

Assessing Teachers' and Mothers' Expectancies for Social Skills of Children with Mental Retardation¹

Elif SAZAK PINAR², İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN³, Bülbin SUCUOĞLU⁴

ABSTRACT: This study aims to examine special education teachers' and parents' social skills expectations of students with mental retardation who are attending Turkish special education schools and special classrooms. The participants of the research were 277 special education teachers and 562 mothers. In order to determine teachers' and mothers' expectations for the students with mental retardation, the importance dimension of the teacher and parent version of the Social Skills Rating System-Social Skills Scale developed by Gresham and Elliott (1990), was used. The percentage of the teachers who scored each item as "not important", "important" and "critical" for success by the teachers and the mothers were identified. Also, the order of importance of items that are considered as important was determined by taking into account the weighted total. The results of the analyses indicated the fact that most of the teachers and mothers thought that none of the social skills were critical for the academic success of the students with mental retardation. However, they considered all skills in both forms as important. In addition, it was found that the teachers' social skills expectations for their students with mental retardation are significantly higher than their mothers'.

Key Words: Social skills, teacher expectations, parent expectations, students with mental retardation

Purpose and significance: This study aims to examine special education teachers' and parents' social skills expectations of mentally retarded students who are attending Turkish special education schools and special classrooms. Determining teachers' and parents' expectations is very important because when students are aware of the expectancies of the teachers, they are more likely to learn and to use the skills suggested and emphasized by their teachers. In addition, students who meet their mothers' expectancies are more likely to adapt to the schools and homes and they are able to attain more positive outcomes in terms of academic and social success.

Method: This research was designed descriptively. 277 special education teachers who were working in Turkish special education schools and classrooms in the cities of Bolu, Ankara, Istanbul and Bursa, Turkey and 562 mothers who had children with mental retardation participated in this study. The importance dimension of the teacher and parent version of the "Social Skills Scale" (SSS) test, developed by Gresham and Elliott (1990), was used in this study. The teacher version of the SSS (SSS-T) consists of three domains; cooperation, assertion and self-control, and includes a total of 30 items. The parent version of the SSS (SSS-P) consists of four domains; cooperation, assertion, responsibility and self-control, and includes 38 items. To evaluate teachers' and mothers' expectancies, the percentage of the teachers and mothers who rated each item of the SSS-T by giving 0, 1 and 2 were calculated and thus the social skills accepted as "not important", "important" and "critical" for success by the teachers and mothers were identified. Furthermore, the order of importance of items that are considered as important were determined by taking into account the weighted total.

Results: The results of the analyses indicated that most of the teachers and mothers believed that none of the social skills were critical for the academic success of students with mental retardation. On the other hand, they considered all skills in both forms to be important. Additionally, it was found that the teachers' social skills expectations are significantly higher than mothers' for their children with mental retardation.

Discussion and Conclusions: According to the results, none of the items included in both scales were viewed as pivotal to academic success of the students with mental retardation by 50% or more of the teachers and mothers. This finding is thought to be related to the attitudes and limited knowledge of teachers towards the students with mental retardation, and mothers' limited knowledge about social skills.

¹ This study was supported by Scientific Research Projects of Abant İzzet Baysal University with 2008.02.07.273 Project Number.

² Asst.Prof.Dr. Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Special Education, elifsazak@hotmail.com

³ Asst.Prof.Dr. Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Special Education, ilknur_cifci@hotmail.com

⁴ Prof.Dr., Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, bulbin.sucuoğlu@education.ankara.edu.tr.

Özel Eğitim Öğretmenleri ile Annelerin Zihin Engelli Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Beklentilerinin Değerlendirilmesi⁵

Elif SAZAK PINAR⁶, İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN⁷, Bülbin SUCUOĞLU⁸

ÖZ: Bu çalışmada, özel eğitim okullarına ve özel sınıflara devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin ve annelerinin sosyal beceri beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara, Bolu, İstanbul ve Bursa illerindeki özel eğitim okullarında ve özel sınıflarda görev yapan 277 öğretmenden ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki 562 zihin engelli çocuğun annesinden oluşmuştur. Öğretmenlerin ve annelerin sosyal becerilere ilişkin beklentilerini belirlemek amacıyla Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi Öğretmen Formu ile Ebeveyn Formunun-Sosyal Beceri Alt Ölçeğinin önem boyutu kullanılmıştır. Ölçekteki her maddeye 0, 1 ve 2 puan veren öğretmenlerin ve annelerin yüzdeleri hesaplanmış, böylece öğretmenlerin ve annelerin çoğunun, “önemli değil”, “önemli” ya da “çok önemli” olarak işaretlediği sosyal becerilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca Öğretmen ve Ebeveyn Formlarında önemli görülen maddelerin önem sırası ise ağırlıklı toplam dikkate alınarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin ve annelerin hiçbir beceriyi zihin engelli öğrencilerin okul başarısı için çok önemli görmediği, ancak her iki grubun da ölçekteki tüm becerileri önemli buldukları belirlenmiştir. Ayrıca annelerin beklentilerinin öğretmenlerin beklentilerine kıyasla daha az olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal beceri, öğretmen beklentileri, anne beklentileri, zihin engelli öğrenciler

GİRİŞ

Sosyal beceriler yaygın olarak kabul edildiği şekliyle çocukların/bireylerin sosyal ortamlarda kullandıkları, diğerleriyle etkili bir şekilde etkileşime girmesini ve sosyal olarak uygun olmayan tepkilerden kaçınmasını sağlayan, sosyal yönden kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Gresham ve Elliott, 1987). Alanyazında sosyal becerilerin olumlu sonuçları pek çok araştırma ile vurgulanmakta, bu becerilerin öğrencilerin akranları tarafından daha fazla kabul edilmelerini ve okula daha kolay uyum göstermelerini desteklediği belirtilmektedir (Ciechalski ve Schmidt, 1995; Lane, Menzies, Barton-Arwood, Doukas ve Munton 2005; Webb, Miller, Pierce, Strawser ve Jones, 2004). Örneğin Lane (1999), sosyal becerilerin okul döneminde öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ve problem davranışlarını azalttığını; Gresham (1997) ise yeterli sosyal becerilere sahip olan çocukların, akranları tarafından daha fazla kabul edildiğini, daha iyi düzeyde dikkat ve taklit becerilerine sahip olduklarını ve okula daha kolay uyum gösterdiklerini ifade etmektedirler. Sosyal yeterlik ise insan becerilerinin temel bir kavramı olarak kabul edilmekte (Sazak, 2003), sosyal olarak yeterli bir kişinin, toplum içinde kabul gördüğü, kişilerarası ilişkilerini düzenledikleri ve sosyal ortamlara uygun davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir (Chadsey-Rush, 1992).

Sosyal beceriler ile sosyal yeterlilik birbiriyle ilişkili ancak farklı iki kavramdır (Demir, 2009). En genel ifadeyle sosyal beceriler sosyal yeterliliğin temelini oluşturmakta, çocukların hem gerekli sosyal becerilere sahip olmaları hem de bu becerileri sosyal ortamlarda uygun şekilde kullanmaları sosyal yeterliliği belirlemektedir (Elliott, Malecki ve Demeray, 2001). Gresham (1997) sosyal yeterliliği bir kişinin bir davranışı doğru bir şekilde gerçekleştirdiğine ilişkin diğerlerinin yargısına dayanan bir değerlendirme olarak tanımlamaktadır. Çocukların sosyal açıdan yeterli olup olmadıkları genellikle diğerlerinin yargılarıyla değerlendirilmekte, çocuklar yaşadığı toplum tarafından belirlenen ölçütlere uygun olarak davrandıkları bir başka deyişle diğerlerinin beklentilerini karşıladıkları zaman sosyal yönden yeterli görülmektedirler (Gresham, Sugai ve Horner, 2001; Zirpoli ve Melloy, 1997).

Öğretmen beklentileri genellikle çocukların davranışlarını şekillendiren ipuçları olarak tanımlanabilmektedir (Good, 1987'den akt., Trouilloud, Sarrazin, Martinek ve Guillet, 2002). Yapılan pek çok araştırma öğretmen beklentileri ile öğrencilerin başarıları arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu, öğretmenin öğrenciye ilişkin beklentisi arttıkça öğrenci başarısının da arttığını göstermektedir (Alvidrez ve Weinstein, 1999; Harris, Rosenthal ve Snodgrass, 1986; Jussim, Smith,

⁵ Bu araştırma Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından 2008.02.07.273 numaralı proje olarak desteklenmiştir.

⁶ Yrd.Doç.Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, elifsazak@hotmail.com

⁷ Yrd.Doç.Dr. Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Special Education, ilknur_cifci@hotmail.com

⁸ Prof.Dr., Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, bulbin.sucuoğlu@education.ankara.edu.tr.

Madon ve Palumbo, 1998, Trouilloud ve ark., 2002). Öğretmenlerin ve ailelerin öğrencilerin sosyal becerilere ilişkin beklentilerinin belirlenmesi pek çok açıdan önemli görülmektedir. Öncelikle öğretmen beklentilerini bilen ve bu beklentileri karşılayan öğrenciler, öğretmenleriyle daha iyi iletişim kurabilmektedirler (Birch ve Ladd, 1997; Lane, Wehby ve Cooley, 2006). Bu durum arkadaşlarıyla ilişkilerini de etkilemekte ve sosyal kabulün artmasını sağlarken, okula uyum sağlamayı kolaylaştırmaktadır (Birch ve Ladd, 1997; Howes ve Hamilton, 1993; Howes, Hamilton ve Matheson, 1994). Ayrıca öğretmenlerin sosyal beceri beklentilerine ilişkin elde edilen bilgiler, tüm okulu veya sınıfı kapsayan sosyal beceri öğretim programlarının hazırlanmasında kullanılmakta, böylece öğrenciler öğretmen beklentilerini öğrenmekte ve kullanabilmektedirler (Lane ve ark., 2005).

Ailelerin çocuklarının davranışlarına yönelik beklentilerinin belirlenmesi ise iki açıdan önemli görülmektedir. Birincisi çocuklarına ev ortamlarında uygun davranışlar kazandırmak, ikincisi de okul ile aile işbirliğini güçlendirmektir (Lane, Stanton-Chapman, Jamison ve Phillips, 2007). Ailelerinin kendilerinden ne beklediğini bilen ve bu beklentileri öğrenen çocukların ev ve okul ortamında daha az uyum sorunları yaşadıkları belirtilmektedir. Ayrıca aile beklentilerinin belirlenmesi, ailelerin ve öğretmenlerin ortak beklentiler geliştirmeleri, çocukların ortak beklentileri daha kolay yerine getirebilmeleri açısından da önemli görülmektedir (Lane, Stanton-Chapman, Jamison ve Phillips, 2007). Böylece, öğrencilerin okul başarılarının artacağı, olumlu okul deneyimleri kazanmalarının sağlanacağı, ev ile okul ortamı arasındaki kültürel veya davranışsal farklılıkların azaltılabileceği vurgulanmaktadır (Beebe-Frankenberger, Lane, Bocian, Gresham ve MacMillan, 2005).

Alanyazına bakıldığında, öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentilerini inceleyen çalışmalara (Kerr ve Zigmond, 1986; Lane, Givner ve Pierson, 2004; Lane, Pierson ve Givner, 2003; Lane, Wehby ve Cooley, 2006; Meier, DiPerna ve Oster, 2006; Paape, 2000; Sazak-Pınar ve Sucuoğlu, 2011) rastlanmakla birlikte, hem öğretmenlerin hem de ailelerin çocukların okul başarısı için önem verdikleri becerileri belirlemeyi amaçlayan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Baumgart, Filler ve Askvig, 1991; Beebe-Frankenberger ve ark., 2005; Lane, Stanton-Chapman, Jamison ve Phillips, 2007).

Öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentileri ilk olarak Walker ve Rankin (1983) tarafından, daha sonra Kerr ve Zigmond (1986) tarafından 107 maddelik Öğretmenlerin Sosyal Davranış Normları ve Beklentileri Envanteri (Inventory of Teacher Social Behavior Standards and Expectations) ile değerlendirilmiştir. Bu iki araştırmayı son on yılda anasınıfından 12. sınıf düzeyine kadar olan genel ve özel eğitim öğretmenlerinin (Lane, Givner ve Pierson, 2004; Lane, Pierson ve Givner, 2003; Meier ve ark., 2006; Paape, 2000), ilkökul, ortaokul ve lisede çalışan genel ve özel eğitim öğretmenlerinin (Lane, Pierson ve Givner, 2004; Lane, Wehby ve Cooley, 2006) sosyal becerilere ilişkin beklentilerinin incelendiği çalışmalar izlemiştir. Bu çalışmalarda, Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi'nin (Social Skills Rating System) Sosyal Beceri Ölçeği'nin (SBDS-SBÖ) önem boyutu kullanılarak öğretmen beklentileri araştırılmıştır. Bu araştırmalarda ortak bulgu olarak öğretmenlerin çoğunluğunun “yönergelere uyar”, “dersi dikkatlice dinler/derse dikkat eder”, “akranlarıyla anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder” ve “yetişkinleriyle anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder” becerilerine daha çok önem verdikleri görülmüştür (Lane, Givner ve Pierson, 2004; Lane, Pierson ve Givner, 2003, 2004; Lane, Wehby ve Cooley, 2006).

Öğretmenlerin ve ailelerin önem verdikleri sosyal becerileri belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda ise (Baumgart ve ark., 1991; Beebe-Frankenberger ve ark., 2005; Lane, Stanton-Chapman, Jamison ve Phillips, 2007) öğretmenlerin ailelere göre engelli olan öğrencilerin sosyal becerilerine daha çok önem verdikleri, okul öncesi engelli öğrencilerin sosyal becerilerini engelli olmayan öğrencilere kıyasla daha çok önemli gördükleri bulunmuştur. Ayrıca çalışmalarda öğretmenlerin “işbirliği” becerilerini, “kendini kontrol etme” ve “atılganlık” becerilerinden daha önemli gördükleri, ailelerin ise çocukları için “kendini kontrol etme” becerilerine, “atılganlık” ve “işbirliği” becerilerinden daha önem verdikleri belirlenmiştir (Beebe-Frankenberger ve ark., 2005; Lane, Stanton-Chapman, Jamison ve Phillips, 2007). Öğretmenlerin önem verdikleri sosyal becerilerin “yönergelere uyar”, “akranlarıyla anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder”, “yetişkinleriyle anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder”, “okul ödevlerini doğru yapar”, “sınıf çalışmalarında akranlarının dikkatini dağıtmalarına izin vermez”, “bir sınıf etkinliğinden diğerine kolayca geçer” ve “sınıf ödevlerini verilen zaman içinde tamamlar” becerileri olduğu; ailelerin çocuklarının okul başarısı için ise “dersi dikkatlice dinler/ derse dikkat eder”, “oyuncakları uygun bir şekilde kaldırır”,

“anlaşmazlık durumunda kendi fikirlerini değiştirerek uzlaşma sağlar”, “evde uygun bir ses tonuyla konuşur”, “arkadaşıyla dışarıya çıkmadan önce izin ister” ve “ev kurallarına uyar” becerileri olduğu görülmüştür (Beebe-Frankenberger ve ark., 2005; Lane, Stanton-Chapman, Jamison ve Phillips, 2007).

Türkiye’de sadece bir çalışmada (Sazak-Pınar ve Sucuoğlu, 2011), öğretmenlerin okul başarısı için önem verdikleri sosyal beceriler belirlenmiş, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin beklentileri ve öğretmen beklentilerinin özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler için farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. SBDS-SBÖ’nin öğretmen formunun kullanıldığı bu çalışmada ilköğretim birinci kademedeki görev yapan ve sınıflarında engelli öğrenci bulunan 172 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Öğretmenler ölçeğin önem boyutunu kullanarak, her maddede ifade edilen sosyal beceriyi okul başarısındaki önemi açısından değerlendirmişler, ölçeği bir kez engelli ve bir kez de engelli olmayan bir öğrenci için ayrı ayrı doldurmuşlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun hiçbir beceriyi engelli öğrencilerin okul başarısı için çok önemli görmediği, ancak ölçeğin genellikle *işbirliği* alt ölçeğinde yer alan 13 sosyal beceriyi bu öğrenciler için önemli buldukları görülmüştür. Engelli olmayan öğrenciler için ise öğretmenler çoğunlukla *atılabilirlik* alt ölçeğinde yer alan 10 sosyal beceriyi çok önemli görmüşlerdir. Ayrıca öğretmenlerin engelli öğrenciler için sosyal beceri beklentilerinin, engelli olmayan akranlarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Türkiye’de öğretmen ve annelerin özel eğitim okullarına ve özel eğitim sınıflarına devam eden zihin engelli çocuklar için sosyal becerilere ilişkin beklentilerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa alanyazında, öğretmen beklentilerinin öğrenci başarısı üzerinde önemli etkisi bulunduğu, beklentilerin öğrencilerin başarısını, gerek bilişsel beceriler gerekse aile geçmişinden daha yüksek düzeyde yordayan önemli bir değişken olarak kabul edildiği belirtilmektedir (Alvidrez ve Weinstein, 1999; Harris ve ark., 1986; Jussim ve ark., 1998; Trouilloud ve ark., 2002). Bu açıklamalar temel alındığında öğretmen beklentilerinin belirlenmemesi durumunda, öğrencilerin beklentileri karşılama güç olmaktadır (Colvin, 2002’den akt., Lane, Stanton-Chapman, Jamison ve Phillips, 2007), öğretmen beklentilerini yerine getirmeyen öğrencilerin de öğretmenleri ve arkadaşları sosyal ilişkileri zayıflamakta ve sosyal becerileri gelişmemektedir (Lane, Stanton-Chapman, Jamison ve Phillips, 2007). Benzer şekilde öğretmen ve aile beklentilerinin belirlenmemesi, her iki grup arasında beklenti farklılıklarının olması ve dolayısıyla ortak beklenti olan becerilerin ev ve/veya sınıf ortamında öğretilmemesi sonucunda, öğrencinin okul ortamında uyum gücü yaşamasına yol açabileceği belirtilmektedir (Cai, Kaiser ve Hancock; 2004). Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilere ilişkin öğretmen ve aile beklentilerinin belirlenmesi oldukça önemli görülmekte, böylece öğretmenlerin ve ailelerin kendi beklentileri ile çocukların okul başarısı, okula uyumu ve sosyal becerileri arasındaki ilişkileri fark etmelerinin sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada zihin engelli öğrencilerin annelerinin ve öğretmenlerinin sosyal beceri beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın çalışma grubu, modeli, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi konuları ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Ankara, Bolu, İstanbul ve Bursa illerindeki özel eğitim okullarına ve özel sınıflarda görev yapan 277 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki 562 zihin engelli çocuğun annesinden oluşmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir grup örnekleme benimsenmiştir. Öğretmenlerin özellikleri Tablo 1’de, annelerin özellikleri ise Tablo 2’de verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma özel eğitim okullarına ve özel sınıflara devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin ve annelerinin sosyal beceri beklentilerinin belirlenmesini amaçlayan betimsel bir çalışmadır.

Tablo 1.
Çalışma Grubu Öğretmenlerinin Özellikleri

		N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	230	83,0
	Erkek	47	17,0
Mezuniyet alanı	Özel eğitim	65	23,5
	Sınıf öğretmeni	86	31,0
	Çocuk gelişimi	78	28,2
	Diğer	48	17,3
Hizmet süresi	1-3 yıl	129	46,6
	4-10 yıl	93	33,6
	10 ve üstü	55	19,8
Toplam		277	100

Tablo 2.
Çalışma Grubu Annelerinin Özellikleri

		N	Yüzde (%)
Öğrenim Durumu	İlkokul	372	66,2
	Ortaokul	70	12,5
	Lise	75	13,3
	Üniversite	45	8,0
Yaş	30 yaş ve altı	68	12,1
	31-35 yaş	194	34,5
	36-40 yaş	168	29,9
	40 yaş ve üstü	132	23,5
Sosyoekonomik Düzey (SED)	Alt SED	271	48,2
	Orta SED	227	40,4
	Üst SED	64	11,4
		562	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen “Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi’nin (SBDS) 6-12 yaş grubu Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu kullanılmıştır. SBDS, okul öncesi çocukları–lise öğrencilerine kadar 6-12 yaş grubunun sosyal becerileri ve bu becerilerle ilişkili olduğu kabul edilen davranış problemleri ile akademik yeterliliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin öğretmen, ebeveyn ve öğrenci olmak üzere üç ayrı değerlendirici grubu için düzenlenmiş formları bulunmaktadır. Öğretmen formunun sosyal beceri ölçeği (SBÖ-ÖF) *işbirliği*, *atılgnlık* ve *kendini kontrol* ölçekleri olmak üzere üç alt ölçekten ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ebeveyn formunun sosyal beceri ölçeği ise (SBÖ-EF), *atılgnlık*, *işbirliği*, *sorumluluk* ve *kendini kontrol* olmak üzere 4 alt boyuttan ve toplam 38 maddeden oluşmaktadır. *İşbirliği ölçeği*; diğerlerine yardım etme, eşyalarını paylaşma, kurallara ve yönergelere uyma vb. davranışları; *atılgnlık ölçeği*; bilgi isteme, kendini tanıtmaya ve diğerlerine tepki verme gibi etkileşim başlatma davranışlarını; *kendini kontrol* ölçeği ise, öfke kontrolü, anlaşmazlık durumunda uzlaşma sağlama ve uygun şekilde tepki verme gibi anlaşmazlık durumunda sergilenecek davranışları kapsamaktadır. Ebeveyn formunda yer alan *sorumluluk* ölçeği ise herhangi bir kazayı uygun kişilere bildirme ve aile üyelerinin eşyalarını kullanmadan önce izin alma gibi davranışlardan oluşmaktadır.

Her iki formda SBÖ kullanılarak iki tür veri toplanmaktadır. Birinci grup veriler, öğrencilerin sosyal becerilerinin, son bir ya da iki ay boyunca sergilediği davranışları düşünülerek öğretmen/ebeveyn tarafından derecelendirilmesi ile elde edilmektedir. İkinci grup veri ise, öğretmenlerin/ebeveynlerin, öğrencilerin okul başarısı için önemli gördükleri sosyal becerileri önem derecesine göre değerlendirilmeleri ile elde edilmektedir. Ölçekte yer alan her maddede ifade edilen beceri, sınıf başarısı için önemli görülüyorsa sıfır (0), önemli görülüyorsa bir (1), çok önemli görülüyor ise iki (2) verilerek puanlanmaktadır (Gresham ve Elliott, 1990). Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin ve zihin engelli çocuğa sahip annelerin sosyal becerilerine ilişkin beklentileri SBÖ'nün önem boyutu kullanılarak belirlenmiştir.

SBÖ-ÖF'nin Türkçeleştirme çalışmaları Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından yapılmış, SBDS'nin Türkçe Formu'nun sosyal beceriler, problem davranışlar ve akademik yeterlilik alt ölçekleri için ayrı ayrı Temel Bileşenler Analizi yapılmış; daha sonra orijinal ölçekte yer alan alt faktörler temel alınarak bir dik döndürme yöntemi olan varimax rotasyonu kullanılarak faktör analizi çalışmaları yürütülmüştür. Analiz sonucunda Türkçe Formu'nun orijinal ölçekteki üç faktörlü yapısını koruduğu ancak bazı maddelerin diğer faktörlerde yer aldığı görülmüştür. Ayrıca faktör yükü .30'dan küçük olan bir madde, ölçekten çıkarılmıştır. Böylece ölçeğin Türkçe Form'unda *işbirliği* faktöründe 12, *atılmanlık* faktöründe 10 ve *kendini kontrol* faktöründe 7 madde olmak üzere toplam 29 madde yer almıştır. Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach alpha güvenirlik sayısı toplam SBÖ puanı için .96, *atılmanlık*, *kendini kontrol* ve *işbirliği* faktörleri için sırasıyla .91, .93 ve .84 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise SBÖ-ÖF'nin özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerden toplanan verilerle gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışma sonuçları kullanılmıştır. Çifci-Tekinarslan, Sazak-Pınar ve Sucuoğlu (2010) bu çalışmalarında, faktör analizi ile ölçeğin faktör yapısını belirlemişlerdir. Analiz sonucunda orijinal ölçekteki üç faktörlü yapının korunduğu ancak alt faktörlerdeki maddelerin yer değiştirdikleri bulunmuştur. Diğer taraftan, Sucuoğlu ve Özokçu (2005)'nin çalışmalarında bir madde (22. madde) faktör yükü .30'dan düşük olduğu için ölçekten çıkarılırken, Çifci ve ark. (2010)'nin araştırmalarında tüm maddelerin faktör yükleri .30'dan büyük olduğu için hiçbir madde ölçekten çıkarılmamış, böylece ölçeğin zihin engelli öğrencilerin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi için kullanılacak formunun *işbirliği*, *atılmanlık* ve *kendini kontrol* faktörlerinde 10'ar madde olmak üzere toplam 30 madde yer almıştır. Araştırmacılar yapılan analizlerin SBÖ-ÖF'nin Türkçe formunun zihin engelli öğrencilerin sosyal becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabileceğini gösterdiğini açıklamışlardır (Çifci-Tekinarslan ve ark., 2010).

SBÖ-EF'nin Türkçeleştirme çalışmaları ise Şahin (2006) tarafından yapılmış, ilköğretim düzeyi normal gelişim gösteren öğrencilerin anne babalarından toplanan verilerle geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, öğretmen formundaki gibi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda da orijinal ölçekteki dört faktörlü yapının korunduğu ve hiçbir maddenin ölçekten çıkarılmadığı ancak alt faktörlerdeki maddelerin yer değiştirdikleri bulunmuştur. SBÖ-EF'nin zihin engelli çocuğu olan annelerden toplanan veriler üzerinden geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ise Çifci-Tekinarslan ve ark. (2010) tarafından, SBÖ-ÖF'deki aynı süreçleri izleyerek gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda SBDS Ebeveyn Formu Sosyal Beceri Ölçeği'nin dört alt faktörden, Problem Davranış Ölçeği'nin ise üç alt faktörden oluştuğu, bu faktör yapısının Gresham ve Elliott (1990) tarafından yapılan faktör analizi sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir. Bulgular, zihin engelli çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının ebeveynleri tarafından değerlendirmede SBDS Ebeveyn Formu'nun kullanılabilceğini ortaya koymuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ankara, Bolu, İstanbul ve Bursa İlleri Milli Eğitim Müdürlükleri'nden gerekli izinler alınarak, bu illerdeki özel eğitim okullarına ve özel sınıflara devam eden 6 ile 12 yaş aralığındaki 562 zihin engelli öğrencinin annelerine ve 277 özel eğitim öğretmenlerine ulaşılmış, öğretmenler SBÖ-ÖF'deki, anneler ise SBÖ-EF'deki her maddede ifade edilen sosyal beceriyi okul başarısındaki önemi açısından değerlendirmişlerdir. SBÖ-ÖF ve SBÖ-EF'de yer alan her beceri sınıf öğretmeni ve çocukların anneleri tarafından okul başarısı için önemli bulunmadığı durumda sıfır (0), önemli bulunduğu durumda (1), çok önemli bulunduğu durumda ise iki (2) puan verilerek derecelendirilmektedir. Alanyazında SBÖ-ÖF ve SBÖ-EF'nin önem boyutunu kullanan araştırmalar (Beebe-Frankenberger ve ark., 2005; Lane, Givner ve Pierson, 2004; Lane, Pierson ve Givner, 2003, 2004; Lane, Stanton-

Chapman, Jamison ve Phillips, 2007; Lane, Wehby ve Cooley, 2006; Meier ve ark., 2006, Sazak-Pınar ve Sucuoğlu, 2011), öğretmenlerin ve annelerin %50'den fazlasının çok önemli (2) olarak puanladıkları becerileri “önemli beceriler” olarak kabul etmekte, bu beceriler de öğretmenlerin ve annelerin sosyal becerilere ilişkin beklentilerini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 277 öğretmen, sınıflarındaki zihin engelli öğrencilere ilişkin “önemli değil”, “önemli” ve “çok önemli” gördükleri sosyal becerileri değerlendirmeleri istenmiş, böylece her bir öğretmen zihin engelli öğrencilerinin sosyal becerilere ilişkin beklentilerini değerlendirmiştir. Bu nedenle araştırmada öğretmenlerin SBÖ-ÖF deki her maddeye 0, 1 ve 2 puan verdikleri puanların, ortalama frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Zihin engelli çocuğu olan annelere ise çocukları için “önemli değil”, “önemli”, ve “çok önemli” gördükleri sosyal becerileri SBÖ-EF’de yer alan maddelere göre değerlendirmeleri söylenmiş, annelerin her maddeye verdikleri 0, 1 ve 2 puanlarının frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin ve annelerin her bir alt ölçekte birinci, ikinci ve üçüncü önem sırasına yerleştirdikleri maddeleri görmek amacıyla her bir alt ölçekte ağırlıklı toplamlar hesaplanmıştır (Bülbül, 2008; Gültekin, 2008). Bunun için öncelikle ölçekteki her bir madde “önemli değil” derecelendirmesinden 1 puan, “önemli” derecelendirilmesinden 2 puan ve “çok önemli” derecelendirmesinden de 3 puan almıştır. Ardından ağırlıklı toplam şu formülle hesaplanmıştır: “ağırlıklı toplam = önemli değil x 1 + önemli x 2 + çok önemli x 3” (Bülbül, 2008; Gültekin, 2008). Böylece hiçbir sosyal beceri öğretmenlerin ve annelerin %50 ve daha fazlası tarafından “çok önemli” görülme ölçütünü karşılayamasa bile, her iki grubun her bir alt ölçekte birinci, ikinci ve üçüncü önem sırasında yer alan beceriler belirlenmiştir.

BULGULAR

1. Özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli öğrenciler için önemli gördükleri sosyal beceriler nelerdir?

Özel eğitim öğretmenlerinin SBÖ-ÖF deki her maddeye 0, 1 ve 2 puan verdikleri puanların, ortalama frekans ve yüzdeleri ile her bir maddenin önem sırası Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin SBÖ’deki Maddelere Verdikleri Puanların Ortalama Frekans (N) ve Ortalama Yüzde (%) Dağılımları ile Alt Ölçeklerdeki Maddelerin Önem Sırası

	Önemli Değil		Önemli		Çok Önemli		Ağırlıklı Toplam		Önem Sırası	
	%	N	%	N	%	N	%	N		
ATILGANLIK	2. Kendisine söylenmeden kendini yeni bir kişiye tanıtır.	3.6	10	70.5	194	25.8	71	9.86	611	8
	3. Haksız olabilecek kuralları uygun şekilde sorgular.	2.9	8	68	187	29.1	80	10.04	622	7
	6. Uygun olduğu zaman kendisiyle ilgili güzel şeyler söyler.	3.3	9	76.0	209	20.7	57	9.65	598	9
	7. Diğerlerini etkinliğe katılmaları için davet eder.	2.2	6	69.1	190	28.7	79	10.06	623	6
	10. Kolayca arkadaş edinir.	1.5	4	65.5	180	33.1	91	10.28*	637	1
	14. Yaşlılarıyla konuşma başlatır.	2.2	6	66.2	182	31.6	87	10.19	631	4
	17. Kendisine haksız şekilde davrandığınızı düşündüğü zaman bunu uygun şekilde söyler.	1.5	4	67.3	185	31.3	86	10.20	632	3
	19. Akranlarına iltifat eder.	9.8	27	71.6	197	18.5	51	9.27	574	10
	23. Sınıf çalışmalarında akranlarına yardım etmede gönüllü olur.	1.5	4	68.0	187	30.5	84	10.17	630	5
	24. Devam eden bir etkinliğine ya da bir gruba kendisine söylenmeksizin katılır.	2.9	8	62.9	173	34.2	94	10.27	636	2
İŞBİRLİĞİ	8. Boş zamanlarını uygun şekilde kullanır.	2.2	6	61.5	169	36.4	100	9.99	644	6
	9. Sınıf ödevlerini verilen zaman içinde tamamlar.	1.1	3	59.3	163	39.6	109	10.18	656	3
	15. Yardım beklerken zamanı uygun şekilde kullanır.	3.3	9	68.0	187	28.7	79	9.62	620	10
	16. Okul ödevlerini doğru yapar.	3.6	10	57.8	159	38.5	106	10.02	646	5
	20. Yönergelerinize uyar.	0.7	2	58.5	161	40.7	112	10.24	660	2
	21. Çalışma materyallerini ya da okul eşyalarını yerine kaldırır	1.8	5	69.1	190	29.1	80	9.69	625	8
26. Sınıf çalışmalarında akranlarının	1.5	4	63.3	174	35.3	97	9.97	643	7	

	dikkatini dağıtmalarına izin vermez.									
	27. Çalışma sırasını hatırlamaksızın temiz ve düzenli tutar.	2.9	8	68.4	188	28.7	79	9.63	621	9
	28. Dersi dikkatlice dinler/ derse dikkat eder.	0.4	1	52.0	143	47.6	131	10.55	680	1
	29. Bir sınıf etkinliğinden diğerine kolayca geçer.	0.0	0	62.9	173	37.1	102	10.11	652	4
	1. Akranlarıyla anlaşmazlık durumunda öfkelerini kontrol eder.	0.4	1	68.4	188	31.2	86	10.15	635	2
	4. Anlaşmazlık durumunda kendi fikirlerini değiştirerek uzlaşma sağlar.	2.5	7	68.4	188	29.1	80	9.95	623	5
KENDİNİ KONTROL	5. Akran baskısına uygun şekilde tepki verir.	1.8	5	70.2	193	28.0	77	9.94	622	7
	11. Akranlarının alay etmelerine uygun şekilde tepki verir.	1.8	5	70.9	195	27.3	75	9.91	620	8
	12. Yetişkinlerle anlaşmazlık durumunda öfkelerini kontrol eder.	0.7	2	65.1	179	34.2	94	10.26	642	1
	13. Eleştiriyi iyi şekilde kabul eder.	2.2	6	70.9	194	26.9	75	9.89	619	9
	18. Grup etkinlikleri için akranlarının fikirlerini kabul eder.	1.1	3	72.0	193	26.9	74	9.76	611	10
	22. Yardımsız işbirliği yapar.	1.5	4	68.0	187	30.5	84	10.07	630	4
	25. Diğer çocuklar ittiği ya da vurduğu zaman uygun tepki verir.	2.5	7	64.4	177	33.1	91	10.13	634	3
	30. Yabancılarla /farklı kişilerle iyi geçinir.	2.2	6	69.1	190	28.7	79	9.95	623	6

* SBÖ-ÖF’de yer alan hiçbir beceri öğretmenlerin %50 si tarafından çok önemli görülmediğinden, koyu renkli ağırlıklı toplamlar ve önem sıraları öğretmenlerin her bir alt ölçekte birinci, ikinci ve üçüncü önem sırasına koydukları becerilere aittir.

Tablo 3 incelendiğine SBÖ-ÖF’de yer alan hiçbir madde öğretmenlerin “%50 ve daha fazlası tarafından çok önemli (2) olarak değerlendirilmesi” ölçütünü karşılayamamış, ölçekte yer alan maddeler öğretmenlerin %18.5 ile %47.6’sı tarafından **çok önemli** görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin en önemli gördükleri üç maddenin *işbirliği* alt ölçeğinde yer aldığı gözlenmektedir. Öğretmenlerin %47.6’sı *işbirliği* alt ölçeğinin “*dersi dikkatlice dinler/derse dikkat eder (28. madde)*” maddesini zihin engelli öğrencinin başarısı için çok önemli bulmuşlardır. Bunu %40.7 ile yine aynı alt ölçekte yer alan “*yönergelerinize uyar (20. madde)*” ve %39.6 ile “*sınıf ödevlerini verilen zaman içinde tamamlar (9. madde)*” izlemektedir.

Öğretmenlerin önemli gördükleri maddeler incelendiğinde ise, öğretmenlerin ölçekte yer alan maddeleri **çok önemli** değil, **önemli** olarak değerlendirdikleri gözlenmektedir. Öğretmenlerin %76’sı atılganlık alt ölçeğinde yer alan “*uygun olduğu zaman kendisiyle ilgili güzel şeyler söyler (6.madde)*”, %72.0’si *kendini kontrol* alt ölçeğindeki “*grup etkinlikleri için akranlarının fikirlerini kabul eder (18.madde)*” ve %71.6’sı ise yine *atılganlık* ölçeğindeki “*akranlarına iltifat eder (19.madde)*” becerisini önemli görmüşlerdir. Öğretmenlerin her bir alt ölçekte birinci, ikinci ve üçüncü önem sırasına koydukları becerilere bakıldığında ise, *atılganlık* alt ölçeğinde birinci önem sırasında “*kolayca arkadaş edinir (10. madde)*”, ikinci önem sırasında “*devam eden bir etkinliğe ya da bir gruba kendisine söylemeksizin katılır (24. madde)*” ve üçüncü önem sırasında “*kendisine haksız şekilde davrandığınızı düşündüğü zaman bunu uygun şekilde söyler (17. madde)*” becerilerinin olduğu görülmüştür. *İşbirliği* alt ölçeğinde birinci önem sırasında “*dersi dikkatlice dinler/derse dikkat eder (28. madde)*” ikinci önem sırasında “*yönergelerinize uyar (20. madde)*” ve üçüncü önem sırasında 9. maddede yer alan “*sınıf ödevlerini verilen zaman içinde tamamlar*” becerilerinin olduğu bulunmuştur. *Kendini Kontrol* alt ölçeğinde ise birinci önem sırasında “*yetişkinlerle anlaşmazlık durumunda öfkelerini kontrol eder (12. madde)*”, ikinci önem sırasında “*akranlarla anlaşmazlık durumunda öfkelerini kontrol eder (1. madde)*” ve üçüncü önem sırasında “*diğer çocuklar ittiği ya da vurduğu zaman uygun tepki verir (25. madde)*” becerilerinin olduğu belirlenmiştir.

2. Zihin engelli çocuğu olan annelerin çocukları için önemli gördükleri sosyal beceriler nelerdir?

Annelerin zihin engelli çocukları için ölçekteki maddelere verdikleri puanların frekans ve yüzde dağılımları ile SBÖ-EF deki maddelerin önem sırası Tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 4. SBÖ-EF’de Her Bir Maddeyi Zihin Engelli Çocukları için Puanlayan Annelerin Frekans (N) ve Yüzde (%) Dağılımları ile Alt Ölçeklerdeki Maddelerin Önem Sırası

	Maddeler	Önemli Değil		Önemli		Çok Önemli		Ağırlıklı Toplam		Önem Sırası
		%	N	%	N	%	N	%	N	
ATILGANLIK	3.Evde uygun bir ses tonuyla konuşur.	4	25	76	427	20	110	9,81	1209	8
	4.Oyun etkinliklerine hatırlatılmadan katılır.	6	35	75	420	19	107	9,85	1196	6
	13. Değişik şeylere ilgi gösterir	7	42	76	427	17	93	9,68	1175	8
	23.Çevresi tarafından sevinir.	2	14	73	412	24	136	10,26	1246	10
	31.Evden çıkmadan önce izin ister.	4	20	67	379	29	163	10,40	1267	2
	34.Arkadaşlarının oyunla ilgili fikirlerini kabul eder.	7	37	76	425	18	100	9,78	1187	7
	35.Bir etkinlikten diğerine kolayca geçebilir.	5	26	76	429	19	107	9,93	1205	5
36.Aile fertleriyle gerekli durumlarda kendiliğinden işbirliği yapar.	3	19	78	437	19	106	9,83	1211	7	
İŞBİRLİĞİ	1.Evdeki boş zamanlarını uygun bir şekilde değerlendirir.	5	26	76	429	19	107	10,16	1205	4
	2.Hatırlatmadan odasını temiz ve düzgün tutar.	4	23	74	415	22	124	10,33	1225	2
	15. Oyuncaklarını ve sahip olduğu eve ait diğer şeyleri yerine kaldırır.	5	26	72	406	23	130	10,36	1228	1
	16.Aile fertlerine yardıma gönüllüdür.	4	20	77	432	20	110	10,24	1214	3
	19.Siz yardım istemeden de ev işlerine yardımcı olur.	8	46	72	407	19	109	10,01	1187	5
	21. Ev işlerini sizin yardımınızı istemeden önce kendisi yapmaya çalışır.	9	48	74	418	17	96	9,88	1172	7
	28.Ev işlerini uygun bir zamanda bitirir.	13	71	71	400	16	91	9,65	1144	9
	29. Aile fertlerinden birinin eşyasını kullanmadan önce izin ister	5	29	69	386	26	147	10,19	1242	3
	33. Sizin yardımınızı beklerken zamanını ev işleriyle ya da başka konularla uğraşarak uygun bir şekilde değerlendirir.	8	44	74	416	18	102	9,97	1182	6
	14. Sorun yaratabilecek durumlardan kaçınır.	4	24	68	380	28	158	10,21	1258	3
KENDİNİ KONTROL	17.Kendisine yapılan eleştiriyi olumlu karşılar.	5	28	71	397	24	137	10,01	1233	6
	22.Diğer çocuklarla tartışırken öfkesini kontrol eder.	4	20	67	378	29	164	10,29	1268	2
	25. Sizinle olan anlaşmazlıklarını ılımlı bir şekilde sonlandırır.	4	23	71	400	25	139	10,06	1240	5
	26.Sizinle olan çatışmalarında öfkesini kontrol eder.	4	22	66	373	30	167	10,30	1269	1
	32.Arkadaşlarının ya da aynı yaşta olduğu akrabalarının takılmalarına uygun tepki verir.	7	40	75	420	18	102	9,63	1186	10
	5.Yeni insanlarla tanıştığında hatırlatılmadan kendisini tanıtır.	5	28	70	394	25	140	10,15	1236	4
SORUMLULUK	7.Bir şey satın alacağı zaman satış yapan kişilere bilgi ve yardım için soru sorar.	8	45	68	382	24	135	9,96	1214	6
	6.Diğer çocuklar kendisine vurduğunda ya da rahatsız ettiğinde uygun karşılık verir.	4	21	69	387	27	154	10,20	1257	4
	8.Okuldaki veya başka bir yerdeki toplantılara katılır	12	69	70	395	17	98	9,46	1153	10
	9.Gerçekçi olmayan ricaları kibarca geri çevirir.	8	44	72	407	20	111	9,78	1191	8
	10.Arkadaşlarını eve davet eder.	12	68	75	424	12	70	9,28	1126	9
	11.Başarı durumlarında ailedeki diğer fertleri tebrik eder.	8	45	77	432	15	85	9,82	1164	8
	12.Kolaylıkla arkadaş edinir.	4	22	72	403	24	137	10,21	1239	3
	18.Telefona uygun cevap verir.	5	30	72	403	23	129	10,04	1223	5
	20. Kendisine haklı görünmeyen ev içi kurallarını uygun bir şekilde sorgular.	11	62	69	387	20	113	9,64	1175	9
	24.Önce başkasının konuşmasını beklemek yerine konuşmayı başlatır.	6	36	70	394	23	132	10,05	1220	4
	27. Arkadaşlarına ya da ailedeki diğer çocuklara iltifat eder.	12	65	74	418	14	79	9,60	1138	10
	30.Sosyal ortamlarda kendine güvenlidir.	4	22	68	382	28	158	10,38	1260	2
	37.Arkadaşlarına iltifat ya da armağanlarına teşekkür eder.	6	33	75	423	19	106	9,83	1197	7
38. Kaza gibi durumları uygun kişilere bildirir.	4	20	64	361	32	181	10,55	1285	1	

* SBÖ-EF’de yer alan hiçbir beceri annelerin %50 si tarafından çok önemli görülmediğinden, koyu renkli ağırlıklı toplamlar ve önem sıraları annelerin her bir alt ölçekte birinci, ikinci ve üçüncü önem sırasına koydukları becerilere aittir.

Tablo 4 incelendiğine ölçekte yer alan hiçbir sosyal beceri “annelerin % 50 ve daha fazlası tarafından çok önemli olarak değerlendirilmesi” ölçütünü karşılayamamıştır. Diğer taraftan annelerin %12.0 ile %32’sinin SBÖ-EF’deki maddeleri **çok önemli** gördükleri annelerin en önemli gördükleri

üç maddenin *sorumluluk*, *kendini kontrol* ve *atılganlık* alt ölçeklerinde yer aldığı gözlenmektedir. Annelerin %32.0'si *sorumluluk* alt ölçeğinin "*kaza gibi durumları uygun kişilere bildirir (38. madde)*" maddesini zihin engelli çocuklarının okul başarısı için çok önemli bulmuşlardır. Bunu %30.0 ile *kendini kontrol* alt ölçekte yer alan "*sizinle olan çatışmalarında öfkesini kontrol eder (26. madde)*", ve %29.0 ile *kendini kontrol* ölçeğinde yer alan "*diğer çocuklarla tartışırken öfkesini kontrol eder (22. madde)*" ve "*evden çıkmadan önce izin ister (31. madde)*" izlemektedir.

Annelerin önemli gördükleri maddeler incelendiğinde, annelerin ölçek maddelerinde yer alan becerileri çok önemli olarak değil, **önemli** olarak değerlendirdikleri gözlenmektedir. Annelerin %64 ile %78'i, ölçekteki becerileri "önemli" olarak değerlendirmiş, önemli görülen beceriler ise annelerin %78'i tarafından önemli görülen *atılganlık* alt ölçeğindeki "*aile fertleriyle gerekli durumlarda kendiliğinden işbirliği yapar (36. madde-)*", %77 tarafından "önemli" olarak değerlendirilen *sorumluluk* alt ölçeğindeki "*başarı durumlarında ailedeki diğer fertleri tebrik eder (11. madde)*" ve grubun yaklaşık %76 sının önemli bulduğu yine *atılganlık* alt ölçeğindeki "*evde uygun bir ses tonu ile konuşur (3. Madde)*", "*değişik şeylere ilgi gösterir (13. madde)*", "*arkadaşlarının oyunla ilgili fikirlerini kabul eder (34. madde)*" ve "*bir etkinlikten diğerine kolayca geçer (35. madde)*" becerileridir. Annelerin zihin engelli çocukları için ölçekteki becerileri önemsiz olarak değerlendirmeleri ise azdır. Tablo 4'de görüldüğü gibi ailelerinin SBÖ-EF nin *atılganlık* alt ölçeğinde yer alan "*evden çıkmadan önce izin ister (31. madde)*" becerisinin birinci önemli, "*çevresi tarafından sevilir (23. madde)*" becerisinin ikinci önemli ve "*bir etkinlikten diğerine kolayca geçer (35. madde)*" becerisinin ise üçüncü önemli beceri olduğu görülmüştür. *İşbirliği* alt ölçeğinde birinci önem sırasında "*oyuncaklarını ve sahip olduğu eve ait diğer şeyleri yerine kaldırır (15. madde)*", ikinci önem sırasında "*hatırlatmadan odasını temiz ve düzgün tutar (2. madde)*" ve üçüncü önem sırasında "*aile fertlerine yardıma gönüllüdür (16. madde)*" becerilerinin olduğu bulunmuştur. *Kendini kontrol* alt ölçeğinde ise birinci önem sırasında "*sizinle olan çatışmalarında öfkesini kontrol eder (26. madde)*", ikinci önem sırasında "*diğer çocuklarla tartışırken öfkesini kontrol eder (22. madde)*" ve üçüncü önem sırasında "*sorun yaratabilecek durumlardan kaçınır (14. madde)*" becerilerinin olduğu görülmüştür. Ölçeğin öğretmen formunda olmayan *sorumluluk* alt ölçeğinde ise birinci önem sırasında "*kaza gibi durumları uygun kişilere bildirir (38. Madde)*", ikinci önem sırasında "*sosyal ortamlarda kendine güvenlidir (30. madde)*" ve üçüncü önem sırasında "*kolaylıkla arkadaş edinir (12. madde)*" becerilerinin olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin ve ailelerin zihin engelli çocuklardan beklentileri karşılaştırıldığı zaman, öğretmen beklentilerinin annelerin beklentilerinden daha fazla olduğu söylenebilir çünkü öğretmenlerin yaklaşık %19'u ile %48'i SBÖ-ÖF'de yer alan becerileri çok önemli görürlerken, annelerin ise sadece %12'si ile %32'si SBÖ-EF'deki maddeleri çok önemli görmüşlerdir. Öğretmenlerin zihin engelli çocuklar için en çok önemli gördükleri beceri "*dersi dikkatlice dinler/ derse dikkat eder (28. madde)*" becerisi iken, annelerin en çok önemli gördükleri beceri ise "*kaza gibi durumları uygun kişilere bildirir (38. madde)*" becerisi olmuştur. Bununla birlikte her iki grubun çok önemli gördükleri becerilerin alt ölçeklere dağılımı da farklılaşmakta, öğretmenlerin en çok önemli gördükleri ilk üç madde *işbirliği* alt ölçeğinde yer alırken, annelerin en çok önemli gördükleri ilk üç madde ise *sorumluluk* ve *kendini kontrol* alt ölçeklerinde yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ve ailelerin her bir alt ölçekte birinci, ikinci ve üçüncü önem sırasına yerleştirdikleri maddelerde değişmekte, *atılganlık* alt ölçeğinin birinci önem sırasına öğretmenler "*kolayca arkadaş edinir (10. madde)*" becerisini, anneler ise "*evden çıkmadan önce izin ister (31. madde)*" becerisini koymuşlardır. *İşbirliği* alt ölçeğinde ise öğretmenler birinci önem sırasında "*dersi dikkatlice dinler/ derse dikkat eder (28. madde)*" becerisini, anneler ise "*oyuncaklarını ve sahip olduğu eve ait diğer şeyleri yerine kaldırır (15. madde)*" becerisini görmüşlerdir. *Kendini Kontrol* alt ölçeğinde ise öğretmenlerin ve annelerin birinci önem sırasına koydukları becerilerin benzer olduğu bulunmuş; öğretmenlerin "*yetişkinlerle anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder (12. madde)*", anneler ise "*sizinle olan çatışmalarında öfkesini kontrol eder (26. madde)*" becerilerini birinci önem sırasına koydukları görülmüştür.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada özel eğitim okullarına ve özel sınıflara devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin ve annelerinin sosyal becerilere ilişkin beklentileri, SBÖ'nün Öğretmen ve Ebeveyn Formunun önem boyutu kullanılarak araştırılmış, iki grubun beklentileri ayrı ayrı tartışılmıştır.

Bu araştırmada SBÖ-ÖF ve SBÖ-EF’de yer alan ve öğretmenler ile annelerin %50 ve daha fazlası tarafından çok önemli olarak derecelendirilen beceriler, her iki grubun zihin engelli çocuklardan beklentileri olarak belirlenmiştir. Ancak araştırmanın sonucunda hiçbir beceri için “öğretmenlerin ve annelerin %50 ve daha fazlası tarafından kritik bulunma” ölçütü karşılanamamıştır. Bir başka ifadeyle SBÖ’de yer alan hiçbir beceri öğretmenler ve anneler tarafından çok önemli olarak değerlendirilmemiştir. Bu durum özel eğitim öğretmenlerinin ve annelerin zihin engelli çocukların okulda başarılı olmalarını destekleyebilecek hiçbir beceriyi kritik derecede önemli bulmadıklarını göstermektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli öğrencilerden beklentileri incelendiğinde, öğretmenlerin yaklaşık %50’si (%47.6) tarafından SBÖ’de yer alan sadece bir beceri (*Dersi dikkatle dinler/derse dikkat eder*) çok önemli görölmüştür. Ayrıca öğretmenler ölçekteki tüm becerileri okul başarısı için önemli beceri (ranj: %18.5-%47.6) olarak görmüşlerdir. Bu bulgu Sazak-Pınar ve Sucuoğlu (2011) tarafından yapılan kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin beklentilerinin incelendiği çalışmanın bulgusu ile tutarlıdır. Araştırmacılar kaynaştırma öğretmenlerinin engelli öğrenciler için hiçbir beceriyi kritik bulunmadıklarını ve 13 sosyal beceriyi önemli olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu durumun sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere ve sosyal becerilere ilişkin bilgilerinden kaynaklanabileceği (Bender ve Smith, 1990; Paape, 2000), öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinin artmasıyla öğrencilerden beklentilerinin de değişebileceği düşünölmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sadece %23.5’i faköltelerin özel eğitim öğretmenliği bölümlerinden mezun öğretmenlerdir ve geriye kalan öğretmenler faköltelerin çocuk gelişimi ve sınıf öğretmenliği mezunu olanlar ile eğitim fakölteleri dışındaki bölümlerden gelip sertifika programlarıyla mesleğe girmiş olanlardır. Çalışmanın araştırma grubunun içinde özel eğitim öğretmenleri olsa da diğer öğretmenlerin zihin engelli öğrencilere ilişkin bilgilerinin az olduğu ve bu nedenle zihin engelli öğrencilere ilişkin düşük beklentiyeye sahip olabilecekleri düşünölmektedir. Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu (2001), zihin, işitme, görme engelli ve otistik çocuklar için açılan kurumlarda/sınıflarda hizmet veren öğretmenlerin çoğu farklı branşlardan gelen öğretmenler olduklarını, bu öğretmenlerin sınıflarındaki engelli öğrencilerin özelliklerini bilmediklerini belirtmektedirler. Bunun yanı sıra engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik olumsuz tutumlara sahip oldukları belirtilmekte (Krahe ve Altwasser, 2006; Tavail ve Özyürek, 2009), özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadıkları ifade edilmektedir (Akçamete ve ark., 2001; Aksoy, 2007). Alanyazında, gerek bilgi ve deneyim eksikliğinin (Akçamete ark., 2001; Kargın, Acarlar, Sucuoğlu, 2005), gerekse mesleki tükenmişliğin (Aksoy, 2007) ve olumsuz tutumların (Krahe ve Altwasser, 2006; Seifert ve Bergmann, 1983) engelli öğrencilere ilişkin beklentilerin azalmasına yol açabileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca öğretmenler düşük performans bekledikleri öğrencilerin performanslarının düşük olmasını bekleme eğilimindedirler (Brophy, 1970). Yapılan pek çok araştırma öğretmen beklentileri ile öğrencilerin başarıları arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu, bir başka deyişle öğretmenin öğrenciyeye ilişkin beklentisi arttıkaça öğrenci başarısının da arttığını; öğrenci başarısı düştükçe de öğrenciyeye ilişkin beklentinin azaldığını göstermektedir (Alvidrez ve Weinstein, 1999; Harris ve ark., 1986; Jussim ve ark., 1998). Bu nedenle bu araştırmada da zihin engelli öğrencilerin akademik başarıları düşük olduğu için öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentileri de düşük çıkmış olabilir. Zihin engelli öğrencilerin sosyal becerilerde yetersizlik gösterdikleri alanyazında sıklıkla belirtilmekte, öğretmenlerin zihin engelli öğrencilerden beklentilerinin az olmasının sosyal beceri yetersizliklerini daha da arttıracakđı düşünölmektedir (Pavri, 2004). Bender ve Smith (1990) ile Paape (2000) öğretmenlerin engelli öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgi ve deneyimlerinin artmasıyla bu çocuklara ilişkin daha gerçekçi beklentiler geliştirilebileceğini belirtilmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin engelli çocukların özellikleri ve gereksinimleri hakkında bilgilendirilmelerinin ve deneyimli olmalarının önemli olduğu düşünölmektedir.

Çalışmanın öğretmen beklentileri açısından diğer önemli bir bulgusu, öğretmenlerin yaklaşık %50 sinin “*dersi dikkatlice dinler/derse dikkat eder* (%47.6)” ve “*yönergelerinize uyar* (%40.7)” becerilerini çok önemli görmeleridir. Bu bulgu Türkiye’deki (Sazak-Pınar ve Sucuoğlu, 2011) ve yurtdışındaki (Lane, Givner ve Pierson, 2004, Lane, Pierson ve Givner, 2003, 2004; Lane, Wehby ve Cooley, 2006; Meier ark., 2006) araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Türkiye’de bir çalışmada araştırmacılar, öğretmenlerin hem özel gereksinimli olan hem de olmayan öğrenciler için çok önemli gördükleri beceriler arasında “*dersi dikkatlice dinler*” ve “*sınıf ödevini verilen zamanda*

tamamlar” becerilerinin olduğunu bulmuştur (Sazak-Pınar ve Sucoğlu, 2011). Yurtdışında yapılmış araştırma sonuçlarına bakıldığında ise, öğretmenlerin özel gereksinimli olmayan öğrencilerin okul başarıları için çok önemli gördükleri sosyal beceriler arasında “*yönergelere uyar*” ve “*dersi dikkatlice dinler/derse dikkat eder*” becerileri (Lane, Givner ve Pierson, 2004, Lane, Pierson ve Givner, 2003, 2004; Lane, Wehby ve Cooley, 2006) ile “*sınıf ödevini verilen zamanda tamamlar*” becerisi (Meier ark., 2006) yer almaktadır. Sosyal beceriler her ne kadar kültürle ve toplumun beklentileriyle ilişkili olsa da (Cartledge ve Loe, 2001), “*yönergelere uyar*”, “*dersi dikkatlice dinler/derse dikkat eder*” ve “*sınıf ödevini verilen zamanda tamamlar*” becerilerinin kültürden etkilenmeksizin tüm sınıf öğretmenleri için kritik bir beceri olarak görüldüğü söylenebilir.

Araştırmanın bulguları, SBÖ-ÖF de yer alan işbirliği ve kendini kontrol becerilerinin tümünün özel eğitim öğretmenlerinin dörtte biri tarafından zihin engelli öğrenciler için kritik olarak puanlandıklarını göstermiştir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin %25 ve daha fazlası, işbirliği ve kendini kontrol alt ölçeklerindeki tüm sosyal becerileri (ranj: %25,8-%47,6) çok önemli olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin en önemli gördükleri üç maddenin *işbirliği* alt ölçeğinde yer aldığı gözlenmektedir. Bu bulgu temel alınarak öğretmenlerin işbirliği ve kendini kontrol becerilerine atılganlık becerilerinden daha çok önem verdikleri sonucuna ulaşılabilir. Alanyazın incelendiğinde benzer bulguları olan araştırmalar olduğu görülmektedir (Gresham ark., 2001; Lane, Givner ve Pierson, 2004; Lane, Pierson ve Givner, 2003; Lane, Wehby ve Cooley, 2006; Meier ark., 2006). Öfke kontrolü, akranlarıyla veya yetişkinlerle anlaşmazlık durumunda uzlaşma sağlama ve uygun şekilde tepki verme gibi anlaşmazlık durumunda sergilenen davranışlar, kendini kontrol becerileri içerisinde yer almaktadır (Gresham ve Elliott, 1990). İşbirliği becerileri ise öğrencilerin sosyal ortama uyumunu sağlayan beceriler olarak tanımlanmaktadır (Lane, Givner ve Pierson, 2004; Lane, Pierson ve Givner, 2003; Lane, Wehby ve Cooley, 2006). Dolayısıyla alan yazındaki araştırmalarla bu çalışmanın benzer olduğu; öğretmenlerin, öğrencilerin problem davranışlarını önleyen ve sınıfa uyumlarını artıran becerileri daha önemli gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin SBÖ-ÖF'nin her bir alt ölçeğindeki maddeleri kaçınıcı önem sırasına yerleştirdiklerine ilişkin bulgulara bakıldığında ise, öğretmenlerin atılganlık alt ölçeğinde “*kolayca arkadaş edinir*”, işbirliği alt ölçeğinde “*dersi dikkatlice dinler/derse dikkat eder*” ve kendini kontrol alt ölçeğinde “*yetişkinliklerle anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder*” becerilerini birinci önem sırasına yerleştirdikleri görülmektedir. Bu bulgu, genel eğitim öğretmenlerinin engelli olmayan öğrenciler için beklentilerinin incelendiği çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Engelli olmayan öğrencilere yönelik yapılan çalışmalarda genel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğunun “*dersi dikkatlice dinler/derse dikkat eder*”, “*yönergelere uyma*”, “*akranları ve yetişkinlerle anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol etme*”, “*diğer çocuklar ittiği ya da vurduğu zaman uygun tepki verme*” (Lane, Givner ve Pierson, 2004), “*bir sınıf etkinliğinden diğerine geçme ve yabancılarla iyi geçinme*” (Lane, Wehby ve Cooley, 2006), “*akran baskısına uygun tepki verir*”, “*zamanını iyi kullanır*”, “*sınıf çalışmalarında akranlarının dikkatini dağıtmasına izin vermez*” (Meier ark., 2006) gibi becerileri, kritik/çok önemli beceriler olarak sıraladıkları görülmektedir.

Çalışmanın zihin engelli çocuğa sahip annelerin çocukları önem verdikleri sosyal becerilere ilişkin bulgulara bakıldığında ise annelerin öğretmenlerden daha az sayıda sosyal beceriyi kritik olarak derecelendirdikleri görülmektedir. Örneğin, öğretmenlerin yaklaşık %19'u ile %48'i SBÖ-ÖF'de yer alan becerileri çok önemli görürlerken, annelerin ise %12'si ile %32'si SBÖ-EF'deki maddeleri çok önemli görmüşlerdir. Ayrıca, SBÖ-ÖF ölçeğinde yer alan iki beceri hariç diğer tüm beceriler öğretmenlerin dörtte biri tarafından çok önemli görülürken, SBÖ-EF ölçeğinde yer alan sadece 9 beceri annelerin dörtte biri tarafından çocukları için kritik olarak işaretlenmiştir. Benzer şekilde hiçbir beceri “annelerin %50 ve daha fazlası tarafından çok önemli bulunma” ölçütünü karşılayamamıştır. Bu bulgu annelerin çocuklarının özelliklerini tam olarak bilmediklerini, bu nedenle daha az beklentiye sahip olduklarını düşündürmektedir. Küçüker (2001), gelişimsel geriliği olan 0-4 yaş arasındaki çocukların gelişimini desteklemeye yönelik bir eğitim programının anne ve babaların stres ile depresyon düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında, engelli çocuğa sahip anne babaların çocuklarına yönelik bilgi eksikliklerinden dolayı gerçekçi beklentiler geliştiremediklerini ifade etmiştir. Diğer taraftan bazı anne ve babalar çocuklarının engelini görmezden gelebilmekte ve yetersizliğin büyüme ile ortadan kalkacağına inanmaktadırlar. Bazı durumlarda da engel durumuna olduğundan daha fazla olumsuz değerler yüklenmekte ve anne baba beklentileri çok düşük olabilmektedir (Özdemir, 2010). Annelerin öğretmenlerden daha düşük beklentilere sahip olmaları bu

çalışmanın ilginç bir bulgusu olarak kabul edilmektedir. Bu sonuç, Baumgart ve arkadaşlarının (1991) araştırma bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmacılar, hafif, orta ve ağır düzeyde öğrenme yetersizliği olan öğrenciler için önemli görülen sosyal becerilerinin yer aldığı bir ölçek geliştirmişler, öğretmenlerin öğrencilerin engel ve yaş düzeyleri arttıkça sosyal becerilere ailelerden daha çok önem verdiklerini bulmuşlardır. Aileler ankette yer alan sosyal becerileri “önemli” ve “kısmen önemli” olarak derecelendirirlerken, öğretmenler “çok önemli” ve “gerekli” olarak değerlendirmişlerdir.

Konuya ilişkin diğer araştırmalarda ailelerin sosyal becerileri tam olarak bilmedikleri, sosyal beceriyi; sosyal becerinin bir alt boyutu olan iletişim becerisi olarak tanımladıkları, ayrıca, sosyal becerileri öz bakım ve günlük yaşam becerileri ile karıştırdıkları bulunmuştur (Çifci-Tekinarslan ve Sazak-Pınar, 2004; Kolb ve Hanley-Maxwell, 2003). Annelerin sosyal beceriler hakkında bilgilerinin sınırlı olmasının ve sosyal becerileri benzer diğer becerilerle karıştırıyor olmalarının da bu araştırmanın bulgularını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle annelerin zihin engelli çocuklardan beklentilerinin daha gerçekçi olabilmesi için mutlaka çocuklarının özellikleri ile sosyal beceriler hakkında bilgilendirilmeleri çocukların başarıları/performansları için oldukça önemli görülmektedir.

Araştırmanın zihin engelli çocuğa sahip annelerin SBÖ’de yer alan sosyal becerileri kaçınıcı önem sırasına yerleştirdiklerine ilişkin bulguları incelendiğinde ise, annelerin atılganlık alt ölçeğinde *“kaza gibi durumları uygun kişilere bildirir”*, işbirliği alt ölçeğinde *“oyuncaklarını ve sahip olduğu eve ait diğer şeyleri yerine kaldırır”*, kendini kontrol alt ölçeğinde *“sizinle olan çatışmalarında öfkesini kontrol eder”* ve sorumluluk alt ölçeğinde ise *“kaza gibi durumları uygun kişilere bildirir”* becerilerini birinci önem sırasına yerleştirdikleri görülmektedir. Bu bulgunun Beebe-Frankenberger ve ark. (2005) ile Lane, Stanton-Chapman, Jamison ve Phillips (2007)’in normal gelişim gösteren çocuklara yönelik yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermediği söylenebilir. Daha önceki çalışmaların bulguları ailelerin *“yönergelerinize uyar, “akranlarıyla anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder”*, *“yetişkinlerle anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder”*, *“öğretime katılır”*, *“oyuncaklarını ve sahip olduğu eve ait diğer şeyleri yerine kaldırır”*, *“ev kurallarına uyar”* *“anlaşmazlık durumunda kendi fikirlerini değiştirerek uzlaşma sağlar”* ile *“evde uygun bir ses tonuyla konuşur”* becerilerini kritik beceriler olarak değerlendirdiklerini göstermektedir (Beebe-Frankenberger ve ark., 2005; Lane, Stanton-Chapman, Jamison ve Phillips, 2007). İleri araştırmalarda annelerin beklentileri ile diğer ülkelerdeki annelerin beklentilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ile farklı kültürlerin beklentiler üzerindeki etkilerinin ortaya konmasının, zihin engelli öğrencilerin performanslarını etkileyen değişkenler açısından ilginç bulgular verebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin ve zihin engelli çocuğa sahip annelerin beklentilerine ilişkin ilk çalışma olması ve bulgularının daha sonra yapılacak çalışmalara temel oluşturabileceği açısından oldukça önemli görülmektedir. Bu çalışmada öğretmen ve anne beklentileri öğretmen ve anne görüşlerine dayalı olarak toplanmıştır ve öğretmenlerin özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler için önemli gördükleri becerileri sınıfta/evde öğretip öğretmedikleri ya da zihin engelli çocukların sergilediği önemli sosyal becerileri ödüllendirip ödüllendirmedikleri bilinmemektedir. Bu nedenle ileri araştırmalarda öğretmenlerin ve annelerin okul başarısı için kritik ya da önemli olarak gördükleri sosyal becerileri, sınıf/ev ortamında onaylayıp onaylamadıkları ve bu becerileri öğretip öğretmedikleri doğrudan gözlemlerle değerlendirilebilir.

Bu çalışmada ortaya konulan en önemli bulgu, özel eğitim öğretmenlerinin ve zihin engelli çocuğa sahip annelerin sosyal becerilere ilişkin beklentilerin düşük olmasıdır. Bu nedenle öğretmenlerin ve annelerin zihin engelli öğrencilerden beklentilerinin daha yüksek olması için mutlaka bu çocukların özellikleri ve gereksinimleri hakkında bilgilendirilmelerinin bu çocukların gerek okula ve eve uyum sağlamalarını kolaylaştırmak, gerekse akademik başarılarını artırmak açısından son derece önemli görülmektedir. Dolayısıyla aday öğretmenlerle, halen sistemde olan öğretmenler ile özel gereksinimli çocuğu olan anneler için *“sosyal beceri öğretimi”* ve *“özel gereksinimli çocuklar”* gibi konularda hazırlanacak olan programların öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin yanı sıra öğrencilerden beklentileri üzerinde etkili olup olmadığının da incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G., Kaner, T., & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aksoy, S. U. (2007). *Eskişehir İli özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Alvidrez J., & Weinstein, R. (1999). Early teachers' perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 91*, 731-746.
- Baumgart, D., Filler, J., & Askvig, B. A. (1991). Perceived importance of social skills: A survey of teachers, parents, and other professionals. *The Journal of Special Education, 25*(2), 236-251.
- Beebe-Frankenberger, M., Lane, K. L., Bocian, K. M., Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (2005). Students with or at risk for problem behavior: Betwixt and between teacher and parent expectations. *Preventing School Failure, 49* (2), 10-17.
- Bender, W. N., & Smith, J. K. (1990). Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 23*, 298-305.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*
- Brophy, J. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology, 61*(5), 365-374.
- Bülbül, N. E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Cai, X., Kaiser, A. P., & Hancock, T. B. (2004). Parent and teacher agreement on child behavior checklist: items in a sample of preschoolers from low-income and predominantly African-American families. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 33*(2), 303-312.
- Cartledge, G., & Loe, S. A. (2001). Cultural diversity and social skill instruction. *Exceptionality, 9* (1-2), 33-46.
- Ciechalski, J. C., & Schmidt, M. W. (1995). The effects of social skills training on students with exceptionalities. *Elementary School Guidance and Counseling, 29*(3), 217-223.
- Çifci Tekinarslan, İ. & Sazak Pınar, E. (2004). Zihin engelli çocuğa sahip ailelerin çocuklarında var olan sosyal beceriler ve sosyal beceri öğretimine yönelik görüşlerin belirlenmesi. *14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bildirileri, Özel Eğitimden Yansımalar*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çifci Tekinarslan, İ., Sazak Pınar, E., & Sucuoğlu, B. (2010). Zihin engelli öğrencilerin sosyal becerilerinin ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından destekli 2008.02.07.273 numaralı proje.
- Demir, Ş. (2009). *Otizmli çocukların sosyal becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Elliott, S. N., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). The relationship among social skills, social support, and academic competence of elementary and middle school students. *Exceptionality, 9*, 19-32.
- 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 Service.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 67*, 331-344.
- Gültekin, S. E. (2008) *5 Yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Harris, M. J., Rosenthal, R., & Snodgrass, S. E. (1986). The effects of teachers expectations, gender and behavior on pupil academic performance and self-concept. *Journal of Educational Research, 79*(3), 173-179.

- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(1), 15-32.
- Howes, C.; Hamilton, C.E., & Matheson, C.C. (1994). Children's relationships with peers: Differential association with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Jussim, L., Smith, A., Madon, S., & Palumbo, P. (1998). Teacher expectations. In Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Expectations in the classroom*, 148. Greenwich, CT: JAI Press.
- Kargin, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Kerr, M. M., & Zigmund, N. (1986). What do high school teachers want? A study of expectations and standards. *Education and Treatment of Children*, 9, 239-249.
- Kolb, S., & Hanley-Maxwell, C. (2003). Critical social skills for adolescents with high incidence disabilities: Parental perspectives. *Exceptional Children*, 69, 163-179.
- Krahe, B., & Altwasser, C. (2006). Changing Negative Attitudes Towards Persons with Physical Disabilities: An Experimental Intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16, 59-69.
- Küçükler, S. (2001). Erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocukların anne-babalarının stres ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Lane, K. L. (1999). Young students at risk for antisocial behavior: The utility of academic and social skills interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(4), 211-223.
- Lane, K. L., Givner, C. C., & Pierson, R. M. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education*, 38(2), 104-110.
- Lane, K. L., Pierson, R. M., & Givner C. C. (2003). Teacher expectations of students behavior: Which skills do elementary and secondary teachers deem necessary for success in the classroom? *Education and Treatment of Children*, 26(4).
- Lane, K. L., Pierson, R. M., & Givner C. C. (2004). Secondary teachers' views on social competence: skills essential for success. *The Journal of Special Education*, 38(3), 174-186.
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Barton-Arwood, S. M., Doukas, G. L., & Munton, S. M. (2005). Designing, implementing, and evaluating social skills interventions for elementary students: Step-by-step procedures based on actual school-based investigations. *Preventing School Failure*, 49(2), 18-26.
- Lane, K. L., Stanton-Chapman, T., Roorbach J. K., & Phillips, A. (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior: social skills necessary for success. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27 (2), 86-97.
- Lane, K. L., Wehby, J.W., & Cooley, C. (2006). Teacher expectations of students classroom behavior across the grade span: Which social skills are necessary for success? *Council for Exceptional Children*, 72(2), 153-167.
- Meier, C. R., DiPerna, J. C., & Oster, M. M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. *Education and Paape, J. R. (2000). Social skill expectations: Do general education and special education teachers differ? A Research Paper. http://www.uwstout.edu/lib/thesis/2000/2000paapej.pdf* adresinden 2 Nisan 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Özdemir, O. (2010). Aileye sunulan destekler ve hizmetler, A. Cavkaytar (Ed.). *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* (ss 51-77). Ankara: Maya Akademi
- Paape, J. R. (2000). *Social skill expectations: Do general education and special education teachers differ? A Research Paper. http://www.uwstout.edu/lib/thesis/2000/2000paapej.pdf* adresinden 2 Nisan 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Pavri, S. (2004). General and special education teachers' preparation needs in providing social support: A needs assessment. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 433-443.
- Sazak, E. (2003). *Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkiliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sazak-Pınar, E. (2009). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sosyal becerilere ilişkin beklentileri ve sosyal beceri öğretim programının öğretmen çıktıları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sazak-Pınar, E., & Sucuoğlu, B. (2011). Turkish teachers' expectancies for success in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 395-402.
- Seifert K. H., & Bergmann, C. (1983). The EKB-Scale - An inventory to measure the attitudes toward physically disabled persons. *International Journal of Rehabilitation Research*. 6(2):186.
- Sucuoğlu, B., & 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*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tavil, Y. Z., & Özyürek, M. (2009). Gerçekçi bilgilendirme ve etkileşimde bulunmanın özel eğitim öğretmen adaylarının engelli kişilere yönelik tutumlarının değişmesine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 13(39), 265-276.
- Trouilloud, D. O., Sarrazin, P. G., Martinek, T. J., & Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology* 32, 591-607.
- Walker, H., & Rankin, R. (1983). Assessing the behavioral expectations and demands of less restrictive settings. *School Psychology Review*, 12, 274-284.
- Webb, B. J., Miller, S. P., Pierce, T. B., Strawser, S., & Jones, W. P. (2004). Effects of social skill instruction for high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 53-62.
- Zirpoli, T. J., & Melloy, J. K.(1997). *Behavior management. Application for teachers and parents*. (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.