

Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Anneleri ve Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi*

İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN^a
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Elif SAZAK PINAR
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Bülbin SUCUOĞLU
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerinin, öğretmenleri ve anneleri tarafından yapılan değerlendirme sonuçlarını ilişkisel tarama modelinde betimsel araştırma modeliyle karşılaştırmaktır. Araştırmanın örneklemi, özel eğitim sınıflarına ve okullarına devam eden 6-12 yaşları arasındaki ulaşılabilen 562 zihin yetersizliği olan öğrencidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS)'nin Öğretmen Formu" ve "Ebeveyn Formu" kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle, zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirme sonuçları arasında uyuma olup olmadığı araştırılmış, daha sonra zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerinin cinsiyet, yaş, yetersizlikten etkilenme derecesi ve ek yetersizlik durumu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, annelerle öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında bazı ölçek puanlarında (dışsallaştırılmış davranışlar alt ölçek puanı, hiperaktivite alt ölçeği puanı, atılganlık alt ölçeği puanı, problem davranış toplam puanı ve sosyal beceri toplam puanı) yüksek; bazı ölçek puanlarında (işbirliği becerileri alt ölçek puanı, kendini kontrol becerileri alt ölçek puanı ve içselleştirilmiş problem davranışlar alt ölçek puanı) orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin sosyal becerilerinin erkek öğrencilerden fazla, problem davranışlarının ise az olduğu belirlenmiştir. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerinin yaş artışıyla birlikte anlamlı düzeyde arttığı, problem davranışlar ölçek puanlarının ise öğrencilerin yaşlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Sosyal Beceriler, Problem Davranışlar, Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi, Zihin Yetersizliği Olan Öğrenciler.

Zihin yetersizliği olan bireylerin akranları ve diğerleriyle etkileşim kurabilmeleri sürecinde karşılaştıkları en önemli sorunlardan birisi sosyal beceri

yetersizlikleridir (Merrell ve Gimpel, 1998; Sargent, 1991). Sosyal beceriler, zihin yetersizliği olan bireylerin oyun arkadaşı olabilmeleri, arkadaşlık ilişkilerini geliştirebilmeleri ve bu ilişkiyi sürdürbilmeleri için gerekli olan becerilerdir (Heiman ve Margalit, 1998). Cartledge ve Milburn (1986) yönergeleri takip etme, yapılan etkinliklere katılma gibi sınıf içi davranışlarla, yardım isteme, yardım etme, paylaşma, selamlaşma gibi kişilerarası ilişkilerle ilgili sosyal becerilerde zihin yetersizliği olan öğrencilerin yetersizlikleri olduğunu belirtmişlerdir (akt., Sargent). Alanyazında zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerdeki yetersizlikleri, bilişsel sınırlılıkları ile buna bağlı olarak gelişen dikkat, hafıza, ayırt etme ve genelleme yapma becerilerindeki yetersizliklerine ve normal gelişen yaşlarıyla etkileşim fırsatı bulamamalarına bağ-

- * Bu araştırma Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından 2008.02.07.273 numaralı proje olarak desteklenmiş ve 2009 yılında düzenlenen 19. Özel Eğitim Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.
- a Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN Özel Eğitim alanında yardımcı doçenttir. Çalışma alanları arasında sosyal beceri öğretimi, özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği yer almaktadır. İletişim: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Gököy Kampüsü, 14280 Bolu. Elektronik Posta: ilknur_cifci@hotmail.com Tel: +90 374 254 1000.

lanmıştır. Bu nedenle zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerileri yeterince öğrenemedikleri, öğrendikleri sosyal becerileri de farklı ortamlara genellemede sıkıntı yaşadıkları belirtilmiştir (Sargent, Warger ve Rutherford, 1996).

Sosyal beceri yetersizliği olan öğrencilerin kendilerini ifade etmek amacıyla problem davranışlar sergiledikleri kabul edilmektedir. Bu tür öğrencilere akranlarının elindekini kapma, itme gibi problem davranışlar, izin almak, sormak ve beklemek gibi sosyal becerileri kullanmaktan daha kolay gelmektedir (Gresham, 1997; Sucuoğlu ve Özokcu, 2005). Bu nedenle zihin yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarının azaltılabilmesi, sosyal etkileşimlerinin artırılabilmesi ve toplumsal uyumunun kolaylaştırılabilmesi için sosyal becerilerin öğretilmesi gerektiği alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Merrell ve Gimpel, 1998; Russell ve Forness, 1985; Sargent, 1991).

Sosyal beceriler doğrudan davranışların gözlenmesi, davranış derecelendirme ölçekleri, sosyometrik teknikler ve kendi kendini değerlendirme tekniklerinin kullanılması ile değerlendirilmektedir (Gresham ve Elliott, 1987; Merrell ve Gimpel, 1998; Sargent, 1991; Zirpoli ve Melloy, 1997). Dereceleme ölçekleri, bireyin kendisinin, anne-babası ve öğretmeni gibi çocuk için önemli olan diğer kişilerin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu ölçekleri dolduran kişinin sırayla verilen, çeşitli yargıları içeren maddeleri derecelendirerek değerlendirmesi ve her maddeye sayısal bir değer vermesi gerekmektedir (Oppenheim, 1966). Dereceleme ölçekleri çocuğu iyi tanıyan kişiler tarafından kısa sürede doldurulabilmekte ve yüzlerce hatta binlerce öğrencinin sosyal becerileri kolayca değerlendirilebilmektedir. Bu ölçekler, değerlendirilen bir ya da bir grup öğrencinin, sosyal beceri yetersizliklerini norm grubuyla karşılaştırabilme imkânı sunmak (Luiselli, McCarty, Coniglio, Zorilla-Ramirez ve Putnam, 2005), sosyal beceri öğretimi programlarını hazırlamak ve uygulanan programların etkililiğini değerlendirmek amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadırlar. En sık kullanılan dereceleme ölçekleri, öğretmen ve aile dereceleme ölçekleridir (Mercer ve Mercer, 2005). Farklı gruplardan toplanan verilerle geçerlik güvenilirlikleri incelenmiş ve sosyal becerileri değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş çok sayıda davranış dereceleme ölçeği bulunmaktadır. Bunlardan en yaygın olarak kullanılanı Sosyal Becerileri Dereceleme Sistemi'dir (SBDS, Social Skills Rating System- SSRS, Gresham ve Elliot, 1990). SBDS, farklı yaş ve özellikteki çocukların sosyal be-

cerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmakta, yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri de SBDS kullanılarak karşılaştırılabilmektedir. Konuya ilişkin araştırmaların bulgularına göre, hiperaktivite bozukluğu gösteren öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal becerileri arasında (Oord ve ark., 2005) anlamlı bir fark bulunmaktadır. Hafif derecede zihin yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler (Bramlett, Smith ve Edmonds, 1994) ile hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler (Oord ve ark.), normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla, sosyal beceri ölçeğinden düşük, problem davranışlar ölçeğinden ise daha yüksek puanlar almaktadırlar. Diğer taraftan SBDS ile öğretmenlerden elde edilen verilerin bulgularına göre, dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler (Fujiki, Brinton ve Todd, 1996) ile matematik alanında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin (Silver, Elder ve DeBolt, 1999) sosyal becerileri yetersizdir. Hafif derecede zihin yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin SBDS'den aldıkları toplam puanlar ile sosyal beceri ve problem davranışlar alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlar arasında da anlamlı farklılık vardır (Lyon, Albertus, Birkinbine ve Naibi, 1996). SBDS'nin kullanıldığı bir grup araştırmada (Fagan ve Fantuzzo, 1999; Macintosh ve Dissanayake, 2006; Merrell ve Poppinga, 1994) çocukların sosyal becerilerine ilişkin birden fazla kaynaktan veri toplamanın önemli olduğu vurgulanmıştır. Araştırmacılar çocuğun hem evdeki hem de okuldaki becerilerinin değerlendirilmesinin değerli bilgiler vereceği düşüncesi ile yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerini hem anne-babalar hem de öğretmenlerden veri toplayarak değerlendirmişlerdir. Araştırmaların bulguları anne-babalar ve öğretmenlerin sosyal becerileri farklı değerlendirdiklerini, anne-baba değerlendirmeleriyle öğretmen değerlendirmeleri arasında düşük ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir (Fagan ve Fantuzzo, 1999; Macintosh ve Dissanayake, 2006; Manz, Fantuzzo ve McDermott, 1999; Merrell ve Poppinga, 1994). Öğretmenler kızların (Merrell ve Poppinga, 1994), anne-babalar ise erkek çocukların sosyal becerilerinin daha yeterli olduğunu belirtmişler. Ayrıca, öğretmenlerin ve anne-babaların erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla daha fazla problem davranış sergilediklerini belirttikleri görülmüştür (Fagan ve Fantuzzo; Merrell ve Poppinga). Araştırmacılar öğretmenler ile anne-babaların değerlendirmeleri arasındaki farkların çocukların evde ve okulda farklı davranışlar gösteriyor olması ile kültürel ve sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak farklılaşmış olabileceği ile açıklamışlardır. Bazı çalışmalarda anne-babaların değerlendirmeleri

sonucunda elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin yüksek bulunmasının çocukları aynı ortamda gözlemlenmelerinden kaynaklanabileceği belirtilmiştir (Fagan ve Fantuzzo; Merrell ve Poppinga).

Türkiye'de yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerini ve sosyal yeterliklerini inceleyen ve sosyal beceri öğretim programlarının etkilerini değerlendiren araştırmalar son 10 yılda oldukça artmış, farklı özellikteki çocukların sosyal becerileri anne-baba ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Konuyla ilgili ilk çalışmada Poyraz Tüy (1999), genel ve özel eğitim okullarına devam eden, işitme yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını incelemiş, 60 işitme yetersizliği olan ve 474 işitme çocuğun sosyal becerileri ve problem davranışları Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (Preschool and Kindergarten Behavior Scales; Merrell, 1994) kullanılarak öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda işitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin problem davranışları arasında farklılık bulunurken, sosyal beceri ölçeğinin sosyal bağımsızlık ve sosyal işbirliği boyutlarında farklılık bulunamamıştır.

Sucuoğlu ve Özokçu (2005) SBDS-Öğretmen formunu kullanarak genel eğitim sınıflarına devam eden yetersizliği olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranlarının sosyal becerilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında, aracın psikometrik özelliklerini incelemişler; Türkçe formunun yapı geçerliği ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri toplam ve alt ölçek puanları ile akademik yeterlilik puanları ortalamalarının, normal gelişim gösteren akranlarının puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük, problem davranış ölçeği toplam puanları ile alt ölçek puanlarının ise anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Baydık ve Bakkaloğlu (2009), alt sosyoekonomik düzeydeki yetersizliği olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini araştırdıkları çalışmada 96 yetersizliği olan ve 1090 yetersizliği olmayan ilköğretim öğrencisinin öğretmenlerinden veri toplamaşlardır. Çalışmada Akran Tercih ve Akran Derecelendirme Ölçeği, Öğrenci Bilgi Formu, Fiziksel Görünüm Derecelendirme Formu ve SBDS-öğretmen formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, yetersizliği olan öğrenciler, yetersizliği olmayan akranlarına göre daha az kabul edilmekte ve daha fazla reddedilmektedirler. Yetersizliği olan öğrencilerin sosyal kabullerini akademik yeterlilik, fiziksel görünüm ve problem davranışlar; akranları tarafından ret edilmelerini ise problem davranışlar

yordamaktadır. Yetersizliği olmayan öğrencilerin sosyal kabullerini ise akademik yeterlilik, sosyal beceriler, problem davranışlar, fiziksel görünüm ve cinsiyet yordarken, sosyal retlerini problem davranışlar, akademik yeterlilik ve fiziksel görünüm yordamaktadır. Yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarındaki sosyal kabullerinin (Vuran, 2005) ve sosyal yeterliliklerinin (Çolak, 2007) incelendiği çalışmaların sonuçlarında da yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren sınıf arkadaşlarına göre sosyal yeterliliklerinin daha az ve sosyal kabullerinin düşük olduğu görülmüştür.

Türkiye'de özel eğitim okullarına ve özel eğitim sınıflarına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerinin hem öğretmenleri hem de anneleri tarafından değerlendirildiği herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Oysa zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerinin öğretmenleri ve anneleri tarafından değerlendirilmesi, çocukların farklı ortamlarda ve farklı kişilerle olan etkileşimlerinde kullandıkları sosyal becerilerin belirlenmesini sağlayacaktır. Öğretmenler zihin yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerini akranlarıyla karşılaştırarak değerlendirme yapacaklar, anneler ise çocukların ev ortamındaki davranışları hakkında bilgi vermiş olacaklardır. Böylece farklı gözlemcilerin değerlendirmeleri çocuklar hakkında daha fazla ve daha geçerli bilgi toplanmasını sağlayacaktır (Glover-Gagnon, Nagle ve Nickerson, 2007). Bu düşünceden hareketle bu araştırmanın temel amacı, zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerinin anneleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirmeleri arasında uyuma olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada ayrıca zihin yetersizliği olan öğrencilerin SBDS'nin alt ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyet, yaş, yetersizlik derecesi ve ek yetersizlik gibi etmenlere göre değişip değişmediği de incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının anneleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi amacıyla yapılmış ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeye amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2006).

Tablo 1.

Araştırmanın Örnekleminde Yer Alan Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere, Öğretmenlere ve Annelere İlişkin Demografik Bilgiler

	Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Özellikleri		Öğretmenlerinin Özellikleri		Annelerin Özellikleri						
	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)					
Cinsiyet	Kız	253	45	Cinsiyet	230	Öğrenim Durumu	İlkokul	372	66.2		
				Kadın							
	Erkek	309	55		47		Ortaokul	70	12.5		
				Erkek							
Yaş	6-9 yaş	290	51.6	Mezun olduğu program	Özel eğitim	65	23.5	Lise	75	13.3	
	10-12 yaş	272	48.4		Sınıf öğretmeni	86	31	Üniversite	45	8	
Yetersizlikten etkilenme derecesi	Hafif	276	49.1		Çocuk gelişimi	78	28.2	Yaş	30 yaş ve altı	68	12.1
	Orta	286	50.8		Diğer	48	17.3		31-35 yaş	194	34.5
Ek yetersizlik durumu	Yok	403	71.7	Hizmet süresi	1-3 yıl	129	46.5		36-40 yaş	168	29.9
	Var	159	28.2		4-10 yıl	93	33.6		40 yaş ve üstü	132	23.5
					10 ve üstü	55	19.9				
Toplam		562	100	Toplam		277	100.0	Toplam		562	100

Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evreni, 6-12 yaşları arasında yer alan zihin yetersizliği olan öğrencilerdir.

Örneklem

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde kolay örnekleme tekniği (Özen ve Gül, 2007) kullanılmıştır. Bu yolla belirlenen Ankara, Bolu, İstanbul ve Bursa illerinde yer alan özel eğitim okullarına ve özel eğitim sınıflarına devam eden 6-12 yaşları arasında ulaşılabilen 562 zihin yetersizliği olan öğrenci, bu öğrencilerin anneleri ve öğretmenleri araştırmanın örnekleminde yer almıştır. Araştırmanın örnekleminde yer alan zihin yetersizliği olan öğrencilere, onların annelerine ve öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışma grubundaki öğrencilerin %49.1'i hafif düzeyde, %50.8'i ise orta düzeyde zihin yetersizliği vardır. 277 öğretmenin %83'ü kadın, %17'si erkektir. Öğretmenlerin %23.5'i özel eğitim öğretmenliği, %31'i sınıf öğretmeni, %28.2'si çocuk gelişimi ve %17.3'ü de diğer alanlardan (psikoloji v.b) mezun olmuşlardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS)'nin 6-12 yaş grubu Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu kullanılmıştır.

Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi (SBDS):

SBDS, Gresham ve Elliot (1990) tarafından öğrencilerinin sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterliliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. SBDS'nin farklı yaş düzeyleri için geliştirilmiş (okulöncesi, ilköğretim ve lise) formlarının yanı sıra, farklı değerlendiriciler için düzenlenmiş (öğretmen, ebeveyn ve öğrenci) formları da bulunmaktadır. SBDS'nin norm çalışmaları normal gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra yetersizliği olan öğrenciler için de yapılmış, bu aracın yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterliklerinin değerlendirilmesinde de kullanılabileceği belirtilmiştir (Gresham ve Elliott, 1990). Bu çalışmada SBDS'nin ilköğretim düzeyi Ebeveyn Formu (EF) ve Öğretmen Formu (ÖF) kullanılmıştır.

Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi -Ebeveyn Formu (EF):

EF'de Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ-EF)

ve Problem Davranışlar Ölçeği (PDÖ-EF) olmak üzere iki ayrı ölçek bulunmaktadır. SBÖ-EF atılganlık, işbirliği, sorumluluk ve kendini kontrol olmak üzere dört alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekte toplam 40 madde bulunmaktadır, 9. ve 38. maddeler aynı anda iki alt ölçekte de yer aldığı için ölçek toplam puanı 38 madde üzerinden hesaplanmakta ve toplam puan 0 ile 76 arasında değişmektedir. Ebeveynler ölçekte belirtilen sosyal becerileri çocuklarında hiç/asla gözlemlemiyorlarsa (0 puan), bazen gözlemlemiyorlarsa (1 puan), çok sık gözlemlemiyorlarsa (2 puan) olarak değerlendirmektedirler. Ölçekten alınan yüksek puan çocuğun sosyal becerilere yeterince sahip olduğunu göstermektedir. *Problem Davranış Ölçeği (PDÖ-EF)* dışsallaştırılmış davranışlar, içselleştirilmiş davranışlar ve hiperaktivite alt ölçekleri olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. PDÖ-EF'den elde edilecek toplam puan 0 ile 36 arasında değişmekte, yüksek puan çocuğun problem davranışlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ebeveynler çocuklarında var olan problem davranışları sosyal beceri ölçeğine benzer şekilde değerlendirilmekte, çocuklarında problem davranışı hiç/asla gözlemlemiyorlarsa (0 puan), problem davranışı bazen gözlemlemiyorlarsa (1 puan), problem davranışları çok sık gözlemlemiyorlarsa (2 puan) olarak puanlanmaktadır.

SBÖ-EF özgün formu için iç tutarlılık katsayısı; *işbirliği* alt ölçeği için .77, *atılganlık* alt ölçeği için .74, *sorumluluk* alt ölçeği için .65 ve *kendini kontrol* alt ölçeği için .80 bulunmuştur. PDÖ-EF de yer alan *dışsallaştırılmış* alt ölçeğinin içtutarlılık katsayısı .75, *içselleştirilmiş* alt ölçeğinin .71 ve *hiperaktivite* alt ölçeğinin ise .77 bulunmuştur. Cronbach alfa değerleri SBÖ-EF toplam puan için 0.90, PDÖ-EF toplam puan için 0.87 güvenilirlik katsayısı olarak belirlenmiştir (Gresham ve Elliott, 1990). Türkiye'de EF'da yer alan SBÖ-EF'nin (6-12 yaş) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Şahin (2006) tarafından ilköğretim 3. sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerinden toplanan veriler üzerinde yapılmış, SBÖ-EF'nin orijinal ölçekteki dört faktörlü yapısının korunduğu; ancak, bazı maddelerin yer aldığı faktörlerin değiştiği belirtilmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının; *işbirliği* alt ölçeği için .80, *atılganlık* alt ölçeği için .50, *sorumluluk* alt ölçeği için .63 ve *kendini kontrol* alt ölçeği için .69, SBÖ-EF toplam puanı .82 olduğu belirlenmiştir (Şahin). EF'nin zihin yetersizliği olan öğrencilerden toplanan veriler üzerindeki geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çıfci-Tekinarslan, Sazak-Pınar ve Sucuoğlu (2010) tarafından yapılmış, açılımlı faktör analizi sonucunda özgün ölçekte yer alan *sorumluluk*, *işbirliği*, *atılganlık* ve *kendini kontrol* alt

ölçeklerinden oluşan dört faktörlü yapının korunduğu görülmüştür. SBÖ-EF'de yer alan maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarının .24 ile .70 arasında değiştiği belirlenmiştir. PDÖ-EF ölçeği için yapılan açılımlı faktör analizi sonucunda özgün ölçekte yer alan üç faktörlü yapının korunduğu, üç faktörün toplam varyansın %47.98'sini açıkladığı görülmüştür. PDÖ-EF'de yer alan toplam 18 maddenin madde toplam korelasyon katsayılarının .26 ile .61 arasında değiştiği görülmüştür. Güvenirlik analizi sonuçları ise SBÖ-EF toplam puanı için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .94, *işbirliği* alt ölçeği için .86, *atılganlık* alt ölçeği için .83, *kendini kontrol* alt ölçeği için .77 ve *sorumluluk* alt ölçeği için 0,86 olarak bulunmuştur. PDÖ-EF toplam puanı için .84, *dışsallaştırma* alt ölçeği için .77, *içselleştirme* alt ölçeği için .59 ve *hiperaktivite* alt ölçeği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .95 olarak belirlenmiştir.

Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi-Öğretmen Formu (ÖF):- SBDS Öğretmen Formunda üç ayrı ölçek bulunmaktadır. Bunlardan ilki *Sosyal Beceri Ölçeğidir (SBÖ-ÖF)*. SBÖ-ÖF ölçeğinde işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol ölçekleri olmak üzere üç alt ölçek yer almaktadır. Bu ölçek değerlendiricinin her öğrencinin son bir-iki ay boyunca sergilediği davranışlarını düşünerek, ölçekte yer alan her davranışı öğrencinin hangi sıklıkla yaptığına karar vermesi ile doldurulmaktadır. Eğer öğrenci o davranışı, asla/hiç yapmıyorsa sıfır (0), bazen yapıyorsa bir (1), çok sık yapıyorsa iki (2) işaretlenmektedir. SBÖ-ÖF den elde edilecek toplam puan 0 ile 60 puan arasında değişmekte, puanların yüksek olması öğrencinin sosyal becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. ÖF'da yer alan ikinci ölçek *Problem Davranış Ölçeğidir (PDÖ-ÖF)*. Bu alt ölçek dışsallaştırılmış davranışlar, içselleştirilmiş davranışlar ve hiperaktivite alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Öğrencinin problem davranışları sosyal becerilerine benzer şekilde değerlendirilmekte, öğrenci bir problem davranışı, asla/hiç yapmıyorsa sıfır (0), bazen yapıyorsa bir (1), çok sık yapıyorsa iki (2) işaretlenmektedir. PDÖ'den elde edilecek toplam puan 0 ile 36 arasında değişmektedir. ÖF'de yer alan son ölçek *Akademik Yeterlilik Ölçeğidir (AYÖ-ÖF)* Bu ölçek okuma yazma ve matematik becerileri, motivasyon, aile desteği ve genel bilişsel işlevleri değerlendiren maddelerden oluşan bir ölçektir. Akademik yeterlilik ölçeğinde dokuz madde yer almakta, her madde bir ile beş arasında değerlendirilmektedir. Bir puan çocuğu o madde için sınıfın en alt %10'una yerleştirilirse düşük performansı, iki puan çocuğun sonraki en düşük %20'sine yerleştirilen düşük performansı,

üç puan çocuğun sınıfın orta %40'ına yerleştiren performansı göstermektedir. Benzer şekilde, dört puan çocuğun sonraki en yüksek %20'sine yerleştirilen performansı ve beş puan ise çocuğun sınıfın en üst %10'una yerleştirilen en üst ya da en uygun performansı göstermektedir. AYÖ'den elde edilecek toplam puan dokuz ile 45 arasında değişmektedir (Gresham ve Elliott, 1990; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). SBDS Öğretmen Formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Sucuoğlu ve Özokçu tarafından yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analiziyle yapılan geçerlik çalışmaları sonucunda bazı maddeler farklı faktörlerde yer almış olmasına karşın, özgün ölçekte yer alan faktör yapısının korunduğu görülmüştür. Güvenirlik çalışmalarında iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış, Cronbach alfa kat sayısının SBÖ-ÖF için 0.84 ile 0.96 arasında, PDÖ-ÖF için 0.86 ile 0.93 arasında değiştiği, AYÖ-ÖF için ise 0.97 olduğu görülmüştür. Ölçeğin ilköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini, problem davranışlarını ve akademik yeterliklerini değerlendirmede kullanılabilmesi ifade edilmiştir (Sucuoğlu ve Özokçu). Araştırmacıların gerçekleştirdikleri Türkçe ÖF'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları hafif düzeyde zihin yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerden toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiş; bu araştırmada ise özel eğitim okullarına ve özel eğitim sınıflara devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerileri ÖF kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan zihin yetersizliği olan öğrencilerin çoğunun orta düzeyde zihin yetersizliği olması yüzünden bireysel eğitim almaları nedeniyle öğretmenlerin bu öğrencileri sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırarak akademik yeterliklerini belirlemesini güçleştireceğinden, SBDS ÖF'nin Akademik Yeterlik Ölçeği bu araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılmamıştır.

SBDS-ÖF'nin (6-12 yaş) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Sucuoğlu ve Özokçu (1995) tarafında SBDS-ÖF hafif düzeyde zihin yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerden toplanan veriler üzerinden Türkçeye uyarlanmıştır. Bu araştırmanın örnekleminde özel eğitim okullarına ve özel eğitim sınıflarına devam eden orta düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler yer aldığı için SBDS-ÖF'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tekrar yapılmış, sonuçları aşağıda verilmiştir.

Faktör Analizi: Faktör analizinde ölçeğin Sosyal Beceri, Problem Davranışlar ve Akademik Yeterlilik ölçekleri için ayrı ayrı Temel Bileşenler Analizi

yapılmış, daha sonra özgün ölçeklerde yer alan alt faktörler temel alınarak dik döndürme yöntemi olan varimax rotasyonu kullanılarak faktör analizi çalışmaları yürütülmüştür. ÖF'de yer alan Sosyal Beceri Ölçeği ile Problem Davranışlar Ölçeğinin faktör analizi sonuçları aşağıda ayrı ayrı verilmiştir.

Sosyal Beceri Ölçeği Öğretmen Formu (SBÖ-ÖF): Araştırmada faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizi yapılmaya uygun olup olmadığını belirleyebilmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliği Ölçütü ve Barlett Küresellik Testi yapılmıştır. KMO örneklem yeterliliği ölçütü, gözlenen korelasyon katsayıları ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir indekstir. KMO oranının.50 ve üzerinde olması, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2005). Barlett Testi ise, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir. Bu test sonucunda elde edilen chi-square test istatistiğinin anlamlı çıkması ($p < 0.05$) verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir (Çapri ve Kan, 2006). KMO Testi sonucuna göre, SBÖ-ÖF veri setinin faktör analizi için uygunluğu "mükemmel" (.94) düzeydedir (Kalaycı). SBÖ-ÖF Barlett Testi sonucu ($X^2 = 7699,856$; $p < 0.05$) anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

SBÖ-ÖF'nin faktör analizi çalışmalarında faktör sayısı özgün ölçekte yer alan faktör sayısı ile sınırlandırılarak değerlendirme yapılmıştır. Bu doğrultuda yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda özgün ölçekte yer alan işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol alt ölçeklerinden oluşan üç faktörlü yapının korunduğu; ancak, her faktörde yer alan bazı maddelerin diğer faktörlerde de yer aldığı, üç faktörün toplam varyansın % 48.703'ünü açıkladığı görülmüştür.

Özgün ölçekte işbirliği alt faktöründe yer alan toplam 10 maddeden yedisi Türkçe formda da *işbirliği* alt faktöründe yer alırken (9, 16, 20, 21, 27, 28, 29), orijinal ölçekte işbirliği alt faktöründe yer alan üç madde (8, 15, 26), Türkçe formda *kendini kontrol* alt faktöründe yer almıştır. Orijinal ölçekte atılganlık alt faktöründe yer alan toplam 10 maddeden yedisi Türkçe formda da *atılganlık* alt faktörüne girerken, orijinal ölçekte atılganlık alt faktöründe yer alan üç madde (3, 6, 17) Türkçe formda *kendini kontrol* alt faktörüne girmiştir. Orijinal ölçekte kendini kontrol alt faktöründe yer alan toplam 10 maddeden üçü (4, 22, 30) Türkçe formda *atılganlık* alt faktörüne girmiş, dördü (1, 12, 13, 18) Türkçe formda *işbirliği* alt faktöründe yer alırken, diğer üç maddenin (5,

Tablo 2.*SBÖ-ÖF'nün Alt Ölçeklerinde Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri Matrisi ve Madde Toplam Korelasyonu*

Madde No	Maddeler	1.Faktör İşbirliği	2. Faktör Atılganlık	3. Faktör Kendini Kontrol	r
20	Yönergelerinize uyar.	0,69			0,53
9	Sınıf ödevlerini verilen zaman içinde tamamlar.	0,67			0,69
29	Bir sınıf etkinliğinden diğerine kolayca geçer.	0,63			0,61
16	Okul ödevlerini doğru yapar.	0,61			0,65
1	Akranlarıyla anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	0,61			0,57
12	Yetişkinlerle anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	0,61			0,54
27	Çalışma sırasını hatırlamaksızın temiz ve düzenli tutar.	0,60			0,67
21	Çalışma materyallerini ya da okul eşyalarını yerine kaldırır	0,60			0,57
28	Dersi dikkatlice dinler/ derse dikkat eder.	0,60			0,64
13	Eleştiriyi iyi şekilde kabul eder.	0,53			0,58
18	Grup etkinlikleri için akranlarının fikirlerini Kabul eder.	0,52			0,62
10	Kolayca arkadaş edinir.		0,71		0,70
7	Diğerlerini etkinliğe katılmaları için davet eder.		0,70		0,66
14	Yaşlılarıyla konuşma başlatır.		0,70		0,70
24	Devam eden bir etkinliğine ya da bir gruba kendisine söylenmeksizin katılır.		0,70		0,58
23	Sınıf çalışmalarında akranlarına yardım etmede gönüllü olur.		0,62		0,63
2	Kendisine söylenmeden kendini yeni bir kişiye tanıtır.		0,61		0,63
30	Yabancılarla /farklı kişilerle iyi geçinir.		0,60		0,51
22	Yardımsız işbirliği yapar.		0,53		0,55
19	Akranlarına iltifat eder.		0,48		0,57
4	Anlaşmazlık durumunda kendi fikirlerini değiştirerek uzlaşma sağlar.		0,43		0,59
3	Haksız olabilecek kuralları uygun şekilde sorgular.			0,69	0,58
17	Kendisine haksız şekilde davrandığınızı düşündüğü zaman bunu uygun şekilde söyler.			0,63	0,60
11	Akranlarının alay etmelerine uygun şekilde tepki verir.			0,61	0,49
26	Sınıf çalışmalarında akranlarının dikkatini dağıtmalarına izin vermez.			0,58	0,50
6	Uygun olduğu zaman kendisiyle ilgili güzel şeyler söyler.			0,55	0,60
8	Boş zamanlarını uygun şekilde kullanır.			0,55	0,59
15	Yardım beklerken zamanı uygun şekilde kullanır.			0,54	0,58
25	Diğer çocuklar ittiği ya da vurduğu zaman, uygun tepki verir.			0,50	0,43
5	Akran baskısına uygun şekilde tepki verir.			0,45	0,46

Tablo 3.

PDÖ-ÖF'nin Alt Ölçeklerinde Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri Matrisi ve Madde Toplam Korelasyonu

Madde No	Maddeler	1. Faktör Dışsallaştırılmış	2. Faktör Hiperaktivite	3. Faktör İçselleştirilmiş	R
31	Diğerleriyle kavga eder.	0,79			0,66
41	Diğerleriyle tartışır.	0,79			0,63
33	Diğerlerini tehdit eder.	0,77			0,62
42	Düzeltildiğinde karşılık verir.	0,60			0,49
43	Kolay sinirlenir.	0,57			0,63
44	Öfke nöbetleri vardır.	0,46			0,46
40	Kendisine dinlemez.		0,71		0,63
35	Kolayca dikkati dağınık.		0,67		0,45
37	Devam eden bir etkinliği bozar.		0,67		0,66
47	Düşüncesizce davranır.		0,66		0,60
48	Yerinde duramaz ya da aşırı hareketlidir.		0,65		0,53
36	Diğerlerinin sözlerini keser.		0,59		0,58
34	Yalnız görünür.			0,77	0,62
45	Yalnız olmayı sever.			0,71	0,54
46	Üzgün ya da depresif davranır.			0,65	0,54
38	Bir çocuk grubuyla beraber olmaktan kaygı duyar.			0,64	0,50
39	Kolayca utanır.			0,62	0,42
32	Kendisine güveni azdır.			0,55	0,39

11, 25) orijinal ölçekte olduğu gibi Türkçe formda da *kendini kontrol* alt faktöründe yer almıştır. Zihin yetersizliği olan çocuklardan toplanan veriler üzerinden yapılan bu analizlerde SBÖ'deki tüm maddelerin Türkçe formunda da faktör yüklerinin .30'dan büyük olduğu görülmüş, bu nedenle hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır. SBÖ-ÖF'nin faktör yükleri matrisi ve madde toplam korelasyonları Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde SBÖ-ÖF'de yer alan her maddenin, o alt ölçeğin toplam puanını yordama gücünü belirleyebilmek için, her maddenin o ölçekten elde edilen toplam puan ile ilişkisine Pearson korelasyon katsayıları hesaplanarak bakılmış, madde toplam korelasyon katsayıları elde edilmiştir. SBÖ-ÖF'de yer alan 30 maddenin madde-toplam korelasyon katsayılarının .43 ile .70 arasında değiştiği görülmüştür.

Problem Davranışlar Ölçeği (PDÖ-ÖF): Araştırmada faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizi yapılmaya uygun olup olmadığını belirleyebilmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi yapılmıştır. Araştırmada yapılan KMO Tekniği analizi sonucuna göre, PDÖ-ÖF veri setinin faktör analizi için uygunluğu "çok iyi" (.88) düzeydedir (Kalaycı, 2005). Yapılan analiz sonucunda, PDÖ-ÖF Barlett Testi sonucu anlamlılık

düzeyi 0.05'den küçük çıktığı için anlamlı kabul edilmiştir ($X^2=3722,737$; $p<0.05$). Bu sonuçlar zihin yetersizliği olan çocukların öğretmenlerinden toplanan veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

PDÖ-ÖF'nin faktör analizi için ilk olarak Temel Bileşenler Analizi yapılmış, daha sonra bir dik döndürme yöntemi olan varimax rotasyonu yöntemi, problem davranışlar ölçeğinde yer alan üç faktöre göre yenilenecek analiz edilmiştir. Bu ölçek için yapılan faktör analizi sonucunda özgün ölçekte yer alan üç faktörlü yapının korunduğu, her bir faktör altında yer alan tüm maddelerin Türkçe formda da (özgün ölçekte olduğu gibi 18 maddeden altısı dışsallaştırma; altısı içselleştirme ve altısı da hiperaktivite alt ölçeklerinde) özgün yerlerini korudukları, üç faktörün toplam varyansın %53.27'sini açıkladığı görülmüştür. PDÖ-ÖF'nin alt ölçeklerinde yer alan maddelerin faktör yükleri matrisi ve madde toplam korelasyonu Tablo 3'de görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde PDÖ-ÖF'de yer alan her maddenin o ölçekten elde edilen toplam puan ile ilişkisine bakılmış ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. PDÖ-ÖF'de yer alan toplam 18 maddenin madde toplam korelasyon katsayılarının .42 ile .66 arasında değiştiği görülmüştür.

Tablo 4.

Alt Ölçekler Arası İlişkiler

(r)		SBÖ			PDÖ			
	İÖ	AÖ	KKÖ	SBÖT	DPÖ	İPÖ	HÖ	PDT
SBÖ								
İÖ								
AÖ	0,606**							
KKÖ	0,709**	0,678**						
SBÖT	0,876**	0,872**	0,894**					
PDÖ								
DPÖ	-0,232**	0,0578	-0,282**	-0,164**				
İPÖ	-0,228**	-0,383**	-0,249**	-0,328**	0,246**			
HÖ	-0,439**	-0,088*	-0,366**	-0,332**	0,631**	0,247**		
PDT	-0,395**	-0,175**	-0,392**	-0,359**	0,823**	0,637**	0,830**	

* Anlamlılık düzeyi $p<0.05$, ** Anlamlılık düzeyi $p<0.01$

Alt Ölçekler Arası İlişkiler: Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemenin bir diğer yolu olarak üç ölçeğin birbirleri ile olan ilişkisi incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

SBÖ: Sosyal Beceri Ölçeği, PDÖ: Problem Davranış Ölçeği: İO: İşbirliği Ölçeği, AO: Atılganlık Ölçeği, KKÖ: Kendini Kontrol Ölçeği, DPÖ: Dışsallaştırılmış Problem Davranışlar Ölçeği, İPÖ: İçselleştirilmiş Problem Davranışlar Ölçeği, HO: Hiperaktivite Ölçeği,

Tablo 4 incelendiğinde, SBÖ toplam puanı ile PDÖ toplam puanı arasında anlamlı ters yönlü bir ilişki görülmüş ($r = -0,359, p<0.01$), SBÖ toplam puanı artarken, PDÖ toplam puanının azaldığı belirlenmiştir. SBÖ toplam puanı ile AYÖ toplam puanı arasında anlamlı doğru orantılı bir ilişki görülmüş ($r= 0,481, p<0.01$), SBÖ toplam puanı artarken, AYÖ toplam puanının da arttığı belirlenmiştir. PDÖ toplam puanı ile AYÖ toplam puanı arasında anlamlı, ters orantılı düşük bir ilişki görülmüş ($r= -0,194, p<0.01$), PDÖ toplam puanı artarken, AYÖ toplam puanının düştüğü belirlenmiştir. SBDS-ÖF'de yer alan SBÖ ve PDÖ içinde yer alan alt ölçekler arasındaki ilişkiler incelenmiş, sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

SBDS-ÖF (6-12 yaş) Güvenirlilik Çalışması: Bu araştırmada SBDS-ÖF'nin (6-12 yaş) güvenirlliğini belirlemek amacıyla ilk olarak Cronbach alpha iç tutarlılık analizleri, Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

ÖF ve EF'nin Güvenirlilik Analizi Sonuçları

	Cronbach Alpha α		Cronbach Alpha α
		SBÖ-EF	
SBÖ-ÖF-Toplam	0.94	Toplam	0.94
İşbirliği	0.88	İşbirliği	0.86
Atılganlık	0.89	Atılganlık	0.83
Kendini Kontrol	0.84	Kendini Kontrol	0.77
		Sorumluluk	
PDÖ-ÖF-Toplam	0.86	PDÖ-EF-Toplam	0.84
Dışsallaştırılmış	0.82	Dışsallaştırılmış	0.77
İçselleştirilmiş	0.76	İçselleştirilmiş	0.59
Hiperaktivite	0.81	Hiperaktivite	0.77

Yapılan analiz sonucunda, SBÖ-ÖF toplam puanı için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .94, işbirliği faktörü için .88, atılganlık faktörü için .89, kendini kontrol faktörü için .84 olarak bulunmuştur. PDÖ-ÖF toplam puanı için .86, dışsallaştırılmış davranışlar faktörü için .82, içselleştirilmiş davranışlar faktörü için .76 ve hiperaktivite faktörü için .81 olarak bulunmuştur. AYÖ-ÖF -toplam puanı için Cronbach alfa katsayısı .95 olarak belirlenmiştir (Tablo 5).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın örnekleminde yer alan zihin yetersizliği olan öğrencilere ve annelerine okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri aracılığıyla ulaşılmıştır. Annelerden SBDS-EF'nin üzerindeki yönergeyi

Tablo 6.

SBÖ-ÖF ve SBÖ-EF Toplam ve Alt Ölçek Puanları Arasındaki Korelasyonlar

	SBÖ- Öğretmen Formu				PDÖ- Öğretmen Formu			
SBÖ- Ebeveyn Formu	İÖ	AÖ	KKÖ	SBÖT	DPÖ	İPÖ	HÖ	PDT
İÖ	0,466**	0,398**	0,417**	0,485**	-0,032	-0,073	-0,140**	-0,108*
AÖ	0,447**	0,514**	0,475**	0,545**	-0,013	-0,233**	-0,085*	-0,141**
SÖ	0,476**	0,545**	0,489**	0,573**	0,012	-0,147**	-0,107*	-0,105*
KKÖ	0,456**	0,384**	0,492**	0,502**	-0,191**	-0,127**	-0,244**	-0,247**
SBÖT	0,522**	0,525**	0,529**	0,597**	-0,056	-0,163**	-0,158**	-0,164**
PDÖ- Ebeveyn Formu								
DPÖ	-0,160**	-0,006	-0,189**	-,0130**	0,524**	0,129**	0,433**	0,477**
İPÖ	-0,174**	-0,164**	-0,124**	-0,176**	0,213**	0,350**	0,246**	0,350**
HÖ	-0,286**	-0,087*	-0,245**	-0,230**	0,391**	0,136**	0,514**	0,459**
PDT	-0,252**	-0,098*	-0,229**	-0,216**	0,466**	0,238**	0,490**	0,524**

* Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$, **Anlamlılık düzeyi $p < 0,01$

temel olarak aracı evlerinde yanıtlamaları ve yanıtlanmış formları okul yöneticilerine veya sınıf öğretmenlerine iletmeleri istenmiştir. Öğretmenler ise ölçeği kendi sınıflarında doldurmuşlar ve sınıflarında yer alan öğrencilerin her birinin sosyal becerilerini ayrı ayrı değerlendirmişlerdir. Araştırmaya katılacak öğretmenlerin seçiminde sınıftaki öğrencilerle en az altı ay birlikte olmaları ve öğrencilerini tanıyor olmaları göz önüne alınmıştır. Araştırmanın verileri ilk araştırmacı tarafından toplanmıştır. Zihin yetersizliği olan bir öğrencinin öğretmeni ve annesi tarafından değerlendirilmesi sağlanmış, sadece annenin ya da öğretmenin yaptığı değerlendirmeler eksik kabul edilmiştir. Eksik ve hatalı yanıtlanan formlar elenmiş, böylece zihin yetersizliği olan 562 öğrenciye ait elde edilen veriler ile analizler yürütülmüştür.

Bu çalışmadan elde edilen veriler SPSS 12 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. ÖF 6-12 yaş formu için geçerlik çalışmaları için ilk olarak temel bileşenler analizi yöntemiyle faktör analizi yapılmış, ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Araştırmanın genel amacı olan annelerin değerlendirmeleriyle öğretmen değerlendirmeleri arasındaki uyumun belirleyebilmek için korelasyon hesaplaması yapılmıştır. Araştırmanın alt amaçları arasında yer alan öğrencilerin cinsiyeti, yaş, yetersizlik etkilenme derecesi ve ek yetersizlik durumu değişkenlerine göre SBDS puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla her değişkene uygun olarak t testi ya da varyans analizi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın verilerinin normal dağılıp dağılmadığını belirlemede Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi (K-S) kullanılmış, analiz sonucunda hesaplanan p değerinin 0,05'ten büyük olduğu görülmüş (SBÖ Toplam için $p = 0,076$, PDÖ Toplam için $p = 0,056$) bu nedenle puanların normal dağıldığı kabul edilerek, parametrik testler kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

Annelerin ve Öğretmenlerin Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Sosyal Becerilerini ve Problem Davranışlarını Değerlendirmeleri Arasındaki Tutarlılığın İncelenmesi

Zihin engelli öğrencilerin sosyal becerilerinin öğretmenleri ve anneleri tarafından değerlendirilmeleri arasındaki tutarlılık ÖF ve EF'nin alt ölçek ve toplam puanlarına göre Pearson Korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

SBÖ: Sosyal Beceri Ölçeği, PDÖ: Problem Davranış Ölçeği, İO: İşbirliği Ölçeği, AO: Atılganlık Ölçeği, KKÖ: Kendini Kontrol Ölçeği, DPÖ: Dışsallaştırılmış Problem Davranışlar Ölçeği, İPÖ: İçselleştirilmiş Problem Davranışlar Ölçeği, HO: Hiperaktivite Ölçeği.

Tablo 6 incelendiğinde annelerin ve öğretmenlerin zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerini genellikle benzer şekilde değerlendirdikleri, iki grup değerlendiricinin puanları arasında uyuma olduğu gözlenmektedir. SBÖ-ÖF'nün SBÖ-EF ile

olan ilişkisine bakıldığında SBÖ-ÖF'nün İşbirliği alt ölçeğinin SBÖ-EF'nin tüm alt ölçekleri ve toplam puanıyla arasındaki ilişkiler ortadan yükseğe doğru değişmekte olup (0.447-0.522), r değerlerinin tümü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Aynı ölçeğin Atılganlık (0.384-0.545), Kendini Kontrol (0.417-0.529) alt ölçekleri ve SBÖ toplam puanının (0.485-0.597) korelasyonlarının da ortadan yükseğe doğru değiştiği ve doğrusal anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Tablo 6).

Benzer durum PDÖ-ÖF'nün, PDÖ-EF ile olan ilişkisi için de geçerlidir. PDÖ-ÖF'nün Dışsallaştırılmış davranışlar alt ölçeğinin PDÖ-EF'nin tüm alt ölçekleri ve toplam puanıyla arasındaki ilişkiler ortadan yükseğe doğru değişmekte olup (0.213-0.524) tümünde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Aynı ölçeğin, İçselleştirilmiş davranışlar (0.129-0.350), Hiperaktivite (0.246-0.514) alt ölçeklerinde ve toplam ölçekte (0.350-0.524) anne ve öğretmen görüşleri arasındaki tutarlılık düşükten yükseğe doğru değişmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde SBÖ-EF'nin İşbirliği alt ölçeğinin SBÖ-ÖF'nün de yer alan ölçek puanları ile toplam puanlar arasındaki ilişkiler ortadan yükseğe doğru değişmekte olup (0.398-0.485), r değerlerinin tümü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Aynı ölçeğin Atılganlık (0.447-0.545), Sorumluluk (0.476-0.573), Kendini Kontrol (0.384-0.502) alt ölçekleri ve SBÖ toplam puanının (0.522-0.597) korelasyonlarının da ortadan yükseğe doğru değiştiği ve doğrusal anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. PDÖ-EF'nin, PDÖ-ÖF'yle olan ilişkisi incelendiğinde; PDÖ-EF'nin dışsallaştırılmış davranışlar alt ölçeğinin PDÖ-ÖF'nün tüm alt ölçekleri ve toplam puanıyla arasındaki ilişkiler düşükten yükseğe doğru değişmekte olup (0.129-0.524) tümünde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlenmiştir. Aynı ölçeğin, içselleştirilmiş davranışlar (0.213-0.350), hiperaktivite (0.136-0.514) alt ölçeklerinde ve toplam ölçekte (0.238-0.524) anne ve öğretmen görüşleri arasındaki tutarlılık düşükten yükseğe doğru değişmektedir (Tablo 6). Tablo 6 incelendiğinde, SBÖ-ÖF ile SBÖ-EF toplam ve alt ölçek puanları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Cohen (1988) korelasyon katsayısının 0.10 olması durumunda az, 0.30-0.50 arası olması durumunda orta ve 0.50 den fazla olması durumlarında ise yüksek düzeyde ilişkiyi göstereceğini belirtmiştir (akt., Oord ve ark., 2005). Bu ölçütler temel alındığında, SBÖ-ÖF toplam puanı ile SBÖ-EF toplam puanları arasında doğrusal yönde olumlu ve yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. PDÖ-ÖF toplam puanıyla, PDÖ-ÖF toplam

puanı arasındaki ilişkiye bakıldığında yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. SBÖ-ÖF ve SBÖ-EF formlarında yer alan *işbirliği* alt ölçekleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu; *atılganlık* alt ölçekleri arasında yüksek bir ilişki olduğu, *kendini kontrol* alt ölçekleri arasında orta düzeyde bir ilişki; *dışsallaştırılmış davranışlar* alt ölçekleri arasında yüksek; *içselleştirilmiş davranışlar* alt ölçekleri arasında orta; *hiperaktivite* alt ölçekleri arasında yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. SBÖ-EF'de yer alan *sorumluluk* alt ölçeği SBÖ-ÖF'de yer almamaktadır. *Sorumluluk* alt ölçeğiyle, SBÖ-ÖF'de yer alan *atılganlık* alt ölçeği arasında yüksek; SBÖ-ÖF toplam puanı arasında yüksek bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Özet olarak zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerinin anneleri ile öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirmelerinin oldukça tutarlı olduğu görülmüştür. SBÖ toplam, atılganlık alt ölçeği, PDÖ toplam, dışsallaştırılmış davranış alt ölçek ve hiperaktivite alt ölçek puanları arasında yüksek ilişki vardır. İşbirliği, kendini kontrol ve içselleştirilmiş problem davranışlar alt ölçek puanları arasında ise orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma ile ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri arasında tutarlılığı inceleyen çalışmalar arasında yer alan iki çalışma sonuçlarıyla elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış, sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Bu Çalışma ile Ebeveyn ve Öğretmen Değerlendirmeleri Arasındaki Tutarlılığı İnceleyen Diğer Araştırmaların Bulguları

Ölçekler	Shahim (2001)	Gresham ve Elliott (1990)	Bu çalışma
SBDS-SBÖ			
İşbirliği	0.19	0.26	0.46*
Atılganlık	0.32*	0.33	0.51*
Kendini Kontrol	0.17	0.26	0.49*
SBÖ Toplam	0.32*	0.36	0.59*
SBDS-PDÖ			
Dışsallaştırma	0.16	0.27	0.52*
İçselleştirme	0.27*	0.27	0.35*
Hiperaktivite	0.23*	0.41	0.51*
PDÖ Toplam	0.41*	0.36	0.52*

*P=0.01

Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği Puanlarını Etkileyen Değişkenler

Cinsiyet, yaş, yetersizlikten etkilenme derecesi ve ek yetersizlik durumu değişkenlerinin öğrencilerin sosyal becerileri ve problem davranışları üzerin-

Tablo 8.

Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre SBÖ-ÖF ve Alt Ölçeklerinden Almış Oldukları Puanlar Arasında Farkı Gösteren t Testi Sonuçları

	<i>İÖ</i>				<i>AÖ</i>			<i>KKÖ</i>			<i>SBÖ T</i>		
	N	\bar{X}	t	p	\bar{X}	t	p	\bar{X}	t	p	\bar{X}	t	p
Cinsiyet													
Kız	253	9,86	1,932	0,054	8,48	2,202	0,028*	9,36	1,937	0,053	27,71	2,307	0,021*
Erkek	309	9,12			7,60			8,69			25,42		
Yaş													
6-9 yaş	290	8,94	3,347	0,001*	7,21	4,389	0,000*	8,38	4,017	0,000*	24,53	4,540	0,000*
10-12 yaş	272	10,33			9,16			9,89			29,40		
Yetersizlikten Etkilenme Derecesi													
Hafif	276	10,82	7,268	0,000*	9,37	7,051	0,000*	10,07	6,324	0,000*	30,26	7,942	0,000*
Orta	286	8,16			6,67			7,96			22,79		
Ek Yetersizlik Durumu:													
Yok	403	9,69	1,981	0,048*	8,33	2,659	0,008*	9,35	3,359	0,001*	27,38	3,006	0,003*
Var	159	8,86			7,15			8,08			24,10		

* $p < 0,05$

deki etkilerini belirlemek amacıyla yapılan analizlerde SBDS'nin Öğretmen Formu ile toplanan veriler temel alınmıştır. Öğrencilerin, ÖF'den almış oldukları puanların cinsiyet, yaş, engel derecesi ve ek engel gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

Öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirmeye göre kız öğrencilerin SBÖ-ÖF toplam ve atılgnalık alt ölçek puan ortalamalarının erkek öğrencilerden fazla olduğu görülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler 6-9 yaş ve 10-12 yaş olarak gruplandırılmış, bu grupların sosyal beceri puanları arasında fark olup olmadığı t testi ile incelenmiştir. Tablo 9 incelendiğinde, 6-9 yaş grubunda yer alan zihin yetersizliği olan öğrencilerin SBÖ toplam ve alt ölçek puanlarında 10-12 yaş grubunda yer alan öğrencilerden daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Her iki yaş grubu arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelendiğinde ise, 6-9 yaş grubunda yer alan zihin yetersizliği olan öğrencilerin SBÖ-ÖF toplam puanı ile işbirliği, atılgnalık ve kendini kontrol alt ölçeklerinden almış oldukları puanların 10-12 yaş grubunda yer alan öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Çalışma grubunda yer alan özel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan (HDZY),

özel eğitim okullarına devam eden öğrenciler ise orta düzeyde zihin yetersizliği olan (ODZY) olarak kabul edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). HDZY ve ODZY öğrencilerin sosyal becerileri ve problem davranışları arasında bir farklılık olup olmadığı t testiyle araştırılmış, HDZY öğrencilerin SBÖ toplam ve alt ölçek puanlarının ODZY öğrencilerden daha yüksek olduğu, iki grup arasındaki puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (Tablo 8). ODZY öğrencilerin, HDZY öğrencilerden dışsallaştırılmış davranışlar alt ölçeği dışında, PDÖ-ÖF toplam ve alt ölçeklerden daha yüksek puan aldıkları ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (Tablo 9).

Zihin yetersizliği olan öğrenciler ek yetersizliklerinin olup olmamasına göre iki gruba ayrılmıştır, bedensel yetersizlik ya da işitme yetersizliği gibi ek yetersizlikleri olanlar birinci, ek yetersizliği olmayanlar ise ikinci grubu oluşturmuşlardır. Böylece iki grubun sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının farklılaşıp farklılaşmadığı yapılan t testleri ile incelenmiştir. Ek yetersizliğe sahip olmayan zihin engelli öğrencilerin SBÖ-ÖF toplam ve alt ölçek puanları, ek bir yetersizliğe sahip olan zihin yetersizliği olan öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları, iki grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür (Tablo 8).

Tablo 9.

Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre PDÖ-ÖF ve Alt Ölçeklerinden Alınmış Oldukları Puanlar Arasında Farkı Gösteren t Testi Sonuçları

	DPÖ				İPÖ			HÖ			PDÖ Toplam		
	N	x	t	p	x	t	p	x	t	p	x	t	p
Cinsiyet													
Kız	253	3,92	1.227	0.220	5,45	1.893	0.059	5,54	1.271	0.204	14,92	0.318	0.751
Erkek	309	4,21			5,02			5,86			15,09		
Yaş													
6-9 yaş	290	3,96	1,453	0,147	5,22	0,354	0,723	5,93	1,175	0,241	15,12	0,049	0,961
10-12 yaş	272	4,35			5,13			5,59			15,09		
Yetersizlikten Etkilenme Derecesi													
Hafif	276	4,05	0,276	0,783	4,86	3,165	0,002*	5,35	3,025	0,003*	14,25	-2,810	0,005*
Orta	286	4,12			5,56			6,08			15,76		
Ek Yetersizlik Durumu:													
Yok	403	4,00	1,036	0,301	5,16	0,657	0,511	5,66	0,791	0,429	14,83	1,084	0,279
Var	159	4,27			5,33			5,87			15,48		

*p < 0.05

Tartışma

Öğrencilerin sosyal becerilerinin birden fazla kaynaktan bilgi toplayarak değerlendirilmesi alan yazında önemli vurgulanmakta; böylece sosyal becerilerin farklı ortamlarda değerlendirilmesinin sağlanabileceği belirtilmektedir (Merrell, 2001). Sosyal becerilerin hem ebeveynler hem de öğretmenler tarafından değerlendirilmesiyle çocukların ev ve okul ortamında sergiledikleri sosyal becerilere ilişkin daha fazla bilgi elde edilmektedir (Glover-Gagnon ve ark., 2007). Bu çalışmada da zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının anneleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi arasında tutarlılık olup olmadığı araştırılmış, ebeveyn ve öğretmenler arasında SBÖ toplam, atılganlık alt ölçeği, PDÖ toplam, dışsallaştırılmış problem davranışlar ve hiperaktivite alt ölçeklerinde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Gresham ve Elliott (1990) ve Shahim'in (2001) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Shahim, ebeveynlerin ve öğretmenlerin 6-12 yaşları arasında engelli olmayan çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarının değerlendirdikleri çalışmasında, değerlendiriciler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada SBDS ölçeğinin bazı alt ölçeklerinde değerlendiriciler arasındaki uyuşmanın orta, bazılarında ise düşük düzeyde uyuşmanın olduğunu, değerlendiriciler arasındaki en yüksek uyuşmanın SBÖ toplam, PDÖ toplam ve atılgan-

lık alt ölçeğinde olduğunu belirtmiştir. Gresham ve Elliott (1990) ise çalışmalarında hiperaktivite, SBÖ toplam, PDÖ toplam ve Atılganlık alt ölçeğinde öğretmen ve ebeveyn tutarlılığının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. SBDS-EF ile SBDS-ÖF ölçeklerinde benzer maddeler olmasına karşın, öğretmen ve ebeveynler kendi gözlemleri sonucunda çocuğu davranışlarını değerlendirmektedirler. Araştırmacılar öğretmenlerin ve annelerin yapmış oldukları değerlendirmeler arasında yüksek bir ilişkinin görülmesinin, öğretmenlerin öğrencileriyle geçirdikleri sürenin uzunluğu ve çocuğu yeterince tanımalarıyla ilişkili olabileceğini düşünmektedirler. Gresham ve Elliott (1990) SBDS formunu dolduracak öğretmenlerin en az iki ay çocukla birlikte olmalarını ve haftada birkaç gün çocukla zaman geçirmeleri gerektiğini belirtmektedirler. Bu çalışmada yer alan özel eğitim öğretmenlerin çoğunluğunun çocukları altı ay ve daha fazla süredir tanıyor olmaları öğretmen değerlendirmeleriyle anne değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi artırmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında ilköğretim sınıf öğretmenlerinkine oranla daha az sayıda öğrencinin bulunması, öğretmenlerin daha fazla zaman ayırarak ölçekleri doldurmuş olabilecekleri; böylece, değerlendiriciler arasındaki uyuşmanın artmış olabileceği düşünülmektedir. Her iki grup değerlendiricinin değerlendirmeleri arasında uyum olması, hazırlanacak sosyal beceri eğitim programları ile problem davranış sağaltım programlarında ele al-

nacak hedef davranışın belirlenmesini kolaylaştır-
maktadır (Merrell, 2001).

Bu araştırmada annelerle öğretmenlerin yapmış oldukları değerlendirmeler arasında SBÖ'nin işbirliği ve kendini kontrol alt ölçeklerinde ve PDÖ'nin içselleştirilmiş problem davranışlar alt ölçeğinde orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Alan yazında öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri arasında orta düzeyde tutarlılığın görüldüğü çalışmaların (Bramlett ve ark., 1994; Shahim, 2001) yanısıra düşük düzeyde tutarlılığın görüldüğü araştırmaların da (Demir, 2009; Fagan ve Fantuzzo, 1999; Glover-Gagnon ve ark., 2007; Koning ve Magill-Evans, 2001; Macintosh ve Dissanayake, 2006; Manz, Fantuzzo ve McDerott, 1999; Merrell ve Poppinga 1994; Oord ve ark., 2004) olduğu görülmüştür

Oord ve arkadaşları (2004) dikkat eksikliği ve aşırı hareketli tanısı almış (DEAH) öğrencilerin sosyal becerileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal becerilerini SBDS ölçeğinin öğretmen, ebeveyn ve öğrenci formu ile değerlendirmişlerdir. Araştırmalarında hem DEAH'lı öğrenciler için hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için farklı değerlendiriciler arasındaki ilişkiyi incelemişler, sonuçta öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri arasında DEAH'lı öğrenci grubunda anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemişlerdir. Ayrıca, normal gelişim gösteren grupta düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüş, ilişkinin düşüklüğünü DEAH'lı öğrencilerin sosyal davranışlarının ortamlar arası farklılık göstermesine bağlamışlardır. Bramlett ve arkadaşları (1994) ise zihin yetersizliği olan, öğrenme güçlüğü ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal becerilerini karşılaştırdıkları araştırmalarında öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Demir (2009) otizmlili çocukların sosyal becerilerinin değerlendiren kişiye göre farklılaşmış farklılaşmadığını incelemiş, anne-babalar ile öğretmenlerden elde edilen puanların anlamlı şekilde farklılaştığını, değerlendiriciler arasındaki ilişkinin düşük olduğunu belirtmiştir. Shahim (2001) ise özel gereksinimli öğrencilerinin sosyal becerilerini SBDS ölçeğini kullanarak değerlendirdiği çalışmasında ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Sosyal davranışların ortama özgü olduğu bilinmekte; bu nedenle, araştırmacıların bunu göz önüne alması beklenmektedir (Achenbach, McConaughy ve Howell, 1987; Kazdin, 1979'den akt., Gresham ve Elliott, 1990). Çocukların sosyal davranışlarını inceleyen araştırmacılar davranışların ortamlar arasında farklılık gösterebileceğini, bir çocuğun mahalle arkadaşlarının kurmuş olduğu gruba rahatlıkla katılabilirken,

sınıf arkadaşlarının oluşturmuş olduğu bir gruba katılmada güçlük çekebileceğini belirtmişlerdir. Gresham ve Elliott (1990) değerlendiriciler arasındaki ilişkinin düşüklüğünü, değerlendiricilerin gözlemedikleri davranışları kendi algılarına göre yorumlamalarına bağlamışlardır. Değerlendiricilerin çocuklardan beklentileri doğrultusunda yaptıkları gözlemler onların sosyal becerilerini daha farklı değerlendirmelerine neden olabilmektedir. Örneğin, öğretmen sınıf içinde işbirliği davranışlarını ve yardım etme davranışlarını öğrencilerden daha fazla beklerken, ebeveynler evde sorumluk alma ve yerine getirme davranışını vurgulayıp, çocuklarının bu davranışları sergilemelerini bekleyebilmektedirler. Bu durum çocukların farklı iki ortamda farklı sosyal davranışları göstermesine neden olabilmektedir (Gresham ve Elliott, 1990). Glover-Gagnon ve arkadaşları (2007) ebeveynlerle öğretmenlerin değerlendirmeleri arasındaki farklılıkların çocukları farklı ortamlarda gözlemlenimin yanı sıra davranışlara ilişkin yargıların da farklılığından kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Ebeveynlerle öğretmenlerin çeşitli davranışlara olan hoşgörülerinin farklı olabileceği; bu nedenle, değerlendirmeleri arasında da farklılaşmanın olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler çocukları akranlarıyla kıyaslayarak değerlendirebilirlerken, anne babalar çocuklarını diğer çocuklarla karşılaştırma yapmadan değerlendirmektedirler. Ebeveynler sadece bir çocuk için değerlendirme yaparken, öğretmenlerin birçok çocuğu değerlendirmelerinin yorgunluk ve önyargıya neden olabileceğini, bunların tümünün değerlendiriciler arasındaki tutarlılığın düşmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Merydith (2001) öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri arasındaki farkın değerlendirilen çocuk sayısının eşitlenmesiyle ortadan kalkabileceğini, öğretmenlerin de ebeveynler gibi sadece bir çocuk için değerlendirme yapmalarının sağlanmasının değerlendiriciler arasındaki tutarlılığı artırabileceğini belirtmiştir (akt., Demir, 2009).

Zihin yetersizliği olan çocukların okulda ve ev ortamında sıklıkla problem davranışlar gösterdikleri bilinmektedir. Chandler ve Dahlquist (2002) problem davranışları bireyin kendisinin ve etrafındaki diğer bireylerin öğrenmesine engel olan, bireyler arası sosyal ilişkileri ve etkileşimi etkileyen, bireye, akranlarına, kendilerine yakın olan yetişkinlere ve aile üyelerine zarar veren davranışlar olarak tanımlanmaktadır (akt., Özen, Çolak ve Acar, 2002). Sosyal becerilerdeki yetersizlik, bireyin saldırgan davranışlarda bulunmasına ve sosyal kabul edilebilirliği düşük davranışlar sergilemelerine neden olabilmektedir. Sosyal becerileri inceleyen çalışmaların birçoğunda, sosyal becerilerle problem davranışların ilişkili olduğu düşüncesiyle, öğrenci-

lerin problem davranışlarının da değerlendirildiği görülmektedir (Fagan ve Fantuzzo, 1999; Hinshaw, Han, Erhard, ve Huber, 1992; Poyraz Tüy, 1999; Winsler ve Wallace, 2002). Bu çalışmada da sosyal becerilerle problem davranışlar arasında ters yönde bir ilişki olduğu görülmüş, sosyal becerileri az olan zihin yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarının fazla olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada zihin yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını değerlendiren anneler ve öğretmenler arasındaki ilişki, PDÖ toplam, dışsallaştırılmış problem davranışlar ve hiperaktivite alt ölçeklerinde yüksek düzeyde, içselleştirilmiş problem davranışlar alt ölçeğinde ise orta düzeydedir. Alan yazında bu sonuca ilişkin çelişkili bulgular bulunmaktadır. Örneğin, Uyanık-Balat, Şimşek ve Akman (2008) okul öncesi eğitimi alan altı yaş grubu çocukların davranış sorunlarının aileleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları çalışmada 4-18 yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Öğretmen Bilgi Formu kullanarak veri toplamış, değerlendiriciler arasındaki ilişkinin dışsallaştırılmış davranış sorunlarında, içselleştirilmiş davranış sorunlarına göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Dışsallaştırılmış problem davranışların (kavga etme, tartışma, sinirlenme, öfke nöbeti, vb.), içselleştirilmiş problem davranışlara (yalnız görünür, kolay utanır, kendine güveni azdır, v.b.) göre daha kolay gözlenebilen, başkalarına zarar veren saldırgan davranışlar olarak kabul edilmesi annelerle öğretmenlerin bu grup davranışları belirlenmesindeki tutarlılığı artırmış olabileceği düşünülmüştür. Diğer taraftan Hinshaw ve arkadaşları, 3-6 yaş grubu normal gelişim gösteren çocukların davranış problemlerini değerlendirdikleri çalışmalarında, öğretmen ve ebeveynlerden dereceleme ölçekleriyle çocukların problem davranışları değerlendirmelerinin yanı sıra oyun bahçesinde gözlem yapmalarını istemişler, dışsallaştırılmış problem davranış puanlarında ebeveyn ve öğretmen puanları arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu bulmuşlardır. Randazzo, Landsverk ve Ganger (2003) ise anne babalar ile öğretmenlerin problem davranışlara verdikleri puanlar arasında uyum olmadığını belirtmişlerdir (akt., Demir, 2009). Benzer şekilde pek çok araştırmacı, ebeveyn ve öğretmenlerin değerlendirmeleri arasındaki uyumu araştırmışlar ve genellikle aile ve öğretmenler arasındaki uzlaşmanın derecesinin ortalamanın altında olduğunu belirtmişlerdir. (Achenbach ve ark., 1987; Cai ve ark., 2004'ten akt., Uyanık-Balat ve ark., 2008).

Bu çalışmada zihin yetersizliği olan öğrencilerin cinsiyet, yaş, yetersizlikten etkilenme derecesi, ek yetersizliğinin olup olmaması gibi özelliklerinin sosyal becerileri ve problem davranışları üzerin-

deki etkisi değerlendirilmiştir. Cinsiyet değişkeninin sosyal beceriler üzerinde etkili olduğu, kız öğrencilerin SBÖ-ÖF toplam ve atılabilir alt ölçek puan ortalamalarının, erkek öğrencilerin bu alt ölçek puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Gresham ve Elliott (1990) da tüm yaş düzeylerinde (okulöncesi, ilköğretim ve lise) kızların erkek öğrencilerden daha fazla sosyal beceriye sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Ülkemizde de cinsiyetin sosyal beceriler üzerinde etkili olduğunu (Atılğan, 2001; Dinç, 2002; Gültekin, 2008; Koçak ve Tepeli, 2006; Merrell, 1994; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005) ve olmadığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Demir, 2009; Gülay, 2004; Poyraz Tüy, 1999; Seven, 2008). Gültekin (2008) beş yaşındaki kız çocukların erkek çocuklara göre işbirliği, atılabilirlik, kendini kontrol ve toplam sosyal becerilerde daha yüksek puan aldıklarını belirlemiş; Bülbül (2008) ise benzer sonuçları dört yaş çocuklarında gözlediğini ifade etmiştir. Sucuoğlu ve Özokçu da kaynaştırma öğrencilerinin atılabilirlik ve SBÖ toplam puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaştığını, kız öğrencilerin daha fazla sosyal beceriye sahip olduğunu açıklamışlardır. Araştırmada cinsiyet değişkeninin problem davranışlar üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, cinsiyetin problem davranışlar üzerinde etkili olmadığını gösteren araştırma sonuçlarıyla (Çıfci ve Cora-İnce, 2002; Poyraz Tüy, 1999; Sucuoğlu, 2003) örtüşürken, erkeklerin problem davranışlarının, kızlardan daha fazla olduğunu destekleyen araştırma sonuçlarıyla (Atılğan, 2001; Çiçekçi, 2000; Gresham ve Elliott, 1990; Gültekin, 2008; Koçak ve Tepeli, 2006; Sucuoğlu ve Özokçu) çelişkili görünmektedir. Yaş değişkeninin sosyal beceri ve problem davranışlar üzerindeki etkisi incelendiğinde yaşın artışıyla birlikte sosyal becerilerinde arttığı yönündeki bulguları (Kapıkıran, İvrindi ve Adak, 2006; Koçak ve Tepeli; Merrell, 1994; Poyraz-Tüy) destekleyici nitelikte sonuçlar elde edilmiştir. Çalışma grubunda altı-dokuz yaş grubunda yer alan zihin yetersizliği olan öğrencilerin SBÖ toplam ve alt ölçek puanlarında 10-12 yaş grubunda yer alan zihin yetersizliği olan öğrencilerden daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin yaşlarının artışıyla birlikte daha fazla sosyal ortamlara katıldıkları, daha fazla sosyal etkileşim gözlemledikleri ve sosyal etkileşim kurma çabalarının arttığı, bunun da sosyal becerilerinde gelişme sağladığı söylenebilir. Poyraz-Tüy işitme yetersizliği olan çocuklarla işiten çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları açısından karşılaştırdığı çalışmasında, yaş artışıyla birlikte sosyal becerilerde de artış olduğuna dikkat çekmiş, Merrell (1994) yaşın artması ile sosyal etkileşimin, sosyal bağımsızlığın ve sosyal işbirliğinin arttığını, problem davranışların da azaldığını belirtmiştir.

Sucuoğlu ve Özokçu ise kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini değerlendirdikleri çalışmalarında sosyal becerilerin çocukların sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişler, sınıf düzeyi arttıkça SBÖ toplam ve işbirliği alt ölçek puanlarının arttığını bulmuşlardır. Bu çalışmada, yaşın problem davranışlar üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu alanyazında yer alan bazı çalışmaların sonuçları ile desteklenmekte (Achenbach ve Edelbrok, 1986; Gresham ve Elliot, 1990), bazı çalışmalarla desteklenmemektedir (Demir, 2009; Sucuoğlu; Sucuoğlu ve Özokçu). Gresham ve Elliot (1990) sınıf düzeyinin ve buna bağlı olarak yaşın problem davranışlarda tutarlı bir farklılığa yol açmadığını belirtirken, Sucuoğlu ve Özokçu içselleştirilmiş problem davranış alt ölçeğinde birinci sınıf ve üçüncü sınıf öğrencileri arasında fark olduğunu, hem normal gelişim gösteren öğrencilerin hem de birinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin içselleştirilmiş davranış problemlerinin, üçüncü sınıf öğrencilerinden daha fazla olduğu belirlemişlerdir.

Araştırmada ayrıca çocukların yetersizlikten etkilenme derecesinin, sosyal beceriler ve problem davranışlar üzerindeki etkisi araştırılan bir diğer değişkendir. Türkiye’de zihin yetersizliği olan öğrencilerin okula yerleştirilme süreci Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından yapılmakta, bu süreçte yetersizlikten etkilenme derecesi göz önüne alınmaktadır. Ülkemizde yetersizlikten etkilenme derecesi hafif/eğitilebilir ve orta/öğretilebilir olarak kabul edilmekte, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler özel eğitim sınıfı veya kaynaştırma sınıflarına, orta düzeyde olanlar ise çoğunlukla özel eğitim okullarına yerleştirilmektedir. Bu çalışmada özel eğitim sınıflarında yer alan öğrenciler “hafif derecede” özel eğitim okullarında yer alan öğrenciler de “orta derecede” zihin yetersizliği olanlar olarak kabul edilmiş; yetersizlikten etkilenme derecesi ağırlaştıkça zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerin azaldığı, problem davranışlarının arttığı görülmüştür. Alanyazında zihin yetersizliği olan öğrencilerin bilişsel sınırlılıklarının sosyal becerilerde yetersiz olmalarındaki en önemli etken olduğu belirtilmiştir (Gumpel, 1994). Greenspan ve Shoultz (1981) zihin yetersizliği olan bireylerin bilişsel alandaki yetersizliklerinin, onların hangi ortamlarda, nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin karar vermelerini olumsuz olarak etkilediğini belirtmiştir (akt., Huang ve Cuvo, 1997). Diğer taraftan, zihin yetersizliği olan bireylerin dikkat, hafıza, ayırım yapma ve genelme becerilerindeki yetersizlikleri nedeniyle, yaşlarına göre daha yavaş öğrendikleri, bu yetersizliklerin özellikle sosyal beceriler, sosyal biliş ve sosyal etki yetersizliklerine neden olduğu açıklanmakta; zihin yetersizliğinden etkilenme derecesi arttıkça, bu bi-

reylerin sosyal becerilerdeki yetersizliklerinin de arttığı vurgulanmaktadır (Sargent, 1991; Warger ve Rutherford, 1996). Sosyal becerilerdeki yetersizlik, bireylerin sosyal kabul edilebilirliği düşük davranışlar bir başka deyişle problem davranışlar sergilemelerine neden olabilmektedir. Orta düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerden daha az sosyal beceriye sahip oldukları; ancak, problem davranışlarının daha fazla olduğu araştırmanın bulgularında görülmektedir. Problem davranışların görülme sıklığı davranışların tanımları ve kullanılan ölçme aracına bağlı olarak değişebilmekte; zihin yetersizliği olan bireylerin yaklaşık %11-12’sinde ağır derecede problem davranışlar görülmektedir. Bu oran, zihin yetersizliğinden etkilenme derecesine bağlı olarak % 60’a kadar çıkabilmektedir (Sucuoğlu; Vostanis ve ark., 1996). Bu araştırmanın son bulgusu zihin yetersizliği olan öğrencilerin ek yetersizliklerinin olmasının sosyal becerileri üzerinde olumsuz etkisinin olduğunu göstermektedir. Buna göre, işitme ya da ortopedik yetersizlik gibi ek yetersizliği olan öğrencilerin, SBÖ toplam ve alt ölçek puanları, ek yetersizliği olmayanlara göre daha düşüktür. Çoklu yetersizlik durumu, sosyal becerilerin kazanımını güçleştirmekte ve sosyal etkileşimi sınırlandırmaktadır (Hallahan ve Kauffman, 2003). Bu bulgu, ileride yapılacak araştırmalarda tekrar ele alınıp incelenerek, ek engelin sosyal becerilerle ilişkisi ayrıntılı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerileri ve problem davranışlarını değerlendirmeye yönelik yapılacak araştırmalarda farklı yaş gruplarında, farklı yetersizlik gruplarında yer alan öğrencilerin, sosyal becerileri karşılaştırılabilir. Son olarak bu çalışmada babalardan veri toplanmamış, babalardan zihin yetersizliği olan çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmeleri istenmemiştir. Bu nedenle ileriki araştırmalarda zihin yetersizliği olan çocuğa sahip babaların çocuklarının sosyal becerilerinin değerlendirmelerine yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir. Bu araştırmada zihin yetersizliği olan öğrencilerin eğitim aldıkları sürenin bir değişken olarak ele alınmaması çalışmanın bir sınırlılığıdır. İleri araştırmalarda eğitim süresinin sosyal beceriler ve problem davranışlar üzerindeki etkisi incelenebilir. Zihin yetersizliği olan öğrenciler için hazırlanacak olan sosyal beceri eğitim programları ile problem davranışlarla baş etmeye yönelik programlarda ele alınacak hedef davranışların belirlenmesinde bu çalışmanın bulgularından yararlanılması da önerilmektedir.

Teachers' and Mothers' Assessment of Social Skills of Students with Mental Retardation*

İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN^a

Abant İzzet Baysal University

Elif SAZAK PINAR

Abant İzzet Baysal University

Bülbin SUCUOĞLU

Ankara University

Abstract

The purpose of this study is to compare the assessment results of social skills of students with mental retardation by their teachers and mothers through relational model by using descriptive statistics. The research group in this study consisted of mothers and teachers of 562 children with mental retardation aged between 6 and 12 who enrolled in special education schools and special classes. For 6-12 age group, Teacher Form of Social Skills Rating System (SSRS-TF) and Parent Form of Social Skills Rating System (SSRS-PF) were used to collect data. Initially, this study investigated whether there was a relation between the mother and teacher assessment results of social skills of students with mental retardation. Then it examined whether the social skills of students with mental retardation differ according to the various variables such as gender, age, level of retardation, and additional disability. According to the results of analysis, a high correlation was found between the total scores of social skills scale obtained after mother and teacher assessments. Additionally, a high correlation was found between externalizing behavior subscale score and hyperactivity subscale score and the assertiveness subscale score of teachers and parents forms. Moreover, a high correlation was observed between the total scores of problem behavior subscales of teachers and parents forms. There is a moderate relationship between cooperation skills subscales score, self-control skills subscales score and internalizing problem behaviors subscales score. In addition, the social skills of the girls are more than those of the boys, and their problem behaviors are lower than those of the males. The social skills of the students with mental retardation who are in 6-9 age group are significantly lower than those of the students who are in 10-12 age group, and problem behaviors do not differ according to age of the students.

Key Words

Social Skills, Problem Behaviors, Evaluation of Social Skills, Children with Mental Retardation.

One of the most important challenges individuals with mental retardation face while interacting with their peers and other people is their deficiency in

social skills (Heiman & Margalit, 1998; Merrell & Gimpel, 1998; Sargent, 1991). Cognitive limitation is considered to be the most important factor for the inadequate social skills of students with mental retardation (Gumpel, 1994). Greenspan and Shoultz (1981) state that cognitive limitations of individuals with mental retardation adversely affect their decision making about how to behave in some certain situations (cited in Huang & Cuvo, 1997). Therefore, it is noted that students with mental retardation are unable to master social skills and have difficulty in generalizing the learnt social skills in different environments (Sargent, 1991; Warger & Rutherford, 1996). Moreover, it is accepted that students who lack social skills display problem behaviors to express themselves and thereby the need to decrease such problem behaviors and teach soci-

- * This study received the Scientific Research Project grant numbered 2008.02.07.273 by Abant İzzet Baysal University and was presented at the 19th Special Education Congress held in 2009.
- a İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN, Ph.D., is currently an assistant professor at the department of Special Education. Her research interests include social skills training, family education and counseling in special education. Correspondence: Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Special Education, Gölköy 14280 Bolu/Turkey. E-mail: ilknur_cifci@hotmail.com Phone: +90 374 254 1000.

al skills have been emphasized (Merrell & Gimpel, 1998; Russell & Forness, 1985; Sargent).

Prior to teaching social skills, social skills of students need to be assessed (Gresham, 1997; Merrell, 2001). Rating scales, one of the commonly used assessment techniques, are applied to self-assess the social skills of the individual also used to be assessed by significant people such as parents and teachers (Gresham & Elliott, 1987; Luiselli, McCarty, Coniglio, Zorilla-Ramirez, & Putnam, 2005; Mercer & Mercer, 2005; Oppenheim, 1966; Zirpoli & Melloy, 1997). Numerous behavior rating scales have been developed to assess social skills. The most widely used of these is the Social Skills Rating System (SSRS) (Gresham & Elliot, 1990). SSRS is used to assess social skills of children at different ages and with varying characteristics; additionally, it is used to compare social skills of children with and without insufficiency (Bramlett, Smith, & Edmonds, 1994; Fagan & Fantuzzo, 1999; Fujiki, Brinton, & Todd, 1996; Lyon, Albertus, Birkinbine, & Naibi, 1996; Macintosh & Dissanayake, 2006; Merrell & Poppinga, 1994; Oord et al., 2005; Silver, Elder, & DeBolt, 1999). The researchers believed that evaluation of skills in schools and at home would provide valuable insights and accordingly assessed social skills of children by collecting data from both the parents and teachers. The findings reveal that parents and teachers assess social skills in a different way and there is a low and medium level relation between parent and teacher assessment (Fagan & Fantuzzo; Macintosh & Dissanayake; Manz, Fantuzzo, & McDermott, 1999; Merrell & Poppinga).

There has been an increase during the last decade in the studies examining social skills and competencies of students with disability and the effects of social skills training programs in Turkey; additionally, social skills of children with different characteristics have been assessed by the parents and teachers in many studies (Baydık & Bakkaloğlu, 2009; Çolak, 2007; Poyraz Tüy, 1999; Sucuoğlu & Özokçu, 2005; Vuran, 2005). Nevertheless, there is no such study in Turkey which focuses on the assessment of social skills of children with mental retardation in special education schools and classrooms by their mothers and teachers. However, assessment by mothers and teachers would provide more detailed and valid information of children with mental retardation (Glover-Gagnon, Nagle, & Nickerson, 2007). The main purpose of this research is to determine the relation between the social skills assessment of students with mental re-

tardation by their mothers and teachers. This study also aims to examine the see whether there are any changes observed in the SSRS subscale scores of children with mental retardation depending on their age, gender, degree of disability and any extra disability.

Method

Research Design

This descriptive study is based on the relational scanning model (Karasar, 2006) for the assessment of social skills and problem behaviors of children with mental retardation by their mothers and teachers.

Population of the Study

The students with mental retardation aged 6-12 forms the population of the study.

Sampling

Convenience sampling technique (Özen & Gül, 2007) was used to determine the sampling for the study. Following this technique, the sampling of the study was composed of 562 students with mental retardation aged 6-12 who are in special education schools and classroom, their mothers and teachers in Ankara, Bolu, İstanbul and Bursa. The students in the study group have varying mental retardation; 49.1% of them are at the mild and 50.8% are at the moderate level. Eighty-three percent of the 277 participating teachers are female whereas 17% of them are male. The teachers are graduates from various programs; 23.5% of them are from special education teaching, 31% are from classroom teaching, 28.2% are from child development and 17.3% are from various programs.

Data Collection Instruments

Parent Form of Social Skills Rating System (SSRS-PF) for 6-12 age group, developed by Gresham and Elliott (1990) was used to collect data.

Parent Form of Social Skills Rating System (SSRS-PF):

SSRS-PF includes Social Skills Inventory (SSI-PF) and Problem Behavior Scale (PBS-PF) as two separate scales. *SSI-PF* has subscales of assertiveness, cooperation, responsibility and self-control. There are 40 items in the scale and the total score varies from 0 to 76. Problem Behavior Scale (PBS-PF) has the subscales of externalizing beha-

viors, internalizing behaviors and hyperactivity. Total score obtained from PBS-PF ranges from 0 to 36 where the higher scores mean the high level of problem behaviors of the children. The validity and reliability of SSI-PF (6-12) were carried out by Şahin (2006) in Turkey with the data collected from third grade primary school students with normal development processes. On the other hand, as the validity and reliability of PF for the students with mental retardation fit factor analysis for the data collected by Çifci-Tekinarıslan, Sazak-Pınar, and Sucuoğlu (2010) exploratory factor analysis (Kalaycı, 2005) was conducted. It is observed the four factors are kept as in the original scale: responsibility, cooperation, assertiveness and self-control. Internal consistency coefficient for total score of SSI-PF is found to be .94, for the subscale of *cooperation* .86, for *assertiveness* subscale .83, *self-control* subscale .77 and .86 for the *responsibility* subscale. On the other hand, the Cronbach's alpha internal consistency coefficient for the PBS-PF total score is determined to be .84 and for each subscale respectively as following: .77 for *externalizing subscale*, .59 for *internalizing subscale* and .95 for *hyperactivity subscale*.

SSRS Teacher Form Includes Three Separate Scales: *Social Skills Inventory (SSI-TF)*, *Problem Behavior Scale (PBS-TF)* and *Academic Competencies Scale (ACS-TF)*. Validity and reliability of SSRS Teacher Form was carried out by Sucuoğlu and Özokçu (1995) with data collected from students with and without mild level mental retardation. The study group of this research is students with medium level retardation; therefore, validity and reliability of TF were re-conducted. The analyses reveal that SSI-TF total for Cronbach's alpha coefficient is .94, .88 for the *cooperation*, .89 for the *assertiveness* and .84 for the *self-control* factor. Additionally, Cronbach's alpha coefficient PBS-TF total score is .86, .82 for the *externalizing behavior*, .76 for the *internalizing behavior* and .81 for the *hyperactivity* factor. Cronbach's alpha coefficient for the ACS-TF total score is .95.

Data Collection and Analysis

The students with mental retardation and their mothers in the study sample were contacted through school administration and classroom teachers. The mothers were asked to answer the questions at home following the instructions on the SSRS-PF and submit the forms to the school administrators or the classroom teachers. The teachers completed the forms in classrooms by assessing the social skills of each student separately.

Findings

Consistency between the PF and TF subscale and total scores of social skill assessment of children with mental retardation by their parents and teachers was analyzed through Pearson's correlation coefficient. Cohen (1988) acknowledged that if the correlation coefficient is 0.10 it is considered low if between 0.30 and 0.50 it is medium and if more than 0.50 it is of high relation (cited in Ood et al., 2004). Based on these criteria, there is a linear, positive and high correlation between the total scores of SSI-TF and SSI-PF. A high correlation is seen between the total scores of PBS-TF and PBS-PF. Moreover, there is a medium level correlation between the *cooperation* subscale scores of SSI-TF and SSI-PF forms; a high correlation between their *assertiveness* subscales, a medium correlation between *self-control* subscales; a high correlation between *externalizing behaviors* subscales; a medium level between *internalizing behaviors* subscales; and finally, a high correlation between *hyperactivity* subscales. *Responsibility* subscale in the SSI-PF is not included in the SSI-TF. A high correlation is identified between the SSI-TF subscales of *responsibility* and *assertiveness* and SSI-TF total score. In summary, social skills of children with mental retardation assessment by their teachers and mothers are observed to be fairly consistent.

The analyses conducted to determine the effects of gender, age, disability status and additional disabilities on the students' social skills and problem behaviors are based on the data collected through SSRS Teacher Form and t-test was applied as the data were normally distributed (Çapri & Kan, 2006). As a result, SSI-TF total scores and assertiveness subscale scores of female are found to be higher than those of the male. SSI-TF total scores, assertiveness and self-control scores of children with retardation in the 6-9 age group are observed to be significantly lower than those in the 10-12 age group. Students in the study group who are enrolled in special education classes are referred to as with the mild mental retardation whereas those who are enrolled in special education schools as with the medium mental retardation at level (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). SSI total and subscale scores of mild mental retardation students are found to be higher than those of medium mental retardation group and the difference is statistically significant. The medium mental retardation students are observed to have higher scores in total and subscales of PBS-TF except for the externalizing subscale and the difference is statistically significant. Furthermore, students with additional disabilities display higher scores than those without additional disabilities in the total and subscale scores of SSI-TF; the mean difference between the two groups is significant.

Discussion

In this study, the consistency between the mother and teacher assessment of social skills and problem behaviors of children with mental retardation is questioned. A high correlation between the parent and mother assessment was observed in the total score and assertiveness subscale of SSI and total, externalizing problem behaviors and hyperactivity subscales of PBS. This finding corresponds to the research findings of Gresham and Elliott (1990) and Shahim (2001). Social behaviors are known to be context-dependent (Achenbach, McConaughy, & Howeell, 1987; Kazdin, 1979 cited in Gresham & Elliott, 1990). Merydith (2001) states that the difference between the teacher and parent assessments can be eliminated when number of children assessed is equalized; additionally, it can improve the consistency if a teacher assesses a single student as do the parents (cited in Demir, 2009). In this study, the majority of the special education teachers have known the children for more than six months and this could have led the increase in the correlation between the mother and teacher assessments. Furthermore, teachers in special education classes might have spent more time in filling out the scale than classroom teachers as they have fewer students; thus, the harmony between assessors could have been increased.

A medium level relation between the assessments of mothers and teachers in the cooperation and self-control subscales of SSI and internalizing problem behaviors subscale of PBS is seen. There are studies in which a medium level consistency between mothers and parents is observed (Bramlett et al., 1994; Shahim, 2001) whereas there are also some that reveal low level of consistency (Demir, 2009; Fagan & Fantuzzo, 1999; Glover-Gagnon et al., 2007; Koning & Magill-Evans, 2001; Macintosh & Dissanayake, 2006; Manz et al., 1999; Merrell & Poppinga 1994; Oord et al., 2004). Researchers who investigated the harmony between the parent and teacher assessments report that the degree of consensus is generally below the average (Achenbach et al., 1987; Cai et al., 2004 cited in Uyanık-Balat, Şimşek, & Akman, 2008). Gresham and Elliott (1990) attribute the reason for the low level of relation between assessors to the fact that they interpret the behaviors they observe according to their own perceptions.

In many studies examining social skills, as social skills are associated with problem behaviors, students' problem behaviors are also assessed (Fagan & Fantuzzo, 1999; Hinshaw, Han, Erhardt, & Huber, 1992; Poyraz Tüy, 1999; Winsler & Wallace;

2002). This study also reports that there is an adverse relation between social skills and problem behaviors, students with mental retardation who have low social skills display more problem behaviors.

This study investigates the effect of demographic variables; gender variable is found to influence social skills and total SSI-TF as well as assertiveness subscale score average of the female is higher than those of the male. Gresham and Elliott (1990) concluded that girls have more social skills than boys in all age levels (preschool, primary and high school). Some studies conducted in our country show the effect of gender on social skills (Atılğan, 2001; Bülbül, 2008; Dinç, 2002; Gültekin, 2008; Koçak & Tepeli, 2006; Merrell, 1994; Sucuoğlu & Özokçu, 2005) and some show no effect (Demir, 2009; Gülay, 2004; Poyraz Tüy, 1999; Seven, 2008). The findings are in parallel to those displaying no effect of gender on problem behavior (Çifci & Cora-İnce, 2002; Poyraz Tüy; Sucuoğlu, 2003) while contradicts to findings stating that male have more problem behaviors than female (Atılğan, 2001; Çiçekçi, 2000; Gresham & Elliott, 1990; Gültekin, 2008; Koçak & Tepeli, 2006; Sucuoğlu & Özokçu, 2005).

Regarding the effect of age variable on the social skills and problem behaviors, the results support the findings about the increase in age along with the social skills (Kapıkıran, İvrendi, & Adak, 2006; Koçak & Tepeli, 2004; Merrell, 1994; Poyraz-Tüy, 1999). In this study, age was found not to be effective on problem behaviors. This finding is supported by some studies (Achenbach & Edelbrock, 1986; Gresham & Elliot, 1990), while some do not (Demir, 2009; Sucuoğlu, 2003; Sucuoğlu & Özokçu, 2005).

The more the degree of mental retardation interference increases, the more incapable these individuals become in their social skills (Sargent, 1991; Warger & Rutherford, 1996). This study also concluded that students with medium mental retardation have less social skills but more problem behaviors than students with mild mental retardation. Problem behaviors increase depending on the degree of mental retardation interference (Özen, Çolak, & Acar, 2002; Sucuoğlu, 2003; Vostanis et al., 1996).

The last finding of this study points out that additional disability of children with mental retardation negatively influences their social skills. Accordingly, students with additional disabilities such as vision or hearing impairments have lower SSI total and subscale scores than those without any additional disabilities. The multiple deficiency state complicates acquisition of social skills and limits the social interaction (Hallahan & Kauffman, 2003). This

finding can further be studied examining the relation between additional disability and social skills in detail. Furthermore, students with different age groups, different deficiencies and their social skills could be compared. The amount of training period of students with mental retardation is not addressed in this study and it forms a limitation to the study. Further studies can focus on the effect of duration of training on social skills and problem behaviors.

References/Kaynakça

Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213-232.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1986). *Manual for the child behavior checklist*. Burlington: University of Vermont.

Atılğan, G. (2001). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim 1.kademe 1.devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Baydık, B. ve Bakkaloğlu, H. (2009). *Alt sosyo ekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 402-447.

Bramlett, R. K., Smith, B. L., & Edmonds, J. (1994). A comprasion of nonreferred, learning-disabled, and mildly mentally retarded students utilizing the Social Skills Rating Systems. *Psychology in the Schools*, 31(1), 13-19.

Bülbül, N. E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1),48-61.

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 Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çıfci-Tekinarslan, İ., Sazak-Pinar, E. ve Sucuoğlu, B. (2010). *Zihin engelli öğrencilerin sosyal becerilerinin ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi, Proje no: 2008.02.07.273

Çıfci, İ. ve Cora-İnce, N. (2002). Zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemlerinin öğretmen adayları tarafından belirlenmesi. *XII: Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı* içinde (s. 149-162). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları, Yayın No: 193.

Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Demir, Ş. (2009). *Ötizmli çocukların sosyal becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek

lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Diñç, B. (2002) *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fagan, J., & Fantuzzo, J. W. (1999). Multirater congruence on the SSRS: Mother, father and teacher assessment of urban Head Start children's social competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 14 (2), 229-242.

Fujiki, M., Brinton, B., & Todd, C. M. (1996). Social skills of children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27,195-202.

Glover-Gagnon, S., Nagle, R. J., & Nickerson, A. B. (2007). Parent and teacher rating of peer interactive play and social emotional development of preschool children at risk. *Journal of Early Intervention*, 29 (3), 228-242.

Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children*, 20 (3), 233-250.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). Social skill deficits of learning-disabled students: Issues of definition, classification, and assessment. *Journal of Reading Writing and Learning Disabilities International*, 3 (2), 131-148.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Sevice.

Gumpel, T. (1994). Social competence and social skills training for persons with mental retardation: An expansion of a behavioral paradigm. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29 (3), 194-201.

Gülay, H. (2004). *Korunmaya muhtaç çocuklarla ailesi ile yaşayan 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gültekin, S. E. (2008). *5 Yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners. Introduction to special education* (7th ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *The Journal of Special Education*, 32 (3), 154-163.

Hinshaw, S. P., Han, S., Erhardt, D., & Huber, A. (1992). Internalizing and externalizing behavior problems in preschool children: Correspondence among parent and teacher ratings and behavior observations. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21 (2), 143-150.

Huang, W., & Cuvo, A. J. (1997). Social skills training for adults with mental retardation in job-related settings. *Behavior Modification*, 21 (1), 33-44.

Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.

- Kapıkıran, N., İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 20-28.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Koçak, N. ve Tepeli, K. (2006, Haziran). 4-5 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 1.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Konning, C., & Magill-Evans, J. (2001). Social and language skills in adolescents boys with Asperger Syndrome. *Autism*, 5, 23-36.
- Luiselli, J. K., McCarty, J. C., Coniglio, J., Zorilla-Ramirez, C., & Putnam, R. F. (2005). Social skills assessment and intervention: Review and recommendations for school practitioners. *Journal of Applied School Psychology*, 21 (1), 21-38.
- Lyon, M. A., Albertus, C., Birkinbine, J., & Naibi, J. (1996). A validity study of the social skills rating system-teacher version with disabled and nondisabled preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 83 (1), 307-316.
- Macintosh, K., & Dissanayake, C. (2006). Social skills and problem behaviours in school aged children with high-functioning autism and Asperger's disorder. *Journal of Autism and Other Developmental Disorders*, 36, 1065-1076.
- Manz, P. H., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. (1999). The parent version of the preschool social skills rating scale: An analysis of its use with low-income, ethnic minority children. *School Psychology Review*, 28 (3), 493-504.
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice-Hall.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G.A. (1998). *Social skills of children and adolescents. Conceptualization, assessment, treatment*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishes.
- Merrell, K. W., & Popinga, M. (1994). Parent-teacher concordance and gender differences in behavioral ratings of social skills and social-emotional problems or primary-age children with disabilities. *Diagnostic*, 19, 1-14.
- Merrell, K. W. (1994). *Test Manual Of Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Brandon: Clinical Psychology Publishing Company.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9 (2), 3-18.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html adresinden 27 Eylül 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Oord, V. S., Meuleni, E. M., Prins, P. J., Oosterlaan, J., Buitelaar, J. K., & Emmelkamp, P. G. M. (2005). A psychometric evaluation of the Social Skills Rating Systems in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Behavior Research and Therapy*, 43 (6), 733-746.
- Oppenheim, A. N. (1966). *Questionnaire design and attitude measurement*. London: Morrison & Gibb Ltd.
- Özen, A., Çolak, A. ve Acar, Ç. (2002). Zihin özürlü çocuğa sahip annelerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 1-13.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren -örneklem sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Poyraz Tüy, S. T. (1999). 3-6 yaş arasındaki iştme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Russell, A. T., & Forness, S. R. (1985). Behavioral disturbance in mentally retarded children in TMR and EMR classrooms. *American Journal of Mental Deficiency*, 89 (4), 338-344.
- Sargent, L. R. (1991). *Social skills for school and community: Systematic instruction for children and youth with cognitive delay*. Washington, DC: The Division on Mental Retardation of the Council for Exceptional Children.
- Seven, S. (2008). Yedi-sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 151-174.
- Shahim, S. (2001). Correlations between parents and teachers' rating of social skills for a group of developmentally disabled children in Iran. *Psychological Reports*, 85 (4), 863-866.
- Silver, C. H., Elder, W. G., & DeBolt, A. J. (1999). Social skills self-appraisal of children with arithmetic disabilities. *Developmental Neuropsychology*, 16 (1), 117-127.
- Sucuoğlu, B. (2003). Sorun Davranışlar Kontrol Listesi Türkçe Formu'nun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18 (52), 77-91.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 41-57.
- Şahin, R. (2006). *The effect of parent education on third grade children's social skills*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uyanık-Balat, G., Şimşek, Z. ve Akman, B. (2008). Okulöncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, 34, 263-275.
- Vostanis, P., Bickerton, W. L., Cumella, S., Chung M. C., Wincchester, C., & Doran, J. (1996). Mother and teacher rating of maladaptive behavior in children with special needs. *European Journal of Special Needs*, 11 (1), 117-124.
- Vuran, S. (2005). The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 5 (18), 217-235
- Warger, C. L., & Rutherford, R. (1996). *Social skills instruction: A collaborative approach*. Washington: Foundation for Exceptional Innovations.
- Winsler, A., & Wallace, G. L. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: Parent- teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education and Development*, 13 (1), 41-58.
- Zirpoli, T. J., & Melloy, J. K. (1997). *Behavior management. Application for teachers and parents* (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.