

**T.C**  
**Marmara Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Özel Eğitim Ana Bilim Dalı**  
**Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı**

**ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ İLE  
ARTİKÜLASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Aslı ŞEN SÖNMEZ**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**İstanbul, 2011**

**T.C**  
**Marmara Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Özel Eğitim Ana Bilim Dalı**  
**Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı**

**ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ İLE  
ARTİKÜLASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Aslı ŞEN SÖNMEZ**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman**  
**Dr. Aydan AYDIN**

**İstanbul, 2011**

## ONAY

Aslı ŞEN SÖNMEZ tarafından hazırlanan "ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ İLE ARTİKÜLASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ" konulu bu çalışma, 21/07/2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

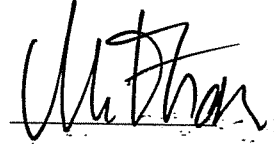
Tez Danışmanı Dr. Aydan AYDIN



Jüri Üyesi Prof. Dr. Yıldız GÜVEN



Jüri Üyesi Dr. Mustafa OTRAR



## ÖZGEÇMİŞ

2002 Çemberlitaş Kız Lisesi

2007 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği  
Anabilim Dalından Mezun Olma

2007 Eram Fatih İlköğretim Okulu Ve İş Okulu Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenliği

2008 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı  
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş

## İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Şakire Sadi Obdan İlköğretim Okulu

E-Posta : [aslisen84@hotmail.com](mailto:aslisen84@hotmail.com)

## ÖNSÖZ

Sosyal beceriler şüphesiz ki insan yaşamının temel taşlarından birini oluşturmaktadır, gerek normal gelişim gösteren gerekse zihin engelli çocukların yaşamında sosyal becerilerin kazanımı, uygun sosyal becerileri sergileme toplumsal birer varlık olma yolunda önemli bir role sahiptir. Zihin engelli çocukların sosyal becerileri edinmede ve sergilemedeki zorluklarının yanı sıra, kendilerini ifade etmede yaşadıkları zorluklar çocukların, yaşantılarını olumsuz etkileyebilmekte, kendilerini yetersiz hissetmelerine, çeşitli problem davranışlara, sosyal beceri eksikliğine ve akran iletişimde zorluklara yol açtığı bilinmektedir.

Her şeyden önemlisi dilin hayatımızdaki rolü göz önüne alındığında, günlük hayatın sözel iletişim sürecinde, kendini ifade etmede sıkıntı yaşayan çocukların yaşantılarında bu durum kritik sonuçlara yol açabilmektedir. Belki de çocukların yaşadıkları bu sıkıntılara biraz olsun ışık tutabilmek ve farkındalık kazandırabilmek ya da dikkat çekebilmek için yapılan bu çalışmada şüphesiz ki birçok kişinin katkısı bulunmaktadır.

Bu çalışmaya çok emeği geçen, gerek araştırma konusunun belirlenmesinde, gerekse yazım sürecinde bana yol gösteren değerli hocam Dr. Aydan AYDIN'a içten teşekkürler. Tezimi okuyup, bana yol gösteren ve araştırmaya katkıda bulunan jüri üyesi sayın Prof. Dr. Yıldız Güven' e çok teşekkür ederim. Araştırmamın istatistik boyutunda önemli yardımları olan ve jüri üyesi olarak çalışmanın değerlendirilmesine katılan Sayın Dr. Mustafa OTRAR'a çok teşekkür ederim.

Her zaman, her durumda yanımda olan, bana güç veren, desteklerini asla esirgemeyen, sevgili anne ve babama ve her şeyin başlangıcı, bana farkındalık kazandıran, kısaca hayattaki adımlarımın sebebi kardeşim Murat ŞEN'e sonsuz teşekkürler ederim.

Desteklerini asla esirgemeyen ikinci ailem Meral ve Hasan SÖNMEZ'e, her başım sıkıştığında yardımına koşan, araştırmama çok emeği geçen sevgili ablam Zerda

ALMASULU'ya ve her zaman yanımda olan biricik dostlarım Burcu VULAŞ'a ve Nur TASASIZ'a çok teşekkür ederim.

Hayatımın her alanında olduğu gibi, araştırma sürecinde de bana güç veren, gece gündüz demeden araştırmama emek harcayan, can yoldaşım, yol arkadaşım sevgili eşim Onur İnan SÖNMEZ 'e çok teşekkür ederim.

Aslı ŞEN SÖNMEZ  
İstanbul, 2011

## ÖZET

Bu araştırmada, zihin engelli çocukların sosyal becerileri ile artikülasyon düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemek, sosyal becerilerin ve artikülasyon düzeyinin çeşitli değişkenler açasından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, İstanbul ilinde yer alan, İlköğretim Okulları bünyesinde bulunan Özel Eğitim Sınıfları, Eğitim Uygulama Okulları ve İş Eğitim Merkezleri, İlköğretim Okulu ve İş Okulu'nda eğitim almakta olan 7-12 yaş arası, orta ve hafif düzeyde toplam 121 zihin engelli çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmada, zihin engelli çocukların sosyal becerilerini belirlemek için Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sosyal Becerileri Dereceleme Sistemi (SBDS) kullanılmıştır. Zihin engelli çocukların artikülasyon düzeylerini ölçmek için ise Ege, Acarlar ve Turan (2004) tarafından geliştirilen Ankara Artikülasyon Testi (AAT) uygulanmıştır. Ayrıca demografik değişkenlere ulaşmak için ise araştırmacı tarafından geliştirilen "Aile Bilgi Formu" anne-babalara uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda zihinsel engelli çocukların AAT puanları ile SBDS alt ölçekleri; sosyal beceri, problem davranış ve akademik yeterlilik puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Zihin engelli çocukların SBDS'nin alt ölçekleri olan sosyal beceri ve akademik yeterlilik puanlarıyla, yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Fakat; Problem Davranış puanlarıyla yaş değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Buna ek olarak sosyal beceri, problem davranış ve akademik yeterlilik puanlarının; çocukların cinsiyeti, engel türü, kardeş sayısı, anne-babanın eğitim durumu, algılanan sosyo-ekonomik düzeyi, doğum sırası ve ailede yaşayan kişi sayısı, değişkenleriyle anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, Problem Davranış Alt Ölçeği puanları ile annenin yaşı değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. AAT puanlarıyla yaş ve engel türü değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunmuş, cinsiyet değişkenine göre anlamlı ilişki bulunamamıştır

**Anahtar Sözcükler:** Zihin engelli çocuk, sosyal beceri, artikülasyon.

## ABSTRACT

The purpose of this study was to examine whether there was a relationship between social skills and articulation levels of children with mental retardation and determine whether the social skills and articulation levels vary in terms of different variables. The participation group of this study consisted of special training schools and special training classes of primary school, which are located in İstanbul and bound to Ministry of Education, where 7-12 year old children with mild and mid mental retardation attend.

In the study, Social Skills Scale System [Sosyal Becerileri Dereceleme Sistemi (SBDS)], which was adopted to Turkish by Sucuoğlu and Özokçu (2005), was used to determine the social skills of children with mental retardation. On the other hand to measure the articulation levels of children with mental retardation Ankara Articulation Test [Ankara Artikülasyon Testi (AAT)] ,which was developed by Ege, Acarlar and Turan (2004) , was used. Also 'Family Information Form', which was developed by the researcher to access demographic variables, was carried out to the parents.

As a result of the study, Ankara Articulation test scores of children with mental retardation and Social Skills Scale System sub-scales; a high level meaningful association among the social skills, problem behavior and academic competence scores was found. A meaningful association was found between the social skills and academic competence scores, the sub-scales of children with mental retardation Social Skills Scale System, and the age variable. But, no meaningful association was found between the Problem Behavior and the age variable. In addition, no association was determined between social skills, problem behavior and academic competence scores and the variables of gender of the child, the type of the difficulty, the number of brothers and sisters, the education level of the parents, socio-economical level, the birth sequence and the number of the people who lives in the family. On the other hand a meaningful association between the Problem Behavior Scale scores and the variable of the age of the mother was found. A meaningful association was found between the scores of Ankara Articulation Test (AAT) and the variable of the type of the difficulty but, no association was determined between the scores of Ankara Articulation Test (AAT) and the variable of gender.

**Key words:** Child with mental retardation, social skills, articulation.



## İÇİNDEKİLER

<b>ONAY.....</b>	<b>i</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>ii</b>
<b>ÖNSÖZ .....</b>	<b>iii</b>
<b>ÖZET... ..</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER.....</b>	<b>vii</b>
<b>TABLolar LISTESİ .....</b>	<b>x</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ .....</b>	<b>xiii</b>
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem.....	6
1.4. Sayıtlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	8
<b>BÖLÜM II: İLGİLİ ALAN YAZIN.....</b>	<b>9</b>
2.1. Sosyal Yeterlik Ve Sosyal Beceriler.....	9
2.1.1. Sosyal Yeterlik.....	9
2.1.2. Sosyal Beceriler Ve Sınıflandırılması .....	12
2.1.3. Sosyal Beceri Yetersizlikleri .....	17
2.1.4. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi .....	20
2.2. Zihinsel Engelli Çocuklar .....	24
2.2.1. Zihinsel Engelliliğin Sınıflandırılması .....	25
2.2.2. Zihin Engelli Çocukların Özellikleri .....	27
2.2.2.1. Bilişsel Özellikleri .....	27
2.2.2.2. Dil Gelişim Özellikleri .....	28
2.2.2.3. Sosyal Gelişim Özellikleri.....	29
2.2.2.4. Fiziksel Özellikleri.....	30

2.2.3. Zihinsel Engellilerde Sosyal Beceriler Ve Sosyal Beceri Yetersizlikleri .....	31
2.2.3. Zihin Engellilerde Sosyal Beceri Ve Dil .....	34
2.2.4. Zihinsel Engellilerin Konuşma Ve Dil Özellikleri .....	36
2.2.4.1. Zihinsel Engellilerin Artikülasyon (Sesletim) Özellikleri .....	39
2.3. İletişim, Dil, Konuşma .....	41
2.3.1. Dilin Bileşenleri .....	42
2.3.1.1. Fonoloji (Sesbilgisi) .....	44
2.3.1.2. Morfoloji (Biçimbilgisi) .....	45
2.3.1.3. Sentaks (Sözdizimi) .....	46
2.3.1.4. Semantik (Anlambilgisi) .....	46
2.3.1.5. Pragmatik (Kullanımbilgisi, Edimbilgisi) .....	47
2.4. Dil Ve Konuşmanın Normal Kronolojik Gelişimi .....	48
2.4.1. Konuşmanın Fizyolojik Yapısı .....	50
2.5. Artikülasyon .....	51
2.5.1. Artikülasyon Bozuklukları .....	52
2.5.2. Konuşmada Kullanılan Sesler .....	53
2.5.2.1. Ünlüler .....	54
2.5.2.2. Ünsüzler .....	54
2.5.2.3. Artikülasyon Biçimi .....	55
2.4. İlgili Araştırmalar .....	57
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM .....</b>	<b>62</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	62
3.2. Çalışma Evreni .....	62
3.3. Örneklem .....	62
3.4. Veri Toplama Araçları .....	66
3.4.1. Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi (SBDS) .....	66
3.4.2. Ankara Artikülasyon Testi (AAT) .....	69
3.4.3. Aile Bilgi Formu .....	70
3.5. Uygulama .....	70
3.6. Verilerin Analizi .....	71

<b>BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>73</b>
4.1. SBDS; Sosyal Beceri, Problem Davranış Ve Akademik Yeterlilik İle Demografik Değişkenler Arasındaki Karşılaştırmalar.....	74
4.2. SBDS; Sosyal Beceri Ölçeği, Problem Davranış Ölçeği Ve Akademik Yeterlilik Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....	91
4.3. Ankara Artikülasyon Testi (Aat), Puanları İle Demografik Değişkenler Arasındaki Karşılaştırmalar .....	93
4.4. Ankara Artikülasyon Testi (Aat)'Den Alınan Puanlar İle Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi (Sbds)'Den Sosyal Beceri Ölçeği, Problem Davranış Ölçeği Ve Akademik Yeterlilik Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	96
<b>BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>98</b>
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA .....	98
5.1.1. Sosyal Becerileri Dereceleme Sistemi (SBDS) Sosyal Beceri, Problem Davranış ve Akademik Yeterlilik Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmalarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	98
5.1.2. Ankara Artikülasyon Testi (AAT), Puanları İle Demografik Değişkenler Arasındaki Karşılaştırmalar.....	104
5.1.3. Sosyal Becerileri Dereceleme Sistemi (SBDS) Sosyal Beceri, Problem Davranış Ve Akademik Yeterlilik Puanlarının Karşılaştırılmalarına İlişkin Sonuçlar Ve Tartışma .....	105
5.1.4. Sosyal Becerileri Dereceleme Sistemi (SBDS) Sosyal Beceri, Problem Davranış, Akademik Yeterlilik Puanları ve Ankara Artikülasyon Testi (AAT) Puanlarının Karşılaştırılmalarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	106
5.2. ÖNERİLER.....	109
5.2.1. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler.....	110
5.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	110
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>111</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>124</b>

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1	Dilin Bileşenleri.....	44
Tablo 2.2.	Dil Gelişimi Aşamaları.....	49
Tablo 3.1.	Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları .....	62
Tablo 3.2.	Araştırma Örneklemindeki Çocukların Okullara Göre Dağılımı .....	62
Tablo 4.1.	Sosyal Beceri Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.2.	Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşımını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	75
Tablo 4.3.	Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşımını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	76
Tablo 4.4.	Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşımını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.5.	Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşımını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.6.	SBDS' den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.7.	SBDS' den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Engel Türü Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.8.	SBDS' den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları.....	81
Tablo 4.9.	SBDS' den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.10.	SBDS' den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının	

	Ailedeki Kişi Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.11.	SBDS' den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.12.	Öğrencilerin Annelerinin yaşı Değişkeni ile problem davranış ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4.13.	SBDS' den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları Ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4.14.	SBDS' den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları Ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	87
Tablo 4.15.	SBDS' den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları Ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.16.	SBDS' den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları Ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.17.	SBDS' den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Devam Ettiği Okula Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ilişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.18.	Sosyal Beceri Ölçeğinden Alınan Puanlarla Problem Davranış Ölçeğinden alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 4.19.	Sosyal Beceri Ölçeğinden Alınan Puanlarla Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....	92
Tablo 4.20.	Akademik Yeterlilik Ölçeğinden Alınan Puanlarla Problem Davranış Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....	92

Tablo 4.21. Ankara Arikülasyon Testi Puanlarının Öğrencinin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.22. Ankara Artikülasyon Testi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	94
Tablo 4.23. Ankara Arikülasyon Testi Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ilişkisiz Grup t Testi Sonuçları .....	95
Tablo 4.24. Ankara Arikülasyon Testi Puanlarının Öğrencinin Engel Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ilişkisiz Grup t Testi Sonuçları .....	95
Tablo 4.25. Ankara Artikülasyon Testinden Alınan Puanlarla Sosyal Beceri Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....	96
Tablo 4.26. Ankara Artikülasyon Testinden Alınan Puanlarla Problem Davranış Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....	96
Tablo 4.27. Ankara Artikülasyon Testinden Alınan Puanlarla Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	97

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Sosyal Yeterliğin Bölümleri. ....	11
--	----

..... **Kardeşime** .....



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. PROBLEM

Sosyalleşme süreci doğumla birlikte başlar. Yaşamının daha başlangıç döneminden itibaren insan, sosyal bir ortam içinde yer alır ve bu sosyal ortam içerisinde gelişim gösterir. İnsanın toplumsal bir varlık olması sosyal yönünün bulunması, insanı diğer canlılardan ayıran temel özelliklerden biridir.

İnsanın sosyal bir varlık oluşunda, diğer insanlarla etkileşime duyduğu ihtiyaç dışında, diğer insanların kendisine ihtiyaç duymalarının büyük etkisi vardır. Doğumdan itibaren yaşam boyu ortaya konulan tüm sosyal ilişkilerin içerisinde sosyal ilişkiler oluşturma ve başka sosyal ilişkilere katılma olguları yer almaktadır. Bu bağlamda sosyalleşme farkında olarak ve olmayarak gerçekleşmektedir. Bununla birlikte sosyal gelişim, sosyalleşmenin sağlıklı biçimde gerçekleşmesi için gerekli unsurlardandır (Gülay ve Akman, 2009).

Sağlıklı olarak sosyalleşen bireyler toplumsal işlevlerini sağlıklı, bir biçimde yerine getirebilirler. Bu durumda bireylerin, sosyal hayatın her alanında mutlu ve üretken olmasını sağlar. İnsan yaşamının vazgeçilmez parçalarından biride sosyal etkileşimdir. Bireylerin toplum içinde bağımsız olarak yaşayabilmeleri, çoğunlukla kurdukları kişilerarası ilişkilere bağlıdır. Bireylerin yaşam kalitesi sosyal becerilerindeki yeterlilikleri ile doğru orantılıdır ve yaşamını bu ilişkiler ağı içerisinde sürdüren insanın uyumunda ve mutlu olmasında sağlıklı sosyal etkileşimin göz ardı edilemeyecek bir önemi vardır. Sosyalleşme bireylerin yaşamında başarı için önemli bir unsurdur (Çifçi ve Sucuoğlu, 2004).

Doğumdan itibaren başlayan Sosyalleşme sürecinin en önemli ürünlerinden biri de sosyal becerilerdir. Sosyal bir varlık olan insan çeşitli sosyal becerileri edinerek toplumsallaşma yolunda ilerler.

Liberman, Mueserl ve Wallacel (1986), sosyal becerilerin, toplum içinde yaşamak ve yeterli düzeyde kaliteli bir yaşam için gerekli olan bilişsel, sözel ve sözel olmayan

kişilerarası davranışlar olduğunu belirtmektedir. Sosyal beceriler, gelen sosyal mesajların doğru algılanmasını, sosyal problem çözebilme kapasitesini ve mesaj gönderme becerilerini geliştirir.

Sosyal beceriler, başkaları ile etkin bir biçimde etkileşime geçilmesine olanak sağlayan sosyal olarak kabul gören davranışların öğrenilmesi ve sosyal olarak kabul görmeyen tepkilerden kaçınılmasıdır (Gresham ve Elliot 1990).

Engelli ya da engelli olmayan bireyin toplumda kabul görmesinde, sosyal olarak topluma uyum sağlaması, toplumdaki diğer bireylerle etkileşimde bulunması dolayısıyla sosyal yönden yeterliliği önem taşımaktadır. Sosyal beceriler yönünden yeterli olan bireylerin sosyal yeterliliği de söz konusu olabilmektedir (Yükselen, 2003).

Engelli çocukların sosyal becerileri engelli olmayan akranlarına göre sınırlıdır ve bu sınırlılık hem akranlar hem de yetişkinlerle etkileşim kurmada çeşitli problemlere yol açmaktadır (Sabornie ve Beard, 1990).

Bu sınırlılıklardan biride zihin engelli çocukların kendilerini ifade etme ile ilgili yaşanan sınırlılıklardır. Bu çocuklar, akranları ile sosyal etkileşime girmek için daha az girişimde bulunmakta akranlarının etkileşim çabalarına onların anlamadığı şekilde tepkiler verebilmektedirler (Beckman ve Kohl, 1987; Guralnick ve Groom, 1987). Ayrıca iletişim becerilerinin sınırlı olması da, sosyal etkileşimlerini azaltmaktadır (Guralnick ve Groom 1987).

Bu çocukların sosyal becerilerinin yetersiz olması ve / veya öğrendikleri sosyal becerileri uygun olarak kullanamamaları, karşılaştıkları çeşitli sosyal problemlerin nedeni olarak kabul edilmektedir (Gresham, 1986).

Bununla birlikte sosyal becerisi yüksek olan çocukların sosyal becerisi düşük olan çocuklara göre daha az davranış problemi sergilediği belirtilmektedir. Bu sosyal beceri ile problem davranış arasında olumsuz bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Merrell, 1996; Akt. Avcıoğlu, 2001).

Öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlar sosyal beceri yetersizlikleri ile ilişkilidir ve çocukluk döneminde sosyal problemler yaşayan hem engelli hem de engelli olmayan bireylerin, yetişkinlik dönemlerinde içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemler yaşama riskleri daha fazladır (Clegg ve Standen, 1991).

Sosyal becerileri öğrenmemiş ya da öğrenmiş olan ancak kullanamayan öğrencilerin, sosyal beceriler yerine, isteklerini elde etmek için çeşitli problem davranışlar sergileyebileceği kabul edilmektedir. Akranlarının elindekini kapma, itme gibi problem davranışlar, “oyuncağı almak” ya da “sırada yer kapmak” gibi isteklerine ulaşmayı kolaylaştırdığı için, bu çocuklara izin almak, sormak ya da beklemek gibi sosyal becerileri kullanmaktan daha kolay gelebilir (Gresham, 1997).

Sosyal beceriler bireyin akranları, öğretmenleri, ailesi ve diğerleriyle olumlu sosyal ilişkiler kurması, bu ilişkileri sürdürmesi için gereklidir (Kolb, Hanley ve Maxwell, 2003) ve bu beceriler akran kabulü ile sosyal uyumu kolaylaştırır, çevrenin sosyal beklentileri ile baş etmeyi sağlar (Akt; Gresham, Sugai ve Horner, 2001).

Sosyal beceri yetersizlikleri, akademik becerilerde başarısızlığa yol açmakta; akademik başarı ile sosyal becerilerin yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir. Sosyal beceri yetersizlikleri başarıyı etkilemekte, sosyal kabul ise çocuğun grupta akranları ile çalışması ve gerektiği durumlarda akranlarından yardım alabilmesi ile ilişkili görülmektedir (Yükselen, 2003).

Akademik ortamlarda akranları tarafından kabul edilmeyen çocuklar genellikle okulu sevmemekte ve kabul gören akranları kadar başarılı deneyimler yaşamamaktadırlar (Snell ve Janney, 2000; Akt. Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Zihin yetersizliği olan bireylerin öğrenme ortamlarında yaşadıkları güçlükler ve iletişim yetersizlikleri nedeniyle sosyal becerilerin gelişmesi açısından dezavantajlı durumdadırlar (Avcıoğlu, 2001).

Zihinsel engelli çocuklar kendi yaş gruplarındaki normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı gelişim özelliklerine sahip olamadıkları için akran etkileşiminde güçlük çekmektedirler. Bunun temelinde sosyal beceriler yönünden yetersiz

olmalarının yanı sıra dil ve bilişsel gelişim alanlarında sahip oldukları yetersizlikler de yer almaktadır (Yükselen, 2003).

İletişim, insan etkileşiminin temelidir. Dil bu etkileşimin sağlanmasında bir araç görevini görür. Çocuğun sözel dildeki yeterliliği onun sosyal ve akademik ortamlardaki başarısında rol oynar. Dil gelişimindeki aksamalar ve gerilikler çocukların diğer alanlarındaki gelişimlerini etkiler (Brown, 1988; Akt. Özmen, 2003).

Yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için dilin kazanımı sorunlu olabilecek alanlardan biridir. Dil gelişiminde yetersizliklerin ortaya çıkmasında gelişimsel gerilikler, işitme engeli, otizm rol oynar. Dil gelişimini olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biri de zihinsel yetersizliktir. Çeşitli derecelerde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklarda hem alıcı hem de ifade edici dil gelişimlerinde problemler görülebilir (Özmen, 2003).

Zihinsel engelli çocuklarda ve birçok engel grubunda dil; sıklıkla en çok zarar gören gelişim alanıdır. Aynı zeka yaşındaki, normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında, zihinsel engellilerin zayıf dil becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Artikülasyon hatalarının zihinsel engelli çocuklarda normal gelişim gösteren çocuklara göre daha yaygın olduğu ancak hataların tutarsızlık gösterdiğini bildirilmiştir (Shriberg ve Widder, 1990).

İletişim ve dil gelişiminde yaşanan problemler, davranış bozukluğu ve öğrenme bozukluklarına neden olabilir. Etkili ve işlevsel bir iletişim kuramayan zihinsel engelli bireyin, birilerine bağımlı ve toplumdaki soyutlanmış ve yapılandırılmış kısıtlı bir yaşam sürmesi kaçınılmazdır (Gençay, 2007).

Dil insanların kendilerini ifade aracıdır. Kendimizi ifade edemediğimizde kendimizi yetersiz hissedebiliriz. Bu duygu insanlar ile iletişim kurmayı ve sosyal becerilerin kazanımını etkileyebilir. Zihin engelli çocuklarında artikülasyon ile ilgili yaşadıkları problemlerin sosyal becerileri edinmede etkili olduğu düşünülebilir.

Türkiye’de son yıllarda engelli bireylerde sosyal becerileri ile ilgili çalışmalar görülmekle birlikte (İpek, 1998; Tüy, 1999; Çiftçi, 2001; Avcıoğlu, 2001; İpek-

Yükselen, 2003; Sazak, 2003; Eldeniz, 2005; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Çakır, 2006; Çadır, 2008; Emecan, 2008; Özokçu,2008; Hocoğlu, 2009; Özkubat, 2010), bu çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu bilinmektedir. Zihin engelli çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının dil ve konuşma bozuklukları açısından incelendiği ya da benzerlik gösteren bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Bu düşüncelerden hareketle araştırmamızın problemi “ zihinsel engelli bireylerin sosyal becerileri ile artikülasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi” dir.

## 1.2. AMAÇ

Bu araştırmanın amacı;

Zihin engelli bireylerin sosyal becerileri ile artikülasyon düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelenmek, sosyal becerilerin ve artikülasyon düzeyinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Araştırmanın amacına dönük olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Zihinsel engelli çocukların sosyal beceri düzeyleri, problem davranış düzeyleri ve akademik yeterlilikleri öğrencinin;

Yaşına, cinsiyetine, engel düzeyine, doğum sırasına, kardeş sayısına, ailede yaşayan kişi sayısına, anne-babasının yaşına ve eğitimine, anne-babanın algıladığı gelir düzeyine ve zihin engelli çocukların devam ettikleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

2. Zihinsel engelli çocukların sosyal beceri düzeyleri ile

a. Problem davranış düzeyleri ile arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

b. Akademik yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Zihinsel engelli çocukların problem davranış düzeyleri ile akademik yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Zihin engelli çocukların Artikülasyon düzeyleri öğrencinin;

Yaşına, Cinsiyetine, Engel düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Zihinsel engelli çocukların Artikülasyon düzeyleri ile;
  - a. Sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - b. Problem davranış düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - c. Akademik yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.3. ÖNEM

Zihinsel engelli bireylerin eğitimlerindeki temel amaç; bağımsız bir şekilde yaşamlarını sürdürmeleridir. Zihin engelli bireylerin bağımsız bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan becerilerden biri de sosyal becerilerdir. Zihin engelli çocukların sosyal yeterlilik ve sosyal beceri düzeyleri topluma kabulleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Zihinsel engelli çocukların temel özelliklerinden biri dil ve konuşma bozukluklarının olmasıdır ve bu çocukların konuşma açısından anlaşılabilirlikleri oldukça düşüktür. Bu çocuklar konuştuklarının dinleyici tarafından anlaşılabilmesi için yoğun çaba sarf ederler ya da iletişim kurmaktan vazgeçerler (Ege, 2004).

Dil yapısında sorun olan çocuğun konuşmasının anlaşılabilirliğinin düşük olması beklenen bir durumdur. Bu araştırmanın konuşma bozukluklarının sosyal becerilere etkisi göz önüne alınarak oluşturulacak sosyal beceri eğitim programlarının konuşma güçlüğü yaşayan zihin engelli çocukların sosyal becerileri edinmelerinde etkili olması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın, zihin engelli çocukların sosyal becerilerde yaşadıkları zorlukların, artikülasyon düzeyleri ile ilişkisinin belirlenmesi ve bu alanda çalışan uzmanlara, eğitimcilere ve ebeveynlere yol gösterici olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda zihinsel engelli bireylerin sosyal etkileşim ve sosyal beceri düzeyini arttırmak, konuşmalarının anlaşılabilirliğini desteklemek amaçlı etkinliklerinin yapılması konusunda araştırma bulguları yol gösterici olabilir.

Alanyazın taraması sonucunda Türkiye’de daha çok normal gelişim gösteren çocukların dil gelişimleriyle veya dil ve konuşma bozukluklarıyla ilgili araştırmalar yapılmıştır. Zihin engelli çocukların sosyal becerilerini etkileyen faktörlerden biri olarak düşünülen dil ve konuşma sorunu ile ilgili araştırmalara rastlanılamamıştır. Bu çalışmanın alanda ilklerden biri olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen zihinsel engellilerin sosyal beceri düzeyleri ile artikülasyon düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgili sonuçlar ülkemizde yapılacak olan diğer araştırmalara öncülük etmesi açısından önemli olarak kabul edilebilir.

#### **1.4. SAYILTILAR**

1. Öğretmenlerin Sosyal Becerileri Dereceleme Sistemi’ndeki sorulara içten ve yansız cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. İstanbul iline bağlı ilçelerden alınan örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
3. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Aile Bilgi Formu” nun istenilen nitelikleri ölçtüğü varsayılmaktadır.
4. Araştırmanın örnekleminde bulunan, orta ve hafif düzeyde zihin engelli çocukların üniversite ve devlet hastaneleri, tarafından konulan tanıları doğru olduğu varsayılmaktadır.

#### **1.5. SINIRLILIKLAR**

1. Araştırmanın verileri İstanbul’un çeşitli ilçelerinde ikamet eden ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullara devam etmekte olan toplam 121 orta ve hafif zihin engelli öğrenci ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmada bulgular 2010-2011 eğitim- öğretim yılında elde edilmiştir.
3. Zihinsel engelli çocukların sosyal becerileri “Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi” nden alınan veriler ile sınırlıdır.

4. Öğrencilerin Artikülasyon düzeyleri “Ankara Artikülasyon Testi” nden alınan veriler ile sınırlıdır.

## 1.6. TANIMLAR

**Sosyal Beceri:** Sosyal beceriler, bir bireyin pozitif tepkiye neden olacak ve negatif tepkiden uzaklaşmaya yardımcı olacak biçimde diğer bireylerle etkileşimini sağlayan, sosyal olarak kabul görmüş öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanabilir (Gresham ve Elliot, 1987).

**Zihinsel Engellilik:** Zihinsel engellilik, zihinsel işlevler ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde görülen anlamlı sınırlılıklar karakterize edilen bir yetersizliktir (AAMR 2002).

**Artikülasyon:** Artikülatörlerin (dil, dudaklar, yumuşak damak, çene) konuşmadaki sesleri çıkarmak için yaptıkları hareketlerdir. Diğer bir ifadeyle sesin, gırtlak üstü düzenekte yer alan organlar yardımıyla konuşma sesleri olarak şekillendirilip üretilmesidir (Topbaş, 2007).



## **BÖLÜM II**

### **İLGİLİ ALAN YAZIN**

#### **2.1. SOSYAL YETERLİK VE SOSYAL BECERİLER**

##### **2.1.1. Sosyal Yeterlik**

Sosyal yeterlik kavramının, literatürde kullanımında çeşitlilik görülmektedir. Bunun nedeni sosyal yeterlik kavramının araştırmacılar tarafından yapılan birçok tanımının olmasıdır (Dodge, 1985; Greenspan ve Shoultz, 1981; Odom ve McConnell, 1985; Akt. Black ve Black,1997). Sosyal yeterlik kavramını sosyal becerilerden ayırt etmek güçtür. Bu kavramlar birbirinden farklı olmasına rağmen bu iki kavramın birbirinin yerine kullanıldığı da görülmektedir. Bu yaklaşımın temelinde yatan mantık “kişinin sosyal becerisi varsa, sosyal açıdan da yeterli olduğu düşüncesidir” (Bacanlı, 1999). Sosyal yeterlik kavramının çoğunlukla sosyal beceriler anlamında kullanılabildiği görülmektedir (McFall 1982; Cavell, 1990).

Sosyal yeterlik, insan yeteneğinin temel özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Karmaşık ve çok yönlü bir yapı olan sosyal yeterliğin literatürde farklı tanımlarıyla karşılaşılmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Thordike (1920), üç tür zekadan söz etmiş, bunlar içinde sosyal zekanın, diğer bir deyişle, sosyal yeterliğin yer aldığını belirtmiştir (Akt. Gresham ve Elliott, 1987). Foster ve Ritchey (1979), sosyal yeterliğin ‘verilen durum içinde etkili olduğunu kanıtlayan, başka bir deyişle, etkileşime giren kişi için olumlu etkileri üretme, sürdürme ya da arttırma ihtimalini yükselten yanıtlar ’ olarak tanımlarken, McFall (1982), sosyal yeterliği; kişinin sosyal görevi yeterli bir biçimde yerine getirdiğini verilen kriterlere dayanan bir değerlendirme terimi ya da sosyal bireyin yargılarına dayanan sonuçlar olarak tanımlamıştır. Hops (1983) ise sosyal yeterliği; verilen durumda bireyin performansının genel niteliği hakkında sosyal yargıyı yansıtan özet bir terim olarak tanımlamıştır.

Greenspan (1981) ise sosyal yeterliğin işlevsel tanımından söz etmekte, işlevsel tanımları ayırt etmek için ya sonuçlara, ya zihinsel yeteneğin temeline, ya da sosyal

yeterlilik ile ilgili gözlemlere odaklanılması gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Dodge ve Murphy (1984) üç çeşit işlevsel tanım ortaya koymuştur:

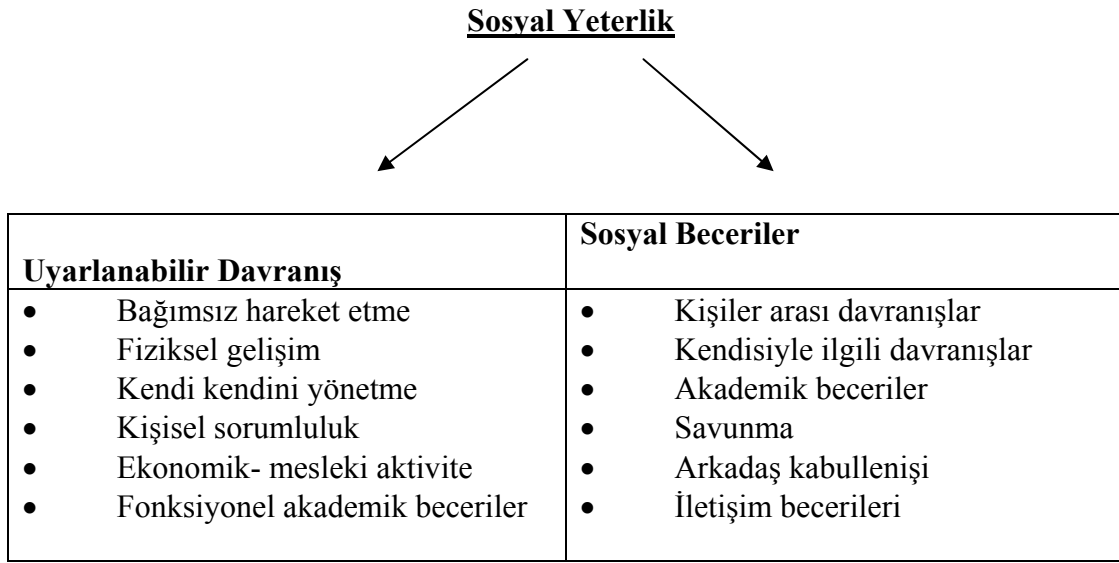
- a. Araştırmacıların sosyal yeterlikle ilgili ortaya koyduğu belirli davranışlar,
- b. Dışarıdan değerlendirme yapan kişilerin hükümleri,
- c. Yeterlik davranışlarıyla bağlantılı kavramsal kuramlar.

Cavell (1990) ise sosyal yeterliğin belirtilerini;

- a. Sosyal işlevselliğin sonuçları,
- b. Sosyal işlevsellik için zorunlu yetenekler,
- c. Kendiliğinden sosyal işlevsellik, gibi etkenler olarak tanımlamaktadır.

Bir çok kuramcı sosyal yeterliğin sosyal becerilerden daha kapsamlı ve geniş bir kavram olduğunu belirtmektedir (Gresham, 1986). Sosyal yeterlik; mizaç, karakter ve sosyal farkındalık (Greenspan 1979, 1981; Greenspan ve Driscoll, 1997; Greenspan ve Granfield, 1992; Akt. Black ve Black, 1997) sosyal fonksiyonlar, bu fonksiyonlarla ilgili, gerekli beceriler, (Cavell 1990) uyum sağlayıcı davranış, sosyal beceriler, akran ilişkileri, (Gresham ve Reschly1988) kültürel, demografik, uyarlanabilir davranış değişkenlerini içeren çok boyutlu bir yapı (Gresham ve Reschly 1981; Akt. Gresham ve Elliot 1987) ve başkaları ile olan olumlu ilişkileri, uyumsuz ebevyinlerin yokluğu, akran kabulü, pekiştireç ihtimalini yükselten davranışlar sergileme, olmak üzere çeşitli etkenlerin etkileşimi olarak (Gresham ve Elliot, 1987; Gut ve Safran, 2002) tanımlanmıştır.

Gresham ve Elliot (1987) Sosyal yeterliliği; *(a) uyarlanabilir davranış*, *(b) sosyal beceriler* olarak iki alt konuda kavramsallaştırarak sosyal beceriler ve uyarlanabilir davranışları birbiriyle ilişkili olarak kabul etmişlerdir. Bunlar;



**Şekil 2.1. Sosyal Yeterliğin Bölümleri (Gresham ve Elliot 1987).**

Ayrıca araştırmacılar sosyal yeterliğin; sosyal beceriler, sosyal kabul veya red ile ilişkili olduğunu, (Gresham, 1986; Gresham ve Reschly, 1987) geniş bir yapı olan sosyal yeterliğin sosyal kabul ya da sosyal red sonucunu doğurduğunu, (Gresham ve Reschly, 1987) sosyal kabul görmenin ya da sosyal olarak red edilmenin kişinin sosyal statüsünü yansıtacağını (Landau ve Milich, 1990) ifade etmişlerdir.

Westwood (1993), ise sosyal yeterliğin, jest mimik kullanma, vücut dilini yorumlama, o an gelişen durumlar üzerinde sınıf içinde konuşma ve tartışmaya katılma gibi, hem sözel hem de sözel olmayan davranışları içerdiğini, bu davranışları doğru olarak kullanma becerisi, öğrencilerin sosyal yeterliliklerini belirlediğini, sosyal yeterliği daha da genişleterek, başarılı sosyal etkileşim için çok önemli görülen ve sözel olmayan becerileri içermesi gerektiğini belirtmiştir (Akt. Avcıoğlu, 2001).

Bu becerileri şöyle sıralamıştır;

- Göz ilişkisi: Çok az zaman içerisinde dinleme ve konuşma için diğer kişilerle göz ilişkisini sürdürebilme.
- Mimik: Yüz ile ilgili ifadeler.

- Sosyal Mesafe: Başkalarına karşı hissettiği yakınlığa göre ne kadar mesafede duracağını bilme, fiziksel temasın ne zaman uygulanacağını bilme.
- Sesin özellikleri: Sesin şiddeti, sesin perdesi, konuşma hızı, konuşmanın netliği ve içeriği.
- Selamlama: İlişkiyi başlatmak için selamlama ya da kendisini selamlayana karşılık verme.
- Konuşma: Yaşına uygun konuşma becerileri gösterme, hissettiklerini açıklama, soru sorma, dinleme, ilgi gösterme, sorulan sorulara cevap verme.
- Başkalarıyla oyun oynama ve çalışma: Kurallara uyma, paylaşma, uzlaşma, yardım etme, sıra alma, başkalarına iltifatta bulunma, teşekkür etme, özür dileme.
- Dikkat çekme ve/ya da yardım isteme: Dikkat çekmeyi ve yardım istemeyi sağlayacak uygun yollar kullanma.
- Anlaşmazlığın üstesinden gelme: Saldırganlığı kontrol etme, kendine ve başkalarına kızgınlığını kontrol etme, eleştirileri kabul etme, sportmence davranma.
- Kendine çeki düzen verme ve temiz olma.

Rose-Krasnor (1997) sosyal yeterliği;

Sosyal başarı,

- Farklı durumlarda amaçlanan sosyal amaçlara ulaşma,
- Uygun yollar kullanarak olumlu sonuçlar elde etme,
- Bireyin karşılaştığı sorunlarla baş etmedeki etkinliği, Başarılı sosyal işlevi yansıtan davranışlar,
- Kültürel olarak kabul gören davranışları sergileme becerisi,
- Olumlu etkileşimi zaman içinde ve farklı durumlarda sürdürürken kişisel amaçları gerçekleştirme becerisi olarak tanımlamıştır.

### 2.1.2. Sosyal Beceriler ve Sınıflandırılması

Sosyal becerilerle ilgili tek bir tanımdan söz etmek mümkün değildir. Tanımların farklılık ve çeşitlilik göstermesinde sosyal becerilerin yapısında, farklı disiplinlerin (sosyal etkileşim, olumlu sosyal davranışlar ve sosyal bilişsel beceriler gibi) yer almasının etkisi büyüktür (Meadan ve Monda- Amaya, 2008).

Farklı araştırmacıların getirdiği farklı tanımlardan bazıları şunlardır: Sosyal beceriler; olumlu ya da olumsuz olarak pekiştirilen davranışların ortaya konması ve başkaları tarafından bastırılan veya cezalandırılan davranışları engelleme, (Libet ve Lewinsohn 1973) birey ve toplum arasındaki etkileşim ve yaşamsal kişiler arası ilişkileri başlatmak ve sũrdũrmek için kullanılan araçlar, (Phillips, 1978; Akt. Gresham 1986) kişinin sosyal gũrevleri ustaca yerine getirmek için kullandığı belirli davranışlar, (Mc Fall, 1982) kişiler arası durumlarda, kişinin kendisi dahil insanların duygu, dũřũnce ve davranışlarını anlama ve bu anlayışa uygun davranma yeteneği, (Marlowe, 1986) bireyin başkaları ile sũzlũ ya da sũzsũz etkileşime geerirken kullandığı bilişsel işlevler ve belirli sũzlũ ve sũzsũz davranışlar (Coleman ve Lindsay, 1992) olarak tanımlanmıştır.

Hops (1983), sosyal beceriler ile ilgili literatũr arttıka, sosyal beceri olarak tanımlanan becerilerin çeşitliliğinin ve sayısının artacağını, buna gũre çocuğun uyanıkken yaptığı tũm aktivitelerin sosyal beceri olarak gũrũlebileceđini belirtmiştir. (Bellack ve Hersen, 1979; Akt. Hops, 1983; McFall, 1982) ise; sosyal beceriyi kişiler arası ilişkiler ve sosyal olarak yeterli davranışlar için temel oluşturan bir kavram olarak tanımlamaktadır. Chadsey-Rusch (1992)'e gũre; sosyal beceriler, toplumsal bağlama gũre değişebilen, toplumun yũnettiđi duruma ũzgũ ũđrenilmiř davranışlar , bilişsel olmayan hem gũzlenebilir olan hem de olmayan , olumlu yada nũtr tepkilere neden olan yada negatif tepkileri ũnleyen, hedefe yũnelik olan beceriler olarak tanımlanmıştır (Akt. Margalit, 1993).

Ayrıca araştırmacılar sosyal beceriyi; daha geniş bir kavram olarak bilinen sosyal yeterliğinin bir parçası (Foster ve Ritchey, 1979; Gresham, 1986; Gresham ve Reschly, 1987) verilen sosyal durumlara yanıt vermek için kullanılan belirli davranışsal beceriler olarak (Gresham, 1986; Gresham ve Reschly, 1987) ve iletişim, problem çözme, karar verme, kendini yũnetme, akran ilişkileri gibi başkalarıyla olumlu sosyal ilişkiler başlatıp bu ilişkileri geliştirme, çeşitli ortamların davranışsal talepleriyle ve beklentileriyle etkili şekilde başa çıkabilme becerisi olarak (Kapıkıran, ivrendi ve Adak 2006) tanımlamışlardır.

Kelly (1982); sosyal beceriyi, çevreden olumlu pekiştireç sağlayan veya devam ettiren kişiler arası ilişki durumlarında kullanılan öğrenilmiş davranışlar olarak görmektedir. Bu tanımda, sosyal beceriler;

- a. Olumlu pekiştireçlere neden olacak davranış,
- b. Kişiler arası ilişkilerde sergilenebilir davranış ve
- c. Tanımlanabilir davranış olarak ele alınmaktadır (Akt. Yüksel 2001).

Riggio (1986), ise sosyal becerileri çok boyutlu olarak ele almaktadır ve sosyal becerinin altı alt kavramının olduğunu öne sürmektedir. Bunlar;

- *Duyuşsal Anlatımcılık*: Kişinin sözel olmayan iletişim becerilerini ifade eder. Duyuşsal durumları ifade etme, sözel olmayan mesajları gönderme becerilerini ifade etmektedir.
- *Duyuşsal Duyarlık*: Diğer kişilerin sözel olmayan mesajlarına karşı duyarlı olma, bu mesajları doğru yorumlama, anlama ve bu kişilerle empati kurma becerileridir.
- *Duyuşsal Kontrol*: Duygularla ilgili sözel olmayan tepkileri, bulunulan ortama, zamana göre düzenleyebilme, kontrol edebilme becerileridir.
- *Sosyal Anlatımcılık*: Sözel anlatım becerilerini ifade eder. Konuşma, ilişkiyi başlatma, sürdürme becerileri bu boyutta yer almaktadır.
- *Sosyal Duyarlık*: Diğer kişilerin sözel mesajlarına duyarlı olma, anlama, yorumlama ve uygun sosyal davranışları gerçekleştirme becerileridir.
- *Sosyal Kontrol*: Sosyal durumlara kolayca uyum sağlama, sosyal ortamlara uygun hareket etme, kendini ayarlama ve sosyal rol oynama becerileridir.

Bunun yanı sıra; Sosyal beceri tanımlarını üç kategoride toplanmıştır. *Akran kabul tanımı*, sosyal becerilerin çocukların ve yetişkinlerin akranları arasında kabul görmelerine ya da popüler olmalarına neden olan davranışlar olduğunu ileri sürer; *Davranışsal tanım*, sosyal becerilerin olumlu pekiştireç alma ihtimalini yükselten ve ceza alma ihtimalini azaltan duruma özgü yanıtlar olarak ifade edilir; *Sosyal geçerlik tanımı*, ise sosyal becerilerin akran kabulü, popülerite, başkalarının yargıları için belirleyici olan davranışların habercisi ya da bunlar ile ilişkili olan duruma özgü davranışlar olduğunu ifade eder (Gresham ve Elliot, 1984; Elliot ve Gresham, 1987).

Phillips (1989) çok sayıda sosyal beceri yaklaşımını inceleyerek sosyal becerileri şu şekilde tanımladıklarını rapor etmiştir. “Sosyal beceri” diğer insanlarla iletişim kurma, kendi ihtiyaçlarını giderme ve diğerlerine iletmede rasyonel olma, diğerlerine zarar vermeme, yanı sıra diğerlerinin benzer gereksinimlerini gidermede onlara zarar vermemeyi sağlayacak beceriler” olarak görülür aynı yazara göre “çeşitli ortamlarda nasıl davranılacağına bilgisi, sosyal becerinin bir alt unsurudur” (Akt. Atılgan, 2006).

Elksnin ve Elksnin (1995) ise sosyal becerilerin; kişiler arası davranışlar, benlikle ilgili davranışlar, akran kabulü ve iletişim becerilerini içerdiğini belirtmektedir. *Bunlar;*

*Kişiler arası davranışlar;* arkadaş edinme, kendini tanıtmaya, katılma, yardım için bir şeyler isteme, kompliman yapma, özür dileme gibi sosyal ilişkileri içermektedir.

*Benlikle ilgili davranışlar ;* sosyal ortamları değerlendirme, kendine özgü becerileri ayırma ve etkili olanları seçme, günlük stresle basa çıkma, başkalarının duygularını anlama ve kızgınlığın kontrol edilmesi becerilerini içermektedir.

*Akran kabulü;* bilgi alma ve verme, bir etkinliğe katılma, diğer insanların duygularını anlamayı içermektedir.

*İletişim becerileri ise;* iyi bir dinleyici olma, hoş sohbet olma, konuşmayı koruma, geri bildirim verme becerilerini içermektedir.

Sosyal becerilerin tanımlanmasındaki çeşitlilik, bu becerilerin sınıflandırılmasında da görülmektedir. Sosyal becerileri sınıflandırmanın pek çok yolu vardır ancak genellikle karşılaşılan güçlükler şunlardır; çatışma, çözülme, paylaşma, sıra alma, problemden sakınma, rutinelere ayak uydurma, etkinlikleri başlatma, seçim yapma, yüz ifadelerini ve mimikleri yorumlama, duygusal farkındalık ve etiketleme (Gut ve Safran, 2002).

Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen sosyal beceri değerlendirme sistemi ölçeğinde sosyal beceriler beş alt kategoride sınıflandırılmıştır. Buna göre:

*İşbirliği:* Diğerlerine yardım etme, materyalleri paylaşma, yönergelere ve kurallara uyma becerilerini içerir.

*Atılganlık:* Başkalarına bilgi sorma, kendisini tanıtmaya ve diğerlerinin hareketlerine pozitif olarak hakkını arayıcı şekilde tepki verme gibi davranışları içerir.

*Öz-kontrol:* Engel durumlarından ileri gelen, vurulduğunda veya itildiğinde uygun tepki verme, akranlarıyla çatışmaya düştüğünde sınırlarını kontrol etme ve tartışmalarda uzlaşma gibi becerileri içeren becerilerdir.

*Empati:* Diğerlerine karşı ilgi ve sorumluluk duygusundan kaynaklanan davranışları içerir.

*Sorumluluk:* Çocuğun diğerlerinin istekleri ve kurallar karşısında gösterdiği tepkilere işaret eden becerilerdir.

Sargent (1991); tarafından sosyal beceriler dört grupta sınıflanmıştır:

- Kişiler arası başlangıç davranışları (Konuşmayı başlatma gibi).
- Kişiler arası tepkiler (İltifata karşılık verme gibi).
- Kişisel sosyal davranışlar (Kişiler arası anlaşmazlıklarla baş etme gibi).
- Belli ortamlarda ortaya konulan davranışlar, beceriler (Okuldaki davranışlar, işyerindeki davranışlar, aile içindeki davranışlar, toplum içindeki davranışlar).

Calderalla ve Merrell (1997), yaptıkları çalışma sonucunda sosyal becerileri şu şekilde sınıflandırmışlardır.

1. Akranlarla ilgili beceriler: Arkadaşlarını takdir etme, yardım isteme, yardım etme, oyuna davet etme becerileridir.
2. Kendini kontrol etme becerileri: Kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, eleştirileri kabul etme becerileridir.
3. Akademik beceriler: Bağımsız olarak çalışma, öğretmenin yönergelerine uyma, boş zamanı uygun şekilde kullanma gibi öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan becerilerdir.
4. Uyum becerileri: Yönergelere uyma, kurallara uyma, sorumluluklarını yerine getirme becerileridir.



5. Atılganlık becerileri: Konuşmayı başlatma, iltifatta bulunma, arkadaşını oyuna davet etme becerileridir.

Ülkemizde ise Akkök (2006) sosyal becerileri şu şekilde sınıflamıştır:

1. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri; dinleme, konuşmayı başlatma, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmaya, başkalarını tanıtmaya, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme, yönergelere uyma, özür dileme, ikna etme becerileri içermektedir.
2. Grupla bir işi yürütme becerileri; grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğu yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlama çalışma becerilerini içermektedir.
3. Duygulara yönelik beceriler; kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile baş etme, sevgi ile duyguları ifade etme, kendini ödüllendirme.
4. Saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerileri; izin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma ve savunma, alay etmeyle başa çıkma gibi becerilerdir.
5. Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri; başarısız olunan bir durumla başa çıkma, grup baskısıyla başa çıkma, utanılan bir durumla başa çıkma, yalnız bırakılma ile başa çıkmayı içerir.
6. Plan yapma ve problem çözme becerileri ise; ne yapacağına karar verme, sorunun nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme, bir işe yoğunlaşma becerilerini kapsamaktadır.

### 2.1.3. Sosyal Beceri Yetersizlikleri

Sosyal beceriler insan için önemli yere sahip toplumsal hayatın temelini oluşturan becerilerdendir. Bu sebeple toplumsal bir varlık olan insan için birçok önemli etkisi bulunmaktadır. Şüphesiz ki bireylerin uygun sosyal becerilere sahip olmaları yaşantılarında olumlu sonuçlar yaratacaktır, sosyal becerilerin yeterli düzeyde gelişmemesi ise yaşam boyu çeşitli kritik sonuçlara neden olabilir.

Kişiler arası iletişimde sosyal beceri davranışlarının sergilenmesindeki başarısızlık nedenleri çeşitlidir (Yüksel, 1997). Bunlardan ilki, bireyin bir beceriyi, davranışı göstermekten korkması veya kaygı duyarak yapmaması olabilir. Diğer neden ise

çocuğun o beceriyi öğrenmek için yeterince fırsata sahip olmamasıdır (Akkök, 2006).

Bir beceriyi uygun durum ve ortamda, uygun davranış sıralamasına göre gerçekleştiremeyen çocukların sosyal yeterliliğe sahip olmadığı ve sosyal davranış kavramından yoksun olduğu düşünülebilir. Bu durum Bandura (1977)'nin bir kazanım ya da öğrenme eksikliği olarak tanımladığı durumdur (Gresham ve Elliot, 1987).

Strain ve Odom (1986) sosyal beceri yetersizliğinin iki şekilde görüldüğünü ifade etmiştir. Birincisi birey sosyal beceriye sahip değildir. İkincisi ise sahip olduğu halde uygun biçimde sergileyememektedir.

Gresham (1987) ise sosyal beceri yetersizliğini

- beceri eksikliği,
- performans eksikliği,
- kendini kontrol becerisi eksikliği ve
- kendini kontrol performans eksikliği, olarak sınıflamıştır.

Sosyal açıdan yeterli düzeyde olan çocuklar, akademik ve akademik olmayan konularda başarıya ulaşmak için, karşılıklı etkileşim ve olgun ilişki düzeylerini geliştirme yetisi gösterirler (Mendez ve diğerleri 2002, Akt; Anthony ve diğerleri, 2005). Uygun düzeyde sosyal yeterlik sağlam akran ilişkileri (Asher ve Taylor, 1981) ve akademik başarının yolunu açan önemli temelleri oluştururken, çocukluk dönemi için değil aynı zamanda sonraki başarılar ve hayata uyum için de son derece önemli olduğu (Walker ve Hops, 1976) çocukları stresten koruduğu ve ilerleyen zamanlarda görülmesi muhtemel olan duygusal ve davranışsal bozuklukları önlediği (Garnezy, 1991; Akt. Anthony ve Diğerleri, 2005) belirtmiştir.

Araştırmalar açıkça ortaya koymuştur ki sosyal beceri yetersizliği olan çocuklar diyalog ve iletişim kurmada zorluklarla karşılaşmaktadır. Başka çocuklarla oyun oynarken, çalışırken ve öğrenim görürken sorunlar yaşamakta, bunun sonucunda da gözle görülür bir yalnız kalma durumu ortaya çıkmaktadır. Okul ortamında, yok sayılma ve reddedilme risklerinin sonuçları, bir gruba katılmayarak ya da hiç

arkadaş sahibi olmayarak yansıyabilir (Frostada ve Pijlb, 2007). Bu derece soyutlanmış bir durum yaygın olarak görülür. Arkadaş tarafından reddedilmek, okula aidiyet duygusunun kaybedilmesine, sosyal deneyim kazanımının engellenmesine ve imaj, özgüven, motivasyon ve okul performansı durumlarının yıkıma uğramasına yol açabilir. Arkadaşlarla iletişim kopukluğu, sosyal yeteneklerin sınırlandırılması ve ilerleyen yaşlarda kazanılması şart yeteneklerin kazanılamamasıyla sonuçlanır. Bunun sonucu ortaya çıkan, elde edilmesi gerekenden çok daha az sosyal yeteneklerdir (Schaffer, 1996; Akt. Frostada ve Pijlb, 2007).

Walker, Colvin ve Ramsey (1995) sosyal beceri yetersizliklerinin özellikle de öğretmen – akran kabulü ile ilgili olanların çocuklar ve yetişkinlerde anti sosyal ve saldırgan davranış örnekleri geliştirme riskine neden olduğunu ifade etmişlerdir (Akt. Caldarella ve Merrell 1997). Sosyal yeterlik eksiklikleri çocukları ciddi duygusal problemlili (Foress ve Knitzer, 1992; Skiba ve Grizzle, 1991) olarak tanımlamak ve sınıflandırmakta kriter olarak kullanılır. Hem öğretmene hem de akarana ilişkin sosyal beceri eksiklikleri gösteren çocuklar sonraki dönemlerde gençlik suçları ve saldırganlığa neden olan akademik, sosyal ve duygusal problemler yaşamaya daha yatkın görünmektedirler (Caldarella ve Merrell 1997).

Sosyal beceri yetersizliğine neden olan etmenlerden biri de çocukların sergiledikleri problem davranışlardır. Problem davranış gerekli sosyalleşmeyi geciktiren ve akran reddi gibi olumsuz sonuçları üreten davranış olarak tanımlanır. Problem davranışlar, ister anti sosyal bir bileşeni olsun (örn. başkalarının haklarına kastetme) isterse doğrudan olumsuz sosyal sonuçlara yol açsın doğasında sosyal davranışlardır (Merrell,1993). Sosyal ilişkili problem davranışların sosyal becerinin ortaya konuş biçimine ya da davranışa müdahale ettiğini, bu nedenle problem davranışın sosyal beceri yetersizliklerine yol açtığına, diğer bir deyişle sosyal beceri ve problem davranış arasında negatif ters yönlü bir ilişki olduğu ileri sürülmektedir (Gresham ve Elliot, 1990).

Çocukluk döneminde uygun düzeye ulaşmayan sosyal yeterlik; gençlik suçları (Loeber, 1985), akıl sağlığı sorunları (Cower, Pederson, Babigan, Izzo, ve Trost, 1973), anti sosyal davranışların gelişmesi (Dodge, Coie, ve Brakke, 1982), gibi pek çok olumsuz sonuç ile ilişkilendirilmektedir (Akt. Merrell, 1993).

Çağdaş ve Seçer (2002) sosyal becerilerle ilgili davranışları kazanmamış kişilerin birlikte yaşadığı insanlarla iyi bir şekilde iletişim kuramayacağını, kişi konuşma ve tartışma davranışlarına sahip değilse kurduğu iletişimin kısa sürede çatışmaya dönüşebileceği, kişi yardımlaşma, paylaşma, işbirliği ve başkaları ile iyi ilişkiler kurma sosyal becerilerine sahip değilse diğer insanlarla uyum içinde yaşayamayacağı, bu durumda olan çocuklar ve yetişkinlerin hedeflerine ulaşmada başarısızlık gösterebilecekleri belirtilmiştir.

#### **2.1.4. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi**

Sosyal becerilerin oldukça karmaşık olması nedeni ile bu becerilerin değerlendirilmesi için çok çeşitli teknik ve ölçekler kullanılmaktadır (Çiftçi, 2001; Sucuoğlu ve Çiftçi, 2004; Avcıoğlu, 2009; Çakır, 2006; Bacanlı, 1999).

McFall (1982) sosyal becerileri değerlendirmede dört yöntemin olduğunu belirtmektedir. Bunlar;

- a. Kağıt–kalemle kendini değerlendirme
- b. Davranışsal rol oynama
- c. Yarı doğal performansın gözlenmesi
- d. Başkalarının önemli değerlendirmeleri

Gresham ve Elliot (1987); sosyal becerileri değerlendirme yöntemlerini şu şekilde belirtmişlerdir.

- a. Diğerleri tarafından yapılan puanlanma
- b. Sosyometrik teknikler
- c. Kişisel-raporlama ölçümleri
- d. Davranışsal rol-yapma ölçümleri ve davranışsal görüşmeler
- e. Doğal yaklaşımlı gözlemler

**Doğrudan Gözlem;** doğrudan gözlemlerde bulunmak için sosyal becerilerin gerektirdiği davranışlar tek tek ele alınıp bu davranışlar beceri analizi yapılarak basamakları oluşturulur. Yapılan bu analize dayalı olarak kontrol listesi niteliğinde ölçü aracı oluşturularak öğrenciden, ana yönerge verilerek beceriyi yapması istenerek beceriye sahip olma düzeyi ölçülür (Özyürek, 2004).

**Davranış Derecelendirme Ölçekleri;** davranış derecelendirme ölçekleri; bireyi iyi tanıyan anne, baba, akran, öğretmen gibi kişilerin bireyin sosyal becerilerini hazırlanan derecelendirme ölçekleriyle değerlendirmeleri sonucunda yetersiz sosyal beceriler belirlenebilmesini sağlamaktadır (Mc Ginnis ve Goldstein, 1984; Çıfci, 2001).

Derecelendirme ölçekleri bireysel olarak kullanılmakla birlikte, kişilerin özelliklerini başka bireylerle de karşılaştırmaya olanak verdikleri ve hazırlanmaları bir ölçüde kolay olduğu için her türlü gözleme dayalı davranışların ölçülmesinde ve özellikle kişilik ve tutumların ölçülmesinde çok kullanılmaktadır (Özgüven, 1994; Avcıoğlu, 2001).

Derecelendirme ölçekleri ve kontrol listeleri; öğretmen, aile, arkadaş ve hedef kişi ile ilgili olabilir. Derecelendirme ölçekleri sayısal olarak ifade edilebildiği için davranışın oluşma sıklığı da belirlenebilir (Elksnin ve Elksnin, 1995). Öğrencilerin sosyal davranışlarını belirlemek için bu amaçla geliştirilmiş ölçeklerden yararlanılabilir. Bu ölçekler çocuğu gözleme olanağı olan yetişkinler tarafından doldurulabilir. Bu ölçekler, öğrencinin diğerlerine göre kendi durumlarını değerlendirmelerine ve değerlendirmenin tümünü toplu halde görmelerine, aynı zamanda kendi değerlendirmelerinin farkına varmalarına yardımcı olabilir. Bu ölçeklerden rehberlik uzmanı ile bilgi alış verişinde bulunmak için de yararlanılabilir (Bacanlı,1999).

Derecelendirme ölçeklerinin, formal ve informal değerlendirme yöntemlerinin birlikte kullanılmasının beceri eksikliğini saptamada önemli olduğu düşünülmektedir. Beceri eksikliğini saptanmasından sonra uygun sosyal beceri programına geçilmesi ve program uygulaması sonunda tekrar değerlendirme yapılması önemlidir. Uygulama sonunda yapılan değerlendirme programının etkililiği konusunda bilgiler sağlar. Bu yolla programda yeni düzenlemeler yapılabilir ya da yeni uygulamalarda kullanılabilir (Uzamaz, 2000).

**Akrana dayalı değerlendirme;** daha geniş bir terim olan akran referanslı değerlendirme hem sosyal değerlendirmeyi hem de akran değerlendirmesini içerir ve belirli bir grubun üyeleri arasındaki çekimi ya da belirli davranışları, özellikleri,

belirli bir sosyal grup içinde kişilerin rollerini ölçmek için tasarlanmış tekniklerin toplamıdır (Gresham ve Little, 1993; Akt. Gresham ve Macmillan, 1997).

**Sosyometri Tekniği;** informal değerlendirme yöntemlerinden birisi olan sosyometri tekniği sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Eğer araştırmacı arkadaşlık ilişkilerinde sosyal statüleri ortaya koymak istiyorsa bu tekniği kullanabilir. Bu teknikte amaca göre değişik kriterler göz önüne alınarak sorular oluşturulabilir. Örneğin, “Bilimsel bir projeyi hazırlamak için sınıftan kiminle çalışmak istersiniz” ya da “Bir partiye gitmek isterseniz kiminle gitmek istersiniz” gibi (Elksnin ve Elksnin,1995).

Sosyometri sınıf öğretmenliği veya rehberlik hizmetleri çerçevesinde sıklıkla kullanılan bir tekniktir. Tekniğin kullanılması için çeşitli kaynaklardan yararlanılabilir. Burada üzerinde durulması gereken konu öğrencilerin sosyal becerilerle ilgili olarak özel ilgiye ihtiyaç duyduklarıdır. Özel ilgilenilmesi gereken seçme ve seçilmede sorun yaşayan öğrenciler olabilir. Bu yolla sorun yaşayan öğrenciler tespit edilebilir (Bacanlı,1999).

Sosyometrik değerlendirmeler akran adaylığı, akran puanlama ve ikili karşılaştırma metodu gibi pek çok metodu içermektedir. Akran adaylığında çocuklardan akranlarını ‘en çok sevilen’, ‘en az sevilen’, ‘en iyi arkadaşlar’ gibi belirli kriterlere göre aday göstermeleri istenir. Akran adaylığı genellikle sosyometrik statünün iki farklı boyutu arasında bağlantı kurmak için kullanılır: çocuğun akranları tarafından sevilip sevilme derecesini gösteren sosyal tercih ve çocuğun sosyal olarak belirginliğini ve fark edilebilirliğini gösteren sosyal etkidir (Coie, Dodge ve Coppotelli, 1982; Newcomb, Bukowski, ve Pattee, 1993).

Sosyal tercih ve sosyal etkinin bu birleşimi araştırmacılar tarafından beş ayrı sosyometrik statü oluşturmak için kullanılmıştır; grup-popüler, reddedilen, ihmal edilen, tartışmalı ve ortalama. Bu statülerin her biri farklı davranışsal ilintiye sahiptir (Newcomb, Bukowski, ve Pattee, 1993).

İkili karşılaştırma metodu olası tüm akran çiftlerinin sunumunu içerir ve öğrencilerden bu çiftler arasından ilişkin boyutlara (örn oyun arkadaşı, arkadaş

benzeri sosyometrik değerlendirme, sınıf içi oyunda ya da belirli davranışsal tanımlara ya da özelliklere uyan akranlarını aday gösterme örn. tartışan, işbirliği yapan, lider, yalnız) göre seçim yapması beklenir. Akran değerlendirme de çocukların çeşitli roller için (olumlu ya da olumsuz) akranlarını aday gösterdikleri Kimdi tekniği gibi çeşitli metotlar içerir (Gresham ve Macmillan,1997).

Sosyometri sonuçları, sınıfta arkadaşları tarafından en çok tercih edilen ve hiç tercih edilmeyen öğrencileri ortaya çıkarmaktadır (Çifci, 2001).

**Anektod Kayıtları;** anekdot gözlemleri, sürekli gözlemde bulunmayı gerektirir. Bu gözlemler, çoğunlukla kısa süre için yapılır ve genellikle 20-30 dakika süreyle gerçekleştirilir. Anektod gözlemler yapılırken, kişinin söylediği ve yaptığı her şey yazılmalıdır. Görülen ve işitilenlerin yorumu yerine, görülen ve işitilen eylemler, öğrencinin tepkisinden hemen önce ve sonra neler olduğu, her davranış olayının aşağı yukarı ne kadar sürdüğü, davranışın başlama ve bitiş zamanları yazılmalıdır. Birinin elinde kalemle kendisini gözlediğini bilen kişi, farklı davranışlar gösterebilir. Bu nedenle, gözleme isi öğrenciden uzakta ve mümkün olduğunca fark ettirmeden yapılmalıdır. Gözlenen davranışın daha gerçekçi fotoğrafını çıkarmak için gözlem sayısı fazla olmalıdır (Özyürek, 1998).

Anektod kayıtlarının avantajı, belli bir davranışın sıklığına ilişkin bilgi sağlamanın yanı sıra, kişinin davranış örüntülerinin nasıl ve hangi ortamlarda olduğuna ilişkin bilgi sağlanmasıdır. Ayrıca bu kayıtlardan, davranışın oluştuğu ortam, hemen öncesinde ve sonrasında oluşan olaylar hakkında nesnel bilgiler sağlanır (Özyürek, 1998).

**Kendi Kendini Değerlendirme;** Kişinin kendi kendini rapor ettiği bir değerlendirme tekniğidir. Bu teknik sosyal becerilerle ilgili standart ölçü araçlarını bireyin kendisinin doldurmasını içermektedir. Uygulanması, cevaplandırılması ve değerlendirilmesi kolay olduğu için yaygın olarak kullanılan bir tekniktir (Bacanlı, 1999).

Sosyal becerilerini değerlendirirken değerlendirmeye alınacak kişinin özelliklerine uygun olarak yukarıda belirtilen ölçme teknikleri kullanılabilir. Kişilere

uygun değerlendirmelere yer verildikten sonra yine özelliklerine uygun olarak ğretim yaklaşımlarına göre ğretim planları oluşturulmaktadır (Uzamaz, 2000).

Farklı ve bir çok kaynaktan bilgi toplamak sosyal becerilerin değerlendirilmesinde oldukça önem taşımaktadır, değerlendirme sonuçları tanı koyma, sınıflandırma, ğretim ya da tedavi programları hazırlamada göz önüne alınmaktadır (Gresham ve Elliott, 1987).

Bireyin hangi sosyal becerilerde yetersiz olduğunu sosyal becerilerdeki düzeylerini ve ilerlemelerini ölçebilmek için öğrencilerin güçlü ve zayıf olduğu alanları yani gereksinimlerini belirlemek gerekmektedir. Bu gereksinimler belirlenirken mümkün olduğu kadar ğretmen, ğrenci, aile ya da akran gibi katılımcı alanını genişletmek daha ayrıntılı bilgi elde etmeyi sağlayacaktır (Cornish,2003; Akt. Emecan,2008).

## **2.2. ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLAR**

Zihinsel engellilik, zihinsel işlevler ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde görülen anlamlı sınırlılıklar karakterize edilen bir yetersizliktir (AAMR 2002).

Amerikan Psikiyatri Birliği, (DSM IV TR 2000) tarafından zihinsel engelliğin, temel özellikleri verilerek tanımlanmıştır. Zihinsel engelliğin temel özellikleri; genel zihinsel işlevselliğin ortalamanın önemli derecede altında olması ile birlikte listelenen uyumsal davranış alanlarının en az ikisinde yetersizlik ve bozukluk olmasıdır, bireyin entelektüel işlevinin ortanın altında olması, uyumsal davranışlar; İletişim, z bakım, ev yaşamına uyum, sosyal beceriler, toplumsal faaliyetlere katılma, kendini yönetme, akademik işlevler, boş zamanların değerlendirilmesi, iş yaşamına uyum, sağlık ve güvenlik olarak belirlenmiştir.

Doğumdan önce, doğum sırasında ve sonraki gelişim sürecinde oluşan çeşitli nedenlerle zihin, sosyal olgunluk, psikodevimsel gelişim ve fonksiyonlarında sürekli yavaşlama, duraklama ve gerileme sonucu olarak yaşıtlarına göre ¼ ve daha yüksek oranda gerilik ve yetersizliği nedeniyle normal eğitim programlarından yararlanamayan bireylere zihinsel engelli denir (Yavuzer,1998).



Zihinsel yetersizliği olan birey: zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi, ifade eder (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006 <http://orgm.meb.gov.tr>).

### **2.2.1. Zihinsel Engelliliğin Sınıflandırılması**

Tarihsel gelişim sürecinde zihinsel engelli bireyler farklı uzmanlarca, farklı sınıflama sistemleri geliştirilerek, engellerinin türü ve derecesine göre farklı şekillerde sınıflandırılmışlardır. Zihin engelli bireylerin sınıflandırılması ele alınan boyuta göre farklılıklar göstermektedir. Sınıflandırma biçimleri kısaca aşağıdaki gibidir:

*Nedenlere göre sınıflandırma:* Zihin engeline yol açan biyolojik veya tıbbi faktörler göz önünde bulundurularak, her alt kategoride yapılan açıklamalarda çevresel faktörlere de yer veren sınıflama biçimidir (Sucuoğlu, 2009; Cavkaytar ve Diken, 2005).

*Zeka geriliğinin ağırlık derecesine göre sınıflandırma:* Zihinsel engelli çocuklar ağırlık derecelerine göre genellikle iki farklı yaklaşımla sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflamalardan ilki “psikolojik sınıflama”dır. İkincisi ise “eğitsel sınıflama”dır (Cavkaytar ve Diken, 2005; Eripek, 2005).

*Psikolojik sınıflamada,* zihin engelli bireyin uygulanan zeka testlerinin sonuçlarına bağlı olarak elde ettiği IQ değeri temel alınır. Buna göre uygulanan zeka testinin değerlendirme ölçütlerine göre zihin engelli olan çocuklar hafif (70-55 IQ veya 68-52 IQ), orta (55-40 IQ), ağır (40-25 IQ) ve çok ağır (24 ve altı) olmak üzere zeka geriliği dört gruba ayrılmıştır. *Eğitsel sınıflamada;* zihin engeli olan çocuklar, eğitilebilir, öğretilir, ağır ve çok ağır olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır. Eğitsel sınıflandırma, zihin engelli olan çocukların eğitim gereksinimlerinin neler olabileceğine veya neler öğrenebileceklerine göre yapılmaktadır (Cavkaytar ve Diken, 2005).

Zeka geriliği gösteren çocuklar, eğitim gereksinimlerine göre sınıflandırılmakta, neyi öğrenip neyi öğrenmeyeceklerini ifade etmektedir. “Öğretilebilir” teriminin iki temel anlamı vardır. (1) temel akademik becerilerde eğitilmezler, (2) günlük yaşamın gerektirdiği sosyal uyum pratik iletişim ve öz bakım becerilerini öğrenebilirler. Ağır ve çok ağır derecede gerilik gösteren çocuklar ise bazı basit öz bakım becerilerini öğrenebilirler (Vuran, 2004).

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği (2006), zihinsel yetersizliği olan birey: zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi,

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan birey,

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan birey,

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey,

Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan birey, olarak sınıflandırılmıştır.

## 2.2.2. Zihin Engelli Çocukların Özellikleri

### 2.2.2.1. Bilişsel Özellikleri

Zihin engeli olan çocukları tanımlayan en önemli özelliklerden biri bilişsel süreçlerindeki yetersizliklerdir. Bilişsel süreçlerdeki problemler öğrenmeye ilişkin dikkat, hafıza (bellek), motivasyon, ve genelleme (transfer) ile ilgili becerilerde görülmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2005).

Zihin engeline sahip bireyler daha yavaş gelişim gösteren bireylerdir. Soyut kavram ve becerileri öğrenme ile ilgili önemli sorunları vardır. Zihin engelliler Tekrar yoluyla öğrenmiş becerileri genellikle soyut anlayış gereken becerilerden daha kolay elde ederler (Güven, 2002; Karen, Salekin, Olley ve Hedge, 2010).

Zihin engelli bireylerin çoğu dikkatini ipuçları üzerinde yoğunlaştırmakta güçlük çekerler. Yeni ipuçlarına dikkat etmekten çok daha önceden bildikleri belirgin ipuçlarına odaklaşma eğilimi gösterirler (Vuran, 2004).

Hafıza (bellek) saklanan edinilen bilgileri hatırlama becerisi ve aynı zamanda öğrenme sürecinin üzerinde en çok çalışan bileşenlerinden birisidir. Zihin engelli bireyler hafıza becerilerinde akranlarından daha az başarılıdırlar ve engelin derecesi arttıkça hafızaya ilişkin yetersizlikler de artar (Sucuoğlu, 2009). Yeterli düzeyde akademik bilgiyi işleme tabi tutmak ve hatırlamak bu çocuklarda kısa süreli hafıza kapasitesi ile sınırlıdır (Hawkins, Brady, Hamilton, Williams ve Taylor, 1994).

Zihin engeli olan çocukların öğrenmeye ilişkin zorluk yaşadıkları diğer bir alan, öğrendikleri bilgileri farklı ortam veya durumlara genelleme (transfer) edememelerine ilişkindir. Zihin engeli olan çocuklar öğrendikleri bilgi veya beceriyi başka bir ortamda, durumda veya kişilerle kullanmada zorluklar yaşarlar. Zihin engeli olan çocukların öğrenmeye ilişkin özelliklerine bakılınca, zihin engeli olan çocukların akademik becerilerinde problemler yaşamaları kaçınılmaz görülmektedir. Temel kavramları öğrenmede zorluk yaşayabilirler. Yazılı sembollerini tanımada zorluk, karıştırma gibi nedenlerle okuma-yazmayı geç ve güç öğrenebilirler (Güven, 2002; Cavkaytar ve Diken, 2005).

Öğrenme sorunları yanı sıra, araştırmacılar zihin engelli bireylerde yaygın olarak bulunan birçok özellikleri tespit etmişlerdir ve birçok yönden bu farklı özellikleri gruplandırılmışlardır (Salekin, Olley ve Hedge, 2010). Araştırmalar zihin engeline sahip bireylerin genellikle bilişsel becerilerde zayıf olduğunu (Dulaney ve Ellis, 1997; Kounin, 1941; Lewin, 1936), dikkat ile ilgili sorunları olduğunu (Tomporowski ve Tinsley, 1997), yavaş bilgi işleme ve karmaşık davranışları gösterme, planlama ve uygulama zorluğu olduğunu (Ferretti ve Cavalier, 1991) göstermektedir (Akt. Salekin, Olley ve Hedge, 2010).

Zihin engelli bireylerin bilişsel özellikleri incelendiğinde birçok alanda normal gelişim gösteren akranlarından gelişim anlamında geri oldukları görülmektedir. Ancak uygun eğitim ve şartlar ışığında toplum beklentilerini karşılayabilecek ve kendini gerçekleştirebilecek becerileri sergilemede bilişsel yeterlilik gösterebilmeleri olasıdır.

Uygun eğitim ve destek sağlandığında, hafif zihin engeline sahip bireyler, okuma, yazma ve kazanç sağlamak amacıyla mesleki becerileri öğrenebilirler. Hafif zihin engeli olan bireyler okul ortamının dışına çıkınca evlenip, çocuk sahibi olabilirler ve genel popülasyona katılabilirler (American Psychiatric Association (APA), 2000).

Uygun destek ile hafif mentalretardasyon olan bireyler genellikle ya bağımsız ya da destek ile toplum içinde başarılı bir şekilde yaşayabilirler (DSM-IV-TR, 2000; APA, 2000).

#### **2.2.2.2. Dil Gelişim Özellikleri**

Zihin engelli çocukların dil gelişimi normal gelişim gösteren akranlarına göre gecikmiştir. Dil becerileri bilişsel gelişim ile bağlantılıdır dolayısıyla zihin engelli çocuklarda dil gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle bilişsel beceriler için gerekli, ya da kolaylaştırıcı etki sağlar. Zihinsel engelli çocuklarda dil becerileri; çocuğun insanlarla kurduğu sosyal ilişkileri ve etkileşimleri kolaylaştırdı için önemlidir (Abbeduto ve Boudreau, 2004).

Zihin engelli çocukların dil edinimi süreci zihin engeli olmayan akranları ile hemen hemen aynı olmasında rağmen, dil gelişimi zihin engeli olan çocuklarda genellikle

yavaştır, geç konuşurlar, kelime hazineleri sınırlıdır, yaşlarına uygun cümle kurmada zorluk yaşarlar, kelimeleri yanlış kullanabilir, kullandıkları gramer ve cümlelerin zorluğunda sıkıntılar yaşayabilirler (Güven, 2002; Cavkaytar ve Diken, 2005).

Dil edinim düzeyinde yaşlılarından farklılık gösteren zihin engelli çocuklarda, gecikmiş konuşma en sık görülen durumların başında gelir (Vuran, 2004).

Zihin engelli çocukların dil gelişimi ile ilgili farklılıklar bilişsel faktörler ile açıklanabileceği gibi dilin gelişiminin ilk aşamalarında fonolojik, morfolojik ve anlam boyutlarında ki yetersizliklerle de açıklanabilir (Sucuoğlu, 2009).

Konuşmaya ilişkin olarak görülen en yaygın problemler; sesin perdesi ve yüksekliği ile ilgili olan *sesbilgisel sorunlar*, ana dilinin seslerini doğru ve anlaşılır çıkaramama, birbirine gereği gibi bağlayamama, sesleri düşürme, değiştirme, gereksiz sesler ekleme gibi *artikülasyon bozuklukları*, konuşma seslerinin üretilmesi ile ilgili olan *sesletim bozuklukları*, sesleri karıştırma, yanlış anlama, sözcükleri anlamada yavaşlık, kişinin konuşma hızı ve akıcılığı ile ilgili olan *akıcılık bozukluklarıdır* (Güven, 2002; Cavkaytar ve Diken, 2005).

### 2.2.2.3. Sosyal Gelişim Özellikleri

Sosyal beceriler bireyin günlük yaşamda bağımsız olabildiğini sağlayan temel becerilerden biridir. Dolayısıyla bireyin sağlıklı sosyal gelişimi, topluma uyum sağlamasında kritik öneme sahiptir.

Resmi öğrenim zorluklara ek olarak, zihinsel engelli olan bireyler genelde sosyal öğrenme sorunları yaşarlar ve bu alanda bozukluklar, zihin engelliliğin karakteristik özelliği olarak sunabilir (Karen, Salekin, Olley ve Hedge, 2010).

Hafif zihin engelli öğrencilerin sosyal becerilerini değerlendirmeye yönelik yapılan araştırmaların sonucunda, bu çocuklarda kişiler arası ilişkilerde eksiklik, zayıf öğrenim becerileri ve sosyal beceri eksiklikleri tespit edilmiştir (Gottlieb ve Leyser, 1981; Gresham, Elliot ve Black, 1987; Maheady, Sacca ve Harper, 1988; Akt. Margalit, 1993).

Zihin engelli bireyler akranları ile aynı psikolojik, sosyal ve duygusal gereksinimleri olan bireylerdir. Ancak daha az uyumsal davranışlar sergilemekte, onları akranlarından ayıran daha farklı davranış özellikleri geliştirebilmektedirler (Sucuoğlu, 2009).

Zihin engeli olan bireyler sosyal, duygusal ve davranışsal problemleri normal gelişim gösteren bireylere nazaran daha sık yaşarlar. Ayrıca, sosyal gelişim ile zeka yaşı arasında doğrudan bir ilişkinin olması, dolayısıyla zeka yaşı bireyin bulunduğu kronolojik yaştan daha düşük olması sosyal, duygusal ve davranışsal problemler yaşamalarına neden olabilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2005).

Kendi problem çözme becerilerin zayıf olmasının yanı sıra, zihin engelli bireyler başkalarının taklit yoluyla öğrenirler ve genellikle diğerlerinden daha fazla ipuçları beklerler (Balla ve Zigler, 1979, Akt; Karen, Salekin, Olley ve Hedge, 2010).

Zihin engeli olan çocuklar genellikle zayıf kişiler arası becerilere sahiptirler ve sosyal olarak uygun olmayan davranışlar gösterebildikleri gibi genellikle sosyal ilişkilerde başkalarına bağımlı olmayı tercih ederler. Bu nedenler genellikle akranları ve sınıf arkadaşları tarafından reddedilme durumu ile karşı karşıya gelebilmektedirler (Güven, 2002; Cavkaytar ve Diken, 2005).

#### **2.2.2.4. Fiziksel Özellikleri**

Zihin engeli olan çocuklar genellikle normal gelişim gösteren akranları ile aynı fiziksel özellikler gösterirken, zihin engelinin türüne ve derecesine göre fiziksel gelişimlerinde farklı özellikler gösterebilmektedirler. Zihin engeli olan çocuklar kaba ve ince motor koordinasyon gibi fiziksel yeteneklerde zayıflık görülebilmektedir. (Vuran, 2004; Cavkaytar ve Diken, 2005).

Zihin engeli olan çocuklar, genellikle başlarını vaktinde tutamazlar, vaktinde oturma-yürüme- diş çıkarma gib fizyolojik gerilikler yaşayabilirler. Bunların yanı sıra el-göz, el-ayak koordinasyonu ve denge kurmada, küçük ve büyük kasları kullanmada yetersizlikler görülebilir (Güven, 2002).

Ağır derecede özürlü olan kişiler genellikle motor becerilerde yaşadıkları zorluk nedeniyle; konuşma güçlüğü, dil ve bilişsel becerilerde gerilik, duyuşal ve algısal zayıflıklar yaşarlar (Bishop ve Horvat, 1990; Akt. Zhang, Gast ve Horvat, 1994).

### **2.2.3. Zihinsel Engellilerde Sosyal Beceriler ve Sosyal Beceri Yetersizlikleri**

Sosyal beceriler, bireyin belli bir durumda olumlu sosyal sonuçlar elde etmesini ve toplum tarafından kabulünü sağlayan, gözlenebilir, ayrıştırılabilir, tanımlanabilir ve öğrenilmiş davranışlardır (Çolak, 2007).

Sosyal beceriler; kişinin arkadaş edinmesini, akranları ve öğretmenleri tarafından kabul görmesini, akademik alanda başarılı olmasını (Windsor, 1995; Akt. Ford ve Milosky, 2008), bireyin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun şekilde ifade edebilmesini, kişisel haklarını savunabilmesini, gerektiği zaman diğer insanlardan yardım isteyebilmesini, kendisine uygun olmayan istekleri geri çevirebilmesini sağlayan becerilerdir (Sorias, 1986).

Araştırmacılar, zihinsel engelli çocukların; topluma uygun kişiler arası ilişkilerde eksiklikler yaşadıklarını ve sosyal beceri yetersizliklerine sahip olduklarını belirtmişlerdir (Gottlieb ve Leyser, 1981; Gresham, Elliott ve Black, 1987; Maheady, Sacca, ve Harper, 1988; Akt. Margalit, 1993).

Zihinsel engelli çocukların toplum içinde aktif, üretken ve en az düzeyde bağımlı olabilmeleri için birçok sosyal beceriye sahip olmaları ve bu becerileri uygun ortam ve durumlarda kullanabilmeleri gereklidir (Sucuoğlu ve Çiftçi, 2004).

Zihin engelli çocukların yetersiz sosyal beceriler gösterdikleri ve problem davranışlarının olduğunu gösteren önemli bir literatür birikimi vardır (Gresham, 1992; Gresham ve Elliott, 1990; Landau ve Moore, 1991; Swanson ve Malone, 1992; Farmer, 1996). Yapılan araştırmalar sonucunda zihinsel engelin şiddeti ile sosyal yetersizlik arasında pozitif bir korelasyon bulunduğu (Wing ve Gould, 1979), bu nedenle zihin engelinin düzeyi arttıkça sosyal beceri yetersizliklerinin oranının da artacağı belirtilmiştir (Njardvik, Matson, Cherry, 1999).

Zihin engelli çocukların sosyal beceri yetersizliklerinin sebeplerini açıklamak için birçok öneri ortaya konulmuştur. Gresham (1986), sosyal problemlerin, beceri eksikliği ya da performans eksikliğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Zihin engelli çocukların, iletişim becerilerinde ve akademik becerilerindeki yaşadıkları eksikliklerin, sosyal beceri yetersizliklerinin bir nedeni olabileceğini, (Bryan, 1977; Akt. Sabornie ve Beard 1990). Zihinsel engelli çocuklardaki sosyal beceri yetersizliklerinin sebebinin, çocuklardaki motivasyon eksikliği ve bilişsel yeteneklerdeki zayıflıkları olduğunu belirtilmiştir (Perlmutter 1986; Akt. Sabornie ve Beard 1990).

Ayrıca zihin engelli çocukların gerekli fiziksel, algısal ya da entelektüel kapasitelerindeki yetersizlikleri (King ve diğerleri, 1997; Akt. Frostada ve Pijlb, 2007), dikkat, hafıza, ayırım yapma ve genelleme becerilerindeki yetersizlikleri nedeniyle, yaşlarına göre daha yavaş öğrendikleri, bu yetersizliklerin özellikle sosyal beceriler, sosyal biliş ve sosyal etki yetersizliklere neden olduğu belirtilmiştir (Sargent, 1991).

Aynı zamanda zihinsel engelli çocukların zayıf bilişsel performansı ve sosyal beceri yetersizliği (örneğin, sosyal problem çözme, sosyal bakış açısı kazanma, kişilerin niyetlerini algılama, sosyal atıflarda bulunma) ile çocukların sergiledikleri problem davranışlar arasında anlamlı ilişki olduğunu belirtilmiştir (Dodge, 1993; Dodge ve Feldman, 1990; Akt. Farmer, 1996). Ayrıca Sosyal kabul problemleri olan çocuklarda da problem davranışların sosyal beceri eksikliği ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Goldsmith ve McFall, 1975; Akt. Sabornie ve Beard 1990).

Diğer bir bakış açısıyla, Elliott ve Gresham (1993), zihin engelli çocukların sosyal beceri yetersizliklerinin sergiledikleri problem davranışlardan kaynaklandığını, bunun yanı sıra fırsat, bilgi, uygulama, geribildirim ve/ya pekiştirme eksikliklerinin de sosyal beceri yetersizliklerine neden olacağını belirtmişlerdir. Bu durum sosyal ortamlarda zihin engelli çocukların, düşük zeka algıları (Eder, Evans ve Parker, 1995) ve problem davranışları gibi istenmeyen etkenleri sebebiyle sosyal kabullerinin azalmasına neden olabilmektedir (Gresham ve Elliott, 1987; Parker ve Asher, 1987).



Zihinsel engelli çocuklarda gözlenen pek çok sosyal beceri yetersizliği, zihin engelli öğrencilerin, bazı yönlerden öğretmenlerinin sosyal davranış standartlarını karşılayamamalarından ve bu davranışların çevrelerindeki diğer kişiler tarafından problem davranışlar olarak algılanmasından ve bu davranışların çeşitli yöntemlerle azaltılmaya ya da ortadan kaldırılmaya çalışılması sonucunda artmaktadır (Sucuoğlu ve Çiftçi, 2004; Hersh ve Walker, 1983).

Araştırmacılar, zihinsel engelli çocukların, normal gelişim gösteren akranlarına nazaran tek başına oynanan oyunları tercih ettiklerini, daha zayıf başlangıç ve gruba katılma becerileri sergilediklerini, etkileşim biçimlerinin daha olumsuz olduğunu, uyum düzeylerinin düşük olduğunu, arkadaş ilişkilerinin sınırlı olduğunu (Guralnick ve Groom 1987; Kopp ve diğerleri 1992; Guralnick ve diğerleri, 1998; Baker ve diğerleri 2007; Guralnick ve diğerleri 2007; Akt. Neece ve Baker, 2008), gözlenen olumsuz ve istenmeyen davranışlarının olduğunu, akranları tarafından kabul görmediklerini, arkadaşları ya da yetişkinler ile etkileşimde sosyal beceri yetersizlikleri sergilediklerini, normal gelişim gösteren akranlarına nazaran genellikle daha zayıf sosyal becerilere sahip olduklarını belirtmişlerdir (Gresham ve Elliott, 1987; Parker ve Asher, 1987; Kocameşe-Kozanoğlu, 2005).

Sosyal becerilerin yetersizliği, problem davranışların varlığı, zihin engelli çocuklarda kişiler arası ilişki sorunlarına neden olmaktadır. Zihin engelli çocuklar engelli olmayan akranları arasında; düşük sosyal statü, sosyal hayatları ile memnuniyetsizlik ve okulda engelli olmayan akranlarına göre daha fazla yalnızlık ve sosyal red deneyimleri yaşamaktadırlar (Sabornie ve Beard 1990).

Zihin engelli çocuklarda uygun sosyal becerilerin gelişmesi önemlidir. Sosyal becerilerin eksikliği halinde sosyal ilişkiler kurmaları zor olmaktadır, bu sebepten dolayı sosyal deneyimleri sınırlı olan zihin engelli çocuklar sosyal yeterlilik geliştirmekte sıkıntı yaşamaktadırlar (Frostada ve Pijlb, 2007). Zihin engelli çocukların akranları tarafından reddedilmelerinin yetişkinlikte psikolojik sorunlara neden olabileceği belirtilmiştir (Cowen, Pederson, Babigian, Izzo, ve Trost, 1973; Akt. Sabornie ve Beard 1990).

Bunun yanı sıra sosyal beceri eksikliğinin genellikle zihinsel engelli bireyler için başarılı bir iş ve bağımsız yaşam için büyük engel oluşturduğu saptanmıştır (Brickey, Campbell, ve Browning, 1985; Chadsey-Rusch, 1992; Cheney ve Foss, 1984; Ford, Dineen, ve Hall, 1984; Greenspan ve Shoultz, 1981; Salzberg, Lignugaris- Kraft, ve McCuller, 1988; Akt. Black ve Black, 1997).

### **2.2.3. Zihin Engellilerde Sosyal Beceri ve Dil**

Sosyalleşme doğal bir ihtiyaçtır. Dil ise sosyalleşmenin en temel araçlarından biri olduğu kadar sonucudur da. Birey, dil becerileri, özellikle konuşma, dinleme ve yazma, sayesinde sosyalleşmektedir. Aynı zamanda sosyalleşmenin sonucu olan iletişimin en temel vasıtasının da dil becerileri olduğu söylenebilir (Özbay, 2004).

Dil çocukluk dönemi yıllarında sosyal yeterlik ve sosyal beceri üzerinde belirgin etkisi olan gelişimin önemli bir yönüdür (Myers, Guttentag, Swank, Smith ve Landry, 2006).

Dil ilk olarak ve sosyal beceriler ebeveyn – çocuk ilişkisi bağlamında, özellikle de ebeveyn – çocuk oyunu gibi ortak ilgi etkileşimleri sırasında gelişir (Laasko, Poikkeus ve Lyytinen, 1999; Akt. Myers, Guttentag, Swank, Smithve Landry, 2006). Dil ve sosyal yeterlikler resmi ya da resmi olmayan bireyin içine girdiği her bir kişilerarası etkileşim için temeldir (Snow ve Powel, 2008).

Zihin engelli bireyler tüm işlevlerinde düşük performans göstermekte, zihin engelinin yanı sıra ikinci özürlerin ortaya çıktığı sıklıkla görülmektedir. Dil ve konuşma bozuklukları, zekânın yanı sıra zihin engelli bireylerde en yaygın olarak ortaya çıkan ikinci özürdür (Sucuoğlu, 2009).

Engelli çocuklarda dil bozukluğu görülme sıklığı fazladır. Bu göstermiştir ki bir çok alanda eksiklik yaşayan engelli çocukların eksikliklerinde dilin etkisi önemlidir. Örneğin dil bozukluğunun, sosyal problemler ve daha ciddi sosyometrik zorluklar arasında kavramsal bir engel olduğu kanıtlanmıştır. Geleneksel olarak konuşma bozukluğu uzmanları duygusal ve sosyal işlevsellik ile ilgili sorunların dil ile ilişkisinin daha fazla olduğunu belirlemişlerdir (Fujiki, Brinton ve Todd, 1996).

Aynı zamanda birçok araştırmacı zihinsel engelli çocukların sosyal beceri yetersizliklerine sahip olduklarını belirtmişlerdir (Gottlieb ve Leyser, 1981; Gresham, Elliott ve Black, 1987; Maheady, Sacca, ve Harper, 1988; Akt. Margalit, 1993).

Dil ve sosyal becerinin bu yakın ilişkisi göz önüne alındığında, konuşma bozukluğu yaşayan zihin engelli çocukların sosyal beceri problemleri yaşamaları olası görünmektedir.

Yapılan araştırmalarda; Botting ve Conti-Ramsden, (2008) Düzgün dil konuşma becerilerinin, sosyal becerinin gelişiminde etkili olduğunu, dil becerilerindeki eksiklik ya da dil bozuklukları sosyal yetersizliğin başlıca nedeni olduğunu belirtmiştir.

Fujiki, Brinton, Hart, ve Fitzgerald (1999), ise iletişimsel konuşma etkileşimlerinin, büyük ölçüde dil ile iletilen, karmaşıklığı ve dinamik doğası göz önüne alındığında dil bozukluğu olan çocukların sosyal yeterlik alanında genellikle güçlük çekmeleri şaşırtıcı olmadığını belirtmişlerdir.

Zihin engelli çocuklarda görülen sosyal becerilerin yetersizliği ve problem davranışların varlığı, zihin engelli çocukların, kişiler arası ilişki sorunları yaşamalarına ve akranları tarafından sosyal kabüllerinin düşük olmasına yol açmaktadır (Sabornie ve Beard 1990). Sosyal yeterlik ve dil ile ilgili araştırmalara bakıldığında, yapılan akran kabulü çalışmalarıyla, sosyal yeterliliğin, sözel dil becerileri ile ilişkili olduğu kanıtlanmıştır (Hollin, 1996; Akt. Snow ve Powel, 2008). Bu durum sözel dilde problem yaşayan zihin engelli bireylerin sosyal beceri ve sözel dil becerileri arasındaki ilişkilerini doğrular niteliktedir.

Araştırmacılar daha iyi dil becerilerine sahip olan çocukların oyunlarda arkadaşları ile daha çok kaynaştığını (Sigman ve Ruskin, 1999) ve sınıf ortamında akranlarıyla oynadıkları oyunlarda daha yüksek düzeyde uyum gösterdiklerini (Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti, 2002) ortaya koymuştur. Akran etkileşimleri sırasında konuşma gecikmesi olan çocuklar sözsüz sosyal işaretleri yorumlamakta ve şakaları ya da

iğnelemeleri anlamakta güçlük çekebileceklerini (Bernstein, 1986; Lord ve Pickles, 1996; Akt. Myers, Guttentag, Swank, Smithve Landry, 2006) belirtmişlerdir.

Sosyal beceri ve sözlü dil becerileri arasındaki ilişki nedeniyle klinik tedavi uzmanları dil bozuklukları olan çocuklar ile çalışırken sosyal beceri eğitimini tedavilerinin odak noktası haline getirirler (Brinton, Robinson ve Fujiki, 2004).

Zihinsel engelli çocukların, normal gelişim gösteren akranlarına oranla; bilişsel özelliklerde, dil ve konuşma özellikleri ve sosyal özelliklerinde sınırlılıklarının olduğu bu alanlarda problem yaşadıkları bilimektedir. Bilişsel özellikler, sosyal beceriler ve davranışsal problemlerinin, dil ve konuşma özellikleri ile ilişkisine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde; dil bozukluğu ve/ya duygusal ve davranışsal problemleri olan çocukların dil yeterlikleri ile sosyal yeterliklerinin seviyesi arasında bir bağ olduğunu (Farmer, 1997, 2000; Gallagher, 1993; Koning ve Magill-Evans, 2001), dil bozukluğu olan çocukların problem çözmede daha zayıf (Horowitz, Jansson, Ljungberg, ve Hedenbro, 2006; Akt. Botting ve Conti-Ramsden, 2008) sosyal iletişim başlatmada daha az istekli (McCabe ve Marshall, 2006; Akt. Botting ve Conti-Ramsden, 2008) oyun alanlarında daha çekinik (Fujiki ve diğerleri 2001) olduğunu belirtmişlerdir.

Özellikle, bilişsel süreçler ve sosyal becerilerde çeşitli zorluklar yaşayan çocuklarda dil bozukluğu tanısı olanlarda ortak görünmektedir (Gathercole ve Baddeley, 1990; Hick, Botting, ve Conti-Ramsden, 2005;Bavin, Wilson, Maruff ve Sleeman, 2005; Akt. Botting ve Conti-Ramsden, 2008).

Howlin, Mawhood ve Rutter (2000) dil ve sosyal sonuçları incelendiğinde ciddi iletişim bozukluğu olan çocukların takibini boylamsal şekilde üç yönlü olarak yapmışlardır. Araştırmacılar dil yeteneğinin, sosyal sonuçlarla, sosyal adaptasyon ve sosyal bilişsel beceriler ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

#### **2.2.4. Zihinsel Engellilerin Konuşma ve Dil Özellikleri**

Çocukların dil ediniminde bireysel farklılıklar; dil edinim hızındaki farklılık, kullanımında nicelik bakımından farklılık ve nitelik bakımından farklılıkların önemli olduğu bilinmektedir. Bireysel farklılıklar bilişsel organizasyon ve dilsel ortam

olarak iki şekilde değerlendirilmektedir. Bireysel farklılıklar; çocukların çevrelerinden aldıkları bilgileri organize etme biçimlerindeki farklılıklardır. Dilsel organizasyon ise; dili edinmekte olan çocuk ile etkileşime giren anne ve anne gibi yakın olan yetişkinlerin kullandıkları konuşma dili ile bu dili ve etkileşim stillerini kullanma biçimlerinin oluşturduğu bağlam olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda madalyonun bir yüzü yetişkin iken, diğer yüzünü de çocuğun kendisi ve etkileşimin getirdiği etki oluşturmaktadır. Çocuğun dil gelişiminde sorunlara neden olan engellerden en belirgin olanları ise; işitme engeli, zihinsel engel, görme engeli, otizm olarak sıralanabilmektedir (Topbaş, 2003).

Dil zihinsel bir beceridir ve zihin engellilerde, zihinsel yaş dil becerilerini sınırlamaktadır. Zihinsel becerilerde temel olan dikkat, bellek, algılama, ayırt etme, bilgiyi organize etme gibi becerilerdeki yetersizlikler dilin de öğrenilmesinde engelleyici olabilir (Villiers ve Villiers 1978; Chapman, 1997). Bu nedenle zihin engellilerin dil becerileri kronolojik yaşlarına göre değil, zihinsel yaşlarına göre değerlendirilmesi gerekmektedir (Chapman, 1997).

Zihin engelli çocukların dil gelişimleri normal dil gelişimi temel alınarak incelendiğinde, bu bireylerin dil gelişimlerinin akranlarından geri olduğu görülmektedir. Bu çocuklar, normal dil gelişimi aşamalarını akranlarıyla aynı sıra ile takip ederler; ancak gelişim hızları akranlarına göre yavaştır (Sucuoğlu, 2009).

Villiers ve Villiers (1978), zihinsel engelli çocukların gelişigüzel konuşmalarının yanı sıra cümle tekrar testlerindeki performansına dayanılarak; bu çocukların dil gelişimlerinin farklı olmadığını sadece dil gelişim evrelerinin geriden takip ettiği sonucuna varmışlardır.

Zihinsel engelli çocukların dil becerileri genellikle normal gelişim gösteren çocukların dil becerilerine benzediği düşünülse de aslında takvim yasından daha çok zeka yaşına göre benzerlikler göstermektedirler (Chapman ve Nation, 1981).

Zihin engellilerde rastlanan konuşma gelişimi ve hata grupları, konuşma yetisini yeni kazanan çocuklardan niteliksel olarak çok farklı olmadığını belirtmişlerdir (Bleile ve Schwartz, 1984).

Zihinsel engel üzerine yapılan araştırmalar bu vakalarda daha sonra dil ve iletişimde ortaya çıkan problemlerin temellerini bulabilme ihtimali nedeni ile dil öncesi dönem ile ilgilenmiştir (Abbeduto ve Hesketh, 1997).

Shriberg ve Widder (1990), zihinsel engellilerdeki konuşma bozukluğunu, kk çocukların normal konuşma yetisini kazandığı dönemdeki konuşma düzeyleriyle aynı olduğunu belirtmektedir.

Genel olarak zihinsel engeli olan bireylerde zeka puanları 50'nin altında olduğunda ileri derecede dil ve konuşma bozuklukları; 50'nin üstünde olduğunda yine belirli derecelerde dil ve konuşma bozuklukları görülür (Tüfekçioğlu, 2003).

Zihinsel becerilerin yetersizliği, zihinsel engellilerin dillerindeki farklılıkları tümüyle açıklayamamaktadır. Zihinsel engelli kişilerin en az %50'sinde zihinsel engellerine ek olarak dil geriliği bulunmaktadır. Yani, zihin engelli'lerin yarısından fazlasının dil yaşları zihinsel yaşlarından geridedir. Dili geri olan bu zihin engelli'lerin tümünde ifade edici dil bozukluğu, yarısında da buna ek olarak anlayıcı dil bozukluğu da görülmektedir. Dolayısıyla, zihinsel engelli kişilerin dil gelişimleri zihinsel yaşlarından bağımsız olarak değerlendirilmeli, zihinsel yaşıyla kıyaslandığında ek dil sorunu belirlenirse müdahale edilmelidir (Ege, 2006).

Zihin engellilerde yapılan araştırmalarda; 1970 öncesi dönemdeki araştırma örnekleri incelendiğinde; zihin engellilerde yapılan konuşma bozukluğu seviyesi ve ölçüm çalışmaları kapsamında, zihin engellilerin %94'nde konuşma bozuklukları rapor edilmiştir (Blanchard, 1964; Karlin ve Strazulla, 1952; Klink, Gerstman, Raphael, Schlanger ve Newsome, 1986; Lenneberg, Nichols ve Rosenberger, 1964; Reynolds ve Reynolds, 1979; Schlanger Gottsleben, 1957; Strazulla, 1953; Akt. Shriberg ve Widder, 1990).

Araştırmalar zihin engellilerin dili, özellikle sözdizimi, biçimbilgisi ve sesbilgisi gibi yapısal öğeler açısından genel olarak normal yaşlıları ile aynı sırada ama daha yavaş, daha gecikmiş olarak edindiklerini göstermiştir (Chapman, 1997).

Zihin engelli çocukların sesbilgisi, biçimbilgisi ve sözdizimi özelliklerini inceleyen çalışmalar sesbilgisi güçlüklerinin zihinsel engelli çocuklarda normal çocuklara göre

daha yaygın olduğunu ve hata tiplerinin tutarsız olduğu koymaktadır. Aynı zamanda, zihinsel engelli çocuklarda, kelimenin her hangi bir yerindeki sessiz harf grubu (yazıdan çıkarma, yer değiştirme, ve seslerin bozulması) ve kelimenin sonuna gelen ünsüzlerin silinmesi en çok rastlanan iki fonolojik hatadır (Shriberg ve Widder, 1990).

Shriberg ve Widder (1990), zihin engellilerde, yapılan konuşma ve ölçübilim araştırmaları şu şekilde özetlemiştir.

- Zeka geriliği görülen insanlarda telaffuz hataları olması,
- En sık rastlanan telaffuz hatalarından birinin ünsüz harflerin yutulması olduğu,
- Telaffuz hatalarının düzensiz olduğu,
- Telaffuz hata örneklerinin çok genç yaştaki çocuklarda ve fonksiyonel telaffuz gecikmesi görülen çocuklardakiyle benzer olduğu ve
- Down sendromu olan bireylerde, ses kalitesiyle ilgili ölçübilim ve parça uzunluğu örneklerinin kurallı ve akustik olarak belli olduğunu belirtmiştir.

#### **2.2.4.1. Zihinsel Engellilerin Artikülasyon (Sesletim) Özellikleri**

Dil ve konuşmanın üretim boyutunda gözlenen sorunlar ses, konuşmanın akıcılığı, sesletim ve dilin bileşenleri (sesbilgisi, morfoloji (biçibilgisi) sözdizimi, anlam, kullanım) boyutuna dayalı olarak tanımlanabilir. Bu sorunlar içerisinde yaygınlık oranı en yüksek dil ve konuşma sorunu artikülasyon (sesletim) ve sesbilgisi bozukluklarıdır (Bleile, 2004; Akt. Topbaş, 2006). Çocuklarda ve yetişkinlerde konuşma problemleri fonolojik, gramatik ve sözcüksel boyutları içerebilir (Winitz, 1966; Akt. Goda, 1970). Sessiz harf üretmede artikülasyon bozukluğu içeren hatalardan yalnızca bir konuşma bozukluğuna sahip kişiler konuşma ve duyma klinisyenlerinin karşılaştıkları vakaların %95 kadarını oluşturdukları belirtilmiştir (Goda, 1970). Ülkemizde ise artikülasyon ile ilgili yapılan araştırmalarda, artikülasyon (sesletim) bozukluğu oranının % 5.6 olduğu belirtilmiştir (Belgin ve diğerleri, 1988; konrot, 1995, Akt. Topbaş, 2006).

Okul yaşındaki çocukların yaklaşık %5'i dil ediniminde gecikme ya da olağandan farklılık gösterir, bu çocukların çoğunda (yaklaşık %88) artikülasyon problemleri (Villiers ve Villiers 1978) ya da kekemelik görülür. Çocuk bazı fonemler arasında

ayırım yapmayı zorlaştıran, anlamda farklılıklara neden olan ses ayırımını bulandıran telaffuz modelini sürdürdüğünde artikülasyon bir problem haline gelir (Villiers ve Villiers 1978).

Zihin engelliler sıklıkla dilin fonoloji bileşeninde güçlükler yaşarlar. Sözcük öncesi dönemde zihinsel engelli bebeklerin fonolojik gelişimleri normal gelişim gösteren yaşlılarına paraleldir. Yaş ilerledikçe bilişsel gelişimle birlikte fonolojik gelişim de normal gelişim gösteren akranların gerisinde kalmaktadır. Ancak zihin engelliler geriden de olsa aynı gelişim süreçlerini takip etmektedir (Crosley ve Dowling, 1989).

Zihin engellilerde görülen konuşma bozuklukları; artikülasyon bozukluğu, ses bozuklukları ve akıcılık bozuklukları olarak sıralanabilir. Yaygın artikülasyon hataları ses atlama, sesin yerini değiştirme, ses ekleme ve sesi bozma hataları olarak ortaya çıkabilir (Sucuoğlu, 2009).

Artikülasyon (sesletim) yeterliği, bireyin konuşmada yer alan organların ardışık, uyumlu hareketleriyle belirli bir dile ait konuşma seslerini doğru telaffuz etme becerisidir. Artikülasyon (sesletim) bozuklukları da konuşma seslerinin çıkartılış yeri, biçimi, hızı, zamanlaması ve basıncının hatalı üretimine dayalı sorunlardır (Topbaş, 2006).

Zihin engelli çocuklardan biri, dilin konuşma seslerinden bazılarını herhangi bir bağlamda ya da tek olarak çıkarmada zorlanırken bir diğeri sesi tek başına çıkarabilirken bağlam içinde kullanmakta zorlanabilir yani sesleri bir araya getirmekte problem yaşayabilir. Bu problemlerin tümü çocuğun dilinde yer alan anlam farklılıkları için hayati konumdaki ses farklılıklarının ayırımını yapamamasına neden olabilir. Çocuklarda artikülasyon problemlerini tanımlamak için yapılan pek çok çalışma, çocukların en çok zorlandıkları konuşma seslerini belirlemek ya da yaptıkları ses atlama ve ses değiştirme hatalarını listelemek üzerine odaklanmıştır (Shriberg ve Widder, 1990).

Bu çalışmalar; Artikülasyon problemi yaşayan 278 çocuk üzerinde Telford ve Sawrey (1967) tarafından yapılan detaylı bir araştırma çocukların yaklaşık %40ının sağır olduğunu, %26 sının gelişimsel konuşma bozukluğu afazi çektiğini, %25inin



zihinsel eksikliği bulunduğunu ve %1ine ise ruhsal hastalık teşhisi konulduğunu rapor etmiştir. Zihin engeli olan çocuklarda %70 ila %90 aralığında konuşma bozukluğunun eksik artikülasyona neden olduğu ve bu hataların pek çoğu ses atlanması olduğu görülmüştür (Yoder ve Miller, 1972). Zihin engellilerde , sesbilim terminolojisinde, (zayıf hecelerin çıkarılması, duraksama, öne alma, ve akıcılığı yitirme) yüksek oranda rastlandığı rapor edilmiştir (Shriberg ve Widder, 1990).

### **2.3. İLETİŞİM, DİL, KONUŞMA**

İnsanlar toplum içinde yaşar ve işlevlerini sürdürürler. Toplum içinde yaşıyor olmanın gereklerinden birisi de çevredekilerle iletişim kurmaktır (Ege, 1994).

İletişim, bir başkasına kimi bilgiler aktarmayı hedeflemek ve bir başkası tarafından hedeflenerek aktarılabilecek mesajın algılanabilmesine hazırlıklı olmaktır (Joan Tough, 1976; Akt. Konrot 1986).

İletişim (communication) kavramı, kaynağını Latince "communis" kelimesinden almaktadır. "Communis" kelimesi de, kökeninde "common" (ortak) anlamına gelen sözü barındırır. Buna göre, insanlar arasında iletişim kurulabilmesi için ortak anlamlı sembol ve kavramların olması gerekir (Temizyürek, 2007).

Kuder, (1997)' e göre; İletişim, kişiler arasındaki bilgi ve düşünce alışverişidir. İletişimin gerçekleşmesi için kişide aşağıdaki unsurların bulunması gereklidir.

- a. İletilecek bir düşünce, bir mesaj,
- b. Mesajı iletecek bir kişi,
- c. Ortak bir iletişim aracı,
- d. Mesajı alıp anlamlandırabilecek bir başkası.

En yalın anlamıyla kişiler arasında bilgi, duygu, düşünce, istek ve hayallerin aktarılması anlamına gelen iletişim, toplum içinde yaşayan insanın, kendisini doğru, güzel ve etkili bir şekilde anlatabilmesi için mutlaka gerekli olan bir süreçtir. Bu bağlamda insanın davranışları, konuşması, susması, duruşu, oturma biçimi, kendini ifade etme çabası ve çevresine mesaj gönderme isteği iletişimi yansıtmaktadır (Temizyürek, 2007).

İletişim süreci, bir düşüncenin konuşmacının zihninde oluşması ile başlar. Konuşmacı iletmek istediği mesajı bir biçimde kodlar; yani, hangi iletişim aracını kullanacaksa onun kuralları ile iletilebilir hale getirir. Bu araç sözel dil olacaksa düşünce, sesler ve sözel dilin kuralları kullanılarak kodlanır. Zihinde oluşturulan ve kodlanan mesaj karşıya iletilir. İletişimin gerçekleşebilmesi için mesajı alan ve aynı zamanda kodu çözebilen bir başkasına ihtiyaç vardır. Mesaj doğru kodlanıp başarı ile iletilmiş bile olsa, karşı taraftaki o sözel dili anlamıyor veya kullanılan işaret dilini bilmiyor ise iletişim gerçekleşmemiş demektir (Ege, 2006).

Dil; kurallı, anlamlı bir iletişim sistemidir, bir sembol sistemdir, dil de bir kelime bir çok şeyi ifade edebilir. Kişinin diğerleri ile konuşmasında yeni yollar oluşturmak için kişiyi güçlendirir, ve herhangi bir konu ya da deneyimin aktarımı da dil aracılığıyla olur. Dil , birçok farklı amaç için kullanılabilir, Öğretmek, azarlamak, cesaretlendirmek, şefkati ifade etmek, dua etmek; adlandırmak, hakaret etmek, açıklamak, aydınlatmak, dikkat çekerek konuşmak, daha çok bilgi için sormak; tanımlamak (Honig, 2007).

Dil, birbirinden farklı karakteristik özellikte çok çeşidi olsa da, her toplumun sahip olduğu ortak bir olgudur. Başka bir deyişle dil evrenseldir ve bu özelliği onu tüm dünya insanları için vazgeçilmez bir araç kılmaktadır. Bu aracın işlevlerinden biri önerme biçimindeki düşünceleri temsil etmek, diğeri ise bu düşünceleri iletmektir (Güler ve Dönmez, 2007).

İnsanlar arasında geçerli olan geleneksel iletişim biçimi, dilin sembollerinin sözel ifadeler ile seslendirildiği motor eylem olarak konuşmadır. Konuşma eyleminde, motor hareketlerin kullanımını gerektiren fizksel, psikolojik ve nöro-fizyolojik süreçler işe karışarak, işitme ve ses yolu ile düşünceler sesli semboller olarak kodlanır ve sesler ile anlam ilişkilendirilir (Çiyiltepe,2004).

### **2.3.1. Dilin Bileşenleri**

Tüm insanlar dil öğrenme potansiyeli ile dünyaya gelirler ve doğdukları ortamda konuşulan dili kullanırlar; sınırlı birimlerle sonsuz ifade yaratabilirler. Dilin yaratıcı

özelliği insanların iletim ve anlatım gücünü yükseltmekte, değişik anlamların keşfedilmesini sağlamaktadır (Topbaş, 2003; Tüfekçioğlu, 2003).

İletişim kurmak için insanlar sembollerden oluşan dili kullanır. Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan oldukça gelişmiş bir araç, kavramları ifade etmek için bir toplumca paylaşılan gelenekselleşmiş semboller sistemidir. Fakat bu sembollerin kullanımları kurallara bağlıdır. Bir kişinin bu kurallar sistemi hakkındaki bilgisine de dil denir. Dil sözlü, yazılı ya da jestlere bağlı olabilir (Bloom ve Lahey, 1978; Akt. Erişkin, 2006 ; Erdebil, Daşdöğen, Çıtav, Tezel, Bengisu ve Tortop 2008).

İnsanoğlu yaşamın ilk aylarında, ilk kelimelerini söylemeye başlamadan çok önce dilin temelini oluşturan iletişim becerilerini edinmeye başlar. Yetişkinlerin yüzlerine dikkate eder ve onla ile konuşulanlara cevap vermeye başlar, sadece çağıldasa da konuşma sırasını alır. Hatta hem yeni tanıştıkları hem de dünya dillerinde nadir olan konuşma seslerindeki ince ayrımları bile yapabilirler (Iiimas, 1975; Trehub, 1976; Akt. Gleason, 1993).

Küçük çocuklar ilk olarak zengin sosyal etkileşimler sırasında konuşma dilinin tecrübe ederler. İletişim alış verişi doğal olarak oluşan rutinleri kullanan çocuğun ebeveynleri yada çocuğa bakan kişiler tarafından yapılandırılır (Forster ve Iacono, 2007).

Çocuklar büyüdükçe yüksek düzeyde iletişim becerilerinin sonsuz inceliklerinin yanı sıra dile ait beş alanı öğrenirler. Bu alanlar: fonoloji, sentaks/ söz dizim (syntax), semantik, morfoloji ve pragmatiktir (Honig, 2007).

Dil içerik, biçim ve kullanım olmak üzere üç temel unsurdan oluşur. Dilin içerik boyutu (semantik), ulaştırılmak İstenen mesajın anlamını, yani sözcük ve cümlelerin anlamları ya da kavramsal özelliklerini; biçim boyutu (fonoloji, morfoloji ve sentaks), cümleleri oluşturan sözcüklerin sıralamasını ve uygun dilbilgisi yapılarını kullanmayı; kullanım boyutu (pragmatik) ise dilin ardındaki niyeti ve bu niyete uygun olarak dil ve konuşma özelliklerinin belirlenmesini (ki bunların bir kısmı görgü kuralları olarak bilinir) oluşturur (Tablo 1) (Erdebil, Daşdöğen, Çıtav, Tezel, Bengisu ve Tortop 2008).

**Tablo 2.1**  
**Dilin Bileşenleri**

---

<b>Biçim boyutu</b>	... Dilbilgisi ( <i>gramer</i> )  {biçimbilgisi ( <i>morfoloji</i> ) ve sözdizimi ( <i>sentaks</i> )}  Sesbilgisi ( <i>fonoloji</i> )
<b>İçerik boyutu</b>	... Anlambilgisi ( <i>semantik</i> )
<b>Kullanım boyutu</b>	... Kullanımbilgisi ( <i>pragmatik</i> )

---

### 2.3.1.1. Fonoloji (sesbilgisi)

Fonoloji (sesbilgisi) bilimi, genel anlamıyla dilbilimin bir alt alanı olarak konuşma seslerini bildirişimdeki işlevleri açısından inceleyen bilim dalıdır. (Topbaş, 2008). Fonoloji bir dildeki ses sistemi ile ilgili kurallardır. Bir dildeki seslerin yapısı, dağılımı ve sıralanmalarını içerir (Topbaş, 2002; Ege, 2006). Fonoloji tüm önemli sesleri, kelimeleri oluşturmak için bu sesleri birleştirmeyi ve bunlara eşlik eden tonlama ve vurguyu içerir. Her dilin kendine ait önemli sesleri vardır bunlar aslında pek çok türde ses kategorileridir. Çocukların kendi dillerinin fonemlerini tanımaları ve çıkarmaları, bu fonemleri kelimeler ve cümleler oluşturmak için doğru tonlama örnekleri ile bir araya getirmeleri gerekmektedir (Gleason, 1993).

#### Fonemler/ ses birimler

Konuşurken çıkardığımız seslere *fonemler* denir. Bebekler birkaç aylıkken gırtlak seslerinden sessiz grupları ve sesli bileşimlerine kadar pek çok ses çıkarırlar. En kolay sessizler ‘mm’ ve ‘bb’ gibi iki dudağın bir araya gelmesi ile çıkarılır (Honig, 2007).

*Sesbirim (fonem)* bir dilde anlam değişikliği yaratabilen en küçük ses birimine verilen isimdir ve fonemler bir dilde anlam değişmesine neden olan en küçük birimlerdir. Örneğin "bak" sözcüğünde /b/, /a/ ve M olmak üzere 3 adet fonem bulunmaktadır. Türkçe’de 8 ünlü, 20 ünsüz toplam 28 sesbirim vardır. Sesbirimler aslında ses kategorileridir. Birbirine çok benzeyen, ancak ufak akustik farklarla ayrıştırılabilen seslerden oluşurlar. Her sesin farklı komşu seslerle söylenebilen farklı biçimleri bulunmaktadır (Topbaş, 2003; Ege, 2006).

Dilin üst damağa değmesi ile çıkarılan ‘d’ ve ‘n’ gibi fonemler kolaydır. Yaklaşık 6 aylıkken bebekler bu sesleri çift çıkarmaya başlarlar. Bu sesler ebeveynlere büyük keyif veren ‘mama’ ‘papa’ ‘nana’ gibi seslerdir. Pek çok kültürde bu ilk sesler özel bir aile üyesi ile ilişkilendirilir. Daha sonra sadece bu ikilemelerde ustalaşmakla kalmaz, çeşitli sessiz ve seslilerin bir araya geldiği *tekrarlanmayan babldama* ya da *anlaşılmayan söz(jargon)* gruplarının da kullanırlar. Yaklaşık 10 aydan itibaren babıldamanın yanı sıra bebek olayları, isteklerini, üzüntüsünü ve oyuncaklarını bakıcısı ile paylaşmak için işaret parmağını kullanır. Babıldama bebeklerin kendi özel yetişkinler ile iletişime geçmek için ilk girişimleridir. Bazı küçük çocuklar dili, dudaklarını, yutak, gırtlak ve dişlerini koordine ederek yetişkinlerini onları anlayabileceği kelimeler çıkartmaya çalışırlar. Telaffuzu zor sesleri atlarlar örn. telefon yerine ‘tefo’ diyebilirler. Sessiz harf çiftlerinden hem sesli hem de sessizi telaffuz etmeyi öğrenirler; ‘v’ harfine karşı ‘f’, ‘b’ harfine karşı ‘p’ ve ‘d’ harfine karşı ‘t’ gibi (Honig, 2007).

Fonolojik gelişim ise yetişkin fonolojik konuşma özelliklerini edinme anlamına gelmektedir. Yani belirli bir yaşa gelen çocuklar yukarıdaki örnekte verilen ses değişimlerini yapmaktan vazgeçerek yetişkin gibi konuşmaya başlarlar. Fonolojik gelişim açısından çocuklar arasında belirgin bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Türkçe’de fonolojik işlemler, bir çocukta 4-5 yaşlarında baskılanmakla birlikte yetişkinlerin sesçil düzeyine tam olarak erişme 6-7 yaşlarına kadar sürebilmektedir. Ancak bu yaşlara kadar fonolojik işlemlerin sonlanmaması bir fonolojik bozukluk göstergesi olabilmektedir (Topbaş, 2003).

### **2.3.1.2. Morfoloji (biçimbilgisi)**

Sözcüklerin iç yapılarını ilgilendiren kurallardır. Bir dilde anlam taşıyan en küçük birime biçimbirim (morfem) denir (Ege, 2006; Honig, 2007). Biçimbilgisi, sözcüklerdeki kök ve ekleri, bunların kurallı düzenleniş biçimleri ile türetilişlerindeki özellikleri içerir (Topbaş 2003) Dilin sözcük yapısıyla ilişkilidir. Tüm dillerde belirli yapı ve uzunlukta dizilen sözcükler temelde biçimbirimlerden oluşur. Bir dilde kendi başına anlam ifade eden sözcükler (/at/, /kek/ gibi) ve anlam değişmesini sağlayan ekler (yapım ekleri ve çekim ekleri, önekler ve sonekler) morfemleri oluşturur.

Morfemler bağımlı ve bağımsız biçimbirimler olarak iki grupta toplanır (Topbaş 2001; Erdebil, Daşdöğen, Çıtav, Tezel, Bengisu ve Tortop 2008).

*Bağımsız morfeimler* tek başlarına kelime olarak durabilen yapılardır. Bazı morfeimler ise *bağımlıdır* ve bunlar tek başlarına anlamlı değildirler. Ancak bağımsız biçimbirimlerle birlikte kullanılabilirler. Örneğin, 'köpek' bir bağımsız biçimbirimdir. Ama 'köpekler' sözcüğündeki '-ler' bir *bağımlı biçimbirim*dir ve yalnız kullanılamaz, bir kelimenin anlamını değiştirmek için kullanılırlar (Ege, 2006; Honig, 2007).

İbranice ve Türkçe gibi bazı dillerde 'the' artikelini göstermede olduğu gibi morfeimler kelimelerin önüne ya da sonuna eklenebilir. Çok çekimli dillerde morfeimler anlamları belirlemek için gereklidir (Honig, 2007).

### **2.3.1.3. Sentaks (sözdizimi)**

Bir dildeki cümlelerde sözcüklerin nasıl dizilebileceği, öbeklerin, tamlamaların, cümleciklerin nasıl oluşturulacağını içeren, sözcüklerin anlamlı bir cümle oluşturmak üzere birleştirilmesi ve dilbilgisi yapılarının oluşturulmasıyla ilgili kuralları içerir. Aynı şekilde, farklı cümle yapıları (soru, emir, düz cümle) yine sözdizimi kurallarına göre oluşturulur (Honig, 2007; Erdebil, Daşdöğen, Çıtav, Tezel, Bengisu ve Tortop 2008).

Örneğin "Hastalanıp okula gidemediğinden evde sıkıntıdan patladı" cümlesi, "Okula hastalanıp patladı gidemediğinden evde sıkıntıdan" olarak söylendiğinde hiçbir anlam ifade etmez. Yine de sözdizimi açısından Türkçe oldukça esnek bir dildir. İngilizce gibi dillerde, sözcüklerin cümle içinde sıralanışı dilbilgisi açısından oldukça sıkı kurallara bağlıdır (Erdebil, Daşdöğen, Çıtav, Tezel, Bengisu ve Tortop 2008).

### **2.3.1.4. Semantik (anlambilgisi)**

Dildeki sözcük ve sözcük birleşimlerinin içeriğini ve anlamlarını ilgilendiren kurallara bilgidir. Anlam gelişimi fonolojik gelişim ve sözdizim gelişimlerinden daha karmaşık ve bireyin yaşamı boyunca üzerine eklemeler yapılan bir sistemdir (Maviş, 2007).

Çocuklar kavramların semantik özellikleri ve anlamları olduğunu öğrenirler. Semantik anlayış zamanla aşamalı olarak büyür. Küçük çocuklar iki ayrı kelimenin aynı anlama sahip olduğunu idrak edemeyebilir. Küçük çocuklar sınırlı kelimeye ve çok daha kısıtlı bir açıklama gücüne sahip olduğu için çocuğun semantik yeterliğini yani bir kelimenin gerçekten ne anlama geldiğini *gerçekten* anlayıp anlayamadığını değerlendirmek genellikle zordur (Bloom, 1990; Akt. Honig, 2007).

Türkçe'de "Ayaklarıma kara sular indi" deyiminde anlatılmak istenenin ayaklarımıza su dökülmesi ya da değmesi değil, "yorulmak" anlamına geldiğini bilmek semantik bilgimizle ilişkilidir. Semantik, aynı dili konuşan ancak farklı kültürlerden gelen kişilerde de değişkenlik gösterebilir (Erdebil, Daşdöğen, Çıtav, Tezel, Bengisu ve Tortop 2008).

### **2.3.1.5. Pragmatik (kullanımbilgisi, edimbilgisi)**

İnsan, dil sayesinde başkalarını ve kendini daha iyi anlar. Sadece iletişim amacıyla değil, düşünmek için de araç olarak dili kullanır, insan yavrusu, belli bir dili konuşan insanlar arasında bunu öğrenmeye aday bir canlı olarak doğar ve kendi içsel eğilimlerinin de yardımıyla karşılıklı etkileşim içinde anadilini öğrenir. Anadilini çoğu zaman kiminle, nerede ve nasıl konuşacağına göre uyarlamayı öğrenir (Erdebil, Daşdöğen, Çıtav, Tezel, Bengisu ve Tortop 2008).

Pragmatik (edimbilgisi), dilin sosyal bağlamda belli bir amaca yönelik işlevi ve iletişim amacına uygun kullanımına ait bilgidir. Dilin kullanımı, pragmatik/edimbilimin inceleme alanıdır. Bireylerin dilin bu işlevine ait bilgisine pragmatik/edimbilgisi denmektedir (Topbaş, 2007). Dilin biçiminden çok, amaçlarını, sosyal etkileşim için farklı kişi ve durumlarda kullanım tarzını (sosyal uygunluğunu) ve söylemi belirleyen kurallardan oluşur (Ege, 2006).

Pragmatik farklı çevrelerde ve bağlamlarda dilin kullanımına ilişkin kurallarla ilgilidir. Konuşurken sıra alma, konuşulan konuya bağlı kalma ve uygun yanıtlar verme, bulunan toplumsal ortama uygun şekilde konuşma pragmatik yetilerle ilişkilidir (Erdebil, Daşdöğen, Çıtav, Tezel, Bengisu ve Tortop 2008).

Çocuğun ‘iyi’ ya da ‘fena’ olmak için öğrendiği sözel sosyal kurallar sistemine pragmatik denir. Çocuklar pek çok ailede eğer ‘lütfen’ demezlerse ebeveynlerinin kurabiye vermeyeceğini erken yaşlarda öğrenirler. Çocuklara onlara şeker ya da hediye verildiğinde ‘teşekkür ederim’ demesi öğretilir. Selam verme ve vedalaşma sözcükleri çocukların sosyalleşme şekillerini net bir biçimde gösterir (Honig, 2007).

Özetle, pragmatik günlük yaşam dilidir. Bu, konuşmacının amacına ve ortamın bağlamına uygun olarak sosyal ve bilişsel düzeyde belirlenen davranışların seçimi ile etkili olur. Sıra alma, söyleşiyi başlatma, sürdürme, konu açma, sürdürme, düzeltme kuralları kullanım bilgisinin konusudur. İnsan nerede, ne zaman, kiminle iletişim kuracağına göre seçim yapar, dinleyiciden aldığı dönüt doğrultusunda dil kullanımını yönlendirir (Topbaş, 2001).

#### **2.4. DİL VE KONUŞMANIN NORMAL KRONOLOJİK GELİŞİMİ**

Çocukların gelişimi söz konusu olduğunda en büyük değişkenliğin dil ve konuşma alanında olduğu söylenebilir. Bir çocuğun konuşmaya başlama yaşı oldukça geniş bir aralıkta çok değişkenlik gösteren özelliklerle gerçekleşir. Elde edilen veriler altı aya kadar bir bebeğin neredeyse bir yetişkin kadar kendi dilindeki sesleri sınıflandırmaya başladığını ileri sürmektedir (Kuhl, Williams, Lacerda, Stevens, ve Lindblom, 1992; Akt. Gleason, 1993).

İlk yılın yarısına doğru bebekler babıldamaya, el ve ayak parmakları ile oynadıkları kadar sesler ile oynamaya başlarlar. Babıldama ve konuşma arasındaki ilişki üzerine önemli fikir ayrılıkları bulunmaktadır (Blake ve Boysson-Bardies, 1992; Boysson-Bardies ve Vihman, 1991; Jakobson, 1968). Ancak artık araştırmacıların çoğu babıldamanın erken konuşmaya doğru bir bileşim olduğunu ve tanınabilir ilk kelimeler çıktıktan sonra da devam edebileceğine inanmaktadır. Yürümek gibi ilk dil de neredeyse aynı yaşta ve dünyanın her yerinde toplum kültüründen bağımsız olarak aynı şekilde ortaya çıkar. Dilin telaffuzundaki kolaylık ya da gramatik zorluk derecesi çocukların konuşma yaşlarını etkilememektedir (Lenneberg, 1967; Akt. Gleason, 1993).



Buna rağmen araştırmacılar nihai olarak normal sınırlar içinde kalan dil gelişimine ilişkin belli aşamaları saptayabilmişlerdir <http://www.asha.org> (Tablo 2.2.).

Dil ve konuşma gelişim evreleri Tablo 2.2.'de özetlenmiştir (Erdebil, Daşdoğan, Çıtav, Tezel, Bengisu ve Tortop 2008).

**Tablo 2. 2.**  
**Dil Gelişimi Aşamaları**

Alıcı Dil	İfade Edici Dil <a href="http://www.asha.org">www.asha.org</a>
0-3 ay <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yüksek sestem irkilir.</li> <li>• Kendisiyle konuşulduğu zaman sessizleşir ya da gülümser.</li> <li>• Sesleri tanımaya başlar.</li> <li>• Bir ses duyduğu zaman emme hareketini artırır veya azaltır.</li> </ul>	0-3 ay <ul style="list-style-type: none"> <li>• Keyif sesleri çıkarır.</li> <li>• Farklı gereksinimler için farklı ağlama sesleri vardır.</li> <li>• Tanıdığı kişileri görünce gülümser.</li> <li>• Gülümseyerek memnuniyetini belirtir.</li> <li>• Gıgıldamaya (cooing) başlar.</li> </ul>
4-6 ay <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gözlerini sesin geldiği yöne döndürür.</li> <li>• Ses tonundaki değişikliklere tepki verir.</li> <li>• Sesteki ton değişikliklerini anlamaya başlar.</li> <li>• Sesli oyuncakların farkına varır.</li> <li>• Müzik sesine ilgi gösterir.</li> </ul>	4-6 ay <ul style="list-style-type: none"> <li>• Babıldamaya başlar ve /p/, /b/, /m/ seslerini içeren sesler çıkarır.</li> <li>• Mutlu ve mutsuz olduğunu belirten sesler çıkarır.</li> </ul>
7 ay-1 yaş <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ce-e, saklambaç gibi oyunları sever.</li> <li>• Sesin geldiği yere döner ve bakar.</li> <li>• Konuşulduğu zaman dinler.</li> <li>• Belirli nesnelere (bardak, biberon, ayakkabı) adını tanır.</li> <li>• İsteklere ve sorulara ("Buraya gel" "Daha ister misin?") yanıt verir.</li> </ul>	7 ay-1 yaş <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kısa ve uzun babıldamalar (tata papa baba baba) başlar.</li> <li>• İlgi çekmek için sesler çıkarır.</li> <li>• Değişik sesleri taklit eder.</li> <li>• Bir ya da iki sözcük (baba, dede, anne gibi) söyler.</li> </ul>
1-2 yaş <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tek aşamalı komutları anlar ve yerine getirir, basit soruları anlar. ("Ayakkabın nerede?", "Anneyi öp!" "Baba nerede?")</li> <li>• Bazı vücut bölümlerini gösterir.</li> <li>• Sık kullanılan nesnelere tanıyabilir.</li> <li>• Basit şarkı, öykü ve tekerlemeleri dinler.</li> </ul>	1-2 yaş <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kullandığı sözcüklerde hızlı bir artış görülür.</li> <li>• İki sözcüklü cümlecikler kurar.</li> <li>• Kısa soru cümlecikleri kurabilir. ("Bu ne?" "Baba nerede?")</li> </ul>
2-3 yaş <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anlamlardaki farklılıkları anlamaya başlar. ("Git-Dur" "İçinde-Dışında" "Büyük-Küçük" "Aşağı-Yukarı")</li> <li>• İki aşamalı komutları anlar ve yerine getirir. ("Kitabı getir ve masanın üstüne koy.")</li> </ul>	2-3 yaş <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sözcük dağarcığı hızla gelişmeye devam eder.</li> <li>• İsteklerini anlatmak için 2-3 sözcükten oluşan cümleler kullanır.</li> <li>• Konuşmaları yakınları tarafından rahatça anlaşılır.</li> <li>• Nesnelere isimlendirir.</li> </ul>

Dil ve konuşma gelişim evreleri (Bleile, 2004; Akt. Topbaş, 2007).

- Evre: Söz öncesi iletişim (0-12 ay).  
Sesleme (fonasyon) evresi (0-1 ay).  
Gııldama evresi (2-3 ay).  
Genişletme evresi (4-6 ay).  
Düzenli mırıldanma (babıldama) evresi (7-9 ay).  
Çeşitlendirilmiş mırıldanma (babıldama) evresi (10-12 ay).
- Evre: Sözcük öğrenme (1-2 yaş).  
İlk sözcükler (12-15 ay).  
Sözcük öğrenme (15-18 ay).  
Sözcük çeşitlendirme (18-24 ay).
- Evre: Kural öğrenme-Söz düzeyi sistematik gelişim evresi (2-5 yaş).
- Evre: Sesbilgisel farkındalık ve okur-yazarlık (5 yaş-ergenlik).

#### **2.4.1. Konuşmanın Fizyolojik Yapısı**

Düşüncelerimizi işaret diliyle, jest ve mimiklerle, çizerek ve diğer yöntemlerle iletebiliriz. Ama iletişimde insanların kullandığı en yaygın yöntem dilin kurallarını kullanarak oluşturduğumuz dil yapılarını sözel olarak ifade etmektir (Ege, 2006).

Düşüncelerin ifade edilmesinde sembolik bir araç olarak kullanılan sözel dilin, akciğerlerden gelen havanın gırtlak, ağız ve burun yolunda şekillenmesi sonucunda üretilen sesler yardımıyla diğer bireylerin işitsel olarak algılayabilecekleri ve anlamlandırabilecekleri şekle dönüştürülmesine, sesbirimleri konuşma organlarını kullanarak işitilebilir hale getirme işine *konuşma* denir. (Konrot, 2005; Ege, 2006).

İletişimde insanların kullandığı en yaygın yöntem dilin kurallarını kullanarak oluşturulan dil yapılarını sözel olarak ifade etmektir. Organizma, sesleri işitebildiği gibi, ses çıkarabilme yeteneğine de sahiptir. Sesin çıkmasına yardımcı olan organlarinstir, fakat bundan başka burun ve ağız boşluğunda da ağız hareketleri ve dilin yerini ve yüksekliğini değiştirerek, bu boşluklardaki rezonans farklılıklarıyla ses oluşturulur. Konuşma üç temel işlevde incelenmektedir.: Respirasyon (solunum), fonasyon (gırtlakta ses üretimi) ve artikülasyon (sesletim – dildeki seslerin üretimi) (Ege , 2006).

Konuşma üretiminde birbirleri ile ilişkili dört süreç vardır.

Bunlar:

1. Respirasyon (Solunum); Konuşmanın en temel gereği bir hava kaynağıdır, bir biçimde enerji gereklidir. Bunu da ciğerler sağlar. *Solunum* ile ciğerlere alınan hava kullanarak, konuşma için motive edici güç sağlanır, konuşma gerçekleştirilir (Gülyüz, 1995;Özsoy, 2004; Özgür, 2006).
2. Fonasyon (Seslenim): Ciğerlerdeki hava gırtlaktaki ses tellerinden geçerken yaptırılan vokal kasların titreşimi ile konuşma için bir ses kaynağı sağlanır (Özsoy, 2004; Özgür, 2006).
3. Rezonasyon (Yankılama): kişinin sesinin niteliğini etkileyen konuşma sesinin rezonasyonunu da içeren bir süreçtir (Özgür, 2006).
4. Artikülasyon (Söyleme - Ekleme): Ses kaynağı, ağız ve burun boşluğundan geçerken *artikülatörler* denen dil, dudaklar, dişler, yumuşak damak gibi organlar kullanılarak dilin farklı sesleri üretilir. Bu işleme, yani artikülatörleri farklı biçimlerde şekillendirerek dildeki sesleri üretmeye de *artikülasyon* adı verilir (Özsoy, 2004).

## 2.5. ARTİKÜLASYON

Artikülasyon (sesletim), nefesin ses tellerinden geçip, gırtlaktan çıktıktan sonra yutak, ağız ve burundan oluşan üçüncü küme organlarında (dil, diş, damak, dudakta) konuşma dilimizin geleneksel seslerine dönüşüp biçimlenmesidir (Özgür, 2006; <http://www.dilkom.anadolu.edu.tr/>).

Fonasyonda ortaya çıkan sesin dil, dudak, yumuşak damak gibi artikülâtör organlar tarafından işlenerek, konuşma seslerinin oluşmasıdır (Hull ve diğeri, 1971; Akt. Satı ve Dursun, 2005).

Artikülasyon; dil, çene, dişler, dudaklar ve damağın, ses tellerinden gelen havayı kullanarak seslerin, hecelerin, sözcüklerin oluşturulmasında kullanılmasıdır. Kişi sesleri, heceleri ya da sözcükleri doğru biçimde kullanamıyorsa ve bundan dolayı da dinleyici, kişinin ne dediğini anlamayıp daha dikkatli dinlemek zorunda kalıyorsa, bu kişilerdeki bozukluk artikülasyon bozukluğu olarak adlandırılır (<http://www.kidsource.com/ASHA/articulation.html>).

Dil öğrenme, o dildeki sesleri çıkarmakla ve sözcükleri söylemekle başlar. Artikülasyon (sesletim), seslerin ve sözcüklerin söyleniş biçimidir. (Gürbüz, 2003).

Artikülasyon, artikülâtörlerin(dil, dudaklar, yumuşak damak, çene) konuşmadaki sesleri çıkarmak için yaptıkları hareketlerdir. Artikülâtörler hareket edebilen yapılardır. Artikülâtörlerin iki fonksiyonu vardır.

1. Hem konuşma, ses yollarının şeklini ne bir ölçüye kadar uzunluğunu değiştirerek larinksten gelen ses kaynağına değişik rezonans özellikleri olan tekrarlar yaratır.
2. Hem de, ağızın içinde ses tellerinin çok üzerinde bir ses kaynağı titreşim enerjisi yaratır (Güleryüz, 1995).

Artikülasyon için 4 grup kas vardır, yüz, dil, velum ve farinks. Ünlü sesleri çıkarırken, larinksten gelen ses farinks, ağız boşluğu ve burun boşluğundan geçerken değişir. Dilimizin pozisyonunu ve yüksekliğini değiştirerek, burun boşluğumuzu açıp kapatarak bu boşlukların şekillerini, birbirlerine oranla büyüklüklerine yani rezonans özelliklerini değiştiririz. Bunlara bağlı olarak bizde değişik sesler duyarız. Ünsüz sesleri çıkarırken ise larinksten sese artikülâtörlerin, farklı hareketleri eşlik eder (Bankson ve Bernthal, 1982; Mc Reynolds, 1990; Akt. Güleryüz, 1995).

### **2.5.1. Artikülasyon Bozuklukları**

Konuşmanın kaliteli olması için artikülâtörlerin hızlı, seri ve net hareketleri gereklidir. Artikülasyon bozuklukları, konuşma organlarının yapı ve hareketlerinin

kısıtlanmasıyla dildeki seslerin üretiminin doğruluğunun ve hızının etkilenmesi nedeni ile oluşur. Çocuklarda özellikle Cerebral Palsy'lilerde (CP) görüldüğü gibi, bir kişi dilini, yumuşak damağını hareket ettirmekte, dudaklarını büzmekte, çenesini indirip kaldırmakta güçlükler yaşıyor ise dilin seslerini doğru olarak üretmekte veya konuşma için yeterli hızı sağlamakta zorlanacağı düşünülmektedir. Nörolojik nedenlerle oluşan artikülasyon bozukluklarına dizartri denir. Artikülasyon bozuklukları yapıların normal olmamasından da kaynaklanabilir. Yarık damak ve/veya dudağı olan bir çocuk, ağız içinde basıncı sağlamakta, yumuşak damağını hareket ettirmekte güçlükler yaşayacak, bu durum da dildeki bazı sesleri doğru olarak üretmesini önemli ölçüde etkilemektedir (Erdebil, Daşdöğen, Çıtav, Tezel, Bengisu ve Tortop 2008).

Artikülasyon bozukluğu; nörolojik, organik veya fonksiyonel nedenlerle artikülatör organların hareketlerinin kontrol edilememesine bağlı olarak ortaya çıkan konuşma bozukluklarına denir. çocuklarda en sık rastlanan konuşma bozukluğudur (Hull ve diğerleri, 1971; Akt. Satı ve Dursun, 2005). En yaygın ilköğretim yıllarında görülür. Erkeklerde görülme sıklığı kızlara göre daha fazladır (Özgür, 2006).

Özgür (2006), Konuşma seslerinin etkilenmesine göre her artikülasyon bozukluğuna özel bir terim verilmiştir.

- Rotasizm (r sesi bozukluğu)
- Sigmatizm (sve z sesi bozukluğu)
- Gamatizm (g sesi bozukluğu)
- Kapasizm (k sesi bozukluğu).

### **2.5.2. Konuşmada Kullanılan Sesler**

Her dilin kendine özgü temel sesleri vardır. Bu sesleri bağımsız olduklarında ya da kendi baslarına çıkarıldıklarında anlamsız oldukları halde çıkarılırken ton, şiddet, durağanlık ve süreklilik özellikleriyle değişik bileşim sonucu dilin anlamlı öğeleri haline gelirler. Konuşma dilinin bölünmez hale indirgenmiş bağımsız seslerine fonem adı verilir. Fonetikçiler konuşma seslerini değişik biçimde sınıflandırmaktadırlar. Çoğunlukla ilk sınıflama ünlüler ve ünsüzler şeklinde yapılmaktadır (Woolfork ve Lynch, 1982; Akt. Güleryüz, 1995).

### 2.5.2.1. Ünlüler

Ünlüler, ses yolunda göreceli olarak bir engele takılmadan, fazla sürtünme olmaksızın, havanın kolaylıkla bu yoldan geçen; hava akımının larinksteki ses tellerini (vokal, kord), titreştirdikten sonra ağız boşluğunda oluşturduğu, oldukça serbest bir biçimde çıkan seslerdir, sesin tek kaynağıdır (Gleason, 1993; Güleriyüz, 1995).

Ünlülerin oluşmasında ses tellerinin titreşimi kadar, ağız boşluğunun biçimlenmesi de önem kazanmaktadır. Ağız açıklık derecesi, dudakların biçimi, dilin biçimlenmesiyle ünlü sesler, ağız boşluğunun ön ve arka kısmında oluşur (Güleriyüz, 1995).

Farklı ünlü harfler artikulatörlerin pozisyonlarının değişmesinden kaynaklanır; çenenin açıklığına, dilin ağız içinde ağırlığının önde ya da arkada olmasına, dudakların büzülmesine, rahat konumuna ya da gülümseme pozisyonunda olmasına göre sesli harfler şekillenir (Gleason, 1993).

Ünlülerin oluşumu sırasında hava akımı ses yolunda engellenmez. Ses telleri her zaman titreştiği için tüm ünlüler ötümlüdür. Ünlüler hecenin çekirdeğini oluşturur /a/, /e/, /ı/, /i/, /o/, /ö/, /u/, /ü/ ( Topbaş, 2003).

### 2.5.2.2. Ünsüzler

Ünsüz harfler ses yolunda daha çok daralma ile çıkarılır. Ses yolundaki daralmanın durumuna göre pek çok alt gruba ayrılırlar (Gleason, 1993).

Ünsüzler üretilirken artikulatörlerden hava akımına direnç çok fazladır. Akım ya tamamıyla bloke edilmekte, ya kısıtlanmakta ya da saptırılmaktadır. Eğer hava akımı larinksten geçişinde ses tellerini titreştiriyorsa bu tür seslere titreşimli, titreştirmiyorsa titreşimsiz ünsüzler denir. Türkçe alan yazında titreşimli ünsüzler ötümlü olarak; titreşimsiz ünsüzler de ötümsüz olarak adlandırılabilir (Topbas, 2003).

Ağızda oluşan ve ses kaynağı nefes alış verişte sürtünme olan sessizlere sürtünmeli sessiz harf denir. Ses yolunda en sıkı daralmanın meydana geldiği sessizlere kapantılı denir. Bu sesleri çıkarırken üst ve alt artikülâtörler birbirine o kadar yaklaşır ki ağızdan hiç hava çıkmaz. Sürtünmeli ve kapantılı sesler bunlar tamamen ya da kısmen oral hava yolunu kapatırlar. Yarı ünlüler ses yolunun seslilere göre biraz daha büzülmesi ile çıkarlar (Gleason, 1993).

Ünsüzler artikülasyon biçimine (manner of articulation) ve artikülasyon yerine (place of articulation) göre sınıflandırılırlar. Bazı artikülasyon biçimleri kendi içinde ötümlü ve ötümsüz olarak ikiye ayrılırken bazıları sadece ötümlüdür (Topbas, 2007).

Yarı ünlüler ve akıcılar, bazı yönleriyle ünlülere, bazı yönleriyle de ünsüzlere benzerler. Hava akımı, ne ünlülerdeki kadar rahat, ne de ünsüzlerdeki kadar sürtünmelidir. Şekil olarak ünsüzlere benzer, ünlülerle birlikte kullanılırlar (Güleryüz, 1995).

Ses tellerinin birbirine yaklaşması-kapanmasıyla oluşan titreşimli sesler ötümlü; ses tellerinin birbirinden uzaklaşması-ayrılmasıyla oluşan sesler ötümsüz seslerdir. Türkçe'de /p,t,k,f,ç,s,s,h/ sesleri ötümsüz; /b,d,g,v,z,c,l,r,m,n,y/ sesleriyle tüm ünlü sesler ötümlüdür (Topbas, 2007).

### 2.5.2.3. Artikülasyon Biçimi

İki artikülâtörün birbirine yaklaşması ve değmesi sırasında hava akımının nasıl bir engellemeyle karşılaştığını ifade eder. Hava akımının artikülasyon yerlerinden dışarı bırakılırken aldığı biçimle ilgilidir (Topbaş, 2007).

- **Patlamalı-kapantılı sesler:** Hava akımını ağız boşluğunda tamamıyla bloke ederek çıkartılan seslerdir. Blokajın arkasında biriken hava, blokaj açıldığı zaman patlayarak çıkar (p, b, t, d, k, g).
- **Sürtünmeli sesler:** İki artikülâtörün birbirlerine çok yaklaştırıp havanın geçeceği yerin daraltılmasıyla bu dar aralıktan hava basınçlı bir şekilde sürtünerek çıkar (f, v, s, z, ş, j, h).

- **Yarı kapantlı sesler:** Kapantlı bir şekilde başlayıp sürtünmeli olarak devam eden seslerdir (, c).
- **Genizsil sesler:** Ağız boşluğunun tamamıyla bloke edilip havanın burun boşluğundan dışarı verilmesiyle çıkarılan seslerdir (m, n).
- **Yarı nller:** y
- **Akıcılar:** r , l (Güleryüz, 1995).



## 2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

**Chapman ve Notion (1981)** 41 hafif düzeyde zihin engelli çocukla, onların dil performanslarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, bu çocukların kavrama ve çözümleme becerilerini, dilin bileşenleri olan semantik, sentaks ve fonoloji alanlarındaki tekrarlama gelişimlerini on iki farklı test takımıyla belirlemek istemişlerdir. IQ puanı 50-80 arasında olan hafif düzeyde zihin engelli çocukların nörolojik bir bozukluğa sahip olmaması ya da travma geçirmemiş olması ve duygusal bozukluğunun olmaması gerektiği vurgulanmıştır. Böylece homojen bir çalışma grubu oluşturma yoluna gidilmiştir. Araştırmacılar, deneklerin dilin tüm bileşenlerinde gösterdikleri performans seviyelerinin aynı olup olmadığını, performanslardaki güçlü ve zayıf yönlerini 6 farklı örüntü kullanarak belirlemişlerdir. Araştırmanın sonucunda bir örüntüde sözcük anlama ve çözümleme becerilerinde hafif düzeyde zihin engelli çocuklar yeterlilik göstermişlerken artikülasyon ve fonolojik becerilerinde yetersizlik göstermişlerdir. Diğer bir örüntüde bu çocuklar öncelikle sözcük dağarcığında zayıf bulunmuşlardır. Sonuç olarak titiz bir şekilde hafif düzeyde zihin engelli çocuklardan oluşturulan bu homojen grupta bile çocuklar arasında dil becerilerinde farklı performanslar görülmüştür. Ayrıca her çocuk dil bileşenlerinden birinde güçlü bir performans gösteriyorken diğer bileşende zayıflık gösterebilmiştir.

**Miller, Lane ve Wehby (2005)**, Araştırma, öğrenme güçlüğü, zihin engeli, dil ve konuşma bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, 5 erkek 2 kız öğrenciden oluşan 7 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada davranış problemleri olan engelli öğrencilerin sosyal beceri yetersizliklerini ve sosyal beceri yetersizliklerini içeren okul tabanlı bir sosyal beceri öğretim programının etkisini incelenmiştir. Öğrencilere eğitim programını uygulamadan önce ve program uygulandıktan sonra Sosyal Becerileri Değerlendirme Sistemi-Öğretmen formu uygulanarak deneklerin sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterliklerini değerlendirilmiştir. sosyal beceri öğretim programı, 6 hafta boyunca, her hafta, 3-4 gün süreyle 30 dakika olarak uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, uygun olmayan sınıf davranışlarında azalma olduğu, akademik etkinliklerle geçirilen sürede ve sınıf içinde sosyal beceri sergileme davranışlarında artış olduğu görülmüştür.

**Erdem (2004)** zihinsel engelli öğrencilerin artikülasyon, zeka bölümü, ortalama sözcük uzunluğu (OSU) ve fonem süresi özelliklerinin konuşmalarının anlaşılabilirliğine etkisini incelemiştir. Araştırmaya konuşma ile ilgili duygusal ve yapısal engeli olmayan zeka bölümü 30 – 74, 24 zihin engelli öğrenci olmaktadır. Çalışmada Ankara Artikülasyon Testi (AAT) ve 6 resimden oluşan resimli kompozisyon takımı kullanılmıştır. Ankara Artikülasyon Testi (AAT) kayıtları değerlendirilerek hatalı üretilen fonem sayısı tespit edilmiştir. Doğal konuşma kayıtları yazıya çevrilmiş, ortalama sözcük uzunluğu ve fonem süresi hesaplanmıştır. Zihin engelli bireylerde konuşma anlaşılabilirliği üzerinde ortalama sözcük uzunluğunun daha sonra sırasıyla, artikülasyon, zeka bölümü ve fonem süresinin etkisi bulunmaktadır. Sonuçta artikülasyonun, konuşmanın ulaşılabilirliğine etkisinin diğer özelliklerden daha fazla olduğunu bulmuştur.

**Erişkin (2006)** araştırmanın genel amacı zihinsel engelli çocukların Türkçe'deki fonemleri edinimlerinin incelenmesi ve normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde yaşayan normal gelişim gösteren çocuklar ile 2-7 zeka yaşındaki 118 zihinsel engelli çocuk oluşturmaktadır. Ege ve arkadaşlarının (2004) hazırladığı Ankara Artikülasyon Testi uygulanan normal gelişim gösteren çocukların bilgileri kullanılarak araştırmanın kontrol grubu oluşturulmuştur. Zihin engelli çocukların bilgilerine Çankaya Rehberlik Araştırma Merkezi ve Mamak Rehberlik Araştırma Merkezindeki dosyalarından ulaşılmıştır. Araştırma için ön koşullara sahip bu çocukların ya evlerine ya da eğitim aldıkları okullara gidilerek, Türkçe'deki fonemleri edinimlerini belirlemek amacıyla çocuklara bireysel olarak Ankara Artikülasyon Testi (AAT) uygulanmıştır. Her yaş grubunda bulunan çocukların fonemlerinin sözcükteki pozisyonuna göre kazanımları yüzde olarak belirlenmiş normal çocukların kazanımlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe'deki fonemleri zeka yaşları aynı olsa bile zihinsel engelli çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklardan daha geç edinmektedirler. Araştırmada, motor becerilerin fonem üretimini olumsuz etkileyebileceği düşünülerek artikülatörlerinde ve duyu organlarında bir problem olmayan zihinsel engelli çocuklardan homojen bir grup oluşturulmuştur. Buna rağmen zihin engelli çocuklar normal gelişim gösteren

çocuklardan daha geri bir performans göstermişlerdir. Sonuç olarak zihin engelli çocukların Türkçe'deki fonemleri geç olsa da edinebildiklerini sonucuna varılmıştır.

**Amir ve Grinfeld (2011)** Bu çalışmada, İbranice konuşan geniş bir yaş aralığındaki çocuk ve gençler arasındaki artikülasyon oranını yaşa bağlı farklılıklara göre oranlarda değişiklik olup olmadığını ölçmek amaçlanmıştır. Toplam yüz kırk çocukla yapılan araştırmada yedi farklı yaş grubu oluşturulmuştur; 3, 5, 7, 9, 11, 13 ve 17 yaş. Bütün çocukların artikülasyon oranı, konuşma ve bir resmi açıklama görevi sırasında üç farklı ölçüm kullanılarak belirlenmiştir. Artikülasyon oranında yaşla birlikte belirgin bir artış gözlenmiştir. Cinsiyet farklılıkları bulunamamıştır. Genel olarak ölçümler, eşdeğer sonuçlar vermiştir. Artikülasyon oranının akıcılığı çocukluktan ergenliğe doğru yaş ile artmıştır. Ayrıca, artikülasyon oranında 13 yaşından sonra belirgin bir artışın olduğu bulunmuştur.

**Fujiki, Brinton ve Todd (1996)**, ilköğretime devam eden konuşma bozuklukları olan ve olmayan 8-12 yaş aralığındaki 19 normal gelişim gösteren çocukla yaptıkları araştırmalarında, dil bozukluğu olan çocukların sosyal becerilerini ve akranları ile etkileşime girme faaliyetlerinin ilişkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Sosyal Becerileri Dereceleme Sistemi (SBDS) öğretmen formu ve Williams ve Asher yalnızlık ölçeği kullanmışlardır. Çalışma grubundaki çocukların yaşları kronolojik olarak eşleştirilmiştir. Sonuç olarak konuşma bozukluğu olan çocukların sosyal becerilerinin düşük, akran ilişkilerinin zayıf ve akranlarının bu çocuklara yönelik memnuniyetinin az olduğu bulunmuştur.

**Fujiki, Brinton ve Isaacson (2001)** çalışmalarında, dil bozukluğu olan çocukların ve onların oyun alanlarındaki normal akranlarının sosyal davranışlarını incelemişlerdir. Dil bozukluğu olan sekiz çocuk ve normal akranları sabah ve öğle aralarında 45 dakikalık süreler ile video kaydına alınmıştır. Örnekler 5 dakikalık bölümlere ayrılmış ve bu bölümde meydana gelen çocuk davranışına göre kodlanmıştır. Her bir sürede gösterilen davranış daha sonra 37 alt kategoriye ayrılmıştır. Bu alt kategoriler 6 genel kategoride gruplanmıştır. Bu kategoriler: (a) akran etkileşimi, (b) yetişkin etkileşimi, (c) çekilme, (d) saldırganlık, (e) haksızlık etme ve (f) diğerleri Akran etkileşimi ve çekilme kategorilerinde belirgin farklılıklar gözlemlenmiştir. Dil bozukluğu olan çocuklara oranla normal çocuklar akranları ile etkileşim içinde

belirgin bir biçimde daha fazla zaman geçirmişlerdir. Bunun tersine normal çocuklara oranla dil bozukluğu olan çocuklar daha çok çekilme davranışları göstermişlerdir. Bunun dışında başka belirgin bir farklılık gözlemlenmemiştir. Sonuç olarak öğretmen görüşme yöntemlerini kullanarak dil bozukluğu olan çocukların normal akranlarına göre daha çok geri çekilme davranışı gösterdiği bulunmuştur.

**Bramlett, Smith, Edmonds (1994)** yaptıkları araştırmada; 20 öğrenme güçlüğü bulunan, 20 orta düzeyde zihin engelli ve 20 normal gelişim gösteren toplam 60 çocuğun sosyal yeterliliklerini ve problem davranışlarını Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi (SBDS)'ni kullanarak incelemiştir. Araştırmanın sonucunda zihin engelli olan ve öğrenme güçlüğü bulunan çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara göre sosyal becerilerinin anlamlı derecede düşük, problem davranışlarının ise anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

**Sucuoğlu ve Özokçu (2005)** İlkokul sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini, akranlarıyla karşılaştırarak incelemiştir. Çalışma grubu, ilköğretim birinci kademe, birinci, ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden 613 öğrenciden oluşmuştur. Bu öğrencilerden 53'ü, kaynaştırma öğrencisi olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin sosyal becerileri, sosyal beceri dereceleme ölçeği (SBDS) kullanılarak değerlendirilmiştir. Öncelikle SBDS nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, daha sonra kaynaştırma öğrencileri ile diğer öğrencilerin sosyal becerileri ANOVA ile karşılaştırılmış, ayrıca cinsiyet ve sınıf düzeyinin sosyal beceriler üzerinde etkili olup olmadığı tüm çalışma grubu ve kaynaştırma öğrencileri için ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırma bulguları, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ile akademik yeterliliklerinin akranlarından az, problem davranışlarının ise akranlarından fazla olduğunu göstermiştir.

**Özkubat (2010)** Araştırmasında görme yetersizliğinden etkilenmiş, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerini yaş, cinsiyet ve eğitim ortamı değişkenleri açısından karşılaştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim- öğretim yılında, İstanbul İlinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlköğretim Okulları, Eğitim Uygulama Okulları ve İş Eğitim Merkezleri'nde eğitim almakta olan 7-12 yaş arası, toplam 169 çocuktan oluşmuştur. Araştırmada çalışma grubunun sosyal becerileri verilerini toplamak

amacıyla, Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından Türkçeleştirilen Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi –SBDS (Social Skills Rating System) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin olağan gelişim gösteren akranlarının sosyal becerilerinden daha düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Ek olarak, araştırma sonuçları kaynaştırma ortamında eğitim alan yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin ayrıştırılmış ortamda eğitim alan çocukların sosyal becerilerinden daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

## **BÖLÜM III YÖNTEM**

### **3.1. ARAŞTIRMA MODELİ**

Bu araştırma, 7- 12 yaş arası zihin engelli çocukların sosyal becerileri ile artikülasyon düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığının karşılaştırılarak incelenmesi üzerine hazırlanan ilişkiisel tarama modeli bir araştırmadır. Varolan durum değiştirilmeden, olduğu gibi betimlenmek istendiğinden ilişkiisel tarama modeli kullanılacaktır.

İlişkiisel Tarama Modeli, İki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005).

### **3.2. ÇALIŞMA EVRENİ**

İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı, tüm resmi ve özel eğitim kurumlarına devam eden 7-12 yaş arasında orta ve hafif düzey zihin engelli çocuklar araştırmanın çalışma evrenini oluşturmuştur.

### **3.3. ÖRNEKLEM**

Araştırmanın örnekleme, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı İlköğretim Okulları bünyesindeki Özel Eğitim Sınıfları, Eğitim Uygulama Okulları ve İş Eğitim Merkezleri, İlköğretim Okulu ve İş Okulu'nda eğitim almakta olan ve ulaşılabilen, 7-12 yaş arası, orta ve hafif düzeyde toplam 121 zihin engelli çocuktan oluşmuştur. Örnekleme ulaşabilmek için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Kültür Bölümüne başvuru yapılmış ve ilgili okullarda araştırma yapabilmek için gerekli izinler alınmıştır. İstanbul İlinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olup ulaşılabilen İlköğretim ve Özel Eğitim Okulları'ndan randevu alınarak bu okulların yöneticileri ile bir görüşme yapılarak, araştırmanın

amacı ve araştırmada kullanılacak olan ölçekler hakkında bilgi verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ölçekleri doldurabilmesi için, ilgili okulların öğretmen odalarında sınıf öğretmenleri ile ayrıca toplantı yapılarak ölçeğin doldurulmasına ilişkin gerekli bilgiler verilmiştir. Verilerin toplanmasında, ilgili okulların bünyesinde yer alan sınıflara girilmiş, çocuklara ait Hastane ve Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) raporuna göre tanısı orta düzeyde ve hafif düzeyde zihin engelli olan 7-12 yaş arası çocuklar belirlenerek, sınıf öğretmenlerin belirlenen çocuklar için Sosyal becerileri Dereceleme Sistemi (SBDS)'ni doldurmaları istenmiştir. Ayrıca belirlenen öğrencilere araştırmacı tarafından, Ankara Artikülasyon Testi (AAT) uygulanmıştır. Çocuklara ve aileye ait demografik değişkenlere ulaşabilmek için için ise 'Aile Bilgi Formu' kullanılmıştır. Eksik ve hatalı olan doldurulan ölçekler çalışma kapsamı dışında bırakıldıktan sonra toplam 121 öğrenciden elde edilen veriler araştırma için geçerli bulunmuştur.

**Tablo 3.1.**  
**Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar**

Değişkenler	Grup	n	%
Yaş	7	10	8.3
	8	17	14.0
	9	18	14.9
	10	27	22.3
	11	34	28.1
	12	15	12.4
Cinsiyet	Erkek	70	57.9
	Kız	51	42.1
Engel düzeyi	Orta	65	53.7
	Hafif	56	46.3
Doğum Sırası	İlk Çocuk	56	46.3
	Ortanca	28	23.1
	Son Çocuk	37	30.6
Kardeş sayısı	Tek Çocuk	21	17.4
	1 Kardeş	54	44.6
	2 veya üstü	46	38.0

Tablo 3.1.'in devamı  
Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Ailede yaşayan kişi	3 ve altı	23	19.0
	4	51	42.1
	5	28	23.1
	6 ve üzeri	19	15.7
Annenin Yaşı	20-29	9	7.4
	30-39	69	57.0
	40-49	39	32.2
	50 ve üstü	4	
Babanın Yaşı	20-29	2	1.7
	30-39	60	49.6
	40-49	44	36.4
	50 ve üstü	14	11.6
	Sağ değil	1	0.8
Annenin Eğitim Durumu	Okur yazar değil	14	11.6
	İlköğretim	88	72.7
	Lise	13	10.7
	Üniversite ve üstü	6	5.0
Babanın Eğitim Durumu	Okur yazar değil	6	5.0
	İlköğretim	78	64.5
	Lise	29	24.0
	Üniversite ve üstü	8	6.6
Algılanan gelir düzeyi	Dar gelirli	25	20.7
	Orta	84	69.4
	Orta üstü zengin	12	9.9
Okul türü	Özel eğitim okulu	45	37.2
	Özel eğitim sınıfı	76	67.8



**Tablo 3.2.**  
**Araştırma Örneklemindeki Çocukların Okullarına Göre Dağılımı**

Uygulama Yapılan Okullar	Uygulama yapılan kız çocuk	Uygulama yapılan erkek çocuk
Eram Fatih İlköğretim Okulu ve İş Okulu (Özel Eğitim Okulu)	9	7
Deniz İş İlköğretim Okulu	1	1
Hazerfan Ahmet Çelebi İlköğretim Okulu	2	1
Sokullu Mehmet Paşa İlköğretim Okulu	3	3
Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu	1	4
Evliya Çelebi İlköğretim Okulu	1	4
Gazi Ahmet Muhtar Paşa İlköğretim Okulu	2	3
Gazi Paşa İlköğretim Okulu	3	3
Bekir Sami İlköğretim Okulu	2	1
Adnan Menderes İlköğretim Okulu	1	3
Halil Rüştü İlköğretim Okulu	1	2
İbrahim Hakkı Konyalı İlköğretim Okulu	3	1
Nursen Fuat Özdayı İlköğretim Okulu	1	2
Kısıklı İlköğretim Okulu	3	7
Acıbadem Türk Telekom İlköğretim Okulu	1	2
Özdemiroğlu İlköğretim Okulu	1	1
Faik Reşit Unat İlköğretim Okulu	-	4
Mediha Turhan Tansel Eğitim Uygulama Okulu (Özel Eğitim Okulu)	4	3
Yamanevler İlköğretim Okulu	2	6
Selahattin Korkmaz Eğitim Uygulama Okulu (Özel Eğitim Okulu)	10	12
<b>Uygulama Yapılan Çocuk Sayısı</b>	51 kız	70 erkek
<b>Toplam 121</b>		

### 3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplamak için iki ölçek kullanılmıştır. 7-12 yaş Zihin engelli çocukların sosyal becerileri ve bu becerilerle ilişkili olduğu kabul edilen davranış problemleri ile akademik yeterliliklerini belirlemek amacıyla “Sosyal Becerileri Dereceleme Sistemi (SBDS)” kullanılmıştır.

Öğrencilerin artikülasyon düzeylerini belirlemek için “Ankara Artikülasyon Testi” (AAT) kullanılmıştır.

Aileye ve çocuğa ait demografik değişkenleri elde için ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Aile Bilgi Formu” kullanılmıştır.

#### 3.4.1. Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi (SBDS)

SBDS, okul öncesi ve ilköğretim öğrencilerinin sosyal becerileri ve bu becerilerle ilişkili olduğu kabul edilen davranış problemleri ile akademik yeterliliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Engelli olan ilköğretim okulu çocukları için de normları çıkarılmış olan SBDS ile sosyal beceri yetersizlikleri belirlenerek sosyal beceri eğitim programlarının hazırlanacağı ve eğitim programlarının etkisinin değerlendirilebileceği belirtilmiştir (Gresham ve Elliot, 1990).

**1. Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ/Social Skills):** SBÖ’nde, işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol ölçekleri olmak üzere üç alt ölçek yer almaktadır. İşbirliği ölçeği, diğerlerine yardım etme, eşyalarını paylaşma, kurallara ve yönergelere uyma vb. davranışları; atılganlık ölçeği, bilgi isteme, kendini tanıtmaya ve diğerlerine tepki verme gibi etkileşim başlatma davranışlarını; kendini kontrol ölçeği ise, öfke kontrolü, anlaşmazlık durumunda uzlaşma sağlama ve uygun şekilde tepki verme gibi anlaşmazlık durumunda sergilenen davranışları kapsamaktadır. SBÖ, her öğrencinin son bir ay ya da son iki ay boyunca sergilediği davranışları düşünülerek, ölçekte yer alan her davranışı öğrencinin hangi sıklıkta yaptığına karar verilmesi ile doldurulmaktadır. Eğer öğrenci bir davranışı, asla/hiç yapmıyorsa sıfır (0), bazen yapıyorsa bir (1), çok sık yapıyorsa iki (2) işaretlenmektedir. SBÖ’nden elde

edilecek toplam puan 0 ile 60 puan arasında değişmektedir. Sosyal beceri ölçeği ile her davranışın sıklığının değerlendirilmesinin yanı sıra, öğretmen, ölçekteki her sosyal davranışı, sınıftaki başarı için önemi açısından da değerlendirilmektedir. Bir davranışın sınıf başarısında ne kadar önemli olduğunu belirlemek için, o davranış sınıf başarısı için önemli değilse sıfır (0), önemli ise bir (1), kritik ise iki (2) olarak derecelendirilmektedir (Gresham ve Elliot, 1990).

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

**3. Akademik Yeterlilik Ölçeği (AYÖ/Academic Competence):** Bu ölçek okuma-yazma ve matematik becerileri, motivasyon, aile desteği ve genel bilişsel işlevleri değerlendiren maddelerden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin öğretmen formunda bulunan bu alt ölçek maddeleri, öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerine ilişkin ilginin artması ve hafif derecede engelli olan çocukların sosyal beceri yetersizlikleri olduğunu gösteren araştırma bulgularının olması nedeniyle SBDS de yer almıştır. Akademik yeterlilik ölçeğinde 9 madde bulunmakta, her madde 1 ile 5 arasında değerlendirilmektedir. (1) rakamı çocuğu o madde için sınıfın en alt %10'una yerleştiren en düşük performansı, (2) rakamı çocuğun sonraki en düşük %20'sine yerleştiren düşük performansı, (3) rakamı çocuğun sınıfın orta %40'ına yerleştiren performansı, (4) rakamı çocuğun sonraki en yüksek %20'sine yerleştirilen performansı ve (5) rakamı ise çocuğu sınıfın en üst %10'una yerleştiren en üst ya da

en uygun performansı göstermektedir. AYÖ'nden elde edilecek toplam puan 9 ile 45 arasında değişmektedir (Gresham ve Elliot, 1990).

SBDS (Sucuoğlu, Özokçu 2005) araştırmacılar tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilerek, Türkçe Form için alanda uzman olan ve her iki dile hakim üç hakemin görüşlerine baş vurulmuştur. Hakemlerden gelen çeviriler incelenerek düzeltmeler yapılmış ve Türkçe Form son halini almıştır. Daha sonra ölçeğin Türkçe Formu iki dile de hakim 3 uzman tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilerek özgün ifadelerle karşılaştırılmıştır. İki form arasında fark gösteren maddelerin Türkçe'si yeniden gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçeğin dil açısından son hali elde edilmiştir.

Ölçeğin geçerliği, kapsam ve yapı geçerliği olmak üzere iki ayrı yolla test edilmiştir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Kapsam geçerliliği ile ilgili araştırmalarda uzman görüşüne başvurulmuştur. Alanında uzman olarak çalışan kişiler SBDS'nin bütünü ile ilgili incelemeleri sonucu ölçeğin sosyal becerileri ölçebilecek nitelikte olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir Yapı geçerliliği ile ilgili araştırmalarda, kapsamla ve ölçeğin genel özellikleri ile ilgili olarak testin faktör yapısını belirlemek amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde varimax dik döndürme tekniği ile temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre faktör yük değeri .30'un üzerinde olan ve yalnızca tek bir faktörde yüksek yük değeri olan maddeler ölçekte bırakılmıştır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Ölçeğin güvenirliği ise, Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak test edilmiştir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Sosyal beceriler ölçeğinin toplam puan için Cronbach Alfa katsayısı .96, birinci faktör için .91, ikinci faktör için .93 ve üçüncü faktör için .84 olarak bulunmuştur. Problem davranışlar ölçeğinin toplam puan için Cronbach Alfa katsayısı .90, birinci faktör için .93, ikinci faktör için .86 olarak bulunmuştur. Akademik yeterlilik ölçeğinin toplam puan için Cronbach Alfa katsayısı ise .97 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda Cronbach Alfa katsayısı sonucunda elde edilen değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Geçerlik ve güvenirlik ile ilgili olarak elde edilen bulgular, Sosyal Beceri Dereceleme Ölçeği'nin ilköğretim düzeyindeki 7-12 yaş arasındaki çocukların sosyal beceri düzeylerini geçerli ve güvenilir olarak ölçmek için kullanılabileceğini göstermektedir.

### 3.4.2. Ankara Artikülasyon Testi (AAT)

AAT, Ege, Acarlar ve Turan (2004) tarafından 2-12 yaş çocuklarında artikülasyonun değerlendirilmesi amaçlı hazırlanmış bir testtir. 3000'e yakın çocuk üzerinde standardize edilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. İç güvenilirlik alfa katsayısı 0.94, bağımsız gözlemciler arası uyum 0.82 bulunmuştur. İçerik geçerliği açısından AAT' nin Türkçe'de kullanılan fonemlerin büyük bir çoğunluğunu içerdiği ifade edilmektedir. Yapı geçerliği açısından ise Türkçe'de AAT'ye benzer bir başka testin bulunmaması nedeniyle AAT'den elde edilen bilgilerin çocuklarda fonemlerin edinimleriyle ilgili bilinenler karşılaştırılmıştır. Buna göre erken yaşlarda hata sayısının fazla olması, okul çağında bu hataların hızla azalması ve yaşlar arasında farklılıklar gözlenmesi beklenilmektedir. Bu bağlamda AAT'de hata ortalamalarının yaşla birlikte azaldığı, özellikle erken yaşlarda yaş grupları arasındaki farkların fazla olduğu gözlenmiştir. Buna göre örneğin 2 yasındaki çocukların hata sayısı ortalaması 29; 3 yasındaki çocukların hata sayısı ortalaması 14; 5 yasındaki çocukların hata sayısı ortalaması 6; 6 yasındaki çocukların hata sayısı ortalaması 5 bulunmuştur (Ege, Acarlar ve Turan, 2004).

AAT 48 renkli resimden oluşan seslerin 5 pozisyonda kullanıldığı standardize edilmiş resim isimlendirme testidir. Türkçe'deki 19 ünsüz fonem ve 4 ünsüz kümesi sözcük içinde ve değişik pozisyonlarda test edilir. Hatalar sayılarak puan saptanır (Ege, Acarlar ve Turan, 2004).

Ankara Artikülasyon Testi'ni uygulayacakların nitelikleri

AAT iki amaç için uygulanabilir. Uygulayıcının nitelikleri testi hangi amaç için uygulandığına göre değişecektir. Test tarama ve ayrıntılı değerlendirme amaçları için kullanılabilir.

Testin tarama amaçlı kullanımında; çocuğun normal yaşlarına göre durumunun hangi düzeyde olduğu belirlenir; testten aldığı puan yaş grubundaki diğer çocukların puanları ile kıyaslanır. Çocuk normal ranj içinde değil ise, bir dil ve konuşma bozuklukları uzmanına ayrıntılı olarak incelemesi veya tedavi alması için gönderilir. Aslında tarama aşamasında da testi dil ve konuşma bozuklukları uzmanlarının

terapistlerinin uygulaması tercih edilmelidir. Ancak ülkemizde dil ve konuşma bozuklukları konusunda uzmanlaşmış kişilerin azlığı nedeniyle, AAT tarama amaçlı olarak psikologlar, özel eğitimciler, çocuk gelişimi uzmanları, rehber öğretmenler gibi böyle teste gereksinim duyulabilecek kişilerin kullanabilecekleri şekilde hazırlanmıştır (Ege, Acarlar ve Turan, 2004).

AAT bu araştırmada tarama amaçlı kullanılmıştır.

### **3.4.3. Aile Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından, ailenin ve zihinsel engelli çocuğun demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek üzere hazırlanmıştır. Anne ve babalar tarafından doldurulacaktır. Ankette, açık uçlu toplam 14 soru yer almaktadır. Uygulanacak bu anketle; çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, ailede yaşayan kişi sayısı, çocuğun engelinin türü, algılanan sosyo-ekonomik düzey, anne-babanın yaşları, anne-babanın öğrenim durumu, gibi konularda aileden bilgi alınacaktır. Form örneği ekte yer almaktadır.

### **3.5. UYGULAMA**

Araştırma süresi 2010-2011 eğitim öğretim yılı olarak belirlenmiştir. İstanbul İlinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan belirlenmiş İlköğretim ve Özel Eğitim Okulları'ndan randevu alınıp bu okulların yöneticileri ile görüşmeler yapılmıştır, araştırmanın amacı ve araştırmada kullanılacak olan ölçek hakkında bilgi verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ölçekleri doldurabilmesi için, özel eğitim okullarının öğretmenler odalarında sınıf öğretmenleri ile ayrıca toplantı yapılarak ölçeğin doldurulmasına ilişkin gerekli bilgiler verilmiştir. İlköğretim okullarında ise araştırmacı özel eğitim sınıflarına giderek sınıf öğretmenleri ile birebir görüşmüştür. Ölçeğin doldurulması sırasında, uygulamacı sınıf öğretmenlerinin yanında bulunmuş ve ölçeklerin eksik ve/veya hatalı doldurulmasının önüne geçilmesi amacı ile sınıf öğretmenlerinin doldurdukları ölçekler teslim alınırken, tek tek incelenmiş ve eksik ve/veya hatalı doldurulan ölçeklerin sınıf öğretmenlerince tekrar doldurulması rica edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ölçekler ile ilgili soruları hemen sınıf ortamında

cevaplanmıştır. Eksik ve hatalı olan doldurulan ölçekler çalışma kapsamı dışında bırakıldıktan sonra toplam 121 öğrencinin sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler SPSS 13.0 paket programına girilerek analizler yapılmıştır.

Aynı şekilde zihin engelli çocuklara Ankara Artikülasyon Testi AAT uygulanırken okul yönetiminden gerekli izinler alınmıştır. Okul yönetiminin yönlendirmesi ile testin uygulanabileceği sessiz bir oda sağlanmıştır. Testin uygulandığı odaya her defasında bir çocuk alınmıştır. AAT araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Çalışmaya başlamadan önce çocuğa ne yapılacağı hakkında bilgi verilmiştir. AAT uygulanırken belirli bir süre kısıtlılığına gidilmemiş, çocuğun hızına uyulmuştur. Zihin engelli çocuklara AAT uygulanırken AAT uygulama kriterlerinin dışına çıkılmamıştır. Yani çocuklara AAT’deki yönergelerin dışında bir yönerge verilmemiştir. Ancak AAT uygulanırken zihin engelli çocuklar daha çok geciktirilmiş taklitle ihtiyaç duydukları görülmüştür.

### **3.6. VERİLERİN ANALİZİ**

Yapılan uygulama sonucunda elde edilen anketler birbirleri ile eşleştirilerek sıralanmıştır. Bunun nedeni ise öğretmenlerden elde edilen sosyal beceri puanları ile zihin engelli çocuklardan elde edilen Ankara Artikülasyon Testi Puanlarının karşılaştırmalı olarak incelemektir. Anketler sıralandıktan sonra kodlamaya geçilmiş ve her bir forma kod verilmiştir.

Verilerin analizi SPSS 13.0 paket programı ile yapılmıştır. Öncelikle öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerini değerlendirdikleri “Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi”nden elde edilen puanlar hesaplanmıştır. “Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi”nde üç alt ölçek bulunmakta olduğundan puanlar üç farklı şekilde hesaplanmıştır. Sosyal Beceri alt ölçeğinden, Problem Davranış alt ölçeğinden ve Akademik Yeterlilik ölçeğinden elde edilen puanlar birbirlerinden ayrı şekilde belirtilmiştir. Daha sonra çocuklara uygulanan “Ankara Artikülasyon Testi”nden elde edilen puanlar hesaplanmıştır.

Verilerin analizi aşamasında öncelikle “Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi”nden elde edilen verilerin demografik değişkenlere göre farklılaşp

farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Farkın anlamlı bulunduğu durumlarda ise farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Ayrıca “Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi”nden alınan puanların cinsiyet, engel türü, anne mesleği, göre farklılaşp farklılaşmadığına bakmak için İlişkisiz Grup t Testi, doğum sırası değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakmak için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) uygulanmıştır. “Ankara Artikülasyon Testi”nden elde edilen verilerin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H Testi, engel türü ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için İlişkisiz Grup t Testi uygulanmıştır.

Uygulanan “Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi”nden elde edilen veriler ile çocuklara uygulanan “Ankara Artikülasyon Testi”nden elde edilen veriler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek ve “Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi” nin alt ölçekleri olan; Sosyal Beceri Ölçeği, Problem Davranış Ölçeği ve Akademik Yeterlilik Ölçekleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi yapılmıştır. İstatistiki açıdan P değeri .05 ve .001 olarak kabul edilmiştir. Elde edilen değerlerin bu değerlerden küçük olması anlamlı olarak kabul edilmiştir.



## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına yönelik olarak uygulanan ölçeklerden ve anketlerden elde edilen verilerin istatistiksel açıdan incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Birinci bölümde zihinsel engelli çocukların Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi (SBDS)' den aldıkları Sosyal Beceri, Problem Davranış ve Akademik Yeterlilik puanlarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılmaları.

İkinci bölümde Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi (SBDS)'den Sosyal Beceri Ölçeği, Problem Davranış Ölçeği ve Akademik Yeterlilik Ölçeğinden alınan puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesine yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde Ankara Artikülasyon Testi (AAT) 'nden aldıkları puanlarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılmaları bulunmaktadır.

Son bölümde Ankara Artikülasyon Testi (AAT)'den alınan puanlar ile Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi (SBDS)'den Sosyal Beceri Ölçeği, Problem Davranış Ölçeği ve Akademik Yeterlilik Ölçeğinden alınan puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesi yer almaktadır.

#### 4.1. SBDS; Sosyal Beceri, Problem Davranış Ve Akademik Yeterlilik İle Demografik Değişkenler Arasındaki Karşılaştırmalar

**Tablo 4.1.**  
**Sosyal Beceri Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
	7 Yaş	10	55,05			
	8 Yaş	17	57,65			
	9 Yaş	18	58,31			
S.B.Ö.	10 Yaş	27	52,04	15,306	5	,009
	11 Yaş	34	58,66			
	12 Yaş	15	93,43			
	Toplam	121				

Tabloda 4.1.'de görüldüğü üzere, Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının çocukların yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, yaş değişkeni ile Sosyal Beceri Ölçeği puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(5)} = 15,306$ ,  $p < .05$ ). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar tablo 4.2'de sunulmuştur.

**Tablo 4.2.**  
**Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

<b>Gruplar</b>	7 yaş	8 yaş	9 yaş	10 yaş	11 yaş	12 yaş
7 yaş	SO=55,05	p>.05 SO=57,65	p>.05	p>.05	p>.05	<b>p&lt;.05</b>
8 yaş			p>.05 SO=58,31	p>.05	p>.05	<b>p&lt;.01</b>
9 yaş				p>.05 SO=52,04	p>.05	<b>p&lt;.01</b>
10 yaş					p>.05 SO=58,66	<b>p&lt;.01</b>
11 yaş						<b>p&lt;.01</b>
12 yaş						SO=93,43

Tabloda 4.2.'de görüldüğü üzere, Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın; yaşları 7 olan çocuklar ile yaşları 12 olan çocuklar arasında 12 yaşında olan çocuk grubunun lehine  $p<.05$  düzeyinde; yaşları 8 olan çocuklar ile yaşları 12 olan çocuklar arasında 12 yaşında olan çocuk grubunun lehine  $p<.01$  düzeyinde; yaşları 9 olan çocuklar ile yaşları 12 olan çocuklar arasında 12 yaşında olan çocuk grubunun lehine  $p<.01$  düzeyinde; yaşları 10 olan çocuklar ile yaşları 12 olan çocuklar arasında 12 yaşında olan çocuk grubunun lehine  $p<.01$  düzeyinde; yaşları 11 olan çocuklar ile yaşları 12 olan çocuklar arasında 12 yaşında olan çocuk grubunun lehine  $p<.01$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Sonuçlar incelendiğine 12 yaş grubunda olan çocukların sosyal becerileri diğer yaş gruplarında olan çocukların sosyal becerilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.3.**  
**Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	$N$	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	$sd$	$p$
P.D.Ö.	7 Yaş	10	69,80	2,949	5	,745
	8 Yaş	17	65,09			
	9 Yaş	18	60,39			
	10 Yaş	27	58,93			
	11 Yaş	34	63,37			
	12 Yaş	15	49,60			
	Toplam	121				

Tabloda 4.3.'te görüldüğü gibi, Problem Davranış Ölçeği puanlarının çocukların yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, yaş değişkeni ile Problem Davranış Ölçeği puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2_{(5)} = 2,709, p > .05$ ).

**Tablo 4.4.**  
**Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar**  
**Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
A.Y.Ö.	7 Yaş	10	56,35	15,949	5	,007
	8 Yaş	17	41,76			
	9 Yaş	18	59,61			
	10 Yaş	27	56,98			
	11 Yaş	34	63,21			
	12 Yaş	15	89,80			
	Toplam	121				

Tabloda 4.4.'de görüldüğü gibi, Akademik Yeterlilik Ölçeği puanlarının çocukların yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, yaş değişkeni ile Akademik Yeterlilik Ölçeği puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(5)} = 15,949$ ,  $p < .05$ ). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar tablo 4.5.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.5.**  
**Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar**  
**Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	7 yaş	8 yaş	9 yaş	10 yaş	11 yaş	12 yaş
7 yaş	SO=92,30	p>.05 SO=68,94	p>.05	p>.05	p>.05	<b>p&lt;.05</b>
8 yaş			p>.05 SO=60,61	p>.05	p>.05	<b>p&lt;.01</b>
9 yaş				p>.05 SO=62,19	p>.05	<b>p&lt;.05</b>
10 yaş					p>.05 SO=58,16	<b>p&lt;.01</b>
11 yaş						<b>p&lt;.05</b> SO=35,90
12 yaş						

Tabloda 4.5.'de görüldüğü üzere, Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın; yaşları 7 olan çocuklar ile yaşları 12 olan çocuklar arasında 12 yaşında olan çocuk grubunun lehine  $p<.05$  düzeyinde; yaşları 8 olan çocuklar ile yaşları 12 olan çocuklar arasında 12 yaşında olan çocuk grubunun lehine  $p<.01$  düzeyinde; yaşları 9 olan çocuklar ile yaşları 12 olan çocuklar arasında 12 yaşında olan çocuk grubunun lehine  $p<.05$  düzeyinde; yaşları 10 olan çocuklar ile yaşları 12 olan çocuklar arasında 12 yaşında olan çocuk grubunun lehine  $p<.01$  düzeyinde; yaşları 11 olan çocuklar ile yaşları 12 olan çocuklar arasında 12 yaşında olan çocuk grubunun lehine  $p<.05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Sonuçlar incelendiğine 12 yaş grubunda olan çocukların akademik yeterlilikleri diğer yaş gruplarında olan çocukların akademik yeterliliklerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.6.**  
**SBDS' den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	S <sub>B</sub>	t Testi		
						t	df	P
S.B.Ö.	Erkek	70	27,67	12,836	1,534	-1,879	119	,063
	Kız	51	32,20	13,403	1,877			
P.D.Ö.	Erkek	70	24,93	14,89	6,868	1,676	119	,096
	Kız	51	19,20	12,82	6,424			
A.Y.Ö.	Erkek	70	23,91	9,182	1,097	-1,173	119	,243
	Kız	51	25,90	9,229	1,292			

Tabloda 4.6.'da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin sosyal beceri ölçeği, puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,879$ ;  $p>.05$ ).

Örnekleme oluşturan öğrencilerin problem davranış ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1,676$ ;  $p>.05$ ).

Örnekleme oluşturan öğrencilerin akademik yeterlilik ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda ise, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,173$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.7.**  
**SBDS' den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Engel Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	S <sub>h</sub>	t Testi		
						t	S <sub>h</sub>	P
S.B.Ö.	Orta	65	27,69	13,325	1,653	-1,705	119	,091
	Hafif	56	31,77	12,857	1,718			
P.D.Ö.	Orta	65	14,57	6,235	,773	,972	119	,333
	Hafif	56	13,38	7,278	,973			
A.Y.Ö.	Orta	65	23,88	8,708	1,080	-1,127	119	,262
	Hafif	56	25,77	9,753	1,303			

Tabloda 4.7'de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin sosyal beceri ölçeği puanlarının engel türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,705; p>.05$ ).

Öğrencilerin problem davranış ölçeği puanlarının engel türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=,972; p>.05$ ).

Öğrencilerin akademik yeterlilik puanlarının engel türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda ise, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,127; p>.05$ ).



Tablo 4.8.

**SBDS' den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları**

ANOVA Sonuçları										
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>SI</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
S.B.Ö.	İlk	56	29,93	13,597	<b>G.Arası</b>	72,115	2	36,058		
	Ortanca	28	28,18	12,416	<b>G. İçi</b>	20883,389	118	176,978	,204	,816
	Son	37	30,11	13,492	<b>Toplam</b>	20955,504	120			
	Toplam	121	29,58	13,215						
P.D.Ö.	İlk	56	15,30	6,608	<b>G.Arası</b>	223,946	2	111,973		
	Ortanca	28	13,93	6,744	<b>G. İçi</b>	5220,021	118	44,237	2,531	,084
	Son	37	12,14	6,646	<b>Toplam</b>	5443,967	120			
	Toplam	121	14,02	6,735						
A.Y.Ö.	İlk	56	24,75	9,278	<b>G.Arası</b>	2,341	2	1,170		
	Ortanca	28	24,54	9,311	<b>G. İçi</b>	10190,221	118	86,358	,014	,987
	Son	37	24,92	9,302	<b>Toplam</b>	10192,562	120			
	Toplam	121	24,75	9,216						

Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi, sosyal beceri ölçeği puanlarının doğum sırası değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucunda grupların, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=-0,204$ ;  $p>.05$ ).

Problem davranış ölçeği puanlarının doğum sırası değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucunda grupların, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=-2,531$ ;  $p>.05$ ).

Akademik yeterlilik ölçeği puanlarının doğum sırası değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucunda grupların, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=-0,014$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.9.**  
**SBDS' den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
S.B.Ö.	Tek çocuk	21	52,52	1,795	2	,408
	1 kardeş	54	60,98			
	2 veya fazla kardeş	46	64,89			
	Toplam	121				
P.D.Ö.	Tek çocuk	21	71,33	2,489	2	,288
	1 kardeş	54	60,53			
	2 veya fazla kardeş	46	56,84			
	Toplam	121				
A.Y.Ö.	Tek çocuk	21	48,14	4,295	2	,117
	1 kardeş	54	60,68			
	2 veya fazla kardeş	46	67,25			
	Toplam	121				

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi, Sosyal Beceri Ölçeği puanları ortalamalarının kardeş sayısına değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, kardeş sayısı değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2_{(2)} = 1,795$ ,  $p > .05$ ).

Problem Davranış Ölçeği puanları ortalamalarının kardeş sayısına değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, kardeş sayısı değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2_{(2)} = 2,489$ ,  $p > .05$ ).

Akademik Yeterlilik puanları ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, kardeş sayısı değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2_{(2)} = 4,295$ ,  $p > .05$ ).

**Tablo 4.10.**  
**SBDS' den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Ailedeki Kişi Sayısı Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Ölçek	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
S.B.Ö.	3 ve altı	23	55,78	2,015	3	,569
	4 kişi	51	60,10			
	5 kişi	28	68,73			
	6 ve üzeri	19	58,34			
	Toplam	121				
P.D.Ö.	3 ve altı	23	68,50	1,424	3	,700
	4 kişi	51	60,33			
	5 kişi	28	57,50			
	6 ve üzeri	19	58,87			
	Toplam	121				
A.Y.Ö.	3 ve altı	23	48,83	6,136	3	,105
	4 kişi	51	61,81			
	5 kişi	28	59,63			
	6 ve üzeri	19	75,58			
	Toplam	121				

Tablo 4.10.'da görüldüğü üzere, Sosyal Beceri Ölçeği puanları ortalamalarının ailedeki kişi sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, ailedeki kişi sayısı değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2_{(3)} = 2,015, p > .05$ ).

Problem Davranış Ölçeği puanları ortalamalarının ailedeki kişi sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, ailedeki kişi sayısı değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2_{(3)} = 1,424, p > .05$ ).

Akademik Yeterlilik puanları ortalamalarının ailedeki kişi sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, ailedeki kişi sayısı değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2_{(3)} = 1,424, p > .05$ ).

**Tablo 4.11.**  
**SBDS' den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
S.B.Ö.	20-29	9	51,39	4,252	3	,236
	30-39	69	61,41			
	40-49	39	65,56			
	50 ve üstü	4	31,13			
	Toplam	121				
P.D.Ö.	20-29	9	57,33	9,605	3	,022
	30-39	69	68,81			
	40-49	39	47,35			
	50 ve üstü	4	67,63			
	Toplam	121				
A.Y.Ö.	20-29	9	55,00	2,432	3	,488
	30-39	69	59,09			
	40-49	39	67,28			
	50 ve üstü	4	46,25			
	Toplam	121				

Tablo 4.11.'de görüldüğü üzere, Sosyal Beceri Ölçeği puanları ortalamalarının annenin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, annenin yaşı değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2_{(3)} = 4,252, p > .05$ ).

Akademik Yeterlilik puanları ortalamalarının annenin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, annenin yaşı değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2_{(3)} = 2,432, p > .05$ ).

Problem Davranış Ölçeği puanları ortalamalarının annenin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, annenin yaşı değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(3)} = 9,605, p < .05$ ).

Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacı ile Mann Withney U (Z değeri) testi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 4.12.'de verilmiştir.

**Tablo 4.12.**  
**Öğrencilerin Annelerinin yaşı Değişkeni ile problem davranış ölçeği Puanları**  
**Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi**  
**Sonuçları**

Anne yaşı	<i>N</i>	<i>S.T.</i>	<i>S.O.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
30-39	69	61,49	4242,5			
40-49	39	42,14	1643,5	863,5	-3,089	0,002
Toplam	108					

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere, problem davranış ölçeği puanlarının Annelerinin yaşı Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın yaşları 30-39 olan annelerin lehine  $p < .002$  düzeyinde meydana geldiği saptanmıştır. Bu sonuca göre yaşları 30-39 arasında olan annelerin çocuklarının yaşları 40-49 olan annelerin çocuklarına göre problem davranış ölçeğinden aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.13.**  
**SBDS' den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları**  
**Ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp**  
**Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
S.B.Ö.	20-29	2	38,50	3,428	3	,330
	30-39	60	62,55			
	40-49	44	63,07			
	50 ve üstü	14	46,79			
	Toplam	120				
P.D.Ö.	20-29	2	88,50	5,262	3	,154
	30-39	60	64,50			
	40-49	44	58,95			
	50 ve üstü	14	44,21			
	Toplam	120				
A.Y.Ö.	20-29	2	54,25	1,738	3	,628
	30-39	60	64,18			
	40-49	44	58,51			
	50 ve üstü	14	51,89			
	Toplam	120				

Tablo 4.13'de görüldüğü gibi, Sosyal Beceri Ölçeği puanları ortalamalarının babanın yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, babanın yaşı değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2_{(3)} = 3,428$ ,  $p > .05$ ).

Problem Davranış Ölçeği puanları ortalamalarının babanın yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, babanın yaşı değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2_{(3)} = 5,262$ ,  $p > .05$ ).

Akademik Yeterlilik puanları ortalamalarının babanın yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda ise, babanın yaşı değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2_{(3)} = 1,738$ ,  $p > .05$ ).

**Tablo 4.14.**  
**SBDS' den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları**  
**Ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre**  
**Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi**  
**Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
S.B.Ö.	Okur yazar değil	14	53,14	5,441	3	,142
	İlköğretim	88	61,07			
	lise	13	77,77			
	Üniversite ve üstü	6	42,00			
	Toplam	121				
P.D.Ö.	Okur yazar değil	14	64,07	,675	3	,879
	İlköğretim	88	61,40			
	lise	13	53,92			
	Üniversite ve üstü	6	63,25			
	Toplam	121				
A.Y.Ö.	Okur yazar değil	14	46,86	3,773	3	,287
	İlköğretim	88	62,16			
	lise	13	71,50			
	Üniversite ve üstü	6	54,17			
	Toplam	121				

Tablo 4.14.'de görüldüğü gibi, Sosyal Beceri Ölçeği puanları ortalamalarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, anne öğrenim düzeyi değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2_{(3)} = 5,441, p > .05$ ).

Problem Davranış Ölçeği puanları ortalamalarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, anne öğrenim düzeyi değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2_{(3)} = ,675, p > .05$ ).

Akademik Yeterlilik puanları ortalamalarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda ise, anne öğrenim düzeyi değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2_{(3)} = 3,373, p > .05$ ).

**Tablo 4.15.**  
**SBDS' Den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları**  
**Ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre**  
**Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi**  
**Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
S.B.Ö.	Okur yazar değil	14	45,42	2,776	3	,428
	İlköğretim	88	59,69			
	Lise	13	68,71			
	Üniversite ve üstü	6	57,50			
	Toplam	121				
P.D.Ö.	Okur yazar değil	14	67,42	1,853	3	,603
	İlköğretim	88	63,40			
	Lise	13	53,69			
	Üniversite ve üstü	6	59,25			
	Toplam	121				
A.Y.Ö.	Okur yazar değil	14	35,17	4,428	3	,219
	İlköğretim	88	61,58			
	Lise	13	66,81			
	Üniversite ve üstü	6	53,69			
	Toplam	121				

Tablo 4.15.'de görüldüğü gibi, Sosyal Beceri Ölçeği puanları ortalamalarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, baba öğrenim düzeyi değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2_{(3)} = 2,776, p > .05$ ).

Problem Davranış Ölçeği puanları ortalamalarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, baba öğrenim düzeyi değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2_{(3)} = 1,853, p > .05$ ).

Akademik Yeterlilik puanları ortalamalarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda ise, baba öğrenim düzeyi değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2_{(3)} = 4,428, p > .05$ ).



**Tablo 4.16.**  
**SBDS' den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları**  
**Ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp**  
**Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
S.B.Ö.	Dar gelirlili	25	70,98	4,002	2	,135
	Orta	84	56,77			
	Orta üstü	12	69,79			
	Toplam	121				
P.D.Ö.	Dar gelirlili	25	58,02	,497	2	,780
	Orta	84	62,48			
	Orta üstü	12	56,88			
	Toplam	121				
A.Y.Ö.	Dar gelirlili	25	67,14	1,480	2	,477
	Orta	84	60,37			
	Orta üstü	12	52,63			
	Toplam	121				

Tablo 4.16'da görüldüğü gibi, Sosyal Beceri Ölçeği puanları ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gelir düzeyi değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2_{(2)} = 4,002$ ,  $p > .05$ ).

Problem Davranış Ölçeği puanları ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gelir düzeyi değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2_{(2)} = ,497$ ,  $p > .05$ ).

Akademik Yeterlilik puanları ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda ise, gelir düzeyi değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2_{(2)} = 1,480$ ,  $p > .05$ ).

**Tablo 4.17.**

**SBDS' den Alınan; Sosyal Beceri Ölçeği Puanları, Problem Davranış Ölçeği Puanları ve Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Devam Ettiği Okula Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ilişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	S <sub>n</sub>	t Testi		
						t	Sd	p
S.B.Ö.	Özel Eğitim Okulu	45	27,67	15,060	2,245	-	119	,222
	Özel Eğitim Sınıfı	76	30,71	11,952	1,371	1,227		
P.D.Ö.	Özel Eğitim Okulu	45	13,47	5,782	,862	-,689	119	,492
	Özel Eğitim Sınıfı	76	14,34	7,258	,833			
A.Y.Ö.	Özel Eğitim Okulu	45	25,09	9,558	1,425	,308	119	,758
	Özel Eğitim Sınıfı	76	24,55	9,066	1,040			

Tablo 4.17.'de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının öğrencinin devam ettiği okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,227$ ;  $p>.05$ ).

Örnekleme oluşturan öğrencilerin Problem Davranış Ölçeği Puanlarının öğrencinin devam ettiği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,689$ ;  $p>.05$ ).

Örnekleme oluşturan öğrencilerin Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanlarının öğrencinin devam ettiği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=,308$ ;  $p>.05$ ).

#### 4.2. Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi (Sbds)'Den Sosyal Beceri Ölçeği, Problem Davranış Ölçeği Ve Akademik Yeterlilik Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

**Tablo 4.18.**  
Sosyal Beceri Ölçeğinden Alınan Puanlarla Problem Davranış Ölçeğinden alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	P
Sosyal Beceri Ölçeği	121	-,346	,000
Problem Davranış Ölçeği			

Tablo 4.18'de görüldüğü üzere, sosyal beceriölçeğinden alınan puanlarla problem davranış ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan  $p < .01$  düzeyinde negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = -.346$ ;  $p < .01$ ). Bu sonuca göre Sosyal Beceri Ölçeği puanları yükseldikçe Problem Davranış Ölçeği puanları anlamlı şekilde azalmaktadır.

**Tablo 4.19.**  
**Sosyal Beceri Ölçeğinden Alınan Puanlarla Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanları**  
**Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon**  
**Analizi Sonuçları**

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	P
Sosyal Beceri Ölçeği	121	,543	,000
Akademik Yeterlilik Ölçeği			

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere, sosyal beceri ölçeğinden alınan puanlarla akademik yeterlilik ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan  $p < .01$  yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = .543$ ;  $p < .01$ ). Başka bir deyişle Sosyal Beceri Ölçeği puanları yükseldikçe Akademik Yeterlilik Ölçeği puanları anlamlı şekilde yükselmektedir.

**Tablo 4.20.**  
**Akademik Yeterlilik Ölçeğinden Alınan Puanlarla Problem Davranış Ölçeği Puanları**  
**Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon**  
**Analizi Sonuçları**

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	P
Akademik Yeterlilik Ölçeği	121	-,360	,000
Problem Davranış Ölçeği			

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere, akademik yeterlilik ölçeğinden alınan puanlarla problem davranış ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan  $p < .01$  düzeyinde negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = -.360$ ;  $p < .01$ ). Bu durumdan anlaşılacağı üzere Akademik Yeterlilik Ölçeği’nden alınan puanlar arttıkça Problem Davranış Ölçeği’nden alınan puanlar azalmaktadır.

### 4.3. Ankara Artikülasyon Testi (AAT), Puanları İle Demografik Değişkenler Arasındaki Karşılaştırmalar

**Tablo 4.21.**  
Ankara Artikülasyon Testi Puanlarının Öğrencinin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
	7 Yaş	10	92,30			
	8 Yaş	17	68,94			
	9 Yaş	18	60,61			
A.A.T.	10 Yaş	27	62,19	16,789	5	,005
	11 Yaş	34	58,16			
	12 Yaş	15	35,90			
	Toplam	121				

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi, Ankara Artikülasyon Testi puanlarının çocukların yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, yaş değişkeni ile Ankara Artikülasyon Testi puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(5)} = 16,789$ ,  $p < .05$ ). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar tablo 4.22.’de sunulmuştur.

**Tablo 4.22.**  
**Ankara Artikülasyon Testi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar**  
**Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

<b>Gruplar</b>	7 yaş	8 yaş	9 yaş	10 yaş	11 yaş	12 yaş
7 yaş	SO=56,35	p>.05 SO=41,76	<b>p&lt;.05</b>	<b>p&lt;.05</b>	<b>p&lt;.01</b>	<b>p&lt;.01</b>
8 yaş			p>.05 SO=59,61	p>.05	p>.05	<b>p&lt;.05</b>
9 yaş				p>.05 SO=56,98	p>.05	<b>p&lt;.01</b>
10 yaş					p>.05 SO=63,21	<b>p&lt;.05</b>
11 yaş						<b>p&lt;.05</b> SO=89,80
12 yaş						

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere, Ankara Artikülasyon Testi puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın yaşları 7 olan çocuklar ile yaşları 9 ve 10 olan çocuklar arasında 7 yaşında olan çocuk grubunun lehine  $p<.05$  düzeyinde; yaşları 7 olan çocuklar ile yaşları 11 ve 12 olan çocuklar arasında 7 yaşında olan çocuk grubunun lehine  $p<.01$  düzeyinde; yaşları 8 olan çocuklar ile yaşları 12 olan çocuklar arasında 8 yaşında olan çocuk grubunun lehine  $p<.05$  düzeyinde; yaşları 9 olan çocuklar ile yaşları 12 olan çocuklar arasında 9 yaşında olan çocuk grubunun lehine  $p<.01$  düzeyinde; yaşları 10 olan çocuklar ile yaşları 12 olan çocuklar arasında 10 yaşında olan çocuk grubunun lehine  $p<.05$  düzeyinde; yaşları 11 olan çocuklar ile yaşları 12 olan çocuklar arasında 11 yaşında olan çocuk grubunun lehine  $p<.05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Sonuçlar incelendiğine; Ankara Artikülasyon Testi’nden 7 yaşındaki çocukların 9, 10, 11 ve 12 yaşındaki çocuklara göre daha fazla puan aldığını yani artikülasyon hatalarının 7 yaşındaki çocuklarda daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca, 8, 9, 10 yaşlarındaki çocukların Ankara Artikülasyon Testi’nden aldıkları puanlar 12 yaşındaki çocuklardan fazla olduğu yani artikülasyon hatalarının 8, 9, 10 yaşlarında 12 yaşa göre fazla olduğu görülmektedir. Bu durumda genel olarak 7 yaşındaki çocukların diğer yaş gruplarına

göre artikülasyon düzeylerinin daha geride olduğu ve 12 yaşındaki çocuklarında diğer yaş gruplarına göre artikülasyon düzeylerinin daha iyi olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.23.**  
**Ankara Arikülasyon Testi Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ilişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>S<sub>h</sub></i>	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>
A.A.T.	Erkek	70	24,93	22,755	2,720	1,425	119	,157
	Kız	51	19,20	20,525	2,874			

Tablo 4.23.'te görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğrencilerin Ankara artikülasyon testi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1,425$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.24.**  
**Ankara Arikülasyon Testi Puanlarının Öğrencinin Engel Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ilişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>S<sub>h</sub></i>	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>
A.A.T.	Orta	65	30,17	23,743	2,945	4,448	119	,000
	Hafif	56	13,63	15,636	2,089			

Tablo 4.24.'te görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Ankara artikülasyon testi puanlarının engel türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t= 4,448$ ;  $p<.01$ ). Söz konusu farklılık orta düzeyde zihin engelli grup lehine gerçekleşmiştir. Bu durum; orta düzey zihin engelli çocukların artikülasyon hatalarının hafif düzeyde zihin engelli çocuklara göre daha fazla olduğunu, hafif

düzeyde zihin engelli çocukların artikülasyon düzeylerinin orta düzey zihin engelli çocuklardan daha iyi olduğu anlamına gelmektedir.

#### 4.4. Ankara Artikülasyon Testi (Aat)'Den Alınan Puanlar İle Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi (Sbds)'Den Sosyal Beceri Ölçeği, Problem Davranış Ölçeği Ve Akademik Yeterlilik Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

**Tablo 4.25.**

**Ankara Artikülasyon Testinden Alınan Puanlarla Sosyal Beceri Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	P
Ankara Artikülasyon Testi	121	-,462	,000
Sosyal Beceri Ölçeği			

Tabloda 4.25.'te görüldüğü üzere, Ankara artikülasyon testi alınan puanlarla sosyal beceri ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan  $p < .01$  düzeyinde negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = -.462$ ;  $p < .01$ ). Bu sonuca göre Ankara Artikülasyon Testi'nden alınan puanlar arttıkça Sosyal Beceri Ölçeği'nden alınan puanlar azalmaktadır. Bu durum, çocukların sosyal becerileri arttıkça artikülasyon hatalarının azaldığını, dolayısıyla sosyal becerileri yüksek olan çocukların artikülasyon düzeylerinde de yüksek olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.26.**

**Ankara Artikülasyon Testinden Alınan Puanlarla Problem Davranış Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	P
Ankara Artikülasyon Testi	121	,192	,035
Problem Davranış Ölçeği			

Tablo 4.26.'da görüldüğü gibi, Ankara artikülasyon testinden alınan puanlarla problem davranış ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan



$p < .05$  anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = .192$ ;  $p < .05$ ). Bu sonuca göre Ankara Artikülasyon Testi'nden alınan puanlar arttıkça Problem Davranış Ölçeği'nden alınan puanlar da artmaktadır. Bu durum gösteriyor ki çocukların Artikülasyon hataları arttıkça problem davranış düzeyi de artmaktadır.

**Tablo 4.27.**

**Ankara Artikülasyon Testinden Alınan Puanlarla Akademik Yeterlilik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	P
Ankara Artikülasyon Testi	121	-,404	,000
Akademik Yeterlilik Ölçeği			

Tablo 4.27.'de görüldüğü gibi, Ankara Artikülasyon Testi'nden alınan puanlarla akademik yeterlilik ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan  $p < .01$  düzeyinde negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = -.404$ ;  $p < .01$ ). Bu sonuca göre Ankara Artikülasyon Testi'nden alınan puanlar arttıkça Akademik Yeterlilik Ölçeği'nden alınan puanlar azalmaktadır. Sonuç olarak; Artikülasyon hataları fazla olan çocukların akademik yeterliliklerinin düşük olduğu görülmektedir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

##### 5.1.1. Sosyal Becerileri Dereceleme Sistemi (SBDS) Sosyal Beceri, Problem Davranış ve Akademik Yeterlilik Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmalarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

###### *Yaş değişkenine göre;*

Araştırmanın bulguları zihin engelli çocukların sosyal beceri düzeylerinin, yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığını göstermektedir. Bu bulgulara göre 12 yaşındaki çocukların sosyal becerilerinin diğer yaş gruplarındaki çocukların sosyal becerilerine oranla daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç sosyal becerilerin yaş ile birlikte arttığı anlamını taşımamakla birlikte, sosyal becerinin yaş değişkeni ile ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Alanyazın taraması sonucunda, Sosyal becerilerinin yaş ile ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar (Poyraz-Tüy, 1999; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005) olmasına karşın, bu durumun aksine, sosyal becerinin yaş değişkeni ile ilişkisinin anlamlı bir farklılığa yol açmadığını belirten araştırmalarda bulunmaktadır (Gresham ve Elliot 1990; Özkubat 2010). Poyraz-Tüy (1999) çocukların yaşı arttıkça; sosyal beceriyi oluşturan, grupla iletişim ve işbirliğinin, sosyal etkileşimin, sosyal bağımsızlığın arttığını, dolayısıyla sosyal becerilerinin yaş ile orantılı gelişim içinde olan bir yapı olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre zihin engelli çocukların problem davranış düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç (Gresham ve Elliot, 1990; İpek- Yükselen, 2003; Sucuoğlu ve Özokçu 2005; Hocaoğlu, 2009) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Fakat alanyazında yaş değişkeni ile problem davranışın anlamlı ilişkisini gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Borthwick-Duffy, Lane ve Widaman, 1994; Bacanlı ve Erdoğan 2003; Sucuoğlu 2003).

Araştırma bulgularına göre zihin engelli çocukların akademik yeterlilik düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara göre 12 yaşındaki çocukların akademik yeterliliklerinin diğer yaş gruplarındaki çocukların akademik yeterliliklerine oranla daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç akademik yeterliliğin yaş ile birlikte arttığı anlamını taşımamakla birlikte, akademik yeterliliğin yaş değişkeni ile ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Gresham ve Elliot (1990), SBDS'nin akademik yeterlilik alt ölçeğinin, bir başarı testi olmadığını, her öğrencinin akademik özelliklerinin, öğretmenleri tarafından sınıftaki diğer arkadaşlarıyla karşılaştırarak, derecelendirdiği bir ölçek olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonucu göz önüne alınırsa, özel eğitim sınıfında öğrenim gören çocukların akademik yeterliliklerine bakıldığında öğretmenin çocukların akademik yeterliliklerini sınıftaki diğer çocuklarla karşılaştırılarak değerlendirildiği, 12 yaşındaki çocukların akademik yeterliliklerin sınıftaki 12 yaşından küçük, diğer çocuklardan daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Özel eğitim okulunda sınıf seviyesine göre öğrenim gören çocukların ise sınıf düzeyleri ve eğitim alma süreleri arttıkça, akademik becerilerde ilerleme sağlayacaklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Yaş değişkeni ile sosyal beceri, problem davranış ve akademik yeterlilik arasındaki bu çelişkili sonuçların, çalışma gruplarını oluşturan çocukların özellikleri ve yaş grupları ile çalışmalarda kullanılan ölçüm araçlarının farklılıklarına bağlı olduğu düşünülebilir.

### ***Cinsiyet değişkenine göre;***

Araştırma bulgularına göre zihin engelli çocukların sosyal beceri düzeyleri, ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç yapılan araştırmalarla da paralellik göstermektedir (Şahin, 1999; Çifci ve Cora-İnce, 2002; Sucuoğlu, 2003; Bacanlı ve Erdoğan, 2003; Seven,2006; Karakuş, 2006). Buna karşın sosyal becerinin cinsiyet değişkeni ile anlamlı ilişkisinin bulunduğu belirtilen araştırmalar da bulunmaktadır (Riggio, 1986; Gresham ve diğerleri, 1996; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Seven, 2008; Özkubat, 2010).

Gresham, Noell ve Elliot (1996) Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi'nin (SBDS) alt ölçeği olan işbirliği becerisinde, kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık görülmemesine rağmen, toplam sosyal beceri puanlarına bakıldığında kızların erkeklerden daha yüksek puanlara sahip oldukları bulmuşlardır. Seven (2006), kız çocukların erkeklere göre daha fazla sosyal beceri davranışı sergilemelerinin, aile ve toplumun çocuklardan cinsiyet rolüyle ilgili beklentilerinin bir sonucu olduğunu düşünmektedir.

Araştırma bulgularına göre zihin engelli çocukların problem davranışları ve akademik yeterlilik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Alanyazın incelendiğinde cinsiyet değişkeni ile problem davranış ve akademik yeterlilik arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucunu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Tasse ve diğerleri, 1996; Çifci ve Cora-İnce, 2002; Sucuoğlu, 2003; Yükselen, 2003; Hoccoğlu, 2009). Yükselen (2003) zihinsel engelli çocuklarda, kız ve erkekler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmamasının çocukların sosyal yeterlilik ve problem davranışları üzerinde cinsiyetin önemli bir değişken olmadığına bir göstergesi olduğunu belirtmiştir. Buna karşın (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005) cinsiyet değişkeninin problem davranış üzerinde etkili olduğunu, erkek öğrencilerin problem davranışlarının kız öğrencilerden fazla olduğunu, bununla birlikte akademik yeterlilikler açısından kızlarla erkekler arasında anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığını belirtmişlerdir.

Alanyazın incelemesi sonucunda elde edilen bulgular, sosyal becerilerin, problem davranışın ve akademik yeterliliğin cinsiyet değişkenine ile anlamlı olarak farklılaştığı ve sosyal becerilerin, problem davranışın ve akademik yeterliliğin cinsiyet değişkeni ile tutarlı olarak farklılıklara neden olmadığı şeklinde çelişkili sonuçlar göstermektedir. Bu doğrultuda, araştırma bulgularının alanyazınla tutarlı olduğu görülmektedir.

***Engel düzeyi değişkenine göre;***

Araştırma bulgularına göre zihin engelli çocukların sosyal beceri düzeyleri, problem davranış düzeyleri ve akademik yeterlilikleri ile engel türü değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Alanyazın incelemesi sonucunda, engel türü

değişkeninin sosyal beceriyi problem davranışı ve akademik yeterliliği etkileyen etmenler arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuç araştırma bulguları ile çelişmektedir. Wing ve Gould, (1979), araştırmalarında zihinsel engelin şiddeti ile sosyal yetersizlik arasında pozitif bir korelasyon bulunduğunu, bu nedenle şiddetli zihinsel engeli bulunan kişilerin hafif ve orta düzeyde zihinsel engeli bulunanlara göre daha fazla sosyal beceri bozukluğuna sahip olduğunu belirtmişlerdir. Russell ve Forness (1985), zeka düzeyinin düşük olmasının problem davranışların ortaya çıkma olasılığını arttıran önemli bir değişken olduğunu vurgulamışlardır. Zihinsel engellilerin bişşsel ve sosyal gelişimlerinin normal akranlarına göre geride olduğu, uyumsal davranışlarda problemler yaşadıkları, bilinmektedir. Fakat engel türü olarak ele alınan sınıflamanın çocukların IQ düzeylerine göre olduğu düşünüldüğünde sosyal ve adaptif davranışları kazanmış bir çocuğun kendisinden IQ olarak yüksek bir arkadaşından daha fazla sosyal beceri, akademik olarak daha uygun becerileri ve daha az problem davranışlar sergileyebileceği düşünülebilir.

***Doğum sırası değişkenine göre,***

Araştırma sonucunda, öğrencilerin almış oldukları sosyal beceri puanları, problem davranış puanları ve akademik yeterlilik puanları ile doğum sırası değişkeni arasında fark olmadığına ulaşılmıştır. Bu durum Seven (2008), sosyal beceri düzeyleri doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir, bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Bu bulgular, üniversite öğrencilerinin ilk çocuktan son çocuğa doğru sosyal becerilerinin yükseldiği, buna karşılık davranış problemlerinin azalma ihtimalinin yükseldiği fikrine ulaşan Seven ve Yoldaş (2006)'ın bulgularıyla çelişmektedir.

***Kardeş sayısı Değişkenine göre;***

Öğrencilerin almış oldukları sosyal beceri puanları, problem davranış puanları ve akademik yeterlilik puanları ile kardeş sayısı ve ailedeki kişi sayısı değişkeni arasında farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç, Hocaoğlu (2009)'un çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Hocaoğlu (2009), araştırmasında kardeş sayısı değişkeni ile olumsuz sosyal davranış düzeyi arasında fark bulamamıştır. Bu sonuca karşılık Seven (2007), olumsuz sosyal davranışların kardeş sayısı değişkenine göre farklılaştığını, farklılığın

ise tek çocuk olan grup lehine olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bu durumda normal gelişim gösteren çocuklarda ailedeki kişi sayısının ve kardeş sayısının fazlalığının sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlayacak bir etken olduğu düşünülürken zihinsel engelli çocuklarda bu değişkenin sosyal becerilere etkisi olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda geniş ailede yetişen çocukların davranış problemleri sergileme ihtimallerinin daha kuvvetli olduğu düşünülmüşse de, böyle bir bulguya ulaşılmamıştır.

***Anne-babanın yaşı değişkenine göre,***

Babanın yaşı ile çocukların sosyal beceri, problem davranış ve akademik yeterlilikleri arasında anlamlı farklılık elde edilememiştir. Annenin yaşı değişkenine göre sosyal beceri ölçeği ve akademik yeterlilik ölçeği puanları arasında da anlamlı farklılık bulunamamıştır. Diğer taraftan annenin yaşı değişkenine göre problem davranış ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Problem davranış düzeyi ile ilgili analiz sonucunda 40 - 49 yaş arası annelerin çocuklarının problem davranış düzeyleri ile 30-39 yaş arası annelerin çocuklarının problem davranış düzeyleri arasında 30-39 yaş grubu annelerin çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bu bulgu 30-39 yaş arası annelerin çocuklarının daha fazla problem davranış sergilediklerini göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde benzer bir sonuca rastlamak mümkündür. Hocaoğlu (2009), annenin yaşı ile olumsuz sosyal davranışlar düzeyinde anlamlı farklılık olduğunu, bu farklılığın 40 - 49 yaş arası annelerin çocuklarının olumsuz sosyal davranış düzeyleri ile 30-39 ve 50 - üstü yaş grubu annelerin çocuklarının olumsuz sosyal davranış düzeyleri arasında 40 - 49 yaş grubu annelerin çocuklarının lehine olduğunu, bu durumun orta yaş grubu annelerin çocuklarının olumsuz sosyal davranış düzeylerinin düşük olduğunu gösterdiğini ve bu sonucun bu yaş grubu annelerin tutumları ile yorumlanabileceği belirtmiştir.

***Anne babanın eğitim düzeyi değişkenine göre;***

Araştırma sonuçlarına göre çocukların sosyal beceri düzeyleri, problem davranışları ve akademik yeterlilikleri ile anne- babanın öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak alanyazın incelendiğinde, anne-babanın öğrenim düzeylerinin sosyal beceri veya sosyal davranış düzeyine etki eden etmenlerden biri olduğu belirtilmektedir (Fox, Platz ve Bentley, 1995; Seven, 2008). Bunun aksine, araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren, bazı çalışmalarda çocukların sosyal beceri gelişimi ile anne babanın eğitim durumu arasında hiçbir anlamlı ilişki görülmemiştir (Seven, 2006; Seven ve Yoldaş, 2006).

***Algılanan gelir düzeyi değişkenine göre,***

Araştırma bulgularına göre çocukların sosyal beceri, problem davranış ve akademik yeterlilik düzeylerinde algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı ilişki bulunamamıştır. Alanyazın incelendiğinde, Hoccoğlu (2009), algılanan gelir düzeyi ile sosyal yeterlik arasında anlamlı farklılaşma bulunmadığını belirtmiştir. Bu sonuç araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu sonucun aksine, (Seven, 2006; 2008) algılanan gelir düzeyi ile sosyal beceriler arasında anlamlı farkın olduğunu, alt sosyo-ekonomik düzeyden üst sosyo-ekonomik düzeye doğru sosyal beceri düzeylerinin yükseldiğini, ekonomik durumu iyi ailelerin çocuklarının eğitimi ile daha fazla ilgilendiklerini ve iyi eğitim almalarını sağlamalarının da çocukların sosyal beceri düzeylerinde farklılık yaratabileceğini belirtmiştir.

***Devam edilen okul değişkenine göre;***

Araştırma bulgularına göre çocukların sosyal beceri, problem davranış ve akademik yeterlilik düzeyleri ile devam ettikleri okul değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum özel eğitim okuluna ya da ilköğretim bünyesindeki özel eğitim sınıfına devam etmekte olan orta ve hafif düzey zihin engelli çocukların sosyal beceri, problem davranış ve akademik yeterlilik düzeylerinin okul değişkeninden etkilenmediği diğer bir değişle okul değişkeni ile ilişkili olmadığı anlamını taşıyabilir.

Özel eğitim okulunda yaş, engel düzeyi ve türü bakımından birbirine daha yakın gruptaki çocukların aynı sınıfta eğitim gördüğü bilinmektedir. Bunun yanısıra özel eğitim sınıfındaki çocukların yaş aralıklarının değişkenlik gösterdiği, ilköğretim düzeyine göre 1.sınıftan 8.sınıfa kadar olan çocukların aynı sınıfta eğitim görebileceği, engel türü ve düzeyi bakımından farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Özel eğitim sınıfındaki çocukların sosyal beceri, problem davranış ve akademik yeterliliklerinin, özel eğitim okulundaki çocuklardan farklı olabileceği düşünülmüşse de böyle bir sonuca ulaşılammıştır.

### **5.1.2. Ankara Artikülasyon Testi (AAT), Puanları İle Demografik Değişkenler Arasındaki Karşılaştırmalar**

Ankara Artikülasyon Testi ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. 7- 12 yaş aralığındaki çocuklara uygulanan testin sonuçlarına göre; genel olarak 7 yaşındaki çocukların artikülasyon hataları diğer yaş gruplarındaki çocukların artikülasyon hatalarından fazla olduğu, ayrıca 12 yaşındaki çocukların artikülasyon hatalarının diğer yaş gruplarından az olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç göstermiştir ki, örneklemin en küçük yaş grubunun artikülasyon hataları fazla en büyük yaş grubunun artikülasyon hataları azdır.

Alanyazın incelemesi sonucunda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmacılar konuşma ve artikülasyon düzeylerinin yaşla ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir (Kent, 1976; Kent ve Forner, 1980; Chermak ve Schneiderman, 1986; Walker ve diğerleri 1992) Amir ve Grinfeld, (2011), 7 - 17 yaş aralığındaki İbranice konuşan 144 çocukla yaptığı çalışmasında, artikülasyon hatalarının yaş arttıkça azaldığını, 13 yaşındaki çocukların en iyi akıcı konuşma düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir.

### **Cinsiyet değişkenine göre;**

Ankara Artikülasyon Testi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçalanyazındaki diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir (Walker ve diğerleri, 1992; Tsao ve Weismer, 1997; Robb ve diğerleri, 2004; Amir ve Grinfeld, 2011). Ayrıca çocuklarda artikülasyon oranı ile ilgili 3 yıllık boylamsal bir çalışma yapan (Walker ve Archibald, 2006) cinsiyetin artikülasyon oranı üzerinde etkili olmadığı sonucuna varmıştır.



*Engel düzeyi değişkenine göre,*

Ankara Artikülasyon Testi ile engel düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Hafif ve orta düzeyde zihin engelli çocuklarla yapılan bu araştırmada, orta düzeydeki grup lehine artikülasyon hataları daha fazla bulunmuştur. Bu durumda artikülasyon bozukluğu oranı orta düzeydeki zihin engelli çocuklarda, hafif düzeydeki çocuklara oranla daha fazladır. Alanyazında incelendiğinde bu sonuç ile örtüşen çalışmalar bulunmaktadır. Erdebil, Daşdöğen, Çıtav, Tezel, Bengisu, Tortop (2008) zihin engellilerin dil gelişimlerinin özürlü şiddetine orantılı olarak yavaş ilerlediği belirtmişlerdir. Abbedutove Boudreau (2004) ise zihinsel engelli bireylerin dil becerilerindeki problemlerin yüksek oranda genel bilişsel becerileri ve IQ ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazın incelemesi sonucunda zekanın dil becerilerini etkileyen bir etmen olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

**5.1.3. Sosyal Becerileri Dereceleme Sistemi (SBDS) Sosyal Beceri, Problem Davranış Ve Akademik Yeterlilik Puanlarının Karşılaştırılmalarına İlişkin Sonuçlar Ve Tartışma**

Araştırma sonucunda, zihin engelli çocukların sosyal beceri düzeyleri ile problem davranış düzeyleri arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sosyal beceri düzeyleri ve akademik yeterlilik düzeyleri arasında ise pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Alanyazın incelemeleri sonucunda araştırma bulguları ile paralel olarak sosyal becerilerin, problem davranışla ilişkili olduğunu belirten araştırmalar görülmektedir (Coie ve Dodge 1983; Gresham, 1986; Parker ve Asher, 1987;Gresham ve Elliot, 1990; Sargent, 1991; Gresham, 1997; Conti-Ramsden ve Botting 2004; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Ray ve Elliott 2006). Clegg ve Standen (1991), engelli ve normal gelişim gösteren çocukların sergiledikleri problem davranışların sosyal beceri yetersizlikleri ile ilişkili olduğunu ve bu çocukların sergiledikleri sosyal problemlerin, yetişkinlik dönemlerinde de sosyal problem yaşamalarına zemin hazırlayacağını belirtmişlerdir.

Merrell (1993) problem davranışı gerekli sosyalleşmeyi geciktiren ve akran reddi gibi olumsuz sonuçları üreten davranış olarak tanımlamış ve sosyal beceri yetersizliğine neden olan etmenlerden birinin de çocukların sergiledikleri problem davranışlar olduğunu belirtmiştir.

Sosyal becerileri öğrenmemiş ya da öğrenmiş ancak kullanamayan çocukların, isteklerini elde etmek amacı ile sosyal beceriler yerine çeşitli problem davranışları sergileyebileceğini belirtilmiştir (Elliott ve Gresham, 1993; Gresham 1997).

Araştırmacılar sosyal becerilerin akademik performansla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir (Wentzel, 1991; Yükselen, 2003; Demary ve Malecki 2002; DiPerna ve diğerleri 2002; Caprara ve diğerleri 2000). Ray ve Elliott (2006) ise araştırmalarında, davranış problemleri olan çocukların yaşlarına göre nispeten daha düşük sosyal uyum becerilerinin olduğunu, toplumsal uyumun temeli olan sosyal destek, benlik kavramı ve sosyal becerilerin çocukların akademik yeterlilik ve problem davranış düzeylerine göre farklılık gösterdiğini ve çocukların olumlu sosyal temellerinin akademik başarılarına zemin hazırlayacağını belirtmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde, yetersizlikten etkilenmiş çocukların daha fazla problem davranış sergiledikleri ve daha düşük düzeyde akademik performanslarının olduğu belirtilmiştir (Cleggve Standen, 1991; Gresham, 1997; Marzano ve Marzano, 2003; Semmel ve Gao, 1992; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Alanyazın incelemesi sonucunda elde edilen bulgular, sosyal beceri eksikliklerinin, problem davranışları ve akademik olarak yetersizliği ortaya çıkardığını düşündürmektedir. Araştırma bulgularının beklendik ve alanyazınla tutarlı olduğu görülmektedir.

#### **5.1.4. Sosyal Becerileri Dereceleme Sistemi (SBDS) Sosyal Beceri, Problem Davranış, Akademik Yeterlilik Puanları ve Ankara Artikülasyon Testi (AAT) Puanlarının Karşılaştırılmalarına İlişkin Sonuçlar Ve Tartışma**

Araştırma sonucunda zihinsel engelli çocukların Ankara Artikülasyon Testi puanları ile sosyal beceri puanları arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani; artikülasyon hataları fazla olan çocukların sosyal beceri düzeylerinin, artikülasyon hataları az olan veya olmayan çocuklara göre daha düşük

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, dil ve konuşma bozukluğu (artikülasyon bozukluğu) olan çocukların sosyal beceri düzeylerinin, dil ve konuşma bozukluğu (artikülasyon bozukluğu) olmayan çocuklara göre daha düşük olduğu ve dilin sosyal beceri düzeyini etkileyen etmenlerden biri olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu sonuç, konu ile ilgili yapılmış birçok araştırmayla da paralellik göstermektedir. Dil bozukluğu olan çocukların, dil yeterlilikleri ve sosyal yeterlilikleri arasında bir bağ olduğu ve dil bozukluğu olan çocukların sosyal becerilerde güçlük çektikleri görülmüştür (Brinton ve Fujiki, 1994; Farmer, 1997, 2000; Gallagher, 1993, 1999; Fujiki, Brinton, Hart ve Fitzgerald, 1999; Koning ve Magill-Evans, 2001). Benzer araştırmalarda ise konuşma engelliler ve / veya konuşma bozukluğu olan çocukların sosyal yeterlilik düzeylerinin zayıf olduğu görülmüştür (Fujiki ve Brinton, 1994; Craig, 1993).

Botting ve Conti-Ramsden, (2008) sosyal becerinin gelişiminde düzgün dil ve konuşma becerilerinin, etkili olduğunu, dil becerilerindeki eksiklik ya da dil bozukluklarının sosyal yetersizliğin başlıca nedeni olduğunu belirtmiştir.

Craig ve Washington (1993) konuşma bozukluğu olan çocukların ikili etkileşim yeteneklerini incelemişler, konuşma bozukluğu olan çocukların dil yaşları akranları ile eşleştirildiğinde bu çocukların ikili etkileşime girme sürelerinin akranlarına göre daha uzun olduğunu ve konuşma bozukluğu olan çocukların akranlarının sözel etkileşime girme davranışlarına rağmen sözel etkileşime girmediklerini belirtilmişlerdir. Bu durum konuşma bozukluğu olan çocukların sosyal becerilerin önemli bir boyutu olan sosyal etkileşimde yaşadıkları zorlukların, sosyal becerileri olumsuz etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Konuşma bozukluğu olan engelli çocuklarla yapılan araştırmalarda ise dil ve konuşma bozuklukları olan engelli çocukların birçok sosyal zorluklar yaşadıklarını belirtilmiştir (Aram, Ekelman ve Nation, 1984; Gralnick, 1992).

Araştırma sonucunda zihinsel engelli çocukların Ankara Artikülasyon Testi puanları ile problem davranış puanları arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Artikülasyon hataları yüksek olan çocukların problem davranış

düzeylerinin, artikülasyon hataları az olan yada olmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde konuşma bozukluğu olan çocukların problem davranış sergiledikleri görülmektedir (Baker ve Cantwell 1987; Camarata, Hughes ve Ruhl, 1988; Brinton ve Fujiki, 1993, 1994; Craig, 1996; Fujiki, Brinton ve Todd, 1996).

Snow ve Powel (2008) gündelik yaşamın yüksek oranda sözlü olan yapısına ayak uydurma çabası içinde, dil bozukluklarına ve zayıf sosyal ilişkilere sahip çocukların sık sık tek heceli yanıtlara, omuz silkmeye başvurdukları ve göz teması kurmakta da zayıf oldukları, bu davranışların kolaylıkla iletişim becerilerinden yoksunluk yerine, sosyal ilişkilerden yoksunluk olarak yanlış değerlendirilebileceğini, bu nedenle de önemli bir sosyal beceri eksikliğine neden olabileceğini belirtmiştir. Bu sonuçlardan hareketle zihin engelli çocukların, konuşma problemlerinden dolayı okul, sınıf, aile ve çeşitli sosyal ortamlarda kendini ifade etmeyle ilgili sıkıntılar yaşayabilecekleri, akranları, ebeveynleri, öğretmenleri gibi sosyal çevredeki kişiler, tarafından anlaşılacaklarının ise çocukta çeşitli zorluklar oluşturabileceği, çocuğun kendini ifade etmekte yaşadığı sıkıntıların ise çocukta problem davranışın görülmesine yol açabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda zihinsel engelli çocukların Ankara Artikülasyon Testi puanları ile akademik yeterlilik düzeyleri arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Artikülasyon hataları fazla olan çocukların akademik yeterliliklerinin artikülasyon hataları az olan veya olmayan çocuklara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde benzer bir sonuca rastlanmıştır. Dil ve iletişim problemleri olan çocukların akademik güçlük açısından yüksek risk taşıdıkları belirtilmiştir (Fey, Catts, and Larrivee 1995; Akt. Abbeduto ve Boudreau, 2004). Bu sonuçtan hareketle artikülasyon bozukluğu olan zihin engelli çocukların, okul ve sınıf ortamında kendileri ifade etmede güçlük yaşayacakları; anlayamadığı konularda öğretmene yada arkadaşlarına soru sormaya çekineceği, soru sorduğu zamanlarda öğretmenleri ve arkadaşları tarafından anlaşılmakta güçlük yaşayacağı, derste ve akademik etkinliklerde, konuşması gerektiği durumlarda, kendini ifade etmede zorluk yaşayacağı düşünülebilir. Tüm bunlar göz önüne

alındığında akademik becerilerinin artikülasyon bozukluğu olmayan akranlarına göre daha düşük olmasının olası bir durum olduğu düşünülmektedir.

## 5.2. ÖNERİLER

### 5.2.1 Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçları, zihin engeli çocukların sosyal becerilerinin, artikülasyon düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığını ortaya koymuştur. Alanyazın incelendiğinde dil ve konuşma terapistlerinin dil ve konuşma sorunu olan engelli çocuklar ile çalışırken sosyal beceri eğitimini müdahalelerinin odak noktası haline getirdikleri (Snow, 2008) görülmektedir. Bu sonuç göz önünde bulundurularak dil ve konuşma bozukluğu olan zihin engelli çocuklara verilecek sosyal beceri eğitimde çocukların dil ve konuşma yeterliliklerine dikkat edilmesi ve çocuklar için daha kapsamlı sosyal beceri eğitim programları geliştirilmesi önerilebilir.

2. Zihin engellilerin yaşları aynı olsa bile, normal gelişim gösteren çocuklardan dil gelişimlerinin daha geride olduğu bilinmektedir (Chapman ve Nation, 1981). Dil gelişimi bir bütün olarak düşünüldüğünde fonemlerin edinimindeki sorunların yani artikülasyon sorunlarının dilin bütününe olan olumsuz etkisi ortaya çıkacaktır. Dilin en önemli amacının da iletişim olduğu göz önünde bulundurulursa artikülasyon gelişiminin iletişimde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bununla birlikte okul çağındaki çocukların yaklaşık %5'inin dil ediniminde gecikme ya da olağandan farklılık gösterdiği ve bu çocukların çoğunda (yaklaşık %88) artikülasyon problemleri (Villiers ve Villiers, 1978) olduğu düşünüldüğünde, artikülasyonun dilin diğer bileşenleriyle birlikte ele alınarak zihin engelli çocuklara verilecek eğitim programlarında yer alması önerilmektedir..

3. Zihinsel engelli çocuklar, engellerinden dolayı sosyal beceri yetersizliklerine sahip olabilmekte, buna bağlı olarak problem davranış gösterme riski taşımaktadır. Bu düşünceden hareketle problem davranışların sağaltımında, sosyal beceri eğitiminin önemli etkilerinin olabileceği ya da farklı bir bakış açısıyla problem davranış

sergileyen çocukların sosyal becerilerinin gözden geçirilmesinin, yeterli ve yetersiz olduğu noktaların belirlenerek uygulanacak programa dahil edilmesi önerilmektedir.

4. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular ışığında özel eğitim gereksinimi olan çocukların okul öncesinde dil ve konuşma durumlarını saptayıcı taramalar yapılarak bu çocukların ihtiyaçları doğrultusunda erken müdahale ile dil ve konuşma bozukluklarının olumsuz etkilerinin en aza indirgenmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir.

5. Zihin engelli çocuklar için hazırlanan eğitim programlarında akademik becerilerin yanı sıra sosyal beceri eğitimine de yer verilecek şekilde düzenlemelerin yapılması gerektiği ve akademik becerilere etki eden faktörlerden biri olarak düşünülen artikülasyon ve konuşma problemlerinin etkisinin göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

### **5.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırmak için aynı çalışma farklı ilköğretim ve özel eğitim okullarında, farklı sınıf düzeylerindeki, farklı katılımcılarla yinelenabilir.

2. Zihin engelli çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde farklı veri toplama tekniklerinin (gözlem, görüşme, video kaydı vb.) kullanılmasının ve zihin engelli çocukların çocukların dil ve konuşma problemlerini belirlerken de farklı ölçü araçlarından yararlanılmasının zihin engelli çocukların sosyal becerileri ve dil ve konuşma düzeyleri belirlenmesi önerilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de zihin engelli çocukların sosyal beceri, problem davranış ve akademik yeterliliklerini, dil ve konuşma bozuklukları değişkeni açısından inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Türkiye’de alanyazında ilk olma özelliği gösteren bu araştırmanın yeni araştırmalara model olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Abbeduto, L. & Hesketh, L. J. (1997). Pragmatic development in individuals with mental retardation: learning to use language in social interactions. *Mental Retardation And Developmental Disabilities Research Reviews*, 323–333.
- Abbeduto, L., & Boudreau, D. (2004). Theoretical influences on research on language development and intervention in individuals with mental retardation. *Mental Retardation And Developmental Disabilities Research Reviews*, 10, 184–192.
- Akkök, F. (2006). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Gelistirilmesi: Öğretmen El Kitabı* (4. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th Edn. Text Revision) Washington, Dc: Author.
- Amir, O., & Grinfeld, D. (2011). Articulation rate in childhood and adolescence: hebrew speakers. *Language and Speech*, 54(2), 225–240.
- Anthonya, L.G., Anthonya, B.J., Glanvillea, D.N., Naimanbd. Q., Ewaandersa, C., & Infant, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers social competence and behaviour problems in the classroom. *Child Development*, 14, 133-154.
- Aram, D. M., Ekelman, B. L., & Nation, J. (1984). Preschoolers with language disorders: 10 years later. *Journal of Speech and Hearing Research*. 27, 232-244.
- Atılğan, G. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Ve Etmeyen İlköğretim I. Kademe I. Devre Öğrencilerinin Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Avcioğlu, H. (2001). *İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğrettilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Avcioğlu, H. (2009). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*.(3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (1999) *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H., ve Erdoğan, F. (2003). Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme öçeğinin (messy) türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 351-379.
- Baker, L., & Cantwell, D. P. (1987b). A prospective psychiatric follow-up of children with speech/language disorders. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 26, 546-553.
- Beckman, P. J., & Kohl, F.L.(1987). Interactions of preschoolers with and without handicaps in integrated and segregated settings: a longitudinal study. *American Association On Mental Deficiency*, 25(1), 5-11.
- Bernstein, D. K. (1986). The Development Of Humor: Implications For Assessment And Intervention. *Topics In Language Disorders*, 6(4), 65–71.

- Bleile, K., & Schwarz, I. (1984). Three perspectives on the speech of children with down's syndrome. *Journal of Communication Disorders*, 17(2), 87-94.
- Borthwick-Duffy, Sharon A., Lane, Kathleen, L. & Widaman, K. (1997). Measuring Problem Behaviors In Children With Mental Retardation: Dimensions And Predictors. *Research In Developmental Disabilities*, 18 (6),415-433.
- Botting, N., & Conti-Ramsden, G.(2008). The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of slh. *British Journal of Developmental Psychology*, 26 (2), 281-299.
- Brinton, B., & Fujiki, M. (1993). Language, social skills, and socioemotional behavior. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 194-198.
- Brinton, B., & Fujiki, M. (1994). Language, Social Skills, And Socioemotional Behavior. *Language, Speech, & Hearing Services In Schools*, 24, 194-198.
- Brinton, B., Robinson, L., & Fujiki, M. (2004). Description of a program for social language intervention: If you can have a conversation, you can have a relationship. *Language, Speech, and Hearing Services In Schools*, 35, 283-290.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W.(1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive. *Behaviors School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Camarata, S. M., Hughes, C. A., & Ruhl, K. L. (1988). Mild moderate behavioratly disordered students: A population at risk for language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 19, 191-200.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo. P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 4, 302-306.
- Cavell T.A. (1990) Social adjustment, social performance and social skills: a tricomponent model of social competence. *Journal Of Clinical Child Psychology*, 19 (2), 111-122.
- Cavkaytar, A., ve Diken, İ. H.(2005). *Özel Eğitim Giriş*, Kök Yayıncılık, Ankara
- Chapman, R. S.(1997). Language development in children and adolescentswith down syndrome. *Mental Retardation And Developmental Disabilities Research Reviews*, 3, 307-312.
- Chapman, R. S., & Nation, J. E. (1981). Patterns of language performance in educable mentally retarded children. *Journal of Communication Disorders*, 14, 245 -25.
- Chermak, G. D., & Schneiderman, C. R. (1986). Speech timing variability of children and adults. *Journal of Phonetics*, 13, 477-480.
- Clegg, J.A., & Standen, P.J. (1991). Frenship among adults who have developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 95(6), 663-671.



- Coie J. D., & Dodge K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-82.
- Coleman, W. L., & Lindsay, R. L. (1992). Interpersonal disabilities. Social skill deficits in older children and adolescents: their description, assessment, and management. *The Pediatric Clinics Of North America*, 39(3), 551-567.
- Conti-Ramsden, & G., Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with sli at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 145-161.
- Craig, H. K. (1993). Social skills of children with specific language impairment: Peer relationships. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 206-215.
- Craig, H. K., & Washington, J. A. (1993). The access behaviors of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 322-337.
- Crosley, P. A.; & Dowling, S.(1989). The relationship between cluster and liquid simplification and sentence length, age, and iq in down's syndrome children. *Journal Of Communication Disorders*, 22(3), 151-68.
- Çadır, D. (2008). *Zihinsel engelli öğrenciler için müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çakır, S. (2006). *Zihin engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla sosyal beceri öğretiminin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çağdaş A., ve Seçer Ş. Z. (Der.) (2002). *Çocuk Ve Ergende Sosyal Ve Ahlak Gelişimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Çiftçi, İ. (2001) *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- Çifci, İ., ve Cora-İnce, N. (2002). Zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemlerinin öğretmen adayları tarafından belirlenmesi. *XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*, 193. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Çifçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2004). *Bilisel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çiyiltepe, M., ve Türkbay, T. (2004). Konuşmanın bileşenleri ve konuşma gecikmesi olan çocukların değerlendirilmesi: Gözden Geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 11(2):89-97.
- Çolak, A. (2007). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıftaki sosyal yerlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 170, 213-241.
- DiPema, J. C., & Elliott, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: AD intrtXJuction to the mini-series. *School Psychology Rewiev*, 31, 293-297.
- Ege, P. , Acarlar, ve F., Turan, F. (2004). *Ankara Artikülasyon Testi El Kitabı*, Ankara.
- Ege, P. 2006, farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi. *Özel Eğitim Dergisi*. 7(2), 1-23.
- Eldeniz Çetin, M. (2005). *Zihin Engelli Öğrenciler İçin Drama Yöntemine Göre Hazırlanan Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elliott S. N., & Gresham F. M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17(3), 287-313.
- Elksnın, K.L. Ve Elksnın, N. (1995). Adolescents with disabilities: the need for occupational social skillis training. *Exceptionality*, 9 (1- 2), 91 – 105.
- Emecan, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdebil, B., Daşdöğen, Ö., Çıtav, N., Tezel, Ö., Bengisu, S., ve Tortop, A.B. (2008). *100 soruda dil ve konuşma bozuklukları*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Erdem, R. (2004). *Zihinsel engelli öğrencilerin bazı dil ve konuşma özelliklerinin konuşmalarının anlaşılabilirliğine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eripek, S.(2005). *Zeka geriliği*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erişkin, Y. A. (2006). *Zihinsel Engelli Çocukların Türkçe 'deki Fonemleri Edinimlerinin İncelenmesi ve Normal Gelişim Gösteren Çocuklarla Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Farmer, T. W.(1996). Expanding the social skills deficit framework: a developmental synthesis perspective, classroom social networks, and implications for the social growth of students with disabilities. *Journal of Special Education*, 30(3), 232-256.
- Farmer, M. (1997). Exploring the links between communication skills and social competence. *Educational & Child Psychology*,14, 38–44.

- Farmer, M. (2000). Language and social cognition in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 41, 627–636.
- Farmer, M. (2000). Language and social cognition in children with specific language impairment. *Journal Of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 41, 627–636.
- Foress, S., & Knitzer, J. (1992). A new proposed definition and terminology to replace "serious emotional disturbance" in individuals with disabilities education act. *School Psychology Review*, 21, 12-20.
- Forster, S., & Iacono, T. (2007). Perceptions of communication before and after a speech thologyintervention for an adult with intellectual disability. *Developmental Disability Health*, 2(4), 302–314.
- Foster, S. L., & Ritchey, W. L. (1979). Issues in the assesment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 625-638.
- Fox, R. A., Platz, D. L., & Bentley, K.S. (1995), Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. *Journal of Genetic Psychology*, 156, 431-441.
- Frostada, P., & Pijlb, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the sicil position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–3.
- Fujiki, M., Brinton, B., & Todd, C. M. (1996). Social skills of children with Specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 273, 195-202.
- Fujiki, M., Brinton, B., Hart. C. H., & Fitzgerald, A. (1999). Peer acceptance and friendship in children wiith specific language impairment. *Topics In Language Disorders*, 19(2), 34-48.
- Fujiki, M., Brinton, B., Isaacson, T., & Summers, C. (2001). Social behaviors of children with language impairment on the playground: a pilot study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 101-113.
- Gallagher, T. (1993). Language skill and the development of social competence in school-age children. *Language, Speech & Hearing Services in the Schools*, 24, 199–205.
- Gallagher, T. (1999). Interrelationships among children’s language, behavior, and emotional problems. *Topics in Language Disorders*, 19(2), 1–15.
- Gençay, G. (2007). *Üç-dört yaş gelişim özelliği gösteren zihinsel engelli çocukların aldıkları eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gleason, J. B. (1993). *The development of language*. New York: Boston University, Macmillan Publishing Company.
- Goda, S. (1970). *Articulation therapy and consonant drill book*. New York: Grune & Stratton The University Of Michigan.

- Greenspan, S. (1981). Social competence and handicapped individuals: practical implications and a proposed model. *Advances in Special Education*, 3, 41-82.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15.
- Gresham, F. M. (1992). Social skills and learning disabilities: causal, concomitant, or correlational? *School Psychology Review*, 21(3), 348-360.
- Gresham F.M., & Elliott S.N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: issues in definition and assessment. *The Journal Of Special Education*. 21(1), 167-181.
- Gresham, F. M. (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), 233-249.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: a review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292-301.
- Gresham F.M., Elliott S.N. (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior And Social Skills: Issues In Definition And Assessment. *The Journal Of Special Education*. 21(1), 167-181.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines: American Guidance Services.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1988). Issues In The Conceptualization, Classification, And Assessment of Social Skills In The Mildly Handicapped. Hillsdale Nj: Erlbaum.
- Gresham, F.M., Noell, G.H., Elliott, S .N. (1996). Teachers as Judges of Social Competence: A Conditional Probability Analysis. *School Psychology Review*, 25(1), 108 - 117.
- Gresham, F.M., & Macmillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review Of Educational Research*, 67 (4), 377-415.
- Gresham, F. M., Sugai, G., Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high incidence disabilities. *The Council For Exceptional Children*, 67 (3), 331-334.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1987). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Society For Research Child Developmen*, 58, 1556-1572.
- Guralnick, M. J. (1992). A hierarchical model for understanding children's peer-related social competence. in S.L.
- Gut, D. M., & Safran, S. P. (2002). Cooperative learning and social stories: effective social skills strategies for reading teachers. *Reading & Writing Quarterly*, 18(1), 87-91.

- Gülay, H., Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. (1. Basım). Ankara: Pagem Akademi Yayıncılık.
- Güler, T., ve Dönmez Baykoç, N.(2007). 48-72 aylar arasındaki türk çocuklarının alıcı dil yapılarının incelenmesi, *Eğitim Araştırmaları*, 27, 83-96.
- Güleryüz, F. F. (1995). *2-6 Yaslarındaki Kekemelik Problemi Olan ve Olmayan Çocukların Artikülasyon Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gürbüz, G. (2003). Konuşma ve sesletim öğretimi. *Dil Dergisi*, 118, 43-52.
- Güven. Y. (2002). Zihin Engelli Ve Otistik Çocukların Özellikleri ve Eğitim, Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, İstanbul.
- Hawkins, J., Brady, M. P., Hamilton, R., Williams, R.E., & Taylor, R. D. (1994). The effects of independent and peer guided practice during instructional pauses on the academic performance of students with mildhandicaps. *Education and Treatment of Children*, 17(1), 1- 28.
- Hersh, R., & Walker, H. M. (1983). Great expectations: making schools effective for all students. *Policy Studies Review*, 2, 147-188.
- Honig, A.S. (2007). Oral language development. *Early Child Development And Care*, 177 (6), 581-613.
- Hops, H. (1983). Children's social competence and skills: current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18.
- Howlin, P., Mawhood, L., & Rutter, M. (2000). Autism and developmental receptive language disorder a follow-up comparison in early adult life: social, behavioural, and psychiatric outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 561-578.
- İpek, A. (1998). *Eğitimde dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- İpek-Yükselen, A. (2003). *Zihinsel engelli çocuk ve adölesanların sosyal yeterlilik ve problem davranışlarının anne-baba ve öğretmen yönünden karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Kail, R. V., & Ferrer, E. (2007). Processing speech in childhood and adolescence: Longitudinal models for examining developmental changes. *Child Development*, 78, 1760-1770.
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 20-28.
- Karakuş, F. T. (2006). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile sosyal beceri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.
- Karasar, N. (2005). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama* (10.basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Karen L., Salekın, K., Olley, J. G., & Hedge, K.A, (2010). Offenders with intellectual disability: characteristics, prevalence, and issues in forensic assessment. *Journal of Mental Health Research In Intellectual Disabilities*, 3, 97-116.
- Kent, R. D., & Forner, L. L. (1980). Speech segment duration in sentence recitations by children and adults. *Journal of Phonetics*, 8, 157-168
- Koning, C., & Magill-Evans, J. (2001). Social and language skills in adolescent boys with Asperger syndrome. *Autism*, 5(1), 23-26.
- Konrot, A. (1986). Zihinsel engellilerin eğitiminde konuşma terapisinin rolü. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 169-176.
- Kozanoğlu Kocameşe, P. (2005). *Zihin engelli çocukların okul-içi olumsuz sosyal davranışlarını azaltmaya yönelik sosyal beceri eğitim programı*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuder, S. J. (1997). *Teaching students with language and communication disabilities*. Allyn&Bacon. Baltimore.
- Landau, S., & Milich, R. (1990). *Assessment of Children's Social And Status And Peer Relations*. Boston: Allyn And Bacon.
- Landau, S., & Moore, L. (1991). Social skill deficits with attention-deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 20, 235-251.
- Liberman, R. P., Mueserl, K. T., & Wallacel, C. J. (1986). Training skills in the psychiatrically disabled: learning coping and competence. *Schizophrenia Bulletin*, 12 (4), 631-647.
- Libet, J. M., & Lewinsohn, P. M. (1973). Concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting And Clinical Psychology*, 40(2),304-312.
- Lord, C., & Pickles, A. (1996). Language level and nonverbal social- communicative behaviors in autistic and language-delayed children. *Journal of The American Academy of Child And Adolescent Psychiatry*, 35, 1542-1550.
- Margalit, M. (1993). Social skills and classroom behavior among adolescents with mild retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97(6), 685-691.
- Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 52-58.
- Mavis, İ. (2007). *Dil ve Kavram Gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-17.
- Mcfall, R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Meadan, H., Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: a structure for providing social support. *Intervention In School And Clinic*, 43 (3) 158-167.

- Mendez, J.L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income african american preschool children. *Child Development*, 73(4), 1085-1100.
- Merrell, K. W. (1993). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: development of the school social behavior. *School Psychology Review*, 22(1), 115-119
- Miller, C. F., & Chapman, R. S. (1984). Disorders of communication: investigating the development of language of mentally retarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 88, 536-545.
- Miller, M. J., Lane, K. L., & Wehby, J. (2005). Social skills instruction for students with high-incidence disabilities: a school-based intervention to address acquisition deficits. *Preventing School Failure*, 49(2), 27-39.
- Myers, M. M., Guttentag, C. L., Swank, P. R., Smith, K. E., & Landry, S. H. (2006). The importance of language, social, and behavioral skills across early and later childhood as predictors of social competence with peers. *Applied Developmental Science*, 10(4), 174-187.
- Neece, C., & Baker, B. (2008). Predicting maternal parenting stress in middle Childhood: the roles of child intellectual status, behaviour problems and social skills *Journal Of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1114–1128.
- Newcomb, A., Bukowski, W., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Njardvik, U., Matson, J. L., & Cherry, E. K. (1999). A comparison of social skills in adults with autistic disorder, pervasive developmental disorder not otherwise specified, and mental retardation, *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 29(4), 287-295.
- Odom, S.R, McConnell M.A. & McEvoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention* (Baltimore. MD: Paul H, Brookes.
- Özmen, R. (2003). İfade edici dil becerileri sınırlı olan zihinsel engelli çocukların dil gelişimlerini desteklemek için öğretmenin sınıf ortamında yapacakları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 1- 17.
- Özbay, M. (2004). Dil becerilerinde “gözlem”in yeri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(8), 33-42.
- Özgür, İ. (2003). Konuşma bozuklukları ve sağaltımı. Adana: Nobel Kitabevi.
- Özkubat, U. (2010). *Görme engelli, zihinsel engelli ve olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Gazi Üniversitesi.
- Özokçu, O. (2008). *Birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi.

- Özsoy, S. (2004). *Türkçenin yapısı 1: sesbilim*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Özyürek, M. (1998). *Sınıfta davranış değiştirme analizi: uygulamalı davranış analizi-2*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Parker, J., & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Poyraz-Tüy, S. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ray, C. E., & Elliott, S.N. (2006). Social adjustment and academic achievement: a predictive model for students with diverse academic and behavior competencies. *School Psychology Review*, 35(3),493-501.
- Riggio, R. E. (1986). The assesment of basic social skills. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 5(3), 649-660.
- Robb, M. P., Maclagan, M. A., & Chen, Y. (2004). Speaking rates of American and New Zealand varieties of English. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 18, 1-15.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6 (1), 111-135.
- Russell, A. T., & Forness, S. R. (1985). Behavioral disturbance in mentally retarded children in tmr and emr classrooms. *American Journal of Mental Deficiency*, 89(4), 338-344.
- Sabornie, E. J. & Beard, G. H. (1990). Teaching social skills to students with mild handicaps. *Teaching Exeptional Children*, 23(1), 35-38.
- Sargent, L. B. (1991). *Social skills for school and community: systematic instruction for children and youth with cognitive delays*. Washington: Council For Exeptional Children.
- Satı, I., ve Dursun, G. (2004). Attikülasyon Bozukluklarında Konuşma Terapisi. 2. *Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi* (s.166-170). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Bozuklukları Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Sazak, E. (2003) *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Semmel, M., & Gao, X. (1992). Teacher perception of the classroom behaviors of nominated handicapped students in China. *Journal of Special Education*, 25, 415-430.



- Seven, S. (2006). *Altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seven, S. ve Yoldaş C. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 477-499.
- Shriberg, L. D., & Widder C. J. (1990). Speech and prosody characteristics of adults with mental retardation. *Journal of Speech And Hearing Research*, 33 (4), 627-653.
- Sigman, M. & Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, down syndrome, and developmental delays. *Monographs of The Society For Research In Child Development*, 64(1), 1-139.
- Skiba, R., & Grizzle, K. (1991). The social maladjustment exclusion: issues of definition and assessment. *School Psychology Review*, 20, 577-595.
- Snow, P. C., & Powell, M. B. (2008). Oral language competence, social skills and high-risk boys: what are juvenile offenders trying to tell us. *Children ve Society*, 22, 16-28.
- Sorias, D. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi*, 5(20), 25-26.
- Strain, P. S., & Odom, L. S. (1986). Peer social initiations: effective intervention for social skills development of exceptional children. *Exceptional Children*, 52(6), 543-551.
- Sucuoğlu, B. (2003). Sorun davranışlar kontrol listesi türkçe formu'nun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(52), 77-91.
- Sucuoğlu, B., ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 41-57.
- Sucuoğlu, B. (2009). Zihin engelliler ve eğitimleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Swanson, H. L., & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: a meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21, 427-443.
- Şahin, C. (1999). *Yurtdışı yaşantısı geçiren ve geçirmeyen anadolu lisesi öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- Tasse M. J., Aman M. G., Hammer D., Rojahn J. (1996). The nisonger child behavior rating form: age and gender effects and norms. *Research In Developmental Disabilities*, 17(1), 59-75.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.

- Topbaş, S. (2003). *Çocukta dil ve kavram gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Topbaş, S. (2006). Türkçe sesletim-sesbilgisi testi: geçerlik- güvenirlik ve standardizasyon çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 39-56.
- Topbaş, S. (2007). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tsao, Y. C., & Weismer, G. (1997). Interspeaker variation in habitual speaking rate: Evidence for a neuromuscular component. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 858–866.
- Tüfekçioğlu, U. (2003). *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tüy, S. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- Uzamaz, F. (2000). Ergenlerde sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (6), 49-58.
- Villiers, J. G., Villiers, P. A. (1978). *Language Acquisition*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Vostanis, P., Bickerton, W. L., Cumella, S., Chung M. C., Winchester, C., & Doran, J. (1996). Mother and teacher ratings of maladaptive behavior in children with special needs. *European Journal Of Special Needs*, 11(1), 117-124.
- Vuran, S., ve Eripek, S. (2004). *Zeka Geriliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Walker, H. M., & Hops, H. (1976). Increasing Academic Achievement By Reinforcing Direct Academic Performance And/Or Facilitating Nonacademic Responses. *Journal Of Educational Psychology*, 68, 218-225.
- Walker, J. F., Archibald, L. M. D., Cherniak, S. R., & Fish, V. G. (1992). Articulation rate in 3 and 5 year old children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 4–13.
- Walker, J. F., & Archibald, L. M. D. (2006). Articulation rate in preschool children: A 3-year longitudinal study. *International Journal of Communication Disorders*, 41, 541–565.
- Wentzei, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interactions and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk ve Suç*. (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yüksel, G. 2001. *Sosyal beceri envanteri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Zhang, J., Michael, H. And Gast, D.L.(1994). Using the constant time delay procedure to teach task- analyzed gross motor skills to individuals with

severe intellectual disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11 347-358.

[Http://Orgm.Meb.Gov.Tr](http://Orgm.Meb.Gov.Tr) Adresinden 12.02.2011 Tarihinde Edinilmiştir.

[Http://Www.Kidsource.Com/Asha/Articulation.Html](http://Www.Kidsource.Com/Asha/Articulation.Html) Adresinden 30.06.2011 Tarihinde Edinilmiştir.

[Http://Www.Dilkom.Anadolu.Edu.Tr/](http://Www.Dilkom.Anadolu.Edu.Tr/) Adresinden 25. 04. 2011 Tarihinde Edinilmiştir.

## EKLER

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/118620  
Konu : Anket.  
Aslı ŞEN SÖNMEZ.

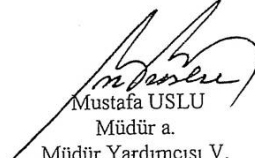
04.11./2010

MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İlgi : a) 17/09/2010 tarih ve 5496 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 28/10/2010 tarih ve 118265 sayılı Oluru.  
c) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Aslı ŞEN SÖNMEZ'in, İlimizde ek listede isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "Zihin Engelli Çocukların Sosyal Becerileri Artikülasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (b) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

  
Mustafa USLU  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı V.

EKLER:  
1- İlgi (b) Valilik Oluru.  
2- Anket soruları.



İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Kültür Bölümü)  
Ankara Cad. No: 2 A Blok Cağaloğlu – Fatih / İSTANBUL  
Telefon : (0 212) 455 04 35  
Faks : (0 212) 526 13 82  
F-Posta : kultur34@meb.gov.tr



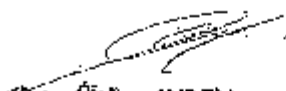
## SOSYAL BECERİLERİ DERECELEME SİSTEMİ

### Değerli Öğretmenler:

Aşağıda sizlere verilen Sosyal Becerileri Dereceleme Sistemi; Sosyal Beceri Ölçeği, Problem Davranış Ölçeği ve Akademik Yeterlilik Ölçeği olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır.

Sizden istediğimiz, ölçeği sadece bir öğrencinizin davranışlarını düşünerek değerlendirmenizdir. Okuduğunuz ifadelerin sizin düşüncelerinizi ne düzeyde yansıttığını belirtmek için " Hiç, Bazen, Çok sık " ifadelerine karşılık gelen kutuyu işaretlemenizdir. Her ifadenizde yalnızca bir seçenek işaretlemeniz gerekmektedir.

Ölçekteki ifadelere içtenlikle yanıt vermeniz, araştırmanın daha güvenilir sonuçlara ulaşması açısından önemlidir. Araştırmaya yapmış olduğunuz katkılardan dolayı, değerli zamanınızı ayırdığınız için çok teşekkür ederiz.

  
Dr. Ayhan AYDIN  
Ayhan AYDIN  
Özel Eğitim Uzmanı

Özel Eğit. Öğrt. Asli ŞEN SÖNMEZ

Marmara Üniversitesi

Atatürk Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim A.B.D.

## SOSYAL BECERİLERİ DERECELEME SİSTEMİ (SBDS)

MADDELER	Asla/hiç (0)	Bazen (1)	Çok Sık (2)
1.Yaşlılarıyla konuşma başlatır.	0	1	2
2. Diğerlerini etkinliğe katılmaları için davet eder.	0	1	2
3 . Kendisine söylenmeden kendini yeni bir kişiye tanıtır.	0	1	2
4 . Haksız olabilecek kuralları uygun şekilde sorgular.	0	1	2
5. Sınıf çalışmalarında akranlarına yardım etmede gönüllü olur.	0	1	2
6. Kolayca arkadaş edinir.	0	1	2
7. Devam eden bir etkinliğe ya da bir gruba kendisine söylenmeksizin katılır.	0	1	2
8. Akranlarına iltifat eder.	0	1	2
9. Uygun olduğu zaman kendisiyle ilgili güzel şeyler söyler.	0	1	2
10. Akranlarını alay etmelerine uygun şekilde tepki verir.	0	1	2
11. Akran baskısına uygun şekilde tepki verir.	0	1	2
12. Kendisine haksız şekilde davrandığını düşündüğü zaman bunu uygun şekilde söyler.	0	1	2
13. Sınıf ödevlerini verilen zaman içinde tamamlar.	0	1	2
14. Dersi dikkatlice dinler/derse dikkat eder.	0	1	2
15. Çalışma sırasını hatırlatmaksızın temiz ve düzenli tutar.	0	1	2
16. Yardım beklerken zamanı uygun şekilde kullanır.	0	1	2
17. Okul ödevlerini doğru yapar.	0	1	2
18. Çalışma materyallerini ya da okul eşyalarını yerine kaldırır.	0	1	2
19. Bir sınıf etkinliğinden diğerine kolayca geçer.	0	1	2
20.Yönergelerinize uyar.	0	1	2
21. Boş zamanlarını uygun şekilde kullanır.	0	1	2

22. Sınıf çalışmalarında akranlarının dikkatini dağıtmalarına izin vermez.	0	1	2
23. Grup etkinlikleri için akranlarının fikirlerini kabul eder.	0	1	2
24. Anlaşmazlık durumunda kendi fikirlerini değiştirerek uzlaşma sağlar.	0	1	2
25. Akranlarıyla anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	0	1	2
26. Yetişkinlerle anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol	0	1	2
27. Eleştiriyi iyi şekilde kabul eder.	0	1	2
28. Diğer çocuklar ittiği ya da vurduğu zaman, uygun tepki verir.	0	1	2
29. Yabancılarla/farklı kişilerle iyi geçinir.	0	1	2

#### PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

MADDELER	Asla/hiç (0)	Bazen (1)	Çok Sık (2)
30. Diğerlerinin sözlerini keser.	0	1	2
31. Devam eden bir etkinliği bozar.	0	1	2
32. Diğerleriyle kavga eder.	0	1	2
33. Diğerleriyle tartışır.	0	1	2
34. Düşüncesizce davranır.	0	1	2
35. Diğerlerini tehdit eder.	0	1	2
36. Yerinde duramaz ya da aşırı hareketlidir.	0	1	2
37. Kolay sinirlenir.	0	1	2
38. Düzeltildiğinde yetiştikine karşılık verir.	0	1	2
39. Öfke nöbetleri vardır.	0	1	2
40. Kendisine söylenenleri dinlemez.	0	1	2
41. Üzgün ya da depresif davranır.	0	1	2
42. Yalnız görünür.	0	1	2
43. Yalnız olmayı sever.	0	1	2
44. Bir çocuk grubuyla beraber olmaktan kaygı duyar.	0	1	2
45. Kendisine güveni azdır.	0	1	2
46. Kolayca utanır.	0	1	2
47. Kolayca dikkati dağılır.	0	1	2

## AKADEMİK YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

MADDELER	%0-20	%20-40	%40-60	%60-80	%80-100
48.Sınıfımdaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığı zaman, bu çocuğun toplam akademik performansı nasıldır?					
49. Diğer çocuklara göre bu çocuğun okumada durumu nasıldır?					
50. Diğer çocuklara göre bu çocuğun matematikte durumu nasıldır?					
51. Sınıf düzeyi beklentilerine göre, bu çocuğun okuma becerileri					
52. Sınıf düzeyi beklentilerine göre, bu çocuğun matematik becerileri					
53. Akademik başarı için bu çocuğun genel motivasyonu					
54. Akademik başarı için bu çocuğun aileden aldığı destek					
55. Sınıfımdaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığı zaman, bu çocuğun zihinsel işlevleri					
56. Sınıfımdaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığı zaman, bu çocuğun genel sınıf davranışı					
57.Sınıfımdaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığı zaman, bu çocuğun toplam akademik performansı					



## AİLE BİLGİ FORMU

### Çocuğun

1. Adı ..... Soyadı.....
2. Cinsiyeti ;
  - a. Kız .....
  - b. Erkek .....
3. Yaşı:.....
4. Doğum sırası:
  - a. İlk çocuk
  - b. Ortanca yada ortancalardan biri
  - c. Son çocuk
5. Kardeş sayısı:
  - a. Tek kardeş
  - b. 2-4 kardeş
  - c. 5 ve üstü
6. Çocuğun engelinin düzeyi.....
7. Çocuğunun devam ettiği okul.....

### Aileye Ait Bilgiler

8. Ailede yaşaya kişi sayısı.....
9. Ailede yaşayan kişiler.....
10. Annenin yaşı:
  - a. 20- 29
  - b. 30-39
  - c. 40-49
  - d. 50 ve üstü
11. Babanın yaşı:
  - a. 20- 29
  - b. 30-39
  - c. 40-49
  - d. 50 ve üstü
12. Annenin öğrenim durumu:
  - a. Okur yazar değil
  - b. Okur yazar
  - c. İlkokul
  - d. İlköğretim
  - e. Lise
  - f. Üniversite ve üstü
13. Babanın öğrenim durumu:
  - a. Okur yazar değil
  - b. Okur yazar
  - c. İlkokul
  - d. İlköğretim
  - e. Lise
  - f. Üniversite ve üstü
14. Kendinizi aşağıdaki gelir gruplarından hangisine dahil edersiniz?
  - a. Dar gelirli
  - b. Orta altı
  - c. Orta
  - d. Orta üstü
  - e. Zengin

# ÇİZELGE 1



RESİM

- |                                     |                              |
|-------------------------------------|------------------------------|
| 1 kedi _____                        | 25 taksi _____               |
| 2 uçak _____                        | 26 elma _____                |
| 3 köfte _____                       | 27 top _____ dört _____      |
| 4 bisiklet _____                    | 28 karpuz _____              |
| 5 siyah _____                       | 29 sihirbaz _____            |
| 6 çocuk _____ cep _____ resim _____ | 30 çay _____                 |
| 7 peynir _____                      | 31 ev _____ zil _____        |
| 8 emzik _____                       | 32 gaga _____                |
| 9 diş _____                         | 33 açtı / açmış _____        |
| 10 dans _____                       | 34 yatak _____ yastık _____  |
| 11 anahtar _____                    | 35 lamba _____               |
| 12 at _____                         | 36 vermek _____              |
| 13 kibrit _____                     | 37 gözlük _____              |
| 14 süpürge _____                    | 38 kaşık _____               |
| 15 düştü / düşmüş _____             | 39 fırça _____               |
| 16 telefon _____                    | 40 üzüm _____                |
| 17 kalp _____                       | 41 mutfak _____              |
| 18 kamyon _____                     | 42 kahve _____               |
| 19 sabun _____                      | 43 havuç _____               |
| 20 tavşan _____                     | 44 nar _____                 |
| 21 limon _____                      | 45 şapka _____               |
| 22 zayıf _____                      | 46 bardak _____              |
| 23 tarak _____                      | 47 park _____ salıncak _____ |
| 24 makas _____                      |                              |

## ÇİZELGE 2

SES	SÖZCÜK				SON
	BAŞ	ORTA		HECE SONU	
		HECE BAŞI	İKİ ÜNLÜ ARASI		
1. m	24	26	21	35	40
2. n	44	7	11	47	19
3. p	7	28	14	45	27
4. b	46	35	19	13	
5. t	23	34	34	41	12
6. d	9	46	1		
7. k	38	45	24	4	2
8. g	37	14	32		
9. f	39	41	16	3	22
10. v	36	42	43	20	31
11. s	19	25	6	34	24
12. z	31	8	40	37	28
13. ç	30	39	2	33	43
14. c	6	47	6		
15. ş	45	20	38	15	9
16. r	6	13	23	39	7
17. l	21	37	16	26	31
18. h	43		29	11	5
19. y	34	18	5	7	30
20. rk					47
21. rt					27
22. ns					10
23. lp					17



# AAT

ANKARA ARTİKULASYON TESTİ

Pınar Ege • Funda Acarlar • Figen Turan

## Cevap Formu

### GENEL BİLGİ

Adı Soyadı

Cinsiyeti

Kız

Erkek

Devam ettiği okul

Uygulayan kişi

### ÇOCUĞUN YAŞININ HESAPLANMASI

YIL

AY

GÜN

Test Tarihi

Doğum Tarihi

Kronolojik Yaş

### TEST PUANI

HAM PUAN	STANDART PUAN	GÜVEN ARALIĞI	YÜZDELİK	TEST YAŞI
		<input type="checkbox"/> %90 <input type="checkbox"/> %95		

NOTLAR :

.....

.....

.....

.....

.....