmek için Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği kullanmışlardır. Denekler, öğrenme alanında sınırlılığa sahip olan, göç etmiş ve azınlık özelliklerine sahip olma kriterilerine göre seçilmiştir. Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, sınıf içerisinde başarı için kendini kontrol etme becerileri ve işbirliği becerileri atılganlık becerilerinden, kendini kontrol etme becerisi ise işbirliği becerilerinden istatistiksel olarak daha önemli olduğu belirtilmiştir. Kendini kontrol etme alt ölçeğinde yer alan, akranlara karşı öfkesini kontrol etme, akranları ile iyi geçinme, kendisine vurulduğunda uygun olarak tepki verme becerileri ve işbirliği alt ölçeğinde yer alan, yönergeleri takip etme, boş zamanını uygun kullanma, dikkatini dağıtan uyarıları görmezden gelme becerileri sınıf içerisinde öğretmenler için kritik beceriler oldukları belirtilmiştir.

Özetle sosyal beceri alanyazınında var olan araştırma sonuçları, görme yetersizliğinden veya zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklarda sosyal beceri yetersizliklerinin olduğunu (Hall, Schlesinger ve Dinien, 1997; Huang ve Cuvo, 1997;

Kekelis, 1992; MacCuspie, 1996; McGaha ve Fahran, 2001; Sargent, 1991) ve sosyal beceri yetersizliklerini belirlemede Sosyal Beceri Dereceleme Ölçeği'nin (SBDS) kullanıldığı (Lane, Givner ve Pierson, 2004; Lane, Menzies, Barton-Arwood, Doukas ve Munton, 2005; Meier, DiPerna ve Oster, 2006; Miller, Lane ve Wehby, 2005; Schbert, 1996) ve sosyal beceri eğitimi ile saptanan bu yetersizliklerin azaltıldığını ve çocuklara yeni sosyal becerilerin kazandırıldığını göstermektedir (Buhrow, Hartshorne, Timony, Bradley-Johnson ve Sharon, 1998; Castles ve Glass, 1986; Celeste, 2007; Ciechalski ve Schmidt, 1995; Christopher, Hansen ve MacMillan, 1991; Fisher ve Haufe, 2009; Hundert ve Houghton, 1992; Jindal-Snarpe, 2004; Kamps, 1995; Knapczyk, 1989; Margalit, 1995; Mathews, Fawcett ve Sheidan, 2009; Schut, 1991; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Wall, 2002).

Son yıllarda Türkiye'de çocukların sosyal yeterlilikleri, sosyal etkileşimleri ile sosyal kabulün önemli bir boyutu olan sosyal becerileri inceleyen bir çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri ve sosyal kabulleri değerlendirilmiş, aynı zamanda çeşitli sosyal beceri öğretim programları geliştirilerek, bu programların yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal gelişimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir (Akfırat, 2004; Avcıoğlu, 2001; Çakır, 2006; Çiftçi, 2001; Demir, 2009; İpek, 1998; Özaydın, 2006; Özokçu, 2008; Sazak, 2003; Tüy, 1999; Ünsal, 2007).

Türkiye'de yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerine ilişkin olarak yapılan araştırmalarda, farklı yöntemlerle uygulanan farklı sosyal beceri öğretim programlarının etkileri ve farklı yöntemlerin etkilerini karşılaştırmalı olarak incelendiği sınırlı sayıda araştırmalara rastlanmaktadır.

Türkiye'de yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerine ilişkin olarak yapılan ilk araştırmada, İpek (1998), dramanın zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal gelişimleri üzerinde olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, Portage erken çocukluk dönemi eğitim programı kontrol listesine göre 3-4 yaş düzeyinde olduğu belirlenen, 17 zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuk olmaktadır. Çocukların sosyal gelişimlerinin değerlendirilmesinde ön test olarak Vineland Sosyal Olgunluk Ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırmacı, eğitimde drama yöntemi kullanarak çocukların sosyal gelişimlerini desteklemeye ve geliştirmeye yönelik öğretim programları hazırlamıştır. Uygulamalar sekiz hafta süreyle devam

etmiştir. Uygulama sonucunda son test olarak yine aynı ölçek kullanılmıştır. Araştırma deseni ön test-son test şeklindedir. Sonuç olarak, 2-3 yaş, 3-4 yaş, 4-5 yaş ve 5-6 yaş gruplarında alınan tüm sosyal becerilerde grup içinde ön test- son test arasında farklılıklar olduğu görülmüş ve bu farklılıkların yaş grupları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı görülmüştür. Bu sonuç, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklara uygulanan drama eğitiminin sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Tüy (1999) tarafından yapılan çalışmada, kaynaştırma programına ve özel eğitim okuluna devam eden 3-6 yaş arasındaki işitme yetersizliğinden etkilenmiş çocukları sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmıştır. Çalışmada Merrell tarafından geliştirilen Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış ölçekleri, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak kullanılmıştır. Araştırmaya 3-6 yaş arasında 60 işitme yetersizliğinden etkilenmiş ve 475 işiten çocuk alınmıştır. Araştırmada, işitme yetersizliğinden etkilenmiş ve işiten çocuklar arasında sosyal becerinin sosyal etkileşim boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca yaşı sosyal beceri ölçeğinden alınan puanlar üzerinde anlamlı bir fark yarattığı; çocukların yaşları büyüdükçe sosyal etkileşimlerinin, sosyal bağımsızlıklarının ve sosyal işbirliklerinin arttığı görülmüştür. Cinsiyetin ve işitme yetersizliğinden etkilenmiş olup olmamanın sosyal beceri puanları üzerinde bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

Avcıoğlu (2001) tarafında yapılan araştırmada; işbirlikçi öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, işitme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ve grupla bir işi yürütme becerilerini öğrenmelerinde ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya, özel eğitim sınıfına devam eden işitme yetersizliğinden etkilenmiş öğrenciler arasından, araştırma için belirlenen önkoşul davranışlara sahip dokuz öğrenci ve normal sınıflara devam eden işitme yetersizliğinden etkilenmemiş yirmi yedi öğrenci olmak üzere toplam otuz altı öğrenci seçilmiştir. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin gözlemlerine dayanarak, sınıflarında yer alan bütün öğrenciler için sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğini doldurmaları sağlanarak, işitme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin gereksinim duydukları üç öncelikli sosyal beceri ve bu becerilerde yetersizliği olan öğrenciler belirlenmiştir. Öğretim etkililiğini belirlemede, tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Hedeflenen temel sosyal beceriler,

ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile grupla bir iş yapma becerilerinin öğretimini gerçekleştirmek için, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda öğretim planları geliştirmiştir. Geliştirilen öğretim planı, haftada 3 gün 40 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Öğretim oturumları sonunda, izleme oturumlarına yer verilmiştir. Araştırma için verilen her bir beceri için ayrı ayrı hazırlanan veri kayıt formları ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programının toplam dokuz işitme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencinin hedef sosyal becerileri öğrenmelerinde ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Çiftçi (2001), bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin “özür dileme”, “alay edilmekle başa çıkma” ve “uygun olmayan dokunmaktan kaçınma” becerilerini kazanmalarında ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığını amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler arasından araştırma için belirlenen önkoşul özelliklerine sahip 9 öğrenci seçilmiştir. Öğretmenlerin gözlemleri ve sınıflardaki öğrencilerin her biri için Sosyal Beceri Kontrol Listeleri doldurmaları sonucunda zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin öncelikli gereksinim duydukları üç sosyal beceri ve bu becerilerde yetersizliği olan öğrenciler belirlenmiştir. Hedef sosyal beceriler olan, özür dileme, alay edilmekle başa çıkabilme ve uygun olmayan dokunmaktan kaçınma becerilerinin öğretiminde kullanmak amacıyla bilişsel süreç yaklaşımının temel aşamaları olan; sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme aşamalarının yer aldığı öğretim planı hazırlamıştır. Bu becerilerin öğretiminde öykü ve resimlerden yararlanılmıştır. Sosyal beceri programında öğretim oturumları çocuksel olarak düzenlenmiş, haftada üç gün olarak yapılmıştır. Öğretim oturumları sonunda, genelleme oturumlarına yer verilmiş, araştırmanın verileri her beceri için ayrı hazırlanan Veri Toplama Araçlarıyla toplanmıştır. Öğretim etkililiğini belirlemede, tek denekli araştırma desenlerinden Deneklerarası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının 9 zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin hedef sosyal becerileri kazanmalarında ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Sazak (2003), yaptığı bir araştırmada, akran aracılı sosyal beceri öğretim programının, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerilerini kazanmasında etkili olup olmadığını incelemiştir. Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden beceriler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, ilköğretim okulu birinci kademe 1. sınıfta öğrenim gören normal gelişim gösteren iki öğrenci ve yine aynı okulun özel eğitim 3. sınıfa devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrenci ile çalışılmıştır. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciye kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme, paylaşma becerilerini öğretmek için hazırlanan programın uygulamaları test odasında yürütülmüştür. Program iki bölümden oluşturulmuş ve ilk bölümde akran öğretici olarak yerleştirilmesi yer alırken, ikinci bölümde hedeflenen sosyal becerilerin öğretilmesine yer verilmiştir. Öğretimde duruma uygun fotoğraflar ve öyküler kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonunda, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin her bir hedef becerideki tepki yüzdesi % 100 olarak bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkili olduğunu göstermiştir.

Akfırat (2004), araştırmanın amacını, yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programlarının, işitme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin ilk tanıştığı kişilere kendisini tanıtmaya, tanıdığı kişileri başkalarına tanıtmaya, bir şeyi istediği zaman lütfen sözcüğü kullanma, kendisine yardım edildiğinde teşekkür etme, birisine zarar verince özür dileme, öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyma, kendisi ile alay edildiğinde duymazlıktan gelme, başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözme becerilerini kazanmalarında etkili olup olmadığını araştırmak olduğunu belirtmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın denek grubunu, 10-12 yaşları arasındaki 10 kız ve 10 erkek, işitme yetersizliğinden etkilenmiş öğrenciler oluşturmaktadır. Deneysel süreçten önce, sınıf öğretmenleri öğrencileri için Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'ni cevaplamışlardır. Bu işlem deneysel süreç sonrasında yinelenmiştir. Daha sonra deney grubunda yer alan deneklere yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanmış olan sosyal beceri eğitimi uygulaması yapılmıştır. Verilerin analizinde, deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ölçümlerinden almış oldukları puanlar üzerinde tek yönlü kovaryans analizi uygulanmıştır. Yapılan veri analizleri sonucunda yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının 10-12 yaş işitme yetersizliğinden etkilenmiş

çocuklarının, kendisini tanıtmaya ve teşekkür etme becerilerinin öğretiminde etkili olduğu bulunmuştur. Yapılan izleme çalışması sonucunda, bu etkinin sürdüğü tespit edilmiştir.

Çakır (2006), doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin telefonla konuşma sosyal becerisini kazanmasında etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmaya, öğrencilerden telefonla uygun şekilde konuşma becerilerine sahip olmayan 3 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Telefonla konuşma becerisini öğrencilere kazandırmak için doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan ve model olma, ipucu verme ve geri çekmeyi kapsayan rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarına dayalı öğretim planları geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretim planı haftada 5 gün 15-20 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Öğreti oturumları sonunda öğretimden 15 gün sonra süreklilik verisi toplanmıştır. Araştırma sonunda doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan sosyal beceri öğretim programının öğrenciye öğretilmesi hedeflenen telefonla konuşma becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Ünsal (2007) kaynaştırma ortamlarında uygulanan iki farklı sağıltım yaklaşımının kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ve sosyal kabulleri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Çalışmada karışık desenler modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, alt sosyo ekonomik düzeyi temsil ettiği var sayılan bir ilköğretim okuluna devam eden 64 öğrenciden oluşmuştur. Çalışma grubu altı sınıftan oluşan iki gruba ayrılmış, hedef sosyal beceriler (dinleme, sırada uygun oturma, parmak kaldırma ve bir iş yaparken yerinde oturma becerileri), birinci gruba “Yetişkin- Aracılı Program” ve ikinci gruba ise “Akran – Aracılı Program” kullanılarak öğretilmiştir. Uygulama süreci, iki hafta süren öğretim öncesi aşama, altı hafta süren öğretim aşaması ile iki hafta süren öğretim sonrası aşamadan oluşmuştur

Altı haftalık uygulama süreci sonunda, Yetişkin- Aracılı Program ve Akran – Aracılı Programın dört sosyal beceriyi öğretme etkisine ilişkin veriler Bağımlı Örneklem Gruplarından Elde Edilen Yüzdelere Karşılaştırılması Testi kullanılarak ve iki programın etkililikleri arasında fark olup olmadığı ise Bağımsız Örneklem Gruplarından Elde Edilen Yüzdelere Karşılaştırılması Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, Yetişkin- Aracılı Program ve Akran – Aracılı Program yaklaşımları ile hazırlanan sosyal beceri öğretim programının kaynaştırma

öğrencilerinin her iki programla da öğretilmesi hedeflenen dört sosyal beceriyi (dinleme, sırada uygun oturma, parmak kaldırma ve bir iş yaparken yerinde oturma becerileri) öğrendikleri görülmüştür. Buna karşın iki öğreti programının “dinleme” ve “bir iş yaparken yerinde oturma” becerilerinin öğretimi üzerindeki etkililiği farklılaşmazken, “uygun oturma” ve “parmak kaldırma” becerilerinin öğretimi üzerindeki etkililiğini farklılaştığı bulunmuştur.

Özaydın (2006), çalışmasında arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimli olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisini incelemiş ve öğretim programı sonucunda eğitici akranların ve özel gereksinimli öğrencilerin sosyal etkileşim davranışlarında belirgin bir artma meydana geldiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada, sosyometrik veriler ise eğitici akranların hedef çocukları oyun arkadaşı olarak tercih etme sıralarının belirgin ölçüde yükseldiğini göstermektedir.

Özokçu (2008), çalışmanın amacı, doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, birlikte eğitim ortamlarındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin sosyal becerileri kazanmalarında ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığını ortaya koymak olarak belirtmiştir. Denekler, okuyabilme, sözel yönergeleri takip edebilme ve sorulan sorulara sözlü olarak yanıt verebilme kriteriyaları göz önüne alınarak seçilmiştir. Araştırmaya, üç denek katılmıştır. Öğrencilerin gereksinim duydukları sosyal beceriler, öğretmen görüşmeleri, öğretmen gözlemleri ve sınıflarındaki öğrencilerin her biri için Sosyal Beceri Kontrol Listesi doldurmaları sonucunda belirlenmiştir. Bu doğrultuda, hedef sosyal beceriler, özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme olarak belirlenmiştir. Becerilerin öğretimi, doğrudan öğretim yaklaşımının temel aşamalarına göre düzenlenmiş ve öğretim oturumları çocuksel olarak düzenlenerek, haftada üç gün beceri öğretimi yapılmıştır. Araştırmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden “denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı hazırlanan sosyal beceri öğretim programının toplam üç zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin hedef sosyal becerileri kazanmalarında ve hedef sosyal becerileri genelleyebilmelerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Demir (2009), araştırmanın amacını, 6-17 yaş otizmden etkilenmiş çocuk ve gençlerin sosyal becerilerini, değerlendiren kişi, cinsiyet, yaş, eğitime başlama yaşı, engelden etkilenme düzeyi, tanı, kardeşe sahip olma değişkenlerine göre değerlendirmek olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın denek grubunu, 6-17 yaş arası 208 otizmden etkilenmiş çocuk ve genç oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Bilgi Formu ve Otizm Sosyal Beceriler Profili (OSBP)'nin ebeveynler ve öğretmenler tarafından doldurulması ile toplanmıştır. OSBP için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin Türkçe Formunun (OSBP-T) faktör yapısının özgün ölçeğe benzediği ve otizmden etkilenmiş çocuk ve gençlerin sosyal becerilerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu görülmüştür. Analizler sonucunda, anne-babaların otizmlili çocuk ve gençlere sosyal karşılıklılık, sosyal katılım alt ölçeklerinden öğretmenlerine oranla daha yüksek puan, ancak zarar verici sosyal davranışlar alt ölçeğinde ve tüm ölçeklerde öğretmenlerine oranla daha düşük puan verdikleri görülmüştür. Otizmden etkilenmiş çocuk ve gençlerin OSBP-T ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar cinsiyetlerine, yaşlarına, eğitime başlama yaşlarına ve kardeşe sahip olmaya göre farklılaşmamış, ancak engel derecesi ve tanılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Buna göre yüksek otizmlili çocuk ve gençler düşük işlevli olanlara göre OSBP-T'den ve tüm alt ölçeklerden daha yüksek; sosyal karşılıklılık ile sosyal katılım alt ölçeklerinden otizm tanısı almış olan çocuk ve gençlere oranla daha yüksek puanlar almışlardır.

Yapılan kavramsal açıklamalar ve araştırmalar, yetersizlikten etkilenmiş çocuklarının ve olağan gelişim gösteren çocuklarının topluma uyumunda ve sosyal yaşamını sürdürmesinde sosyal becerilerin önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Çocuklar sosyal becerileri kullandıkça sosyal etkileşim artmakta ve sosyal açıdan yeterli olarak görülmektedirler. Özellikle yetersizlikten etkilenmiş çocuklarının sosyal yaşamda bir yer edinmelere ve kabul edilmeleri açısından sosyal becerilerinin gelişmiş olması önem kazanmaktadır. Türkiye'de yetersizlikten etkilenmiş çocuklarla yapılan sosyal beceri araştırmalarına bakıldığında, yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak drama, bilişsel süreç yaklaşımı, işbirlikçi öğrenme, akran aracılı öğrenme ve doğrudan öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı, çocuklarının yetersizlik alanlarının ise ağırlıklı olarak işitme yetersizliği ve zihinsel yetersizlik olduğu görülmektedir. Sosyal becerileri değerlendirmeye yönelik olarak, araştırmanın denek grubunu otizmden etkilenmiş çocuklarının oluşturduğu Demir (2009) araştırmasına rastlanmıştır, ancak Türkiye'de

görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarının sosyal becerilerini değerlendiren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Görme yetersizliğinden etkilenmiş, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin yaş, cinsiyet ve kaynaştırma eğitimine katılıp katılmama açılarından incelenmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS (Social Skills Rating System) kullanılarak, görme yetersizliğinden etkilenmiş, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin yaş, cinsiyet ve eğitim ortamları açılarından karşılaştırarak inceleyen betimsel karşılaştırma araştırmasıdır.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, İstanbul İlinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlköğretim Okulları, Eğitim Uygulama Okulları ve İş Eğitim Merkezleri'nde eğitim almakta olan ve ulaşılabilen, 7-12 yaş arası, toplamda 169 görme yetersizliğinden etkilenmiş, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren çocuklardan oluşmuştur.

Araştırmada, İlköğretim Okulları'nda genel eğitim ve kaynaştırma eğitimi içerisinde yer alan olağan gelişim gösteren, görme yetersizliğinden etkilenmiş ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar ve ayrı özel eğitim okullarında eğitim almakta olan görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar olmak üzere beş çalışma grubu bulunmakta, her çalışma grubu ortalama 34 çocukta oluşmaktadır.

Araştırmanın katılımcılarını belirleyebilmek için, öncelikle çalışma grubunda yer alacak çocukların devam ettikleri okulların bağlı olduğu Milli Eğitim Bakanlığındaki ilgili genel müdürlükler belirlenmiştir. Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda ve Görme Engelliler İlköğretim Okulları'nda eğitimlerinde devam eden çocuklar için resmi özel eğitim kurumlarının bağlı olduğu Özel Eğitim ve Rehberlik Danışma

Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesindeki ilgili daire başkanlığından; İlköğretim Okulları'nda eğitimlerine devam eden çocuklar için ise ilköğretim kurumlarının bağlı olduğu İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesindeki daire başkanlığından resmi yazışma yapılmaksızın katılımcıları belirlemek amacı ile görüşme yapılmıştır. Daha sonra ilgili Bakanlığın yönlendirmesi ile İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde bulunan ilgili şube müdürlükleri ile araştırmanın yapılmasına izin verilmesine ilişkin görüşmeler yapılmış ve katılımcıların bulundukları okullar belirlenmiştir.

İstanbul İlinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olup ulaşılabilen İlköğretim ve Özel Eğitim Okulları'ndan randevu alınarak bu okulların yöneticileri ile bir görüşme yapılarak, araştırmanın amacı ve araştırmada kullanılacak olan ölçek hakkında bilgi verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ölçekleri doldurabilmesi için, ilgili okulların öğretmen odalarında sınıf öğretmenleri ile ayrıca toplantı yapılarak ölçeğin doldurulmasına ilişkin gerekli bilgiler verilmiştir. Verilerin toplanmasında, ilgili okulların bünyesinde yer alan sınıflara girilmiş ve uygulamacı gözlerini kapatarak, sınıf öğrenci listesinden katılımcıları seçmiş ve sınıf öğretmenlerinden seçilen katılımcılara ilişkin yeterli sayıda çoğaltılan ölçeğin doldurulması rica edilmiştir. Ölçeğin doldurulması sırasında, uygulamacı sınıf öğretmenlerinin yanında bulunmuş ve ölçeklerin eksik ve/veya hatalı doldurulmasının önüne geçilmesi amacı ile sınıf öğretmenlerinin doldurdukları ölçekler teslim alınırken, tek tek incelenmiş ve eksik ve/veya hatalı doldurulan ölçeklerin sınıf öğretmenlerince tekrar doldurulması rica edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ölçekler ile ilgili soruları olduğunda, istedikleri zaman araştırmacıya ulaşabilecekleri telefon ve adresler bırakılmıştır. Eksik ve hatalı olan doldurulan ölçekler çalışma kapsamı dışında bırakıldıktan sonra toplam 169 öğrencinin sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler SPSS paket programına girilerek analizler yapılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren çocukların tanı, cinsiyet, yaş ve eğitim ortamlarına göre dağılımları Tablo 1'de yer almaktadır.

Değişken		Frekans	%
Çocuğun Yer Aldığı Grup	Olağan Gelişim Gösteren Çocuklar	35	20,7
	Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda Eğitim Alan Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuklar	34	20,1
	İ.Ö.O'nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuklar	35	20,7
	Görme Engelliler İ.Ö.O'nda Eğitim Alan Çocuklar	33	19,5
	İ.Ö.O'nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocuklar	32	18,9
Çocuğun Eğitim Almakta Olduğu Sınıf	1.Sınıf	32	18,9
	2.Sınıf	47	27,8
	3.Sınıf	37	21,9
	4.Sınıf	24	14,2
	5.Sınıf	21	12,4
	6.Sınıf	8	4,7
Yaş (Ort=9,456±0,116)	7 Yaş	18	10,7
	8 Yaş	31	18,3
	9 Yaş	39	23,1
	10 Yaş	39	23,1
	11 Yaş	21	12,4
	12 Yaş	21	12,4
Cinsiyet	Kız	84	49,7
	Erkek	85	50,3

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacı ile Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilen ve Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından Türkçeleştirilen Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS (Social Skills Rating System) kullanılmıştır.

Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi, okul öncesi ve ilköğretim öğrencilerinin sosyal becerileri ve bu beceriler ile ilişkili olduğu kabul edilen davranış problemleri ile

akademik yeterliliklerini belirlemek amacı ile geliştirilmiştir. Gresham ve Elliot (1990), yetersizlikten etkilenmiş ilköğretim okulu çocukların için de normları çıkarılmış olan SBDS ile çocukların sosyal beceri yetersizlikleri belirlenerek, sosyal beceri eğitim programlarının hazırlanabileceğini ve eğitim programlarının etkisinin değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada, SBDS'nin anasınıfı-6. sınıf çocuklarını değerlendirmek için geliştirilen öğretmen formu kullanılmıştır, çünkü öğretmenler öğrencileri doğal ortamlarda, farklı etkinlikler ve dersler sırasında gözlemlene şansına sahiptirler. Benzer yaşlarda ve farklı özellikleri olan çocuklarla etkileşimde bulunmak, öğretmenlerin çocukların davranışlarına ilişkin standartlar oluşturmalarını kolaylaştırır. Genellikle öğretmenler, öğrencilerin davranışları hakkında güvenilir ve anlamlı bilgi verebilmektedirler. Bu nedenle, öğretmenlerin dereceleme ölçekleri kullanılarak yaptıkları değerlendirme sonucunda, sosyal beceriler ve sosyal beceri yetersizliklerine ilişkin geçerli ve güvenilir bilgi edinildiği kabul edilmektedir (Margetts, 2000).

Gresham ve Elliot (1990), Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi'nde üç ayrı ölçek bulunduğunu belirtmiştir. Bunlar, Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ), Problem Davranış Alt Ölçeği (PDÖ) ve Akademik Yeterlilik Ölçeği (AYÖ) dir.

Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ)'nde, işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol ölçekleri olmak üzere üç alt ölçek yer almaktadır. İşbirliği ölçeği, diğerlerine yardım etme, eşyalarını paylaşma, kurallara ve yönergelere uyma vb. davranışları; atılganlık ölçeği, bilgi isteme, kendini tanıtmak ve diğerlerine tepki verme gibi etkileşim başlatma davranışlarını; kendini kontrol ölçeği ise, öfke kontrolü, anlaşmazlık durumunda uzlaşma sağlama ve uygun şekilde tepki verme gibi anlaşmazlık durumunda sergilenen davranışları kapsamaktadır. SBÖ, her çocuğun son bir ay ya da son iki ay boyunca sergilediği davranışları düşünülerek, ölçekte yer alan her davranış öğrencinin hangi sıklıkta yaptığına karar verilmesi ile doldurulmaktadır. Eğer öğrenci bir davranışı, asla/hiç yapmıyorsa sıfır (0), bazen yapıyorsa bir (1), çok sık yapıyor ise iki (2) işaretlenmektedir. Sosyal Beceri Ölçeği'nden elde edilecek toplam puan 0 ile 60 puan arasında değişmektedir. Sosyal Beceri Ölçeği ile her davranışın sıklığının değerlendirilmesinin yanı sıra, öğretmen, ölçekteki her sosyal davranış, sınıftaki başarı için önemi açısından da değerlendirilmektedir. Bir davranışın sınıf başarısında ne kadar önemli olduğunu belirlemek için ilgili davranış sınıf başarısı için önemli değilse sıfır

(0), önemli ise bir (1), kritik ise iki (2) olarak derecelendirilmektedir (Gresham ve Elliot, 1990).

Problem Davranış Alt Ölçeği (PDÖ), dışsallaştırılmış davranışlar, içselleştirilmiş davranışlar ve hiperaktivite alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Dışsallaştırılmış davranışlar alt ölçeğinde, tartışma, düşük öfke kontrolü ve diğerlerine karşı sözel ve fiziksel şiddetle ilgili uygun olmayan davranışlar yer alırken, içselleştirilmiş davranışlar alt ölçeği, düşük benlik saygısı, yalnızlık ve kaygı gibi davranışlardan oluşmaktadır. Aşırı hareketlilik alt ölçeği ise, aşırı hareketlilik, yerinde duramama ve dikkat dağınıklığı gibi davranışları içermektedir. Çocuğun problem davranışları sosyal beceri ölçeğine benzer şekilde değerlendirilmekte, çocuk bir problem davranışı, asla/hiç yapmıyorsa sıfır (0), bazen yapıyorsa bir (1), çok sık yapıyor ise iki (2) işaretlenmektedir. PDÖ'nden elde edilecek toplam puan 0 ile 36 arasında değişmektedir (Gresham ve Elliot, 1990).

Akademik Yeterlilik Ölçeği (AYÖ), okuma-yazma ve matematik becerileri, motivasyon, aile desteği ve genel bilişsel işlevleri değerlendiren maddelerden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin öğretmen formunda bulunan bu alt ölçek maddeleri, öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerine ilişkin ilginin artması ve hafif derecede yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal beceri yetersizlikleri olduğunu gösteren araştırma bulgularının olması nedeni ile SBDS de yer almıştır. AYÖ'de 9 madde bulunmakta, her madde 1 ile 5 arasında değerlendirilmektedir. Bir (1) rakamı, çocuğu o madde için sınıfın en alt %10'una yerleştiren en düşük performansı, iki (2) rakamı, çocuğun sonraki en düşük %20'sine yerleştiren düşük performansı, üç (3) rakamı, çocuğun sınıfın orta %40'ına yerleştiren performansı, dört (4) rakamı, çocuğun sonraki en yüksek %20'sine yerleştiren performansı ve beş (5) rakamı ise çocuğun sınıfın en üst %10'una yerleştiren en üst ya da en uygun performansı göstermektedir. AYÖ'den elde edilecek toplam puan 9 ile 45 arasında değişmektedir (Gresham ve Elliot, 1990).

Sosyal Beceri Dereceleme Ölçeği, Sucuoğlu ve Özokçu (2005), tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilerek, Türkçe Form için alanda uzman olan ve her iki dile hakim üç hakemin görüşlerine başvurulmuştur. Hakemlerden gelen çeviriler incelenerek düzeltmeler yapılmış ve Türkçe Form son halini almıştır. Daha sonra ölçeğin Türkçe Formu iki dile de hakim üç uzman tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilerek özgün ifadeler ile karşılaştırılmıştır. İki form arasında fark gösteren maddelerin Türkçe'si

yeniden gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçeğin dil açısından son hali elde edilmiştir.

Ölçeğin geçerliği, kapsam ve yapı geçerliği olmak üzere iki ayrı yolla test edilmiştir (Demeray, 2006; Diperna ve Volpe, 2005; Rich, Shepherd ve Nangle; 2008; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Kapsam geçerliliği ile ilgili araştırmalarda uzman görüşüne başvurulmuştur. Alanında uzman olarak çalışan kişiler SBDS'nın bütünü ile ilgili incelemeleri sonucu ölçeğin sosyal becerileri ölçebilecek nitelikte olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir (Demeray, 2006; Diperna ve Volpe, 2005; Rich, Shepherd ve Nangle; 2008).

Yapı geçerliliği ile ilgili araştırmalarda, kapsamla ve ölçeğin genel özellikleri ile ilgili olarak testin faktör yapısını belirlemek amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde varimax dik döndürme tekniği ile temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre faktör yük değeri .30'un üzerinde olan ve yalnızca tek bir faktörde yüksek yük değeri olan maddeler ölçekte bırakılmıştır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Ölçeğin güvenirliği ise, Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak test edilmiştir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Sosyal beceriler ölçeğinin toplam puan için Cronbach Alfa katsayısı .96, birinci faktör için .91, ikinci faktör için .93 ve üçüncü faktör için .84 olarak bulunmuştur. Problem davranışlar ölçeğinin toplam puan için Cronbach Alfa katsayısı .90, birinci faktör için .93, ikinci faktör için .86 olarak bulunmuştur. Akademik yeterlilik ölçeğinin toplam puan için Cronbach Alfa katsayısı ise .97 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda Cronbach Alfa katsayısı sonucunda elde edilen değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Geçerlik ve güvenirlik ile ilgili olarak elde edilen bulgular, Sosyal Beceri Dereceleme Ölçeği'nin ilköğretim düzeyindeki 7-12 yaş arasındaki çocukların sosyal beceri düzeylerini geçerli ve güvenilir olarak ölçmek için kullanılabileceğini göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma grubunda yer alan çocukların sosyal becerilerini, problem davranışlarını ve akademik yeterliliklerini, sınıf öğretmenleri SBDS kullanarak değerlendirmişlerdir. Veriler, bilgisayar ortamında SPSS 18.00 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarına yönelik olarak, yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal beceri puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, iki bağımsız grup t testi ve ikiden fazla bağımsız grup ANOVA parametrik testleri ile iki bağımsız grup Mann-Whitney U Testi ve ikiden fazla bağımsız grup Kruskal-Wallis H parametrik olmayan testleri kullanılarak belirlenmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUMLAR

4.1. BULGULAR

7-12 yaş arasında bulunan, görme yetersizliğinden etkilenmiş, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerini yaş, cinsiyet ve eğitim ortamı açısından karşılaştırarak incelenmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları doğrultusunda yürütülen istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

1. Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranlarından farklılaşmakta mıdır?

Belirtilen alt amaç içerisinde Görme Engelliler İlköğretim Okulları'nda ve İlköğretim Okulları'nda eğitim almakta olan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranları ile karşılaştırılarak incelenmiştir.

Bu bölümde Görme Engelliler İlköğretim Okulları'nda eğitim almakta olan çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranları ile karşılaştırılarak incelenmiştir.

H_0 : Görme Engelliler İlköğretim Okulları'nda eğitim almakta olan çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranlarından farklı değildir.

H_1 : Görme Engelliler İlköğretim Okulları'nda eğitim almakta olan çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranlarından farklıdır.

Burada H_0 hipotezinin test edilmesi için katılımcılar arasından, Görme Engelliler İlköğretim Okulları'nda eğitim almakta olan çocuklar ve olağan gelişim gösteren çocuklar seçilmiştir. Bu iki grubun sosyal becerilere ilişkin davranışları yapma sıklıkları puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Öncelikle parametrik testler için gerekli şartların sağlanma durumu kontrol edilmiştir.

Tablo 2: Homojenlik Testi Sonuçları

Levene İstatistiği	Serbestlik Derecesi 1	Serbestlik Derecesi 2	p olasılığı
1,985	1	66	0,164

p olasılık değerinin $0,164 > 0,05$ olması “Veriler homojen dağılır” hipotezinin kabulünü gerektirir.

Tablo 3: Tek Örnek Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Olağan Gelişim Gösteren Çocuklar	Görme Engelliler İ.Ö.O’nda Eğitim Alan Çocuklar
N	35	33
Kolmogorov-Smirnov Z Test İstatistiği	1,144	0,602
p olasılığı	0,146	0,862

p olasılık değerlerinin 0,146 ve 0,862 şeklinde 0,05’ten büyük olması “veriler normal dağılmaktadır” hipotezinin kabulünü gerektirir.

Parametrik testler için şartların sağlandığı görülmüş ve incelenen değişken iki seçenekli olduğundan iki bağımsız grup t testi uygulanmıştır.

Tablo 4: t Testi Sonuçları

	N	Sosyal Beceri Puan Ortalamaları	t Test İstatistiği	p olasılığı
Olağan Gelişim Gösteren Çocuklar	35	49,657	11,104	0,000 ($9,52 \cdot 10^{-17}$)
Görme Engelliler İ.Ö.O’nda Eğitim Alan Çocuklar	33	28,969		

p olasılık değerinin $0,000 = (9,52 \cdot 10^{-17}) < 0,05$ olması “ H_0 : Görme Engelliler İlköğretim Okulları’nda eğitim almakta olan çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranlarından farklı değildir.” hipotezinin reddedilmesini gerektirir. Buna göre olağan

gelişim gösteren çocuklar ile Görme Engelliler İlköğretim Okulları'nda eğitim almakta olan çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Puan ortalamalarından anlaşılabacağı üzere, olağan gelişim gösteren çocukların sosyal beceri düzeyleri, Görme Engelliler İlköğretim Okulları'nda eğitim almakta olan çocukların sosyal beceri düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha gelişmiştir.

Bu bölümde İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranları ile karşılaştırılarak incelenmiştir.

H_0 : İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranlarından farklı değildir.

H_1 : İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranlarından farklıdır.

Burada H_0 hipotezinin test edilmesi için katılımcılar arasından, İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ve olağan gelişim gösteren çocuklar seçilmiştir. Bu iki grubun sosyal becerilere ilişkin davranışları yapma sıklıkları puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Öncelikle parametrik testler için gerekli şartların sağlanma durumu kontrol edilmiştir.

Tablo 5: Homojenlik Testi Sonuçları

Levene İstatistiği	Serbestlik Derecesi 1	Serbestlik Derecesi 2	p olasılığı
8,751	1	65	0,004

p olasılık değerinin $0,004 < 0,05$ olması “Veriler homojen dağılır” hipotezinin reddedilmesini gerektirir.

Dolayısıyla normallik sınavına gerek kalmayarak parametrik testler için şartların sağlanmadığı belirlenmiştir. İncelenen değişken iki seçenekli olduğundan parametrik olmayan iki bağımsız grup Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 6: Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sosyal Beceri Puan Ortalamaları	Test İstatistiği	p olasılığı
Olağan Gelişim Gösteren Çocuklar	35	49,657	-4,625 (Z)	0,000 (3,75.10 ⁻⁶)
İ.Ö.O'nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocuklar	32	38,375		

p olasılık değerinin $0,000=(3,75.10^{-6}) < 0,05$ olması “H₀: İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranlarından farklı değildir.” hipotezinin reddedilmesini gerektirir. Buna göre olağan gelişim gösteren çocuklar ile İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Puan ortalamalarından anlaşılabacağı üzere, olağan gelişim gösteren çocukların sosyal beceri düzeyleri, İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha gelişmiştir.

2. Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri yaş, cinsiyet ve eğitim ortamı değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

Belirtilen alt amaç içerisinde Görme Engelliler İlköğretim Okulları’nda ve İlköğretim Okulları’nda eğitim almakta olan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri yaş, cinsiyet ve eğitim ortamı değişkeni açısından incelenmiştir.

Bu bölümde Görme Engelliler İlköğretim Okulları'nda eğitim almakta olan çocukların sosyal becerileri yaş değişkeni açısından incelenmiştir.

H_0 : Görme Engelliler İlköğretim Okulları'nda eğitim almakta olan çocukların sosyal becerileri, yaş değişkeni açısından farklı değildir.

H_1 : Görme Engelliler İlköğretim Okulları'nda eğitim almakta olan çocukların sosyal becerileri, yaş değişkeni açısından farklıdır.

Burada H_0 hipotezinin test edilmesi için katılımcılar arasından, Görme Engelliler İlköğretim Okulları'nda eğitim almakta olan çocuklar seçilmiş ve yaş gruplarına ayrılmıştır. Bu grupların sosyal becerilere ilişkin davranışları yapma sıklıkları puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Öncelikle parametrik testler için gerekli şartların sağlanma durumu kontrol edilmiştir.

Tablo 7 : Homojenlik Testi Sonuçları

Levene İstatistiği	Serbestlik Derecesi 1	Serbestlik Derecesi 2	p olasılığı
3,045	5	27	0,026

p olasılık değerinin $0,026 < 0,05$ olması “Veriler homojen dağılır” hipotezinin reddedilmesini gerektirir.

Dolayısıyla normallik sınamasına gerek kalmayarak parametrik testler için şartların sağlanmadığı belirlenmiştir. İncelenen değişken ikiden fazla seçenekli olduğundan parametrik olmayan ikiden fazla bağımsız grup Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 8: Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Görme Engelliler İ.Ö.O'nda Eğitim Alan Çocuklar	N	Sosyal Beceri Puan Ortalamaları	Test İstatistiği	p olasılığı
7 Yaş	2	21,00	6,871 (Kay-kare)	0,230
8 Yaş	4	39,50		
9 Yaş	7	26,71		
10 Yaş	8	26,00		
11 Yaş	6	29,50		
12 Yaş	6	30,67		

p olasılık değerinin $0,230 > 0,05$ olması “ H_0 : Görme Engelliler İlköğretim Okulları’nda eğitim almakta olan çocukların sosyal becerileri, yaş bakımından farklı değildir.” hipotezinin kabul edilmesini gerektirir.

Buna göre Görme Engelliler İlköğretim Okulları’nda eğitim almakta olan çocukların sosyal beceri düzeylerinin yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bu bölümde İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri yaş değişkeni açısından incelenmiştir.

H_0 : İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, yaş değişkeni açısından farklı değildir.

H_1 : İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, yaş değişkeni açısından farklıdır.

Burada H_0 hipotezinin test edilmesi için katılımcılar arasından, İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar seçilmiş ve yaş gruplarına ayrılmıştır. Bu grupların sosyal becerilere ilişkin davranışları yapma sıklıkları puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Öncelikle parametrik testler için gerekli şartların sağlanma durumu kontrol edilmiştir.

Tablo 9: Homojenlik Testi Sonuçları

Levene İstatistiği	Serbestlik Derecesi 1	Serbestlik Derecesi 2	p olasılığı
0,925	5	26	0,481

p olasılık değerinin $0,481 > 0,05$ olması “Veriler homojen dağılır” hipotezinin kabul edilmesini gerektirir.

Tablo 10: Tek Örnek Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

İ.Ö.O’nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocuklar	N	Kolmogorov-Smirnov Z Test İstatistiği	p olasılığı
7 Yaş	3	0,616	0,842
8 Yaş	6	0,377	0,999
9 Yaş	7	0,693	0,723
10 Yaş	6	0,571	0,900
11 Yaş	5	0,690	0,728
12 Yaş	5	0,752	0,624

p olasılık değerlerinin 0,624 ile 0,999 arasında yani $0,05$ ’ten büyük olması “veriler normal dağılmaktadır” hipotezinin kabulünü gerektirir.

Parametrik testler için şartların sağlandığı görülmüş ve incelenen değişken altı seçenekli olduğundan ikiden fazla bağımsız grup ANOVA parametrik testi uygulanmıştır.

Tablo 11: ANOVA Testi Sonuçları

İ.Ö.O'nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocuklar	N	Sosyal Beceri Puan Ortalamaları	Test İstatistiği	p olasılığı
7 Yaş	3	29,00	2,707 (F)	0,042
8 Yaş	6	43,00		
9 Yaş	7	31,57		
10 Yaş	6	37,33		
11 Yaş	5	44,80		
12 Yaş	5	42,80		

p olasılık değerinin $0,042 < 0,05$ olması “ H_0 : İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, yaş değişkeni açısından farklı değildir.” hipotezinin reddedilmesini gerektirir. Buna göre İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinin yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Sosyal beceri puan ortalamalarından görüleceği üzere, yaş ile sosyal beceri düzeyinin gelişmişliği arasında herhangi bir doğru orantıdan bahsedilememekle birlikte, kaynaştırma ortamlardaki görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar arasında 7 yaşında olanların sosyal becerilerinin en az gelişmiş, 11 yaşında olanların ise en fazla gelişmiş olduğu belirlenmiştir.

Bu bölümde Görme Engelliler İlköğretim Okulları’nda eğitim almakta olan çocukların sosyal becerileri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir.

H_0 : Görme Engelliler İlköğretim Okulları’nda eğitim almakta olan çocukların sosyal becerileri, cinsiyet değişkeni açısından farklı değildir.

H_1 : Görme Engelliler İlköğretim Okulları’nda eğitim almakta olan çocukların sosyal becerileri, cinsiyet değişkeni açısından farklıdır.

Burada H_0 hipotezinin test edilmesi için katılımcılar arasından, Görme Engelliler İlköğretim Okulları'nda eğitim almakta olan çocuklar seçilmiş ve erkek, kız olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu iki grubun sosyal becerilere ilişkin davranışları yapma sıklıkları puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Öncelikle parametrik testler için gerekli şartların sağlanma durumu kontrol edilmiştir.

Tablo 12: Homojenlik Testi Sonuçları

Levene İstatistiği	Serbestlik Derecesi 1	Serbestlik Derecesi 2	p olasılığı
2,255	1	31	0,143

p olasılık değerinin $0,143 > 0,05$ olması “Veriler homojen dağılır” hipotezinin kabul edilmesini gerektirir.

Tablo 13: Tek Örnek Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Görme Engelliler İ.Ö.O'nda Eğitim Alan Erkek Çocuklar	Görme Engelliler İ.Ö.O'nda Eğitim Alan Kız Çocuklar
N	16	17
Kolmogorov-Smirnov Z Test İstatistiği	0,712	0,573
p olasılığı	0,692	0,898

p olasılık değerlerinin 0,692 ve 0,898 şeklinde 0,05'ten büyük olması “veriler normal dağılmaktadır” hipotezinin kabulünü gerektirir.

Parametrik testler için şartların sağlandığı görülmüş ve incelenen değişken iki seçenekli olduğundan iki bağımsız grup t testi uygulanmıştır.

Tablo 14: t Testi Sonuçları

	N	Sosyal Beceri Puan Ortalamaları	Test İstatistiği	p olasılığı
Görme Engelliler İ.Ö.O'nda Eğitim Alan Erkek Çocuklar	16	32,00	2,074	0,047
Görme Engelliler İ.Ö.O'nda Eğitim Alan Kız Çocuklar	17	25,75		

p olasılık değerinin $0,047 < 0,05$ olması “ H_0 : Görme Engelliler İlköğretim Okulları’nda eğitim almakta olan çocukların sosyal becerileri, cinsiyet değişkeni açısından farklı değildir.” hipotezinin reddedilmesini gerektirir. Buna göre Görme Engelliler İlköğretim Okulları’nda eğitim almakta olan çocukların sosyal beceri düzeylerinin kız ya da erkek olmalarına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Sosyal beceri puan ortalamalarından görüleceği üzere, Görme Engelliler İlköğretim Okulları’nda eğitim almakta olan çocuklar arasında kızların sosyal becerilerinin erkeklere kıyasla daha fazla gelişmiş olduğu belirlenmiştir.

Bu bölümde İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir.

H_0 : İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, cinsiyet değişkeni açısından farklı değildir.

H_1 : İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, cinsiyet değişkeni açısından farklıdır.

Burada H_0 hipotezinin test edilmesi için katılımcılar arasından, İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar seçilmiş ve erkek, kız olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu iki grubun sosyal becerilere ilişkin davranışları yapma sıklıkları puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Öncelikle parametrik testler için gerekli şartların sağlanma durumu kontrol edilmiştir.

Tablo 15: Homojenlik Testi Sonuçları

Levene İstatistiği	Serbestlik Derecesi 1	Serbestlik Derecesi 2	p olasılığı
0,272	1	30	0,606

p olasılık değerinin $0,606 > 0,05$ olması “Veriler homojen dağılır” hipotezinin kabul edilmesini gerektirir.

Tablo 16: Tek Örnek Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	İ.Ö.O’nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Erkek Çocuklar	İ.Ö.O’nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocuklar Kız Çocuklar
N	17	15
Kolmogorov-Smirnov Z Test İstatistiği	0,800	0,582
p olasılığı	0,545	0,887

p olasılık değerlerinin 0,545 ve 0,887 şeklinde 0,05’ten büyük olması “veriler normal dağılmaktadır” hipotezinin kabulünü gerektirir.

Parametrik testler için şartların sağlandığı görülmüş ve incelenen değişken iki seçenekli olduğundan iki bağımsız grup t testi uygulanmıştır.

Tablo 17: t Testi Sonuçları

	N	Sosyal Beceri Puan Ortalamaları	Test İstatistiği	p olasılığı
İ.Ö.O’nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Erkek Çocuklar	17	34,76	2,369	0,024
İ.Ö.O’nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocuklar Kız Çocuklar	15	42,47		

p olasılık değerinin $0,024 < 0,05$ olması “ H_0 : İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, cinsiyet değişkeni açısından farklı değildir.” hipotezinin reddedilmesini gerektirir. Buna göre İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinin kız ya da erkek olmalarına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılıklar taşıdığı belirlenmiştir.

Sosyal beceri puan ortalamalarının incelenmesi sonucunda, İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş kız çocukların, aynı yetersizlikten etkilenmiş ve aynı ortamlarda eğitim gören erkek çocuklara kıyasla sosyal beceri düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farkla ($p < 0,05$) daha gelişmiş olduğu saptanmıştır.

Bu bölümde, Görme Engelliler İlköğretim Okulları’nda eğitimlerine devam eden çocukların sosyal becerileri, kaynaştırma ortamlarında eğitimlerine devam eden görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri ile karşılaştırılarak incelenmiştir.

H_0 : Görme Engelliler İlköğretim Okulları’nda eğitimlerine devam eden çocukların sosyal becerileri, kaynaştırma ortamlarında eğitimlerine devam eden görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinden farklı değildir.

H_1 : Görme Engelliler İlköğretim Okulları’nda eğitimlerine devam eden çocukların sosyal becerileri, kaynaştırma ortamlarında eğitimlerine devam eden görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinden farklıdır.

Burada H_0 hipotezinin test edilmesi için katılımcılar arasından, kaynaştırma ortamlardaki görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ve Görme Engelliler İlköğretim Okulları’nda eğitimlerine devam eden çocuklar seçilmiştir. Bu iki grubun sosyal becerilere ilişkin davranışları yapma sıklıkları puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Öncelikle parametrik testler için gerekli şartların sağlanma durumu kontrol edilmiştir.

Tablo 18: Homojenlik Testi Sonuçları

Levene İstatistiği	Serbestlik Derecesi 1	Serbestlik Derecesi 2	p olasılığı
1,092	1	63	0,300

p olasılık değerinin $0,300 > 0,05$ olması “Veriler homojen dağılır” hipotezinin kabulünü gerektirir.

Tablo 19: Tek Örnek Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Görme Engelliler İ.Ö.O’nda Eğitim Alan Çocuklar	İ.Ö.O’nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocuklar
N	33	32
Kolmogorov-Smirnov Z Test İstatistiği	0,602	0,628
p olasılığı	0,862	0,826

p olasılık değerlerinin 0,826 ve 0,862 şeklinde 0,05’ten büyük olması “veriler normal dağılmaktadır” hipotezinin kabulünü gerektirir.

Parametrik testler için şartların sağlandığı görülmüş ve incelenen değişken iki seçenekli olduğundan iki bağımsız grup t testi uygulanmıştır:

Tablo 20: t Testi Sonuçları

	N	Sosyal Beceri Puan Ortalamaları	t Test İstatistiği	p olasılığı
Görme Engelliler İ.Ö.O’nda Eğitim Alan Çocuklar	33	28,969	4,006	0,000 ($1,66 \cdot 10^{-4}$)
İ.Ö.O’nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocuklar	32	38,375		

p olasılık değerinin $0,000=(1,66.10^{-4})<0,05$ olması “ H_0 : Görme Engelliler İlköğretim Okulları’nda eğitimlerine devam eden çocukların sosyal becerileri, kaynaştırma ortamlarında eğitimlerine devam eden görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinden farklı değildir.” hipotezinin reddedilmesini gerektirir. Buna göre görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların Görme Engelliler İlköğretim Okulları’nda eğitim görmeleri ya da kaynaştırma ortamlarında eğitim görmelerine göre sosyal beceri düzeylerinin farklılaştığı belirlenmiştir.

Puan ortalamalarından anlaşılacağı üzere, görme yetersizliğinden etkilenen çocuklar arasında ilköğretim okullarında kaynaştırma eğitimlerine devam eden çocukların sosyal beceri düzeyleri, Görme Engelliler İlköğretim Okulları’nda eğitimlerine devam eden çocukların sosyal beceri düzeylerine kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha gelişmiştir.

3. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranlarından farklılaşmakta mıdır?

Belirtilen alt amaç içerisinde Ayrı Özel Eğitim Okulları’nda ve İlköğretim Okulları’nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranları ile karşılaştırılarak incelenmiştir.

Bu bölümde Ayrı Özel Eğitim Okulları’nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranları ile karşılaştırılarak incelenmiştir.

H_0 : Ayrı Özel Eğitim Okulları’nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranlarından farklı değildir.

H_1 : Ayrı Özel Eğitim Okulları’nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranlarından farklıdır.

Burada H_0 hipotezinin test edilmesi için katılımcılar arasından, Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar ve olağan gelişim gösteren çocuklar seçilmiştir. Bu iki grubun sosyal becerilere ilişkin davranışları yapma sıklıkları puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Öncelikle parametrik testler için gerekli şartların sağlanma durumu kontrol edilmiştir.

Tablo 21: Homojenlik Testi Sonuçları

Levene İstatistiği	Serbestlik Derecesi 1	Serbestlik Derecesi 2	p olasılığı
1,460	1	67	0,231

p olasılık değerinin $0,231 > 0,05$ olması “Veriler homojen dağılır” hipotezinin kabul edilmesini gerektirir.

Tablo 22: Tek Örnek Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Olağan Gelişim Gösteren Çocuklar	Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda Eğitim Alan Çocuklar
N	35	34
Kolmogorov-Smirnov Z Test İstatistiği	1,144	0,616
p olasılığı	0,146	0,843

p olasılık değerlerinin 0,146 ve 0,843 şeklinde 0,05'ten büyük olması “veriler normal dağılmaktadır” hipotezinin kabulünü gerektirir.

Parametrik testler için şartların sağlandığı görülmüş ve incelenen değişken iki seçenekli olduğundan iki bağımsız grup t testi uygulanmıştır.

Tablo 23: t Testi Sonuçları

	N	Sosyal Beceri Puan Ortalamaları	Test İstatistiği	p olasılığı
Olağan Gelişim Gösteren Çocuklar	35	49,66	22,615	0,000
Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda Eğitim Alan Çocuklar	34	11,76		(4,48.10 ⁻³³)

p olasılık değerinin $0,000=(4,48.10^{-33})<0,05$ olması “ H_0 : Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranlarından farklı değildir.” hipotezinin reddedilmesini gerektirir. Buna göre olağan gelişim gösteren çocuklar ile Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Sosyal beceri puan ortalamalarının incelenmesi sonucunda, olağan gelişim gösteren çocukların, Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklara kıyasla sosyal beceri düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farkla ($p<0,05$) daha gelişmiş olduğu saptanmıştır.

Bu bölümde İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranları ile karşılaştırılarak incelenmiştir.

H_0 : İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranlarından farklı değildir.

H_1 : İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranlarından farklıdır.

Burada H_0 hipotezinin test edilmesi için katılımcılar arasından, İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar ve olağan gelişim gösteren çocuklar seçilmiştir. Bu iki grubun sosyal becerilere ilişkin

davranışları yapma sıklıkları puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Öncelikle parametrik testler için gerekli şartların sağlanma durumu kontrol edilmiştir.

Tablo 24: Homojenlik Testi Sonuçları

Levene İstatistiği	Serbestlik Derecesi 1	Serbestlik Derecesi 2	p olasılığı
0,551	1	68	0,460

p olasılık değerinin $0,460 > 0,05$ olması “Veriler homojen dağılır” H_0 hipotezinin kabul edilmesini gerektirir.

Tablo 25: Tek Örnek Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Olağan Gelişim Gösteren Çocuklar	I.Ö.O’nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuklar
N	35	35
Kolmogorov-Smirnov Z Test İstatistiği	1,144	0,678
p olasılığı	0,146	0,747

p olasılık değerlerinin 0,146 ve 0,747 şeklinde 0,05’ten büyük olması “veriler normal dağılmaktadır” hipotezinin kabulünü gerektirir.

Parametrik testler için şartların sağlandığı görülmüş ve incelenen değişken iki seçenekli olduğundan iki bağımsız grup t testi uygulanmıştır:

Tablo 26: t Testi Sonuçları

	N	Sosyal Beceri Puan Ortalamaları	Test İstatistiği	p olasılığı
Olağan Gelişim Gösteren Çocuklar	35	49,66	22,192	0,000 (7,33.10 ⁻³³)
İ.Ö.O'nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuklar	35	18,86		

p olasılık değerinin $0,000=(7,33.10^{-33})<0,05$ olması “H₀: İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranlarından farklı değildir.” hipotezinin reddedilmesini gerektirir. Buna göre olağan gelişim gösteren öğrenciler ile İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Sosyal beceri puan ortalamalarının incelenmesi sonucunda, olağan gelişim gösteren çocukların, İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklara kıyasla sosyal beceri düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farkla ($p<0,05$) daha gelişmiş olduğu saptanmıştır.

4. Zihinsel engelli çocukların sosyal becerileri yaş, cinsiyet ve eğitim ortamı değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

Belirtilen alt amaç içerisinde Ayrı Özel Eğitim Okulları’nda ve İlköğretim Okulları’nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri yaş, cinsiyet ve eğitim ortamı değişkeni açısından incelenmiştir.

Bu bölümde Ayrı Özel Eğitim Okulları’nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri yaş değişkeni açısından incelenmiştir.

H_0 : Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, değişkeni açısından farklı değildir.

H_1 : Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, yaş değişkeni açısından farklıdır.

Burada H_0 hipotezinin test edilmesi için katılımcılar arasından, Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar seçilmiş ve yaş gruplarına ayrılmıştır. Bu grupların sosyal becerilere ilişkin davranışları yapma sıklıkları puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Öncelikle parametrik testler için gerekli şartların sağlanma durumu kontrol edilmiştir.

Tablo 27: Homojenlik Testi Sonuçları

Levene İstatistiği	Serbestlik Derecesi 1	Serbestlik Derecesi 2	p olasılığı
2,672	5	28	0,043

p olasılık değerinin $0,043 < 0,05$ olması “Veriler homojen dağılır” hipotezinin reddedilmesini gerektirir.

Dolayısıyla normallik sınamasına gerek kalmayarak parametrik testler için şartların sağlanmadığı belirlenmiştir. İncelenen değişken ikiden fazla seçenekli olduğundan parametrik olmayan ikiden fazla bağımsız grup Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 28: Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda Eğitim Alan Çocuklar	N	Sosyal Beceri Puan Ortalamaları	Test İstatistiği	p olasılığı
7 Yaş	3	6,33	12,170 (Kay-kare)	0,033
8 Yaş	9	8,56		
9 Yaş	6	16,83		
10 Yaş	6	8,67		
11 Yaş	3	9,67		
12 Yaş	7	17,43		

p olasılık değerinin $0,033 < 0,05$ olması “ H_0 : Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, yaş değişkeni açısından farklı değildir.” hipotezinin reddedilmesini gerektirir. Buna göre Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinin yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Sosyal beceri puan ortalamalarından görüleceği üzere, yaş ile sosyal beceri düzeyinin gelişmişliği arasında herhangi bir doğru orantıdan bahsedilememekle birlikte, Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar arasında 7 yaşında olanların sosyal becerilerinin en az gelişmiş, 12 yaşında olanların ise en fazla gelişmiş olduğu belirlenmiştir.

Bu bölümde İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri yaş değişkeni açısından incelenmiştir.

H_0 : İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, yaş değişkeni açısından farklı değildir.

H_1 : İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, yaş değişkeni açısından farklıdır.

Burada H_0 hipotezinin test edilmesi için katılımcılar arasından, İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar seçilmiş ve yaş gruplarına ayrılmıştır. Bu grupların sosyal becerilere ilişkin davranışları yapma sıklıkları puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Öncelikle parametrik testler için gerekli şartların sağlanma durumu kontrol edilmiştir.

Tablo 29: Homojenlik Testi Sonuçları

Levene İstatistiği	Serbestlik Derecesi 1	Serbestlik Derecesi 2	p olasılığı
0,331	3	30	0,803

p olasılık değerinin $0,803 > 0,05$ olması “Veriler homojen dağılır” H_0 hipotezinin kabul edilmesini gerektirir.

Tablo 30: Tek Örnek Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

İ.Ö.O'nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuklar	N	Kolmogorov-Smirnov Z Test İstatistiği	p olasılığı
7 Yaş	4	0,611	0,850
8 Yaş	6	0,747	0,633
9 Yaş	11	0,403	0,997
10 Yaş	13	0,669	0,763
11 Yaş	1	-	1,000
12 Yaş	0	-	-

p olasılık değerlerinin 0,633 ile 1,000 arasında yani 0,05'ten büyük olması “veriler normal dağılmaktadır” hipotezinin kabulünü gerektirir.

Parametrik testler için şartların sağlandığı görülmüş ve incelenen değişken beş seçenekli olduğundan ikiden fazla bağımsız grup ANOVA parametrik testi uygulanmıştır.

Tablo 31: ANOVA Testi Sonuçları

İ.Ö.O'nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuklar	N	Sosyal Beceri Puan Ortalamaları	Test İstatistiği	p olasılığı
7 Yaş	4	18,75	1,286 (F)	0,298
8 Yaş	6	21,00		
9 Yaş	11	20,18		
10 Yaş	13	16,38		
11 Yaş	1	24,00		

p olasılık değerinin $0,298 > 0,05$ olması “ H_0 : İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, yaş değişkeni açısından farklı değildir.” hipotezinin kabul edilmesini gerektirir. Buna göre İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinin yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bu bölümde Ayrı Özel Eğitim Okulları’nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir.

H_0 : Ayrı Özel Eğitim Okulları’nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, cinsiyet değişkeni açısından farklı değildir.

H_1 : Ayrı Özel Eğitim Okulları’nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, cinsiyet değişkeni açısından farklıdır.

Burada H_0 hipotezinin test edilmesi için katılımcılar arasından, Ayrı Özel Eğitim Okulları’nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar seçilmiş ve erkek, kız olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu iki grubun sosyal becerilere ilişkin davranışları yapma sıklıkları puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Öncelikle parametrik testler için gerekli şartların sağlanma durumu kontrol edilmiştir.

Tablo 32: Homojenlik Testi Sonuçları

Levene İstatistiği	Serbestlik Derecesi 1	Serbestlik Derecesi 2	p olasılığı
2,665	1	32	0,112

p olasılık değerinin $0,112 > 0,05$ olması “Veriler homojen dağılır” H_0 hipotezinin kabul edilmesini gerektirir.

Tablo 33: Tek Örnek Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Ayrı Özel Eğitim Okulları’nda Eğitim Alan Erkek Çocuklar	Ayrı Özel Eğitim Okulları’nda Eğitim Alan Kız Çocuklar
N	17	17
Kolmogorov-Smirnov Z Test İstatistiği	0,405	0,532
p olasılığı	0,997	0,940

p olasılık değerlerinin 0,997 ve 0,940 şeklinde 0,05’ten büyük olması “veriler normal dağılmaktadır” hipotezinin kabulünü gerektirir.

Parametrik testler için şartların sağlandığı görülmüş ve incelenen değişken iki seçenekli olduğundan iki bağımsız grup t testi uygulanmıştır.

Tablo 34: t Testi Sonuçları

	N	Sosyal Beceri Puan Ortalamaları	Test İstatistiği	p olasılığı
Ayrı Özel Eğitim Okulları’nda Eğitim Alan Erkek Çocuklar	17	8,88	2,297	0,028
Ayrı Özel Eğitim Okulları’nda Eğitim Alan Kız Çocuklar	17	14,65		

p olasılık değerinin $0,028 < 0,05$ olması “ H_0 : Ayrı Özel Eğitim Okulları’nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, cinsiyet değişkeni açısından farklı değildir.” hipotezinin reddedilmesini gerektirir. Buna göre Ayrı Özel Eğitim Okulları’nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinin kız ya da erkek olmalarına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Sosyal beceri puan ortalamalarından görüleceği üzere, ayrıştırılmış ortamlardaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar arasında, kızların sosyal becerilerinin erkeklere kıyasla daha fazla gelişmiş olduğu belirlenmiştir.

Bu bölümde İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir.

H_0 : İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, cinsiyet değişkeni açısından farklı değildir.

H_1 : İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, cinsiyet değişkeni açısından farklıdır.

Burada H_0 hipotezinin test edilmesi için katılımcılar arasından, İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar seçilmiş ve erkek, kız olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu iki grubun sosyal becerilere ilişkin davranışları yapma sıklıkları puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Öncelikle parametrik testler için gerekli şartların sağlanma durumu kontrol edilmiştir.

Tablo 35: Homojenlik Testi Sonuçları

Levene İstatistiği	Serbestlik Derecesi 1	Serbestlik Derecesi 2	p olasılığı
6,081	1	33	0,019

p olasılık değerinin $0,019 < 0,05$ olması “Veriler homojen dağılır” H_0 hipotezinin reddedilmesini gerektirir.

Dolayısıyla normallik sınamasına gerek kalmayarak, parametrik testler için şartların sağlanmadığı belirlenmiştir. İncelenen değişken iki seçenekli olduğundan parametrik olmayan iki bağımsız grup Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 36: Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sosyal Beceri Puan Ortalamaları	Test İstatistiği	p olasılığı
İ.Ö.O'nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Erkek Çocuklar	18	16,61	-2,100	0,035
İ.Ö.O'nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Kız Çocuklar	17	21,24	(Z)	

p olasılık değerinin $0,035 < 0,05$ olması “ H_0 : İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, cinsiyet değişkeni açısından farklı değildir.” hipotezinin reddedilmesini gerektirir. Buna göre İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinin kız ya da erkek olmalarına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılıklar taşıdığı belirlenmiştir.

Sosyal beceri puan ortalamalarının incelenmesi sonucunda, İlköğretim Okulları’nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş kız çocukların, aynı yetersizlikten etkilenmiş ve aynı ortamlarda eğitim gören erkeklere kıyasla sosyal beceri düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farkla ($p < 0,05$) daha gelişmiş olduğu saptanmıştır.

Bu bölümde, Ayrı Özel Eğitim Okulları’nda eğitimlerine devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, kaynaştırma ortamlarında eğitimlerine devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri ile karşılaştırılarak incelenmiştir.

H_0 : Ayrı Özel Eğitim Okulları’nda eğitimlerine devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, kaynaştırma ortamlarında eğitimlerine devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinden farklı değildir.

H_1 : Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda eğitimlerine devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, kaynaştırma ortamlarında eğitimlerine devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinden farklıdır.

Burada H_0 hipotezinin test edilmesi için katılımcılar arasından, kaynaştırma ortamlarındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar ve ayrıştırılmış ortamlardaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar seçilmiştir. Bu iki grubun sosyal becerilere ilişkin davranışları yapma sıklıkları puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Öncelikle parametrik testler için gerekli şartların sağlanma durumu kontrol edilmiştir.

Tablo 37: Homojenlik Testi Sonuçları

Levene İstatistiği	Serbestlik Derecesi 1	Serbestlik Derecesi 2	p olasılığı
3,268	1	67	0,075

p olasılık değerinin $0,075 > 0,05$ olması “Veriler homojen dağılır” hipotezinin kabulünü gerektirir.

Tablo 38: Tek Örnek Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda Eğitim Alan Çocuklar	İ.Ö.O'nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuklar
N	34	35
Kolmogorov-Smirnov Z Test İstatistiği	0,616	0,678
p olasılığı	0,843	0,747

p olasılık değerlerinin 0,843 ve 0,747 şeklinde 0,05'ten büyük olması “veriler normal dağılmaktadır” H_0 hipotezinin kabulünü gerektirir.

Parametrik testler için şartların sağlandığı görülmüş ve incelenen değişken iki seçenekli olduğundan iki bağımsız grup t testi uygulanmıştır.

Tablo 39: t Testi Sonuçları

	N	Sosyal Beceri Puan Ortalamaları	t Test İstatistiği	p olasılığı
Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda Eğitim Alan Çocuklar	34	11,77	-4,372	0,000 (4,39.10 ⁻⁵)
İ.Ö.O'nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuklar	35	18,86		

p olasılık değerinin $0,000=(4,39.10^{-5}) < 0,05$ olması “H₀: Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda eğitimlerine devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri, kaynaştırma ortamlarında eğitimlerine devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinden farklı değildir.” hipotezinin reddedilmesini gerektirir. Buna göre zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda eğitim görmeleri ya da İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma ortamlarında eğitim görmelerinin sosyal beceri düzeylerini farklılaştırmakta olduğu belirlenmiştir.

Sosyal beceri puan ortalamalarının incelenmesi sonucunda, İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların, Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklara kıyasla sosyal beceri düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farkla ($p < 0,05$) daha gelişmiş olduğu saptanmıştır.

5. Görme engelli çocukların akademik performansları ve problem davranışları olağan gelişim gösteren akranlarından farklılaşmakta mıdır?

Belirtilen alt amaç içerisinde Görme Engelliler İlköğretim Okulları'nda ve İlköğretim Okulları'nda eğitim almakta olan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların akademik performansları ve problem davranışları olağan gelişim gösteren akranları ile karşılaştırılarak incelenmiştir.

Tablo 40: Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocukların Akademik Yeterlilik Puanlarına İlişkin Temel Bilgiler

	N	Ortalama	Ortalamanın Std. Hatası	Medyan	Mod	Minimum	Maksimum
Olağan Gelişim Gösteren Çocuklar	35	38,54	0,651	37	37	33	45
İ.Ö.O'nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocuklar	32	35,13	1,337	34	45	21	45
Görme Engelliler İ.Ö.O'nda Eğitim Alan Çocuklar	33	32,39	1,794	34	45	10	45

Akademik yeterlilik puanının gruplara göre ortalamaları şu şekilde sıralanmaktadır: Olağan gelişim gösterenlerin çocukların puan ortalamaları $38,54 \pm 0,651$, İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların puan ortalamaları $35,13 \pm 1,337$ ve Görme Engelliler İlköğretim Okulları'nda eğitim almakta olan çocukların puan ortalamaları $32,39 \pm 1,794$ 'tür. Bu doğrultuda, olağan gelişim gösteren çocukların akademik yeterlilikleri görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların akademik yeterliliklerinden daha gelişmiş durumdadır.

Tablo 41: Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocukların Problem Davranışlar Sergileme Puanlarına İlişkin Temel Bilgiler

	N	Ortalama	Ortalamanın Std. Hatası	Medyan	Mod	Minimum	Maksimum
Olağan Gelişim Gösteren Çocuklar	35	8,143	0,740	7	7	1	17
İ.Ö.O'nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocuklar	32	9,25	0,736	10	10	0	19
Görme Engelliler İ.Ö.O'nda Eğitim Alan Çocuklar	33	13,79	1,550	12	5-9 ve 29	1	29

Problem davranışlar sergileme sıklığı puanlarının gruplara göre ortalamaları şu şekilde sıralanmaktadır: Olağan gelişim gösterenlerin çocukların puan ortalamaları $8,143 \pm 0,740$, İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların puan ortalamaları $9,25 \pm 0,736$, ve Görme Engelliler İlköğretim Okulları'nda eğitim almakta olan çocukların puan ortalamaları $13,79 \pm 1,550$ 'dir. Bu doğrultuda, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların problem davranışlarının olağan gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

6. Zihinsel engelli çocukların akademik performansları ve problem davranışları olağan gelişim gösteren akranlarından farklılaşmakta mıdır?

Belirtilen alt amaç içerisinde Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda ve İlköğretim Okulları'nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların akademik performansları ve problem davranışları olağan gelişim gösteren akranları ile karşılaştırılarak incelenmiştir.

Tablo 42: Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocukların Akademik Yeterlilik Puanlarına İlişkin Temel Bilgiler

	N	Ortalama	Ortalamanın Std. Hatası	Medyan	Mod	Minimum	Maksimum
Olağan Gelişim Gösteren Çocuklar	35	38,54	0,651	37	37	33	45
İ.Ö.O'nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuklar	35	18,31	0,628	18	18	10	28
Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda Eğitim Alan Çocuklar	34	15,32	0,717	16	18	9	22

Akademik yeterlilik puanının gruplara göre ortalamaları şu şekilde sıralanmaktadır: Olağan gelişim gösterenlerin çocukların puan ortalamaları

38,54±0,651, İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların puan ortalamaları 18,31±0,628 ve Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda eğitim almakta olan çocukların puan ortalamaları 15,32±0,717'dir. Bu doğrultuda, olağan gelişim gösteren çocukların akademik yeterlilikleri zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların akademik yeterliliklerinden daha gelişmiş durumdadır.

Tablo 43: Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocukların Problem Davranışlar Sergileme Puanlarına İlişkin Temel Bilgiler

	N	Ortalama	Ortalamanın Std. Hatası	Medyan	Mod	Minimum	Maksimum
Olağan Gelişim Gösteren Çocuklar	35	8,143	0,740	7	7	1	17
İ.Ö.O'nda Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuklar	35	23,66	0,724	25	26 ve 28	15	31
Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda Eğitim Alan Çocuklar	34	26,12	0,665	26	22	19	36

Problem davranışlar sergileme sıklığı puanlarının gruplara göre ortalamaları şu şekilde sıralanmaktadır: Olağan gelişim gösterenlerin çocukların puan ortalamaları 8,143±0,740, İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların puan ortalamaları 23,66±0,724 ve Görme Engelliler İlköğretim Okulları'nda eğitim almakta olan çocukların puan ortalamaları 26,12±0,665'dir. Bu doğrultuda, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların problem davranışlarının olağan gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında;

- Olağan gelişim gösteren çocukların sosyal beceri düzeylerinin, Görme Engelliler İ.Ö.O'nda eğitim almakta olan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı ($p=9,52.10^{-17}<0,05$) bir şekilde daha gelişmiş olduğu, (Tablo 4)

- Olağan gelişim gösteren çocukların sosyal beceri düzeylerinin, İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı ($p=3,75.10^{-6}<0,05$) bir şekilde daha gelişmiş olduğu, (Tablo 6)
- Görme Engelliler İ.Ö.O'nda eğitim almakta olan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinin yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,230>0,05$) biçimde farklılık göstermediği, (Tablo 8)
- İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinin, yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,042<0,05$) biçimde farklılık gösterdiği, (Tablo 11)
- Görme Engelliler İ.Ö.O'nda eğitim almakta olan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların, sosyal beceri düzeylerinin kız ya da erkek olmalarına göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,047<0,05$) biçimde farklılık gösterdiği ve kızların sosyal becerilerinin erkeklere kıyasla daha fazla gelişmiş olduğu, (Tablo 14)
- İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinin kız ya da erkek olmalarına göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,024$) biçimde farklılıklar taşıdığı ve kızların, erkeklere kıyasla sosyal beceri düzeylerinin daha gelişmiş olduğu, (Tablo 17)
- Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar arasında, İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinin, İlköğretim Okulları'nda görme yetersizliğinden etkilenmiş akranları ile eğitim almakta olan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı ($p=1,66.10^{-4}<0,05$) bir şekilde daha gelişmiş olduğu, (Tablo 20)

- Olağan gelişim gösteren çocukların sosyal beceri düzeylerinin, Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı ($p=4,48.10^{-33}<0,05$) bir farkla daha gelişmiş olduğu, (Tablo 23)
- Olağan gelişim gösteren çocukların sosyal beceri düzeylerinin, İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı ($p=7,33.10^{-33}<0,05$) bir farkla daha gelişmiş olduğu, (Tablo 26)
- Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinin, yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,033<0,05$) biçimde farklılıklar gösterdiği, (Tablo 28)
- İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinin, yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,298>0,05$) biçimde farklılık göstermediği, (Tablo 31)
- Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda eğitim almakta olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinin, kız ya da erkek olmalarına göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,028<0,05$) biçimde farklılık gösterdiği ve kızların sosyal becerilerinin erkeklere kıyasla daha gelişmiş olduğu, (Tablo 34)
- İlköğretim Okulları'nda kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinin, kız ya da erkek olmalarına göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,035<0,05$) biçimde farklılıklar taşıdığı ve kızların sosyal becerilerinin erkeklere kıyasla daha gelişmiş olduğu, (Tablo 36)
- Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar arasında, İ.Ö.O'nda kaynaştırma ortamlarında eğitimlerine devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş

çocukların sosyal becerilerinin, Ayrı Özel Eğitim Okulları'nda eğitimlerine devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinden istatistiksel olarak anlamlı ($p=4,39.10^{-5}<0,05$) bir farkla daha gelişmiş olduğu, (Tablo 39)

- Olağan gelişim gösteren çocukların akademik yeterlilikleri görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların akademik yeterliliklerinden daha gelişmiş olduğu, (Tablo 40)
 - Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların problem davranışlarının olağan gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla olduğu, (Tablo 41)
 - Olağan gelişim gösteren çocukların akademik yeterlilikleri zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların akademik yeterliliklerinden daha gelişmiş olduğu, (Tablo 42)
 - Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların problem davranışlarının olağan gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla olduğu, (Tablo 43)
- bulgularına ulaşılmıştır.

4.2. YORUMLAR

Bu araştırmada, yaşları 7-12 arasında değişen, görme yetersizliğinden etkilenmiş, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerini yaş, cinsiyet ve eğitim ortamı değişkenlerine göre karşılaştırarak incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilen ve Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından Türkçeleştirilen Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS (Social Skills Rating System) kullanılmıştır. Ölçeğin, olağan gelişim gösteren ve yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerini değerlendirmede önemli bilgi kaynağı olarak kabul edilen sınıf öğretmenleri tarafından doldurulması istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler analiz edilerek, katılımcıların sosyal becerilerinin ne düzeyde olduğu belirlenmiş ve alanyazında sosyal beceri problemleri ile ilişkili olarak tartışılan problem davranışlarına ve akademik

yeterliliklerine bakılmıştır. Bulgular, alanyazındaki araştırmaların sonuçları çerçevesinde tartışılmıştır.

4.2.1. Görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranlarından farklılaşmakta mıdır? amacına ilişkin bulguların yorumlanması.

Araştırma bulguları, olağan gelişim gösteren çocukların sosyal beceriler puan ortalamalarının, kaynaştırma eğitimi içerisinde yer alan görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş akranlarından anlamlı derecede farklılaştığını göstermektedir. Bu bulgulara göre, olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin, genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam eden görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş akranlarından daha iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Alanyazın tarandığında, olağan gelişim gösteren ve yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerini karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmalarda, yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin olağan gelişim gösteren akranlarına göre yetersiz olduğu görülmektedir (Antia, 1985; Baysal, 1989; Buhrow, Hartshorne, Timony, Bradley-Johnson ve Sharon, 1998; Gresham, 1997; Gresham ve Reschly, 1987; Sabornie ve Beard, 1990; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Şahbaz, 2004; Uysal, 2003). Bu bağlamda elde edilen bu bulgular alanyazın ile tutarlıdır.

Gresham ve Reschly (1987), olağan gelişim gösteren çocuklar ile zihinsel yetersizlikten hafif derecede etkilenmiş çocukların sosyal becerilerini inceledikleri araştırmalarında, zihinsel yetersizlikten hafif derecede etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin, olağan gelişim gösteren akranlarına göre 2 standart sapma geride olduğunu bulmuşlardır.

Baysal (1989), okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren çocukların kaynaştırma ortamındaki sosyal iletişim davranışlarını incelemiştir. Benzer bir araştırmada ise, Uysal (2003), anasınıfına yerleştirilen zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerini, olağan gelişim gösteren akranlarının sosyal becerileri ile karşılaştırarak incelemiştir. Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, her iki araştırmada da zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin olağan gelişim gösteren akranlarından daha az olduğu bulunmuştur.

Genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam eden görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin olağan gelişim gösteren çocuklar ile karşılaştırılarak incelendiği görülmektedir, Buhrow ve ark. (1998)'nin araştırmasında, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların olağan gelişim gösteren akranlarına göre daha sınırlı düzeyde sosyal beceriler sergiledikleri saptanmıştır. Türkiye’de de Şahbaz (2004) kaynaştırma sınıflarına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerinin, olağan gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük olduğu ve akranları tarafından daha az kabul edildiklerini göstermiştir. Kaynaştırma eğitime devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerini karşılaştırmalı olarak inceleyen Sucuoğlu ve Özokçu (2005), benzer şekilde olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklara göre daha gelişmiş olduğunu saptamışlardır.

Araştırmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin, kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerine göre daha gelişmiş olduğu sonucunun, beklendik ve alanyazın ile tutarlı bir bulgu olduğu söylenebilir. Ayrıca sunulan araştırma sonuçları, kaynaştırma eğitimi içerisinde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların, yalnızca olağan gelişim gösteren akranları ile etkileşime girerek ya da akranları ile aynı sınıf ortamında bulunarak sınırlı düzeyde sosyal beceriler kazandıklarını, ancak yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için kaynaştırma uygulamalarının yararını artırmak ve sosyal becerilerin gelişimini sağlamak için sosyal beceri öğretimi alanında destek eğitim verilmesi gerektiğini göstermektedir.

4.2.2. Görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri eğitim ortamı değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır? amacına ilişkin bulguların yorumlanması.

Araştırma bulguları, kaynaştırma eğitimi içerisinde yer alan çocukların sosyal becerilerinin, ayrıştırılmış ortamlardaki akranlarına göre anlamlı derecede farklılaştığını göstermektedir. Bu bulgulara göre, kaynaştırma eğitimi içerisinde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal

becerileri, ayrıştırılmış ortamlardaki, aynı yetersizliklere sahip akranlarına göre daha gelişmiştir. Alanyazın incelendiğinde, yetersizliğinden etkilenmiş çocukların eğitim ortamları değişkeni açısından sosyal becerilerini inceleyen araştırmalarda benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Akkök,1999; Aplin, 1987; Avcıoğlu, 2001; Cartledge ve Cochran, 1996; Dorsett ve Kelly, 1984).

Kaynaştırma eğitime devam eden görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların, ayrıştırılmış ortamda eğitim alan görme yetersizliği sergileyen çocukların sergiledikleri sosyal beceri düzeyleri ile karşılaştıran araştırmalar sınırlı sayıdadır (Buhrow ve ark., 1998). Ancak farklı bir duysal yetersizlik olan işitme engelli çocuklar ile yapılan bir araştırmada Aplin (1987), kaynaştırma eğitime devam eden işitme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların, ayrı okullarda eğitimlerine devam eden işitme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklara göre, sosyal ve duygusal uyum becerilerinin daha iyi olduğunu belirlemiştir. Benzer bir biçimde Cartledge ve Cochran (1996)'da kaynaştırma ortamlarında eğitimlerine devam eden işitme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların, ayrıştırılmış ortamlarda işitme yetersizliğine sahip akranları ile eğitim almakta olan çocuklara göre, iletişim becerileri, kendini kontrol etme ve karşı cinsle ilişkiler boyutlarındaki sosyal becerilerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Çocuklar, sosyal becerileri, sosyal ilişkilerin nasıl belirleneceğini ve çevresinde bulunan diğer çocuklara nasıl davranacaklarını genel olarak çevresindekileri gözlemleyerek ya da model alarak öğrenirler (Avcıoğlu, 2001). Görme yetersizliği ve zihinsel yetersizlik, çocukların gözlem yapma ve taklit etme becerilerine sınırlılıklar getirmektedir (Dorsett ve Kelly, 1984). Özellikle yetersizlikten etkilenmiş çocukların kendileri gibi yetersizlikten etkilenmiş olan akranları ile birlikte eğitim aldıkları özel eğitim okulları, sosyal becerilerin öğrenilmesi için çok az fırsat yaratmakta ve bu durum çocukların sosyal becerileri öğrenmelerini önemli ölçüde sınırlandırmaktadır (Akkök,1999).

Bu sonuçlar temel alındığında, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin eğitim ortamlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen bu araştırmanın bulguları beklendiktir ve alanyazınla tutarlı bir bulgu örüntüsü sergilemektedir.

4.2.3. Görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır? amacına ilişkin bulguların yorumlanması.

Araştırma bulguları, olağan gelişim gösteren, görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların cinsiyet değişkenine göre sosyal beceri puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmada yer alan tüm çalışma gruplarında kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha fazla sosyal beceriye sahip oldukları saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, sosyal becerilere yönelik olarak yapılan araştırmalarda, kız çocuklarının daha fazla sosyal beceriye sahip oldukları belirtilmektedir (Gresham ve Elliot, 1990; Riggio, 1986; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Gresham ve Elliot (1990), SBDS ölçeğinin psikometrik özelliklerini belirlemek amacı ile yaptıkları büyük ölçekli bir çalışmada, SBDS'nin ebeveyn, öğretmen ve öğrenci formlarından elde edilen verileri analiz ettiklerinde, kız öğrencilerin daha yüksek sosyal beceri puanları aldıklarını bulmuşlardır. Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından yapılan bir araştırmada ise, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin cinsiyet değişkenine göre, anlamlı fark olmasa da kızların sosyal beceri puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Kızlar ile erkeklerin biyolojik farklılıkları ile çevrenin cinsiyete özgü belirli davranışları ödüllendirmesi, sosyal davranışların farklılaşmasına neden olduğu belirten Riggio (1986), erkek çocukların kızlara oranla daha fazla saldırgan veya zarar verici davranış gösterdiğini vurgulamıştır. Kadınların erkeklere oranla duygularını dışa vurma ve duyarlılık açısından erkeklerden daha başarılı oldukları, erkeklerin ise duygularını kontrol etme ve sosyal olayları yönlendirmede kadınlardan daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Alanyazın incelemesi sonucunda elde edilen bulgular, araştırma bulguları arasında bulunan, olağan gelişim gösteren, görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş kız çocuklarının sosyal becerilerinin, aynı gelişimsel özelliklere sahip erkek çocuklarına göre daha gelişmiş olduğu bulgusunun beklendik ve alanyazınla tutarlı olduğu görülmektedir.

4.2.4. Görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri yaş değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır? amacına ilişkin bulguların yorumlanması.

Araştırma bulgularında, sosyal beceriler ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiler farklılıklar göstermektedir. Bu doğrultuda, kaynaştırma eğitimi içerisinde yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve ayrıştırılmış ortamlarda eğitimlerine devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri yaş değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşırken, ayrıştırılmış ortamlarda eğitimlerine devam eden görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve kaynaştırma eğitimi içerisinde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.

Alanyazın incelendiğinde, sosyal becerilerin yaş değişkeni açısından incelendiğinde farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Ersanlı, 2005; Gresham ve Elliot, 1990; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Tüy, 1999). Gresham ve Elliot (1990), araştırmalarında SBDS puanlarının yaş ile ilişkisinin tutarlı bir farklılığa yol açmadığını belirtmişlerdir. Tüy (1999), çocukların büyüdükçe etkileşim kurmak için gereksinim duyabilecekleri sosyal becerilerin çeşitlilik göstermekte olduğunu ve sosyal gelişimin ömür boyu süren bir süreç olması nedeni ile yaş arttıkça sosyal beceriler de değişmekte ve geliştirme olduğunu belirtmiştir. Ersanlı (2005), çocukların var olan sosyal çevreleri ile sürekli etkileşim ve iletişim içinde olduğunu, yaşları büyüdükçe, etkileşim başlatmak ve sürdürmek için farklı sosyal beceriler geliştirmekte olduklarını ve çevrelerinden de yeni sosyal beceriler öğrendiklerini vurgulamıştır. Sucuoğlu ve Özokçu (2005), 613 öğrenciden toplanan verilerin analiz edildiği çalışmanın bulgularına göre, sosyal becerileri incelenen, olağan gelişim gösteren ve kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin yaş ile doğru orantılı olduğu belirtilmiştir.

Alanyazın incelemesi sonucunda elde edilen bulgular, sosyal becerilerin yaş ile attığı ve sosyal becerilerin yaş ile tutarlı olarak farklılıklara neden olmadığı şekillerinde çelişkili sonuçlar göstermektedir. Bu doğrultuda, araştırma bulgularının alanyazınla tutarlı olduğu görülmektedir.

4.2.5. Görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların problem davranışları ve akademik performansları olağan gelişim gösteren akranlarından farklılaşmakta mıdır? amacına ilişkin bulguların yorumlanması.

Araştırma bulguları, olağan gelişim gösteren çocukların problem davranışlar ve akademik performans puan ortalamalarının görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların problem davranışlar ve akademik performans puan ortalamalarına göre anlamlı ölçüde farklılaştığını göstermektedir. Bu bulgulara göre, görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların olağan gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla problem davranış ve daha düşük akademik performans sergiledikleri bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde, yetersizlikten etkilenmiş çocukların daha fazla problem davranış sergiledikleri ve daha düşük düzeyde akademik performanslarının olduğu belirtilmiştir (Buhrow, Hartshorne, Timony, Bradley-Johnson ve Sharon, 1998; Clegg ve Standen, 1991; David, Elfenbein, Schum ve Bentler, 1998; Freund ve Reiss, 1991; Gresham, 1997; Marzano ve Marzano, 2003; Russell ve Forness, 1985; Semmel ve Gao, 1992; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Clegg ve Standen (1991), çocukların sergiledikleri problem davranışların sosyal beceri yetersizlikleri ile ilişkili olduğunu ve gerek olağan gelişim gösteren gerekse yetersizlikten etkilenmiş çocukların çocukluk dönemlerinde sergiledikleri sosyal problemleri, çocukların yetişkinlik dönemlerinde de sergileme risklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim Gresham (1997), sosyal becerileri öğrenmemiş ya da öğrenmiş ancak kullanamayan çocukların, isteklerini elde etmek amacı ile sosyal beceriler yerine çeşitli problem davranışları sergileyebileceğini belirtmiştir. Ek olarak Russell ve Forness (1985), zeka düzeyinin düşük olmasının problem davranışların ortaya çıkma olasılığını arttıran önemli bir değişken olduğunu vurgulamışlardır.

Buhrow ve ark. (1998), kaynaştırma ortamlarında yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sergiledikleri problem davranışların olağan gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla olduğunu saptamışlardır.

David ve ark. (1998), olağan gelişim gösteren çocuklar ile kaynaştırma eğitimlerine devam eden işitme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin problem davranışlarını incelediği araştırmalarında, işitme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların

hem içselleştirilmiş hem de dışsallaştırılmış problem davranışları akranlarından fazla sergiledikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Sucuoğlu ve Özokçu (2005), araştırmalarında, kaynaştırma eğitimi içerisinde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların olağan gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla problem davranış sergilediklerini ve daha düşük akademik performansa sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Alanyazın taraması sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların olağan gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla problem davranış ve daha düşük akademik performans sergiledikleri bulgusunun beklendik ve alanyazınla tutarlı olduğu görülmektedir. Görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sergiledikleri problem davranışların olağan gelişim gösteren akranlarından fazla olması, kaynaştırma uygulamaları açısından değerlendirildiğinde, kaynaştırma ortamlarında sergilenen problem davranışlar çoğu zaman uygun olmayan öğretim ortamı, çocukların özelliklerine göre uyarlanmayan müfredat programları ve öğretmenin sınıf yönetimi gibi değişkenlerin etkisi ile ortaya çıkabileceği şeklinde yorumlanabilmektedir (Marzano ve Marzano, 2003). Bu doğrultuda bu araştırmaya katılan kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarının olağan gelişim gösteren akranlarına göre fazla olması kaynaştırma uygulamalarının sınırlılıklarına bağlı olarak da açıklanabilir.

BÖLÜM 5

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

Görme yetersizliğinden etkilenmiş, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerini çeşitli değişkenler açısından karşılaştırarak incelenmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde sonuç ve önerilere yer verilecektir.

Bu araştırmada, 7-12 yaşları arasında bulunan, görme yetersizliğinden etkilenmiş, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerileri yaş, cinsiyet ve eğitim ortamı değişkenleri açısından karşılaştırarak incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2009-2010 yılları arasında, İstanbul ilinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlköğretim Okulları, Eğitim Uygulama Okulları ve İş Eğitim Merkezleri'nde eğitim almakta olan ve ulaşılabilen, 7-12 yaş arası, toplam 169 görme yetersizliğinden etkilenmiş, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren çocuktan oluşmuştur.

Araştırmada, İlköğretim Okulları'nda genel eğitim ve kaynaştırma eğitimi içerisinde yer alan olağan gelişim gösteren, görme yetersizliğinden etkilenmiş ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar ve ayrı özel eğitim okullarında eğitim almakta olan görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar olmak üzere beş çalışma grubu bulunmakta, her çalışma grubu ortalama 34 çocuktan oluşmaktadır.

Bu araştırmada veri toplamak amacı ile Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilen ve Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından Türkçeleştirilen Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS (Social Skills Rating System) kullanılmıştır.

Araştırma grubunda yer alan çocukların sosyal becerilerini, problem davranışlarını ve akademik yeterliliklerini, sınıf öğretmenleri SBDS kullanarak değerlendirmişlerdir. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarına yönelik olarak, yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal beceri puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, iki bağımsız grup t testi ve ikiden fazla bağımsız grup ANOVA parametrik testleri ile iki bağımsız

grup Mann-Whitney U Testi ve ikiden fazla bağımsız grup Kruskal-Wallis H parametrik olmayan testleri kullanılarak belirlenmiştir.

Yapılan veri analizleri sonucunda, olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere göre daha gelişmiş düzeyde olduğu bulunmuştur. Eğitim ortamı değişkeni açısından veriler incelendiğinde, kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin ayrıştırılmış ortamlarda aynı yetersizliklere sahip akranları ile eğitim almakta olan çocuklara göre daha gelişmiş düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni ve yaş değişkeni açılarından veriler incelendiğinde, tüm çalışma gruplarda kızların sosyal beceriler ölçeğinde erkeklere oranla daha yüksek puan aldıkları ve bazı çalışma gruplarında yaş arttıkça sosyal becerilerin arttığı bulunmuştur. Problem davranışlar ve akademik yeterliliklerin çalışma gruplarının sosyal becerileri ile ilişkili olduğu ve sosyal beceriler ile problem davranışların ters, akademik yeterliliklerin doğru ilişkili olduğu saptanmıştır.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sürecinde karşılaşılan sorunlar ve ilgili literatür göz önüne alındığında gelecekte yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik şu öneriler getirilebilir.

5.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada olağan gelişim gösteren, görme yetersizliğinden etkilenmiş ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerileri sınıf ortamında, sınıf öğretmenleri tarafından çocukların son bir ay ya da son iki ay boyunca sergiledikleri davranışları düşünülerek Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda, çocukların sosyal becerilerinin, çocukların sosyalleştikleri farklı ortamlar düşünülerek, ebeveyn, akran ya da çevresinde bulunan diğer önemli kişiler tarafından da değerlendirilmesinin sağlanması ve elde edilen farklı kaynaklara dayalı verilerin değerlendiren kişilere göre değişip değişmediğinin incelenmesi, sosyal beceriler ile ilişkili verilerin daha anlamlı bir biçimde yorumlanmasına yardımcı olacaktır.
2. Olağan gelişim gösteren, görme yetersizliğinden etkilenmiş ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde

farklı veri toplama tekniklerinin (gözlem, görüşme, video kaydı vb.) kullanılması, sosyal beceriler hakkında daha derinlemesine bilgi edinilmesini sağlayacaktır.

3. Araştırmada yer alan çalışma gruplarına, farklı yetersizlik gruplarından etkilenmiş çocukların dahil edilerek, yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerini değerlendiren daha genel araştırmaların planlanması, farklı yetersizlik gruplarının sergiledikleri sosyal beceri problemlerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir.
4. Bu araştırmada çalışma gruplarında yer alan çocukların sosyal beceri yeterlilik ve yetersizlikleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler ışığında hazırlanacak sosyal beceri öğretim programlarında, görme ve zihinsel yetersizlikten etkilenen çocukların sosyal beceri eğitiminde elde edilen bu araştırmanın verileri temel alınabilir.
5. Araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırmak için aynı çalışma farklı ilköğretim ve ayrı özel eğitim okullarında, farklı sınıf düzeylerindeki, farklı katılımcılarla yinelenabilir.

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için hazırlanan eğitim programlarında akademik becerilerin yanı sıra sosyal beceri eğitimine de yer verilecek şekilde düzenlemeler yapılmalıdır.
2. Araştırma sonuçları, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklara göre anlamlı olarak farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu nedenle sosyal beceri öğretim programları geliştirilen çocukların yetersizlik alanlarına dikkat edilmesi ve çocuklar için daha kapsamlı sosyal beceri programları geliştirilmesi önerilebilir.

3. Özel eğitim okullarında görevli pek çok öğretmen sosyal beceri eğitimini kendi görevleri olarak algılamamaktadırlar. Bu nedenle, yetersizlikten etkilenmiş çocuklarla çalışacak öğretmenlere lisans düzeyinde ve alanda çalışırken sosyal beceri öğretimi ve sosyal yeterliliğin desteklenilmesi alanlarında gerekli eğitimi almaları sağlanmalıdır.
4. Kaynaştırma öğrencilerinin akranları ile sosyal etkileşimlerinin yetersiz olduğu bilinmektedir. Bu yetersizlik akran reddini de içeren olumsuz sosyal sonuçlar doğurmaktadır. Kaynaştırma uygulamaları bu öğrenciler için birçok yarar sağlamasına karşın, bu öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin düşük olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, kaynaştırma öğrencilerinin yetersiz olduğu sosyal beceriler, seçilen uygun öğretim yöntemi ile kaynaştırma öğrencileri ile sıklıkla etkileşim halinde bulunan sınıf ve rehberlik öğretmenleri tarafından sosyal beceri öğretimi yapılabilir.

Genel ve özel eğitimin birincil amacı, çocuklara toplumu oluşturan diğer üyeler ile etkileşim içerisinde bağımsız olarak yaşama becerileri öğretmek, toplum içerisinde diğerlerine bağımsız ya da en az bağımlı şekilde yaşamlarını devam ettirebilmelerini sağlamaktır. Gerek görme yetersizliğinden etkilenmiş gerekse zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar sosyalleşme sürecinde ve sosyal uyum sağlamada önemli sınırlılıklara sahiptirler. Bu doğrultuda, okul öncesi eğitimden başlayarak yetersizlikten etkilenmiş çocukların müfredat programlarında sosyal beceri eğitime yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerilerini yaş, cinsiyet ve kaynaştırma eğitimi alıp almamaları değişkenleri açılarından inceleyen bir araştırmaya Türkiye’de rastlanmamıştır. Türkiye’de alanyazında ilk olma özelliği gösteren bu araştırmanın yeni araştırmalara model olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akfırat, F. Ö. (2004). *Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akkök, F. (1999). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi* (Anne baba el kitabı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Avcıoğlu H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baysal, E. N. (1989). *Okul öncesi dönemdeki Down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların entegrasyonunda sosyal iletişim davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Buhrow, M. M., Hartshorne, Timony, S., Bradley-Johnson, Sharon (1998). Parents and teachers ratings of the social skills of elementary-age students who are blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92(7).

Buysse, V., & Donald, B. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: a review of comparative studies. *Journal of Special Education*, 26(4), 434-462.

Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimension of social skills of children and adolescent: A taxonomy of positive behaviors. *Social Psychology Review*, 26(2), 264-278.

Celeste, M. (2007). Social skills intervention for a child who is blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, September, 521-533.

Christopher, J. S., Hansen, D. J., & MacMillan, V. M. (1991). Effectiveness of a peer-helper intervention to increase children's social interactions. *Behavior Modification*, 15(1), 22-50.

Ciechalski, J. C., & Schmidt, M. W. (1995). The effects of social skills training on students with exceptionalities. *Elementary School Guidance and Counseling*, 29(3), 217-222.

Clegg, J. A. & Standen, P. J. (1991). Friendship among adults who have developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 95, 663-667.

Cosbey, J. E., & Johnston, S. (2006). Using a single-switch voice output communication aid to increase social Access for children with severe disabilities in inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 144-156.

Crozier, S. & Tincani, M. (2005). Using a modified social story to decrease disruptive behavior of a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 150-157.

Çakır, S. (2006). *Zihin engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla sosyal beceri öğretiminin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çiftçi, İ. (2001). *Zihinsel engelli çocuklar için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

David, J., Elfenbein, J., Schum, R., & Bentler, R. (1986). Effects of mild and moderate hearing impairments on language, educational and psychosocial behavior of children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 53-62.

Demeray, K., Ruffalo, S. L., & Carlson J. (1995). Social skills assessment: a comparative evaluation of six published rating scales. *School Psychology Review*, 24(4), 648-671.

Demir, Ş. (2009). *Otizmlı çocukların sosyal becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Diperna, J. C., Volpe, R. J. (2005). Self-report on the social skills rating system: analysis of reliability and validity for an elementary sample. *Psychology in the Schools*, 42(4), 345-354.

Dorsett, P. G., & Kelly, J. A. (1984). Social skills training with the mentally retarded. *Advances in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, Vol 2, London: England.

Dökmen, Ü. (1995). *Sosyometri ve psikodrama*. İstanbul: Sistem yayıncılık.

Elliot, S. N., & Gresham, F. M. (1987). Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling and Development*, 66(2), 96-100.

Elliot, S. N., & Gresham, F. M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17(3), 287-313.

Erdoğan, F. (2002). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal becerilerin sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eripek, S. (1986). Engelli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi, kaynaştırma. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 157-167.

Eripek, S. (1993). *Zihin engelli çocuklar*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:668, Eskişehir.

Ersanlı, K. (2005). Sosyal gelişim. *Gelişim ve Öğrenme* (169-187). İstanbul: Zafer Matbacılık.

Freund, L. S., & Reiss, A. (1991). Rating problem behaviors in outpatients with mental retardation: Use of the aberrant behavior checklist. *Research in Developmental Disorders*, 12, 435.

Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15.

Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are and where we should go. *Education and Treatment of Children*, 20(3), 233-250.

Gresham, F. M., & Elliot, S. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181.

Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines: American Guidance Services.

Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1988). Issues in the conceptualization, classification, and assessment of social skills in the mildly handicapped. *Advances in School Psychology*, 6, 203-247.

Hall, J. A., Schlesinger, D. J., & Dieen, J. P. (1997). Social skills training in group with developmentally disabled adults. *Research on Social Work Practice*, 7(2), 187-201.

Hodges, J. S., & Keller, M. J. (1999). Visually impaired students' perceptions of their social integration in collag. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93. 153-165.

Huang, W., & Cuvo, A. J. (1997). Social skills training for adults with mental retardation in job-related settings. *Behavior Modification*, 21(1), 3-44.

Hundert, J., & Houghton, A. (1992). Promoting social interactions of children with disabilities in integrated preschools: A failure to generalize. *Exceptional Children*, 58(4), 311-320.

İpek, A. (1998). *Eğitimde dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Jindal, S. D. (2004). Generalization and maintenance of social skills of children with visual impairments: Self-evaluation and the role of feedback. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, August, 470- 483.

Kamps, D. M. (1995). Peer-inclusive social skills groups for young children with behavioral risks. *Preventing School Failure*, 39(4), 10-16.

- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kekelis, L.S. (1992). Peer interactions in childhood: *The impact of visual impairment*. New York: American Foundation for the Blind.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16(86), 45-50.
- Knapczyk, D. R. (1989). Generalization of students question asking from special class to regular class settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22(1), 77-83.
- Knapczyk, D. R., & Rodes, P. G. (1996). *Teaching social competence-a practical approach for improving social skills in students at-risk*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Korinek, L., & Popp, A. P. (1997). Collaborative mainstream integration of social skills with academic instruction. *Preventing School Failure*, 41(4), 148-153.
- Kuzgun, Y. (1991). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Lane, K. L., Givner, C. C., Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: social skills necessary for success in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education*, 38(2), 104-110.
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Barton-Arwood, S. M., Doukas, G. L., Munton, S. M. (2005). Designing, implementing, and evaluating social skills interventions for elementary students: step-by-step procedures based on actual school-based investigations. *Preventing School Failure*, Winter, 18-26.
- Lewis, R.B., Doorlag, D.H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey, Merrill, an Imprint of Prentice Hall.

- Luiselli, J. K., McCarty, J. C., Coniglio, J., Zorilla-Ramiez, C., & Putnam, R. F. (2005). Social skills assessment and intervention: Review and recommendations for school practitioners. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 21-38.
- MacCuspie, P.A. (1996). *Promoting acceptance of children with disabilities: From tolerance to inclusion*. New York: Cambridge University Press.
- Macintosh, K., Dissanayake C. (2006). Social skills and problem behaviours in school aged children with high-functioning autism and aspergers disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 1065-1076.
- Margalit, M. (1993). Social skills and classroom behavior among adolescents with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97(6), 685-691.
- Marzona, R. J., & Marzona, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-17.
- McConell, S. R., & Odom, S. L. (1999). A multimeasure performance based assessment of social competence in young children with disabilities. *Topic in Early Childhood Education*, 19(2), 67-74.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- McGaha, C. G., & Farran, D. C. (2001). Interactions in an inclusive classroom: The effects of visual status and setting. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95, 80-94.
- Meier, C. R., DiPerna, J. C., Oster, M. M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. *Education and Treatment of Children*, 29(3), 409-419.

Merrel, K.W., Gimpel, G.A. (1998). *Social skills of children and adolescent*. Conceptualizasyon, Assesment, Treatment. London: Lawrance Earlbaum Associated Publishers.

Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9(1), 3-18.

Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescent*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Miller, M. J., Lane, K. L., Wehby, J. (2005). Social skills instruction for students with high-incidence disabilities: a school-based intervention to address acquisition deficits. *Preventing School Failure*, 49(2), 27-39.

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.

Odom, S. L., & McEvoy, M. A. (1990). Mainstreaming at the preschool level: potential barriers and tasks fort he field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10(2), 48-61.

Odom, S.L, Strain, P.S. (1984). Peer-mediated approaches to promoting children's social interaction: A rewiew. *American Journal of Orthopsychiatric*, 54(4), 544-557.

Özaydın, L. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların sosyal etkileşimlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Özokçu, O. (2008). *Birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Parsons, L. D. (2006). Using video to teach social skills to secondary students with autism. *Teaching Exceptional Children*, 39(2), 32-38.
- Rich, E. C., Shepherd, E. J., & Nangle, D. W. (2008). Validation of the SSRS-T, preschool level as a measure of positive social behavior and conduct problems. *Education and Treatment of Children*, 31(2), 183-202.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649-660.
- Rosenbloom, L. P. (1998). Best friendship of adolescents with visual impairments; A descriptive study. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92, 593-608.
- Russell, A. T., & Forness, S. R. (1985). Behavioral disturbance in mentally retarded children in TMR and EMR classrooms. *American Journal of Mental Deficiency*, 89(4), 338-344.
- Rutherford, L. E., DuPaul, G. J., Jitendra A. K. (2008). Examining the relationship between treatment outcomes for academic achievement and social skills in school-age children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 45(2), 145-157.
- Rutherford, R., Mathur, B., Sarup, J., Quinn, R., Mary, M. (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children*, 21(3), 354-369.

Sabornie, E. J. & Beard, G. H. (1990). Teaching social skills to students with mild handicaps. *Teaching Exceptional Children*, 23(1), 35-38.

Sazak, E. (2003). *Zihin engelli çocuk için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Scherbert, T.G. (1996). Language intervention strategies for improving communication skills of students with severe emotional disabilities in a public elementary school. Nova southeastern University.

Schut, R. B. (1991). The use of drama to help visually-impaired adolescents acquire skills. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85(8), 340-341.

Semmel, M., & Gao, X. (1992). Teacher perception of the classroom behaviors of nominated handicapped students in China. *Journal of Special Education*, 25, 415-430.

Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi*, 5(20), 24-29.

Stanford, S.H., Green, V.P. (1996). Preschool integration. *Childhood Education*, 72(4), 52-57.

Sucuoğlu, B., & Çiftçi, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.

Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2006). *Kaynaştırma uygulamaları. Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Morpa.

Şahbaz, Ü. (2004). Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara : Kök Yayınevi.

Tüy, S. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uysal, A. (2003). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara : Kök Yayınevi.

Ünsal, P. (2007). *Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini artırmak için uygulanan farklı müdahale yaklaşımının etkililiklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Van Hasselt, V. B., Simon, J., & Mastantuono, A. K. (1982). Social skill training for blind children and adolescents: A program description. *Education of tyhe Visually Handicapped*, 14(2), 34-40.

Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297-312.

Wall, R. (2002). Teacher's exposure to people with visual impairments and the effect on attitudes toward inclusion. *Re: view*, 34(3), 111-119.

Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J.G., & Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, 42(2), 173-187.

Weiner (1985). <http://www.weac.org/resourse/june1996/speced.htm>.

Williams, G. J., & Reisberg, L. (2003). Successful inclusion: Teaching social skills through curriculum integration. *Intervention in School and Clinic*, 38(4), 205-210.

Wolery, M., Huffman, K., Holcombe, A., Martin, K. G., Brookfield, J., Schroder, C., & Venn, M. L. (1994). Preschool mainstreaming: Perceptions of Barriers and Benefits by faculty in general early childhood education. *Teacher Education and Special Education*, 17(1), 1-9.