



# KAYNAŞTIRMA KAPSAMINDA ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN VE OLMAYAN ÇOCUKLARIN DUYGU VE DAVRANIŞ BOZUKLUKLARININ KARŞILAŞTIRILARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Emine ERATAY<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Prof. Dr. Öğretim Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, 14080 Gölköy-Bolu Türkiye, emineeratay@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6798-1753

**Geliş Tarihi:** 20/12/2020 **Kabul Tarihi:** 21/01/2021

**Öz:** Kaynaştırma kapsamında özel gereksinimi olan ve olmayan öğrenciler birlikte eğitim görmektedirler. Yalnızca özel gereksinimli çocuklarda görülmeyen problem davranışlar normal gelişim gösteren çocuklarda da görülebilmektedir. Bu araştırmanın amacı kaynaştırma kapsamında özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların; özel gereksinimli olup olmamasına ve cinsiyetlerine göre duygu ve davranış bozukluklarını karşılaştırmaktır. Bu amaçla 2013-2014 Bahar döneminde Bolu il merkezinde ilköğretimde kaynaştırma sınıflarına devam eden 114 özel gereksinimi olan ve bu öğrencilerle aynı sınıfta olan, özel gereksinimi olmayan, aynı cinsiyette, ortalama başarıya sahip 104 öğrenci çalışma grubuna alınmıştır. Araştırma nicel araştırma desenlerinden nedensel-karşılaştırma ile gerçekleştirilmiş ve veri toplama aracı olarak Erol ve Şimşek (2010) tarafından geliştirilen 6-18 yaş arasındaki çocuk ve gençler için davranış değerlendirme ölçeği, öğretmen bilgi formu (TRF/6-18) kullanılmıştır. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinden formları doldurmaları istenmiş ve belli bir süre verilmiştir. Verilerin analizinde Manova ve izleme anova ile değerlendirme yapılmıştır. Normal dağılım gözlenmediğinden Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların davranış ölçeği faktörleri bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği; tüm faktör alanlarında özel gereksinimli çocukların puanlarının daha yüksek olduğu; çocuklar cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında ise ölçeğin depresyon ve saldırganlık puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği; kızların depresyon, erkeklerin saldırganlık puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bulguları kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerinin problem davranışlarının değiştirilmesi, önlenmesi için gerekli çalışmaların yapılması gerektiği yönündedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma, duygu ve davranış bozuklukları, özel gereksinimli öğrenciler, problem davranışlar.



## EVALUATION OF EMOTION AND BEHAVIOUR DISORDERS OF CHILDREN WITH AND WITHOUT SPECIAL NEEDS IN THE SCOPE OF INCLUSIVE EDUCATION

**Abstract:** Children with and without special needs are taught together in the scope of inclusive education. Problem behaviours, which are not seen only in children with special needs, are also seen in children with normal development. The aim of this study is to compare the emotion and behaviour disorders of children with and without special needs in the scope of inclusion in terms of whether they have special needs or not and their sex. For this purpose, 114 students with special needs who were attending inclusive class at provincial centre of Bolu in the 213-2014 Spring term and 104 students without special needs and medium achievement level, who were of the same sex and who attended the same class as the inclusive students were included to the study group. The research was carried out as a causal-comparative research, and behaviour rating scale -teacher report form (TRF/6-18), which was developed by Erol and Şimşek (2010) for rating children and young individuals, was used as a data collection tool. The teachers of the inclusive classes were requested to fill the forms and were given a certain period of time. The data was evaluated with Manova and follow-up Anova. Bonferroni correction was made as normal distribution was not observed. As a result of the study, it was concluded that there was a significant difference in terms of behaviour scale factors between children with and without special needs; that the scores of children with special needs were high in all factors; that there was a significant difference in depression and aggression scores of the scale when compared in terms of sex; and the depression scores of girls were found to be higher while the aggression points were higher in boys. The findings of the study indicate that necessary activities must be carried out to change and prevent the problem behaviours of inclusive students.

**Keywords:** Inclusion, emotion and behaviour disorders, inclusive student, problem behaviour.



## Giriş

Kaynaştırma; özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini, akranlarının devam ettiği okullarda destek özel eğitim hizmetleri sağlanarak sürdürmesidir. Kaynaştırma eğitimi ideal bir eğitim şekli olup, özel gereksinimli çocukların tanı alarak desteklendiği; bu eğitim kapsamında bu çocukların fiziksel, akademik, sosyal açıdan önlemlerin alınarak eğitimden en üst düzeyde yararlanabilmelerini sağlayan bir eğitimidir. Bu eğitim özel gereksinimli çocuklar ve aileleri yanında eğitim kapsamındaki tüm çocuklara ve toplumdaki bireylere yaşam zenginliği sunmakta; bireylerin birbirini anlaması, tanınması, kabullenmesini sağlayarak gelişmiş ve çağdaş toplumlar için gelişmişliğin en önemli göstergesi olarak görülmektedir (Baykoç-Dönmez, 2011; Kırcaali-İftar, 1992; Sucuoğlu ve Kargin, 2010).

Okul genelinde kaynaştırma politikası oluşturulması, okul çalışanları tarafından özel gereksinimli öğrenciye karşı kabul edici ve destekleyici bir tutum sergilenmesi, öğretimsel uyarlamaların yapılması, tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgilendirilmesi, sınıftaki tüm öğrenci velileriyle işbirliği sağlanması başarılı kaynaştırma uygulamaları için önemlidir.(Kargin, 2018).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) 'nde yer alan "Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürebilirler., ..... akranları ile birlikte aynı zamanda aynı sınıfta sürdürebilirler" ibareleriyle kaynaştırma yasal boyutta da yerini almıştır.

Kaynaştırmanın özel gereksinimli çocuğa, tipik gelişen akranlarına, öğretmenlerine ve ailesine yararları bulunmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinim çocuk bireyselleştirilmiş eğitim programı aracılığıyla kapasite ve öğrenme hızına uygun eğitim almakta, kendine güveni, cesareti geliştirmekte, sosyal gelişime destek sağlanmakta, destek eğitimle zayıf yönleri yeterli hale gelmekte, olumlu davranış gösterme sıklığı artmakta, tipik gelişen arkadaşlarını model alarak, özdeşim kurarak uygun davranışları öğrenebilmekte ve iş birliği, iletişim, kabullenme, ortak yaşam becerilerini kazanmaktadır (Çolak, 2019).

Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutumları, kaynaştırma uygulamalarında uygun personel ve destek hizmetlerinin olmayışı, genel ve özel



eğitimin farklı algılanışı, kaynaştırma sınıfının fiziksel yetersizliği kaynaştırma uygulamalarını olumsuz etkilemektedir. (Özokçu, 2013).

Kaynaştırma ortamlarını olumsuz etkileyen bir diğer etmen de problem davranışlardır. Bu davranışlar öğrencilerin sınıf ortamında yeni bilgi ve beceriler öğrenmelerini engelleyen; sınıf ortamını ve sosyal etkileşimi olumsuz etkileyen; öğrencinin kendisine, çevresindeki bireylere zarar veren ve değiştirilmesi istenen davranışlardır (Sucuoğlu ve Kargin, 2010).

Problem davranışlar farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Özyürek (2008)'e göre problem davranış sergileyen çocuklar; uyumsuz ve duygusal bozukluğu olan çocuklar olarak etiketlenmektedir. Problem davranışlar, davranış üzerindeki etkileri biyokimyasal ve çevresel olarak nedenler ve normlara göre sınıflandırılabilir. Sucuoğlu ve Kargin (2010)'a göre problem davranışlar; uygun olmayan sınıf davranışları ve zayıf çalışma becerileri olarak iki grupta incelenmektedir.

Problem davranış oluşumuna ilişkin sayıtlar; bu davranışların düzenlilik gösterdiği, davranışın oluşumunu çoklu etmenlerin etkilediği, bu davranışlara ortam, etkileşim örüntüleri ve çevre düzenlemelerinin zemin hazırladığı yönündedir (Özyürek, 2008).

Sınıf ortamında gösterilen problem davranışlar yalnızca özel gereksinimli öğrenciye özgü olmayıp, çocuğun yetersizliklerine bağlı olarak ortaya çıkmayabilmektedir. Sınıf ortamının düzenlenmesi, oturma düzeni, kalabalık sınıflar, öğrenme hızının çok hızlı ya da yavaş olması, ders araçları ve program, içerik, öğretmen, idareci davranışları ve beklentileri, akranların yaklaşımları, çocuğun uygun davranışları öğrenememiş olması, uygun olmayan davranışların ödüllendirilmesi, öğretmenlerin tutarsız davranışları sonucunda da bu davranışlar görülebilmektedir (Sucuoğlu ve Kargin, 2010).

Öğretmenler kaynaştırma eğitiminde eğitim hakkının tüm çocuklar için geçerli olduğuna inansalar da, problem davranışlarıyla eğitsel amaçlara ulaşmayı engelleyen öğrenciyi, diğer öğrencilerin eğitim hakkını engelleyen bir birey olarak görebilmektedirler. Bu durum; problem davranışların gerçek nedeninin belirlenmesi, ortadan kaldırılmasına yönelik sistematik uygulamaların planlanmasını sağlayan uygulamalı davranış analizi; davranışların işlevsel değerlendirilmesi ve kontrolü



kavramının kaynaştırma uygulamasında yer almasına neden olmuştur. Böylelikle ekip çalışmalarıyla uygulanan uygulamalı davranış analizi çalışmaları kaynaştırmadaki engellerden biri olan problem davranışların aşılmasını sağlamıştır (Batu ve Uysal, 2009).

Bir davranışın problem davranış olarak görülebilmesi için; bu davranışın, öğrencinin kendisinin ve diğer öğrencilerin öğrenmesini ve sınıftaki olumlu sosyal etkileşim ve iletişimi engellemesi; sınıftaki diğer öğrenci, çevredeki arkadaş, yetişkin ve aile üyelerine zarar vermesi gerekmektedir (Bailey ve Wolery, 1992. Akt. Vuran, 2010). Problem davranış; bir nesne ya da dikkat elde etmek, zor bir iş ya da görevden kaçmak, duygusal uyarım elde etmek amacıyla sergilenebilmektedir (Vuran, 2010).

Okul öncesinde özel eğitim ortamlarında yaygın olarak görülen sosyal ve duygusal gelişim sorunları saldırganlık, içe dönüklük, aşırı hareketlilik ve dikkat dağınıklığıdır (Kırcaali-İftar, 2011).DSM-5'te “davranım bozukluğu, yıkıcı bozukluklar, dürtü denetimi ve davranım bozuklukları” başlığı altında yer almaktadır.

Bu bozukluklar diğer bozukluklara kıyasla insanları ve çevreyi en fazla etkileyen bir bozukluktur. Bu bozukluklar genellikle okulda arkadaşlara, öğretmenlere ve okul kurallarına, ev ortamında ebeveynlere, sosyal yaşamda akranlara ve yargı sistemine, yasalara, kurallara karşı gösterilen ve uygun olmayan dışsallaştırılmış davranışlardır (Savi-Çakar, 2016).

“Duygu ve davranış bozuklukları uygun yaş, kültürel ya da etkin normlardan farklı olan ve eğitsel performansı olumsuz etkileyen okuldaki duygusal ya da davranışsal tepkilerle karakterize edilen bir yetersizliktir. Eğitsel performans akademik, sosyal, mesleki ve kişisel becerileri de içerir.” olarak Ulusal Ruh Sağlığı ile Özel Eğitim Koalisyonu tarafından tanımlanmıştır.

Duygu ve davranış bozuklukları eğitsel sınıflandırmada; Achenbach'ın sınıflama sisteminde; içselleştirici belirtiler, dışsallaştırıcı belirtiler, ne içselleştirici ne de dışsallaştırıcı belirtiler şeklinde sınıflandırılmıştır (Kaner, 2003).

Kaynaştırma uygulamalarında en önemli role sahip öğretmenlerin problem davranışlardaki rolleri, tutumları, özelliklerini inceleyen çalışmalarda; dışa dönük, uyumlu, vicdanlı ve deneyime açık öğretmenlerin davranış sorunlu öğrencilerde daha etkili olduğu (Buttner, Pijil, Bijstra ve Bosch, 2015); öğretmenlerde mesleki



yeterliliklerinin etkili olduğu (Yan ve Sin, 2014); kaynaştırmayı benimseyen öğretmenlerin bu öğrencilerde daha başarılı olduğu (Opoku, Cuskelly, Pedersen ve Rayner, 2020); öğretmenlerin kullandığı dilin davranış problemlerinde etkili olduğu (Grosche ve Volpe, 2013); öğretmenlerin bazı tavsiyelerinin bu öğrencileri olumsuz etkilediği, ancak öğretmenlerin bu davranışları azaltmada istekli oldukları (Stanforth, 2020); kolej öğrencilerine öğretmenlerin yetişkin odaklı yaklaşımlarının etkili olduğu (Macnab, Visser ve Daniels, 2008); Rusya’da bu öğrencilerin eğitimi için öğretmenlerde özgeci davranışın geliştirilmesi gerekliliği (Pavenkov, Pavenkov ve Rubtcova, 2015); öğretmenlere verilen işlevsel davranış analizi, psiko-eğitim ve duygusal yönetim programlarının öğrencilerinin problem davranışlarını azaltmada etkili olduğu (Ling ve Mak, 2012) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okul yönetimindeki müdürlerin kaynaştırmaya karşı algı ve tutumlarının bu çocukların problem davranışlarda etkili olduğu (Yan ve Sin, 2015); bunun yanısıra kaynaştırma okullarındaki özel gereksinimli çocukların problem davranışlarının okul müdürlerinde stres yarattığı, okul etkinliklerini bozduğu, okuldaki tipik gelişim gösteren akranları olumsuz etkilediği (Aine, Sean, Siobhan ve Ciaran, 2007) bulunmuştur.

Kaner (2003) duygu ve davranış bozukluklarının nedenlerini biyolojik risk faktörleri ve çevresel risk faktörleri olarak iki grupta açıklamaktadır. Biyokimyasal ve nörolojik faktörler, beyindeki yapısal ve işlevsel bozukluklar, metabolik faktörler, genetik bağlamında kalıtım ve mizaç biyolojik risk faktörleri olarak görülürken; çevresel risk faktörlerinde; aile, akran ilişkileri, sosyal beceriler, okul faktörü etkili olmaktadır. Bunların yanı sıra ihmal ve istismar gören çocuklarda da duygu ve davranış problemleri görülebilmektedir (Atay, 2003).

Aileyle ilişkilerde; ebeveynle olumsuz ilişki kurma, bağlanma biçimleri, ana-babanın çocuk yetiştirme tutumları, kardeş ve akranların etkisi, sosyal konum, oyun, çocuğun cinsiyeti, yaşı, özel gereksinimi olması, okul öncesi eğitimi alıp almaması, kitle iletişim araçları okul öncesi dönemde sosyal gelişimi etkilemekte ve dolayısıyla problem davranışa neden olmaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

Problem davranışlara neden olan etmenleri inceleyen çalışmalardan; Hong Kong’ta yapılan bir çalışmada davranış problemlerine neden olan etmenler eğitime katılım, motivasyon, iş birliği ve karşılıklı olmak üzere dört etmenle belirlenmiştir. Bu



sorunların ebeveyn ve öğretmenlere duygusal bir yük getirdiği, okulda potansiyel stres yarattığı ve bu sorunların evdeki olası nedenlerden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır (Forlin ve Cooper, 2013). Beslenmenin problem davranışlarla ilişkili olduğu (Kupolati, MacIntyre ve Gericke, 2014); aileleri daha az yetkin, daha izole yaşayan, eşleriyle ilişkilerinden daha az memnun olan çocukların, daha fazla davranış sorunu yaşadıkları (Embreghts, Du Boris ve Graef, 2010.); sağlık sorunlarının olumsuz öğrenme tutumu, öğrenme güçlüğü, antisosyal davranış, sosyal uyumsuzluk ve düşük okul başarısı, daha az sınıf arkadaşı ile sonuçlandı; bu çocukların ebeveynlerinin çocuklarını eğitirken uygun yöntemler kullanmadıkları ve daha az sosyal desteğe sahip oldukları saptanmıştır (Zhang, Li ve Liu, 2010).

Sağlık durumunun çocuk üzerindeki etkilerini inceleyen bir başka araştırmada; çocuğun görme-ışitme bozukluğu, astım, zihin engeli, davranış bozukluğu, diş problemi, sürekli açlık ve kurşun maruziyeti olmasının okuldaki başarısı ve öğrenme durumunu etkilediği; bu yüzden okullarda sağlık taraması yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır (Gracy , Basch ,Scigliano, Maclean, McKenzie ve Redlener, 2018).

Öğretmenler, okul müdürleri, akranlar kadar bu çocukların kardeşleri de etkilenmektedir. Bu çocukların kardeşlerinin; ebeveynle ilişkilerde sorunları içselleştirme, duygusal belirtiler, ayrılık kaygısı, okul devamsızlığı, düşük akademik performans; dışsallaştırıcı davranış problemlerinden somatik belirtiler ve uyum sorunları yaşadıkları, ayrıca psikolojik bozuklukları içselleştirerek, okulda daha fazla sorun yaşamakta olup, bu kardeşlerin risk altında oldukları kabul edilmiştir (Lobato, Kao, Seifer, Grullon, Cheas ve Canino, 2011).

Bazı araştırmalarda özel gereksinimli çocuklara cinsel eğitim verilmemesi sonucu problem davranışlar oluştuğu üzerinedir (Beddows ve Brooks, 2016; Peter, Tasker ve Horn, 2015; Smoter, 2016).

Erken çocuklukta çocuğun sosyal gelişiminde ana-baba ve yakın çevresindeki yetişkinlerle olan etkileşimi önemlidir. Çocuklar insanlara nasıl davranacaklarını bu etkileşimlerle gözlemleyerek öğrenmektedirler. Özel gereksinimli çocuklar daha az sosyal ilişki kurmakta, çevrelerini yorumlama ve akranlarının kendilerini nasıl algıladıklarını değerlendirirken sorun yaşamakta, sosyal becerilerindeki yetersizlikler



nedeniyle akranları tarafından reddedilmekte, sosyal becerileri öğrenirken sorun yaşamaktadırlar (Gülay ve Akman, 2009).

*Sosyal beceri eksiklikleri;* beceri, performans yetersizliği, kendini kontrol becerilerinin eksikliği, kendini kontrol performansının eksikliği, bilgi eksikliği, deneyim ya da geri bildirim eksikliği, ipucu ya da fırsat eksikliği, pekiştirme eksikliği, engelleyici problem davranışlar (dışsallaştırma; öfke nöbeti, kavga etme, saldırganlık; içselleştirme; kaygı, depresyon, düşük benlik algısı; hiperaktivite problemleri) başlıklarında özetlenebilmektedir (Olçay-Gül, 2018).

Davranış problemlerini sosyal becerilerle ilişkilendiren çalışmalarda; bir gruba ait olmanın öğretmen desteği ile artırılabilceği (Kröstke, 2020); bir başka çalışmada; 9-12 yaşındaki özel gereksinimli öğrencilerde en çok zorbalık davranışının görüldüğü, bu öğrencilerin akranlarından daha az sosyal kabul gördüğü, ancak öğretmenlerinin yarısının çocukların sosyal konumunu ve akranlarına zorbalık davranışlarını olumlu gördüğünü ve ciddi şekilde hafife aldıkları saptanmıştır (Monchy, Pijil ve Zanberg, 2004).

Öğrenme güçlüğü, davranış problemleri olan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin akranlarının değerlendirmelerinde; öğrenme güçlüğü ve davranış problemlerinin sosyal kabul ya da reddedilme üzerinde bir etkiye sahip olmadığı (Krull, Wilbert ve Hennemann, 2018); dikkat eksikliği/hiperaktivite tanısı almış çocuklardaki davranış problemlerinde, öğretmenler bu çocukların kazanımlarını düşünerek ve bu tanıyı hafifletici bir unsur olarak görerek problem davranışları kabullendikleri (Adams, 2008); otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizliği, dikkat eksikliği olan öğrencilere yönelik öğretmen, ebeveyn ve akran tutumlarının incelendiği bir başka araştırmada bu tutumların değiştirilmesine yönelik müdahalelere gereksinim duyulduğu (Boer, Pijil, Post ve Minnaert, 2012); zihinsel yetersizliği olan çocuklarda düşük benlik algısının davranış sorunlarına neden olduğu (Huck, Kemp ve Carter, 2010); kaynaştırma kapsamındaki ve ayrı özel eğitim kurumlarındaki çocukların sosyal yetkinliğinin aynı olduğu; her iki ortamdaki çocukların da kendilerini yabancı gibi hissedebildikleri (Guerin ve Fltzsimons, 2009); dil ve konuşma sorunlu çocukların kaynaştırma eğitiminde sorun yaşadıkları (Dockrell ve Lindsay, 2001) saptanmıştır.





Kaynaştırma kapsamındaki tipik gelişim gösteren akranların tutumları, özel gereksinimli çocuklarla ilişkileri, özel gereksinimli öğrencinin gelişim alanlarında önemli bir etkiye sahiptir. Bu konuda yapılan çalışmalar; planlı davranış teorisini temel alan bir modelle tipik akranların, otizm spektrum bozukluğu olan akranlarına karşı olumlu tutum geliştirdiği, onunla arkadaşlık etme isteğinde oldukları (Freitag ve Dunsmuir, 2015); kaynaştırmada tipik akranların, özel gereksinimli akranlarıyla yakın ilişkilerinin sınırlı olduğu, bununla beraber problem davranışlarını görmezden gelerek onlara yardım ettikleri (Webster ve Carter, 2013); zihinsel yetersizliği olan ergenlerin daha çok tipik akranlarından ziyade kendileri gibi zihinsel yetersizliği olan akranlarıyla iletişime geçtikleri ve sosyal yetkinliğin önemli olduğu (Cutts ve Sigafoss, 2001); İsviçre’de kaynaştırma kapsamındaki 9-12 yaşındaki tipik gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli arkadaşlarına karşı sempati geliştirdikleri, bu ortamlardaki özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı ve tutumlarının daha yüksek olduğu; dolayısıyla kaynaştırmanın sosyal, ahlaki duygu ve yargılarda önemli olduğu (Malti ve Muholzer, 2013) saptanmıştır.

Özel gereksinimli çocuklardaki duygu ve davranış problemlerini genel olarak inceleyen araştırmalarda; bir çalışmada kaynaştırma yoluyla eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerinin sorunları; akademik, davranışsal, mobilite/erişilebilirlik, sosyal, ulaşım sorunları olarak beş grupta toplanmıştır. Öğretmenler çocukla doğrudan çalışarak ve okul personeliyle iş birliği yaparak akademik sorunları; öğrenci-öğretmen girişimleriyle sosyal sorunları; okul ve aile iş birliği ile davranışsal, ulaşım, mobilite sorunlarını çözdüklerini ifade etmişlerdir (Crouch ve Keys, 2014).

Fletcher (2009), kaynaştırma kapsamındaki özel gereksinimli öğrencilerin % 10’unda ciddi duygusal sorunlar olduğunu ve bu sorunların akademik becerilerini ve özellikle matematik başarısını azalttığını; Güner-Yıldız (2015); genel eğitim sınıflarındaki hafif zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin; % 34.11’inde görev dışı davranış, derslerin % 7.31’inde problem davranış sergilediklerini saptamıştır. Zihinsel yetersizliği olan çocukların performans göstermeyen, işbirliği yapmayan çocuklar olduğu (Tremblay, Richer, Lachance ve Cote, 2010); üç-altı yaşındaki zihinsel yetersizliği olan çocukların daha az yakınlık kurdukları, daha bağımlı oldukları ve daha fazla çatışma ve öğretmenleriyle kötü ilişkiler yaşadıkları (Eisenhower, Baker ve Blacher, 2007); özel gereksinimli bireylerin yıkıcı davranışlarının erken çocukluk



döneminde başladığı, ebeveynlerin müdahaleleriyle azaltılabileceği; ebeveynlerin çocuklarına ulaşmayı ve tedavi ettirmeyi düşündüklerini ancak bazı engellerle karşılaştıklarını (Koerting, Smith, Knowles, Latter, Elsey, McCann, Thompson ve Sonuga-Berke, 2013) ifade etmişlerdir.

Zihinsel yetersizliği olan bireylerde öfke kontrolü sorunu olduğu (Hamelin, Travis ve Stormey, 2013); down sendromlu çocukların sosyal becerilerinin yetersiz ve problem davranışlarının daha fazla olduğu; bu çocuklarda anksiyete, içselleştirici belirtiler, dikkat eksikliğine daha fazla rastlandığı (Shashi, Veerapndiyan. Schoch, Kwapll, Keshavan ve Hooper , 2012); otizm spektrum bozukluğu olanlar ve zihinsel yetersizliği olan yetişkinlerde streotipik davranış, kendine zarar verme ve saldırganlık davranışlarının daha fazla görüldüğü; bu davranışların çocuklukta başlayıp, ileriki yaşlarda sürdüğü; davranış değiştirme programlarının yaşam boyu sürmesi gerektiği (Matson ve Rivet, 2008); zihinsel yetersizliği olan yetişkinlerin iştah, kilo kaybı, kendini suçlama, intihar, güven kaybı ve kabızlık gibi depresyon belirleyici problemlerinin daha yüksek olduğu (Tsiouris, Mann, Patti ve Stormey, 2004); bu bireylerin endişe, korku, iletişim ve davranış sorunları gibi birbiriyle ilişkili sorunları daha fazla yaşadıkları (Gibbs, Brown ve Muir, 2008); çocukluklarında duygu ve davranış problemlerinin daha fazla olduğu ve öğretmen desteğine daha fazla gereksinimleri olduğu (Lowe , Allen, Jones , Brophy, Moore, ve James, 2007); Finlandiya’da hafif düzey zihinsel yetersizliği olan çocuklarda yıkıcı davranışlar, orta ve ağır olanlarda sosyal, iletişim ve etkileşim problemlerinin daha yaygın görüldüğü (Koskentausta ve Almpvist, 2004); kaynaştırmaya devam eden erkek çocukların davranış problemlerinin kız çocuklardan daha yüksek olduğu, çocukların yaşları arttıkça davranış problemlerinin de arttığı (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005); zihinsel yetersizlik düzeyi arttıkça, davranış problemlerinin de arttığı (Güneş, 2008); işitme yetersizliği olan çocukların % 29’unda davranış problemi olduğu ve geç tanılanan çocuklarda daha fazla problem olduğu (Sunal ve Çam, 2005); işitme yetersizliği olan 10-17 yaş çocuklarının yaşları büyüdükçe saldırganlık davranışlarında artış olduğu (Babaroğlu, 2016); Manchester Üniversitesinde yapılan bir çalışmada öğrenme güçlüğü olan çocuklarda en yaygın problem davranışlarının uyumsuzluk ve yıkıcı davranışlar olduğu; bu çocukların her duygu ve davranış problemleri kategorisinden birden fazla problem davranışa sahip olduğu (Lowe ve ark., 2007); Pakistan’da özel eğitim



öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin de en çok karşılaştıkları sorunların öğrenme problemleri, dikkatsizlik, itaatsizlik, saldırganlık, yalan söyleme ve saygısızlık olduğunu ve bu problem davranış sorunlarının nedenlerini olumsuz ebeveyn yaklaşımları, aşırı medya kullanımı (Imran, Rahman, Chaudhry ve Asif, 2018) olduğu belirtilmektedir.

Problem davranışları önleme, baş etmede ve azaltmada bazı yöntemler etkili bulunmuştur: Kendi kendini izleme, geri bildirim verme, teknoloji, oyun (Bruhn, McDaniel ve Kreigh, 2015); sosyal yeterlik geliştirmekte futbol programı (Özer , Baran, Aktop , Nalbant , Anglamis ve Hultzler, 2012); tırnak yemede sözel istem yaklaşımı (Waller, Kent ve Johnson, 2007); kendine zarar verme davranışında uygulamalı davranış analizi (Furniss ve Biswass, 2012); okuldan kaçma davranışında uygun yolları öğreten strateji kullanımı (Pennington , Strange, Stenhoff, Delano ve Ferguson, 2012); problem davranışları önlemede hikaye anlatımı (Young, Fenwick, Lambe ve Hogg, 2011); ortak ilgide ve etkileşimli katılım da artışta yoğun etkileşim modeli (Barber, 2008); problem davranışları azaltma ve yönetmede tabela uygulaması (Hudson, Cameron ve Matthews, 2008); problem davranışları azaltmada AAC modeli (Hetzroni, 2003); öğrenme ve davranış sorunları azaltmada RTI modeli (Grosche ve Volpe, 2013); davranış destek modeli (Kane, Head ve Cogan, 2004); Sudan’da din eğitimi (Shennan, 2012); okul performansı değerlendirmeleri ve disiplin uygulamaları (Jones ve Smith, 2004); destek eğitim (Shearman, 2003); başarıyı artırmada olumlu davranış destek sistemi (Hill ve Brown, 2013); uygulamalı davranış analizi (Bildt , Sytema, Kraijer, Sparrow ve Minderaa , 2005); ebeveyn ve öğretmenlere danışmanlık (Becker, 2014); medya temelli uygulamalar (Montgomery, Bjonstad ve Dennis, 2009); Belçika’da FIE programı (Schnitzer, Andries ve Leeber,2007); Batı Virginia’da bilgisayar teknolojisiyle eğitim (Martin ve Wienke, 1998); nörogelişimsel bozukluklarla ilgili öğretmenlerin bilgilendirilmesi (Lara-Cruz ve ark., 2020) bunlardan bazılarıdır.

Özel gereksinimli olan çocukların duygu ve davranış problemlerini karşılaştıran çalışmalar incelendiğinde; Kanada’da özel gereksinimli çocukların kabulü için ekosistem modeli uygulanmıştır. Bu uygulama sonrasında kaynaştırma kapsamında olan ve özel eğitim okullarındaki çocuklar karşılaştırılmıştır. Kaynaştırma kapsamındaki çocukların daha fazla içselleştirici davranışa sahip olduğu; özel eğitim okullarındaki çocukların ise kendileri hakkında daha olumlu görüş, daha az içselleştirici davranışlara



sahip oldukları ve ebeveynlerinin de çocuklarına yönelik daha olumlu bakış açısına sahip oldukları saptanmıştır (Heath ve ark., 2004).

Başka bir araştırmada, Avusturya'nın Graz kentinde anasınıfından başlayarak, ilkokul beşinci sınıfın sonuna dek özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin benlik algısı, sosyal katılımları değerlendirilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin daha az sosyal katılım gösterdikleri ve bu durumun dolaylı saldırgan davranışlarla sonuçlandığı görülmüştür (Schwab, Gebhardt, Kramer ve Gasteiger-Kliapera, 2015).

Özel eğitim okulları ve genel eğitim sınıflarına devam eden çocukların akademik başarıları ve davranışlarındaki ilerlemeleri inceleyen bir çalışmada, iki okul yılı boyunca karşılaştırılan zihin yetersizliği olan çocuklardan özel eğitim okuluna devam eden çocukların, genel eğitim sınıflarındaki çocuklara nazaran okuma-yazma becerilerinde daha fazla ilerleme kaydettikleri ancak matematik ve uygun olan davranışlarındaki ilerlemeleri arasında fark bulunamamıştır (Dessemontet, Bless ve Morin, 2012).

Davranış problemleri olan öğrencilerin reddedilmesi kaynaştırma sınıfları için ciddi bir sorun oluşturmaktadır. Özel gereksinimli çocukların ebeveynleri çocuklarının kaynaştırma kapsamında dışlanmasını istemedikleri için özel eğitim okullarını tercih edebilmektedirler. Yapılan çalışma; davranış problemi olan özel gereksinimli çocukların her iki sistemde de sevilmediğini ve kendilerini yabancı gibi hissettiklerini ortaya konmuştur (Mand, 2007).

Başka bir karşılaştırma çalışmasında; kaynaştırma eğitimindeki zihin yetersizliği olan öğrencilerin pragmatik dil, sosyal beceri ve akademik yeterliliklerinin, normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük olduğu, problem davranışlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Kıyak ve Diken, 2018).

Otistik, zihin yetersizliği olan ve olmayan çocukların davranış problemlerinin karşılaştırıldığı çalışmada; otistik, zihin yetersizliği olan ve olmayan çocukların duygu ve davranış problemlerinin yüksek olduğu; otistik ve zihin yetersizliği olan çocuklarda daha fazla hiperaktivite davranışına rastlandığı saptanmıştır (Totsika ve ark., 2011).

Duygu ve davranış problemleri olan çocukların, tipik akranları, öğretmenler ve okul ortamına ilişkin olumsuz etkilerinin incelendiği çalışmada; en olumsuz etkileyen



bireylerin zihin yetersizliği olan bireyler oldukları saptanmıştır (Hasting ve Oakford, 2003).

Uğurlu (2019), farklı yetersizlik gruplarındaki çocuk ve gençlerin duygu ve davranış bozukluklarını karşılaştırarak değerlendirdiği çalışmada; yetersizlik türü ve duygu ve davranış bozuklukları arasında anlamlı farklılık olduğunu; duygu ve davranış bozukluklarından en yüksek puanı otistik, en düşük puanı görme yetersizliği olanların aldığını; erkeklerin kızlara göre daha yüksek puanı aldığını ve çoklu yetersizliği olanların, olmayanlardan daha yüksek puan aldıklarını; eğitim kademesinin ilerlemesiyle duygu ve davranış bozukluklarının arttığını; çocuk ve gençlerin yetersizlik türlerine göre gösterdikleri duygu ve davranış bozukluklarının farklılaştığını saptamıştır.

Çiçekçi (2000) zihin, görme, işitme yetersizliği olan ve olmayan bireylerin davranış sorunlarını karşılaştırdığı araştırmasında, en fazla sorun yaşayan yetersizlik grubunun zihin yetersizliği olanlar olduğunu saptamıştır.

Şipal (2002) işitme yetersizliğine sahip olan ve olmayan 7-12 yaş çocuklarının sosyal uyum ve davranış problemlerini incelediği araştırmasında, işitme yetersizliğine sahip çocukların, tipik akranlarından daha fazla davranışsal problem sergilediği; kız çocuklarının erkeklerden daha fazla dışsallaştırılmış davranış problemleri sergilediğini bulmuştur.

Poyraz Tüy (1999); işitme yetersizliğine sahip olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal beceri ve davranış problemlerini karşılaştırdığı çalışmada; iki grubun içselleştirilmiş davranış problemlerinde fark olduğu, işitme yetersizliğine sahip çocukların yetersizliklerinin derecesi arttıkça, içselleştirilmiş davranışlarının da arttığı, cinsiyet değişkeninin sosyal beceriler ile davranış problemleri arasındaki ilişki üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını saptamıştır.

Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli çocukların problem davranışlarını inceleyen araştırmalarda öğretmenlerin tutum, davranış ve özellikleri, problem davranışların nedenleri, problemlili davranış gösteren özel gereksinim çocuğa karşı akran, kardeş tutum ve yaklaşımları, bu davranışları önlemeye yönelik etkili yöntem ve uygulamalara rastlanmıştır. Ancak gerek farklı yetersizlik gruplarını karşılaştıran, gerekse yetersizliği olan ve olmayan çocukları karşılaştıran sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Araştırma bu gereksinimden kaynaklanmıştır.



Özel eğitimdeki özel gereksinimli gruplar arasında zihin, dil ve konuşma sorunları ve öğrenme güçlüğünden sonra en sık rastlanan ve en kalabalık gruplardan birisi duygu ve davranış bozukluğu gösteren çocuklardır. Her özel gereksinimli gruptaki çocuklarda engellerine, yaş, cinsiyet özelliklerine, aile ve öğretmen tutumlarına, yaşadıkları çevre koşulları, yetersiz sosyal becerilerine bağlı olarak duygu ve davranış problemlerine rastlanabilmektedir. Araştırma bu yönüyle bu problemleri belirlemesi açısından önemli görülmektedir.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşabilmesindeki engellerden birisi de kaynaştırma yoluyla eğitim alan özel gereksinimli öğrencinin problem davranışlarıdır. Bu davranışlar; kaynaştırma sınıfındaki etkili eğitim uygulamalarını, sınıf öğretmenini, sınıftaki tipik gelişim gösteren akranları, çocuğun kendisi, ailesi ve yakın çevresini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu yönüyle araştırmanın Türkiye’de uygulanan kaynaştırma çalışmalarının daha başarılı olarak uygulanabilmesi için destekleyici bir belirleme çalışması olacağı düşünülmektedir.

Türkiye ve dünyada oldukça güncel bir konu olan saldırgan davranışlar, şiddet, çok yaygın görülen depresyon vb. duygu ve davranış bozuklukları düşünüldüğünde; bu çalışmanın özel gereksinimli öğrencilerdeki duygu ve davranış sorunlarını belirlemesi, tipik akranlarıyla karşılaştırması açısından değerli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca araştırmanın kaynaştırma eğitimi veren öğretmen, uzman, okul yöneticileri, bu çocukların aileleri ve özel eğitim alanında çalışan profesyonellere, bunun yanı sıra özel gereksinimi olmayan çocuğa sahip ailelere, bu öğrencilerle çalışan öğretmen, uzman ve profesyonellere yol göstereceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı kaynaştırma kapsamındaki özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin duygu ve davranış bozukluklarını değerlendirerek karşılaştırmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin duygu ve davranış bozuklukları alanlarında;

- a) Özel gereksinimi olup olmamasına göre;
  - 1) İçe yönelim bozukluklarında;
  - 2) Dışa yönelim bozukluklarında;
  - 3) Sosyal sorunlar;



- 4) Düşünce sorunları;
  - 5) Dikkat sorunlarında;
- b) Cinsiyetlerine göre; anlamlı farklılık var mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

Araştırma nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Nedensel karşılaştırma insan grupları arasındaki farklılıklarının nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerindeki bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çalmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmada çalışma grubu belirlenirken örneklem alma yoluna gidilmeyip, Bolu il merkezinde kaynaştırma yoluyla eğitim alan tüm özel gereksinimli öğrencilere ulaşılmıştır.

Bolu il merkezindeki ilköğretim okullarına devam eden 114 kaynaştırma yoluyla eğitim alan özel gereksinimli öğrenci ve bu öğrencilerle aynı sınıfta olan ve özel gereksinimi olmayan, aynı cinsiyette, ortalama başarıya sahip 107 tipik akran öğrenci ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak Erol ve Şimşek (2010) tarafından geliştirilen 6-18 yaş arasındaki çocuk ve gençler için davranış değerlendirme ölçeği öğretmen bilgi formu (TRF/6-18) kullanılmıştır.

Bu ölçek, çocuğun okuldaki işlevselliğini öğretmen, okul yöneticisi, danışman ya da özel eğitimci tarafından yanıtlanan bir ölçek olup; uygulayıcıların algılarına göre çocuğun işlevselliğini ortaya koymaktadır. Ölçeğin; anksiyete, depresyon ve somatik yakınmalardan oluşan içe yönelim; kurallara karşı gelme ve saldırgan davranışlardan oluşan dışa yönelim, sosyal sorunlar, düşünce sorunları, dikkat sorunları gibi alt testleri



mevcuttur. TRF testinde 8 sendrom alt testleri DSM ile uyumlu bulunmuş, iç tutarlık katsayısı .94, .95 ve .96 arasında değişmektedir. Ölçeğin yapı, içerik ve ölçüt geçerliği ve uyum geçerliği yapılmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Veriler için öncelikle Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Bolu il merkezindeki kaynaştırma yoluyla eğitim veren okulların listesi ve öğrenci sayıları alınmıştır. Ulaşılabilirlik açısından ve sayılarının yetersiz olmasından ötürü, Bolu ilçelerindeki okullar araştırmaya dahil edilmeyip, araştırma Bolu il merkezindeki kaynaştırma eğitimi veren ilköğretim okullarıyla sınırlandırılmıştır. 2014 Ocak-Şubat aylarında öncelikle etik kurul izni ve il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır.

2013-2014 bahar döneminde gerekli izinler (etik kurul, Milli Eğitim Müdürlüğü izni) alındıktan sonra, okullara gidilerek ön bilgilendirme ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Bu ziyaretlerde önce okul yöneticilerine araştırma hakkında bilgi verilmiştir Ardından kaynaştırma sınıfındaki öğretmenlerle uygun olduklarında (daha çok tenefüs saatlerinde ve öğretmenler odasında; eğitimlerini aksatmayacak şekilde ) tanışılmış, kısa bir tanışma sohbeti gerçekleştirilmiştir. Sınıflarındaki araştırmaya alınacak olan tipik akranı nasıl belirleyecekleri, ölçeği nasıl dolduracakları ve araştırmaya ilişkin bilgiler verilmiştir.

Bilgilendirmenin ardından bir sonraki ziyarette ölçekler, öğretmenlere teslim edilmiş ve ölçekleri doldurmaları için 15-20 günlük bir süre verilmiştir. Daha sonra öğretmenlerden araştırmacı tarafından okullara gidilerek ölçekler toplanmış ve öğretmen ve okul yöneticilerine teşekkür edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılarak Manova ve izleme anova ile değerlendirmeler yapılmıştır. Normal dağılım gözlenmediğinden Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır.





## Bulgular

Bu bölümde araştırma bulguları, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tablolar ve yorumlarla özetlenecektir.

Tablo 1.

*Öğrencilerin Yetersizliği Olup Olmaması ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

Öğrenciler	N
Kaynaştırma öğrencisi	114
Akran öğrenci	107
Kız	94
Erkek	127

Tablo 1'e göre araştırmaya 114 kaynaştırma öğrencisi, 107 akran öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 94'ü kız, 127'si erkektir.

Tablo 2.

*Kaynaştırma Öğrencisi ve Akran Öğrencilerin TRF Puanlarının Karşılaştırılması*

	sd	F	p	Kısmi Etakare
Anksiyete	1	177,123	.000	.076
Depresyon	1	975,043	.000	.276
Somatik	1	140,671	.000	.115
Sosyal	1	547,826	.000	.172
Düşünce	1	755,928	.000	.220
Dikkat	1	2110,890	.000	.346
Kural	1	769,039	.000	.145
Saldırganlık	1	27,105	.000	.111

Tablo 2'de özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin davranış ölçeği faktör puanları bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin MANOVA uygulamasındaki verilerine göre davranış ölçeğinin içe yönelim, dışa yönelim, sosyal, dikkat ve düşünce sorunları puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, yetersizliği



olan ve olmayan öğrencilerin davranış ölçeği faktörleri bakımından anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Milks  $\chi^2(2,216)=.592, p < .001 \eta^2 p=.17$ ).

Tablo 3.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin TRF Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması*

	sd	F	p	Kısmi Etakare
Anksiyete	1	.081	.777	.000
Depresyon	1	4,285	.040	.019
Somatik	1	.144	.705	.001
Sosyal	1	.690	.407	.003
Düşünce	1	.639	.425	.003
Dikkat	1	.244	.622	.001
Kural	1	5,201	.024	.023
Saldırganlık	1	4,152	.043	.019

Tablo 3’de cinsiyetlerine göre öğrencilerin davranış ölçeği faktör puanları bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin MANOVA sonuçlarında öğrencilerin ölçeğin depresyon ve saldırganlık puanlarında anlamlı farklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (  $F(1,217)=.48, p < .05, \eta^2 p=.000$  ) Depresyon faktör puanlarında kızlar, saldırganlık faktör puanlarında da erkeklerin puanları daha yüksek bulunmuştur.

Tüm faktör alanlarında yetersizliği olan öğrencilerin puanları daha yüksek olarak bulunmuştur.

### Tartışma

Araştırmada kaynaştırma kapsamındaki özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin duygu ve davranış bozuklukları karşılaştırıldığında; davranış ölçeği faktörleri bakımından anlamlı farklılıklar gösterdikleri saptanmıştır. Özel gereksinimli olan öğrencilerin duygu ve davranış bozuklukları, özel gereksinimi olmayan tipik akranlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu



kaynaştırmadaki problem davranışları inceleyen genel araştırmalarla ilişkilendirildiğinde; Fletcher (2009)'ın kaynaştırma kapsamındaki özel gereksinimli öğrencilerin ciddi duygusal sorunları olduğu verisini destekler niteliktedir.

Ölçekleri dolduran öğretmenler, öğrencileri sınıf ortamında gözlemlemişler ve buna dayanarak problem davranışları işaretlemişlerdir. Bu yönüyle araştırmancın bu bulgusu Güner-Yıldız (2015)'ın genel eğitim sınıflarındaki öğrencilerde görev dışı davranışlar ve problem davranışlar gözlemlemesi verilerini desteklemektedir. Shashi ve ark. (2012); down sendromlu çocukların sosyal becerilerinin yetersiz, daha fazla problem davranışa sahip, anksiyete, içselleştirici belirtiler, dikkat eksikliği yaşayan çocuklar olduğunu belirlemişlerdir. Araştırma kapsamında down sendromlu çocuklar da bulunmaktadır. Ölçeğin anksiyete, dikkat, sosyal sorunlar ve içselleştirici belirtiler kapsamında özel gereksinimi olan çocukların puanları daha yüksektir. Yine özel gereksinimli olan çocukların duygu ve davranış problemlerinin daha yüksek olduğu (Tsiouris, Mann, Patti ve Stormey, 2004; Gibbs, Brown ve Muir, 2008; Lowe ve ark., 2007; Imran, Rahman, Chaudhry ve Asif, 2018; Koskentausta ve Almqvist, 2004) araştırmalarının verileriyle paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenler özel eğitim öğretmeni olmayıp, sınıf öğretmenleridir. Dolayısıyla davranış problemlerini önlemede, baş etmede uygun yöntemleri kullanma konusunda yeterince bilgi sahibi olmayıp, bu konudaki etkili yöntemleri kullanmamış olabilirler. Bu bağlamda öğretmenlerde mesleki yeterliliklerinin problem davranışlarda etkili olduğu (Yan ve Sin, 2014) araştırmasının verilerini, araştırmancın bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmadaki öğretmenler kaynaştırmayı benimsememiş olabilirler, bu yüzden bu öğrencilerin problem davranışları daha yüksek olabilir. Bu bağlamda bu yönüyle Opoku, Cuskelly, Pedersen ve Rayner (2020)'ın bulgularıyla, araştırma bulgusu ilişkilendirilebilir. Özdemir (2010)'e göre, kaynaştırma ortamlarındaki öğretmenler daha çok öğrencilerinin akademik becerilerini desteklemekte, öğrencilerin sosyal, duygusal gelişimini desteklenmeyi, duygu ve davranış sorunlarıyla baş etmeyi ihmal edebilmektedirler. Akademik başarı, akran kabulü ve sosyal beceriler birbirleriyle yüksek düzeyde ilişkilidir. Bu bağlamda araştırma kapsamındaki öğretmenler akademik



becerilere, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyecek, akran kabulünü geliştirecek becerilerden daha fazla yer vermiş olabilirler.

Yine özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin olumsuz tutumları, çocuklarına verdikleri yanlış ve yetersiz eğitimden ötürü, duygu ve davranış bozuklukları yüksek olabilir. Araştırmada özel gereksinimli olan öğrencilerin sosyal sorunları daha yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda araştırmanın bu bulgusu davranış problemlerini sosyal becerilerle ilişkilendiren araştırmaları destekler niteliktedir. Özel gereksinimli olan öğrencilerin akranlarından kabul görmediği ve tipik akranların onlarla sınırlı yakın ilişkiler kurdukları (Webster ve Carter, 2013; Cutts ve Sigafoss, 2001) araştırmasıyla kısmen paralellik göstermektedir.

Özel gereksinimli çocukların duygu ve davranışlarını karşılaştıran araştırmalarından; Heath ve ark. (2004) 'ın, kaynaştırma kapsamındaki çocukların daha fazla içselleştirici davranışa sahip olduğu bulgusu, araştırmada hem içselleştirici, hem de dışsallaştırıcı belirtilerin özel gereksinimli öğrencilerde daha yüksek olmasıyla örtüşmektedir. Schwab, Gebhardt, Kramer ve Gasteiger-Kliopera,(2015) araştırmalarında sosyal katılımın yetersiz olmasının saldırgan davranışlarla sonuçlandığını belirtmişlerdir. Araştırmadaki özel gereksinimli erkek öğrencilerinin saldırganlık puanları ve sosyal sorunlarının yüksek olması Schwab, Gebhardt, Kramer ve Gasteiger-Kliopera bulgularını destekler niteliktedir.

Özel gereksinimli öğrenciler Mand ( 2007)'in araştırmasındaki saptamasına göre akranları tarafından sevilmiyor, dışlanıyor ve kendilerini yabancı gibi hissediyor olabilirler. Bu yüzden problem davranışlar gelişmiş olabilir. Kıyak ve Diken (2018) kaynaştırma kapsamında öğrenim gören öğrencilerin problem davranışlarının tipik gelişim gösteren akranlardan daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Araştırmanın bu bulgusu Kıyak ve Diken (2018)'in bulgularıyla örtüşmektedir. Bununla beraber araştırmada kaynaştırma kapsamında farklı yetersizlik gruplarından olan öğrencilerin bulunması, duygu ve davranış bozuklukların yüksek olması (Çiçekçi, 2000; Poyraz-Tüy, 1999;Şipal, 2002; Uğurlu, 2019) ilgili araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Atay (2003)'a göre ihmal ve istismar göre çocuklar, duygu ve davranış problemleri gösterebilmektedir. Bu çocuklar evde, çevrelerinde ya da okul ortamında



fiziksel, duygusal ihmal ve istismar görmüş olabilir. Dolayısıyla problem davranışları bundan kaynaklanıyor olabilir.

Bunun yanı sıra bu çocukların duygu ve davranış bozukluklarının yüksek olması beslenmelerine (Kupolati, MacIntyre ve Gericke, 2014); ailelerinin özellikleri (Embreghts, Du Boris ve Graef, 2010 ); sağlık sorunlarına (Gracy ve ark., 2018) bağlı olabilir. Araştırmada çocukların cinsiyetlerine göre davranış ölçeği puanlarının bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan değerlendirmede çocukların depresyon ve saldırganlık puanları üzerinde cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Depresyon faktör puanlarında kızlar, saldırganlık faktör puanlarında da erkeklerin puanları daha yüksek bulunmuştur.

Kırcaali-İftar (2008)'a göre özel eğitim ortamlarında yaygın olarak görülen sosyal ve duygusal gelişim sorunlarından saldırganlık ve içedönüklük görülebilmektedir. Bu bağlamda kızlarda içselleştirici belirtilerden depresyon, erkeklerde saldırganlık görülmesi, Kırcaali-İftar'ın görüşlerini doğrular niteliktedir.

Koerting ve ark. (2013) araştırmalarında, özel gereksinimli olan çocuklarda yıkıcı, saldırgan davranışlar olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada erkek çocuklarda saldırgan davranışların kızlara göre daha fazla görülmesi, Koerting ve ark.'nın bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Hamelin, Travis ve Stormey (2013) zihin yetersizliği olan çocuklarda öfke kontrolü sorunu olduğuna odaklanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Hamelin ve ark (2013)'nın görüşlerini kısmen desteklemektedir. Matson ve Rivet (2008), özel gereksinimli çocuklarda saldırganlık davranışının daha fazla olduğunu saptamıştır. Araştırmada erkek çocuklarda daha fazla saldırganlık görülmesi Matson ve Rivet 'in bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Koskentausta ve Almqvist (2004) yetersizliği olan çocuklarda daha fazla yıkıcı davranış, iletişim ve etkileşim problemleri olduğunu belirlemişlerdir. Saldırgan davranışlar yıkıcı davranışlardır. Depresif bireyler iletişim ve etkileşim problemi yaşamaktadırlar. Bu bağlamda araştırmada kızlarda depresyon, erkeklerde saldırganlık faktör puanlarının yüksek olması, Koskentausta ve Almqvist'in bulgularıyla örtüşmektedir.

Tsiouris, Mann, Patti ve Stormey (2004) yetişkin özel gereksinimli bireylerde depresyon belirleyici problemler saptamışlardır. Kızlarda depresyon faktör puanlarının yüksek olması araştırmacıların bulgularıyla kısmen benzerlik göstermektedir. Babaroğlu



(2016)'nın işitme yetersizliği olan çocukların yaşları arttıkça saldırganlık davranışlarının arttığı bulgusu, araştırmanın bulgusunu kısmen desteklemektedir. Imran ve ark. (2018) çalışmalarında öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerde karşılaştıkları sorunlardan birisinin saldırganlık olduğunu belirlemişlerdir. Bu bağlamda erkek çocuklarda daha fazla saldırganlık görülmesi, Imran ve ark.'nın bulgularıyla kısmen paralellik göstermektedir.

Kızlarda depresyon faktör puanının yüksek olması içeselleştirici davranış olarak; kaynaştırma kapsamındaki çocukların daha fazla içselleştirici belirtiler olduğunu saptayan Heath ve ark. (2004)'ın bulgularıyla kısmen benzerlik göstermektedir. Schwab ve ark. (2015), özel gereksinimli öğrencilerin daha az katılımına bağlı saldırganlık göstermeleri bulgusu, araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Mand (2007)'in bu çocukların dışlanması, kendilerini yabancı gibi hissetmesi bulgusu, araştırmadaki kaynaştırma yoluyla eğitim gören öğrencilerin kendilerini dışlanmış ve yabancı gibi hissetmeleri sonucu olarak depresyon ve saldırgan davranışları göstermesi ile açıklanabilir.

Araştırmada erkek çocukların dışsallaştırılmış belirtilerden saldırganlık sergilemesi Şipal (2002)'in bulgularıyla örtüşmemektedir. Poyraz-Tüy (1999), cinsiyet değişkeninin davranış problemleri arasında ilişki üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını saptamıştır. Araştırmada depresyon ve saldırganlık faktör puanları dışında farklılık bulunması Poyraz-Tüy'ün bulgusunu desteklememektedir.

Türk toplumunda kızlardan genellikle daha basit, pasif cinsiyet rolleri beklenirken, erkeklerden daha aktif, daha girişimci bir cinsiyet rolü beklenmekte; bazen erkeğin saldırgan ve öfkeli olması olağan ve normal bir davranış gibi görülebilmektedir. Kızını dövmeyen dizini döver gibi bir anlayışla bazen Türk toplumunda kız çocukları pasifleştirilmekte, haklarını savunamamakta ve duygu ve düşüncelerini bastırmaktadırlar. Bu nedenden dolayı hem özel gereksinimli, hem de kız çocuk olan bu çocuklar aileleri ve toplum tarafından izole edilmiş, duygularını bastırılmış ve içe dönük davranışları göstererek depresyona sürüklenmiş olabilir. Araştırma kapsamındaki özel gereksinimli erkek öğrenciler ise geleneksel katı, sert erkek rolünü çevresindeki erkeklerden model alarak saldırgan bir tavır sergiliyor olabilir.



## **Sonuçlar ve Öneriler**

Araştırmada kaynaştırma kapsamındaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların duygu ve davranış sorunları arasında ve cinsiyetlerine göre depresyon ve saldırganlık faktör puanlarında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

### **Uygulamaya Yönelik Öneriler**

- 1) Farklı değişkenlere göre değerlendirmeler yapılabilir.
- 2) Öğretmenlerin demografik özellikleri, kişilik özellikleri kaynaştırmaya yönelik tutumları incelenebilir.
- 3) Öğretmen belirlemeleri yanında, sınıf gözlemlerine dayalı problemlerli davranışlar belirlenebilir. Bu davranışlara öğretmenin tutumu (onaylayıp, onaylamaması, bu davranışlarda hangi yöntemi kullanıyor vb.) incelenebilir.
- 4) Kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrencilerle ve tipik gelişen öğrencilerle görüşmeler yapılabilir, nitel veriler eklenebilir.
- 5) Öğretmenlerin ve ebeveynlerin görüşleri alınabilir.

### **İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

- 1) Araştırma bir kaç ilde ya da bir bölgede daha geniş örneklem grubuyla gerçekleştirilebilir.
- 2) Yalnızca nicel yöntemle gerçekleşen araştırma deseni yerine mix desen, tek denekli araştırma yöntemleri, deneysel desenler kullanılabilir.
- 3) Kaynaştırma uygulamalarına devam eden ve özel eğitim kurumlarına devam eden çocuklar karşılaştırılabilir.
- 4) Öğretmenler, okul yöneticileri ve ebeveynlere duygu ve davranış bozuklukları hakkında bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir.
- 5) Özellikle pandemi sürecinde eve kapanmanın arttığı bu dönemde bu çocuklara yönelik sportif etkinlikler, serbest zaman etkinlikleri, hobiler önem kazanmıştır. Bu çocukların problem davranışlarının azaltılmasında etkili olan rekreasyon etkinlikleri, online programlar artırılabilir.



### Sınırlılıklar

- 1) Araştırmada çocukların özel gereksinim gruplarına göre, yaşlarına, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim durumları gibi değerlendirmeler yapılmamıştır.
- 2) Araştırma yalnızca 2013-2014 Bahar dönemi, Bolu il merkezindeki ilköğretim okullarında eğitim gören özel gereksinimli öğrenciler ve karşılaştırma grubundaki tipik akranlarıyla sınırlıdır.





### Kaynakça

- Adams, P. (2008). Positioning behaviour: attention deficit/hyperactivity disorder (adhd) in the post-welfare education era. *International Journal of Inclusive Education*. 12(2). 113-125. Doi: 10.1080/13606110600790423
- Aine, K., Seán, C., McCarthy, S. ve Coyle, C. (2007). Challenging behaviour: principals' experience of stress and perception of the effects of challenging behaviour on staff in special schools in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*. 22(2). 161-181. Doi: 10.1080/0885620701269507.
- Akay, M. (2003). Gelişimi tehlike altında olan çocuklar. (Ed. Ataman, A.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. (10. Bölüm). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık. 199-215.
- Babaroğlu, A. (2016). Aggression behaviours in children with and without hearing impairment. *International Journal of Psychological Studies*. 8(2). 14-27.
- Bailey, D.B. ve Wolery, M. (1992). Teaching infants and pre-schoolers with disabilities. (2. Basım). [Akt: Vuran, S. (2010). Davranış problemleri ile baş etmek (Ed. Diken, İ.H.). *İlköğretimde kaynaştırma*. (9. Bölüm.261) Ankara: Pegem Akademi.
- Barber, M. (2008). Using intensive interaction to add to the palette of interactive possibilities in teacher-pupil communication. *European Journal of Special Needs Education*. 23(4). 393-402. Doi: 10.1080/08856250802387380.
- Batu, S. ve Uysal, A. (2009). Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme. (Ed. Akçamete, G.) *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (Ünite 3-113-141). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baykoç-Dönmez, N. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. (Ed. Baykoç-Dönmez, N.) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. (1. Bölüm-19-27). Ankara: Eğiten kitap.
- Becker, U. (2014). Inclusive education supporting children with behavioural problems and their reference persons in lower primary school (grades 1-3). *Journal of Special Education and Rehabilitation*. 15(1-2). 24-42. Doi: 10.2478/JSER-2014-0002.



- Beddows, N. ve Brooks, R. (2016). Inappropriate sexual behaviour in adolescents with autism spectrum disorder: what education is recommended and why. *Early Intervention in Psychiatry*. 10. 282-289. Doi: 10.1111/eip.12265.
- Bildt, A.D., Sytema, S., Kraijer, D., Sparrow, S. ve Minderaa, R. (2005). Adaptive functioning and behaviour problems in relation to level of education in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 49(9). 672-681. Doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00711.x.
- Boer, A.D., Pijil, S.J., Post, W. ve Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*. 38(4). 433-448. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2011.643109>.
- Bruhn, A., McDaniel, S. ve Kreigh, C. (2015). Self-monitoring interventions for students with behaviour problems: a systematic review of current research. *Behavioural Disorders*. 40(2). 102-121.
- Buttner, S., F., Pijil, S.J., Bijstra, J., ve Bosch, E.V.D (2015). Personality traits of expert teachers of students with behavioural problems: a review and classification of the literature. *The Australian Association for Research in Education*. 42. 461-481. Doi: 10.1007/s13384-015-0176-1
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E. Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çiçekçi, A. (2000). *10-15 yaş grubundaki engelli bireyler ile engelli olmayan bireylerin davranış problemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çolak, A. (2019). Özel eğitim alanı, kaynaştırma, bütünleştirme, kapsayıcı eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP). (Ed. Ergenekon, Y.). *Kaynaştırmada başarı için birlikte yürüyalim: Yardımcı destek personel eğitim el kitabı*. (2. Bölüm 17-37). Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Cuts, S. ve Sigafos, J. (2001). Social competence and peer interactions of students with intellectual disability in an inclusive high school. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 26(2). 127-141. Doi: 10.1080/13668250020054440.



- Deseburg, B., Jansen, D.E.M.C., Groothoff, J.W., Dijkstra, G.J. ve Reijneveld, S.A. (2010). Emotional and behavioural problems in adolescents with intellectual disability with and without chronic diseases. *Journal of Intellectual Disability Research*. 54(1). 81-89. Doi: 10.1111/j.1365-2788.2009.01231.x.
- Dessemontet, R.S, Bless, G. ve Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. 56(6). 579-587. Doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x
- Dockrell, J.E. ve Lindsay, G. (2001). Children with specific speech and language difficulties-the teachers' perspective. *Oxford Review of Education*. 27(3). 369-394.
- DSM-V-TM (2005). Tanı Ölçütleri (Çev. Köroğlu, E.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği. (2014).
- Eisenhower, A.S., Baker, B.L. ve Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: contributions of behavioural, social and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*. 45(4). 363-383.
- Embregts, P.J.C.M., Du Bois, M.G. ve Graef, N. (2010). Behaviour problems in children with mild intellectual disabilities: an initial step towards prevention. *Research in Developmental Disabilities*. 31(6). 1398-1403.
- Erol, N. ve Şimşek, Z. (2010). *Okul çağı çocuk ve gençler için davranış değerlendirme ölçekleri el kitabı*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Fletcher, J.M. (2009). The effects in inclusion on classmates of students with special needs: the case of serious emotional problems. *Education Finance and Policy*. 4(3). 278-299. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/educfinapoli.4.3.278>
- Forlin, C. ve Cooper, P. (2013). Student behaviour and emotional challenges for teachers and parents in Hong Kong. *British Journal of Special Education*. 40(2). 58-64. Doi: 10.1111/1467.8578.12022.
- Freitag, S. ve Dunsmuir, S. (2015). The inclusion of children with ASD: Using the theory of planned behaviour as a theoretical framework to explore peer attitudes.



*International Journal of Disability, Development and Education*. 62(4). 405-421.  
<http://dx.doi.org/10.1080/1034912X-2015.1046818>

- Furniss, F. ve Biswas, A.B. (2012). Recent research on aetiology, development and phenomenology of self-injuries behaviour in people with intellectual disabilities: a systematic review and implications for treatment. *Journal of Intellectual Disability Research*. 56(5). 453-475. Doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01534.x.
- Gasser, L., Malti, T. ve Buholzer, A. (2013). Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities*. 34(3). 948-958.
- Gibbs, S.M., Brown, M.J. ve Muir, W.J. (2008). The experiences of adults with intellectual disabilities and their careers in general hospitals: a focus group study. *Journal of Intellectual Disability Research*. 52(12). 1061-1077. Doi: 10.1111/j.1365-2788.2008.01057.x.
- Gracy, D., Fabian, A., Basch, C.H., Scigliano, M., Maclean, S.A. McKenzie, R.K. ve Redlener, I.E. (2018). Missed opportunities: Do states require screening of children for health conditions that interfere with learning? *Plos One*. 17. 1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190254>.
- Grosche, M.ve Volpe, R.J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*. 28(3). 254-269. <https://dx.doi.org/10.1080/08856257-2013-768452>.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okulöncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi. 63-84.
- Güner-Yıldız, N. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory ve Practice*. 15(1). 177-184. Doi: 10.12738/estp.2015.1.2155.
- Güneş, G. (2008). *4-6 yaş zihin engelli çocukların davranış sorunlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.



- Hamelin, J., Travis, R. ve Sturmey, P. (2013). Anger management and intellectual disabilities: a systematic review. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*. 6. 60-70. Doi: 10.1080/19315864.2011b637611.
- Hardman, S., Guerin, S. ve Fitzsimons, E. (2009). A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings. *Research in Developmental Disabilities*. 30(2). 397-407.
- Hastings, R.P. ve Oakford, S. (2003). Students teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*. 23(1). 87-94. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410303223>.
- Heath, N.L., Petrakos, H., Finn, C.A., Karagiannakis, A., Mclean-Heywood, D. ve Rousseau, C. (2004). Inclusion on the final frontier: a model for including children with emotional and behaviour disorders (E/BD) in Canada. *International Journal of Inclusive Education*. 8(3). 241-259. Doi: 10.1080/1360311042000216910.
- Hetzroni, O.E. (2003). A positive behaviour support: a preliminary evaluation of a school-wide plan or implementing AAC in a school for students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual ve Developmental Disability*. 28(3). 283-296. Doi: 10.1080/1366825031000150955.
- Hill, D. ve Brown, D. (2013). Supporting inclusion of at risk students in secondary school through positive behaviour support. *International Journal of Inclusive Education*. 17(8). 868-881. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2011.602525>
- Huck, S., Kemp, C. ve Carter. M. (2010). Self-concept of children with intellectual disability in mainstream settings. *Journal of Intellectual ve Developmental Disability*. 35(3). 141-154. Doi: 10.3109/13668250.2010.489226.
- Hudson, A., Cameron, C. ve Matthews, J. (2008). The wide-scale implementation of a support program for parents of children with an intellectual disability and difficult behaviour. *Journal of Intellectual ve Developmental Disability*. 33(2). 117-126. Doi: 10.1080/13668250802065885.



- Imran, N., Rahman, A., Chaudhry, N. ve Asif, A. (2018). On the frontline: Exploring the perceptions of Lahore's inner-city school teachers regarding children problems. *Iran Journal of Public Health*. 47(10). 1537-1545. <http://ijph.tums.ac.ir>
- Jones, J. ve Smith, C. (2004). Reducing exclusions whilst developing effective intervention and inclusion for pupils with behaviour difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 9(2). 115-129. Doi: 10.1177/1363275204045732.
- Kane, J., Head, G. ve Cogan, N. (2004). Towards inclusion? Models of behaviour support in secondary schools in one education authority in Scotland. *British Journal of Special Education*. 31(2). 68-74.
- Kaner, S. (2003). Duygusal ve davranış bozuklukları olan çocuklar. (Ed. Ataman, A.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. (12. Bölüm-231-261). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Kargın, T. (2018). Kaynaştırma / bütünleştirme eğitimi.(66-90). (Ed. Baykoç, N.). *Öğretmenlik programları için özel eğitim ve kaynaştırma*. Ankara: İzge Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*. 16. 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. (2011). Sosyal ve duygusal gelişimi destekleme. (Ed. Eripek, S.) *Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı. Özel Eğitim*. (8. Bölüm.131-144). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını: 1824. Açıköğretim Fakültesi Yayını: 946.
- Kıyak, Ü.E. ve Diken, Ö. (2018). Zihinsel yetersizliği olan ilkökul kaynaştırma öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ile sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*. 17(1). 239-254. Doi: 10.17051/ilkonline. 2018.413760.
- Koerting, J., Smith, E., Knowles, M.M., Latter, S., Elsey, H. McCann, D.C., Thompson, M. ve Sonuga-Berke, E.J. (2013). Barriers to, and facilitators of, parenting programmes for childhood behaviour problems: a qualitative synthesis of studies of parents of professionals' perceptions. *European Child ve Adolescent Psychiatry*. 22. 653-670. Doi: 10.1007/s00787-013-0401-2.



- Koskentausta, T. ve Almqvist, F. (2004). Developmental behaviour checklist (DBC) in the assessment of psychopathology in Finnish children with intellectual disability. *Journal of Intellectual ve Developmental Disability*. 29(1). 27-39. Doi: 10.1080/13688250410001662883.
- Kröske, B. (2020) School well-being, social affiliation and perceived support for students in inclusive secondary education. *Unterrichtswiss.* 48. 243-272. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00067-7>
- Krull, J., Wilbert, J. ve Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*. 33(2). 235-253. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780>.
- Kupolati, M.D., MacIntyre, U.E. ve Gericke, G.J. (2014). School-based nutrition education: features and challenges for success. *Nutrition ve Food Science*. 44(6). 520-535. Doi: 10.1108/NFS-01-2014-0001.
- Lara-Cruz, A., Angels-Llerenas, A., Katz-Guss, G., Astudillo-Garcia, C.I., Rangel-Eudave, N.G., Rivero-Rangel, G.M., Montessori, L.E., Salvador-Carulla, L., Madrigal-de León, E. ve Lazcano-Ponce, E. (2020). Knowledge about neurodevelopmental disorders associated with the acceptance of the inclusive education model, in basic education teachers. *Salud Puplica Mex*. 62. 569-581. <https://doi.org/10.21149/111204>.
- Ling, C.Y.M. ve Mak, W.W.S. (2012). Coping with challenging behaviours of children with autism: effectiveness of brief training workshop for frontline staff in special education settings. *Journal of Intellectual Disability Research*. 56(3). 258-269. Doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01469.x.
- Lobato, D., Kao, B., Plante, W., Seifer, R., Grullon, E., Cheas, L. ve Canino, G. (2011). Psychological and school functioning of Latino siblings of children with intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 52(6). 696-703. Doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02357.x.



- Lowe, K. Allen, D. Jones, E., Brophy, S., Moore, K. ve James, W. (2007). Challenging behaviours: prevalence and topographies. *Journal of Intellectual Disability Research*. 51(8). 625-636. Doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00948.x.
- Lunenborg, C.B., Nakken, H., Van Der Meulen, F. ve Ruijsenaars, A.J.J.M. (2011). Additional support for individuals with intellectual disabilities and challenging behaviours in regions of Northwest Europe. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 8(2). 92-103.
- Macnab, N., Visser, J. ve Daniels, N. (2008). Provision in further education colleges for 14-to 16- year-olds with social, emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Special Education*. 35(4). 241-246.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*. 22(1). 7-14. Doi: 10.1080/088562506010.
- Martin, S.M. ve Wienke, W.D. (1998). Using cutting edge technology to prepare teachers to work with children and youth who have emotional/behavioural disorders. *Education ve Treatment of Children*. 21(3). 385-395. <http://search.ebschost.com/login.aspx?direct=true&db=eve&AN=507659382&lang=tr&site=eds-live&authtype=ip,uid>.
- Matson, J.L. ve Rivet, T.T. (2008). Characteristics of challenging behaviours in adults with autistic disorder, PDD-NOS, and intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 33(4). 323-329. Doi: 10.1080/13668250802492600.
- McLeod, S. ve McKinnon, D.H. (2007). Prevalence of communication disorders compared with other learning needs in 14 500 primary and secondary school students. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 42(1). 37-59. Doi: 10.1080/136820601173262.
- MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.
- Monchy. M.D., Pijil, S.J. ve Zanberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils' with behaviour problems. *European Journal of*





*Special Needs Education.* 19(3). 317-330.  
<https://doi.org/10.1080/0885625042000262488>.

Montgomery, P., Bjornstad, G.J. ve Dennis, J.A. (2006). Media-based behavioural treatments for behavioural problems in children. *Cochrane Database of Systematic Review*. 1. Doi: 10.1002/146518558.CD002206.pub3.

Olçay-Gül. S. (2018). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. (Ed. Çifçi Tekinarslan, İ., Öncül, N.). *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi*. (1. Bölüm.3-32). Ankara: Vize Akademik.

Opoku, M.P., Cuskelly, M., Pedersen, S.J. ve Rayner, C.S. (2020). Attitudes and self-efficacy as significant predictors of intention of secondary school teachers towards the implementation of inclusive education in Ghana. *European Journal of Psychology of Education*. 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10712-020-00490-5>.

Orsati, F.T. ve Causton-Theoharis, J. (2013). Challenging control: inclusive teachers' and teaching assistants' discourse on students with challenging behaviour. *International Journal of Inclusive Education*. 17(5). 507-525.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.689016>.

Özdemir, S. (2010). Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrenciler.(370-408) (Ed. Diken, İ.H.). *Özel gereksinimli öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

Özer, D., Baran, F., Aktop, A., Nalbant, S., Anglamis, E. ve Hultzler, Y. (2012). Effects of a Special Olympics unified sports soccer program on psycho-social attributes of youth with and without intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities A Multidisciplinary Journal*. 33(1). 229-239.

Özokçu, O. (2013). Kaynaştırma uygulamaları. (Ed. Vuran, S.) *özel eğitim*. (4. Ünite.81-107). Ankara: Maya Akademi.

Özyürek, M. (2008). *Problem davranışları değiştirme*. Ankara: Kök Yayıncılık. 13-18.

Pavenkov, O., Pavenkov, V. ve Rubtcova (2015). *Procedia Social and Behavioural Sciences*. 187. 10-15. Doi: 10.1016/j.shspro.2015.03.003.



- Pennington, R., (Strange, C., Stenhoff, D., Delano, M. ve Ferguson, L. (2012). Leave the running shoes at home: addressing elopement in the classroom. *Beyond Behaviour*. 1-7.
- Peter, C.R., Tasker, T.B. ve Horn, S.S. (2015). Parents' attitudes toward comprehensive and inclusive sexuality education. *Health Education*. 115(1). 71-92. Doi: 10.1108/HE-01-2014-0003.
- Poyraz-Tüy, S. (1999). 3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırmaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Reed, F.D.D., McIntyre, L.L., Dusek, J. ve Quintero, N. (2011). Preliminary assessment of friendship, problem behaviour, and social adjustment in children with disabilities in an inclusive education setting. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*. 23. 477-489. Doi: 10.1007/s10882-011-9236-2.
- Savi-Çakar, F. (2016). Davranım bozukluğu. (Ed. Avşaroğlu, s.). *Çocuk ve ergenlerde gelişimsel ve davranışsal bozukluklar*. (1. Kısım.3-16). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Schnitzer, G., Andries, C. ve Lebeer, J. (2007). Usefulness of cognitive intervention programmes for socio-emotional and behaviour problems in children with learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 7(3). 161-171. Doi: 10.1111/j.1471-3802.2007.00093.x.
- Scwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M. ve Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour: An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*. 30(1). 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.933550>.
- Shashi, A., Veerapandiyan, A., Schoch, K., Kwapll, T., Keshavan, M., Ip, E. ve Hooper, S. (2012). Social skills and associated psychopathology in children with chromosome 22q11.2 deletion syndrome: implications for interventions. *Journal of Intellectual Disability Research*. 56(9). 865-878. Doi: 10.1111/j-1365-2788.2011.01477.x.



- Shearman, S. (2003). What is the reality of ‘inclusion’ for children with emotional and behavioural difficulties in the primary classroom? *Emotional and Behavioural Difficulties*. 8(1). 53-76.
- Shennan, A.A. (2012). The impact of religion on child behaviour problems as perceived by Sudanese parents and teachers. *Sudan Journal of Medical Sciences*. 7(4). 239-244.
- Şipal, R.F. (2002). *7-11 yaş arası işitme engelli ve normal işiten çocukların sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Smoter, B. (2016). The possibilities for a school-supported sex education: between consolidating assumptions and inclusion of the new. *Artykuly Naukowe Scientific Articles*. 11(139). 10-25. Doi: 10.14632/eetp\_39.1
- Sorani-Villanueva, S., McMahon, S.D., Crouch, R. ve Keys, C.B. (2014). School problems and solutions for students with disabilities: a qualitative examination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*. 42. 58-71. Doi: 10.1080/10852352.2014.855060
- Stanforth, A. (2020). You kind of don’t want them in the room’: tensions in the discourse of inclusion and exclusion for students displaying challenging behaviour in an English secondary school. *International Journal of Inclusive Education*. 24(12). 1253-1267. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516821>
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). Sınıfta davranış kontrolü. (5. Bölüm.241-290). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 6(1). 41-57.
- Sunal, Ş. ve Çam, O. (2005). *The research on the psychological adaption level of the hearing impaired children in preschool period*. Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health. 12(1). 11-18.
- Totsika, V., Hastings, R.P., Emerson, E., Lancaster, G.A. ve Berridge, D.M. (2011). A population-based investigation of behavioural and emotional problems and



- maternal mental health: associations with autism spectrum disorder and intellectual disability. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 52(1). 91-99. Doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02295.x.
- Trimblay, K.N., Louis, R., Lise, L. ve Alain, C. (2010). Psychopathological manifestations of children with intellectual disabilities according to their cognitive and adaptive behaviour profile. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*. 31(1). 57-60.
- Tsiouris, J.A., Mann, R., Patti, P.J. ve Sturmey, P. (2004). Symptoms of depression and challenging behaviours in people with intellectual disability: a Bayesian analysis. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 29(1). 65-69. Doi: 10.1080/13668250410001662856.
- Uğurlu, M. (2019). *Farklı yetersizlik türlerinden etkilenen çocuk ve gençlerin duygu ve davranış bozukluklarının belirlenerek değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Vuran, S. (2020). Davranış problemleri ile baş etmek. (Ed. Diken, İ.H.). *İlköğretimde kaynaştırma*. (9. Bölüm.259-287). Ankara: Pegem Akademi.
- Waller, R.J., Kent, S. ve Johnson, M.E. (2007). Using teacher prompts and habit reversal to reduce fingernail biting in a student with attention deficit hyperactivity disorder and a mild intellectual disability. *Exceptional Children*. 3(6). Article. 3.
- Webster, A.A. ve Carter, M. (2013). A descriptive examination of the types of relationships formed between children with developmental disability and their closest peers in inclusive school settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 38(1). 1-11.
- Yan, Z. ve Sin, K. (2014). Inclusive education: teachers' intentions and behaviour analysed from the viewpoint of the theory of planned behaviour. *International Journal of Inclusive Education*. 18(1). 72-85. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.7581>.



- Yan, Z. ve Sin, K. (2015). Exploring the intentions and practices of principals regarding inclusive education: an application of the theory of planned behaviour. *Cambridge Journal of Education*. 45(2). 205-221. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.934203>
- Young, Hl, Fenwick, M., Lambe, L. ve Hogg, J. (2011). Multi-sensory storytelling as an aid to assisting people with profound intellectual disabilities to cope with sensitive issues: a multiple research methods analysis of engagement and outcomes. *European Journal of Special Needs Education*. 26(2). 127-142. Doi: 10.1080/08856257.2011.563603.
- Zhang, J.J., Li, N.X. ve Liu, C.J. (2010). Associations between poor health and school-related behaviour problems at the child and family levels: a cross-sectional study of migrant children and adolescents in Southwest Urban China. *Journal of School Health*. 80(6). 269-303.



### Abstract

Inclusive education is an approach that enables children with special needs to go to schools that their peers attend. For a successful inclusion, all school personnel must accept and support the student with special needs, and the education needs of not just the students with special needs but the needs of peers with typical development must also be fulfilled optimally. The 2018 Special Needs Services also include the statement that foresees students with special needs attending education the same class and at the same time as their peers by inclusion/integration education in all types and all levels of education. The inclusion practices, which are included to the legal aspects, have benefits for the children with special needs, their peers with typical development, classroom teachers and parents. However, there are factors that have an adverse impact on the inclusive environment from time to time. One of these factors are the problem behaviours. Problem behaviours are not unique only to the student with special needs and they can be seen in children with normal development, adolescents and adults also.

Problem behaviours originating from different causes can be classified in different ways and can occur in different environments. When problem behaviours in inclusive applications are examined, we see studies that research the effect of characteristics of the teacher on the problem behaviours of the inclusive student, coping with problem behaviours, effective programs aiming at prevention and improvement, attitudes of peers, studies based on general literature review, studies that evaluate the problems in inclusive classes and comparison of problem behaviours of different disability groups.

However, studies that compare the problem behaviours of children with and without special needs in inclusive students are very limited. The study resulted from this necessity.

**Aim:** The aim of this study is to evaluate and compare the emotional and behaviour disorders of children with and without special needs in inclusive education.

**Method:**

**Research design:** Research is a causal-comparison research, which is one of the quantitative designs.



The whole population was reached in the study instead of sampling in the study.

**Study Group:** The study was conducted with 114 students with special needs who were attending primary school education at provincial centre of Bolu and 107 students without special needs and medium achievement level, who were of the same sex and who attended the same class as the inclusive students.

Behaviour rating scale -teacher report form (TRF/6-18), which was developed by Erol & Şimşek (2010) for rating children and young individuals, was used as a data collection tool.

The scale has 8 syndrome sub-tests such as internalization, externalization, social thought, attention problems etc. and it is compliant with DSM and internal consistency, structure, contents, criteria and convergent validity processes were completed.

Subsequent to obtaining of necessary consents (consent of the ethics committee and National Education Directorate), pre-visits were made to the schools and the principals and inclusive class teachers were briefed on how the scale to be applied will be filled.

Subsequently, the researcher left the scale forms at the schools and gave a period of 15-20 days to the teachers for them to be filled.

Data analysis was made with the use of SPSS package program with the Manova and follow-up Anova. Bonferroni correction was made as a normal distribution was not observed.

**Findings:** As a result of the findings obtained, the Manova outputs in the comparison of emotion and behaviour disorders of students with and without special needs showed that there are significant differences in terms of the behaviour scale factors of students with and without special needs and that the scores of students with special needs were higher in the areas of all factors.

Comparison of the students in the study in terms of sex showed significant differences in the depression and aggression scores of the scale. The depression scores were found to be higher in girls and aggression scores were higher in boys.

**Discussion:** Findings of the study are support the findings of similar studies.



Conclusion and recommendations: Factors such as the teachers of inclusive education being class teaches and their insufficient knowledge on methods used for prevention of and coping with problem behaviours compared to special education teachers, absence of peer acceptance in the classroom, lower social inclusion of children with special needs and their isolation are observed in the study outputs.

Moreover, serious behaviour problems may have been observed in special needs students as a result of lack of good functioning of supporting special education, repudiation of the inclusive approach by school management and teachers and their negative attitude towards the inclusion applications, and their inadequacy in terms of knowledge necessary for inclusion (Individualized Education Program preparation, characteristics of children with special needs, effective classroom techniques, preparations before inclusion etc), which are among the problems of inclusive education in Turkey.

Limitations of the study and recommendations: The research is limited to only one provincial centre. A larger population could be possible (such as several regions, several provinces of Turkey). Opinions of the children themselves and their families were not collected. Research is limited to quantitative data. Different research designs may be used in the future. A model in behaviour problem prevention and its effect may be examined. This study only presents the current situation.

Focus may be placed on what can be done for changing and improving the problem behaviours of children by the teachers and families for solution.

In-service training may be organized for the teachers and attendance can be ensured to these. Online training problems, which are preferred more due to the pandemic and which can be realized easier, may be prepared.

In addition to the Education Data-processing Network programs aiming at the family and children online programs such as yoga, breathing therapy, leisure time activities, entertaining exercise programs, in which the families and children can relax and participate together, may be organized.