

T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

**ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN
TEKERLEMELERİ SÖYLEME BECERİLERİNİN
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Filiz BİLİCİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ

Konya-2018

T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

**ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN
TEKERLEMELERİ SÖYLEME BECERİLERİNİN
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Filiz BİLİCİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ

Konya-2018



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Filiz BİLİCİ
	Numarası	128306011008
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim
	Bilim Dalı	Özel Eğitim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Tekerlemeleri Söyleme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

11.../07/2018
Öğrencinin
Adı Soyadı İmzası
Filiz BİLİCİ



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Filiz BİLİCİ
	Numarası	128306011008
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim
	Bilim Dalı	Özel Eğitim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ
	Tezin Adı	Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Tekerlemeleri Söyleme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Tekerlemeleri Söyleme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi başlıklı bu çalışma 25/06/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Hakan SARI	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAVUZ	

ÖNSÖZ

Bu araştırmada zihinsel yetersizliği olan çocukların tekerlemeleri söyleme becerileri farklı değişkenlere göre incelenmiştir.

Bu çalışmanın planlanmasında ve gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Yapmış olduğum çalışmanın her aşamasında değerli görüşleri ve yakın ilgisi ile vaktini esirgemeyen tez danışmanım değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Kurnaz'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans eğitimim boyunca bu alanda yetişmemde emek ve katkıları olan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Hakan Sarı'ya, Dr. Öğr. Üyesi Yahya ıkılı hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Ümit şahbaz hocama teşekkür ederim. Tezi bitirmem konusunda teşvik eden Dr. Öğr. Üyesi Yalçın Karaca hocama, desteklerini gördüğüm lisanstan arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Seda Özkubat'a ve arkadaşlarım Aynur Usta, Abdullah Sadan'a ve değerli arkadaşım Melahat Kahraman'a da teşekkür ederim.

Gerektiğinde kendisinin de faydalanacağı tekerlemeleri hazırlamak için zamanından aldığım kızım Ayşenil'e ve kıymetli eşim şeref Bilici'ye sonsuz teşekkürler. Tabi ki her koşulda maddi manevi desteklerini esirgemeyen ve yüreklendiren anneme, babama ve kardeşime minnettarım.

T.C

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı:	Filiz BİLİCİ
	Numarası:	128306011008
	Ana Bilim / Bilim Dalı:	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı:	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ
	Tezin Adı:	Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Tekerlemeleri Söyleme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

ÖZET

Tekerlemeler "ağızda yuvarlanan söz, saçma sapan söz, eşesli kelimelerle oluşturulan konuşma" anlamlarına geldiği gibi aynı zamanda bazı edebi türler içinde veya bağımsız olarak söylenen ölçülü ve kafiyeli sözlerdir. Masal tekerlemesi, oyun tekerlemesi gibi isimler alırlar. En çok çocuk oyunlarında kullanılan tekerlemeler, masalların baş, orta ve sonunda söylenirler. Yöreden yöreye değişik isimle de söylenirler. Tekerleme; masal, halk hikâyesi, bilmece ve âşık edebiyatına ait edebî ürünlerin içinde yer alır. Bazen bağımsız olarak da kullanılabilir. Tekerlemeler daha çok çocuklar tarafından kullanılan bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma zihinsel yetersizliği olan çocukların tekerlemeleri söyleme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tekerlemelerin zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimlerine katkılarının neler olduğu, çocukların ne oranda tekerlemeleri söyleyip söyleyemedikleri ve dil gelişimlerine olan katkılarının neler olduğu merak konusu olmuştur. Araştırmada zihinsel yetersizliği olan çocukların tekerlemeleri söyleyebilme düzeylerini belirlemek ve tekerlemeleri çocukların söyleyebilme değişkenlerine göre incelemektir. Araştırmanın örneklem grubu 122 zihinsel yetersizliği olan öğrenciden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından Zihin Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri ve Zihin Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi

Ölçeği geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Zihin Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinin iç tutarlılığına bağlı güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçları %95 güven düzeyinde ele alınmış ve incelenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların tekerleme söyleyebilme becerilerinin orta düzeye yakın olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisi düzeyleri ile farklı yaş gruplarında bulunan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisi düzeylerinin birbirine denk olduğu gözlenmiştir. Araştırmaya katılan ve mahalli dili Türkçe olan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerileri mahalli dili Kürtçe olan öğrencilerininkine göre anlamlı olarak daha yüksektir. Hafif düzeyde engeli bulunan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerileri, orta düzeyde engeli bulunan öğrencilerininkine göre anlamlı olarak daha yüksektir. Okuma bilen öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerileri, okuma bilmeyen öğrencilerininkine göre anlamlı olarak daha yüksektir. Araştırmaya katılan, anasınıfı eğitimi alan ve almayan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisi düzeylerinin birbirine denk olduğu gözlenmiştir. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden alınan puanların ailenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan ve farklı sürelerde özel eğitim alan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisi düzeylerinin birbirine denk olduğu gözlenmiştir.

Sonuç olarak, Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler için dil becerileri eğitimlerinin planlanmasında, çocuğun yaşı, hazırbulunuşluğu, yakın çevresi tarafından problemin algılanma biçimi vb. özellikler dikkate alınarak, dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak kapsamlı ve çok yönlü öğretim programları hazırlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel yetersizliği olan bireyler, tekerlemeler, zihin engelli öğrenciler için tekerleme söyleyebilme becerisi ölçeği

T.C

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Author's	Name and Surname: Filiz BİLİCİ
	Student Number: 128306011008
	Ana Bilim / Bilim Dalı: Master'sDegree(M.A)
	Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ
	Title of the Thesis: The ability to tell rhymes of children with intellectual disabilities to be analyzed in terms of different variables

ABSTRACT

The nursery rhymes are not only the words of "the word rolling in the mouth, the ridiculous word, the speech formed by the homonyms", but the measured and rhymed words which are spoken independently or in some literary genres as well. They take names such as fairy tales, game play. The nursery rhymes which are most used in children's plays are said to be the head, middle and end of the titles. They are said in different names from region to region. The nursery rhymes are in the literature products such as fairy tales, folk stories, riddles, and love literature. Sometimes it can also be used independently. The nursery rhymes appear as a species used by children mostly.

The research was conducted to examine the ability of children with mental impairment to say the nursery rhymes in terms of different variables. Nursery rhymes are a matter of curiosity as to what contributes to the education of children with mental impairment in the motorcycles, what the children can not say and say, and what their contribution to language development is. The aim of the research is to determine the levels of the nursery rhymes of children who can mentally retard and to examine them according to the variables of children's speech. The sample group of the study consisted of 122 students with mental impairment. As a means of collecting data, the scales of the Language Skills for Mentally Handicapped Students and the

Speaking Nursery Rhymes Skill for Mentally Handicapped Students were developed and used by researcher. The Cronbach's Alpha Coefficient was calculated to determine the reliability of the Rhythmical Speech Skill Scale for students with mental retardation based on their internal consistency. Data were analyzed using the SPSS 25.0 statistical package program. The results of the analysis are handled and examined at 95% confidence level.

As a result of the research results, it can be said that the children who have Mental Disabilities have a moderate level of rhyme speaking ability. It was observed that the levels of rhythm ability is equal both the boys and girls participating in the research and the students who were in different age groups. The level of the rhyme speaking ability of students whose mother tongue is Turkish are significantly higher than the students whose mother tongue is Kurdish. The level of rhyming skill of the students with mild disabilities are significantly higher than the students with moderate disabilities. The level of rhyming skill of the literate students are significantly higher than that of illiterate students. It was observed that the level of rhythm ability of the students who did or did not take the education of kindergarten is equal to each other. It is understood that the scores obtained from the Speaking Rhymes Ability Scale for mentally handicapped students suggests a meaningful difference according to the education level of the family. It was observed that the levels of rhythm ability of the students who had special education at different times were equal to each other.

As a result, in the planning of language skills training for students with intellectual disabilities, by taking into consideration of the child's age, readiness, the way the problem is perceived by the immediate surroundings, etc, comprehensive and multi-faceted curricula that will contribute to the development of language skills can be prepared.

Keywords: Individuals with mental disabilities, nursery rhymes, Speaking Nursery Rhymes Skill for Mentally Handicapped Students

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	I
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	II
ÖNSÖZ.....	III
ÖZET.....	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLolar LİSTESİ	XI

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	8
1.5. Varsayımlar.....	10
1.6. Sınırlılıklar	10

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Zihinsel Yetersizlik Kavramı	11
2.1.1. Zihinsel Yetersizliğin Sınıflandırılması.....	12
2.1.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Özellikleri	13
2.1.2.1. Bilişsel Özellikleri	14
2.1.2.2. Dil Gelişim Özellikleri.....	14
2.1.2.3. Sosyal Gelişim Özellikleri	16
2.1.2.4. Motor Gelişim Özellikleri.....	16
2.2. Dil Gelişiminin Tanımı ve Önemi.....	17
2.3. Dil Gelişiminin Kazanılması İle İlgili Kuramlar.....	18
2.3.1. Psikolingistik (Biyolojik) Kuram.....	18
2.3.2. Davranışçı Kuram.....	19
2.3.3. Sosyolingistik/ Pragmatik Kuram	19
2.3.4. Anlamsal/ Bilişsel Kuram.....	20
2.4. Dil Edinim Dönemleri.....	20
2.4.1. Okul Öncesi Eğitimde Dilin Önemi.....	21
2.4.2. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler	22
2.5. Tekerlemeler	24

2.5.1. Tekerlemelerin Tanımı	24
2.5.2. Tekerlemelerin Özellikleri.....	24
2.5.3. Tekerlemelerin Türleri.....	25
2.6. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitiminde Tekerlemelerin Yeri	27
2.6.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Dil ve Konuşma Eğitimlerinde Tekerlemeler ..	27
2.6.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Okuma Yazma Eğitimlerinde Tekerlemeler	29
2. 7. İlgili Araştırmalar.....	30
2.7.1. Dil Gelişimi ile İlgili Araştırmalar.....	30
2.7.2. Tekerlemeler İle İlgili Araştırmalar	33
BÖLÜM III	
3. YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırmanın Modeli	36
3.2. Çalışma Grubu	36
3.3. Kullanılan Ölçme Araçları	38
3.3.1. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeği.....	39
3.3.2. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinin Ayırt Edici Geçerliğinin İncelenmesi.....	43
3.3.3. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeği.....	45
3.3.4. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinin Ayırt Edici Geçerliliğinin İncelenmesi	50
3.4. Verilerin Analizi	52
BÖLÜM IV	
4. BULGULAR	54
4.1. Betimsel Bulgular	54
4.2. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analizi Sonucu Elde Edilen Bulgular	55
4.3. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analizi Sonucu Elde Edilen Bulgular	60
BÖLÜM V	
5. YORUM ve TARTIŞMA	67
5.1. Zihinsel Engellilerde Cinsiyet, Yaş ve Dil Becerileri	67
5.2. Zihinsel Engel Türüne ve Mahalli Dil Kullanımına Göre Dil Becerileri.....	69
5.3. Zihinsel Engelli Çocukların Anasınıfına Devam Etme, Okuma Düzeyine ve Özel Eğitim Alma Süresine Göre Dil Becerileri.....	70
5.4. Zihinsel Engelli Çocukların Aile Eğitim Durumu ve Dil Becerileri.....	72

BÖLÜM VI

6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	73
6.1. Sonuç.....	73
6.2. Öneriler	75
KAYNAKÇA.....	77
EKLER	86
EK1. Dil Becerileri Ölçeği.....	86
EK2. Tekerlemeler Ölçeği	88
ÖZGEÇMİŞ.....	90

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo-1. Araştırmaya Katılan Öğrenciler İle İlgili Betimsel Bilgiler	37
Tablo-2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin ve Ailelerin Eğitim Düzeyleri İle İlgili Betimsel Bilgiler	38
Tablo-3. KMO Değeri ve Bartlett Testi Sonuçları	40
Tablo-4. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinin Faktör Yapısı	42
Tablo-5. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinin Ayırt Edici Geçerliğini Belirlemek İçin Gerçekleştirilen t Testi Sonuçları	44
Tablo-6. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinin Puanlama Yönergesi	46
Tablo-7. Puanlama Yönergesi	47
Tablo- 8. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinin Üç Faktörlü Yapısına Ait Uyum Değerleri	48
Tablo-9. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinin Güvenirlilik Katsayıları	50
Tablo-10. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinin Ayırt Edici Geçerliğini Belirlemek İçin Gerçekleştirilen t Testi Sonuçları	51
Tablo-11. Karşılaştırma Grupları ve Kullanılan Analiz Teknikleri	53
Tablo-12. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri ve Zihin Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeklerinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel Bilgiler	54
Tablo-13. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	55
Tablo-14. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Yaşa Göre Karşılaştırılması	56
Tablo-15. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Mahalli Dile Göre Karşılaştırılması	56
Tablo-16. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Engel Durumuna Göre Karşılaştırılması	57
Tablo-17. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Okuyabilme Durumuna Göre Karşılaştırılması	57
Tablo-18. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Anasınıfı Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması	58
Tablo-19. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Ailenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	59

Tablo-20. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Özel Eğitim Alma Süresine Göre Karşılaştırılması.....	60
Tablo-21. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden Alınan Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	61
Tablo-22. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden Alınan Puanların Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	61
Tablo-23. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden Alınan Puanların Mahalli Diline Göre Karşılaştırılması.....	62
Tablo-24. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden Alınan Puanların Engel Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	63
Tablo-25. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden Alınan Puanların Okuyabilme Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	63
Tablo-26. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden Alınan Puanların Anasınıfı Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	64
Tablo-27. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden Alınan Puanların Ailenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	65
Tablo-28. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden Alınan Puanların Özel Eğitim Alma Süresine Göre Karşılaştırılması.....	66

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Gelişimsel geriliği olan çocuklarda problemlili davranışların önemi ve görülme oranları üzerinde çocukluk dönemindeki araştırmacılar önemle durmuşlardır. 5-17 yaşları arasında gelişimsel geriliği olan çocuklarda % 40 oranında davranış sorunları görülmüştür. Davranış problemlilerinin türünü ve derecesini belirlemeye çalışan araştırma sonuçlarında ise en çok rastlanan davranış problemlilerinden birinin iletişim güçlüğü olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Jacobson, 1990). İletişim kurabilmek için çocuklar genellikle 2,5 yaşlarına kadar tüm ünlü ve ünsüz sesleri çıkarabilir. Hepsinin çıkarılması ise 7-8 yaşlarına kadar sürer. Sıra sistemi, cümlenin yapısını oluşturan öğelerin cümle içinde sıralanmasını ifade eder. Anlam sistemi ise seslerin, semboller aracılığı ile nesne ve olaylarla ilişkisini ifade eder. Belli bir anlamı ifade edebilmek için kelimeler oldukça gereklidir. Kelimelerin doğru telaffuzu ve akıcı bir şekilde kullanılması dil gelişimi için önemlidir. Çocukların belirli durumlar ve nesnelere kendi düşünceleri arasında ilişkiler kurmaya başlaması, dili anlamlı olarak kullanmaya başladığını gösterir (MEB, 2007). Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar ve araştırmanın sınırlılıkları ele alınmıştır.

1. 1. Problem Durumu

Konuşmada beklenenden farklı hız, ses, hece, sözcük ya da sözcük öbeği tekrarları, uzatarak konuşma akışının kesintiye uğraması konuşma bozukluğu olarak karşımıza çıkmaktadır. Zihinsel engellilerde konuşma bozukluğu ise küçük çocukların normal konuşma yetisini kazandığı dönemdeki konuşma düzeyleriyle aynı olduğu belirtilir (Shriberg ve Widder, 1990). Görsel-motor organizasyonlarında, küçük ve büyük kas gelişimlerinde ve bütünleştirme stratejilerinde zihinsel engelli çocuklar tarafından problemler yaşanmaktadır. Zihinsel engelli çocukların bu tür gelişimlerdeki aksaklıklar alfabeledeki harfleri tanımalarında ve harflerin kelimelerdeki diziliş sırasını kavramalarında güçlük yaratır (Nichtern, 1974).

Eğitimin temel becerilerinden biri olan okuma, kişinin sözcükleri çözümlene, sözcük tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinin bütününe içeren bir beceridir. Çözümleme, benzerlik kurma, tahmin etme ve görsel sözcük öğelerini içeren sözcükleri okuma ise oldukça karmaşıktır. Zihinsel engelli çocuklar için bu karmaşık yapı okumayı yıldırıcı bir görev haline getirebilir (Cohen, 2005).

Zihinsel yetersizliği olan çocukların dil edinim süreci zihinsel yetersizliği olmayan akranları ile hemen hemen aynı olmasına rağmen, dil gelişimi zihinsel yetersizliği olan çocuklarda özrün veya engelin şiddetine göre yavaş ilerlemektedir. Konuşmaya yaşlarından daha geç başladıkları gibi kelime hazineleri sınırlı olup, kelimeleri doğru yerde kullanmadıklarından gramerde ve cümlelerin zorluğunda sıkıntılar yaşayabilirler (Güven, 2002). Zihinsel yetersizliği olan çocukların dil gelişimlerinde aynı kavramlar çeşitli durum ve ilişkiler içerisinde öğretilmelidir. Kavramlara teşvik edebilmek için ritim kullanılmalıdır. Bu tür çocuklar birçok kavramı bir seferde öğrenemezler. Bu sebepten kavramlar çocuğa tek tek öğretilmelidir. Çocuk kavramı iyice öğrenmeden diğerine geçilmemelidir (Çağlar, 1979; akt: Erben, 2005).

Tekerlemeler ile ilgili literatür taraması yapıldığında çok fazla tekerleme çeşidi olduğunu görmekteyiz. Tekerlemeler masal tekerlemeleri, oyun tekerlemeleri, tören tekerlemeleri ve bağımsız tekerlemeler adı altında farklı türlerde yer aldığı gibi zihinsel yetersizliği olan çocukların tekerlemelerden hangisi ya da hangilerini söyleyebildikleri bilinmemektedir. Tekerlemeleri söyleyebilmeleri üzerinde nelerin etkili olduğu ve tekerlemelerin modern dünyamızda git gide karşılıklı iletişimi gerektiren sokak oyunlarından uzaklaşan zihinsel yetersizliği olan çocuklarımızın eğitimindeki yeri ve önemi de bilinmemektedir. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan çocukların farklı türdeki tekerlemelerden hangilerini söyleyemedikleri ve söyleyememelerinde nelerin etkili olduğu da merak konusu olmuştur. Bununla birlikte tekerlemelerimizin zihinsel yetersizliği olan çocuklar tarafından yeterli düzeyde tanınmadığı düşünülmektedir.

Tekerlemeler, dildeki sembolleri, alegorik anlatımı, sebep-sonuç ilişkisine dayandırarak dilin mantıksal dizinini kavratırken tekerlemelerin esas önemi dilin akıcı bir şekilde kazandırılmasında ortaya çıkmaktadır. Dilin matematiğini geliştirdiği gibi dilin gülmece ve eleştirel boyutunu da tanıtır. Diksiyon eğitimi veren

kurumlarda tekerlemeler oldukça kullanılmaktadır. Bireyin konuşmada düzgün ve akıcı cümleler kullanmasını sağlamak için verilen eğitimlerde dil oyunları ile tekerleme çocuğun dil sınırlarını tıpkı düş gücünü, düşlerinin sınırlarını genişletir gibi genişletir. Dil ve dudak kaslarının yeterli işleve sahip olmamaları dil ve dudak tembelliğine sebep olsa da dili matematiksel problemlere dönüştürerek, egzersizler yaptırarak güçlendirmek mümkün olacaktır. Bu sebepten zihinsel yetersizliği olan çocukların tekerlemeleri söyleyebilmeleri ile dil gelişim düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğu bilinmemektedir (Temizyürek vd. 2007: 209).

Şaşırtma, eğlendirme, keyiflendirme ve dikkat çekme gibi fonksiyonları olan tekerlemelerin ayrıca dili geliştirme, bir takım sözleri kolay ezberleme gibi farklı işlevleri de vardır (Yılar, 2006: 94-95). Türk edebiyatında tekerlemeleri incelediğimizde tekerlemelerin farklı anlam ve türlerde karşımıza çıktığını görmekteyiz. Tekin (1995) tekerlemenin isimler ve terimler sözlüğünde farklı anlamlarda geçtiğini dile getirmektedir. Yine yazara göre tekerleme “Ağızda yuvarlanan söz... Saçma sapan söz... Eşsesli kelimelerle kurulan söz” olarak tanımlanırken diğer bir tanımlamada saz şairlerinin fasıllarında yaptıkları şiir yarışmalarına halk arasında tekerleme, şairler arasında tekelüm denildiği ifade edilmektedir. Diğer tanımlara göre tekerleme “ Ses oyunları ve çağrışımlarla birbirine bağlanan genellikle birbirini tutmaz düşüncelerin sıralamasına dayanan, kalıplaşmış söz dizisi.” (Ana Britanica Genel Kültür Ansiklopedisi, C.20: 490) olarak tanımlanırken bir başka tanımlamaya göre “Saz şairlerinin şiir ve musiki toplantılarında yarışma niteliğinde yaptıkları karşılıklı şiir söyleme... Masalların, halk hikâyelerinin başında ve söz arasında bazen konu ile ilgili, bazen de yalnız mizah unsuru olarak söylenen yarı anlamlı yarı anlamsız sözler... Orta oyununda Kavuklu ile Pişekarın karşılıklı konuşmasına verilen ad” olarak tanımlanmaktadır (Meydan Larousse, C.19: 146). Pertev Naili Boratav’ın dediği gibi tekerlemelerin tanımlanması oldukça güçtür. Başka türlerle yakın ilişkili olmasına rağmen tekerlemeler içerik, anlatım ve biçim yönüyle diğer türlerden ayrılmaktadır (Boratav, 2000: 165-166).

Çoğu zaman kafiyeli kelimelerden oluşan tekerlemelerde, birbirlerine yakın seslerle ahenk aranır. Bir biri ile alakası olmayan kelimelerle, mantıklı olmayan sonuçlara ulaşılır. Alışılmışın dışında olan tuhaf sözler tekerlemenin asıl özünü

oluşturan bir başka husustur. Gerek türkü olsun gerek mani olsun alıştığımız düzgün metine ve teknik özelliklere tekerlemelerde karşılaşmamız mümkün değildir. Fakat tekerlemelerde teknik özellikler mükemmel olmasa bile, tekerlemeler manzum nitelikte anonim ürünlerdir. Ses tekrarlarına, kelime oyunlarına, mısra sonu ve mısra başlarına ses benzerliklerine ve kafiyelere dayanan tekerlemeler çoğu zaman 4-6 mısradan oluşan yapıya sahiptir (Kaya, 1999).

Dilin farklı unsurlarını bir arada kullanan çocuklar kurdukları oyunlarda kendilerini ifade edebilmek adına ilk edebi ürün olarak tekerlemeleri söylerler. Tekerlemelerin içeriğinde yer alan kelimeler çocukların aslında iç dünyasını yansıtır. Aynı zamanda çocukları bir amaca doğru yönlendirir. Bu amaç çocuklar oyunlarına başlamadan önce ebe seçme görevini gerçekleştirmek ve sayışmalarla oyunlarını eğlenceli hale getirmektir (Önal, 2002). Tekerlemeler üzerine tekerlemelerin hem yapısı, hem de konuları üzerine çeşitli tasnifler yapılmıştır. Tekerlemelerin yapıları, ortamı, özellikleri ve çeşitleri belirtilmiştir. Tekerlemelerin çeşitleri ise şu şekilde sıralanır: Oyun tekerlemeleri, masal tekerlemeleri, tören tekerlemeleri, bağımsız söz cambazlığın niteliğindeki tekerlemelerdir (Kaya, 1999).

Çocuksu söyleyiş tarzının yansımaları olan tekerlemelerin birbirine zıt olan konuları, olağanüstü durumları bir araya getirerek yarattığı şaşkınlık, eğlendirme, keyiflendirme ve dikkati sağlayıcı fonksiyonlarının yanında çocukların zihin yapılarıyla bağdaşmaktadır. Çocuklar hayatı oyun gibi görürler, tekerlemelerde adeta oyun oynuyormuşçasına yazıldığından çocukların zihninde daha da kalıcı olacaktır. Tekerlemeyi oyun olarak algılayan çocuklar böylece sadece edebi bir ürün olarak tekerlemeyi görmeyecektir. Ses tekrarlarına yer verilmesi ve söyleyişlerdeki kıvraklık ses duyarlılığı kazandırdığı gibi çocuğun oyun gereksinimini de karşılayacaktır. Sakinliği sevmeyen, devamlı aksiyon halinde olan, akranları ile paylaşmayı ve yarışmayı isteyen çocukların tekerlemelerdeki sözcükler arasındaki uyumun yarattığı ritim çocukların ilgisini çeker ve ritim duygularının gelişmesine yardımcı olur. Tekerlemelerde kullanılan sözcükler çocuk dünyasının saflığını, temizliğini anlattığı gibi dil gelişimini tamamlamamış ve sözcük dağarcığı yetersiz olan çocuk için de telaffuzlarını doğru kullanmaları açısından önemlidir (Yılar ve Turan, 2007).

Alan yazın incelendiğinde ülkemizde zihinsel yetersizliği olan çocuklar ve tekerlemelerle ilgili araştırmaların son derece sınırlı olduğu görülmektedir. Tekerlemelerin zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimlerine katkılarının neler olduğu, çocukların ne oranda tekerlemeleri söyleyip söyleyemedikleri ve bu tekerlemelerin farklı değişkenler açısından incelenmesi araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Sonuçların gelecekte yapılacak uygulamaların daha sağlıklı yürüyeceğine katkı sağlayacağı ve alan yazındaki eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çocuğun dil gelişiminde hem insan beyninin biyolojik yapısı, düşünme sisteminin gelişimi, hem de çocuğun içinde yaşadığı evre ve sosyal kültürel etkiyle çocuğun dili kullanmayı öğrenmesi, gelişimin en önemli göstergelerindedir. Gelişim doğum öncesinden başladığı için dil ile ilgili becerilerde bu andan itibaren öğrenilir böylece dil gelişimi çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal gelişiminde de önemli yere sahip olur. Yani dil gelişimi diğer gelişim alanlarıyla etkileşim içinde olduğundan beraber ilerleme sağlamaktadır. Kavram gelişimi, düşünme, ilişki kurma, problem çözme gibi bilişsel gelişim alanlarında etkili olan dilin toplumsallaşmada da önemli bir yeri vardır (Senemoğlu, 1989).

Kendini anlatma ve ifade etmenin son aşaması okuma ve yazma becerileri olarak bilinir. Sadece algısal-motor becerilerin kazanımını ve bütünlüğünü göstermez bunun yanı sıra nesne ilişkisi, duygusal ve sosyal deneyim ve dil edinim gelişimini yansıtır (Nichtern, 1974). Bebeklik döneminde dinlediği ninnilerle çocuğun dili gelişmeye başlarken bu yolculuk tekerlemelerle devam eder. Yapılan alışmalar incelendiğinde çocukların zihinsel yetenekleri dil gelişimlerine paralel olarak gelişir. Dil diğer gelişim alanları ile ilgili olduğu kadar zihinsel gelişimle de yakından ilgilidir. Tekerlemeler söylenirken bir hareketlilik olmakta böylece çocukta yapılan hareketleri tekrarlayarak dikkat ve ilgisini tekerlemeler üzerine odaklamaktadır. Böylece tekerlemelerin zihinsel yetersizliği olan çocukların dil gelişimlerine olan

etkisi ve bilişsel gelişimine olan katkısının ve okuma yazma sürecine sağladığı kolaylıkların neler olduğu düşünülmektedir.

Güncel olaylardan etkilenen ve tekerlemelerin ruhunu kavrayan çocuklar tekerlemeleri yeniden üretebilirler. Dış dünyadan etkilenecek var olan tekerlemeleri taklit yolu ile öğrenmekle kalmazlar daha da geliştirirler (Önal, 2002). Tekermeler çocuklara oyun gibi gelir; çocuklar tekerlemeleri oynadıkları oyunlarda kullanırken eğlenmek amacıyla söyleyip dururlar. Oyunlar oynarken, kendi aralarında eğlenirken tekerlemeleri kullanan çocuklar, öncelikle ezber becerisini kazanır, ifade becerisini geliştirir, kelimeleri doğru ve pürüzsüz kullanmayı öğrenirler. Buna göre zihinsel yetersizliği olan çocuklar hangi tekerlemeleri söylerken eğlenmekte ve kolaylıkla söyleyebilmektedirler, hangi tekerlemeleri söylemekte de güçlük çektiklerinin bilinmemesi araştırmanın merak konusu olmuştur.

Bu tez çalışması kapsamında zihinsel yetersizliği olan çocukların yaşamış oldukları dil ve konuşma problemlerine karşın eğitimlerinde tekerlemelerin yeri ve önemi, çocukların tekerlemeyi söyleyip söyleyemedikleri araştırılacaktır. Çocukların tekerlemeleri söyleme düzeyleri; cinsiyete, çocuğun yaşına, okuma yazma biliyor olup olmamasına, okulöncesi eğitim alıp almamasına, çocuğun mahalli diline, ailenin eğitim düzeyine, çocuğun özel eğitim durumuna göre ve kaç yıldır özel eğitim aldığı değişkenleri doğrultusunda incelenecektir.

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

Bu araştırmanın temel amacı, zihinsel yetersizliği olan çocukların tekerlemeleri söyleme becerilerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu genel amaçlar çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- 1- Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerisi ve tekerleme söyleme becerileri ne düzeydedir?
- 2- Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerilerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3- Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerilerinde yaşlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

- 4- Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerilerinde mahalli dillerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5- Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerilerinde engel durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 6- Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerilerinde okuyabilme durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 7- Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerilerinde ana sınıfı eğitimi alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 8- Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerilerinde ailelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 9- Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerilerinde özel eğitim alma sürelerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 10- Zihinsel engelli öğrencilerin tekerleme söyleme becerilerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 11- Zihinsel engelli öğrencilerin tekerleme söyleme becerilerinde yaşlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 12- Zihinsel engelli öğrencilerin tekerleme söyleme becerilerinde mahalli dillerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 13- Zihinsel engelli öğrencilerin tekerleme söyleme becerilerinde engel düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 14- Zihinsel engelli öğrencilerin tekerleme söyleme becerilerinde okuyabilme düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 15- Zihinsel engelli öğrencilerin tekerleme söyleme becerilerinde ana sınıfı eğitimi alma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 16- Zihinsel engelli öğrencilerin tekerleme söyleme becerilerinde ailelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 17- Zihinsel engelli öğrencilerin tekerleme söyleme becerilerinde özel eğitim alma sürelerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu araştırma zihinsel yetersizliği olan çocukların tekerlemeleri söyleyebilmeleri, tekerlemelerin okuma yazmaya ve dil gelişimlerine olan katkısı ile ilgili konularda yapılacak olan araştırmalara ışık tutacaktır.

1. 4. Araştırmanın Önemi

Çocuk, yaşamının ilk günlerinden başlayarak biyolojik kapasitesiyle birlikte içinde yaşadığı çevreden ana dilini edinmeye başlar. Çocuklar dil modelini dinleyerek, bu modellerine öykünerek, geri-iletimi algılayarak, deneyimlerini ve düşüncelerini paylaşarak dili öğrendikleri gibi yaşantılar sırasında doğal olarak da dil öğrenilmektedir. Çocuk dili kazanırken ilk modelleri çekirdek ailesi, diğer aile bireyleri, daha sonra toplumsal çevrede ve okul ortamında, etkileşimde buldukları diğer bireylerdir. Modeller kadar çocuklara sunulmuş, zenginleştirilmiş, farklı uyarıcılarla donatılmış dil çevreleri de onların dili öğrenmelerinde ve yaratıcı şekilde kullanmalarında, destekleyici etkenlerdir (Güven ve Bal, 2000). Çocuğun ana dilini öğrenirken geçirdiği aşamalarda çevrenin ve eğitimin dil gelişimi üzerinde etkisi büyüktür (MEB, 2007).

Dil ve konuşma öğrenilen bir davranış olduğundan eğitimin destekleyici rolünden yararlanarak zihinsel yetersizliği olan çocuklarda da dil gelişimlerine katkı sağlayacak çalışmalara yer verilir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar konuşmayı normal çocukların geçtiği benzer basamaklardan geçerek öğrenirler ve geliştirirler. Ancak bu basamaklardan geçiş hızları normal çocuklara göre daha yavaştır (Erben, 2005). Özel eğitimde, çocuğun dikkatinin gelişmesinde, ana dilini öğrenmesinde, konuşma problemleriyle baş etmede Türkçe dil etkinliklerinin önemi büyüktür. Çocuk bu etkinliklerde dikkatli dinleme ve etkinliğe katılma becerisi geliştirir. Çocuğun dikkat süresi yaşla birlikte gelişim gösterirken etkinlikler dikkat süresinin gelişimi için oldukça önemlidir. Türkçe dil etkinliklerinde kullanılan tekerlemeler okulöncesinden başlayarak birinci kademenin, birinci ikinci sınıfı ile kısmen de olsa üçüncü sınıfta da kullanılabilir. Derslerde dikkat çekmek ve çocukların dikkatlerini diri tutmak için tekerlemelerden oldukça yararlanılabilir ayrıca yazılı ve sözlü anlatımı geliştirmede tekerlemeler önemli yer alır (MEGEP, 2008).

Farklı nedenlerden dolayı bireyin akademik, sosyal, dil ve fiziksel becerilerde geri kalmış olmasından dolayı özel eğitime muhtaç kişiler zihinsel yetersizliği olan birey olarak tanımlanır (Sarı, 2003). Aynı zamanda zihinsel yetersizlik; bireyin gecikmeli konuşma ve dil gelişimi, sosyal, duygusal ve davranış problemleri ile temel okuma yazma ve sayma becerileri kazanmasında ortaya çıkan gecikme

durumudur. Zihinsel yetersizliği olan bireylerde öğrenmenin gerçekleşmesinde geçirilen basamakların, normal gelişim özellikleri gösteren yaşlılarından farklı olmadığı görülmüştür. Ancak dil ve konuşma gelişimlerinde gecikme ve ilk basamaklarda takılma durumları görülmüştür. Öğrenme süreci dikkate alındığında, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların dikkat, bellekte tutma, hatırlama vb. konularda eksiklikleri olduğu görülmektedir. Tekerlemelerin çocukların dil gelişimlerine katkı sağlayacağı gibi onların okuma yazma eğitimlerine de katkı sağlayacağı düşünülebilir. Bu noktada tekerlemelerin çocuklar tarafından söylenebilmesi oldukça önemlidir.

Çocukların kelime dağarcıkları ve ses algıları açısından paralellik gösteren tekerlemeler, sözcüklerin içerdiği anlamdan başka, ses boyutu ve ritim duygusu onların ilgisini çekerek konuşma dilinde akıcı ve güzel konuşmalarını sağlamaktadır. Bireysel ve grup söylemlerine yatkın olan tekerlemeler, çocuklarda var olan müzik doğasının gelişip açığa çıkmasına yardımcı olmaktadır. Anne karnındayken çocuğun genlerine işlenen ritim duygusu, okulöncesi dönemlerde tekerlemelerde ses unsuruna bürünerek ondaki ses mükemmelliğini yakalamış edebi türlerdir (Albayrak, 1998: 296; Akt: Ugan, 2009).

Zihinsel engelli çocukların ailelerinin en çok merak ettikleri konulardan birisi, çocuklarının okumayı öğrenip öğrenemeyecekleridir. Zihinsel engelli çocukların büyük bir kısmını oluşturan hafif derecede zihinsel engelli çocuklar çoğunlukla okumayı öğrenmektedirler. Okuma yazmayı öğrenemeyenlerde problem, zihinsel gerilikten çok yetersiz güdülenme ve uygun olmayan öğretim yöntemlerinin uygulanmasıyla açıklanmaktadır (Eripek, 1996). Çocuklarımızın daha iyi konuşmasını, yazmasını istiyorsak, bu ürünlerin olumlu katkılarını göz önünde bulundurarak ailede, sosyal çevre ve okullarda halkımızın bu söz varlığını gündeme getirmeliyiz. Çocukların hangi yaşta ve cinsiyetlerine göre tekerlemeleri kolaylıkla söyleyebildikleri onların ileriki yaşantılarına da katkı sağlayacaktır. Araştırmada zihinsel yetersizliği olan çocukların tekerlemeleri söyleyebilme düzeylerini belirlemek ve tekerlemeleri söyleyebilme değişkenleri olan cinsiyete, çocuğun yaşına göre, okuma yazma biliyor olup olmaması, okulöncesi eğitim alıp almaması, çocuğun mahalli dili, ailenin eğitim düzeyi, çocuğun özel eğitim durumu, kaç yıldır özel eğitim alıyor olmasını incelemektir. Bu araştırmadan elde edilen, zihinsel

yetersizliği olan çocukların tekerlemeleri söyleyebilmeleri ile ilgili sonuçlar ülkemizde yapılacak olan diğer araştırmalara öncülük etmesi açısından katkı sağlayabilir.

1. 5. Varsayımlar

Öğrencilerin tekerlemeleri söylemekten çekinmediği varsayılmaktadır.

1. 6. Sınırlılıklar

Araştırma Van ve Karabük ili ile sınırlıdır. Bu illerde bulunan MEB' na bağlı Rehabilitasyon Merkezlerindeki hafif zihinsel yetersizliği olan ve orta zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile sınırlıdır. Araştırma bulgularının elde edilmesi, tekerlemeler ölçeği ve dil becerileri ölçeği ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kapsamını oluşturan zihinsel yetersizliği olan çocuklar, tekerlemeler, dil gelişimi ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2. 1. Zihinsel Yetersizlik Kavramı

Zihinsel yetersizliği olan bireyler için birçok tanımlamalar geliştirilmiştir. Tanımların dar bir çerçevede yapılması, zihinsel yetersizliği olan çocukları özel eğitim hizmetlerinden mahrum bırakmaktadır (Thomas, 1996). Tanımlar içerisinde en yaygın olarak benimsenen ve kullanılan tanım, AAMR (American Association Mental Retardation) (1992) olarak bilinen komitenin yaptığı tanımdır. Bu tanıma göre, zihinsel engellilik, hâlihazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıklar göstermekte ve 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır. Zihinsel işlevlerde önemli derecede normalin altı, bunun yanı sıra uyumsal beceri alanlarından (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumu olarak tanımlanırken 2002 tanımında uyumsal ve sosyal davranışların yanı sıra 70 zekâ puanı altında kalan bireyler zihinsel yetersizliği olan bireyler olarak tanımlanmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2000) tanımında ise, bireylerin zihinsel gelişim yetersizliğinden dolayı, eğitim performanslarının ve sosyal uyumlarının olumsuz yönde, hafif-orta-ağır düzeyde etkilenmesi durumudur. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2004) tanımında ‘‘zihinsel gerilik’’ terimi yerine, ‘‘zihinsel öğrenme yetersizliği’’ terimi yer almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine baktığımızda (2006), ‘‘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 tanımlandığını görmekteyiz. Özel hizmetlerden yararlanmak için zihinsel yetersizlik

gösteren çocuklarda tanılamının yapıldığı süreç önem kazanır. Bazı alanlardaki yetersizlikler çocukların yaşlarıyla karşılaştırıldığında önemli farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar grup içinde çok yer kaplamazken, okulöncesi ve ilköğretim yıllarında hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar grubun büyük bir kısmını oluşturmaktadırlar (Heward, 2002). Bir başka tanıma göre zihinsel engelli çocuklar, zihinsel işlevlerin yanında, uyumsal işlevler olan bağımsız olarak yaşayabilme ve sosyal durumlarla baş edebilme gibi iki önemli alanda akranlarından çok daha düşük düzeyde gelişim gösteren olmasıdır (Tüfekçioğlu, 2003). Sulker (2006) e göre zihinsel yetersizlik, kişinin doğuştan getirdiği veya erken çocukluk döneminden önce ortaya çıkarak gün içerisindeki rutin aktiviteleri yerine getirememe durumu olarak tanımlanmıştır. Turan (2006) ise zihinsel yetersizliği kişinin içerisinde bulunduğu toplumun sorunlarıyla başa çıkma yeteneğini etkileyen, zihinsel bir sınırlama ya da kısıtlamadır (Akt: Çadır, 2008).

Zihinsel yetersizlikle ilgili tanımlamalarda birçoğu birtakım öğrenme problemlerini durumun temeli olarak kabul etmişlerdir (Kolstoe, 1976). Zihinsel yetersizliği olan bireyleri tanımlamada tek bir tanım olmamakla birlikte alan yazında kabul edilen farklı farklı tanımlar da bulunmaktadır. Yapılan tanımlar incelendiğinde bu çocukların sosyal uyum, dil gelişimi, sağlık vb. yönlerinin de dikkate alınıp yalnızca zekâ testleriyle ölçülen zekâ bölümlerinin olmadığı görülmektedir. Kendi aralarında önemli bireysel farklılıklar gösterdikleri gibi aynı zamanda heterojen bir grup oluştururlar (Özokçu, 2010).

2. 1. 1. Zihinsel Yetersizliğin Sınıflandırılması

Zihinsel yetersizlik; zihinsel gelişim yetersizliğinden dolayı bireylerin, eğitim başarımının ve sosyal uyumlarının olumsuz yönde, hafif-orta-ağır düzeyde etkilenmesi durumudur (M.E.B, 2000). Ciddi bir gelişim engeli olduğundan zihinsel yetersizliği olan çocuklar çoğunlukla öğrenmeyen, hep bir başkasına ihtiyaç duyan bireyler olarak görülmektedir. Bireylerde yaşam boyu daha az optimal işlemeye de neden olmaktadır (Decoufle ve Boyle, 1995). Normal bireylerden zihinsel yetersizliği olan bireyleri ayıran en önemli özelliklerden biri öğrenmedeki ve bilgi-beceri edinmedeki yavaşlıkları ve yetersizlikleridir (Robinson, Robinson, 1976; akt:

Eripek, 2005). Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği'nin (2002) zihinsel yetersizliği olan çocukların zekâ düzeylerini hafif-orta-ağır derecede olmak üzere sınıflandırıldığı görülmektedir.

Kendi aralarında bireysel farklılıklar gösteren ve homojen bir grup olmayan zihinsel yetersizliği olan çocukların sınıflandırılması önemli bir durumdur. Ayrıca özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmek ve çocuklara özgü farklılıkların belirlenmesi için de sınıflandırma oldukça önemlidir (Özgür, 2004). Geleneksel olarak zihinsel yetersizliği olan bireyler zekâ düzeylerine göre hafif, orta, ağır ve çok ağır olarak sınıflandırılmaktadır (Eripek, 2005).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2006) zihinsel yetersizliği olan bireylerle ilgili olarak şöyle bir sınıflama yer almıştır:

1. Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Bire; Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan birey;

2. Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey; Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan birey;

3. Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey; Zihinsel İşlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey;

4. Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey; Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan birey; biçiminde sınıflandırılmış ve özellikleri açıklanmıştır (MEB, 2006).

2. 1. 2. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Özellikleri

Zihinsel yetersizliği olan çocuklar diğer bireyler gibi temel ihtiyaçlara sahiptirler. Psikolojik, duygusal, sosyal ve fizyolojik ihtiyaçları normal yaşlıları gibi aynıdır. Zihinsel yetersizliği olan çocukların normal akranlarından ayıran en belirgin

özellik öğrenmedeki yavaşlıktır (Eripek, 2005). Böylelikle eğitimlerinde özel düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Gelişim hızlarının yaşlılarından yavaş olması tüm gelişim alanları için geçerlidir. Bu çocuklar kendi aralarında da bireysel farklılıklar gösterirler. Yani bir bebeğin zihinsel yetersizliğinden bahsediliyorsa, yuvarlanma, emekleme, yürüme ve konuşmaya başlama gibi gelişim alanlarında yaşlılarını geriden takip ettiği anlamına gelmektedir (Yaşarsoy, 2006). Zihinsel yetersizliği olan çocukların farklı kategorilere ayrılmaları kendi içlerindeki bireysel özelliklerden kaynaklanır (Eripek, 1996).

2. 1. 2. 1. Bilişsel Özellikleri

Zihinsel yetersizliği olan bireyler normal bireylere göre daha yavaş gelişim gösterirler. Soyut kavram ve becerileri öğrenmede sorun yaşarlar. Zaman kavramını da soyut kavramlar gibi geç ve güç anlarlar. Tekrar yoluyla öğrenilen becerileri genellikle soyut anlayış gereken becerilerden daha kolay elde ederler (Salekin, Olley ve Hedge, 2010).

Bu çocuklar hem uzun hem de kısa süreli bellekte bilgileri toplama ve bu bilgileri kullanmada sıkıntı yaşarlar. Belleklerindeki öğrenilmiş bir bilgiyi girdikleri ortamlarda kullanmada zorluk çekerler. Bilişsel özelliklerindeki yetersizlikten dolayı bu çocukların akademik başarıları olumsuz olarak etkilenir ve bu doğrultuda normal yaşlılarından akademik alanlarda geriden gelirler (Çifci Tekinarslan, 2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar bütün gelişim alanlarında başkasının yardımına diğer normal çocuklardan daha fazla gereksinim duyarken zihinsel yetersizliğin derecesi arttıkça da yardıma daha fazla ihtiyaç duyarlar.

2. 1. 2. 2. Dil Gelişim Özellikleri

Dil ve konuşma öğrenilen bir davranış olduğundan zihinsel yetersizliği olan çocuklar dil ve konuşma gelişimlerinde normal yaşlılarına benzer aşamalar izlerler. Konuşmayı normal yaşlıları gibi öğrenseler de zihinsel engele bağlı olarak

konuşmaları daha geç gelişir ve daha fazla konuşma bozukluğu görülmektedir. İfade edici dil düzeyi zihinsel yetersizliği olan çocuklarda alıcı dil düzeylerinden daha düşüktür (Ersoy ve Avcı, 2000). Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan çocuklarda konuşmaya başlamada gecikme görülse de suskunluk seyrek görülür. Orta derecedeki zihinsel yetersizliği olan çocuklar kendilerini tek kelimelerle ifade etmektedirler. İleri derecede zihinsel yetersizliği olan çocuklarda ise suskunluk görülür ve konuşma dil gelişiminin ilk düzeyindedir. Dil edinim düzeyinde yaşlılarından farklılık gösteren zihinsel yetersizliği olan çocuklar, dil gelişimi yavaş olduğu gibi geç konuşurlar, kelime hazineleri sınırlı, yaşlarına uygun cümle kurmada zorluk yaşarlar, kullandıkları gramer ve cümlelerin zorluğunda sıkıntılar yaşayabilirler. Bunların içinde gecikmiş konuşma en sık görülen durumların başında gelir (Güven, 2002; Cavkaytar ve Diken, 2005).

Çocuk kalıtımla birlikte hangi özellikleri getirirse getirsin çevresindeki uyaranlardan mahrum kalması da çocuğun dil gelişimini olumsuz etkiler. Kalıtımın yanında çevreninde dil gelişiminde oldukça önemli yeri olduğunu gösterir. Az konuşulan ve kendine konuşma fırsatı verilmeyen ortamda çocuğun sorduğu sorular geciktirilmişse buna karşılık olarak çocukta az konuşur ve kendine sorulan soruları bir mimik ya da bir kelime ile cevaplar (Taşdemir, 1995). Yapılan çalışmalarda üst sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların ailedeki bireylerle iletişiminin daha iyi olduğu, sözlü uyaranların ise daha zengin olduğu görülmüştür. Başka bir çalışmada ise; alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların içinde buldukları ev ortamlarının, çocukların dil kazanımlarını engellediğini ortaya çıkarmıştır. Yapılan araştırmalarda bunun sebebi olarak kötü koşullardaki evlerde konuşmaların basit cümlelerden meydana gelmesi olarak açıklanmıştır. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar yavaş konuşma gelişimi, zayıf bellek, yeni durumlara uyma güçlüğü, basit kavramlara sahip olduklarından duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edemezler. Bu çocuklara kendilerini ifade etme fırsatlarının verilmemiş olmasının payı büyüktür. Bu nedenle duygu ve düşüncelerini kelimelerle ya da kısa cümleciklerle ifade ederler (Jersild, 1954; akt: Erkan, 1990: 9). Yapılan başka araştırmalarda ise; zihinsel yetersizliği olan çocukların dil gelişim düzeylerinin zekâ yaşı düzeylerinden daha farklı olduğu bulunmuştur. Konuşmaya akranlarından daha geç başlarlar ve dil gelişimleri özrün veya engelin şiddetine göre yavaş ilerlemektedir. Bu tür çocuklarda

ses ve artikülasyon bozukluğu normal çocuklardan daha sık görülmektedir. Bu çocuklara dili anlama, cümle kurma, sözcük dağarcığını genişletme, düzgün telaffuz modelini izleyip taklit etme fırsatları verilerek dil eğitimlerine yardımcı olunabilir. Öykü yaratacak ve anlatacak kadar dili kullanmalarında, hikâye öncesinde parmak oyunları, tekerlemeler ve şiirler bu çocukların dili öğrenmelerinde yardımcı olabilir (Oy-Schindele, 1996; akt: Erben, 2005).

2. 1. 2. 3. Sosyal Gelişim Özellikleri

Zihinsel yetersizliği olan bireyler genelde sosyal ilişkilerde problem yaşarlar ve bu alanda sorunlar, zihinsel yetersizliğin karakteristik özelliği olarak sunabilir (Salekin, Olley ve Hedge, 2010). Zihinsel yetersizliği olan bireyler sosyal olarak uygun olmayan davranışlar gösterdikleri gibi çoğunlukla sosyal ilişkilerde başkalarına bağımlı olmayı tercih ederler. Böylece akranları ve sınıf arkadaşları tarafından reddedilme durumu ile karşı karşıya gelebilirler (Cavkaytar ve Diken, 2005). Bu çocuklar normal akranları tarafından kabul edilmemekte ya da daha az tercih edilmektedirler (Çifci Tekinarslan, 2013). Zekâ geriliği olan bireylerde uyumsuz ve davranışsal problemler daha yüksek oranda görüldüğü gibi sosyal, duygusal ve davranışsal problemleri normal gelişim gösteren bireylere nazaran daha sık yaşanır (Barlow ve Durand, 1995).

2. 1. 2. 4. Motor Gelişim Özellikleri

Normal gelişim gösteren bebeklerde ilk iki yılda kazanılan hareket becerileri ileride kazanılacak olan hareket becerilerinin alt yapısını oluşturur. Normal gelişim gösteren çocuklar doğumdan sonra 2 yaşına kadar kafasını dik tutma, nesnelere uzanma, yakalama, oturma, emikleme ve yürüme gibi gelişimsel sırayı izlerler. Daha sonraki yıllarda ise, koşma, topu tutma, atlama, hoplama gibi becerileri kazanırlar (Ersoy ve Avcı, 2000).

Hafif zihinsel yetersizliği olan bireylerin bedensel özellikleri ve gereksinimleri diğer akranlarından önemli ölçüde farklı değildir. Ancak bu çocuklarda diğer gelişim alanlarında olduğu gibi motor gelişim alanında da yetersizlikler bulunmaktadır.

Fiziksel büyüme ve gelişme normal akranlarının gerisindedir. Kaba ve ince motor becerileri bu durumdan etkilenmektedir. Bu çocukların sahip olduğu zayıf kaslar ve gevşek eklemler hayatlarının ilk yıllarından başlayarak motor gelişimini olumsuz yönde etkilemiştir. Psiko-devinsel alanlarda belirli derecede gerilik gösteren bu çocukların el-göz koordinasyonunu sağlamada zorlukları olabilmektedir. Sahip oldukları zayıf kaslar ve eklem bağlarındaki gevşeklik yaşamlarının ilk yıllarından itibaren motor gelişimin olumsuz yönde etkilenmesine neden olur (Ersoy ve Avcı, 2000).

2. 2. Dil Gelişiminin Tanımı ve Önemi

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan ve doğal diller arasında kalan her türlü semboller sistemi ve anlatım yöntemidir. Soyut düşünme yeteneği ile yakından ilgili çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Erkan, 1990). Sözcüklerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasının gelişimi, dil gelişimi olarak tanımlanır. Çocuğun hayatı boyunca öğrenmesinde dilin büyük etkisi vardır. Çocukların, yetişkin konuşmalarını ederek dili öğrendikleri ileri sürülür. Dil gelişiminin temelinde diğer bireylerle iletişim kurma, dikkat çekme, isteklerini duygu ve düşüncelerini iletme gereksinimi bulunur. Çocukların dil gelişimlerini bilmek gerekir. Böylece onların gelişimindeki aksaklıkları öğrenmede kolaylık sağlar (Güleryüz, 1990: 3; Aral ve diğerleri, 2000: 129; Sun ve Seyrek, 1999: 65).

Aral ve diğerleri (2000) dil gelişimini sözcüklerin, sayıların, sembollerin kazanılması ve dilin kurallara uygun olarak kullanılması şeklinde tanımlar. Dil gelişimi bütün gelişim alanlarıyla etkileşim içindedir ve birlikte ilerleme sağlamaktadır. Çocuğun dil gelişiminde insan beyninin biyolojik yapısının yanı sıra düşünme sisteminin gelişimi ve bulunduğu çevre etkilidir. Toplumsallaşmada dilin önemli bir yeri olduğu kadar dil gelişiminde kültürde önemli bir yere sahiptir. Dil gelişimi çocuğun duygusal, sosyal gelişiminde önemli bir etki sağlar. Aynı zamanda kavram gelişimi, düşünme, ilişki kurma, problem çözme gibi bilişsel gelişim alanlarında da etkilidir.

2. 3. Dil Gelişiminin Kazanılması İle İlgili Kuramlar

2.3.1. Psikolingustik (Biyolojik) Kuram

Dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temellerden yola çıkarak açıklayan bu görüşte Noam Chomsky bu görüşün öncülerindedir. Chomsky, çocukların dil kurallarını uygulamaya doğuştan bir eğilimleri olduğu görüşünü savunmuştur. Buna göre tüm çocuklar dili, yürümeyi öğrendiği gibi, biyolojik olarak belirlenmiş bir şekilde kazanırlar. Çocuk dili öğrenirken sadece sözcüğü değil, bu sözcükleri dizi haline getirmesine olanak veren dilin gramer kurallarını da öğrenir. İlk başlarda bu kurallar bir "hipotez" dir. Çocuk başkalarıyla konuşmalarında bu kuralları uygulayarak, bu hipotezleri gramer kuralları haline dönüştürür (Cüceloğlu, 1999). Lennenberg tarafından yapılan çalışmada konuşmasında biyolojik yapının önemli olduğunu destekleyen gözlemlere yer vermiştir. Chomsky'yi de en fazla destekleyen o olmuştur. Sonuçlarına göre dünyadaki bütün kültürlerdeki çocuklar ilk yılda tüm sesleri üretebilmektedirler. Ayrıca konuşmayı öğrenmenin ilk dönemlerinde evrendeki bütün çocukların temelde aynı gramer kurallarını kullandıkları saptanmıştır. Çocukların dil öğrenmelerini sağlayan özel beyin merkezlerinin var olduğunu savunmuştur. Çocuklar konuşmayı iki-dört yaş arasında öğrenebilmektedirler. Dünyanın her yerinde genel anlamda anadilini on yılda öğrenemeyen çocuklar, daha sonra da öğrenememektedirler (Ülgen, 1995, s. 135, Çayır Çimen, 1999, s. 13, Morgan, 1999, s. 57; Akt: Temiz, 2002). Çocukların dil kurallarını uygulamaya doğuştan eğilimleri olduğunu savunan bu görüşte, kullanılan tekerlemeler de çocukların dili hızlı kullanmalarına yardımcı olur. Birçok sesi bir arada bulunduran sözcükler tekerlemelerde yer alır. Kelimelerin belirli bir düzen içinde söylenmesi kişinin ağız yapısında belirli gelişmelere yardımcı olacaktır (Güleç, 2002).

2.3.2. Davranışçı Kuram

Bu görüşün savunucularından en ileri geleni Skinner' dir. Verbal Behavior adındaki kitabında ilk kez davranışçı yaklaşımdan söz eden Skinner (1957) dil kazanımında çevresel faktörlerin önemli rol oynadığı üzerinde durur. Pekiştirme sayesinde çocuğun ayırt etmeyi ve doğru olan sözcüğü öğrendiğini varsayar (Solmaz, 1997: 4).

Skinner' den başka bu görüşü destekleyenler de vardır. Onlar, pekiştirmenin yanı sıra dilin edinilmesinde taklidin de önemli olduğu görüşündedirler. Çocuk ve yetişkin arasında, yetişkin çocuğun söylediklerini düzgün olarak tekrarlırsa doğruyu pekiştirdiği gibi çocuğun düzgün cümleler kurmasını sağlayacaktır. Yapılan çalışmalar sonunda taklit, pekiştirme ve aile etkilerinin çok önemli olduğu vurgulanmıştır (Tural, 1979: 29-87). Bu kurama göre, çocukların sözel davranışları kazanmalarında biyolojik yapının ve kalıtımın rolünün en az seviyede olduğunu savunur (Uyar, 1995: 39). Çocukların konuşulan dili şekillendirirken kullandıkları tekerlemeler, ilk müzikal deneyimler olması ve kültürel değerlerimizin kuşaktan kuşağa taşınmasında önemli rol oynar. Yapısal ve oluşumsal özellikleri gereği birçok kültürel değeri bünyesinde barındıran tekerlemeler sayesinde çocuk, kendi kültürüne ait toplumsal iletişimin kurallarını öğrenir (Barış ve Ece, 2015: 348).

2.3. 3. Sosyolingüistik/ Pragmatik Kuram

Bir diğer dil kazanım görüşü sosyolingüistik kuram olarak da bilinen pragmatik görüştür. Bu görüşte ise, çocuklar sosyalleşmek ve başkalarının davranışlarını yönlendirmek için dil öğrenirler. Çocuklar toplumun bir parçası olmak için dili öğrenirler (Solmaz, 1997: 6). Temel hipotez çocukların sosyalleşmesi ve diğerlerinin davranışını yönlendirmek için dil öğrendikleridir. Dilin Üç boyutu olan söz dizimi (sentaks), anlam bilimi (semantik) ve kullanım bilgisi (pragmatik) Moris tarafından belirtilmiştir (Dönmez, 1986: 92). Tekerlemelerin çocuklar üzerindeki etkilerinden bazıları birlikte öğrenme, gülme, iş görme bilincini geliştirmedir. Aynı zamanda çocukların sosyal yönden gelişmesine ve paylaşımcı bireyler olmasına katkı sağlar. Tekerlemeler insanları şaşırtır ve eğlendirir, onların hoşça vakit geçirmelerine

yardımcı olur. Çocuklar tekerlemeleri oyunlarında kullanırlar, böylelikle bazı kuralları öğrenirler. Diğer akranlarıyla bir araya gelerek, toplumsal yaşantıya katılır ve dolayısıyla sosyalleşirler (Yıldız, 2002).

2.3.4. Anlamsal/ Bilişsel Kuram

Piaget ve Bloom bu görüşte ileri gelen savunuculardandır. Çocukla yetişkinin düşünce süreçlerinde farklılığı vurgulayan ilk psikologlardan biri Piaget'dir. Anlamsal yani bilişsel görüşü savunan Piaget'e göre dil, kalıtım ve çevrenin etkileşimiyle gerçekleşir. Dil öğrenme yeteneği ile dünyaya gelen çocuklar dili kazanmaya gereksinim duyarlar. İlk iki yıl çocuklar duyuşal devinim yoluyla kendilerini ifade ederler (Bayhan ve İsmihan, 2004). Dil ve düşünce arasında çok sıkı bir ilişki olduğunu düşünen Piaget'e temelde bir etkileşimcidir. Düşüncenin gelişimi dil gelişiminde en önemli faktördür (Mangır, 1987).

Bloom tarafından yapılan bir çalışmada ise çocuklar belli anlamlara göre dili yapılandırırılar. Anlamla ilgili kategoriler çocuğun zihninde oluşur. Çocukların dil yapısına ait bilgilerden önce dilin anlamına ait bilgileri kullandığına dair Bloom dikkati çeker (Aktaran: Koni, 1987). Birbiriyle anlam yönünden bağlantısı olmayan düşünceler ise tekerlemelerde ardı ardına verilir. Tekermeler, çocuklara dil alıştırmaları olurlar. Çocukları sosyal yönden geliştirip, paylaşımcı hale getiren tekerlemeler çocukların davranışlarının gelişmesine olumlu katkı sağlar. Çocuğun kelime dağarcığının gelişmesine yardımcı olurken, onlarda mevcut olan ana dili sevgisini besler. Hayal güçlerini zenginleştirir. Çocukların bilgi düzeylerini geliştirir ve toplum karşısında konuşabilme cesareti aşılar.

2.4. Dil Edinim Dönemleri

Dilin kazanılması kendiliğinden gerçekleşen bir süreç olsa da birden bire gerçekleşen bir süreç değildir. Çocuk, dili farklı dönemlerden geçerek öğrenir. Delacroix tarafından yapılan bir çalışmada dilin oluşumu üç aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar sırasına göre: Ağlama (cri), cıvıldaama (babillage),

ve gerçek anlamda kullanılan dildir (langage proprement dit). Dil gelişimi yönünden yaşamın ilk bir yılı prelinguistik dönem olarak bilinirken okulöncesi yıllar ise temel dil yeteneklerinin kazanıldığı dönem olarak tanımlanır (Karacan, 2000: 264).

Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişiminde de düzenli bir sıra izlenir ve aynı yaşlardaki çocuklar benzer özellikler gösterirler. Kullandıkları sözcüklerin sayısı, kurdukları cümle yapıları, ses tonları ve vurgulamaları birbirine benzer. Çocukların dili anlama ve konuşmalarında belli dönemler vardır. Çocuklar üzerinde yapılan dil gelişim araştırmalarına bakıldığında konuşmanın ilk öğrenildiği dönemlerde, tüm dünya çocukları için temelde aynı gramer kurallarını kullandıklarını ortaya çıkmıştır. Dil gelişimi ile ilgili sosyal sınıf farkları 18-32 aylarda ortaya çıkmaktadır. Yine de tüm dünyada çocuklar kendi dillerini 2-5 yaşları arasında öğrenirler (Poyraz ve Dere, 2001; Yavuzer, 2003).

2. 4. 1. Okul Öncesi Eğitimde Dilin Önemi

Dil gelişiminde çevrenin etkisinin önemli olduğunu belirten Skinner, dilin operant şartlanma ile öğrenildiğini belirtir. Pekiştiricilerin dili öğrenmede önemli rolü vardır. Skinner, çocuğun çıkardığı sesleri ya da sözcükleri seçici olarak pekiştirme yoluyla istenilen seslerin ya da kelimelerin öğretilebileceğini savunur. Okul öncesi çağ adı da verilen üç ile altı yaş arası dönemde çocuğun yakın çevresinin dili kullanımı çocuk açısından büyük önem taşır. Değerlendirmeler, okulöncesi çocuk uyaklarının ve ses becerilerinin özellikle ses ve benzetişim keşfinden oluştuğunu göstermektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin sosyal statüsü ve eğitim düzeyleri araştırılmıştır. Sosyal düzey ve zekâ farklılıklarının önemini gösteren dilsel becerilerin gelişimi okulöncesi uyak bilgisi arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Okulöncesi uyaklarının ölçümü ve uyak üretimi, keşfedilmesi aritmetik becerilerle değil erken yaşlarda okuma ile ilişkilendirilmiştir (Akt: Foster, 1990: 133).

Çocuğun ilerdeki yaşamında başarılı ya da başarısız olmasını hazırlayabilecek dili etkili olarak kullanma yeteneğinin, dil gelişiminin kritik olduğu okulöncesi yıllarda uygun öğretme-öğrenme ortamları düzenlenerek geliştirilmesi gerekmektedir. Okulöncesi döneminde uygun öğretme-öğrenme ortamları sağlanmalıdır. Alınacak önlemlerle, biyo-sosyal ve kültürel bakımdan dezavantajlı

olan dil gelişimine destek verilerek eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunulabilir (Akt: Foster, 1990: 133). Tüm gelişim alanları ile etkileşim içinde olan dil gelişiminin okulöncesi dönemde sağlamak, çocukların bu yolla kendilerini ifade etmelerine imkân tanımak için çocuğun dil gelişimine yardım edecek etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir. Çocukların çevre ile etkileşimlerini kolaylaştırmak için anadili etkinlikleri büyük önem taşır (Yangın ve Diğerleri, 1990: 26).

Okulöncesindeki çocuklar büyüklerin kendilerine masal ve öykü okumalarından hoşlanırlar. Masal ve öyküler daha önceki yaş dönemlerinde olduğu gibi bol resimli tercih edilmelidir. Seçilen kitaplar resimler, konu ve içerik açısından istenilen nitelikte olmalıdır. Çocuklar bu dönemde tekerlemelere de ilgi duyarlar. Tekerlemeler çocuğun dilinin gelişmesine büyük katkı sağlar (Tuncer, 2000: 199).

2. 4. 2. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

Bu bölümde dil gelişimini etkileyen faktörlerden; yaş, cinsiyet, zekâ, anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, ailenin sosyoekonomik düzeyi maddeler halinde şöyle açıklanabilir.

Yaş; çocukların erken yaşlarda ses uyumunu ve özümsemesini doğru şekilde kullandıklarını araştırmalar göstermektedir. Üç yaşındaki çocuklarla yapılan çalışmada çocukların ilk etapta daha kolay, sonra kuralcı ve son olarak da işlevsel bir dil yapısı kullandıkları görülmüştür (Aydoğan ve Koçak, 2003). Okulöncesi çocuklarının cümleyi anlayış ile ilgili araştırmada yaşla birlikte cümle anlayışının da arttığı Lember't in yaptığı çalışmalar sonucunda bulunmuştur (Öztürk, 1995: 26). Dil gelişimi diğer gelişim alanlarında olduğu gibi yaş ilerledikçe gelişim göstermektedir. Yapılan araştırmaların bu görüşü desteklediği görülmüştür.

Cinsiyet; dil gelişimini etkileyen etmenler incelendiğinde, cinsiyet ile dil gelişimi arasında önemli bir ilişki olmadığı savunulmaktadır. Bununla birlikte kızların sözel becerilerde daha iyi durumda olduğu da bildirilmektedir (Ellis ve Beattile, 1986: 172; Akt: Temel, 2000: 41). Mc Carthy yapmış olduğu çalışmalarda kız çocuğun annesine, erkek çocuktan daha yakın olduğunu bunun aralarında ki ortak ilgilerin daha çok olmasından ileri geldiğini ve bu yüzden kız çocuklarda dil

gelişiminin daha ileri olduğunu öne sürmektedir (Jersıld, 1979: 497; Yavuzer, 1993: 93).

Zekâ; iki yaşına kadar çocuğun dil gelişimi ile zekâsının ilişkisi olmamasına karşın, İki yaşından sonra ise dil gelişimi ile IQ arasında önemli bir bağlantı vardır. Çünkü dil gelişimi zekâ ve zihin gelişimidir. Somut algılardan soyut kavramlara yükselmek ve bu kavramları birbirleriyle farklı biçimlerde ilişkilendirerek bir düşünceyi ortaya koymak ancak zekâ ile olabilir. Bu nedenle zekânın geliştiği dönemler dilinde geliştiği dönemlerdir (Binbaşoğlu, 1990: 132). Zihinsel engel olduğu zaman temel becerilerin gelişiminde de engel olabilmektedir.

Anne baba eğitim düzeyi; ebeveynlerin eğitim düzeyi çocuğun dil gelişimini olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Anne babanın öğrenim durumu çocuk eğitimi konusunda ki bilgi tutum ve davranışlarını şekillendirdiğinden çocuğun dili öğrenmesinde ve kullanmasında son derece önemlidir. Eğitim düzeyi yüksek olan anne baba kendilerini geliştirme, kişisel özellikleri, çocuğa bakış açısı ve çocuk eğitimini bilme gibi birçok yönlerden çocukların gelişimini olumlu yönde etkileyecek davranışlarda bulunacak, çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini sağlayıcı ortamlar oluşturacaktır (Öztürk, 1995).

Ailenin sosyoekonomik düzeyi; sosyoekonomik düzey ile dil gelişimi arasında önemli bağlantılar olduğu birçok çalışmada ortaya konmuştur. Sosyo-ekonomik durumu iyi ve bol uyarıcıya sahip olan ortamlarda çocukların erken ve düzgün konuştuğu görülmektedir. Ailesiyle daha çok zaman geçiren çocukların dil gelişimi de daha hızlı olmaktadır. Alt sosyoekonomik düzey çocuklarının sözcük dağarcığı, cümle yapısı, ses ayırt etme, ekleme becerileri, 1-5 yaşlarında üst sosyoekonomik düzey çocuklarından daha alt düzeydedir. Bu farklılığın orta ve alt sosyoekonomik düzeyde sözel uyarıcıların kalitesinden kaynaklandığı savunulmaktadır (Mussen ve ark.,1969: 311; Seifert ve Hoffnung, 1987: 374; Akt: Temel, 2000: 41). Sosyo-ekonomik durumu iyi ve bol uyarıcıya sahip olan ortamlarda çocukların erken ve düzgün konuştuğu görülmektedir. Ailesiyle daha çok zaman geçiren çocukların dil gelişimi de daha hızlı olmaktadır.

Kardeş sayısı; kardeş sayısı dil gelişimini etkileyen etmenlerdendir. Bir tane ya da daha fazla çocuk olması, çocukların dil gelişimleri üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir. Yeni bir kardeşin dünyaya gelmesi ile bazı çocuklar çok güçlük

yaşayabilmektedir. Bu çocuklarla iyi iletişim kurulmadığında konuşma bozuklukları görülebilir. Tek çocukla yeterince ilgilenen anne babanın çocuk sayısının artışı ile ilgisi bölünmekte, her çocuk için ayrı zamanı ve ilgisi azalmaktadır. Her çocuğun ayrı bir istekte bulunması farklı gelişimsel ihtiyaçlarının olması, annenin sinirli ve tahammülsüz olmasına, farklı tutumlara girmesine neden olabilir. Bu durum çocukların çok yönlü gelişimleri yanında dil gelişimlerini de olumsuz yönde etkiler (Öztürk, 1995).

2. 5. Tekerlemeler

2. 5. 1. Tekerlemelerin Tanımı

Masal, hikâye, halk tiyatrosu, bilmece gibi farklı türlerin içinde, Âşık Edebiyatında, çocuk oyunlarında ve bazı törenlerde ya da bağımsız olarak görülen halk edebiyatı türüne tekerleme denir (Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, 1998). Mehmet Yardımcı'nın tanımına göre tekerleme, ses ve sözcük benzerliğinden yararlanılarak oluşturulan, yarı anlamsız hoş söyleyişli cümleciklere ya da sözcüklere denir (Yardımcı, 1999). Nurettin Albayrak ise tekerleme için, bir takım ses tekrarları, kelime oyunları ile mısra sonu ve mısra başı kafiye ya da ses benzerlikleridir ve şiir düzenine uydurulmuş, belli bir anlam ifade etmeyen bir takım kelimelerin sıralanmasından meydana geldiğini ifade etmektedir (Albayrak, 1983).

2. 5. 2. Tekerlemelerin Özellikleri

Tekerlemelerin özelliklerini şu maddelerle sıralayabiliriz:

1. Tekerlemelerde birbirine yakın olan seslerle ahenk sağlanır.
2. Tekerlemeler bir takım ses tekrarlarına, kelime cambazlığına, mısra sonu ve mısra başlarında ses benzerliklerine ve kafiyelere dayanırlar (Kaya, 1999).
3. Tekerlemelerin anlamlarından çok işlevleri önem kazanır. Halk hikâyeleri, masal ve orta oyunlarında dinleyicileri anlatıya hazırlayan bir giriş görevi yüklenirler (Yardımcı, 2004).

4. Tekerlemeler çağrışımlarla birbirine bağlanmış, birbiri ile bağlantısız hayallerle düşüncelerin sıralanmasından oluşmuştur (Duymaz, 2002).

5. Çocuk dünyasının izlerini taşırlar: Masal motifleri ve kelimeleri, hayal zikzakları, bilmecemsilik (Gökşen, 1956).

6. Çocuklar oyunlarını oynarken bazı şeylerin tesirinde kalırlar ve tekerlemeler de bunlara göre şekillenir: Mevsim etkisi, geçim etkisi, eşya etkisi (Demiray, 1960).

7. Çocuk kolay konuşma özelliğinin yanı sıra heceleme, tamamlama ile dil gelişimi ve matematiksel yetenek de kazanır (Akkaya, 1989).

8. Tekerlemeler kısa oldukları için hızlı öğrenilirler ve içlerindeki tekrarlar sayesinde kolaylıkla ezberlemeyi hatırd tutmayı sağlarlar (Toygar, 1976).

9. Tekerlemelerde çocukların yaşamlarında olanlar ortaya konulur. Böylece tekerlemelerden yararlanarak çocukların dünyalarına ulaşılabilir (Önal, 2002).

10. Tekerlemelerde sevgi yoluyla dil eğitimi verilirken aynı zamanda çocukların yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarılmasında destek olunur.

11. Tekerlemelerin rahat yapısı ve kolay bir şekilde söylenebilmesi çocukların eğitimlerine ve dil öğrenimlerine katkı sağladığı gibi güven duygularını da geliştirir.

2.5.3.Tekerlemelerin Türleri

Çocuk edebiyatında önemli bir yere sahip olan tekerlemeler dört gruba ayrılırlar;

1. Oyun Tekerlemeleri
2. Masal Tekerlemeleri
3. Tören Tekerlemeleri
4. Bağımsız Söz Cambazlığı Niteliğindeki Tekerlemeler (Yıldız, 2002: 10).

Oyun Tekerlemeleri; Oyun tekerlemeleri bilinen ve bilinmeyen kelimelerle kurulduğu gibi uydurulan kelimelerle de kurulabilir. Bilinen kelimeler gerçeği yansıtırken, bilinmeyen kelimeler ise hayali olanı yansıtır. Yetişkinler için gerçeği yansıtmayan ancak çocuklar için gerçeği yansıtan uydurma kelimelerle oluşturulmuş olan oyun tekerlemeleridir (Zullinger, 1997).

Duymaz'a göre oyun tekerlemeleri ise; "Çocukların çeşitli oyunlar (âşık, körebe, saklambaç, çelik çomak gibi) sırasında söyledikleri ve genellikle kendilerinin

uydurdukları oyun tekerlemeleri, ebe çıkarmadan alay etmeye kadar çeşitli şekillerde göze çarpmaktadır. Oyunla ilgili tekerlemelerin özel bir anlamı ve muhtevası yoktur. Sadece oyuna davet, ebe seçme, oyun kurma, oyuna katkıda bulunma, taraf tutma, cezalandırma ve oyunu devam ettirme gibi fonksiyonlara sahiptirler. Bazen edebi metinlerin çocuklar tarafından tekerleme halinde söylendiği ve modern unsurların tekerlemenin muhtevasına girdiği de görülebilir” (Duymaz, 2002: 103; Akt: Şendağ, 2009).

Masal Tekerlemeleri; Birbirine benzer seslerden oluşturulmuş olan ve genellikle mensur olan masal tekerlemeleri sadece masal için yaratılmış olsa bile farklı türlerden masala geçmiş tekerlemelere de rastlamak mümkündür. Masalarda başta sonda ve orta da yer alan masal tekerlemeleri tekerleme çeşitlerinde en fazla karşılaşılan tür olarak yerini alır (Şendağ, 2009).

Dinleyicisini içten ziyade dış dünyaya hazırlayan masal anlatıcı, kural olmamakla birlikte masal tekerlemelerin de birinci şahıs kullanır. Fantezinin ve doğru olmayan sözlerin ağırlıkta olduğu bu tekerlemelerde anlatıcı masalın tam ortasında dinleyicilerini uyarır. Masal tekerlemeleri masalda farklı bölümleri olan yerleri birbirine bağladığı gibi anlatıya komik unsurlar katarak ortamı yumuşatır. Masalın sonunda bir düğüm gibi yarıda kalmış hikâyeyi bağlamaya yarar (Boratav, 2000: 13).

Tören Tekerlemeleri; Tören tekerlemeleri halkı ilgilendiren olaylarda bebek sevmesi, bebeğe isim koyma, diş çıkarma, sünnet, evlilik, yağmur duası, ölüm gibi olaylarla doğa olaylarını ilgilendiren konular üzerine söylendiği gibi dini bayramlar ve hıdrellez gibi çocukların özel günler için de söyledikleri tekerlemelerdir. (Duymaz, 2002).

Büyüklerin katıldıkları törenlerde söylenen tören tekerlemelerinin yanı sıra çocukların tekelinde olan törenlerde söylenen tekerlemelerde en bilindik örneği Orta Anadolu da ki “çiğdem pilavı” dır. Çocukların bahar bayramı olarak bilinen bu törenlerde çiğdemler çalılara ve dikenlere takılarak kapı kapı gezdirilir. Ev gezmeleri sırasında bir yandan tekerlemeler söylenirken bir yandan da yağ, bulgur, vb. erzaklar toplanır. Toplanan erzaklar daha sonra pilav yapılarak yenir (Güleç, 2002: 53).

Bağımsız Söz Cambazlığı Niteliğindeki Tekerlemeler; Ses yapısı bakımından söylenmesi güç olan bu tür tekerlemelerde, dil gelişiminde kullanılan ve dil

sürçmesine sebep olan kelimeleri ardı ardına yanılmadan söyleyebilmek önemlidir. Söylenişlerindeki zorluk nedeniyle telaffuz ve diksiyon için etkili olan tekerlemeler yanılmaçlar olarak da bilinir. Söz cambazlığı özelliği taşıyan yanılmaçlar çocukların güzel ve doğru konuşabilmeleri için dil gelişimlerinde özellikle etkilidir. Yanılmaçlar şiir biçiminde olduğu gibi söylenmesi zor atasözlerin kullanılmasıyla oluşturulan tekerlemelerde okunduğu zaman yanlış anlamalara sebep olan tuzaklar yer alır. Tuzağa düşenin farkına varmadan söylediği şeyler tuhaf karşılanır ve dinleyenleri eğlendirir. Ayrıca tekerleme hızla ve üst üste okunduğu zaman yanlış anlamalara da sebep olur (Yardımcı, 2004: 86).

2.6. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitiminde Tekerlemelerin Yeri

2.6.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Dil ve Konuşma Eğitimlerinde Tekerlemeler

Çocuklar doğumdan itibaren içinde yaşadığı çevreden ana dilini edinmeye başlarlar. Dili kurallarıyla beraber, yaşantılar sonucu doğal olarak öğrenirler. İlk modelleri ebeveynler, ailedeki diğer bireyler, daha sonra toplumsal çevrede ve okul ortamında, etkileşimde buldukları diğer bireylerdir. Çevrelerindeki zenginleştirilmiş uyarıcılar çocukların dili kazanmalarında ve kullanmalarında destekleyici etkenlerdir. Çocuklardaki dili edinmelerinin seri gelişimi ninnilerle ve tekerlemelerle gerçekleşir. Bebeklik döneminde ninniler öğrenen çocuk başladığı yolculuğunu tekerlemelerle sürdürür (<http://karakalemlerimiz.blogcu.com/siirsel-halk-edebiyati-urunlerinin-cocugun-dil-egitimine-katkila/4401989>).

“Çocukluk döneminin ilk yıllarında, çocuklar giydikleri elbiselerin seçimine dikkat edemezler. Giydiklerine ilerleyen yıllarda biraz daha dikkat ederler. Çocukluktan gençliğe geçişte artık giyim-kusama iyiden iyiye özen gösterilir. Tekerlemeler de bir bakıma aynı seyri takip eder. Çocuklar kullandıkları dilin dış ve içyapılarına aynı süreçte aynı yaklaşımı sergilerler. Anne-babanın çocuğuna kendi varlığınca giydirdiği bir giyim-kuşam söz konusudur. Aynı şekilde çocuklar yetiştikleri ülkede, o ana dil ile hazır sunulan birtakım söz kalıpları veya

tekerlemelerle karsı karsıya kalırlar. Tekerleme türü çocuk edebiyatının ilk aşamasıdır. Bu dönemin çocuklar için edebiyatta bir emekleme dönemi olduğu söylenebilir. Tekerlemeler çocuklara ait ilk anonim örneklerdendir” (Önal, 2002: 15).

Zengin, (2004: 44-54) sözcük bazında alışılmamış bağdaştırmalarla, anlamsal açıdan birbiriyle hiç ilgisi olmayan sözcüklerin bir araya geldiğini söyler. Devenin tellal, pirenin berber olması gibi... Masallardaki farklı tekerlemeler üzerinde durarak bunların masaldan bağımsız olduklarını anlamsal ve metinsel özelliklerden çok sesle ilgili özellikler taşıdığını savunur. Yani tekerlemelerde öncelikli olan anlam değil, sestir. Sesin özellikleri sadece cümle içinde değil, cümleler arasında da gözlemlenmektedir. Bu sebepten tekerlemelerde gözlemlenen şey, sözcük yinelemeleri, uyak ve ritim gibi özelliklerin yer aldığı şiirsel anlatımdır. Bu saptamaya dayanarak, zaman iken, imam iken, salları iken; kaptı maşayı, kaptı beşiği, dört köşeyi, tellal iken, berber iken... biçiminde cümleler arasında belli bir ölçü, ritim, uyak ve sözcük yinelemesi olduğunu, böylece tekerlemelerin şiirsel özellikler de içerdiğini belirlemektedir. Böylece tekerlemelerin, dil öğretimi ve eğitimi açısından oldukça önemli oldukları görülür.

Yapısal özelliklerinin karmaşık, şaşırtıcı, kulağa hoş gelen sözcüklerin tekrarı ve şiirselliği olması nedeniyle çocukların dikkatlerini çeken tekerlemeler çocukların konuşmalarında da farklı işlevlere sahiptir. Tekerlemeleri zevkle dinleyen çocuklar, onları tekrarlarırken büyük haz duyarlar. Bu tekrarlarda çocukların konuşmalarına yansiyarak gelişmesini sağlar. Çocuklardaki dil ve dudak tembelliği konuşma kusurları arasında gösterilir. Bu tembelliğin temelinde dil ve dudak kaslarının yeterli işleve sahip olmamaları yatmaktadır (Temizyürek vd., 2007: 209).

Özel eğitimde tekerlemeler en önemli dil geliştirme etkinliğidir. Tekerlemeler çocuğun dilsel bellek gücünü artırır, pratik dil kazandırır ve dilin gizemli dünyasını duyumsar. Çocukların dilini ve Türkçeyi iyi kullanabilmesi tekerlemeler için önemliyken sözcük uyumlarını hissetmek, bunu söylerken zevk alarak yapmak da çocuklar için önemlidir. Çocuklar tekerlemeleri ezberlemeleri için zorlanmamalıdır birkaç defa tekrarlatmak yeterlidir. Tekerlemeler sayesinde çocuklar düzgün ve akıcı konuşurken, çocukların dikkatleri de bir noktaya çekilir. Çocukların dil ve bilişsel gelişim seviyelerine uygun olan tekerlemeler, kelimelerin doğru kullanılmasına

yardımcı olur. Engel grubuna göre tekerlemelerin kullanımları, konuşma ve zihinsel yetersizlik dışında rahatlıkla kullanılır. Hiç konuşamayanlar için kullanılmayan tekerlemeler, konuşma engeli olanlarda konuşma bozukluklarının düzeltilmesinde kısa tekerlemeler kullanılabilir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerde ise düzeylerine göre kullanılır (http://www.megap.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/C3%96zel%20E%C4%9Fitimde%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20Dil%20Etkinlikleri.pdf).

2.6.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Okuma Yazma Eğitimlerinde Tekerlemeler

Okuma eğitiminde öncelikle ilk okuma ve yazma öğretilmesi gelir (Bektaş, 2007: 11). Yazarın yazı yolu aracılığıyla ilettiği düşüncelerinden anlam çıkarma ve yazarın mesajını algılama, tanıma, anlama ve tepki verme ile sonuçlanan süreç okuma denir (Singh, Singh, 1986). Okuma, harfleri ayırma, sözcük ayırt etme, anlama, kavrama, dil farkındalığı ve hafıza gibi zekâ ile ilgili olan birçok bilişsel beceri gerektirir (Stanovich, 1985; Singh, Singh, 1986; Katims, 2000). Yazma ise kişinin harflerin şekillerini algılaması ve bu algılanan şekli motor becerileri kullanarak yazılı şekle dönüştürmesi ile sonuçlanan algısal-motor bir beceridir (Smith, Polloway ve Beirne-Smith, 1995). Okuma ve yazma becerileri, yalnızca algısal-motor becerilerin kazanımını ve bütünlüğünü göstermez aynı zamanda kendini anlatma ve ifade etmenin de son noktasıdır. Bu beceriler nesne ilişkisi, duygusal ve sosyal deneyim ve dil edinim gelişimini sağlar. Zihinsel yetersizliği olan çocukların birçoğu görsel-motor organizasyonlarında, küçük ve büyük kas gelişimlerinde problem yaşamaktadırlar. Zihinsel yetersizliği olan çocukların bu problemleri yaşamaları alfabedeki harfleri tanımalarında ve harflerin sözcüklerdeki diziliş sırasını kavramalarında zorluk oluşturur. Ayrıca bu çocukların sosyal ve duygusal deneyimlerinin kısıtlı olması ve sembolik düşünmedeki yetersizlikler okuma yazmayı edinmelerinde zor beceri kılar (Nichtern, 1974). Eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan çocuklar okuma ve yazmayı öğrenebilirler. Büyük bir bölümü iş ile ilgili bilgi ve beceri kazanırken yaşamlarındaki gerekli olan anlamlı dil ve iletişim becerilerini öğrenebilirler. Çocukların okuması üzerine yapılan çalışmalar fark edilir

şekilde sonuçlanmıştır. Hassas çocukların daha iyi okuyabildiği gerçeği mantıklı bir şekilde açıklanmıştır. Bunlardan birincisi, çocukların okumaya başlamadan önce dilsel farkındalıklarının ölçülmesi okuma başarılarına etkisi büyüktür. İkincisi ise, dilsel farkındalık eğitimi çocukların okuma becerilerini geliştirir (Allen, Cortazzo, 1970). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar farklı nedenlerden dolayı okuma yazmayı öğrenemeyebilir. Zihinsel yetersizlik ya da farklı nedenlerden dolayı okuma yazmayı öğrenemeyen çocuklara, destek eğitim ya da özel eğitim sınıflarında farklı uygulamaların yapılması gerekir (Sarı, 2003).

Dilin doğru ve akıcı kullanılması için yararlanılabilecek en etkili araçlardan biri tekerlemelerdir. Tekerlemeler dilin imkânlarını keşfetmemize olanak sağlar. Tekerlemeler, ahenkleriyle çocukların manzum yapıtlara karşı ilgi ve zevk duymasını sağlar. Tekerlemelerle okumaya yeni başlayan çocuklar için bol resimli okuma materyali yapılabilir (Demiray, 1977: 17-18). Sever çalışmalarında ses benzerliği ve tekrarlardan oluşan tekerlemelerin söylenişinde güçlük çekildiğini bu nedenden dolayı eğlendirici olan tekerlemelerin öğrencilere sesleri, kelimeleri doğru boğumlandırma ve akıcı söyleme becerisi kazandırdığını belirtir. Çocuklar kurdukları oyunlarda sayışmalar yaparlar ve bu sayışmalarda tekerlemeleri kullanarak buldukları oyun gruplarında kendilerini özgürce ifade edebilirler. Buna göre oyun olarak düşünülen tekerlemelerin sıklıkla söylenmesi bu tür çalışmaların yapılması çocuklarda güven duygusunu geliştirecektir (Sever, 2006). Güven duygusu gelişen çocuklarda da okuma yazma çalışmalarına daha özveri ve ilgi duyulabilir. Ses tekrarları sayesinde çocuğun okuması kolaylaşabilir, tekrarları olan kelimeleri yazmada zihinsel yetersizliği olan çocuklar tarafından rahatlık yaşanabilir.

2. 7. İlgili Araştırmalar

2. 7. 1. Dil Gelişimi ile İlgili Araştırmalar

Arabul (2015) Down sendromlu çocukların dil gelişiminin oyun tabanlı ortam ile desteklenmesine ilişkin bir prototip önerisi hazırlamıştır. Bu çalışma kapsamında oyunlaştırma ve Down sendromlu çocukların dil alanındaki yeterlilikleri ve yetersizliklerini belirlemeye yönelik bir alan yazın taraması yapılmıştır. Oyun

modelini belirleme aşamasında iki model vardır. Oyunu geliştirme sürecinde Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme ve Öğretme Modeli uygulanmıştır. Oyun bileşenleri arasındaki ilişkiyi açıklamak için de Oyun Nesnesi Modeli II (Amory 2007) ele alınmıştır. Oyun tabanlı öğrenme ile dil gelişimi üzerine eğitsel oyun tasarımı modeli geliştirilerek bir prototip önerisi sunulmuştur. Alan yazına dayalı hazırlanan oyun tabanlı öğrenme ile oyun tasarım modelinde, eğitsel bir oyun tasarlanması için geçilmesi gereken tüm aşamalar modele dâhil edilerek, belirtilmiştir. Bu araştırma ile eğlenceli olarak motivasyonu artıran oyun tabanlı prototip modelinin down sendromlu çocuklarda dil gelişimine uyarlanması dijital yerliler olan çocukların öğrenmeye olan ilgilerinde pozitif bir etki yaratarak, ilgi ve motivasyonu artan DS'li çocukların dil gelişimi de gelişebilecektir.

Aker (2009) araştırmasında zihinsel engelli öğrencilere okuma yazma beceri öğretiminde uygulanan, cümle yöntemiyle ses temelli cümle yönteminin etkililiği hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesinden amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş Bolu ve Düzce il merkezlerindeki okullarında görev yapan en az iki yıl özel eğitim alanında çalışmış 10 öğretmen oluşturmuştur. Görüşlerin belirlenmesi için 12 tane soru sorulmuştur. Araştırmanın verileri ise niteliksel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Görüşme formundaki sorular alanında iki uzman tarafından görüş alınarak oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin akademik beceri ve okuma yazma beceri düzeylerinin öğrencilerin günlük hayatta kendilerini ifade edebilecek düzeyde okuma yazma becerisine sahip oldukları, yavaş okuyabildikleri, okuduğunu anlamada zorluk çektikleri anlaşılmış, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemini daha hızlı, daha kolay, daha etkili ve okulda uygulanan yöntem olduğu için ses temelli cümle yöntemini tercih ettikleri, yine öğretmenlerin cümle yöntemini tercih etme sebepleri daha somut, daha anlamlı ve teknikler bakımından daha zengin olduğu görüşünde oldukları, cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi dışında farklı okuma yazma öğretim yöntemlerini ve karma yöntemi kullandıkları anlaşılmıştır. Farklı yöntemleri tercih etme sebepleri olarak da öğrencilerin bireysel farklılıklarının olması ve kullandıkları yöntemin etkili olmaması durumunda farklı yöntemleri kullandıkları anlaşılmıştır.

Acarlar (2006) yazısında Down sendromlu çocuklar ve yetişkinlerin dil gelişimini incelemeyi amaçlamıştır. Down sendromlu bireyler dil gelişiminde yaşam boyu devam eden önemli zorluklar yaşamaktadırlar. Dilde hangi alanlarda sorun bekleneceğine ilişkin bilgi, değerlendirme ve eğitimde neye odaklanılacağına bilinmesini ve dolayısıyla uygun müdahale programlarının geliştirilmesini sağlamaktadır. Uygun müdahale yaklaşımlarının belirlenebilmesi için, öncelikle normal dil gelişiminin bilinmesi ve daha sonra Down sendromlu bireylerde gelişimin nasıl ve niçin farklılaştığının araştırılması gerektiği çalışmada belirtilmiştir. Down sendromlu çocuklar ve yetişkinlerde dil ve bilişsel becerilerin gelişimi ile bu becerilerin birbirleriyle ve normal gelişimle ilişkilerinin anlaşılmasına önem verilmiştir. Bu yazıda ise ortak özellikler vurgulanarak her çocuğun dildeki yeterlik ve yetersizliklerinin özgül olduğu belirtilmiş, tek bir örnekle tüm Down sendromlu çocukların dil gelişiminin tanımlanmasının olası olmadığı yazılmıştır. Ancak Down sendromlu bireylerin dil gelişiminde bazı ortak güçlükleri bulunduğu da belirtilmiştir.

Deniz (2008) çalışmasında, Konya’da özel eğitim sınıfına devam eden zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirmeyi araştırmıştır. Amacı ise, özel eğitim sınıfına devam eden zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin hangi yöntemleri kullandıklarını ve en çok tercih ettikleri yöntem ya da yöntemleri belirlemek ve bu alanda yapılacak ileri çalışmalara kolaylık sağlamaktır. Bu araştırmada Konya’daki Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim okullarına bağlı özel eğitim sınıf öğretmenlerinden 27 öğretmen seçilmiştir. Veriler, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan Görüşme yönteminden ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği’ kullanılarak elde edilmiş, elde edilen veriler ise ‘İçerik Analizi Yöntemi’ ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna baktığımızda elde edilen bulgular, özel eğitim sınıf öğretmenleri, zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde farklı yöntemler kullanmaktadırlar. Özel eğitim sınıflarındaki zihin engelli öğrencilerin farklı gelişimsel özelliklere sahip olması ve bu öğrencilere yönelik hazırlanmış okuma-yazma ve diğer ders kitaplarının olmaması öğretmenlerin ortak bir yöntem kullanmamalarına neden olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve neden tercih ettiklerine ilişkin görüşlerinde farklı

yaklaşımları ve yöntemleri kullandıkları ortaya çıkması yanında en çok sırasıyla cümle yöntemi, ses temelli cümle yöntemi ve ses yöntemi ile karma yöntemi daha çok tercih ettikleri araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Şengül (2008) özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi adlı tezinde İstanbul ilinde resmi ve özel kurumlarda görev yapmakta olan özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli çocuklara okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma betimsel olarak desenlenmiştir. Yapılan araştırmada 100 özel eğitim öğretmenin okuma yazma öğretiminde öğretimden önce yer verdikleri ön koşul beceriler, öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri, öğretimi değerlendirme yöntemleri ile okuma yazma öğretimi sırasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri araştırmacı tarafından hazırlanan anketle alınmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlerden gelen benzer yanıtlar ortak maddeler olarak alınmış ve bu maddelerin toplam yanıt içindeki sıklığı ve yüzdesi hesaplanmıştır. Araştırma bulgularına göre ise, özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde tek bir yönteme bağlı kalmadıkları fakat ağırlıklı olarak ses yöntemi ile cümle çözümü yöntemi kullandıkları görülmüştür. Motor beceriler, işitsel ve görsel algılama ve ayırt etme ve kalem tutma öğretmenlerin okuma yazma öğretimine geçmeden önce öğrencilerde gelişmiş olmasını bekledikleri beceriler şeklinde ortaya çıkmıştır. İlk okuma yazma kitapları, olay kartları, eşleme kartları ve hece kitapları özel eğitim öğretmenleri tarafından en çok kullanılan öğretim materyalleri olduğu görülmüştür.

2. 7. 2. Tekerlemeler İle İlgili Araştırmalar

Orhun'un (2009), yaptığı araştırmanın genel amacı, tekerleme içerikli etkinliklerin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde konuşma becerisine etkisidir. Araştırmanın çalışma grubu 2008–2009 eğitim öğretim yılında Kütahya ili Atakent İlköğretim Okulundan rastgele (random) örnekleme yoluyla belirlenen 3. sınıf öğrencilerinden 36 kontrol, 35 deney olmak üzere 71 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada deneysel modellerden ön test son test kontrol gruplu model

uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, tekerleme içerikli etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişmesine olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.

Özkaya' nın (2012) çalışmasındaki amaç; ilköğretim II. kademe öğrencilerinin sesli okuma esnasında takıldıkları seslerin, tekerleme eğitimi sonucunda ne derece düzeltilebileceğini, tekerlemelerin sesli okumadaki akıcılığı ne şekilde etkileyeceğini tespit etmek; böylelikle, okuma eğitimi üzerinde yapılan araştırmalara farklı bir boyut kazandırmak olmuştur. Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı, Muğla il merkezindeki farklı okulların 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri olan 270 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan veriler, 6. Sınıf öğrencilerine, Ömer Seyfettin'in Kaşığı adlı hikâyesinden; 7. Sınıf öğrencilerine, Reşat Nuri Güntekin'in Niğde-Kayseri adlı gezi yazısından; 8. Sınıf öğrencilerine Bacon'un Okuma Üstüne adlı denemesinden alınan bölümlerin, öğrencilere okutulmasıyla elde edilmiştir. Bu çalışmanın sonunda, tekerleme eğitiminin sesli okuma becerisini geliştirmede büyük önem arz ettiği ortaya konmuştur.

Cihangir'in araştırmasındaki temel amaç, öğretmen ve ebeveyn algısına göre kreş eğitimine devam eden 4-5 yaş grubu çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile ninni, tekerleme ve masallar arasındaki ilişkileri karşılaştırmalı olarak bazı değişkenler açısından incelemek ikinci amacı ise kreş eğitim kurumlarında 0-6 yaş dönemindeki çocukların dil gelişiminde masal, ninni ve tekerleme uygulamalarının belirlenmesi olmuştur. Bu araştırma betimsel türde olup ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini KKTC'nin Girne bölgesinde bulunan kreşler, kreşlerde bulunan 0-6 yaş arası çocuklar ve bu çocukların aileleri ile Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim veren okullar, bu okullarda okuyan 0-6 yaş grubu çocuklar, çocukların aileleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme, KKTC Girne ilçesinin farklı sosyo-ekonomik bölgelerinden seçkisiz (random) örnekleme yoluyla belirlenen 7 kreşte 4-5 yaş düzeyinde öğrenim gören % 37,74'ü kız (n=20), % 62,26'sı erkek (n=33) toplam 53 kreş öğrencisi ile bu çocukların anne-baba ve öğretmenlerinden oluşmuş olup, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "dil gelişim anketi" ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise Kruskal Wallis, t-testi, Mann Whitney U ve Scheffe anlamlılık test istatistikleri yapılmıştır. Araştırmada 4-5 yaş grubu öğrencilerinin dil gelişim

düzeylelerinin cinsiyet, doğum yeri, anne eğitim düzeyi, masal anlatılıp-anlatılmaması, ninni ve tekerleme söylenip-söylenmemesine göre öğretmen ve ebeveyn algısı açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı, babanın eğitim düzeyine göre ise gruplar arasında anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Cihangir, 2009).

Gökkaya (2008) Konuşma Becerisinin Sağaltılmasında Tekerlemelerin Kullanılabilirliğini araştırmış ve uygulamıştır. Araştırma, Video destekli 'ilk ve son-test ölçümlü' desen kullanılarak, 9 denekle yapılmıştır. Araştırmanın denekleri, 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy ilköğretim Okulu 3, 4, 5, 6, 7. Sınıf öğrencilerinden seçilmiş olup Önceden belirlenen Tekerlemeler ve Diksiyon Egzersizleri altı haftalık bir süreçte, denek grubunda, 11 saat diksiyon dersi ile uygulanmıştır. Elde edilen video kaydıyla, deney öğrencilerinin Tekerleme Eğitimiyle Konuşma Düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığı araştırma sonucunda gözlenmiştir. Uygulama da deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş; Tekerleme yönteminin Konuşma Becerisinin Sağaltılmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılan ölçme araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere ver verilmiştir.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nedensel karşılaştırma araştırma deseni temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, insan grupları arasındaki farklılıkların olası nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir değişikliğe neden olmadan belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 16). Bu araştırmada nedensel karşılaştırma araştırma deseni kullanılarak; Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri ve Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeklerinden elde edilen puanları; cinsiyet, yaş, mahalli dili, engel düzeyi, okuma bilme durumu, anasınıfı eğitimi alma durumu, aile eğitim düzeyi ve özel eğitim sınıf düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırarak incelemek amaçlanmıştır.

Nedensel karşılaştırma araştırması ile yapılacak yorumlar deneysel araştırmalara göre daha kısıtlı olduğundan, araştırmacıların belirli bir faktörün, gözlemlenen davranışların nedeni ya da sonucu olduğunu her zaman ve kesin olarak söylemesi mümkün değildir. Bununla birlikte, yorumlama ile ilgili problemlere rağmen, nedensel karşılaştırmalı çalışmalar, katılımcıların davranış modellerinde gözlenen farklılıkların olası nedenlerini belirleme konusunda önemli fikirler sunmaktadır.

3. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda 122 zihinsel engelli öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler Karabük ve Van illerinde bulunan Rehabilitasyonlarda öğrenim görmektedir. Öğrenciler, araştırmaya gönüllü

olarak katılmak isteyen bireylerden seçilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra öğrencilere ulaşılarak çalışmaya katılmaları sağlanmıştır. Öğrencilere ait betimsel bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo-1. Araştırmaya Katılan Öğrenciler İle İlgili Betimsel Bilgiler

Değişken		Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	75	61,5
	Kız	47	38,5
Yaş	7-8 yaş	28	23,0
	9-11 yaş	63	51,6
	12-16 yaş	31	25,4
Mahalli dil	Kürtçe	18	14,8
	Türkçe	104	85,2
Engel durumu	Hafif	102	83,6
	Orta	20	16,4
Toplam		122	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %61,5’inin erkek %38,5’inin ise kız olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler yaş gruplarına göre incelendiğinde, 7-8 yaş grubunda bulunan öğrencilerin oranının %23, 9-11 yaş grubunda bulunan öğrencilerin oranının %51,6 ve 12-16 yaş grubunda bulunan öğrencilerin oranının %25,4 olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin büyük bir oranının (%85,2) mahalli dili Türkçedir. Öğrencilerin büyük bir oranının (%83,6) engel durumu hafif düzeyde bulunmaktadır.

Tablo-2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin ve Ailelerin Eğitim Düzeyleri İle İlgili Betimsel Bilgiler

Değişken		Frekans (n)	Yüzde (%)
Okuma	Biliyor	63	51,6
	Bilmiyor	59	48,4
Anasınıfı eğitimi	Aldı	63	51,6
	Almadı	59	48,4
Ailenin eğitim düzeyi	İlkokul	75	61,5
	Lisans	4	3,3
	Lise	25	20,5
	Ortaokul	18	14,8
Özel eğitim alma süresi (yıl)	1	22	18,0
	2	26	21,3
	3	43	35,2
	4	28	23,0
	5	3	2,5
Toplam		122	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, okuma bilen öğrencilerin oranının %51,6 okuma bilmeyen öğrencilerin oranının ise %48,4 olduğu anlaşılmaktadır. Anasınıfı eğitimi alan öğrencilerin oranının %51,6 anasınıfı eğitimi almayan öğrencilerin oranının ise %48,4 olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin büyük bir oranının (%61,5) ailesi ilkokul mezunudur. Özel eğitim alma süresi; 1 yıl olan öğrencilerin oranı %18; 2 yıl olan öğrencilerin oranı %21,3; 3 yıl olan öğrencilerin oranı %35,2; 4 yıl olan öğrencilerin oranı %23 ve 5 yıl olan öğrencilerin oranı %2,5'tir.

3. 3. Kullanılan Ölçme Araçları

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda çalışma grubunda yer alan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerilerini ve tekerleme söyleyebilme becerilerini ölçmek

için araştırmacı tarafından Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri ve Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçekleri geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Ölçeklerin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için gerçekleştirilen çalışmalar bu bölümde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

3. 3. 1. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeği

Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma gurunda bulunan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerilerini ölçmek için araştırmacı tarafından Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek maddelerinin oluşturulmasında Millî Eğitim Bakanlığının okul öncesi eğitim programında yer alan çalışmalardan faydalanarak 33 maddelik taslak form oluşturulmuştur (<http://www.onceokuloncesi.com/program-dokumanlari/kazanım-gostergeler-listesi-2013-programi-80788.html>).

Geliştirilen ölçek yardımı ile zihinsel engelli öğrencilerin sesleri ayırt etme, sesini uygun kullanma, söz dizimi kurallarına göre cümle kurma, dili iletişim amacıyla kullanma, sözcük dağarcığını geliştirme, dinlediklerinin, izlediklerinin anlamını kavrama ve çeşitli yollarla ifade etme, sesbilgisi farkındalığı gösterme, görsel materyali okuma gibi, konuları kapsayan dil becerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

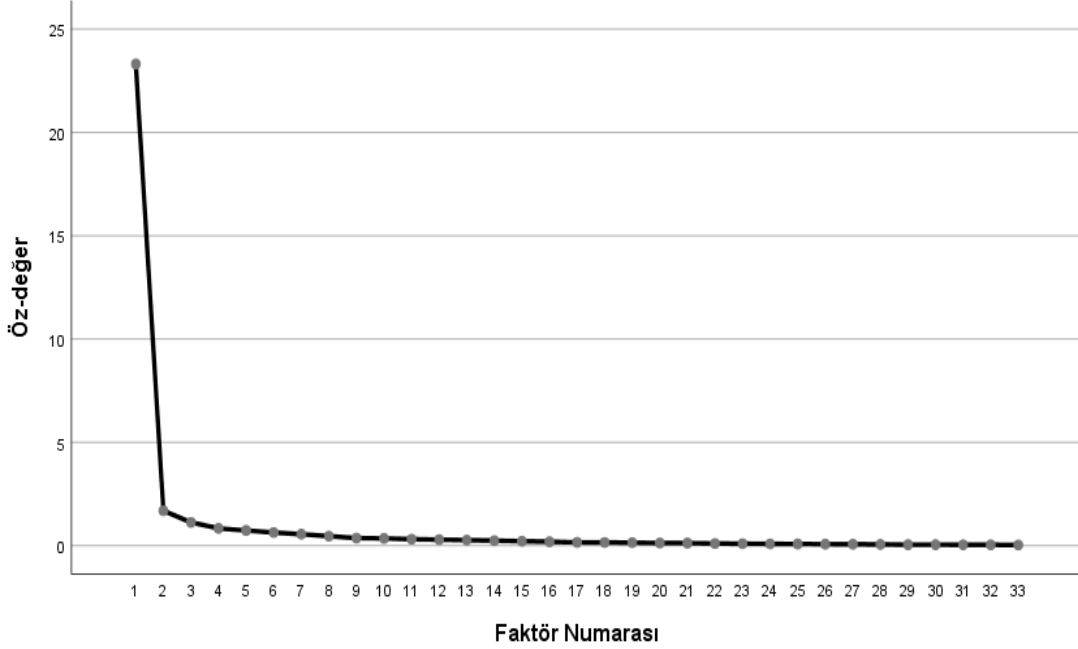
5’li Likert tipinde olan ölçek toplam 33 maddeden oluşmaktadır (EK 1, ölçek). Ölçek maddeleri zihinsel engelli öğrencinin ebeveyni veya öğretmeni tarafından puanlanarak zihinsel engelli öğrencilerin Dil Becerisi hakkında bilgi sahibi olunabilmektedir. Ölçekten alınan puanlar hesaplanırken öncelikle tüm maddelerden alınan puanlar toplanmakta ve daha sonra toplanan puanlar madde sayısına bölünerek 1 ile 5 arası puanlar elde edilmektedir. 5 ve 5’e yakın puanlar dil becerisinin yüksek olduğunu işaret etmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir.

Tablo-3. KMO Değeri ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin		0,951
Bartlett Testi	χ^2	5795,376
	sd	528
	p	0,000

Faktör analizi gerçekleştirilmeden önce faktör analizi için gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir (Tablo 3). Bu doğrultuda, örneklem büyüklüğü ve çok değişkenli normal dağılım varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Örneklemin büyüklüğünü incelemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve KMO katsayısı 0,951 olarak bulunmuştur. KMO'dan elde edilen veriler 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemez olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2005: 50). Buna göre, faktör analizi için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu anlaşılmıştır. Bir sonraki adımda, çok değişkenli normal dağılım varsayımı incelenmiştir. Bunun için Bartlett testi katsayısı hesaplanmış ve elde edilen katsayının anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2= 5795,376$; $Sd=528$; $p<0,001$). Bu sonuca göre, evren parametresinde çok değişkenli normal dağılım varsayımının da karşılandığı anlaşılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010: 207).

Şekil-1. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinin Öz-değer Faktör Grafiği



Gerekli varsayımlar incelendikten sonra açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda öz-değeri 1'in üzerinde bulunan üç faktörün oluştuğu gözlenmiştir. Diğer yandan, öz-değer faktör grafiğinde birinci faktörden sonra sert bir düşüşün olduğu, birinci faktörün öz-değerinin ikinci ve üçüncü faktörlerin öz-değerlerinin yaklaşık 23 katı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre ölçeğin tek faktörlü olmasına karar verilmiş ve faktör analizi tek faktörlü olarak tekrar gerçekleştirilmiştir. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinin maddelerine ait faktör yükleri ve madde toplam korelasyon değerleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo-4. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinin Faktör Yapısı

Madde No	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Öz-değer	Açıklanan Varyans (%)	Cronbach Alfa
m1	0,77	0,75	23,31	70,65	0,99
m2	0,73	0,71			
m3	0,84	0,83			
m4	0,90	0,89			
m5	0,79	0,78			
m6	0,80	0,79			
m7	0,87	0,86			
m8	0,84	0,83			
m9	0,86	0,85			
m10	0,87	0,87			
m11	0,78	0,77			
m12	0,82	0,81			
m13	0,87	0,85			
m14	0,86	0,85			
m15	0,91	0,90			
m16	0,85	0,84			
m17	0,79	0,77			
m18	0,88	0,87			
m19	0,88	0,87			
m20	0,74	0,72			
m21	0,92	0,91			
m22	0,89	0,88			
m23	0,90	0,89			
m24	0,90	0,89			
m25	0,89	0,88			
m26	0,79	0,78			
m27	0,79	0,79			
m28	0,77	0,76			
m29	0,84	0,83			
m30	0,79	0,77			
m31	0,85	0,84			
m32	0,86	0,85			
m33	0,85	0,84			

Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinde yer alan maddelerin; faktör yükleri 0,73-0,92 arasında madde toplam korelasyon değerleri ise 0,71-0,91 arasında değişen değerler almıştır. Tek faktörlü ölçeğin öz-değeri 23,31'dir ve toplam varyansın %70,65'ini açıklamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığına bağlı olarak güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0,99'dur. Elde edilen iç tutarlılık katsayısının 0,7'den büyük olması beklenir. Bu değerden düşük katsayılar ölçeğin güvenilirliğinin zayıf düzeyde olduğunu bir göstergesidir. İç tutarlılık katsayısının 0,8'dan büyük olması ise ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2005). Bu araştırmada edilen Cronbach Alfa değeri ölçeğin iç tutarlılığına bağlı güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermiştir.

3.3.2. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinin Ayırt Edici Geçerliğinin İncelenmesi

Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinin ayırt edici geçerliğini belirlemek için üst ve alt %27'lik dilime giren öğrencilerin ölçek maddelerinden almış oldukları puan ortalamaları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo-5. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinin Ayırt Edici Geçerliliğini Belirlemek İçin Gerçekleştirilen t Testi Sonuçları

Madde No	Grup	\bar{X}	Ss	T	Madde No	Grup	\bar{X}	Ss	t	Madde No	Grup	\bar{X}	Ss	t
m1	Alt	2,67	1,05	-11,91*	m12	Alt	2,06	1,00	-13,88*	m23	Alt	2,09	0,84	-16,21*
	Üst	4,94	0,25			Üst	4,78	0,49			Üst	4,78	0,42	
m2	Alt	2,79	1,14	-10,19*	m13	Alt	2,18	0,81	-17,93*	m24	Alt	1,97	0,88	-17,02*
	Üst	4,91	0,30			Üst	4,91	0,30			Üst	4,84	0,37	
m3	Alt	2,00	0,97	-13,91*	m14	Alt	2,03	0,85	-18,66*	m25	Alt	1,82	0,77	-18,42*
	Üst	4,75	0,57			Üst	4,94	0,25			Üst	4,72	0,46	
m4	Alt	1,67	0,78	-20,94*	m15	Alt	1,70	0,85	-21,39*	m26	Alt	1,76	0,94	-12,81*
	Üst	4,84	0,37			Üst	4,97	0,18			Üst	4,41	0,71	
m5	Alt	1,94	1,03	-13,24*	m16	Alt	1,88	0,93	-15,87*	m27	Alt	1,48	0,80	-15,05*
	Üst	4,66	0,55			Üst	4,75	0,44			Üst	4,38	0,75	
m6	Alt	1,79	0,86	-13,86*	m17	Alt	2,03	1,07	-13,05*	m28	Alt	1,33	0,65	-17,83*
	Üst	4,44	0,67			Üst	4,72	0,46			Üst	4,22	0,66	
m7	Alt	2,24	0,61	-18,38*	m18	Alt	1,58	0,71	-21,18*	m29	Alt	1,55	0,67	-20,25*
	Üst	4,78	0,49			Üst	4,72	0,46			Üst	4,63	0,55	
m8	Alt	2,06	0,90	-17,02*	m19	Alt	1,55	0,71	-17,21*	m30	Alt	2,33	1,02	-12,83*
	Üst	4,91	0,30			Üst	4,38	0,61			Üst	4,81	0,40	
m9	Alt	2,12	1,02	-14,80*	m20	Alt	2,55	1,06	-10,41*	m31	Alt	1,91	0,84	-16,06*
	Üst	4,91	0,30			Üst	4,72	0,52			Üst	4,66	0,48	
m10	Alt	1,48	0,67	-20,81*	m21	Alt	1,73	0,52	-27,91*	m32	Alt	1,79	0,74	-17,46*
	Üst	4,72	0,58			Üst	4,84	0,37			Üst	4,63	0,55	
m11	Alt	2,30	1,02	-13,33*	m22	Alt	1,73	0,63	-21,08*	m33	Alt	1,61	0,66	-18,20*
	Üst	4,84	0,37			Üst	4,66	0,48			Üst	4,50	0,62	

* $p < 0,01$; N=38

Tablo 5 incelendiğinde, üst ve alt gruplarda yer alan katılımcıların ölçek maddelerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Üst grupta yer alan katılımcıların ölçeğin her bir maddesinden almış olduğu puanların ortalaması alt grubunkinden daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinde bulunan her bir maddenin alt ve üst grubu ayırt etmede başarılı olduğunu göstermiştir.

3. 3. 3. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeği

Araştırmanın amacı doğrultusunda zihinsel engelli öğrencilerin farklı düzeylerdeki tekerlemeleri söyleyebilme becerilerini ölçmek için araştırmacı tarafından Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan tekerlemeler, literatürdeki çalışmalardan faydalanarak oluşturulmuştur (Göktaş, 2006). Zihinsel engellilerle ilgili, tekerlemelerle ilgili ve zihinsel engelli çocukların dil gelişimleri ve okuma yazma eğitimleri ile ilgili tez, makale ve bilimsel çalışmalar araştırılıp incelenmiştir. Tekerlemelerin ana başlıklarla gruplanmasına karar verilerek gruplama yapılmıştır. Tekerlemeler ayrıca okulöncesi çocuklarının söyleyebileceği düzeyde olanlardan seçilmiş ve toplam 35 tane uygulamaya konulmuştur. Tekerlemeler literatür taramasındaki tezlerden ve okulöncesi ile ilgili tekerleme kitaplarından seçilerek yazılmış, okulöncesi öğretmenlerinin Google anket aracılığı ile kolay, çok kolay, orta, zor, çok zor şeklinde değerlendirilmesine sunulmuştur. Belirlenen tekerlemeleri çocukların söylemeleri ise tekli fırsat yöntemine göre uygulanmış, peltek konuşan çocukların söyleyebildikleri doğru, yanlış kelime söyleyen ya da kelimeleri yuvarlayan çocukların ki doğru kabul edilmemiştir. Seçilen 35 tekerleme 60 tane okulöncesi çocuğuna uygulanmış ve her gruptan zorluk derecesine göre tekerlemeler seçilerek zihinsel engelli çocuklara uygulamak üzere sayı 25'e düşürülmüştür. Böylelikle ölçeğin taslak formunda kolay, orta ve zor düzeyde 35 tekerlemeye yer verilirken pilot uygulama sonucu ölçekteki tekerleme sayısı 25'e düşürülmüştür. Geçerlik ve güvenirlik çalışması öncesi ölçeğin taslak formunda kolay, orta ve zor düzeyde 25 tekerleme bulunmuştur. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasından sonra ise ölçekte 17 madde kalmıştır (EK 2, ölçek).

Ölçek uygulanırken, zihinsel engelli öğrenci, öğretmen eşliğinde, ölçekte yer alan tekerlemeleri teker teker söylemeye çalışır ve öğretmen öğrencisinin tekerleme söyleyebilme becerisini puanlama yönergesine göre 0-5 arası değerler ile puanlar. Ölçeğin kolay (6 madde), orta (4 madde) ve zor (7 madde) tekerlemeleri içeren üç boyutu bulunmaktadır.

Ölçekten alınan genel puan hesaplanırken; öncelikle her bir boyuttan alınan toplam puanlar ilgili boyuttaki madde sayısına bölünür. Daha sonra, birinci boyuttan

alınan puan 2 ile ikinci boyuttan alınan puanlar 6 ile ve üçüncü boyuttan alınan puanlar 12 ile çarpılır. Bir sonraki adımda ise boyutlardan elde edilen puanlar toplanır. Ölçekten alınabilecek puanlar 0-100 arasında değişmektedir. 100'e yakın puanlar, tekerleme söyleyebilme becerisinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo-6. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinin Puanlama Yönergesi

SÖYLENMESİ KOLAY TEKERLEMELER						
	1 puan	1 puan	1 puan	1 puan	Hepsi için 1 Puan	Toplam
1	Of off	Pof pof	Pofur pofur poflama	Bizim kapıda oflama.		
2	Hop hop	Top top	İşte cici bir top	Zıplattırım hop hop		
3	Kuzu kuzu me	Bin tepeme	Haydi gidelim	Ayşe teyzeme		
4	Vuralım vuralım	Küçük elleri	Çevirelim çevirelim	değirmenleri		
5	Ya ya	Şa şa	Biri ağa biri paşa	Ortada Kemal Paşa		
6	Rap rap	Şap şap	Ellerim şap şap	Ayaklarım rap rap		
SÖYLENMESİ ORTA GÜÇLÜKTEKİ TEKERLEMELER						
1	E eercan	Ne getirdi amcan	Etlü sütlü patlıcan	Can cancan		
2	O pitipiti	Karemela sepeti	Terazi lastik	Jimnastik		
3	Saçları lüleli	Etekleri pileli	Doktor sana ne dedi	Üç yumurta ye dedi		
4	Komşu komşu	Hu huuu	Oğlun geldi mi, geldi geldi	Ne getirdi, incik boncuk		
SÖYLENMESİ ZOR TEKERLEMELER						
1	Yağ yağ yağmur	Teknede hamur	Bahçede çamur	Sicim gibi yağmur		
2	El el emek	Hani bana yemek	Yemek gitti kediye	Bana geldi hediye		
3	Üşüdüm üşüdüm	Daldan elma düşürdüm	Elmamı yediler	Bana cüce dediler		
4	Bala dedi bal dadı	Bala adam alladı	Şirini şirin olar	Acısında bal dadı		
5	Uzun organ leblebi sultan	Ne yersin, yemiş	Ne içersin, süt	Ne dökersin, burma		
6	Çar çar çarşı	Evlerimiz birbirine karşı	Hap hap hapşu	Kapıdaki komşu		
7	Aa asma	Be be basma	Se se sümbül	Menekşe gül		

Puanlama Yönergesi: Tekerlemeler Ölçeğinde yer alan tekerlemeler söylenme sırasındaki duraklamaları dikkate alınarak bölüm bölüm söylenmektedir.

Tekerlemelerin söylenmesi sırasındaki duraklamalar dikkate alınarak her bir bölüm yukarıdaki Tablo-6'da bir hücreye yerleştirilmiştir. Herhangi bir hücrede yer alan, tekerlemenin bir bölümünün söylenmemesi durumunda 0 puan verilmektedir. Tekerlemenin hiçbir bölümünün söylenmemesi durumunda tekerleme söyleme için 0 puan verilir. Tekerlemelerin her bir hücredeki bölümünün söylenebilmesinin puan karşılığı 1'dir. Tekerlemelerin tamamının bir kerede söyleyebilmenin karşılığı olarak fazladan 1 puan daha verilir. Böylece bir tekerlemeden en çok 5 puan alınabilir. Tekerlemelerde hangi hücre doğru söylenmiş ise karşılığında 1 puan verildiği için, toplanan puanlar toplam kısmına yazılmaktadır. Böylece bu ölçekten en az 0, en çok 85 puan alınabilir.

Tablo-7. Puanlama Yönergesi

PUAN	
0	Tekerlemenin hiçbir bölümünü söyleyememe
1	Tekerlemenin her hangi bir bölümünü söyleme
2	Tekerlemenin her hangi iki bölümünü söyleme
3	Tekerlemenin her hangi üç bölümünü söyleme
4	Tekerlemenin her hangi dört bölümünü söyleme
5	Tekerlemenin hepsini bir kerede söyleyebilme

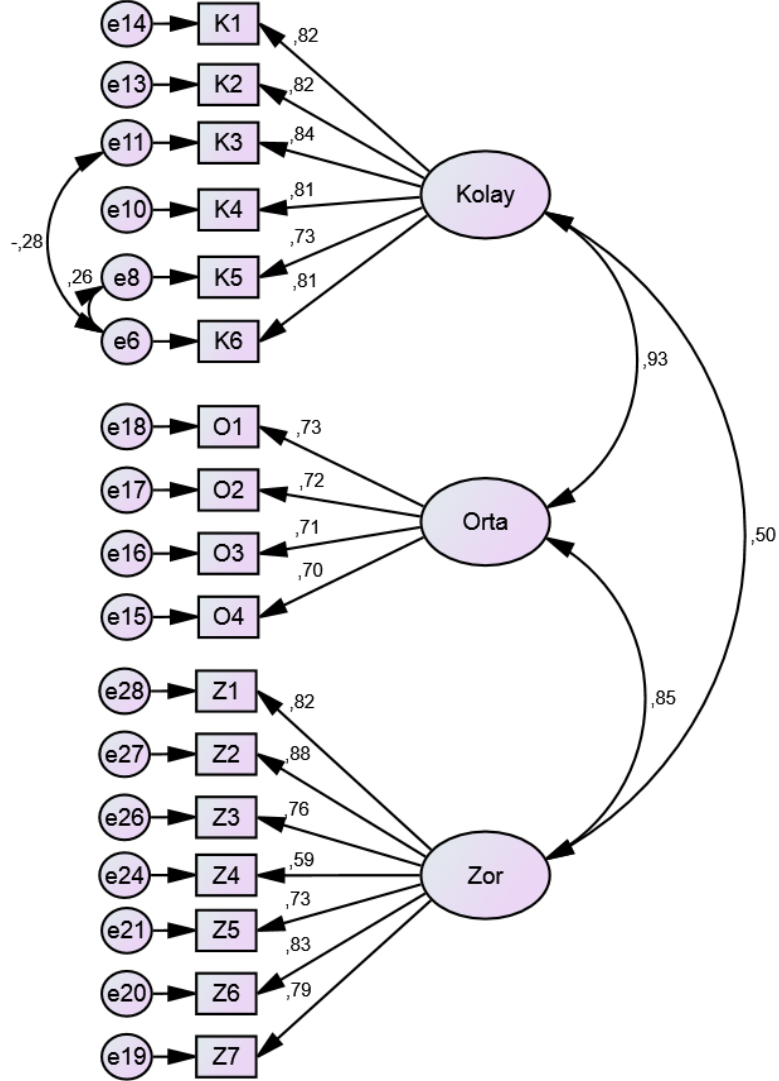
Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile önceden belirlenmiş bir yapının toplanan veriler ile ne derece uyumlu olduğu belirlenebilir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmada, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinin üç faktörlü yapısı ile eldeki verilerin ne derece doğrulandığını belirlemek için DFA gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda faktör yükü 0,35'in altında yer alan bazı maddelerin bulunduğu gözlenmiş ve bu maddeler teker teker analiz dışı bırakılarak DFA tekrarlanmıştır. Nihai DFA sonucunda ölçekte 17 maddenin kaldığı gözlenmiştir. Test edilen modelin eldeki verilerle ne derece uyumlu olduğunu bulmak için hesaplanan uyum değerleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo-8. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinin Üç Faktörlü Yapısına Ait Uyum Değerleri

Ölçüm	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Modelin Uyum Değerleri	Uyum
(χ^2/sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	2,21	İyi Uyum
RMSEA	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,08	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,05	İyi Uyum
CFI	$\geq 0,96$	$\geq 0,95$	0,95	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85	0,89	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	$\geq 0,90$	0,85-0,80	0,85	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 8 incelendiğinde, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinin üç faktörlü yapısının toplanan veriler ile genel olarak kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmaktadır (Bollen, 1989; Browne ve Cudeck, 1993; Hu and Bentler, 1999; Tanaka ve Huba, 1985). Test edilen üç faktörlü model şekil 2’de gösterilmiştir. DFA sonucunda, kolay, orta ve zor tekerleme boyutlarında bulunan maddelerin faktör yükleri sırası ile 0,73-0,84; 0,70-0,73 ve 0,59-0,88 arasında değişen değerler almıştır. Modeldeki tüm yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.01$).

Şekil-2. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğine Ait Üç Faktörlü Modelin DFA Sonuçları, $\chi^2=251,46$; $sd=114$; $p<0,001$



Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinin iç tutarlılığına bağlı güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen güvenilirlik katsayıları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo-9. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Kolay	6	0,92
Orta	4	0,80
Zor	7	0,91
Ölçeğin Geneli	17	0,94

Tablo 9 incelendiğinde, kolay, orta ve zor tekerleme boyutlarına ait Cronbach Alfa katsayıları sırası ile 0,92; 0,80 ve 0,91 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen iç tutarlılık katsayısının 0,7'den büyük olması beklenir. Bu değerden düşük katsayılar ölçeğin güvenilirliğinin zayıf düzeyde olduğunu bir göstergesidir. İç tutarlılık katsayısının 0,8'dan büyük olması ise ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2005). Bu çalışmada edilen Cronbach Alfa değeri, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinin iç tutarlılığına bağlı güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermiştir.

3.3.4. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinin Ayırt Edici Geçerliliğinin İncelenmesi

Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinin ayırt edici geçerliğini belirlemek için üst ve alt %27'lik dilime giren öğrencilerin ölçek maddelerinden almış oldukları puan ortalamaları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo-10. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinin Ayırt Edici Geçerliğini Belirlemek İçin Gerçekleştirilen t Testi Sonuçları

Madde No	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
K1	Alt	58	0,90	0,89	-7,39	0,00
	Üst	58	2,07	0,81		
K2	Alt	58	1,17	0,70	-6,42	0,00
	Üst	58	2,21	1,00		
K3	Alt	58	0,81	0,91	-9,13	0,00
	Üst	58	2,31	0,86		
K4	Alt	58	0,66	0,69	-9,84	0,00
	Üst	58	2,12	0,90		
K5	Alt	58	1,03	0,92	-7,57	0,00
	Üst	58	2,34	0,95		
K6	Alt	58	1,28	0,74	-6,92	0,00
	Üst	58	2,26	0,78		
O1	Alt	58	1,48	0,80	-13,19	0,00
	Üst	58	3,19	0,58		
O2	Alt	58	1,59	0,75	-10,45	0,00
	Üst	58	2,98	0,69		
O3	Alt	58	1,21	0,99	-9,26	0,00
	Üst	58	2,79	0,85		
O4	Alt	58	1,12	1,04	-12,09	0,00
	Üst	58	3,07	0,65		
Z1	Alt	58	1,93	1,49	-14,19	0,00
	Üst	58	4,84	0,49		
Z2	Alt	58	1,72	0,89	-17,85	0,00
	Üst	58	4,02	0,40		
Z3	Alt	58	2,07	1,07	-13,14	0,00
	Üst	58	4,02	0,35		
Z4	Alt	58	0,79	0,93	-13,49	0,00
	Üst	58	3,29	1,06		
Z5	Alt	58	0,98	0,89	-18,35	0,00
	Üst	58	3,66	0,66		
Z6	Alt	58	1,74	1,00	-15,17	0,00
	Üst	58	3,97	0,49		
Z7	Alt	58	2,09	1,30	-11,02	0,00
	Üst	58	4,02	0,30		

Tablo 10 incelendiğinde, ölçek maddelerinden alınan puanların üst ve alt gruplara göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Üst grupta yer alan öğrencilerin ölçeğin her bir maddesinden almış olduğu puanların ortalaması, alt grubunkinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinde bulunan her bir maddenin alt ve üst grubu ayırt etmede başarılı olduğunu göstermiştir.

3. 4. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda zihinsel engelli öğrencilerin dil becerisi ve tekerleme söyleme becerilerinin düzeyini belirlemek için minimum ve maksimum değer, ortalama, standart sapma gibi betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri ve Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeklerinden elde edilen puanları; cinsiyet, yaş, mahalli dili, engel düzeyi, okuma bilme durumu, anasınıfı eğitimi alma durumu, aile eğitim düzeyi ve özel eğitim sınıf düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırmak için ise parametrik istatistikler kullanılmıştır.

Veriler analiz edilmeden önce parametrik istatistikler için gerekli varsayımların karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Bunun için öncelikle veri setinde normal dağılım güçleştiren uç değerlerin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bunun için standardize Z değerleri hesaplanmış ve bu değerlerin ± 3 aralığında bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, ± 3 aralığının dışında bulunan herhangi bir aykırı değere rastlanmamıştır. Bir sonraki adımda, verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için ölçekten alınan puanlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve incelenmiştir. Normallik varsayımının karşılanması için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında değerler alması yeterlidir (George ve Mallery, 2010). Hesaplanan çarpıklık değerlerinin -0,40 ile -0,95 arasında, basıklık değerlerinin ise -1,25 ile 0,49 arasında bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, normal dağılım varsayımının karşılandığı anlaşılmış ve verilerin analizinde parametrik istatistiklerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada hangi parametrik istatistiksel tekniklerin kullanıldığı Tablo 11’de gösterilmiştir. Varyansların homojenliği Levene F testi kullanılarak incelenmiştir ve varyansların homojenliği koşulunun tüm gruplarda karşılandığı anlaşılmıştır. ANOVA analizleri sonucunda ortaya çıkan farklılıkların kaynağını saptamak için Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi, karşılaştırma gruplarında bulunan örneklem sayısının farklı ve varyansların ise eşit olduğu durumlarda kullanılabilen çoklu karşılaştırma testlerinden biridir (Kayri, 2009: 56). SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçları %95 güven düzeyinde ele alınmış ve incelenmiştir.

Tablo-11. Karşılaştırma Grupları ve Kullanılan Analiz Teknikleri

Karşılaştırma Grubu	Analiz Tekniği
Cinsiyet	İlişkisiz örneklem t testi
Yaş	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)
Mahalli dil	İlişkisiz örneklem t testi
Engel durumu	İlişkisiz örneklem t testi
Okuma bilme durumu	İlişkisiz örneklem t testi
Anasınıfı eğitimi alma durumu	İlişkisiz örneklem t testi
Aile eğitim düzeyi	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)
Özel eğitim alma süresi	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

Araştırmada grup sayısı iki olan karşılaştırmalar için T testi ve bağımsız değişkenlerin kendi aralarında nasıl etkileşime girdiklerini ve bu etkileşimlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini analiz etmek için grup sayısı daha öncesinden oluşturulmuş olduğundan ikiden fazla grup sayısı olanlar için ANOVA kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın genel amacı doğrultusunda geliştirilen alt problemlere cevap bulmak için gerçekleştirilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde özetlenerek açıklanmıştır.

4. 1. Betimsel Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerisi ve tekerleme söyleme becerileri ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümü için Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri ve Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeklerinden alınan puanlara ait minimum ve maksimum değerler, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo-12. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri ve Zihin Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeklerinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel Bilgiler

Değişken	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss
Dil Becerisi	122	1,09	5,00	3,47	1,14
Tekerleme Söyleme Becerisi	122	8,26	94,52	56,37	17,66

Tablo 12 incelendiğinde, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri ölçeğinden alınan puanların 1,09 ile 5,00 arasında değiştiği ve ölçekten alınan puanların ortalamasının 3,47 ($\pm 1,14$) olduğu anlaşılmaktadır. Bu ölçekten alınan puanların 1 ile 5 arasında değiştiği bilinmektedir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin dil gelişimlerinin orta düzeyin üzerinde olduğu anlaşılmıştır.

4. 2. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analizi Sonucu Elde Edilen Bulgular

Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi ölçeğinde alınan puanların ise 8,29 ile 94,52 arasında değiştiği ve ölçekten alınan puanların ortalamasının 56,37 ($\pm 17,66$) olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerilerinin orta düzeye yakın olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerilerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümü için Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden alınan puanlar cinsiyete göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo-13. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Dil Becerisi	Kız	47	3,37	1,18	-0,78	0,44
	Erkek	75	3,54	1,11		

Tablo 13 incelendiğinde, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p > 0,05$). Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin dil becerisi düzeylerinin birbirine denk olduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerilerinde yaşlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümü için Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden alınan puanlar yaşa göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo-14. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Yaşa Göre Karşılaştırılması

Değişken		Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	p	Gruplar Arası Fark*
Dil Becerisi	1.	7-8 yaş	28	2,99	1,20	3,90	0,02	2>1;
	2.	9-11 yaş	63	3,70	0,98			
	3.	12-16 yaş	31	3,46	1,26			

*Scheffe Testi

Tablo 14 incelendiğinde, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden alınan puanların yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Farklılığın kaynağı incelendiğinde, “9-11” yaş grubunda bulunan öğrencilerin puan ortalamalarının “7-8” yaş grubunda bulunan öğrencilerininkinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu gözlenmiştir. “9-11” yaş grubunda bulunan öğrencilerin dil becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerilerinde mahalli dillerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümü için Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden alınan puanlar mahalli diline göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo-15. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Mahalli Dile Göre Karşılaştırılması

Değişken	Mahalli dili	N	\bar{X}	Ss	t	p
Dil Becerisi	Türkçe	95	3,55	1,12	1,31	0,19
	Kürtçe	27	3,22	1,18		

Tablo 15 incelendiğinde, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden alınan puanların mahalli diline göre anlamlı bir farklılık göstermediği

anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Araştırmaya katılan mahalli dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin dil becerisi düzeylerinin birbirine denk olduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerilerinde engel durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümü için Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden alınan puanlar engel durumuna göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo-16. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Engel Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Durumu	N	\bar{X}	Ss	t	p
Dil Becerisi	Hafif	102	3,69	1,10	5,19	0,00
	Orta	20	2,38	0,52		

Tablo 16 incelendiğinde, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden alınan puanların engel durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Hafif düzeyde engeli bulunan öğrencilerin dil becerileri, orta düzeyde engeli bulunan öğrencilerininkine göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerilerinde okuyabilme durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümü için Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden alınan puanlar okuyabilme durumuna göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo-17. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Okuyabilme Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Okuma	N	\bar{X}	Ss	t	p
Dil Becerisi	Biliyor	63	3,96	0,99	5,43	0,00
	Bilmiyor	59	2,95	1,05		

Tablo 17 incelendiğinde, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden alınan puanların okuyabilme durumuna göre anlamlı bir farklılık

gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Okumayıbilen öğrencilerin dil becerileri, okuyamayan öğrencilerininkine göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerilerinde ana sınıfı eğitimi alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümü için Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden alınan puanlar anasınıfı eğitimi alma durumuna göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo-18. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Anasınıfı Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Anasınıfı eğitimi	N	\bar{X}	Ss	t	p
Dil Becerisi	Aldı	63	3,54	1,09	0,69	0,49
	Almadı	59	3,40	1,19		

Tablo 18 incelendiğinde, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden alınan puanların anasınıfı eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Araştırmaya katılan anasınıfı eğitimi alan ve almayan öğrencilerin dil becerisi düzeylerinin birbirine denk olduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerilerinde ailesinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümü için Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden alınan puanlar ailenin eğitim düzeyine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo-19’da yer almaktadır.

Tablo-19. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Ailenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Değişken		Aile Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	F	p	Gruplar Arası Fark*
Dil Becerisi	1.	İlkokul	75	3,60	1,11	9,73	0,00	3>2; 1>2;
	2.	Ortaokul	18	2,47	0,71			
	3.	Lise ve üstü	29	3,78	1,10			

*Scheffe Testi

Tablo 19 incelendiğinde, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden alınan puanların ailenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Farklılığın kaynağı incelendiğinde, ailesinin eğitim düzeyi “lise ve üstü” ve “ilkokul” olan öğrencilerin dil becerileri, ailesinin eğitim düzeyi “ortaokul” olan öğrencilerininkine göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerilerinde özel eğitim alma sürelerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümü için Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden alınan puanlar özel eğitim alma süresine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo-20. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Özel Eğitim Alma Süresine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Özel Eğitim Alma Süresi (yıl)	N	\bar{X}	Ss	F	p
Dil Becerisi	1	22	3,62	1,11	2,60	0,06
	2	26	3,31	1,26		
	3	43	3,20	1,15		
	4 ve üzeri	31	3,89	0,92		

Tablo 20 incelendiğinde, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden alınan puanların özel eğitim alma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı sürelerde özel eğitim alan öğrencilerin dil becerisi düzeylerinin birbirine denk olduğu gözlenmiştir.

4. 3. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analizi Sonucu Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin tekerleme söyleme becerilerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümü için Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden alınan puanlar cinsiyete göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo-21. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden Alınan Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Tekerleme Söyleme Becerisi	Kız	47	55,07	19,51	-0,64	0,52
	Erkek	75	57,19	16,49		

Tablo 21 incelendiğinde, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisi düzeylerinin birbirine denk olduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin tekerleme söyleme becerilerinde yaşlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümü için Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden alınan puanlar yaşa göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo-22. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden Alınan Puanların Yaşa Göre Karşılaştırılması

Değişken	Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	p
Tekerleme Söyleme Becerisi	7-8 yaş	28	53,00	16,96	2,40	0,09
	9-11 yaş	63	59,72	14,56		
	12-16 yaş	31	52,61	22,64		

Tablo 22 incelendiğinde, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden alınan puanların yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı yaş gruplarında bulunan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisi düzeylerinin birbirine denk olduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin tekerleme söyleme becerilerinde mahalli dillerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümü için Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden alınan puanlar mahalli diline göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 23’te yer almaktadır.

Tablo-23. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden Alınan Puanların Mahalli Diline Göre Karşılaştırılması

Değişken	Mahalli Dili	N	\bar{X}	Ss	t	p
Tekerleme Söyleme Becerisi	Türkçe	95	59,21	14,06	3,47	0,00
	Kürtçe	27	46,40	24,60		

Tablo 23 incelendiğinde, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden alınan puanların mahalli dillerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Araştırmaya katılan ve mahalli dili Türkçe olan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerileri mahalli dili Kürtçe olan öğrencilerininkine göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin tekerleme söyleme becerilerinde engel durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümü için Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden alınan puanlar engel durumuna göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 24’te yer almaktadır.

Tablo-24. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden Alınan Puanların Engel Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Durumu	N	\bar{X}	Ss	t	p
Tekerleme Söyleme Becerisi	Hafif	102	61,77	12,12	10,52	0,00
	Orta	20	28,86	15,91		

Tablo 24 incelendiğinde, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden alınan puanların engel durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Hafif düzeyde engeli bulunan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerileri, orta düzeyde engeli bulunan öğrencilerinininkine göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin tekerleme söyleme becerilerinde okuyabilme durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümü için Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden alınan puanlar okuyabilme durumuna göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 25’te yer almaktadır.

Tablo-25. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden Alınan Puanların Okuyabilme Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Okuma	N	\bar{X}	Ss	t	p
Tekerleme Söyleme Becerisi	Biliyor	63	63,89	12,95	5,39	0,00
	Bilmiyor	59	48,34	18,56		

Tablo 25 incelendiğinde, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden alınan puanların okuyabilme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Okuma bilen öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerileri, okuma bilmeyen öğrencilerinininkine göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin tekerleme söyleme becerilerinde ana sınıfı eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümü için Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden alınan puanlar anasınıfı eğitimi alma durumuna göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo-26. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden Alınan Puanların Anasınıfı Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Anasınıfı eğitimi	N	\bar{X}	Ss	t	p
Tekerleme Söyleme Becerisi	Aldı	63	54,23	18,37	-1,39	0,17
	Almadı	59	58,67	16,73		

Tablo 26 incelendiğinde, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden alınan puanların anasınıfı eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Araştırmaya katılan, anasınıfı eğitimi alan ve almayan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisi düzeylerinin birbirine denk olduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin tekerleme söyleme becerilerinde ailelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümü için Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden alınan puanlar ailenin eğitim düzeyine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo-27. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden Alınan Puanların Ailenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Değişken		Aile Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	F	p	Gruplar Arası Fark*
Tekerleme Söyleme Becerisi	1.	İlkokul	75	59,95	13,81	20,49	0,00	3>2; 1>2;
	2.	Ortaokul	18	34,98	19,44			
	3.	Lise ve üstü	29	60,40	16,41			

*Scheffe Testi

Tablo 27 incelendiğinde, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden alınan puanların ailenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Farklılığın kaynağı incelendiğinde, ailesinin eğitim düzeyi “lise ve üstü” ve “ilkokul” olan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerileri, ailesinin eğitim düzeyi “ortaokul” olan öğrencilerininkine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin tekerleme söyleme becerilerinde özel eğitim alma sürelerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümü için Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden alınan puanlar özel eğitim alma süresine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo-28. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden Alınan Puanların Özel Eğitim Alma Süresine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Özel Eğitim Alma Süresi (yıl)	N	\bar{X}	Ss	F	p
Tekerleme Söyleme Becerisi	1	22	58,95	14,46	1,36	0,26
	2	26	57,98	17,78		
	3	43	52,06	19,12		
	4 ve üzeri	31	59,19	17,17		

Tablo 28 incelendiğinde, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden alınan puanların özel eğitim alma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı sürelerde özel eğitim alan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisi düzeylerinin birbirine denk olduğu gözlenmiştir.

BÖLÜM V

5.YORUM ve TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarına göre genel olarak zihinsel engelli öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerilerinin orta düzeye yakın olduğu söylenebilir. Spontan, kuralcı ve tekdüze konuşma engelli çocukların bir süre sonra iletişime ve içeriğe karşı ilgisinin azalmasına yol açmaktadır. Kaiser, Hendrickson ve Alpert'e göre (1991), konuşma esnasında ses tonunun değiştirilmesi, kafiye, tekerleme vb. bellek destekleyicilerinin kullanılması zihinsel engelli çocukların genelde iletişim becerilerine özelde ise konuşma ve dinleme becerilerine katkı sağlamaktadır. Benzer biçimde McNeil, Alibali ve Evans (2000) okul öncesi dönemdeki zihinsel engelli çocuklar üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında konuşma becerilerine yönelik öğretim uygulamalarında iletişimi zenginleştirici bellek destekleyici uygulamaların dinlediğini anlama becerisini geliştirdiğini gözlemlemişlerdir. Bu durum konuşma becerisini zenginleştirmekte ve çocuğu süreçte aktif kılmaktadır. Araştırmada zihinsel engelli çocukların tekerleme söyleme becerilerinin orta düzeyde olması bu konudaki alan araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. İletilen mesajın ve uyarıların orta düzeyde olması çocukların dili kullanımlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu açıdan özellikle zihinsel engelli çocukların dil becerilerine yönelik okuma materyallerinde orta güçlükte tekerleme ve bellek destekleyicilerine yer verilmesi çocukların dil gelişimlerine önemli katkılar sağlayacaktır.

5. 1. Zihinsel Engellilerde Cinsiyet, Yaş ve Dil Becerileri

Araştırmanın bir diğer bulgusu da zihinsel engelli öğrenciler için dil becerisi ve tekerleme söyleyebilme becerisi ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemesidir. Kız ve erkek zihinsel engelli öğrencilerin dil becerileri ve tekerleme söyleyebilme becerisi düzeylerinin birbirine denk olduğu görülmüştür.

Normal zihinsel özelliklere sahip çocuklarda dil gelişimiyle ilgili literatürde kızların dil gelişimlerinin erkek akranlarına kıyasla daha erken gerçekleştiği ile ilgili

bulgulardan söz edilse de cinsiyetin dil becerileri ve gelişimi üzerinde yüksek bir etkisinden söz edilmemektedir (Templin, 1957). Literatürde zihinsel engelli çocukların dil becerilerinde ortaya çıkan farklılığı cinsiyet faktörü açısından açıklayan bir çalışma Ferrier, Bashir, Meryash, Johnston, & Wolff, (1991) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada özellikle ağır düzeyde zihinsel engelli erkek çocukların konuşma becerisinde sürekliliği ve katılımı sağlamada kısmi dirençler ve yetersiz bir çaba içinde olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte Murphy ve Abbeduto (2007) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmanın sonuçları bu tezin bulgularını desteklemektedir. Murphy ve Abbeduto'ya göre (2007) zihinsel engelli çocukların dil becerişlerinde erken çocukluk yıllarında erkeklerin aleyhine olumsuzluklar gözlenirse de ilerleyen yıllarda gerçekleştirilen eğitimlerle bu farklar ortadan kalkmaktadır. Bu konuda özellikle zihinsel engelli çocukların dil gelişimlerine yönelik öğretim programlarında gösterilen ilginin ve gerçekleştirilen uygulamaların cinsiyet ayırımı yapmaksızın ortak yaklaşım ve yöntemlerle gerçekleştirilmesi ve bu konuda bilişsel ve psikomotor becerilere odaklanması, sonucun bu şekilde çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden alınan puanların yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. "8-11" yaş grubunda bulunan öğrencilerin puan ortalamalarının "7-8" yaş grubunda bulunan öğrencilerininkinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte aynı katılımcıların tekerleme söyleyebilme becerisi ölçeğinden aldıkları puanların yaşlarına göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Literatürde özellikle zihinsel engelli çocuklarda dil öğretim programlarına maruz kalmanın yaş ilerledikçe dil becerilerinde anlamlı artışlar olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları vardır. Bu bağlamda Gass ve Selinker tarafından gerçekleştirilen (1994) bir araştırmanın sonuçları bu tezin bulgularını desteklemektedir. **Ancak "12-16" yaş grubunun dil becerilerinin fazla çıkması gerekirken araştırma sonucunda "8-11" yaş grubunun daha fazla çıktığı görülmektedir. Bu duruma neden olan sebepleri araştırmak amacıyla bilimsel çalışmalar yapılabilir. Yaş ilerledikçe zihinsel yetersizliği olan çocukların dil becerilerinde daha fazla uzmanlaşması, kelime kullanım kapasiteleri, cümle uzunluğu ve sayısı artması gerekirken çalışma sonunda dil becerilerinin puan**

ortalaması diğer yaş gruplarına göre düşük çıkmaktadır. Bu duruma yönelik dilde hangi alanlarda sorun bekleneceğine ilişkin bilgi, değerlendirme ve eğitimde neye odaklanılması gerektiğinin bilinmesi gerebilir. Dolayısıyla uygun müdahale programlarının geliştirilmesi sağlanabilir. Uygun müdahale yaklaşımlarının belirlenebilmesi için, ‘‘12-16’’ yaş grubundaki zihinsel yetersizliği olan çocukların dil gelişimlerinin nasıl ve niçin farklılaştığının araştırılması gerekebilir. Ayrıca ‘‘12-16’’ yaş grubunda zihinsel engelli öğrencilerin okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin de neler olduğu belirlenerek ileri çalışmalara kolaylık sağlayacağı düşünülebilir. Literatürde zihinsel engelli çocukların tekerleme kullanım düzeyleri ile yaşları arasında ilişkileri gösteren doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yaş açısından çocukların tekerleme kullanımlarında farklılıklar gözlenmemesi derinlemesine analiz ve araştırmalarla incelenebilir.

5. 2. Zihinsel Engel Türüne ve Mahalli Dil Kullanımına Göre Dil Becerileri

Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden alınan puanların mahalli diline göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırmaya katılan mahalli dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin dil becerisi düzeylerinin birbirine denk olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden alınan puanların mahalli diline göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu ölçek puanlarında araştırmaya katılan ve mahalli dili Türkçe olan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerileri mahalli dili Kürtçe olan öğrencilerininkine göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Literatürde mahalli dildeki yetkinliğin dil becerileri üzerinde anlamlı etkilerinin olduğuna ilişkin araştırma sonuçlarından bahsedilebilir. Özellikle mahalli dildeki becerilerini günlük yaşama olumlu yönde transfer edebilen öğrenciler yüksek dil becerileri sergilemektedir. Gass ve Selinker’e (1994) göre dil kurallar sistemidir ve günlük yaşamda aktif olarak kullanılan dil tüm iletişim becerilerinde destekleyici olabilir. Mahalli dili Kürtçe olan zihinsel engelli çocukların okul ortamında aktif olarak Türkçe kullandıkları bilinen bir durumdur. Okullarda ve günlük yaşamda Türkçe kullanımının yaygınlığı özellikle tekerleme becerisinin gerçekleşmesinde önemli bir ayrıcalık oluşturmaktadır. Araştırmada iki grup arasında ortaya çıkan farklılıkta bu faktör etkili olmuş olabilir.

Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden alınan puanların engel durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Hafif düzeyde engeli bulunan öğrencilerin dil becerileri, orta düzeyde engeli bulunan öğrencilerininkine göre anlamlı olarak daha yüksektir. Aynı şekilde hafif düzeyde engeli bulunan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerileri, orta düzeyde engeli bulunan öğrencilerininkine göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Miret, Roberts ve Price'a (2003) göre spesifik bir sendroma ya da ağır düzeyde zihinsel engelli çocukların konuşma, dil ve iletişim becerileri ve açıkları da dahil olmak üzere, tüm iletişimsel profillerinde hafif ve normal düzeyli akranlarına kıyasla gerilikler vardır. Bu nedenle engel türü ve düzeyine göre çocuklara yönelik iletişim becerileri programlarında düzenlenmeler yapılması gerekir. Bu kapsamda tezde ortaya çıkan ve engel türüne göre farklılığın en çok olduğu bu araştırma bulgusu literatür tarafından da desteklenmektedir.

Zihinsel engelli çocukların engel türlerine göre, çok yönlü araştırmalarla ya da meta analiz çalışmalarıyla tüm dil alanlarında gelişimlerinin bulgularını ve bir sentezinin bir araya getirilmesi dil bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesinde ve tedavisinde uygulanabilir etkili bir yaklaşım ortaya çıkaracaktır.

5. 3. Zihinsel Engelli Çocukların Anasınıfına Devam Etme, Okuma Düzeyine ve Özel Eğitim Alma Süresine Göre Dil Becerileri

Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden alınan puanların okuyabilme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p < 0,05$). Okumayı bilen öğrencilerin dil becerileri, okuyamayan öğrencilerininkine göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden alınan puanlarda okuma bilen öğrencilerin bilmeyen akranlarına kıyasla anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Roberts, Price ve Malkin'e göre (2007) herhangi bir dil edinirken, çocuklar sesler, gramer, anlamlar ve kullanımlarla ilgili kurallar öğrenmelidir. Bu kurallar dilin dört bileşenine yansıtılır: fonoloji, sözdizimi, semantik ve pragmatikler. Bir dili öğrenmeden önce çocuklar, jestleri, vokalizasyonları ve diğer davranışları kullanarak prelinguistik olarak iletişim kurar. Roberts, Price ve Malkin'e göre (2007)

prelinguistik/ön okuma ve dil becerileri güçlü olan zihinsel engelli çocukların iletişim gelişimi, ardından fonoloji, kelime bilgisi, söz dizimi, konuşma ve dilin tüm gelişimi boyutlarında yüksek performanslar sergilediğini ifade etmişlerdir. Bu yönüyle okuma becerileri ve hazırbulunuşluğu yüksek olan öğrencilerin gerek dil becerileri gerekse de tekerleme ölçeğinden yüksek puanlar almaları literatürdeki bulguları desteklemektedir.

Bu tezin bulgularından bir diğeri ise zihinsel engelli öğrenciler için dil becerileri ölçeğinden alınan puanların anasınıfı eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemesidir. Benzer şekilde zihinsel engelli öğrenciler için araştırmaya katılan, anasınıfı eğitimi alan ve almayan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisi düzeylerinin birbirine denk olduğu gözlenmiştir. Özellikle dil gelişiminin kritik olduğu okul öncesi yıllar dil gelişimin yoğun olarak gerçekleştiği aynı zamanda bu sürece yönelik öğretim programları uygulamalarının en etkili olduğu bir süreçtir. Zihinsel engeli olmayan çocukların iletişim ve dil becerilerinin okulöncesi eğitim alma durumlarına göre farklılaştığını ortaya koyan çok sayıda araştırma mevcuttur. Tüm bu çalışmalarda okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar etmeyen akranlarından yük düzeyde dil ve iletişim becerileri sergilemişlerdir. Zihinsel engelli çocuklarda bu konuda anlamlı farklılıklar çıkmaması literatürdeki araştırma bulguları ile çelişmektedir. Bu konunun derinlemesine araştırmalarla ortaya konması alana önemli katkılar sağlayacaktır.

Araştırmanın eğitim almayla ilgili bulgularından birisi de zihinsel engelli öğrenciler için dil becerileri ölçeğinden alınan puanların özel eğitim alma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemesidir. Araştırmaya katılan ve farklı sürelerde özel eğitim alan öğrencilerin dil becerisi düzeylerinin birbirine denk olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde farklı sürelerde özel eğitim alan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisi düzeylerinin birbirine denk olduğu gözlenmiştir.

Eun, Lee ve Kim'e göre (2014) zihinsel engelli çocuklarda erken değerlendirme, müdahale ve / veya ek değerlendirmelerin sistematik bir dil eğitimi programıyla uygulamaya dönüştürülmesi bu çocukların dil becerilerinin gelişiminde çok önemli katkılar sağlayacaktır. Bununla birlikte, uygun ortamın sağlanamaması, öğretim uygulamalarındaki yetersizlikler, düşük motivasyon ve bu çocukların günlük yaşamda çevreleriyle kurdukları iletişimlerdeki olumsuzluklar maalesef dil

becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Araştırmada özel eğitim alma süresine göre bu çocukların dil becerilerinde gözle görülür bir gelişmenin elde edilememesi üzerinde durulması gereken bir durumdur. Dil gelişimi konusunda zihinsel engelli çocuklara yönelik gerçekleştirilen uygulamaların gözden geçirilmesi ve bu yönde araştırmalar yapılması alan açısından önem arz etmektedir.

5. 4. Zihinsel Engelli Çocukların Aile Eğitim Durumu ve Dil Becerileri

Araştırmanın bu konudaki bulgularına göre Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri Ölçeğinden alınan puanların ailenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeğinden alınan puanların ailenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Farklılığın kaynağı incelendiğinde, ailesinin eğitim düzeyi “lise ve üstü” ve “ilkokul” olan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerileri, ailesinin eğitim düzeyi “ortaokul” olan öğrencilerininkine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yapılan çalışmalar çocukların ailelerinin sosyoekonomik ve eğitim durumundaki farklılıkların dil gelişimi ve becerileri üzerinde anlamlı etkisinden söz etmektedir (Keklik, 2009; Templin, 1957). Araştırmalara göre ölçülen dil becerilerinde ebeveyn eğitim durumu değişkeninin en çok etkilediği ve ilişkili olduğu beceri “konuşma becerisidir”. Zihinsel engelli çocukların konuşma becerilerinde ailelerindeki iletişimin zenginliğin yansıması olduğu ve bu ortamın destekleyici ya da engelliye bir role sahip olduğu görülmüştür (Templin, 1957). Anne-babaların eğitim durumu yükseldikçe çocukların dil gelişimi üzerinde öğrenme fırsatları ve sunulan imkânların çeşitliliği artmaktadır. Ayrıca eğitilmiş ebeveynler eğitim kurumlarında gerçekleştirilen öğretim uygulamalarını evlerinde destekleyicilik konusunda daha fazla yetkinlik göstermektedir. Bu durum da çocukların öncelikli konuşma becerilerini, kelime dağarcığının gelişmesini ve diğer dil becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Tezde bu konuda ortaya çıkan bulgular literatürdeki araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ve sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6. 1. Sonuç

1. Zihinsel Engelli Öğrencilerin dil gelişimlerinin orta düzeyin üzerinde olduğu, tekerleme söyleyebilme becerilerinin orta düzeye yakın olduğu görülmüştür.

2. Zihinsel Engelli Öğrencilerin dil becerilerinde cinsiyete göre farklılık yoktur. Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin dil beceri düzeyleri birbirine benzerlik göstermektedir.

3. Zihinsel Engelli Öğrencilerin dil becerilerinde yaşa göre farklılık vardır. “9-11” yaş grubunda bulunan öğrencilerin puan ortalamalarının “7-8” yaş grubunda bulunan öğrencilerininkinden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4. Zihinsel Engelli Öğrencilerin dil becerilerinde mahalli dillerine göre farklılık yoktur. Araştırmaya katılan mahalli dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin dil beceri düzeyleri birbirine benzerlik göstermektedir.

5. Zihinsel Engelli Öğrencilerin dil becerilerinde engel durumuna göre farklılık olduğu görülmüştür. Hafif düzeyde engeli bulunan öğrencilerin dil becerileri, orta düzeyde engeli bulunan öğrencilerininkine göre daha yüksektir.

6. Zihinsel Engelli Öğrencilerin dil becerilerinde okuyabilme durumuna göre farklılık vardır. Okumayı bilen öğrencilerin dil becerileri, okuyamayan öğrencilerininkine göre daha yüksek bulunmuştur.

7. Zihinsel Engelli Öğrencilerin dil becerilerinde anasınıfı eğitimi alma durumuna göre bir farklılık yoktur. Araştırmaya katılan anasınıfı eğitimi alan ve almayan öğrencilerin dil becerisi düzeylerinin birbirine benzer olduğu görülmüştür.

8. Zihinsel Engelli Öğrencilerin dil becerilerinde ailenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık vardır. Farklılığın kaynağı incelendiğinde, ailesinin eğitim

düzeyi “lise ve üstü” ve “ilkokul” olan öğrencilerin dil becerileri, ailesinin eğitim düzeyi “ortaokul” olan öğrencilerininkine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

9. Zihinsel Engelli Öğrencilerin dil becerilerinde özel eğitim alma süresine göre farklılık yoktur. Araştırmaya katılan ve farklı sürelerde özel eğitim alan öğrencilerin dil beceri düzeylerinin birbirine benzer olduğu görülmüştür.

10. Zihinsel Engelli Öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisinde cinsiyete göre farklılık yoktur. Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisi düzeylerinin birbirine benzer olduğu görülmüştür.

11. Zihinsel Engelli Öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisinde yaşa göre bir farklılık yoktur. Araştırmaya katılan ve farklı yaş gruplarında bulunan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisi düzeylerinin birbirine benzer olduğu görülmüştür.

12. Zihinsel Engelli Öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisinde mahalli diline göre farklılık vardır. Araştırmaya katılan ve mahalli dili Türkçe olan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerileri mahalli dili Kürtçe olan öğrencilerininkine göre daha yüksektir.

13. Zihinsel Engelli Öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisinde engel durumuna göre anlamlı bir farklılık vardır. Hafif düzeyde engeli bulunan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerileri, orta düzeyde engeli bulunan öğrencilerininkine göre daha yüksektir.

14. Zihinsel Engelli Öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisinde okuyabilme durumuna göre farklılık vardır. Okuma bilen öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerileri, okuma bilmeyen öğrencilerininkine göre daha yüksektir.

15. Zihinsel Engelli Öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisinde anasınıfı eğitimi alma durumuna göre bir farklılık yoktur. Araştırmaya katılan, anasınıfı eğitimi alan ve almayan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisi düzeylerinin birbirine benzer olduğu görülmüştür.

16. Zihinsel Engelli Öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisinde ailenin eğitim düzeyine göre farklılık vardır. Farklılığın kaynağı incelendiğinde, ailesinin eğitim düzeyi “lise ve üstü” ve “ilkokul” olan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerileri, ailesinin eğitim düzeyi “ortaokul” olan öğrencilerininkine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

17. Zihinsel Engelli Öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisinde özel eğitim alma süresine göre bir farklılık yoktur. Araştırmaya katılan ve farklı sürelerde özel eğitim alan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisi düzeylerinin birbirine benzer olduğu görülmüştür.

6. 2. Öneriler

1. Zihinsel engelli öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak, tekerleme söyleyebilme becerilerini artırıcı kapsamlı ve çok yönlü öğretim programları hazırlanabilir.

2. Zihinsel engelli çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde cinsiyet ayrımı gözetmeden kız ve erkek öğrencilerin her iki grubuna da eşit düzeyde eğitim verilmelidir. Öğrencileri teşvik edici çalışmalara yer verilmelidir.

3. Çocuklarda yaş ilerledikçe dil gelişimlerini sağlayacak eğitimlerden vazgeçilmemelidir. Aksine okuma yazmayı geliştirecek etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. Küçük yaş grubuna da seviyeye uygun okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yapılmalıdır.

4. Çocukların mahalli dilleri ne olursa olsun eğitimler devam ettirilmelidir. Özel eğitim öğretmenlerine ve eğitimcilerine dil becerileri ve tekerlemelerin öğretimi konusunda seminerler verilebilir.

5. Özellikle orta düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin dil gelişiminin bilinmesi, gelişimin niçin ve nasıl farklılaştığının araştırılarak buna uygun müdahale programlarının belirlenerek seviyelerinin daha iyi olması sağlanabilir.

6. Okuyamayan zihinsel engelli öğrencilerin daha iyi okuyabilmeleri için okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin doğru ve uygun yöntem teknikleri kullanmaları gerekmektedir. Çocuğun yaşı, hazırbulunuşluğu, yakın çevresi tarafından problemin algılanma biçimi vb. özellikler dikkate alınmalıdır.

7. Anasınıfı eğitimi almaları için uygun yaş grubundaki çocuklar teşvik edilmelidir. Ebeveynler bu konuda bilgilendirilmeli, okulöncesinin faydaları her fırsatta anlatılmalıdır. Eğitim seviyesi düşük ailelere özellikle çocuklarının dil becerilerine katkı sağlayabilmeleri için anasınıfına gitmenin önemi ile ilgili bilgiler verilmelidir.

8. Zihinsel engelli öğrencilerin özel eğitim alma süreleri ne olursa olsun çocukların etkili bir şekilde dil öğrenme süreçlerini belirlemeyi sağlayacak uzun süreli ve izlemeye dayalı araştırmalara yapılabilir.

9. Zihinsel engelli çocukların dil ve tekerleme ifade etme becerilerini geliştirecek ve bu yöndeki uygulamaların etkilerinin test edilmesini sağlayacak deneysel araştırmalar yapılabilir.

10. Zihinsel engelli çocukların dil becerilerine yönelik değerlendirmelerin, karşılıklı konuşma ve gözleme dayalı olarak yapılması daha etkili sonuçların alınmasına katkı sağlayabilir. Bu bulguların farklı araştırma yöntem ve teknikleriyle desteklenmesi dil becerileri alanına önemli katkılar sağlayacaktır.

11. Çocukların eğitim sürecini etkileyecek farklı durum ve ortamlar tespit edilirken (ev, okul, rehabilitasyon merkezi, farklı kişilerle konuşma vb.) gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

12. Tekerlemelerin söylenebilmesi ile ilgili değişik yöntem ve teknikler kullanılarak tekerlemeler farklı kademelerde söyletilmeye çalışılabilir. Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki zihinsel engelli çocukların dil becerilerine yönelik nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2006). Down sendromlu çocuklar ve yetişkinlerde dil gelişimi. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (1), 1-13.
- Ahmetoğlu, E. (2004). *Zihinsel engelli çocukların kardeş ilişkilerinin anne ve kardeş algılarına göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aker, Z. (2009). *Zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi ile cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akkaya, N. (1989). *Tekerlemelerin çocuklar üzerindeki etkileri*. *Milli Kültür*, 66, 55-56.
- Albayrak, N. (1983). *Folklorumuz ve Erzincan, Erdav Kitabevi*. Erzincan.
- Allen, R.M., & Cortazzo, A.D. (1970). *Psychosocial and educational aspects and problems of mental retardation* (3 th edition). Springfield: C C Thomas.
- American Association on American Association on Mental Reterdation (A.A.M.R) (1992). *Mental Reterdation Definition, Classification and Systems of Supports* Washington D.C: Council for Exceptional Children.
- Ana Britannica Genel Kültür Ansiklopedisi, C.20, s: 490.
- Arabul Yayla, H. (2015). *Down sendromlu çocukların dil gelişiminin oyun tabanlı ortam ile desteklenmesine ilişkin bir prototip önerisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aral N., Gülen B., Bulut Ş., Çimen, S., (2000). Çocuk gelişimi I. *YA-PA Yayınları*, 129–137. İstanbul.
- Aydoğan, Y., Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı: 159.
- Barış, D. A., Ece, A. S. (2015). Kültürel değerlerin aktarılmasında çocuk tekerlemeleri “ tekerlemelerimizi biliyor muyuz? “. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 13 (29), 248.
- Barlow, D.H. & V.M. Durand.(1995). *Abnormal Psychology: An Integrated Approach*. Pacific Grove.

- Bayhan, P., İsmihan, A. (2004). Çocuk gelişimi ve eğitimi. *Morpa*. İstanbul.
- Bektaş, A. (2007). Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilkökuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Binbaşıoğlu, C. (1990) Eğitim psikolojisi. *Kadioğlu Matbaası*, Ankara.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 17(3), 303-316.
- Boratav, P.N. (2000). Tekerleme, *Tarih Vakfı Yayınları*, İstanbul.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2005). Özel eğitime giriş, *Kök Yayıncılık*, Ankara.
- Cihangir, Y.(2009). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki okul öncesi çocukların "ninni, tekerleme ve masallar" aracılığı ile Türkçe dil becerilerini kazanmaları üzerine bir değerlendirme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cohen, E. T. (2005). Teaching decoding for generalization to students with mental retardation unpublished dissertation, Georgia State University, Atlanta, USA.
- Cüceloğlu, D.(1999). İnsan ve davranışı. *Remzi Kitabevi*, İstanbul.
- Çadır, D. (2008). *Zihin engelli öğrenciler için müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çifci Tekinarslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 24-31.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları. *Pegem Akademi Yayıncılık*. Ankara.
- Decoufle, P. ve Boyle, C.A. (1995). The relationship between maternal education and mental retardation in 10-year-old children. *Elsevier Science, AEP*, 5(5), 347-353.
- Demiray, G. (1960), Gemerek folkloru: çocuk oyunları ve tekerlemeler. *Türk Folklor Araştırmaları*, S.129, 2132-2133.

- Demiray, K. (1977). Açıklamalı çocuk edebiyatı antolojisi, *İnkılâp ve Aka Kitabevleri*, İstanbul.
- Deniz, S. (2008). *Özel eğitim sınıfına devam eden zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dönmez, N.B. (1986). Çocuklarda dilin kazanılışı. *Ya- Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama Ltd. Şti.
- Duymaz, A. (2002). İrfanı arzulayan sözler Tekerlemeler. *Ankara: Akçağ Yayınları*.
- Erben, S. (2005). *Montessori materyallerinin zihin engelli ve işitme engelli çocukların alıcı dil gelişiminden görsel algı düzeyine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eripek, S. (1996). Zihinsel engelli çocuklar. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Eripek, S. (2005). Zeka geriliği. *Kök Yayıncılık*. Ankara.
- Eripek, S. (2011). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar. (Editör: Ayşegül Ataman). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 115.
- Erkan, P. (1990). *Sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri farklı olan ailelerin 48-60 aylar arasındaki çocuklarının dil yapılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2000). Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri. YA PA. İstanbul.
- Eun, J.J. Lee, H. and Kim, J. K. (2014). Developmental profiles of preschool children with delayed language development. *Korean J Pediatr.* 57(8), 363–369.
- Ferrier, L., Bashir, A., Meryash, D., Johnston, J., & Wolff, P. (1991). Conversational skills of individuals with fragile X syndrome: A comparison with autism and Down syndrome. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 33, 776-778.
- Foster, S.H. (1990). The communicative competence of young children. *London: Longman Group UK*, 133-135, 161-164.

- Gass, S. M., Selinker, L. (1994). Second language acquisition: An introductory course. *Lawrence Erlbaum Associates, Inc. USA.*
- George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanımı.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- GÖKŞEN, E.N. (1956). Tekerlemeler, *Türk Dili*, S.54, 367-371.
- Göktaş, G. (2006). *Oyun tekerlemelerinin araştırılması ve incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Güleç, H. (2002). Halk edebiyatı. *Çizgi Kitabevi.* Konya.
- Güleryüz, F. (1990). 48–60 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, N. ve Bal, S. (2000). Dil gelişimi ve eğitimi. *Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.* İstanbul.
- Güven. Y. (2002). Zihin engelli ve otistik çocukların özellikleri ve eğitim, *Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü.* İstanbul.
- Heward, W. L. (2002). Exceptional Children. (Yedinci basım). *Prentice-Hall, Inc.* New Jersey, USA.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jacobson, J. (1990). Do some mental disorders occur less frequently among persons with mental retardation? *American Journal on Mental Retardation*, 94(6), 596–602.
- Jersild, A. (1979). Çocuk psikolojisi. Çeviren: Gülseren Günce. *Ankara Üniversitesi Basımevi.* Ankara.
- Kaiser, A.P.; Hendrickson, M. ve Alpert, C.L. (1991). Milieu language teaching: A second look advances in mental retardation and developmental disabilities. 4 (63-92).

- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3(4). 263-268.
- Katims, D.S. (2000). The quest for literacy: Curriculum and instructional procedures for teaching reading and writing to students with mental retardation and developmental disabilities . Reston,VA: The Council for Exceptional Children.
- Kaya, D. (1999). Anonim halk şiiri. *Akçağ Yayınları*. Ankara.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri. *Fırat University Journal of Social Science*, 19(1), 51-64.
- Keklik, S. (2009). *On bir yaşına kadar çocukta dil edinimi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kolstoe, O.P. (1976). Teaching educable retarded children. *Holt, Rinehart & Winston, Inc.* New York, USA.
- Koni, N. (1987). İşitme engelli çocuklara bazı iletişim becerilerinin kazandırılmasında eğitimle ilgili çevre düzenlemesinin etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Mangır, M. Erkan S. (1987). 0-4 yaş arasındaki çocuklarda dil gelişimi. *Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları*, 1006-30.
- McNeil, N.M., Alibali, M.W. ve Evans, J.L (2000). *The role of gesture in children's comprehension of*
- MEB. (2000). Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği.
- MEB. (2002). Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB. (2004). Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği.
- MEB. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.
- MEB. (2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi dil gelişimi, mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi. Ankara. Erişim Tarihi: 17.10.2009.
- MEB. (2007). Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği.
- MEGEP (2008). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Özel Eğitimde Türkçe Dil Etkinlikleri Ankara.
- Meydan Larousse, C.19, s.146.

- Mirrett, P. R., Roberts, J. E., & Price, J. (2003). Early intervention practices and communication intervention strategies for young males with fragile X syndrome. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 34*, 320–331.
- Murphy, M. M. & Abbeduto, L. (2007). Gender differences in repetitive language in fragile X syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 5*, 387-400.
- Nichtern, S. (1974). Helping the retarded children. *Grosset&Dunlop*. New York:
- Orhun, B.D. (2009). *İlköğretim 3'üncü sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Önal, M.N. (2002). Türkçe'nin eğitimi ve öğretiminde oyun tekerlemelerinin yeri ve önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*, 133-149, Muğla.
- Özgür, İ. (2004). Engelli çocuklar ve eğitimi. *Karahan Kitabevi*, Adana.
- Özkaya, P.G. (2012). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sesli okuma becerilerine tekerleme eğitiminin etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Muğla Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Özokçu, O. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. (Editör: İbrahim H. Diken). İlköğretimde kaynaştırma. *Pegem Akademi*, 56. Ankara.
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Poyraz H., Dere H. (2001). Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri. *Anı Yayıncılık*, 41. Ankara.
- Roberts,E.J. Price, J. and Malkin, C. (2007). Language and communication development in down syndrome. *Mental retardation and developmental disabilities, Research Reviews, 13*, 26 – 35.
- Salekın, K. L., Olley, J. G., Hedge K. A. (2010). Offenders with intellectual disability: characteristics, prevalence, and issues in forensic assessment. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 3*:97–116.
- Sarı, H. (2003). Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler, Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Senemoğlu, N. (1989). Okulöncesi eğitimde dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*.

- Sever, S. (2006), Etkinliklerle Türkçe öğretimi, *Morpa Yay*, İstanbul.
- Shriberg, L. D., Widder C. J. (1990). Speech and prosody characteristics of adults with mental retardation. *Journal of Speech And Hearing Research*, 33 (4), 627-653.
- Singh, N.N., & Singh ,J. (1986). Reading acquisition and remediation in the mentally retarded. *International Review of Research in Mental Retardation*, 14, 165-196.
- Smith, T. E. C., Poloway, E. A. , Beirne-Smith, M. (1995). Written language instruction for students with disabilities. *Love Publishing Company*. Colorado, USA.
- SOLMAZ, F. (1997). 6 yas grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Spoken Language: Now They Need It, Now They Don't (Electronic version) *Journal Of Nonverbal Behavior*, 24, 131-150.
- Stanovich, K.E. (1985). Cognitive determinants of reading in mentally retarded individuals. *International Review of Research in Mental Retardation*, 13, 181-214.
- Sulker, B. S. (2006). *Mental Retardation/Intellectual Disability*.
- Sun, M. ve Seyrek, H. (1999). Çocuk oyunları: Okul öncesi dönemde oyun dersi el kitabı, Mey Yayıncılık, 65. İzmir.
- Şendağ, B.A. (2009) *Sayışma tekerleme derlemeleri-çözümlemeleri*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şengül, H. (2008). Özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tanaka, J. S., & Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 197-201.
- Taşdemir, M. (1995). *Çağdaş Eğitim Dergisi*, s. 213.
- Tavşancıl, E. (2005). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. *Nobel Yayıncılık*. Ankara.

- Tekin, A. (1995). Edebiyatımızda isimler ve terimler sözlüğü. Ötüken Yayınları. İstanbul.
- Temel, Z. F. (2000). Gazi Eğitim Fakültesi. Cilt 20, Sayı 2. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Temiz, G. (2002). *Okulöncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Temizyürek F., Erdem, İ., Temizkan, M. (2007). Konuşma eğitimi, *Öncü Yay.* Ankara.
- Templin, M. C. (1957). Certain language skills in children, their development and interrelationships. *The University of Minnesota Press.*
- Thomas, G. L. (1996). Teaching students with mental retardation. Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs. New Jersey, USA.
- Toygar, K. (1976), Çocuk edebiyatının kaynağı folklor. *I. Uluslararası Türk Folklor Kongresi Bildirileri, Kültür Bakanlığı Milli Folklor Araştırma Dairesi Başkanlığı Yayınları*, 342.
- Tuncer, N. (2000). Çocuk ve kitap (Haz. Mustafa Ruhi Şirin). *Çocuk Vakfı Yayınları*, 3. Baskı. İstanbul.
- Tural, A. (1979). Dil gelişimi ve eğitimi el kitabı. *Hacettepe Yayınları*. Ankara.
- Tüfekçioğlu, U. (2003). Çocukta dil ve kavram gelişimi. *Anadolu Üniversitesi Yayınları*. Eskişehir.
- Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, (1998), Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Ungan, S. (2009). Dil gelişim aracı olarak tekerlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2/1, 218.
- UYAR, N. (1995). *Anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklara destekleyici olarak uygulanan eğitimde drama programlarının çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi*", (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı, Ankara.
- Yangın, E. vd. (1990). Okulöncesi öğretmen kılavuz kitabı. *Milli Eğitim Basımevi*, Ankara.

- Yardımcı, M. (1999). Türk halk bilimi ve edebiyat araştırmaları. *Ürün Yayınları*, Ankara.
- Yardımcı, M. (2004). Başlangıçtan günümüze Türk halk şiiri. (5. Baskı). *Ürün Yayınları*. Ankara.
- Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal zekâ gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yavuzer, H. (1993). Çocuk psikolojisi. *Remzi Kitabevi*. İstanbul.
- Yavuzer, H. (2003). Çocuk psikolojisi, Remzi Kitabevi. İstanbul. 91-94.
- Yıldız, G. (2002). İlköğretimde müzik eğitimi. *Anı Yayıncılık*. Ankara.
- Yılar, Ö. (2006). Halk bilimi (Folklor) ve eğitimi. *Pegem A Yayıncılık*, 94-95. Ankara.
- Yılar, Ö. Turan, L. (2007). Çocuk edebiyatı. *Pegem Akademi: 68*. Ankara.
- Zengin, D. (2004). Tekerlemelerin çevirisi. *A. Ü. Tömer Dil Dergisi*. S.125. Temmuz-Ağustos-Eylül.
- Zullinger, H. (1997). Çocukta oyunla tedavi, (çev. Kamuran şipal), *Cem Yay.* İstanbul.

YARARLANILAN İNTERNET ADRESLERİ

<http://karakalemlerimiz.blogcu.com/siirsel-halk-edebiyati-urunlerinin-cocugun-dil-egitimine-katkila/4401989> 27. Erişim Tarihi: 05.11.2017

http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%96zel%20E%C4%9Fitimde%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20Dil%20Etkinlikleri.pdf Erişim

Tarihi: 27.11.2017

<http://www.onceokuloncesi.com/program-dokumanlari/kazanim-gostergeler-listesi-2013-programi-80788.html> Erişim Tarihi: 29.11.2017

EKLER**EK1. Dil Becerileri Ölçeği****DİL BECERİLERİ ÖLÇEĞİ**

Öğrencinin Adı Soyadı:	
Cinsiyeti:	
Yaşı:	
Kaç yıldır anasınıfında:	
Aşağıdaki göstergeleri öğrencinin dil gelişim alanına göre 1 ile 5 arasında puanlayınız.	Puan
Sesin kaynağının ne olduğunu söyler.	
Verilen sese benzer sesler çıkarır.	
Sesin özelliğini söyler.	
Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler.	
Konuşurken/ şarkı söylerken nefesini doğru kullanır.	
Konuşurken/ şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.	
Düz cümle kurar.	
Olumsuz cümle kurar.	
Soru cümlesi cümle kurar.	
Birleşik cümle kurar.	
Konuşma sırasında göz teması kurar.	
Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır.	
Konuşmayı başlatır.	
Konuşmayı sürdürür.	
Konuşmayı sonlandırır.	
Sohbete katılır.	
Konuşmak için sırasını bekler.	
Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.	
Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.	
Sözel yönergeleri yerine getirir.	
Dinlediklerini/izlediklerini açıklar.	
Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.	
Dinledikleri/ izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.	
Dinlediklerini/ izlediklerini başkalarına anlatır.	
Dinledikleri/ izledikleri ile ilgili sorular sorar.	
Dinlediklerini/ izlediklerini resim, müzik ve drama gibi çeşitli yollarla sergiler.	

Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.	
Söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söyler.	
Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler.	
Görsel materyalleri inceler.	
Görsel materyalleri açıklar.	
Görsel materyallerle ilgili sorular sorar.	
Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.	

EK2. Tekerlemeler Ölçeği

TEKERLEMELER ÖLÇEĞİ

Çocuğun Adı-Soyadı:						
Cinsiyeti:						
Yaşı:						
Okuma yazma biliyor olup olmaması:						
Okul öncesi eğitim alıp almaması:						
Çocuğun ana dili:						
Ailenin eğitim düzeyi:						
Özel eğitim durumu:						
Kaç yıldır özel eğitim alıyor? :						
SÖYLENMESİ KOLAY TEKERLEMELER						
	1 puan	1 puan	1 puan	1 puan	Hepsi için 1 Puan	Toplam
1	Of off	Pof pof	Pofur pofur poflama	Bizim kapıda oflama.		
2	Hop hop	Toptop	İşte cici bir top	Zıplattırım hop hop		
3	Kuzu kuzu me	Bin tepeme	Haydi gidelim	Ayşe teyzeme		
4	Vuralım vuralım	Küçük elleri	Çevirelim çevirelim	Değirmenleri		
5	Ya ya	Şaşa	Biri ağa biri paşa	Ortada Kemal Paşa		
6	Rap rap	Şapşap	Ellerim şap şap	Ayaklarım rap rap		
SÖYLENMESİ ORTA GÜÇLÜKTEKİ TEKERLEMELER						
1	E eercan	Ne getirdi amcan	Etlı sütlü patlıcan	Can cancan		
2	O pitipiti	Karemela sepeti	Terazi lastik	Jimnastik		
3	Saçları lüleli	Etekleri pileli	Doktor sana ne dedi	Üç yumurta ye dedi		

4	Komşu komşu	Hu huuu	Oğlun geldi mi, geldi geldi	Ne getirdi, incik boncuk		
SÖYLENMEŞİ ZOR TEKELEMELER						
1	Yağ yağ yağmur	Teknede hamur	Bahçede çamur	Sicim gibi yağmur		
2	El el emek	Hani bana yemek	Yemek gitti kediye	Bana geldi hediye		
3	Üşüdüm üşüdüm	Daldan elma düşürdüm	Elmamı yediler	Bana cüce dediler		
4	Bala dedi bal dadı	Bala adam alladı	Şirini şirin olar	Acısında bal dadı		
5	Uzun urgan leblebi sultan	Ne yersin, yemiş	Ne içersin, süt	Ne dökersin, burma		
6	Çar çar çarşı	Evlerimiz birbirine karşı	Hap hap hapşu	Kapıdaki komşu		
7	Aa asma	Be be basma	Se se sümbül	Menekşe gül		

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Filiz BİLİCİ	İmza:		
Doğum Yeri:	Karabük			
Medeni durumu:	Evli			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Mimar Sinan İlkokulu		Karabük	1996
Ortaöğretim	5000 Evler Ortaokulu		Karabük	1999
Lise	Cumhuriyet Lisesi	E.A	Karabük	2003
Lisans	Gazi Üniversitesi	Okul Öncesi Öğrt	Ankara	2003 2007
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Ü.	Özel Eğitim	Konya	2018
İlgi Alanları	Okulöncesinde Dil Gelişimi, Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar, Çocuk Gelişimi, Akademik Çalışmalar			
İş Deneyimi	2008-2018 M.E.B			
Hakkında bilgi almak için önerebileceği şahıslar	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ			
Mail adresi	filizbilici85@hotmail.com			

T.C.

VAN VALİLİĞİ

AKSU ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜNE

VAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. "Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Tekerleme Söyleme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tezimde "Zihinsel Engelli Öğrenciler için Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeği"ni kurumunuzdaki öğrencilere uygulamak istiyorum.

Gereğini arz ederim.

14.10.2017



Filiz BİLİCİ

Öğretmen

UYGUNDUR



T.C

KARABÜK VALİLİĞİ

AYLİN ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜNE

KARABÜK

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. “Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Tekerleme Söyleme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı tezimde “Zihinsel Engelli Öğrenciler için Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeği”ni kurumunuzdaki öğrencilere uygulamak istiyorum.

Gereğini arz ederim.

03/03/2017



Filiz BİLİCİ

Öğretmen

