

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ZİHİNSEL
YETERSİZLİĞİ OLAN VE OLMAYAN ÇOCUKLARIN
SOSYAL BECERİLERİ VE PROBLEM
DAVRANIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

TUĞBA AYKIR

Kasım- 2010

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ
OLAN VE OLMAYAN ÇOCUKLARIN SOSYAL
BECERİLERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Tuğba AYKIR

Danışman

Yrd. Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Bolu- 2010

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Tuğba AYKIR'a ait “Okul Öncesi Dönemdeki Zihinsel Yetersizliği Olan olmayan Çocukların Sosyal Becerileri ve Problem Davranışlarının Karşılaştırılması” adlı çalışma, jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Akademik Unvan, Ad ve Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Üye : Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR

Sosyal Bilimler Enstitüsünün Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT**THE COMPARISON OF PRESCHOOLCHILDREN WITH MENTAL
RETARDATION IN TERMS OF SOCIAL SKILLS AND
PROBLEM BEHAVIOUR****Tuğba AYKIR****Master Thesis****Department of Education of Mental Disability****Advisor****Assistant Professor İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN****November-2010****xiii + 99 Page**

This study has been conducted to examine if there is a significant difference between normal peers' social skill levels and between 4-6 year-old children's social skill levels with mental disability.

Information form prepared in line with this purpose and Social Skills Rating System (SSRS)'s preschool-teachers form were administered to normal 90 students and to 60 students with mental disability between 4-6 ages attending preschool and nursery class depended on the 8 different Ministry of Education located in the districts of Şişli and Kağıthane in İstanbul.

Data collected based on scale study with the help of SPSS 15.0 statistical program was analyzed. Average standard deviation of descriptive statistics were used in determining children with mental disability and normal children's social skill and behavior problem levels and Mann-Whitney U Test, Kruskal-Wallis analysis, Discriminant analysis, and tests of Wilks' Lambda and Chi-Square were used in determining the differences between children with mental disability and normal children's social skill and behavior problem levels.

In research result it has been found that children with mental disability have low social skill levels and have more behavior problems when compared to normally developing children. Also, in research result it has been precipitated that children with mental disability in different ages and normal children's social skill and problem behaviors in different ages differ in significance level in terms of statistics according to their age and sex.

Keywords: Social Skills, Behavior Problems, Children with Mental Disability

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN VE OLMAYAN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Tuğba AYKIR

Yüksek Lisans Tezi

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Kasım, 2010

xiii + 99 Sayfa

Bu araştırma; 4-6 yaş arasındaki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Amaç doğrultusunda hazırlanan bilgi formu ve Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi'nin (SBDS) 3-6 yaş grubu öğretmen formu İstanbul ili Şişli ve Kağıthane ilçelerinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 8 farklı anaokulu veya anasınıfına devam eden 4 – 6 yaş arasındaki zihinsel yetersizliği olmayan 90 öğrenciye ve zihinsel yetersizliği olan 60 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırmada ölçeğe dayalı olarak toplanan veriler bilgisayar ortamında SPSS 15.0 istatistik programı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmada zihinsel yetersizliği olan ve zihinsel yetersizliği olmayan çocukların sosyal beceri ve problem davranış düzeylerinin belirlenmesinde ortalama standart sapma tanımlayıcı istatistiklerinden, zihinsel yetersizliği olan ve zihinsel yetersizliği olmayan çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki farklılıkların belirlenmesinde ise; Mann-Whitney U testi, kruskall-walls analiz, Disriminant analizi, Wilks' Lambda ve Ki-Kare testlerinden faydalanılmıştır.

Araştırma sonucunda; zihinsel yetersizliği olan çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara göre; sosyal beceri düzeylerinin düşük, problem davranışlarının daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada ayrıca; farklı yaşlardaki zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile farklı yaşlardaki zihinsel yetersizliği olmayan çocukların sosyal beceri ve problem davranışları, yaşlarına ve cinsiyetlerine göre de istatistiksel açıdan anlamlılık yaratacak düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Beceri, Problem Davranış, Zihinsel Yetersizliği Olan

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanması sırasında katkı ve desteğini esirgemeyen, araştırmamın planlanmasından son haline kadar her aşamasında bilgi ve deneyimlerini aktaran, bana vakit ayıran ve anlayış gösteren danışmanım kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN’a teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Araştırmama katılan okul öncesi öğretmenlerine dostça tavırları ve yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğretim süresinde yeni bilgi ve beceriler kazanmama yardım eden hocalarım Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ, Yrd. Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY, Yrd. Doç. Dr. Nurhan CORA İNCE, Doç. Dr. Yusuf CERİT’e minnettar olduğumu ifade etmek isterim.

Çalışmam süresince gerektiğinde bana yardımcı olan ve her konuda desteklerini aldığım Psikolojik danışman Sevgi TEKİN ALKAN’a, Uzman Psikolog Fatma Çelikgöğüs’e, Çocuk Gelişim Uzmanı Sveta DJAFAROVA’ya, Zihin engelliler sınıf öğretmeni Ferah KAHYAOĞLU’na sonsuz teşekkürler.

Ayrıca eğitim hayatımın her aşamasında yanımda olan, beni destekleyen ve çalışmam süresince sevgisini ve sabrını hiç esirgemeyen aileme ve canım arkadaşım Zehra ÜNSALAN’a minnettarım.

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

ABSTRACT.....	iii
ÖZET	v
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	viii
 BÖLÜM I.....	 1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Tezin Amacı.....	5
3. SBÖ’ de yer alan hangi maddeler zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukları birbirlerinden ayırmada etkili olmaktadır?	5
1.3. Tezin Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Tanımlar	7
 BÖLÜM II	 9
2. Literatür Taraması	9
2.1. Sosyalleşme	9
2.2. Sosyal Beceriler	15
2.3. Sosyal Gelişim Yetersizliği ve Problem Davranışlar	20
2.3.1. Türkiye’de Bazı Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçekleri.....	25
2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Davranış Problemleri	28
2.4. Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler	30

2.4.1.	Yaş	30
2.4.2.	Cinsiyet	32
2.4.3.	Sosyo Ekonomik Düzey	33
2.4.4.	Fiziksel Engel	33
2.4.5.	Kültürel Farklılıklar	34
2.5.	Kaynaştırma Eğitimi	35
2.5.1.	Kaynaştırma Eğitiminin Gerekçeleri ve Amaçları	38
2.5.2.	Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Uygulamalar	39
2.5.3.	Kaynaştırma Eğitiminin Yararları	41
2.6.	İlgili Araştırmalar	44
BÖLÜM III.....		50
3.	Yöntem.....	50
3.1.	Araştırmanın Modeli	50
3.2.	Araştırmanın Evren ve Örneklemi	50
3.3.	Araştırmada Veri Toplama Araçları	52
3.3.1.	Bilgi Formu.....	52
3.3.2.	Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS).....	52
3.3.3.	Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	56
3.3.4.	Problem Davranış Ölçeğinin Faktör Analiz ve Güvenirlik Analizi Sonuçları	64
3.4.	Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	68
BÖLÜM IV.....		71
4.	Bulgular ve Yorumlar	71

4.1.	Zihinsel Yetersizliği Olan ve Olmayan Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Arasındaki Farkın İncelenmesi	71
4.2.	Cinsiyete Göre Ölçülen Sosyal Beceri, Problem Davranışları Ölçek Puanları ve Alt Ölçek Puanları Farklılığın İncelenmesi	73
4.3.	Yaşa Göre Ölçülen Sosyal Beceri, Problem Davranışları Ölçek Puanları Ve Alt Ölçek Puanları Farklılığın İncelenmesi	78
4.4.	Sosyal Beceri Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Zihinsel Yetersizliği Olan ve Olmayan Çocukları Birbirlerinden Ayırmadaki Etkisinin İncelenmesi	84
BÖLÜM V		87
5.	Sonuç ve Tartışma	87
5.1.	Öneriler	91
5.1.1.	Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	91
5.1.2.	İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	91
KAYNAKLAR		93
EKLER		99
ÖZGEÇMİŞ		99

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2-1. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı Dönemleri	30
Tablo 3-1. Çalışma Grubunda Yeralan Çocukların Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımları	51
Tablo 3-2.Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği.....	58
Tablo 3-3. Açıklanan Varyans Tablosu	59
Tablo 3-4. Sosyal Beceri Faktör Yük Değerleri	61
Tablo 3-5. Sosyal Beceri Ölçeği Faktör Maddelerin Güvenirlik Katsayıları	62
Tablo 3-6. Sosyal Beceri Ölçeği Madde-Toplam Korelasyonları	63
Tablo 3-7. Problem Çözme Ölçeği Örneklem Yeterliliği.....	64
Tablo 3-8. Problem Çözme Ölçeği Açıklanan Varyans Tablosu.....	65
Tablo 3-9. Problem Çözme Ölçeği Faktör Yük Değerleri.....	66
Tablo 3-10. Problem Çözme Ölçeği Faktör Maddelerin Güvenirlik Katsayıları	66
Tablo 3-11. Problem Çözme Ölçeği Madde-Toplam Korelasyonları.....	67
Tablo 3-12. Sosyal Beceri Ölçeği ile Problem Çözme Ölçeği Korelasyon	68
Tablo 3-13. Verilerin Normal Dağılmadığını Gösteren Hipotez Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4-1. Zihinsel Yetersizlik Durumuna Göre Mann-Whitney Testi Sonuçları	71
Tablo 4-2 Zihinsel Yetersizlik Durumuna Göre Ölçek Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	72
Tablo 4-3. Zihinsel Yetersizliği Olmayan Çocukların Cinsiyete Göre Mann-Whitney Testi Sonuçları	73
Tablo 4-4. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Cinsiyete Göre Mann-Whitney Testi Sonuçları	74
Tablo 4-5. Cinsiyet Bazında Zihinsel Yetersizlik Durumuna Göre Ölçek Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	75
Tablo 4-6. Yaşa Göre Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları	78

Tablo 4-7. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Yaşa Göre Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları	79
Tablo 4-8. Yaşa Göre SBÖ ve PDÖ Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları	80
Tablo 4-11. Standartlaştırılmış Kanonik Diskriminant Fonksiyonu Katsayıları	85

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Yamaç Grafiği.....	61
Şekil 3.2. Yamaç Grafiği.....	67

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsan sosyal bir varlıktır ve yaşamının başlangıcından bitişine kadar toplum içinde yaşar. Bireyin yaşam kalitesi toplum içinde kişiler arasında kurduğu ilişkilere bağlıdır. Bu ilişkilerin oluşmasını ve gelişmesini belirleyen en önemli etkenlerden biri sosyal becerilerdir. Sosyal beceriler, kişilerin bulunduğu topluma uyumunun, etkileşiminin ve iletişiminin sağlanmasında gerekli belirli davranışlardır. Bu davranışlar bireylerin çevreleriyle olan ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütmesini sağlamaktadır (Yavuzer, 2005).

Sosyal beceriler; davranış şeklinde ortaya çıkarlar, kişilerarası bir nitelik taşırlar, çevredeki kişiler tarafından beğenilen davranışlardır, iletişim ve etkileşimi sürdürmeye yöneliktir, tekrarlanabilir ve belirlenebilirler. Kişilerarası ilişkileri başlatma, sürdürme ve uygun şekilde bitirme becerileri sosyal beceriler kapsamında değerlendirilebilir (Bacanlı, 1999).

Çocuklar sosyal becerileri ana babalarıyla ya da bakıcı durumundaki kişilerle ilişki kurarak öğrenmeye başlarlar; daha sonra sosyal gruba kardeşler, akranlar ve diğer yetişkinler katılır ve sosyal beceriler böylece gelişir (Cartledge, Milburn,1980). Özellikle okul öncesi dönemde öğrenilen sosyal beceriler, çocukların ilk sosyal ilişkilerini şekillendirmektedir (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal becerilerin öğrenilmesi ile ilgili yapılan araştırmalarda erken çocukluk döneminin önemi vurgulanmaktadır. Aslında, okul öncesi dönem birkaç nedenden dolayı temel sosyal beceri eğitimi için çok önemlidir. Bu nedenlerden biri çocukların bebeklik dönemindeki yeterliliğindeki bireysel farklılıkların ortaya çıkması ve bu farklılıkların okul öncesi dönemde daha da açık ve net olarak fark edilmeye başlanmasıdır. Bu açıdan okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitiminden yararlanılabilir. Bir diğer neden ise, okul öncesinden ilköğretime geçiş sürecinde birçok çocuğun yaşamış olduğu sosyal etkileşim zorluğu nedeniyle akranları tarafından ihmal edilme ve reddedilme riski ile karşı karşıya kalmasıdır. Ayrıca, sosyal beceriler araştırmacılar tarafından bireysel ve akademik başarı için önemli ön koşullar olarak da gösterilmektedir (Elliott ve Gresham, 1987).

Sosyal becerilerde yetersiz olan çocuklar yaşamları boyunca kişiler arası ilişkilerinde, duygusal alanlarda, okul yaşamlarında ve mesleki başarılarında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Bu problemlerin yaşanmaması için çocukların sosyal beceri düzeylerinin artırılıp, toplumsallaşmalarının sağlanması gerekmektedir (Antia and Kreimeyer, 1988).

Toplumumuzdaki hızlı yapısal değişmelere paralel olarak zihinsel yetersizliği olan çocukların iyi tanınmadığı, eğitim, sosyal, psikolojik gereksinmelerinin karşılanmadığı ve aile eğitiminin günün koşullarına göre uyarlanmadığı görülmektedir. Bunun yanında engelliler grubunun önemli bir kesitini oluşturan eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal yaşamdan dışlandıkları bir gerçektir. Sonuçta, bu çocuklar başkalarıyla nasıl bir iletişim kuracakları, kendilerini bir birey olarak nasıl ifade edebilecekleri konularında sosyal beceriler kazandırılmadığı için toplumdan soyutlanarak yalnız ve garip bireyler olarak adlandırılmalarına neden olunduğu söylenebilir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin özel durumlarına uygun eğitim programlarıyla onların yeterlik ya da yetersizlikleri ne olursa olsun gizil güçlerini kullanıp geliştirebilmeleri için eğitime gereksinim duyarlar. Bu nedenle zihinsel yetersizliği olan çocuklara gerek bilişsel gerekse psikomotor ve sosyal becerilerle ilgili alanlardaki davranışları kazandırmak gerekir (Özgür, 2007).

Zihinsel yetersizliği olan bireyin bütün gelişim alanlarının desteklenebilmesi, toplumun bir üyesi olabilmesi için eğitim alması gerekmektedir. Alanyazında zihinsel yetersizliği olan bireyin daha hızlı ve kolay gelişebilmesi için alacağı eğitimin mümkün olduğu kadar erken dönemde başlaması ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitime başlamaları için en uygun dönemin okul öncesi dönem olduğu farklı şekillerde vurgulanmıştır (Akçamete, 1998; Berrigan, 1980; Eripek, 1986; Ersoy ve Avcı, 1999; Turnbull ve arkadaşları, 1981). Okul öncesi dönemdeki kaynaştırma eğitimi esnasında zihinsel yetersizliği olan öğrenci, gerek akranlarıyla iletişime geçerek, gerek davranış kazanma sürecindeki etkinliklere katılarak, gerekse öğretmenleriyle işbirliği kurarak olumlu yönde gelişme imkânı bulacaktır.

Akranlarla başarılı etkileşim ve akran kabulü gibi olumlu sonuçları veren sosyal yetiler okul öncesi çocuklar için birincil gelişim ödevidir. Bu gelişim döneminde çocuk odaklı akran aktiviteleri okul öncesi çocukların sosyalleştiği, paylaştığı, işbirliği gösterdiği, diğerlerinin yerine kendini koyabilmeyi ve saldırgan davranışlarını kontrol etmeyi öğrendiği etkinliklerdir. Bu sosyal becerileri gerçekleştirme ve akranları tarafından kabul edilmek okul öncesi çocukları için gereklidir. Bu erken dönemdeki olumlu akran ilişkilerindeki başarısızlık daha sonra devam eden okul başarısızlığı, adaptasyon sorunu, duygusal boşluklar ve akranları tarafından reddedilme gibi risklere yol açabilmektedir (Fantuzzo ve diğerleri, 1998).

Zihinsel yetersizliği olan bireyin toplumun bir üyesi olmasını sağlamak için, onların her şeyden önce okul öncesi dönemden başlayarak çoğunluğun eğitim gördüğü normal eğitim ortamlarından yararlanması, yani kaynaştırılması gerektiği fikri kabul edilmiştir (Eripek, 1986).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin hangi sosyal becerilere sahip olduğunun bilinmesi, eksik yanlarının belirlenmesinde ve eğitimin neye göre planlanması gerektiğinde yol göstericidir. Sosyal becerileri değerlendirme, sosyal beceri yetersizliği olan çocukların tespit edilmesini ve erken dönemde bu yetersizliklere ilişkin önlem planları yapılmasını sağlar.

Sosyal becerilerde yetersizliği olan çocukları tanımlamada çok çeşitli metotlar vardır; sosyometrik teknikler, gözlem, davranış görüşmeleri ve öğretmen ya da öğrencinin kendisi tarafından yapılan derecelendirme ölçekleri bunların arasında yer almaktadır. En ideal olanı, bunların kombine bir biçimde kullanılmasıdır. Örneğin; sosyometrik değerler, büyük ölçüde, akran kabulü gibi sosyal becerilerin tanımlarından elde edilir (Lyon, 1996) Öğretmenler, çocukların sahip olduğu sosyal becerileri genellikle gözlem yaparak değerlendirirler. Bilimsel çalışmalarda ise, sosyal beceriler Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (Social Skills Rating System SSRS) ile ölçülür. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi 1990 yılında Frank M. Gresham ve Stephan N. Elliott tarafından geliştirilmiş olup, 3-18 yaş arasındaki çocuklara uygulanabilen bir davranış derecelendirme ölçeğidir. Bu derecelendirme sistemi, belirli bir ölçüye kadar amaca ulaşmakta, değerlendirme ve müdahale arasında bir bağlantı kurmakta ve hem tedavinin etkinliğini hem de kabul potansiyelini artırmaktadır. Bu derecelendirme sisteminin hafif düzeyde zihinsel yetersiz olan veya zihinsel yetersiz olmayan okul çağı çocuklarının sosyal yeteneklerinin fark edilmesinde etkili olduğuna dair çok sayıda kanıt bulunmaktadır (Lyon, 1996)

Sağlıklı toplumların oluşabilmesi bireylerin sağlıklı ilişkiler kurmasıyla mümkündür. Bireylerin gelişebilmesi özellikle sosyal açıdan gelişebilmeleri onların gelişim dönemlerinin özelliklerine uygun olarak aldıkları eğitimle ilgilidir. Bu nedenle zihinsel yetersizliği olan çocukların ilgi, yetenek ve öğrenme yeterliliğine uygun eğitim ortamlarında gelişimlerinin sağlanmasıyla toplum içinde kendileri, aileleri ve toplumun mutluluğu ve esenliği de sağlanmış olur. Her çocuğun kendine özgü bir varlık olması nedeniyle bireyselleştirilmiş eğitim programları çerçevesinde sosyal beceri eğitiminden geçirilmesinin bir zorunluluk haline geldiği söylenebilir.

Çocukların gelişim özelliklerini bilmeden verilen eğitim, hem güçtür hem de hata yapılmasına veya çocukların zarar görmesine neden olabilir. Bu nedenle çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları hazırlanırken, çocukların özelliklerini ayrıntılı olarak değerlendirilmesi gerekir. Böylece, sosyal becerileri yetersiz veya sınıf içi etkinliklerde ve arkadaşlarıyla etkileşimlerinde saldırgan veya

problem davranışlar gösteren çocuklar belirlenebilecek ve onlara bu doğrultuda yardım edilebilecektir. Bu araştırma ile okul öncesi dönemde yer alan zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları karşılaştırmalı olarak incelenecektir.

1.2. Tezin Amacı

Bu çalışmanın temel amacı 4-6 yaş arasındaki zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile olmayan çocukların sosyal beceri ölçeği, problem davranış ölçeği ve bu ölçeklere ait alt ölçeklerin puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda ayrıca aşağıda yer alan alt amaçlara yanıt aranmıştır.

1. Zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların cinsiyet değişkenine göre sosyal beceri ölçeği (SBÖ), problem davranış ölçeği (PDÖ) ve bu ölçeklerin alt ölçeklerinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların yaş değişkenine göre sosyal beceri ölçeği, problem davranış ölçeği ve bu ölçeklerin alt ölçeklerinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. SBÖ’de yer alan hangi maddeler zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukları birbirlerinden ayırmada etkili olmaktadır?

1.3. Tezin Önemi

Sosyalleşme doğumla başlar ve yaşam boyu devam eder. Birey yaşamı boyunca varlığını sürdürebilmek için; bulunduğu çevreye uyum sağlar ve diğer insanlarla etkileşime girer. Her bireyin, bu etkileşim sürecinde olumlu tepki getirecek ve olumsuz tepkilerin oluşumunu engelleyecek bir takım sosyal becerilere sahip olması gerekir. Çocuğun sosyal gelişimi duysal, hareketsel ve bilişsel gelişimine paralel olarak oluşur ve değişik aşamalardan geçerek onun topluma girmesine hazırlar. Bu gelişim süreçlerinin en hızlı olduğu okul öncesi dönemdir ve bu dönemde süreçlerden birindeki aksama diğerlerinin gelişimini de olumsuz yönde etkiler.

Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen eğitim, çocuğun doğumundan başlayarak ilköğretim çağına gelinceye kadar gerçekleşen yaşantıları içine alan, bilişsel, dil, fiziksel ve sosyal duygusal açıdan çocuğun geliştiği süreci kapsamaktadır. Okul öncesi dönemde gerekli sosyal becerilere sahip olan çocuklar akranları tarafından kabul edilmekte ve akran ilişkilerini olumlu bir şekilde sürdürmede başarılı olmaktadır.

Okul öncesi yıllarda eğer çocuklar, gerekli sosyal becerileri geliştiremezlerse, yaşamları boyunca olumsuz sonuçlar yaşayacakları dışlanmalarla karşılaşabilirler. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmek, bu değerlendirmelere dayalı olarak sosyal beceri eksiklikleri yaşayan çocukların, gelecekteki yaşamlarında karşılaşacakları sosyal reddi önlemek amacıyla gerekli eğitimleri almaları yaşamsal öneme sahiptir.

Bu çalışmada okulöncesi dönemde bulunan zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Böylece zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerdeki yetersizlikleri belirlenerek, bu çocuklara yönelik yapılacak sosyal beceri öğretimine ilişkin çalışmalara yol gösterebileceği düşünülmektedir. Ayrıca problem davranışlarının da belirlenmiş olması, bu çocukların problem davranışlarının sağaltımı konusunda

yapılacak çalışmalara ışık tutabileceği düşünülmüştür. Tüm bunlar bu çalışmanın yapılmasının önemli bir gerekçesidir. Türkiye’de SBDS ölçeğinin okulöncesi formu herhangi bir yetersizliği olmayan, normal gelişim gösteren çocuklara uygulanmış, bu grupta yer alan çocukların öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirmelerinden elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada zihinsel yetersizliği olan çocukların da bulunduğu örneklem grubunda geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmış olmasından dolayı bu araştırma önemli görülmüştür. Ayrıca alanyazında bu konuda yapılmış az sayıda çalışmanın olması, alana getireceği katkı açısından da bu araştırma önemli görülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışmada kullanılan ölçekler İstanbul ilinde yaşayan çocuklardan elde edilmiştir. Dolayısıyla çalışma İstanbul ili sınırlı kalmıştır.

Çalışmanın verileri dört ile altı yaş arasındaki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocuklardan elde edilmiştir.

Çalışmamızda sosyal becerileri etkileyen zihinsel yetersizlik durumu, cinsiyet, yaş, dışında kalan diğer değişkenler incelenmemiştir.

1.5. Tanımlar

Sosyalleşme: Kişinin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorunluluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi, grubun içinde geçinebilmesi, onlar gibi davranabilmesi, onaylanabilir davranış kalıpları geliştirebilmesidir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005).

Sosyal Beceriler: Bir insanın diğr insanlarla etkileşimde bulunmasını ve sosyal olarak kabul görmeyen tepkilerden kaçınmasını sağlayan, sosyal olarak kabul gören, öğrenilmiş davranışlardır. Paylaşma, yardım etmek, ilişki başlatmak, yardım istemek, önerilerde bulunmak, “lütfen” ve “teşekkür ederim” demek, sosyal beceri örneklerindendir. Başarılı bir ilişkinin temelinde olan bu becerileri çocukluk çağında geliştirmek gerekir (Gresham ve Elliott, 1990).

Problem Davranış: Çocuğun var olan becerilerini kullanmasını, yeni beceriler kazanmasını, çevresi ile sosyal etkileşimini ve toplumsal uyumunu olumsuz yönde etkileyen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, Gümüşçü ve Pişkin, 1990).

BÖLÜM II

2. Literatür Taraması

Bu bölümde sosyalleşme, okul öncesi dönem, sosyal beceriler, sosyal gelişim yetersizliği ve problem davranışlar, sosyal gelişimi etkileyen faktörler ve konu ile ilgili literatür incelenmiştir.

2.1. Sosyalleşme

En genel anlamıyla toplumsal beklentilere uygunluk gösteren, öğrenilmiş davranış yeteneği olarak tanımlanan sosyalleşme, geniş anlamda bireyin doğumuyla başlayan bir evreyi, dar anlamda ise günlük davranış gelişimini kapsar. Başka bir deyişle; sosyalleşme, kişinin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorunluluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi, grubun içinde geçinebilmesi, onlar gibi davranabilmesi, onaylanabilir davranış kalıpları geliştirebilmesidir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005).

Çocuk dünyaya sosyalleşmiş bir şekilde gelmez, sosyalleşme süreci boyunca grubun kurallarına ve değerlerine uymayı öğrenir ve değerler sistemini benimser. Bu öğrenme yaşam boyu süren bir süreçtir. Bu süreçte bireyin çevresindeki diğer insanlarla ilişkileri ve diğer çevre faktörleri bireyin sosyal gelişimi üzerinde etkili olur (Başal, 2003).

Sosyal gelişim, hem bireyin sistemli değişiklikler geçiren sosyal

etkileşimlerinin bir ürünü hem de bireyselleşme sürecinin de önemli bir göstergesidir (Gülay, 2004).

Sosyalleşme kavramını ilk kullanan kuramcı E. Durkheim’ dır. Durkheim, eğitimi yetişkin kuşakların yetişmekte olan kuşakları sosyalleştirmesi, toplumsal hayata alıştırmayı, ruhsal, zihni ve ahlaki yönden yetiştirmesi olarak kabul etmiştir. Durkheim, eğitime metodlu sosyalleşme derken, toplum içinde bilinçsiz, plansız ve kendiliğinden yapılan sosyalleşmeyi de methodsuz sosyalleşme olarak adlandırmıştır. Sosyalleşmeyi bireyin sosyal gruba katılması olgusu olarak değerlendirmektedir. Birey bir gruba katılırken o grupta geçerli olan sosyal normları, o grup içinde girişte ve ilerde alacağı rolleri, ulaşacağı sosyal mevkileri, bu rol ve yerlerin kendisinden beklediği davranış, beceri ve yetenekleri, grubun kültürünü oluşturan değerleri, inançları öğrenip benimsemek durumundadır (Ergün, 2006).

Bireyin içinde bulunduğu topluma istenilen bir biçimde uyum sağlaması, diğer bir deyişle; toplumun etkin bir üyesi olabilmesi için sosyal gelişimini sağlıklı bir biçimde tamamlaması gerekir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun kendisinden beklediği ve yapmasını istediği davranışları gösterecek biçimde yetişmesi onun sosyal gelişimi ile ilgilidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Sosyalleşme süreci çocuğun içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesi ve toplumla bütünleşebilmesinin, toplumda geçerli olan davranışları kazanmasıyla gerçekleşir. Çocuk sosyal davranışları kazanarak, ailesinin, akrabalarının, arkadaşlarının kısaca toplumun bir parçası olduğunun bilincine varır ve böylelikle sosyalleşmiş olur. Bir diğer önemli nokta ise sosyalleşme sürecinde gözlemlemenin ve model almanın etkisidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Bireyin sosyalleşme sürecinde özdeşleşme ve taklit iki önemli etkidir. Özdeşleşme kavramını ilk kullanan kişi olan Freud kavramı iki ayrı şekilde değerlendirir. Birinci tür özdeşleşmeye analitik özdeşleşme, diğerine ise savunucu

özdeşleşme olarak adlandırır. Analitik özdeşleşme libidonun cinsel içerikten öte bir sevgi nesnesine yönelmesi karşılığı kullanılmaktadır ve bunun temelinde ebeveyn sevgisini yitirme korkusu vardır. Savunucu özdeşleşmede ise güçlü ebeveyn den korkma ve cezadan kaçınma büyük önem taşır. Başka bir deyişle Freud' a göre süper egonun gelişiminde özdeşleşme kritik bir rol üstlenmiştir ve süper ego toplumun öngördüğü davranışlarda standartların içselleştirilmesi konusunda büyük rol oynar (Akt: Morris, 2002).

Sosyal öğrenme ile ilgilenen kuramcılarda özdeşleşme kavramıyla ilgilenmekle birlikte öğrenme ve taklit kavramlarıyla da ilgilenmişlerdir. Bandura (1969)' ya göre insanlar ve çocuklar kazandıkları çeşitli davranışları gözlem yaparak öğrenirler. Çocuk dikkate değer bulduğu kişileri gözlemleyerek ve taklit ederek kendi düşüncelerini, duygularını ve hareket biçimlerini kazanır. Çevrelerinden aldıkları ödül ve cezalarla toplumun değerlerini öğrenip, hangi davranışların ödül getireceğini de kavrarlar. Bu şekilde olumlu sosyal davranışlarda bulunmak, kendi başına bir ödül pekiştireci haline gelir. Böylece çocuğun sosyal davranışları kazanmasında gözlem, taklit ve özdeşleşme sorumlu tutulur (Akt. Atkinson ve ark. 1996).

Bilişsel gelişim kuramı ise olumlu sosyal davranışların gelişimini bilişsel gelişim ile paralel olduğunu savunur. Çocuğun bilişsel gelişimi sayesinde toplum kurallarının ötesinde bir ahlak anlayışı geliştirerek olumlu sosyal davranışlar gösterir. Bu süreç içerisinde çocuk somut davranışların ötesinde işbirliği, yardımlaşma gibi olumlu davranışlar için kendine özgü değerler ve kurallar geliştirir (Akt: Morris, 2002).

Olumlu sosyal davranışta bulunabilmesi için çocuğun toplumun öngördüğü olumlu değerler konusunda fikir sahibi olması gerekir ve bu tür davranışların gerçekleştiği durumlarda hareketin istemli olması büyük önem taşır. Çocuğun olumlu sosyal davranışlara kendi iradesiyle yöneldiği an çocukta olumlu davranışların geliştiğinden söz edilebilir (Aydın, 1997).

Gresham sosyal yeterliliği; uyumsal davranış, sosyal beceriler ve akran kabulü olmak üzere üç boyutta incelemektedir. Uyumsal davranış, çocukların ve gençlerin bağımsız işlev becerilerini, fiziksel gelişimini, akademik yeterliliğini ve dil gelişimini içermektedir. Sosyal beceriler ise; kişiler arası davranışlar, kendi ile ilişkili davranışlar ve görevleriyle ilişkili davranışlar olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Kişiler arası davranışlar, otoriteyi kabul etme, konuşma becerileri, işbirliği ve oyun davranışları; kendi ile ilişkili davranışlar, duygularını ifade etme, ahlaki davranış, kendine karşı olumlu tutum geliştirme gibi davranışları, görevle ilgili davranışlar ise uyarılara dikkat etme, sorumluluklarını yerine getirme, yönergeleri takip etme, bağımsız olarak çalışma gibi davranışları kapsamaktadır. Son olarak akran kabulü ise hem sosyal yeterliliğin bir parçası, hem de yeterli sosyal davranışların bir sonucudur. Başka bir deyişle ayrı bir boyut olan akran kabulü aynı zamanda bir sonuç olarak da görülmektedir (Gresham, 1988).

Çocuğun sosyal gelişimi duysal, hareketel ve bilişsel gelişimine paralel olarak oluşur ve değişik aşamalardan geçerek onun topluma girmesine hazırlar.

Erikson (1963) kuramında sosyalleşme için en önemli ihtiyaç olarak güven duygusunun geliştirilmesine değinir ve bu noktada anne ile olan ilişkinin önemine dikkat çeker. Çocuk annesinin kendisini bırakıp gitmeyeceğine ve kendisine önem verildiğine inanırsa güven duygusu gelişir. Aksi durumlarda ise güvensizlik duygusu gelişir. Çocuğun sosyal gelişimi onun bilişsel gelişimi ile paralellik gösterir. Başka bir deyişle bilişsel zemin çocuğun daha etkin sosyal ve duygusal ilişkiler geliştirmesine neden olur (Akt. Aydın, 1997).

Ainsworth ve arkadaşları (1978) yaptıkları bir çalışmada ana babaya karşı güven duygusu geliştirmeyen çocukların; ilkökul çağında arkadaşlık kurmakta, akranlarıyla beraber oyun oynamakta zorluk çektikleri ve derslerle ilgili konulara diğer çocuklara göre daha az ilgi duydukları sonucuna varmışlardır (Akt. Cüceloğlu, 1999).

Vygotsky'nin sosyokültürel gelişim kuramına göre, zihinsel gelişim sosyal etkileşimler doğrultusunda gelişir. Birey, zihinsel işlemlerini etkileşime bağlı olarak ilk önce sosyal düzeyde, ardından da içselleştirerek bireysel düzeyde kazanır (Akt. Gülay, 2004).

Başka bir deyişle, bu kuram düşünmenin temelinde sosyal etkileşimlerin yer aldığını kabul eder. Bu görüşe göre, çocuklar yetişkinlerin veya ağabey ya da abla gibi kendisinden daha becerikli, donanımlı kişilerin rehberliğinde bilişsel ve sosyal becerilerini kazanırlar. Ayrıca Vygotsky okul öncesi dönemde en önemli etkinliğin oyun olduğunu ileri sürer. Oyunun, çocuğun hem zihinsel hem de sosyal becerilerinin gelişimini desteklediğini kabul eder (Doğan, 2007).

Çocuğun sosyal gelişimi ile duygusal, bilişsel, ahlaksal gelişimi birbiri ile paralel ilerlemektedir. Birbirine girift olan bu gelişim süreçleri birbirlerini etkileyerek bireyin gelişmesini sağlar.

İlk iki yılda görülen sosyal ve duygusal gelişim

1) Doğum ve 5 ay: çocuk kimseyle henüz bağ geliştirmemiştir. Kendisini besleyen herkese gülümser. 5 ay civarı anne ile özel bir bağ kurulur.

2) 5-10 ay: çocuğa bakan kişiye özellikle anneye özel bir bağ geliştirilir. Bu kişi aşına olunmayan sosyal durumlarda sığınılacak bir liman görevi görür. O kişi yanından ayrıldığında huzursuzluk ve ağlama görülür.

3) 10-24 ay: çocuk çevredeki başka kişilerle de anne kadar kuvvetli olmasa da bağılılık geliştirilmeye başlar. Genelde yakın aile bireylerine bu dönemde bağlanılır. Yinede bu durum anneye olan güçlü bağın zayıflamasına hiçbir şekilde etki edemez (Cüceloğlu, 1999).

İki ile Beş Yaş Arası Sosyal ve Duygusal Gelişim

Bu dönemde bedensel gelişim ve dil olanaklarının artması sonucunda çocuk çevresiyle daha bağımsız ilişkiler kurar. Çocuğun bağımlılık davranışı bu dönemde fazla gözükmez ve çocuk anneye gerek duymuyormuş gibi davranır. Dikkat edilecek nokta çocuğun bu sergilediği davranışlarla beraber yine aynı dönemde başı sıkıştığında veya zor bir durumla karşılaştığında yardıma başvuracağı ilk kişinin anne olmasıdır. Bu dönemde çocuk bir yandan bağımsız bir birey olma çabasıdadır bir yandan da anne gereksinimine destek duyan bir bireydir. Bu dönemde görülen oyun davranışlarında da çocuğun sosyalleştiği gözlenir. Erikson kuramında bu dönem için iyi bir bebeklik geçirmiş, güven duygusunu tam olarak hissedebilmiş çocukların oyunlarında daha iyi ilişkiler kurduklarını belirtir (Cüceloğlu, 1999).

Beş ile On iki Yaş Arasında Sosyal ve Duygusal Gelişim

Bu yaş grubundaki çocuk okula hazırlanmaktadır ve Erikson' unun kuramına göre okuldaki başarı veya başarısızlık durumu çocuğun kişilik gelişiminde ve sosyalleşmesinde etkilidir. Kurama göre bu evrede çocuk çalışma ve aşağılık olmak üzere iki boyutta bulunur. Çalışma boyutu öğrenmeye yönelik çabayı; aşağılık ise başarısızlık durumundaki kişisel algıyı içerir. İlk dönemde iyi bir ebeveyn ilişkisi ortamında yetişen çocuk temel güven duygusunu kazanmış olur ve bu evreyi korkmadan başarıyla geçirebilir. Bu evredeki devamlı okula gitme alışkanlığı ile paralel olarak sosyal ilişkilerde süreklilik ve tutarlılık gözükür. Ayrıca kız çocukları kız çocuklarıyla, erkek çocukları ise erkek çocukları ile beraber oyun oynamayı yeğlerler. Bu durumu Kohlberg (1966) eşcinsel oyun davranışı olarak nitelendirir (Akt. Cüceloğlu, 1999).

On iki ile On sekiz Yaş Arası Sosyal ve Duygusal Gelişim

Ergenlik dönemini kapsayan bu devrede büyük önem taşıyan iki olgu

özdeşleşme ve arkadaşlıktır. Özdeşleşme bireyin kendi benliğini bulması ve tanımlaması olarak kabul edilebilir. Erikson bu devredeki en önemli özdeşleşmenin bireyin hem cinsel hem de mesleki alanda benliğini bulma çabası olduğunu belirtir. Bu dönemde kendine özgü yeni bir sosyal dünya kurmaya çalışan bireyin dayanabileceği en önemli güven kaynağını arkadaşlık oluşturur. Hemen hemen her konuda dengesizlik yaşayan birey sosyalliğinin bir parçası olan arkadaşlık konusunda dengesizlik içinde değildir. Bu yaşlarda yaşlıların kişi üzerindeki etkisi en az ebeveyn kadar hatta bazen daha da fazladır (Cüceloğlu, 1999).

2.2. Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler, bir insanın diğer insanlarla etkileşimde bulunmasını ve sosyal olarak kabul görmeyen tepkilerden kaçınmasını sağlayan, sosyal olarak kabul gören, öğrenilmiş davranışlardır. Paylaşma, yardım etmek, ilişki başlatmak, yardım istemek, önerilerde bulunmak, “lütfen” ve “teşekkür ederim” demek, sosyal beceri örneklerindendir. Başarılı bir ilişkinin temelinde olan bu becerileri çocukluk çağında geliştirmek gerekir (Gresham ve Elliott, 1990).

Sosyal beceriler, kişiler arası ilişkilerde önemli rol oynar. Bireyin; diğer bireylerle sağlıklı bir iletişim kurması, çevresine daha kolay uyum sağlaması için yönergeler uyma, izin isteme, paylaşma, sırasını bekleme, özür dileme, selamlaşma, yardım etme gibi sosyal becerilere sahip olması gerekir. Çocuğun sosyal becerileri öğrenmesinde anne babanın, akranların ve okul öncesi eğitim kurumlarının önemli rolü vardır (Yaşar, 2000).

Sosyal beceriler, kişinin ilişkilerinde diğerlerine fiziksel ya da psikolojik olarak zarar vermeden başarılı olabilmesi için önemli olan davranışlardır (Doğan, 2007).

Gresham (1982), sosyal becerilerin farklı şekillerde tanımlanabileceğini ve bu tanımlarda akran kabulü, davranışsal bakış ve sosyal geçerliğin temel alınabileceğini belirtmiştir.

1. Sosyometrik ya da akran kabulü temel alınarak yapılan tanım: Bu tanımlarda bireyin sosyal kabulü ya da reddi üzerinde durulmaktadır. Akranları tarafından sosyal kabul gören bireylerin sosyal becerilere sahip oldukları belirtilmekte, yaşlıları tarafından reddedilen çocukların sosyal becerilerinin yetersiz olduğu ifade edilmektedir.
2. Davranışsal bakış açısıyla yapılan tanım: Sosyal beceriler, davranışsal terimlerle açıklanmaktadır. İletişim kurma, etkileşim başlatma, göz kontağı kurma gibi beceriler gözlenebilir ve objektif olarak tanımlanmaktadır.
3. Sosyal geçerlik temel alınarak yapılan tanım: Sosyal beceriler olumlu sosyal sonuçlar sağlayan beceriler olarak tanımlanmaktadır. Okul ortamına uygun sosyal davranışları olan öğrenci, akranları tarafından kabul edilerek, akademik başarısı olumlu yönde etkilenecektir (Çifci ve Sucuoğlu, 2004).

Akkök (1996) tarafından sosyal beceriler şu şekilde sıralanmıştır. (1) İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, bunlar arasında; dinleme, konuşmayı sürdürme, teşekkür etme, iltifat etme, yardım isteme, özür dileme, yönerge verme, ikna etme vb. davranışlar bulunmaktadır. (2) Grupla bir işi yürütme becerileri, bunlar arasında; başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma, sorumluluk alma, şikayet iletme v.b. davranışlar bulunmaktadır. (3) Duygulara ve ifade edilmesine yönelik beceriler, bunlar; kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, korku ile baş etme sayılabilir. (4) Saldırgan davranışlar ile baş etmeye yönelik beceriler, bunlar arasında; izin isteme, paylaşma, diğerlerine yardım etme, kızgınlığını uygun bir şekilde ifade etme ya da kontrol etme gibi davranışlar sayılabilir. (5) Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri, bunlar; başarısız olunan durumla baş etme, grup baskısıyla baş etme, yalnız bırakılma

ile bas etme gibi davranışlardır. (6) Problem çözme ve plan yapma becerileri, bunlar arasında; çevrede bilgi toplama, amaç oluşturma, ise yoğunlaşma örnek olarak sayılabilir.

Calderalla ve Merrell, sosyal beceri konusunda yapılan araştırmaları analiz tekniğiyle değerlendirmiş, çalışmanın sonucunda çocuk ve ergen sosyal becerilerinde beş boyut olduğunu belirtmişlerdir. Bu boyutlar ve kapsadıkları beceriler şunlardır (Yükselgün, 2008):

1. **Akranlarla İlişkili Beceriler:** Arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğu zaman arkadaşlarından yardım isteme veya onlara yardım etme, arkadaşlarını oyuna davet etme, kolaylıkla arkadaşlık kurma, arkadaşlarıyla konuşma, tartışmalara katılma gibi arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştiren sosyal becerilerdir.
2. **Kendini Kontrol Etme Becerileri:** Kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, problem ortaya çıktığında serinkanlı olma, başkalarıyla uzlaşma ve eleştirileri kabul etme gibi bireyin kendini kabul etmesini sağlayan beceriler bulunmaktadır.
3. **Akademik Beceriler:** Bağımsız olarak çalışma, verilen yönergeleri yerine getirme, boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma ve ihtiyaç duyduğunda yardım isteme gibi bireylerin başarılı olmalarını sağlayan becerilerdir.
4. **Uyum Becerileri:** Yönergelere uyma, kurallara uyma, eşyalarını paylaşma, sorumluluklarını yerine getirme gibi başkalarının bireyden beklediklerini yerine getirme davranışları yer almaktadır.
5. **Atılganlık Becerileri:** Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, oyun

oynamak için arkadaşlarını davet etme, yeni insanlara kendini tanıtmak, duygularını ifade etme gibi becerileri içermektedir.

Sosyal beceriler, sosyal gelişimin temeli olmakla birlikte, bu temelin öğrenmenin en hızlı olduğu ve kişilik yapısının oluştuğu erken çocukluk dönemlerinde oluşturulması gerekir. Erken çocukluk dönemi duygusal, bilişsel ve akademik yeterliliklerin oluşmaya başladığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun kazanacağı sosyal beceriler, onun gelecekteki yaşantısını her boyutuyla etkileyecektir. Bu dönemde kazandırılan sosyal beceriler sayesinde diğer insanlarla sağlıklı iletişime geçebilen, kendini tanıyan, sosyal çevreye uyum sağlamakta zorluk çekmeyen akademik açıdan gerekli yeterliliğe erişmiş bireyler yetişecektir (Vural, 2006).

Bireyin yaşantısında toplumun diğer üyeleriyle girdiği etkileşimlerde, sosyal ilişkileri başlatmak, sürdürmek ve sosyal çatışmaları çözümlmek gibi becerileri kritik önem taşıyan sosyal beceriler olarak tanımlanmaktadır. Bu bakımdan sosyalleşme sürecinde akran ilişkileri büyük önem taşımaktadır. Yapılan çalışmalarda da elde edilen bulgular bu durumu destekler niteliktedir (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007).

Sorias (1996) ise sosyal becerileri, kişinin çevresiyle olumlu ilişkiler kurmasını, olumlu ve olumsuz duygularını uygun bir şekilde anlatabilmesini, kişisel haklarını savunabilmesini ve uygun bulmadığı istekleri geri çevirebilmesini kolaylaştıran, öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlar (Akt. Gültekin, 2008).

McIntyre (2001) sosyal beceriyi; bireylerin diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurması ve bu ilişkileri devam ettirebilmesi için sahip olması gereken problem çözme, karar verme, kendi kendini yönetme ve kendi akranlarıyla iletişim kurabilme yetileri olarak tanımlamaktadır (Akt. Bülbül, 2008).

Başlıca sosyal beceriler birbirleriyle iyi geçinme, saldırganlık olmadan

diğerlerini ikna etme ya da etkileme, farklı yollarla problemleri çözebilme, arkadaşlık ile sosyal etkileşime destek olma yeteneği olarak görülebilir (Dinçer, 1995).

Michelson, Sugai, Wood, Kazdin (1983) sosyal becerilerle ilgili varsayımlarını beş temel başlık da toplamışlardır. Bunlar sırasıyla;

- 1) Sosyal beceriler sırasıyla gözlem, model alma, tekrar ve geribildirim aracılığıyla elde edilen sosyal öğrenmelerdir.
- 2) Sosyal beceriler belirli sözel ve sözel olmayan davranışları kapsarlar.
- 3) Sosyal becerilerin gereği davranışta bulunma ve başkalarının davranışlarına cevap vermeyle ilgili uygun ve etkin başlatmaları içerir.
- 4) Sosyal beceriler doğa ile genetik kalıtım arasındaki karşılıklı etkileşimi içerirler.
- 5) Sosyal becerilerin başarısı sosyal statü, cinsiyet, yaş, zihinsel yetersizlik durumu gibi birçok farklı etkenden etkilenir (Akt. Bülbül, 2008).

Yaşamın her aşamasında sosyal hayatı kolaylaştırmak için başvurulmuş sosyal becerilerin yararlarını üç temel başlık altında toplayabiliriz.

- 1) Sosyal beceri etkileşimi arttırabilir: başkalarını selamlama, soru sorma, paylaşma, başkalarına yardım etme, açıklama istem, açıklamada bulunma, yakınlık belirtme, bilgi sunma, ilgi gösterme bunlara örnek gösterilebilir.

- 2) Sosyal beceri, nahoş durumlarla başa çıkmamıza yardımcı olur: istekleri reddetme, lakap takma ve takılmayla başa çıkma, olumsuz geri bildirim verme, akran baskısına direnme, özür dileme, şikayette bulunma, özürle başa çıkma en temel davranış şekilleridir.

Bazı sosyal beceriler çatışmayı ele almayı veya çözmeyi amaçlar: uzlaşmacı bir tutum belirleme, görüşme, problemleri çözme gibi davranışlar bu duruma örnek olarak verilebilir (Güçlü, 1998).

Ekinci ve Vural (2006), Zihinsel yetersizliği olmayan gelişim gösteren 6 yaş çocukları için hazırlanan sosyal beceri eğitim programında ailelerin katılımıyla temel sosyal becerileri desteklemek amaçlanmıştır. Sekiz hafta süren ve 43 etkinlikten oluşan programda, kişiler arası beceriler (yardım etme, gruba katılma, selamlaşma vb.), kendini kontrol etme becerileri, sözel açıklama becerileri, dinleme becerileri yer almıştır. Anne babaların evde verilen etkinlikleri uygulaması ve gelişen program sonucunda, belirlenen sosyal becerilerde ilerleme kaydedildiği belirlenmiştir (Akt. Gülay ve Akman, 2009)

Hair, Jagger ve Garrett (2000) da sosyal becerileri kişiler arası beceriler ve bireysel özellikler olmak üzere iki alt boyutta incelemişlerdir. Kişiler arası beceriler çatışmayı çözmeyi, yakınlık kurmayı ve olumlu sosyal davranışları içerirken, bireysel özellikle öz denetimi, öz güveni ve empatiyi içerir (Akt. Şahin, 2006).

2.3. Sosyal Gelişim Yetersizliği ve Problem Davranışlar

Birey bazı nedenlerden dolayı sosyal becerileri yeterli derecede kazanamayabilir ya da uygun ve etkili performans gösteremeyebilir. Sosyal beceri yetersizliği tek bir nedenden kaynaklanabileceği gibi birden fazla nedenin birleşiminden de kaynaklanabilir (Çakıl, 1998).

Problem davranışlar, çocuğun var olan becerilerini kullanmasını, yeni beceriler kazanmasını, çevresi ile sosyal etkileşimini ve toplumsal uyumunu olumsuz yönde etkileyen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, Gümüşçü ve Pişkin, 1990).

Davranış probleminin çocuklarla çalışanları (çocukların aileleri, çocuk bakıcıları, öğretmenler, sosyal çalışanlar, psikologlar, avukatlar ve hakimler) tatmin edecek evrensel bir tanımı yoktur. Çünkü insanlar davranış problemlerini tanımlarken farklı kriterleri göz önünde bulundururlar.

Merrell yaptığı çalışmada arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sosyal olarak kabul görmeyen öğrencilerin problem davranışlar sergiledikleri ve bu nedenle de okuldan atıldıklarını belirtir (Merrell ve Gimpel, 1998).

Konu ile ilgili ülkemizde yapılan bir çalışmada öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları problem davranışları genel olarak; başkalarını rahatsız etme, başkalarına zarar verme, çalışmaları engelleme ve diğer öğrencilerde ve öğretmenlerde olumsuz duygular uyandırma şeklinde tanımlanmıştır (Sadık, 2002).

Sosyal becerilerin tam olarak gelişmemesi daha ileriiki yıllarda arkadaş edinmede güçlük, suç işleme, okulu bırakma, düşük akademik başarı, antisosyal davranışlar, alkolizm, boşanma, işsizlik ve yetişkin psikozları gibi sorunlara neden olabilmektedir (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007).

Suçluluk, sosyal yetersizlik, hapsedilme, madde bağımlılığı, başkalarına karşı saldırganlık ve okuldan atılma gibi uzun vadeli olumsuz sonuçlara yol açan problemlerin erken teşhisi büyük önem taşımaktadır. Anti-sosyal tutumlar, okula hazır olmama, akranlar ve öğretmen tarafından dışlanma, duygularını kontrol edememe, okul kurallarına uymada zorluk çekme gibi etmenler anti-sosyal davranışa neden olmaktadır. Walker ve Sprague'nin araştırmasına göre, öğretmenlerin sosyal becerileri

değerlendirme derecesi, suçluluk riskinde olan çocuğu belirlemede kullanılan 3 önemli ölçütten birisidir. Bu 3 ölçüt ile, deneklerin %80'i beşinci derece anti-sosyal olarak tutuklanabilirler yada tutuklanmazlar daha sonra onuncu derece anti-sosyal olarak tutuklanabilirler. Tabi ki bu risk geçmişine sahip olmayan ergenler de tutuklanmış olabilirler ancak bu onların daha sonra ciddi ve olumsuz sonuçlarla karşılaşacağı anlamına gelmez. Bu sonuçlar, sadece erken tanı ve müdahalenin önemini işaret etmez, ayrıca öğretmen tarafından sosyal beceri eksikliğinin doğru derecelendirilmesine işaret eder (Rich, vd., 2009).

Yeterli sosyal becerilere sahip olmayan çocuklar, akran ilişkilerinde daha sıklıkla dışlanmaktadır. Sosyal etkileşimler sırasında akranlarınca daha az kabul gören çocuklar, saldırgan ve yıkıcı davranışlar sergileyebilmektedir. Yaşların ilerlemesi ile birlikte, akran gruplarının sosyal beklentileri ve akran gruplarının sosyal davranışlarını etkileyen faktörler, daha karmaşık hale gelir ve daha fazla çeşitlilikte sosyal beceri gerektirir. Okul öncesi yıllarda eğer çocuklar grup etkileşimi bağlamında sosyal beceri geliştiremezlerse, okul yılları boyunca olumsuz sonuçlara yol açabilecek dışlanmalar yaşayabilirler. Çocukların akranlarıyla etkileşiminin artırılabilmesi için sosyal becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için de, kişilerarası ilişkilerde gerekli olan sosyal becerilerin, mümkün oldukça erken öğretilmesi gerekmektedir (Avcıoğlu, 2001).

Sosyal beceri yetersizliği için erken yaşlarda önlenmez ise ileriki yıllarda özellikle ergenlik ve yetişkinlikte sosyal etkileşimde yetersizlik ile sonuçlanabilir. Araştırma sonuçları, akranlarına göre daha az sosyal beceriye sahip olan çocukların kendilerini daha fazla yalnız hissettiklerini, daha depresif davranışlar sergiledikleri ve kendini ifade etmede daha fazla şiddet eğiliminde olduklarını göstermektedir (Şahin, 2006).

Gresham sosyal becerileri öğrenmemiş yada öğrenmiş olan fakat kullanmayan çocukların isteklerini elde etmek için; sosyal beceriler yerine daha kolay gelebilecek bir yol olan problem davranışlar sergilemeyi tercih edebileceklerini belirtmiştir (Sucuoğlu

ve Özokçu, 2005).

Bazı çocuklar ise çok sayıda sosyal beceriye sahip oldukları halde bazen problemli davranışlar gösterebilirler. Bu çocuklar bu davranışları ile akranlarının hem olumlu hem olumsuz tepkisini alabilirler. Bu duruma sebep olan etkenin; sosyal çevrenin problem davranışları, sosyal becerileri kapsayan davranışlara oranla daha fazla onaylamasıdır. Bu durum ebeveynlerin ve eğitimcilerin olumlu sosyal davranışları pekiştirmedeki rolünün ne kadar önemli olduğunu gösterir (Gresham ve Elliott, 1990).

Gresham ve Elliott sosyal becerilerin öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkileri, akran kabulü ve akademik başarıyı etkileyebilecek sosyal davranışların girift olara kabul edip çoklu değerlendirme ile değerlendirirler (Gresham ve Elliott, 1990).

Görüş birliğinin olmaması davranış problemlerinin tanımlanmasının zorluğunu ve karmaşıklığını ortaya koymaktadır. Burada önemli olan ortaya konulan tanım;

- i. Uzmanların amaçlarına hizmet etmeli,
- ii. Müdahale planları ve bu planların nasıl uygulanacağını bildirmeli,
- iii. Yasama, yürütme ve yargının çocuklar ve davranış problemleri alanında aldığı kararları bildirmeli,
- iv. Yeni bilgiler ortaya koymayı amaçlayan araştırmalara teorik bakış açılarına ve uygulanmasına katkı sağlamalıdır.

Bu anlamda 3 çeşit tanımdan bahsedebiliriz. Bunlar; yönetsel, güvenilir, ve bilimsel tanımlardır. Yönetsel tanımlar; resmi birimler tarafından oluşturulan siyasi

belgelerde, yasal düzenlemelerde ve yönetmeliklerde bulunur. Güvenilir tanımlar; problem davranışın belirli bir görüşe veya teorik açıdan yorumlanması için öneri sunar. Bilimsel tanımlar; araştırma sonuçlarının popülasyona uygulanabilirliğini ve uygunluğunu belirlemeyi amaçlayan parametreler oluşturur.

Wood'a göre çocukların davranış problemlerine atfedilen her tanım belirli elementler içermelidir. Bu elementler sırası ile;

i) Belirli eğitimsel ayarlamaların hedeflerini, felsefi ve kurumsal bağlamda anlaşılmasına yardımcı olmalıdır.

ii) Çocukların ihtiyaçlarının karşılanması için müdahale planlarını bildirmeli.

Bu elementler şu noktalara değinir:

- i. Problemin odağında kimin ya da neyin bulunduğu,
- ii. Problem davranışın tanımı,
- iii. Problem davranışın meydana geldiği alan,
- iv. Davranışı kim problemlili olarak görüyor,
- v. Rahatsız edici davranışı rahatsız edici olmayan davranıştan ayırt etmek için hangi tanım kim tarafından kullanıldı,
- vi. Kullanılan tanım, değerlendirme, müdahale planları ve program değerlendirmesi hakkında bilgi verip vermediğine.

Sosyal becerileri ölçmede kullanılan “Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi”; problem davranışların, sosyal beceri yeterliliğiyle ilgisinin olabileceği fikrinden hareketle geliştirilmiştir. Bu fikrin temelinde problem davranışların, sosyal beceri davranışlarının ortaya çıkması ya da engellenmesi ile ilgili olduğu görüşü vardır. Başka bir deyişle problem davranışlar sosyal beceri davranışlarından daha sık desteklenirse, problem davranışlar daha sık ortaya çıkar (Gresham ve Elliott, 1990).

2.3.1. Türkiye’de bazı sosyal becerileri değerlendirme ölçekleri

Ülkemizde yapılan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeklerinden bazıları şunlardır (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-SBDÖ

Sosyal etkileşimi artırmak için becerileri ölçmeyi amaçlayan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği 4-6 yaş grubu için 2003’de geliştirilmiştir. SBDÖ, 62 madde ve 9 alt ölçekten oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçekte beceriler 9 kategori altında toplanmıştır. Bunlar; Kişiler Arası Beceriler (KB), Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme Becerileri (KDKEB), Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri (ABBÇB), Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB), Sözel Açıklama Becerileri (SAB), Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB), Dinleme Becerileri (DB), Amaç Oluşturma Becerileri (AOB) ve Görevleri Tamamlama Becerileridir (GTB). Maddeler, "her zaman yapar", "çok sık yapar", "genellikle yapar", "çok az yapar" ve "hiçbir zaman yapmaz" ifadeleriyle değerlendirilmektedir (Avcıoğlu, 2003).

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen ve Anne Baba Formu

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen ve Anne Baba Formu, Gresham ve Elliott tarafından 1990’da geliştirilmiştir. 49 maddeden oluşan ve 3-5 yaş arası çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını ölçmek üzere geliştirilen bu ölçme aracı iki aşamalı değerlendirme söz konusudur. "Sıklık" değerlendirmesinde, "hiç, bazen, çok sık" ifadeleriyle davranışın hangi sıklıklarda yapıldığı değerlendirilmektedir. "Önem" değerlendirmesinde ise "önemli değil, önemli, çok önemli" ifadeleriyle belirtilen davranışların çocukların gelişiminde ne kadar gerekli ve önemli olduğu ortaya konulmaktadır. Ölçeğin iki formu 2004’te Türkçeye uyarlanmıştır (Akt. Kamaraj, 2004).

5-6 Yaş Çocukları için Sosyal Beceri Formu

5-6 Yaş çocukları için geliştirilen bu form, Caldarella ve Merrell (1997) tarafından oluşturulan sosyal becerilerin beş alt boyutundan yararlanılarak oluşturulmuştur. Caldarella ve Merrell (1997) tarafından geliştirilen alt boyutlar ve bu boyutlarda yer alan örnek sosyal beceriler şu şekildedir:

1. Akranlarla ilişkili beceriler: Arkadaşlarını takdir etme, arkadaşlarının duygularına duyarlı olma, gerektiğinde arkadaşlarından yardım isteme vb.
2. Kendini kontrol etme becerileri: Kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, başkalarıyla uzlaşma vb.
3. Akademik beceriler: Bağımsız olarak çalışma, ihtiyaç duyduğunda uygun biçimde yardım isteme, yönergeleri dinleme vb.
4. Uyma becerileri: Materyalleri paylaşma, sorumluluklarını yerine getirme vb.
5. Atılganlık becerileri: Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunmak, duygularını ifade etme, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme vb.

Formun geçerliliği için çeşitli üniversitelerdeki 7 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Formda 32 beceri yer almaktadır. Öğretmenler tarafından doldurulan formdaki tüm beceriler, "her zaman", "ara sıra", "hiçbir zaman" ifadeleriyle değerlendirilmektedir.

Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği

Sosyal Uyum Becerileri Ölçeği, Ömeroğlu ve Kandır tarafından 2005 yılında geliştirilmiştir. Ölçek anne, baba ya da öğretmenlerle görüşülerek doldurulmaktadır. Anneler tarafından doldurulan ölçek, çocukların sosyal uyum ve becerilerine ilişkin davranışları ölçen 32 sorudan oluşmaktadır. Ölçek 3 alt ölçekten oluşmuştur. Alt ölçekler, sosyal uyum, sosyal uyumsuzluk ve sınırlı sayıda sosyal uyumdur. Ölçekte maddeler "her zaman", "bazen", "hiçbir zaman" ifadeleriyle değerlendirilmektedir (Akt. Sarı, 2007).

Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi-SBDS

Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi (SBDS) genel olarak; sosyal beceri, sosyal problemler ve akademik yeterliği ölçmektedir. Ölçeğin, ebeveyn, öğretmen ve öğrenci formları vardır. SBDS'nin ebeveyn ve öğretmen formları üç gelişimsel seviyeye ayrılmıştır: Okul öncesi (3-5 yaş), temel eğitim (anaokulundan 6. sınıfa kadar) ve ortaöğretim (7 den 12. sınıfa kadar). Öğrenci Formu, öğrenci 3. sınıfta yeterli derecede okuma kapasitesine sahip olduğunda uygulanabilmektedir. SBDS formları üç alt ölçeğe ayrılmaktadır: İşbirliği, atılganlık, öz-kontrol. SBDS Temel Eğitim Seviyesi Öğretmen Formu Türkçeye 2006'da uyarlanmıştır (Seven, 2006).

Sosyal Beceri Tarama Listesi

Kapıkıran, İvrendi ve Adak tarafından 2006'da oluşturulan tarama listesi, farklı sosyal beceri ölçeklerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini, öğretmen algılarına bağlı olarak tespit etmeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır. Ölçek, beşli likert türünde yanıtlamayı gerektirmektedir. Sosyal beceri, iletişim ve uyumsuzluk alt boyutlarından oluşan ölçekte, 57 madde bulunmaktadır. Ölçek, çocuğu iyi tanıyan öğretmenler tarafından, önceden özel bir

eğitim gerektirmeden doldurulabilmektedir (Kapıkıran, İvrendi ve Atak, 2006).

Anasınıfı ve Anaokulu Çocuk Davranış Ölçeği

Merrell tarafından 1994'te okul öncesi çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını belirlemek için geliştirilen beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek, 2 boyut ve 76 maddeden oluşmaktadır. Problem davranışlar boyutu 42, sosyal beceriler boyutu ise 34 maddedir. Sosyal beceriler alt boyutu da sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Koçyiğit ve Kayılı (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek öğretmenler tarafından doldurulmaktadır.

Türkiye'de okul öncesi dönem çocukları için sosyal beceri ölçekleri incelendiğinde gerek geliştirme gerek uyarlama çalışmaları sonucunda çeşitli ölçme araçlarına rastlanmaktadır. Sosyal becerilerin tanımlarında görülen çeşitlilik, ölçme araçlarına da yansımıştır. Kullanılan ölçeklerde, farklı sosyal becerilerin, farklı derecelendirme şekilleri bulunmaktadır. Bununla birlikte sosyal becerilerin, sosyal gelişim içerisindeki önemi sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarındaki sosyal gelişimi değerlendiren çeşitli ölçeklerde de (MASDU- Önder vd., 2004) sosyal beceri maddelerine rastlamak mümkündür.

2.3.2. Okul öncesi dönemde davranış problemleri

Gollowag'a göre eğitimsel alanda, çoğu öğretmen kargaşaya yol açan davranışların ne olduğu hakkında oldukça iyi tanımlanmış fikirlere sahiptirler. Öğretmenler sınıflarında kargaşaya yol açan öğrencileri zorlanma yaşamadan bu öğrencilerin kim olduğu tespit ederler. Bir öğretmen bir öğrenci davranışını düzeni bozucu ya da problem davranış olarak görürken başka bir öğretmen bunu hoş karşılayabilir ve bu yönde olmadığını düşünebilir ve her iki öğretmen için aynı davranışın yapıldığı zamanına ve haftanın gününe bağlı olarak önemi değişebilir.

Kauffman'a göre davranış problemlerinin belirlenmesi bir (hüküm-düşünce-değerlendirme) meselesidir, yani doğrudan ya da dolaylı değerlendirme sistemine bağlı olarak verilen isteğe bağlı karardır. Bu iddia şunu doğrular ki; öğretmenlere problemlı, uygunsuz ve rahatsız edici olarak görünen her davranış düzeni bozucu davranış olarak görülebilir. Ancak olaya daha ılımlı olarak yaklaşmak gerekirse, öğrencilerin ve akranlarının öğrenmesini ve gelişmesini engelleyen davranışları okullarda düzeni bozan davranışlar olarak tanımlayabiliriz. Okul öncesi öğretmenleri çocukların davranışları hakkındaki hükümlerinin çok azı davranış problemlerinin belirli tanımlarına ya da teorik modellere dayanılarak vermektedirler. Ayrıca çocukların davranışları hakkında hüküm verirken de hiçbir özel kriter kullanmamaktadırlar.

Okul öncesi öğretmenleri, hem rahatsız edici ve çekingen davranışlara hem de çocukların olumlu davranışlarına ve güçlü yanlarına dikkatlerini verirler. Galloway, çocukların davranışlarının normal ya da düzeni bozucu olarak iki gruba ayıramayacağını ileri sürmüştür. Mortimare davranış hakkında yapılan öznel yargılara katılır ve normal davranış sınırları içine giren çoğu kötü davranışın işlerine konsantre olan hem öğretmen hem de öğrenci için rahatsız edici olabileceğini savunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin ilgileriyle tutarlı olarak, güncel plan; çocukların tam potansiyellerini kullanabilmesine ve günlük hayatta daha aktif bir şekilde yer almalarını sağladığı için çocukların refah seviyesinin yükseltilmesini desteklemektedir. Esenlik, birbiriyle bağlantılı ve dengeli olan mutluluk, açıklık, kendine güven, enerjik, eğlenceli ve sakin olma gibi bir dizi hissin dışavurumuyla oluşan öznel bir kavram olarak anlaşılır. Ruh sağlığı yerinde olan çocuk, öğrenme ve oynama, başkalarının varlığını kabul etme, onlarla empati kurma, doğru ve yanlış kavramlarını geliştirme, problem çözme ve bunlardan ders çıkarma, mantıken ve ruhen memnun edici ilişkiler kurma gibi yetilere sahip demektir.

2.4. Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler

Daha öncede belirtildiği üzere sosyal gelişimi olumlu veya olumsuz yönde etkileyen birçok değişken vardır. Bu değişkenler ve konu ile ilgili yapılan çalışmalar aşağıda alt başlıklar halinde verilmiştir.

2.4.1. Yaş

Yaş değişkenine bağlı olarak bilişsel, dil ve ahlaki gelişmelerde ilerlemekte, dolayısıyla sosyal davranışlarda gelişmektedir. Bunun nedeni yaştan artmasıyla başka insanlarla karşılaşma ve etkileşime girme imkanının da artması olarak belirtilebilir. Bir diğer önemli neden ise çocukların zamanla belli grupların işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını edindikleri görülmektedir (Poyraz Tüy, 1999).

Erikson'a göre insan yaşamı boyunca sekiz gelişim döneminden geçmektedir.

Tablo 2-1. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı Dönemleri

Gelişim Dönemleri	Karmaşa
Sıfır-bir yaş	Güven -Güvensizlik
İki-üç buçuk yaş	Özerklik-Utanç-Kuşku
Dört-altı yaş	Girişimcilik-Suçluluk
Yedi-on bir yaş	Başarı-Aşağılık duygusu
On iki-on yedi	Kimlik-kimlik bocalaması
Ons ekiz-yirmi beş	Yakınlık-yalıtılmışlık
Yirmi altı-kırk	Üreticilik-Durgunluk
Kırk ve Yukarısı	Benlik bütünlüğü-umutsuzluk

Kaynak: (Ceyhan, 2000;Akt., Sarı, 2007: 13).

Erikson, okul öncesi dönemde, çocuğun psiko-sosyal gelişimini üç döneme ayırmaktadır.

1. Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0 ile 1,5 yaş)
2. Özerkliğe Karşı Şüphe ve Utanç (1,5 ile 3 yaş)
3. Girişkenliğe Karşı Suçluluk (3 ile 6 yaş) (Selçuk, 1992:54)

Merrell (1998) yaptığı çalışma sonucunda, çocukların yaşlarının artmasına paralel olarak sosyal etkileşimlerinin, sosyal bağımsızlıklarının ve sosyal işbirliklerinin arttığı, problem davranışlarının azaldığı sonucuna varmıştır.

Poyraz Tüy (1999) yaptığı bir çalışmada, 3-4 yaş çocuklarının sosyal bağımsızlık, sosyal etkileşim ve sosyal işbirliği puanlarının 5-6 yaş çocuklarının puanlarına göre daha düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu, literatürdeki yaş arttıkça sosyal bağımsızlığın, sosyal etkileşimin ve sosyal işbirliğinin arttığı görüşü ile uyum sağlamaktadır.

Sucuoğlu ve Özokçu (2005) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin aldıkları puanların sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça işbirliği ve sosyal beceri toplam puanlarının arttığı, birinci sınıfların (6-7 yaş) içselleştirilmiş davranış puanlarının üçüncü sınıflardan (8-9 yaş) farklılaştığı görülmüştür.

Benzer bir sonuç da Koçak ve Tepelinin (2004)de yaptığı çalışma da elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre beş yaşındaki çocukların işbirliği ve sosyal ilişkiler puan ortalamaları dört yaşındaki çocuklardan daha yüksek çıkmıştır (Akt. Bülbül, 2008).

2.4.2. Cinsiyet

Çocukların sosyal davranışlarını etkileyen birçok değişken olmakla beraber literatürde en çok öne çıkan değişken cinsiyet olmuştur (Gresham ve Elliott, 1990). Literatürde sosyal ve davranışsal gelişim üzerindeki cinsiyet farklılıklarının hem çevresel hem de biyolojik etkenlerden kaynaklandığı vurgulanmaktadır. Çevresel etkenler, kız ve erkek çocuklara yetişkinler tarafından gösterilen farklı davranışlar, çocuğun cinsiyetine göre seçilen oyuncaklar, çocuğun toplum tarafından cinsiyetine yüklenen rolleri yerine getirdiğinde ailesi, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından pekiştirilmesi, buna karşın cinsiyetine uygun olmayan rolleri oynadığında cezalandırılması şeklinde ifade edilebilir.

Biyolojik etkiler ise cinsiyet hormonları ve beynin bazı bölgelerindeki cinsiyet ile ilgili olan farklılıklar olarak iki şekilde ele alınmaktadır. Cinsiyet hormonlarının özellikle işlev düzeyi ve saldırganlıkla ilgili olduğu belirtilmektedir. Beynin bazı bölgelerindeki cinsiyet ile ilgili olan farklılıklar ise cinsiyet rollerini de içinde barındırır. Çocuklar toplum tarafından verilen cinsiyet rollerine uyum sağlarlar, hangi oyunu oynayacaklarını ve oyuncaklarını cinsiyetlerine göre belirlemektedirler. Erkek çocukların kız çocuklarıyla karşılaştırıldıklarında fiziksel etkinlik düzeyleri daha yüksek, sözel etkinliklerinin ise daha düşük olduğu görülmektedir. Bununla birlikte saldırgan davranışları erkek çocuklarının daha sık sergiledikleri ifade edilmektedir. Kızların ise kişiler arası ve kendini kontrol etme becerileri erkeklere göre daha yüksek iken, saldırganlık ve rahatsız edici davranışlarının daha az olduğu belirtilmektedir (Poyraz Tüy, 1999).

Konu ile ilgili olarak Merrell (1994)' in yaptığı çalışmada da kızların sosyal beceri puanlarının erkeklerden daha yüksek, problem davranışlarının ise erkeklerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde ise Koçak ve Tepelinin (2004)'de yaptığı çalışma sonucunda

cinsiyetin 4-5 yaş çocuklarının işbirliği ve sosyal ilişkilerine yönelik davranışlarını etkilediği belirtilmiştir. İşbirliği ve sosyal ilişkiler puan ortalamalarında kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla daha yüksek sonuçlar elde ettikleri görülmüştür. Atılğan' ın (2001) yaptığı çalışmada da benzer bir sonuca varılmış; kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla daha yüksek bireysel özelliklere ve sosyal beceri özelliklerine sahip oldukları belirtilmiştir (Akt. Bülbül, 2008).

2.4.3. Sosyo ekonomik düzey

Sosyo ekonomik düzey; eğitim, ekonomik kaynaklar, sağlık ve meslek gibi bir çok durumu içinde barındıran geniş bir kavramdır. Bu nedenle de çocukların gelişimsel süreçlerini etkileyen önemli değişkenlerden biridir (Bülbül, 2008).

Sosyo ekonomik düzeyin sosyal beceriler ve problem davranışlar üzerindeki etkilerine bakıldığında, pek çok araştırmada davranış sorunları açısından yüksek risk taşıyan gençlerin düşük sosyo ekonomik statüden geldiğini ve okul başarılarının zayıf olduğunu görülmektedir. Lonigan ve arkadaşlarının (1999)' da yaptığı çalışmada düşük sosyo ekonomik düzeydeki okul öncesi dönem çocuklarının, orta sosyo ekonomik düzeydeki okul öncesi dönem çocuklarına göre daha fazla davranış problemi gösterdikleri ve özellikle de aşırı hareketli oldukları sonucuna varmıştır (Akt. Gültekin, 2008).

2.4.4. Fiziksel engel

Çocuğun engelli olup olmaması da sosyal beceriyi ve problem davranışı etkileyen faktörlerdendir. Araştırmalar, engelli çocukların zihinsel yetersizliği olmayan çocuklara göre daha az sosyal ilişki kurduklarını göstermektedir. Engelli çocuklar sosyal becerileri öğrenirken çok zorluk çekmektedirler. Okul öncesi dönem öğretmenleri, engelli öğrencilerin %75' inin yaşına uygun becerileri geliştirme

gereksinimi duyduğunu belirtmektedir. Ayrıca, sosyometrik statü araştırmaları, engelli öğrencilerin sınıf içerisinde akranları tarafından engelsiz akranlarına göre daha az kabul edilip daha çok reddedildiklerini göstermektedir (Gültekin, 2008).

Sucuoğlu ve Özokçu (2005) yaptıkları araştırmada, ilkokul sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini, akranlarıyla karşılaştırarak incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ile akademik yeterliliklerinin akranlarından az, problem davranışlarının ise akranlarından fazla olduğu yönündedir.

Poyraz Tüy (1999) tarafından yapılan çalışmada, kaynaştırma programına ve özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocuklar ile işiten çocuklar arasında sosyal becerinin sosyal etkileşim alt boyutu yönünden, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Problem davranış ölçeğinin ise, içselleştirilmiş problemler alt boyutu açısından gruplar arasında anlamlı bir fark görülürken dışsallaştırılmış problemler yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2.4.5. Kültürel farklılıklar

Kültürel farklılıklar çocuk yetiştirme tutumları üzerinde de farklılıklara neden olmaktadır. Yapılan çalışmalar tarımla ve hayvancılıkla uğraşan topluluklarda genellikle sosyal uyum davranışının ve itaatin vurgulandığı, buna karşılık avcı ve toplayıcı topluluklarda kendine güvenin vurgulandığı belirtmektedir. Kùltürler arası farkları belirten çalışmalar, özerklik ve denetim kavramlarının çocuğun sosyalleşmesi ve benlik gelişimi üzerinde doğrudan etkili olabilecek şekilde kültürel farklılıkların olduğunu ortaya çıkarmıştır (Kağıtçıbaşı, 1998).

2.5. Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma eğitimi literatürde birbirine benzer fakat farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Lewis ve Doorlag’a göre kaynaştırma eğitimi; zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim sınıfları içerisinde eğitimlerini ve buna paralel olarak akranlarıyla, sosyal ve eğitimsel açıdan birlikteliklerini amaçlayan bir eğitim modelidir (Lewis and Doorlag, 1987).

Kırcalı İftar (1998) ise kaynaştırma eğitimini “Özel gereksinimli öğrencilerin, zihinsel yetersizliği olmayan öğrencilerin devam ettiği eğitim ortamlarında (anaokulu, ilköğretim okulu, vb.) eğitilmesi” olarak tanımlamaktadır.

Başka bir tanımda ise kaynaştırma eğitimi “özel eğitim gerektiren çocuklara örgün ve yaygın eğitim kurumları içerisinde normal yaşlıları arasında kendi özelliklerine uygun olarak verilen eğitim” (Yiğiter Terziyan,2010) olarak ifade edilmektedir.

Özetle kaynaştırma eğitimi; öğrencilerin yetersizliklerine göre değil, yeteneklerine göre sunulan bir eğitim şeklidir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri fiziksel kaynaştırmayı, zihinsel yetersizliği olan öğrencinin yaşlılarıyla ve yetişkinlerle ilişkilerinin desteklenmesi sosyal kaynaştırmayı ve özel gereksinimli öğrencinin yeteneklerine dayalı olarak sunulması da eğitimsel kaynaştırmayı ifade etmektedir (Eripek,1986).

Kaynaştırmaya ilişkin yukarıdaki tanımlar incelendiğinde, kaynaştırma uygulamaları, zihinsel yetersizliği olan bireylere normal gelişim gösteren yaşlıları ile birlikte eğitim öğretim görme şansı sunan ve özel eğitim destek hizmetleri ile öğrencinin gereksinimlerine uygun eğitim fırsatı veren, sosyal ve akademik açıdan zihinsel yetersizliği olan öğrencilere son derece yararlı eğitim ortamları olarak

anlaşılmaktadır.

Eğitim sistemlerinde ayrıştırılmış sistemlerden kaynaştırma eğitime doğru hareketin yaygınlaşmasında, insan hakları ve demokrasi alanında yaşanan gelişmeler ile eğitimde fırsat eşitliği düşünceleri etkili olmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nde başlatılan kaynaştırma uygulamaları zaman içerisinde yaygınlaşarak pek çok ülkenin eğitim politikasının temelini oluşturmaya başlamıştır.

Ülkemizde kaynaştırma uygulamaları 1980'li yıllarda başlamış olmakla birlikte, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 1997 yılında yürürlüğe girmesinden sonra yaygınlaştığı gözlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı 2003 verilerine göre eğitim çağındaki 1.861.354 zihinsel yetersizliği olan çocuğun 46.963'ü ilköğretim sınıflarına yerleştirilmiştir (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu,2004).

573 sayılı KHK'yi esas alarak oluşturulan ve Ocak 2000'de yürürlüğe konulan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde kaynaştırma ile ilgili bölümler daha net bir şekilde ifade edilmiş ve kaynaştırmanın uygulanma ilkeleri Madde 68'de aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

- Özel eğitim gerektiren her bireyin akranları ile birlikte aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır.
- Hizmetler bireylerin yetersizliklerine göre değil, bireylerin eğitim gereksinimlerine göre planlanır.
- Hizmetler okul merkezli olur.
- Karar verme süreci; aile okul eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi dayanışmasına dayalı olarak gerçekleşir.
- Bütün bireyler öğrenebilir ve öğretilebilir.
- Kaynaştırma, bir program dâhilinde verilen bir özel eğitim uygulamasıdır.

İlkelerden anlaşılacağı üzere, kaynaştırma uygulamalarının bir plan dâhilinde, okul merkezli olarak, işbirliğine dayalı bir ekip çalışması ile bireyin eğitim gereksinimlerine göre düzenlenmeye çalışıldığı görülmektedir.

Son olarak kaynaştırma uygulamaları, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) “Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları” başlığı altında belirtilmiştir. Yönetmelikte kaynaştırma uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususların ifade edilmesine ağırlık verilmiştir :

- a) Özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri, eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanır,
- b) Eğitim hizmetleri, bireylerin eğitim performansına ve öncelikli ihtiyaçlarına göre planlanır,
- c) Okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır, bu hususlardan sadece birkaçıdır. Ayrıca, kaynaştırma yoluyla eğitim alan bireylerin özür gruplarına göre başarı durumlarının nasıl değerlendirileceğine de yönetmelikte ayrıntılı olarak yer verilmiştir

Türkiye'de engelli çocukların eğitimleri başta Anayasa olmak üzere yasalarla güvence altına alınmıştır. Bu çocukların eğitimlerinde kaynaştırma ilkesi benimsenmiştir. Üniversitelerde özel eğitim bölümleri ve bu bölümlerde engelli çocukların eğitimleri alanına öğretmen yetiştiren programlar bulunmaktadır. Halen çeşitli üniversitelerde 6 özel eğitim bölümü vardır. Bu bölümlerden 3'ü bu öğretim yılında mezun vermişlerdir. Diğerleri yenidir. Özel eğitim öğretmenliği programlarından mezun olan Öğrencilerin sayısı Türkiye'nin özel eğitim alanında öğretmen ihtiyacını karşılamada yetersiz kalmaktadır. Bu programlardan mezun olan öğretmenlerin özel eğitim hizmetlerinde çalışan tüm öğretmenler içerisinde oram 1/5'dir (Eripek,2000).

2.5.1. Kaynaştırma eğitiminin gerekçeleri ve amaçları

Kaynaştırma eğitimi savunanlar bu uygulamanın çeşitli nedenlerle gerekli olduğunu düşünmektedirler. Bu gerekçeler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Kanuni Haklar: Kanuni haklarından dolayı engelli bir çocuk, akranlarının sahip olduğu şartlarda en az kısıtlayıcı ortam içinde eğitim görme hakkına sahiptir.

Vatandaşlık Hakkı: Ayrıştırma ve ayrıştırılmış ortamlarda verilen özel eğitim eşitliğe aykırıdır. Var olan haklar herkes için geçerli olmalıdır. Belirli bir eğitim programına kabul edilme, bireyin belirli bir engele sahip olmamasına bağlı olmamalıdır. Engelli çocuklar etraflarındaki arkadaşları, komşuları ve kardeşleri gibi aynı okula gitme hakkına sahip olmalıdırlar.

Ebeveyn Hakları: Ebeveynler çocuklarıyla ilgili en fazla sorumluluk taşıyan ve aynı şekilde özel eğitim ekibinin bir üyesidir. Dolayısıyla ebeveynler kendi çocukları hakkında en bilgili kişiler olarak çocuklarının başarılı olmaları için gerekli olan destek ve servisleri de içeren en az kısıtlayıcı eğitim ortamını isteme hakkına sahiptirler.

Ahlaki Haklar: Engelli çocuklar diğer çocuklar için geçerli olan nedenlerden dolayı istedikleri eğitim ortamını seçebilirler. Kaynaştırma, istenilmeyen durumlardan kaçınma, sosyalleşme ve arkadaşlık geliştirme fırsatını en fazla verebilecek olan bir eğitim uygulamasıdır.

Etik Haklar: Her çocuk ait olma ve değerli olma duygularını yaşamalıdır. Bu çocuklar bu duyguları kaynaştırma ortamında daha fazla yaşayabileceklerdir. Bu ortamdaki engelli çocuklar sınıflarında hayatın içindeki zıtlıkları, farklılıkları ve bu farklılıkların ve zıtlıkların kabulünü temsil eder.

Eğitimsel Haklar: Bu eğitim sürecine dahil olan zihinsel yetersizliği olan bir çocuk için en faydalı eğitim programı kaynaştırma uygulamasıdır.

Sayıları azımsanamayacak ölçüde olan özel eğitime muhtaç çocukların bir eğitim imkanına kavuşturulması kaynaştırma eğitimi programının en önemli amacıdır.

Halen okula devam etmekte olup sınıf tekrarı yapmış, okuma yazmada zorlanan, öğrenme güçlüğü çeken, konuşma gelişimi ve diğer gelişimlerinde akranlarına göre sürekli gerilik gösteren öğrencilerin durumlarının belirlenmesi, okul idaresi, öğretmen ve öğrenci velilerinin bilgilendirilmesi, öğrencinin durumunun açıklığa kavuşturularak kendisine ihtiyaç duyduğu özel eğitim ve rehberliğin verilmesi, kaynaştırma eğitiminin diğer bir amacıdır. Kaynaştırma eğitiminin amaçlarını aşağıdaki gibi özetlenebilir (<http://www.ogretmen71.com/forum/ozel-egitim/kaynastirma-egitimi-ve-bep/>):

- Engelli çocukların kapasitelerini, ulaşabilecekleri en üst düzeye çıkarmak,
- Kendi gereksinimlerini karşılayabilecek hale getirmek, topluma yük olmaktan kurtararak, toplum içinde uyumlu ve mutlu bireyler olmalarını sağlamak,
- Kaynaştırma eğitiminin temelinde her çocuğun farklı olduğunun yani her çocuğun kendine özgü olduğunu kabul etmektir.
- Kaynaştırma eğitiminde, zihinsel yetersizliği olan ya da zihinsel yetersizliği olmayan çocukların doğal ortamlarda birbirlerinden bir şeyler öğrenmeleri ve kurulan ilişkilerde birbirini eğitmeleri için bir araya getirilmeleri de amaçlanmıştır.

2.5.2. Kaynaştırma eğitimi sürecindeki uygulamalar

Kaynaştırma uygulamaları bir süreç olarak ele alınır. Diğer bir deyişle, kaynaştırma farklı yerleştirme planlarının uygulandığı bir yelpaze olarak

değerlendirilebilir. Dolayısıyla, tek bir kaynaştırma uygulaması yoktur. Yelpazede yer alan farklı kaynaştırma uygulamaları vardır. Kaynaştırma eğitimi, tam zamanlı kaynaştırma, kaynak oda destekli kaynaştırma, yarım zamanlı kaynaştırma, özel sınıf, gündüzlü özel eğitim okulu ve yatılı özel eğitim okulu, bu yelpazede yer alan ve bireyin özelliklerine ve gereksinimlerine göre karar verilen alternatif uygulama biçimleridir.

Tam zamanlı kaynaştırma, zihinsel yetersizliği olan öğrencinin kaydının bulunduğu normal sınıfta, normal sınıf öğretmenlerinden eğitim almasıdır.

Kaynak oda destekli kaynaştırma, zihinsel yetersizliği olan öğrencinin normal sınıfta kayıtlı olması; ancak, öğrencinin desteğe gereksinim duyduğu derslerde kaynak odada özel eğitim öğretmeninden destek almasıdır.

Yarım zamanlı kaynaştırma, zihinsel yetersizliği olan öğrencinin özel sınıfta kayıtlı olması; ancak, başarılı olabileceği derslerde kaynaştırma sınıfında eğitim almasıdır.

Özel sınıf, zihinsel yetersizliği olan öğrencinin kaydının özel sınıfta olması ve öğrencinin tüm gereksinimlerinin özel sınıfta karşılanmasıdır.

Gündüzlü özel eğitim okulu, zihinsel yetersizliği olan öğrencinin kaydının özel eğitim okulunda olması, öğrencinin aynı özür grubundan öğrencilerle eğitim almasıdır.

Yatılı özel eğitim okulu, zihinsel yetersizliği olan öğrencinin kaydının özel eğitim okulunda olması; öğrencinin aynı özür grubundan öğrencilerle birlikte eğitim alması ve geceleri de okulun yatakhaneinde kalmasıdır (Turhan,2007).

Türkiye’de kaynaştırma eğitiminin hangi ortamlarda sağlanabileceği 16184

sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Tam zamanlı kaynaştırma, zihinsel yetersizliği olan öğrencinin genel eğitim okullarının genel eğitim sınıflarında eğitim almasıdır.

Kaynak oda destekli kaynaştırma, zihinsel yetersizliği olan öğrencinin özel eğitim öğretmenleri ya da uzmanları tarafından destek eğitim odalarında bireysel ya da grupla destek hizmet almalarıdır.

Yarı zamanlı kaynaştırma, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yalnızca bazı dersler ve etkinliklerde genel eğitim sınıflarında olmalarıdır.

Özel eğitim sınıfları, genel eğitim ya da özel eğitim okullarında aynı özür türüne sahip öğrencilerin birlikte eğitim gördükleri ayrı sınıflardır.

Özel eğitim okul ve kurumları, zihinsel yetersizliği olan bireyler için açılan, bazılarında ilköğretim programlarının uygulandığı, bazılarında da farklı eğitim programlarının uygulandığı okul ve kurumlardır.

Evde eğitim hizmetleri, eğitim-öğretim kurumlarından doğrudan yararlanamayacak olan okulöncesi ya da ilköğretim çağındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilere evlerinde sunulan eğitim şeklidir.

2.5.3. Kaynaştırma eğitiminin yararları

Kaynaştırma uygulamasının, gerek kaynaştırılan öğrenciye, gerekse çevresine pek çok yararı vardır. Bu yararlarından belli başlıları şöyle gruplanabilir:

Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Yararları:

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler bireyselleştirilmiş eğitim programları aracılığı ile kapasite ve öğrenme hızına uygun eğitim alırlar. Özelliklerine uygun eğitsel, sosyal ve fiziksel ortamlar düzenlendiği için uyum, başarı ve kendilerine güven kazanmaları kolaylaşır. Destek eğitimi sayesinde zayıf yönlerini kısa sürede yeterli hale getirebilirler. Kendine güven, takdir edilme, cesaret, sorumluluk, bir işe yarama duygusu gibi sosyal değerler dizgesi gelişir. Sosyal bütünleşmeleri kolaylaşır. Kaynaştırma ortamlarında olumsuzdan çok, olumlu davranış gösterme frekansları artar. Model olma ve özdeşim kurmaları kolaylaşır. İletişim, işbirliği, kabullenme, ortak yaşam becerileri edinirler. Algı sistemi ve öğrenme özelliklerine uygun yöntem teknik araç ve gereçlerin kullanılması sayesinde öğrenmeleri pekişir. Eğitim programlarına ek olarak aile eğitimi, sosyal, kültürel, serbest zaman etkinlikleri sayesinde bütünsel gelişimleri kolaylaşır (Çevik ve Göksu, 2004).

Aynı ortam içinde normal gelişim gösteren bireylerin olması, daha karmaşık çevre düzeninin ve daha gelişmiş davranış modellerinin sunulması gibi güdülmeyici ve uyarıcı etmenlerin, zihinsel yetersizliği olan bireylerin gelişimini hızlandırabileceği ve sosyalleşmelerine etki edebilir. İyi planlanmış kaynaştırma ortamına katılan zihinsel yetersizliği olan çocuk, zihinsel yetersizliği olmayan çocuğun davranışını gözleyerek ve model olarak toplumca benimsenen davranış özelliklerini genişletmektedir (Metin, 1997).

Zihinsel Yetersizliği Olmayan Çocuklar İçin Yararları:

Zihinsel yetersizliği olmayan çocukların engelli insanlara karşı şartsız kabul, hoşgörü, yardımlaşma, ortak yaşam, demokratik ve ahlaki anlayışları gelişir. Bireysel farklılıkları doğal karşılar ve saygı gösterirler. Kendi yetersizliklerini görme, bunları kabul etme ve giderme davranışları gelişir. Saldırganlık, kıskançlık, kendine güvensizlik, vb. davranışlarında öz olma görülür. Liderlik, model olma ve sorumluluk duygusu

gelişir (Çevik ve Göksu, 2004).

Zihinsel yetersizliği olmayan çocukların ileriki yaşamlarında birçok ortamda karşılaşılabilecekleri zihinsel yetersizliği olan çocukları önceden tanıma ve anlamaları mümkün olabilecektir.

Diğer yandan kaynaştırma ortamlarında bireysel farklılıkları daha kolaylıkla fark edip anlayabileceklerdir (Eripek, 1986).

Ailelere Yararları:

Aileler; çocukların ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri konusunda daha sağlıklı bilgi edinirler; çocuk üzerindeki beklentileri, çocukların kapasitesiyle bağdaşım göstermeye baslar; çocuktaki gelişmelere bağlı olarak kaygı ve güvensizlik duygusu umuda dönüşür; çocuğun eğitim, bakım, davranış düzenleme vb. konularda bilgilenirler; okula bakış açısı değişim ve işbirliği gelişir. Aile içi çatışmalar azalır, aile sağlığı ve iş verimliliği artar (Çevik ve Göksu, 2004).

Sevecen, hassas aileler ideal sosyal öğretmenlerdir. Okul öncesi akranlardan farklı olarak aileler çocuklarıyla etkileşim halinde olduklarında daha yoğun duygusal elementler kullanırlar (Dewar, 2009).

Aileler;

- Duyguların sebeplerini etkilerini anlarlar.
- Olayları çocuğun bakış açısından da değerlendirirler.
- Başkalarının duygularını da anlayabilirler.
- Sosyal etkileşimleri çocuğun gelişim seviyesine göre uyarlayabilirler.

- Duyguları sözlü olarak tanımlayabilirler.
- Kendi duygularını düzenleyebilirler.
- Sosyal hareketlerin uzun vadeli sonuçlarını anlayabilirler (Dewar, 2009).

Zihinsel yetersizliği olan çocuklarının normal eğitim ortamına devam ediyor olması, anne-babalara moral verir ve onları çaba göstermeye güdüler (Kırcaali ve İftar, 1998: 19).

Öğretmenlere Yararı:

Öğretmenlerin; şartsız kabul, hoşgörü, sabır, bireysel özelliklere saygı davranışı gelişir; bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama ve işe uyumlaştırmada daha başarılı olurlar. Eğitimde ekonomiklik sağlanır. Öğretmenlerin disiplinle ilgili değerlendirme ölçütü gelişir (Çevik ve Göksu, 2004).

Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle yürüttükleri çalışmalar (örneğin, eğitim programlarının bireyselleştirilmesi), öğretmenlik bilgi ve becerilerine katkıda bulunur. Kaynaştırma uygulamaları, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin diğer personelle iletişim ve işbirliğini artırır (Kırcaali-İftar, 1998).

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde son yıllarda ülkemizde ve yurtdışında üç ile altı yaş arasındaki çocukların sosyal becerileri ile ilgili olarak yapılan çalışmalardan ve onların sonuçlarından bahsedilecektir.

Gresham ve Elliott (1990) yaptıkları çalışmada sosyal beceriler ve problem davranışlar arasında minimal örtüşme göstermiştir. Yapılan tüm analizler sonucunda, sosyal davranışlar ve problem davranışların birbirinden bağımsız olmadığı, birbirleriyle ortak bir yönün iki zıt kutupları olduğu ortaya çıkmıştır.

Poyraz Tüy (1999) 3-6 yaş 474 işiten ve 60 işitme engelli çocuklarla yaptığı bir araştırmada, çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını karşılaştırmıştır. Elde edilen sonuçlara doğrultusunda yaşlara göre sosyal beceri düzeylerinde yaşın artmasına paralel olarak sosyal beceri puanının arttığı bulunmuştur. Yine aynı çalışmada sosyal beceri ölçeği ve problem davranış ölçeklerinin alt boyutlarında alınan puanlar üzerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Leffert, Siperstein ve Millikan (2000), zihinsel yetersizliği olan çocuklarda sosyal adaptasyon durumunu anlamaya yönelik çalışma yapmışlardır. Araştırma, 1 ve 5 yaşları arasında zihinsel yetersizliği olan ve olmayan 117 çocuk üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda, zihinsel yetersizliği olan çocukların olumsuz bir olay sonucundaki, zararsız bir sosyal göstergeyi kavramakta güçlük çektiklerini, sosyal anlaşmazlıkların çözümünde, sosyal stratejilerini değiştirmekte zorlandıklarını ve sonuçta etraflarındaki otoritelerden öneri bekledikleri görüşmüştür.

Atılğan'ın (2001) yılında yayınlanan çalışmasında ilkokul birinci sınıfa devam eden 251 kişi ile çalışma yapılmıştır. Çalışma bulguları, kız öğrencilerin gerek bireysel gerekse sosyal beceri özelliklerinde erkek öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları yönündedir.

Sucuoğlu ve Çiftci (2001) zihinsel yetersizliği olan çocukların, okul ve sınıf ortamında akademik başarılarını, arkadaşları ve öğretmenleri ile ilişkilerini olumlu yönde etkileyecek okul ve sınıf için gerekli olan sosyal becerilerini hedef alarak, öğretmenlere ve anne babalara sosyal beceri öğretimini adım adım açıklamışlardır. Yaklaşık 20 sosyal becerinin öğretiminin doğrudan öğretim yaklaşımı temel alınarak

açıklanan kitabın yanı sıra; öğretmen, uzman ve anne babalara, sosyal becerileri kazandırmalarında rehberlik etmek amacıyla eğitim CD'si hazırlamışlardır. Zihinsel yetersizliği olan çocuklara ve yetişkinlere sosyal beceri öğretimi sürecinde genellikle doğrudan öğretim yaklaşımı benimsenmiş; bireylerin gereksinimi olan sosyal beceriler tek tek öğretilmeye çalışılmıştır. Becerinin önemini açıklama, model alma, rol oynama, prova etme ve geri bildirim verme aşamalarından oluşan doğrudan öğretim yaklaşımının zihinsel yetersizliği olan bireyler için daha uygun olduğu, bu yaklaşımla daha kolay öğrendikleri açıklanmıştır.

Winsler ve Wallace (2002) yaptıkları araştırmada, normal gelişim gösteren bir grup 3-4 yaş okul öncesi çocuğun problem davranışlarını ve sosyal becerilerini araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre, hem öğretmenler hem de aileler, erkeklerin kızlardan daha çok dışsallaştırılmış davranış probleminde sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Gülay' ın (2004) yaptığı çalışmada İstanbul ve Ankara ilindeki 6 yaş çocuklarının sosyal becerileri karşılaştırılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sonucunda sosyal becerilerin gerçekleştirme sıklığında, genel olarak cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Sucuoğlu ve Özokçu (2005) ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü kademe 613 öğrenci ile yaptıkları çalışma sonucunda kız öğrencilerin sosyal beceri ölçeği toplam ve alt ölçek puan ortalamalarının erkek öğrencilerden fazla, problem davranışlar ölçeği toplam ve alt ölçek puanları ise erkek öğrencilerden az çıkmıştır. Yine aynı çalışmada cinsiyet değişkenine göre içselleştirilmiş davranışlar ve akademik yeterlilik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça işbirliği ve sosyal beceri toplam puanlarının arttığı sonucuna varılmıştır.

Koçak ve Tepeli' nin (2006) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-5 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etki eden bir çok değişken incelenmiştir. Yapılan veri analizleri sonucunda beş yaşındaki çocukların

işbirliği ve sosyal ilişki puan ortalamalarının dört yaşındaki çocuklardan daha yüksek olduğu; ortalamalar karşılaştırıldığında ise hem işbirliği hem de sosyal ilişki davranışlarında kızların puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Monaghan (2006) çocukların on beş aylıkken aileye bağlılık yapılarının ve demografik değişkenlerinin çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemek amacıyla, ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırma verileri, anne, çocuk, öğrencilerin kendi öz geçmişleri ve okuldaki sosyal davranışların gözlenmesiyle elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, küçüklüğünde düzensiz bir sevgi bağı olan erkek öğrencilerin belirgin bir şekilde olumsuz davranış gösterme ve akranları arasında popüler olmama eğiliminde olduğu görülmüştür. Ve yine on beş aylık ve otuz altı aylıkken düzensiz sevgi bağı olan öğrencilerin yemekhane davranışı gözlemlerinde hep rahatsız edici davranışlar gösterdiği gözlenmiştir.

Seven (2006) araştırmasında, anasınıfına devam eden altı yaş çocukların sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bir çok değişken açısından değerlendirme yapmıştır. Çalışma sonucunda cinsiyet değişkenine göre sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006) yaptıkları araştırmayla, okul öncesi çocukların sosyal becerilerindeki beceri eksikliklerini ya da yetersizliklerini belirlemek ve sosyal becerilerin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaya çalışmışlardır. Çalışmada yaş değişkeninin sosyal beceriler üzerindeki etkisi incelendiğinde, dört yaşındaki çocukların beş yaşındaki çocuklardan daha çok beceri yetersizliği gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında ise literatürün tersine kız çocuklarının uyum becerilerinin erkek çocuklarından daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmalara göre, okuma bozukluğu ve dikkat yetersizliği arasında güçlü bir

bağlantı vardır. Ancak, bu konuyla ilgili olarak okul öncesi çocukları üzerinde birkaç araştırma yapılmıştır. Bu çalışma okul öncesi çocukların kuluçka döneminde ortaya çıkan okuma-yazma becerileri ve dikkat yetersizliğiyle bağlantılı olan davranışları ele almıştır. Bir grupta, orta gelirli ailelerden gelen 44 çocuk (yaşları=44 aylık, Standart sapma=11.3), diğer grupta ise 41 çocuk (yaşları=53 aylık, standart sapma=8.1) Head Start programına katılmıştır. Araştırmanın sonucu şunu gösteriyor ki , dikkat bozuklukları her iki grupta da kuluçka döneminde gelişen okuma-yazma becerisiyle çok yakından ilişkilidir. Fakat bunun etkisi orta gelirli çocuklardan oluşan grupta daha fazla görülmektedir. Bu bulgulardan da anlaşılabileceği gibi okul öncesi çocuklarda okuma becerileri ve dikkat bozukluğuna bağlı davranışlar arasında bir bağlantı vardır (Christopher ve diğerleri, 2009).

Elibol (2008) 5 yaş çocukları ile yaptığı, sosyal beceri derecelendirme sistemi formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasında; sosyal becerileri çeşitli değişkenler açısından da incelemiştir. Yapılan veri analizleri sonucunda kız çocukların erkek çocuklara göre işbirliği, kendini ifade etme veya atılganlık, özdenetim alt ölçekleri ve sosyal beceri ölçeği toplam puanları daha yüksek çıkarken, problem davranışlar alt ölçeği toplam puanı ve dışsal davranışlar alt ölçeği puanı erkek çocuklarında daha yüksek çıkmış, içsel davranışlar alt ölçeği toplam puanında ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Ece Bülbül (2008) Ankara ilinde anaokuluna devam eden dört yaş grubundaki 345 çocukla yaptığı çalışmada çocukların sosyal becerilerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmiştir. Çalışması sonucunda işbirliği, kendini ifade etme veya atılganlık, özdenetim alt ölçeklerinde ve toplam sosyal beceri puanlarında kız çocukları erkek çocuklarından anlamlı derecede yüksek puanlar elde etmişlerdir.

Vural (2006) geliştirilen aile katımlı sosyal beceri eğitimi programı ile ailelerden destek alan bir yaklaşımla okul öncesi eğitim almakta olan altı yaş grubu çocukların temel sosyal becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi amacıyla, anaokuluna devam eden altı yaş grubu kırk çocuk ve ailelerinin katılımı ile

gerçekleşmiştir. Araştırmanın modeli öntest- son test kontrol gruplu deneysel desen olarak belirlenmiştir. İlgili desen uyarınca, deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra her iki grubun öğretmenleri tarafından, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar için Psikolojik Gözlem Formu doldurulmuş, çocukların ailelerine ise Aile Katılım Ölçeği ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Deney Grubundaki çocuklara sekiz hafta süresince toplam kırk üç aktiviteden oluşan “Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitimi” uygulanmıştır. Kontrol grubunda günlük eğitim öğretim aktivitelerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Sekiz haftalık program uygulamasının sonunda deney ve kontrol gruplarına aynı ölçekler son test olarak tekrar uygulanmış ve toplanan veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda: (1) Aile Katılım Ölçeği sonuçlarına göre, Sosyal Beceri Eğitim Programında yer alan ailelerin puanlarının katılmayan ailelere oranla anlamlı derecede artış gösterdiği, (2) Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği sonuçlarına göre, Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanan grupta yer alan çocukların bu eğitimi almayan çocuklara göre ölçek puanlarında anlamlı derecede artış olduğu, (3) Psikolojik Gözlem Formunun, psikososyal gelişim alt boyutundan aldıkları puana göre deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre test puanlarında anlamlı derecede artış olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir. Öncelikle araştırmanın modeli belirlenecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modelinde betimsel bir model kullanılmıştır. Araştırma iki aşamada gerçekleşmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında, SBDS Öğretmen Formu'nun 4-6 yaş zihinsel yetersizliği olan çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise, araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formunda yer alan cinsiyet, engel durumu, yaş değişkenlerinin, anaokulu veya anasınıfına devam eden zihinsel yetersizliği olan ve olmayan 4 yaş ve üzeri çocukların sosyal beceri ve problem davranışlar ölçek ve alt ölçeklerinden almış oldukları puan ve ortalamalarını etkileyip etkilemediği araştırılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni İstanbul ili Şişli ve Kağıthane ilçelerde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu veya anasınıflarında kaynaştırma eğitiminden

yararlanan zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile engelli olmayan yaşlılarından oluşmaktadır. Araştırmamız için belirlediğimiz evrene ulaşmak maliyet ve zaman açısından çok zor olacağından ankete katılacak öğrenciler eşit seçilme olasılığı temeline dayanan basit rastgele örnekleme yoluyla seçilmiştir. Ancak gerek verilerin dağılımının normal olması gerek ise veri sayısının yeterli olmasını sağlamak için araştırmamızın örnekleme tek bir okul ile sınırlı kalmayarak 8 farklı okuldaki 4 – 6 yaş arasındaki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerden oluşturulmuştur. Farklı okullarda yapılmış olması çalışmamızı yöntemsel olarak bölgesel olmasını engellemiştir. Rastgele seçilmiş olan bu okullardan yine rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiş öğrenciler ile yapılmış olan görüşmelerle örneklem sayısı 90 zihinsel yetersizliği olmayan, 60 zihinsel yetersizliği olan çocuk olmak üzere toplamda 150 çocuk olmuştur. Uygun örnekleme yoluyla seçilen bu 150 çocuk, tüm evreni temsil gücüne sahip olması beklenmiştir.

Araştırmada yer alan çocukların yaşlarına, cinsiyetlerine ve zihinsel yetersizlik durumlarına göre dağılımı Tablo 3-1’de verilmiştir.

Tablo 3-1. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Z.Y. Olmayan		Z.Y. Olan	
	N	%	N	%
Erkek	43	47,8	30	50,0
Kız	47	52,2	30	50,0
Toplam	90	100,0	60	100,0
Yaş	Z.Y. Olmayan		Z.Y. Olan	
	N	%	N	%
4	17	18,9	27	45
5	40	44,4	27	45
6	33	36,7	6	10
Toplam	90	100,0	60	100,0

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmada yer alan 90 zihinsel yetersizliği olmayan çocuğun 43’ünün (%47,8) erkek, 47’sinin (%52,2) ise kız olduğu görülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan 60 çocuğun ise 30’unun (%50) erkek, 30’unun (%50) ise kız olduğu görülmektedir. Yaşlarına göre dağılımına bakıldığında, zihinsel

yetersizliği olmayan çocuklardan 17 kişi (%18,9) 4 yaşında, 40 kişi (%44,4) 5 yaşında, 33 kişi (%36,7) 6 yaşında. Zihinsel yetersizliği olan çocuklardan ise, 27 kişi (%45) 4 yaşında, 27 kişi (%45) 5 yaşında, 6 kişi ise (%10) 6 yaşındadır. Çalışmamıza katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı ise; 19 retmen (%17,1) erkek, 131 retmen (%87,4) ise kadındır.. Çalışmamıza katılan öğretmenlerin tamamı okul öncesi öğretmenidir.

3.3. Araştırmada Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi'nin (SBDS) 3-6 yaş grubu retmen formu kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğin giriş kısmına araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu eklenmiştir.

3.3.1. Bilgi formu

rneklemede yer alan çocuklar hakkında bilgi edinebilmek ve bu bilgilerin Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi'nin ölçek ve alt ölçeklerinden alınan toplam puan ortalamaları üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek için Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formuyla, araştırmada yer alan çocukların cinsiyet, yaş ve zihinsel yetersizlik durumları ile ilgili bilgiler toplanılmıştır.

3.3.2. Sosyal beceri derecelendirme sistemi (SBDS)

Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (Social Skills Rating System SSRS) 1990 yılında Frank M. Gresham ve Stephan N. tarafından geliştirilmiş olup, 3-18 yaş arasındaki çocuklara uygulanabilen bir davranış derecelendirme leğidir. SBDS'nin pek çok özelliği, onu diğer davranış derecelendirme ölçeklerinden ayırmaktadır. SBDS, çocuklar arasındaki gelişimsel farklılıklara ve değerlendirmeciler ile çocukların

etkileşimde olduğu durumlara duyarlı bir ölçektir (Bülbül, 2008).

Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi, öğretmenlerden, ebeveynlerden ve öğrencilerin kendisinden, sosyal davranışlar hakkında bilgi edinmemizi sağlamaktadır. Ayrıca, sosyal açıdan geçerliği olan davranışların genişliği, akran kabulünü, öğretmen-öğrenci ilişkilerini etkileyen davranışları, akademik performansı ve daha fazlasını değerlendirmektedir.

SBDS' nin okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim yaş çocuklarını değerlendirmek üzere geliştirilmiş 3 ayrı form bulunmaktadır, bu üç formun birlikte değerlendirildiği bütüncü değerlendirme ile yetersizliklere ilişkin önlem planı kaydını içermektedir. Öğretmen ve ebeveyn formları üç gelişimsel düzey için mevcuttur: okul öncesi (3-5 yaş), ilköğretim (anasınıfından 6. sınıfa kadar), ortaöğretim (7. sınıftan 12. sınıfa kadar) düzeyi,. Öğrenci formunun ise ilköğretim ve ortaöğretim düzeyleri bulunmaktadır.

Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS), üç ölçekten oluşmaktadır (Gresham ve Elliott, 1990);

1. Sosyal Beceriler Ölçeği; İşbirliği, empati, öz denetim, sorumluluk alma ve bir iddiayı sürdürme gibi pozitif sosyal davranışları ölçmektedir.

2. Problem Davranışlar Ölçeği; Üç alt boyutta davranışları değerlendirmektedir.

a) Saldırgan davranışlar ve yetersiz mizaç kontrolü gibi dışa dönük davranış problemlerini ölçmektedir,

b) Üzgünlük ve kaygı gibi içe dönük davranış problemlerini ölçmektedir,

c) Hiperaktiviteyi ölçmektedir.

3. Akademik Yeterlilik Ölçeği; Öğretmenler, çocukların okuma ve matematik performansını, motivasyon ve aile desteği gibi genel biliş işlevlerini bu ölçeği değerlendirmektedir. (Gültekin, 2008).

Sosyal Beceri Derecelendirme Sistem Okul Öncesi Formunda yalnızca “Sosyal Beceri Ölçeği” ve “Problem Davranışlar Ölçeği” bulunmaktadır. SBDS’ nin bu çalışmada kullanılan okul öncesi versiyonunun öğretmen formunda yer alan “Sosyal Beceri Ölçeği” ve “Problem Davranışlar Ölçeği” ile ilgili ayrıntılı bilgi aşağıda yer almaktadır.

**Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Okul Öncesi Dönem (3-6 yaş)
Öğretmen Formu:**

1. Sosyal Beceriler Ölçeği; Sosyal beceri ölçeği üç alt ölçekte değerlendirilmektedir. Bu alt ölçekler işbirliği, öz denetim ve kendini ifade etme (atılgnlık) gibi pozitif sosyal davranışları ölçmektedir.

a) İşbirliği alt ölçeği, başkalarına yardım etmeyi, materyalleri paylaşmayı, kurallara ve yönergelere uymayı içermektedir. (Oyunlara ya da grup etkinliklerine katılır. Sınıfla ilgili görevlerini belirlenen zamanda bitirir).

b) Kendini ifade etme / atılgnlık:alt ölçeği, başkaların bir şey sorma, kendini tanıtırma ve başkalarının tepkilerine yanıt vermeyi içeren etkileşimi başlatma davranışlarını kapsamaktadır. (Akranlarıyla sohbeti ilk o başlatır. Yardım istenmeden kendiliğinden yardım eder).

c) Öz denetim alt ölçeği ise, kızdırılma, sataşma gibi çatışma durumlarına uygun tepki verme ya da sıraya girme ve özveride bulunma gibi çatışma olmayan durumlarda ortaya çıkan davranışları içermektedir. (Eleştirilere olumlu biçimde yaklaşır. Başkalarıyla oyun oynarken kurallara uyar).

2. Problem Davranışlar Ölçeği; Okul öncesi versiyonunun öğretmen formunda Problem Davranışlar iki alt ölçekte değerlendirilmektedir:

a) Dışsal problemler alt ölçeği; başkalarına karşı sözlü ve fiziksel saldırı öfkesini kontrol etmede yetersizlik ve tartışma gibi istenmedik davranışları içerir. (Diğerleriyle tartışır. Yerinde duramaz ya da aşırı hareketlidir).

b) İçsel problemler alt ölçeği; kaygı, mutsuzluk, yalnızlık ve düşük öz saygı davranışlarını içerir. (Yalnız görünür. Üzgün ya da depresif davranır).

Bu araştırmada kullanılan SBDS' nin okul öncesi versiyonunun öğretmen formu, 3-6 yaş aralığını kapsamaktadır, 2 bölümden ve 40 maddeden oluşmaktadır.

Ülkemizde 6 yaş grubunun okulöncesi kurumlarda eğitim alması göz önüne alınarak, SBDÖ ölçeği öğretmen formu bu çalışmada 6 yaşında olan ve kaynaştırma programı dahilinde okulöncesi kurumlarda yer alan zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile aynı yaş grubunda bulunan ve yetersizliği olmayan çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Birinci bölüm, “Sosyal Beceriler Ölçeği”dir ve 1-30 arasındaki maddeler içerir. İkinci bölüm ise, “Problem Davranışlar Ölçeği”dir ve 31-40 arasındaki maddeleri içerir. Bütün maddeler 3 seçeneklidir; hiç, bazen, çok sık.

Bu araştırmada, Sosyal Beceriler Ölçeği'nin (SBÖ) okul öncesi versiyonunu öğretmen formunda yer alan üç alt ölçek, işbirliği, öz denetim, kendini ifade etme (atılgnlık) kullanılmıştır. Sosyal Beceriler Ölçeğinde yer alan her davranış çocuğun

hangi sıklıkla yaptığına karar verilmesi ile öğretmen tarafından doldurulmaktadır. Eğer çocuk bir davranışı asla / hiç yapmıyorsa sıfır (0), bazen yapıyorsa (1), çok sık yapıyorsa iki (2) işaretlenmektedir.

Problem Davranışlar Ölçeği'nin ise iki alt ölçeği olan dışsal ve içsel davranışlar alt ölçeği kullanılmıştır. Problem Davranışlar Ölçeğinde ise çocuğun problem davranışları sosyal beceri ölçeğine benzer şekilde değerlendirilmekte, eğer çocuk bir problem davranışı asla / hiç yapmıyorsa sıfır (0), bazen yapıyorsa (1), çok sık yapıyorsa iki (2) işaretlenmektedir. (Gültekin, 2008)

3.3.3. Sosyal beceri derecelendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

Bu çalışmada kullanılan Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi okul öncesi versiyonunun öğretmen formu anket kitapçığının Türkçe' ye çevrimi araştırmacı ve İngilizce dilinde uzman kişiler tarafından yapılmıştır. Türkçe çeviri, yine İngilizce dilinde uzman olan bir kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Türkçe ve İngilizce formları arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Alanyazın taramasında Gültekin (2008) ve Bülbül (2008) tarafından yapılan araştırmalarda aynı ölçeğin Türkçe çevirisi yapılarak, normal gelişim gösteren 4 yaş ve 5 yaş çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışların değerlendirildiği görülmüş, her iki araştırmacının kullandığı SBDS okulöncesi formunda yer alan maddelerle, bu çalışmada kullanmak amacıyla çevirisi yapılan ölçek maddeler arasında büyük ölçüde benzerlik olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada da SBDS'nin özgün formunun yapı geçerliğini sağlayabilmek ve SBDS' nin altında yatan boyutları belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin okul öncesi öğretmen formları için yapılan faktör analizi sonucunda Sosyal Beceri Ölçeğinde İşbirliği, Kendini İfade ve Özdenetim faktörleri bulunmuştur. Problem Davranış maddelerinin ayrı bir faktör analizi dışsallaştırılmış davranışlar ve içselleştirilmiş davranışları olarak tanımlanmış iki faktörü açığa çıkarmıştır.

SBDS'nin tüm formları için iç tutarlık katsayıları; Sosyal Beceriler Ölçeği için, 83 ve 94, Problem Davranışlar Ölçeği için, 73 ve 88 arasında sıralanmıştır. İşbirliği, Kendini ifade etme, Özdenetim ve Dışsal Davranışlar Alt ölçeklerinin hepsi, 78 ve 84 aralığındadır. İçsel Davranışlar Alt Ölçeği ise, 73 medyan iç tutarlılık katsayısına sahiptir. Bu sonuçlar, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin test tekrar test uygulaması sonuçları; Sosyal Beceri ölçeği için, 85 ve Problem Davranışlar ölçeği için, 84'tür. Sosyal Beceri ölçeği güvenilirlik katsayıları öğretmen formları için, 75'ten, 88'e uzanan bir aralıkta, Problem Davranışlar ölçeği güvenilirlik katsayılar öğretmen formları için, 76'dan, 83'e uzanan bir aralıktadır. Ölçeğin değerlendiriciler arası güvenilirlik katsayıları, öğretmenler tarafından doldurulan SBDS'nin okul öncesi versiyonunun değerlendiriciler arası güvenilirlik katsayılar, 16 ve 25 aralığındadır (Gresham ve Elliott, 1990).

Sosyal Beceri Derecelendirme ölçeğinin 341 normal gelişim gösteren çocuk üzerinden toplanmış verilerin güvenilirliğine ilişkin bulgular şu şekildedir; Sosyal Beceri Ölçeğinin Toplam Puanı için Cronbach Alfa katsayısı 0,95, İşbirliği faktörü için 0,88, Kendini ifade etme / Atılganlık Faktörü için 0,90, Özdenetim Faktörü için 0,85 olarak bulunmuştur. Problem Davranışlar Ölçeğinin Toplam Puanı için 0,83, Dışsal Davranışlar Faktörü için 0,86 ve İçsel Davranışlar Faktörü için 0,56 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda, ölçeğin güvenilir bir biçimde ölçme yaptığı söylenebilir (Gültekin, 2008).

Sosyal Beceri Derecelendirme ölçeğinin 5 yaş çocuklarda 345 çocuk üzerinden toplanmış verilerin güvenilirliğine ilişkin bulgular şu şekildedir; Sosyal Beceri Ölçeğinin Toplam Puanı için Cronbach Alfa katsayısı 0,95, İşbirliği faktörü için 0,86, Kendini ifade etme / Atılganlık Faktörü için 0,89, Özdenetim Faktörü için 0,91 olarak bulunmuştur. Problem Davranışlar Ölçeğinin Toplam Puanı için 0,85, Dışsal Davranışlar Faktörü için 0,87 ve İçsel Davranışlar Faktörü için 0,76 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda, ölçeğin güvenilir bir biçimde ölçme yaptığı söylenebilir (Bülbül, 2008).

Bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Bülbül (2008) ve Gültekin (2008)

tarafından yapılmıştır ancak bu çalışmada engelli öğrenciler de yer aldığı için 170 kişilik örneklem ile verilerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tekrardan yapılmıştır.

Kaiser-Meyer istatistiğinin 0.70 den büyük çıkması ise örneklem sayısının yeterli olduğunu göstermektedir (Tablo 3-2). Bartlett küresellik testi sonuçları da verilerin faktör analizi için uygunluğunu test eder. Dolayısıyla bu veriler için verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir($p<0.05$).

Tablo 3-2.Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		0.935
Bartlett Küresellik Testi	Ki kare değeri	3.211,643
	Sd	435
	P	0.000*

30 maddelik SBÖ ölçeği 150 zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocuğun sosyal becerilerini ve problem davranışlarının öğretmenleri tarafından belirleyebilmek amacıyla uygulanmıştır. Öğretmen formundan elde edilen veriler orijinal ölçekte yer alan 3 alt boyut dikkate alınarak, ölçme aracının geçerliğinin araştırılmasında 3 faktörle sınırlandırma (3 alt boyutu olduğu için) yapılarak Varimax döndürme yöntemiyle faktör analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 3-3’de gösterilmiştir.

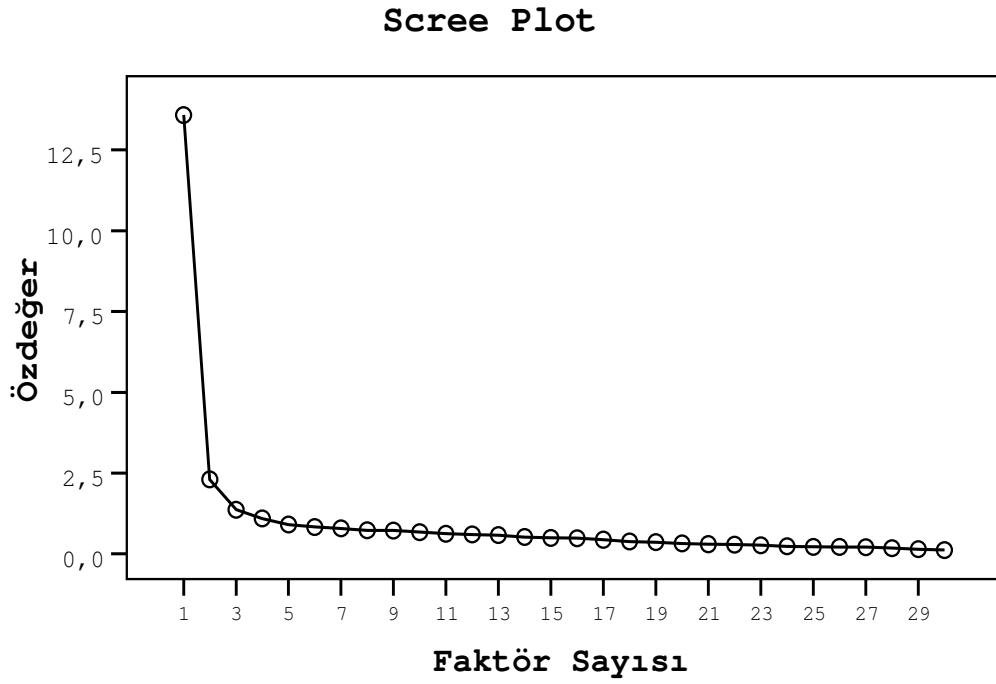
Tablo 3-3. Açıklanan Varyans Tablosu

Faktör	Öz değerler			Varimax döndürme sonucu Faktör yüklerinin kareleri toplamı		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %
1	13,579	45,26	45,26	6,839	22,80	22,80
2	2,305	7,68	52,95	5,386	17,95	40,75
3	1,367	4,56	57,50	5,026	16,75	57,50
4	1,095	3,65	61,15			
5	0,906	3,02	64,17			
6	0,834	2,78	66,96			
7	0,789	2,63	69,59			
8	0,729	2,43	72,02			
9	0,723	2,41	74,43			
10	0,674	2,25	76,67			
11	0,625	2,08	78,76			
12	0,604	2,01	80,77			
13	0,577	1,92	82,69			
14	0,524	1,75	84,44			
15	0,496	1,65	86,09			
16	0,487	1,62	87,72			
17	0,439	1,46	89,18			
18	0,383	1,28	90,46			
19	0,366	1,22	91,68			
20	0,324	1,08	92,76			
21	0,300	1,00	93,76			
22	0,288	0,96	94,72			
23	0,266	0,89	95,61			
24	0,234	0,78	96,39			
25	0,219	0,73	97,12			
26	0,212	0,71	97,82			
27	0,209	0,70	98,52			
28	0,177	0,59	99,11			
29	0,146	0,49	99,59			
30	0,122	0,41	100,00			

Açıklanan toplam varyans incelendiğinde 30 madde için 1 özdeğerinden büyük 4 faktörün bulunduğu ve bu 4 faktörlü ölçme aracı ile ölçülen özelliğin %61'inin ölçüldüğü söylenebilir. Bir başka deyişle, faktör sayısı sınırlandırılmadığında BSÖ ölçeğinde 4 faktör bulunmuştur. Ölçek maddeleri faktör analizinde 3 faktörle sınırlandırıldığında ölçülen özelliğin %58'inin açıklandığı gözlenmiştir.

Faktör analizi sonucunda 1 faktörün açıkladığı varyans (%45.26), 2. faktörün

tek başına açıkladığı varyans (%7.68), 3. faktörün ise açıkladığı varyans (%4.56)'dır. Birinci faktör ikinci faktörün varyansının yaklaşık en az 2-3 katını temsil ediyorsa ölçeğin tek boyutlu olduğundan söz edilebilir. Özdeğerler incelendiğinde ölçme aracının tek boyutlu olduğu, ölçülmek istenen yapının ölçülebildiği söylenebilir. Ölçeğin tek boyutluluğu grafik (scree plot) yönteminden de açıkça gözlenmektedir.



Şekil 3.1.Yamaç Grafiği

Faktör Analizi sonucunda faktörlere düşen maddelerin döndürülmüş faktör yük değerleri Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3-4. Sosyal Beceri Faktör Yük Değerleri

	Faktör 1	Faktör2	Faktör3
M24	0,740		
M10	0,663		
M25	0,658		
M2	0,655		
M30	0,624		
M9	0,619		
M8	0,618		
M12	0,587		
M29	0,551		
M3	0,548		
M22	0,538		
M11	0,536		
M1	0,513		
M19	0,494		
M27		0,725	
M5		0,719	
M17		0,685	
M18		0,637	
M23		0,620	
M16		0,543	
M4		0,513	
M6		0,450	
M15			0,763
M21			0,701
M20			0,656
M7			0,649
M14			0,640
M13			0,590
M28			0,568
M26			0,542

Faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması madde seçimi için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde elemesi için bu sınır değer 0.30'a kadar indirgenebildiği görülmektedir (Büyüköztürk, 2006). Araştırmada faktör yük değerleri için sınır değer 0.45 alındığı düşünülürse 30 maddenin faktör yük değerlerinin 0.45 değerinden yüksek olduğu görülmektedir.

Faktörlere düşen maddeler göz önüne alınarak faktör tanımlamaları yapılmış ve bu faktörlere düşen maddelerin iç tutarlılık anlamındaki güvenilirlik katsayısı incelenmiştir. Faktör tanımlaması ve bu faktörlere düşen maddeler ve maddelerin iç

tutarlılık anlamındaki güvenirlik katsayıları Tablo 3-5'te gösterilmiştir.

Tablo 3-5. Sosyal Beceri Ölçeği Faktör Maddelerin Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Madde Numaraları	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı
Faktör 1: İşbirliği	1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 19, 22, 24, 25, 29, 30	14	0,931
Faktör 2: Kendini İfade Etme/Atılmanlık	4, 5, 6, 16, 17, 18, 23, 27	8	0,876
Faktör 3: Öz denetim	7, 13, 14, 15, 20, 21, 26, 28	8	0,862
Ölçeğin Tamamı (BSÖ)		30	0,956

Güvenirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında değışkenlik gösterir. Güvenirlik katsayısının 1'e yakın değerler alması güvenirliğin yüksek olduğu, maddeler arasında iç tutarlılığın yüksek olduğu anlamına gelir ve istendiktir. Güvenirlik katsayısının 0,70 den yukarı olması istenen bir sonuçtur. Dolayısıyla sosyal beceri ölçeğinin güvenirliği 0,96; alt boyutlarının güvenirliği ise sırasıyla 0.93, 0.88 ve 0.86 bulunmuştur. Bulunan güvenirlik katsayılarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Madde geçerliliklerine ilişkin madde toplam korelasyonları incelenmiş ve sonuçları Tablo 3-6'da gösterilmiştir.

Tablo 3-6. Sosyal Beceri Ölçeği Madde-Toplam Korelasyonları

Alt Boyutlar	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu
Faktör 1: İşbirliği	m1	0,49
	m2	0,67
	m3	0,70
	m8	0,63
	m9	0,54
	m10	0,64
	m11	0,73
	m12	0,76
	m19	0,63
	m22	0,66
	m24	0,78
	m25	0,71
	m29	0,73
	m30	0,75
Faktör 2: Kendini İfade Etme/Atılganlık	m4	0,65
	m5	0,80
	m6	0,62
	m17	0,75
	m18	0,74
	m23	0,56
	m27	0,49
Faktör 3: Özdenetim	m7	0,54
	m13	0,55
	m14	0,69
	m15	0,69
	m20	0,51
	m21	0,68
	m26	0,60
	m28	0,62

Madde-toplam korelasyonu 0.20 değerinden düşük çıkan sorular için kalitesi, madde geçerliği düşük yorumu yapılır ve 0.20'den az değerlere sahip maddeler ölçekten çıkarılır. (Şener Büyükoztürk, 2006). Madde-toplam korelasyonu 0.21 ile 0.30 arasında ise madde bir sonraki uygulama için gözden geçirilir ve gerekli düzeltmeler yapılır. Madde-toplam korelasyonu 0.31 ve daha yüksek olan maddeler içinse madde geçerliği yüksek, yorumu yapılır. Sosyal beceri ölçeğinin tüm maddelerinin madde toplam korelasyonlarının 0.30 değerinden yüksek olduğu bir başka deyişle madde geçerliklerinin uygun olduğu gözlenmiştir.

Yapılan faktör analizi sonucunda, özgün ölçekte işbirliği faktörü altında yer alan 6,27,14 numaralı maddeler Kendini İfade Etme/Atılganlık faktörü altında yer aldığı görülmektedir. Özgün ölçekte Kendini İfade Etme/Atılganlık faktörü altında yer alan 24,12,25,19,8,11,3 numaralı maddelerin işbirliği faktörü altında yer aldığı görülmektedir. Özgün ölçekte Özdenetim faktörü altında yer alan 23,16,18,4 numaralı maddelerin Kendini İfade Etme/Atılganlık faktörü altında yer aldığı, 30 numaralı maddenin ise İşbirliği faktörü altında yer aldığı görülmektedir.

3.3.4. Problem davranış ölçeğinin faktör analiz ve güvenirlik analizi sonuçları

Kaiser-Meyer istatistiğinin 0.70 den büyük çıkması ise örneklem sayısının yeterli olduğunu göstermektedir (Tablo 3-7). KMO testi sonuçlarına bakıldığında Problem Davranış Ölçeği veri setinin faktör analizi için uygunluğu “çok iyi” çıkmıştır. Barlett küresellik testi sonuçları da verilerin faktör analizi için uygunluğunu test eder. Yine tabloda görüldüğü üzere Barlett testi anlamlı bulunmuştur ($X^2=951,103$, $p \leq 0,05$). Dolayısıyla bu veriler için verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir ($p < 0,05$).

Tablo 3-7. Problem Çözme Ölçeği Örneklem Yeterliliği

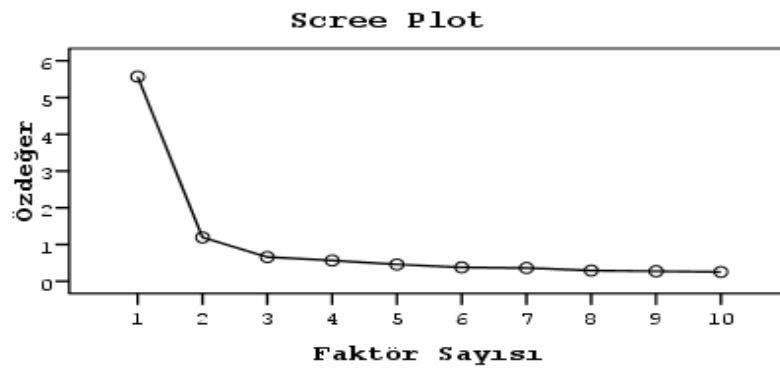
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		0.911
Bartlett Küresellik Testi	Ki kare değeri	951,103
	Sd	45
	P	0.000*

10 maddelik problem davranış ölçeği orijinalinde 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Uygulama sonunda ölçme aracının geçerliğinin araştırılmasında 2 faktörle sınırlandırma yapılarak Varimax döndürme yöntemiyle faktör analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 3-8’de gösterilmiştir.

Tablo 3-8. Problem Çözme Ölçeği Açıklanan Varyans Tablosu

Faktör	Öz değerler			Varimax döndürme sonucu Faktör yüklerinin kareleri toplamı		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %
1	5,57	55,68	55,68	55,68	3,41	34,13
2	1,19	11,93	67,61	67,61	3,35	33,48
3	0,66	6,58	74,19			
4	0,57	5,66	79,85			
5	0,46	4,58	84,42			
6	0,38	3,79	88,21			
7	0,36	3,61	91,82			
8	0,29	2,93	94,75			
9	0,27	2,72	97,46			
10	0,25	2,54	100,00			

Açıklanan toplam varyans incelendiğinde 10 madde için 1 özdeğerinden büyük 2 faktörün bulunduğu ve bu 2 faktörlü ölçme aracı ile ölçülen özelliğin %68'inin ölçüldüğü söylenebilir. Faktör analizi sonucunda 1 faktörün açıkladığı varyans (%55,68), 2. faktörün varyansının (%11.93) yaklaşık en az 2-3 katını temsil ediyorsa ölçeğin tek boyutlu olduğundan söz edilebilir. Özdeğerler incelendiğinde ölçme aracının tek boyutlu olduğu, ölçülmek istenen yapının ölçülebildiği söylenebilir. Ölçeğin tek boyutluluğu grafik (scree plot) yönteminden de açıkça gözlenmektedir.

**Şekil 3.2. Yamaç Grafiği**

Faktör Analizi sonucunda faktörlere düşen maddelerin döndürülmüş faktör yük değerleri Tablo 3-9’da gösterilmiştir.

Özgün ölçekte yer alan maddelerin faktör analizi sonrasında da aynı faktörlerde yer aldıkları gözlenmiştir. Ölçekte 33, 32, 38, 34, 37, 31 maddeleri problem davranışlar ölçeğinin dışsallaştırılmış alt ölçeğinde yer alırken, 39, 36, 40, 35 maddeleri problem davranışlar ölçeğinin içselleştirilmiş alt ölçeği altında yer aldığı gözlenmiştir.

Tablo 3-9. Problem Çözme Ölçeği Faktör Yük Değerleri

	Faktör 1	Faktör 2
m31	0,814	0,250
m33	0,789	0,106
m32	0,756	0,202
m37	0,679	0,513
m38	0,679	0,456
m34	0,612	0,501
m40	0,213	0,809
m35	0,172	0,796
m36	0,290	0,792
m39	0,316	0,771

10 maddenin faktör yük değerlerinin 0.45 değerinden yüksek olduğu görülmektedir. 2 faktörlü problem davranış ölçeğinin güvenirlik katsayıları Tablo 3-10’da gösterilmiştir.

Tablo 3-10. Problem Çözme Ölçeği Faktör Maddelerin Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Madde Numaraları	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı
Faktör 1: Dışsallaştırılmış	31,32,33,34,37,38	6	0,884
Faktör 2: İçselleştirilmiş	35,36,39,40	4	0,857
Ölçeğin Tamamı (PDÖ)		10	0,908

10 maddelik Problem davranış ölçeğinin 0.91; dışsallaştırılmış alt boyutunun güvenirliği 0.88 ve içselleştirilmiş alt boyutunun 0.86 olarak güvenirlikleri bulunmuştur.

Bulunan güvenirlik katsayılarının oldukça yüksek olduğu gözlenmiştir. Madde geçerliliklerine ilişkin madde toplam korelasyonları incelenmiş ve sonuçları Tablo 3-11’de gösterilmiştir.

Tablo 3-11. Problem Çözme Ölçeği Madde-Toplam Korelasyonları

Alt Boyutlar	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu
İçselleştirilmiş	m35	0,67
	m36	0,73
	m39	0,70
	m40	0,70
Dışsallaştırılmış	m31	0,68
	m32	0,60
	m33	0,55
	m34	0,72
	m35	0,61
	m36	0,70
	m37	0,79
	m38	0,73
	m39	0,70
	m40	0,65

Problem davranışı ölçeğinin tüm maddelerinin madde toplam korelasyonlarının 0.30 değerinden yüksek olduğu bir başka deyişle madde geçerliliklerinin uygun olduğu gözlenmiştir.

Alt Ölçeklerin Birbirleri ile İlişkisi: Geçerlilik çalışmaları kapsamında formda yer alan iki ölçeğin birbirleri ile ilişkisi incelenmiş ve Türkçe formun Sosyal Beceri ve Problem Davranışları puanlarının ilişkisi Pearson Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

Tablo 3-12’de Sosyal Beceri Ölçeği ile Problem Çözme Ölçeği Korelasyonunun ilişkisi yer almaktadır.

Tablo 3-12. Sosyal Beceri Ölçeği ile Problem Çözme Ölçeği Korelasyon

Korelasyonlar		
	Problem Davranış Ölçeği Toplam Puanı	
Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puanı	R	-0,771
	P	0,000
	N	170

Tablo 3-12 incelendiğinde yapılan analiz sonucuna göre Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puanı ile ve Problem Davranışları Ölçeği Toplam Puanı arasında anlamlı ters yönlü bir ilişki görülmüştür. ($r = -0,771$, $p < 0,005$). Buna göre çalışma grubunun ilişkisi Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puanları artarken, Problem Davranışları Ölçeği Toplam Puanları azalmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada ölçeğe dayalı olarak toplanan veriler, Sosyal Bilimler için istatistik paket programı (SPSS-15) yardımı ile çözümlenmiştir. Hem ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak hem de ölçeğin faktör yapısını incelemek için ölçeğin Sosyal Beceriler ve Problem Davranışlar alt ölçekleri için ayrı ayrı Temel Bileşenler analizi yapılmış, daha sonra özgün ölçekte yer alan alt faktörler temel alınarak dik döndürme yöntemi olan varimax rotasyonu kullanılarak faktör analiz çalışmaları yürütülmüştür.

Araştırmada cinsiyete, yaşa ve zihinsel yetersizlik durumuna göre çocukların nihai ölçekten elde edilen toplam puan ortalamaları ve alt ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann-Whitney U Testi ve ikiden fazla gruplu karşılaştırmaları da Kruskal-Wallis Testi analizi yöntemiyle test edilmiştir.

Bilimsel çalışmalarda verilerin normal dağılıma uygunluğu için kullanılan grafiksel yöntemler tek başına yeterli olmamaktadır. Bu nedenle verilerin normal

dağılıp dağılmadığının belirlemek için istatistiksel testlere başvurmak gerekmektedir. Bu istatistiksel testlerden Kolmogorov-Smirnov Tek Örneklem Testi, Shapiro-Wilk W Testi ve Lilliefors Test en yaygın olarak kullanılanlarıdır. İstatistiksel testlerle aşağıdaki hipotezler test edilmeye çalışılır;

H_0 : Verilerin Dağılımı Normaldir,

H_1 : Verilerin Dağılımı Normaldir değildir.

Test sonucunda değişkenin dağılımının normal dağılıma uygun olduğu kabul edilir ise (H_0 Kabul) parametrik testler kullanılır (t testi, Anova vb.). Eğer değişkenin dağılımının normal dağılıma uygun olmadığı (H_0 Red) sonucunda varılır ise verilere parametrik testler uygulanamaz. Bu durumda veriler uygun parametrik olmayan alternatif bir test ile test edilir. Mann-Whitney U testi Kruskal-Wallis testi bu alternatif testlerden en yaygın olarak kullanılanlardır. (Pallant, 2003; Özdamar,2004; Akgül, 1997).

Çalışmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için ölçeklerin toplam ve alt ölçek puanlarının dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş ve $p < 0,05$ olduğu görülmüştür. Bu nedenle ölçekle toplanan verilerle elde edilen puanların normal dağılmadığı kabul edilmiştir (Pallant,2003).

Bu çalışmanın verilerinin normallik varsayımlarını karşılamadığını gösteren hipotez testi sonuçları Tablo 3-13’de verilmiştir;

Tablo 3-13. Verilerin Normal Dağılımadığını Gösteren Hipotez Testi Sonuçları

	İşbirliği	Kendini İfade Etme/Atılganlık	Özdenetim	Sosyal Beceri	İçselleştirilmiş	Dışsallaştırılmış	Problem davranışı
Ortalama	15,61	8,96	10,55	35,11	2,13	2,71	4,84
Std.sapma	7,08	4,47	3,56	13,76	2,10	2,86	4,61
Kolmogorov-Smirnov Z	1,73	1,68	1,53	1,91	2,67	2,77	2,55
P	0,01	0,01	0,02	0,00	0,00	0,00	0,00

Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçlarına göre tüm ölçümlerin normal dağılım göstermediği ve dolayısıyla değişkenlere göre yapılan analizlerde non-parametrik istatistikler kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

4.1. Zihinsel Yetersizliği Olan ve Olmayan Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Arasındaki Farkın İncelenmesi

Tablo 4-1. Zihinsel Yetersizlik Durumuna Göre Mann-Whitney Testi Sonuçları

	Zihinsel Yetersizlik Durumu	N	Sıralarının Ortalaması	Sıralarının Toplamı	Mann-Whitney U	p
İşbirliği	Z.Y.Olmayan	90	113,07	10.176,00	1.119,000	0,000*
	Z.Y. Olan	60	54,49	4.359,00		
Kendini İfade Etme/Atılganlık	Z.Y.Olmayan	90	116,54	10.488,50	806,500	0,000*
	Z.Y. Olan	60	50,58	4.046,50		
Özdenetim	Z.Y.Olmayan	90	101,73	9.155,50	2.139,500	0,000*
	Z.Y. Olan	60	67,24	5.379,50		
SBÖ Toplam	Z.Y.Olmayan	90	114,57	10.311,50	983,500	0,000*
	Z.Y. Olan	60	52,79	4.223,50		
İçselleştirilmiş	Z.Y.Olmayan	90	59,74	5.377,00	1.282,000	0,000*
	Z.Y. Olan	60	114,48	9.158,00		
Dışsallaştırılmış	Z.Y.Olmayan	90	68,10	6.129,00	2.034,000	0,000*
	Z.Y. Olan	60	105,08	8.406,00		
PDÖ Toplam	Z.Y.Olmayan	90	63,51	5.715,50	1.620,500	0,000*
	Z.Y. Olan	60	110,24	8.819,50		

Zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların ölçülen sosyal beceri ölçeği, problem davranışları ölçeği ve alt ölçek puanları arasında bir farkın olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4-1’de gösterilmiştir.

Zihinsel yetersizliği olmayan çocukların ölçülen sosyal becerileri ile zihin

yetersizliği olan çocukların ölçülen sosyal becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.01$). Yine, zihinsel yetersizliği olmayan çocukların ölçülen problem davranışları ile zihinsel yetersizliği olan çocukların ölçülen problem davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.01$). Sosyal beceri ve problem davranışı alt ölçek puanları da zihinsel yetersizliği olmayan ve zihinsel yetersizliği olan çocuklara göre anlamlı bir fark göstermiştir ($p<0.01$).

Tablo 4-2 Zihinsel Yetersizlik Durumuna Göre Ölçek Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler	Z.Y. Olmayan		Z.Y. Olan	
	Ortalama	Std. sapma	Ortalama	Std. sapma
İşbirliği	19,56	5,17	11,16	6,27
Kendini İfade Etme	11,77	3,47	5,80	3,16
Özdenetim	11,61	3,19	9,35	3,59
SBÖ Toplam	42,93	10,53	26,31	11,49
İçselleştirilmiş	1,00	1,22	3,40	2,16
Dışsallaştırılmış	1,64	2,11	3,90	3,12
PDÖ Toplam	2,64	2,99	7,30	4,88

Zihinsel yetersizliği olmayan çocukların sosyal beceri puanları ($\bar{X}=42.93$), zihin yetersizliği olan çocukların sosyal beceri puanlarına ($\bar{X}=26.31$) göre daha fazla yüksek olduğu görülmüştür. Problem davranışları incelendiğinde ise zihinsel yetersizliği olan çocukların problem davranışları ($\bar{X}=7.30$), zihinsel yetersizliği olmayan çocuklara ($\bar{X}=2.64$) göre daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Sosyal Beceri Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında zihinsel yetersizliği olmayan çocukların işbirliği puanları ($\bar{X}=19,56$) zihinsel yetersizliği olan çocukların işbirliği puanlarına ($\bar{X}=11,16$) göre daha yüksektir. Sosyal Beceri Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında zihinsel yetersizliği olmayan çocukların Kendini İfade Etme puanları ($\bar{X}=11,77$) zihinsel yetersizliği olan çocukların Kendini İfade Etme puanlarına ($\bar{X}=5,80$) göre daha yüksektir. Sosyal Beceri Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında

zihinsel yetersizliği olmayan çocukların Özdenetim puanları ($\bar{X}=11,61$) zihinsel yetersizliği olan çocukların Özdenetim puanlarına ($\bar{X}=9,35$) göre daha yüksektir. Problem Davranış Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında zihinsel yetersizliği olmayan çocukların içselleştirilmiş puanları ($\bar{X}=1,00$) zihinsel yetersizliği olan çocukların içselleştirilmiş puanlarına ($\bar{X}=3,40$) göre daha düşüktür. Problem Davranış Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında zihinsel yetersizliği olmayan çocukların Dışsallaştırılmış puanları ($\bar{X}=2,64$) zihinsel yetersizliği olan çocukların Dışsallaştırılmış puanlarına ($\bar{X}=7,30$) göre daha düşüktür.

4.2. Cinsiyete Göre Ölçülen Sosyal Beceri, Problem Davranışları Ölçek Puanları ve Alt Ölçek Puanları Farklılığın İncelenmesi

Tablo 4-3. Zihinsel Yetersizliği Olmayan Çocukların Cinsiyete Göre Mann-Whitney Testi Sonuçları

Zihinsel Yetersizliği Olmayan Çocuklar						
	Cinsiyet	N	Sıralarının Ortalaması	Sıralarının Toplamı	Mann-Whitney U	P
İşbirliği	Erkek	43	41,52	1.785,50	839,500	0,166
	Kız	47	49,14	2.309,50		
Kendini İfade Etme/Atılmanlık	Erkek	43	43,86	1.886,00	940,000	0,566
	Kız	47	47,00	2.209,00		
Özdenetim	Erkek	43	41,08	1.766,50	820,500	0,122
	Kız	47	49,54	2.328,50		
SBÖ Toplam	Erkek	43	40,31	1.733,50	787,500	0,071
	Kız	47	50,24	2.361,50		
İçselleştirilmiş	Erkek	43	48,01	2.064,50	902,500	0,353
	Kız	47	43,20	2.030,50		
Dışsallaştırılmış	Erkek	43	49,72	2.138,00	829,000	0,128
	Kız	47	41,64	1.957,00		
PDÖ Toplam	Erkek	43	50,38	2.166,50	800,500	0,085
	Kız	47	41,03	1.928,50		

Zihinsel yetersizliği olmayan ve Zihinsel yetersizliği olan çocukların

cinsiyetine göre ölçülen sosyal beceri, problem davranışları ölçek puanları ve alt ölçek puanları arasında bir farkın olup olmadığı Mann-Whitney U testi analiz edilmiştir. Öncelikle zihinsel yetersizliği olmayan çocukların cinsiyetlerine göre sosyal beceri, problem davranışları ölçek puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Tablo 4-3’de gösterilmiştir.

Tablo 4-4. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Cinsiyete Göre Mann-Whitney Testi Sonuçları

Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar						
	Cinsiyet	N	Sıralarının Ortalaması	Sıralarının Toplamı	Mann-Whitney U	P
İşbirliği	Erkek	30	39,29	1.571,50	751,500	0,640
	Kız	30	41,71	1.668,50		
Kendini İfade Etme/Atılmanlık	Erkek	30	43,05	1.722,00	698,000	0,323
	Kız	30	37,95	1.518,00		
Özdenetim	Erkek	30	37,64	1.505,50	685,500	0,268
	Kız	30	43,36	1.734,50		
SBÖ Toplam	Erkek	30	39,74	1.589,50	769,500	0,769
	Kız	30	41,26	1.650,50		
İçselleştirilmiş	Erkek	30	44,44	1.777,50	642,500	0,126
	Kız	30	36,56	1.462,50		
Dışsallaştırılmış	Erkek	30	42,41	1.696,50	723,500	0,458
	Kız	30	38,59	1.543,50		
PDÖ Toplam	Erkek	30	43,63	1.745,00	675,000	0,227
	Kız	30	37,38	1.495,00		

Zihinsel yetersizliği olmayan kız çocuklarının ölçülen sosyal becerileri, problem davranışları ile zihinsel yetersizliği olmayan erkek çocuklarının ölçülen sosyal becerileri ve problem davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Yine, zihinsel yetersizliği olmayan çocukların cinsiyetlerine göre alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Zihinsel yetersizliği olan çocukların cinsiyetlerine göre sosyal beceri, problem davranışları ölçek puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ise Tablo 4-4’de gösterilmiştir.

Tablo 4-5. Cinsiyet Bazında Zihinsel Yetersizlik Durumuna Göre Ölçek Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet		Zihinsel Yetersizlik Durumu	N	Ortalama	Std. sapma	P
Erkek	İşbirliği	Z.Y. Olmayan	43	18,56	5,95	0,000*
		Z.Y. Olan	30	10,90	6,93	
	Kendini İfade Etme/Atılgnlık	Z.Y. Olmayan	43	11,44	3,87	0,000*
		Z.Y. Olan	30	6,13	3,31	
	Özdenetim	Z.Y. Olmayan	43	11,00	3,58	0,002*
		Z.Y. Olan	30	9,00	3,65	
	SBÖ Toplam	Z.Y. Olmayan	43	41,00	12,30	0,000*
		Z.Y. Olan	30	26,03	12,68	
	İçselleştirilmiş	Z.Y. Olmayan	43	1,19	1,44	0,000*
		Z.Y. Olan	30	3,75	2,24	
	Dışsallaştırılmış	Z.Y. Olmayan	43	2,09	2,55	0,002*
		Z.Y. Olan	30	4,18	3,15	
	PDÖ Toplam	Z.Y. Olmayan	43	3,28	3,61	0,000*
		Z.Y. Olan	30	7,93	4,98	
Kız	İşbirliği	Z.Y. Olmayan	47	20,47	4,20	0,000*
		Z.Y. Olan	30	11,43	5,62	
	Kendini İfade Etme/Atılgnlık	Z.Y. Olmayan	47	12,06	3,08	0,000*
		Z.Y. Olan	30	5,48	3,00	
	Özdenetim	Z.Y. Olmayan	47	12,17	2,71	0,001*
		Z.Y. Olan	30	9,70	3,55	
	SBÖ Toplam	Z.Y. Olmayan	47	44,70	8,36	0,000*
		Z.Y. Olan	30	26,60	10,32	
	İçselleştirilmiş	Z.Y. Olmayan	47	0,83	0,96	0,000*
		Z.Y. Olan	30	3,05	2,04	
	Dışsallaştırılmış	Z.Y. Olmayan	47	1,23	1,52	0,000*
		Z.Y. Olan	30	3,63	3,12	
	PDÖ Toplam	Z.Y. Olmayan	47	2,06	2,16	0,000*
		Z.Y. Olan	30	6,68	4,76	

*p<0.01

Zihinsel yetersizliği olan kız çocuklarının ölçülen sosyal becerileri, problem davranışları ve alt ölçek puanları ile zihinsel yetersizliği olan erkek çocuklarının ölçülen sosyal becerileri ve problem davranışları ve alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Kız zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile kız zihinsel yetersizliği olmayan çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarına ilişkin ölçek puanlarının ortalama istatistikleri Tablo 4-5’de gösterilmiştir.

Zihinsel yetersizliği olmayan erkek çocukların sosyal beceri puanları ($\bar{X}=41.00$), zihinsel yetersizliği olan erkek çocukların sosyal beceri puanlarına ($\bar{X}=26.03$) göre daha yüksek ve anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir ($p<0.01$). Zihinsel yetersizliği olan erkek çocuklarının problem davranışları ($\bar{X}=7.93$), zihinsel yetersizliği olmayan erkek çocuklara ($\bar{X}=3.28$) göre daha fazla ve anlamlı olarak bir fark olduğu gözlenmiştir ($p<0.01$).

Sosyal Beceri Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında erkek zihinsel yetersizliği olmayan çocukların işbirliği puanları ($\bar{X}=18,56$) erkek zihinsel yetersizliği olan çocukların işbirliği puanlarına ($\bar{X}=10,90$) göre daha yüksektir. Sosyal Beceri Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında erkek zihinsel yetersizliği olmayan çocukların Kendini İfade Etme puanları ($\bar{X}=11,44$) erkek zihinsel yetersizliği olan çocukların Kendini İfade Etme puanlarına ($\bar{X}=6,13$) göre daha yüksektir. Sosyal Beceri Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında erkek zihinsel yetersizliği olmayan çocukların Özdenetim puanları ($\bar{X}=11,00$) erkek zihinsel yetersizliği olan çocukların Özdenetim puanlarına ($\bar{X}=9,00$) göre daha yüksektir. Problem Davranış Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında erkek zihinsel yetersizliği olmayan çocukların içselleştirilmiş puanları ($\bar{X}=1,19$) erkek zihinsel yetersizliği olan çocukların içselleştirilmiş puanlarına ($\bar{X}=3,75$) göre daha düşüktür. Problem Davranış Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında erkek zihinsel yetersizliği olmayan çocukların Dışsallaştırılmış puanları ($\bar{X}=2,09$) erkek zihinsel yetersizliği olan çocukların Dışsallaştırılmış puanlarına ($\bar{X}=4,18$) göre daha düşüktür.

Zihinsel yetersizliği olmayan kız çocukların sosyal beceri puanları ($\bar{X}=44.70$), zihinsel yetersizliği olan kız çocukların sosyal beceri puanlarına ($\bar{X}=26.60$) göre daha yüksek ve anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir ($p<0.01$). Zihinsel yetersizliği olan kız çocuklarının problem davranışları ($\bar{X}=6.68$), zihinsel yetersizliği olmayan kız çocuklara ($\bar{X}=2.06$) göre daha fazla ve anlamlı olarak bir fark olduğu gözlenmiştir ($p<0.01$).

Sosyal Beceri Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında kız zihinsel yetersizliği olmayan çocukların işbirliği puanları ($\bar{X}=20,47$) kız zihinsel yetersizliği olan çocukların işbirliği puanlarına ($\bar{X}=11,43$) göre daha yüksektir. Sosyal Beceri Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında kız zihinsel yetersizliği olmayan çocukların Kendini İfade Etme puanları ($\bar{X}=12,06$) kız zihinsel yetersizliği olan çocukların Kendini İfade Etme puanlarına ($\bar{X}=5,48$) göre daha yüksektir. Sosyal Beceri Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında kız zihinsel yetersizliği olmayan çocukların Özdenetim puanları ($\bar{X}=12,17$) kız zihinsel yetersizliği olan çocukların Özdenetim puanlarına ($\bar{X}=9,70$) göre daha yüksektir. Problem Davranış Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında kız zihinsel yetersizliği olmayan çocukların içselleştirilmiş puanları ($\bar{X}=0,83$) kız zihinsel yetersizliği olan çocukların içselleştirilmiş puanlarına ($\bar{X}=3,05$) göre daha düşüktür. Problem Davranış Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında kız zihinsel yetersizliği olmayan çocukların Dışsallaştırılmış puanları ($\bar{X}=1,23$) kız zihinsel yetersizliği olan çocukların Dışsallaştırılmış puanlarına ($\bar{X}=3,63$) göre daha düşüktür.

4.3. Yaşa Göre Ölçülen Sosyal Beceri, Problem Davranışları Ölçek Puanları Ve Alt Ölçek Puanları Farklılığın İncelenmesi

Tablo 4-6. Yaşa Göre Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Zihinsel Yetersizlik Durumu	Ölçekler	Yaş	N	Sıralarının Ortalaması	Ki kare	P
Zihinsel yetersizliği olmayan	İşbirliği	4	17	42,03	0,386	0,825
		5	40	46,63		
		6	33	45,92		
	Kendini İfade Etme/Atılmanlık	4	17	56,53	5,671	0,059
		5	40	39,15		
		6	33	47,52		
	Özdenetim	4	17	44,91	3,019	0,221
		5	40	40,86		
		6	33	51,42		
	SBÖ Toplam	4	17	46,00	0,936	0,626
		5	40	42,71		
		6	33	48,62		
	İçselleştirilmiş	4	17	48,29	0,726	0,695
		5	40	43,09		
		6	33	46,98		
	Dışsallaştırılmış	4	17	59,41	9,887	0,007*
		5	40	47,26		
		6	33	36,20		
	PDÖ Toplam	4	17	60,56	8,099	0,017*
		5	40	44,61		
		6	33	38,82		

*p<0.05

Zihinsel yetersizliği olmayan ve Zihinsel yetersizliği olan çocukların yaşlarına göre ölçülen sosyal beceri, problem davranışları ölçek puanları ve alt ölçek puanları arasında bir farkın olup olmadığı Kruskal-Wallis testi analiz edilmiştir. Öncelikle zihinsel yetersizliği olmayan çocukların yaşlarına göre sosyal beceri, problem davranışları ölçek puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Tablo 4-6'da gösterilmiştir.

Tablo 4-7. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Yaşa Göre Kruskal-Wallis Analiz**Sonuçları**

Zihinsel Yetersizlik Durumu		Yaş	N	Sıralarının Ortalaması	Ki kare	p
Zihinsel yetersizliği olan	İşbirliği	4	27	43,98	3,046	0,385
		5	27	41,65		
		6	6	45,00		
	Kendini İfade Etme/Atılganlık	4	27	44,28	2,127	0,547
		5	27	41,70		
		6	6	36,67		
	Özdenetim	4	27	40,65	0,743	0,863
		5	27	42,96		
		6	6	40,08		
	SBÖ Toplam	4	27	43,09	2,032	0,566
		5	27	42,15		
		6	6	42,67		
	İçselleştirilmiş	4	27	37,33	3,256	0,354
		5	27	39,80		
		6	6	33,08		
	Dışsallaştırılmış	4	27	39,80	2,531	0,470
		5	27	36,30		
		6	6	50,42		
	PDÖ Toplam	4	27	38,89	2,017	0,569
		5	27	37,13		
		6	6	46,67		

Zihinsel yetersizliği olmayan çocukların yaşlarına göre sosyal becerileri ve alt ölçekleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Çocukların yaşlarına göre problem davranışları ve dışsallaştırılmış alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur($p<0.05$). Zihinsel yetersizliği olan çocukların yaşlarına göre sosyal beceri, problem davranışları ölçek puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ise Tablo 4-7’de gösterilmiştir.

Tablo 4-8. Yaşa Göre SBÖ ve PDÖ Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Kruskal-Wallis**Analiz Sonuçları**

Yaş		ZY Durumu	N	Ortalama	Std.sapma	P
4	İşbirliği	Z.Y. Olmayan	17	19,59	2,96	0,001*
		Z.Y. Olan	27	12,37	6,78	
	Kendini İfade Etme/Atılganlık	Z.Y. Olmayan	17	13,29	2,11	0,000*
		Z.Y. Olan	27	6,44	3,48	
	Özdenetim	Z.Y. Olmayan	17	11,94	1,68	0,006*
		Z.Y. Olan	27	9,37	3,41	
	SBÖ Toplam	Z.Y. Olmayan	17	44,82	5,04	0,000*
		Z.Y. Olan	27	28,19	12,16	
	İçselleştirilmiş	Z.Y. Olmayan	17	1,18	1,33	0,003*
		Z.Y. Olan	27	3,11	2,19	
	Dışsallaştırılmış	Z.Y. Olmayan	17	2,18	1,38	0,122
		Z.Y. Olan	27	3,67	2,88	
5	İşbirliği	Z.Y. Olmayan	17	3,35	1,77	0,035*
		Z.Y. Olan	27	6,78	4,73	
	İşbirliği	Z.Y. Olmayan	40	19,23	6,65	0,000*
		Z.Y. Olan	27	11,26	6,04	
	Kendini İfade Etme/Atılganlık	Z.Y. Olmayan	40	10,73	4,11	0,000*
		Z.Y. Olan	27	5,89	3,07	
	Özdenetim	Z.Y. Olmayan	40	10,90	3,92	0,128
		Z.Y. Olan	27	9,85	3,77	
	SBÖ Toplam	Z.Y. Olmayan	40	40,85	13,52	0,000*
		Z.Y. Olan	27	27,00	11,23	
	İçselleştirilmiş	Z.Y. Olmayan	40	0,98	1,40	0,000*
		Z.Y. Olan	27	3,26	1,81	
6	Dışsallaştırılmış	Z.Y. Olmayan	40	1,93	2,54	0,020*
		Z.Y. Olan	27	3,22	2,38	
	PDÖ Toplam	Z.Y. Olmayan	40	2,90	3,73	0,000*
		Z.Y. Olan	27	6,48	3,74	
	İşbirliği	Z.Y. Olmayan	33	19,94	3,96	0,008*
		Z.Y. Olan	6	12,33	6,65	
	Kendini İfade Etme/Atılganlık	Z.Y. Olmayan	33	12,24	2,81	0,000*
		Z.Y. Olan	6	5,17	2,64	
	Özdenetim	Z.Y. Olmayan	33	12,30	2,65	0,011*
		Z.Y. Olan	6	9,17	2,32	
	SBÖ Toplam	Z.Y. Olmayan	33	44,48	7,96	0,001*
		Z.Y. Olan	6	26,67	10,17	
6	İçselleştirilmiş	Z.Y. Olmayan	33	0,94	0,90	0,026*
		Z.Y. Olan	6	2,83	2,40	
	Dışsallaştırılmış	Z.Y. Olmayan	33	1,03	1,72	0,003*
		Z.Y. Olan	6	5,33	3,93	
	PDÖ Toplam	Z.Y. Olmayan	33	1,97	2,35	0,011*
		Z.Y. Olan	6	8,17	5,56	

*p<0.05

Zihinsel yetersizliği olan çocukların yaşlarına göre sosyal becerileri, problem davranışları ve alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Bir başka deyişle, zihinsel yetersizliği olan çocukların farklı yaşlarda olması onların sosyal becerileri ve problem davranışlarında farklılaşmalara yol açmamaktadır. Farklı yaşlardaki zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile farklı yaşlardaki zihinsel yetersizliği olmayan çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarına ilişkin ölçek puanlarının ortalama istatistikleri Tablo 4-8’de gösterilmiştir.

4 yaşında olup zihinsel yetersizliği olmayan çocukların sosyal beceri puanları ($\bar{X}=44.82$), aynı yaştaki zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal beceri puanlarına ($\bar{X}=28.19$) göre daha yüksek bulunmuştur. 4 yaşında olup zihinsel yetersizliği olan çocukların problem davranışları ($\bar{X}=6.78$), aynı yaştaki zihinsel yetersizliği olmayan çocukların problem davranışlarına ($\bar{X}=3.35$) göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal Beceri Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında 4 yaşında olan zihinsel yetersizliği olmayan çocukların işbirliği puanları ($\bar{X}=19,59$) 4 yaşında olan zihinsel yetersizliği olan çocukların işbirliği puanlarına ($\bar{X}=12,37$) göre daha yüksektir. Sosyal Beceri Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında 4 yaşında olan zihinsel yetersizliği olmayan çocukların Kendini İfade Etme puanları ($\bar{X}=13,29$) 4 yaşında olan zihinsel yetersizliği olan çocukların Kendini İfade Etme puanlarına ($\bar{X}=6,44$) göre daha yüksektir. Sosyal Beceri Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında 4 yaşında olan zihinsel yetersizliği olmayan çocukların Özdenetim puanları ($\bar{X}=11,94$) 4 yaşında olan zihinsel yetersizliği olan çocukların Özdenetim puanlarına ($\bar{X}=9,37$) göre daha yüksektir. Problem Davranış Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında 4 yaşında olan zihinsel yetersizliği olmayan çocukların içselleştirilmiş puanları ($\bar{X}=1,18$) 4 yaşında olan zihinsel yetersizliği olan çocukların içselleştirilmiş puanlarına ($\bar{X}=3,11$) göre daha düşüktür. Problem Davranış Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında 4 yaşında olan zihinsel yetersizliği olmayan çocukların Dışsallaştırılmış puanları ($\bar{X}=2,18$) 4 yaşında

olan zihinsel yetersizliği olan çocukların Dışsallaştırılmış puanlarına ($\bar{X}=3,67$) göre daha düşüktür.

İstatistiksel olarak, 5 yaşında olan zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile zihinsel yetersizliği olmayan çocukların sosyal beceri ve problem davranışları ve bu ölçeklerin alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

5 yaşında olup zihinsel yetersizliği olmayan çocukların sosyal beceri puanları ($\bar{X}=40,85$), aynı yaştaki zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal beceri puanlarına ($\bar{X}=27,00$) göre daha yüksek bulunmuştur. 5 yaşında olup zihinsel yetersizliği olan çocukların problem davranışları ($\bar{X}=6,48$), aynı yaştaki zihinsel yetersizliği olmayan çocukların problem davranışlarına ($\bar{X}=2,90$) göre daha düşük bulunmuştur.

Sosyal Beceri Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında 5 yaşında olan zihinsel yetersizliği olmayan çocukların işbirliği puanları ($\bar{X}=19,23$) 5 yaşında olan zihinsel yetersizliği olan çocukların işbirliği puanlarına ($\bar{X}=11,26$) göre daha yüksektir. Sosyal Beceri Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında 5 yaşında olan zihinsel yetersizliği olmayan çocukların Kendini İfade Etme puanları ($\bar{X}=10,73$) 5 yaşında olan zihinsel yetersizliği olan çocukların Kendini İfade Etme puanlarına ($\bar{X}=5,89$) göre daha yüksektir. Sosyal Beceri Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında 5 yaşında olan zihinsel yetersizliği olmayan çocukların Özdenetim puanları ($\bar{X}=10,90$) 5 yaşında olan zihinsel yetersizliği olan çocukların Özdenetim puanlarına ($\bar{X}=9,85$) göre daha yüksektir. Problem Davranış Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında 5 yaşında olan zihinsel yetersizliği olmayan çocukların içselleştirilmiş puanları ($\bar{X}=0,98$) 5 yaşında olan zihinsel yetersizliği olan çocukların içselleştirilmiş puanlarına ($\bar{X}=3,26$) göre daha düşüktür. Problem Davranış Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında 5 yaşında olan zihinsel yetersizliği olmayan çocukların Dışsallaştırılmış puanları ($\bar{X}=1,93$) 5 yaşında olan zihinsel yetersizliği olan çocukların Dışsallaştırılmış puanlarına ($\bar{X}=3,22$) göre

daha düşüktür.

6 yaşında olup zihinsel yetersizliği olmayan çocukların sosyal beceri puanları ($\bar{X}=44,48$), aynı yaştaki zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal beceri puanlarına ($\bar{X}=26,67$) göre daha yüksek bulunmuştur. 5 yaşında olup zihinsel yetersizliği olan çocukların problem davranışları ($\bar{X}=8,17$), aynı yaştaki zihinsel yetersizliği olmayan çocukların problem davranışlarına ($\bar{X}=1,97$) göre daha düşük bulunmuştur.

Sosyal Beceri Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında 6 yaşında olan zihinsel yetersizliği olmayan çocukların işbirliği puanları ($\bar{X}=19,94$) 6 yaşında olan zihinsel yetersizliği olan çocukların işbirliği puanlarına ($\bar{X}=12,33$) göre daha yüksektir. Sosyal Beceri Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında 6 yaşında olan zihinsel yetersizliği olmayan çocukların Kendini İfade Etme puanları ($\bar{X}=12,24$) 6 yaşında olan zihinsel yetersizliği olan çocukların Kendini İfade Etme puanlarına ($\bar{X}=5,17$) göre daha yüksektir. Sosyal Beceri Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında 6 yaşında olan zihinsel yetersizliği olmayan çocukların Özdenetim puanları ($\bar{X}=12,30$) 6 yaşında olan zihinsel yetersizliği olan çocukların Özdenetim puanlarına ($\bar{X}=9,17$) göre daha yüksektir. Problem Davranış Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında 6 yaşında olan zihinsel yetersizliği olmayan çocukların içselleştirilmiş puanları ($\bar{X}=0,94$) 6 yaşında olan zihinsel yetersizliği olan çocukların içselleştirilmiş puanlarına ($\bar{X}=2,83$) göre daha düşüktür. Problem Davranış Ölçeği Alt ölçek puanlarına bakıldığında 6 yaşında olan zihinsel yetersizliği olmayan çocukların Dışsallaştırılmış puanları ($\bar{X}=1,03$) 6 yaşında olan zihinsel yetersizliği olan çocukların Dışsallaştırılmış puanlarına ($\bar{X}=5,33$) göre daha düşüktür.

İstatistiksel olarak, 5 yaşında olan zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile zihinsel yetersizliği olmayan çocukların sosyal beceri ve problem davranışları ve bu ölçeklerin alt ölçek puanları (özdenetim alt ölçek puanları hariç) arasında anlamlı bir

fark bulunmuştur($p<0.05$). 6 yaşında olan zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile zihinsel yetersizliği olmayan çocukların sosyal beceri ve problem davranışları ve bu ölçeklerin alt ölçek puanları arasında da anlamlı bir fark gözlenmiştir($p<0.05$)

4.4. Sosyal Beceri Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Zihinsel Yetersizliği Olan ve Olmayan Çocukları Birbirlerinden Ayırmadaki Etkisinin İncelenmesi

Bu alt problemin çözümünde diskriminant (ayırma) analizinin sonuçları değerlendirilmiştir. Diskriminant analizinde öncelikle maddelerin ortalamalarının iki grup için farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve sonuçları Tablo 4-9'da gösterilmiştir.

Tablo 4-9. Grup Ortalamalarının Eşitlik Testi

SBÖ madde no	Wilks' Lambda	F	Sd1	Sd2	P
m1	,970	5,041	1	162	,026*
m2	,927	12,749	1	162	,000*
m3	,714	64,866	1	162	,000*
m4	,856	27,268	1	162	,000*
m5	,674	78,423	1	162	,000*
m6	,824	34,650	1	162	,000*
m7	,976	4,055	1	162	,046*
m8	,815	36,823	1	162	,000*
m9	,986	2,313	1	162	,130
m10	,839	31,127	1	162	,000*
m11	,757	51,937	1	162	,000*
m12	,818	36,148	1	162	,000*
m13	,950	8,615	1	162	,004*
m14	,894	19,240	1	162	,000*
m15	,980	3,229	1	162	,074
m16	,757	51,948	1	162	,000*
m17	,484	172,930	1	162	,000*
m18	,708	66,942	1	162	,000*
m19	,818	36,118	1	162	,000*
m20	,991	1,437	1	162	,232
m21	,952	8,238	1	162	,005*
m22	,711	65,758	1	162	,000*
m23	,915	14,962	1	162	,000*
m24	,712	65,685	1	162	,000*
m25	,790	43,112	1	162	,000*
m26	,954	7,776	1	162	,006*

m27	,752	53,540	1	162	,000*
m28	,922	13,647	1	162	,000*
m29	,827	33,931	1	162	,000*
m30	,746	55,056	1	162	,000*

*p<0.05

Zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile zihinsel yetersizliği olmayan çocukları ayırmada, maddelerin büyük bir çoğunluğunun belirleyici olduğu görülmüştür ($p<0.05$). 9, 15 ve 20. maddelerin iki grubu ayırmada önemli bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir ($P>0.05$).

Tablo 4-10. Wilks' Lambda

Test of Function(s)	Wilks' Lambda	Ki kare	Sd	P
1	,336	160,250	30	,000

Bulunan diskriminant fonksiyonunun anlamlı olup olmadığını, diğer bir ifade ile bireyleri gruplara atamadaki (ayırmada) başarısını Tablo 4-10'da verilen Wilks' Lambda ve Ki-Kare test istatistikleri yardımıyla ortaya çıkarmak mümkündür.

Tablo 4-91. Standartlaştırılmış Kanonik Diskriminant Fonksiyonu Katsayıları

	Fonksiyon
	1
m1	-0,126
m2	-0,263
m3	0,206
m4	-0,237
m5	0,247
m6	0,008
m7	0,045
m8	0,255
m9	-0,293
m10	-0,094
m11	0,170
m12	-0,086
m13	-0,170
m14	0,156
m15	-0,202

m16	0,103
m17	0,639
m18	-0,144
m19	0,224
m20	0,152
m21	-0,002
m22	0,392
m23	-0,184
m24	0,288
m25	-0,061
m26	-0,150
m27	0,238
m28	0,035
m29	-0,035
m30	0,016

Tabloda elde edilen sonuca göre diskriminant fonksiyonunun bireyleri gruplara atamadaki başarısı önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Tablo 4-11’de, diskriminant fonksiyonuna ilişkin standartlaştırılmış katsayılar verilmektedir.

Katsayılar incelendiğinde, fonksiyon üzerinde en büyük katkısı olan değişken m17 iken, ikinci sırayı M22 yer almaktadır.

BÖLÜM V

5. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Zihinsel yetersizliği olmayan çocukların ölçülen sosyal becerileri ile zihinsel yetersizliği olan çocukların ölçülen sosyal becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Aynı şekilde zihinsel yetersizliği olmayan çocukların ölçülen problem davranışları ile zihinsel yetersizliği olan çocukların ölçülen problem davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Alt ölçeklere bakıldığında ise hem sosyal beceri alt ölçekleri hem de problem davranışları alt ölçekleri için zihinsel yetersizliği olan çocukların, zihinsel yetersizliği olmayan çocukların puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu, zihinsel yetersizliği olan çocukların daha fazla problem davranış sergilerlerken, daha az sosyal beceriye sahip oldukları görülmüştür.

Okulöncesi dönemde kaynaştırma ortamlarında yer alan zihinsel yetersizliğe olan çocukların aynı yaşlardaki akranlarına göre sosyal becerilerinin daha az olduğunu belirten bu bulgu alan yazındaki diğer araştırma bulgularıyla paralel olduğu görülmüştür (Leffert, Siperstein ve Millikan, 2000; Poyraz Tüy,1999) Zihinsel yetersizliği olan çocukların böyle bir yetersizliği olmayan akranlarına göre sosyal becerilerde yetersizlikleri olduğu pek çok çalışmada belirtilmiş, bu çalışmada da buna paralel sonuçlar elde edilmiştir (Gresham, 1997; Sabornie ve Beard, 1990; Uysal, 2003, Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Problem davranışları açısından iki grup karşılaştırıldığında aradaki farkın anlamlı olduğu ve zihinsel yetersizliği olan çocukların olmayan akranlarına kıyasla daha fazla problem davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bu bulgunun benzer araştırma

bulgularıyla desteklendiği görülmüştür. (Leffert, Siperstein ve Millikan ,2000; Gresham, 1997; Poyraz Tüy,1999; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Bu çalışmada SBDS- okulöncesi formu öğretmen değerlendirmeleri sonucunda elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet ve yaş değişkeni açısından farklılık yaratıp yaratmadığı da incelenmiştir. İlk olarak zihinsel yetersizliği olan ve olmayan kız çocuklar arasında farklılık olup olmadığı ve aynı şekilde zihinsel yetersizliği olan ve olmayan erkek çocuklar arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. İkinci olarak ise zihinsel yetersizliği olmayan kız ve erkek çocuklar arasında farklılık olup olmadığı, zihinsel yetersizliği olan kız ve erkek çocuklar arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Zihinsel yetersizliği olmayan erkek çocukların sosyal beceri puanları ile zihinsel yetersizliği olan erkek çocukların sosyal beceri puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. Aynı şekilde zihinsel yetersizliği olan erkek çocuklarının problem davranışları ile zihinsel yetersizliği olmayan erkek çocuklar arasında anlamlı olarak bir fark olduğu gözlenmiştir. Zihinsel yetersizliği olmayan kız çocukların sosyal beceri puanları, zihinsel yetersizliği olan kız çocukların sosyal beceri puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. Zihinsel yetersizliği olan kız çocuklarının problem davranışları, zihinsel yetersizliği olmayan kız çocuklara göre daha fazla olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir. Alt ölçeklere bakıldığında ise hem sosyal beceri alt ölçekleri hem de problem davranışları alt ölçekleri için cinsiyet bazında zihinsel yetersizliği olan çocuklar ve zihinsel yetersizliği olmayan çocukların ölçek puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Zihinsel yetersizliği olmayan kız çocuklarının ölçülen sosyal becerileri ve problem davranışları ile zihinsel yetersizliği olmayan erkek çocuklarının ölçülen sosyal becerileri ve problem davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Zihinsel yetersizliği olan kız çocuklarının ölçülen sosyal becerileri, problem davranışları ve alt ölçek puanları ile zihinsel yetersizliği olan erkek çocuklarının ölçülen sosyal becerileri

ve problem davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum zihinsel yetersizlik değişkeninin cinsiyet farkının ortaya çıkmasında etkili olduğunu düşündürmüştür. Cinsiyet değişkeninin engel durumu değişkeniyle birlikte ölçek puan ortalamaları üzerinde etkili olduğunu göstermekle birlikte, engel değişkenin etkisi olmadığı durumlarda kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmadığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde sosyal beceri açısından kız çocukların sosyal becerilerinin erkek çocukların sosyal becerilerine kıyasla daha gelişmiş olduğunun belirtilmektedir (Elliott ve Gresham, 1987; Gresham, 1988; Gresham,1997). Bu araştırmada da zihinsel yetersizliği olan kız çocuklarının zihinsel yetersizliği olan erkek çocuklarından, zihinsel yetersizliği olmayan kız çocukların, zihinsel yetersizliği olmayan erkek çocukların daha fazla sosyal beceriye, daha az problem davranışa sahip oldukları görülmüş, bu bulgu alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla desteklenmiştir (Bülbül, 2008; Elibol Gültekin, 2008; Gresham, 1997).

Zihinsel yetersizliği olan çocukların yaşlarına göre SBÖ toplam ve alt ölçek puan ortalamaları arasında, PDÖ toplam ve alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Zihinsel yetersizliği olmayan çocukların yaşlarına göre SBÖ toplam ve alt ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu çocukların yaşlarına göre PDÖ toplam ve dışsallaştırılmış alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Alanyazında yaş artışıyla birlikte sosyal becerilerinde artacağına yönelik araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir (Poyraz Tüy,1999; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Çalışmada ayrıca aynı yaş grubu içindeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların SBÖ ve PDÖ toplam ve alt ölçek puan ortalamaları arasındaki farkın olup olmadığı da incelenmiştir. 4, 5, 6 yaşında olan zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal beceri ölçeği puanları ile zihinsel yetersizliği olmayan çocukların sosyal beceri puanı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Aynı şekilde 4, 5, 6 yaşındaki çocukların zihinsel yetersizliği olan çocukların problem davranışları ölçeği puanları ile zihinsel yetersizliği olmayan çocukların problem davranışları puanı arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Alt ölçek puan karşılaştırmalarına bakıldığında 4 yaşındaki zihinsel

yetersizliği olan ve zihinsel yetersizliği olmayan çocuklar arasında dışsallaştırılmış alt ölçek dışında, 5 yaşındaki zihinsel yetersizliği olan ve zihinsel yetersizliği olmayan çocuklar arasında özdenetim alt ölçek dışında tüm alt ölçek arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. 6 yaşında olan zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile zihinsel yetersizliği olmayan çocukların tüm alt ölçek puanları arasında da anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu durum aynı yaş gruplarında yer alan zihinsel yetersizliği olan çocukların aynı yaşta olan ve zihinsel yetersizliği olmayan yaşlıtlarından daha az sosyal beceriye daha fazla problem davranışa sahip olduğunu bir kez daha ortaya koymuş, bu bulgu alan yazınla da tutarlılık göstermiştir (Leffert, Siperstein ve Millikan, 2000; Gresham, 1997; Poyraz Tüy,1999; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

SBÖ ölçek maddelerinin iki grubu ayırt etmedeki etkisi incelenmiş ve zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile zihinsel yetersizliği olmayan çocukları ayırmada, maddelerin büyük bir çoğunluğunun belirleyici olduğu görölmüştür 9. madde olan “Oyunlara ya da grup etkinliklerine katılır”.15. madde olan “Oyunlarda ya da diğer etkinliklerde sırasını bekler”.ve 20. madde olan “Arkadaşlarıyla anlaşmazlık durumlarında öfkesini kontrol eder” maddelerinin dışındaki tüm maddeleri iki grubu ayırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Bu maddelerin üçünün de okulöncesi yaş grubu gelişim özellikleri dikkate alındığında yetersizliği olmayan grup içinde gelişmesi beklenen sosyal beceriler olduğu için ayırtediciliğinin düşük olabileceği düşünölmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda SBDS_ Okulöncesi Dönem-SBÖ ölçeğinin zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukları birbirlerinden ayırmada etkili bir veri toplama aracı olduğunu söylenebileceği kanısına varılmıştır.

5.1. Öneriler

5.1.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Bu araştırmada SBDS ölçeğinin okulöncesi formunun zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukları ayırtedicilik gücü araştırılmış, etkili olarak kullanılabileceği görülmüştür. Okulöncesi dönemden başlayarak sosyal beceri yetersizliği yaşayan çocukların belirlenmesi, yetersiz olunan sosyal becerilerin kazandırılabilmesi için hazırlanacak eğitim programlarının içeriğinin düzenlenmesinde SBDS okulöncesi dönem Öğretmen Formu kullanılabilir.

2. Zihinsel yetersizliği olan çocukların yetersizliği olmayan yaşlılarına kıyasla sosyal becerilerinin az, problem davranışlarının ise daha fazla olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi için eğitim programları hazırlanıp, özellikle okulöncesi kaynaştırma eğitiminden yararlanan çocuklara uygulanabilir.

3. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal adaptasyonlarının sağlanabilmesi için kaynaştırma uygulamalarına devam edilmesi, zihinsel yetersizliği olmayan öğrencilere de bu öğrenciler hakkında bilgiler verilerek, onlara nasıl yaklaşmaları gerektiği konusunda gerekli açıklanmalar yapılmalıdır. Böylelikle daha etkin bir kaynaştırma sağlanabilir.

5.1.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Okulöncesi dönemde kaynaştırma ortamından bulunan farklı yetersizliği olan (işitme, görme.v.b.) çocukların da sosyal becerileri ve problem davranışları belirlenerek, zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırılabilir.

2. Zihinsel yetersizliği olan ve okul öncesi kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere, yetersiz oldukları belirlenen sosyal becerilerin öğretilmesi için sosyal beceri öğretimi programları hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Uygulama sonrası öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri tekrar ölçülerek, yapılan programın etkili olup olmadığı incelenebilir.

3. Araştırmanın benzerleri daha geniş örneklemeler üzerinde gerçekleştirilerek, çıkan sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir. Böylelikle sonuçlardan genellemeye gidilebilir.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim, Anadolu üniversitesi açık öğretim fakültesi ilköğretim öğretmenliği lisans tamamlama programı özel eğitim ders kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Akgül, A. (1997). *İstatistiksel Analiz Teknikleri ve SPSS Uygulamaları*. Ankara: Emek Basımevi.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal beceri geliştirilmesi. Ana-Baba El Kitabı*. Ankara: M.E.B Yayınları.
- Akman, B. ve Gülay, H. (2009). *Okul öncesinde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. and Hoeksema, S. N. (1996). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Arkadaş Yayınları.
- Avcı, N. ve Ersoy, Ö. (1999). Okulöncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar. *Milli Eğitim*, (144), 68- 70.
- Avcıoğlu, H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avcıoğlu, H. (2003). Okulöncesi Dönemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi İle Sunulan Öğreti Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*. Kuşadası, Türkiye.
- Aydın, B. (1997). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başal, H. A. (2003). *Gelişim ve psikoloji (nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?)*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Berrigan, C. R. (1980). Effects of an inservice education workshop on the attitudes of regular classroom teachers toward disabled students. *Dissertation Abstracts International*, 5, 9-28.
- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 13-26.

- Bülbül, N. E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cartledge, G. ve Milburn, J.F. (1980). *Teaching social skills to children*. New York: Pergamon Pres.
- Ceyhan, E. (Ed). (2000). *Çocuk gelişimi ve psikolojisi*. Açıköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Christopher J. Lonigan, Brenlee G. Bloomfield, Jason L. Anthony, Kimberly D. Bacon, Beth M. Phillips, Corine S. Samwel, (1999) Relations among Emergent Literacy Skills, Behavior Problems and Social Competence in Preschool Children from Low-And Middle-Income Backgrounds. *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 19.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıl, N. (1998). *Grupla sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çıfci, İ. ve Sucuoğlu, B. (2004). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara. Kök Yayıncılık.
- Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Yapıyor mu? yapamıyor mu? zihin engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi Bilig*, 37 (155-174). <http://www.yesevi.edu.tr/files/article/25.pdf> İndirime Tarihi: 12.03.2008.
- Dewar, Gwen. (2009). *Board Games for Kids: Do They Make Kids Smarter*. Retrieved from Parenting Science.
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, Ö. (2007). Okul Öncesi Eğitime Temel Olan Görüşler., G. Haktanır (Editör). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elliott, S. N. ve Gresham, F. M. (1987). Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17 (3), 287-313.

- Ergün, M. (2006). *Eğitim sosyolojisi*. <http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun8.htm> İndirilme Tarihi: 16.02.2010
- Eripek, S. (1986). Özel gereksinimli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi kaynaştırma. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 34-50.
- Eripek, S. (2000), Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 95- 104.
- Fantuzzo, J., Holliday, M. ve MacDermott, P. (1998). Preschool Version of the Social Skills Rating System: An Empirical Analysis of its Use with Low-Income Children
- Göksu İ. ve Çevik, T. (2004). *Özel eğitime giriş*. Adana.
- 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. (1988). Best Practices in Social Skills Training. Thomos, A. ve Grimes, J. (Editörler). *Best practices in social psychology*. New York: Wiley.
- Gresham, F.M. ve Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, M. F. (1982). Misguided mainstreaming: the case for social skills training with handicapped children. *Exceptional Children*, 48 (5), 422- 433.
- Güçlü, N. (1998). Pluş müdürlerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. Konya: Selçuk Üniversitesi. *VII Eğitim Bilimleri Kongresi*. 2, 739-752.
- Gülay H. Akman B. (2009) Okul Öncesi Sosyal Dönemde beceriler, Ankara, Pagem Yayınları.
- Gülay, H. (2004). *Korunmaya muhtaç çocuklarla ailesi ile yaşayan 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Gültekin, E. S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- <http://www.ogretmen71.com/forum/ozel-egitim/kaynastirma-egitimi-ve-bep/> İndirilme Tarihi: 16.02.2010
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Kültürel psikoloji*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Kamaraj, I. (2004). "Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Beş Yaş Çocuklarının Atılganlık Sosyal Becerisini Kazanmalarında Eğitici Drama Programının Etkisi". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kapıkıran, A. N., İvrendi, B. A. ve Adak. A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 19-28.
- Kargın, T., Acarlar F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (2), 55-56.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kreimeyer, K. ve Antia, S. (1988). The development and generalization of social interaction skills in preschool hearing-impaired children. *The Volta Review*, 90, 219-231.
- Leffert, J. S., Siperstein, G. N., ve Millikan, E. (2000). Understanding social adaptation in children with mental retardation: a social-cognitive perspective. *Exceptional Children*, 66 (4), 530-45.
- Lewis, R. B. ve Doorlag, D. H. (1987). *Teaching special students in the mainstream*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Lyon, M. A. (1996). Social Skills Rating System-Teacher Version
- Merrell, K. W., Gimpel, G.A. (1998). *Social skills of children and adolescents*. Conceptualiaztion, Assessment, Treatment. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishes.
- Metin, N. (1997). Özürlü çocuklar için kaynaştırma programları, ÖZEV Türkiye Özürlüler Eğitim ve Dayanışma Vakfı Yayın Organı. Mart.
- Monaghan, M. C. (2006) *Child parent attachment and relation behaviors: a focus on middle childhood relational behaviors in children with an early attachment classification of disorganized*. Doctor Of Philosophy University Of Virginia.
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak.*, H. Ayvaşık, M. Sayıl (Editör). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ömeroğlu, E. ve Yaşar, M.C. (2004). Okul öncesi eğitim. *Görüş Dergisi*, 74-80.

- Önder, A., Güven, Y., Sevinç, M., Aydın, O., Balat, G., Palut, B.- Bilgin, H., Çağlak, S. ve Dibek, E. (2004). Altı yaş çocukları için marmara sosyal duygusal uyum ölçeği'nin (masdu) geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Bildiri Kitabı I. Cilt.*
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi* 1. Genişletilmiş 5. Baskı. İstanbul: Kaan Kitabevi.
- Özgür, İ. (2007). Zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimi. Ders notları.
- Pallant, J. (2003). *SPSS Survival Manual*. Open University Pres.
- Poyraz Tüy, S. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rich, Erika Carpenter , Shepherd, Elizabeth J. Nangle, Douglas W. (2009). Social skills and problem behaviour of children with different cognitive styles who attend preschool education. 31 (2), 183-202
- Sabornie, E. J. ve Beard, G. H. (1990). Teaching social skills to students with mild handicaps. *Teaching Exceptional Children*, 23 (1), 35- 38.
- Sadık, F. (2002). Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışlar. *Öğretmen Dünyası*, 23 (272), 31-34.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seven, S. (2006). Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Becerileri İle Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sucuoğlu, B., Gümüşçü, Ş. ve Pişkin, Ü. (1990). Fiziksel egzersizlerin saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi. *Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi*. Ankara, 260-270.
- Sucuoğlu, B., Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 41-57.

- Şahin, R. (2006). *The effect of parent education on third grade children's social skills*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Terziyan, L. Y. (2010). Kaynaştırma Eğitimi www.bozuyukram11.com/021.doc İndirilme Tarihi: 16.02.2010
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turnbull, A. ve Blacher, J. (1981). *Preschool mainstreaming an emprical and conceptual review*. New York: Mainstreaming Of Children In Schools.
- Uysal, A. (2003). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. Ankara: Kök Yayınevi.
- Vural, E. D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). Çocukta sosyal gelişim. *Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 5 (2), <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=232>. İndirilme Tarihi: 16.02.2010
- Yaşar, Ş. (2000). Okul öncesi eğitimde temel alışkanlıkları ve sosyal davranışların kazandırılması., Ş. Yaşar (Editör). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 86-98.
- Yavuzer, H. (2005). *Gençleri anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yükselgün, Y. (2008). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin internet kullanım durumlarına göre saldırganlık ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı	Tuğba AYKIR
Doğum Yeri ve Yılı	İstanbul / 1983
Yabancı Dili	İngilizce
İlköğretim	Balmumcu 100.Yıl Mustafa Kemal İlköğretim Okulu
Lise	Nişantaşı Kız Lisesi (YDA)
Lisans	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü – 2005
Çalışma Hayatı	2010 - Devam ediyor. Özel Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi'nde Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni