

Kaynaştırma Programına Devam Eden Hafif Düzeyde Zihin Engelli Çocukların Sosyal Yeterlilikleri

Social Competence of Integrated Children With Mild Intellectual Disability

Arzu YÜKSELEN**, E. Helin YABAN***

ÖZ: Bu çalışma, kaynaştırma programlarına devam eden zihin engelli çocukların anne-baba ve öğretmen değerlendirmelerinden elde edilen sosyal davranış ölçümlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Ayrıca, sosyal davranışların yaşla ilişkisi, eğitim süresi ve alınan eğitim tipine göre farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Araştırmaya Ankara ili merkez ilçelerindeki okullara kaynaştırma programı kapsamında devam eden 4-18 yaş grubundaki toplam 106 çocuğun anne-baba ve öğretmenleri katılmıştır. Anne-baba ve öğretmen uyarlamaları arasındaki korelasyon katsayıları düşük ya da ılımlı düzeyde ilişkiye işaret etmiştir. Yaşla birlikte anne-baba ve öğretmen bildirimine göre olumlu sosyal davranışların arttığı ve problem davranışların bazı alt boyutlarının azaldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, sosyal davranışların yaşla ilişkisi anne-baba ve öğretmen bildirimleri arasında farklılık göstermiştir. Anne-baba uyarlamasında hiperaktif/aşırı duyarlı alt ölçekleri puanlarının eğitim süresi ve eğitim şekline göre; öğretmen uyarlamasında ise kendini izole etme/ritualistik ve güvensiz/ kaygılı alt ölçeklerinin eğitim süresine ve yalnızca kendini izole etme/ritualistik alt ölçeğinin eğitim şekline göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: zihin engeli, kaynaştırma programları, sosyal yeterlilik ve problem davranışlar

ABSTRACT: This study examines the social competence of integrated children with mild intellectual disability (ID) by comparing parents' and teachers' ratings. The relationships between social behaviors and age and whether these behaviors vary as a function of years of teaching experience and type of integration are also investigated. Data is obtained through self-report questionnaires completed by parents and teachers of 106 4-18 years aged integrated children with ID from Ankara, Turkey. Descriptive analysis results indicate that correlations between parents' and teachers' reports range from low to moderate. Prosocial behaviors increase along with age although the relationships vary with respect to parents' and teachers' ratings. Parents' reports of hyperactivity/overly sensitive scores differentiate according to years of teaching experience and type of integration. Teachers' reports of self-isolated/ritualistic and insecure/anxious scores vary based on years of teaching experience. Effect of type of integration on teachers' reports of self-isolated/ritualistic scores is found.

Keywords: intellectual disability, integrated programs, social competence, problem behaviors

1. GİRİŞ

Sosyal yeterlilik, bireyin çevresindeki diğer bireylerle olan etkileşiminde başarılı sonuçlar elde etme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun çeşitli kişilerarası taleplere esnek ve uyumlu cevaplar üretmesini ve bu cevaplarda eşgüdüm sağlamasını içermektedir (Bierman ve Welsh, 2000; Rubin ve Rose-Krasnor, 1992). Sosyal yeterliğin psikolojik, akademik ve uyumsal işlevlerde kısa ve uzun dönem etkileri olduğu gösterilmiştir (Kupersmidt ve Coie, 1990, Parker ve Asher, 1987;). Zayıf sosyal beceriler ve akran, aile ve öğretmenlerle ilişkilerde zorlanma, depresyon, davranış problemleri, sosyal fobi gibi psikopatolojilerle ilişkilidir (Ang, 2003; Elliott, Malecki ve Demaray, 2001).

Yetersiz sosyal becerilere ve diğerleriyle ilişkilerde zorlanmaya yol açan çok sayıda bireysel ve sosyal etmen bulunmaktadır. Bu bağlamda, engelli çocuklar diğerleriyle etkileşimde bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve özbakım gelişim alanlarında yetersizlik ya da gecikme gösterdikleri ve bu nedenle toplumda sosyal kabul yönünden güçlük yaşadıkları ve kendi yaş gruplarındaki normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı gelişim özelliklerine sahip olmadıkları için, sosyal beceriler yönünden de yeterli olamamaktadır. Yazında, akranlarıyla ve yetişkinlerle

** Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara-Türkiye, e-posta: aipek@hacettepe.edu.tr

*** Araş.Gör., Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara-Türkiye, e-posta: helinyaban@gmail.com

iletişim kurmada sorunlar yaşayan zihin engelli çocukların, engeli olmayan akranlarına göre sosyal becerilerinin daha zayıf ve problem davranışlarının ise daha fazla olduğunu gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman ve Kinnish, 1996; Rojahn, Borthwick-Duffy ve Jacobson 1993). Bu durum, toplumsal yaşamdan biraz daha uzaklaşmalarına ve sonuçta, özellikle okul döneminde izole bir yaşam sürmelerine neden olabilmektedir (Bauminger ve Kasari, 2000; Williams ve Asher, 1992). Gelişimsel açıdan normal gelişim gösteren akranlarının gerisinde olan çocuklarda sosyal bilgi işleme ve duygusal düzenlemede yaşanan sorunların bu çocukların sosyal yeterliliklerini etkilediği belirtilmektedir (Guralnick, Neville, Hammond ve Connor, 2007).

Sosyal yeterlilikle ilgili yetersizlikler, karşıt olma ve karşıt gelme bozukluğu, davranım bozukluğu ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gibi yıkıcı davranış bozukluklarının önemli bir özelliği olarak da kabul edilmektedir (Gresham, 2000). Zihin engelli çocuk ve gençler genel nüfusa göre davranış problemleri (kendine zarar verme, saldırganlık, çevreyi rahatsız etme gibi) ve gelişimsel davranış bozuklukları açısından risk altındadırlar (Rojahn ve ark., 1993). Sosyal etkileşim becerilerinde etkin olamayan çocukların akranları tarafından reddedilme, sosyal yalıtılmışlık ve oyundan yarar sağlama ve diğerleriyle çalışma olanağından yoksun olma gibi deneyimlere açık oldukları belirtilmektedir (Howing, Wodarski, Kurtz ve Gaudin, 1990; Hymel, Rubin, Rowden ve LeMare, 1990). Normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığında, gelişimsel bir geriliği ya da engeli olan çocukların akranlarıyla daha az sosyal etkileşime girdiği ve grup oyunlarına katılımlarının sınırlı olduğu gösterilmiştir (Guralnick ve ark., 1996). Ayrıca, bu çocuklarda oyun sırasında arkadaşlarıyla karşılıklı etkileşimde bulunmaya nadiren rastlanmaktadır (Guralnick ve ark., 2007; Guralnick ve ark., 1996). Bununla birlikte, sosyal becerilerdeki eksikliklerin dil kazanımında ya da motor performanstaki gelişimsel gecikmelerin yanı sıra olumsuz öğrenme deneyimlerinden de kaynaklanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Howing ve ark., 1990).

Zihin engelli çocukların sosyal yeterlilikleri üzerine yapılan araştırmalar yaş faktörünün çocuk ve ergenlerin sosyal yeterlilikleri üzerinde rol oynayabildiğine işaret etmektedir (Lecavalier, 2006). Bununla birlikte sonuçların tutarsız olduğu görülmektedir. Örneğin, bu tutarsızlıklar, yaş etkisinin sosyal yeterliği değerlendirenin kim olduğuna göre (ana baba ya da öğretmen) farklılaştığı (Tassé, Aman, Hammer, Rojahn, 1996) ya da yaşın zihin engelli çocukların sosyal yeterlilikleri üzerinde herhangi bir rolünün olmadığı (Aman, Leone, Lecavalier, Park, Buican ve Coury, 2008) yönündedir.

Zihin engelli çocukların sosyal yeterliliklerini olumsuz etkileyen etmenlerden bir diğeri bu çocukların ayrıştırılmış ortamlarda eğitim almalarıdır. Bunun sonucunda da bu çocuklar uygun akran modelleri görmedikleri için yaşa uygun sosyal deneyimlerden yoksun kalmaktadırlar (Neuharth-Pritchett, 2006). Günümüzde engelli bireyin ayrıştırılmış özel eğitim ortamlarından, akranlarıyla birlikte normal eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim alması temeline dayanan kaynaştırma eğitimine doğru bir geçiş olmuştur (Akçamete, Kış ve Gürgür, 2004). Kaynaştırma sınıfındaki deneyimlerle ilgili olarak yapılan araştırmalar, programların engelli çocukları ve ailelerini içeren gelişimsel etkilerine ve normal gelişim gösteren çocuklar üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır (Okagaki, Diamond ve Kontos, 1998; Diamond ve Hestenes, 1994). Yapılan araştırmalar, normal gelişim gösteren ve engelli çocuklar arasındaki etkileşimlerin çocukların diğerinin düşüncelerini, duygularını ve niyetlerini anlamalarını kolaylaştırdığını göstermiştir (Innes ve Diamond, 1999). Kaynaştırma programları, engelli çocuklara gelişimsel olarak daha ileri düzeydeki akranlarını gözlemleyerek öğrenme fırsatları sunmakta ve sosyal yeterlilik kazanımında ve problem davranışların en aza indirilmesinde etkili olabilmektedir (Guralnick, 1990). Guralnick, Connor ve Hammond (1995) kaynaştırma programlarının çocukların akranları ile sosyal etkileşimleri ve arkadaşlık kurma becerileriyle ilişkili olduğunu belirlemiştir.

Kaynaştırma programlarının beraberinde getirdiği bu etkileşimler yalnızca çocukların farkındalığını artırmakla kalmamakta, anne-baba ve öğretmenlerin çocukların farklılıklarının farkına varmalarını sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar, çocukla yakından ilişkili olan yetişkinlerin bu programların çocukların olumlu sosyal becerilerinin gelişimini desteklediğine inandıklarını ortaya koymaktadır (Guralnick ve ark., 1995; Peck, Carlson ve Helmstetter, 1992). Bununla birlikte, her ne kadar kaynaştırmanın anne-babaların ve öğretmenlerin çocuklara ilişkin farkındalıklarını arttırdığından söz edilse de özellikle çocukların olumlu ve olumsuz sosyal davranışları söz konusu olduğunda anne-baba ve öğretmenlerin algılarının oldukça farklılaştığı görülmektedir. Bu bağlamda, yapılan çalışmalarda, anne-babalar ve öğretmenlerin hem normal gelişim gösteren hem de engelli çocuklara ilişkin görüşlerinde uyum düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra anne-babaların öğretmenlere göre çocuklarıyla ilgili daha fazla problem davranış bildirdikleri de görülmektedir (van der Ende, Verhulst ve Tiemeier, 2012; Montano, Mahrer, Nager, Claudius ve Gold, 2011; Hardiman, Guerin ve Fitzsimons, 2009; Renk ve Phares, 2004; Aman, Tassé, Rojahn ve Hammer, 1996; Achenbach, McConaughy ve Howell, 1987). Özellikle sosyal yeterlilik ya da sosyal davranış problemleri söz konusu olduğunda öğretmen bildirimleri arasındaki ilişki düşüktür (Tassé ve Lecavalier, 2000; Aman ve ark., 1996;). Renk ve Phares (2004) bu durumun, özellikle sosyal davranışın farklı bağlamlarda farklı şekillerde ortaya çıkabildiğini ya da farklı bağlamlardaki gözlemcilerin bakış açıları arasındaki farklılıkları yansıttığını belirtmektedir.

Bilindiği gibi, çocuğun bir grubun işlevsel üyesi olabilmesi ve gruptaki diğer üyelerin davranışlarını ve değerlerini kazanması ilk olarak ailede başlamakta ve okul ortamı ile birlikte, akranları ve öğretmenleri ile kurulan etkileşimlerle devamlılık kazanmaktadır. Zihin engelli çocuk için bu süreç, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha zor olmaktadır. Engelli çocuk ve ergenlerin, sosyal yeterlilik ve problem davranışlarının belirlenmesi onların gelişimsel olarak desteklenmelerinin yanı sıra uygun eğitim programlarının hazırlanmasında da önem taşımaktadır. Engelli çocuklara yönelik sosyal yeterlilik ve problem davranışların uygun şekilde belirlenmesi aşamasında anne-baba ve öğretmen görüşlerinin alınması önem taşımaktadır. Bu çalışmada kaynaştırma programlarına devam eden zihin engelli çocukların anne-baba ve öğretmen değerlendirmelerinden elde edilen sosyal yeterliliklerinin ve problem davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, bu davranışların çocukların yaşları ile ilişkisi olup olmadığı, eğitim süresi ve alınan eğitim tipinin söz konusu davranışlar üzerinde etkisi olup olmadığı ele alınmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

2.1.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Araştırmaya kaynaştırma programı kapsamında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan okullara devam eden 4-18 yaş grubundaki ($Ort. = 10.19$, $S = 3.45$) toplam 106 çocuğun anne-baba (80 anne, 22 baba, 4 evde yaşayan diğer bir yetişkin) ve öğretmenleri katılmıştır. Tek ve çok değişkenli aşırı değer analizleri ve normallik sayıltısının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi için yapılan analizlerde 110 kişilik örneklem grubundaki 4 katılımcı (evde yaşayan diğer bir yetişkin) araştırma dışına alınmıştır. Analizler düzeltme yapılan bu veri üzerinden yürütülmüştür. Çocukların %51.9'u yalnızca bireysel, %1.9'u yalnızca grup eğitimi ve %46.2'si ise hem bireysel hem de grup eğitimi almaktadır. Çocukların %29.2'sinin eğitime henüz başladığı, %32.1'inin 3-6 aydır ve %38.7'sinin 6 aydan daha uzun süredir eğitim aldıkları belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Nisonger Çocuk Davranış Değerlendirme Formu (Nisonger ÇDDF) (*Nisonger Child Behavior Rating Form (Nisonger CBRF; Aman ve ark., 1996)*) kullanılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Nisonger Çocuk Davranış Değerlendirme Formu (Nisonger ÇDDF): Gelişimsel yetersizliği bulunan, yaşları 4-18 arasında değişen çocuk ve ergenlerin sosyal yeterliliklerini ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilen formun anne- baba ve öğretmen uyarlaması bulunmaktadır (Tassé ve ark., 1996). Formlar, çocuğa ilişkin genel bilgilerin yer aldığı giriş bölümü (çocuğun yaşı, formu değerlendirenin çocukla ilişkisi (anne-baba, ve diğer/ öğretmen ya da yardımcı öğretmen) ve öğretmen formu için çocuğun aldığı eğitim şekli (bireysel, grup, hem grup hem bireysel) ve süresi (3 aydan daha az, 3-6 ay, 6 aydan daha fazla) ve üç ana bölümden oluşmaktadır.

İlk bölümde, hem anne-baba uyarlaması hem de öğretmen uyarlamasında, “Lütfen yakın geçmişte (1 veya 2 ay) çocuğun davranışını etkileyen ya da değerlendirmeyi tamamlamanızı etkileyen özel durum veya faktörleri tanımlayınız” şeklinde bir yönerge yer almaktadır. İkinci bölüm zihin engelli çocuk ve ergenlerin olumlu sosyal davranışlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen 10 maddeden oluşmaktadır (örn. “Grup aktivitelerine katılır”). Üçüncü bölüm ise dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş problem davranışları betimleyen 66 maddeden oluşmaktadır (örn. “Başladığı işi bitirmede zorlanır”). Formlar en düşük değer olarak 0 (doğru değil/ bir sorun değildir) – en yüksek değer olarak 3 (tamamen doğru/ciddi bir sorundur) olacak şekilde 4 dereceli olarak değerlendirilmektedir.

Formun anne-babalar ve öğretmen uyarlamaları birbirinden bağımsız olarak geliştirilmiş olmasına rağmen altı problem davranış ölçeğinin beşinde ve sosyal yeterlilik alt ölçeğinde büyük benzerlikler olduğu saptanmıştır (Aman ve ark., 1996). Nisonger ÇDDF’nun anne- baba uyarlaması ve öğretmen uyarlamasında sosyal yeterliğin olumlu sosyal davranış bölümüne ait alt ölçekler İtaatkar/Sakin ve Uyumsal Sosyal; problem davranış bölümüne ait alt ölçekler ise Davranış Problemi, Güvensiz/Kaygılı, Hiperaktif, Kendine Zarar Verme/Stereotipik, Kendini İzole Eden/Ritualistik şeklindedir. Problem davranışlara ait son alt ölçek anne-baba ve öğretmen uyarlamasında birbirinden farklıdır. Anne-baba uyarlamasında problem davranışlara ait altıncı alt ölçek “Aşırı Duyarlı”, öğretmen uyarlamasında ise “Sinirli”dir. Ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu yapılan araştırmalarda gösterilmiştir (Lecavalier, Aman, Hammer, Stoica ve Matthews, 2004; Aman ve ark., 1996). Lecavalier ve arkadaşları (2004), orijinal ölçeğin faktör yapısını doğrulayıcı faktör analizi kullanarak tekrar ele aldıkları araştırmalarında iç tutarlık katsayılarının sosyal yeterlilik alt ölçekleri için .63 - .79 ve problem davranış alt ölçekleri için .71 - .92 arasında değiştiğini ve kabul edilebilir düzeyde olduğunu bulgulamıştır. Bu çalışma kapsamında Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları öğretmen bildiriminde olumlu sosyal alt bölümü için .90, problem davranış alt bölümü için .95; anne-baba bildiriminde olumlu sosyal alt bölümü için .77 ve problem davranış alt bölümü için ise .94 olarak bulunmuştur.

2.3. Veri Toplama Uygulama Süreci

Uygulamalar, çocukları kaynaştırma programı içerisinde yer alan ve araştırmaya katılmayı kabul eden anne-babalar ve öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Ailelere ve öğretmenlere araştırma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Nisonger ÇDDF anne-baba uyarlaması anne, baba ya da çocuğun yakın iletişimde bulunduğu diğer bir yetişkin ile çocukların devam ettiği kurumlarda idarenin uygun gördüğü bir mekânda araştırmacılar tarafından birebir görüşme yapılarak doldurulmuş; öğretmen uyarlaması ise çocuğun öğretmeni tarafından bireysel olarak doldurulmuştur.

3. BULGULAR

Araştırmada ilk olarak verilerin analizler açısından uygunluğu sınanmıştır. Değişkenlerin normallik sayılısını karşılayıp karşılamadığı kayışlılık (skewness) ve sivrilik (kurtosis) değerlerine bakılarak değerlendirilmiştir. Kayışlılık değeri < 2 ve sivrilik değeri < 7 olduğunda,

söz konusu değişkenler için normallik sayıtlısının karşılandığı varsayılmıştır (West, Finch ve Curran, 1995; akt. Milfont ve Duckitt, 2004). Bu değerleri aşan üç katılımcı analiz dışına alınmıştır. Anne-baba ve öğretmen bildirimine dayanan ölçümlerden alınan puanların kayışlılık değerlerinin 2.0 ile -.24, sivrilik değerlerinin ise 3.30 ile -1.07 arasında değiştiği ve normallik sayıtlısını karşıladığı görülmüştür. Çok değişkenli aşırı değerlerin saptanması amacıyla, Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır. χ^2 tablosu göz önüne alınarak yapılan değerlendirmede, çok değişkenli aşırı değere sahip bir veri olduğu belirlenmiş ve söz konusu veri analiz dışına alınmıştır. Tek değişkenli aşırı değerlerin belirlenmesi amacıyla her bir değişken için z değeri hesaplanmıştır. Bu değer ($z = \pm 3.29$) göz önüne alındığında, her bir değişken için z puanlarının belirlenen ölçütü karşıladığı saptanmıştır.

3.1. Anne-Baba ve Öğretmen Uyarlaması Arasındaki İlişkilerin ve Yaşın Sosyal Yeterlilikle İlişkisinin Değerlendirilmesi

Sosyal yeterlilik (itaat/sakinlik, uyumsal sosyal davranış) ve problem davranışa (davranış problemi, güvensiz/kaygılı, hiperaktivite, kendine zarar verme/stereotipik, kendini izole etme/ritualistik, aşırı duyarlı ve sinirli) ilişkin anne-baba ve öğretmen değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin ve yaşın bu davranışlarla ilişkilerinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Anne-baba ve öğretmen uyarlamaları arasındaki tutarlık mutlak uzlaşım yöntemiyle sınıf içi korelasyon katsayıları (intra-class correlation coefficient) hesaplanarak değerlendirilmiştir (bkz. Tablo 1). Buna göre, anne-baba ve öğretmen formlarının itaatkar/sakin, sosyal davranış, davranış problemi, güvensiz/kaygılı, hiperaktivite, kendine zarar verme/stereotipik, kendini izole etme/ritualistik alt ölçekleri arasında ılımlı düzeyde anlamlı ilişkiler vardır. İlişki düzeyleri $r = .23$ ve $r = .33$ arasında değişmektedir. Mutlak uzlaşım yöntemiyle hesaplanan sınıf içi korelasyon katsayılarının (ICC) ise .24 ve .53 arasında değiştiği görülmüştür. İki form arasındaki tutarlık düşük ya da ılımlı düzeydedir.

Tablo 1. Anne-Baba Bildirimine Dayanan Sosyal Yeterlilik ve Problem Davranış Alt Ölçeklerinin Öğretmen Bildirimine Dayanan Sosyal Yeterlilik ve Problem Davranışlarla İlişkisi

Öğretmen Bildirimi	1.Yaş	10. İtaat kar/ sakın	11.Uyumsal sosyal davranış	12. Davranış problemi	13.Güvensiz/kaygılı	14. Hiperaktivite	15. Kendine zarar verme/stereotipik	16. Kendini izole etme	17. Sinirli	ICC
1.Yaş	-	.28**	.24*	-.24**	-.19*	-.29**	-.22*	-.14	-.17	
Anne-Baba bildirimini										
2. İtaatkar/sakin	.18	.33**	.31**	-.20*	-.28**	-.12	-.06	-.22*	-.18	.43
3. Uyumsal sosyal davranış	.24*	.30**	.33**	-.10	-.22*	-.04	-.03	-.31**	-.13	.46
4. Davranış problemi	-.18	-.03	-.02	.38**	.19	.35**	.28**	.07	.21*	.53
5. Güvensiz /kaygılı	-.11	.06	-.01	.25*	.25*	.18	.19*	.10	.27**	.40
6. Hiperaktivite	-.04	.00	-.04	.31**	.09	.23*	.15	-.00	.18	.36
7. Kendine zarar verme/stereotipik	-.06	.01	.04	.20*	.15	.15	.25*	.13	.14	.39
8. Kendini izole etme/ritualistik	-.26**	-.12	-.11	.30**	.28**	.29**	.28*	.25*	.26**	.37
9. Aşırı duyarlı	-.20*	.04	-.04	.17	.16	.23*	-.02	.04	.14	.24

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$

Sonuçlar, yaşın anne-baba ve öğretmen bildirimine dayanan uyumsal sosyal davranışlar ($r = .24$; $r = .24$; sırasıyla) ve öğretmen bildirimine dayanan itaatkar/sakin alt ölçeği ($r = .28$) ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ek olarak, yaşın anne-baba bildirimine dayanan kendini izole etme/ritualistik ($r = -.26$) ve aşırı duyarlık ($r = -.20$) alt boyutlarıyla ve öğretmen bildirimine dayanan davranış problemi ($r = -.24$), güvensiz/kaygılı ($r = -.19$), hiperaktivite ($r = -.29$) ve kendine zarar verme/stereotipik ($r = -.22$) alt ölçekleriyle olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

3.2. Kaynaştırma programına devam eden zihin engelli çocukların aldıkları eğitimin süresine bağlı farklılıklar

Eğitim süresinin anne-baba ve öğretmen bildirimine dayanan sosyal yeterlilik ve problem davranışlar üzerindeki olası etkisinin belirlenmesi amacıyla elde edilen verilere 'Tek Yönlü Varyans Analizi Testi (ANOVA)' uygulanmıştır. Bağımlı değişkenler hem anne-baba hem de öğretmen bildirimine dayanan sosyal yeterlilik ve problem davranışlar alt ölçekleri maddelerinden alınan toplam puanlardır. Bağımsız değişken olarak ele alınan eğitim süresi değişkeni üç düzeylidir: 3 aydan daha az, 3-6 ay arası, 6 aydan daha fazla. Sosyal yeterlilik ve problem davranışlar alt ölçeklerinden alınan puanların eğitim süresine göre ortalama ve standart sapmaları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Anne-Baba ve Öğretmen Bildirimine Dayanan Sosyal Yeterlilik ve Problem Davranışa İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Eğitim Süresine Göre Ortalama ve Standart Sapması

	Eğitim Süresi					
	3 aydan daha az (n = 31)		3- 6 ay arası (n = 34)		6 aydan daha uzun (n = 41)	
	Ort.	S.	Ort.	S.	Ort.	S.
<i>Anne-Baba Bildirimi</i>						
İtaatkar ve sakın	10.45	2.74	10.15	3.25	9.83	3.11
Uyumsal sosyal davranış	7.00	1.61	6.82	2.30	7.20	2.31
Davranış problemi	9.32	5.94	7.82	5.89	10.49	8.02
Güvensiz/kaygılı	9.42	6.00	7.59	5.31	8.66	5.90
Hiperaktivite	6.39	4.81	6.12	5.05	8.95	6.23
Kendine zarar verme/stereotipik	3.23	2.84	2.18	2.33	2.37	3.18
Kendini izole etme/ritualistik	6.07	3.42	5.15	3.21	5.59	3.84
Aşırı duyarlı	3.61	2.95	3.59	3.21	5.17	2.90
<i>Öğretmen Bildirimi</i>						
İtaatkar ve sakın	8.87	2.99	8.71	2.78	9.59	3.09
Uyumsal sosyal davranış	9.00	3.02	8.91	3.24	9.17	3.86
Davranış problemi	3.16	5.96	4.77	5.54	4.32	4.50
Güvensiz/kaygılı	6.90	5.83	9.85	6.27	6.81	5.09
Hiperaktivite	5.61	4.07	4.91	4.04	5.71	4.51
Kendine zarar verme/stereotipik	1.07	2.16	1.97	2.96	.74	1.69
Kendini izole etme/ritualistik	5.94	4.97	7.79	6.51	4.46	4.35
Sinirli	1.87	2.14	2.32	2.45	2.10	2.34

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$

Analiz sonucunda, anne-baba bildirimine dayanan hiperaktivite ve aşırı duyarlılık ile öğretmen bildirimine dayanan güvensiz/kaygılı ve kendini izole etme/ritualistik puanlarının üç grup arasında gösterdiği farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $F(2,103) = 3.09$, $p < .05$; $F(2,103) = 3.41$, $p < .05$; $F(2,103) = 3.21$, $p < .05$; $F(2,103) = 3.67$, $p < .05$; sırasıyla Eğitim süresi ve söz konusu bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini tespit etmek amacıyla Eta kare hesaplanmıştır (bkz. Tablo 3). Eğitim süresi değişkeninin anne-baba bildirimine dayanan

hiperaktivite ve aşırı duyarlık ve öğretmen bildirimine dayanan güvensiz/kaygılı değişkenlerindeki varyansın %6'sını ve kendini izole değişkenindeki varyansın %7'sini açıkladığı görülmüştür.

Ortaya çıkan farkın kaynağının belirlenebilmesi amacıyla yürütülen Post-Hoc analizlerinde, eğitim süresi 3-6 ay arası olan çocukların öğretmen bildirimine dayanan kendini izole etme/ritualistik puanlarının ($Ort. = 7.79, S = 6.51$), 6 aydan daha uzun süredir eğitim alan çocukların puanlarından ($Ort. = 4.46, S = 4.35$) anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler 6 aydan daha uzun süredir kaynaştırma eğitimine devam eden zihin engelli çocukların 3-6 aydır kaynaştırma eğitimine devam eden çocuklara göre, kendilerini daha az izole ettiklerini bildirmiştir. Ek olarak, anlamlılıkları sınırdan olsa da ($p < .10$) 6 aydan daha uzun süredir kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların anne-babaları ($Ort. = 8.95, S = 6.23; Ort. = 5.17, S = 2.90$), 3-6 ay arasında eğitime devam eden çocukların anne-babalarıyla karşılaştırıldığında ($Ort. = 6.12, S = 5.05; Ort. = 3.5, S = 3.21$), daha fazla hiperaktivite ve aşırı duyarlık ve 3 aydan daha az süredir eğitim alan çocuklara göre daha fazla duyarlık ($Ort. = 3.61, S = 2.95$) bildirmişlerdir.

Tablo 3. Eğitim Süresinin Anne-Baba ve Öğretmen Bildirimine Dayanan Sosyal Yeterlilik ve Davranış Problemi Alt Ölçek Puanlarına Etkisi

Kaynak	Bağımlı Değişken		Kareler Toplamı	sd	F	η^2	p		
Eğitim Süresi	<i>Anne-Baba Bildirimi</i>	İtaatkar/sakin	Grup içi	6.90	2	.37	.007	.692	
			Gruplararası	961.75	103				
		Uyumsal sosyal davranış	Grup içi	2.58	2	.29	.006	.752	
			Gruplararası	465.38	103				
		Davranış problemi	Grup içi	131.98	2	1.42	.027	.246	
			Gruplararası	4775.96	103				
		Güvensiz/kaygılı	Grup içi	55.35	2	.84	.016	.436	
			Gruplararası	3405.0	103				
		Hiperaktivite	Grup içi	185.15	2	3.09	.057	.050*	
			Gruplararası	3090.79	103				
		Kendine zarar verme/stereotipik	Grup içi	20.29	2	1.27	.024	.287	
			Gruplararası	825.87	103				
		Kendini izole etme/ritualistik	Grup içi	13.65	2	.55	.011	.580	
			Gruplararası	1282.09	103				
		Aşırı duyarlı	Grup içi	62.04	2	3.41	.062	.037*	
			Gruplararası	937.40	103				
		<i>Öğretmen Bildirimi</i>							
		İtaatkar/sakin	Grup içi	16.56	2	.94	.018	.393	
			Gruplararası	904.49	103				
		Uyumsal sosyal davranış	Grup içi	1.31	2	.06	.001	.946	
Gruplararası	1216.54		103						
Davranış problemi	Grup içi	44.22	2	.79	.015	.457			
	Gruplararası	2887.19	103						
Güvensiz/kaygılı	Grup içi	208.81	2	3.21	.059	.045*			
	Gruplararası	3353.41	103						
Hiperaktivite	Grup içi	13.32	2	.37	.007	.691			
	Gruplararası	1848.58	103						
Kendine zarar verme/stereotipik	Grup içi	29.68	2	2.82	.052	.065			
	Gruplararası	542.89	103						
Kendini izole etme/ritualistik	Grup içi	206.22	2	3.67	.066	.029*			
	Gruplararası	2897.63	103						
Sınırlı	Grup içi	3.32	2	.31	.006	.735			
	Gruplararası	554.54	103						

Not. * $p < .05$

3.3. Kaynaştırma programına devam eden zihin engelli çocukların eğitim türüne bağlı farklılıklar

Zihin engelli çocukların anne-baba ve öğretmen bildirimine dayanan sosyal yeterlilik ve problem davranışlarının eğitim türüne bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla elde edilen ölçek puanlarına 'Bağımsız Gruplar için t-testi' uygulanmıştır. Sosyal yeterlilik ve problem davranış alt ölçeklerinden alınan puanlar bağımlı değişkenlerdir. Bağımsız değişken olarak ele alınan eğitim türü değişkeni bireysel ve hem bireysel hem grup olarak iki düzeylidir. Yalnızca grup eğitimi alan çocuk sayısı 2 olduğu için bu gruptaki çocuklar analize alınmamıştır. Sosyal yeterlilik ve problem davranışlara ilişkin alt ölçeklerden alınan puanların eğitim türüne göre ortalama ve standart sapması Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sosyal Yeterlilik ve Problem Davranışlara İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Eğitim Türüne Göre Ortalama ve Standart Sapması

	Bireysel (n = 55)		Bireysel ve Grup (n = 49)		
	Ort.	S	Ort.	S	t
Anne-baba bildirim					
İtaatkar/sakin	10.37	3.09	9.88	3.03	.81
Uyumsal sosyal davranış	6.96	1.90	7.14	2.35	-.43
Davranış problemi	8.66	6.60	10.22	7.11	-.17
Güvensiz/kaygılı	7.84	5.30	9.29	6.26	-1.28
Hiperaktivite	5.87	4.94	8.96	5.92	-2.87*
Kendine zarar verme/stereotipik	2.64	2.43	2.57	3.27	.11
Kendini izole etme/ritualistik	5.42	3.26	5.71	3.84	-.43
Aşırı duyarlı	3.42	2.69	5.04	3.21	-2.80*
Öğretmen Bildirimi					
İtaatkar/sakin	9.09	3.18	9.14	2.78	-.09
Uyumsal sosyal davranış	9.20	3.29	9.00	3.55	.30
Davranış problemi	4.06	5.68	4.31	4.94	-.24
Güvensiz/kaygılı	7.87	6.10	7.55	5.55	.28
Hiperaktivite	5.27	4.19	5.59	4.35	-.38
Kendine zarar verme/stereotipik	1.62	2.66	.82	1.89	1.75
Kendini izole etme/ritualistik	6.95	6.35	4.59	3.75	2.33*
Sinirli	2.16	2.45	2.00	2.19	.36

Not. * $p < .01$

Analiz sonucu, hem bireysel hem de grup eğitimine devam eden zihin engelli çocukların anne-babalarının ($Ort. = 8.96, S = 5.92$), bireysel eğitim alan çocukların anne-babaları ($Ort. = 5.87, S = 4.94$) ile karşılaştırıldığında daha fazla hiperaktivite bildirdiklerini göstermiştir, $t(93.88) = -2.87, p < .01, \eta^2 = .08, CI = -5.22 - -.95$. Hem bireysel hem de grup eğitimine katılan çocukların anne-babaları ($Ort. = 5.04, S = 3.21$) yalnızca bireysel eğitim alan çocukların anne-babalarına göre ($Ort. = 3.42, S = 2.69$) çocuklarının daha duyarlı olduğunu bildirmiştir, $t(102) = -2.80, p < .01, \eta^2 = .07, CI = -2.77 - -.47$. Hem bireysel hem de grup eğitimi alan çocukların öğretmen bildirimine dayanan kendini izole etme/ritualistik puanları ortalamasının ($Ort. = 4.59, S = 3.75$), yalnızca bireysel eğitim alan çocukların kendini izole etme/ritualistik puanları ortalamasından ($Ort. = 6.95, S = 6.35$) anlamlı bir biçimde daha düşük olduğu belirlenmiştir, $t(89.17) = 2.33, p < .05, \eta^2 = .07, CI = .35 - 4.36$.

Araştırmada kaynaştırma programına devam eden çocukların anne-baba ve öğretmen bildirimine dayanan itaatkar/sakin ve uyumsal sosyal davranış, anne-baba bildirimine dayanan davranış problemi, güvensiz/kaygılı, kendine zarar verme/stereotipik, kendini izole etme/ritualistik ve öğretmen bildirimine dayanan davranış problemi, güvensiz/kaygılı,

hiperaktivite, kendine zarar verme/stereotipik ve sinirlilik puanları ortalamalarının alınan eğitim türüne göre farklılık göstermediği saptanmıştır ($p > .05$).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

4.1. Anne-Baba ve Öğretmen Uyarlaması Arasındaki İlişkiler ve Yaşın Sosyal Yeterlilikle İlişkisi

Zihin engelli çocukların sosyal davranışlarına ilişkin olarak farklı kaynaklardan alınan bilgiler arasındaki tutarlığın değerlendirilmesi amacıyla yapılan analizlerden elde edilen bulgular, anne-baba ve öğretmen formlarının ılımlı düzeyde ilişkili ve iki form arasındaki tutarlığın düşük ya da ancak ılımlı düzeyde olduğuna işaret etmiştir. Anne-baba ve öğretmen değerlendirmeleri arasındaki bu farklılıklar alan yazında yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Tassé ve Lecavalier (2000), anne-baba ve öğretmen uyarlamalarının ICC değerlerini incelemişler, problem davranış bölümünde yer alan davranış problemi (ICC = .63), güvensiz/kaygılı (ICC = .57) ve hiperaktif (ICC = .54) alt ölçeklerinde anne-baba ve öğretmen uyarlaması arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu, itaatkar/sakin (ICC = .31), uyumsal sosyal (ICC = .31), kendine zarar verme/stereotipik ve kendini izole eden/ritualistik alt ölçeklerinde ise yine olumlu yönde ancak daha zayıf bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Bu çalışmada ICC değerlerinin .24-.53 arasında değiştiği görülmüştür. Diğer bir çalışmada Yükselen ve Bayhan (2005) Nisonger ÇDDF'nin olumlu sosyal bölümünün itaatkar/sakin ve uyumsal sosyal alt ölçeklerinde anne-baba uyarlaması ile öğretmen uyarlaması arasında olumlu yönde zayıf bir ilişki; problem davranış bölümünde de davranış problemi, güvensiz/kaygılı, hiperaktif, kendine zarar verme/stereotipik ve kendini izole eden/ritualistik alt ölçeklerinde anne-baba ve öğretmen uyarlaması arasında yine olumlu yönde zayıf bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bu bulgular, içinde bulunulan bağlamlarda çocukların davranışlarında ortaya çıkan farklılıkları yansıtmaktadır. Araştırmalar özellikle sosyal davranış söz konusu olduğunda anne-babaların ve öğretmenlerin hem normal gelişim gösteren hem de engelli çocuklara ilişkin bildirimleri arasındaki uyuşmanın düşük ya da ılımlı düzeyde olduğuna işaret etmektedir (van der Ende ve ark., 2012; Renk ve Phares, 2004; Aman ve ark., 1996). Bu durum, sosyal davranışı değerlendirirken anne-babaları, akranları ve öğretmenleri içeren farklı bilgi kaynaklarından bilgi almanın güvenilir sonuçlar elde etmek için son derece önemli olduğunu ortaya koyması bakımından özellikle önemli görünmektedir.

Sosyal davranışın yaşla ilişkisinin ele alındığı analiz sonuçları yaşın anne-baba ve öğretmen bildirimine dayanan uyumsal sosyal davranışlar ve öğretmen bildirimine dayanan itaatkar/sakin alt ölçeği ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yaşın anne-baba bildirimine dayanan kendini izole etme/ritualistik ve aşırı duyarlı alt boyutları ve öğretmen bildirimine dayanan davranış problemi, güvensiz/kaygılı, hiperaktivite ve kendine zarar verme/stereotipik alt boyutlarıyla olumsuz yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Her iki uyarlamada uyumsal sosyal alt ölçeklerinin yaşla olumlu ilişkisi, farklı gelişim alanlarında yaşa bağlı olarak ortaya çıkan değişimlerin yanı sıra normal gelişim gösteren, bilişsel ve sosyal gelişim açısından model sunan akranlarla etkileşim fırsatı sağlayan kaynaştırma programlarının engelli çocukların olumlu gelişimsel açıdan ilerleme sağladığı katkıyı akla getirmektedir. Bu bağlamda, Guralnick ve arkadaşları (2007), hafif derecede zihin engelli çocukların akranlarıyla sosyal etkileşimlerini erken çocukluk yıllarından ilköğretim ilk yıllarına kadar izledikleri boylamsal çalışmalarında, çocukların akranla etkileşim girişimlerinin ve olumlu davranışlarının (akrana olumlu bir şekilde yönelme, olumlu davranış oranında artma) zaman içinde arttığını bulmuştur. Konu ile ilgili diğer bir çalışmada ise öğretmen bildiriminde zihin engelli çocukların güvensiz kaygılı olma, itaat/sakinlik ve uyumsal sosyal davranış skorlarının yaşla birlikte azaldığı saptanmıştır (Mircea, Rojahn ve Esbensen, 2010).

4.2. Alınan Eğitimin Süresine Bağlı Farklılıklar

Çocukların olumlu sosyal davranışları ve problem davranışlarının aldıkları eğitime göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yürütülen analizlerin sonuçlarına göre öğretmenler 6 aydan daha uzun süredir kaynaştırma eğitimine devam eden zihin engelli çocukların 3-6 aydır kaynaştırma eğitimine devam eden çocuklara göre, kendilerini daha az izole ettiklerini bildirmiştir. Bu bulgu, özel eğitimin yanı sıra kaynaştırma eğitiminden yararlanıyor olsalar da zihin engelli çocukların buldukları özel eğitim kurumundaki öğretmenden 3-6 ay gibi kısa bir süredir eğitim alıyor olmalarından dolayı kendilerini ifade etme ile ilgili güçlük yaşıyor olabileceklerini akla getirmektedir. Çocuklar yeni bir ortamda genel olarak çekingen, içe kapanık tavır ve davranışlar sergileyebilmektedirler. Ayrıca, öğretmenler 3-6 ay arasında eğitim gören çocukların 6 aydan daha uzun süredir eğitim alan çocuklarla karşılaştırıldığında daha fazla güvensizlik ve kaygı sergilediklerini belirtmişlerdir. Değerlendirmeyi yapan öğretmenler, 3-6 ay gibi kısa bir süredir çalıştıkları çocukların, henüz eğitim ortamına ve/veya öğretmene karşı uyum sürecinin tamamlanmamış olmasından dolayı güvensiz ve kaygılı davranışlarda bulduklarını gözlemlemiş olabilirler. 4-18 yaş grubu zihin engelli çocuklarla yapılan bir çalışmada da (Yükselen, 2003), eğitim süresine göre anne-baba uyarlamasının güvensiz/kaygılı alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anlamlılıkları marjinal düzeyde olmakla birlikte sonuçlar, 6 aydan daha uzun süredir kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların anne-babalarının 3-6 ay arasında eğitime devam eden çocukların anne-babalarına göre daha fazla hiperaktivite ve aşırı duyarlık ve 3 aydan daha az süredir eğitim alan çocukların anne-babalarıyla karşılaştırıldığında daha fazla duyarlık bildirdiklerine işaret etmiştir. Bu bulgular, anne-baba ve öğretmenlerin algıları arasındaki farklılıkların yanı sıra kaynaştırma eğitimi ile 6 aydan uzun bir süredir özel eğitim almalarına rağmen çocukların ev ortamındaki tavır ve davranışları ile okul ortamındaki davranışlarının birbirinden farklılık gösterebildiğine işaret ediyor görünmektedir. Çocuklar kendilerini en fazla güvende hissettikleri ev ortamında çok daha rahat, hareketli ve kuralsız davranışlar sergileyebilirler. Aynı zamanda, engelli olmalarından dolayı anne-babalarının aşırı koruyucu ve kollayıcı tutumu evde olumsuz tavır ve davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir.

4.3. Eğitim Türüne Bağlı Farklılıklar

Araştırmada hem bireysel hem de grup eğitimine devam eden zihin engelli çocukların anne-babalarının bireysel eğitim alan çocukların anne-babalarıyla karşılaştırıldığında daha fazla hiperaktivite bildirdikleri ve duyarlık gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenler hem bireysel hem de grup eğitimi alan çocukların yalnızca bireysel eğitim alan çocuklara göre kendilerini daha az izole ettiklerini belirtmişlerdir. Özel gereksinimli çocuklar özellikle grup eğitimi sırasında birbirlerini gözlemleyerek olumlu ya da olumsuz davranışları taklit etme eğiliminde olabilirler. Bu bağlamda eğer grup içinde hiperaktivite gibi olumsuz davranış sergileyen çocuklar varsa bu diğer çocukların da benzer davranışlar sergilemelerine neden olabilir. Ayrıca her çocuk için ev ortamı en bağımsız ve rahat hareket ettiği ortamdır. Kuralların az olduğu, öğretmen otoritesinin bulunmadığı ev ortamında çocuk daha fazla problem davranış sergileyebilir. Grup eğitimi çocukların sosyal becerileri kazanmalarında önemlidir. Sadece bireysel eğitim alan çocuklar sosyal etkileşimde bulunamadıklarından kendilerini grup içinde ifade etme, gruba dahil olma gibi davranışlarda bulunmayıp, daha çok yalnız kalmayı ve kendilerini diğer insanlardan ayrı tutmayı tercih edebilirler.

Kaynaştırma programına devam eden çocukların anne-baba ve öğretmen bildirimine dayanan itaatkar/sakin ve uyumsuz sosyal davranış, anne-baba bildirimine dayanan davranış problemi, güvensiz/kaygılı, kendine zarar verme/stereotipik, kendini izole etme/ritualistik ve öğretmen bildirimine dayanan davranış problemi, güvensiz/kaygılı, hiperaktivite, kendine zarar verme/stereotipik ve sinirlilik puanları ortalamalarının alınan eğitim türüne göre farklılık göstermemesi ise kaynaştırmaya ya da yalnızca bireysel eğitime devam eden çocukların sosyal

yeterlilik ve problem davranışlarının benzerlik gösterdiğine işaret eden ve zihin engelli çocukların farklı eğitim ortamlarında işlevsel olabildiklerinin vurgulandığı araştırmaların bulgularıyla tutarlık göstermektedir (Hardiman ve ark., 2009). Hardiman ve arkadaşları (2009), yalnızca öğretmen bildirimine dayanan hiperaktivite puanlarının kaynaştırmaya devam eden çocuklarda bireysel eğitim alan çocuklara göre daha fazla olduğunu belirlemiştir. Türkiye’de yapılan bir çalışmada da yalnızca davranış problemi ve hiperaktif alt ölçeklerinin eğitim şekline göre farklılaştığı saptanmıştır (Yükselen, 2003). Bulgular zihin engelli çocukların farklı eğitim ortamlarında işlevsel olabildiklerine işaret etmesinin yanı sıra sosyal yeterliğin desteklenmesi ve problem davranışların azaltılmasında çocukları kaynaştırma programlarına dahil etmenin ya da ayrıştırılmış eğitim ortamlarında grup eğitimine almanın tek başına yeterli olmayabileceğinin de bir göstergesi olabilir. Kaynaştırma eğitimine devam eden Down sendromlu çocuklarla ayrıştırılmış ortamlarda eğitime devam eden Down sendromlu çocukların akranlarıyla etkileşimlerinin karşılaştırıldığı bir araştırmada, kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların akranlarıyla iletişimlerinde daha başarılı oldukları görülmüştür (Freeman ve Kasari, 2002). Özel eğitim politikaları ve politikaların uygulanabilirliği, bütünleştirme girişimleri, okul iklimi (örn. kaynakların ulaşılabilirliği, okul büyüklüğü ve sınıftaki öğretmen- öğrenci oranı, öğretmen, okul görevlileri ve öğrenciler arasındaki etkileşimlerin niteliği, öğretmenin sınıf yönetim stratejileri, öğretmenin sağladığı destek, öğretimin kalitesi) gibi pek çok faktör çocukların sosyal yeterliliklerinin gelişiminde rol oynamaktadır (Sigman ve Ruskin, 1999; Guralnick, 1996;). Guralnick (1996) temel eğitim müfredatına uygun öğretim stratejileri yerleştirildiğinde engelli çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla etkileşim başlatma olasılıklarının artacağını ve engelli çocukların normal gelişim gösteren çocukları etkin bir biçimde model alabileceklerini belirtmektedir.

Sonuç

Anne-baba ve öğretmen uyarlamaları arasındaki sınıf içi korelasyon katsayıları düşük ya da ılımlı düzeyde uyuşmaya işaret etmiştir. Zihin engelli çocuklarda yaş hem anne-baba hem de öğretmen bildirimlerine göre uyumsuz sosyal becerilerinin artması ve öğretmen bildirimine göre daha itaatkar/sakin olmayla ilişkilidir. Bununla birlikte, yaşın anne-baba uyarlamasının kendini daha fazla izole etme/ritualistik ve aşırı duyarlı alt ölçekleri ve öğretmen uyarlamasının davranış problemi, güvensiz/kaygılı, hiperaktivite alt ölçekleri ile olumsuz yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Eğitim süresi ve türünün ele alınan sosyal yeterlilik ya da problem davranışa göre değişebildiği belirlenmiştir. Buna göre, Zihin engelli çocukların aldıkları eğitim süresinin ve eğitim şeklinin anne-baba uyarlamasında hiperaktif ve aşırı duyarlı alt ölçekleri üzerinde bir fark yarattığı gözlenmiştir. Öğretmen uyarlamasında ise eğitim süresinin kendini izole etme/ritualistik ve güvensiz/ kaygılı alt ölçeklerinde, eğitim şeklinin ise sadece kendini izole etme/ritualistik alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farka neden olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte hem bireysel hem de grup eğitimi alan ya da yalnızca bireysel eğitim alan zihin engelli çocukların sosyal yeterlilik düzeylerinin benzer olabildiği gösterilmiştir. Kaynaştırma programından yararlanmalarına rağmen çocukların eğitim ortamında oldukça duyarlı, içekapanık ve çekingen davranışlar sergiledikleri, ev ortamında ise son derece hareketli oldukları görülmüştür.

Engelli çocuklar ülkemizde kaynaştırma programından daha çok okul çağında yararlanmaktadır. Ergenlik döneminde ise hem uygun okulların bulunmaması hem de ailelerin çocuklarının güvenliği ve istismarına karşı gösterdikleri tutum ve davranışlardan dolayı çocuklar bireysel eğitim programlarına devam etmektedirler. Yapılan pek çok araştırmada engelli çocukların erken müdahale programları doğrultusunda izlenmesinin ve erken eğitim programlarına başlamasının önemi vurgulanırken, kaynaştırmanın da hem sosyal becerilerin kazandırılmasında hem de problem davranışların sağaltımında etkisi olduğu görülmektedir. Gereksinimi ne olursa olsun çocukların en erken yaşta kaynaştırma programından yararlanmalarının sağlanması büyük önem taşımaktadır. Ancak sonuçlar, özel eğitim politikaları

ve bütünleştirme girişimleri ile kaynaştırma sınıflarında öğretmen- öğrenci oranı, genel ve özel eğitim ortamlarında öğretmen-okul görevlileri ve öğrenciler arasındaki etkileşimin niteliği, öğretmenin sınıf yönetim stratejileri ve öğretimin niteliğini içeren okul iklimi koşullarını göz ardı ederek yapılan düzenlemelerin zihin engelli çocukların sosyal yeterliliklerini kazanmalarını olumsuz yönde etkileyeceğini göstermektedir. Engelli çocukların kaynaştırma ortamlarından yüksek oranda yarar sağlamaları gerek ev ortamında gerekse okulda onların sosyal yeterliliklerinin gelişimini olumlu yönde etkilerken, olası problem davranışlarının da görülmesini önleyebilecektir.

5. KAYNAKLAR

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlation for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213-232.
- Akçamete, G., Kış, A. ve Gürgür, H. (2004). *Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma modeli geliştirme projesi*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Proje No: 2030000016.
- Aman, M. G., Leone, S., Lecavalier, L., Park, L., Buican, B., & Coury, D. (2008). The Nisonger Child Behavior Rating Form–Typical IQ Version, for children with typical IQ. *International Clinical Psychopharmacology*, 23, 232-242.
- Aman, M. G., Tassé, M. J., Rojahn, J., & Hammer, D. (1996). The Nisonger CBRF: A Child Behavior Rating Form children with developmental disabilities. *Research and Developmental Disabilities*, 17(1), 41-57.
- Ang, R. P. (2003). Social problem solving skills training: Does it really work? *Child Care in Practice*, 9(1), 5-17.
- Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development*, 71(2), 447-456.
- Bierman, K. L., & Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 526-539.
- Diamond, K. E., & Hestenes, L. L. (1994). Preschool children's understanding of disability: Experiences leading to the elaboration of the concept of hearing loss. *Early Education and Development*, 5(4), 301-309.
- Elliott, S. N., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9(1-2), 19-32.
- Freeman, S. F. N., & Kasari, C. (2002). Characteristics and qualities of the play dates of children with Down syndrome: Emerging or true friendships. *American Journal on Mental Retardation*, 107(1), 16-31.
- Gresham, F. M. (2000). Assessment of social skills in students with emotional and behavioral disorders. *Assessment for Effective Intervention*, 26, 51-58.
- Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14, 3-14.
- Guralnick, M. J. (1996). Future directions in early intervention for children with Down's syndrome. In J. A. Rondal, J. Perera, L. Nadel & A. Comblain (Eds.), *Down's syndrome. Psychological, psychobiological, and socio-educational perspectives* içinde (pp. 147-162). London: Whurr Publishers.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., & Hammond, M. (1995). Parent perspectives of peer relationships and friendships in integrated and specialized programs. *American Journal on Mental Retardation*, 99(5), 457-476.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M., & Kinnish K. (1996). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development*, 67,471-489.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 64-79.
- Hardiman, S., Guerin, S., & 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, 397-407.
- Howing, P. T., Wodarski, J. S., Kurtz, P. D., & Gaudin, J. M. (1990). The empirical base for the implementation of social skills training with maltreated children. *Social Work*, 35(5), 460-467.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.

- Innes, F. K., & Diamond, K. E. (1999). Typically developing children's interactions with peers with disabilities: Relationships between mothers' comments and children's ideas about disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*, 103-111.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development, 61*, 1350-1362.
- Lecavalier, L. (2006). Behavioral and emotional problems in young people with pervasive developmental disorders: Relative prevalence, effects of subject characteristics, and empirical classification. *Journal Autism Developmental Disorder, 36*, 1101-1114.
- Lecavalier, L., Aman, M. G., Hammer, D., Stoica, W., & Matthews, G. (2004). Factor analysis of the Nisonger Child Behavior Rating Form in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*, 709-721.
- Milfont, T. L., & Duckitt, J. (2004). The structure of environmental attitudes: A first- and second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Environmental Psychology, 24*, 289-303.
- Mircea, C. E., Rojahn, J., & Esbensen, A. J. (2010). Psychometric evaluation of Romanian translations of the Behavior Problems Inventory-01 and the Nisonger Child Behavior Rating Form. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 3*, 51-65.
- Montano, Z., Mahrer, N., Nager, A., Claudius, I., & Gold, J. (2011). Assessing psychosocial impairments in the pediatric emergency department: Child/caregiver concordance. *Journal of Child and Family Studies, 20*, 473-477.
- Neuharth-Pritchett, S. (2006). *Educational outcomes of children adopted from Eastern Europe, now ages 8-12. (Classroom practice and research): An article from Journal of Research in Childhood Education.*
- Okagaki, L., Diamond, K. E. ve Kontos, S. J. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 67-86.
- Parker, J., & Asher, S. R. (1987). Peer acceptance and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 357-389.
- Peck, C. A., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for nonhandicapped children enrolled in integrated early childhood programs: A Statewide Study. *Journal of Early Intervention, 16*, 53-63.
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review, 24*, 239-254.
- Rojahn J., Borthwick-Duffy, S. A., & Jacobson, J. W. (1993). The association between psychiatric diagnoses and severe behavior problems in mental retardation. *Annals of Clinical Psychiatry, 5*, 163-170.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. In V. B. Van Hasselt ve M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* içinde (pp. 283-323). NY: Plenum.
- Sigman, M., & Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 64*(1), 1-139.
- Tassé, M. J., Aman, M. G., Hammer, D., & Rojahn, J. (1996). The Nisonger Child Behavior Rating Form: Age and gender effects and norms. *Research and Developmental Disabilities, 17*(1), 59-75.
- Tassé, M. J., & Lecavalier, L. (2000). Comparing parent and teacher ratings of social competence and problem behaviors. *American Journal on Mental Retardation, 105*(4), 252-259.
- van der Ende, J., Verhulst, F. C., & Tiemeier, H. (2012). Agreement of informants on emotional and behavioral problems from childhood to adulthood. *Psychological Assessment, 24*(2), 293-300.
- Williams, G. A., & Asher, S. R. (1992). Assessment of loneliness at school among children with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 96*, 373-385.
- Yükselen, A. (2003). *Zihinsel engelli çocuk ve adölesanların sosyal yeterlilik ve problem davranışlarının anne-baba ve öğretmen yönünden karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yükselen, A. ve Bayhan, P. (2005). Zihinsel engelli çocuk ve adölesanların sosyal yeterlilik ve problem davranışlarının anne-baba ve öğretmen yönünden karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 2*(1-2), 1-11.

Extended Abstract

Social competence as successful outcomes in interactions with others includes flexibility and adjustment in response to interpersonal demands (Bierman & Welsh, 2000; Rubin & Rose-Krasnor, 1992). It also plays an important role in psychological, academic and adaptive functioning (Parker & Asher, 1987; Kupersmidt & Coie, 1990). Children, who have problems of social acceptance and have difficulty in interaction with peers because of their disabilities or delays in cognitive, linguistic, socio-emotional, motor and self-care developmental areas are also more likely to have incompetent social skills. Thereby, they may be alienated from social life, and isolated behaviors are generally raised especially in school years (Bauminger & Kasari, 2000; Williams & Asher, 1992). Intellectual disability also put a child or youth at risk for problem behaviors such as aggression, disturbing others, self-harm and developmental behavioral disorders (Rojahn et al., 1993).

In this sense, we examined the social competence and problem behaviors of integrated children with mild intellectual disability (ID) by comparing parents' and teachers' ratings in this study. In addition, whether these behaviors are related with age and varied as a function of years of teaching experience and type of integration were investigated. As is known, becoming a member of a group and modeling the behaviors and attitudes of other members commonly occur in family and proceed with interaction with teachers and peers. This process seems more difficult for children with mild intellectual disabilities than typically developed children. Indicating social competence and problem behaviors of children and adolescents with ID and revealing how and in what degree their social competence and problem behaviors are perceived by their parents and teachers would help us to understand them and implement effective teaching programs.

Parents (80 mothers, 22 fathers and 4 another adult from the same house) and teachers of 106 4-18 years aged integrated children with ID in Ankara were participated in the study. The Nisonger Child Behavior Parent and Teacher Rating Form (NCBRF) were used for assessing social competence and problem behaviors.

Pearson correlations ($r_{\text{Range}} = .23- .33$) and intraclass correlation coefficients (ICCs = .24 and .53) between parents' and teachers' reports ranged from low to moderate. These relationships between two different information sources indicate that behaviors of children may vary depending on context. Some studies (e.g., Aman et al., 1996; van der Ende et. al., 2012; Renk & Phares, 2004) implied that correspondence between parent and teacher reports of behaviors of both typically developed and disabled children were low or moderate. Therefore, it is critical for reliable results to obtain information from different sources including parents, teachers and peers.

Parent and teacher reported increasing adaptive/social skills ($r = .24$; $r = .24$) while teacher reported increasing compliant/calm ($r = .28$) degrees along with age. On the other side, parent reported self-isolated/ritualistic ($r = -.26$) and overly sensitive ($r = -.20$) subscales and teacher reported conduct problem, insecure/anxious and hyperactivity ($r = -.24$; $r = -.19$; $r = -.29$, respectively) subscales are negatively correlated with age. It seems that, integrated programs that enable interaction with typically developed peers contribute to positive developmental outcomes of disabled children as well as age related changes in different developmental areas.

Social competence and problem behaviors may change in accordance with years of teaching experience and type of integration. Accordingly, hyperactivity and overly sensitive behaviors of children with ID for reports of parents were differentiated by years of teaching experience and type of integration. Years of teaching experience played a role on teacher reported self-isolated/ritualistic and insecure/anxious scores and type of integration had only a significant effect on self-isolated/ritualistic scores. These results suggested that even if they attend to integration as well as special education, they could have difficulty in expressing themselves. This may due to receiving education from special education teacher in a relatively short period (e.g. 3-6 months).

It has been shown that the social competence levels of children with ID who received both individual and group education or a single individual education were similar. Although they attended to integration programs, they displayed overly sensitive isolated behaviors in school settings. On the other hand, they were more hyperactive at home. Existence of children who display negative behaviors such as hyperactivity in the group, may lead other children to display similar behaviors. Besides, home

environment is the most free and comfortable setting such that children would display more problem behaviors in there.

Children with disability benefit from integration programs mostly in school aged. Because of having difficulty in finding appropriate school and parents' attitudes and behaviors against their children's security and abuse, children attend to individual education programs in adolescence. Most of the studies showed that integration has an impact on both acquisition of social skills and treatment of problem behaviors. However, results suggested that arrangements that were planned regardless of school climate that include special education politics, integration approaches, teacher-student proportion in integrated classes, quality of interactions between school staff and children in both regular and special education classes, class management strategies and quality of teachers are not sufficient for acquisition of social competence of children with intellectual disability.

Kaynakça Bilgisi

Yükselen, A. ve Yaban, E. H. (2013). Kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihin engelli çocukların sosyal yeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(3), 454-468.

Citation Information

Yükselen, A. & Yaban, E. H. (2013). Social competence of integrated children with mild intellectual disability [in Turkish]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(3), 454-468.