ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN PRAGMATİK DİL BECERİLERİ İLE SOSYAL BECERİLERİ PROBLEM DAVRANIŞLARI VE AKADEMİK YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÜZEYİR EMRE KIYAK

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

OCAK, 2016

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN PRAGMATİK DİL BECERİLERİ İLE SOSYAL BECERİLERİ, PROBLEM DAVRANIŞLARI VE AKADEMİK YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Üzeyir Emre KIYAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Özlem DİKEN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak, 2016

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Üzeyir Emre KIYAK'ın "Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinin Pragmatik Dil Becerileri ile Sosyal Becerileri, Problem Davranışları ve Akademik Yeterlilikleri Arasındaki İlişki" başlıklı tezi 20.01.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	**İmza**
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Özlem DİKEN	.....
Üye	: Doç.Dr. Hasan GÜRGÜR	.....
Üye	: Doç.Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU	.....
Üye	: Yard.Doç.Dr. Burcu ÜLKE KÜRKÇÜOĞLU	.....
Üye	: Yard.Doç.Dr. Orhan Selçuk GÜVEN	.....

Prof.Dr. Esra CEYHAN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖZET

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN PRAGMATİK DİL BECERİLERİ İLE SOSYAL BECERİLERİ, PROBLEM DAVRANIŞLARI VE AKADEMİK YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Üzeyir Emre KIYAK

Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak, 2016

Danışman: Doç. Dr. Özlem DİKEN

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin pragmatik dil beceri düzeyleri ile sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve bu ilişkinin yordayıcı olabilecek değişkenlerini belirlemektir.

Araştırmanın çalışma grubunu, Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan sınıflarında zihinsel yetersizlik tanılı öğrenci bulunan 47 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlere, sınıfa ve kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliğe ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin pragmatik dil becerileri, "Pragmatik Dil Becerileri Envanteri – Türkçe Versiyonu/PDBE- TV" ve sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterlilikleri "Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi/SBDS" kullanılarak ölçülmüştür.

Araştırmanın sonucunda, kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin pragmatik dil becerilerinin, sosyal becerilerinin ve akademik yeterliliklerinin normal gelişim gösteren akranlarından düşük olduğu,

problem davranışlarının ise normal gelişim gösteren akranlarından yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, pragmatik dil becerileri ile sosyal beceriler arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ve sosyal becerilerin pragmatik dil becerileri üzerinde önemli (anlamlı) birer yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Kaynaştırma, Zihinsel Yetersizlik, Pragmatik Dil Becerileri, Sosyal Beceriler, Problem Davranış, Akademik Yeterlilik

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP AMONG PRAGMATIC LANGUAGE SKILLS WITH SOCIAL SKILLS, PROBLEM BEHAVIOR AND ACADEMIC COMPETENCE OF INCLUSIVE STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABİLİTY

Special Education Major

Graduate School of Educational Science

Anadolu University

January, 2016

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ozlem DIKEN

The aim of this study is to examine the relationship among the pragmatic skills with social skills, problem behaviors and academic competence of the students with intellectual disability (ID) who recieve education in inclusive elemantary school classes and to define the predictor variables of this relationship.

The group of the study has been composed of 47 teachers who work in the public elemantary schools governed by Ministry of Education in Eskişehir and each of whom have a student diagnosed with ID in their classes. "Demographic Form", which was developed by the researcher himself, has been used in order to access personel information of teachers and their students with ID in their classes. Pragmatic language skills of the students with ID who recieve education in inclusive elemantary school classes have been measured by “Turkish Version of Pragmatic Language Skills Inventory” while social skills, problem behaviors and academic competence of the students have been measured by Turkish Version of the Social Skills

As a result of the study, pragmatic language skills, social skills and academic competence of the students with ID who receive education in inclusive elemantary school classes have been figured to have lower level than their typically developed

peers while problem behaviors of the students with ID who receive education in inclusive elemantary school classes have had higher level than their typically developed peers. Additionally, as a consequence of analyses it is came out that social skills are very important predictors for pragmatic language skills.

Keywords: Inclusion, Intellectual Disability, Pragmatic Language Skills, Social Skills, Problem Behavior, Academic Competence

ÖNSÖZ

Ankara Üniversitesi'nde bulunan ve meslekî gelişimime çok ciddi katkılar sağlayan değerli hocalarıma,

Tez süresince manevî desteklerini esirgemeyen hocalarım Yard. Doç. Dr. Funda Aksoy'a , Doç. Dr. Serhat Odluyurt'a ve Yard. Doç. Dr. Veysel Aksoy'a,

Dostluklarını, yardımlarını, desteklerini hiç düşünmeden sunup zor zamanlarda ellerini uzatan, arkadaşlarım ve meslektaşlarım Öğr. Çağrı Giray'a, Arş. Gör. Dilay Akgün Giray'a, Arş. Gör. Esra Orum Çattık'a, Arş. Gör. Melih Çattık'a ve Arş. Gör. Tezcan Çavuşoğlu'na,

Yine kaybolduğumda minicik elleriyle elimi tutan, gözlerime bakan, Duru Çattık'a ve öğrencilerim Emir'e, Baran'a, Umutcan'a, Tuana'ya, Beren'e ve Eren'e,

Tezime ve akademik gelişimime katkılarından ötürü değerli hocalarım Yard. Doç. Dr. Burcu Ülke-Kürkçüoğlu'na, Doç. Dr. Macid A. Melekoğlu'na, Doç Dr. Hasan Gürgür'e ve Yard. Doç. Dr. O. Selçuk Güven'e,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesiyken elimden tutan ve Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde de pek çok imkanı sunan, tez süresince desteğini hep hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. İbrahim Halil Diken'e,

Tezimi gerçekleştirmeme yardımcı olan, istediğim alanda tez yapmama imkan sunan ve akademik yaşantıma başladığımdan beri bildiklerini bana öğreten, hâlâ öğrenmeme yardımcı olan tez danışmanım, kıymetli hocam Doç. Dr. Özlem Diken'e,

Kardeşin, Anne ve Baba'nın çocuklarına sunabileceği en güzel hediye olduğunun kanıtı olan ablam Gamzenur Yılmaz'a ve çok sevgili eşi Ahmet Yılmaz'a ve onlar sayesinde hayatımın en merkezine düşüveren, gelişimin ne muhteşem bir olgu olduğunu her dakika anımsatan yeğenim İsmail'e,

Koşulsuz sevmeyi, insan olma çabasını bana öğreten ve hâlâ öğretmeye devam eden Annem Nursen Kıyak'a ve Babam Halil İbrahim Kıyak'a,

Ve Dünya'nın rengarenk olduğunu hiç unutturmadıkları ve asla unutturmayacakları için bütün çocuklara,

Sonsuz teşekkürlerimi sunarım...

TÜM ÖTEKİLERE...

ÖZGEÇMİŞ



Üzeyir Emre KIYAK

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

Doğum Yeri: Eşme

Doğum Tarihi: 21.06.1990

Cinsiyet: Erkek

Eğitim

Lise: 2008, Eşme Ahmet Avcı Anadolu Öğretmen Lisesi

Lisans: 2012, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği

2009-2010: University of Ostrava, Faculty of Pedagogy, Department of Special Education (Erasmus Öğrenci Değişim Programı)

İş

Temmuz 2012- Aralık 2012: Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni, Özel Çağdaş Işık Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, İzmir

2013- 2014: Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı

2014-....: Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında Basılan Bildiriler

Kıyak, Ü.E.; Diken, İ.H.; Uluyol, M. (2013). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklarda Cinsel İstismar: Literatüre Bir Bakış. Sözlü Bildiri. Bolu: 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi.

Aksoy, V.; Akbey, G.Ö; Kıyak, Ü.E.; Tuna, D.M.; Çavuşoğlu, T.; Öz, H. ve Gezer, M.S. (2015). Özel Eğitim Öğretmen Adaylarına Sunulan Uyarlanmış Danışmanlık Hizmetlerinin Etkililiği. İstanbul: 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında Basılan Bildiriler

Kıyak, Ü.E. (2014): Sexual Abuse. Poster Bildiri. Milano: International Conference on Interdisciplinary Research in Education.

Ulusal Kitaplarda Yazılan Bölümler

Kıyak, Ü.E. (2015). Çizgi Çizme ve Kalem Tutma Becerileri. Özlem Toper-Korkmaz(ed.). Özel Eğitimde Resim-İş Öğretimi. Ankara: Vize.

İletişim Bilgileri

İş Adresi: Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir.

E-posta Adresi: uekiyak@anadolu.edu.tr

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

ÜZEYİR EMRE KIYAK

İÇİNDEKİLER Sayfa

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI…… iii

ÖZET..... iv

ABSTRACT..... vi

TABLOLAR LİSTESİ..... xiv

KISALTMALAR LİSTESİ..... xv

1. GİRİŞ..... 1

1.1. Problem..... 1

1.2. Amaç 2

1.3. Önem..... 2

1.4. Sayıltılar..... 4

1.5. Sınırlılıklar..... 4

2. KAYNAK BİLGİSİ..... 5

2.1. Kaynaştırma..... 5

2.2. Zihinsel Yetersizlik ve Bilişsel Özellikler..... 9

2.3. Zihinsel Yetersizlik ve Dil Özellikleri..... 10

2.8. Zihinsel Yetersizlik ve Sosyal Beceriler..... 16

2.11. Zihinsel Yetersizlik ve Akademik Yeterlilik..... 22

2.12. Zihinsel Yetersizlik ve Problem Davranışlar..... 22

3. YÖNTEM..... 26

3.1. Araştırmanın Modeli..... 26

3.2. Çalışma Grubu..... 26

3.3. Veri Toplama Araçları..... 27

3.3.1. Pragmatik Dil Becerileri Envanteri – Türkçe Versiyonu..... 28

3.3.2. Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi – Öğretmen Formu..... 29

3.3.3. Demografik Bilgi Formu. 31

3.4. Verilerin Toplanması 31

3.5. Verilerin Analizi 32

4. BULGULAR VE TARTIŞMA 33

4.1. Kaynaştırma Ortamında Öğrenim Gören Zihinsel Yetersizliği Olan İlkokul Öğrencilerinin Pragmatik Dil Becerileri, Sosyal Becerileri, Problem Davranışları ve Akademik Yeterlilikleri 33

4.2. Kaynaştırma Ortamında Öğrenim Gören Zihinsel Yetersizliği Olan İlkokul Öğrencilerinin PDBE'den ve SBDS'den Almış Oldukları Puanlara İlişkin Regresyon Analizi. 38

5. SONUÇ 41

6. ÖNERİLER. 41

7. KAYNAKÇA 43

8.EKLER. 58

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo **Sayfa**

1. Öğrencilerin Yaş Düzeyleri. 27
2. Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri. 28
3. Öğrencilerin Cinsiyetleri. 28
4. Kaynaştırma Ortamında Öğrenim Gören Zihinsel Yetersizliği Olan ve Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Pragmatik Dil Becerileri, Sınıfiçi Etkileşim Becerileri, Kişisel Etkileşim Becerileri Sosyal Etkileşim Becerileri. 34
5. Katılımcıların Pragmatik Dil Becerileri Düzeyleri. 37
6. Kaynaştırma Ortamında Öğrenim Gören Zihinsel Yetersizliği Olan ve Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Problem Davranışları, Sosyal Becerileri ve Akademik Yeterlilikleri. 38
7. Pragmatik Dil Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları. 40

KISALTMALAR LİSTESİ

ZY: Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler
N: Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler
PDBE-TV: Pragmatik Dil Becerileri Envanteri – Türkçe Versiyonu
SBDS: Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi
SİE: Sınıf İçi Etkileşim Becerileri
SE: Sosyal Etkileşim Becerileri
KE: Kişisel Etkileşim Becerileri
SB: Sosyal Beceriler
PD: Problem Davranışlar
AY: Akademik Yeterlilik

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte ve gözleyerek öğrenme sonucu, sosyal ve akademik bağlamda daha fazla kazanım sağlayabilmesi amacıyla uygulanan kaynaştırma eğitiminden yararlanan en büyük grubun ülkemizde öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik olduğu ifade edilmektedir (Batu ve Diken, 2013; Meb, 2010). Kaynaştırmanın başarılı olmasında özel gereksinimli öğrencilere ilişkin unsurlar incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin iletişim becerilerinin, pragmatik (edimbilim/ kullanım) dil becerilerinin ve sosyal becerilerinin yüksek bunun yanı sıra problem davranışlarının düşük veya hiç olmamasının etkili olduğu belirtilmektedir (Mutisya ve Barker, 2011; Polat, 2010). Kaynaştırma uygulamalarıyla temelde, özel gereksinimli öğrencilerin yalnızca akademik becerilerinin değil, tüm gelişim alanlarına ilişkin becerilerde kazanımlar gerçekleştirmelerinin hedeflendiği görülmektedir (Acarlar, 2010; Batu, 2013; Çifci-Tekinaraslan ve Sucuoğlu, 2004; Kargın, 2010; Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2010; Skipper, 2006). Bununla birlikte kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan bireylerin akademik becerilerde olduğu gibi sosyal-duygusal, iletişim ve dil gelişiminde de akranlarından anlamlı ölçüde geride oldukları belirtilmektedir (Özkubat, 2010; Özokçu ve Sucuoğlu, 2005; Şen Sönmez, 2013).

Zihinsel yetersizlik tanısı almada etkili olan unsurlardan biri zeka bölümüyken, diğeri ise uyumsal davranışlardır (AAIDD, 2010). Dil becerilerini de içeren uyumsal davranışlar ve sosyal beceriler, birlikte sosyal yeterliliği oluşturmaktır. Uyumsal davranışlarında sınırlılıklarının olması, kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerinin yetersiz olmasıyla sonuçlanmaktadır. Sosyal beceriler, bireylerin toplumsallaşmasını, bağımsızlaşmasını kolaylaştıran, yaşam niteliğini arttıran, kişilerle etkileşimde bulunmasını ve sürdürmesini sağlayan bir dizi davranış olarak tanımlanmaktadır (Avcoğlu, 2010; Çolak, 2007; Çolak, 2012; Çifci ve Sucuoğlu, 2004; Higgins, Pierce, Tandy ve Tincani, 2010;). Alanyazında sosyal becerileri yetersiz olan öğrencilerin ise, sosyal kabulünün istendik düzeyden az olduğu belirtilmektedir (Baydık ve Ceber-Bakkaloğlu, 2009).

Bireyler tarafından sergilenen davranışların en önemli işlevinin iletişim işlevi olduğu ifade edilmekte ve sergilenen davranışlar sosyal açıdan kabul edilebilir olarak sergilenmediği

takdirde problem davranış olarak nitelendirilmektedir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ise pragmatik dil becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla kıyaslandığında, anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin problem davranışlarının işlevsel değerlendirilmesi yapıldığında, bu davranışların, söz konusu bireylerin iletişim davranışlarındaki yetersizliğinden kaynaklanmakta olduğu alanyazında ortaya konmaktadır (Erbaş, 2001; Vuran, 2013).

Dilin bileşenlerinden biri olan pragmatik (edimbilim/kullanım), dilin iletişim amacıyla kullanımını, dilsel olmayan iletişimsel jest ve mimikleri, mizahı anlamayı ve kullanmayı içeren ve sosyal ortamda pratiğe dökülen bir sürece karşılık gelmektedir. Ayrıca pragmatik yetiler, dilin ortama, bağlama ve kişilere göre düzenlenmesini de içermektedir (Owens,2015; Diken, 2013; Topbaş, 2001).

Söz konusu becerilerin her biri iletişimle iç içe olup, sosyal süreçleri de barındırmaktadır. Alanyazında kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerileri, akademik becerileri ve problem davranışlarına ilişkin araştırmalar (Baydık ve Ceber-Bakkaloğlu, 2009; Gök, 2010; Güleryüz, 2009; Orhan, 2010; Özokçu ve Sucuoğlu, 2005) mevcuttur. Bu araştırmalarda Zihinsel yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla problem davranış sergilediği (Leffert, Siperstein ve Millikan, 2000; Gresham,1997; Sucuoglu ve Özokçu, 2005); okulöncesi dönemde kaynastırma ortamlarında yer alan zihinsel yetersizliği olan çocukların aynı yaşlardaki akranlarına göre sosyal becerilerinin daha az oldugu (Aykır, 2010; Leffert, Siperstein ve Millikan, 2000; Orhan, 2010); kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük, problem davranışlarının ise daha yüksek olduğu (Aykır, 2010), zihinsel yetersizliği olan ergenlerin, normal gelişim gösteren akranlarına göre dah fazla problem davranış sergilediği ve daha fazla duygusal problemleri olduğu (Dekker, Ende, Koot ve Verhulst 2002); zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi uyum sorunlarının olduğu, arkadaşlık ilişkisi kurmakta güçlük çektikleri, ifade problemleri olduğu ve istenmeyen söz ve davranışlar kullandıkları (Gök, 2010; Güleryüz, 2009; Sülün 2012) bulgularına ulaşılmıştır. . Lemos ve diğ., (2010), ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki 240 çocukla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda, sosyal yeterlik ve akademik yeterliliğin arasında önemli bir ilişki olduğunu ve akademik yeterliliğin sosyal yeterliğin önemli bir yordayıcısı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Güleryüz (2009), 23 kaynaştırma öğrencisiyle yapmış olduğu görüşmelerin sonucunda, akranları ile sorunlar yaşadığı, normal gelişim gösteren akranlarından akademik olarak daha düşük seviyede

oldukları, arkadaşlık ilişkisi kuramadıkları ve kendilerini ifade etme güçlüklerinin bulunduğu bulgularına ulaşmıştır. Bu araştırmalarla birlikte Şen Sönmez (2011), artikülasyon hataları fazla olan çocukların sosyal becerilerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin pragmatik dil becerilerine (Alev, Ardıç, Diken, Diken, Gilliam ve Şekercioğlu, 2013; Diken, 2014) ilişkin araştırmalar da bulunmaktadır. Alev, Ardıç, Diken, Diken, Gilliam ve Şekercioğlu'nun (2013), gerçekleştirdiği Pragmatik Dil Becerileri Envanteri-Türkçe Versiyonu'nun ayırt edici geçerlik çalışmasında 31 otizmli ve 60 zihinsel yetersizliği olan öğrenciyle çalışmış ve bu gruptaki öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin çok zayıf olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Diken'in (2014), gerçekleştirdiği bir başka çalışmada ise 34 otizmli öğrencinin ve 54 zihinsel yetersizlik tanılı öğrencinin pragmatik dil becerileri çok zayıf bulunmuştur. Cillesen, Knoors, Verhooven ve Weltors'ın (2011), 30 tane 6. Sınıfta bulunan 608 erken ergen üzerinde yapmış olduğu araştırmada, popülerlik ve kabulün davranışsal, kişilik ve iletişimsel yordayıcılarını sosyometrik metodlar ve derecelendirmelerle incelemiş ve bunun sonucunda pragmatik becerilerin toplum açısından olumlu kabul edilen davranışların önemli bir bileşeni olduğu, toplum tarafından olumlu kabul edilen davranışların düşük olmasının ve içe dönüklüğün kabulü olumsuz etkilediği ve popülerliğin pragmatik becerilerle toplum tarafından olumlu kabul edilen davranışlarla yüksek oranda ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ancak pragmatik dil becerileri, sosyal beceriler, akademik yeterlik ve problem davranışlar arasındaki ilişki ortaya koyan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Söz konusu becerilerin birbirleriyle iç içe olması, bu becerilerin kaynaştırmanın başarıya ulaşmasını ve özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü etkileyen beceriler arasında yer alması ve alanyazında bu ilişkiyi inceleyen çalışmanın yapılmamış olması araştırmanın gereksinimini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin pragmatik dil becerilerini, sosyal becerilerini, problem davranışlarını ve akademik yeterliliklerini incelemektir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin pragmatik dil becerileri, sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterlilikleri arasında fark var mıdır?

2. Kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin pragmatik dil becerilerini, sosyal beceri, problem davranış ve akademik yeterlilikten hangisi yordamaktadır?

1.3. Önem

Alanyazında kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında etkili olan unsurlardan biri özel gereksinimli öğrencilere ilişkin etmenlerdir. Özel gereksinimli öğrencilere ait özelliklerden pragmatik dil becerileri, sosyal beceriler, problem davranışlar ve akademik yeterlilikler bu başarıyı etkileyen anahtar unsurlardandır. Kaynaştırma ortamında yer alan özel gereksinimli öğrencilerin pragmatik dil becerileri, sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterlilikleri kaynaştırma öğrencisinin sınıfa kabulünde etkilidir. Söz konusu özelliklerin ortaya konması, bu alanlara ilişkin yapılacak düzenlemelere ve müdahale programlarına yol göstermesi açısından önem teşkil etmektedir.

Akademik yeterliliği yordayan etmenler arasında ise yine dili anlama ve kullanma becerilerinin ve sosyal becerilerin önemli olduğu ve problem davranışların ise düşük olması gerektiği belirtilmektedir. Sosyal becerileri yüksek olan öğrencilerin ise problem davranışlarının düşük olduğu yine alanyazında belirtilmektedir. Sosyal yeterliğin bileşenleri arasında bulunan uyumsal davranışların ve sosyal becerilerin dili anlama ve kullanma becerileri ile ilişki olduğu, yine işlevsel iletişim öğretiminin de problem davranışları azalttığı alanyazındaki bulgular arasındadır. Bu nedenle, sosyal beceri, problem davranış ve akademik yeterlilik kavramlarının pragmatik dil becerileri ile doğrudan ve karşılıklı bir ilişkisi olduğu belirtilmekte ancak bunu istatistiksel olarak ortaya koyan bir araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırmada, kaynaştırmayı başarıya ulaştırmada önemli olan zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ilişkin etmenlerin başında gelen, pragmatik dil becerilerinin, sosyal becerilerinin, problem davranış düzeylerinin ve akademik yeterlilik düzeylerinin betimlenmesi ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyinin belirlenmesi amaçlamaktadır. Bu araştırmada alanyazında pragmatik dil becerileri ile sosyal beceriler, problem davranışlar ve akademik yeterlilik arasında ilişkinin olup olmadığı ve ilişki olması durumunda bu ilişkinin ne düzeyde olduğu belirlenecek ve istatistiksel olarak ortaya konacaktır. Araştırma sonucunda, anlamlı bir ilişkinin olması durumunda, alanda çalışan uzmanların sosyal becerileri ve akademik yeterlilikleri arttırmaları için bir fikir sunulabilecek, problem davranışların altında yatan etmenlerden biri belirlenebilecektir Ulusal ve uluslararası alanyazında zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal beceri, problem davranış, akademik yeterlilik ve pragmatik dil

becerilerini betimleyen araştırmalar mevcuttur; ancak, pragmatik dil becerileri ve sosyal beceri, problem davranış ve akademik yeterlilik arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

1.4. Sayıltılar

1. Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapmakta olup sınıfında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkokul öğretmenlerinin Demografik Bilgi Formu'na, Pragmatik Dil Becerileri Envanteri'ne ve Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi'ne içtenlikle ve yansız olarak yanıt verdiği varsayılmaktadır.
2. Çalışma grubunun temsil gücünün yüksek olduğu varsayılmaktadır.
3. Çalışma grubunda yer alan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yetersizlik tanılarının olduğu varsayılmaktadır.
4. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Demografik Bilgi Formu'nun istenen nitelikleri ölçtüğü varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma Eskişehir'de MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan 47 öğretmen ve sınıflarında bulunan 47 zihinsel yetersizliği olan öğrenci ve 45 normal gelişim gösteren öğrenci ile sınırlıdır.
2. Bu çalışma Pragmatik Dil Becerileri Envanteri sonuçları ve Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi sonuçları ile sınırlıdır.

2. KAYNAK BİLGİSİ

2.1. Kaynaştırma

Kaynaştırma terimi, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin, çocuklarının normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte aynı ortamda eğitim görmelerini savunması ve eğitimde eşitlik elde etme çabaları ile 1950'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır. 1960'lı yıllarda eğitimcilerin bu konuya ilişkin sorgulamaları ile birlikte söz konusu hareket ilerlemeye başlamıştır. Tüm bunların sonucunda ise 1975 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yürürlüğe giren P.L. 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası'nda (IDEA) "en az kısıtlayıcı eğitim ortamı" kavramı kullanılmıştır. Bu yasa doğrultusunda özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özelliklerine bağlı olarak normal gelişim gösteren akranları ile birlikte mümkün olan en fazla düzeyde bir arada eğitim görebilmeleri ve yine bireysel özelliklerine göre en uygun desteği almaları güvence altına alınmıştır. 1997'de ise P.L. 94-142'den yola çıkılarak P.L. 105-17 çıkarılmış ve tüm özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik düzeyleri ne olursa olsun normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu yasanın çıkarılmasına gerekçe olan etmenler incelendiğinde;özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almalarının başarıyla sonuçlandığını gösteren pek çok araştırmanın olmasının, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile birlikte olma, onlara öğretme ve onlardan öğrenme haklarının verilmesi gerektiğinin, ayrı eğitim ve birlikte eğitim olarak iki ayrı eğitim sistemi olmasının pahalıya mal olmasının ve herhangi bir biçimde ayrıştırma yapılmasının "eğitimde eşitlik" ilkesiyle çelişmesinin belirtildiği görülmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010; Batu, 2012; Cavkaytar ve. Diken, 2012; Skipper, 2006; Sucuoğlu 2006).

Türkiye'de ise 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı "Kanun Hükmünde Kararname" ve 2000 yılında çıkarılan "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ile birlikte uygulamaya ilişkin ayrıntılı düzenlemelerden yasal dayanağını alan kaynaştırma terimi, son yıllarda, bütünleştirme anlayışını temel alarak "özel gereksinimli öğrencinin ve/veya kaynaştırmanın yürütüldüğü sınıflardaki öğretmenlerin gereksinimlerine yönelik destek hizmetlerin sağlanması koşuluyla en az kısıtlayıcı ortam ilkesi ile özel gereksinimli öğrencilerin, gelişimi normal olan akranlarıyla birlikte eğitim ve öğretim görmesine olanak tanıyan, özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarına yönelik "bireyselleştirilmiş eğitim planlarının" hazırlandığı ve uygulandığı, öğrenci merkezli bir eğitsel hizmet sunma türü olarak

tanımlanmaktadır (Acarlar, 2013; Batu ve Uysal, 2010; Batu, 2013; Cavkaytar ve Diken, 2012; Eripek, 2007; Kargın, 2010; Kırcaali-İftari 1992; Skipper, 2006; Sucuoğlu,2006). Kaynaştırmaya ilişkin en önemli terimlerden biri "en az kısıtlayıcı ortam" terimidir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayan ve mümkün olduğunca normal gelişim gösteren akranlarıyla en üst düzeyde ortam ve deneyim paylaşmasını sağlayan bir yönetsel düzenleme olarak tanımlanan en az kısıtlayıcı ortam, bireylerin gereksinimlerine göre farklılık gösterebilmektedir (Batu ve Diken, 2013; Eripek, 2007; Kargın, 2009; Kargın, 2010). Bu, öğrencilerin tam zamanlı olarak genel eğitim ortamlarına devam etmesi anlamına gelebileceği gibi, eğer gereksinim duyuluyorsa, kaynak oda, özel alt sınıfa ya da ayrı özel eğitim okullarına da bireyin ihtiyaçları doğrultusunda yerleştirilebileceği anlamına gelmektedir (Batu ve Diken, 2013; Kargın, 2009; Kargın, 2010).

Kaynaştırmanın yararları, aileler, öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrenciler ve özel gereksinimli öğrenciler açısından ele alınmaktadır. Aileler açısından yararları; özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin, normal gelişimi gözleme fırsatı elde etmesi; özel gereksinimli çocukların ailelerinin toplumdan daha az ayrıştırılmış hissetmesi; özel gereksinimli çocukların ailelerinin, destek almak adına normal gelişim gösteren çocukların aileleriyle iletişim fırsatının olması; venormal gelişim gösteren ailelerin çocuklarına bireysel farklılıkları ve bunlara saygı duymayı öğretme fırsatı elde etmesi olarak sıralanmaktadır. (Acarlar, 2013; Batu ve Diken, 2013; Kargın, 2009; Kargın, 2010). Öğretmenlere yararları ise, özel gereksinimli bireylerle çalışırken disiplinler arası çalışma ve işbirliği becerilerini geliştirme, öğretimin bireyselleştirilmesini öğrenme sınıflarında farklı özellikler gösteren öğrencilerin meslekî anlamda kendine güven geliştirme şansı elde etme ve farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirme fırsatı elde etme olarak belirtilmektedir (Acarlar, 2013; Batu ve Diken, 2013, Kargın, 2009; Kargın, 2010). Kaynaştırmanın normal gelişim gösteren öğrencilere yararları da aempati yapmayı öğrenme, farklılığa karşı olumlu tutum geliştirme, özel gereksinimli bireyler hakkında gerçek bir bakış açısı edinme ve beklenenin üzerinde gelişimsel ve akademik kazanımlar elde etme olarak ifade edilmektedir. (Acarlar, 2013; Batu ve Diken, 2013, Kargın, 2009; Kargın, 2010). Kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrenciler açısından yararları da, akademik becerilerde ve sosyal becerilerdeki kazanımlar ayrı okuldaki kazanımlara eşit veya daha fazla olması; bağımsız olarak toplum içinde yaşama becerileri için hazırlık niteliğinde kazanımlar sağlamaları, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte olma şanslarının olması, etkileşim kurma ve arkadaşlık becerilerinin kazanılması ve sınıf

arkadaşlarını gözleyerek her bir gelişim alanına ilişkin kazanımlar gerçekleştirme şeklinde ele alınmaktadır (Acarlar, 2013; Batu ve Diken, 2013; Kargın, 2010).

Kaynaştırma uygulamalarının en önemli noktasının özel gereksinimli öğrencilerin hem akranlarıyla birlikte, hem de akranlarından öğrenmesini temel alması olduğu belirtilmektedir (Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma uygulamaları ile birlikte, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim ve öğretime devam eden özel gereksinimli öğrencilerin, sosyal ve akademik alanlarda akranlarını gözleyerek ve onlarla rekabet ederek daha fazla kazanım gerçekleştirdikleri düşünülmektedir. Bu uygulamaların, özel gereksinimli bireylerin iletişim becerilerini geliştirmekle birlikte, özel gereksinimi olmayan çocukların da özel gereksinimli bireylere ilişkin tutumlarını ve onlarla kurdukları iletişimin niteliğini de olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Buna ek olarak, çocuklarının sosyal çevresinden soyutlanmamasının, aileleri rahatlattığı ve endişe düzeylerini düşürdüğü görülmektedir (Batu ve. Diken, 2013; Kargın, 2010; Hittie ve Peterson, 2003; Skipper, 2006).

Kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için okul ortamının, destek hizmetlerin düzeyinin, müfredatın esnekliğinin, toplumun katılımının ve öğretmenin okuldan aldığı desteğin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Mutisya ve Barker, 2011; Polat, 2010). Söz konusu başarıda etkili olan öğretmene ilişkin etmenler ise öğretmenin yaşı, öğretmenin özel eğitime ilişkin bilgi düzeyi, öğretmenin meslek deneyimi, öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye ilişkin tutumu şeklinde sıralanmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010; Batu, 2012). Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında özel gereksinimli öğrencinin özrünün türünün ve derecesinin ve özel gereksinimli öğrencinin iletişim ve davranış sorunlarının olmamasının da etkili olduğu belirtilmektedir (Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson ve Gallanaugh, 2007). Ayrıca, özel gereksinimli çocukların mevcut akademik performansları ve öğrenme hızları da kaynaştırmada öğretmenin tutumunu etkileyen ve kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında önemli olan unsurlar arasında yer almaktadır (Mutisya, 2011). Alanyazında öğretmenlerin tutumlarına ilişkin değişkenler incelendiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında sahip oldukları bilginin, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi deneyimlerinin ve özel gereksinimli öğrencilerle etkileşimleri bulgular arasındadır (Cook, Cook ve Tankersley 2000; Kargın ve Sucuoğlu, 2006; Orel, Töret ve Zerey, 2004;). Öğretmenlerin tutumuna ve kaynaştırmaya etki eden özel gereksinimli öğrencilere ilişkin etkenler arasında, özel gereksinimli öğrencinin yetersizliğinin türü ve derecesi, yetersizliği olan öğrencinin iletişim becerilerinin düzeyi ve yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarının olup olmaması bulunmaktadır (Cook v.d., 2000; Cook, 2001; Gök, 2009; Orhan, 2010). Bu bilgi

doğrultusunda olumsuz öğretmen tutumunun kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarısını olumsuz etkilediğine ilişkin bulgular mevcut olmakla birlikte (Salend, 2001), Kuğu (2011), 25 ilkokulda 100 kaynaştırma ortamında öğrenim gören öğrenci ve ebeveynleriyle yapmış olduğu araştırmada olumsuz öğretmen tutumunun kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarısına etki etmediğini ortaya koymuştur. Ayrıca kaynaştırma ortamında öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen unsurlar arasında, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin ve problem davranışlarının (Kargın ve Sucuoğlu, 2006; Özokçu ve Sucuoğlu 2005; Sadioğlu, 2011;), öğrencilerin yetersizlik türü ve derecesinin (Kargın ve Sucuoğlu, 2006) ve sınıf mevcudunun (Kuğu, 2011 Orhan, 2010; Sadioğlu, 2011; Tıras, 2000, Uzun, 2009; Vural ve Yıkmış, 2008) etkisi bulunmaktadır. O'Neil, Parke, Welsh ve Widaman (2001), sosyal yeterlik ve akademik başarı arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu belirtmektedir.

Sülün (2012), Sosyal Beceri Derelendirme Sistemi kullanarak, 190 kaynaştırma öğrencisiyle gerçekleştirdiği betimsel çalışmasında, kaynaştırma ortamında tam zamanlı olarak öğrenim gören çocuklarla, kaynaştırma ortamında öğrenime devam edip, aynı zamanda destek oda hizmetinden yararlanan çocukları ve ayrıştırılmış ortamda öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan çocukları sosyal becerileri ve problem davranışları açısından ele almış ancak aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bununla birlikte alanyazında kaynaştırma eğitiminde yer alan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin, ayrıştırılmış ortamlardaki özel gereksinimli akranlarına göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Akkök, 1999, Avcıoğlu, 2001).

Kaynaştırma uygulamalarından, a) bedensel engelli bireyler, b) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler, c) dil ve konuşma problemleri olan bireyler, d) duygusal-davranışsal bozukluğu olan bireyler, e) görme yetersizliği olan bireyler, f) işitme yetersizliği olan bireyler, g) otizmli bireyler, ğ) üstün yetenekli bireyler ve h) zihinsel yetersizliği olan bireyler yararlanmaktadır (Sucuoğlu, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2010)'nın 26 ilde gerçekleştirdiği çalışmada, kaynaştırma ortamında öğrenim gören öğrencilerde en sık rastlanan yetersizlik türünün "Öğrenme Güçlüğü ve Zihinsel Yetersizlik" olduğu ortaya konmuştur.

2.2. Zihinsel Yetersizlik

Zihinsel yetersizlik, yaşamın ilk 18 yılında ortaya çıkan, hem zihinsel işlevlerde hem de kavramsal beceriler, sosyal beceriler ve pratik uyum becerileri olarak ifade edilen uyumsal

davranışlarda önemli sınırlılıklar olarak betimlenmektedir. Tanımda yer alan zihinsel işlevlerdeki sınırlılık ölçütü, özgül değerlendirme aracının güçlü ve zayıf yanları ile ölçme aracının standart hata payı göz önünde bulundurularak, zekâ bölümünün yaklaşık ortalamanın iki standart sapma altını ifade etmektedir. Tanının bir diğer elemanı olan uyumsal davranışlar ise kavramsal, sosyal ve pratik beceriler olarak üç grupta toplanmıştır. Sosyal beceriler, kişiler arası beceriler, sosyal sorumluluk, özsaygı, boş zaman becerileri, uyanık olma (aldatılabilir olmama), kuralları takip etme, yasalara uyma, kurban olmaktan kaçınma ve sosyal problemleri çözme becerilerini; pratik beceriler ise günlük yaşam becerilerini (özbakım), mesleki beceriler, para kullanımı, güvenlik, sağlık bakımı, seyahat, rutinler/ zamanı yönetme ve telefon kullanımını kapsamaktadır. Kavramsal beceriler ise, dil, okuma ve yazma, para, zaman ve sayı kavramlarını içermektedir (AAIDD,2010).

2.3. Zihinsel Yetersizlik, Bilişsel ve Dil Özellikleri

Gelişimin temel ilkeleri incelendiğinde, gelişimin bir bütün olduğu, gelişim alanlarının birbiri ile ilişkili olduğu ve gelişim alanlarından birinde oluşan sorunun diğer gelişim alanlarını da etkilediği görülmektedir (Ataman, 2004). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin tanılanma süreçlerindeki ilk unsur bilişsel becerilerde normal gelişim gösteren akranlarına göre önemli derecede geri olmalarıdır. Bilişsel süreçlerde yer alan beceriler ise, öğrenmeyi gerçekleştirmede etkili olan, dikkat, güdülenme, ayırt etme, bellek, organize etme, genelleme ve prova etmedir. Dikkat, algıyı çevredeki uyaranlara odaklama, işlenecek ve depolanacak bilginin seçimi, bilgi işlemleme sürecindeki kapasite ve bilgiyi işleme ve depolama sürecindeki zihinsel çaba olarak tanımlanmaktadır (Robinson, 1995). Güdülenme uyarılma, algı, dikkat, kaygı, pekiştirme ve geri bildirim gibi süreçlerle bireyin öğrenmeye istekli olma durumudur. Ayırt etme, pek çok uyaran arasından bir uyaranı belirleme yetisi olarak tanımlanmaktadır. Bellek, bilginin zihinsel depolanması olarak da tanımlanabilir. Bu süreç bilginin kazanımı, tutulması, geri getirilmesini kapsamaktadır (Bjorklund vd., 2008). Organize etme yetisi, bilgiyi depolama amacıyla bilgilerin istiflenmesi ve kategori halinde saklanmasına karşılık gelmektedir ve bilgilerin geri çağrılmasında oldukça önemlidir. Transfer etme ya da genelleme, daha önce öğrenilmiş olan bir bilginin benzer ama farklı problemlere ya da benzer ama farklı durumlarda uygulanmasıdır. Prova etme ise, bilgilerin öğrenilmesi için tekrar etmeyi içermektedir ve sözel içerikli bilgilerinin öğrenilmesi ve tekrar edilmesi için dil becerileri devreye girmektedir. (Drew, Hardman ve Logan 1996; Kuder, 2003; Owens Jr, 2015; Sucuoğlu, 2009). Yine bilişsel süreçler göz önüne alındığında, üst düzey bilişsel işlevlerin öğrenmedeki önemi vurgulanmaktadır. Üst düzey bilişsel beceriler,

bireylerin strateji belirlemesi, problem çözüm sürecini analiz etmesi ve pragmatik dil becerileri için önemli olan davranışlarının sonuçlarını tahmin etmesi ve kabul etmesi becerilerini içermektedir (Sucuoğlu, 2009).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerde dil ve konuşma sorunların en çok ortaya çıkan ek özür olduğu ifade edilmekte; söz konusu grubun yaklaşık %50'sinin dil ve konuşma terapisine gereksinim duyduğu belirtilmektedir (Sucuoğlu, 2009; Owens-Jr., 2015). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dil ve konuşma gelişimlerini incelemek için öncelikle iletişimin, dilin ve dil ve konuşma gelişiminin ayrıntılı olarak irdelenmesi gerekmektedir.

İletişim ve dil sıklıkla birbiri yerine kullanılan, aralarındaki farkı göz ardı ettiğimiz ve çok aşina olduğumuz terimlerdir (Diken, 2013). İletişim, sosyal bir varlık olan insanın topluluk içinde yaşama amacıyla birbirleriyle duygu, düşünce ya da haber değiş tokuşunu içeren, dil ve konuşmayı da kapsayan şemsiye bir terimdir (Ege, 2006; Kuder, 1997; Topbaş, 2001; Diken, 2013). İletişim, ihtiyaçların, deneyimlerin, duygu ve düşüncelerin sembol, işaret, jest ve mimik gibi sinyallerin aktarılması ve bu aktarım sonucunda aktarılanın davranışlarını düzenleme süreci olarak tanımlanmaktadır (Karacan, 1998; Nelson, 1998; Diken, 2013; Topbaş 2007). Bu aktarım sürecinin oluşabilmesi için en az bir gönderici ve bir alıcıya gereksinim duyulmaktadır. İletişim sürecinin gerçekleşebilmesi için en az iki kişinin olması gerekmektedir (Diken, 2013; Topbaş 2007). Bu sürecin gerçekleşebilmesi için, bir ortam, göndericinin tasarlayacağı bir mesaj, bu mesajın taşınabileceği bir aracın bulunması gerekmektedir. Alıcı ise bu süreçte, gönderici tarafından gönderilen mesajı almaya hazırlıklı olup, mesajı çözümleyebilecek donanımla birlikte ve göndericiyle aynı yol ve aracı kullanmaktadır (Nelson, 1998; Topbaş, 2007).

Diğer kişilere yönelik, iletişim işlevi güden jest, mimik, vokalizasyon ve sözel dili içeren etkileşimsel davranışlara iletişimsel davranışlar denmektedir. Bu nedenle, iletişimsel davranışlar; jest, mimik, vokalizasyon veya sözel dille tasarlanmış olmalı, davranış gönderici tarafından alıcıya yönelik düzenlenmiş olmalı ve iletişim amacı gütmelidir (Shumway ve Wetherby, 2009). İletişimsel davranışların işlevleri göz önünde bulundurulduğunda ise, üç ana başlık karşımıza çıkmaktadır: a) davranış düzenleme, b) dikkat yönetme ve c) sosyal etkileşimdir (Wetherby ve Prizant, 2002).

İletişim için gerekli unsurlardan yola çıkıldığında, zihnimizde bir mesaj tasarlamak, bu mesajı karşı tarafa aktarmak ve bize yollanan mesajı çözümlemek için en sık başvurduğumuz "araç" dildir. Dil, iletişim amacıyla kullanılan, evren hakkındaki düşünceleri simgeleyen, uzlaşmaya

dayalı biçimlerden (kodlardan) oluşan bir dizgedir/sistemdir (Nelson, 1998; Topbaş, 2001). İnsanlar gereksinimlerini, duygularını, düşüncelerini aktarabilmek için bir sisteme gereksinim duymaktadır. Bu sistem göndericilerin alıcılara ulaştırmak istedikleri mesajı taşıyan bir araç görevi görmektedir. İnsanlar içinse, araç işlevi gören bu sistem dildir (Acarlar, 2010; Dockreel ve Messer, 1998; Kuder, 1997; Maviş, 2008; Owens, 1999; Owens Jr, 2015; Diken, 2013; Topbaş, 2007).

Dil oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir ve bu nedenle bileşenlerine ayırarak incelemek bu karmaşık yapıyı anlamayı kolaylaştırmaktadır (Diken, 2013). Bu bileşenler; fonoloji, morfoloji, sentaks, semantik ve pragmatiktir (Diken, 2013). Bloom ve Lahey (1978), dili biçim (fonoloji, morfoloji ve sentaks), içerik (semantik) ve kullanım (pragmatik) olmak üzere üç bileşene ayırmaktadır.

Dilin biçim bileşeni, fonoloji, morfoloji ve sentakstan oluşmaktadır. Fonoloji (sesbilgisi) dildeki sesler, bu seslerin dağılımı ve bir araya geliş kuralları ile ilgilenmektedir. Fonem (sesbirim), dilde anlam değiştiren en küçük birime verilen addır. Morfoloji (biçimbilgisi), dildeki en küçük birimlerin bir araya gelerek oluşturdukları anlamlı parçalar ve bu anlamı parçaların biçimi ve yapısını yöneten sisteme odaklanmaktadır. Morfem (biçimbirim), dildeki en küçük anlamlı yapıyı ifade etmektedir. İki tür biçimbirimden söz edilmektedir; bağımsız biçimbirim ve bağımlı biçimbirim. Bağımsız biçimbirim, yalnız başına kullanılabilirken; bağımlı biçimbirimler yalnız başına kullanılamamakta ve bağımsız biçimbirimlere eklenerek anlamda değişiklikler meydana getirmektedir. Sentaks ise, dildeki morfemlerin hangi kurallarla dizilip sözce oluşturdukları, bu sözcelerin dilbilgisi kuralları ile dizilip dizilmediği ve sözcelerin yapısı (basit, bileşik, etken, edilgen, devrik vb.) ile ilgilenmektedir (Bos, Schumm ve Vaughn, 2007; Dockrell ve Messer, 1999; Kuder, 1997; Nelson, 1998; Owens Jr; 2015; Diken, 2013; Topbaş, 2007).

Dilin içerik (semantik-anlambilgisi) bileşeni, dildeki sesbirimlerin ve biçimbirimlerin bir araya gelerek oluşturdukları anlama odaklanmaktadır. İçerik bileşeni, dildeki sözcükleri, sözcük gruplarını sözcüklerin sınıflandırılmasını, birbirleri arasındaki anlam ilişkilerini, çok anlamlı sözcükleri ve mecaz anlamı içermektedir (Docrell ve Messer 1999; Nelson 1998). Anlambilgisi evrene dair düşünceleri ve deneyimlerin neticesinde oluşan kavramlara, düşüncelere ve soyutlamalara odaklanmaktadır. (Acarlar, 2010; Maviş, 2008; Mercer ve Mercer, 2005; Owens Jr, 2015; Diken, 2013).

Dilin pragmatik (kullanım/edimbilgisi) bileşeni ise, sosyal içerikli bir sürece, dilin uygulamaya dökülmesine; dilin toplumsal ortamda iletişim amacına uygun olarak kullanılan en önemli boyutuna karşılık gelmektedir (Acarlar, 2010; Bloom ve Lahey, 1978; Korkmaz, 2005).

Dilin pragmatik bileşeni sosyal bağlamlarda, iletişim niyetlerinin (talep etme, soru sorma, açıklama, açıklama talep etme, rica etme, reddetme vb.) paylaşılması, iletişim niyetlerinin paylaşıldığı kişinin ilgisine ve bilgisine, ortama ve zamana göre, mesajın yapısında değişikliklerin yapılmasını içeren dilin uygulama sürecini ifade etmektedir (Docreel ve Messer, 1999; Kuder, 1997; Diken; 2013). Pragmatik yetiler, doğuştan getirdiğimiz değişmez yetiler değillerdir. Sosyal etkileşimde bulunularak ve dil kullanım yetisine gelişimine paralel olarak gelişim göstermektedir. Bu nedenle bireylerin içinde bulunduğu kültürden etkilenmesi de kaçınılmazdır. (Hickmann, 1996). Pragmatik gelişim incelenirken; a) iletişim işlevleri ve iletişim niyetlerinin çeşitliliği, b) bireyin farklı durum ve ortamlarda mesajlarını uygun biçimde ayarlayabilmesi ve c)bireyin sıra alma, konu açma ve iletişim hatalarını düzeltme gibi söylem yönetme becerilerinin gelişimi göz önünde bulundurulmalıdır (Paul, 2007).

Dilin pragmatik bileşeni, dilin belli bir işleve yönelik kullanılmasını içermektedir. Halliday (1975)'e göre bu işlevler; araç işlevi, bilgilendirme işlevi, düzenleme işlevi, etkileşim işlevi, hayal kurma işlevi, kişi işlevi ve tanıma ya da araştırma işlevi'dir.

Pragmatik yetiler, beyin tasarlanan mesajın konuşmaya ya da sözsüz davranışa dönüştürürken ya da alıcı konumundayken göndericinin yolladığı sözel ya da sözel olmayan mesajı yorumlarken devreye girmektedir. Bu yetiler dili ve sözel olmayan iletişimin tamamını içermektedir (Korkmaz, 2005; Diken, 2013). Pragmatik yetiler, yalnızca dilin ya da sözel olmayan iletişimi kullanma ve yorumlama değil, neyin, nerede, nasıl söylenmesi gerektiğini, mizahı ve imayı anlamamızı, mesajlarımızı alıcının bilgi, yaşantı vb. süreçlerine göre ayarlamamızı sağlayan bir mekanizma olarak işlev görmektedir (Dockreel ve Messer, 1998; Korkmaz, 2005;. Diken, 2013). Tüm bunlarla birlikte, alay etmek, yalan söylemek, nezaket kurallarına uygun ifadeler kullanmak, resmî ve gayriresmî olarak konuşmaları düzenlemek, samimiyet kurmak, mesafeli olmak, dedikodu yapmak da dilin pragmatik başlığında ele alınmaktadır (Korkmaz, 2005).

Mesafeyi ayarlayabilme, sesin şiddetini ayarlayabilme, bilgi talep etme ve alıcının gereksinim duyduğu bilgiyi verme, sohbet başlatma, sohbetin içeriğinin niteliğini ayarlama, sohbetin tek taraflı olmasını önleme, sohbetler arası esnek geçişler yapabilme, dikkatini konu üzerinde

sürdürme, yanıt vermeye hazır olma ve tüm bunlar gerçekleşirken toplumsal kuralları göz ardı etmeme de bu başlık altında incelenmektedir (Corrall, 1999; Korkmaz, 2005).

Yukarıda bahsedilen özellikler, pragmatik yetileri incelerken bir takım bilişsel süreçleri de göz önünde bulundurmayı gerekli kılmaktadır. Bunlardan ilki ortak dikkattir. Ortak dikkat, dikkati kontrol etme, dikkati takip etme ve dikkati yönlendirmeyi içermektedir. Bu üç aşama, başlama yönüyle birbirinden ayrılmaktadır. Dikkati kontrol etme, belirli bir başlatıcı olmaksızın dikkatin doğal paylaşımını, dikkati takip etme yetişkinin çocuğun dikkatini bir nesneye ya da bir olaya yönlendirmesini, dikkati yönlendirme ise çocuğun yetişkinin dikkatini bir nesne ya da olaya yönlendirmesini kapsamaktadır. Yeni sözcükleri ortak dikkatle yapılan öğretimlerle öğrenen çocukların, ortak dikkat olmayan öğretim oturumlarında öğrenen çocuklardan daha iyi öğrendiği deneysel olarak gösterilmektedir (Kwisthout, 2008).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin tanılanmasında birin kriter bir bireyin bilişsel gelişiminin yetersiz olmasıdır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin en önemli sınırlılıklarının öğrenmeyi gerçekleştiren dikkat, hafıza (bellek), güdülenme ve genellemeyle ilgili bilişsel becerilerdeki yetersizlikler olduğu belirtilmektedir. (Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dil gelişimlerine ilişkin sınırlılıkların en önemli nedeni de bilişsel süreçlerindeki yetersizliklerdir. Dil gelişimini etkileyen bilişsel faktörler arasında dikkat, ayırt etme, organize etme, genelleme ve bellek yer almaktadır. Dikkat, farkındalığı ve aktif bir bilişsel süreci kapsamaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dikkat becerilerinin zeka yaşı akranlarından daha zayıf olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, sosyal bağlamlarda, insanlara, durumlara ve olaylara dikkatini yöneltme ve sürdürmede sınırlılıkları bulunmaktadır. (Robinson, 1995; Sucuoğlu, 2009) Uyaran ipuçlarını ayırt etmede, zihinsel yetersizliği olan bireylerin sıkıntıları mevcuttur. Bu da dildeki en önemli süreçlerden biri olan sosyal ipuçlarını ayırt etmede güçlük yaşamalarına neden olmaktadır. Organize edilen bilginin çağrılması daha kolaydır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin bilgileri saklama ve geri çağırmada da önemli sınırlılıkları bulunmaktadır. Dile ilişkin, sözcüklerin, yapıların ve kavramların kategorize edilmesine, depolanmasına ve geri çağrılmasına ilişkin ciddi sınırlılıkları bulunmaktadır. Transfer etme ya da genelleme, daha önce öğrenilmiş olan bir bilginin benzer ama farklı problemlere ya da benzer ama farklı durumlarda uygulanmasıdır. Zeka bölümü azaldıkça zihinsel yetersizliği olan bireylerin transfer etme güçlüklerinin arttığı belirtilmektedir. Bu da zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, öğrendiklerini diğer ortamlarda genelleyememelerine, farklı sosyal ortamlarda, farklı durumlarda dil becerilerinin sergilenmesine ilişkin güçlükler yaşamalarına neden olmaktadır. Bellek ise, daha önce

depolanmış olan bilginin geri çağrılması sürecini ifade etmektedir. Bilgileri depolama ve geri çağırma kapasitesi ve hızı yaşla birlikte artmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin özellikle kısa süreli belleklerinde ciddi sınırlılıklar söz konusudur. Bu nedenle hatırlamaya ilişkin güçlükler yaşamaktadırlar (Drew, Hardman ve Logan 1996; Kuder, 2003; Owens Jr, 2015; Sucuoğlu, 2009). Zihinsel yetersizliği olan bireyler üst düzey bilişsel işlevlerinin yetersiz olması nedeniyle soyut kavramları öğrenmekte güçlükler yaşamakta, bu da soyut ve genel anlamlar ifade eden, deyim, atasözleri, mecaz ve espri anlamalarında ve kullanmalarında sınırlılıklar yaşamalarına neden olmaktadır (Topbaş, 2011; Sucuoğlu, 2009).

Öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan güdülenmenin, zihinsel yetersizliği olan bireylerde normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük olduğu belirtilmektedir. (Akçamete, 2010; Cavkaytar ve İ.H. Diken, 2012; Özokçu, 2013; Sucuoğlu, 2009). Öğrenilmiş çaresizlik nedeniyle güdülenmeye ilişkin sınırlılıkları olan zihinsel yetersizliği olan bireylerin yeni sözcükler, kavramlar öğrenmekte sıkıntıları da olmakta ve bununla birlikte sosyal ortamlarda kendilerini ifade etme güçlükleri yaşayabilmektedirler. Bilişsel becerilerdeki sınırlılıkların diğer gelişim alanlarını etkilemesiyle birlikte, Acarlar (2002), dil edinimi ve gelişimindeki bir sorunun da, bireyin sadece iletişimini değil, tüm gelişim alanlarını etkileyebilen bir sorun olarak karşımıza çıkmakta olduğunu ifade etmiştir.

Dil ve konuşma gelişimlerine incelendiğinde, zihinsel yetersizliği olan bireylerin bilişsel gelişimlerindeki yetersizliğin dil gelişimlerini sınırladığı, sınırlanan dil gelişiminin, sosyal etkileşimi ve öğrenmeyi doğrudan olumsuz etkilediği görülmektedir. Zihinsel yetersizliğin derecesi arttıkça dil gelişimindeki sınırlılıklar da artmaktadır (Dockrell ve Messer, 1999; Owens, 1999; Sucuoğlu, 2009; Topbaş, 2001). Zekâ bölümü 50'nin üzerinde olduğunda dil ve konuşma gelişiminde yetersizlik ortaya çıkmakta; 50'nin altında olduğunda ise zihinsel yetersizliğe ağır dil ve konuşma bozuklukları eşlik etmektedir (Sucuoğlu, 2009). Hatta, zihinsel yetersizliği olan bireylerin, zeka yaşı akranlarıyla kıyaslandığında daha zayıf dil becerileri sergiledikleri ifade edilmektedir (Owens Jr., 2015).

Genel olarak zihinsel yetersizliği olan çocuklarda dil gelişiminin, özellikle ses bilgisel gelişimin gecikmeli başladığı bilinmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin konuşma anlaşılırlığı, ağız-yüz düzeneğindeki mekanik ve organik yetersizliklerin sesletimi etkilemesi nedeniyle azalmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dilin semantik (anlam) bileşenine ilişkin özellikleri incelendiğinde, söylenenlerin somut bölümlerini anlama eğiliminde oldukları, sözcük ediniminin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yavaş gerçekleşmekte olduğu, sözcük dağarcıklarının daha çok somut sözcüklerden oluşmakta

olduğu ve daha az sıfat ve zamir kullanmakta oldukları belirtilmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dil biçim bileşeninde yer alan morfolojik özelliklerinde ise, kök sözcükleri türetme, türetme kuralarını kullanmada sıkıntı çekmekte oldukları ve sentaktik özelliklerinde ise, normal gelişim gösteren akranlarına nazaran daha kısa ve basit yapılar kullanarak cümle kurma eğiliminde oldukları belirtilmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal bağlamda dili kullanmalarında sıkıntılar görülmekte ve bu sıkıntılar sosyal etkileşimlerini olumsuz etkilemektedir. Genel olarak zihinsel yetersizliği olan bireylerin pragmatik dil becerilerinin güçlü olduğu, iletişim başlatmaya istekli sıcakkanlı ve çevresiyle etkileşime girebilen bireyler olduklarına inanılmaktadır. Ancak tüm bunlar iletişimde yeterli ve başarılı olmak anlamına gelmemektedir. İletişimde başarılı olmak, sohbette sıra alma, sohbeti sürdürebilme, sohbet sırasında gerçekleşen aksamaları giderme gibi niteliksel becerileri gerektirmektedir (Diken, 2013). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dilin pragmatik (kullanım/edimbilim) bileşenine ilişkin becerileri incelendiğinde, sıra almada yetersiz oldukları, sıra aldıklarında konu başlatma ya da konuya ek bilgi getirmekten ziyade konuyu onaylayarak ve konuya yorum getirerek sohbete katılmaktadırlar. Bir bilgiyi aktarma konusunda zihinsel yetersizliği olan bireylerin, aktarılan bilgiyi dinlemede olduklarından daha başarısızlardır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin, karşılarındakilerin gereksinim duyduğu bilgiyi önceden tahmin etme ve bu gereksinimlere göre kendilerini ve ifadelerini düzenlemede sorun yaşamaktadırlar. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin iletişim niyetlerini anlamada güçlük yaşamakta oldukları ve bu niyetlere verdikleri tepkilerinin takvim yaşı akranlarından ziyade zeka yaşı akranlarına benzer olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, zihinsel yetersizliği olan bireyler işaret, jest ve amaçlı iletişim becerilerini normal gelişim gösteren akranlarından geç öğrenmektedirler (Docreel ve Messer, 1999; Kuder, 1997; Diken, 2013; Sucuoğlu, 2009). Ayrıca farklı ortamlarda ve farklı koşullarda dili kullanma ve sosyal uyum sorunları yaşadıkları gözlemlenmektedir (Diken, 2013; Topbaş, 2011). Bayar-Muluk ve diğ., (2009), 3-6 yaş arası 67 çocukla yapmış olduğu araştırmada, dil gecikmesi olan çocukların etkileşimli iletişim süresince pragmatik dil becerilerinde güçlük yaşadığını göstermektedir. Örneğin, pragmatik dil bozukluğu olan çocukların pragmatik yeterlikten yoksun olmalarından ötürü sohbet sürdüremedikleri belirtilmektedir. Bu bulgular, dilbilgisel ya da yapısal dil öğretiminin pragmatik dil kullanımı için yeterli olmayabileceğini göstermektedir. Bu araştırma, normal gelişen çocuklarla dil ya da konuşma gecikme hikayesi olan çocuklar arasında pragmatik dil kullanımı bakımından anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Özduvan (2005), 42 çocukla yapmış olduğu lisansüstü çalışmasında, zeka bölümü ile pragmatik dil yetisi arasında yüksek ve anlamlı bir ilişki saptamıştır. Diken (2014), 34 otizmli ve 54 orta düzeyde zihinsel

yetersizliği olan bireylerle Pragmatik Dil becerileri Envanteri ve GOBDÖ-2-TV kullanarak gerçekleştirdiği betimsel-bağıntısal modellenen araştırmasında, zihinsel yetersizliği olan ve otizmli bireylerin çok zayıf pragmatik dil becerileri olduğu ve GOBDÖ-2-TV sonuçları ile pragmatik dil becerileri arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.4. Zihinsel Yetersizlik ve Sosyal Beceriler

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin, yetersizliklerinden ötürü zayıf iletişim becerilerine sahip oldukları ve sosyal açıdan uygun olmayan davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2012; Sucuoğlu, 2009). Sosyal ve duygusal özellikleri incelendiğinde, zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal ilişkiler kurmada güçlük yaşadıkları, akranları tarafından arkadaş olarak daha az tercih edildikleri gözlemlenmektedir. En sık sorun yaşadıkları alanların, dikkat yetersizlikleri, düşük benlik algısı, aşırı hareketlilik, ilgilerinin çabuk dağılması ve kişiler arası problem çözme olduğu belirtilmektedir (Özokçu, 2013; Sucuoğlu, 2009). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin, benlik kavramına, kendini düzenlemeye, güdülenmeye, dışa yönelime, denetim odağına yaşam sorumluluğu alma ve kendini yönlendirmeye ilişkin sınırlılıkları olduğu ve öğrenilmiş çaresizlik ve başarısızlık beklentisi yaşadıkları belirtilmektedir (Sucuoğlu, 2009). Davranışsal özellikleri incelendiğinde ise, zihinsel yetersizliği olan çocukların bir kısmının basmakalıp davranışlar ve kendini yaralama davranışları sergiledikleri gözlemlenmektedir. Buna ek olarak, zihinsel yetersizliği olan bireylerin tanı kriterinde yer alan 10 uyumsal davranışın en az ikisine ilişkin sorunları bulunmaktadır. Bu nedenle zihinsel yetersiz tanısı almış bireylerin yaşına bağlı olarak okulun beklentilerini karşılayabilme, kişiler arası ilişkiler kurabilme, dil becerilerini geliştirme ve kişisel gereksinimlerini karşılama konularında gereksinimleri olmaktadır (AAIDD, 2010; Sucuoğlu, 2009). Zihinsel yetersizliği olan çocukların, dikkat dağınıklığı, sosyal ipuçlarını okuyamama ve uygun olmayan davranışlar nedeniyle uyumsal davranışları öğrenmeye ve bu davranışları uygun sosyal bağlamlarda kullanmaya ilişkin sorunları olabileceği ifade edilmektedir. Zihinsel yetersizlik tanı kriterinde önemli yer tutan uyumsal davranışlar ve sosyal beceriler sosyal yeterliğin bileşenlerini oluşturmaktadır (Grescham ve Reschly, 1981).

Çoklu bileşenlerden oluşan ve üzerinde tam anlamıyla uzlaşılagelmiş bir tanımı bulunmayan sosyal yeterlik, bireylerin yaşamındaki nitelik ölçütü için gereklidir. İnsan yeteneğinin temel özelliklerinden biri olarak kabul edilen sosyal yeterlik, gereksinim duyulan ya da istenen zamanlarda, uygun zamanda ve bağlamda yetişkinlerle ve/ veya akranlarla etkili, nitelikli etkileşimler gerçekleştirmesine ve sürdürmesine olanak tanıyan, bireylerin zorluklarla ve stresle baş etmesi için gerekli olan, seçimler ve fırsatlar söz konusu olduğunda uygun

davranışları sergilemesinde etkili olan, sosyal duygusal ve bilişsel bilgi ve becerilerin tümünün yakın çevresinde yer alan kişiler tarafından bir norm grubu ya da önceden belirlenen ölçütlere göre karşılaştırarak elde edilen yargıyı ifade etmektedir. (Avcıoğlu, 2010; Brockman'dan akt. Çifci ve Sucuoğlu, 2004; Brown, McConnel ve Odom; 2008; Ergenekon,2013; Cassano, Fales, Grover, Holleb ve Nangle, 2010; Grescham ve Reschly; 1981; Han ve Kemple, 2006).

Sosyal yeterlik iki bileşenden oluşmaktadır: a) uyumsal davranışlar ve b) sosyal beceriler (Brown, McConnel ve Odom; 2008; Ergenekon; 2013; Cassano, Fales, Grover, Holleb ve Nangle, 2010; Grescham ve Reschly; 1981; Han ve Kemple, 2006). Uyumsal davranışlar bireyin yaşına ve içinde yaşadığı toplumun beklentilerine uygun olarak sosyal sorumluluk ve bireysel bağımsızlık standartlarını karşılamadaki etkinliği ve derecesi olarak kabul edilmektedir. Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlik Birliği'ne göre (AAIDD, 2010), uyumsal davranışlar insanlar tarafından günlük yaşantı içinde öğrenilen ve sergilenen bir dizi kavramsal, sosyal ve pratik becerilerdir. Pratik beceriler, günlük yaşam becerilerini, meslekî becerileri, para kullanımını, güvenlik becerilerini, kişisel sağlık bakımını, seyahat becerilerini ve telefon kullanmayı içermektedir. Kavramsal beceriler, para, zaman ve sayı kavramını, okuma ve yazma becerilerini ve dil becerilerini kapsamaktadır. Sosyal beceriler arasında ise, kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk, özgüven, kandırılabilir olmama, kuralları takip/yasalara uyma, kurban olmaktan kaçınma ve sosyal problemleri çözme yer almaktadır.

Sosyal yeterlik şemsiye terimi altında yer alan sosyal beceriler, zeka, dil, algı, tutum, ortam vb. pek çok farklı etmene bağlı, bireylerin toplumsal yaşama uyum ve bağımsızlığını kazanmasına yardımcı olan ve yaşam kalitesini arttıran, sergilendiği takdirde olumlu sosyal sonuçlar elde etmeye yarayan veya olumsuz sonuçları önleyen veya en aza indirgeyen, bireyin sosyal işlevlerini geliştiren becerilerdir (Avcoğlu, 2010; Çolak, 2007; Çolak, 2012; Çifci ve Sucuoğlu, 2004). Sosyal becerilere ilişkin özellikler arasında, sosyal becerilerin öğrenilmiş olduğu, sosyal becerilerin bireyin o an içinde bulunduğu duruma özgü olduğu, sosyal bireyin toplumsal kurallara ilişik olduğu, sosyal becerilerin sosyal ortamlarda olumlu sonuçlar alma ya da olumsuz tepki almayı önlemek adına kullanıldığı, bir amaç doğrultusunda sergilendiği ve gözlenebilen davranışlardan oluştuğu gibi, gözlenemeyen duygusal ve bilişsel süreçleri olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, sosyal becerileri üç bileşenli bir yapı olarak gören Walker ve arkadaşları, bu bileşenlerin; başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme, akran kabulü ve sınıfa uyum sağlama ve sosyal çevreyle uyumlu olarak başa çıkma olduğunu belirtmektedir.

Sosyal becerileri sınıflandırmada çeşitli yaklaşımlar söz konusudur. Örneğin Akkök (2003) sosyal becerileri ilişki başlatma ve sürdürmeye yönelik beceriler, grup içinde bir işi yapma becerileri, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri, stresle baş etme becerileri ve plan yapma ve problem çözme becerileri olarak sınıflandırmıştır. Caldarella ve Merrell (1997) ise sosyal becerileri; akranlarla ilişkili sosyal beceriler, akademik beceriler, kendini kontrol etme becerileri, uyum becerileri ve atılganlık becerileri olarak sınıflandırmaktır.

Sosyal beceri, sergilendiğinde kişisel ve sosyal olarak olumlu sonuçlanan veya olumsuz sonuçları en aza indirgeyen, bireyin çevresiyle etkileşim kurmasına olanak sağlayan, bireyin çevresindeki bireylerin sosyal pekiştireçleriyle artan, eğitimle geliştirilebilen ve bireyin sosyal işlevlerini geliştiren bağlama özgü davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Çifçi ve Sucuoğlu, 2004; Dobbins, Higgins, Pierce, Tandy ve Tincani, 2010; Ergenekon, 2013; Grescham ve Reschly, 1981). Alanyazında, a) sosyal becerilerin öğrenilmiş olduğu; b) sosyal becerilerin duruma özgü olduğu; c) sosyal becerilerin bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal kurallarına bağlı olan, sosyal ortamlarda olumlu ya da nötr tepkiler almasını ya da olumsuz tepkilerden kaçınmasını sağlayan beceriler olduğu, d) sosyal becerilerin amaca yönelik olduğu ve birey tarafından belirlenen amaçlar için kullanıldığı, d) sosyal becerilerin gözlenebilen becerilerin yanı sıra gözlenemeyen bilişsel ve duygusal unsurlardan oluştuğu vurgulanmaktadır (Çifci ve Sucuoğlu, 2004; Ergenekon, 2013).

Sosyal becerilerin kazanılması, gerek özel gereksinimli bireyler için, gerekse normal gelişim gösteren bireyler için hayatî önem arz etmektedir (Çolak, 2007; Ergenekon, 2013,). Bireylerin topluluk içinde bağımsız ve sosyal bir varlık olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri, içinde yaşadığı ortamdaki bireyler tarafından kabul görmeleri ve söz konusu bireylerle nitelikle etkileşim kurmasının yolu, bireyin içinde bulunduğu toplumun sosyal kuralları çerçevesinde, sosyal becerileri uygun bağlamda, davranışlarını kişiye, mekâna ve zamana göre sergileyebilmesinden geçmektedir (Avcıoğlu, 2010; Çifci ve Sucuoğlu, 2004; Çolak, 2007; Ergenekon, 2013). Caldarella ve Merrell (1997), sosyal becerileri; a) akranlarla ilişkili sosyal beceriler, b) akademik beceriler, c) kendini kontrol etme becerileri, d) uyum becerileri ve e) atılganlık becerileri olmak üzere beş başlık altında incelemektedir.

Alanyazında normal gelişim gösteren bireylerin sosyal becerilerinin ediniminin olgunlaşma ve doğal fırsatlardan öğrenmenin ürünü olduğu ancak zihinsel yetersizliği olan bireylerin bu süreçleri gerçekleştirmede yetersiz kaldıkları için sosyal yetersizliklerinin olduğu belirtilmektedir (Çifci ve Sucuoğlu, 2004; Çolak, 2007). Bu yetersizliklerin nedenleri

arasında; zihinsel yetersizliği olan bireylerin bilişsel gelişimlerinin, normal gelişim gösteren akranlarından daha yavaş ve daha geç gelişmekte oluşu ve bilişsel gelişimlerindeki yetersizliklerin hangi ortamda nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin karar mekanizmalarını olumsuz etkilediği, zihinsel yetersizliği olan bireylerin dikkat, hafıza, ayrım yapma ve genelleme becerilerindeki yetersizliklerin özellikle sosyal beceri, sosyal biliş ve sosyal etki yetersizliğine neden olduğu, zihinsel yetersizliği olan bireylerin bilişsel ve davranışsal sınırlılıklarının sosyal davranış sorunlarını ortaya çıkardığı ve iletişim becerileri ve motor beceriler yönünden akranlarından geri kalmalarına neden olduğu, zihinsel yetersizliği olan bireylerin, gözleyerek öğrenmede yaşadıkları sınırlılıkların sosyal becerileri öğrenmede ve sergilemede de sınırlılıklara neden olduğu ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin, normal gelişim gösteren akranları tarafından kabul edilmemeleri, normal gelişim gösteren akranlarından daha fazla reddediliyor oluşları ve izole edilmeleri yer almaktadır (Çifçi ve Sucuoğlu, 2004; Dobbins, Higgins, Pierce, Tandy ve Tincani, 2010; Ergenekon, 2013, Sargent, 1991).

Sosyal becerilerin kazanılmasının zihinsel yetersizliği olan bireylerin kaynaştırma ortamında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmesine olanak sağlayan temel ölçütlerden biri olduğu söylenmektedir (Sucuoğlu, 2009). Bu nedenle zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal anlamda yeterli olabilmeleri, akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurmalarını ve kişisel yeterliliklerini desteklemek amacıyla akıl yürütme, yargılama becerileri ile sosyal becerilerin öğretimine gereksinim duymaktadır (Sucuoğlu, 2009). Baydık ve Ceber Bakkaloğlu (2009), alt sosyo-ekonomik düzeydeki 96 özel gereksinimli ve 1090 normal gelişim gösteren öğrenciyle gerçekleştirmiş oldukları araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin daha az sıklıkla kabul edildiklerini, daha fazla reddedildiklerini ve özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerini akademik yeterlilik, fiziksel görünüm ve problem davranışların yordadığını öne sürmüşlerdir.

Bilişsel gelişimle birlikte dil gelişimini etkileyen bir diğer unsur da sosyal çevredir. Dilin iletişimin önemli bir parçası olması nedeniyle, erken dönemde çocukların dil becerilerinin sosyal bağlamda desteklenmesi de önemlidir. Özellikle pragmatik beceriler, dilin sosyal ortamda kullanılmasını içermektedir. Bu nedenle, bireylere sosyal bağlamda zengin dilsel girdi sunmak gerekmektedir. Özellikle sosyal etkileşim kuramcıları, dilin sosyal bağlamının dil gelişimin temel bir parçası olduğunu savunmaktadır (Fabes ve Martin, 2002; Hourcade ve Sandieson, 2005; Kuder, 2003). Toplumsal dilbilimciler, çocukların iletişim partnerlerinin kullandıkları sözcükleri ve yapıları kullandıklarını ve erken dönemde sosyal etkileşimci terapi

yöntemlerinin çocukların iletişim ve dil becerilerini arttırdığını belirtmektedir. Bebeklik döneminde, dilin öğrenilmesinin yetişkinlerle iletişim kurma açısından en önemli güdülenmeyi oluştururken, anaokulunda dilin işlevi ve özellikle ilkokulda iken sosyal bağlam dilin öğrenilmesi ve dil becerilerinin geliştirilmesi açısından bireylerin en çok güdüleyen etmenlerdir. İlkokul çağında ise dilin en önemli kazanımları, bireylerin sosyal ortamlara daha fazla aşina olmaları nedeniyle dilin pragmatik boyutunda gerçekleşmektedir. Dilin sosyal bağlamda kullanımı, dilin ortama ve kişilere göre ayarlanması, farklı dilbilgisel yapıların kullanılması bu dönemde akranları gözleyerek ve okul ortamındaki öğrenmelerle gerçekleşmektedir (Nelson, 1998; Owens-Jr, 2015; Santrock 2007) .

2.5. Zihinsel Yetersizlik ve Akademik Yeterlilik

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler bilişsel becerilerindeki yetersizlikleri nedeniyle akademik olarak da yetersizlikler gösterebilmektedir (Friend, 2006). Akademik yeterlilik, öğrencilerin sınıf içindeki akademik başarısına katkıda bulunan beceriler, tutumlar ve davranışların bileşiminden oluşan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Demoray ve Elliott, 1998; Stipek ve Tannat, 1984). Akademik yeterlilik kavramı her bir çocuğun bir sonraki eğitim düzeyi için hazır olması ve daha sonraki düzeylerden yarar sağlayabilmesi için okuma, yazma ve sınıf düzeyi içinde hedeflenen diğer akademik standartların kazanılması içermektedir. Araştırmalar, akademik yeterliliğin, bilişsel beceriler akademik motivasyon, öğrenmeye ilişkin genel tutum ve sosyal becerilerle iç içe olduğunu vurgulamaktadır (Dierna ve Elliott, 2002; Fantuzzo, McDermott ve Perry, 2004; Stipek ve Tannatt, 1984). Wentzel ve Kathryn (1993) gerçekleştirdikleri çalışmada sosyal becerilerin akademik yeterlilikle ilişkisini araştırmıştır. İlişkisel bulgular altıncı ve yedinci sınıfa devam eden 423 öğrencinin uygun olmayan davranışları ile öğretmenlerinin öğrencilerinin akademik davranışlarına ilişkin öngörüleri üzerinde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçları hem anlamlı sosyal davranışların hem de bağımsız sınıf düzeyi yordayıcılarının, okul olmadan geçen gün sayısı, etnik köken, cinsiyet, aile yapısı ve IQ'dan bağımsız olarak akademik temelli öğretmen öngörüleri üzerinde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Çalışmada sosyal davranışların sınıf içinde öğrenmeyi desteklemesi tartışılmıştır. Carlos ve diğ., (2008) gerçekleştirdikleri çalışmada akademik yeterliğin, çocukların çaba gerektiren kontrol, ilişkiler ve sınıf katılımı ile ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini yedi ile 12 yaşları arasındaki 264 çocuk oluşturmuştur. Çaba gerektiren kontrol, okul ilişkileri ve sınıf katılımı ile akademik yeterlik arasında olumlu ilişki olduğu bulunmuştur.

2.6. Zihinsel Yetersizlik ve Problem Davranışlar

Akademik başarılarında yaşadığı güçlükler, sosyal becerilerde ve uyumsal davranışlarda yaşamış oldukları sınırlılıklar zihinsel yetersizliği olan bireyleri, sosyal açıdan uygun olmayan davranışlar sergilemesine, çekingenliğe, öğrenilmiş çaresizliğe sevk edebilmektedir (Çifci-Tekinarslan, 2013; Friend, 2006). Bununla birlikte, sosyal becerilerin akademik beceriler ve problem davranışlarla doğrudan ilişkili olduğu düşünülmekte, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal beceri öğretimi ile hem akademik becerilerin arttırıldığı hem de uygun olmayan davranışların azaltıldığı belirtilmektedir. (Gresham ve Elliot, 1990; Merrel ve Gimpel, 1998; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Sosyal becerilerde yetersizliği olan bireylerin, saldırgan davranışlarda bulunduğu ve sosyal açıdan kabul edilebilirliği düşük ya da sosyal açıdan uygun olmayan (problem) davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir (Çifci ve Sucuoğlu; 2004).

Uygun olmayan (problem) davranışlar, bireylerin aktif sosyal katılım işlevlerini olumsuz etkileyen ve kendinin ve/veya çevresindekilerin güvenliklerini tehlikeye sokan davranışlar olarak tanımlanabilir. Ayrıca, uygun olmayan davranışlar, okul ortamında bireyin kendisinin ya da diğerlerinin öğrenmesini engelleyen, sosyal iletişimi ve sosyal katılımı olumsuz etkileyen ve bireyin kendisine, ailesindeki diğer bireylere, akranlarına ve yetişkinlere zarar veren davranışlar olarak da açıklanmaktadır (Carr ve Durand, 1985; Erbaş, 2002; Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2004; Sucuoğlu, 2009). Bir davranışın problem olup olmadığının belirlenmesi için davranışın, bireyin kendi ya da sınıfındaki diğer bireylerin öğrenme yaşantılarını olumsuz etkilemesi, olumlu sosyal etkileşim kurmayı ve iletişimi engellemesi ya da kendisine ve çevresindeki diğer insanlara zarar vermesi ölçütlerinden birini ya da birkaçını karşılıyor olmasını gerekmektedir.

Uygun olmayan davranışların belli işlevleri olduğu, bu davranışların en sık olarak da iletişimsel işlevleri gerçekleştirmek amacıyla sergilendiği söylenegelmektedir. Zihinsel yetersizlik ve otizm tanısı almış bireylerin kronolojik yaşlarının ilerlemesine karşın iletişim becerilerinde yeterliliğe ulaşamamalarından ötürü pek çok uygun olmayan davranış sergiledikleri belirtilmektedir (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2004). Davranışların en önemli işlevi olan iletişim dışındaki işlevleri incelendiğinde davranış işlevleri nesne ya da dikkat elde etme, zor bir iş ya da görevden kaçınma ve duyusal uyarım elde etme olduğu ifade edilmektedir (Erbaş, 2004; Vuran, 2013).

Aman (1991), zihinsel yetersizliği olan çocukların ve yetişkinlerin davranış ve duygusal problemlerin değerlendiren ölçme araçları sonucunda önemli bir tutarlılıkta agresif, anti-sosyal ve kendini yaralayıcı davranışlar, içe dönük davranışlar, basmakalıp davranışlar, hiperaktivite davranışları şeklinde ortaya çıkmaya eğilimli olduğunu belirtmektedir.

Erbaş (2002); uygun olmayan davranışlar ve dil sorunları arasındaki ilişkiyi Rutter ve Lord'tan (1987), dil sorunlarının, sosyal, duygusal ve davranışsal problemlere neden olması, sözel olarak kendilerini ifade edemeyen çocukların, kendilerini farklı şekillerde ifade etmeyi öğrendiğinin belirtilmesi; davranış ve duygusal problemlerin dil sorunlarına neden olduğu, hem duygusal ve davranışsal problemlerin, hem de dil sorunlarının aynı problemin farklı boyutları olduğu, yaygın bir etkenin, her iki alanda da (dil ve konuşma ve davranış) farklı sorunlara neden olması, zihinsel yetersizliği olan çocukların zeka bölümlerindeki sınırlılıkların çocuklarda sesletim bozukluklarına neden olmasıve bu çocukların dil kullanımına ilişkin sınırlılıkların yaşam boyu devam etmesi, farklı etkenlerin hem dil sorunlarının, hem de davranışsal ve duygusal sorunların aynı anda oluşmasına neden olması ve sosyal yoksunluk, utangaçlık ve gelişimsel sorunlar gibi pek çok etkenin birlikte psikolojik ve duygusal sorunlara yol açması şeklinde aktarmıştır.

Zihinsel yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin de normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla problem davranış sergilediği vurgulanmaktadır (Leffert, Siperstein ve Millikan, 2000; Gresham,1997; Sucuoglu ve Özokçu, 2005). Okulöncesi dönemde kaynastırma ortamlarında yer alan zihinsel yetersizliği olan çocukların aynı yaslardaki akranlarına göre sosyal becerilerinin daha az oldugu belirtilmektedir (Aykır, 2010; Leffert, Siperstein ve Millikan, 2000; Orhan, 2010; Poyraz Tüy, 1999). Aykır (2010), yapmış olduğu lisansüstü tez çalışmasında, okulöncesi dönemdeki özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerden daha fazla problem davranış sergilediği, sosyal becerilerinin ise daha düşük olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Orhan (2010), M.E.B.'e bağlı 57 okulöncesi öğretmeni ve bu sınıflara devam eden 320 normal gelişim gösteren öğrenci ile 64 kaynaştırma öğrencisiyle yapmış olduğu betimsel-bağıntısal olarak modellenen lisansüstü tez çalışmasında, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarından düşük ve problem davranışlarının normal gelişim gösteren akranlarından daha fazla olduğu bulgularına ulaşmıştır. Dekker, Ende, Koot ve Verhulst (2002)'un, Çocuk Davranış Kontrol Listesi ve Öğretmen Bildiri Form'u kullanarak zihinsel yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin problem davranışları ve duygusal problemlerine ilişkin gerçekleştirmiş oldukları araştırmada, zihinsel yetersizliği olan ergenlerin, normal gelişim gösteren ergenlere kıyasla daha fazla

problem davranış sergilediği ve duygusal problemleri olduğu bulunmuştur. Kaynaştırma ortamında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin, sınıf için uyum sorunlarıı yaşadıkları, arkadaşlık ilişkileri kurmakta ve kendilerini tam olarak ifade etmekte güçlük çektikleri ve istenmeyen söz ve davranışlar (küfür, kavga vb.) sergiledikleri belirtilmektedir (Gök, 2010; Güleryüz, 2009; Sülün, 2012).. Cillesen, Knoors, Verhooven ve Weltors (2011), 30 tane 6. Sınıfta bulunan 608 erken ergen üzerinde yapmış olduğu araştırmada, popülerlik ve kabulün davranışsal, kişilik ve iletişimsel yordayıcılarını sosyometrik metodlar ve derecelendirmelerle incelemiş ve bunun sonucunda pragmatik becerilerin toplum açısından olumlu kabul edilen davranışların önemli bir bileşeni olduğu, toplum tarafından olumlu kabul edilen davranışların düşük olmasının ve içe dönüklüğün kabulü olumsuz etkilediği ve popülerliğin pragmatik becerilerle toplum tarafından olumlu kabul edilen davranışlarla yüksek oranda ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Lemos ve diğ., (2010), ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki 240 çocukla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda, sosyal yeterlik ve akademik yeterliliğin arasında önemli bir ilişki olduğunu ve akademik yeterliliğin sosyal yeterliğin önemli bir yordayıcısı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Güleryüz (2009), 23 kaynaştırma öğrencisiyle yapmış olduğu görüşmelerin sonucunda, akranları ile sorunlar yaşadığı, normal gelişim gösteren akranlarından akademik olarak daha düşük seviyede oldukları, arkadaşlık ilişkisi kuramadıkları ve kendilerini ifade etme güçlüklerinin bulunduğu bulgularına ulaşmıştır.

Demirtel (1997)'in tam zamanlı karşılaştırma uygulamasına devam eden ve özel sınıfta öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sözcük dağarcığı düzeylerinin ve uyumsal davranışlarının karşılaştırıldığı lisansüstü tez çalışmasında, tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sözcük dağarcık düzeylerinin ve uyumsal davranışların önemli bir kısmının, özel sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kaynaştırma öğrencilerinin lehine uygun olmayan davranışlarında özel sınıfta öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan öğrencilere karşın belirgin bir fark görülmesine karşın, bu fark istatistiksel olarak anlamlı olarak görülmemektedir.

Hanley, Iwata, Kahng, Thompson ve Wordsdell (2000), işlevsel iletişim öğretiminin problem davranışlarını azalttığını ve işlevsel iletişim öğretimi uygulandığında söndürme olmaksızın problem davranışlarının alternatiflerinin güçlendiğini belirtmektedir. Sosyal gelişim sözcük ve sözdizimine ilişkin kavramanın ya da üretmenin doğrudan bir öncüsü olmamasına karşın, sosyal gelişimin erken dönemde dille birbiriyle iç içe olduğu belirtilmektedir (Curtin, Dick, Krishnan ve Leech, 2015). McCabe ve Meller (2004), 71 okulöncesi dönemdeki çocukla

yapmış olduğu çalışmada, özgül dil bozukluğu olan çocukların, özdenetim, girişkenlik ve sosyallik, duygusal bilgileri anlama ve bağlam içerisinde anlamlı bilgileri anlamsal işlemeyi içeren çeşitli sosyal yeterliliklerinde geriliği olduğunu bulmuş ve dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların sosyal açıdan yeterli davranışları öğrenme ve sergilemede dezavantajlı olabileceğini belirtmişlerdir.

Şen Sönmez'in (2011), 121 ilkokul öğrencisiyle SBDS ve Ankara Artikülasyon testi kullanarak yapmış olduğu lisansüstü tezinde, artikülasyon hataları fazla olan zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerinin, akademik başarılarının düşük, problem davranışlarının ise yüksek olduğu bulunmuştur

İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, sosyal becerilerin dil ve iletişimle ilişkili olduğu görülmektedir. Davranışların en önemli işlevinin ise iletişim olduğu belirtilmektedir. İletişim becerilerine sahip olmayan bireylerin sosyal becerilerin, uyumsal davranışlarının düşük olduğu, bu nedenle problem davranışlarının yüksek olduğu ileri sürülmektedir. Tüm bu etkenler bir araya geldiğinde ise akademik yeterliliğin düşük olmasına neden olduğu, akademik yeterliği ve sosyal becerileri düşük olan ve problem davranışları yüksek olan bireylerin, akranları ve çevresi tarafından da sosyal kabulünün düşük olduğundan söz edilmektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin pragmatik dil becerilerini, sosyal becerilerini, problem davranışları ve akademik yeterlik düzeylerini betimlemek ve bu beceriler arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. Mevcut durum üzerinde değişikliğe gidilmeden betimlemek ve ilişki ölçmek istenildiğinden, araştırma betimsel-bağıntısal modelle tasarlanmıştır. Betimsel araştırma modeli, sayısal veri toplanarak ya da çalışmanın katılımcılarının var olan durumları hakkındaki sorulara yanıt vermeyi içeren durumun nasıl olduğuna karar veren ve bildiren araştırma modelidir (Airasian, Gay ve Mills, 2006; Öztürk, 2014). Bağıntısal araştırma modeli, ölçülebilir iki veya daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını; bir ilişki söz konusu ise bu ilişkinin ne düzeyde olduğunu ölçmek üzere veri toplamayı içeren araştırma modelidir (Airasian, Gay ve Mills, 2006; Öztürk, 2014).

Bu araştırmada ise, bu iki araştırma modeli birlikte kullanılarak, kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin pragmatik dil beceri düzeyleri ve sosyal beceri düzeyleri belirlenip betimlenerek aralarında bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ver var olan ilişkinin düzeyi ortaya konmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda öğrenimlerini sürdüren 47 hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrenci ile 45 normal gelişim gösteren öğrenci oluşturmaktadır. Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerindeki ilkokullarda tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olarak öğrenimlerine devam eden bütün öğrencilerin öğretmenlerine ulaşılmıştır. Normal gelişim gösteren öğrenciler ise yansız atamayla belirlenmiştir. Öğrencilere ilişkin bilgiler aşağıda belirtilmektedir.

Öğrencilerin yaş düzeyleri Tablo 1'de gösterilmektedir;

Tablo 1. *Öğrencilerin yaş düzeyleri*

		Ort.	SS
Öğrenci	**ZY**	9	1,2
	N	8	1,13

Öğrencilerin sınıf düzeyleri Tablo 2'de yer almaktadır;

Tablo 2. *Öğrencilerin sınıf düzeyleri*

		1	2	3	4	Ort.	SS
Öğrenci	**ZY**	14	12	11	10	2,36	1,13
	N	10	15	10	10	2,44	1,08

Öğrencilerin cinsiyetleri Tablo 3'de yer almaktadır;

Tablo 3. *Öğrencilerin cinsiyetleri*

		Toplam	Kız	Erkek
Öğrenci	**ZY**	47	29	18
	N	45	26	19

Çalışma grubunu, öğrencilerin yaşları 7 ile 11 arasında değişmekte iken zihinsel yetersizlik için yaş ortalaması 9, normal gelişim gösteren öğrenciler için yaş ortalaması ise 8'dir. Çalışma grubunda yer alan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin 14'ü 1. sınıf, 12'si 2. sınıf, 11'i 3. sınıf ve 10'u 4. sınıf öğrencisidir. Çalışma grubunda yer alan normal gelişim gösteren öğrencilerin ise, 10'u 1. sınıfa, 15'i 2. sınıfa, 10'u 3. sınıfa ve 10'u 4. sınıfa devam etmektedir. Sınıf mevcutları 12 ile 35 öğrenci arasında değişirken, çalışma grubundaki öğrencilerin ortalama sınıf mevcudu 22'dir. Çalışma grubunda 29 zihinsel yetersizliği olan kız öğrenci mevcutken, 26 normal gelişim gösteren kız öğrenci bulunmaktadır. çalışma grubunda zihinsel yetersizliği olan erkek öğrenci sayısı 18'ken, normal gelişim gösteren erkek öğrenci sayısı ise 19'dur.

Veriler 47 öğretmenden toplanmıştır. Bu öğretmenlerin 36'sı kadın 11'i erkektir. Bu öğretmenlerin 32'sinin daha önce kaynaştırma deneyimi bulunmaktadır. Verilerin alındığı, 5 öğretmenin 1 ile 10 yıl, 22 öğretmenin 11 ile 20 yıl, 12 öğretmenin 21 ile 30 yıl ve 8 öğretmenin 31 ile 40 yıl arasında meslekî deneyimi bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin pragmatik dil becerilerini ölçmek üzere "Pragmatik Dil Becerileri Envanteri" ve sosyal becerilerini ölçmek üzere "Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi" kullanılmıştır. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrencilere ve sınıf öğretmenine ilişkin

bilgilere ulaşmak adına araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır.

3.3.1. Pragmatik Dil Becerileri Envanteri – Türkçe Versiyonu

Araştırmada, Alev, Ardıç, Diken, Diken ve Şekercioğlu'nun (2012), standardizasyonunu yapmış olduğu Pragmatik Dil Becerileri Envanteri- Türkçe Versiyonu kullanılmıştır. Standardizasyonu gerçekleştiren araştırmacılar envanteri şu şekilde tanıtmaktadır: "Norm bağımlı 45 sorudan oluşan ve öğretmen değerlendirmesine dayalı olan Pragmatik Dil Becerileri Envanteri, James E. Gilliam ve Lynda Miller tarafından Amerika'da 2004 yılında geliştirilmiştir. Sınıf İçi Etkileşim Becerileri, Sosyal Etkileşim Becerileri ve Kişisel Etkileşim Becerileri olmak üzere üç alt ölçekten oluşan envanter, 5 ile 12 yaş arasındaki çocukların pragmatik dil becerilerini ölçümlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçeğin Türkçe standardizasyonu Alev, Ardıç, Diken, Diken ve Şekercioğlu tarafından gerçekleştirilmiştir. Standardizasyon çalışmasında, normal gelişim gösteren 1,383 Türk çocukla çalışılmıştır,. Ayırt edici geçerliğin sağlanması amacıyla otizm ve zihinsel yetersizlik tanılı çocuklardan da veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda, Pragmatik Dil Becerileri Envanteri- Türkçe Versiyonu'nun iç tutarlılık güvenirliğinde tüm alt ölçekler'in ve toplam puanın Cronbach Alpha katsıyı .95 ile .98 değerleri arasında bulunmuştur. Diken (2014)'ün yapmış olduğu çalışma için Envanter'in Cronbach Alpha katsayısı tekrar hesaplanmış ve tüm alt ölçeklerin ve toplam puanın Cronbach Alpha katsayısı .97 ile .98 değerleri arasında bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik çalışması 88 katılımcıyla gerçekleştirilmiş ve korelasyon değerlerinin tüm alt ölçekler ve toplam puanda .99 olduğu görülmüştür. 5-10 dakika gibi kısa bir süre içinde uygulanabilen bu değerlendirme 9 puanlı bir Likert ölçeği özelliği taşımaktadır. Değerlendirmeyi yapan öğretmen değerlendirilen çocuğun pragmatik dil becerilerini normalden düşük, normal ve normalin üstü alt başlıklarında olmak üzere birden dokuza kadar değişen değer aralığında puanlar. Elde edilen puanlar, çocukların cinsiyetlerine göre standart puanlara dönüştürülür. Toplam elde edilen puan ise çocukla aynı cinsiyet ve aynı yaş aralığındaki normla kıyaslanır."

Envanterde yer alan 45 madde her biri 15 madde içeren üç alt başlıkta toplanmıştır. Bu alt başlıklar sırasıyla şöyledir:

> *Sınıf İçi Etkileşim Becerileri:* Bu alt başlık söyleşi (sohbet) sırasında konuyu dağıtmadan sürdürebilme, nesnelerin nasıl çalıştığını anlatabilme, argo ifadeleri yerli yerinde kullanabilme, mecazi dil kullanımına vakıf olma ve mecazı

anlayabilme gibi becerileri içermektedir. 1-15 arası maddeler bu alt başlıkta değerlendirilmektedir.

Sosyal Etkileşim Becerileri: Bu alt başlık ne zaman konuşup ne zaman susması gerektiğini bilmek, sınıf içi kuralları anlamak, sohbet sırasında uygun bir biçimde sıra almak ve bir davranışın sonuçlarını tahmin edebilmek gibi becerileri içermektedir. 16-30 arası maddeler bu alt başlıkta değerlendirilmektedir.

Kişisel Etkileşim Becerileri: Bu alt başlık sohbet başlatma, yardım ricasında bulunma, sözel oyunlara katılabilme ve sözel olmayan iletişimsel jest ve mimikleri uygun bir biçimde kullanabilme gibi becerileri içermektedir. 31-45 arası maddeler bu alt başlıkta değerlendirilmektedir.

Pragmatik Dil Becerileri Envanteri- Türkçe Versiyonu örnek maddeleri Ek-1'de ve puanlama tabloları Ek-2, Ek-3, Ek-4, Ek-5, Ek-6 ve Ek-7'de verilmiştir.

3.3.2. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi – Öğretmen Formu

Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından standardizasyonu yapılmış olan Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS), okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin sosyal becerileri ve bu becerilerle ilişkili olduğu öne sürülen davranış problemleri ile akademik yeterliliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Yetersizliği olan ilkokul öğrencileri için de normları çıkarılmış olan SBDS ile sosyal beceri yetersizlikleri belirlenerek sosyal beceri eğitim programların hazırlanacağı ve eğitim programlarının etkisinin değerlendirilebileceği belirtilmiştir (Gresham ve Elliot, 1990; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi – Öğretmen Formu, birbirinden bağımsız üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar; (1) Sosyal Beceri Ölçeği), (2) Problem Davranış Ölçeği ve (3) Akademik Yeterlik Ölçeği'dir.

Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ): 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 tanıtma 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 sergilenecek 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; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Sosyal Beceri Alt Ölçeği, güvenirlik çalışmalarında, Cronbach Alpha katsayısı toplam puan için .96 olarak bulunmuştur (Özokçu ve Sucuoğlu, 2005).

Problem Davranış Alt Ölçeği (PDÖ): 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; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Problem Davranış Alt Ölçeğinin toplam puanının Cronbach Alpha katsayısı .90 olarak saptanmıştır. (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Akademik Yeterlilik Ölçeği (AYÖ): 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, Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Akademik Yeterlilik Alt Ölçeği'nin toplam puanının Cronbach Alpha katsayısı, .97 olarak saptanmıştır. (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi–Öğretmen Formu'nda yer alan örnek maddelere Ek - 10'da yer verilmiştir.

3.3.3. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan demografik bilgi formunda, öğretmen, özel gereksinimli öğrenci ve normal gelişim gösteren öğrenciler hakkında bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu form kapsamında öğrencilere ilişkin, yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, destek özel eğitim hizmetlerden yararlanma durumu, ek yetersizlik, ek yetersizlik türü, öğrencinin yetersizliğinin fiziksel görünümünden anlaşılma durumu ve öğrencinin anadili soruları sorulmuştur. Form kapsamında öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki deneyimleri, mezun oldukları lisans programı ve daha önce kaynaştırma öğrencileri olup olmadığı sorulmuştur. Ayrıca formda sınıf mevcudu ve sınıfta başka bir kaynaştırma öğrencisi olup olmadığı soruları da yer almaktadır. Demografik Bilgi Formu Ek-9'da yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 44 ilkokula gidilmiş ve toplamda sınıfında tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi bulunan 47 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya ilişkin yönerge Ek-8'de yer alan Öğretmen Bilgilendirme Form'unda verilmiştir. Araştırmacı verileri çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerle yüz yüze görüşerek doldurmuştur. Sınıfında zihinsel yetersizliği olan öğrencisi olan öğretmenler karşılaştırdıkları normal öğrenciyi yansız bir şekilde belirlemiştir. Öğretmenler sınıf listesinden gözleri kapalı bir şekilde yansız olarak bir normal gelişim gösteren öğrenci seçmiştir. Daha sonra sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisi ve seçilen normal gelişim gösteren öğrenciye ilişkin ilgili veri toplama araçlarını doldurmuşlardır. Öğrenciler eşlenirken aynı sınıfta olmaları ve yansız seçilmeleri temel kriter olarak alınmıştır. Öğrenciler önemli bir değişken olabilecek zeka puanına göre eşleştirilememiştir. Çünkü MEB, öğretmenler ve aileler, çocuklara zeka testi uygulanmasına ilişkin olumsuz görüş iletmişlerdir.

3.5. Verilerin Analizi

Ekler bölümünde yer alan Çizelge 1 veya Çizelge 2'ye göre her alt başlık için ayrı ayrı hesaplanmış olan standart puanların toplamı Çizelge 3'de çocuğun PDBİ puanının hesaplanması için kullanılır. Örnek olarak, Sınıf İçi Etkileşim standart puanı 20, Sosyal Etkileşim Standart puanı 14, Kişisel Etkileşim standart puanı ise 11 olan bir çocuğun toplam standart puanı 11 olmakta ve toplamı 45 etmektedir Bu puan ise pragmatik dil becerileri indeksinde 127'ye tekabül etmektedir. Bu değer toplam standart puanın Çizelge 3'te verilen tablodaki PDBİ karşılığına bakılmasıyla bulunur.

PDBE-TV, alt ölçeklerin standart puanları dışında **Pragmatik Dil Becerileri İndeksi (PDBİ)** adı altında bir puan da vermektedir. Bu puan alt ölçek standart puanlarının toplamının ilk önce Z puanına ve sonra da bu puanların ortalaması 100 standart sapması 15 olan dağılıma dönüştürülmesi ile elde edilmiştir. Çizelge 3'de üç alt ölçek toplamının PDBİ'ne dönüştürme değerleri gösterilmiştir. Çizelge 3'ün ilk sütunu bu değerlerin norm grubu içerisindeki yüzdelik dilimlerini belirtmektedir. Alt ölçek standart puanlarının toplamlarının PDBİ'ye dönüştürülmesinde cinsiyet ayrımına gidilmemiştir. Bu ayrım envanterin orijinalinde de yapılmamıştır.

Çizelge 4 alt ölçek puanlarının ve PDBİ puanlarının nasıl yorumlandığını ve bu yorumların norm grubunun yüzde kaçını temsil ettiğini göstermektedir. Çizelge 4'te verilen yorumlama rehberi değerlendirme sırasında katılımcının alt ölçek standart puanları ve PDBİ açısından gruba göre değerlendirme olanağı sağladığı gibi katılımcının hangi alanda yetersizliği olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Örneğin PDBİ puanı 127 olan bir çocuk " >123" aralığında yer almaktadır. Bu aralıkta puana sahip öğrenciler ise pragmatik dil becerisi açısından çok yeterli olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda her bir alt ölçekten alınan puanlar da ayrı ayrı değerlendirilebilir.

Pragmatik dil beceri envanterinde ham puanların, standart puanlara dönüştürülmesinden sonra PDBİ ve Alt Ölçek Standart Puanlarını Yorumlama Rehberi kullanılarak her bir öğrencinin pragmatik dil beceri düzeyi numalarandırılarak işleme tabii tutulmuştur. SBDS'den alınan veriler olduğu şekliyle işlenmiştir. Verilerin analizinde MANOVA ve yordayıcılık ilişkisinin analizinde ise regresyon analizine başvurulmuştur. Verilerin işlenmesi ve analizi IBM SPSS 22.0 veri analiz programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. Kaynaştırma Ortamında Öğrenim Gören Zihinsel Yetersizliği Olan İlkokul Öğrencilerinin ve Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Pragmatik Dil Becerileri, Sosyal Becerileri, Problem Davranışları ve Akademik Yeterlilikleri

Çok değişkenli ANOVA ya da MANOVA, bir ya da daha çok faktöre göre oluşan grupların birden fazla bağımlı değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek adına kullanılmaktadır. Gruplara ait bir ortalama bileşen ve bundan elde edilen bir ortalama puan söz konusudur. MANOVA, bağımlı değişkenlerin bileşeninden elde edilen grup ortalama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek üzere kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 4. *Kaynaştırma Ortamında Öğrenim Gören Zihinsel Yetersizliği Olan ve Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Pragmatik Dil Becerileri, Sınıfiçi Etkileşim Becerileri, Kişisel Etkileşim Becerileri, Sosyal Etkileşim Becerileri,*

		N	M	SS	sd	F	p
SIE	ZY	47	2,19	1,61	10,93	479,26	,000
	N	45	11,4	12,75	12,75		
KE	ZY	47	4,38	2,97	1,61	164,24	,000
	N	45	11,78	2,53	2,37		
SE	ZY	47	3,55	2,86	2,86	230,67	,000
	N	45	11,98	2,44	2,44		
PDBE	ZY	47	63,81	10,93	2,97	340,13	,000
	N	45	109,4	12,75	2,53		

SIE: Sınıf İçi Etkileşim; KE: Kişisel Etkileşim, SE: Sosyal Etkileşim, PDBE: Pragmatik Dil Beceri Envanteri Toplam Puanı

Yapılan MANOVA analizinde kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin pragmatik dil becerileri toplam puanı, sınıfiçi etkileşim becerileri, kişisel etkileşim becerileri ve sosyal etkileşim becerileri alt ölçek standart puanlarının arasında $p < .01$ olduğundan anlamlı derecede farklılık bulunmuştur. Etki büyüklüğü Pragmatik Dil Becerileri toplam puanı için .79, Sınıf İçi Etkileşim Becerileri

için .84, Sosyal Etkileşim Becerileri için .72 ve Kişisel Etkileşim Becerileri için .65 olarak bulunmuştur. Bu etki büyüklüğü değerli etki büyüklüğünün büyük olduğunu, farkın oldukça anlamlı olduğunu ortay koymaktadır. Diğer bir deyişle, kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan ilkokul öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir. PDBİ ve alt ölçek standart puanlarını yorumlama rehberine göre, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi etkileşimleri çok zayıfken (M: 2,19), normal gelişim gösteren öğrencilerinki ortalama (M:11,40) olarak görülmektedir. Pragmatik Dil Becerileri İndeksine bakıldığında ise, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin pragmatik dil becerileri zayıfken (M: 63,81), normal gelişim gösteren öğrenciler ortalama sınırlardadır (M: 109,40).

Pragmatik Dil Becerileri Envanterindeki Sınıf İçi Etkileşim Becerileri alt ölçeği, sohbet sırasında konuyu sürdürebilme, kişinin gereksinimlerine göre önbilgi sunma, nesnelerin işlevlerini ve işleyişlerini anlatabilme, mecazı ve atasözü/deyim anlama ve kullanma, argo ifadeleri ölçmeyi hedeflemektedir. Sınıf içi etkileşim becerileri alt ölçeğinde maddelere örnek vermek gerekirse;

- Kendisinden istenildiğinde daha fazla bilgi sağlar.
- Mecaz ya da soyut dil kullanımını içeren durumları kavrar.
- Eşyaların ve çeşitli araç gereçlerin nasıl çalıştığını açıklar (Örn: kumandalı bir oyuncağın kumandasının tuşlarının işlevi).

Dilin pragmatik bileşeninin işlevlerinin, a) araç işlevi, b) bilgilendirme işlevi, c) düzenleme işlevi, d) etkileşim işlevi, e) hayal kurma işlevi, f) kişi işlevi ve g) tanıma ya da araştırma işlevi olduğundan söz edilmektedir (Halliday, 1985). Sınıf içi etkileşim becerilerinde ise, kişi, düzenleme, araç, bilgilendirme ve etkileşim işlevleri ölçülmektedir. Ayrıca, iletişim niyetlerinin (talep etme, ikna etme, rica etme vb.) paylaşıldığı kişinin ilgisine ve bilgisine, ortama ve zamana göre, mesajın yapısında değişikliklerin yapılmasını da içermektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireyler işaret, jest ve amaçlı iletişim becerilerini normal gelişim gösteren akranlarından geç öğrenmektedirler (Docreel ve Messer, 1999; Kuder, 1997; Ö. Diken, 2013). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin, sözcüklerin ilk anlamlarını anlamaya eğilimli olduğu belirtilmektedir, bu nedenle imaları, mecazı, atasözleri ve deyimleri anlamakta güçlükleri bulunmaktadır (Diken, 2013; Sucuoğlu, 2009). Bu bilgiler ışığında, zihinsel yetersizliği olan bireylerin sınıf içi etkileşim becerilerine ilişkin bulgunun alanyazınla tutarlı olduğundan söz edilebilir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kişisel etkileşimleri zayıfken (M: 4,38), normal gelişim gösteren öğrencilerin kişisel etkileşimleri ortalamanın biraz üstü (M: 11,78) olarak saptanmıştır. Kişisel etkileşim becerileri, sohbet başlatma, talep etme, ikna etme, esprileri anlama, sözel olmayan iletişimsel jest ve mimikleri anlayabilme ve kullanabilme becerilerini içermektedir. Kişisel etkileşim becerilerin bazıları şunlardır:

- İstediğini elde etmek için pazarlık yapar.
- Şakalara, bilmecelere ya da esprili durumlara uygun olarak güler.
- Başkalarına zarar vermeden onlara uygun bir biçimde sataşır, şaka yollu kızdırır, muziplik yapar.

Alay etmek, yalan söylemek, nezaket kurallarına uygun ifadeler kullanmak, resmî ve gayriresmî olarak konuşmaları düzenlemek, samimiyet kurmak, mesafeli olmak, dedikodu yapmak da pragmatik dil becerileri arasında yer almaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin, sözcüklerin ilk anlamını anlamaya eğilimli olmaları, aktarma işlevlerinin zayıf olması ve konuşmalarını ve davranışlarını ortama, kişiye ve zamana göre ayarlamalarında sınırlılıkları bulunmaktadır (Korkmaz, 2005; Diken, 2013; Paul, 2007; Sucuoğlu, 2009). Kişisel etkileşim alt ölçeği bağlamında zihinsel yetersizliği olan bireylerin zayıf olmasının alanyazınla tutarlı olduğu görülmektedir.

Sosyal etkileşimlerde ise zihinsel yetersizliği olan zayıfken (M: 3,55), normal gelişim gösteren öğrenciler ortalamanın biraz üstüdür (M: 11,98). Pragmatik Dil Becerileri Sosyal Etkileşim alt ölçeğinde ise, sohbetlerde sıra alma, kuralları anlama ve uygulama, rutinleri izleme, ipuçlarını yorumlayabilme ve davranışların sonuçlarını tahmin etme gibi becerileri yer almaktadır. Sosyal Etkileşim Becerileri alt ölçeğinin bazı maddeleri aşağıda verilmiştir:

- Öğretmen bir rutin ile ilgili ipucu verdiğinde fark eder (Örn: sınav başlamak üzere uyarısıyla masadaki defter, kitabı kaldırmak).
- Gerektiğinde saygılı bir dil kullanır (Örn: teşekkür ederim, evet efendim, lütfen).
- Davranışların sonuçlarını tahmin eder.

Sosyal etkileşim becerileri, sosyal ipuçlarını, sosyal kurallarını, sohbet kurallarını ve sosyal bağlamları içermektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireyler, sosyal ipuçlarını anlamakta güçlük çekmekte, konuşma ve davranışlarını toplumsal kurallar bağlamında düzenlemekte sorun yaşamaktadırlar. Korkmaz (2005), pragmatik becerilerin toplumsal kurallarla ve kültürle iç içe olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle zihinsel yetersizliği olan bireylerin pragmatik dil becerilerinin sosyal kurallar bağlamında düzenlemelerinde sınırlılıkları bulunmaktadır. Sosyal

bağlamlar ise, kişi, ortam ve zamanı kapsamaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin konuşmalarını kişilere göre, ortama göre ve zamana göre düzenlemelerinde sıkıntıları bulunmaktadır. Mesafe ayarlama, gerektiğinde nezaket kalıpları kullanma, argo ifadeleri yerinde kullanma gibi beceriler zihinsel yetersizliği olan bireylerin güçsüz oldukları becerilerdir. Bununla birlikte, sohbet kuralları, sohbette sıra alma, sohbeti sürdürebilme, iletişim partnerinin ilgisine, bilgisine ve düzeyine göre konuşmayı düzenleme, sohbete yorum getirme gibi süreçleri içermektedir. Oysa zihinsel yetersizliği olan sohbetlerde etkin olmaktan ziyade daha çok dinleyen ve onaylayan konumda oldukları belirtilmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal etkileşim becerileri alt ölçeğinde zayıf olmalarının alanyazınla örtüştüğü söylenebilir.

Tablo 5. *Katılımcıların Pragmatik Dil Becerileri Düzeyleri*

		Katılımcılar			
		Zihinsel Yetersizlik		***Normal Gelişim***	
PDBE Düzeyi	*PDBE-TV*	*F*	*%*	*f*	*%*
Çok Zayıf	<63	27	57,4	-	-
Zayıf	64-76	12	25,5	1	2,2
Ortalamanın Biraz Altı	77-89	7	14,9	1	2,2
Ortalama	90-110	1	2,1	18	40
Ortalamanın Biraz Üstü	111-117	-	-	7	15,6
Yeterli	118-122	-	-	13	28,9
Çok Yeterli	<123	-	-	5	11,1
Toplam	-	47	100	45	100

Araştırma sonuçlarına göre, kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin %97,9'unun pragmatik dil becerileri düzeyinin ortalamanın altında olup, çoğunluğunun (%57,4) pragmatik dil becerilerinin çok zayıf olduğu görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerinin ise %95,6'sının pragmatik dil beceri düzeyi ortalamanın üstünde olup, çoğunluğunun (%40) ortalama olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde ise, bu bulgunun Ö. Diken (2014)'ün ve Ardıç, Alev, İ.H. Diken, Ö. Diken, Gilliam ve

Şekercioğlu (2014)'nun yapmış olduğu çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bayar Muluk v.d. (2009)'nın yapmış olduğu çalışma incelendiğinde dil ya da konuşma gecikme hikayesi olan çocukların pragmatik dil becerilerinde güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerde de sıklıkla dil ya da konuşma gecikmesi görülmesi nedeniyle (Ö. Diken, 2013; Sucuoğlu, 2009), Bayar Muluk v.d.'nin çalışmasıyla paralellik gösterdiği ileri sürülebilir. Özduvan (2005)'in gerçekleştirmiş olduğu çalışmada ise zeka bölümü ile pragmatik dil yetileri arasında yüksek ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin de zeka bölümlerinin ortalamanın iki standart sapma altında olmasıyla tanılanmalarından ötürü ve üst düzey bilişsel becerilerindeki yaşamış oldukları sınırlılıklar nedeniyle soyut kavramları öğrenmede güçlük yaşamaları, deyimleri, atasözleri ve mecazı anlamada ve güçlükleri olması ve davranışların sonuçlarını tahmin etme gibi pragmatik dil becerilerinde sınırlılık yaşamaları nedeniyle (Topbaş, 2011; Sucuoğlu, 2009) bu bulgu, Özduvan (2005)'in çalışmasıyla da paralellik göstermektedir.

Tablo 6. *Kaynaştırma Ortamında Öğrenim Gören Zihinsel Yetersizliği Olan ve Normal Gelişim Gösteren İlkokul Öğrencilerinin Problem Davranışları, Sosyal Becerileri ve Akademik Yeterlilikleri*

		N	M	SS	Sd	F	P
PD	ZY	47	33,43	6,2	6,20	61,62	,000
	N	45	23,76	5,58	5,58		
SB	ZY	47	50,79	11,39	11,39	146,84	,000
	N	45	78,22	10,27	10,27		
AY	ZY	47	13,68	5,56	5,56	317,63	,000
	N	45	37,22	7,05	7,05		

PD: Problem Davranış, SB: Sosyal Beceriler, AY: Akademik Yeterlilik

Yapılan MANOVA analizi sonucunda kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin problem davranışları, sosyal becerileri ve akademik yeterlilikleri arasında $p < .01$ olduğundan anlamlı derecede farklılık bulunmuştur. Etki büyüklüğünün, problem davranışlar için .41, sosyal beceriler için .62 ve akademik yeterlilik için .78 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular etki büyüklüğünün yüksek olduğunu, farklılığın oldukça anlamlı olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin problem davranışları normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerden daha

yüksek, sosyal becerileri ve akademik yeterlilikleri ise normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir.

Kaynaştırma ortamında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük sosyal becerileri olduğu ve daha fazla problem davranış sergilediği bulgusu, Aykır (2010)'ın , Leffert, Siperstein ve Millikan (2000)'ın Orhan (2010)'ın bulgularıyla örtüşmektedir. Sucuoğlu ve Özokçu'nun (2005) yapmış olduğu çalışmada da benzer şekilde kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin sosyal becerileri ve akademik yeterliliklerin normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük ve problem davranışlarının daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından daha fazla problem davranış sergilediği bulgusu Dekker, Ende Koot ve Verhulst (200)'un çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir. Yine, araştırma Güleryüz (2009)'ün yapmış olduğu araştırmasının sonucunda elde etmiş olduğu kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerden biri olan arkadaş ilişkisi kurmada normal gelişim gösteren akranlarının gerisinde olması ve akademik olarak normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük seviyede olmaları bulguları ile tutarlılık içindedir.

4.2. Kaynaştırma Ortamında Öğrenim Gören Zihinsel Yetersizliği Olan İlkokul Öğrencilerinin PDBE'den ve SBDS'den Almış Oldukları Puanlara İlişkin Regresyon Analizi

Kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin pragmatik dil becerilerinin, sosyal becerileri, davranış problemleri ve akademik yeterlilikleri tarafından yordanıp yordanmadığı ve yordanıyorsa ne derecede yordandığı çoklu doğrusal regresyon analiziyle incelenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon (multiple linear regresyon) analizi bağımlı değişkenle ilişki olan iki veya daha çok bağımsız değişkene dayalı olarak, bağımlı değişkenin yordanmasına yönelik bir analiz türüdür. Çoklu regresyon analizi, yordayıcı değişkenler tarafından bağımlı değişkende açıklanan toplam varyansın yordanmasına, açıklanan varyansın istatistiksel anlamlılığına ve yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin yönüne ilişkin yorum yapma olanağı verir (Büyüköztürk, 2010). Bir regresyon analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılanması gerekmektedir.

Tablo 7. *Pragmatik Dil Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata $_B$	β	T	p
Sabit	22,559	10,306	-	2,189	.034
Sosyal Beceriler	.607	.131	.633	4,647	.000
Problem Davranışlar	.174	.203	.099	.859	.395
Akademik Yeterlik	.334	.258	.170	1,289	.201

$R = .714$; $R^2 = .51$; $F_{(2, 222)} = 14,89$; $p = .000$

Sosyal beceriler, problem davranışlar ve akademik yeterlilik değişkenlerine göre pragmatik dil becerilerinin yordanmasına ilişkin yapılan regresyon analizinde yordayıcı değişken olan sosyal beceriler ve yordanan değişken olan pragmatik dil becerileri arasında pozitif ve orta düzeyde (.51) bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle sosyal beceriler pragmatik dil becerilerini %51 düzeyde yordamaktadır. Dil ve konuşma becerilerinin gelişmesi için sosyal bağlamda zengin dilsel girdiye gereksinim duyulmaktadır. Pragmatik dil becerilerinin dilin sosyal bağlamda uygulamaya dökülmesi göz önünde bulundurulduğunda, sosyal çevrenin dile ilişkin kazanımlardaki rolünün önemli olduğu belirtilmektedir. Dildeki yapılar, sohbet kuralları, iletişim niyetlerinin bağlama göre düzenlenmesi, sözcüklerin, imaların ve argonun kullanımı sosyal çevre içinde öğrenilir. Ayrıca pragmatik dil becerileri, kültüre ilişkin toplumsal kuralları da içermektedir. Yine, bu kuralların öğrenilmesi sosyal çevreyi gözleyerek gerçekleşmektedir. İlkokul çağında ise dilin en önemli kazanımları, bireylerin sosyal ortamlara daha fazla aşina olmaları nedeniyle dilin pragmatik boyutunda gerçekleşmektedir. Dilin işlevi, bireylerin iletişim amaçlarına uygun olarak konuşma gereksinimleriyken, dilin uygulama alanı olarak devreye giren pragmatik boyutta yer alan sosyal bağlam, insanların aynı ya da değişik amaçlara ulaşmak için dilin düzenlenmesini, var olan biçimsel seçenekler arasında seçim yapmayı içermektedir. İletişim, etkileşim sonucu ortaya çıkmakta, bu nedenle de sosyal içeriği olması gerekmektedir. İletişimde bulunulurken, dilsel ya da dilsel olmayan

bağlamı ve bu bağlam içerisinde yer alan konuşmacıları, olayları, durumları göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Halliday, 1985; Korkmaz, 2005; Owens Jr., 2015; Diken, 2013; Topbaş, 2001).

Sosyal beceriler ise, kişisel ve sosyal olarak etkileşim kurmayı ve sürdürmeyi, bağlama uygun davranışlarda bulunmayı, toplumsal içerisinde uyum sağlamak ve bağımsızlığı kazanmayı içermektedir Bireylerin sosyal ortamlarda bulunarak çeşitli sosyal bağlamları deneyimleyerek sosyal becerilerin öğrenilebildiği, geliştirilebildiği belirtilmektedir (Avcoğlu, 2010; Çolak, 2007; Çolak, 2012; Çifci ve Sucuoğlu, 2004; Higgins, Pierce, Tandy ve Tincani, 2010). Bu nedenle, sosyal becerilerin öğrenilmesinde sosyal etkileşimde bulunmak önemli yer kapsamaktadır. Çalışmanın sonucuna göre ise sosyal becerilerin pragmatik dil becerilerini yordaması nedeniyle, bireylerin sosyal ortamlara bulunarak, sosyal bağlamları ve süreçleri deneyimlemesi sonucu pragmatik dil becerilerini geliştirebileceklerinden söz edilebilir.

5. SONUÇ

Bu araştırma, kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin pragmatik dil beceri ile sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterliliklerini betimlemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda,

1. Kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin pragmatik dil becerilerinin, sosyal becerilerinin ve akademik yeterliliklerinin normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinden daha düşük olduğu ve problem davranışlarının ise normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinden daha yüksek olduğu

2. Kaynaştırma ortamında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin pragmatik dil becerilerini, sosyal becerilerinin yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. ÖNERİLER

İleri araştırmalara yönelik olarak bu araştırma, farklı tanı grupları ve farklı ortamda öğrenim gören çocuklarla tekrarlanabilir. Bununla birlikte pragmatik dil becerilerinde sorunları olan çocukların sosyal becerilerine yönelik sağaltım müdahaleleri sonucu pragmatik dil beceri düzeyleri belirlenebilir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin aileleri, çocuklarının daha fazla ve daha nitelikli sosyal etkileşimler gerçekleştirmesini sağlayarak pragmatik dil becerilerini geliştirebilir. Özel eğitim alanında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan uzmanlar, öğrencilerinin sosyal becerilerini destekleyecek bilimsel dayanaklı öğretim yöntemlerini kullanarak öğrencilerinin pragmatik dil becerilerini geliştirebilir. Sınıfında zihinsel yetersizliği olan öğrencisi bulunan öğretmenler, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerinin pragmatik dil becerilerini desteklemek amacıyla normal gelişim gösteren öğrencilerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle daha fazla ve daha nitelikli sosyal kazanımlar gerçekleştirmesini sağlayacak etkinlikler planlayabilir.

Okul yöneticileri, okul ortamlarında kaynaştırma öğrencileri ve normal gelişim gösteren öğrenciler için sosyal bağlamlarla daha fazla etkileşim gerçekleştirecek düzenlemeler planlayabilir, buna ilişkin bütçe ve ortam düzenlemeleri yapabilirler.

Millî Eğitim Bakanlığı, okul müfredatlarına sosyal yeterliğe ilişkin kazanımlar koyabilir ve bu kazanımlar için öğretim modelleri geliştirebilir. Bununla birlikte, kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri için sosyal yeterliğin geliştirilmesi, sosyal beceri öğretimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesi gibi konularda hizmet içi eğitim düzenleyebilir.

KAYNAKÇA

Acarlar, F. (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: Betimleyici yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 121-127.

Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma Modeli ve Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Özellikleri. Sucuoğlu, B. & Ceber-Bakkaloğlu, H. (Ed.). *Okul Öncesinde Kaynaştırma*. Ankara: Kök.

Acarlar, F. (2010). İletişim, dil ve konuşma bozuklukları olan çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç, (Ed.), *Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 255–275

Akçamete, G. (2010). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Pegem Akademi: Ankara.

Akkök, F. (2006). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi: Öğretmen El Kitabı* (4. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.

Aman, M. G. (1991). Review and evaluation of instruments for assessing emotional and behavioural disorders. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 17(2)*, 127-145.

Ataman, A. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. 2.Baskı. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri eğitimi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Aykır, T. (2010). *Okul Öncesi Dönemdeki Zihinsel Yetersizliği Olan Ve Olmayan*

Çocukların Sosyal Becerileri Ve Problem Davranışlarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant Izzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Bacanlı, H. (2008). *Sosyal Beceri Eğitimi* (Üçüncü Baskı). Ankara: Asal Yayınları.

Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. & Diken, İ.H..,(2013). Kaynaştırmaya giriş. İçinde Diken, I., H. (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma*. s.2-25. Ankara: Pegem Akademi.

Batu, S. Çolak, A. ve Odluyurt, S. (2012). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırılması.* Vize: Ankara.

Batu, S. ve A. Uysal. (2009). "Günümüz sınıflarında engelli çocukların katılımını destekleme." İçinde Akçamete, G. (Ed.) *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (113-140). Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. ve G. Kırcaali-İftar (2010). *Kaynaştırma*, Ankara: Kök Yayıncılık.

Baydık, B., & Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9(2),* 401-447

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Somerset New Jersey: John Wiley & Sons

Bjorklund, B. R., & Bee, H. L. (2008). *The journey of adulthood*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş.; Çokluk Ö. Ve Köklü, N. (2012). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common Dimensions Of Social Skills Of Children And Adolescents: A Taxonomy Of Positive Behaviors. *School Psychology Review*.

Carr E.G., Durand V.M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. JABA. (2)18: 111–12.

Carroll, J., Minnen, G., Pearce, D., Canning, Y., Devlin, S., & Tait, J. (1999). Simplifying text for language-impaired readers. *In Proceedings of EACL*(Vol. 99, pp. 269-270).

Cavkaytar A. ve Diken İ.H. (2010). *Özel Eğitim ve Özel Eğitim Gerektirenler 1*. Vize: Ankara.

Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children,67(1),* 115-135.

Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2005). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Çolak, A. (2007). Kaynaştırma Uygulanan Bir İlköğretim Sınıfındaki Sosyal Yeterlik Özelliklerinin Betimlenmesi ve İyileştirilmesi Çalışmaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Demaray, M. K., & Elliot, S. N. (1998). Teachers' judgments of students' academic functioning: A comparison of actual and predicted performances. *School Psychology Quarterly, 13(1),* 8.

Demirtel, Ö. (1997). *Kaynaştırma ve özel sınıfa devam eden eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin uyumsal davranış özellikleri ve sözcük dağarcığı düzeyleri bakımından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eskişehir.

Diken, İ. H, Alev, G, Ardic, A., Diken, Ö, & Gilliam, J. E. (2012). Exploring validity and reliability of Turkish Version of Gilliam Autism Rating Scale-2. *Education and Science*, 37(166), 318-328

Diken, Ö. (2013). İletişim Becerilerinin Desteklenmesi. Diken, İ.H, (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma*. s.2-25. Ankara: Pegem Akademi.

Diken, Ö. (2014). Pragmatic Language Skills of Children with Developmental Disabilities: A descriptive and Relational Study in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research, 55,* 109-122. http://dx.doi.org/ 10.14689/ejer.2014.55.7

Dekker, M. C., Koot, H. M., Ende, J. V. D., & Verhulst, F. C. (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43(8),* 1087-1098.

Dobbins, N., Higgins, K., Pierce, T., Tandy, R., ve Tincani, M. (2010). An analysis of social skills instruction provided in teacher education and in-service training programs for general and special educators. *Remedial and Special Education, 31(5),* 358-367.

Dockrell, J. & Messer, D. (1999). *Children's Language and Communication Difficulties, Understanding, Identification and Intervention*. London: Continuum.

Drew, C.J.; Hardman, M.L & Logan, D.R., (1996). *Mental Retardation, A Life Cycle Approach*. Ohio: Prentice Hall

Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 7(2),* 1- 23.

Erbaş, D. (2002). *Gelişimsel Geriliği Olan Çocukların Problem Davranışlarının Azaltılmasında*

İşlevsel İletişim Öğretimin Sönme Ve Sönme Olmaksızın Etkililiklerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2004). *İşlevsel Değerlendirme: Davranış Sorunlarıyla Başa Çıkma Ve Uygun Davranışlar Kazandırma Süreci*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Ergenekon, Y. (2013). Sosyal Yeterlikle İlişkili Kavramlar ve Sosyal Yeterliğin Bileşenleri. S. Vuran (Ed.) *Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi* (s. 15-33). 2. Baskı. Ankara: Vize Basın Yayın.

Eripek, S. (2007). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. İçinde Eripek, S. (Ed.) . *İlköğretimde kaynaştırma*. s.1-21. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Fantuzzo, J., Perry, M. A., & McDermott, P. (2004). Preschool Approaches to Learning and Their Relationship to Other Relevant Classroom Competencies for Low-Income Children. *School Psychology Quarterly, 19(3),* 212.

Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion And Achievement in Mainstream Schools. *European Journal of Special Needs Education, 22(2), 131-145.*

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 İn 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., & 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., & Reschly, D. J. (1988). *Issues İn The Conceptualization, Classification, And Assessment of Social Skills İn The Mildly Handicapped*. Hillsdale Nj: Erlbaum.

Gök, R. (2013). *Kaynaştırma Eğitimi Öğrencisi Bulunan İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Zorluklar Ve Başa Çıkma Yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Güleryüz, Ş.O. (2009). *Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Engelli Öğrencilerin Akranları İle İlişkilerinde Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal, 34(3)*, 241-246.

Hickmann, M. (1996). Discourse Organization and the Development of Reference to Person, Space and Time. (Ed.) Fletcher, p. & MacWhinney, B. *The Handbook of Child Language*. New Jerse: Blacwell Publishing.

Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold

Holland, M. L., Gimpel, G. A., & Merrell, K. W. (1998). Innovations in assessing ADHD: Development, psychometric properties, and factor structure of the ADHD Symptoms Rating Scale (ADHD-SRS). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 20(4)*, 307-332.

Iwata, B. A., Wallace, M. D., Kahng, S., Lindberg, J. S., Roscoe, E. M., Conners, J.,& Worsdell, A. S. (2000). Skill acquisition in the implementation of functional analysis methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis,33(2),* 181-194.

Karacan, E. (1998). *Yaşamın İlk Bir Yılında Anne-Bebek Etkileşimi Ve Bebeklerde Dil Gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi. Ankara.

Kargın, T. (2009). Bugünün Okullarında Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yerleştirilmesi. A. G. Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimli Öğrenciler Ve Özel Eğitim İçinde* (77-109). Ankara: Kök Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G, (1992). *Özel Eğitimde Kaynastırma*. Eğitim ve Bilim Anadolu Üniversitesi Basımevi: Eskişehir

Ketelaars, M.P., J. Cuperus, K. Jansonius, and L. Verhoeven. 2009a. Pragmatic Language

Impairment and Associated Behavioural Problems.*International Journal of Language and Communication Disorders 28.*

Korkmaz, B. (2005). *Dil ve Beyin: Çocuklarda Dil ve Konuşma Bozuklukları* (Language and Brain: Language and Speech Disorders in Children). Istanbul: Yüce Yayımları.

Krishnan, S., Leech, R., Mercure E., Lloyd-Fox, S., & Dick, F. (in press). Convergent and divergent fMRI responses in children and adults to increasing language production demands. Cerebral Cortex. doi:10.1093/cercor/bhu120

Kuder, S. J. (2003). Teaching students with language and communication disabilities. Allyn & Bacon, 75 Arlington Street, Suite 300, Boston, MA 02116.

Kuğu,S. (2011). İlköğretim I. kademede kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarının kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Samsun.

Kwisthout, J., Vogt, P., Haselager, P., & Dijkstra, T. (2008). Joint attention and language evolution. *Connection Science, 20(2-3),* 155-171.

Leaf, J. B., Oppenheim-Leaf, M. L., Call, N. A., Sheldon, J. B., Sherman, J. A., Taubman, M., ve Leaf, R. (2012). Comparing the teaching interaction procedure to social stories for people with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis,45(2),* 281-298.

Leffert, J. S., Siperstein, G. N., Millikan, E. (2000). Understanding Social Adaptation In Children with Mental Retardation: A Social-Cognitive Perspective. *Exceptional Children, C. 66, S. 4*, Ss. 530-45.

Maviş,İ., *Dil Ve Konuşma Bozukluğu Olan Öğrenciler*. İçinde Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, ed. İbrahim H. Diken, Ünite:10, 297-331, Pegem-Akademi, Ankara, 2008 ?

Merrell, K.W. & Gimpel G.A. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assesment, Treatment*. Erlbaum: Mahvah, NJ.

McCabe, P. C., & Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools, 41(3),* 313-321.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2010). *İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. MEB. Ankara.

Mutisya, S. M., & Barker, M. (2011). Pupils' Environmental Awareness and Knowledge: A Springboard for Action in Primary Schools in Kenya's Rift Valley. *Science Education International, 22(1),* 55-71.

Nangle, D. W., Grover, R. L., Holleb, L. J., Cassano, M., & Fales, J. (2010). Defining competence and identifying target skills. *In Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills* (pp. 3-19). Springer New York.

Nelson, K. (1998). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press.

Odom, S. L., McConnell, S. R., & Brown, W. H. (2008). *Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences*. Washington: Paul H Brookes Publishing

Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Özel Eğitim Dergisi 5(1),* 23-33

Orhan, M. (2010). *Okulöncesi Kaynaştırma Öğrencileriyle Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Beceri Ve Problem Davranışlarının Düzeyi İle Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

Owens, R. E. (1999). *Language Disorders: A Functional Approach to Assessment and Interveniton*. Boston: Allyn & Bacon.

Owens Jr., R. E. (2015). *Language development: An introduction*. Boston: Pearson.

Özkubat, U. (2010). *Görme Engelli, Zihinsel Engelli Ve Olağan Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özduvan, V. (2005). *6-7 Yaş Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Zeka ve Pragmatik Dil Yetileri Arasındaki İlişki* (Relationship between IQ and pragmatic language skills in 6-7 years old children with normal development). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özokçu, O. (2013). Kaynaştırma uygulamaları. S. Vuran (ed.). *Özel eğitim,* 81-111. Maya Akademi: Ankara.

Paul, R. (2007). *Language Disorders From Infancy Through Adolescense: Assessment & Intervention*. Toronto: Mosby Elsevier.

Peterson, J. M., & Hittie, M. M. (2003). *Inclusive teaching: Creating effective schools for all learners*. Boston: Allyn & Bacon.

Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development, 31(1),* 50-58.

Poyraz-Tüy, S. (1999). *3-6 Yaş Arasındaki İşitme Engelli Ve İşiten Çocukların Sosyal Beceri Ve Problem Davranışları Yönünden Karşılaştırılmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Robinson, P. (1995). Attention, memory, and the "noticing" hypothesis. *Language learning,* 45(2), 283-331

Sindelar, P. T., Brownell, M. T., ve Billingsley, B. (2010). Special education teacher education research: Current status and future directions. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 33(1),* 8-24.

Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Salend, J.S. (2001). *Creating İnclusive Classrooms. Effective and reflective practices*. (4th.ed). New Jersey: Prencice Hall.

Sahin, S., Yalcinkaya, F., Bayar Muluk, N., Bulbul, S. F., & Cakir, I. (2009). Abilities of pragmatic language usage of the children with language delay after the completion of normal language development training. *The Journal of International Advanced Otology, 5(3),* 327-333.Educational Research, 55, 109-122.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Shogren, K. A. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, And Systems Of Supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001.

Shumway, S., & Wetherby, A. M. (2009). Communicative Acts Of Children With Autism Spectrum Disorders İn The Second Year Of Life. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 52(5)*, 1139-1156.

Skipper, S (2006). *Conceptual Framework For Effective Inclusive Schools.* Ft. Lauderdale, Florida: ICSEI: International Congress for School Effectiveness and Improvement.

Stipek, D.S. and Tannat, L.M. (1984). Children Judgments Of Their Own And Their Peers Academic Competence. *Journal of Educational Psychology. 76 (1)*. 75-84.

Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları; Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sucuoğlu B. ve Özokçu O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6*, 41-57

Sülün, K. (2012). İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.?

Tıras, Z. (2000). *Ayrıştırma Ve Kaynaştırma Eğitimindeki Eğitilebilir Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Uyum Ve Ve Akademik Beceri Açısından Karşılaştırılması*.Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Topbaş, S. (2001). İletişim, Dil ve Konuşma: Temel Kavramlar (Communication, Language and Speech: Essential Conepts). (Ed.) Topbaş, S. *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi.* (Development of Language and Concepts in Children). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları: 1318 AÖF: 717. ?

Topbaş, S. (2007). *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi* (Development of Language and Concepts in Children). Ankara: Kök Yayıncılık.

Topbaş, S. (2011). *Okulun İlk Yıllarında Dil ve Konuşma Gelişimi. Esra Ceyhan (ed.) Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* – II. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını: Eskişehir.

Uzun, G. (2009). *Kaynaştırma Uygulamalarında İlköğretim Okulu Müdürlerinin Rolü Ve Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş Ve Önerileri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi. İstanbul.

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008*). Prediction Of Children's Academic Competence From Their Effortful Control, Relationships, And Classroom Participation.* Journal Of Educational Psychology, 100(1), 67.

Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2007). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk.* Boston MA: Pearson Education

Veríssimo, L., de Lemos, M. S., Lopes, J., & Rodrigues, L. P. (2010). The Relation between Academic Competence and Social Competence along Time: A Study with 3rd and 4th Grades. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27(1). 42-53.*

Vuran, S., (2013). Davranış Problemleri ile Baş Etme. Diken, İçinde Diken İ.H.; (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma*. s.2-25. Ankara: Pegem Akademi.

Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology, 39(6),* 463-482.

Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology, 85(2),* 357.

Wolters, N., Knoors, H. E., Cillessen, A. H., & Verhoeven, L. (2011). Predicting acceptance and popularity in early adolescence as a function of hearing status, gender, and educational setting. *Research in developmental disabilities, 32(6),* 2553-2565.

Yıkmış, A., & Vural, M. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretim uyarlamasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 141-159.

Ekler

Ek 1. Pragmatik Dil Becerileri Envanteri – Türkçe Versiyonu'nda Yer Alan Örnek Maddeler

Sınıf İçi Etkileşim	Ortanın altında			Ortalama			Ortanın üstünde		
1. Anlatmak istediğinin doğru anlaşılması için dinleyiciye yeterli bilgi sağlar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Mecaz ya da soyut dil kullanımı içeren durumları kavrar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.Kendisine okunan ya da kendisinin okuduğu kitabı sözel olarak özetler.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Sosyal Etkileşim	Ortanın altında			Ortalama			Ortanın üstünde		
16. Öğretmen bir rutin ile ilgili ipucu verdiğinde fark eder (Örn: sınav başlamak üzere uyarısıyla masadaki defter, kitabı kaldırmak).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Sohbetlerde sıra alır.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
30. Davranışlarının sonuçlarını tahmin eder.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Kişisel Etkileşim	Ortanın altında			Ortalama			Ortanın üstünde		
31. Sohbetleri başlatır.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
33. İstediğini elde etmek için pazarlık yapar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
40. Şakalara, bilmecelere ya da esprili durumlara uygun olarak güler.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

EK 2. Pragmatik Dil Becerileri Envanterinin Puanlanması

Çizelge 1. Ham Puanları Yüzdelik Dilimlere ve Standart Puana Dönüştürme (Kızlar)

Yüzdelik Dilim	Sınıf İçi Etkileşim	Sosyal Etkileşim	Kişisel Etkileşim	Standart Puan (Ort.=10, SS=3)
<1	0-31	0-46	0-37	1
1	32-39	47-54	37-44	2
3	40-47	55-61	45-51	3
6	48-55	62-68	52-59	4
9	56-64	69-76	60-66	5
14	65-72	77-83	67-73	6
20	73-80	84-90	74-80	7
28	81-88	91-98	81-88	8
39	89-96	99-105	89-95	9
49	97-104	106-112	96-102	10
63	105-112	113-120	103-110	11
76	113-120	121-127	111-117	12
90	121-128	128-134	118-124	13
99	129-135	135	125-132	14
>99	-	-	133-135	15
>99	-	-	-	16
>99	-	-	-	17
>99	-	-	-	18

>99	-	-	-	19
>99	-	-	-	20

Örneğim, kişisel etkileşim puanı 85 olan bir kız öğrenci, 81-88 aralığına karşılık gelmektedir. Bu aralığın standart puan dengi ise 8'dir.

Ek 3. Çizelge 2. Ham Puanları Yüzdelik Dilimlere ve Standart Puana Dönüştürme (Erkekler)

Yüzdelik Dilim	Sınıf İçi Etkileşim	Sosyal Etkileşim	Kişisel Etkileşim	Standart Puan (Ort.=10, SS=3)
<1	0-19	0-26	0-28	1
1	20-28	27-34	29-36	2
2	29-37	35-43	37-43	3
5	38-45	44-51	44-51	4
9	46-54	52-60	52-59	5
14	55-63	61-68	60-66	6
21	64-71	69-77	67-74	7
29	72-80	78-85	75-81	8
40	81-89	86-94	82-89	9
53	90-98	95-102	90-97	10
65	99-106	103-111	98-104	11
77	107-115	112-119	105-112	12
87	116-124	120-128	113-119	13
97	125-132	129-135	120-128	14
>99	133-135	-	129-134	15
>99	-	-	135	16
>99	-	-	-	17

>99	-	-	-	18
>99	-	-	-	19
>99	-	-	-	20

Ek 4. Çizelge 3. Alt Ölçek Standart Puan Toplamının Yüzdelik Dilimlere ve Pragmatik Dil Becerileri İndeksine Dönüştürülmesi

Yüzdelik Dilim	Üç Alt Ölçek Toplamı	Pragmatik Dil Becerileri İndeksi (PDBİ)
>99	60	154
>99	59	153
>99	58	151
>99	57	149
>99	56	147
>99	55	145
>99	54	144
>99	53	142
>99	52	140
>99	51	138
>99	50	136
>99	49	134
>99	48	132
>99	47	131
>99	46	129
>99	45	127
>99	44	125
99	43	124
98	42	122
94	41	120
91	40	118

Ek 5. Çizelge 3. Alt Ölçek Standart Puan Toplamının Yüzdelik Dilimlere ve Pragmatik Dil Becerileri İndeksine Dönüştürülmesi (devam)

87	39	116
83	38	114
79	37	113
76	36	111
72	35	109
67	34	107
61	33	105
57	32	104
52	31	102
47	30	100
44	29	98
40	28	96
36	27	94
32	26	93
28	25	91
24	24	89
21	23	87
18	22	85
16	21	84
13	20	82
12	19	80
10	18	78
8	17	76
7	16	74

6	15	73

Ek 6.Çizelge 3. Alt Ölçek Standart Puan Toplamının Yüzdelik Dilimlere ve Pragmatik Dil Becerileri İndeksine Dönüştürülmesi (devam)

5	14	71
4	13	69
3	12	67
3	11	65
2	10	64
1	9	62
1	8	60
<1	7	58
<1	6	56
<1	5	54
<1	4	53
<1	3	51
<1	2	49
<1	1	47

Ek 7. Çizelge 4.PDBİ ve Alt Ölçek Standart Puanlarını Yorumlama Rehberi

Alt Ölçek Standart Puanı	**PDBİ**	**Pragmatik Dil Becerisi**	**Norm Grubundaki Yüzdesi**
15-20	>123	Çok Yeterli	2
14	118-122	Yeterli	7
12-13	111-117	Ortalamanın Biraz Üstü	16
9-11	90-110	Ortalama	50
7-8	77-89	Ortalamanın Biraz Altı	16
4-6	64-76	Zayıf	7
1-3	<63	Çok Zayıf	2

Ek 8. Öğretmen Bilgilendirme Formu

Değerli Öğretmenim;

Öncelikle bu çalışmaya katılmaya istekli olduğunuz için teşekkür ederim.

Ben Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Doçent Doktor Özlem DİKEN danışmanlığında "*Kaynaştırma Ortamında Öğrenim Gören Zihinsel Yetersizliği Olan İlkokul Öğrencilerinin Pragmatik Dil Becerileri ile Problem Davranışları, Sosyal Becerileri ve Akademik Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*" adlı tezi gerçekleştirmekteyim. Bu tez kapsamında siz değerli öğretmenlerimizden sınıfınızdaki zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi ile sınıfınızdaki normal gelişim gösteren öğrencilerin pragmatik dil beceri, sosyal beceri, problem davranışları ve akademik yeterliklerine ilişkin ekte yer alan değerlendirme araçlarını doldurmanız beklenmektedir. Hiçbir şekilde sizin ve öğrencinizin ismini ve diğer kimlik bilgilerinizi ilgili form üzerinde bildirmenize gerek yoktur.

Formu doldururken lütfen aşağıdaki doldurma yönergesini dikkate alınız:

Yönerge: *Sınıfınızda bir kaynaştırma öğrencisi var ise lütfen tüm formu bir kaynaştırma ve bir normal gelişim gösteren öğrenci için doldurunuz. Normal gelişim gösteren öğrenciyi seçerken sınıf öğrenci listenize gözü kapalı olarak listeden seçeceğiniz öğrenci için doldurabilirsiniz. Formu doldururken formu doldurduğunuz öğrencinin kişisel performansı ve sizin bu öğrenciye ilişkin gözlemleriniz temelinde doldurunuz.*

Katılımınız ve verdiğiniz bilgiler araştırmamız ve özel eğitim alanı ve nihayetinde siz öğretmenler ve öğrencilerimiz için hazırlanacak her türlü materyale yön vermesi açısından oldukça önemlidir. Aşağıdaki iletişim bilgilerinden çalışma ile ilgili her türlü sorunuz için benimle iletişime geçebilirsiniz.

İlginiz için teşekkür eder, değerli katkılarınızı rica ederiz.

Ek 9. Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Çocuğa İlişkin Bilgiler:

Çocuğun Yaşı:

Çocuğun Cinsiyeti:

Çocuğun Devam Etmekte Olduğu Sınıf Düzeyi:

Çocuk Destek Özel Eğitim Hizmetlerinden Yararlanıyor mu?

Çocuğun Ek Yetersizliği var mı? Varsa Türü:

Çocuğun yetersizliği fiziksel görünümünden anlaşılmakta mı?

Öğretmene İlişkin Bilgiler:

Mesleki Deneyim:

Cinsiyet:

Mezun olduğunuz bölüm:

Daha önce kaynaştırma öğrenciniz oldu mu?

Sınıfa İlişkin Bilgiler:

Sınıf mevcudu kaç?

Sınıfta başka bir kaynaştırma öğrencisi var mı?

Eğer başka bir kaynaştırma öğrenciniz varsa, onun yetersizlik türü nedir?

Ek 10. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi – Öğretmen Formu'nda Yer Alan Madde Örnekleri

Sosyal Beceriler	Asla/Hiç	Bazen	Çok Sık
1. Akranlarıyla anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	1	2	3
10. Kolayca arkadaş edinir.	1	2	3
22. Yardımsız işbirliği yapar.	1	2	3

Problem Davranışlar	Asla/Hiç	Bazen	Çok Sık
34. Yalnız görünür.	1	2	3
41. Diğerleriyle tartışır.	1	2	3
48. Yerinde duramaz ya da aşırı hareketlidir.	1	2	3

Akademik Yeterlilik	En düşük % 10	Sonraki en düşük %10	Orta %10	Sonraki en yüksek %10	En yüksek %10
49. Sınıfımdaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığı zaman, bu çocuğun akademik performansı:	1	2	3	4	5
50 Diğer çocuklara göre bu çocuğun okumada durumu nasıldır?	1	2	3	4	5
56. Sınıfımdaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığı zaman, bu çocuğun zihinsel işlevleri:	1	2	3	4	5

Ek 11. Araştırma İzin Belgesi

T.C.
TEPEBAŞI KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 71634739-160.01-E.6327399 19.06.2015
Konu : Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) Üzeyir Emre KIYAK' ın 12/06/2015 tarihli dilelekçesi.
b) Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün 12/06/2015 tarih ve 120 sayılı yazısı.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün ilgi (b) yazısında, Araştırma Görevlisi Üzeyir Emre KIYAK' ın, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'nda Doç .Dr. Özlem DİKMEN danışmanlığında yürütülen "Kaynaştırma Ortamında Öğrenim Gören Zihinsel Yetersizliği Olan İlkokul öğrencilerinin Pragmatik Dil Becerileri ile Problem Davranışları, Sosyal Becerileri ve Akademik Yeterlilikleri Arasındaki ilişkinin Belirlenmesi" adlı tez için zihinsel yetersizlik tanısı konmuş ve kaynaştırma ortamında öğrenim gören öğrencilere ulaşma ve araştırma için ilkokul öğretmenlerine yönelik uygulanacak konu ile ilgili anket, mülakat vs. çalışmalar için izin istenmektedir.

Arş. Gör. Üzeyir Emre KIYAK' ın konu ile ilgili çalışmalar yapması uygun görülmüş olup;

Makamlarınızca 'da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

İbrahim ÇELİK
Şube Müdürü

OLUR
19.06.2015

Bülent ÜZMEZ
İlçe Milli Eğitim Müdürü

ASLI İLE AYNIDIR
5070 Sayılı Yasa ile Elektronik Olarak İmzalanmıştır
19-06-2015

Mehmet ABBASOĞLU
Şef

GELEN EVRAK
TARİHİ 22.06.2015
SAYISI 323
DOSYA NO

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Mehmet ABBASOĞLU,
E-posta : tepebasi26_temelegitim@meb.gov.tr
İnt.adresi: http://tepebasi.meb.gov.tr

V.H.K.İ. Ercan KAYGUSUZ
Tel : (0222) 330 36 38-34
Fax : (0222) 330 24 46

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden d6fc-5f04-3f89-8363-cd6b kodu ile teyit edilebilir.