

TC.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

**Zihinsel Engelli Ergenlerin Okul İçi Sosyal Yeterlilik Düzeyleri ve
Davranış Problemleri İle Anne-Babaların Sosyal Beceri
Düzeylerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi**

Yüksek Lisans Tezi

Ahmet Yalçın HOCAOĞLU

İstanbul, 2009

TC.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

**Zihinsel Engelli Ergenlerin Okul İçi Sosyal Yeterlilik Düzeyleri ve
Davranış Problemleri İle Anne-Babaların Sosyal Beceri Düzeylerinin
Karşılaştırılarak İncelenmesi**

Yüksek Lisans Tezi

Ahmet Yalçın HOCAOĞLU

Danışman: Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU

İstanbul, 2009

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

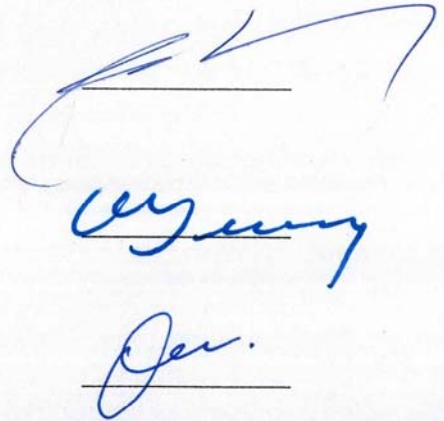
Ahmet Yalçın HOCAOĞLU tarafından hazırlanan Zihinsel Engelli Ergenlerin Okul İçi Sosyal Yeterlilik Düzeyleri ve Davranış Problemleri İle Anne-Babaların Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi başlıklı bu çalışma 07.04.2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU

Üye : Prof. Dr. Yıldız GÜVEN

Üye : Dr. Aydan AYDIN



ÖNSÖZ

Toplumsal gelişim, artan popölasyon ve teknolojik gelişmeler insanların birbirleri ile daha hızlı iletişime girmelerini ve etkileşimde bulunmalarını sağlamıştır. Özellikle yirminci yüzyılın sonlarında hız kazanan toplumsal değişim süreci, insanların gittikçe birbirlerine yakınlaşmalarını sağlamıştır. Tüm bunların neticesinde insanlar sosyal olarak gelişmekte ve sosyal yönden olgunlaşmaktadır bu yüzden de sosyal etkileşim bireyler için kaçınılmaz olmaktadır. Sosyal yeterliliğe sahip birey, toplum tarafından kabul edilmekte, benimsenmektedir.

Bireyin toplumsal hayat içerisinde var olabilmesi ve kendini ortaya koyabilmesi için bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Bunların başında ise sosyal beceriler gelmektedir. Sosyal beceriler gerek normal gelişim gösteren, gerekse özel eğitime gereksinim duyan bütün bireyler için büyük bir önem arz etmektedir. Bireyler toplumsal yaşamın gerektirdiği tüm süreçlerde ve durumlarda sosyal becerileri bir araç olarak kullanmaktadırlar. Aksi durumda ortaya problemler çıkmakta ve bu da kişilerin yaşam kalitesini etkilemektedir.

Sosyal becerilerin ilk öğrenildiği yer, bir toplumsal yapı da olan ailedir. Bu araştırmanın da konusunu oluşturan aile, bireyin uyumsal davranışlarının temelini oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkısı bulunmaktadır. Gerek araştırmanın uygulama sürecinde gerekse yazımında bana yol gösteren değerli hocam, sayın Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU' na emeklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Tezimi okuyup, bana yol gösteren ve araştırmaya katkıda bulunan jüri üyesi sayın Prof. Dr. Yıldız Güven' e teşekkür ederim. Mesleki yaşantımda büyük yeri olan, her zaman model aldığım ve alacağım, görüşleri ve duruşu ile bana çok şey öğreten hocam sayın Dr. Aydan AYDIN' a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, her gördüğümde çalışma ile ilgili sorular sorduğum ve desteklerini aldığım sayın

Öğr.Gör.Oktay TAYMAZ SARI, Uzm.Psk. Pınar KANLIKILIÇER ve Öğr.Gör.Tuna ŞAHSUVAROĞLU'na, ölçek konusunda bana yardımcı olan sayın Dr. Müge YÜKSEL'e ve istatistiksel işlemler sırasında yol gösteren sayın Dr. Mustafa OTRAR' a teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde bana cesaret ve umut veren, ayrıca maddi ve manevi desteğini benden esirgemeyen arkadaşım ve meslektaşım özel eğitim öğretmeni Özlem HERGÜL' e teşekkür ederim.

Hep karşılıksız veren ve bundan hiç şikayetçi olmayan, beni her zaman destekleyen aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

Dünyaya gelişiyle aileme ve bana çok şey öğreten, hep farklı olduğunu ve farklı geliştiği düşündüğümüz, ancak her defasında bunun bir çelişkiden ibaret olduğunu bize gösteren, varlığından gurur duyduğum sevgili kardeşim Duygu' ya teşekkür ediyorum.

ÖZET

Bu araştırma, zihinsel engelli ve ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin okul içi sosyal yeterlik düzeyleri ve problem davranışları ile anne-babalarının sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre, sosyal yeterlik düzeylerinin ve davranış problemlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı, araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini eğitilebilir düzeyde zihinsel engele sahip ergenler (13-20 yaş) ve onların anne-babaları oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ergenlerin hepsi, eğitilebilir düzeyde zihinsel engele sahip öğrencilere eğitim vermekte olan resmi özel eğitim okullarına devam etmektedirler.

Araştırmada, öğrencilerin okul içi sosyal yeterlik düzeyleri ve problem davranışlarını ölçmek için Yukay (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okul Sosyal Davranış Ölçekleri (OSDÖ) kullanılmıştır. Anne-babaların sosyal beceri düzeylerini ölçmek için ise Yüksel (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Sosyal Beceri Envanteri" kullanılmıştır. Ayrıca demografik değişkenlere ulaşmak için ise araştırmacı tarafından geliştirilen "Aile Bilgi Anketi" anne-babalara uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, anne-babanın yaşına göre zihinsel engelli ergenlerin sosyal yeterlik düzeyleri ve olumsuz sosyal davranış düzeyleri farklılaşmaktadır. Ayrıca kardeş sayısı değişkenine göre sosyal yeterlik düzeyleri farklılaşmaktadır. Ergenin yaşı, cinsiyeti, anne-babanın eğitim durumu, algılanan sosyo-ekonomik düzey, doğum sırası ve ailede yaşayan birey sayısı değişkenlerine göre, ergenlerin sosyal yeterlik ve olumsuz sosyal davranış düzeylerinin farklılaşmadığı bulunmuştur.

Zihinsel engelli ergenlerin sosyal yeterlik düzeyleri ile olumsuz sosyal davranış düzeyleri arasında negatif yönlü yüksek düzeyde korelasyon bulunmuştur.

Anne-babaların sosyal beceri düzeyleri ile ergenlerin sosyal yeterlik ve olumsuz sosyal davranış düzeyleri arasında ilişki bulunamamıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal yeterlilik, sosyal beceri, zihinsel engelli ergen, problem davranış

ABSTRACT

This survey has been undertaken to examine the correlation between the level of social competence at school as well as problematic behaviours of the students, which are mentally disabled and in adolescence, and level of social skills of their partners. Moreover, it is the sub-objective of the survey that the level of social competence and behavioral disorders of the students differ related to a number of variables or not.

The sample of the survey comprises adolescents with mental disability in educable level (ages of 13-20) and their parents. All of the adolescents taking part in the survey are resuming their education at authorized special education schools which give education to students with mental disability at educable level.

In this survey, the School Social Behavior Scales, which was adapted to Turkish by Yukay (2003), has been used to measure the level of social competence at school and problematic behaviors of the students. Besides, “Social Skills Inventory”, which was adapted to Turkish by Yüksel (2004), has been used to measure social skill level of the parents. Furthermore, “Family Information Questionnaire”, which was developed to reach demographic variables, has been practiced on parents.

According to the results of the survey, the level of social competence and the level of negative social behavior of mentally disabled adolescents differ related to the age of parents. Again, the level of social competence differs related to the variable of number of siblings. It has been found that the level of social competence and negative social behavior did not show difference related to the variables; age and gender of the adolescent, education of the parents, perceived socio-economic level, birth order and the number of family members.

A high level negative correlation between the level of social competence and the level of negative social behavior of mentally disabled adolescents has been identified.

No correlation between the level of social skills of the parents and the level of social competence and negative social behavior of the adolescents has been found.

Key Words: Social competence, social skills, mentally disabled adolescent, problematic behavior

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTACRT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
BÖLÜM I. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM.....	1
1.2. AMAÇ.....	4
1.3. ÖNEM.....	6
1.4. SAYILTILAR	7
1.5. SINIRLILIKLAR	7
1.6. TANIMLAR	8
BÖLÜM II. İLGİLİ LİTERATÜR.....	10
2.1. SOSYAL YETERLİLİK ve SOSYAL BECERİLER.....	10
2.1.1 Sosyal Beceri Yetersizlikleri	16
2.1.2 Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi	19
2.1.3 Sosyal Beceri Gelişimini Etkileyen Faktörler	21
2.1.3.1 Aile	21
2.1.3.2 Akran Grubu	24
2.1.3.3 Yaş	25
2.1.3.4 Cinsiyet	26
2.1.3.5 Kardeş İlişkileri.....	26
2.1.4 Ergenlik Dönemi ve Sosyal Beceriler	27
2.2 ZİHİNSEL ENGELLİLER	29
2.2.1 Zihinsel Engellilerin Sınıflandırılması	30
2.2.2 Zihinsel Engelli Çocukların Gelişimsel Özellikleri	30
2.2.2.1 Öğrenme Özellikleri.....	30

2.2.2.2	Fiziksel ve Motor Gelişim Özellikleri.....	32
2.2.2.3	Sosyal Gelişim Özellikleri	32
2.2.3	Zihinsel Engellilerde Sosyal Beceriler.....	32
2.3	DAVRANIŞ BOZUKLUKLARI.....	35
2.3.1	Davranış Bozukluklarının Nedenleri.....	36
2.3.1.1	Biyolojik Nedenler	36
2.3.1.2	Çevresel Faktörler	37
2.3.2	Zihinsel Engellilerde Davranış Problemleri.....	38
2.3.3	Sosyal Beceri Yetersizliği ve Problem Davranışlar	39
2.3.4	Zihinsel Engelli Ergenlerde Sosyal Beceriler	40
2.4	İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	41
2.4.1	Konu İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	41
2.4.2	Konu İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	48
BÖLÜM III. YÖNTEM		55
3.1.	ARAŞTIRMA MODELİ	55
3.2.	ÇALIŞMA EVRENİ	55
3.3.	ÖRNEKLEM	55
3.4.	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	58
3.4.1.	Sosyal Beceri Envanteri	58
3.4.2.	Okul Sosyal Davranış Ölçeği (OSDÖ)	62
3.4.3.	Aile Bilgi Anketi	70
3.5.	UYGULAMA	71
3.6.	VERİLERİN ANALİZİ	71
BÖLÜM IV. BULGULAR ve YORUM		73
4.1.	Okul Sosyal Davranış Ölçeği ile Demografik Değişkenler Arasındaki Karşılaştırmalar	73
4.2.	Sosyal Yeterlilik Puanları ile Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	83
4.3.	Okul Sosyal Davranış Ölçeği ile Sosyal Beceri Envanterinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	84

BÖLÜM V. TARTIŞMA, SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....	88
5.1. TARTIŞMA ve SONUÇLAR.....	88
5.2. ÖZET	92
5.3. ÖNERİLER.....	93
KAYNAKÇA	95
EKLER.....	102

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan İlköğretim Okulu Ve İş Okulları	56
Tablo 2. Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımlar.....	57
Tablo 3. OSDÖ Sosyal Yeterlilik Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4. OSDÖ Sosyal Yeterlilik Puanlarının Öğrencinin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	74
Tablo 5. OSDÖ Sosyal Yeterlilik Puanları ile Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanlarının Annenin ve Babanın Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	75
Tablo 6. OSDÖ Sosyal Yeterlilik Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	76
Tablo 7. OSDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	77
Tablo 8. OSDÖ Sosyal Yeterlilik Puanları ile Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanlarının Annenin ve Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	77
Tablo 9. OSDÖ Sosyal Yeterlilik Puanları ile Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	79
Tablo 10. OSDÖ Sosyal Yeterlilik Puanları ile Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanlarının Ailede Yaşayan Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	80

Tablo 11. OSDÖ Sosyal Yeterlilik Puanları ile Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	81
Tablo 12. OSDÖ Sosyal Yeterlilik Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	82
Tablo 13. OSDÖ Sosyal Yeterlilik Puanları ile Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	82
Tablo 14. OSDÖ Sosyal Yeterlilik Ölçeğinden Alınan Puanlarla Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	83
Tablo 15. OSDÖ Sosyal Yeterlilik Ölçeğinden Alınan Puanlarla Annelerin ve Babaların Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	84
Tablo 16. OSDÖ Sosyal Yeterlilik Ölçeğinden Alınan Puanlarla Annelerin Sosyal Beceri Envanteri Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	85
Tablo 17. OSDÖ Sosyal Yeterlilik Ölçeğinden Alınan Puanlarla Babaların Sosyal Beceri Envanteri Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	86
Tablo 18. OSDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeğinden Alınan Puanlarla Annelerin ve Babaların Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	87

BÖLÜM I.

GİRİŞ

1.1. PROBLEM

İnsan doğumdan itibaren sürekli gelişim ve değişim içerisinde. Yaşamın ilk yıllarında gelişim ve değişim, diğer yıllara oranla daha hızlıdır. Öğrenme de bu yıllarda hız kazanmakta ve birey geleceğe yönelik birçok becerinin temelini bu yıllarda atmaktadır. Yaşamın ilk yıllarının öğrenme bakımından hızlı olması biyolojik bir takım nedenlere bağlanmaktadır. Çevre ise bu yıllarda öğrenmeye hazır olan birey için bir öğrenme merkezi niteliği taşımaktadır.

Çevre ile etkileşim halinde bulunmak ve çevreden gelen uyaranların etkisi altında kalmak birey için kaçınılmazdır. Etkileşim ve iletişim sonucunda insan ilişkileri ağı oluşmaktadır. Örneğin; bebeklerin yaşları ilerledikçe anneye bağımlılıkları azalır ve çevreyi tanımak için çeşitli araştırmalar içerisinde bulunurlar. Çevreden gelen uyaranlar sonucunda ise bebekler çevreleri ile etkileşime girer ve böylece sosyal ilişkiler ağının temeli atılmış olur.

Bireyin çevreye uyum sağlaması ve çevreyle uyum içerisinde yaşaması için bir takım yeterliliklere ve becerilere sahip olması gerekir. Bunların başında ise sosyal yeterlilikler ve sosyal beceriler gelmektedir. Sosyal beceri ve sosyal yeterlilik kavramlarının, eş anlamlı olduğunu ifade eden açıklamalar olduğu gibi bu kavramların birbirlerinden ayrı yapılar olduğunu ve sosyal yeterlilik kavramının, sosyal becerileri içinde barındıran genel bir kavram olduğunu ifade eden açıklamalar da vardır.

Sosyal yeterlik kavramını sosyal beceriden ayırt etmek güçtür; bazen bu iki kavramın birbiri yerine kullanıldığı; daha doğrusu aralarında ayırım gözetilmediği görülmektedir. Kişinin sosyal becerisi varsa, sosyal açıdan da yeterli olduğu düşünülmektedir. Hatta heterososyal yeterlik, kişilerarası yeterlik gibi kavramların

sosyal yeterlikle yakın veya eş anlamlı olarak kullanıldığı da görülmektedir (Bacanlı, 2000).

Gresham ve Reschly (1981) sosyal yeterliliğin iki boyuttan oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunlardan birincisi uyumsal davranışlar diğeri ise sosyal becerilerdir. Uyumsal davranış, bağımsız yaşam becerilerini, fiziksel gelişimi, kendini idare etmesini, bireysel olarak sorumluluklarını yerine getirmesini, akademik olarak yeterliliğinin ve dil gelişimini içermektedir.

Gresham ve Reschly (1981) tarafından önerilen bu modele, Gresham (1986) üçüncü bir alt kategori olarak akran kabulünü (peer acceptance) de eklemiştir. Buna göre akran kabulü, sosyal yeterliliğin bir parçası olarak ele alınmış olmakla birlikte, yeterli sosyal davranışların bir sonucu olarak açıklanabilmektedir (Akt. Avcıoğlu, 2001).

Sosyal beceriler, bir bireyin pozitif tepkiye neden olacak ve negatif tepkiden uzaklaşmaya yardımcı olacak biçimde diğer bireylerle etkileşimini sağlayan, sosyal olarak kabul görmüş öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanabilir (Gresham ve Elliot, 1993).

Uyumsal davranış ve sosyal beceriler yönünden yeterli durumdaki bireyin, akranları tarafından yüksek oranda kabul göreceği belirtilmekte, sosyal becerilerin, uyumsal davranışların ve akran kabulünün değerlendirilmesi sonucunda bireyin sosyal yeterliliği ile ilgili bilgi sağlanabilecek, sözü edilen aşamalarda yetersizliği bulunan bireylerin sosyal olarak yetersiz kabul edilebilecekleri ifade edilmektedir (Gresham ve Reschly, 1981).

Sosyal becerilerde yetersizlik gösteren bireylerin problem davranışlar sergileyerek, sosyal kabullerini olumsuz yönde etkileyecek tepkiler verdikleri belirtilmektedir. Sosyal beceri yetersizlikleri ise çeşitli nedenlere dayandırılmaktadır. Bunların en bilinenleri ise engelli olma durumudur. Engelli bireyler yetersizliklerinden dolayı gerekli sosyal beceriyi edinememektedirler. Farklı gelişen

bireylerin içerisinde özellikle zihinsel engelli bireyler, yeterli sosyal beceriye sahip olamadıklarından çok sık problem davranış göstermektedirler. Gelişim dönemleri düşünüldüğünde bunun en sık yaşandığı zaman ise ergenlik dönemidir. Akran etkileşiminin yoğun yaşandığı bu dönemde, zihinsel engelli ergenler pek çok sosyal ve duygusal problemler yaşayabilmektedirler.

Sosyal beceriler, duygusal ve davranış bozukluğu olan çocuk ve gençlerde olması gereken beklenti de en önemli ve fonksiyonel davranışların bütününe temsil eder (Gresham, 1997).

Zihinsel engelli ergenlerin yeterli sosyal beceriye sahip olmaları ve bunları sergilemeleri, çevrelerine uyumları ve problem davranış gösterme risklerinin en aza indirgenmesi bakımından önemlidir. Bu nedenlerden dolayı engelli ergenlerin sosyal beceri edinimleri gereklilik kazanmaktadır.

Zihinsel engelli bireylerin, normal gelişim gösteren bireyler gibi ilk sosyal beceri edindikleri ve karşılaştıkları yer aileleridir. Özellikle ebeveynler, çeşitli özelliklerinden dolayı, çocukların yeterli sosyal beceriye sahip olmalarında kritik öneme sahiptir.

Aile çocuk için ilk ve en sürekli sosyal iletişim (bağı) kaynağıdır. Yaşamın ilk yıllarında beklenti de çocuk için uygun (erişilebilir) yegane ilişki ebeveynleriyle olanıdır. Küçük çocuk ve anne-babası arasındaki duygusal ilişki ve etkileşim çocuğun daha sonraki sosyal ortamlardaki beklenti ve tepkilerini şekillendirecektir (Hetherington ve Parke, 1986).

Hangi yaşta olursa olsun, bir sosyalleşme aracı olarak ailenin (ebeveynlerin) etkinliği, onların çocuklarıyla aralarındaki duygusal ilişkiye, kullandıkları kontrol tarzına ve bu kontrol sisteminin, ortamın ihtiyacına, çocuğun yaşına ve kişiliğine olan uygunluğuna bağlıdır. Duygusal dengesizliği olan veya suçlu ebeveynlerin çocukları kötü veya suç olarak kabul edilen davranışları geliştirmeye daha eğilimlidirler (Hetherington ve Parke, 1986).

Çocukların sosyalleşmesinde birinci derecede sorumlu ve etkili olan kaynak, ana-baba ve ailedir. Aile ortamında ebeveynin tutumları, değerleri, zevkleri çocuğun gelişimini etkiler. Çocuk yetiştirme tutumları ile çocukların davranışlarını ilişkilendirmek mümkündür (Aydın, 1997).

Ergenlik döneminde sosyal uyum ve başarı daha önceki dönemlerdeki sosyal deneyim ve kazanılan sosyal beceriler ile ilgilidir. Çocukluk yıllarında anne-babadan yeterince ilgi, sevgi ve şefkatin görülmesi, çocuğun kendisine olan güven duygusunun geliştirilmiş olması, anne-baba ve çocuk arasında sağlıklı bir iletişimin kurulmuş olması ve çocuğun sosyal beceriler kazanmasında etkili olan arkadaş grupları ile etkileşimine fırsat verilmesi ergenlik dönemindeki bireyin sosyal gelişimini ve başarısını arttırmada önemli rol oynayacaktır (Çağdaş ve Seçer, 2002).

İncelenen çalışmalar sonucunda zihinsel engelli bireylerin sosyal beceri düzeylerinde belirgin yetersizliklerin olduğu vurgulanmaktadır. Sosyal beceri yetersizliklerinin ergenlik döneminde akran etkileşimi ile belirginleştiği ve bu yetersizliklerden dolayı problem davranışların ortaya çıktığı görülmektedir. Sosyal becerilerin edinimi ise ailede başlamakta ve ailede edinilen sosyal beceriler ergenin kişiler arası etkileşimini belirlemektedir. Özellikle ebeveynlerin bazı psiko-sosyal ve karakter özellikleri bu etkiyi pekiştirmektedir. Bu araştırmanın problemini ise zihinsel engelli, ergen çocukları olan anne ve babaların sosyal beceri düzeyleri ile zihinsel engelli ergenin sosyal yeterlik düzeyi ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

1.2. AMAÇ

Bu araştırmanın temel amacı; 13-20 yaş arasındaki eğitilebilir düzeyde zihinsel engelli ergenlerin okul içi sosyal yeterlilik düzeyleri ve davranış problemleri ile anne-babalarının sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın amacına dönük olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. 13 – 20 yaş zihinsel engelli ergenlerin okul içi sosyal yeterlilik düzeyleri ve davranış problemleri öğrencinin
 - a.) Yaşına
 - b.) Cinsiyetine
 - c.) Annesinin yaşına
 - d.) Babasının yaşına
 - e.) Annesinin eğitime
 - f.) Babasının eğitime
 - g.) Anne-babasının gelir düzeyine
 - h.) Ailesinde yaşayan birey sayısına
 - i.) Kardeş sayısına
 - j.) Doğum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?
2. 13 – 20 yaş zihinsel engelli ergenlerin okul içi sosyal yeterlilik düzeyleri ile davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. 13 – 20 yaş zihinsel engelli ergenlerin okul içi sosyal yeterlilik düzeyleri ile anne-babaların sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.1 13 – 20 yaş zihinsel engelli ergenlerin okul içi sosyal yeterlilik düzeyleri ile;

- a.) Anne-babaların duyuşsal anlatımcılık özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- b.) Anne-babaların duyuşsal duyarlılık özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- c.) Anne-babaların duyuşsal kontrol özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- d.) Anne-babaların sosyal anlatımcılık özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

e.) Anne-babaların sosyal duyarlılık özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

f.) Anne-babaların sosyal kontrol özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. 13 – 20 yaş zihinsel engelli ergenlerin olumsuz sosyal davranış düzeyleri ile anne-babaların sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. ÖNEM

Aile çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini hızlandırıcı bir etkiye sahiptir. Ailede anne-babanın çocuk üzerine etkisi, daha bebek dünyaya gelmeden önce başlar. Anne babanın, bebeğin dünyaya gelmesine istekli ya da isteksiz oluşları, gelişine hazır olup olmadıkları ve bebekten beklentileri, bebeğin ilk izlenimlerini ve çevresi ile duygusal etkileşimlerini etkiler (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Hangi yaşta olursa olsun, bir sosyalleşme aracı olarak ailenin (ebeveynlerin) etkinliği, onların çocuklarıyla aralarındaki duygusal ilişkiye, kullandıkları kontrol tarzına ve bu kontrol sisteminin, ortamın ihtiyacına, çocuğun yaşına ve kişiliğine olan uygunluğuna bağlıdır. Duygusal dengesizliği olan veya suçlu ebeveynlerin çocukları kötü veya suç olarak kabul edilen davranışları geliştirmeye daha eğilimlidirler (Hetherington ve Parke, 1986).

Alanda çalışan özel eğitim öğretmenlerine ve rehber öğretmenlere ailenin sosyal yeterlilik edinimi sürecindeki rolünü ve yerini ifade etmesi açısından önemlidir.

Araştırmanın, ebeveynlerin sosyal beceri özellikleri ile çocukların sosyal yeterliliği arasındaki ilişkiyi incelemesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Farklı gelişim gösteren ergenlerin hayatlarında sosyal becerinin ne kadar önemli olduğunu vurgulaması nedeniyle önem kazanmaktadır.

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

Davranış problemlerinin sağaltımında, ailenin sağaltım programına dahil edilmesi gerektiğine vurgu yapıldığından, araştırmanın önem kazandığı düşünülmektedir.

Konu ile ilgili yapılacak yeni çalışmalara bu araştırma sonuçlarının yol göstermesi bakımından önemlidir.

1.4. SAYILTILAR

1. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Aile Bilgi Anketi”nin istenilen nitelikleri ölçtüğü varsayılmaktadır.
2. Öğretmenlerin Okul Sosyal Davranış Ölçeği”ndeki sorulara, anne-babaların ise Sosyal Beceri Envanteri ve Aile Bilgi Anketi’ne içten ve yansız cevap verdikleri varsayılmaktadır.
3. İstanbul iline bağlı ilçelerden alınan örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Araştırmanın verileri İstanbul’un çeşitli ilçelerinde ikamet eden ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullara devam etmekte olan toplam 99 eğitilebilir düzeyde zihinsel engelli öğrenci ve onların anne-babaları ile sınırlıdır.

2. Bu araştırmada bulgular 2007-2008 eğitim- öğretim yılı ikinci döneminde elde edilmiştir.
3. Anne-babaların sosyal beceri düzeyleri “Sosyal Beceri Envanteri”nden alınan veriler ile sınırlıdır.
4. Öğrencilerin sosyal yeterlikleri ve olumsuz sosyal davranış düzeyleri “Okul Sosyal Davranış Ölçeği”nden alınan veriler ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Sosyal Yeterlik: Sosyal yeterlik kavramını sosyal beceriden ayırt etmek güçtür; bazen bu iki kavramın birbiri yerine kullanıldığı; daha doğrusu aralarında ayırım gözetilmediği görülmektedir. Temelde yatan mantık “kişinin sosyal becerisi varsa, sosyal açıdan da yeterlidir” düşüncesidir. Hatta heterososyal yeterlik (örn. Glass, Merluzzi, Bieuer & Larsen, 1985), kişilerarası yeterlik (örn. Curran, Wallander & Farrell, 1985) gibi kavramların sosyal yeterlikle yakın veya eş anlamlı olarak kullanıldığı da görülmektedir. Gerek Glass ve ark. (1982), gerekse Curran, Wallander ve Farrell (1985) sosyal yeterlikle sosyal beceri ayrımı da getirmemektedirler. Kısacası kavramlar henüz yerli yerine oturmamıştır (Akt. Bacanlı, 1999).

Sosyal Beceri: Sosyal beceriler, bir bireyin pozitif tepkiye neden olacak ve negatif tepkiden uzaklaşmaya yardımcı olacak biçimde diğer bireylerle etkileşimini sağlayan, sosyal olarak kabul görmüş öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanabilir (Gresham & Elliot, 1993).

Zihinsel Engelli Birey: gelişim dönemlerinde ortaya çıkan, çevreye uyum ve davranışlardaki bozulma ile birlikte olan, genel zihinsel fonksiyonların ortalamanın anlamlı derecede altında olması şeklinde tanımlanabilir (Okan ve Özdemir, 2005).

Ergenlik: Ergenlik, kızlar için 11-13, erkekler için 13-15 yaşlarında başlayan, 16/17-21 yaşlarında sona eren, insanda bedence, boyca büyümenin hormonal, cinsel,

sosyal, duygusal, kişisel ve zihinsel değişme ve gelişmelerin olduğu, buluşla başlayan ve bedence büyümenin sona ermesi ile sonlandığı düşünülen özel bir evredir (Kulaksızoğlu, 2001).

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. SOSYAL YETERLİLİK VE SOSYAL BECERİLER

Sosyal yeterlik kavramını sosyal beceriden ayırt etmek güçtür; bazen bu iki kavramın birbiri yerine kullanıldığı; daha doğrusu aralarında ayırım gözetilmediği görülmektedir. Temelde yatan mantık “kişinin sosyal becerisi varsa, sosyal açıdan da yeterlidir” düşüncesidir. Hatta heterososyal yeterlik (örn. Glass, Merluzzi, Bieuer & Larsen, 1985), kişilerarası yeterlik (örn. Curran, Wallander & Farrell, 1985) gibi kavramların sosyal yeterlikle yakın veya eş anlamlı olarak kullanıldığı da görülmektedir. Gerek Glass ve ark. (1982), gerekse Curran, Wallander ve Farrell (1985) sosyal yeterlikle sosyal beceri ayrımı da getirmemektedirler. Kısacası kavramlar henüz yerli yerine oturmamıştır (Akt. Bacanlı, 1999).

Cavell’e (1990), göre sosyal yeterlilik kavramı çoğunlukla sosyal beceriler ile aynı anlamda kullanılabilir. Sonuç itibari ile sosyal içeriğin etkili bir merkezi olarak ifade edilen sosyal yeterlik kavramının çok çeşitli operasyonel tanımına rastlamak mümkündür. Cavell (1990), sosyal yeterlik kavramını sosyal fonksiyonlar ve bu fonksiyonlarla ilgili gerekli beceriler olarak tanımlamaktadır (Cavell, 1990).

Bireylerin sosyal yeterlilikleri konusunda bilgi alabilmek için, sosyal becerilerin değerlendirildiği görülmektedir. Sosyal beceriler, geniş bir yapı olan sosyal yeterlilik kavramının bir parçasıdır. Sosyal becerilerin tanımlanması oldukça güçtür. Bunun nedeni bu becerilerin, kişilik, zeka, dil, algı, değer, tutum, becerinin kullanıldığı ortam gibi çeşitli değişkenlerden etkileniyor olmasıdır. Sosyal becerileri etkileyen değişkenlerin çok ve karmaşık olması, sosyal becerilerin farklı disiplin alanlarında çalışan kişilerin (sosyal çalışma, eğitim, psikoloji, psikiyatri, özel eğitim ve psikiyatri hemşireliği gibi) ilgi alanı içinde olması ve her disiplin alanının kavrama bakış açısındaki farklılıklar nedeniyle çeşitli tanımlar yapılmıştır (Merrell ve Gimpel, 1998; Akt. Çifçi, 2001).

İlgili kavramları yerli yerine oturtmaya çalışanlardan biri McFall (1982) olmuştur. Ona göre, yeterlik, “belli bir görevde bir kişinin genel performansının niteliği veya uygunluğuna işaret eden genel bir değerlendirme terimidir”. Buna dayanılarak, sosyal yeterlik de, bir kişinin sosyal bir durumdaki performansının uygun olup olmadığının, belli bir ölçüte veya ölçüt grubuna göre değerlendirilmesinin sonucu olarak ele alınabilir. Bu yeterlik düşüncesi ile ilgili olarak McFall şu noktaları vurgulamaktadır: öncelikle yeterlik, performansta değil performansın değerlendirilmesindedir. İkinci olarak, bu değerlendirmeyi birileri yaptığı için hata, yanılğı ve eğilimin etkisine açık demektir. Üçüncü olarak, değerlendirme her zaman bir ölçüt gerektirir; dolayısıyla yeterliğin ölçütlerinin belirlenmesi gerekir. Dördüncü olarak, değerlendirme belli bir göreve özgüdür, yani değerlendirilecek belli bir görev vardır ve bu görevle ilgili olarak yeterlik saptanabilir; genel yeterlik olmaz. Beşinci olarak, eylemde bulunan kişinin özellikleri yeterlik yargılarını etkileyebilir; insanların yaş, cinsiyet gibi özellikleri onlardan beklenen yeterlik standartlarını etkileyebilir. Son olarak, yeterli olarak değerlendirilen bir performans, bir görev içindeki performans tutarlığının bekleneceği anlamına gelir. Yani, kişinin kaza eseri başarıları yeterlik sayılmaz; bir görevde yeterli görülen bir kişinin, aynı görevle karşılaştığında gene yeterli olacağı kabul edilir (Akt. Bacanlı, 1999).

Kolayca anlaşılabacağı gibi, McFall’ın sosyal yeterliği kapsam olarak daraltılmış bir yeterliktir. Çünkü genel bir yeterlikten değil, ancak özel (belli bir görevdeki) yeterlikten söz edilmektedir. McFall bu düşüncüyü sosyal beceri kavramının özellik (trait) olarak ve moleküler şekilde ele alınmasını eleştirmesinin ardından geliştirmiştir ve düşüncelerinin yerli yerine oturtulabilmesi için McFall’ın her iki ele alışı da karşı çıktığının ve beceriler (“sosyal beceriler” deki “beceriler”) kavramının bir görevi yeterli bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli yetenekler olarak tanımladığının belirtilmesi gerekir (Bacanlı, 1999).

Bir başka yaklaşıma göre; sosyal beceri ve sosyal yeterlilik çoğu zaman aynı anlamda kullanılmasına karşın, bu iki kavram birbirinin yerine geçmemektedir.

Sosyal beceriler özel, tanımlanabilir, ayrı özellikleri olan davranışlardır ve geniş bir yapı olan sosyal yeterliliğin bir parçasıdır. Buna bağlı olarak bireyin sosyal yeterliliğe sahip olması, çevresi ile uygun şekilde etkileşim kurabilmesi için gerekli olan sosyal becerilerinin olması ve gerekli ortamlarda bu becerileri kullanabilmesi olarak açıklanabilir. Sosyal yeterlilik, diğerlerinin bireyin sosyal işlevleri hakkındaki kararına dayalıdır. Bir başka deyişle sosyal yeterlilik, bireyin içinde yaşadığı toplum tarafından belirlenen ölçütlere uygun olarak davrandığına ilişkin yargılarını temel alan değerlendirici bir terimdir ve sosyal beceriler sosyal yeterliliğin temelini oluşturmaktadır (Brackman, 1988; Bullock, Gable ve Rutherford, 1996; Zirpoli ve Melloy, 1997; Akt. Sucuoğlu, Çifçi, 2001).

Hops (1983)'a göre, sosyal beceriler kavramı sıklıkla sosyal yeterlilikle eş anlamlı olarak düşünülür. Ancak; sosyal yeterlilik, belli bir durumda bireyin davranışının genel kalitesiyle ilgili sosyal yargıyı yansıtan özet bir terimdir. Sosyal beceriler kavramı ise, davranışsal açıdan, özellikli, tanımlanabilir beceriler sosyal yeterlilik davranışlarının temelini oluşturur varsayımına dayanılarak açıklanmıştır.

Sargent (1991) sosyal yeterliliği girdi, süreç ve çıktı açısından ele alarak açıklamıştır. Bu açıklamaya göre; sosyal yeterlilikte girdiyi "kültürel belirleyiciler (cultural determinants)" oluşturmaktadır. Bunlar bireyin yaşadığı kültürün sosyal değerleri, toplumun gelenekleri, aile üyelerinin rolleri ve sorumlulukları, gelenekler, kişilerarası ilişkilerdeki kurallar (selam verme, yaşlılara yer verme gibi), ortama özgü davranışlar (lokantada yemek yeme, sınıf içinde oturma gibi), din, ırk gibi özelliklerin tümüdür ve bireyin yaşamında yer alan sosyal yeterliliğin oluşmasında ham girdiyi oluşturan niteliklerdir. Sosyal yeterliliğin süreç kısmı; sosyal etki, sosyal biliş ve sosyal becerilerden oluşmaktadır. Sosyal Etkiler (Social Affects), bireyin başkaları tarafından nasıl görüldüğü ve algılandığını (neşeli, hevesli, kibar, bağımsız, espirili, kendine güvenli gibi) gösteren, bireyin başkaları üzerinde yarattığı etki olarak tanımlanmakta, sosyal yeterlilik kavramının dıştan gözlenebilen bir boyutu olarak görülmektedir. Sosyal Biliş (Social Cognition), Greenspan'a (1979) göre bireyin çeşitli sosyal ortamlar arasındaki farkı algılaması ve yorumlaması, bunun

sonucunda da her sosyal ortamın özelliklerine uygun sosyal davranışlar ortaya koymasdır. Sosyal bilişin gelişebilmesi için empati kurma ve sosyal problem çöme becerilerinin kazandırılması çok önemlidir (Akt. Sargent, 1991). Sosyal Beceriler (Social Skills) ise sosyal yeterlilik kavramının gözlenebilir, ölçülebilir bir diğer boyutunu oluşturmaktadır. Sosyal beceriler, öğrenilmiş davranışlardır ve geniş bir yapı olan sosyal yeterliliğin bir parçasıdır. Sosyal etki, sosyal biliş ve sosyal becerilere sahip olan bireyin çıktı olarak olumlu sosyal sonuçlar elde edeceği belirtilmiştir. Bireyin kendine güven ve saygı duyması, anne babası, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sosyal kabul görmesi, olumlu kişilerarası ilişkiler kurması, bağımsız, üretken ve mutlu bir yaşam sürmesi sosyal yeterliliğin olumlu çıktıları arasında yer almaktadır. Bu süreçte bireyin var olan girdileri yaşantılarıyla işlemesi sonucunda olumlu çıktı elde etmesi sosyal yeterlilik olarak açıklanmıştır (Akt. Çifçi, 2001).

Sosyal beceriler, bir bireyin pozitif tepkiye neden olacak ve negatif tepkiden uzaklaşmaya yardımcı olacak biçimde diğer bireylerle etkileşimini sağlayan, sosyal olarak kabul görmüş öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanabilir (Gresham & Elliot, 1993).

Sosyal beceriye sahip olan birey diğer bireylerle kolayca etkileşime girebilir, iyi sohbet edebilir, bilgiyi iletebilir veya oluşturabilir ve etkileşim sonrasında diğerleri üzerinde olumlu bir izlenim bırakabilir. Chadesy-Rush (1992), sosyal becerilerin beş temel özelliğe sahip olduğunu ifade etmiştir.

1. Sosyal beceriler, kurallara uygun veya nötr tepkileri ortaya çıkartacak şekilde bireyin başkaları ile etkileşim içinde olmasını sağlayan, sosyal olarak kabul görmeyi kolaylaştıran, öğrenilmiş davranışlardır. Sosyal beceriler öğrenilmekte, bu becerilerin kullanılmasındaki başarı başka kişiler tarafından değerlendirilmektedir.
2. Sosyal beceriler, anne-babalar ve genelde toplum tarafından şekillendirilirler. Bu beceriler kültürel özelliklerden etkilenmektedir. Bunun sonucunda da farklı ülkeler/farklı toplumlarda kabul edilebilir sosyal becerilerin farklılığı oluşmaktadır.

3. Sosyal beceriler bir amaca yönelik davranışlardır. Sosyal beceriler belirli hedeflere ulaşmak için, yani bir neden için kullanılırlar ve bu hedefler birey tarafından belirlenirler. Sosyal davranışları başka insanları etkilemek için yaparız ve yarattığımız etki de gelecekteki kişilerarası etkileşimlerimizi etkiler. Dodge, Asher ve Porkhust (1989)'a göre sosyal yeterlilik, bireylerin toplumsal çatışmalarını ne kadar başarıyla çözebildikleri ve amaçlarını sosyal bağlamlarda ne kadar gerçekleştirebildikleri ile ilişkilidir. Eğer belirli bir sosyal becerinin gerçekleştirilmesi sonucunda istenilen amaca ulaşabilmişse, aynı sosyal beceri ileriki dönemlerdeki etkileşimlerde de kullanılabilir.
4. Sosyal beceriler duruma özeldir ve sosyal bağlama göre değişirler. Bireyler tarafından ortaya konan sosyal beceriler fiziksel ortama, ortamdaki insanlara ve etkileşim için gerekli olan sosyal fırsatlara bağlı olarak değişmektedir. Fiziksel ortamlar sosyal beceriler üzerinde doğrudan etkilidir. Örneğin bireyin okul ortamında sergilediği sosyal beceriler ile ev ortamında sergilediği sosyal beceriler birbirinden farklılık gösterebilir. Sosyal beceriler ayrıca etkileşim içindeki diğer insanlara bağlı olarak da değişir. Örneğin; bir kişinin iş arkadaşlarıyla olan etkileşimde kullandığı sosyal becerilerle, patronu ile olan etkileşimdeki sosyal beceriler birbirinden farklı olabilir. Sosyal beceriler; yaşa cinsiyete, daha önceki deneyimlerine bağlı olarak değişebilir.
5. Sosyal beceriler hem gözlenebilir, hem de gözlenemez bilişsel ve duyuşsal öğelere sahiptir. Soru sorma, yönergeleri takip etme, yardım talep etme ve selamlaşma gibi sosyal beceriler gözlenebilir özelliklere sahip sosyal becerilerdir. Gözlenemeyen özelliklere sahip, ancak sosyal etkileşimde yer alan sosyal beceriler de bulunmaktadır. Bu beceriler, daha çok içinde bulunulan sosyal ortamı algılamak ve yorumlamak, diğer kişilerin geri bildirimlerine göre sosyal hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmede etkili olmaktadır. Bu beceriler sosyal ortam ve durumlara bağlı olarak sosyal becerileri kullanmayı sağlamaktadır (Akt. Sazak, 2003).

Calderalla ve Merrell (1997), sosyal becerileri ayrıntılı bir şekilde sınıflandırabilmek için, bu konuda yapılan araştırmaları meta analiziyle değerlendirmiş, çalışmanın sonucunda çocuk ve ergen sosyal becerilerinde beş boyut olduğunu belirtmişlerdir. Bu boyutlar ve kapsadıkları beceriler şunlardır:

1. Akranlarla ilişkili beceriler: Arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğu zaman arkadaşlarından yardım isteme veya onlara yardım etme, arkadaşlarını oyuna davet etme, kolaylıkla arkadaşlık kurma, arkadaşlarıyla konuşma, tartışmalara katılma gibi arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştiren sosyal becerilerdir.

2. Kendini kontrol etme becerileri: Kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, problem ortaya çıktığında serinkanlı olma, başkalarıyla uzlaşma ve eleştirileri kabul etme gibi bireyin kendini kabul etmesini sağlayan beceriler bulunmaktadır.

3. Akademik beceriler: Bağımsız olarak çalışma, verilen yönergeleri yerine getirme, boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma ve ihtiyaç duyduğunda yardım isteme gibi bireylerin başarılı olmalarını sağlayan becerilerdir.

4. Uyum becerileri: Yönergelere uyma, kurallara uyma, eşyalarını paylaşma, sorumluluklarını yerine getirme gibi başkalarının bireyden beklediklerini yerine getirme davranışları yer almaktadır.

5. Atılganlık becerileri: Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme, yeni insanlara kendini tanıtma, duygularını ifade etme gibi beceriler yer almaktadır (Akt. Avcıoğlu, 2005).

Sosyal becerilerin anlamı üzerine yıllardan beri çok şeyler söylenmiş ve sosyal becerilerin çeşitli tanımları yapılmıştır. Günümüzde bile sosyal beceriler birçok kişiye ayrı ayrı anlamlar vermektedir. Sosyal becerilerin anlamı hakkındaki anlatımların her birinde, kuşkusuz, bir gerçek payı vardır. Ancak, bunlardan hiçbirinin henüz tek başına sosyal beceriler kavramını bütünü ile kapsayacak genişlikte ve yeterlikte olduğunu söylemek zordur (Yüksel, 2004)

2.1.1. Sosyal Beceri Yetersizlikleri

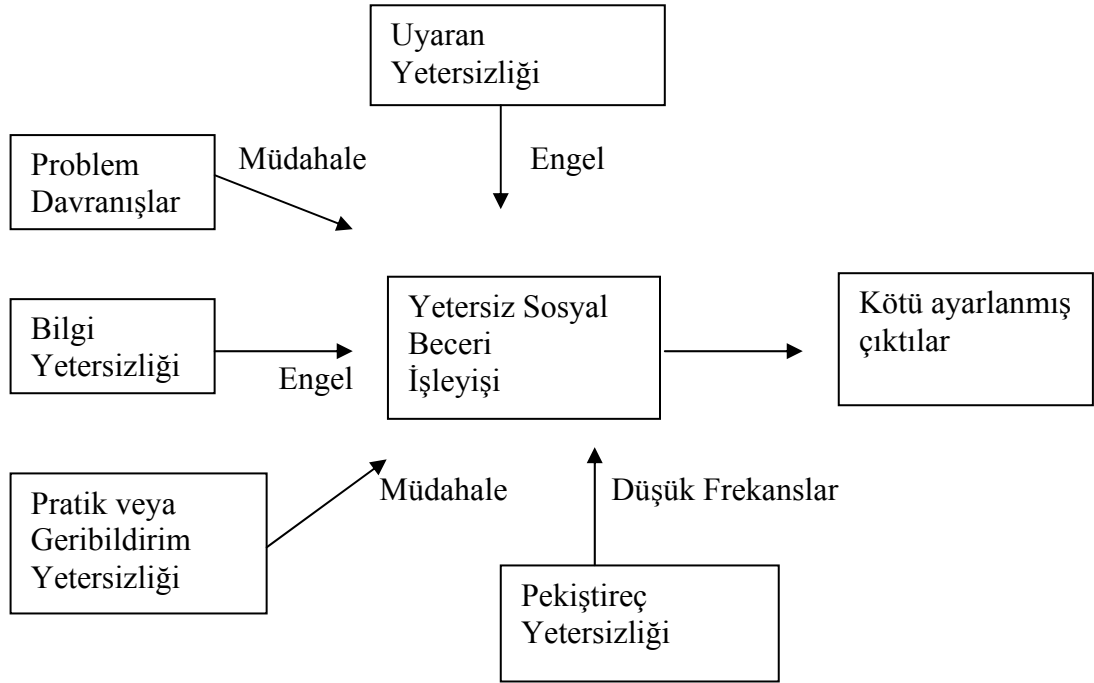
Bireyin sosyal becerisini herhangi bir şekilde ortaya çıkarmaması, kullanmaması durumu o beceriyi öğrenmemiş olduğu anlamına gelebilir. Bu aşamada sosyal beceri yetersizliği Bandura'nın kazanım ve öğrenme eksikliği olarak belirttiği durum olarak açıklanabilir. Birey beceriyi hiç kullanmamışsa o beceriden yoksun olduğu sonucuna varmak mümkündür. Bireyin mevcut sosyal becerilerini ortaya koymaması durumunda ise, yine bir sosyal yetersizlik durumundan söz edilmektedir. Sosyal beceriler bireyin mevcut davranışları arasında yer almasına rağmen bu becerileri duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle sergilemekte güçlük çekmesi yetersizlikten söz etmememize yol açmaktadır. Birey sosyal beceriyi bilmesine rağmen, uygulama aşamasında herhangi bir alt basamağı uygulamakta zorlanabilir (örneğin, birey bir başka kişiyle sözel iletişimi başlatır, ancak göz kontağı kurma veya iletişimi sürdürme aşamalarını yerine getiremez) (Elliott & Gresham, 1987).

Sosyal becerisi olan çocuklar katıldıkları etkinliklerden daha çok zevk alır ve kendi kararlarını kendileri verirler. Oysa sosyal becerisi yeterince gelişmemiş olanlar akranları tarafından dışlanabilir, ihmal görebilir ve yetişkinlerin ihmaliyle, istismarıyla karşılaşabilirler (Çetin ve diğ., 2003).

Sosyal becerilerde yetersizliği bulunan bireylerin saldırgan davranışlar sergileyerek sosyal kabulünü olumsuz yönde etkileyecek tepkiler verdiği belirtilmektedir. Ullman (1975), öğretmenleri ve arkadaşları tarafından sosyal kabul görmeyen çocukların daha fazla problem davranış gösterdikleri dolayısıyla okuldan uzaklaştırılabildikleri belirtilmiştir (Akt. Avcıoğlu, 2001).

Sosyal beceri yetersizliği birçok nedene bağlanabilir. Bunlar arasında bilgi yoksunluğu, yetersiz uygulama veya geri bildirim, prososyal davranışları öğrenmek için gereken işaretlerin veya fırsatların olmaması, sosyal beceri davranışları için gereken pekiştirecilerin olmaması ve prososyal davranışların edinimini engelleyen

veya gerçekleştirilmesini engelleyen karışan/müdahele eden problem davranışların bulunması sayılabilir (Coie & Koepl,1990; Akt. Elliott & Gresham, 1993).



Şekil 1. Sosyal beceri yetersizliklerini etkileyen değişkenler. Şekil, Stephen N. Elliot ve Frank M. Gresham (1991) tarafından hazırlanmıştır.

Şekil 1’deki sosyal beceri yetersizliklerini etkileyen değişkenler aynı zamanda birçok sosyal beceri eğitimi stratejilerini de akla getirmektedir. Listelenen tüm değişkenlerin tek ortak noktaları hepsinin de yönlendirilebilir değişkenleri temsil etmeleridir. Yani, bu değişkenler çocukların sosyal beceri yetersizliklerini tedavi etmekle görevlendirilmiş profesyonel kişiler tarafından kontrol edilebilir (Elliott & Gresham, 1993).

Bilgi yetersizliği: Birçok çocuk sosyal beceri yetersizliği gösterirler çünkü sosyal olarak uygun davranmak için gerekli sosyal bilgileri yetersizdir. Sosyal bilgi yetersizliği yetersizliğin 3 alanıyla ilgilidir. Birincisi, bazı çocuklar akran etkileşimi için uygun amaçları fark etmekte yetersizdir (Ladd & Mize, 1983). Örneğin bir çocuk oyun oynamanın amacını diğer çocuklarla iyi vakit geçirmekten çok sadece

kazanmak olarak görebilir. Diğer çocuklar da fiziksel oyunların amacını boş zamanlarını geçirmek için iyi bir yoldan çok diğerlerini incitmek veya ‘sert’ imajını yaratmak olarak tanımlayabilirler. Çocukların sosyal amaçları sosyal beceri işleyişinin önemli bir yönünü temsil eder ve eğer bu amaçlar akran gurubun sosyal amaçlarıyla uyuşmazsa sıklıkla akran reddine neden olur (Renshaw & Asher, 1983; Akt. Elliott & Gresham, 1993).

Pratik veya Geribildirim Yetersizliği: Birçok çocuk yetersiz sosyal beceri performansı gösterirler çünkü yeni edinilmiş sosyal beceriyi gerçekleştirmede yeteri kadar pratikleri yoktur. Çocuğun hangi stratejiyi kullanacağını bilmediği sosyal bilgi yetersizliğinin aksine, yetersiz pratikten kaynaklanan sosyal beceri yetersizliği bir sosyal becerinin beceriksiz davranışsal performansı ile ilgilidir. Yapılacak anahtar ayırım bilgi veya edinim yetersizliği ile performans yetersizliği arasındadır. Birçok sosyal beceri eğitimi programları, bu programların çocuklara yeni öğrendikleri davranışları uygulamada yeterince zaman vermemesinden dolayı başarısız olmaktadır (Oden & Asher, 1977; Akt. Elliott & Gresham, 1993).

Uyaran Yetersizliği: Bazı çocuklar birtakım sosyal becerilerde yetersiz performans gösterirler çünkü sosyal olarak uygun davranışları tetikleyecek sosyal işaretler yoktur. Örneğin bir çocuk sosyal aktiviteler ve oyunlara yalnızca tanıdık olduğu akranlarıyla katılmayı öğrenmiş olabilir. Çocuk tanıdık olmayan akranların olduğu sosyal bir durumda veya oyunda etkileşim içine girdiğinde, katılımı bulunmaz. Bu durumda, çocuğun katılımı bulunmadaki başarısızlığın fonksiyonel sebebi, sosyal katılım için gerekli olan sosyal işaretlerin (tanıdık akranların) olmamasıdır (Putallaz & Wasserman, 1990; Akt. Elliott & Gresham, 1993).

Pekiştireç Yetersizliği: Birçok çocuk uygun sosyal becerileri düşük düzeyde gösterirler çünkü davranışları çevreden az pekiştireç alır veya hiç almaz. İşlemsel öğrenmenin temel prensibi davranış sonuçlarının bir fonksiyonudur. Bu nedenle, eğer bazı davranışlar az pekiştireçler üretiyorsa, daha az gerçekleştirileceklerdir. Sosyal becerisi yetersiz birçok çocuk için, akran etkileşimleri çevreden az pekiştireç üretir

ya da hiç üretmez, bazı durumlarda bu etkileşimler kötü sonuçlar üretir (örneğin, alay etme, isim takma, göz ardı edilme, vs.). Örneğin, sosyal olarak dışlanmış bir çocuk akranlarıyla çok az etkileşimde bulunur çünkü akran etkileşimi ona göre geçmişte az pekiştireçle bağdaşmıştır. İşlemsel araştırma literatüründeki sayısız örnek duruma uygun yapılan pekiştirecin sosyal olarak uygun davranışları artırmadaki gücünü kanıtlamıştır (Schneider & Byrne,1985; Akt. Elliott & Gresham, 1993).

Müdahaleci Problem Davranışlar: Çocuklar müdahaleci problem davranışlardan dolayı bazı sosyal becerileri edinmede veya gerçekleştirmede başarısız olabilirler (Coie & Koepl,1990). Gerçek anlamda, bu müdahaleci davranışların varlığı sosyal beceri edinimini veya performansını ‘durdurur’ veya engeller. Sosyal beceri edinimini veya performansını etkileyecek imkân dâhilinde bir sürü müdahaleci problem davranışlar vardır. Bu tip davranışların makul bir örneği dışsallaştırma problemlerini (örneğin; öfke krizi, başkalarıyla tartışma, kavga), içselleştirme problemlerini (örneğin; anksiyete, depresyon, düşük öz-saygı) ve hiperaktivite problemlerini (Örneğin; dikkat dağınıklığı, impulsivite, yerinde duramama) değerlendiren yaygın davranış değerleri ölçeklerinde bulunabilir (Akt. Elliott & Gresham, 1993).

2.1.2. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal becerilerin yapısının oldukça karmaşık olması, bu becerilerin değerlendirilmesinde pek çok tekniğin kullanılmasını gerektirmektedir. Farklı ve bir çok kaynaktan bilgi toplamak sosyal becerilerin değerlendirilmesinde oldukça önem taşımaktadır, değerlendirme sonuçları tanı koyma, sınıflandırma, öğretim ya da tedavi programları hazırlamada göz önüne alınmaktadır (Gresham & Elliott, 1987).

Sosyal becerileri değerlendirmedeki amaç diğer değerlendirme yöntemlerindeki amaç gibidir. Genel değerlendirme prosedürü ya formal ya da informal bir yaklaşımı içermektedir. Her iki yaklaşımın da sosyal becerilerin değerlendirilmesinde önemli olduğu belirtilmektedir. Formal değerlendirme, sayısal

değerlendirmeyi içeren dereceleme ölçekleri ve kontrol listelerinden oluşmaktadır. İnfomal değerlendirme ise sosyometri, görüşme, rol oyunları ve davranışın gözlenmesi gibi değerlendirmeleri içermektedir (Elksnin ve Elksnin, 1995; Akt. Uzunmaz, 2000).

Diğerleri Tarafından Yapılan Doğrudan Gözlem: Doğrudan gözlem, sosyal statü ile ilgili davranışları yerleştirmek ve sosyal beceri eğitimi sonuçlarını değerlendirmek amacıyla genellikle çocukların sosyal davranışlarını ölçmek için kullanılır (Foster, Inderbitzen ve Nangle, 1993).

Bu yöntem uzman, öğretmen, ana baba gibi değerlendirilecek olan kişiyi çeşitli ortam ve durumlarda gözleyebilen kişilerin kişi hakkındaki rapor ve yargılarını ifade eder. İkinci grupta kişi kendini rapor ederken, bu grupta kişiyi başkaları rapor eder (Bacanlı, 1999).

Doğal Çevrede Gözlem: Doğal çevredeki gözlemler tipik olarak nispeten yapılandırılmamış ortamda yürütülür örneğin; teneffüs sırasında oyun alanında (Dougherty, Fowler & Paine, 1985), serbest oyun süresinde sınıfta (Sainato, Maheady & Shook, 1986) veya adölesanlar için okul kafeteryasında (Christoff ve arkadaşları, 1985; Akt; Foster, Inderbitzen ve Nangle, 1993).

Davranışsal Rol Yapma Ölçümleri: Prototipik davranışsal rol yapma testi konuyu kişiler arası skeçlerin betimlenmesiyle sunar. Bu betimleme genellikle kısadır ve sınırlı bağlamsal ve ortam bilgileri verir. İşbirliği içinde bir dize söylenir bu dizede konu dile getirilir böylece etkileşim gerçek hayatta oluyormuş gibi bir izlenim yaratır. Genellikle tüm test böyle skeç serilerinde değişik rollerin oynanması için konular gerektirir ve her biri yalnızca bir veya iki kelimelik yanıtlar gerektirir (Bellack, 1979; Akt; Foster, Inderbitzen ve Nangle, 1993).

Akran Değerlendirmeleri: Sosyal davranışların akran değerlendirmeleri tipik olarak çocukları veya adölesanların sınıf arkadaşlarının değişik davranışsal tanımlardan en iyi hangisine uyduğunu tayin ettirmektir (örneğin, kavga eder, diğer

çocukları iter döver, diğerleriyle işbirliği yapar, iyi çocuktur) (Coie & Dodge,1983; Coie, Dodge & Copptelli, 1982; Akt; Foster, Inderbitzen ve Nangle, 1993).

Dereceleme Ölçekleri ve Kontrol Listeleri: Öğretmen, aile, arkadaş ve hedef kişi ile ilgili olabilir. Dereceleme ölçekleri sayısal olarak ifade edilebildiği için davranışın oluşma sıklığı da belirlenebilir (Elksnin ve Elksnin,1995; Akt. Uzamaz, 2000). Öğrencilerin sosyal davranışlarını belirlemek için bu amaçla geliştirilmiş ölçeklerden yararlanılabilir. Bu ölçekler çocuğu gözleme olanağı olan yetişkinler tarafından doldurulabilir. Bu ölçekler, öğrencinin diğerlerine göre kendi durumlarını değerlendirmelerine ve değerlendirmenin tümünü toplu halde görmelerine, aynı zamanda kendi değerlendirmelerinin farkına varmalarına yardımcı olabilir. Bu ölçeklerden rehberlik uzmanı ile bilgi alış verişinde bulunmak için de yararlanılabilir (Bacanlı, 2006).

Akran Sosyometrik Ölçümleri: Sosyal becerinin diğer ölçümlerinin aksine, akran sosyometrik ölçümleri davranışı ölçmezler. Bunun yerine, doğrudan akranların hedef çocuğa karşı çekicilik duygusunu değerlendirir. Sosyometrik ölçümü derecelendirme ölçeği çocuklardan her bir akranlarını onlara karşı duydukları kendi duygularına ve değerlendirmelerine göre derecelendirmelerini ister (örneğin, seviyorum, onunla oynamak istiyorum). Daha genç çocuklar için genellikle görsel araçlarla zenginleştirilmiş 5 puanlı likert ölçeği kullanılır (Foster, Inderbitzen ve Nangle, 1993).

2.1.3. Sosyal Beceri Gelişimini Etkileyen Faktörler

Sosyal beceri gelişimini çeşitli faktörler etkilemektedir. Bu faktörlerin en belirginleri ise şunlardır; aile, akran grubu, yaş, cinsiyet ve kardeş ilişkileridir.

2.1.3.1. Aile

Çocukların sosyal yeterlilikleri ile ilgili yeni bir konu insanoğlunun bu gelişim yönünü etkileyen faktörlerle ilgili çok fazla tartışmayı doğurmuştur. Toplumsal ve ailesel bağlamların önemli ölçüde değişmiş olmasından dolayı, sosyalleşme süreci

daha karmaşık hale gelmiş ve anti sosyal davranışlarda gözle görülür bir artış not edilmiştir (Burchard & Burchard, 1967; Magid & McKelvey, 1966). bir çok araştırma bu sosyalleşme problemlerinde bu artışın nedenlerini araştırırken, araştırmacılar ancak daha çok yakın tarihte bu sendromun altında yatan nedenleri çözmeye başlamışlardır. Örneğin; Bronfenbrenner (1979) ve daha yakın zamanda White (1988) ebeveynlerin çocukların sosyal gelişimi üzerindeki büyük etkisini belirtmişlerdir. Ebeveyn/aile özelliklerini kavramsallaştırmaları, çocukların sosyal yeterliliği ile ilgili spesifik etkileri araştırmak için bir bağlam sağlamıştır (Akt. Swick, Hassell, 1990).

Sosyalleşme sürecini pek çok sosyal faktör etkilemesine rağmen, aile çocuğun sosyalleşmesinde genellikle en etken vasıta olarak kabul edilir (Hetherington ve Parke, 1986). Toplumun en küçük birimi olan ailenin, insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Kişilerin beden ve ruh sağlığı için gerekli sevgi, şevkat, yakın ilgi ve bakım bulabilecekleri en doğal ortam ailedir. Bireyin yaşamından doyum sağlaması, işlevlerini etkili bir biçimde yerine getirmesi ve yaşadığı topluma uygun bir kişi olarak yetişmesi önce aile çevresinde sağlanır (Topçugil, 2002).

Aile çocuk için ilk ve en sürekli sosyal iletişim (bağı) kaynağıdır. Yaşamın ilk yıllarında bekli de çocuk için uygun (erişilebilir) yegane ilişki ebeveynleriyle olanıdır. Küçük çocuk ve anne-babası arasındaki duygusal ilişki ve etkileşim çocuğun daha sonraki sosyal ortamlardaki beklenti ve tepkilerini şekillendirecektir (Hetherington ve Parke, 1986).

Freeman ve Showel (1953)'a göre aile en iyi sosyalleştirme aracıdır. Orada, çocuk kişiler arası ilişkilerde kullanılan ve ailesinde yaygın olarak kullanılan davranış kalıplarının yansıması olan davranışları geliştirir (Akt. Hurlock, 1955).

Aile çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini hızlandırıcı bir etkiye sahiptir. Ailede anne-babanın çocuk üzerine etkisi, daha bebek dünyaya gelmeden önce başlar. Annebabanın, bebeğin dünyaya gelmesine istekli ya da isteksiz oluşları,

gelişine hazır olup olmadıkları ve bebekten beklentileri, bebeğin ilk izlenimlerini ve çevresi ile duygusal etkileşimlerini etkiler (Çağdaş ve Seçer, 2002). Ebeveynlerin cinsiyeti, kişiliği, tutumları, sosyo-ekonomik düzeyi, dinleri, eğitimleri onların kültürel değerlerini ve standartları sergileyişini (aktarışını) etkileyecektir (Hetherington ve Parke, 1986).

Hangi yaşta olursa olsun, bir sosyalleşme aracı olarak ailenin (ebeveynlerin) etkinliği, onların çocuklarıyla aralarındaki duygusal ilişkiye, kullandıkları kontrol tarzına ve bu kontrol sisteminin, ortamın ihtiyacına, çocuğun yaşına ve kişiliğine olan uygunluğuna bağlıdır. Duygusal dengesizliği olan veya suçlu ebeveynlerin çocukları kötü veya suç olarak kabul edilen davranışları geliştirmeye daha eğilimlidirler (Hetherington ve Parke, 1986).

Çocuğun anne babasının davranış ve değerlerini edinmesine onu motive eden bazı nedenler vardır. Çocuk anne babasının davranışlarına benzer davranınca onların şevkatini kazanır. Cezadan uzak kalmış olur. Aynı zamanda güçlü ve başarılı ebeveynlerin davranışlarına benzer davranışlarla çevresinde de hakimiyet kurar (Kagan, 1964; Akt. Hetherington ve Parke, 1986).

Çocuğun yetiştiği ailenin yapısı, genişliği, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, onun ilk sosyal deneyimlerini, dolayısıyla duygusal ve toplumsal gelişmesini etkileyecektir. Her anne-babanın bilerek ya da bilmeyerek çocuklarına karşı tutumu değişik olabilmektedir. Bazı çocuklar daha çok sevilmekte, bazılarında baskı yapılmakta, bazıları istenmeyen çocuk olarak görünmekte, bazılarında ise daha çok hoşgörü gösterilmektedir. Bütün bu tutumlar, çocuğun hem kişiliğinin, hem de sosyal gelişimin değişik biçimler kazanmasına neden olmaktadır (Yavuzer, 1998).

Ebeveynlerle ilişkilerinde, günlük deneyimlerin çocukların sosyal becerileri açısından çok önemli olduğu herkes tarafından bilinmektedir (Cohn, Patterson, &Christopoulous, 1991; Parke&Ladd,1992). Özellikle ebeveynlerin verdiği tepkiler ve sağladığı yetiştirme tutumlar, çocuğun sosyal yeterliliği için anahtar faktör olarak düşünülmektedir (Maccoby & Martin, 1983). Sevgi dolu ve duyarlı ebeveynlik

çocukların dünyayı pozitif açıdan bakmalarına ve başkalarıyla olan ilişkilerin faydalı olacağını ummalarına yardımcı olur. Yüksek oranda sosyal yeterlilik gösteren çocukların ebeveyn-çocuk ilişkisinde mutlu olan çocuklardır. Bu ilişki genellikle pozitif olan, uyumlu etkileşimler içinde olan, kabul görmenin (Cohn, Patterson, & Christopoulous, 1991; Pettit & Mize, 1993; Putallaz, 1987), ve duyarlı davranışsal alışverişin olduğu ebeveyn ve çocuğun birbirlerinin işaretlerine tepki verdiği ilişkidir (Harrist, Pettit, Dodge, & Bates, 1994; Pettit, Harrist, Bates & Dodge, 1991; Pettit & Harrist, 1993). Yeterli çocukların ebeveynleri aynı zamanda fiziksel cezalandırmayı ve zorlayıcı disiplini de en aza indirgerler (Dodge, Bates, & Pettit, 1990; Strassberg, Dodge, Pettit, & Bates, 1994; Akt. Mize, Abell, 1996).

2.1.3.2. Akran Grubu

Çocukların sosyalleşmesi, toplumun ve kültürün öngördüğü değerlerin ve davranışların kazanması sürecinde etkin rol oynayan unsurlar aile bireyleri ve aile içi psikolojik dinamiklerdir. Daha önce de vurgulanan bu olguya ilaveten, çocuğun sosyalleşmesinde belirleyici olan bir başka unsur da çocuğun akranlarıyla etkileşime girmesi ve arkadaş ilişkileridir (Aydın, 1997).

Arkadaşlık gereksinimi bebeklik dönemine kadar uzanır. Ağlayan bebek, yanına bir başkasının yaklaştığını görünce susar. Bebeğin etkinlikleri bakmayı, gülümsemeyi ve dokunmayı içerir. Buna rağmen, yaşıtların çocuğun yaşamında rol oynamaya başlaması, okul öncesi yıllardan önce pek söz konusu değildir. Yaşamın ikinci yılında yaşıtlar arası ilişkiler daha karmaşık ve çeşitlilik gösteren bir hal almaktadır. Üç yaşına geldiğinde çocuklar yaşıtlarıyla ilişki kurmada kendilerine özgü ve kalıcı yöntemler geliştirmiş olurlar. Bazılarında olumsuz sosyal tavırlar görülür. Bunların kurdukları ilişkiler tartışma, saldırı ve karşı çıkışlardan oluşur. Çocukların bir bölümü ise daha olumlu ve daha sosyaldirler (Çimen, 2000).

Çocuklarda gözlenen sosyal davranışlar ve bununla bağlantılı olarak gelişen sosyal becerileri, yaşıtlar ile ilerlemesiyle beraber artmakta ve karmaşılaşmaktadır. Çocuğun ilk sosyal ilişkileri, anneleri ya da bakımlarını üstlenen diğer yetişkinler ve

aile üyeleriyle sınırlıyken, ileriki yaşlarda akranlar da çocuğun sosyal ilişki ağına girmektedir. Çocuğun yaşı ilerledikçe, sosyal ilişkileri içerisinde akranları önemli bir yer tutmaya başlamaktadır. Özellikle ergenlik döneminde, akran ilişkileri, ebeveynlerle kurulan ilişkilere açık bir şekilde tercih edilmektedir (Baş-Uz, 2003).

Arkadaşlar çocuğun toplumsallaşmasında öteki araçların yapamadığı belirgin bir farklılığa sahiptir. Çocuğun sosyal tavırlarını etkiler. Bu sosyal tavırlar, çocuğun genellikle diğer bireylere ve sosyal yaşama karşı tüm tutum ve davranışlarını içerir, bir dereceye kadar ailede kazanılan bu tavırlar, çocuğun arkadaş grubuyla olan deneyimleri sonucu değişebilir (Elkin, 1995).

Çocuk aile çemberinin içinde akranlarının bulunduğu dünyaya doğru kaydıkça, bu kimselerle birlikte olmaktan daha çok doyum sağlamayı öğrenmek zorundadır. Arkadaş çocuk için çok önemli olduğundan, aileler çocuklarının oluşturdukları arkadaşlıkların farkında olmalıdırlar. Okul dönemi boyunca sürdürülen sağlıklı ve olumlu arkadaşlıklar çocuğun yaşamını zenginleştirebilir. Başka ilişkilerde bulunmayan güveni, işbirliğini arkadaşlık ortamında sağlayabilir (Elkin, 1995).

Arkadaş grubunun tipi de çocuk üzerinde etkilidir. En beğenilen, en popüler olan arkadaş, çocuk üzerinde en çok etkili olur. Grup içinde en düşük statülü üye, diğer çocukların üzerinde en az etki bırakan grup üyesidir (Kulaksızoğlu, 2003).

2.1.3.3. Yaş

Çocukların yaşları büyüdükçe bilişsel, ahlaki ve dil gelişimlerinde ilerleme görülürken, bir yandan da sosyal davranışları gelişmektedir. Çocukların zamanla belli grupların işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları görülmektedir. Çocukların yaşları büyükçe diğer insanlarla karşılaşmakta ve onlarla etkileşim kurmaktadır. Bu durumun, sosyal gelişimin kaçınılmaz ve devamlı bir kuralı olduğu belirtilmektedir (Morgan, 1988). Buna paralel olarak çocukların yaşları büyüdükçe,

sosyal becerilerinin artması, uyum sorunlarının azalması beklenmektedir. Merrell (1994) yapmış olduğu araştırmada çocukların yaşları büyüdükçe sosyal etkileşimlerinin, sosyal bağımsızlıklarının ve sosyal işbirliklerinin arttığını bulurken, problem davranışlarının da azaldığını gözlemlemiştir (Akt. Tüy, 1999).

2.1.3.4. Cinsiyet

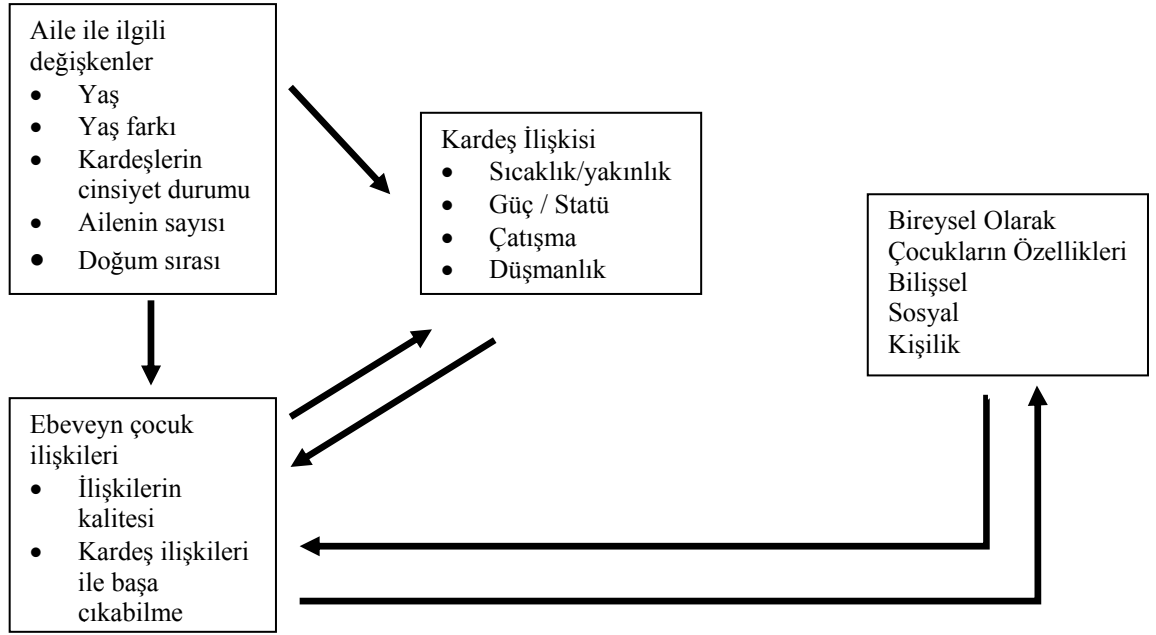
Sosyal gelişimde olduğu kadar sosyal becerilerin gelişiminde de cinsiyet faktörü önemli bir etkidir. Yapılan araştırmalara göre erkek çocukları kız çocuklarıyla karşılaştırıldıklarında fiziksel etkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu, kız çocuklarının ise sözel etkinlikleri daha fazla sergiledikleri bulunmuştur. Kızların kişiler arası ve kendini kontrol etme becerileri erkeklere göre daha yüksek iken, saldırganlık ve rahatsız edici sosyal davranışlarının daha az olduğu vurgulanmaktadır (Tüy, 1999).

2.1.3.5. Kardeş İlişkileri

Kardeş ilişkileri hayat boyu devam eden ilişkilerden biridir ve aile içindeki diğer ilişkilerden, akran ilişkilerinden oldukça farklıdır. Bu farklılığın en önemli sebeplerinden biri, kardeş ilişkilerinin, sosyal rolleri öğrenme ve bunlarla karşı kaşıya kalma konusunda yetişkinlerle ya da akranlarla kazanılamayacak kadar benzersiz deneyimlere sahip olmasıdır (Mc Gillicuddy, Ann 1993). Kardeş ilişkileri, sosyal yeterliliğin gelişiminde oldukça değerli ve gerekli bir öğedir. Bu ilişkiler, çocuğun ilk sosyal ilişkiler ağını oluşturur ve hayatı boyunca diğer insanlarla kurduğu ilişkilerde etkili olur. Kardeş bireyin hayatında kardeşlik boyutundan öte bazen arkadaş, öğretmen, model, rehber, koruyucu, rakip olabilmektedir (Lavoie, 2002. Akt. Gülay, 2004).

Furman ve Buhrmester (1985), kardeş ilişkilerinin temel belirleyicilerini; a) aile ile ilgili değişkenler (yaş, yaş farkı, kardeşin cinsiyeti durumu, ailenin sayısı, doğum sırası), b) ebeveyn çocuk ilişkileri (ilişkilerin kalitesi, kardeş ilişkileri ile başa çıkabilme), c) bireysel olarak çocukların özellikleri (bilişsel, sosyal, kişilik)

olarak tanımlamışlardır. Bununla birlikte; kardeş ilişkilerinin, ebeveyn-çocuk ilişkileri ve bireysel olarak çocukların özellikleri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca; ebeveyn- çocuk ilişkileri ile çocukların özellikleri ve aile yapısı özellikleri arasında da bir ilişki olduğunu savunmuşlardır.



Şekil 2. Kardeş ilişkilerinin temel belirleyicileri. Bu şekil, Furman W. Ve Buhrmester D. (1985) tarafından hazırlanmıştır.

2.1.4. Ergenlik Dönemi ve Sosyal Beceriler

Kızlar için 11-13, erkekler için 13-15 yaşları buluşa erme dönemi olarak kabul edilebilir. Bilindiği gibi cinsel değişim ve gelişmenin olduğu, cinsel özelliklerin kazanıldığı dönem buluş dönemi. Bu dönem aynı zamanda ergenliğin başlarıdır. Buluş çağındaki gencin vücudunda, boyunu ve yapısını değiştiren hızlı değişiklikler olur, zihinsel yapısında ve ilgilerinde gelişme görülür, her iki cins de fiziksel ve fizyolojik olarak cinsel gelişmelerini tamamlarlar. Bu dönem hızlı ve sürekli bir gelişim ve değişim dönemi olarak bilinmektedir. Genç bu çağda anne babası ve çevresindeki yetişkinler tarafından ne tam yetişkin ne de çocuk olarak algılanmaktadır. Ergenlerdeki sorunlar ve çatışmalar birbirinden çok farklı nedenlere

bağlı olarak ortaya çıkmakla beraber, bunları ergenlik sırasında meydana gelen bedensel, cinsel, duygusal, sosyal ve kişisel gelişmelerin gençte yarattığı farklılaşmaya bağlı olarak açıklamak mümkündür (Kulaksızoğlu, 2001).

Ergenin bütün bu değişimlerin ve beklentilerin yarattığı bunalımları o ana kadar geliştirdiği ego gücüyle yenip bir kişilik bütünlüğüne ulaşması ve bu bütünlük içerisinde bütün çelişkileri uzlaştırması gerekmektedir. Bütün bu çalkantılar ergenlik çağının ilk yıllarına rastlamaktadır. Ergenlik çağının ilk yıllarında bu çağa özgü gelişim görevlerinin çoğu başarılmamış olup ergen, bu görevleri başarma çabası ve zorlanması içinde gelişim krizleri yaşamaktadır. Ergenliğin cinsel olgunlaşmayla ilgili ilk belirtileri görüldüğünde her iki cins de kısa bir süre için içe dönmekte sanki daha önce önem verdiği arkadaşlara ilgisiz kalmaktadır. Bu içe çekiliş birkaç ayı geçmemektedir (Kılıçcı, 1999).

Ergenlik dönemi, çocukluktan farklı olarak günlük problemlerin çözülmesinin, kişisel ödev ve sorumlulukların yerine getirilmesinin gerektiği ve sosyal ilişkilerin geliştirilmesinin beklenildiği gelişimsel bir dönemdir. Değişik yaş ve cinsiyetten arkadaşlıklar kurmak, sosyal etkinliklere katılmak, kendisini arkadaş gruplarının bir parçası olarak görmek ergenin sosyal gelişimi için önemlidir. Bütün bu görevler kişilerarası ilişkiyi içerdiği için, sosyal beceriyi etkili bir şekilde kullanmak önem kazanmaktadır. Bununla birlikte birçok ergen diğer ergenlerle ilişkiler kurmakta güçlük çekmekte ve sosyal becerilere ihtiyaç duymaktadır (Christof, Scott, Kelly, Schlundt, Baer, Kelly; 1985. Akt. Uzamaz, 2000).

Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramına göre, 12-18 yaş arası "Kimliğe Karşı Rol Karmaşası" evresidir. Bu evrenin çözüm bekleyen temel sorunu; tutarlı bir benlik gelişiminin anlatımı olan, bireyselleşme olgusudur. Bu dönemde ergen, özdeşim kuracağı davranış modellerine gereksinim duyar. Sosyal ilişkileri içinde kendisini kanıtlayarak, varlığını kabul ettirmek amacı ile akran gruplarına yönelir (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Ergenlik döneminde sosyal uyum ve başarı daha önceki dönemlerdeki sosyal deneyim ve kazanılan sosyal beceriler ile ilgilidir. Çocukluk yıllarında anne-babadan yeterince ilgi, sevgi ve şefkatin görülmesi, çocuğun kendisine olan güven duygusunun geliştirilmiş olması, anne-baba ve çocuk arasında sağlıklı bir iletişimin kurulmuş olması ve çocuğun sosyal beceriler kazanmasında etkili olan arkadaş grupları ile etkileşimine fırsat verilmesi ergenlik dönemindeki bireyin sosyal gelişimini ve başarısını arttırmada önemli rol oynayacaktır (Çağdaş ve Seçer, 2002).

2.2. ZİHİNSEL ENGELLİLER

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’de zihinsel engelli çocuklar; zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır (<http://orgm.meb.gov.tr>).

Mental retardasyon; gelişim dönemlerinde ortaya çıkan, çevreye uyum ve davranışlardaki bozulma ile birlikte olan, genel zihinsel fonksiyonların ortalamanın anlamlı derecede altında olması şeklinde tanımlanabilir. Mental retardasyon zihinsel yeteneklerin yetersiz gelişimidir. Zihinsel yetenekler bir toplumda en yüksekten en düşüğe kadar bir devamlılık gösterdiğinden mental gerilikli grubu, normal gruptan kesin sınırlarla ayırt etmek güçtür. Yine de belirli alanları kapsayan testlerle, sayısal ölçülerle ayırım yapılmaya çalışılmaktadır. Bu sayede kişilerin kapasiteleri oranında eğitilmesini, kendisine, ailesine ve topluma yük olmadan verimli bir yaşam sürdürebilmesini sağlamak mümkündür. Çocuk hekimi, aileden sonra mental retardasyonu tanımak, önlemek, yol göstermek konumundadır (Okan ve Özdemir, 2005).

2.2.1. Zihinsel Engellilerin Sınıflandırılması

Zeka geriliğinin tanımlanması, bu durumda olan çocukların belirlenmesinde ve gerekli özel eğitim olanaklarının sağlanmasında önemlidir. Zeka geriliği gösteren çocuklar homojen bir grup değildir, kendi içlerinde önemli farklılıklar gösterirler. Zeka geriliği tanımı, taşıdığı genel anlam içerisinde bu farklılıkları yansıtabilmekten uzaktır. Bu yönüyle zeka geriliği gösteren çocukların ortak özelliklerine göre sınıflandırılmalarına gereksinim duyulmaktadır. Zeka geriliği gösteren çocukların sınıflandırılması ele alınan boyuta göre farklılıklar göstermektedir. Sınıflandırma biçimleri kısaca aşağıdaki gibidir:

Nedenlere göre sınıflandırma: Daha çok beyinde oluşan hasarın nedenine dayalı ve tıp alanı tarafından kullanılan sınıflandırmadır. Zeka geriliği, organik, kalıtım ve çevresel nedenlere bağlı olmasına göre sınıflanmaktadır.

Zeka geriliğinin ağırlık derecesine göre sınıflandırma: psikolojik sınıflama ve eğitsel sınıflama olmak üzere iki şekildedir. *Psikolojik sınıflamada*, uygulanan zeka testlerinin sonuçlarına bağlı olarak hafif (69-55 ZB), orta (54-40 ZB), ağır (39-25 ZB) ve çok ağır (24 ZB ve altı) olmak üzere zeka geriliği dört gruba ayrılmıştır. *Eğitsel sınıflamada*, zeka geriliği gösteren çocuklar, eğitim gereksinimlerine göre sınıflandırılmakta, neyi öğrenip neyi öğrenmeyeceklerini ifade etmektedir. “Öğretilebilir” teriminin iki temel anlamı vardır. (1) temel akademik becerilerde eğitilmezler, (2) günlük yaşamın gerektirdiği sosyal uyum pratik iletişim ve öz bakım becerilerini öğrenebilirler. Ağır ve çok ağır derecede gerilik gösteren çocuklar ise bazı basit öz bakım becerilerini öğrenebilirler (Vuran, 2004).

2.2.2. Zihinsel Engelli Çocukların Gelişimsel Özellikleri

2.2.2.1. Öğrenme Özellikleri

Zeka geriliği gösteren bireylerde “öğrenme” normal gelişim gösterenlerden farklı değildir. Farklılık beceri edinme, ilgili beceriye dikkat etme, edinilen becerileri başka alana transfer etme ve genelleme, konuşma ve dil gelişimi ile ilgili becerileri öğrenme oranlarındadır (Vuran, 2004).

Dikkat: Dikkatleri dağınık ve kısa sürelidir. Bir işte dikkati ayrıntılara vermeme, dışarıdan gelen uyarılardan dikkatin kolaca dağılması, yapılan bir işte veya oyunlarda dikkatini sürdürmede zorlanma sık görülür. Yönergeleri kolayca anlayamaz ve bunlara uyamazlar. Kendilerine bir şey söylendiğinde dinlemiyormuş, bir şey gösterildiğinde görmüyormuş gibi davranabilirler (Hayes ve Taplin, 1993, Akt. Güven, 2003). Zekâ geriliği gösteren bireylerin çoğu ilişkili ipuçlarına dikkat etmede güçlük çekerler. Yeni ipuçlarına dikkat etmekten çok daha önceden bildikleri belirgin ipuçlarına odaklaşma eğilimi gösterirler. İyi öğrendikleri becerileri akranları ile aynı ustalıkta yapabilirler. Ayırt etme sorunlarını azaltmak için, eğitimlerinde üç-boyutlu nesneler kullanmak, becerileri kolaydan zor olana doğru sıralamak, yeni olumlu ve olumsuz uyarılar sağlamak, yanlış yapmaktan kaçınmak, dikkati ilişkili beceriye çekmek, ilişkili beceriye dikkat çekmek için ortam yaratmak önerilmektedir (Vuran, 2004).

Bellek: Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hem uzun hem de kısa süreli bellekte bilgileri toplama ve bu bilgileri kullanmada problemleri vardır. Bilgileri kısa ve uzun süreli belleğe depolama stratejilerini kullanmada güçlük yaşamaktadırlar. Bellekte var olan öğrenilmiş bir bilgiyi farklı ortamlarda kullanmada zorluk çekmektedirler. Zekadaki yetersizlik ne kadar fazlaysa bu problemleri yaşamaları da bir o kadar artmaktadır (Werts, Culatto ve Tompkins, 2007, Akt. Tekinarslan-Çıfci, 2008).

Dil: Zihin engellilerde dil gelişimine ait pek çok sorun vardır. Genel bilişsel gelişimdeki sorunlar dil gelişimini kısıtlar. Zihin engeli olanlar genellikle, normal dil öğrenen çocuklara benzer şekilde ama gecikmiş bir tarzda dil öğrenirler. Belli zihin engel sorunlarının özgün bazı özellikler gösterdiği de bilinmektedir. Örneğin, Down sendromunda söz dizimi ve morfoloji ile ilgili sorunlar varken, Williams sendromunda semantik alanda, Frajil X sendromunda da hem sözel hem sözel olmayan pragmatik yetilerde sorun vardır (Korkmaz, 2005).

2.2.2.2. Fiziksel ve Motor Gelişim Özellikleri

Zihinsel engelli çocuklar, diğer çocuklardan daha geç yürümekte ve koşmaktadırlar. Biraz daha kısa ve hastalıklara karşı daha hassas olmaya eğilimlidirler (Krebs, 1995). Molnar (1978), çalışmasında ortalama yürüme yaşını Down Sendromlu çocuklarda 4.2, diğer zihinsel engel türlerinde 3.2 yaş olarak bulmuştur. Bununla birlikte Willgoose (1984) motor gelişim alanındaki bozukluğun zeka alanındaki bozukluktan daha az olduğunu öne sürmektedir. Araştırmacılar, zihinsel engelli çocukların, güç, dayanıklılık, çeviklik, denge, koşu, esneklik, hız gibi fiziksel ve motor uygunluk unsurları yönünden daha zayıf olduklarını belirtmektedirler (Rarick et al., 1970, Campbell, 1973, Bruininks, 1974, Akt. Özer-Sevimay, 2001).

2.2.2.3. Sosyal Gelişim Özellikleri

Zihinsel engelli çocuklarla ilgili yapılan araştırmalar, engelli çocukların, normal gelişim gösteren akranlarından daha az olumlu sosyal davranışlar, akran etkileşimlerinde ilişkiyi başlatmada eksiklik, akranları ile birlikteyken düşük oranda ödül ve daha az işbirliğine giren davranışlar sergilediklerini ortaya çıkarmaktadır. Sosyal beceri düzeyi yeterli olan çocuklarda beş temel beceri tanımlanmıştır: Davranışlarında işbirliği, açıklama, sorumluluk, empati ve kendini kontrol (Gresham, Elliot, 1993).

2.2.3. Zihinsel Engellilerde Sosyal Beceriler

Sosyal onay ve kabul görme bireyler üzerinde ne denli olumlu bir etkiyse, sosyal red de bireyler üzerinde o denli olumsuz etkiler yapabilmekte, yaşamlarını güçleştirebilmektedir. Birçok çocuk ve yetişkin sosyal becerileri “rastlantısal öğrenme ve zihinsel olgunlaşma” ile öğrenir. Ancak zihinsel yetersizliği olan çocuklar dikkat, hafıza, ayırt etme ve genelleştirme becerileri ile rastlantısal öğrenme becerilerinde yetersizlikler gösterirler. Bu yetersizlikler çocukların sosyal beceri gelişimini olumsuz yönde etkiler. Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda gözlenen olumsuz, istenmeyen davranışların yanı sıra, sosyal becerilerindeki eksiklikler

zihinsel engelli bireylerin toplumdaki diğer bireyler tarafından itilmelerine, sosyal reddine neden olabilmekte; bunun yanı sıra zihinsel engelli çocuklarda olumsuz, istenmedik davranışlar da sosyal kabulün azalmasına neden olabilmektedir (Kocameşe-Kozanoğlu, 2005).

Engelli ve okul başarısızlığı riskinde olan çocukların sosyal beceri zorlukları çekmeleri muhtemeldir (Elksnin & Elksnin, 2000).

Zihinsel engelli bireylerin sosyal becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar, engelli bireylerin sosyal becerilerinde yetersizliklerin olduğunu ortaya koymaktadır (Martin, Rusch ve Heal, 1982; Johnson & Jhonson, 1990; Huang ve Cuvo, 1997).

Sıklıkla görülen yetersizliklerin içinde iletişim becerileri, göz kontağı, yerinde tepki, paylaşma, diğerlerine yardım etme, girişkenlik ve birçok benzeri davranışlar bulunmaktadır (Matson & Ollendick, 1988; Akt, Bamburg, 2001).

Sosyal davranışlar ile zihinsel gerilik arasındaki bağlantı çok uzun yıllardır bilinmektedir (Marchetti & Campbell, 1990). Zihinsel geriliğinin en eski kavramsallaştırılması sosyal yeterliliğin yoksunluğunu öne çıkarmış ve zeka geriliği olan kişiler için sosyal davranışların önemi literatürde ilk defa 1800’lü yıllarda görülmüştür (Christoff & Kelly, 1983; Greenspan,1981). Ancak, akıl hastanesinden çıkartıp topluma kazandırma ve kaynaştırma çabaları daha fazla sosyal beceri eğitimi geliştirme programlarını ve araştırmalarını da beraberinde getirmiştir (Christoff & Kelly, 1985). Bu alandaki araştırma ihtiyacı Amerikan Zihinsel Gerilik Birliği (AAMR)’nin yayınladığı bildirinin de odak konusudur. Bu direktif insanları zeka geriliğinin teşhisinde bir bileşen olarak sosyal fonksiyonu olan uyumsal davranış dikkate almaları konusunda çağrı yapmıştır (Grossman, 1973). Bu bildirinin sonucunda, sosyal beceriler ile zihinsel gerilik arasındaki ilişkiyi değerlendiren çok sayıda araştırma yapılmıştır (Marchetti & Campbell, 1990; Akt. Bamburg, 2001).

Araştırmacılar aynı zamanda sosyal yeterlilik ve topluma uyum arasında bir ilişki bulmuşlardır; bu nedenle zekâ yetersizliği olanların arkadaşlık edinimleri diğer

bireyler tarafından kabul edilmeleri büyük oranda etkilenir. Aileleriyle yaşayan engelli insanların uygun akran etkileşimi geliştirme olasılıkları daha azdır, çünkü destek sistemleri öncelikle aileleriyle sınırlanmıştır (Chadsey-Rusch, 1992).

Sosyal becerilerdeki yetersizliğin diğer bir nedeni ise; engelli çocukların, engelli olmayan yaşlıları tarafından kabul edilmemeleri, engelli olmayan yaşlılarından daha fazla reddedilmeleri ve izole edilmeleridir. Engelli öğrencilerin, engelli olmayan yaşlıları arasında sosyal kabullerinin düşük olması, onların daha çok engelli yaşlılarıyla etkileşimde bulunmalarına neden olmaktadır. Zihinsel engelli çocukların, çevreleri tarafından olumsuz olarak algılanmaları ve reddedilmeleri, onların çevrelerinden uzaklaşmalarına ve izole olmalarına neden olmaktadır. Bu durum, daha çok çevrenin gözlenmesi ve model alma yoluyla kazanılan sosyal becerilerin, zihinsel engelli çocuklar tarafından öğrenilmesine engel olmaktadır. Sosyal beceri yetersizliği ile yaşıt reddi arasındaki ilişki iki ayrı şekilde açıklanabilmekte; ilki sosyal beceri eksikliğinin yaşıt reddine neden olduğu, ikincisi ise yaşıt reddinin ileride ergenlik ve yetişkinlik döneminde uyum problemlerinin doğmasına ve sosyal becerilerin yeterince öğrenilememesine yol açtığıdır (Farmer, Van Acker, 1996).

Zihinsel engelli çocuklarda gözlenen pek çok sosyal beceri yetersizliği, öğretmenler ve çevrelerindeki diğer kişiler tarafından problem davranışlar olarak algılanmakta ve bu davranışlar çeşitli yöntemlerle azaltılmaya ya da ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır. Oysa bu davranışların çoğu, çocukların çeşitli sosyal becerileri öğrenememiş olmalarına bağlı olarak ortaya çıkmakta ve beceri öğretimi ile ortadan kaldırılmaları mümkün olabilmektedir. Zihinsel engelli bireylerin toplum içinde aktif, üretken ve en az düzeyde bağımlı olabilmeleri için birçok sosyal beceriye sahip olmaları ve bu becerileri uygun ortam ve durumlarda kullanabilmeleri gereklidir. Son yıllarda bu becerilerin zihinsel engelli çocuklara kazandırılması sadece ailelerin sorumluluğu olarak görülmekte, bu becerilerin okullarda eğitim öğretim süreci içerisinde, öğretmenler tarafından kazandırılması gerektiği önemli vurgulanmaktadır (Sucuoğlu ve Çiftçi, 2001).

2.3. DAVRANIŞ BOZUKLUKLARI

Davranışsal bozukluğun tanımında genel bir fikir birliği bulunmamaktadır. Zihinsel engel ve öğrenme güçlüğündeki aynı meslek grubundaki insanlar gibi, duygusal ve davranışsal bozukluklar alanındaki özel eğitimciler bir tanımlama üzerinde fikir birliğine ulaşmak için uğraşmışlardır. Tanımlamada belirli bir rehber sağlamak için özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrenciler güvenli bir şekilde tanımlanmalıdır. Tanımlamalar kağıt üzerinde “kuramsal olarak doğru” veya “hukuken savunulabilir” dir ve pratikte sıklıkla istendiği şekli de budur (Yükselen-İpek, 2003).

Davranış problemlerinin sağlıklı bir şekilde tanımlanması bu tür davranışların değiştirilmesi açısından belirleyici öneme sahiptir. Gerçekte davranış problemlerinin sınırlarının çizilmesi zordur. Çünkü davranışın istenmeyen nitelikte olmasını belirleyen etmenler duruma, koşullara, mekana vb. bir dizi değişkene bağlıdır (Karaoğlu, 2002).

Amerika Birleşik Devletleri’ nin federal özel eğitim yasasında duygu ve davranış bozukluğu kategorisi “ileri derecede duygusal bozukluk” olarak adlandırılmakta ve şu şekilde tanımlanmaktadır.

İleri derecede duygusal bozukluk, aşağıda yer alan özelliklerden bir ya da bir kaçını uzun bir süre boyunca ve belirgin şekilde gösterme durumudur ve bu durum okul başarısını olumsuz etkilemektedir.

- Zihin, duygu ya da sağlık etmenleriyle açıklanamayan bir öğrenme yetersizliği
- Akranlarla ve öğretmenlerle doyurucu bir ilişki kurmada ya da sürdürmede yetersizlik
- Normal koşullarda uygun olmayan davranışlar ya da duygular
- Genel ve yoğun bir depresyon ya da mutsuzluk

- Kişisel ya da edgitsel sorunlarla ilgili fiziksel belirti ya da korku geliştirme eğilimi

Amerika Birleşik Devletleri özel eğitim yasında yer alan bu tanım, pek çok kişi ve kuruluş tarafından yetersiz bulunmuştur. Be nedenle, duygu ve davranış bozukluğu olan çocuklara yönelik çalışan öncü örgütler bir araya gelerek, aşağıda yer alan alternatif tanımı önermişlerdir.

Duygu ve Davranış bozukluğu, okul ortamında yaşla ilgili, kültürel ya da etnik standartlardan çok farklı duygusal ya da davranışsal tepkiler gösterme durumudur. Bu tepkiler, öz-bakım becerileri, sosyal ilişkiler, akademik gelişim, sınıfa uygun davranışlar, kişisel uyum ve içe uyum gibi alanlardaki edgitsel performansı olumsuz etkilemektedir (Kırcaali-İftar, 2004).

2.3.1. Davranış Bozukluklarının Nedenleri

İlgili alan yazın incelendiğinde, davranış bozuklukların nedenlerinin iki bölümden oluştuğu görölmektedir. Bunlar; biyolojik nedenler ve çevresel nedenlerdir.

2.3.1.1. Biyolojik Nedenler

Son araştırmalar kişilerin gen, gelişim seviyesi ve mizaç gibi karakterlerinin davranış problemlerinde çok önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Örneğin, erkekler daha fazla dışsallaştırılmış problemleri (örn. saldırganlık) yaşarlar kızlar ise daha fazla içselleştirilmış problemleri yaşarlar (örn. depresyon) (Campbell, 1995). Bongers, Koot, van der Ende ve Verhulst (2003) 4 yaşından 11 yaşına kadar olan çocuklarda içselleştirme problemlerinin sayısı erkek çocuklar ve kız çocuklar arasında farklılaşmadığını bulmuşlardır. Ancak ergenlere gelindiğinde kızlar bedensel şikayet ve uzaklaşım gibi içselleştirme problemlerini yaşama olasılıkları daha fazla idi. Buna ek olarak, Baker ve meslektaşları (2003) gelişim geriliği olan ve olmayan 3 yaşında çocuklara sahip 205 aile ile çalışmışlardır ve gelişim geriliği olan

çocukların ebeveynlerinin, çocuklarını içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları açısından gelişim geriliği olmayan akranlarına nazaran daha ileri olarak belirttiklerini görmüşlerdir. Sonuç olarak, mizaç davranış problemlerini ilk çocukluktan ergenliğe bağlamıştır (Caspi ve arkadaşları, 2002. Akt. Magee ve Roy, 2008).

2.3.1.2. Çevresel Faktörler

Ebeveyn: Ebeveynin karakterinin ve ebeveynlik stillerinin çocuğun davranışlarını, özellikle problem davranışlarını etkilediği genel olarak kabul edilmiştir (Barry, Dunlap, Cotten, Lochman & Wells, 2005; Gadeyne, Ghesquiere, & Onghena, 2004). Örneğin ergen annelerin daha az eğitimsel kazanıma sahip oldukları ve fakirlik içinde yaşadıkları düşünülüyor ki bu da hem anneyi hem de bebeği ek risk faktörlerine maruz bırakır (Logsdon, Birkimer, Ratterman, Cahill & Cahill, 2002). Buna ek olarak dışsallaştırma problemlerinin kötü kaliteli ebeveynlik, özellikle sert ve cezalandırıcı disiplin ile bağlantılı olduğu bulunmuştur (Deater-Deckard & Dodge, 1997). Brenner and Fox (1998), 1 ve 5 yaş arası 1,000'den fazla çocuğun anneleri ile yapılan bir araştırmada disiplinin çocuklukta bile problem davranışların en güçlü tahmin edici unsuru olduğunu bulmuşlardır (Akt. Magee ve Roy, 2008).

Bazı anne baba davranışlarının saldırgan (agresif) ve dik başlı çocukların davranışlarını gerçekte pekiştirdiği, arttırdığı görülmektedir. Etkisiz, uygunsuz ebeveyn yönetim (baş etme) becerileri, bu tarz davranışlarda artış görülmesinde kritik rol oynar (Bowen, Jenson ve Clarck, 2004).

Okulun Etkisi: Ev dışında çocuğun zamanının geniş bir bölümünü geçirdiği yer okuldur. Bu yüzden, davranış problemine neden olabilecek herhangi bir durumu tanımlarken okulun etkisini dikkate alarak gözlem yapmak gerekmektedir. Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların çoğu okula gidene kadar tanımlanamamakta; bu da aklımıza davranışsal problemlerin oluş sıklığına okulun bir katkısının olup olmadığı sorusunu getirmektedir. Bazı profesyoneller bu soruyu duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların bu davranışları üzerinde okulun

etkisi bulunmaktadır şeklinde cevaplandırmıştır. Psikolojik veya ailesel sebeplerle, bir çocuğun okul deneyimlerinin, davranış problemlerinin oluşmasında tek başına neden olup olmadığını söyleyemeyiz. Fakat okulun çocuğun duygusal rahatsızlığına (örn., uygun olmayan beklentiler veya tutarsız yöntem) katkıda bulunmasının veya etki etmesinin söz konusu olabileceğini belirtebiliriz (Yükselen-İpek, 2003, s.51-52).

2.3.2. Zihinsel Engellilerde Davranış Problemleri

Zihinsel engelli çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklara göre, daha fazla öğretmen tarafından bildirilen problem davranışlar, daha zayıf genel öğrenci-öğretmen ilişkileri, daha az ebeveyn ve öğretmen tarafından bildirilen sosyal beceriler ve daha az oto kontrol becerileri sergilemektedirler (McIntyre, Blacher & Baker, 2006).

Elliott ve Gresham (1993) sosyal beceri müdahaleleri ile ilgili yaptıkları bir araştırmada, hafif engelli öğrencilerin engelsiz olan akranlarına nazaran daha az pozitif sosyal davranışlar, akran etkileşimlerinde daha az girişimcilik ve de daha az kooperatif davranışlar gösterdiklerini ortaya koymuşlardır.

Zihinsel özürlü bireylerde daha fazla problem davranış görülmesi pek çok etkene bağlanabilir. Düşük zihinsel kapasite, sınırlı iletişim becerileri, sosyal reddedilme, dış sorunları ve okul başarısızlıkları bu etkenlerden bazılarıdır. Ayrıca öğrenme deneyimleri ve sosyal modellere maruz kalmada problem davranışların sıklık, yoğunluk ve çeşidinde, zeka bölümü düştükçe artış gözlenmektedir (Russell ve Fornes, 1985; Pollowat, Epstein ve Cullinan, 1985; Akt. Çam, 1997).

Zekâ geriliği olan kişilerin yerinde olmayan sosyal davranışları büyük bir sorun teşkil etmektedir. Çünkü bunlar sosyal toplum bütünleşmesini sağlayacak birçok alanı, bağımsız hayatı, davranış sorunlarını ve psikopatolojiyi etkilerler (Meyer, Cole, McQuarter & Reichle, 1990; Matson, Smioldo & Bamburg, 1998; Akt. Bamburg, 2001).

Bir çocuğun okula başarılı bir şekilde uyum sağlamasını etkileyen, akademik, sosyal, duygusal, davranışsal ve bilişsel yeterlilikleri de kapsayan birçok faktör bulunmaktadır. Bilişsel davranışlar ve uyum davranışlarındaki eksikliklerden dolayı, zihinsel engelli çocukların, okulda problemleriyle daha erken karşılaşma riski yüksektir (McIntyre, Blacher & Baker, 2006).

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların okulda ve ev ortamında sıklıkla problem davranışlar gösterdikleri bilinmektedir. Chandler ve Dahlquist (2002), problem davranışları (a) bireyin kendisinin ya da etrafındaki diğer bireylerin öğrenmesine engel olan. (b) Bireyler arası sosyal ilişkileri ve etkileşimi etkileyen, (c) bireye, akranlarına kendilerine yakın olan yetişkinlere ve aile üyelerine zarar veren davranışlar olarak tanımlamaktadırlar. Özürlü çocuklar günlük yaşam içerisinde istenilen yönergeleri yerine getirmeme kendisine ve çevresindeki kişilere zarar verme, ağlama, bağırma, nesneleri yere atma, itme, vurma, tükürme, saç çekme ve başkalarını rahatsız etme gibi pek çok problem davranışlar göstermektedirler. Gelişimsel geriliği olan bireylerde sıklıkla görülen problem davranışlar bu bireylerin ailelerini de olumsuz etkilemektedir. Örneğin, aile üyeleri arasında olumsuz ilişkilerin ve etkileşimlerin gelişmesine, ailelerin bu davranışları kontrol etmek için ilaç tedavisi ya da ceza gibi yöntemleri uygulamalarına, çocuklarını yatılı okullara göndermelerine neden olabilmektedir (Chandler ve Dahlquist, 2002; Akt. Özen, Çolak, Acar, 2002).

2.3.3. Sosyal Beceri Yetersizliği ve Problem Davranışlar

Öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlar sosyal beceri yetersizlikleri ile ilişkilidir ve çocukluk döneminde sosyal problemler yaşayan hem engelli hem de engelli olmayan bireylerin, yetişkinlik dönemlerinde içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemler yaşama riskleri daha fazladır (Clegg ve Standen, 1991). Sosyal becerileri öğrenmemiş ya da öğrenmiş olan ancak kullanamayan öğrencilerin, sosyal beceriler yerine, isteklerini elde etmek için çeşitli problem davranışlar sergileyebileceği kabul edilmektedir. Akranlarının elindekini kapma, itme gibi problem davranışlar, “oyuncağı almak” ya da “sırada yer kapmak” gibi isteklerine

ulaşmayı kolaylaştırdığı için, bu çocuklara izin almak, sormak ya da beklemek gibi sosyal becerileri kullanmaktan daha kolay gelebilir (Gresham, 1997; Akt. Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Sosyal beceri eksikliği, bir bireyin davranış repertuarında belirli sosyal davranışların olmamasına işaret eder. Bu, kişinin sosyal beceri davranışını gerçekleştirebilmesi için gerekli bilgilere sahip olmadığı anlamına gelir. Diğer taraftan, sosyal beceri eksikliğine sahip biri, sorun yaşadığında sosyal beceri performansı gösterebilir, fakat belirli durumlarda gösterilmesi gereken uygun sosyal beceri davranışını gösteremez (King, 2000; Akt. Seven, 2007).

Zekâ geriliği olan çalışanların, çok yüksek düzeyde sosyal yetersizlik gösterdiklerinden ve bunun sonucu olarak başarısız bir iş performansı sergilemelerinden dolayı istenmeyerek işlerine son verildiklerini ortaya koymuşlardır. Örneklerin yarısından fazlası işlerini verimsiz üretimden, sağlık problemlerinden veya ekonomik nedenlerden dolayı işten çıkarmalardan çok; sosyal becerisizlik (uygunsuz -yerinde olmayan- kişiler arası davranış; duygusal açıdan dengesiz davranış, anti sosyal davranış) yüzünden işlerini kaybetmişlerdir (Bamburg, 2001).

2.3.4. Zihinsel Engelli Ergenlerde Sosyal Beceriler

Lloyd, Kavale ve Forness (1998) öğrenme engelleri olan çocukların %75'nin sosyal beceri yetersizliği gösterdiğini belirtmişlerdir. Amerika Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bir izleme çalışması (1996) engelli ergenlerin %29'nun lise üstünde sosyal beceri eğitimine ihtiyacı olduklarını göstermiştir.

Öğrenme farklılığı veya öğrenme güçlüğü olan birinci sınıf kolej öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında Glimps (1994), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal becerilerinde, problem çözme ve organizasyonel becerilerde problem yaşama eğilimli olduklarını belirlemiştir.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.4.1. Konu İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Uysal, (1999) zihinsel engelli ve normal öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırma, sosyal becerileri kendiliğinden edinemeyen zihinsel engelli öğrenciler için halen yapılmakta olan kaynaştırma uygulamasının ne denli etkili olduğuna ilişkin bir değerlendirme yapmak amacıyla desenlenmiştir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya 9 okul bünyesindeki anasınıflarında kaynaştırılmış olan 25 zihinsel engelli öğrencinin tamamı ve sınıflarındaki normal akranları alınmıştır. Veriler t testi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmış olsalar da sosyal becerilerin ediniminde desteğe gereksinim duyduklarını göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda zihinsel engelli öğrencilerin, akranlarına göre daha az sosyal beceri gösterdikleri bulunmuştur.

Tüy (1999) 3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 3-6 yaş arasındaki 60 işitme engelli ve 474 işiten çocuktan oluşmuştur. Sosyal beceri ve problem davranışı değerlendirmek için, Merrell tarafından geliştirilmiş “Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri” kullanılmıştır. Veriler, t- testi, korelasyon ve varyans analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, her iki grup arasında sosyal becerinin sosyal etkileşim boyutunda farklılık ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca yaşlara göre sosyal beceri düzeylerinde yaştan büyümesiyle sosyal beceri puanının artması şeklinde bir ilişki bulunurken, cinsiyet ve işitme engelli olup olmama değişkenlerinin sosyal beceri puanları üzerinde bir etkisi ortaya konmuştur.

Karakuş (2006), 12-14 yaş grubu normal gelişim gösteren ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; ergenlerin olumsuz sosyal davranış düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı; olumlu sosyal davranış düzeylerinin ise cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine farklılaştığı

bulunmuştur. Olumsuz ve olumsuz sosyal davranış düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ergenlerin olumsuz sosyal davranış düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmadığı; olumlu sosyal davranış düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre tek çocuk olan öğrencilerin lehine farklılaştığı bulunmuştur. Ergenlerin olumsuz sosyal davranış düzeylerinin doğum sırası değişkenine göre farklılaşmadığı; olumlu sosyal davranış düzeylerinin doğum sırası değişkenine göre tek çocuk olan öğrencilerin lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ergenlerin olumsuz sosyal davranış düzeylerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler arasında, anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır, bu durumda ilkokul mezunu annelerin çocuklarının daha fazla olumsuz sosyal davranış sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Olumlu sosyal davranış düzeylerinin ise annenin eğitim durumu değişkenine göre anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine farklılaştığı bulunmuştur. Ergenlerin olumsuz sosyal davranış düzeylerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babaları üniversite mezunu olan öğrenciler arasında, babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu sosyal davranış düzeylerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine farklılaştığı bulunmuştur. Ergenlerin olumsuz sosyal davranış düzeylerinin anne, babanın tutumları değişkenine göre farklılaşmadığı; olumlu sosyal davranış düzeylerinin de anne, babanın tutumları değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Ergenlerin olumsuz sosyal davranış düzeylerinin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre alt sosyo-ekonomik düzeye sahip grup lehine farklılaştığı; olumlu sosyal davranış düzeylerinin ise sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre üst sosyo-ekonomik düzeye sahip grup lehine farklılaştığı bulunmuştur.

Akkuş (2005), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin özsaygı ve denetim odağı ile ilişkisini incelediği araştırmasında MESSY ölçeğini kullanmıştır. Bu çalışmada, olumlu sosyal davranışlar arttıkça özsaygı düzeyinin yükseldiği, olumsuz sosyal davranışlar arttıkça da özsaygı düzeyinin düştüğü

görülmüştür. Olumlu sosyal davranışlar arttıkça dıştan denetim, olumlu sosyal davranışlar arttıkça da içsel denetim odağının yükseldiği görülmüştür. Bunların dışında cinsiyete göre sosyal beceri düzeylerine bakıldığında erkekler ve kızlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve kızların sosyal beceri düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bacanlı ve Erdoğan'ın (2003) yaptığı araştırma iki bölümden oluşmaktadır: İlk bölümde, Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması yer almakta, ikinci bölümde ise, 12-14 yaş grubundaki çocuklarda sosyal beceri düzeyi ile sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve yaş arasındaki ilişki incelenmektedir. MESSY'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları 12-14 yaşları arasında, erkek, 91'i kız; toplam 180 öğrenci üzerinde yürütülmüştür, ikinci araştırma ise, yine 12-14 yaşları arasında, 244'ü erkek, 282'si kız; toplam 526 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde yapılmıştır. Bulgular MESSY'nin 12-14 yaş çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmede yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırmada ölçekten alınan toplam puanların cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür [$F(1,524)=5,133$; $p<.05$]. Bulgular cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin olumlu sosyal davranışlar üzerinde ortak etkiye sahip olduğunu gösterirken $F(2,521)=3.148$ $p<.05$], olumsuz sosyal davranışların yaşa göre farklılaştığı gözlenmiştir [$F(2,523)=3.620$ $p<.05$].

Şahin (1999), yurtdışı yaşantısı geçiren ve geçirmeyen Anadolu lisesi öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyete, aile ile ilişki düzeyine ve anne-babanın eğitim düzeyine göre yurt dışı yaşantısı geçiren ve geçirmeyen öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında fark bulunamamıştır.

Uz-Baş (2003) ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, sosyo-ekonomik düzey ile ilgili veriler, düşük sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin sosyal becerileri için bir risk faktörü olduğunu göstermiştir. Cinsiyet ile ilgili veriler kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal

beceri ve okul uyumu puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin kardeş sıralamasının sosyal beceri üzerinde etkili olduğu, tek çocukların her iki alanda diğerlerine göre anlamlı olarak yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Atılğan (2001), yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim 1.kademe 1. devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerle erkek öğrencilerin bireysel özellik ve sosyal beceri özellikleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Kız öğrenciler, gerek bireysel özellikler gerekse sosyal beceri özelliklerinde erkek öğrencilere göre daha yüksek puanlar almışlardır. Öğrencilerin, anne eğitim durumları açısından hem bireysel özellik he de sosyal beceri özellikleri boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Bu bulgu, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe, çocuğun sergilemiş olduğu bireysel ve sosyal beceri özelliklerinin de daha olumlu olacağı şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmada, öğrencinin kardeş sayısı ile bireysel ve sosyal beceri özellikleri arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2005) okul öncesi öğrencilerinde sosyal becerinin bazı demografik değişkenler açısından incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeğini yaşları dört ile altı arasında değişen yüz doksan altısı kız, yüz kırk yedisi erkek olmak üzere toplam üç yüz kırk üç örgenciye uygulamışlardır. Araştırmanın sonuçları, sosyal beceri, iletişim ve uyum alt boyutlarında yaslar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Kızların erkeklerden uyum puanlarının daha düşük olduğu kaydedilmiştir. İletişim alt boyutu birlikte yaşanılan kişi açısından fark yaratmıştır. Bu farkın anne ve babasıyla yaşayan çocuklarla yalnız anneleriyle yaşayan çocuklar arasında olduğu saptanmıştır. Anne babasıyla yaşayan çocukların iletişim alt puanından daha yüksek puan almışlardır. Çocukların sosyal beceri puanlarında okula devam yılı açısından anlamlı farklılık olduğu, okul öncesi kuruma ilk kez gelenlerin daha düşük sosyal beceri puanına sahip olduğu belirlenmiştir.

Şahin'in (2000) yaptığı, engelli çocukları olan annelerin çocuklarına karşı tutumlarının, çocuklarının yeterlik alanları ve sorun davranışları üzerine etkisinin

araştırıldığı çalışma sonucunca, engelli çocuk annelerinin çoğunun (%47.0) koruyucu tutuma sahip olduğu bulunmuştur. Örneklemdeki çocukların davranışları (yeterlik ve sorun davranış) ile tanıları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Örneklemdeki anne tutumları ile çocuklardaki sorun davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kasuto (2005) aile etkileşiminin çocuğun sosyal ve bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda anneleri reddetme davranışı gösteren 4-6 yaş çocuklarının sosyal gelişimlerinin anneleri kabul etme davranışı gösteren çocuklara oranla daha düşük olduğu bulgusuna varılmıştır. Annenin reddetme davranışı göstermesinin dışında çocuğun sosyal gelişimini etkileyen değişkenler incelendiğinde, çocuğun cinsiyeti, anne ve babasının eğitimi, ailesinin gelir düzeyi, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ve okul türü değişkenlerinin çocuğun sosyal gelişimini belirlemede etkili olduğu bulunmuştur.

Çimen (2000) anaokuluna devam eden beş-altı yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişimlerini incelemek ve psiko-sosyal gelişimde bazı değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığını incelemiştir. Araştırmaya Ankara'daki üniversitelere bağlı beş anaokuluna devam eden, beş- altı yaşlarında toplam 180 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada çocukların kendilerine ve ailelerine ilişkin özellikleri saptamak için "Genel Bilgi Formu", çocukların psiko-sosyal gelişim düzeylerini saptamada "Uyumsal Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler tek yönlü varyans analizi ve Duncan Testi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar yaşın, cinsiyetin, annenin çalışma durumunun, bilgisayar ve atari kullanma durumunun çocuğun psiko-sosyal gelişimine ait çeşitli alt boyutlarda farklılık yarattığını ortaya koymuştur.

Çoban (2007) bir grup sosyal beceri sorunu olan çocuk ve annelerine yönelik yapılan yaratıcı drama uygulamalarının çocukların sosyal beceri düzeylerinin gelişimine etkisi incelemiştir. Araştırma sonucundan elde edilen bulgular şunlardır; öğrencilerin oyuna ilişkin sosyometri puanları incelendiğinde, drama eğitiminden sonra deney grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülürken, kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülmediği saptanmıştır. Öğrencilerin derse ilişkin sosyometri puanları incelendiğinde, drama eğitiminden sonra deney ve kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin

WMC-SYOUÖ “toplam”, “öğretmen tercihli sosyal davranış”, “akran tercihli sosyal davranış”, “okula uyum davranışı” puanları incelendiğinde, drama eğitiminden sonra deney grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülürken, kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülmediği saptanmıştır.

Seven’ in (2007) altı yaşındaki anasınıflı öğrencilerinin sosyal davranış problemleri üzerinde ailesel faktörlerin etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; sosyal davranış problemleri cinsiyet, kardeş sayısı, annenin çalışma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Alt faktörler incelendiğinde ise içselleşmiş davranış problemleri annenin çalışma durumu ve kardeş sayısına; dışsallaşmış davranış problemleri de cinsiyet ve kardeş sayısına göre farklılık göstermiştir. Buna karşılık sosyal davranış problemlerinin aile tipi, doğum sırası, annenin eğitimi gibi faktörlere göre farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırmada cinsiyet faktörüne göre erkek çocukların kızlara oranla daha çok davranış problemleri gösterdikleri bulunmuştur.

Baran (1989) farklı sosyo-ekonomik düzeydeki on yaş çocukları üzerinde yürüttüğü çalışmasında, davranış bozuklukları ile benlik kavramı arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyo-ekonomik düzey düştükçe, davranış bozukluklarının arttığı ve erkek çocukların kızlara göre daha fazla davranış problemi gösterdikleri, annenin eğitim düzeyi düştükçe davranış problemlerinin arttığı ve ilk ya da son çocuk olmanın davranış problemlerinin ortaya çıkışında önemli olduğu görülmüştür (Akt. Kanlıkılıçer, 2005).

Sucuoğlu ve Özokçu (2005) ilkokul sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini, akranlarıyla karşılaştırarak incelemiştir. Çalışma grubu, ilköğretim birinci kademe, birinci, ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden 613 öğrenciden oluşmuştur. Bu öğrencilerden 53’ü, kaynaştırma öğrencisi olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin sosyal becerileri, sosyal beceri dereceleme ölçeği (SBDS) kullanılarak değerlendirilmiştir. Öncelikle SBDS nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, daha sonra kaynaştırma öğrencileri ile

diğer öğrencilerin sosyal becerileri ANOVA ile karşılaştırılmış, ayrıca cinsiyet ve sınıf düzeyinin sosyal beceriler üzerinde etkili olup olmadığı tüm çalışma grubu ve kaynaştırma öğrencileri için ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırma bulguları, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ile akademik yeterliliklerinin akranlarından az, problem davranışlarının ise akranlarından fazla olduğunu göstermiştir.

Yaşarsoy (2006) duygusal zeka gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, özel eğitim sınıfı öğrencilerine yönelik hazırlanan duygusal zeka gelişim programının öğrencilerin davranış problemlerini azalttığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre uygulanan eğitim programının öğrencilere duygusal zeka becerilerinin kazandırılmasında, dolayısıyla da davranış problemlerinin azaltılmasında etkili bir program olduğu söylenebilir.

Yükselen (2003) araştırmasında, zihinsel engelli çocuk ve ergenlerin sosyal yeterlilik ve problem davranışlarını anne-baba ve öğretmen yönünden karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan özel eğitim kurumları arasından seçilen on iki kurum ve bu kurumlara devam eden 4-18 yaş grubundaki toplam 156 zihinsel engelli çocuk ve ergenlerin anne-baba ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Karşılaştırmalı tipte tanımlayıcı nitelikli araştırmada, örnekleme oluşturan zihinsel engelli çocuk ve ergenlerin gelişimsel düzeylerini belirlemede Elizabeth Munsterberg Koppitz'in "Bir Adam Çiz" testi; sosyal yeterlilik ve problem davranışların değerlendirilmesinde ise "Nisonger Çocuk Davranış Değerlendirme Formu" (Nisonger ÇDDF)'nin anne-baba uyarlaması ve öğretmen uyarlaması kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde, zihinsel engelli çocuk ve ergenlerin (Nisonger ÇDDF) anne-baba ve öğretmen uyarlamalarından elde edilen sosyal yeterlilik ve problem davranış değerleri tek yönlü varyans analizi kullanılarak aldıkları eğitim şekli, eğitim süresi ve yaş grupları değişkenleri ile karşılaştırmıştır. Varyansları homojen ve istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.05$) bulunan alt ölçekler ikişerli olarak post-hoc testlerinden TUKEY-HSD ile, varyansları homojen olmayan alt ölçekler ise ikişerli olarak Mann Whitney-U testi ile karşılaştırılmıştır. Nisonger ÇDDF'nin annebaba ve uyarlamaları üzerinde cinsiyet değişkeninin incelenmesinde t

testi kullanılmış ve cinsiyetin her iki uyarlamadaki alt ölçeklerden elde edilen sonuçlar üzerinde etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Nisonger ÇDDF anne-baba uyarlaması ile öğretmen uyarlaması arasındaki fark t testi ile incelenmiştir. Buna göre Nisonger ÇDDF'nin olumlu sosyal bölümündeki Uyumsal Sosyal alt ölçeği ile problem davranış bölümündeki Davranış Problemi, Güvensiz/Kaygılı ve Hiperaktif alt ölçeklerinde anne-baba ve öğretmen uyarlamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

2.4.2. Konu İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Prinstein ve La Greca (1990) yaptıkları araştırma ile annenin sosyal yeterliliğini çocuğun sosyal yeterliliği için bir tahmin unsuru olarak değerlendirmiş ve annelerin sosyal yeterliliğini, annelerin psikolojik semptomları ve çocukların sosyal uyumu arasındaki bağa aracılık yapan bir faktör olarak incelemişlerdir. Bu araştırma annelerin sosyal yeterliliklerini annelerin sosyal işleyişinin üç alanını (sosyal beceriler, sosyal çerçeve-hatırlamalar ve sosyal iletişim ağı) içererek geniş çapta inceleyen ilk çalışmadır. Bununla birlikte, annelerin psikolojik işleyişinin rolü üzerine yapılan daha önceki araştırmaları genişletmek amacıyla bu araştırmada annelik depresyonun semptomları ve kişiler arası duyarlılık da dahil edilmiştir. Çocukların sosyal yeterliliklerinin çok yönlü değerlendirilmesi yapılmıştır. Buna çocukların sosyal becerilerinin anneyle ilgili raporları ve akran raporlu sosyal tercih de dahildir. Anaokulu çocukları bu araştırmanın odak noktaları idiler. Çünkü çocukların anaokuluna başlamaları çocukların akran etkileşimi yarattıkları ilk evrensel deneyimler arasındadır. Ayrıca, bu gelişimsel dönem ebeveynlerin çocukların akranlarıyla olan ilişkilerindeki etkilerinin çok büyük olduğu bir zamanda meydana gelmektedir. Annelerin erkek çocuklar ve kız çocuklar üzerinde farklı etkiler yaratabilecekleri fark edilince, ön analizler cinsiyet olarak ayrı ayrı yürütüldü veya garantili olduğunda cinsiyet bağımsız değişken olarak düşünüldü. Bu alandaki önceki araştırmaların az olmasından dolayı spesifik bir hipotez üretilemediyse de, kız çocukların erkek çocuklara oranla annelerinin sosyal becerilerine daha çok benzerlikler gösterdiği tahmin edilmektedir. Bu da daha önceki aynı-cinsiyet modelleme literatürüyle tutarlıdır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, yüksek

oranda sosyal yeterliliği olan annelerin sosyal yeterliliği yüksek olan ve akranları tarafından kabul edilmiş çocuklara sahip olduğuna ön kanıt sağlamıştır.

Homel, Burns ve Goodnow (1987) arkadaş sayısı çok olan ve çok fazla toplumsal aktivitelere katılan annelerin geniş sosyal iletişim ağına ve daha uyumsal sosyal becerileri bulunan çocuklara sahip olma olasılıklarının diğer annelere oranla daha fazla olduğunu bildirmişlerdir.

Putallaz (1987) annelerin ve çocukların sosyal davranışlarını laboratuvar ortamında incelemiştir. Çalışmada, diğer annelerle “duyarlı ve uysal bir şekilde” etkileşim kuran annelerin, diğer çocuklarla da aynı şekilde etkileşime giren çocuklara sahip olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu aynı zamanda diğer çocuklarla “anlaşılmaz bir şekilde” etkileşime giren çocuklara sahip olma olasılıklarının ise daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, diğer annelerle etkileşime girerken fikirlerini ve duygularını açıklayan annelerin akranları tarafından kabul edilen çocuklara sahip olmaları olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Rubin, Mills ve Rose-Krasnor (1989) annelerin sosyal inançlarını ve yüklenmelerini annelerin sosyal yeterliliklerinin bir alanı olarak incelemişler ve sosyal becerilere önem veren annelerin, diğer annelere göre sosyal açıdan yeterli çocuklara sahip olmalarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Finnie ve Russel (1988) annelerin sosyal yeterliliklerinin bir başka alanını, annelerin sosyal bilgisini, incelemiş ve varsayımsal olarak konulmuş akran çatışmalarına daha yetenekli çözümler bilen annelerin daha yüksek statüde çocuklara sahip olma ihtimallerinin de daha çok olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu aynı zamanda yetersiz iletişim ağına sahip olan annelerin (ör: tecrit edilmiş anneler") yüksek oranda psikolojik bozukluk gibi psikolojik zorluklarla karşılaşma riski yüksek çocuklara sahip olabilmeleri ile tutarlıdır (Wahler, 1990; Akt. Prinstein ve La Greca, 1990).

Rice (1990) ergen uyumu ve bağlanması üzerine yaptığı ampirik çalışmada özellikle sosyal yeterlilik açısından ebeveynle daha güçlü bir bağın, yüksek sosyal performanslarla ilgili olduğu sonucuna varmıştır.

Rhule, McMahon, Spieker (2004) yaptıkları araştırma ile çocuğun hayatının ilk 8 yılı süresinde geçen annenin anti sosyal davranışlarının ebeveynlik, çocuk yönlendirme problemleri ve sosyal yeterlilikle ne ölçüde ilişkili olduğunu incelemiş ve negatif ebeveynliğin potansiyel aracı rolünü değerlendirmişlerdir. Tahmin edildiği gibi, annenin anti sosyal davranışları, negatif ebeveynlik, çocuk yönlendirme problemleri ve çocuğun sosyal yeterliliği ile doğrudan ilişkili bulunmuştur.

McDowell, Kim, O'Neil, Parke (2002) babanın davranışları ile çocuğun duygusal reaktifliği ve çocuğun sosyal yeterlilik boyutları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Genel olarak, sonuçlar babanın etkileşimsel stili ve çocukların sosyal yeterliliği arasındaki bağı desteklemiştir.

Engels, Dekovic, Meeus (2002) ergenlik döneminde ebeveynlik uygulamaları, sosyal beceriler ve akran ilişkileri konulu bir çalışma yapmışlardır. Araştırma ebeveyn –çocuk ilişkisi ve akran ilişkilerinin karakteristik özellikleri arasında bir aracı olarak sosyal becerilerin üzerine yoğunlaşmıştır. 12-18 yaş arası 508 kesitsel çalışmadan alınan veriler analizler için kullanılmıştır. Bulgular ergenlerin sosyal becerilerinin, bazı ebeveynlik uygulamalarının etkilerine aracılık ettiğini gösterdi. Örneğin; akran derecesindeki yanıt verebilirlik, özerklik, tutarlılık ve ebeveynsel bağlanma, arkadaşlara bağlanma ve bir ölçüde akranlardan gelen, algılanan sosyal destek. Buna rağmen akran ilişkileri üzerinde ebeveynin doğrudan etkisi sosyal becerilerin etkilerinin kontrol edilmesinden sonra açıkça görülür. Genel resim ergenlerin sosyal becerilerinin ebeveynlik faktörleri ile birlikte ebeveyne bağlanma aile ortamı akran ilişkilerinin kalitesi ve yoğunluğuyla bağlantılıdır.

Krantz, Webb, Andrews (1984) anaokulu çocuklarındaki sosyal yeterlilik gelişimi üzerinde potansiyel bir etki olarak ebeveynlerin sosyal-katılım davranışlarını incelemişlerdir. Korelasyon analizi sonucunda annelerin babalara oranla daha yeterli sosyal katılımı tutarlı modelleme biçimi olarak gösterdiklerini ortaya koymuştur. Anneler ve babalar tarafından arkadaşlarla sosyal katılım ve annelerin toplumda

sosyal katılımı çocukların sosyal yeterliliği açısından tutarlı bir tahmin unsuru olarak bulunmuştur.

Swick, Hassell (1990) küçük çocuklarda ebeveynin etkisi ve sosyal yeterlilik gelişimi konulu çalışmada, etkinin iki boyutu incelemiştirler, kontrol odağı ve kişiler arası destek. Bu boyutlar ebeveyn desteği ve çocuğun seviyesinin öğretmen değerlendirmesi ve de çocuğun genel gelişim durumu ile ilişkilidir. Bu çalışmanın büyük bulgularından biri de çocuğun sosyal yeterlilik gelişiminin aslında gelişiminin boyutları ve ekoloji ile ilişkili olduğudur, bu da “ekolojik olayların baskısı” çocuğun gelişimsel statüsünü, özellikle sosyal yeterliliğin değişkenliğini etkilediğini gösterir. Çocuğun sosyal yeterliliğinin ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri, ebeveyn kontrol odağı, ebeveyn kişiler arası destek ve çocuğun genel gelişimi büyük ölçüde bir biri ile ilişkilidir. Gelişimin ekolojik doğasındaki erken çocukluktaki eğitimin önemi bu çalışmanın bulguları ile kesin olarak desteklenmiştir.

Njardvik, Matson ve Cherry, (1999) zeka geriliğın şiddeti ile sosyal eksikliğın şiddeti arasında pozitif bir korelasyon bulmuşturlar.

Ritter (1989) öğrenme güçlüğü bulunan kız öğrencilerin sosyal yeterliklerini ve problem davranışlarını incelemiştir. Araştırmaya 51 öğrenme güçlüğü bulunan ve cinsiyeti kız olan ergen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü bulunan kızların normal gelişim gösteren hemcins ve akranlarına göre sosyal yeterliliklerinin az, problem davranışlarının ise daha fazla olduğuna ulaşılmıştır.

Webster ve Lindsay (1999), çocuklarda sosyal yeterlik ve davranış problemlerini inceledikleri araştırmalarında, 4-7 yaş arasındaki klinik anlamda saldırgan olarak nitelendirilen 60 çocuk ve normal değerlendirilebilecek 60 çocuk arasında, sosyal yeterliliğinin 4 boyutunu incelemişler ve iki grubu karşılaştırmışlardır. İki grubun kıyaslanmasıyla elde edilen sonuçlar, davranım problemleri bulunan küçük çocukların, sosyal bilgi işleme farkındalığı veya sosyal ipuçlarını yorumlamada eksiklikleri olduğunu ortaya koymuştur – kendi sosyal yeterliliklerini abartmakta ve diğer insanların davranışlarını, doğru olmayan şekilde,

düşmanca niyetler olarak yorumlamaktadırlar. Bilişsel problem çözme testleri ve yaşlılarla oyun etkileşimlerine ilişkin gözlemler, davranım problemleri bulunan çocukların, karşılaştırma grubundaki çocuklardan önemli ölçüde daha az pozitif problem çözme stratejisine ve daha az pozitif sosyal beceri ve daha fazla olumsuz çatışma yönetimi stratejisi ve ertelenmiş yaşlılarla oyun becerisine sahip olduğunu göstermiştir. Korelasyon analizleri, yaşlılarla olan oyun etkileşimi gözlemleri sayesinde, çocukları olumsuz yorumlamalarıyla olumlu problem çözme stratejileri/olumsuz problem çözme stratejileri oranı arasında önemli korelasyonlar bulunduğunu göstermiştir.

McIntyre, Blacher ve Baker tarafından (2006) yapılan, okula geçiş sürecinde zihinsel engelli ve zihinsel engeli bulunmaya küçük çocuklarda uyum konulu çalışmada, zihinsel engelli ($n=24$) ve zihinsel engeli bulunmayan ($n=43$) küçük çocukta okul dönemine uyumsal geçiş ile ilişkili faktörler incelenmiştir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; zihinsel engelli çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklardan büyük ölçüde daha fazla öğretmen tarafından bildirilen problem davranışlar, daha zayıf genel öğrenci-öğretmen ilişkileri, daha az ebeveyn ve öğretmen tarafından bildirilen sosyal beceriler ve daha az oto kontrol becerileri sergilemektedir.

Steelman ve Powell (1985), 6–11 ve 12–17 yaşları arasındaki öğrencilere yaptıkları çalışmada, sosyal beceri ile doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre, büyük kardeşten sonra doğan çocuklar büyük kardeşleri tarafından yönetilir ve sosyal becerilerini daha iyi geliştirirler. Sonraki doğan çocuklar, doğdukları andan başlayarak diğer kardeşleriyle etkileşim içerisinde olmak zorundadırlar. Sonraki doğan çocukların dışa dönük olma, diğer çocuklarla iyi geçinme, popülerlik ve kolay arkadaşlık kurma, öğretmenleri ve aileleri tarafından takdir edilme gibi sosyal becerileri edinmede daha avantajlı oldukları görülmektedir (Akt. Karakuş, 2006).

Duncan, Matson, Bamburg, Cherry ve Buckley (1999) yaptıkları araştırmada, derin ve yüksek düzeyde öğrenme güçlüğüne olan bireylerin kendilerine zarar verme

davranışları ve saldırganlığın sosyal becerilere etkisini incelemişlerdir. Öğrenme güçlüğüne sahip 4 grubun sosyal becerilerindeki farklılık ele alınmıştır. Kontrol grupları oluşturulurken, kendine zarar verme davranışı, saldırganlık davranışı, bu davranışlardan her ikisi ya da hiçbiri bulunmayan öğrenciler seçilmiştir. Deney grubunda ise kendine zarar verme davranışı ve saldırganlık davranışı birlikte bulunan öğrenciler yer almıştır. Sosyal becerileri ölçmek için Matson tarafından geliştirilen yüksek düzeyde mental retardasyona sahip bireyler için standardize edilen MESSI ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, uyumsuz davranışlar gösteren bireylerin kontrol grubuna nazaran daha dar bir dağılım (ranj) sergilediklerini göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlar benzer çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir.

Bramlett, Smith, Edmonds (1994) Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi (Social Rating System-SSRS-)’ni kullanarak yaptıkları araştırmada 20 öğrenme güçlüğü bulunan, 20 orta düzeyde zihinsel engelli ve 20 normal gelişim gösteren çocuğun sosyal yeterliliklerini ve problem davranışlarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda zihinsel engelli ve öğrenme güçlüğü bulunan çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara göre sosyal becerilerinin önemli derecede düşük, problem davranışlarının ise yine önemli derecede fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Ebeveynlerin öğrenim düzeyleri, pek çok araştırmaya göre ebeveynlik ve sosyal beceri veya sosyal davranış değerlendirmesine etki etmektedir (Cousins, Power & Olvera-Ezzell, 1993; Fox, Platz & Bentley, 1995). Bu araştırmaların sonuçları, eğitim düzeyinin yüksekliğiyle sosyal becerilerin değerlendirilmesi arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, eğitim seviyesi lise ve üstü olan ebeveyn veya bakıcıların baktıkları çocukların diğerlerine göre daha az disiplin problemleri yaşadıklarını ve daha az davranışsal problemler sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Bunlara zıt olarak bazı çalışmalarda sosyal beceri gelişimi ile eğitim durumu arasında düşük anlamlı ilişki görülmüş veya hiçbir anlamlı ilişki görülmemiştir (Fletcher, Steinberg, Darling ve Dornbusch, 1995; Pettit Harist, Bates ve Dodge, 1991; Akt. Seven, 2007).

Matson ve diğ., (2006) ağır ve aşırı zeka geriliği görülen 36 bireyde, sosyal beceriler ve depresyon arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Matson'un Ağır Zeka Geriliği Görülen Bireylere Yönelik Sosyal Beceri Envanteri (MESSIER) her iki gruba da uygulanmıştır. Araştırma sonucunda depresyon geçiren denekler ile kontrol denekleri arasında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Bu bulguların çıkarımları da ele alınmıştır.

Njardvik, Matson ve Cherry, (1999) bir araştırmada otizm, Başka Türlü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk (PDNNOS) ve zihinsel gerilik görülen yetişkinlerdeki sosyal beceriler incelemiştirler. Bütün katılımcılara, aşırı zeka geriliği tanısı konulmuştur. Otizm ve PDDNOS gruplarındaki katılımcılara, daha öncesinde Çocukluk Otizm Değerlendirme Ölçeği (CARS) ve kayıt inceleme kullanılarak tanı konulmuştur. Bu tanılar, yeniden CARS uygulamak suretiyle bir yazar ve bir bağımsız değerlendirici tarafından doğrulanmıştır. İleri Derecede Zihinsel Engellilerde, sosyal beceriler, Vineland Uyumsal Davranış Ölçeği ve Matson Sosyal Beceri Envanteri ile değerlendirilmiştir. Her iki ölçümde de otizm ve zeka geriliği arasında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. PDDNOS grubu, zeka geriliği gurubundan olmasa da otizm gurubundan daha olumlu sözel olmayan sosyal beceriler göstermiştir.

Macintosh ve Dissanayake (2006) tarafından yapılan araştırmada yüksek fonksiyonlu otizm ve asperger sendromu görülen çocuklardaki sosyal beceriler ve problem davranışlar, ebeveyn ve öğretmen raporları kullanılarak, Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi üzerinde karşılaştırılmıştır. Katılımcılar, kronolojik ve genel zeka yaşları aynı olan, 20 yüksek fonksiyonlu otizm tanısı almış çocuk, 19 asperger sendromu tanısı almış çocuk ve 17 normal gelişim gösteren çocuktan oluşmaktadır. Ebeveyn ve öğretmen raporlarına göre, otistik çocuklar ve asperger sendromlu çocuklar, herhangi bir sosyal beceri veya problem davranış bakımından farklılık göstermemektedirler. Ancak her iki klinik grup da, tipik gelişimli çocuklara ve orijinal standardizasyon örneğine kıyasla, önemli ölçüde sosyal beceri eksikliği ve problem davranış sergilemişlerdir. Bulgular, otizm ve asperger sendromu'nun aynı bozukluk skalasına ait olduğu görüşü ile uyusmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, 13-20 yaş arası zihinsel engelli ergenlerin sosyal yeterlilik düzeyleri ve davranış problemleri ile anne, babaların sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılarak incelenmesi üzerine hazırlanan ilişkisel tarama modeli bir araştırmadır. Varolan durum değiştirilmeden, olduğu gibi betimlenmek istendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

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

3.2. ÇALIŞMA EVRENİ

İstanbul iline bağlı, tüm resmi ve özel özel eğitim kurumlarına devam eden 13-20 yaş arası eğitilebilir düzeyde zihinsel engelli ergenler ve ebeveynleri araştırmanın çalışma evrenini oluşturmuştur.

3.3. ÖRNEKLEM

Evrenin büyüklüğü nedeni ile örneklem seçilme yoluna gidilmiş ve “Random Örnekleme Yöntem”i kullanılmıştır. Bunun için bünyesinde eğitilebilir düzeyde ve 13–20 yaş arası ergenlerin bulunduğu okullar belirlenmiştir. Daha sonra 7 resmi özel eğitim okuluna gidilmiş ve anketler dağıtılmıştır. Böylece İstanbul iline bağlı, 7 farklı ilçedeki, 7 resmi özel eğitim okulu araştırmanın örneklemine oluşturmuştur.

Örnekleme ulaşabilmek için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Kültür Bölümüne başvuru yapılmış ve araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Araştırma için 7 farklı okula gidilmiştir. Okul yönetimlerinden örnekleme dahil olabilecek öğrencilerin listesi alınmış ve anket dağıtım işlemine başlanmıştır. Uygulama için 320 anket dağıtılmış, 174 anket geri dönmüştür. Geri dönen anketlerin ise 99'u araştırma için geçerli bulunmuştur.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan İlköğretim Okulu ve İş Okulları

Kurumlar	Dağıtılan Anket Sayısı	Toplanan Anket Sayısı	Geçerli Anket Sayısı	Bağlı Bulundukları İlçeler
1. Saadet İlköğretim Okulu ve İş Okulu	50	30	15	ŞİŞLİ
2. Eyüp İlköğretim Okulu ve İş Eğitim Merkezi	40	20	9	EYÜP
3. Şöhret KURŞUNOĞLU İlköğretim Okulu ve İş Okulu	50	22	13	KADIKÖY
4. Fatih ERAM İlköğretim Okulu ve İş Eğitim Merkezi	50	17	9	FATİH
5. Tuzla Vala GEDİK İlköğretim Okulu ve İş Okulu	50	42	30	TUZLA
6. Kartal Yakacık Mesleki İş Okulu	30	23	5	KARTAL
7. Üsküdar İlköğretim Okulu ve İş Okulu	50	20	18	ÜSKÜDAR

Araştırmada kullanılan Okul Sosyal Davranış Ölçeğinin uygulandığı örneklem grubunun demografik özellikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2
Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımlar

Değişkenler	Grup	n	%
Cinsiyet	Kız	29	29,3
	Erkek	70	70,7
Yaş	13-16	43	43,4
	17-20	56	56,6
Doğum Sırası	İlk çocuk	39	39,4
	Ortanca yada ortancalardan biri	25	25,3
	Dördüncü çocuk ve üstü		
	İkiz	35	35,4
Kardeş Sayısı	Tek Kardeş	20	20,2
	2-4 Kardeş	75	75,8
	5 ve üstü	4	4,0
Ailede Yaşayan Kişi Sayısı	3	10	10,1
	4	42	42,4
	5	27	27,3
	6 ve üstü	20	20,2
Algılanan Gelir Düzeyi	Dar gelirli	17	17,2
	Orta altı	23	23,2
	Orta	53	53,5
	Orta üstü	6	6,1
Annenin Yaşı	30 – 39	37	37,4
	40 – 49	51	51,5
	50 ve üstü	11	11,1
Babanın Yaşı	30 – 39	13	13,1
	40 – 49	56	56,6
	50 ve üstü	30	30,3
Annenin Eğitim Durumu	Okur yazar değil	13	13,1
	Okur yazar	6	6,1
	İlkokul	41	41,4
	Ortaokul	12	12,1
	Lise	21	21,2
	Üniversite ve Üstü	6	6,1

Tablo 2'nin devamı

Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımlar

Babanın Eğitim Durumu	Okur yazar değil	4	4
	Okur yazar	2	2
	İlkokul	43	43,4
	Ortaokul	15	15,2
	Lise	23	23,2
	Üniversite ve Üstü	12	12,1

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplamak için iki ölçek ve bir de demografik değişkenlere ulaşmak için bilgi anketi kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyal yeterliliklerini ve olumsuz sosyal davranışlarını ölçmek için “Okul Sosyal Davranış Ölçeği”nin “Sosyal Yeterlilik” ve “Olumsuz Sosyal Davranışlar” alt ölçekleri kullanılmıştır. Anne, babaların sosyal beceri düzeylerini ölçmek için ise “Sosyal Yeterlilik Envanteri” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin ve ailelerin demografik özelliklerine ulaşmak için “Kişisel Bilgiler Anketi” uygulanmıştır.

3.4.1. Sosyal Beceri Envanteri

Sosyal Beceri Envanteri (S.B.E), toplam 90 madde ve altı alt ölçekten oluşmaktadır. Envanteri cevaplayanlar, 5’li Likert ölçeğini kullanarak her bir maddedeki tanımlara ne derecede uyduklarına karar vererek cevap kağıdı üzerinde işaretlemeler yaparlar. Puanlar ne kadar yüksek çıkarsa, sosyal becerinin düzeyi o kadar yüksek olur. Sosyal Beceri Envanteri’nin ilk orijinal biçimi 1986 yılında Riggio tarafından yayımlanmıştır. Bu versiyonda 9’lu likert cevaplama ölçeği kullanılmıştır. İstatistiksel değerler 652 (453+119) lisans öğrencisi üzerinde uygulanan puanlardan elde edilmiştir.

Sosyal beceri envanterinde toplam 90 madde bulunmakta, bu maddelerden 32 tanesi tersinden puanlanmaktadır. Her bir alt ölçekteki normal ve tersinden puanlanan maddeler birlikte toplanarak Sosyal Beceri Envanteri cevap kağıdında ilgili alt ölçek puanı olarak “ ham puan” yazılı bölümün karşısına yazılır. Diğer alt ölçekler içinde tekrarlanan bu işlemten sonra altı alt ölçek puanı toplanarak bireyin

toplam Sosyal Beceri Envanteri puanı elde edilir. Sosyal Beceri Envanteri'nden altı alt ölçek ve bir toplam puan olmak üzere yedi puan elde edilmiş olacaktır (Yüksel, 2004).

Alt Ölçekleri Tanımlama

Riggio (1986), mesajın gönderilme ve alınması ile ilgili becerilerin, temel sosyal beceriler olan; "anlatımcılık" ve "duyarlılıkla" temsil edildiğini söylemektedir. Ona göre, duyuşsal mesaj gönderme ve alma yeteneği sözel olmayan sosyal becerilerin önemli bileşenlerini temsil eder (Akt. Yüksel, 2004).

Duyuşsal Anlatımcılık Alt Ölçeği; duyuşsal anlatımcılık (DA) alt ölçeği, bireylerin sözel olmayan iletişim becerilerini, özellikle duyuşsal mesajları gönderme becerilerini ölçer. Bu alt ölçek kişiler arası ilişkilerdeki eğilimlerin sözel olmayan anlatım yönünü de ölçebilmektedir. Bunun yanı sıra duyuşsal anlatımcılık alt ölçeği, duyuşsal durumları tam olarak ifade etme becerilerini ölçmektedir. ***Duyuşsal Duyarlık Alt Ölçeği;*** duyuşsal duyarlık (DD) alt ölçeği, başkalarının sözel olmayan mesajlarını alma ve çözümleme becerilerini ölçmektedir. ***Duyuşsal Kontrol Alt Ölçeği;*** duyuşsal kontrol (DK) alt ölçeği, bireylerin duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini düzenleme ve kontrol becerilerini ölçmektedir. ***Sosyal Anlatımcılık Alt Ölçeği;*** sosyal anlatımcılık (SA) alt ölçeği, sözel anlatımcılığı ve bireylerin birbirleriyle sosyal iletişim kurma ve iletişime katılma becerilerini ölçmektedir. Diğer bir deyişle bu alt ölçek sözel konuşmadaki beri ve başkalarıyla sosyal yakınlaşmaya girme becerilerini ölçmektedir. ***Sosyal Duyarlık Alt Ölçeği;*** sosyal duyarlık (SD) alt ölçeği, başkalarının sözel mesajlarını çözümleme becerilerini ölçmektedir. Bunun yanı sıra, bireylerin uygun sosyal davranışlarını yönlendiren normları anlamak ve bireysel duyarlılığı değerlendirmektedir. ***Sosyal Kontrol Alt Ölçeği;*** sosyal kontrol (SK) alt ölçeği, sosyal rol oynama ve bireyin sosyal olarak kendini ortaya koyma becerilerini ölçmektedir.

Sosyal Beceri Envanterinin Yurt Dışında Yapılan Güvenirlik Çalışmaları

Sosyal beceri envanterinin yurtdışında yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Riggio (1986, 1989) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Riggio (1986–1989) tarafından yapılan sosyal beceri envanterinin güvenirliği testin tekrarı ve iç tutarlılık yöntemleri ile ayrı ayrı hesaplanmıştır. İki hafta ara ile yapılan testin tekrarı yöntemi ile 40 kişiye uygulama yapılmıştır. Ölçeğin bütününden elde edilen puanlara ilişkin güvenirlik kat sayısı .94 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen güvenirlik kat sayıları ise .81 ile .96 arasında değişmektedir. Sosyal beceri envanteri üzerinde yapılan diğer bir güvenirlik hesaplanması da Cronbach Alpha güvenirlik yöntemidir. Bu yöntemle elde edilen alt ölçek puanı güvenirlik kat sayıları .62 ile .87 arasında bulunmuştur. Ortalama iç tutarlılık kat sayısı ise erkekler için .84 kızlar için ise .80 olarak bulunmuştur (Akt. Yüksel, 2004).

Sosyal Beceri Envanterinin Yurt Dışında Yapılan Geçerlik Çalışmaları

Sosyal Beceri Envanteri'nin geçerlik çalışmaları envanterin alt ölçekleri ve toplam Sosyal Beceri Envanteri puanlarının ayırt edici ve birleştirici geçerlik çalışmaları Riggio (1989) tarafından yapılmıştır. Riggio'nun çalışmasında; Cattell'in (1970) , 16 Kişilik faktörü Envanteri ile Sosyal Beceri Envanteri arasında -.24 ile .47; Jackson'ın (1974) Kişilik Araştırma Formu puanları ile Sosyal Beceri Envanteri arasında -.12 ile .32; Synder'in Kendini Ayırma Ölçeği puanları ile .34; Bem'in (1978) Cinsel Rol Envanteri Kadınlık Erkeklik Ölçekleri ile Erkeklik için .41, Kadınlık için .45; Friedman'ın (1980) Duyuşsal İletişim Testi puanları ile .64'lük korelasyon katsayıları elde edilmiştir (Akt. Yüksel, 2004).

Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe'ye Çeviri Çalışması

Sosyal Beceri Envanteri'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları Yüksel (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Sosyal Beceri Envanteri öncelikle araştırmacı ve

İngilizceyi kullanma deneyimi olan, psikolojik danışma ve rehberlik alanından üç kişi tarafından ayrı ayrı olarak Türkçeye çevrilmiştir. Sonra bu çeviriler araştırmacı tarafından karşılaştırılmış ve uyumsuzluklar giderilmiştir. Yapılan çevirilerde büyük bir farklılığın olmadığı, alandan ve İngilizceyi kullanma deneyimi olan kişiler tarafından Türkçe çevirisinin orijinal İngilizce metne eşdeğerliği kabul edilmiştir (Yüksel, 2004).

Sosyal Beceri Envanterinin Türkiye’de Yapılan Güvenirlik Çalışmaları

Sosyal Beceri Envanterinin güvenirliliği testin tekrarı ve iç tutarlık yöntemleri ile ayrı ayrı hesaplanmıştır. S.B.E, bu amaçla 1995–1996 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce ve Tarih Eğitimi Bölümleri’nden seçilen 53 öğrenciye 4 hafta arayla iki kez uygulanmıştır. Bu yöntemle hesaplanan toplam puana ilişkin güvenirlilik kat sayısı tüm ölçek için .92 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen güvenirlilik kat sayıları ise .80 ile .89 arasında değişmektedir. 182 öğrenciye uygulanan sosyal beceri envanterinin toplam puana ilişkin iç tutarlık kat sayısı .85 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklere göre elde edilen iç tutarlık kat sayıları ise .56 ile .82 arasında değişmektedir (Yüksel, 2004).

Sosyal Beceri Envanterinin Türkiye’de Yapılan Geçerlik Çalışmaları

Sosyal Beceri Envanteri’nin geçerlik çalışması olarak kapsam ve benzer ölçekler geçerliği olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır. Kapsam geçerliği ile ilgili çalışmada uzman kanısına başvurulmuştur. Alanda uzman olarak çalışan kişiler Sosyal Beceri Envanteri’nin bütünü ile ilgili incelemeleri tamamlandıktan sonra, ölçeğin sosyal becerileri ölçebilecek nitelikte olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Benzer ölçekler geçerliği çalışmasında 1974 yılında Synder tarafından geliştirilen ve Bacanlı (1990) tarafından Türkçe’ye uyarlanan kendini ayarlama ölçeği kullanılmıştır. İngilizce ve Tarih bölümü ikinci sınıf öğrencilerine Sosyal Beceri Envanteri ve Kendini Ayarlama Ölçeği birlikte uygulanmıştır. Her iki ölçekten elde edilen puanlar arasında .63 korelasyon bulunmuştur. Sosyal Beceri Envanteri’nin alt ölçekleri ile Kendinin Ayarlama Ölçeği puanları arasındaki korelasyon katsayıları ise

-21 ile 57 arasında değişmektedir. Sosyal Beceri Envanteri'nin bütününe ilişkin benzer ölçekler geçerlilik katsayısı 0.001 düzeyinde önemli bulunurken alt ölçeklere ilişkin katsayıları ise 0.01 düzeyinde önemli bulunmuştur. Bu bulgular Sosyal Beceri Envanterinin geçerli olduğunu göstermektedir (Yüksel, 2004).

3.4.2. Okul Sosyal Davranış Ölçeği (OSDÖ)

"Okul Sosyal Davranış Ölçekleri" Kenneth W. Merrell tarafından 1993 yılında, Amerika Birleşik Devletlerinde, K- 12 eğitim düzeyinde (okul öncesinden lise sona kadar), okullarda sınıf öğretmeni veya diğer öğretmenler tarafından öğrencilerin teker teker değerlendirilebilecekleri bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Maddelerin geliştirilmesinde bilişsel-davranışçı kuramdan faydalanılmıştır. Ölçek iki formdan oluşturulmuştur. A Formu: Sosyal Yeterlilik ve B Formu: Olumsuz Sosyal Davranışlar olarak yapılandırılmıştır. Ölçeğin hem sosyal yeterlilik hem de olumsuz sosyal davranışları ölçmesi tasarlanmıştır. Maddeler şu kriterler göz önüne alınarak oluşturulmuştur; a) Okul ortamına yönelik olarak hem sosyal yeterlilik hem de olumsuz sosyal davranışlarla ilgili literatür incelenmiş, b) Sosyal beceriler eğitim programları ve problem davranışlarının giderilmesine yönelik programların içerikleri incelenmiş, c) Mevcut sosyal beceriler ve davranış dereceleme ölçeklerinden yararlanılmıştır.

Okul Sosyal Davranış Ölçeğinin Yurt Dışında Yapılan Geçerlik Çalışması

Ölçmede geçerlilik, ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş olma derecesidir; ölçülmek istenenin, başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir (Karasar, 1999).

İçerik geçerliliği için; uzmanlar tarafından hazırlanmış ön form, öğretmenler, eğitim uzmanları, psikoloji bölümlerinden yeni mezun olmuş öğrenciler ve K-12 düzeyinde çocuğu olan velilere uygulanmıştır. Madde toplam ve madde kalan analizleri yapılmıştır. Bu aşamadan sonra birçok madde tekrar gözden geçirilmiş ve elenmiş, elenenler yerine diğerlerini destekler maddeler eklenmiştir. Ölçeğin son aşamasında 65 maddeli ve iki ana ölçek çıkmıştır. 32 tane olumlu maddeyi içeren

"Sosyal Yeterlilik Ölçeği" ve 33 tane olumsuz maddeyi içeren "Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeği". Madde toplam analizlerinde ölçeğin A Formu: Sosyal Yeterliliğin korelasyon katsayıları $r = .62$ ve $.82$ arasında değişmektedir. B Formu: Olumsuz Sosyal Davranışların korelasyon katsayıları $r = .58$ ve $.86$ arasında değişmektedir. Ölçek 5'li likert tipine göre yapılandırılmıştır.

Norm çalışması için örneklem grubu 22 farklı devlet okulunda, K- 1 2 düzeyinde eğitim gören 1858 (1025 erkek, 833 kız) öğrencinin öğretmenleri tarafından doldurulan formların değerlendirilmesiyle oluşturulmuştur. Örneklem 18 farklı eyaletten ve Amerika'nın dört coğrafi bölgesini temsil edebilecek şekilde belirlenmiştir.

Sosyo - ekonomik statüyle ilgili veriler, öğretmenlerin öğrencilerinin velileriyle ilgili doldurdıkları formlardan elde edilmiştir. OSDÖ'nin sosyoekonomik statüyle ilişkisine bakıldığında, sosyo - ekonomik statünün OSDÖ ile ilişkisi çok az bulunmuştur ($r = -.10$ (Sosyal yeterlilik), $r = .06$ (Olumsuz sosyal davranışlar)).

1858 kişilik öğrenci grubunun %87.7' sinin herhangi bir özel eğitim servisinden destek almadığı, % 12.3 'ünün ise özel eğitim servislerinden yararlandığı kaydedilmiştir. Özel eğitim servislerinden yararlanan grubun dağılımı şu şekildedir; %5.8 öğrenme güçlüğü, %1.8 zihinsel engelli, %1.2 duygusal ve davranışsal bozukluğu olan, %1.5 konuşma özürü, %2 diğer engel sınıfı. Bu dağılımın da OSDÖ'nin norm örnekleminin, yine ABD'nin genel eğitiminde, özel eğitimden faydalanan grubun oranıyla benzer oranda olduğu söylenebilmektedir.

Veri toplama sürecinde; belirlenen okullardaki öğretmenler üç OSDÖ protokolü ve uygulama kağıdıyla gruplara ayrılmıştır. Bir grup, sınıflarında ilk üç girenleri, diğer grup orta düzeydeki üç öğrenciyi ve son grup sınıflarında son üç giren öğrenciyi değerlendirmiştir. Daha sonra tamamlanan protokoller araştırmacıya ulaştırılmak üzere merkezde toplanmıştır. Öğrencilerin herhangi bir davranışsal ve de karakteristik özelliğinin gözetilmemesi amacıyla böyle bir yol tercih edilmiştir.

OSDÖ protokolüne katılan öğretmenlerin, %87.1'i normal okullarda, %12.9'u özel eğitim sınıfı ya da destek sınıflarında görev yapmaktadır.

Kriter geçerliliğinde; OSDÖ'nin standardizasyonu boyunca bazı davranışsal ölçümler de yapılmış. Bunun için benzer nitelikteki diğer ölçeklerden faydalanılmıştır. Bunlar; Conners Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, Waksman Sosyal Beceriler Dereceleme Ölçeği, Walker-McConnell Sosyal Yeterlilik ve Okula Uyum Ölçeği ve Çocuk Davranış Derecelendirme Ölçeğidir.

Yapı geçerliliğinde; ölçeğin faktör yapısı incelenmiştir. Faktör yapısı, örneklem grubu ilköğretim (K -6) ve lise (7-12) olarak bölünerek incelenmiştir. Ayrıca özel eğitim öğrencilerinden de veriler toplanmıştır. Puanlara varimax (orthogonal) ve oblique (direct oblmin) rotasyonları uygulanmıştır. Varimax rotasyondan elde edilen sonuçlar klinik ortamda uygulamaya en yatkın olarak tespit edilmiştir. Varimax rotasyonla yapılan temel bileşenler analizini takiben 758 kişilik bir gruptan elde edilen verilere Kaiser normalizasyon prosedürü uygulanmıştır.

Son olarak faktör çözümü için örneklem random yoluyla iki eşit yarıya bölünmüştür (370). Her alt ölçek için ayrı faktör analizi yapılmıştır. İkiye bölünen örneklem grubundan elde edilen sonuçlar altı alt ölçek için de olumlu çıkmıştır (.98, .99 arası). Faktör yükleri, .50 ve üzerindedir. Ölçeğin A formundan 3, B formundan 2 madde iki faktörde de yer almıştır. Bu beş madde, faktör yükleri hangi alt ölçek için yüksekse o alt ölçeğe dahil olmuştur.

A Formu: Sosyal Yeterlilik alt boyutunda, yapılan son faktör analizinde üç faktör belirmiştir.

A 1: Kişilerarası İlişkiler: 14 madde yer almaktadır ve açıklanan varyansın %59.1'i temsil edilmektedir. Bu alt ölçek; olumlu ilişkiler kurma becerisini işaret etmekte ve akranların birbirinin sosyal kabulünü irdelemektedir. Maddeler; 4, 5, 6 ,9, 11, 19,21,22,25,26,28,29,30 ve 32, dir.

A2: Öz Denetim Becerisi: 10 madde yer almaktadır ve açıklanan varyansın %6.7'si temsil edilmektedir. Bu alt ölçekte; kendi kendini yönetme, kooperasyon kurma, okul kuralları ve bu kurallara uyulması ile ilgili beklentilere yönelik sosyal beceriler işaret edilmektedir. Maddeler; 1, 7, 12, 15, 16, 17, 23, 24, 27 ve 31, dir.

A3 Akademik Beceriler: 8 madde yer almaktadır ve açıklanan varyansın %5.9'u temsil edilmektedir. Bu alt ölçekte; sahip olunan performansı iyi kullanmak ve akademik işlere uyum işaret edilmektedir. Maddeler; 2, 3, 8, 10, 13, 14, 18 ve 20, dir.

B Formu: Olumsuz Sosyal Davranışlar alt boyutunda, yapılan son faktör analizinde üç faktör belirmiştir.

B1: Saldırgan-Sinirli; 14 madde yer almaktadır ve açıklanan varyansın %61.4'ü temsil edilmektedir. Bu alt ölçekte; zıt, bencil ve can sıkıcı davranışları tarif eden maddeler yer almaktadır. Maddeler; 1, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 27, 29 ve 32, dir.

B2: Antisosyal-Agresif; 10 madde yer almaktadır ve açıklanan varyansın %4.7'si temsil edilmektedir. Bu alt ölçekte; okul kurallarına karşı tepki, akranlara ve diğer insanlara zarar vermeyi tarif eden maddeler yer almaktadır. Maddeler; 2, 3, 4, 5, 6, 12, 17, 18, 19 ve 25, dir.

B3: Yıkıcı-Talepkar; 9 madde yer almaktadır ve açıklanan varyansın % 3.6'sı temsil edilmektedir. Bu alt ölçekte; aksi davranışlar, devam eden okul aktivitelerini engelleme, diğerlerinden aşırı ve uygun olmayan beklentiler ve talepleri ifade eden maddeler yer almaktadır. Maddeler; 10, 16, 23, 24, 26, 28, 30, 31 ve 33, dir.

Bu üç faktörle beraber "Olumsuz Sosyal Davranışlar" ölçeği, faktör analizi sonrasında açıklanan varyansın 69.6'sını karşılamaktadır. Bu ölçekteki her maddenin faktör yükü .51 ve daha üzerindedir.

Yapı geçerliliği için yapılan bir diğer analiz ise ölçeğin A ve B formlarının kendi alt testleri içerisindeki ilişkinin incelenmesi ve her iki formun alt testlerinin teker teker A ve B formunun toplam puanları arasındaki ilişkisinin incelenmesidir. Bu işlemler için 755 kişilik bir örneklem grubundan elde edilen verilerden faydalanılmıştır. A Formu "Sosyal Yeterlilik"in alt testleri arasında $r = .76$ ile $.78$ arasında değişen, B Formu "Olumsuz Sosyal Davranışlar"ın alt testleri arasında $r = .84$ ile $.87$ arasında değişen ilişki tespit edilmiştir. A Formunun toplam puanı ile alt testlerinin teker teker ilişkilerinde ise $r = .89$ ile $.93$ arasında değişen, B Formunun toplam puanı ile alt testlerinin teker teker ilişkilerinde ise $r = .94$ ile $.96$ arasında değişen ilişki elde edilmiştir.

Ayrırtedici geçerliliğinde, test ölçümü yapılırken, uygulama yapılan gruplar arasında farklılık olup olmadığının test edilmesi söz konusudur. OSDÖ'nin, "Sosyal Yeterlilik" ve "Olumsuz Sosyal Davranışlar" puanlarının bağımlı değişken olarak alınıp, cinsiyet bağımsız değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi tekniğinden faydalanılmıştır. "Sosyal Yeterlilik" ölçeğinden kızların toplam puan ortalamaları 119.84, erkeklerin ise 108.94; "Olumsuz Sosyal Davranışlar" ölçeğinden kızların toplam puan ortalamaları 49.60, erkeklerin toplam puan ortalamaları 59.45 elde edilmiştir. Kızların örneklem grubunun "Sosyal Yeterlilik" düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu ($F [1.1856] = 66.74$, $p < .001$) ve "Olumsuz Sosyal Davranış" düzeylerinin erkeklere oranla daha düşük olduğu ($F [1.1856] = 65.94$, $p < .001$) tespit edilmiştir.

Okul Sosyal Davranış Ölçeğinin Yurt Dışında Yapılan Güvenirlik Çalışması

Güvenirlik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır; ölçülmek istenen belli bir şeyin, sürekli olarak aynı sembollerini almasıdır; aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır; ölçmenin, tesadüfi yanılğılardan arınık olmasıdır (Karasar, 1999).

"Okul Sosyal Davranış Ölçekleri"nin güvenilirlik çalışmasında iç tutarlılık, test-tekrar test ve ölçümün standart hatası tekniklerinden faydalanılmıştır.

İç tutarlılık için Cronbach katsayısının hesaplanması gerekmektedir. OSDÖ'nin iç tutarlılığı, iki ölçek ve onların her bir alt ölçeği için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Cronbach katsayılarına bakıldığında; A: Sosyal Yeterlilik $r = .98$, A1: Kişilerarası ilişkiler $r = .96$, A2: Öz denetim Becerisi $r = .94$, A3: Akademik Beceriler $r = .95$, B: Olumsuz Sosyal Davranışlar $r = .98$, B1: Saldırgan-Sinirli $r = .96$, B2: Antisosyal Agresif $r = .94$, B3: Yıkıcı-Talepkar $r = .94$ çıkmıştır. Genelde ölçeğin tutarlılık hesapları çok yüksek çıkmıştır. Bu durum da ölçeğin güvenilir olduğuna dair önemli bir göstergesidir. Sonuçlar $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Yukay, 2003).

Test-Tekrar; bu ölçüm için, 72 ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenlerden üç hafta ara ile alınan veriler; Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Çıkan sonuçlar; A: Sosyal Yeterlilik $r = .83$, A1: Kişilerarası ilişkiler $r = .82$, A2: Öz denetim Becerisi $r = .76$, A3: Akademik Beceriler $r = .77$, B: Olumsuz Sosyal Davranışlar $r = .60$, B1: Saldırgan-Sinirli $r = .70$, B2: Antisosyal-Agresif $r = .73$, B3: Yıkıcı-Talepkar $r = .68$ çıkmıştır. İki uygulama arasında $p < .001$ düzeyinde yüksek bir ilişki tespit edilmiştir (Yukay, 2003).

Ölçümün Standart Hatası; bireysel puanların güvenilirliği sınanırken ve betimlenirken kullanılır. Testin güvenilirliği ile yakından ilişkilidir. OSDÖ'nin "Sosyal Yeterlilik" ile "Olumsuz Sosyal Davranışlar" ölçeklerinden elde edilen ölçümlerle, alt ölçeklerden elde edilen ölçümlerin standart hataları incelendiğinde A: Sosyal Yeterlilik $r = 4.24$, A1: Kişilerarası ilişkiler $r = 2.79$, A2: Öz denetim Becerisi $r = 2.34$, A3: Akademik Beceriler $r = 1.88$, B: Olumsuz Sosyal Davranışlar $r = 3.81$, B1: Saldırgan-Sinirli $r = 2.46$, B2: Antisosyal-Agresif $r = 1.88$, B3: Yıkıcı Talepkar $r = 2.03$ şeklinde oldukça düşük değerler elde edilmiş olduğu gözlenmektedir. Bu durum da aracın güvenilirliğini desteklemektedir (Yukay, 2003).

Ölçeklerin Puanlanması

"Okul Sosyal Davranış Ölçekleri"; "Sosyal Yeterlilik" ve "Olumsuz Sosyal Davranışlar" olmak üzere toplam iki ölçekten oluşmaktadır.

"Sosyal Yeterlilik Ölçeği"nde; "Kişiler Arası İlişkiler" (14 madde), "Öz Denetim Becerisi" (10 madde) ve "Akademik Beceriler" (8 madde) olmak üzere üç alt ölçek ve toplam 32 madde yer almaktadır.

"Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeği"nde ise; "Saldırgan-Sinirli" (14 madde), "Antisosyal-Agresif (10 madde) ve "Yıkıcı-Talepkar" (9 madde) olmak üzere üç alt ölçek ve toplam 33 madde bulunmaktadır. Ölçekteki maddelere 5'li Likert tipi cevaplama anahtarı hazırlanmıştır. Anahtarda en düşük puan 1 en yüksek puan 5' dir. Bir kişi "Sosyal Yeterlilik Ölçeği"nde ise en düşük 33 en yüksek 165 alınabilir. "Sosyal Yeterlilik" ölçeğinden alınacak yüksek puanlar yüksek düzeyde sosyal uyumu, "Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeği"nden alınacak yüksek puanlar ise yüksek düzeyde sosyal davranış problemlerini işaret eder.

OSDÖ'NİN Türkçeye Uyarlanması

"Okul Sosyal Davranış Ölçekleri" okul öncesi dönemden ergenliğin sonuna kadar (K-12) okula devam eden öğrencilerin, sosyal yeterliklerinin ve olumsuz sosyal davranışların sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesine olanak sağlayan geçerli ve güvenilir ölçeklerdir. Ölçekler Merrell ve Gill tarafından (1994) yapılan geçerlik çalışmaları sırasında, öğretim kademesindeki değişik gruplara uygulanmış, sonuçta uygulandığı grupların sosyal beceri düzeyini betimlemede yeterli olduğu belirlenmiştir. Ülkemizde ilk ve orta öğretim düzeyinde, öğretmenlerin öğrencilerinin sınıf içi sosyal davranışlarını, sosyal yeterlilik ve olumsuz sosyal davranışlar bağlamında değerlendirebilen ölçüm araçları henüz geliştirilmemiştir. Bu ihtiyaç göz önünde bulundurularak Müge YUKAY (2003) tarafından "Okul Sosyal Davranış Ölçekleri"nin Türkçe' ye adaptasyon çalışması yapılmıştır. Ölçekler önce

Türkçe' ye çevrilmiş, daha sonra dilsel eşdeğerliği, madde analizleri ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

OSDÖ' nin Türkçe' ye uyarlanmasında; ölçekler İngilizce' yi kullanma deneyimi olan, akademik çalışmalar yapan ve ayrıca alanda çalışmalar yapmakta olan beş kişi tarafından ayrı ayrı dilimize çevrilmiştir. Çeviriler karşılaştırılmış ve uyumsuzluklar giderilmiştir.

Daha sonra ölçeklerin İngilizce formu, bir hafta sonra oluşturulan Türkçe formu İstanbul ili Kadıköy ilçesine bağlı okullarda görev yapan 32 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen verilerle hem "Sosyal Yeterlilik" hem de "Olumsuz Sosyal Davranışlar" ın arasındaki ilişki ve farka bakılmış, hem de bu iki ölçeğin alt testleri arasındaki ilişki ve farklılık değerlendirilmiştir. Maddelerin eşdeğerliliğinin kabulü için ön ve son uygulama sonrasında her maddenin teker teker birbiriyle ilişkili olması ama birbirlerinden farklılığın bulunmaması gereklidir. Yapılan analizler sonunda her maddenin birbiriyle $p<.001$ düzeyinde ilişkili olduğu, aralarında da farklılık bulunmadığı elde edilmiştir. Sadece iki ölçeğin genel analizleri yapılırken; "Sosyal Yeterlilik Ölçeği"nin 1 , 4 , II ve 19. maddelerinde $p<.05$ düzeyinde anlamlılık tespit edilmiştir. Ama alt ölçeklerin analizleri yapılırken böyle bir farklılık elde edilmemiştir. Bu nedenle maddelerle ilgili herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Bu durumda Türkçe ölçeğin İngilizce' si ile eşdeğer nitelikte olduğu beklentisi desteklenmiştir.

Ölçeklerin madde toplam, madde kalan ve ayırt edicilik analizleri ölçek maddelerinin güvenirlik ve geçerliği hakkında spesifik bilgi veren değerlerdir. Madde toplam ve madde kalan katsayılarının sağlıklı gösterge olarak kabul edilebilmesi için $\sim .25$ 'in altına düşmemesi ve istatistiksel açıdan manidar olması beklenir. Bu analizler okullarında görevli öğretmenlerin doldurdıkları 2 1 1 formlarının üzerinde yapılmıştır. Sonuçlar, ayrıca ölçeğin orjinal formunun geliştirilme aşamasındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Ölçeğin güvenirlik; değişmezlik ölçümleri, test tekrar test tekniği ile ve iç tutarlılığı; Cronbach, Sperman Brown, Guttman Split - Half teknikleriyle test edilmiştir.

Test tekrar test analizini gerçekleştirmek amacıyla madde toplam, madde kalan, ayırtedicilik analizleri için öğrencilerini değerlendiren öğretmenlerden, rumuz yazarak değerlendirme yapmış olanlardan iki hafta sonra aynı öğrencilerini tekrar değerlendirmeleri istenmiştir (30 kişi). Elde edilen veriler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Sonuçlarda $p < .001$ düzeyinde manidarlık elde edilmiştir ($r = .83$ ile $.99$ arasında), Bu analizler iki ölçeğin alt testleri için de ayrı ayrı yapılmıştır. Bu veriler doğrultusunda Türkçe ölçeğin en az özgün İngilizce form kadar güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Cronbach, Spearman Brown ve Guttman Split - Half teknikleriyle ölçeğin iç tutarlılığı (homojenliği) sınanmıştır. $r = .91$ ile $.98$ arası güvenirlik değerleri ile ölçeklerin yüksek homojenlik düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu güvenirlik katsayıları özgün İngilizce formundakilerle benzerlikler göstermektedir. Bu nedenle Türkçe ölçeklerin güvenirlik düzeylerinin özgün İngilizce formundaki gibi yüksek olduğu belirlenmiştir (Yukay, 2003; 88-101).

3.4.3 Aile Bilgi Anketi

Araştırmacı tarafından, ailenin ve ergenin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek üzere hazırlanmıştır. Anne ve babalar tarafından doldurulmuştur. Ankette, açık uçlu toplam 15 soru yer almaktadır. Araştırmadan önce toplam 10 ebeveynle pilot uygulama yapılmıştır. Uygulanan bu anketle; çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, ailede yaşayan kişi sayısı, çocuğun engelinin türü, algılanan sosyo-ekonomik düzey, anne-babanın yaşları, anne-babanın öğrenim durumu, anne-babanın meslekleri gibi konularda aileden bilgi alınmıştır. Anket örneği ekte yer almaktadır.

3.5. UYGULAMA

Bu araştırmada, çocukların sosyal yeterliliklerini ve olumsuz davranış düzeylerini belirlemek için “Okul Sosyal Davranış Ölçeği” öğretmenler tarafından cevaplandırılmıştır. Anne-babaların sosyal becerilerini ölçmek için ise “Sosyal Yeterlilik Envanteri” anne, babalara içten ve yansız olmaları amacıyla “Kendini Tanımlama Envanteri” adıyla uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 2007-2008 eğitim öğretim yılı bahar döneminde uygulanmıştır. Bunun için gerekli izinler ilgili yerlerden alınmıştır. İzinler alındıktan sonra okullara gidilerek, okul yönetimiyle konuşulmuş ve uygulamanın detayları hakkında bilgi verilmiştir. “Okul Sosyal Davranış Ölçeği”nin öğretmenler tarafından doldurulması istenmiştir. “Aile Bilgi Anketi” ve “Sosyal Beceri Envanteri”nin ise aileler tarafından doldurulması istenmiştir. Okul yönetiminden araştırmanın örnekleme uyabilecek öğrencilerin belirlenmesi istenmiş ve bu konuda rehber öğretmenlerden yardım alınmıştır. Örnekleme dahil olabilecek öğrenciler belirlendikten sonra sınıflarına gidilerek ilgili anketler verilmiştir. Okuma ve yazma bilmeyen ebeveynlere bizzat araştırmacı tarafından ulaşılmış ve ölçekler uygulanmıştır. Ayrıca evlerine ölçek gönderilen ailelere ölçeklerle birlikte bilgi notu gönderilmiştir. Bu notla çalışmanın neden yapıldığı, neyi amaçladığı gibi konularda bilgi verilmiştir. Ailelerin objektif olmalarını sağlamak için bu bilgi notunda araştırmanın konusu verilmemiştir.

Uygulama için İstanbul iline bağlı, eğitilebilir düzeyde zihinsel engelli bireylere eğitim vermekte olan 7 özel eğitim okuluna gidilmiştir. Okullara toplam 320 anket dağıtılmış, bu anketlerin toplam 174 tanesi geri toplanmıştır. Toplanan bu anketlerin ise toplam 99 tanesi eşlemeli olarak değerlendirmeye alınmıştır.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

Yapılan uygulama sonucunda elde edilen anketler öncelikle eşlemeli olarak sıralanmıştır. Bunun nedeni ise ailelerden elde edilen sosyal beceri puanları ile

ergenlerden elde edilen sosyal yeterlilik ve olumsuz sosyal davranış puanlarını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Anketler sıralandıktan sonra kodlamaya geçilmiş ve her bir forma kod verilmiştir.

Verilerin analizi SPSS 13.0 paket programı ile yapılmıştır. Öncelikle ergenlere uygulanan “Okul Sosyal Davranış Ölçeği”nden elde edilen puanlar hesaplanmıştır. “Okul Sosyal Davranış Ölçeği”nde iki alt ölçek bulunmakta olduğundan puanlar iki farklı şekilde hesaplanmıştır. Sosyal Yeterlilik alt ölçeğinden ve Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeğinden elde edilen puanlar ayrı ayrı belirtilmiştir. Daha sonra anne, babalara uygulanan “Sosyal Beceri Envanteri” ve alt boyutlarından elde edilen puanlar hesaplanmıştır.

Verilerin analizi aşamasında öncelikle ergenlere uygulanan “Okul Sosyal Davranış Ölçeği”nden elde edilen verilerin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Farkın anlamlı bulunduğu durumlarda ise farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Ergenlere uygulanan “Okul Sosyal Davranış Ölçeği”nden elde edilen veriler ile anne, babalara uygulanan “Sosyal Beceri Envanteri”nden elde edilen veriler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için ise Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi yapılmıştır.

İstatistiki açıdan P değeri .05 ve .001 olarak kabul edilmiştir. Elde edilen değerlerin bu değerlerden küçük olması anlamlı olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

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

Birinci bölümde zihinsel engelli ergenlerin Okul Sosyal Davranış Ölçeği (OSDÖ)’nden aldıkları Sosyal Yeterlilik ve Olumsuz Sosyal Davranış puanlarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılmaları.

İkinci bölümde Sosyal Yeterlilik puanları ile Olumsuz Sosyal Davranışlar ölçeğinden alınan puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesine yer verilmiştir.

Son bölümde ise Okul Sosyal Davranış Ölçeği ile Sosyal Beceri Envanterinden alınan puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesi yer almaktadır.

4.1. OSDÖ Sosyal Yeterlilik ve Olumsuz Sosyal Davranış ile Demografik Değişkenler Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 3

Öğrenciler İçin Uygulanan Okul Sosyal Davranış Ölçeği Sosyal Yeterlilik Puanları ile Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	Grup	N	S.T	S.O	U	Z	<i>p</i>
OSDÖ Sosyal Yeterlilik Puanları	Cinsiyet	Erkek	70	51,49	3604,00	911,000	-,800	,424
		Kız	29	46,41	1346,00			
		Total	99					
OSDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanları	Cinsiyet	Erkek	70	50,99	3569,00	946,000	-,531	,596
		Kız	29	47,62	1381,00			
		Total	99					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere, öğrencilerin okul sosyal davranış ölçeğinden almış oldukları sosyal yeterlilik ve olumsuz sosyal davranışlar puanlarının, cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, her iki ölçekten alınan puanlarda cinsiyete göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır $p>.05$.

Tablo 4

Öğrenciler İçin Uygulanan Okul Sosyal Davranış Ölçeği Sosyal Yeterlilik Puanları ile Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanlarının Öğrencilerin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	Grup	N	S.T	S.O	U	Z	<i>p</i>
OSDÖ Sosyal Yeterlilik Puanları	Yaş	13-16	43	49,12	2112,00	1166,000	-,268	,788
		17-20	56	50,68	2838,00			
		Total	99					
OSDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanları	Yaş	13-16	43	56,23	2418,00	936,000	-1,893	,058
		17-20	56	45,21	2532,00			
		Total	99					

Öğrencilerin okul sosyal davranış ölçeğinden almış oldukları sosyal yeterlilik ve olumsuz sosyal davranışlar puanlarının, yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, her iki ölçekten alınan puanlarda yaşa göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır $p>.05$.. Ancak Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeğinden alınan Puanların ortalamalarına bakıldığında yaşları 17-20 olan grubun, yaşları 13-16 olan gruba göre daha az olumsuz sosyal davranış gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 5

Öğrenciler İçin Uygulanan Okul Sosyal Davranış Ölçeği Sosyal Yeterlilik Puanları ile Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanlarının Annenin ve Babanın Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
OSDÖ Sosyal Yeterlilik Puanları	Aannenin Yaşı	30 – 39	37	44,88	8,290	2	,016
		40 – 49	51	52,79			
		50 ve üstü	11	54,27			
		Total	99				
OSDÖ Sosyal Yeterlilik Puanları	Babanın Yaşı	30 – 39	13	37,77	2,736	2	,255
		40 – 49	56	51,53			
		50 ve üstü	30	52,45			
		Total	99				
OSDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanları	Aannenin Yaşı	30 – 39	37	61,50	13,710	2	,001
		40 – 49	51	39,66			
		50 ve üstü	11	59,27			
		Total	99				
OSDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanları	Babanın Yaşı	30 – 39	13	61,50	2,650	2	,266
		40 – 49	56	47,13			
		50 ve üstü	30	50,37			
		Total	99				

Öğrenciler için uygulanan Okul Sosyal Davranış Ölçeği Sosyal Yeterlilik Puanları ile Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanlarının annenin ve babanın yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Yapılan işlem sonucunda Babanın yaşı ile Sosyal Yeterlilik Puanları sıralamalar ortalamaları ($\chi^2 (2) = 2,736, p > .05$) ve Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanları sıralamalar ortalamaları ($\chi^2 (2) = 2,650, p > .05$) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır.

Annenin yaşı ile Sosyal Yeterlilik ve Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanları sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacı ile Mann Withney U (Z değeri) testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 6 ve Tablo7’de verilmiştir.

Tablo 6

Öğrenciler İçin Uygulanan Okul Sosyal Davranışlar Ölçeği Sosyal Yeterlilik Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Annenin Yaşı	N	30-39	40-49	50 ve üstü
30-39	37		Z= -2,652 P= ,008*	
40-49	51	Z= -2,652 P= ,008*		

Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacı ile yapılan Mann Withney U testi (Z değeri) sonucunda farklılığın yaşları 30 – 39 olan grupla, yaşları 40 – 49 olan grup arasında yaşları 40 – 49 olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($U=630,000; z=-2,652; 05$).

Tablo 7

Öğrenciler İçin Uygulanan Okul Sosyal Davranışlar Ölçeği Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Annenin Yaşı	N	30-39	40-49	50 ve üstü
30-39	37		Z= -3,502 P= ,000*	Z= -,282 P= ,778
40-49	51	Z= -3,502 P= ,000*		Z= -2,094 P= ,036*
50 ve üstü	11	Z= -,282 P= ,778	Z= -2,094 P= ,036*	

Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacı ile Mann Withney U (Z değeri) testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda 40 - 49 yaş arası annelerin çocuklarının olumsuz sosyal davranış düzeyleri ile 30-39 ve 50 - üstü yaş grubu annelerin çocuklarının olumsuz sosyal davranış düzeyleri arasında 40 – 49 yaş grubu annelerin çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 8

Öğrenciler İçin Uygulanan Okul Sosyal Davranış Ölçeği Sosyal Yeterlilik Puanları ile Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanlarının Annenin ve Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
OSDÖ Sosyal Yeterlilik Puanları	Annenin Eğitimi	Okur yazar değil	13	63,46	7,161	5	,209
		Okur yazar	6	67,25			
		İlkokul	41	47,56			
		Ortaokul	12	49,96			
		Lise	21	41,50			
		Üniversite ve üstü	6	50,08			
		Toplam	99				
OSDÖ Sosyal Yeterlilik Puanları	Babanın Eğitimi	Okur yazar değil	4	66,63	10,171	5	,071
		Okur yazar	2	47,75			
		İlkokul	43	58,74			
		Ortaokul	15	43,80			
		Lise	23	40,33			
		Üniversite ve üstü	12	39,79			
		Toplam	99				

Tablo 8'in devamı

Ölçek	Değişken	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
OSDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanları	Annenin Eğitimi	Okur yazar değil	13	59,88	8,634	5	,125
		Okur yazar	6	45,75			
		İlkokul	41	51,22			
		Ortaokul	12	50,63			
		Lise	21	51,12			
		Üniversite ve üstü	6	19,33			
		Toplam	99				
OSDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanları	Babanın Eğitimi	Okur yazar değil	4	63,25	5,127	5	,401
		Okur yazar	2	72,50			
		İlkokul	43	48,74			
		Ortaokul	15	53,33			
		Lise	23	52,80			
		Üniversite ve üstü	12	36,79			
		Toplam	99				

Sosyal yeterlilik puanları ortalamalarının annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, annenin eğitim durumu değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 (5) = 7,161, p > .05$).

Sosyal yeterlilik puanları ortalamalarının babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda ise babanın eğitim durumu değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 (5) = 10,171, p > .05$).

Olumsuz sosyal davranışlar puanları ortalamalarının annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, annenin eğitim durumu değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 (5) = 8,634, p > .05$).

Olumsuz sosyal davranışlar puanları ortalamalarının babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, babanın eğitim durumu değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 (5) = 5,127$, $p > .05$).

Tablo 9

Öğrenciler İçin Uygulanan Okul Sosyal Davranış Ölçeği Sosyal Yeterlilik Puanları ile Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
OSDÖ Sosyal Yeterlilik Puanları	Algılanan Gelir Düzeyi	Dar gelirli	17	53,09	3,417	3	,332
		Orta altı	23	49,57			
		Orta	53	47,04			
		Orta üstü	6	69,08			
		Total	99				
OSDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanları	Algılanan Gelir Düzeyi	Dar gelirli	17	53,65	,804	3	,848
		Orta altı	23	48,59			
		Orta	53	50,35			
		Orta üstü	6	42,00			
		Toplam	99				

Tablo 9’da da görüldüğü üzere farklı gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının sosyal yeterlilik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ise gelir düzeyine göre çocukların sosyal yeterlilik puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 (3) = 3,417$ $p > .05$).

Olumsuz sosyal davranışlar puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ise gelir düzeyine göre çocukların olumsuz sosyal davranış puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 (3) = ,804$ $p > .05$).

Tablo 10

Öğrenciler İçin Uygulanan Okul Sosyal Davranış Ölçeği Sosyal Yeterlilik Puanları ile Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanlarının Ailede Yaşayan Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
OSDÖ Sosyal Yeterlilik Puanları	Ailede Yaşayan Birey Sayısı	3	10	50,15	1,471	3	,689
		4	42	53,85			
		5	27	45,89			
		6ve üstü	20	47,40			
		Total	99				
OSDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanları	Ailede Yaşayan Birey Sayısı	3	10	51,15	,926	3	,819
		4	42	45,73			
		5	27	43,02			
		6ve üstü	20	49,38			
		Total	99				

Tablo 10’da da görüldüğü gibi, okul sosyal davranış ölçeği sosyal yeterlilik puanları sıralamalar ortalamalarının ailede yaşayan birey sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda ailede yaşayan birey sayısı değişkeni ile sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 (3) = 1,471$, $p > .05$).

Okul sosyal davranış ölçeği olumsuz sosyal davranışlar puanları sıralamalar ortalamalarının ailede yaşayan birey sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda ise ailede yaşayan birey sayısı değişkeni ile sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 (3) = ,926$, $p > .05$).

Tablo 11

Öğrenciler İçin Uygulanan Okul Sosyal Davranış Ölçeği Sosyal Yeterlilik Puanları ile Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
OSDÖ Sosyal Yeterlilik Puanları	Kardeş Sayısı	Tek kardeş	20	45,59	8,072	2	,018
		2-4 kardeş	75	47,10			
		5 ve üstü	4	87,13			
		Total	99				
OSDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanları	Kardeş Sayısı	Tek kardeş	20	45,45	,652	2	,722
		2-4 kardeş	75	51,04			
		5 ve üstü	4	53,25			
		Total	99				

Okul sosyal davranış ölçeği olumsuz sosyal davranışlar puanları sıralamalar ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda kardeş sayısı değişkeni ile sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 (2) = ,652 p < .05$).

Okul sosyal davranış ölçeği sosyal yeterlilik puanları sıralamalar ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda kardeş sayısı değişkeni ile sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 (2) = 8,072 p < .05$). Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacı ile Mann Withney U (Z değeri) testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Okul Sosyal Davranış Ölçeği Sosyal Yeterlilik Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Sosyal Yeterlilik	<i>N</i>	<i>Tek kardeş</i>	<i>2-4 kardeş</i>	<i>5 ve üstü kardeş</i>
Tek kardeş	20		Z= -,087 P= ,931	Z= -2,636 P= ,005*
2-4 kardeş	75	Z= -,087 P= ,931		Z= -2,830 P= ,001*
5 ve üstü kardeş	4	Z= -2,636 P= ,005*	Z= -2,830 P= ,001*	

Tablodan da anlaşılacağı gibi 5 ve üstü kardeşe sahip çocukların sosyal yeterlilik puan ortalamaları ile tek kardeş ve 2 – 4 kardeş sahibi çocukların sosyal yeterlilik puan ortalamaları arasındaki fark 5 ve üstü kardeşe sahip çocukların lehine anlamlılık göstermektedir.

Tablo 13

Öğrenciler İçin Uygulanan Okul Sosyal Davranış Ölçeği Sosyal Yeterlilik Puanları ile Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
OSDÖ Sosyal Yeterlilik Puanları	Doğum Sırası	İlk çocuk	39	48,04	,418	2	,811
		Ortanca ya da ortancalardan biri	25	52,78			
		Son çocuk	35	50,20			
		Total	99				
OSDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar Puanları	Doğum Sırası	İlk çocuk	39	46,85	,848	2	,654
		Ortanca ya da ortancalardan biri	25	53,22			
		Son çocuk	35	51,21			
		Total	99				

Okul sosyal davranış ölçeği sosyal yeterlilik puanları sıralamalar ortalamalarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda doğum sırası değişkeni ile sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 (2) = .418, p > .05$).

Okul sosyal davranış ölçeği olumsuz sosyal davranışlar puanları sıralamalar ortalamalarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda doğum sırası değişkeni ile sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 (2) = .848, p > .05$).

4.2. Sosyal Yeterlilik Puanları ile Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 14

Öğrenciler İçin Uygulanan Sosyal Yeterlilik Ölçeğinden Alınan Puanlarla Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>R</i>	$\bar{x}$
Sosyal Yeterlilik	99	-,424**	,000
Olumsuz Sosyal Davranış			

Tabloda da görüldüğü üzere, sosyal yeterlilik ölçeğinden alınan puanlarla olumsuz sosyal davranışlar ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < .01$ düzeyinde negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = -.424; p < .01$).

4.3. Okul Sosyal Davranış Ölçeğinin ile Sosyal Beceri Envanterinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 15

Öğrenciler için uygulanan Sosyal Yeterlilik Ölçeğinden Alınan Puanlarla Annelerin ve Babaların Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	$\bar{x}$
Çocuk Sosyal Yeterlilik	99	-,041	,687
Anne Sosyal Beceri			
Çocuk Sosyal Yeterlilik	99	-,094	,353
Baba Sosyal Beceri			

Öğrencilerin sosyal yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlarla annelerin ve babaların sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda annelerin aldıkları puanlar ile öğrencilerin aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=-,041$; $p>.01$).

Öğrencilerin sosyal yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlarla babaların sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda da babaların aldıkları puanlar ile annelerin aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=-,094$ $p>.01$).

Tablo 16

Öğrenciler için Uygulanan Sosyal Yeterlilik Ölçeğinden Alınan Puanlarla Annelerin Sosyal Beceri Envanteri Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	$\bar{x}$
Sosyal Yeterlilik	99	,130	,201
Duyuşsal Anlatımcılık			
Sosyal Yeterlilik	99	-,132	,193
Duyuşsal Duyarlılık			
Sosyal Yeterlilik	99	-,095	,352
Duyuşsal Kontrol			
Sosyal Yeterlilik	99	-,071	,486
Sosyal Anlatımcılık			
Sosyal Yeterlilik	99	,126	,216
Sosyal Duyarlılık			
Sosyal Yeterlilik	99	-,060	,557
Sosyal Kontrol			

Zihinsel engelli ergenlerin sosyal yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlar ile annelerin Sosyal Beceri Envanteri Duyuşsal Anlatımcılık ($r=,130$; $p>.05$), Duyuşsal Duyarlılık ($r=,132$; $p>.05$), Duyuşsal Kontrol ($r=,095$; $p>.05$), Sosyal Anlatımcılık ($r=,071$; $p>.05$), Sosyal Duyarlılık ($r=,126$; $p>.05$), Sosyal Kontrol ($r=,060$; $p>.05$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 17

Öğrenciler için Uygulanan Sosyal Yeterlilik Ölçeğinden Alınan Puanlarla Babaların Sosyal Beceri Envanteri Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>R</i>	$\bar{x}$
Sosyal Yeterlilik	99	,108	,289
Duyuşsal Anlatımcılık			
Sosyal Yeterlilik	99	-,156	,123
Duyuşsal Duyarlılık			
Sosyal Yeterlilik	99	-,113	,266
Duyuşsal Kontrol			
Sosyal Yeterlilik	99	-,012	,906
Sosyal Anlatımcılık			
Sosyal Yeterlilik	99	-,001	,995
Sosyal Duyarlılık			
Sosyal Yeterlilik	99	-,117	,250
Sosyal Kontrol			

Öğrencilerin Sosyal Yeterlilik Ölçeğinden aldıkları puanlar ile babaların Sosyal Beceri Envanteri Duyuşsal Anlatımcılık ($r=,108; p>.05$), Duyuşsal Duyarlılık ($r=,156; p>.05$), Duyuşsal Kontrol ($r=,113; p>.05$), Sosyal Kontrol ($r=,117; p>.05$), alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Babaların Sosyal Duyarlılık alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile öğrencinin sosyal yeterliliği arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-,001$; $p<.05$). Ayrıca babaların Sosyal Anlatımcılık puanları ile öğrencinin sosyal yeterliliği arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-,012$; $p<.05$),

Tablo 18

Öğrenciler için uygulanan Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeğinden Alınan Puanlarla Annelerin ve Babaların Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	$\bar{x}$
Olumsuz Sosyal Davranış	99	-,094	,354
Anne Sosyal Beceri			
Olumsuz Sosyal Davranış	99	-,117	,248
Baba Sosyal Beceri			

Tablodan da anlaşılacağı üzere, zihinsel engelli ergenlerin olumsuz sosyal davranışlar ölçeğinden aldıkları puanlar ile annelerin sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=-,094$; $p>.05$).

Ergenlerin olumsuz sosyal davranışlar ölçeğinden aldıkları puanlar ile babaların sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda da puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=-,117$; $p>.05$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.1. OSDÖ Sosyal Yeterlilik ve Olumsuz Sosyal Davranış Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmalarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Cinsiyet değişkenine göre; araştırma sonucunda öğrencilerin almış oldukları sosyal yeterlilik puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Bu sonuç, Şahin (1999)'in normal gelişim gösteren ergenler ile yaptığı araştırma ile örtüşmektedir. Şahin (1999), araştırma sonucunda cinsiyete göre sosyal beceri düzeyleri arasında fark bulunmadığını elde etmiştir.

Cinsiyete göre, araştırma sonucunda, öğrencilerin almış oldukları olumsuz sosyal davranış puanları ile cinsiyet değişkeni arasında fark olmadığına ulaşılmıştır. Karakuş (2006)' un araştırmasında da aynı sonuca ulaşılmıştır. Karakuş (2006) sonuçta, ergenlerin olumsuz sosyal davranış düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını bulmuştur.

Yaş değişkenine göre; öğrencilerin sosyal yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Olumsuz sosyal davranış düzeyleri de yaş değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Olumsuz sosyal davranış düzeyi ile ilgili ortalamalara bakıldığında 13-16 yaş grubu, 56,23 ortalamaya, 17-20 yaş grubu ise 45,21'lik ortalamaya sahiptir. Bu sonuç, ergenliğin ilk dönemlerinde olumsuz sosyal davranışların daha yoğun, ikinci yarısında ise daha az yoğunlukta ve yaşla beraber olumsuz sosyal davranışların azaldığı şeklinde yorumlanabilir

Anne-babanın yaşı değişkenine göre, araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. Babanın yaşı ile öğrencinin sosyal yeterlik düzeyi ve olumsuz sosyal davranışlar düzeyinde fark elde edilememiştir.

Annenin yaşı ile sosyal yeterlik düzeyi ve olumsuz sosyal davranışlar düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sosyal yeterlik düzeyleri ile ilgili karşılaştırmalarda yaşları 30 – 39 olan grupla, yaşları 40 – 49 olan grup arasında yaşları 40 – 49 olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında 30-39 yaş arası grubun ortalaması 44,88, 40-49 yaş arası grubun ortalaması ise 52,79’ dur.

Olumsuz sosyal davranışlar düzeyi ile ilgili analiz sonucunda 40 - 49 yaş arası annelerin çocuklarının olumsuz sosyal davranış düzeyleri ile 30-39 ve 50 - üstü yaş grubu annelerin çocuklarının olumsuz sosyal davranış düzeyleri arasında 40 – 49 yaş grubu annelerin çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık vardır. Ortalamalara bakıldığında ise 40 - 49 yaş arası grubun ortalamasının diğerlerine göre daha düşük olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bu sonuçlar orta yaş grubu annelerin çocuklarının sosyal yeterlik düzeylerinin yüksek, olumsuz sosyal davranış düzeylerinin ise daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, bu yaş grubu annelerin tutumları ile yorumlanabilir.

Kardeş sayısı değişkenine göre, olumsuz sosyal davranışlar düzeyi arasında fark bulunamamıştır. Bu sonuç, Seven (2007)’nin anasınıfı öğrencileri ile yaptığı araştırmayla örtüşmemektedir. Seven (2007), olumsuz sosyal davranışların kardeş sayısı değişkenine göre farklılaştığını açıklamıştır. Farklılığın ise tek çocuk olan grup lehine olduğunu belirtmiştir.

Sosyal yeterlik düzeyi ise kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmaktadır. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek için yapılan analizlerde ise farklılığın 5 ve üstü kardeşe sahip öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, dolaylı olarak Steelman ve Powell (1985; Akt. Karakuş, 2006)’ın yaptığı araştırma ile örtüşmektedir. Steelman ve Powell (1985) büyük kardeşten sonra doğan çocukların

büyük kardeşleri tarafından yönlendirildiklerini ve sosyal becerilerini daha iyi geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, kardeşlerin birbirlerini sosyal yeterlilik yönünden etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca araştırma sonucunda, zihinsel engelli bireylerin model alma yolu ile sosyal becerileri öğrendikleri bir kez daha vurgulanmıştır.

Araştırma sonucunda, anne-babanın eğitim durumu, algılanan gelir düzeyi, ailede yaşayan birey sayısı, doğum sırası gibi değişkenlere göre ergenlerin sosyal yeterlik düzeylerinde farklılaşma bulunamamıştır.

5.1.2. Sosyal Yeterlilik Puanları ile Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeğinden Alınan Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonucunda zihinsel engelli ergenlerin sosyal yeterlik düzeyleri ile olumsuz sosyal davranış düzeyleri arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, konu ile ilgili yapılmış birçok araştırmayla örtüşmektedir. Sosyal yeterlik düzeyleri düşük ergenlerde olumsuz sosyal davranış görülme riski artmaktadır (Ritter, 1989; Bramlett ve diğ, 1994; Webster ve Lindsay; 1999; McIntyre ve diğ, 2006). Zihinsel engelli çocuklar, engellerinden ötürü sosyal beceri yetersizliklerine sahip olabilmekteler, dolayısıyla problem davranış gösterme riskleri artmaktadır. Bu sonuç, bize problem davranışların sağaltımında, sosyal beceri öğretiminin gerekliliğini göstermektedir. Ayrıca, bu durum problem davranışların sağaltımında, engelli bireylerin sosyal becerilerinin gözden geçirilmesi gerektiği şeklinde de yorumlanabilir.

5.1.3. Okul Sosyal Davranış Ölçeği ile Sosyal Beceri Envanterinden Alınan Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonucunda öğrencilerin OSDÖ Sosyal Yeterlilik puanları ile anne-babaların Sosyal Beceri Envanterinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuç Putallaz (1987)'ın yaptığı ve daha sonra

Prinstein ve La Greca (1990)'nın Putallaz (1987)'in araştırmasından yola çıkarak yaptıkları çalışma ile örtüşmemektedir. Putallaz (1987) annelerin ve çocukların sosyal davranışlarını laboratuvar ortamında incelemiştir. Çalışmada, diğer annelerle “duyarlı ve uysal bir şekilde” etkileşim kuran annelerin, diğer çocuklarla da aynı şekilde etkileşime giren çocuklara sahip olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu aynı zamanda diğer çocuklarla “anlaşılmaz bir şekilde” etkileşime giren çocuklara sahip olma olasılıklarının ise daha düşük olduğu görülmüştür.

Prinstein ve La Greca (1990), sezgisel olarak makul olsa da, az sayıda ampirik kanıtların, annelerin sosyal becerilerinin çocukların sosyal becerilerini ve akranları tarafından kabul edilmelerini etkileyebileceklerini belirtmişlerdir. Bu nedenden dolayı Prinstein ve La Greca (1990) anaokulu çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin sosyal beceri düzeylerini karşılaştırmıştır. Anaokulu çocuklarının seçilme nedeni ise çocukların anaokuluna başlamalarının çocukların akran etkileşimi yarattıkları ilk evrensel deneyimler olarak düşünülmesinden dolayıdır. Araştırma sonuçları, yüksek oranda sosyal yeterliliği olan annelerin sosyal yeterliliği yüksek olan ve akranları tarafından kabul edilmiş çocuklara sahip olduklarını göstermektedir.

Her iki araştırma da incelenip araştırmamız ile kıyaslandığında, ortaya araştırmanın desenlenmesi bakımından bazı farklılıklar çıkmaktadır. İlk farklılık araştırmamızdaki örneklemin engelli bireylerden oluşmasıdır. Bir diğer farklılık ise Prinstein ve La Greca (1990)'ın seçtikleri örneklemin, akran etkileşiminden en az düzeyde etkilenmiş grup olması nedeniyle bizim örnekleminimize göre ebeveynin etkisi bakımından daha kesin sonuçlar çıkartmasıdır. Bu durum örneklemin akran etkileşiminden en az düzeyde etkilenen gruplardan seçilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla ebeveynin sosyal beceri üzerindeki etkisi daha somut olarak ortaya çıkabilir. Bu noktada, engelli bireyler için kaynaştırma eğitiminin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ebeveyne rağmen, bireylerin uygun sosyal becerileri akranlarından da edinebilecekleri söylenebilir. Aynı zamanda sosyal beceri eğitim programları, engelli bireylerin sosyal beceri edinimleri için gereklilik kazanmaktadır.

Anne-babaların Sosyal Beceri Envanteri alt boyutundan aldıkları puanlar ile, çocukların sosyal yeterlik düzeyleri arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Bir diğer sonuca göre öğrencilerin OSDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar puanları ile anne-babaların Sosyal Beceri Envanterinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

5.2. ÖZET

Bu araştırma, zihinsel engelli ve ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin okul içi sosyal yeterlik düzeyleri ve problem davranışları ile anne-babalarının sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre, sosyal yeterlik düzeylerinin ve davranış problemlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı, araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini eğitilebilir düzeyde zihinsel engeli sahip ergenler (13-20 yaş) ve onların anne-babaları oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ergenlerin hepsi, eğitilebilir düzeyde zihinsel engeli sahip öğrencilere eğitim vermekte olan resmi özel eğitim okullarına devam etmektedirler.

Araştırmada, öğrencilerin okul içi sosyal yeterlik düzeyleri ve problem davranışlarını ölçmek için Yukay (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okul Sosyal Davranış Ölçekleri (OSDÖ) kullanılmıştır. Anne-babaların sosyal beceri düzeylerini ölçmek için ise Yüksel (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Sosyal Beceri Envanteri" kullanılmıştır. Ayrıca demografik değişkenlere ulaşmak için ise araştırmacı tarafından geliştirilen "Aile Bilgi Anketi" anne-babalara uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, zihinsel engelli ergenlerin yaşı ve cinsiyeti değişkenine göre, sosyal yeterlik düzeyleri ile olumsuz sosyal davranış düzeylerinin değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Anne, babanın yaşı değişkenine göre zihinsel

engelli ergenlerin sosyal yeterlik düzeyleri ve olumsuz sosyal davranış düzeyleri farklılaşmaktadır.

Anne, babanın eğitim durumu, algılanan gelir düzeyi ailede yaşayan birey sayısı, doğum sırası değişkenlerine göre her iki ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kardeş sayısı değişkenine göre sosyal yeterlik düzeyleri farklılaşırken, olumsuz sosyal davranış düzeyinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zihinsel engelli ergenlerin sosyal yeterlik düzeyleri ile olumsuz sosyal davranış düzeyleri arasında negatif yönlü yüksek düzeyde korelasyon bulunmuştur.

Anne-babaların sosyal beceri düzeyleri ile ergenlerin sosyal yeterlik ve olumsuz sosyal davranış düzeyleri arasında ilişki bulunamamıştır.

5.3. ÖNERİLER

Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak ileride yapılacak diğer araştırmalar için araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir.

1. Araştırmaya daha fazla bireyin katılımını sağlamak için uygulanan envanterler tüm katılımcılara birebir araştırmacı tarafından uygulanabilir.
2. Uygulanacak envanterlerin maddelerinin ne kadar anlaşılabilir olduğu daha önceden göz önünde bulundurulmalıdır.
3. Bu araştırma ergenlik dönemindeki zihin engelli bireylerin sosyal beceri düzeylerini kapsamaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalar, ilköğretim ve okulöncesi düzey öğrencileri için genişletilebilir.

4. Araştırmada apraz eşleme yapıldığından her iki envanterinde tam doldurulup doldurulmadığına dikkat edilmelidir. Eksik envanterler elenmelidir.
5. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan bireyler sonuçlar hakkında uygun şekilde bilgilendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akkuş, Z. (2005) *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin özsaygı ve denetim odağı ile ilişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Arın-Albayrak, G. (1999) *Sosyal beceri envanteri 'nin ergenler için geçerlik ve Güvenirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Atılğan, G. (2001) *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim 1.kademe 1. Devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans, Selçuk Üniversitesi,
- Avcıoğlu, H. (2001) *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Avcıoğlu, H. (2005) *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydın, B. (1997) *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları No:1.
- Bacanlı, H. (1999) *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H., Erdoğan, F. (2003) Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (MESSY) Türkçeye uyarlanması [Özet]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2) 351-379.
- Bacanlı, H. (2006) Sosyal Beceri Eğitimi. Y.Kuzgun. (Der.) *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bamburg, W. J., (2001) *The effect of psychotropic medications on social skills in persons with profound mental retardation*. Unpublished Doctoral Thesis. Submitted to the Graduate Faculty of Louisiana State University.
- Bramlett, K. R., Smith, L. B., Edmonds, J. (1994) A comparison of nonreferred, learning-disabled, and mildly mentally retarded students utilizing the social skills rating system. *Psychology in the Schools*, 31 (1) 13-19.
www.interscience.wiley.com
Web adresinden 1 Ekim 2008 tarihinde edinilmiştir
- Cavell T.A. (1990) Social adjustment, social performance and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (2), 111-122.
- Chadsey-Rusch, J. (1992) Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American Journal of Mental Retardation*, 96, 405-418.

- Çağdaş A., Seçer Ş. Z. (Der.) (2002) *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Çam, S. (1997) *6-18 yaş arası zihinsel özürlülerde okuldaki problem davranışların kaynaklarını belirleyen bir ölçek (Motivation Assesment Scale-MAS) uyarlama çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Çetin, F., Alpa Bilbay A., Albayrak Kaymak, D. (2003) *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çiftçi, İ. (2001) *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Çimen, S. (2000) *Ankara'da üniversite anaokullarına devam eden beş altı yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişimlerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Çoban-Çalışkan, (2001) *Sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve annelerine uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Duncan, D., Matson, J., Bamburg, J.W., Cherry, K.E., Buckley, T. (1999) The relation ship of self-injurious behavior and aggression to social skills in persons with severe and profound learning disability. *Research In Developmental Disabilities*, 20 (6) 441-448.
- Elkin, F. (1995) *Çocuk ve Toplum Çocuğun Toplumsallaşması* (Çev. Güngör Nafize), İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Elksnin, K. L., Elksnin, N. (2000) Teaching parents to teach their children to be prosocial. *Intervention in School and Clinic*, 36 (1) 27-35.
- Elliott S. N. ve Gresham F. M. (1993) Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17 (3), 287-313.
- Engels M. E., Dekovic M., Meeus, W. (2002) Parenting practices, social skills and peer relationships in adolescence. *Social Behavior and Personality*, 30 (1), 3-18.
- Farmer, W. T., Van Acker, R. M. (1996) Expanding the social skills deficit framework. *The Journal of Special Education*, 30 (3) 232-256.
- Foster, L., Inderbitzen M., Nangle, W. (1993) Assessing acceptance and social skills with peers in childhood. *Behavior Modification*, 17 (3) 255-286.

- Furman, W., Buhrmester, D. (1985) Children's perceptions of the qualities of sibling relationship. *Children Development*, 56: 448-461.
- Glimps, Blanche E. Jackson (1994) Reasonable instructional accomodations for college students with learning differences or disabilities, *Non-Journal Speeches/Meeting*,
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/96/7f.pdf
Web adresinden 29 Aralık 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Gresham, F. M. & Reschly, D. J. (1981) Issues in the conceptualization, classification, and assessment of social skills in the mildly handicapped. *Advances in school psychology*, (6) 203-247.
- Gresham, F.M. ve Elliot, S. N. (1987) The relationship between adaptive behavior and social skills: issues in definication and assessment. *The Journal os Special Education*, 21 (1), 167-181.
- Gresham F. M., Elliott S. N. (1993) Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17 (3) 287-313.
- G lay, H. (2004) *Korunmaya muhta  çocuklarla ailesi ile ya ayan 6 ya  çocuklarının sosyal becerilerinin kar ıla tırılması*, Yayınlanmamı  yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Güven, Y. (2003)  zel E itime Giri . A. Kulaksızıo lu (Der.), *Farklı Geli en  ocuklar* (s.57-80). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Hetherington, E. M., Parke, R. D. (1986) *Child Psychology A Contemporary Viewpoint*, Third Edition, Mcgraw-Hill Book Company.
- Homel, R., Burns, A., & Goodnow, J. (1987) Parental social networks and child development. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, 159-177.
- Hops, H. (1983) Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18.
- Huang, W., Cuvo, A.J. (1997) Social skills training for adults with mental retardation in job-related settings. *Behavior Modification*, 21 (1), 3-44
- Hurlock, E. B. (1955) *Adolescent Development*, Second Edition, Mcgraw-Hill Book Company.
-  pek-Yükselen, A. (2003) *Zihinsel engelli  ocuk ve adölesanların sosyal yeterlilik ve problem davranışlarının anne-baba ve   retmen yönünden karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

- Johnson, D. W., Johnson, R.T. (1990) Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 47, 29-33.
- Kanlıkılıçer, P. (2005) *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: geçerlilik güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., Adak, A. (2005) Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 19.
<http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/>
Web adresinden 30 Nisan 2008 tarihinde edinilmiştir
- Karakuş, F. T. (2006) *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile sosyal beceri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Karaoğlu, M., (2002) *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında İstenmeyen Davranışlar ve Yönetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.
- Karasar, N. (1999) *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kasuto, A. S. (2005) *Aile etkileşiminin çocuğun sosyal ve bilişsel gelişimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Kılıçcı Y. (2006) 6-15 yaş öğrencilerinin gelişimsel güçleri ve kişilik gelişimlerini kolaylaştırma. Y. Kuzgun (Der.) *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırcaali-İftar, G. (2004) Duygu ve Davranış Bozuklukları. S. Eripek (Der.), *Özel Eğitim* (s.69-80). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. No: 1411.
- Korkmaz, B. (2005) *Dil ve beyin çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. İstanbul: Yüce Yayın.
- Krantz M.; Webb D.S.; Andrews D. (1984) The relationship between child and parental social competence. *The Journal of Psychology*, 118, First Half 51-56.
- Kulaksızoğlu, A. (2001) *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayınları.
- Ladd, G.W., & Mize, J. (1983) A cognitive-social learning model of social skill training, *Psychological Review*, 90, 127-157.
- Lyloyd, J. W., Forness, S. R., Kavale, K. A. (1998) Some methods are more effective than others. *Intervention in School & Clinic*, 33 (4) p195-200.
- Macintosh, K., Dissanayake, C. (2006) Social skills and problem behaviours in school aged children with high-functioning autism and asperger's disorder. *Journal Autism Development Disorder*, 36: 1065–1076.

- Magee, T., Roy, C. S. (2008) Predicting school-age behavior problems: The role of early childhood risk factors. *Pediatric Nursing* 34 (1), 37-44.
- Martin, J.E., Rusch, F.R., Heal, L.W. (1982) Teaching community survival skills to mentally retarded adults: a review and analysis. *The Journal of Special Education*, 16 (3), 243-267.
- Matson, J. L., Lott, J. D., Mayville, S. B., Swender, S. L., Moscow, S. (2006) Depression and social skills among individuals with severe and profound mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18 (4) 393-400.
- McDowell J. D., Kim M., O'Neil R., Parke R. D. (2002) Children's emotional regulation and social competence in middle childhood: the role of maternal and paternal interactive style. *Marriage & Family Review (The Haworth Press, Inc.)* 34 (¾) 345-364.
- McIntyre, L. L., Blacher, J. & Baker, B. L. (2006) The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (5), 349-361.
- Mize, J., Abell, E. (1996) Encouraging Social Skills in Young Children: Tips Teachers Can Share with Parents, *Dimensions of Early Childhood*, Vol. 24, No. 3.
http://www.nldontheweb.org/Mize_Abell.htm
Web adresinden 12 Ekim 2008 tarihinde edinilmiştir
- Njardvik, U., Matson, J. L., Cherry, E. K. (1999) A comparison of social skills in adults with autistic disorder, pervasive developmental disorder not otherwise specified, and mental retardation, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, (4), 287-295.
- Okan, M., Özdemir, Ö. (2005) Çocuklarda mental retardasyon, *Güncel Pediatri*, (3) 62-66.
- Özen, A., Çolak, A., Acar, Ç. (2002) Zihin özürlü çocuğa sahip annelerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2) 1-13.
- Prinstein J.M., La Greca M.A. (1990) Links between mother's and children's social competence and associations with maternal adjustment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28 (2) 197-210.

- Putallaz, M. (1987) Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development*, 58, 324-340
- Rhule D. M., McMahon J. R., Spieker, J. S. (2004) Relation of adolescent mothers' history of antisocial behavior to child conduct problems and social competence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33 (3) 524-535.
- Rice, K. G. (1990) Attachment in adolescence: A narrative and meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 19 (5) 511-538.
- Ritter, D. R. (1989) Social competence and problem behavior of adolescents girls with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (7) 460-461.
- Sazak, E. (2003) *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Seven, S. (2007) Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 51, ss: 477-499.
- Sevimay-Özer, D. (2001) *Engelliler için beden eğitimi ve spor*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sucuoğlu, B., Çiftçi, İ. (2001) *Yapamıyor mu? Yapıyor mu? Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretim*. Ankara: A.Ü Basımevi.
- Sucuoğlu, B., Özokçu, O. (2005) Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1) 41-57.
- Swick, K. J., Hassell, T. (1990) Parental efficacy and the development of social competence in young children, *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 17, (1).
- Şahin, C., (1999) *Yurtdışı yaşantısı geçiren ve geçirmeyen Anadolu lisesi öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Şahin, S (2000) *Engelli çocukları olan annelerin çocuklarına karşı tutumlarının, çocuklarının yeterlik alanları ve sorun davranışları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

- Tekinarslan-Çifci, İ. (2008) Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler. İ. H. Diken (Der.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s.135-164). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Topçugil, N. (2002) *Ankara defterdarlığı gündüz bakımevine devam eden 3-6 yaş grubundaki çocukların aile işlevselliğinin değerlendirilmesi ve aile işlevlerinin çocukların psikolojik, sosyal ve fiziksel gelişimleri üzerindeki etkisinin araştırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Tüy, S. (1999) *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Uysal, A. (1999) *Zihinsel engelli ve normal öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1076, 513-522.
- Uzamaz, F. (2000) Ergenlerde sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (6), 49-58.
- Uz-Baş, A. (2003) *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Vuran, S. (2004) Zeka Geriliği. S. Eripek (Der.), *Özel Eğitim* (s.43-56). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. No: 1411.
- Webster-Stratton, C., Lindsay, W. D. (1999) Social competence and conduct problems in young children: issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28 (1) 25-43.
- Yaşarsoy, E. (2006) *Duygusal zeka gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (1998) *Ana Baba Okulu*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yukay, M. (2003) *İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Yüksel, G. (2004) *Sosyal beceri envanteri*. Ankara: Asil Yayıncılık.

Yararlanılan Web Kaynakları

Zihinsel Engellilik Tanımı

<http://orgm.meb.gov.tr> Web adresinden 11 Aralık 2008 tarihinde edinilmiştir.

EKLER



**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ**

SAYI :B.30.02.Mar.F8.00.00/495
KONU:

İstanbul 27.02/2008

Sayın AHMET YALÇIN HOCAOĞLU

İl Milli Eğitim Müdürlüğün'den alınan 19 Şubat 2008 tarih ve 519/13807 sayılı yazı ekte sunulmuş olup , gereğini rica ederim.

Ek: 2

Prof.Dr. Betül Aydın
Müdür

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/
Konu: Anket(Ahmet Yalçın HOCAOĞLU)

519/13807

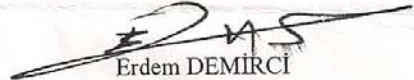
19 Şubat 2008

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

- İlgi : a) Valilik Makamının 18/02/2008 tarih ve 18.580/506/13694 sayılı Oluru.
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) 28/12/2007 tarih 5867 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihinsel Engelliler Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Ahmet Yalçın HOCAOĞLU'nun ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "Zihin Engelli Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri İle Davranış Problemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri İlgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

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


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.

Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. İlgi(a)Valilik Oluru
2. Ek: Anket Soruları.

*M. Gökmen
Amir*

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ	
TARİH:	22.02.08
SAYI:	377

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.

Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu

Tel. ve Fax : 212 526 13 82 İnternet : www.istanbul-meb.gov.tr E-mail : apk@istanbul-meb.gov.tr

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 506/13694
Konu : Anket(Ahmet Yalçın HOCAOĞLU)

18 /02/2008

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a)Marmara Üniversitesi'nin 28/12/2007 tarih 5367 sayılı yazısı.
b)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c)Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d)Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 14/02/2008 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihinsel Engelliler Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi **Ahmet Yalçın HOCAOĞLU'nun** ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere **"Zihin Engelli Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri İle Davranış Problemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi"** konulu anket çalışmalarını yapma istekleri hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihinsel Engelliler Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi **Ahmet Yalçın HOCAOĞLU'nun** ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere **"Zihin Engelli Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri İle Davranış Problemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi"** konulu anket çalışmalarını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M.ATA ÖZER
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

OLUR
18/02/2008

Hikmet DİNÇ
Vali
Vali Yardımcısı



4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82
E-Mail: kultur34@meb.gov.tr **Web:** <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

Kendini Tanımlama Envanteri

Değerli Anne ve Babalar:

Elinizdeki ölçek siz annelerin ve babaların kendinizi nasıl tanımladığını belirlemeyi amaçlayan bir bilgi toplama aracıdır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde size ve çocuğunuza ait kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise sizin tutum veya davranışlarınızı belirlemeye yönelik 90 madde yer almaktadır. Eğer verilen ifadeler sizi hiç tanımlamıyorsa “Hiç benim gibi değil”, biraz tanımlıyorsa “Biraz benim gibi”, orta düzeyde tanımlıyorsa “Benim gibi”, oldukça sizi tanımlıyorsa “Oldukça benim gibi” ve sizi tam tanımlıyorsa “Tamamen benim gibi” seçeneklerinden birine (X) işareti koyunuz.

Formlar iki nüsha halinde olup, biri baba, diğeri anne tarafından doldurulacaktır. Formların başında “Anne anketi” / “Baba anketi” ibaresi yer almaktadır.

Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU
Özel Eğt. Öğrt. Ahmet Y. HOCAOĞLU
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim A.B.D

I. Bölüm
KİŞİSEL BİLGİLER ANKETİ

COCUĞUN:

1. Adı:..... Soyadı:.....
2. Cinsiyeti
- a. Erkek ☐ b. Kız ☐
3. Yaşı:.....
4. Doğum sırası
- a. İlk çocuk ☐ b. Ortanca ya da ortancalardan biri ☐ c. Son çocuk ☐
5. Kardeş Sayısı
- a. Tek kardeş ☐ b. 2-4 kardeş ☐ c. 5 ve üstü ☐
6. Ailede Yaşayan Kişi Sayısı:.....
7. Ailede Yaşayan Kişiler.....
8. Engelinin Türü.....
9. Kendinizi aşağıdaki gelir gruplarından hangisine dâhil edebilirsiniz
- a. Dar gelirli ☐ b. Orta altı ☐ c. Orta ☐ d. Orta üstü ☐ e. Zengin ☐

ANNENİN:

1. Yaşı: daha az – 19 ☐
20 – 29 ☐
30 – 39 ☐
40 – 49 ☐
50 – üstü ☐
2. Öğrenim Durumu
- Okur yazar değil ☐
Okur- yazar ☐
İlkokul mezunu ☐
Ortaokul mezunu ☐
Lise mezunu ☐
Üniversite ve üstü ☐
3. Mesleği:.....

BABANIN:

1. Yaşı: daha az – 19 ☐
20 – 29 ☐
30 – 39 ☐
40 – 49 ☐
50 – üstü ☐
2. Öğrenim Durumu
- Okur yazar değil ☐
Okur- yazar ☐
İlkokul mezunu ☐
Ortaokul mezunu ☐
Lise mezunu ☐
Üniversite ve üstü ☐
3. Mesleği:.....

KENDİNİ TANIMLAMA ENVANTERİ

No		Hiç benim gibi değil	Biraz benim gibi	Benim gibi	Oldukça benim gibi	Tamamen benim gibi
1	Üzüntülü ve mutsuz olduğum zaman başkalarının bunu anlaması zordur.					
2	İnsanlar konuşurken, onları dinlediğim kadar onların hareketlerini izlemeye de zaman ayırıyorum.					
3	Sevmediğim insanlara karşı olan duygularımı ne kadar saklamaya çalışsam da, onlar sevmediğimi anlarlar.					
4	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantıları düzenlemekten hoşlanırım.					
5	Başkaları tarafından eleştirilmek veya azarlanmak beni pek rahatsız etmez.					
6	Genç-yaşlı, zengin ve yoksul her türlü insanla birlikte kendimi rahat hissederim.					
7	Pek çok insandan daha hızlı konuşurum.					
8	Çok az insan benim kadar duyarlı ve anlayışlıdır.					
9	Komik bir hikaye anlattığımda ya da şaka yaptığımda çoğunlukla kendimi gülmekten alıkoyamam.					
10	İnsanların beni iyice tanımaları çok zaman alır.					
11	Benim zevk ve üzüntümün en büyük kaynağı diğer insanlardır.					
12	Bir grup arkadaşım ile birlikte olduğum zaman genellikle grubun sözcüsü olurum.					
13	Mutsuz olduğum zaman çevremdekileri de mutsuz yapma eğilimim vardır.					
14	Toplantılarda herhangi birisi bana ilgi duyduğu zaman bunu hemen fark edebilirim.					
15	İnsanlar sıkıldığını yüz ifademden her zaman fark edebilirler.					
16	Sosyal olmaktan hoşlanırım.					

No		Hiç benim gibi değil	Biraz benim gibi	Benim gibi	Oldukça benim gibi	Tamamen benim gibi
17	Politik bir tartışmada, tartışan kişileri gözlemek ve görüşlerini analiz etmekten ziyade tartışmada bizzat yer almayı tercih ederim.					
18	Kişisel bir şey hakkında konuşurken karşımdakilerin yüzüne bakmakta bazen zorluk çekerim.					
19	Bakışlarımın anlamlı olduğu söylenir.					
20	İnsanları o şekilde davranmaya sev eden şeyleri öğrenmeye ilgi duyarım.					
21	Duygularımı kontrol etmede çok başarılı sayılmam.					
22	Çok sayıda insanla bir arada çalışmayı gerektiren işleri tercih ederim.					
23	Çevremdeki insanların psikolojik durumundan büyük ölçüde etkilenirim.					
24	Önceden hazırlanmış bir konuşmayı yapmakta pek başarılı değilim.					
25	Başka insanlara dokunmaktan genellikle rahatsız olurum.					
26	Başkalarıyla olan ilişkilerini izleyerek bir insanın karakterini kolayca anlayabilirim.					
27	Gerçek hislerimi hemen hemen herkesten gizleyebilirim.					
28	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarına her zaman katılırım.					
29	Bazı ortamlarda doğru şeyleri yaptığımdan veya söylediğimden endişe ederim.					
30	Kalabalık bir insan grubu önünde konuşmak benim için çok zordur.					
31	Sık sık yüksek sesle gülerim.					

No		Hiç benim gibi değil	Biraz benim gibi	Benim gibi	Oldukça benim gibi	Tamamen benim gibi
32	Ne kadar saklamaya çalışsalar da insanların gerçek düşüncelerini genellikle bilirim.					
33	Arkadaşlarım beni güldürmeye veya gülümsetmeye çalışsalar bile ciddiyetimi koruyabilirim.					
34	Kendimi yabancılara tanıtırken genellikle ilk adımı ben atarım.					
35	Bazen başkalarının bana söylediklerini sanki çok kişisel olarak alıyorum.					
36	Bir grup içinde olduğum zaman konuşacağım doğru şeyleri seçmede güçlük çekiyorum.					
37	Arkadaşlarıma ve aileme onların beni nasıl kızdırdıklarını veya üzdüklerini anlatmakta bazen güçlük çekiyorum.					
38	Bir insanla ilk karşılaşmamdan sonra onun karakterini tam olarak anlayabilirim.					
39	Duygularımı kontrol etmek benim için oldukça zordur.					
40	Karşılıklı konuşmalarda genellikle ilk adımı ben atarım.					
41	Hareketlerim hakkında başkalarının ne düşündükleri benim için fazla önem taşımaz.					
42	Grup tartışmalarını yönetmede genellikle çok başarılıyım.					
43	Yüz ifadem genellikle tarafsızdır.					
44	Hayatımdaki en büyük zevklerimden biri, diğer insanlarla birlikte olmaktır.					
45	Üzgün olsam bile soğukkanlılığımı korumakta oldukça başarılıyım.					
46	Bir hikaye anlatırken konun anlaşılması için genellikle pek çok el-kol hareketi yaparım.					
47	Genellikle insanlara söylediklerimin yanlış anlaşılacağından kaygılanırım.					
48	Genellikle sosyal düzeyi benimkinden farklı olan insanlarla birlikte bulunmaktan rahatsız olurum.					
49	Kızgınlığımı çok seyrek gösteririm.					
50	Kendilerini olduğundan farklı gösterenleri, karşılaştığım ilk andan itibaren hemen tespit edebilirim.					

No		Hiç benim gibi değil	Biraz benim gibi	Benim gibi	Oldukça benim gibi	Tamamen benim gibi
51	Grupla birlikteyken genellikle davranışlarımı ve fikirlerimi gruba adapte ederim.					
52	Tartışmalarda konuşmaların büyük bir kısmını ben üstlenirim.					
53	Büyürken ailem daima iyi davranışların önemini vurgulamıştır.					
54	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarında başkalarıyla kaynaşmakta pek başarılı değilim.					
55	Arkadaşlarımla konuşurken onlara sık sık dokunurum.					
56	Başka insanların sorunlarını bana anlatmalarından nefret ederim.					
57	Sinirli olduğum zaman bu durumumu başkalarından çok iyi bir şekilde saklayabilirim.					
58	Toplantılarda çok çeşitli insanla konuşmaktan hoşlanırım.					
59	Her hangi birisinin bana gülümsemesinden veya surat asmasından çok etkilenirim.					
60	Bir çok önemli kişinin katıldığı toplantılarda kendimi dışlanmış hissedirim.					
61	Durgun geçen bir toplantıyı neşelendirebilirim.					
62	Üzüntülü filmlerde bazen ağlarım.					
63	Sosyal etkinliklerde hiç eğlenmesem bile kendimi çok iyi vakit geçiriyormuş gibi gösterebilirim.					
64	Kendimi yalnız biri olarak görüyorum.					
65	Eleştiriye karşı çok duyarlıyım.					
66	Farklı özgeçmişe sahip insanların çevremde rahatsız olduklarını ara sıra fark etmişimdir.					
67	İlgi odağı olmaktan nefret ederim.					
68	Üzüntülü bir insanı, rahatlatmak için kolaylıkla dokunup kucaklayabilirim.					
69	Güçlü bir duygumu pek saklayamam.					

No		Hiç benim gibi değil	Biraz benim gibi	Benim gibi	Oldukça benim gibi	Tamamen benim gibi
70	Kalabalık toplantılara katılmaktan ve yeni insanlarla tanışmaktan zevk alıyorum.					
71	Başka insanların beni sevmesine çok önem veririm.					
72	Bir yabancı ile konuşmaya başlarken bazen yanlış şeyler söylerim.					
73	Duygu ve heyecanlarımı çok seyrek gösteririm.					
74	Başka insanları seyretmek için saatler harcarım.					
75	Gerçekten kendimi mutlu hissediyorken bile kolaylıkla üzgünmüş gibi gösterebilirim.					
76	Tanımadığım birileri benimle konuşmadıkça onlarla konuşmam mümkün değildir.					
77	Eğer bir başkasının bana baktığı düşencesine kapılırsam huzursuz olurum.					
78	Gruplarda genellikle lider olarak seçilirim.					
79	Arkadaşlarım bazen bana çok konuştuğumu söylerler.					
80	Çoğunlukla duyarlı ve anlayışlı bir insan olduğum söylenir.					
81	Duygularımı saklamaya çalışsam bile insanlar bunu her zaman anlayabilirler.					
82	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarında toplantının yıldızı olma eğilimindeyim.					
83	Başkalarının üzerinde bıraktığım etki ile genellikle meşgul olurum.					
84	Sosyal ortamlarda genellikle kendimi beceriksiz bulurum.					
85	Kızgın olduğum zaman asla bağırıp çağırmam.					
86	Arkadaşlarım kızgın ve sinirli oldukları zaman onları sakinleştirmem için beni ararlar.					
87	Bir önceki dakika mutlu ve bir sonraki dakika üzgün görünmeyi kolaylıkla başarabilirim.					
88	Herhangi bir konu üzerinde saatlerce konuşabilirim.					

No		Hiç benim gibi değil	Biraz benim gibi	Benim gibi	Oldukça benim gibi	Tomamen benim gibi
89	Sık sık başkalarının benim hakkında ne düşündükleriyle meşgul olurum.					
90	Her türlü sosyal ortama kolayca uyum sağlayabilirim.					

OKUL SOSYAL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenler,

Aşağıda sizlere 'Okul Sosyal Davranış Ölçeği' verilmiştir. Ölçek 'Sosyal Yeterlilik' ve 'Olumsuz Sosyal Davranışlar' olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Sizden istediğimiz ölçeği sadece bir öğrencinizin davranışlarını düşünerek değerlendirmenizdir.

Okuduğunuz ifadelerin sizin düşüncelerinizi ne düzeyde yansıttığını belirtmek için 'Hiçbir zaman' 'Nadiren', 'Arasıra', 'Sıklıkla', 'Her Zaman' ifadelerinin altındaki daireyi biçiminde işaretleyiniz. Her ifadenizde yalnızca bir seçenek işaretlemeniz gerekmektedir.

Ölçekteki ifadelere içtenlikle cevap vermeniz, araştırmanın daha güvenilir sonuçlara ulaşması açısından önemlidir. Araştırmaya yapmış olduğunuz katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU

Özel Eğt. Öğrt. Ahmet Y. HOCAOĞLU

1	2	3	4	5
☹		☺		☺
Hiçbir zaman	Nadiren	Arasıra	Sıklıkla	Herzaman

	Sosyal Yeterlilik	1	2	3	4	5
		☹		☺		☺
1.	Çeşitli durumlarda diğer öğrencilerle işbirliği yapar.	①	②	③	④	⑤
2.	Değişik sınıf etkinliklerine geçişte zorlanmaz.	①	②	③	④	⑤
3.	Masa başı etkinliklerini uyarılmaya gerek kalmaksızın tamamlar.	①	②	③	④	⑤
4.	İhtiyaçları olduğunda diğer öğrencilere yardım eder.	①	②	③	④	⑤
5.	Grup etkinliklerine ve tartışmalara aktif bir biçimde katılır.	①	②	③	④	⑤
6.	Diğer öğrencilerin problemlerini ve ihtiyaçlarını anlar.	①	②	③	④	⑤
7.	Herhangi bir sorun ortaya çıktığında sakin kalır.	①	②	③	④	⑤
8.	Öğretmenlerini dinler ve direktiflerini yerine getirir.	①	②	③	④	⑤
9.	Diğer öğrencileri etkinliklere katılmaya çağırır.	①	②	③	④	⑤
10.	Uygun bir tavırla, anlamadığı talimatların açıklanmasını ister.	①	②	③	④	⑤
11.	Yaşlıları tarafından beğenilen beceri ya da yetenekleri vardır.	①	②	③	④	⑤
12.	Diğer öğrencileri kabul edici bir tutum içindedir.	①	②	③	④	⑤

13.	Ev ödevlerini ve diğer görevlerini bağımsız olarak yapar.	①	②	③	④	⑤
14.	Verilen ödevleri zamanında tamamlar.	①	②	③	④	⑤
15.	Gerekli durumlarda akranları ile uzlaşma gayreti gösterir.	①	②	③	④	⑤
16.	Sınıf kurallarına uyar.	①	②	③	④	⑤
17.	Okulda değişik durumlarda uygun davranışlar yapar.	①	②	③	④	⑤
18.	İhtiyacı olduğu takdirde uygun bir dille yardım ister.	①	②	③	④	⑤
19.	Değişik özelliğe sahip çok sayıda akranı ile etkileşim halindedir.	①	②	③	④	⑤
20.	Yetenek düzeyine uygun iş üretir.	①	②	③	④	⑤
21.	Yaşlıları ile konuşmaya başlamakta ya da sohbetlere atılma konusunda yeteneklidir.	①	②	③	④	⑤
22.	Diğer öğrencilerin duygularına karşı duyarlıdır.	①	②	③	④	⑤
23.	Davranışlarının, öğretmenleri tarafından düzeltilmesi istendiğinde uyum sağlar.	①	②	③	④	⑤
24.	Öfkelendiği zaman duygularını kontrol eder.	①	②	③	④	⑤
25.	Yaşlılarının sürdürdüğü bir etkinliğe katılabilir ve o etkinliğe uyum sağlar.	①	②	③	④	⑤
26.	Liderlik yetenekleri güçlüdür.	①	②	③	④	⑤
27.	Okulda değişik ortamlarda kendinden beklenen davranışlara uyum sağlar.	①	②	③	④	⑤
28.	Diğerlerinin olumlu özelliklerini över.	①	②	③	④	⑤
29.	Gerektiğinde hakkını arar.	①	②	③	④	⑤
30.	Akranları tarafından etkinliklere katılmak için aranır.	①	②	③	④	⑤
31.	Kendini denetler.	①	②	③	④	⑤
32.	Akranları kendisine saygı duyar.	①	②	③	④	⑤
	Olumsuz Sosyal Davranışlar	1	2	3	4	5
		☹		☺		☺
1.	Sorunlar için diğer öğrencileri suçlar.	①	②	③	④	⑤
2.	Başkalarının eşyalarını alır.	①	②	③	④	⑤
3.	Öğretmenlere ya da diğer çalışanlara karşı koyar.	①	②	③	④	⑤
4.	Okul ödevlerinde ya da oyunlarda hile yapar.	①	②	③	④	⑤
5.	Kavgalara girer.	①	②	③	④	⑤
6.	Öğretmenlere ya da diğer çalışanlara yalan söyler.	①	②	③	④	⑤
7.	Diğer öğrencilere sataşır ve onlarla alay eder.	①	②	③	④	⑤
8.	Saygısız ve yüzüstüdür.	①	②	③	④	⑤

9.	Kolay kıskırtılır ve aniden patlar.	①	②	③	④	⑤
10.	Öğretmenleri ve diğer çalışanları önemsemez.	①	②	③	④	⑤
11.	Herkesten daha iyi rol yapar.	①	②	③	④	⑤
12.	Okul eşyalarına zarar verir ve parçalar.	①	②	③	④	⑤
13.	Diğer öğrencilerle paylaşmaz.	①	②	③	④	⑤
14.	Öfkesi, patlaması veya nöbetleri vardır.	①	②	③	④	⑤
15.	Diğer öğrencilerin duygu ve ihtiyaçlarını dikkate almaz.	①	②	③	④	⑤
16.	Öğretmenin ilgisinin devamlı olarak kendi üzerinde olmasını ister.	①	②	③	④	⑤
17.	Diğer öğrencileri tehdit eder, sözel saldırganlık gösterir.	①	②	③	④	⑤
18.	Küfür eder ya da argo kullanır.	①	②	③	④	⑤
19.	Fiziksel olarak saldırgandır.	①	②	③	④	⑤
20.	Yaşlılarına hakaret eder.	①	②	③	④	⑤
21.	Sızlanır veya şikayet eder.	①	②	③	④	⑤
22.	Akranları tartışır ve ağız kavgası yapar.	①	②	③	④	⑤
23.	Kontrol edilmesi zordur.	①	②	③	④	⑤
24.	Diğer öğrencileri tedirgin ve rahatsız eder.	①	②	③	④	⑤
25.	Okulda başını derde sokar.	①	②	③	④	⑤
26.	Devam etmekte olan etkinlikleri bozar.	①	②	③	④	⑤
27.	Palavracıdır ve kendini övmeye bayılır.	①	②	③	④	⑤
28.	Güvenilmez.	①	②	③	④	⑤
29.	Diğer öğrencilere karşı zalimdir.	①	②	③	④	⑤
30.	Düşünmeden, fevri hareket eder.	①	②	③	④	⑤
31.	Üretken değildir, çok az iş başarır.	①	②	③	④	⑤
32.	Kolayca sinirlendirilebilir.	①	②	③	④	⑤
33.	Diğer öğrencilerden yardım talep eder.	①	②	③	④	⑤