

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

81518

3-6 YAŞ ARASINDAKİ İŞİTME ENGELLİ VE İŞİTEN
ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ VE PROBLEM
DAVRANIŞLARI YÖNÜNDEN KARŞILAŞTIRILMALARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

T 81518

Selay POYRAZ TÜY

Ankara -1999

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

3-6 YAŞ ARASINDAKİ İŞİTME ENGELLİ VE İŞİTEN
ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ VE PROBLEM
DAVRANIŞLARI YÖNÜNDEN KARŞILAŞTIRILMALARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Selay POYRAZ TÜY

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Danışman: Doç. Dr. Gönül AKÇAMETE

781518

Ankara -1999

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

3-6 YAŞ ARASINDAKİ İŞİTME ENGELLİ VE İŞİTEN
ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ VE PROBLEM
DAVRANIŞLARI YÖNÜNDEN KARŞILAŞTIRILMALARI

Yüksek Lisans Tezi

Selay POYRAZ TÜY

Tez Danışmanı:
Doç. Dr. Gönül Akçamete

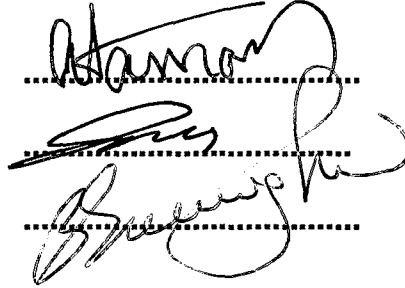
Tez Jürisi Üyeleri
Adı ve Soyadı

Prof. Dr. Ayşegül Ataman

Doç. Dr. Gönül Akçamete

Doç. Dr. Bülbin Sucuoğlu

imzası



Tez Sınav Tarihi: 14.10.1999

ÖNSÖZ

Bu araştırma, kaynaştırma programlarına ve özel eğitim okullarına devam eden 3-6 yaş grubundaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri düzeylerini ve problem davranışlarını karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla yapılmıştır.

İlk bölümde problem, amaç, önem, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde, kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar, üçüncü bölümde yöntem, dördüncü bölümde bulgular, beşinci bölümde tartışma ve son bölümde ise, özet, sonuç ve öneriler bulunmaktadır.

Araştırmanın yapılmasında bir çok kişinin desteği vardır. Öncelikle araştırmanın biçimlenmesinde bana yol gösteren ve desteğini hep yanımda hissettiğim tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Gönül AKÇAMETE'ye, istatistiksel analizlerde bana yol gösteren Sayın Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e teşekkür ederim.

Araştırma süresince bana sabır gösteren aileme, her aşamada destek olan eşime ve arkadaşım Hülya'ya yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Selay Poyraz Tüy

İÇİNDEKİLER

| | <u>Sayfa No</u> |
|---|-----------------|
| ÖNSÖZ | I |
| İÇİNDEKİLER | li |
| TABLolar LİSTESİ | lii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | VI |
| BÖLÜM I | |
| GİRİŞ | 1 |
| Problem | 1 |
| Amaç | 7 |
| Önem | 8 |
| Sayıtlar | 9 |
| Sınırlılıklar | 9 |
| Tanımlar | 9 |
| BÖLÜM II | |
| KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 11 |
| Sosyal beceri ve sosyal yeterlik kavramları | 11 |
| Davranış problemleri | 19 |
| Sosyal beceri ve problem davranışı etkileyen etmenler | 22 |
| İlgili araştırmalar | 27 |
| BÖLÜM III | |
| YÖNTEM | 46 |
| Araştırma Modeli | 46 |
| Çalışma grubu | 46 |
| Veri toplama araçları | 48 |
| Veri toplama araçlarının uyarlama çalışması | 50 |
| Veri toplama araçlarının uygulanması | 56 |
| Verilerin analizi | 57 |
| BÖLÜM IV | |
| BULGULAR | 58 |

| | |
|---|-----------|
| BÖLÜM V | |
| TARTIŞMA VE YORUM | 69 |
| BÖLÜM VI | |
| ÖZET SONUÇ VE ÖNERİLER | 79 |
| SUMMARY | 83 |
| KAYNAKÇA | 85 |
| EKLER | |
| EK I :Bilgi Formu | 93 |
| EK II: Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri | 94 |



TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No

| | |
|---|----|
| Tablo 1- Araştırmaya katılan çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarına ve yaşlara göre dağılımı | 47 |
| Tablo 2- Sosyal beceri ölçeği faktör analizi, madde toplam korelasyonu ve madde analizi sonuçları | 53 |
| Tablo 3- Problem davranış ölçeği faktör analizi, madde toplam korelasyonu ve madde analizi sonuçları | 54 |
| Tablo 4- Sosyal beceri ve problem davranış ölçeği iç tutarlılık katsayıları | 56 |
| Tablo 5- Özel eğitim okuluna ve kaynaştırma programına devam eden işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları | 58 |
| Tablo 6- Özel eğitim okuluna ve kaynaştırma programına devam eden işitme engelli ve işiten çocukların problem davranış ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları | 59 |
| Tablo 7- İşitme engelli çocukların sosyal beceri ve problem davranış ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon sonuçları | 60 |

Sayfa No

| | |
|---|----|
| Tablo 8- İşiten çocukların sosyal beceri ve problem davranış ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon sonuçları | 61 |
| Tablo 9- Sosyal beceri ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanların işitme engelli olup olmama, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları | 62 |
| Tablo 10- Sosyal beceri ölçeğinin alt boyut puanlarının işitme engelli olup olmama ve yaş değişkenlerine göre ortalama ve standart sapmaları | 64 |
| Tablo 11- Problem davranış ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanların işitme engelli olup olmama, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları | 65 |
| Tablo 12- Problem davranış ölçeğinin alt boyut puanlarının işitme engelli olup olmama, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre ortalama ve standart sapmaları | 66 |
| Tablo 13- İşitme engelli çocukların işitme kaybı düzeyine göre sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin t testi sonuçları | 67 |
| Tablo 14- İşitme engelli çocukların işitme kaybı düzeyine göre problem davranış ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin t testi sonuçları | 68 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | <u>Sayfa No</u> |
|---|------------------------|
| Şekil 1- Sosyal Yeterliliğin Boyutları. | 12 |
| Şekil 2- Sosyal Becerilerin Gruplandırılması. | 14 |



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmmanın problemi, amacı, önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve araştırma ile ilgili tanımlar ele alınmıştır.

Problem

Günümüzde bireylerin eğitim ihtiyacı her geçen gün biraz daha artmaktadır. Eğitim kurumları bireylerin artan ihtiyaçlarına cevap verebilecek biçimde yeniden yapılanmaktadır. Buna paralel olarak çok küçük yaşlardaki çocukların eğitim ihtiyacını karşılayabilmek için okul öncesi eğitim kademesinin gittikçe önem kazandığı görülmektedir.

Senemoğlu (1994), okul öncesi eğitimin, çevresini merak eden, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş çocuğun bu özelliklerini yönetme, teşvik etme ve geliştirme gibi çok önemli görevleri üstlendiğini belirtmektedir. Okul öncesi dönem, çocukların gelişimi için çok kritik bir dönemdir. Bu dönemde gelişim çok hızlıdır. Çocuk bir çok beceriyi anne babasından, arkadaşlarından, okul öncesi kurumdan ve diğer çevresinden öğrenir. Bu beceriler gelişimin ileriki dönemleri için temel oluşturmaktadır (Sucuoğlu, 1998). Vygotsky (1986) çocuğun kendi kendine çevresiyle etkileşerek geliştirebileceği bilişsel kapasitesinin dışında, çevresindeki yetişkinlerle ve diğer çocuklarla etkileşerek geliştirebileceği bir "gelişmeye açık alan" olduğunu ileri sürmektedir (Akt. Senemoğlu, 1994).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların fiziksel, zihinsel, dil ve sosyal gelişimini desteklemektedir. Bu kurumların en önemli amaçlarından biri de çocuğun sosyal becerilerinin gelişimini sağlamaktır. Bu kurumlarda çocuklara verilmesi gereken en önemli eğitimin sosyal beceri eğitimi olduğu vurgulanmaktadır (Akkök ve Sucuoğlu,1990).

Sosyalleşme, doğumdan itibaren başlayan bir süreçtir. Çocuklar, okul öncesi kurumlara gelinceye kadar bir çok sosyal beceriyi ana- babalarından ve diğer yetişkinlerden öğrenirler. Ancak bir çok çocuk, okula geldiğinde evde

kabul gören bir çok sosyal beceri ve davranışın okulda kabul görmediğini ya da okulda farklı biçimlerde davranılması gerektiğini keşfeder (Senemoğlu, 1994).

Senemoğlu (1994) çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında işbirliği yapmayı, karar vermeyi, kendilerini değerlendirmeyi ve grup etkileşimini takdir etmeyi öğrendiğini, oluşturulan akran gruplarının sosyal becerileri beslediğini, kendilerini daha iyi anlamalarına yardım ettiğini belirtmektedir.

Curtis (1991), çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında, dostluk kurma, işbirliği yapma ve empatik beceriler kazanma gibi sosyal becerileri geliştirme ihtiyacı duyduklarını belirtmektedir (Akt. Senemoğlu, 1994).

Erken yaşlarda sosyal becerilerin gelişmesi çok önemlidir. Çocuklukta çevresi ile etkili ilişkiler içine girmeyi öğrenme, ileriki yıllarda sağlıklı ilişkiler kurmayı, duygularını ifade edebilmeyi, iletişim ve etkileşim biçimini etkilediği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte sosyal becerisi yüksek olan çocukların sosyal becerisi düşük olanlara göre, daha az davranış problemi sergilediği belirtilmektedir. Bu, sosyal beceri düzeyi ile problem davranış arasındaki olumsuz yönde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Merrell, 1996). Öte yandan, erken yaşlarda görülen problem davranışların kalıcı olabildiği ve daha sonraki dönemlerde uyum sorunlarının ortaya çıkmasını kolaylaştırabileceği göz önüne alındığında, bu problemlerin giderilmesi için gerekli müdahale programlarının hazırlanmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Engelli bireyler açısından bakıldığında, okul öncesi kurumların önemi daha da artmaktadır. Howes (1988), okul öncesi eğitim kurumlarının engelli çocukların sosyal yeterliliğinin gelişmesinde önemli rol oynadığını belirtmektedir (Akt. Odom, Mcconnell ve Chandler, 1994). Okul öncesi dönemin, içinde yaşanılan toplumun kültürel özelliklerinin, değer yargılarının, tutum ve davranışlarının kazanıldığı dönem olduğu belirtilmektedir. Kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönem, çocuklara erken yaşlardan itibaren gelişme imkanı vermek, yaşlılarıyla aralarındaki eğitimsel farkı kapatmak, toplumla bütünleşmesini kolaylaştırmak ve mevcut potansiyellerini kullanabilmesine

fırsat sağlamak açısından çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (Odom, Mc Connell ve Chandler, 1994). Engelli bireylerin ise, okul öncesi eğitim kurumlarından yeterince yararlanamadığı görülmektedir. Engelli çocuğun, okul çağına kadar evde tutulduğu, anne babaların çocuklarının sağlık problemleri ve tıbbi gereksinimleri dışındaki ihtiyaçlarını karşılayamadığı, böylece çocuklara okul çağına kadar evde bakım ve sağlık hizmetlerinin karşılanması dışında hizmet verilmediği, zamanın geçmesi ve çocuğun gelişmesinin beklendiği vurgulanmaktadır. Çocuklar okul yaşlarına geldikleri zaman yetersizlikleri belirginleştiği bununla bağlantılı olarak yaşlılarıyla aralarındaki farkın daha fazla arttığı belirtilmektedir (Sucuoğlu,1998). Çocuğun ailesi dışındaki diğer yetişkinlerle ve akranlarıyla bir arada olma imkanı sınırlı olduğu için, yeterli sosyal becerileri kazanamamakta ve okula başladığı zaman problem davranışların ortaya çıkma olasılığı artmaktadır.

Türkiye’de okul öncesi eğitimden yararlanabilen engelli çocukların bir kısmı kendisi ile aynı engel grubunda olan engelli çocukların gittiği özel eğitim kurumlarına, diğer bir kısmı ise, normal gelişim gösteren çocukların gittiği özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmektedir.

Özel eğitim son yıllarda engelli çocukların mutlaka, normal okullarda kaynaştırılarak eğitim almaları gerektiği düşüncesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Engelli çocukların ayrıştırılmış ortamlarda eğitimlerinin başarısız ve etkisiz olduğu görüşü genellikle uzlaşılan ve kabul edilen bir düşünce olarak ortaya çıkmaktadır (Akt. Atay, 1995).

Kaynaştırmanın okul öncesi dönemden başlayarak daha ileriki okul dönemlerinde de yapılabildiği, ancak, engelli çocuğun daha sonraki yıllarda topluma uyumunu kolaylaştırması için gerekli olan temel iletişim becerilerini kazanması ve gelişimini hızlandırması yönünden okul öncesi dönemde yapılacak kaynaştırmanın öneminin büyük olduğu belirtilmektedir. İyi planlanmış bir kaynaştırma programı içinde yer alan engelli çocuğun normal çocuklarla girdiği doğrudan etkileşim sonucunda toplumca benimsenen davranış repertuarını genişletmeye başlayacağı, bu davranışların engelli bireyin toplum tarafından dışlanmasına neden olan davranışlarının

azalmasını sağlayacağı, çocuğun sosyal kabulünü, uyumunu ve etkileşimini artıracığı böylece çocuğun engelliler popülasyonunun değil, toplumun parçası olduğunun vurgulanacağı belirtilmektedir. Engelli çocuk için bu repertuvar içinde yer alan davranışların, çocukluk döneminde kazanılması kolay, yetişkinlikte ise benimsenmesi zor olan davranışlar olduğu açıklanmaktadır (Metin, 1992). Engelli çocuk toplumca benimsenen sosyal becerilere sahipse, toplum içinde ileriki yıllarda sosyal kabul görmesinin daha kolay olacağı belirtilmektedir. Ayrıca, engelli çocuğun kaynaştırma ortamında potansiyelini azami olarak kullanabileceği, onu mücadeleye sevk eden modellerle bir arada olarak özel eğitim okulundakinden daha fazla ilerleme kaydedeceği belirtilmektedir. Normal gelişim gösteren çocuk açısından bakıldığında, özel gereksinimi olan çocuklarla bir arada olan çocuk, kendisinden farklı olanlara karşı olumsuz tutumlarını değiştireceği, bunun sonucu olarak bireysel ayrılıkları fark edeceği, buna uygun sosyal davranışlar geliştireceği vurgulanmaktadır (Avcı,1998). White (1980)'ın yapmış olduğu çalışmada da bu görüşe paralel sonuçlar saptanmıştır. Bu çalışmada küçük yaştaki engelli çocukların kaynaştırılmasının engelli ve engelli olmayan çocukların her ikisi üzerinde pozitif etkiler bıraktığı bulunmuştur. Kaynaştırmanın küçük yaşlarda, engelli ve engeli olmayan çocukların sayısının eşit olduğu bağımsız oyun ortamlarında daha etkili olacağı ileri sürülmüştür (Akt. Antia, 1994). Walker (1983) kaynaştırma programına devam eden engelli öğrencilerin sosyal açıdan iki temel probleminin olduğunu vurgulamaktadır (Akt.Coleman,1992). Bu problemler şunlardır:

1. Öğretmenlerin sosyal davranışlara ilişkin beklentilerini karşılayamama.
2. Arkadaş grubu ile etkileşimi öğrenememe.

Bu problemlerin giderilmesi için uygun müdahale programları hazırlanmasının engelli çocuklar ile normal yaşlıları arasındaki sosyal etkileşimi hızlandıracağı vurgulanmaktadır (Shulz, Carpenter ve Turnbull, 1991).

İşitme engelli çocuklar ise, işitme kayıpları ve sözel iletişim becerilerindeki yetersizliklerden dolayı, sosyal becerilerin gelişmesi bakımından dezavantajlı görülmektedirler. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden işitme engelli çocuklarla yapılan çalışmalarda, aynı işitme düzeyinde olan akranlarıyla etkileşimlerinin az (Higginbotham ve Baker, 1981; Antai, 1982) ve kısa süreli (Vandell ve George, 1981; Mc Kirdy ve Blank, 1982) olduğu bulunmuştur. Bu karşılaştırma kendileriyle aynı yaş grubunda olan işiten çocukların akran etkileşimine bakılarak yapılmıştır. Aynı zamanda işitme engelli ve işiten çocukların akran etkileşimini inceleyen araştırmalarda ise (Arnold ve Tremblay, 1979; Levy-Shift ve Hoffman, 1985) iki grup arasında minimum düzeyde etkileşim olduğu saptanmıştır (Akt. Antai, Kremiyer ve Eldredge, 1993).

Staub ve Hunt (1993) kaynaştırma ortamında işitme engelli çocukların, işiten akranlarıyla ilişki kurma fırsatına sahip olduklarını, bu ilişkilerin engelli çocukların sosyal ve iletişim becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu, engelli olmayan çocukların ise, diğer insanlardaki farklılıklara karşı duyarlılıklarının, benlik tasarımlarının, biliş ve hoşgörü düzeylerinin arttığını, kişi farklılıklarından oluşan korku düzeylerinin azaldığını belirtmektedirler. (Akt. Akçamete ve Ceber, 1999). Ancak, işitme engelli çocukların kaynaştırma programından yararlanabilmesi için bazı ilkelerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu ilkelerden en çok vurgulananı, işitme engelli çocukların sosyal becerilerinin artırılması buna karşılık, problem davranışlarının azaltılmasıdır. İşitme engelli çocuğun sosyal beceri düzeyi yeterli olursa ve sınıf ortamını bozabilecek problem davranışa sahip değilse, işiten çocuklarla daha etkili kaynaştırılabilecektir. Bu nedenle işitme engelli çocuğun, öncelikle bu özellikleri yönünden değerlendirilmesi önemlidir. Bu değerlendirme sonucunda yetersiz olduğu alanı destekleyici programların hazırlanması sağlıklı bir kaynaştırma ortamının oluşturulmasını kolaylaştırabileceği düşünülmektedir.

Türkiye'deki eğitim sistemine bakıldığı zaman, aynı engel grubundaki çocukların bir arada olduğu okulların daha yaygın olduğu ve bu okulların

sayılarının da artmakta olduğu gör÷lmektedir. Öte yandan I. Özel Eğitim Konseyi Raporu (1991) ve özel eğitimle ilgili yönetmelikler (1991) incelendiğinde kaynaştırma programlarıyla ilgili birtakım düzenlemelerin yapılması üzerinde de durulmaktadır.

Türkiye’de 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” nun 1983 yılında yürürlüğe girmesiyle kaynaştırma yaklaşımı yasal boyutta yerini almıştır. Daha sonra ise, “Özürlü Çocukların Normal Sınıflarda Kaynaştırma Yoluyla Eğitimi” konulu genelge ile ilköğretim okullarındaki kaynaştırma ortamlarında birtakım düzenlemelerin yapılması vurgulanmıştır. Aynı şekilde 6.6.1997 tarihinde yürürlüğe giren 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”de de her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve tekniklerle kaynaştırmanın yapılacağı belirtilmektedir. Ayrıca, bu kanun hükmündeki kararnamede, tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmiştir. Bu eğitimin özel eğitim okulları ile diğer okul öncesi kurumlarda verileceği, gerek olursa bu çocukların okul öncesi eğitim süresinin uzatılabileceği açıklanmaktadır. Ancak engelli çocuğa sahip aileler çocukları için okul öncesi eğitimin önemini yeterince kavrayamamışlardır. Bununla birlikte, özel ve resmi okul öncesi kurumlarda görevli yöneticiler ve öğretmenler, engelli çocukları tanımamakta ve bu çocukların diğer çocuklara olumsuz örnek olacağı ve eğitimi bozacağından endişelenmektedir. Bu gibi nedenlerden dolayı zorunlu olmasına rağmen henüz Türkiye’de engelli çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarından yeterince yararlanamamaktadır. Öte yandan özel eğitim okullarının okul öncesi kademelerinden veya normal okul öncesi eğitim kurumlarından kaynaştırma programı yoluyla yararlanabilen çocukların ise, gelişimlerini değerlendirmek üzere yapılan araştırmalar da oldukça sınırlıdır. Özellikle okul öncesi dönemdeki işitme engelli çocukların sosyal beceri düzeylerini ve problem davranışlarını değerlendirmeye ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır. Bu gereklilikten yola çıkarak özel eğitim okuluna ve kaynaştırma programlarına devam eden işitme engelli çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının incelenmesi ve bu çocukların sosyal

beceri ve problem davranış açısından işiten çocuklarla karşılaştırılması bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim okuluna ve kaynaştırma programlarına devam eden 3-6 yaş grubundaki işitme engelli ile işiten çocukları sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırmak ve sosyal beceri ve problem davranışlarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Özel eğitim okuluna ve kaynaştırma programlarına devam eden işitme engelli çocuklar ile işiten çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Özel eğitim okuluna ve kaynaştırma programlarına devam eden işitme engelli çocuklar ile işiten çocukların davranış problemleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İşitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve davranış problemleri arasında bir ilişki var mıdır?
4. İşitme engelli ve işiten çocukların sosyal becerileri yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır ?
5. İşitme engelli ve işiten çocukların problem davranışları yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

6. Çok ağır ve ağır düzeyde işitme kaybına sahip çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Çok ağır ve ağır düzeyde işitme kaybına sahip çocukların problem davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Önem

Okul öncesi yaşındaki işitme engelli çocuklar özel eğitim okullarına ya da kaynaştırma programı yoluyla normal okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmektedir. Dünyada özel eğitim alanındaki gelişmelere paralel olarak Türkiye’de de kaynaştırma programları gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Ancak, bu ortamlardaki çocukların çeşitli alanlardaki gelişimlerinin değerlendiren çalışmalar sınırlı sayıda görülmektedir. Oysa, kaynaştırma programlarının ve özel eğitim okullarının varolan durumunun belirlenmesine gereksinim vardır. Bu araştırma sonuçlarının, Milli Eğitim Bakanlığındaki yetkililere, öğretmenlere ve ailelere işitme engelli çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları konusunda bilgi sağlayacağı beklenmektedir. Bu bilgiler kaynaştırma programı ve özel eğitim okulundaki çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve problem davranışlarının azaltılmasına yönelik çalışmaların yapılması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca, kaynaştırma programına ve özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocukların sosyal beceri düzeylerinin ve problem davranışlarının farklı olup olmadığının saptanması, bu konuda yapılacak daha sonraki araştırmalara kuramsal bilgi sağlayacağı beklenmektedir.

Türkiye’de çocukların çeşitli alanlardaki gelişimlerini değerlendirebilecek ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Bu araçların ülke koşullarına göre düzenlenmiş olması sağlıklı bir değerlendirmenin yapılması açısından önemlidir. Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan ölçeklerin küçük yaştaki çocukların problem davranışlarını ve sosyal beceri düzeylerini değerlendirip, daha ayrıntılı bir değerlendirme sürecine alınması gereken çocukları belirlemede önemli bir araç olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca, bu araçların gelecekte yapılacak deneysel ve kuramsal araştırmalarda da kullanılabileceği beklenmektedir.

Sayıtlar

1. İşitme engelli çocukların ailelerinin, çocuklarının işitme kaybı düzeyi hakkında doğru bilgi verdikleri kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

1-Araştırma, Ankara İli sınırları içinde bulunan, özel eğitim okuluna ve kaynaştırma programlarına devam eden 3-6 yaş grubundaki 60 işitme engelli çocuk ile özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 474 işiten çocuklardan oluşturulan çalışma grubu ile sınırlıdır.

Tanımlar

Sosyal beceri: Bireyin çevresiyle olumlu ilişkiler kurmasını, olumlu ve olumsuz duygularını uygun bir şekilde anlatabilmesini, kişisel haklarını savunabilmesini, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini ve kendisine ters gelen istekleri geri çevirebilmesini kolaylaştıran, öğrenilmiş davranışlardır (Sorias,1986). Bu araştırmada, sosyal beceri sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal işbirliği boyutları açısından incelenmiştir.

Davranış problemi: Çocuğun varolan becerilerini kullanmasını, yeni beceriler öğrenmesini, çevresi ile sosyal etkileşimini ve toplumsal uyumunu olumsuz yönde etkileyen davranışlardır (Sucuoğlu, Gümüşçü ve Pişkin, 1990). Bu araştırmada, problem davranış, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemler boyutları açısından incelenmiştir.

Kaynaştırma: İşitme engelli çocukların performans düzeyleri, dil gelişimleri ve öğrenmeye ilişkin gereksinimleri dikkate alınarak yerleştirildikleri ortamlarda işiten öğrencilerle birlikte akademik ve sosyal yönlerden bütünleştirildikleri eğitim programıdır (Tüfekçioğlu, 1992).

İşitme engeli: İşitme duyarlılığının, kişinin, gelişim, uyum ve özellikle iletişimdeki görevlerini yeterince yerine getiremeyişinden dolayı ortaya çıkan duruma denir (Özsoy, 1985).

Özel eğitim Okulu: Aynı özür grubunda olan çocukların devam ettiği, özür grubunun özelliklerine uygun eğitim öğretimin sağlandığı, gündüzlü ve yatılı okullardır.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sosyal beceri ve sosyal yeterlilik kavramları, problem davranış, sosyal beceriyi ve problem davranışı etkileyen etmenler ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

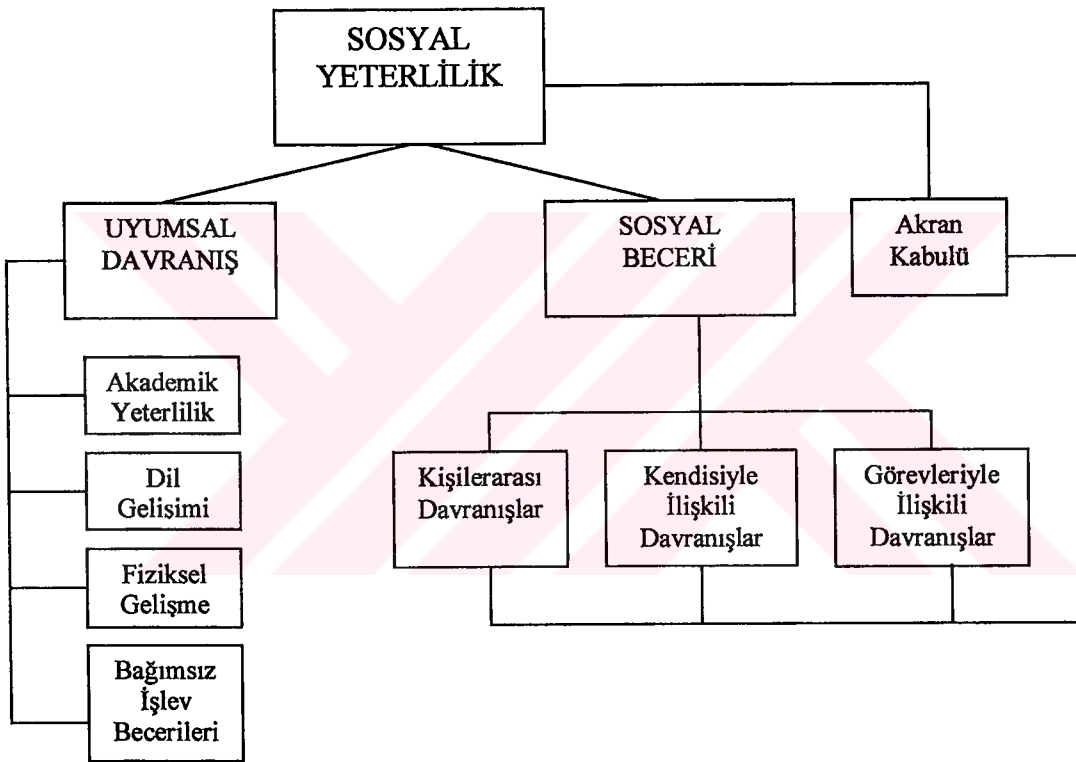
Sosyal Beceri Ve Sosyal Yeterlilik Kavramları

Sosyal beceri ve sosyal yeterlilik kavramları sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmasına rağmen, bu iki kavramın çok boyutlu, birbirleriyle ilişkili ve aynı zaman da bağımsız yapılar olduğu belirtilmektedir (Merrell ve Gimpell, 1998).

Mc Fall (1982)'e göre, sosyal beceriler, bireylerin toplum tarafından verilen görevleri/rolleri tamamladığını göstermesi için sergilemesi gereken belirli davranışlardır. Diğer taraftan sosyal yeterlilik, kişinin görevini/ rollerini yeterli bir şekilde yaptığını gösteren sonuç veya yargılamaya dayanan değerlendirmedir. Bu yargılar genel olarak başkalarının fikirlerine (örneğin; arkadaş, aile, öğretmen gibi.) veya norm grubu ya da başka bir kriterle karşılaştırma yapılmasına dayanır (Akt. Gresham, 1988).

Reschly ve Gresham (1981) ise, sosyal yeterliliği iki boyut olarak açıklamaktadır. Bunlar, uyumsal davranış ve sosyal becerilerdir. Uyumsal davranış, çocukların ve gençlerin bağımsız işlev becerilerini, fiziksel gelişimini, akademik yeterliliğini ve dil gelişimini içermektedir. Sosyal beceriler ise, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; kişiler arası (interpersonal) davranışlar, kendi ile ilişkili (self-related) ve görevleriyle ilişkili (task-related) davranışlardır. Kişiler arası davranışlar, otoriteyi kabul etme, konuşma becerileri (conversation skills), işbirliği ve oyun davranışlarını; kendi ile ilişkili davranışlar, duygularını ifade etme, ahlaki davranış, kendine karşı olumlu tutum geliştirme gibi davranışları; görevle ilişkili davranışlar ise, uyarılara dikkat etme, sorumluluklarını yerine getirme, talimatları/ yönergeleri takip etme, bağımsız olarak çalışma gibi davranışları kapsamaktadır. (Akt. Gresham, 1988).

Gresham (1986) sosyal yeterliliğe üçüncü bir alt boyut olarak "akran kabulünü (peer acceptance)" eklemiştir. Akran kabulü hem sosyal yeterliliğin bir parçası hem de yeterli sosyal davranışların bir sonucudur. Yani akran kabulü sosyal yeterlilik altında uyumsal davranış ve sosyal becerilerden ayrı bir boyut, aynı zamanda bu iki parçanın yeterli düzeyde olmasının sonucu olarak görülmektedir. Bu boyutların tümü şekil 1'de gösterilmektedir (Akt. Merrell ve Gimpel, 1998)



Şekil 1. Sosyal Yeterliliğin Boyutları.

Coleman (1992) ise, sosyal yeterliliği, sosyal beceriler, duygusal faktör ve kendini kontrol etme (self management) olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. Sosyal yeterliliğin birinci alt boyutu olan sosyal becerilerin, diğer insanlarla etkili bir iletişim için kullanıldığı, böyle becerilerin

konuşmayı başlatma gibi sözel, bağımsız olarak çalışma gibi sözel olmayan veya bilişsel beceriler de olabileceği vurgulanmaktadır. Sosyal beceriler, kişinin kişisel haklarını savunabilmesini, kendisine ters gelen istekleri geri çevirebilmesini, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini kolaylaştırmaktadır (Sorias,1986).

Coleman (1992) kaynaştırma ortamındaki engelli çocuklar için ihtiyaç duyulan sosyal becerilerin üç temel boyutundan söz etmektedir. Bunlar görevle ilişkili (task- related), öğretmenle ilişkili (teacher-related) ve akranla ilişkili (peer- related) boyutlardır. Merrell (1996) öğretmenle ilişkili davranışsal boyutun öğretmenden çok yetişkinle ilişkili (adult- related) olarak adlandırılabilceğini belirtmektedir. Yetişkinle ilişkili sosyal beceri, ailenin, bakıcının, öğretmenin v.b sosyal ve davranışsal beklentilerini karşılamayı içerirken, arkadaşla ilişkili sosyal beceri, yapılandırılmış ve bağımsız oyun ortamlarında çocuklar arasında meydana gelen sosyal ve davranışsal dinamikleri içermektedir. Çocuk, sosyal becerinin yetişkin ilişkisi boyutunda dolayısıyla öğretmen ilişkisi boyutunda başarısızsa, öğretmenin sınıf içinde öğrenciyi reddetmesinin ve normal sınıf dışında, özel bir ortama yerleştirilmesi için gönderme sürecini başlatmasının mümkün olabileceği, arkadaş ilişkisi boyutunda başarısızlığın ise, akran reddiyle sonuçlanabileceği belirtilmektedir (Merrell, 1996).

Stephens (1978) sosyal becerileri dört temel kategoride gruplandırmıştır. Bu kategorileri de alt boyutlarıyla birlikte Şekil 2'deki gibi açıklamaktadır (Akt. Merrell ve Gimpell, 1998).

Coleman (1992)'a göre sosyal yeterliliğin ikinci alt boyutu ise, "kendini kontrol etme (self- management)"dir. Kendini kontrol etmede başkalarının (aile, öğretmen, vb. gibi) kontrolünden çok içsel kontrol vurgulanmaktadır. Üçüncü alt boyut ise, duygusal faktördür. Bu, durumlara duygusal tepki göstermek olarak açıklanmaktadır.

| | |
|--|--|
| <p>1. Kendi ile ilişkili (self-related) davranışlar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sonuçları kabul etme. • Ahlaki davranış. • Duygularını ifade etme. • Kendine karşı olumlu tutum. • Öz bakım • Sağ duyulu davranma | <p>2. Çevre ile ilgili davranışlar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Çevresi ile ilgilenme. • Tehlikeyle başa çıkma. • Çevresinde hareket etme. |
| <p>3. Kişilerarası (interpersonal) davranışlar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otoriteyi kabul etme. • Dikkat toplama. • Başkalarına yardım etme • Çatışma ile başa çıkma • Başkalarını selamlama. • Başkalarına karşı pozitif tutum sergileme. • Mülkiyet fikri (benim-başkalarının). | <p>4. Görevle ilişkili (task related) davranışlar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soru sorma ve sorulara cevap verme. • Sınıf tartışmalarına katılma. • Bağımsız çalışma. • Grup faaliyetlerine katılma. • Sorumluluklarını yerine getirme. • Kurallara uyma. |

Şekil 2. Sosyal Becerilerin Gruplandırılması.

Görüldüğü gibi sosyal yeterlilik ve sosyal beceri çok boyutlu ve karmaşık bir kavramdır. Calderalla ve Merrell (1997) sosyal becerinin boyutlarını ayrıntılı bir şekilde sınıflandırabilmek için araştırma yapmışlardır. Öncelikle kapsamlı alan yazın çalışması sonucunda çocuk ve ergenlerle yürütülmüş 21

araştırma belirlemiştir. Bu çalışmaların gözden geçirilmesi ve yapılan meta analizi sonucu çocuk ve ergen sosyal becerilerinde beş boyut saptamışlardır (Akt. Merrell ve Gimpell, 1998). Bu boyutlar ve kapsadıkları belirli beceriler şunlardır:

1. Akran ilişkili beceriler

- Arkadaşlarını takdir etme.
- İhtiyaç duyduğu zaman arkadaşlarından yardım isteme veya onlara yardım etme.
- Oyuna ve etkileşime arkadaşlarını davet etme.
- Arkadaşlarıyla konuşma ve tartışmalara katılma.
- Arkadaşlarının haklarını savunma.
- Arkadaşlarının duygularına duyarlı olma.
- Akranlarıyla yaptığı çalışmalarda liderlik rolünü üstlenme.
- Kolaylıkla arkadaşlık kurma.
- Espri anlayışına sahip olma.

2. Kendini kontrol etme (self- management) becerileri.

- Kızgınlığını kontrol etme.
- Problem ortaya çıktığı zaman serinkanlı olma.
- Kurallara uyma, sınırlarını kabul etme.
- Uygun durumlarda başkalarıyla uzlaşma.
- İyi eleştiriler alma, başkalarının eleştirilerini kabul etme.

3. Akademik beceriler.

- Bağımsız olarak çalışma, bağımsız olarak görevlerini başarma.
- Öğretmenin yönergelerini dinleme ve gerçekleştirme.
- Serbest zamanlarını uygun bir şekilde kullanma.
- İhtiyaç duyduğunda uygun bir şekilde yardım isteme.

4. Uyma (compliance skills) becerileri.

- Talimatlara uyma.
- Kuralları takip etme.
- Materyallerini, oyuncaklarını ve kendisine ait olan diğer şeyleri paylaşma.
- Ödevini bitirme, sorumluluklarını yerine getirme.
- Yapıcı eleştiriye uygun bir şekilde tepkide bulunma.

5. Atılganlık (Assertion) becerileri.

- Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma.
- Oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme.
- Kendisi için güzel şeyler yapma ve söyleme.
- Kendisinden emin olma.
- Aşına olmadığı kuralları sorma.
- Yeni insanlara kendini tanıtmak.
- Karşı cinsi ile rahat olma.
- Duygularını ifade etme.
- Çalışmalara ve gruba uygun bir şekilde katılma.

Sosyal becerilerin boyutları düşünüldüğünde karmaşık bir yapı olduğu görülmektedir. Bu karmaşık yapının tek bir yaklaşımla değerlendirilmesinin mümkün olmadığı vurgulanmaktadır. Chadsey-Rusch (1992) iş yaşamındaki sosyal becerilerin üç yaklaşımla ölçülmesinin uygun olduğunu belirtmektedir. Bunlardan birincisi, kişinin sosyal davranışlarını başkalarının algılamaları ve yargılamaları sonucu yapılan değerlendirme, ikincisi, kişilerin sosyal amaçlarının ve algılarının belirlenmesi, üçüncüsü ise, kişinin sosyal davranış performansının belirlenmesidir.

Birinci yaklaşımda, genel olarak dereceleme ölçekleri ve sosyometri tekniği kullanılmaktadır (Chadsey-Rusch, 1992). Dereceleme ölçekleri, bir kimsenin birden fazla kişi hakkında gözlem sonucunda eriştiği kanıları en

kısa yoldan rapor etmesine olanak verdiği için dereceleyciler açısından; rapor sonuçlarını sayısal olarak değerlendirmeye olanak verdiği için de araştırmacı açısından pratik bir tekniktir (Kuzgun, 1991). Guilford (1954), sayısal, grafik, standart, işaretleme ve zorunlu seçmeli olmak üzere beş tip derecelenmeli ölçek olduğunu açıklamıştır. Dereceleme ölçekleri sosyal becerinin değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Sosyal etkileşimi değerlendirmede ise, daha çok sayısal dereceleme ölçeklerinin kullanıldığı vurgulanmaktadır. Dereceleme ölçekleri, sosyal davranışlar hakkında genel bilgi vermektedir. Genel olarak çocukların olası problemlerinin tanınmasında, şimdiki işlev düzeyini belirlemede ve yıllara göre davranışta değişme olup olmadığını ölçmede kullanılmaktadır. Daha ayrıntılı bilgi edinmek istenen çocuklar için farklı değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerekmektedir (Akt. Odom ve Munson,1996). Okul öncesi dönemde bu ölçekler, genellikle aileler veya öğretmenler tarafından doldurulmaktadır.

Dereceleme ölçeklerinin güvenilirlik ve geçerliğini etkileyen bazı faktörler vardır. Derecelemeyi yapan kişi "kişisel yanlılık", "değişmez hata", "hale etkisi" "mantık hatası", "yetersiz gözlemden ileri gelen hata", "cömertlik hata"sı gibi hatalar yaparak ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini azaltabilir (Kuzgun, 1991). Bu hataları en aza indirebilmek için, ölçülmek istenen özelliğin açık ve net bir biçimde ifade edilmesine, derecelemeyi yapacak kişinin dereceleyeceği kişileri yeterli süre gözlemlemiş olmasına ve dereceleme ölçeklerinin farklı kişilere, farklı ortamlar için doldurtulmasına dikkat edilmelidir.

Başkalarının algılarına ve yargılamalarına dayanan diğer bir teknik ise, sosyometrik değerlendirmedir. Çocukların sosyal kabulünün ve sosyal tercihinin genel bir değerlendirmesini sağlamaktadır. Sosyometri testi bir grubu oluşturan üyelerin birbirlerine ilişkin tercihlerini (seçme ve reddetme) belirlemek amacıyla uygulanmakta ve gruptaki gerçek etkileşim örüntüsünü saptamamızı sağlamaktadır (Dökmen,1995). Morrison (1981), kullanılan en yaygın sosyometrik ölçüm tekniklerinin akran tercihi (peer nomination) ve

liste-derecelendirme (roster-rating) olduğunu belirtmektedir. Liste derecelendirme tekniği ile sosyal kabulün, akran tercihi tekniği ile arkadaş seçiminin ölçüldüğü açıklanmakta ve iki tekniğin birlikte uygulanması önerilmektedir (Akt. Akçamete ve Ceber, 1999).

Chadsey-Rusch'a göre, sosyal becerilerin belirlenmesinde ikinci yaklaşım olan, kişinin sosyal amaçlarının ve algılarının belirlenmesinde de standart ölçme araçları kullanılabilir. Bu değerlendirme şeklinde kişinin standart ölçme araçlarını kendisinin doldurması önemlidir. Cartledge ve Cochran (1996), son yıllarda çocukların kendilerinin sosyal davranışlarını algılamaları ve onların sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkinin arttığını gösteren veriler olduğunu belirtmektedir. Kişinin algı ve amaçlarını öğrenme yollarından biri de görüşme tekniğidir. Bu tekniğin kullanılmasının okul öncesi yaşı çocukları için her zaman uygun olmayabileceği düşünülmektedir. Çünkü, okul öncesi dönem çocuklar sıklıkla yaşantılarını, duygularını sözel olarak tam olarak açıklayamazlar. Hughes ve Baker (1990) küçük çocuklarla etkili bir görüşme yapılabilmesi için çocuklara ve çocukların yaşantılarına aşina olmak gerektiğini açıklamaktadır (Akt. Merrell ve Gimpell, 1998). Ayrıca soruların karmaşıklığını azaltmak ve bilgi elde edebilmek için çeşitli oyuncakları kullanmanın faydalı olacağı belirtilmektedir.

Chadsey-Rusch'a göre sosyal becerilerin belirlenmesinde üçüncü yaklaşım ise, kişinin sosyal davranış performansının belirlenmesidir. Bu değerlendirmede doğrudan gözlem yöntemi önemlidir. Kişinin sosyal becerileri uygun kişilere, uygun ortamda ve uygun zamanda sergileyip sergilemediği kaydedilmektedir. Gözlem tekniği diğer tekniklere göre daha fazla zaman ve eğitim gerektirmektedir. Geçerliliği ve güvenilirliği konusunda endişeler vardır. Zaman örnekleme (time-sampling), aralık kaydı (interval recording), sürekli kayıt (duration recording), olmak üzere farklı gözlemsel kayıt tipleri vardır (Merrell ve Gimpel, 1998).

Çeşitli değerlendirme teknikleri kullanılarak sosyal davranışlar değerlendirildikten sonra bu davranışlardaki yetersizlikleri gidermek için, çocukların sosyal beceri düzeyini arttıracak programların hazırlanması

gerekmektedir. Sosyal beceriyi artırıcı programların çoğunlukla çocukların problem davranışlarının giderilmesine yönelik olduğu vurgulanmaktadır. Sosyal beceri yetersizliği problem davranışların bir parçası olarak görülmektedir.

Davranış Problemleri

Davranış problemleri, çocuğun varolan olan becerilerini kullanmasını, yeni beceriler kazanmasını, çevresi ile sosyal etkileşimini ve toplumsal uyumunu olumsuz yönde etkileyen davranışlardır (Sucuoğlu, Gümüşçü ve Pişkin, 1990). Bu problemler, çocuğun arkadaşlık kurmasını ve duygusal ilişkilere girmesini zorlaştırmaktadır.

Son yıllarda çocukların davranışsal, sosyal ve duygusal problemleri “davranışsal boyut (behavioral dimension)” yaklaşımı kullanılarak sınıflandırılmaktadır. Davranışsal boyut yaklaşımı karmaşık istatistiksel teknikler kullanılarak çocukların davranışsal, sosyal ve duygusal problemlerinin boyutlarını bulmayı amaçlamaktadır (Hallahan, 1994). Quay (1986) davranışsal boyut yaklaşımını esas alarak ilgili 61 çalışmayı gözden geçirmiş ve faktör analizi tekniğini kullanarak problemleri içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış olmak üzere iki boyutlu olarak sınıflandırmıştır. İçselleştirilmiş problemler; sosyal çekingenlik (withdrawal), kaygı, içekapanıklık, ket vurulmuş tepkileri (inhibited reactions), somatik problemleri ve depresyon belirtilerini içermektedir. Bunlar içsel duygusal sıkıntılarla ilgilidir. Bu farklı içselleştirilmiş problemlerin her biri diğerinden farklı görünmesine rağmen aralarında sıkı bir ilişki olduğu açıklanmaktadır. Örneğin içekapanık, aşırı üzgün bir çocuğun, korku, kaygı veya fiziksel problemler gibi başka içselleştirilmiş sıkıntılar sergilemesi oldukça yüksek bir olasılık olduğu belirtilmektedir. Dışsallaştırılmış boyut ise saldırganlık, otoriteye baş kaldırma, yıkıcı ve hiperaktif davranışları içermektedir. Bu davranışlar da kendi aralarında birbirleriyle ilgilidir. Böyle bir sınıflandırmanın, problemin iletişimde ve anlaşılmasında kolaylık sağladığı vurgulanmaktadır (Akt. Merrell ve Gimpell, 1998).

Sosyal beceri yetersizliği, çoğunlukla içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemlerin bir parçası olarak görölmektedir. Bu görüş kaçınılmaz bir soruya yol açmaktadır. Sosyal beceri yetersizliği davranış problemlerinin nedeni mi yoksa sonucu mudur. Lewinsohn (1974) sosyal beceri yetersizliğinden dolayı başkaları tarafından bireyin sosyal olarak pekiştirilmediğini, bunun da içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemleri ortaya çıkardığını vurgulamaktadır. Okul ortamında, sosyal becerileri zayıf olan ve çevresindekilerle sosyal etkileşime giremeyen bir çocuk, arkadaşları tarafından reddedilmektedir. Onu reddeden arkadaşlarının dikkatini toplayabilmek için saldırgan ve sosyal olmayan davranışlara yönelmektedir. Bu olumsuz davranışlar onu arkadaşlarından ayırmaktadır. Arkadaşları ona karşı olumsuz tutum ve sosyal davranış içinde olmaktadır. Bunun da çocuğun daha sonraki zamanlarda sosyal becerileri kazanmasına engel olacağı ileri sürölmektedir. Arkadaşları tarafından reddedilen, popüler olmayan, sosyal olarak içe kapanık olan çocukların depresyon ve yalnızlık yaşamalarının olası olduğu belirtilmektedir. Lewinsohn (1974) sosyal beceri kazandırılmasını temel alan davranışsal müdahalelerin, içselleştirilmiş problemlerin giderilmesini sağladığını ileri sürmektedir. İçselleştirilmiş problemler ve sosyal beceriler arasındaki bağ çoğunlukla depresyon üzerine odaklanmaktadır. Sosyal becerinin kaygı (anksiyete) ve somatik problemler üzerine etkisine ilişkin yapılmış daha az araştırma olduğu belirtilmektedir. Kauffman (1989) kaygılı ve aşırı utangaç çocukların sosyal becerilerinde bazı yetersizlikler olduğunu, kendilerini olumsuz algıladıklarını ve yalnızlığa yol açan bilişsel çarpıtma biçimleri oluşturduklarını ileri sürmektedir. Merrell (1995) ise, çeşitli ölçeklerle içselleştirilmiş problemler sergilediği belirlenen 3-6 yaş arasındaki çocukların, sosyal davranışın üç farklı boyutunda önemli derecede sosyal beceri yetersizliği sergilediğini bulmuştur. Bu boyutlar, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal işbirliğidir (Akt. Merrell ve Gimpel, 1998). Alan yazında, içselleştirilmiş problemler ve sosyal beceriler arasındaki ilişki, dışsallaştırılmış problemlere göre daha az sıklıkla araştırılmıştır.

Sosyal becerinin saldırganlık, sosyal olmayan (antisocial) davranışlar ve hiperaktivite gibi dışsallaştırılmış problemlerle olumsuz yönde ilişkili olduğu

belirtilmektedir. Özellikle araştırmalarda ergenlik döneminde yüksek suç işleme oranı ile sosyal beceri yetersizliği ve arkadaş ilişkileri problemlerinde güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ulman (1975) öğretmen ve arkadaşlar tarafından yapılan derecelemelerin (rating) okuldaki yaygın problemleri belirlemede güçlü bir tahmin aracı olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Merrell ve Gimpell, 1998). Dışsallaştırılmış problemleri olan çocukların sosyal ipuçlarını yorumlamada da problemleri olduğu belirtilmektedir. Sosyal olmayan, saldırgan ve suçlu davranışları sergileyen çocuk ve gençler yalnızca temel sosyal beceri yetersizliği değil aynı zamanda başkalarının sosyal girişimlerini düşmanca yorumlama gibi sapmaları da sergilediği belirtilmektedir. Dışsallaştırılmış problemlerden biri olan hiperaktivitenin görüldüğu çocukların sosyal aktiviteleri standart kurallara uygun olmayan bir şekilde başlatmak ve sürdürmek istedikleri açıklanmaktadır. Bu çocukların sosyal becerilerinde yetersizliğin olmadığı ancak bu bildiği becerileri sergilemede güçlükleri olduğu vurgulanmaktadır (Merrell ve Gimpel, 1998).

Problem davranışın değerlendirilmesi ise, var olan problemin tanılanmasını ve açıklanmasını kolaylaştırmaktadır. Bunun yanı sıra değerlendirme, tanılanan problemi ortadan kaldırmak için uygulanacak programı hazırlama, uygulama ve program sonucunda istenen davranışların kazanılıp kazanılmadığını ölçmek içinde kullanılmaktadır. Çocukların sosyal ve duygusal yeterliliğinin erken yaşlarda tanınması ve değerlendirilmesi uygun müdahale programlarını hazırlamak için önemlidir. Çocuklukta etkili ilişkiler yaratma yeteneği, yetişkinlikte zihin sağlığının güçlü bir tahmin edicisidir. Erken yaşlarda görülen davranış problemlerinin geçici olmadığı ve yetişkin psikopatolojisinin çocuklukta köklendiği vurgulanmaktadır (Akt. Fagot ve Leve, 1998). Bu yüzden erken yaşlarda problemleri belirlemek ve giderilmesi için gerekli olan müdahale yöntemlerini uygulamak gerekmektedir. Arkadaş ilişkileri iyi olan çocuğun yaşam stresi ile daha iyi başa çıkabildiği açıklanmaktadır. Duygularını ifade edemeyen çocukta ise, daha sonraki yıllarda gelişimsel ve psikolojik sorunların görölme olasılığının yüksek olduğu belirtilmektedir. Çocukluğun ilk altı yılındaki duygusal gelişim onların yetişkinlikteki motivasyonunu, dikkatini, duygularını ifade etmesini,

iletişim ile etkileşim biçimini ve başkalarıyla iletişimini etkilediği vurgulanmaktadır (Wittmer, Doll ve Strain,1996). Bu yüzden problem davranışların erken yaşlarda belirlenmesi önemlidir. Yapılan çalışmalarda çeşitli faktörlerin çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu faktörlerin bilinmesi sosyal beceriyi geliştirici ve problem davranışları azaltıcı programların hazırlanması bakımından önemli görülmektedir.

Sosyal Becerileri Ve Problem Davranışları Etkileyen Etmenler

Alan yazında, cinsiyet (Maccoby ve Jacklin, 1974; Etaugh, 1983; Johnson, Roopnarine, 1983; Gresham, Elliott ve Black, 1987; Merrell, Merz, Johnson ve Ring,1992), yaş (Merrell, 1994), engelli olma (Odom ve Munson,1996; Farmer, Pearl ve Acker,1996) gibi faktörlerin çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkilediği bulunmuştur.

Çocukların yaşları büyüdükçe bilişsel, ahlaki ve dil gelişimlerinde ilerleme görülürken, bir yandan da sosyal davranışları gelişmektedir. Çocukların zamanla belli grupların işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları görülmektedir. Çocukların yaşları büyüdükçe diğer insanlarla karşılaşmakta ve onlarla etkileşim kurmaktadır. Bu durumun, sosyal gelişimin kaçınılmaz ve devamlı bir kuralı olduğu belirtilmektedir (Morgan,1988). Buna paralel olarak çocukların yaşları büyüdükçe, sosyal becerilerinin artması, uyum sorunlarının azalması beklenmektedir. Merrell (1994) yapmış olduğu araştırmada çocukların yaşları büyüdükçe sosyal etkileşimlerinin, sosyal bağımsızlıklarının ve sosyal işbirliklerinin arttığını bulurken, problem davranışlarının da azaldığını gözlemlemiştir.

Cinsiyetin çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkilediği bilinmektedir. Sosyal gelişim üzerindeki cinsiyet farklarının biyolojik kökenli mi yoksa sosyal çevrenin cinsiyete yüklediği farklı rollerden mi kaynaklandığı tartışılmaktadır. Son yıllarda ise, sosyal ve davranışsal gelişim üzerindeki cinsiyet farklarının hem biyolojik hem çevresel faktörlerden

kaynaklandığı vurgulanmaktadır. Etaugh (1983), yapmış olduğu çalışmada, çeşitli çevresel faktörlerin etkili olduğunu bulmuştur. Bu faktörler, kız ve erkek çocuklara yetişkin tarafından gösterilen farklı davranışlar, çocuğun cinsiyetine göre seçilen oyuncaklar, çocuğun, toplum tarafından cinsiyetine yüklenen rolleri yerine getirdiğinde ailesi, öğretmeni ve arkadaşları tarafından pekiştirilmesi buna karşın cinsiyetine uygun olmayan rolleri oynadığında cezalandırılmasıdır. Yapılan çalışmalarda bu faktörlerden en etkili olanının yetişkin davranışları olduğu bulunmuştur. Yetişkinlerin çocukları cinsiyetlerine göre farklı eğitmesinin olası olduğu vurgulanmaktadır. Maccoby ve Jacklin (1974), ailelerin, erkek çocukların büyük motor davranışları sergilemesini, kızların ise daha çok sözel davranışları sergilemesini desteklediğini belirtmiştir. Sosyal davranışlar üzerinde cinsiyet farklarının ortaya çıkmasında, çevresel etkenlerin yanı sıra biyolojik etkenlerinde etkili olduğu açıklanmakta ancak, çevresel faktörlere göre biyolojik faktörlere ilişkin daha az kanıt olduğu vurgulanmaktadır. Harway ve Moss (1983), biyolojik etkilere yol açabilecek iki temel kanıt bulmuştur. Bunlardan birincisi, cinsiyet hormonlarıdır. Cinsiyet hormonlarının özellikle işlev düzeyi ve saldırganlıkla ilgili olduğu vurgulanmaktadır. Biyolojik faktörlerden ikincisi ise, beynin bazı bölgelerindeki cinsiyet ile ilgili olan farklılıklardır. Çocuklar üzerindeki cinsiyetten kaynaklanan farklılıkları çok küçük yaşlardan itibaren gözlemek mümkündür. Çocuklar toplum tarafından verilen cinsiyet rollerine uyum sağlarlar, hangi oyunu oynayacaklarını ve oyuncaklarını cinsiyetlerine göre belirlemektedirler. Erkek çocukların kız çocuklarla karşılaştırıldığında fiziksel etkinlik düzeyleri daha yüksek, sözel etkinlikleri ise daha düşük olduğu görülmektedir. Bununla birlikte saldırgan davranışları daha fazla sergiledikleri bulunmuştur. Kızların kişiler arası ve kendini kontrol etme becerileri erkeklere göre daha yüksek iken, saldırganlık ve rahatsız edici sosyal davranışlarının daha az olduğu vurgulanmaktadır. Arkadaşla ilgili sosyal davranışlarda da cinsiyete göre farklılıklar görülmektedir. Erkek çocuklar, fiziksel faaliyetlerle etkileşim kurmayı tercih ederken, kız çocuklar ise, daha çok sözel etkileşimi tercih etmektedir. Johnson ve Roopnarine (1983) oyun etkinliklerinde de cinsiyete göre farklılıklar olduğunu bulmuştur.

Erkek çocuklar hareketli ve fiziksel oyunları tercih ederken, kız çocukların daha pasif, oturarak ve sabit bir şekilde oynanan oyunları seçtikleri görülmüştür. Kız çocukların daha çok amaçlı ve yapılandırılmış oyunları oynadıkları, erkek çocukların ise daha çok işlevsel oyunlara yöneldikleri bulunmuştur (Akt. Merrell ve Gimpell, 1998).

Sosyal beceriyi ve problem davranışı etkileyen en önemli faktörlerden biri de çocuğun engelli olup olmamasıdır. Erken çocuklukta normal gelişim gösteren çocuğun sosyal gelişimi, anne baba ve yakın çevredeki yetişkinlerle olan ilişkilerine bağlıdır. Çocuk sosyal ilişkilerini nasıl belirleyeceğini, başka insanlara nasıl davranacağını çevresindeki yetişkinleri gözleyerek ve model alarak öğrenir. Üç yaşından itibaren çocuk artık sosyal kişiliğini kazanmaya başlamakta ve yaşitlarını çevresinde aramaktadır. Bu dönemde en önemli gelişimsel aşama bir akran grubu tarafından kabul edilme veya en azından küçük bir akran grubuna dahil olmaktır. Üç yaşındaki çocuk akranlarıyla eşgüdüm ve işbirliğine dayalı oyunları tercih etmekte, beş yaşından sonra ise, akranlarıyla daha karmaşık etkileşime girmekte ve bir çok sosyal kuralı öğrenmektedir (Odom ve Munson, 1996). Engelli çocuğun, sosyal gelişimi engelli olmayan çocuklarıkinden nitelik ve nicelik bakımından farklılık göstermektedir.

Araştırmalar, engelli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az sosyal ilişki kurduklarını göstermektedir. Engelli çocuklar sıklıkla sosyal beceri öğreniminde zorluklar yaşamaktadır. Okul öncesi dönem öğretmenleri engelli öğrencilerin % 75'inin yaşına uygun becerileri geliştirme gereksinimi duyduğunu kaydetmektedir. Erken müdahale programlarının öncelikli amacının engelli çocukların sosyal becerilerini arttırmak olduğu açıklanmaktadır (Odom ve Munson, 1996). Ray (1985), ilköğretim çağındaki engelli ve engelli olmayan çocukların sosyal özelliklerini karşılaştırmıştır. Engelli çocukların daha çok reddedilen ve daha az popüler olduklarını bulmuştur. Aynı zamanda bu çocukların öğretmenlerinin onları sosyal ilişkilerde zorluk çekenler grubuna dahil etme eğiliminde olduğu belirtilmiştir. Sınıf içinde reddedilen engelli öğrencilerin, engelli olmayan akranlarından

daha uyumsuz ve saldırgan olma eğiliminde oldukları bazı durumlarda çekingen aynı zamanda arkadaşlık, işbirliği gibi olumlu sosyal davranışları alt düzeyde sergiledikleri belirtilmektedir (Akt. Farmer, Pearl ve Acker,1996).

Çocuğun devam ettiği eğitim kurumunun özelliği engelli çocuğun sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen diğer bir faktördür. Kaynaştırma ortamındaki okul öncesi dönem engelli öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin, olumlu tutumlarının, dil ve beceri kazanımlarının arttığı açıklanmaktadır (Stafford ve Green,1996). Kaynaştırma programlarının sosyal olarak yetersiz olan çocuklara olumlu model sağladığı ve böylece çocukların uyumsal sosyal davranışları kazandıkları bunun da arkadaşları tarafından kabul edilme olasılığını artırdığı savunulmaktadır (Merrell ve Gimpel,1998). Bunun yanı sıra kaynaştırma programlarının engelli olmayan çocukların engelli arkadaşlarına karşı olumlu ve kabul edici tutumların gelişmesini kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Akt. Fenrick, Pearson ve Pepelnjak, 1984). Kaynaştırma ortamlarında yapılan çalışmalarda, sosyal becerileri iyi düzeyde olan engelli çocukların, daha düşük düzeyde sosyal beceriye sahip engellilere göre daha fazla "arkadaş" olarak seçildiklerini ortaya koymuştur (Odom ve Munson, 1996).

Engelli gruplar içerisinde, işitme engelli çocukların sosyal etkileşimlerine bakıldığında, işiten akranlarına göre, sosyal beceri düzeylerinin daha az olduğu görülmekte, çevreleriyle yeterince iletişim kuramadıkları için farklı düzeylerde uyum ve davranış problemleri sergileyebilecekleri düşünülmektedir. Genel olarak, iletişim becerilerinin yeterli olmamasından dolayı sosyal olarak gelişmemiş (immatüre) veya sosyal gelişimleri geri olarak tanımlanmaktadırlar. İşitme engelli çocukların aileleri ile etkileşimi iletişim becerilerinin yoksunluğuna bağlı olarak sınırlanmaktadır. Bunun yanı sıra arkadaş etkileşimi için de fırsatların sınırlı olması sosyal etkileşim becerilerini öğrenmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Yapılan çalışmalarda (Arnold ve Tremblay,1979; Higginbotham ve Baker,1981; Antia,1982; Lederberg, Ryan ve Robbins,1986; Antia, Kreimeyer ve Eldredge,1994) işitme engelli küçük çocukların akranlarıyla ilişkili sosyal davranışlarının, aynı

yaştaki işitme engeli olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında benzerlikler ve farklılıklar olduğu bulunmuştur (Akt. Antia ve Dittillo,1998) .

La Greca ve Mesibow (1979), Gresham (1982) başarılı bir akran etkileşimi için belirli sosyal becerilerin önemli olduğunu açıklamıştır. Bu beceriler, selam verme davranışları, akran etkileşimine katılmak için davetleri kabul etme , davet etme, soru sorma ve diğerleri tarafından sorulan sorulara cevap verme gibi becerilerdir. İşitme engelli çocuklarda bu becerilerin yokluğunu gösteren kanıtların olduğu ileri sürülmektedir (Akt.Antai,1993). Bununla birlikte sosyal beceri eksikliğinin akran reddiyle sonuçlandığı, akran reddinin ise ileride uyum ve davranış problemlerinin ortaya çıkmasına neden olduğu vurgulanmaktadır.

İşitme engellilere özgü kişilik özelliği ve problem davranışın olmadığı, ancak işitme engellilerin pek çoğunun sağlıklı iletişim kuramamaları nedeniyle kişilik ve davranış problemleri sergilemelerinin olası olduğu belirtilmektedir. Meadow (1976) işitme engellilerdeki kişilik özelliklerinin, işiten kişiler arasındaki kadar geniş bir yelpazeye dağılmış olduğunu belirtmiştir (Akt. Göktepe, 1997). Doğuştan işitme engelli veya erken yaşlarda işitme engelini kazanmış olan çocukların genellikle yalnızlık çektiği görülmektedir. Aile bireyleriyle iletişimlerinde özellikle de kardeş ilişkilerinde yalnız kalabilmektedirler. Ana babaların aşırı koruyucu tutumu karşısında işitme engelli çocukta bağımlılık gelişerek, olumlu benlik kavramı gelişimi engellenmektedir. Bu ise, işitme engelli çocuğun diğer insanlarla iletişim kurmasını zorlaştırarak, toplum tarafından kabul görmeyen birey olmasına neden olmaktadır (Göktepe, 1997). İşitme engelli çocukların problem davranış ve sosyal uyumsuzluk sergilememeleri için sosyal beceri düzeylerinin artırılıp, toplumla bütünleşmesinin sağlanması gerekmektedir.

Gelişmiş toplumlarda sosyal bütünleşme, eğitimin amaçlarından biri olarak düşünülmekte ve büyük önem verilmektedir. İşitme engelli çocukların eğitiminin temel amacı da işiten arkadaşları ile onların sosyalizasyon sürecini artırmaktır. Kaufman ve ark. (1975) dört parçadan oluşan bir sosyal

bütünleşme modeli geliştirmişlerdir (Akt. Antia,1985). Bu modelin parçaları şöyle açıklanmaktadır.

Fiziksel Yakınlık: Engelli çocuklar ve normal çocuklar arasındaki mesafeyi temsil eder. Fiziksel yakınlığın sosyal temas fırsatlarını artırdığı, sosyal temas olmadan da sosyal etkileşimin olmayacağı ileri sürülür.

Sosyal Etkileşim Davranışı: Engelli çocuklar ve engelli olmayan arkadaşları arasındaki sözel ve sözel olmayan etkileşimi temsil eder.

Sosyal Özümleme: Sınıfın sosyal aktivitelerine engelli öğrencilerin aktif katılımını açıklar.

Sosyal Kabul: Engelli öğrencilerin engelli olmayan öğrenciler tarafından onaylanmasını açıklar.

Kaufman ve ark. (1975) bu dört parçanın birbirine bağlı ve pozitif olarak hiyerarjik olduğunu ileri sürmektedir. Fiziksel yakınlık olmaksızın her hangi bir sosyal etkileşimin meydana gelmesinin mümkün olmadığını ve sosyal etkileşim ile sosyal kabul arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu belirtmektedirler. Bu modelin kaynaştırılmış işitme engelli öğrencilerin sosyal bütünleşme süreci içinde kullanılabileceği vurgulanmaktadır. Eğer işitme engelli öğrenci sosyal becerilere sahipse, sosyal bütünleşme modelinin aşamalarının kısa sürede gerçekleşebileceği ve sosyal bütünleşmenin sağlanabileceği açıklanmaktadır (Akt. Antai,1985).

İşitme engelli çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelendiği çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir.

İlgili Araştırmalar

Yapılan araştırmalarda işitme engelli çocukların sosyal becerilerini, devam ettikleri eğitim kurumunun özelliği, işitme kaybı, işitme engelli çocukların sözel iletişim yetenekleri ve sosyal statüleri, işiten çocukların işitme engelli çocuklarla etkileşim kurmadaki motivasyonları gibi faktörlerin

etkilediği bulunmuştur. İşitme engelli çocukların sosyal becerilerini ve etkileyen en önemli faktörün çocukların devam ettiği eğitim kurumlarının özelliği olduğu düşünülmüştür.

Kaynaştırma ve ayrıştırılmış programlardaki işitme engelli çocukların sosyal gelişimleri ve problem davranışlarıyla ilgili araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlar elde edilmiştir. Reich, Hambleton ve Houldin, (1977); Farrugia ve Austin (1980); Rodda ve Groue (1987), kaynaştırmanın işitme engelli öğrencilerin sosyal uyumları üzerinde olumsuz etki yaratacağını, ayrı programlardaki işitme engelli çocukların sosyal uyumlarının daha iyi olduğunu iddia etmişlerdir (Akt. Cartledge ve Cochran, 1996). Farrugia ve Austin (1980) normal okul ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin, ayrı okullardaki işitme engelli öğrenciler ve işitme engeli olmayan öğrencilere göre sosyal- duygusal uyum ve olgunlaşmış davranışlarının daha düşük düzeyde olduğunu bulmuştur (Akt. Hummel ve Schirmer, 1984).

Cartledge (1991); Leigh ve Stinson (1991) ise, kaynaştırma ve özel programa giden işitme engelli öğrencilerin sosyal davranış ölçümlerinde fark olmadığı bulgusunu elde etmişlerdir (Akt. Cartledge ve Cochran, 1996). Bu bulgu Fenrick, Pearson ve Pepelnjak (1984)'ın bulgularının bir kısmını desteklemektedir. Fenrick ve ark. (1984) ileri derecede işitme engelli çocukların da bulunduğu bir grup okul öncesi dönem engelli çocuğu iki ayrı ortamda gözlemlemiştir. Çocuklar her iki ortamda da bağımsız oyun saatinde izlenmiştir. Oyun, dikkat, dil gelişimi, çevresindekilerle herhangi bir etkileşimin olup olmadığı, etkileşimin fiziksel ya da sözel oluşu, etkileşime engelli olmayan çocuğun veya yetişkinin katılıp katılmadığı açısından gözlem yapılmıştır. Kaynaştırma ve ayrı programlar lehine çelişkili sonuçlar bulunmuştur. Bu araştırmada, kaynaştırma ortamına göre ayrıştırılmış ortamlardaki çocukların "tek başına oyunu (solitary play)" daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra dikkat, dil gelişimi, etkileşimin sıklığı açısından iki ortam arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Etkileşim iki ortamda da meydana gelmiştir. Çocuklar, yetişkine oranla diğer çocuklarla etkileşime daha çok girmişlerdir. Yapılan bu araştırmada, kaynaştırma

ortamının engelli çocukların dil, dikkatini yoğunlaştırma, oyun düzeyi, yetişkinle ve akranla olan etkileşimi üzerinde bir farklılık yaratmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır.

Esposito ve Koorland (1989), ayrıştırılmış ve kaynaştırma ortamına devam eden okul öncesi dönem işitme engelli çocukların bağımsız oyun davranışlarını gözlemlemiştir. Bu ortamlarda oyun alanının büyüklüğü, oyuncakların tipi ve kullanımı, öğrenci sayısı, yetişkinin rolü gibi değişkenler kontrol altına alınmıştır. Her bir zaman diliminde oyun davranışları gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda kaynaştırma ortamındaki çocukların diğer çocuklarla oynadığı ancak çocuklar arasında işbirliği ve ortak bir amacı başarmanın oluşmadığı görülmüştür. Ayrı ortamlarda ise, daha çok paralel oyunun oynandığı gözlenmiştir. Çocukların birbirlerine fiziksel olarak yakın durmalarına ve benzer oyuncakları kullanmalarına rağmen, aralarındaki sosyal ilişkinin çok az olduğu bulunmuştur.

Yapılan bu araştırmaların çoğunda öğretmen gözlemleri dikkate alınmıştır. Sosyal beceriyi değerlendirmede öğretmen kayıtları geçerli ve doğru bir yol olmasına rağmen öğretmenin özel popülasyonu tanımamasının veya aşına olmamasının çeşitli yanlışlıklara yol açabileceği ileri sürülmektedir. Yani öğretmenin işitme engelli ile yaşantı veya bu konudaki bilgi eksikliğinin öğrencilerinin davranışlarını daha kolaylıkla yanlış anlamasına ve onları daha farklı değerlendirmesine yol açabileceği vurgulanmaktadır. Maxson, Brackett ve Vanden Berg (1991) yaptıkları çalışmada işitme engellilerle yaşantıları olmayan öğretmenlerin öğrencilerinin karşılaştığı güçlükleri küçümsediği ve hafife aldığını bulmuştur. Bu konularda duyarlılıktan yoksun öğretmenlerin kültürel olarak uygun davranışları yanlış yorumlama eğiliminde olduğu belirtilmiştir (Akt. Cartledge ve Cochran, 1996).

Cartledge ve Cochran (1996) ise, işitme engelli çocuklarla yaşantısı olmayan öğretmenlerin çocukları yanlış algılamalarına neden olabileceğini düşünerek araştırmalarında kullandıkları veri toplama aracını öğretmenlere doldurtmamıştır. Ölçeği çalışma grubunu oluşturan çocukların kendisi doldurmuştur. Son yıllarda, çocukların sosyal davranışlarını algılama ve

onların sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkinin arttığını gösteren verilerin olmasından dolayı da bu araştırmada kendi kendini değerlendirme yoluna gidildiği vurgulanmıştır. Bu araştırmaya katılan denekler 12-21 yaşında ve işitme kayıpları 76-94 desibel (db) arasında olan ergenlerdir. Aynı ortamda total iletişim yaklaşımı kullanılmıştır. Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilerden ise iki grup oluşturulmuş; birinci grup total iletişim yaklaşımını, ikinci grup ise sözel iletişim yaklaşımını kullanmıştır. Gruplar arasında eğitim ortamına, cinsiyete ve yaşa göre önemli farklılıklar bulunmuştur. Kaynaştırma ortamında yer alan total ve sözel iletişim grubundaki öğrencilerin tümü, tüm alt ölçeklerden, aynı ortamdakilere göre daha yüksek puan almışlardır. Bu sonuç, kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ergenlerin aynı ortamdakilere göre sosyal yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Rittenhouse (1987), ayrılaştırılmış programların sosyal etkileşim ve beceri gelişimini büyük ölçüde sınırladığını ileri sürmüştür. Özel sınıflardaki işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma ortamındakilere göre kendilerine yönelik daha fazla olumsuz tutum ifade ettiğini bulmuştur (Akt. Cardledge ve Cochran,1996).

Buysse ve Bailey (1993), ayrılaştırılmış ve kaynaştırma ortamının sosyal ve davranışsal sonuçlarını değerlendirmek için işitme engelli çocukların da bulunduğu okul öncesi eğitim yaşındaki engelli gruplarla yapılmış 22 araştırmanın sonuçlarını karşılaştırmışlardır. Bu araştırmaların 16 tanesinin sosyal ve davranışsal sonuçları elde edilmiştir. Bunların sekizinin (Novak, Olley ve Kearney, 1980; Field, Roseman De Stefano ve Koewler, 1981; Vandell, Anderson, Erhardt, ve Wilson, 1982; Federlein, Leissen-Firestone ve Elliott, 1982; Fenrick, Pearson ve Pepelnjak, 1984; Soderhan ve Whiren, 1985; Esposito ve Koorland, 1989; Martin, Brady ve Willians, 1991) denek grubunda işitme engelli çocuklar da yer almıştır. Bu araştırmaların altısında kaynaştırma programı lehine olumlu sosyal sonuçlar elde edilmiştir. Bir araştırmada (Vandell, Anderson, Erhardt, ve Wilson, 1982), iki ortam arasında sosyal davranışlarda fark olmadığı, birinde de (Fenrick, Pearson ve

Pepelnjak, 1984), kaynaştırma ve ayrı ortamlar lehine karışık bir takım sosyal sonuçlar bulunmuştur.

Buyse (1993), bu araştırmaları genel olarak değerlendirdiğinde, küçük yaşta olan engelli çocukların kaynaştırılmasında, arkadaşla ilişkili (peer-related) davranışlarda artma veya onlara daha çok zaman ayırma, arkadaşlarıyla olumlu etkileşimin süresinde artma, yüksek düzeyde sosyal katılım ve daha fazla arkadaşlarıyla sözel iletişim kurma gibi sosyal davranışlar görüldüğünü belirtmektedir. Ayrıca, değerlendirilen araştırmaların birinde (Cole, Mills, Dale ve Jenkins, 1991), düşük performanslı çocukların ayrıştırılmış ortamlarda, yüksek performanslı çocukların da kaynaştırma ortamlarında daha fazla kazanım elde ettiğini ancak tüm düşük fonksiyonlu çocukların da ayrıştırılmış ortamlara yerleştirilmesi gerektiği gibi bir yanlış yorumdan da kaçınılması gerektiğini vurgulanmıştır.

Genel olarak okul öncesi düzeydeki işitme engelli çocukların farklı ortamlardaki sosyal davranışlarını karşılaştıran araştırmalara bakıldığında çoğunlukla iki ortam arasında fark olmadığı ya da kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocukların sosyal davranışlarının daha iyi düzeyde olduğu ve daha az problem davranış sergiledikleri bulunmuştur. Bunun sonucu olarak da, küçük yaşlarda iletişim kurulmasının işitme engelli bireylerin işiten kişiler tarafından kabul edilme olasılığını artıracığı ve küçük yaşlarda işitme engelli çocuklara yönelik ön yargıların oluşmamış olacağı varsayılarak, erken yaşlarda kaynaştırma programının uygulanmaya başlanmasının gerektiği üzerinde durulmaktadır.

İşitme engelli çocukların sosyal davranışlarını etkileyen diğer bir faktör ise, dil gelişimi olduğu belirtilmektedir. Brackette ve Henniges (1976) işitme engelli çocuğun sözel yeterliliğinin, işitme engelli ve işiten çocuklar arasındaki etkileşimi etkileyip etkilemediğine bakmıştır. Bu araştırmada, işitme kaybı hafif ve ileri düzeyde olan 13 çocuk kaynaştırma ortamında gözlemlenmiştir. Çocuklar hem yapılandırılmış dil sınıflarında hem de bağımsız oyun ortamında işiten arkadaşlarıyla bir arada olmuşlardır. Bağımsız oyun ortamında etkileşimin daha fazla olduğu görülmüştür. Sözel olarak yeterli

olan çocuklar, sözel olarak yetersiz olan işitme engelli çocuklardan çok işiten çocuklarla daha sıklıkla etkileşime girmiştir. İşitme engelli çocukların dil yeterliliği ölçümleri ile işiten çocuklarla etkileşimleri arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda işitme engelli çocuklar ve onların işiten arkadaşları arasındaki etkileşimde fiziksel yakınlığın tek başına etkili olmadığı, sözel yeterliliğin etkileşimin miktarını etkilediği ileri sürülmüştür. Bu konu Lederberg, Ryan ve Robbins (1986) tarafından da araştırılmıştır, ancak araştırma sonuçları Brackette ve Henniges (1976)'in bulgularını desteklememektedir.

Lederberg ve ark. (1986), dil gelişimi geri olan küçük yaştaki işitme engelli çocukların diğer engel gruplarından farklı olarak, arkadaşlarıyla etkileşimi sürdürmeye hizmet eden alternatif iletişimi geliştirme yeteneği olduğunu ileri sürmektedir. Bu iletişim sistemi, jest-mimik ve yüz ifadeleri gibi sözel iletişime dayalı olmayan, sözsüz iletişim araçlarının kullanımı ile açıklanmaktadır. Lederberg ve ark. (1986), arkadaş etkileşiminin ve oyunun, dil becerilerinden çok alternatif iletişim stratejilerine bağlı olduğunu ileri sürmüştür. İleri sürdükleri bu konunun doğru olup olmadığını bulmak için yaptıkları araştırmada, işitme engelli çocukların arkadaşlarıyla kullandıkları iletişimin türünü analiz etmişler ve dil kullanımı ile sosyal etkileşim ve farklı oyun türleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuç olarak, işitme engelli ve işiten çocuklar arasındaki etkileşimin, işitme engelli çocukların motivasyonundan çok işiten çocukların motivasyonuna bağlı olduğunu bulmuşlardır. Daha önce yapılan araştırmalarda (Arnold ve Tremblay, 1979; Vandell ve George, 1981) da buna benzer bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın başka bir bulgusunda ise, sözel dili çok az kullanabilen küçük yaştaki işitme engelli çocukların sosyal etkileşimi ve oyunu sürdürmeye hizmet eden dilsel olmayan iletişimi geliştirme yeteneği olduğunu kanıtlamışlardır. Buna paralel olarak da jest-mimik, işaret vb. gibi sözsüz iletişim tekniklerinin kullanımının, küçük yaşlardaki işitme engelli çocukların oyununda, dilin kullanımından daha önemli olduğunu vurgulamışlardır. Lederberg, Chapin ve Rosenblatt ve Vandell (1986), işitme engelli ve işiten okul öncesi dönem çocukların aynı yaş, etnik yapı ve cinsiyetteki çocuklarla

oynamayı tercih ettiğini, bu tercihlerinin hiçbirinin çocuğun dil yeteneği tarafından etkilenmediğini bulmuştur. (Akt. Lederberg, 1993). Lederberg (1993), çocukların aynı yaştaki arkadaşlarıyla oynadığı zaman daha fazla etkileşimde bulunduğunu ve daha olumlu davranışlar sergilediğini bulmuştur.

Lederberg (1993), dil yeteneğinin işitme engelli çocuklar arasındaki sosyal etkileşimi etkileyip etkilemediğini de incelemiştir. Araştırmasına sadece işitme engelli çocukları almıştır. Çocukların dil gelişimleri çeşitli ölçekler kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu araştırma sonucunda, dil yeteneği yüksek olan işitme engelli çocukların, yüksek dil yeteneğinde olan diğer çocuklarla oyunu tercih ettiği, buna karşılık, düşük ve orta düzeyde dil yeteneği olan çocukların ise benzer dil gelişiminde olan arkadaşlarını tercih etmedikleri görülmüştür. Dil yeteneğindeki benzerliğin arkadaşlığı sürdürmeyi kolaylaştırmasına rağmen, zorunlu olmadığı, uzun dönemli arkadaşlıkların hemen hemen yarısının farklı dil gelişimindeki çocuklardan kurulduğu bulunmuştur. Dil yeteneğinin, eşin (partner) yetişkin yada akran grubundan olmasını ve çocuğun etkileşim kurduğu kişilerin sayısını etkilediği bulunmuştur. Dil gelişimi yüksek olan çocukların, düşük dil gelişimindekilere göre daha çok üçlü etkileşim kurduğu ve öğretmenleriyle etkileşimden çok arkadaşlarını tercih ettiği gözlemlenmiştir.

Bu araştırma bulgularına bakıldığında, genel olarak, dil yeteneğinin işitme engelli çocukların arkadaş ilişkisini yalnızca çok dar bir alanda etkilediği görülmektedir.

İşitme engelli çocukların sosyal davranışlarını etkileyen faktörlerden biri de işitme kaybı düzeyidir. İşitme kaybı düzeyi ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkiyi araştıran araştırmalarda ise, birbirinden farklı sonuçlar elde edilmiştir. Antia (1979) anlaşılır düzeyde konuşması olmayan ve ileri düzeyde işitme kaybına sahip çocuklar ile orta düzeyde işitme kaybı olan çocukların, akranları ile aynı oranda etkileşim kurduğunu bulmuştur (Akt. Antia, 1994). Antia, Kreimeyer ve Eldredge (1993), okul öncesi dönem işitme engelli çocukların işiten arkadaşları arasındaki etkileşimin, konuşmanın anlaşılabilirliği ve işitme kaybı derecesi gibi faktörlerle ilgili olmadığını

savunmuşlar ve bu faktörlerin daha büyük yaştaki çocuklar için önemli olabileceğini belirtmişlerdir. Çünkü, sözel iletişimin daha büyük yaşlarda arkadaş etkileşiminin önemli bir parçası olduğu vurgulanmaktadır. Bu bulguların bazıları, Levy- Shift ve Hoffman (1985)'ın tarafından yürütülmüş olan araştırmanın sonucu ile paralellik göstermemektedir.

Levy-Shiff ve Hoffman (1985) okul öncesi yaştaki çocuklarda sosyal yeterlilik ve işitme kaybı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çeşitli derecelerde işitme kaybı olan ve işiten 36 çocuğun, kaynaştırma ortamındaki bağımsız oyun etkileşimlerini gözlemlemişlerdir. İşitme kaybı çok ileri (90db ve üzeri) ve ileri (70 ile 90db arası) düzeyde olan çocuklarla işiten çocukların sosyal yeterliliklerini karşılaştırmışlardır. İleri düzeyde işitme kaybı olan çocukların sosyal yeterlilikleri orta düzeyde bulunurken, çok ileri işitme kaybı olan çocukların sosyal yeterliliklerinin işiten çocuklarla karşılaştırıldığında önemli ölçüde düşük olduğu bulunmuştur. Çok ileri düzeyde işitme kaybına sahip çocukların başkalarıyla sosyal ilişkiye daha az zaman ayırdığını, ileri düzeyde işitme kaybı olanların ise, işiten çocuklar kadar sosyal ilişkiye girdiğini gözlemişlerdir. Aralarındaki tek fark olarak, ileri düzeyde işitme kaybı olan çocukların daha çok yüz ifadelerine ağırlık verdiğini, işiten çocukların ise, daha çok sözel konuşma ile ilgilendikleri bulunmuştur. Başkalarıyla iletişime girmeyen çok ileri düzeyde işitme kaybı olan çocukların aktiviteleri analiz edildiğinde, bu çocukların düşük sosyal ilgili (social interest) değil, düşük sosyal yeterlikte oldukları görülmüştür. Bu çocukların arkadaşlarıyla sosyal etkileşim kurmak istedikleri ancak etkileşime girme ve sürdürmek için yeterli sosyal becerilere sahip olmadıkları görülmüştür. Bu çocukların belirlenen zamanın %55'inde aktif olarak arkadaşlarıyla etkileşime katılmadığı ancak, pasif olarak arkadaşlarını izledikleri gözlemlenmiştir. Pasif katılımın, etkileşimle geri çekilme arasında sınır gibi görüldüğü belirtilmektedir. Bu yüzden, çok ileri düzeyde işitme kaybına sahip çocukların sosyal ilgileri normal çocuklarla eşit olduğu fakat başarılı bir ilişkiyi başlatmak ve sürdürmek için gerekli spesifik becerilerden yoksun oldukları görülmektedir. Çok ileri düzeyde işitme kaybı olan çocuklara karşılık, ileri düzeyde işitme kaybı olanların işiten çocuklarla eşit düzeyde sosyal yeterlilik gösterdiği

görülmüştür. Bununla birlikte spesifik beceri farklarının ortaya çıktığı görülmüştür. İleri düzeyde işitme kaybı olan çocukların işiten çocuklardan daha az sözel araçları kullandığı görülürken, çok ileri düzeyde işitme kaybı olanlar kadar da yüz ifadeleri, jest, mimik v.b. sözsüz iletişim araçlarına bağlı olduğu gözlenmiştir.

Lederberg, Chapin, Rosenblatt ve Vandell (1987), işitme engelli ve işiten çocukların kurduğu arkadaşlıkları, işitme engelli çocukların dil yeteneklerinin veya işitme kayıplarının etkileyip etkilemediğini araştırmışlardır. İşitme engelli ve işiten çocukların okul yılları esnasında üç tip arkadaşlık ilişkisine katıldığını belirlenmiştir (Akt. Lederberg,1993). Bunlar:

- Uzun dönemli arkadaşlık (long-term friendships),
- Geçici arkadaşlık (temporary friendships),
- Arkadaşlık yapmama (non friendships).

Ortalama olarak, verilen zamanda çocuğun bir uzun dönemli bir de geçici arkadaşlık kurduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda, çocukların dil yeteneklerinin veya işitme kayıplarının onların kurduğu uzun dönemli ve geçici arkadaşlığın sayısını etkilemediği bulunmuştur.

İşitme engelli çocukların sosyal statülerinin de onların sosyal davranışlarını etkilediği belirtilmektedir. Coroln ve Antia (1992), Allport'un "Kontakt (contact) Teorisi"nde, eşit olmayan statüye sahip iki grubun iletişiminin güçleştiğini ve eşit statünün ise ilişkiyi geliştirdiğini savunduğunu açıklamaktadırlar. Bu teoriye paralel olarak Lynas (1986) işitme engelli çocukların kaynaştırıldığı bir sınıfta normal işiten öğrencilerle görüşmüştür. İşiten öğrenciler, öğretmenlerinin işitme engelli akranlarına ayrıcalıklı davrandığını, bu arkadaşlarına yardım edilmesi gerektiğini ancak, aşırıya kaçılmaması gerektiğini söylemişlerdir. İşitme engelli çocuklara farklı davranıldığına algılanmasının, bu çocuklara yüksek statü sağladığını bu farklı statünün de işiten çocukların işitme engelli çocuklara karşı

yabancılaşmasına neden olduğu savunulmaktadır (Akt. Corolyn ve Antia,1992).

İşitme engelli çocukların problem davranışlarını ise, işitme engelli çocuğun devam ettiği eğitim kurumunun özelliği, kardeşinin olup olmaması, işitme engelinin nedeni, zihinsel performansı, yaş ve cinsiyet gibi faktörlerin etkilediği bulunmuştur.

İşitme engelli çocukların kaynaştırma ortamına ya da özel eğitim okuluna gitmesi onların problem davranışlarını etkileyen faktörlerden biridir. Aplin (1987) "Rutter Çocukların Davranışlarını Dereceleme (Rutter Children's Behaviour Questionnaire-RCBQ)" ve "Bristol Sosyal Uyum Rehberi (Bristol Social Adjustment Guide –BSAG)" ölçeklerini kullanarak normal okula ve özel eğitim okullarına giden işitme engelli çocukların sosyal ve duygusal uyumunu değerlendirmiştir. Genel ve özel eğitim okullarına giden çocukların ölçekten aldıkları puanları karşılaştırmıştır. İki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel okula giden 42 çocuktan yalnızca ikisi Bristol sosyal Uyum Rehberi'nden uyumsuzluk sayılabilecek düzeyde puan almıştır. Bu veri, genel eğitim okullarına giden işitme engelli çocukların özel eğitim okuluna gidenlere göre sosyal duygusal açıdan önemli derecede daha iyi olduğunu göstermektedir.

Vostanis, Hayes ve Warren (1997), "Achenbach Çocuk Davranış Kontrol Listesi (Achenbach Child Behaviour Checklist-CBCL)" ve Hindley (1995) tarafından geliştirilen "Aile Kontrol Listesi (Parent Checklist-PCL)" yardımıyla işitme engelliler için olan iki ayrı okuldaki çocukların davranışsal ve duygusal problemlerini incelemiştir."Achenbach Çocuk Davranış Kontrol Listesi" çocukların hem davranışsal duygusal problemlerini hem de sosyal yeterliliklerini ölçen ölçeklerden oluşmaktadır. Araştırmaya okul öncesi ve ilköğretim çağındaki farklı kademelerde eğitim gören 84 çocuk alınmıştır. Çocukların cinsiyeti, etnik grubu, ailelerinin ve kendilerinin kullandıkları iletişim metodu hakkında bilgi toplanmıştır. Araştırmaya alınan çocukların tümünün işaret yöntemini bildiği ve %50'sinin yetersiz de olsa sözel iletişim kurabildiği belirtilmiştir. Çocuk Davranış Kontrol Listesi'nin sosyal yeterlilik

ölçeğine göre çocukların çoğunun (%82), sosyal açıdan yetersiz olduğu bulunmuştur. Fark önemli düzeye ulaşmasa da sadece işaret dili kullananların, ilave sözel iletişim yolunu kullananlara göre, davranışsal problem yönünden kontrol listesine göre daha yüksek problem gösterdiği bulunmuştur. Bu farklar ilköğretim düzeyinde istatistiksel öneme ulaşmıştır. Bu farklar, "Aile Kontrol Listesi"nin uygulanması sonucu bulunmamıştır. Bu ölçme aracına göre iki grup arasında fark görülmemiştir. Çocuk Davranış Kontrol Listesi'ne göre çocukların %40'ı, Aile Kontrol Listesine göre ise, %77'si klinik sınır içinde bulunmuştur. Bu oranın, farklı olmasının iki araç için alınan kesme noktası (cut-off) puanlarının farklı olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir. Araştırmacı, bu okula giden işitme engelli öğrencilerin ileri ve çok ileri düzeyde işitme kaybına sahip olmasının sonuç üzerinde etkili olabileceğini vurgulamıştır.

Schlesinger ve Meadow (1972); Freeman, Hasting ve Malkin (1975) yaptıkları çalışmada, işitme engelli çocuklarda davranış problemlerinin dağılımını kardeşin olup olmaması, işitme engelinin nedeni, cinsiyet ve zeka bölümü gibi değişkenlerin etkilediğini bulmuşlardır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre, kızların erkeklere, kardeşi olmayan işitme engelli çocukların kardeşi olanlara göre daha fazla davranış problemi sergilediğini, işitme engeli bilinmeyen ve zeka bölümü düşük işitme engelli çocuklarda da daha sıklıkla problem davranışın görüldüğünü belirlemişlerdir (Akt. Eldik, 1994). Daha sonra yapılan araştırmalarda da bu değişkenlerin etkisine bakılmış ve bu araştırma bulgusunu destekleyen bulgular elde edilmiştir.

Meadow (1983) işitme engelli çocukların yaş ve cinsiyet değişkenine göre, sosyal-duygusal gelişimlerinde farklılaşmanın olup olmadığını değerlendirmiştir. İşitme engelli çocukların sosyal -duygusal uyumlarını değerlendirmek için geliştirilmiş "Meadow- Kendall Sosyal- Duygusal Değerlendirme Envanteri"ni kullanmıştır. Bu envanterin dört ölçekten oluştuğu belirtilmiştir. Üç alt ölçekten alınan puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı, bir alt ölçekte de yaş değişkenine göre farklılaşmanın ortaya çıktığı bulunmuştur. Kız çocukların erkek çocuklara göre ölçekten daha fazla

puan aldıkları ve yaş değişkenine göre anlamlı çıkan bir ölçekten de büyük yaştaki çocukların yüksek puan aldığı görülmüştür.

Eldik (1994), de yaşa göre, problem davranışın ortaya çıkmasında farklılık bulmuştur. Araştırmaya katılan küçük çocukların daha büyük yaştaki çocuklara nispeten daha fazla problem davranış sergilediği görülmüştür. Ayrıca sosyo-ekonomik statü, sosyal yardım ve eğitimin etkisi, işitme engelinin nedeni, aile büyüklüğü, çocuğun kardeş sayısı ve kardeşler arasındaki sırası, iletişim düzeyi ve IQ puanı gibi faktörlerin problem davranışın ortaya çıkmasında önemli bir değişiklik oluşturmadığını bulmuştur. Bu araştırmada örneklemin sayısının sınırlı olmasına rağmen, çocukluktan ergenliğe uzanan geniş bir yaş grubunun kullanılmasının sonuçları güvenilir kıldığı ileri sürülmüştür. Bununla birlikte tüm çocukların genel eğitim programlarına devam etmiş olmalarının ve aileler ve eğitim çevresindeki kişilerden bilgi toplanmasının, sonucu etkileyici bir faktör olabileceği vurgulanmıştır. Prior, Glazner, Sansor ve DeBelle (1988) ise, zihinsel performansın problem davranış üzerinde etkili olabileceğini vurgulamışlardır. Yapmış oldukları çalışmada yüksek zihinsel performanslı çocukların daha düşük davranış problemi, düşük zihinsel performanslı çocukların ise, daha yüksek davranış problemi sergilediklerini bulmuşlardır.

Genel olarak araştırma sonuçlarına göre, işitme engelli çocukların sosyal gelişimini ve problem davranışlarını etkileyen etmenler kısaca şöyle belirtilebilir.

1. İşitme engelli çocukların sözel iletişim yetenekleri (Brackette ve Henniges, 1976).

2. İşiten çocukların, işitme engelli arkadaşlarıyla etkileşimlerindeki motivasyonları(Lederberg, Ryan ve Robbins, 1986) ve işiten çocukların işitme engelli arkadaşlarına uygun olmayan iletişim tekniklerini kullanması (Vandell ve George, 1981).

3. İşitme engelli çocukların sosyal yetersizlikleri (Higginbotham ve Baker,1981; Lederberg, Rosenblatt, Vandell ve Chapin,1987; Vandell ve George,1981).

4. İşitme kaybı düzeyi (Levy- Shiff ve Hoffman,1985).

5. İşitme engelli çocukların işiten çocuklar tarafından farklı algılanmaları ve işitme engelli çocuklara verilen sosyal statü (Lynas,1986).

6. İşitme engelli çocuğun yaşı (Meadow, 1983; Eldik, 1994), cinsiyeti (Meadow,1983), zihinsel performansı (Meadow ve Schlesinger, 1972; Prior ve ark. 1988).

Birçok çalışmada da kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklar ve onların işiten arkadaşlarıyla aralarındaki sosyal davranışlar araştırılmıştır. Levy- Shiff ve Hoffman (1985), okul öncesi dönem çocukların sosyal davranışları ve sosyal etkileşimleri üzerine engelin etkisini araştıran araştırmaların sonuçlarının çelişkili ve bu araştırmalarda şaşkıncı olarak da küçük yaştaki işitme engelli çocukların sosyal davranışlarının geri olduğu ile ilgili çok az kanıt bulunduğunu ifade etmiştir

Vandell ve George (1981) işitme engelli ve işiten okul öncesi dönem çocukların sosyal girişimleriyle (social initiation) ilgili yapmış oldukları deneysel çalışmada, her iki grubun iletişim becerilerinin eşit düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Etkileşimsel eşitlikteki benzer sonuçlar Arnold ve Thrembley (1979) tarafından da bulunmuştur. Bu araştırmacılar, bağımsız oyun ortamında küçük işitme engelli ve işiten çocukların sosyal davranışlarını gözlemlemiştir. Ses frekansındaki (vocalisation frequencies) küçük farklar hariç, işitme engelli çocukların sosyal davranışlarında işiten akranlarına oranla önemli bir fark bulunmamıştır. Ancak, sosyal etkileşimde işitme engelli çocukların işitme engellileri, işiten çocukların da işiten akranlarını tercih ettikleri görülmüştür. İşitme engelli ve işiten çocuklar arasında sergilenen sosyal oyun açısından ise aralarında fark bulunmamıştır (Akt. Levy-Shift ve Hoffman, 1985). Bu araştırma sonucunda, fiziksel yakınlığın sosyal etkileşimi

artırmada etkili olmadığı vurgulanmıştır. Ancak bu araştırmada işitme engelli çocukların sözel iletişim becerileri hakkında bilgi verilmemiştir. Sosyal etkileşim yoksunluğunun bu faktörlerden kaynaklanıp kaynaklanmadığı da açık değildir. Antia ve Dittillo (1998)'da Arnold ve Thrembley (1979)'in bulgularını destekleyici sonuçlar elde etmişlerdir. Yapmış oldukları çalışmada, işitme engelli ve işiten çocukların eşit sayıda olumlu ve olumsuz ilişki kurduğunu, paralel oyunu (parallel play) ve tek başına oyunu (solitary play) eşit sıklıkta oynadıklarını gözlemlemişlerdir. Bununla birlikte işitme engelli çocukların dilsel etkileşimi ve işbirliği oyununu (associative/ cooperative play) işiten çocuklara göre daha az kullandığı bulunmuştur.

Mc Cauley, Bruininks, Kennedy, (1976), benzer bir çalışmayı ilkökul düzeyindeki işitme engelli çocuklarla yapmışlardır. Bu araştırmacılar, işitme engelli çocukların arkadaşlarından çok öğretmenleriyle etkileşimde bulduklarını bulmuşlardır. Bununla birlikte, sözel ve sözel olmayan etkileşimin oranında iki grup arasında fark bulunmamıştır. İletişim biçiminin iki grupta da benzer olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada çocukların dil gelişimleri veya konuşma becerileri ile ilgili veriler toplanmamıştır. Buna rağmen, araştırmacılar, normal çocuklar ve işitme engelli çocuklar arasındaki iletişimin biçiminde fark olmadığını kaydetmişlerdir. Dil ve konuşma becerilerinin arkadaş etkileşimini etkilemediğini ileri sürmüşlerdir (Akt. Antia, 1985).

Antia (1982), kısmi kaynaştırılmış işitme engelli çocukların işiten ve işitme engelli arkadaşlarıyla sosyal etkileşimini araştırmıştır. Araştırmaya katılan çocuklar belirli zamanlarda kaynak odada işitme engelli çocuklarla, belirli zamanlarda ise işiten çocuklarla bir arada olmuşlardır. Çocuklar, fiziksel yakınlık, eş (partner) etkileşimi (öğretmen, işiten ve işitme engelli arkadaş), iletişim çeşidi, olağan dışı olumlu ve olumsuz davranışlar açısından değerlendirilmiştir. Kaynaştırma ortamında, işitme engelli çocukların, işiten çocuklarla fiziksel olarak yakın olmasına rağmen daha çok öğretmenleriyle etkileşimde bulunduğu gözlemlenmiştir. Kaynak odada ise, işitme engelli çocukların diğer işitme engelli çocuklarla etkileşiminin artacağı hipotezi ileri

sürülmüş ancak böyle bir artış gözlenmemiştir. Aksine, öğretmenle etkileşimde artma görülmüştür. Mc Cauley ve arkadaşları (1976)'nın bulunduğu sonuca paralel olarak işitme engelli çocukların sosyal olarak arkadaşlarından daha çok öğretmenlerine bağlandığı bulunmuştur (Akt. Antia, 1985). Bu araştırmada Mc Cauley ve arkadaşları (1976)'nın araştırmasının sonuçlarını desteklemeyen bulgu ise, iki grup tarafından kullanılan iletişim çeşididir. Antia (1982), işitme engelli çocukların kaynaştırma sınıflarında işiten öğrencilere göre daha az sözel iletişimi, daha çok miktarda da sözel olmayan iletişimi kullandığını bulmuştur. Kaynak odada ise, sözel iletişim kullanımında artma görülmüştür. Bu artışın, işitme engelli çocukların sözel iletişimi kullanmaları için öğretmenleri tarafından zorlanmış olmalarından kaynaklandığı ileri sürülmüştür (Akt. Antia, 1985).

Genel olarak bu konuda yapılmış araştırmalara bakıldığında, okul öncesi düzeydeki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal davranışları arasında fark olmadığı sonucu bulunmuştur. Bununla birlikte, işitme engelli çocukların arkadaşlarından çok öğretmenleriyle iletişim kurduğu ve işiten çocuklara göre daha fazla sözel olmayan iletişimi kullandığı görülmüştür. İşitme engelli çocukların sınıf ortamında akranlarından çok öğretmenleriyle etkileşime girdiği bulgusu, diğer engel gruplarıyla yapılan çalışmalarda (Shores, Hester ve Strain, 1976; Peterson ve Haralick, 1977; Novak, Olley ve Kearney, 1980) da bulunmuştur (Akt. Antia,1985).

Bu konuda ülkemizde de çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ülkemizde yapılan çalışmaların ilköğretim ve lise düzeyindeki çocukları ve yetişkinleri kapsadığı, okul öncesi çağı çocuklarıyla bu konuda araştırma yapılmadığı görülmektedir.

Karababa (1995), 14-28 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten bireylerin psiko- sosyal gelişimini "Hacettepe Kişilik Envanterinin" "Sosyal Uyum Ölçeğini" kullanarak değerlendirmiştir. Bu ölçeğe göre, işitme engelli bireylerin, "aile ilişkileri", ve "sosyal kurallara uyma" düzeylerinin işiten bireylere göre daha düşük olduğunun görülmesine rağmen, "toplum ilişkileri" ve " sosyal olmayan (antisocial) eğilimler" açısından iki grup arasında fark bulunmamıştır.

Göktepe (1997), ileri derecede işitme kaybına sahip 7-11 yaşlarındaki 50 işitme engelli çocuk ile 50 işiten çocuğu psiko sosyal gelişim açısından karşılaştırmıştır. Bu araştırmada, " Psiko- Sosyal Gelişim Ölçeği" kullanılmıştır. 7-11 yaş grubundaki işitme engelli çocukların psiko sosyal gelişimlerinin işiten akranlarına göre, önemli ölçüde düşük olduğu bulunmuştur.

İşitme engelli ve işiten çocukları problem davranış açısından değerlendiren araştırmalarda ise, çeşitli ölçekler kullanılarak işitme engelli ve işiten çocukların problem davranışları karşılaştırılmıştır. Yapılan çalışmaların sonuçlarında birbirinden farklı bulgular elde edilmiştir. Bununla birlikte, araştırmaların çoğunda, normal sınıflara (Johnson, 1962; Fisher, 1966) ve özel okullara ve ünitelere (Hine,1971; Ives,1972; Fundidis, Kolvin ve Garside,1979; Aplin, 1985) devam eden işitme engelli çocukların, işiten çocuklara göre, daha fazla problem davranış sergilediği bulunmuştur (Akt. Aplin, 1987).

Meadow ve Schlesinger (1972) okul yaşı popülasyonundaki işitme engelli çocukların duygusal sorunlarının dağılımının normal işiten çocuklarinkinden beş kez daha fazla ve belirli davranış problemlerinin daha sık olduğunu kaydetmiştir (Akt. Prior, Glazner, Sanson ve DeBelle,1988). Graham ve Rutter (1970)'de, işitme engelli çocukların akranlarına göre iki kez daha fazla davranış problemleri sergilediklerini saptamıştır. Reivich ve Rothrock (1972) ise, işitme engelinin davranışsal, sosyal ve duygusal uyum için bir risk oluşturduğunu ve 6-20 yaş arasındaki işitme engellilerin akranlarına göre, daha fazla davranışsal problemleri olduğunu bulmuştur (Akt. Eldik,1994).

Gregory (1976) ve Meadow (1980) işitme engelli çocukların temel probleminin olgun olmayan davranış, hiperaktivite, saldırganlık ve yalnızlık olduğunu vurgulamıştır (Akt. Vostanis, Feu ve Warren, 1997). Harris, (1978) ve O'Brien (1987), işitme engelli çocukların işiten akranlarına göre, daha tepkisel davrandığını bulmuştur. Greenberg ve Kusche (1993) ise, uyarıcı kontrolünü, çoğu işitme engelli çocukta yetersiz olan kognitif kişiler arası becerilerden biri olarak tanımlamıştır (Akt. Hindley,1997). Baton (1976) ise,

işitme engelli çocukların daha fazla problemlili kişilik özellikleri ve uyumsuzluk sergilediğini belirtmiştir (Akt. Prior, Glazner, Sansor ve DeBelle, 1988). David, Eifenbein, Schum ve Bentler (1986), 5-18 yaş arasındaki 40 işitme engelli çocuğun "Achenbach Çocuk Davranış Kontrol Listesi (Achenbach Child Behavior Checklist)" ni kullanarak sosyal yeterliliklerini, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemlerini değerlendirmişlerdir. Ölçek aileler tarafından doldurulmuştur. Sonuçlar ölçeğin norm grubu ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda çocukların spor, hobi ve oyuna ilgilerinin norm grubu ile benzerlik gösterdiği buna rağmen saldırganlık, içtepisellik (impulsivity), disipline ve otoriteye direnme gibi dışsallaştırılmış davranış problemlerini daha fazla sergiledikleri bulunmuştur. Reiter (1990) ise, ileri derecede işitme engelli yetişkinlerin benlik algılarının olumsuz, sorumluluk almak istemeyen, tepkisel, ilgi alanları dar, pasif ve depresif özelliklere sahip olduklarını belirtmiştir (Akt. Belgin, Ataç, Böke, Özcebe ve Sevinç, 1996).

Bu konuda yapılmış bir grup araştırmada (Maclean ve Becker, 1979; Meadow, 1981) ise işitme engelli çocuklarda psiko sosyal uyumsuzluğun dağılımınının %9 ile %31 arasında değiştiğini, bu oranın ise genel popülasyonla benzerlik gösterdiği belirtilmiştir (Akt. Vostanis, Hayes ve Warren, 1997).

Eldik (1994) 6-11 yaş grubunda ve işitme kaybı 80 ile 103 db arasında değişen 41 erkek çocuk ile, işiten erkek çocukları problem davranış açısından karşılaştırmıştır. Bu araştırmada çocuklar David ve ark. (1986)'nın da çalışmalarında kullandığı Achenbach Çocuk Davranış kontrol listesi ile değerlendirilmiştir. İşitme engelli ve işiten çocukların içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemler alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında farklılık bulunmuştur. İşitme engelli çocuklar bu iki boyuttan daha yüksek puan almıştır. Bununla birlikte araştırmacı problem davranışın klinik boyutta olup olmadığını belirlemek için ölçek puanları üzerinde kesme noktası (cut-off) belirlemiştir. Belirlenen kesme noktasına göre iki grup arasında klinik sınır içine giren erkek çocuk sayısı arasında önemli fark görülmemiştir. Erkek çocukların %18'inin problem davranış sergilediği belirlenmiştir. Prior,

Glazner, Sansor ve Debelle (1988) ise işitme engelli ve işiten çocukların problem davranışlarının farklı kişiler (öğretmen, anne, baba) tarafından değerlendirilmesinin anlamlı bir farklılığa yol açıp açmadığını araştırmıştır. Araştırmada, iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Bunlardan biri, saldırganlık, korku/kaygı ve hiperaktiviteyi ölçen üç alt boyuttan oluşmaktadır. Diğeri ise çocukların dokuz özellik açısından kişilik özelliklerini değerlendirmek için kullanılmıştır. Ölçekleri, aileler ve öğretmenler doldurmuştur. Araştırma grubu, 2-5 yaş arasındaki, orta ve ileri düzeyde işitme kaybı olan çocuklardan oluşmuştur. Çocukların ailelerinin hiç birinde işitme kaybı olmadığı ve tüm çocukların işitme cihazı kullandığı belirtilmiştir. Ayrıca, işiten çocuklardan oluşan bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Çocukların zihinsel performansları ve ailelerinin ruh sağlığı çeşitli ölçekler kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin aileler tarafından doldurulması sonucu, ölçekten aldıkları puanlar arasında, işitme engelli ve işiten çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, işitme engelli çocukların kaygı alt ölçeğinden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Anneler işitme engelli çocukların daha sıkıntılı / karmaşık bir kişiliğe sahip olduğunu ancak işiten çocuklara oranla çok büyük düzeyde davranış problemi sergilemediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler tarafından aynı ölçekler doldurulduğunda ise, işitme engelli öğrencilerin tüm ölçek puanlarının ve özellikle ölçeğin, kaygı alt boyutu puanının oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Ülkemizde ise, bu konuda yapılmış çalışmalar çok az sayıdadır. Okul öncesi yaş grubunda ise, yapılmış çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalar ergen ve yetişkin işitme engellilerin içselleştirilmiş problem davranışlarını değerlendirmeye yöneliktir.

Belgin, Böke, Çağlar ve Şahin (1996), işitme engelli yetişkinlerin anksiyete düzeylerini işiten yetişkinlerle karşılaştırarak değerlendirmişlerdir. Kaygı envanteri kullanılan araştırmaya ileri derecede işitme kaybı olan 11 birey katılmıştır. Bu envantere göre işitme engelli ve işiten bireylerin puanları

arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşitme engelli bireylerin kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yapılan başka bir çalışmada ise, doğuştan işitme engelli olan 13-18 yaşları arasındaki lise öğrencilerinin psikolojik durumlarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Belgin, Böke, Özcebe ve Sevinç (1996), tarafından yapılan araştırmada ileri derecede işitme engelli 30 lise öğrencisine Beck Depresyon Envanteri uygulanmıştır. Deneklerin, % 40'ında depresyon, %50'sinde ise hafif depresyon görülmüştür. Öztürk (1988), Türk toplumunun %10'unda, Velican (1972) ise, lise öğrencilerinin %29'unda depresyon görüldüğünü belirtmiştir (Akt. Belgin ve ark.,1996). Bu orana bakıldığında, işitme engelli çocuklardaki görülen depresyonun oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

İşitme engelli çocuklar işitme kaybı ve sözel iletişim becerilerindeki yetersizliklerden dolayı sosyal beceri gelişimi açısından doğuştan dezavantajlı durumda görülmektedirler. Sosyal beceri düzeylerindeki yetersizlik onların yaşamları boyunca kişiler arası ilişkilerde zorluk çekmelerine yol açabileceği ve mesleksel, akademik ve sosyal – duygusal problemlerle karşılaşabilecekleri vurgulanmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalarda ise, işitme engelli çocukların işiten çocuklara oranla daha fazla problem davranış sergilediklerinin görülmesine rağmen, bu problem davranışların klinik düzey içine girmesi açısından iki grup arasında önemli farklılığın olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarının uyarlama çalışması, veri toplama araçlarının uygulanması ve verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırma, özel eğitim okulu ve kaynaştırma programına devam eden işitme engelli ve işiten çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının karşılaştırılmasını ve bu çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, bu çalışmada çok ağır ve ağır düzeyde işitme kaybı olan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları yönünden aralarında farklılık olup olmadığı da incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma bu özelliği ile bir durumu varolduğu haliyle belirlemeye yönelik ilişkisel türden betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Ankara ili sınırları içinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-6 yaş grubundaki 60 işitme engelli ve 474 işiten olmak üzere toplam 534 çocuk oluşturmaktadır.

Sayılarının azlığı nedeniyle ulaşılabilen tüm işitme engelli çocuklar çalışma grubuna alınmıştır. İşitme engelli çocuklar, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim okulundan (Kemal Yurtbilir İlköğretim Okulu), özel özel eğitim kurumlarından, devlet hastanelerinin işitme-konuşma ünitelerinden, üniversitelerin özel eğitim birimlerinden yararlanılarak bulunmuştur. Kaynaştırma programındaki işitme engelli çocukların tümünün özel özel eğitim merkezlerinde bireysel ve/ veya grup eğitimine katıldığı öğrenilmiştir. Kaynaştırma programındaki işitme engelli çocukların öğretmenlerine, işitme engeli hakkında bilgi verilmemiştir. Öğretmenler, işitme engelli çocukların

özelliklerini sınıflarında gözlemleyerek öğrendiklerini belirtmişlerdir. Özel eğitim okulundaki (Kemal Yurtbilir İlköğretim Okulu) öğretmenlerin ise tümü Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği Bölümü mezunudur. Okulda sözel işitsel yöntem kullanılmaktadır. Bu okula 3 yaşından itibaren çocuk alınmaya başlanmaktadır. Eğer, çocuk bu okulda okul öncesi eğitime başlamadıysa, ileriki sınıflarda geçiş yapamamaktadır. Araştırmaya katılan işiten çocuklar ise, kaynaştırma programındaki işitme engelli çocukların devam ettiği resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarından alınmıştır.

Özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocukların işitme kayıpları okullarındaki kişisel dosyalarındaki odyolojik ölçüm sonuçlarına göre tespit edilmiştir. Kaynaştırma programındaki işitme engelli çocukların ise, devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumundaki dosyalarında işitme kaybına ilişkin bir bilgiye rastlanmamıştır. Öğretmenleri kanalıyla ailelerinden bilgi alınmıştır. İşitme kaybı 21 ile 70 db arası ağır, 70 db ve üzeri ise çok ağır düzeyde işitme kaybı olarak alınmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarına ve yaşlarına göre dağılımı tablo 1'de gösterilmiştir.

TABLO 1

Araştırmaya Katılan Çocukların Devam Ettikleri Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına ve Yaşlara Göre Dağılımı

| ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ | N | | |
|--|---------|---------|--------|
| | 3-4 YAŞ | 5-6 YAŞ | TOPLAM |
| Özel Eğitim Okuluna Giden İşitme Engelli Çocuklar | 6 | 24 | 30 |
| Kaynaştırma Programı Yoluyla Normal Okulöncesi Eğitim Kurumlarından Yararlanan İşitme Engelli Çocuklar | 5 | 25 | 30 |
| Normal Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden İşiten Çocuklar | 150 | 324 | 474 |
| TOPLAM | 161 | 373 | 534 |

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocuklara ve ölçeği dolduran kişilere ait bilgi edinmek üzere "kişisel bilgi formu", çocukların sosyal beceri düzeylerini ve problem davranışlarını belirlemek üzere "Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (Preschool and Kindergarten Behavior Scales)" kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan araçların özellikleri şöyledir:

1- Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya alınan çocuğa (cinsiyet, yaş, işitme kaybı düzeyi v.b) ve ölçeği dolduran kişiye ait kişisel bilgilerin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. (Ek:I)

2-Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (Preschool and Kindergarten Behavior Scales): Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (OÖDÖ), A.B.D. de Merrell (1994) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekler 3-6 yaş arasındaki okul öncesi ve anasınıfı çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını değerlendirmek için kullanılmaktadır. (Ek:II)

Araç, iki ayrı ölçekten oluşmaktadır. Bunlar; Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) ve Problem Davranış Ölçeği (PDÖ)'dir.

SBÖ, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal işbirliği olmak üzere üç boyuttan oluşup 34 madde içermektedir. PDÖ ise, içselleştirilmiş problemler (internalizing problems) ve dışsallaştırılmış problemler (externalizing problems) olarak iki boyutlu 42 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca içselleştirilmiş problemler boyutu sosyal çekingenlik (social withdrawal) ve kaygı (anxiety)/ somatik problem olmak üzere iki alt boyuttan, dışsallaştırılmış problemler boyutu da ben merkezilik, dikkat problemleri ve saldırganlık olarak 3 alt boyuttan oluşmaktadır.

SBÖ sosyal uyumun arkadaşla (peer- related) ve yetişkinle ilişkili (adult-related) boyutunu yansıtırken, PDÖ, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemleri yansıtmaktadır. SBÖ'nün alt boyutlarının ölçmek istediği özellikler şunlardır:

Sosyal etkileşim alt boyutu; Başkalarının arkadaşlığını kazanma ve sürdürmenin önemini vurgulayan davranışları ve özellikleri içeren maddeleri kapsar. Arkadaşla ve yetişkinle etkileşimi vurgulayan maddeleri vardır. Sosyal becerinin yetişkinle ve arkadaşla ilişkili boyutları ile bağlantılıdır.

Sosyal bağımsızlık alt boyutu; Arkadaş grubu içinde bağımsızlığı başarmayı ölçen maddeleri içerir. Bu sosyal becerinin arkadaşla ilişkili (peer-related) boyutu ili bağlantılıdır.

Sosyal işbirliği alt boyutu; Arkadaşla uzlaşma ve işbirliği yapma, yetişkinlerin yönergelerine uyma, uygun bir şekilde kendini sınırlamayı (self-restraint) vurgulayan özellikleri ve davranışları yansıtır. Sosyal becerinin arkadaşla ilişkili (peer-related) ve yetişkinle ilişkili (adult-related) boyutlarının her ikisiyle de bağlantılı görünse de yetişkinle ilişkili olan boyut ile daha güçlü bağlantısı vardır.

PDÖ'nün alt boyutlarının ölçmek istediği özelliklerde şöyledir.

İçselleştirilmiş problemler alt boyutu: Sosyal çekingenlik (social withdrawal), kaygı ve somatik problemleri değerlendirmeyi içerir.

Dışsallaştırılmış Problemler alt boyutu: Ben merkezcilik, aşırı hareketlilik, dikkat problemleri, sosyal olmayan (antisosyal) ve saldırgan davranışları değerlendirmeyi içerir.

Ölçekleri, çocuğun ailesinin veya öğretmenin doldurması gerekmektedir. Bununla birlikte ölçekleri çocukla en az 3 ay süresince etkileşimde bulunan diğer bireylerde doldurabilmektedir. Ölçekler dörtlü dereceleme ölçeğinden oluşmakta ve sonunda çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarına ilişkin dört aşamalı bir işlev düzeyini göstermektedir. Ölçeklerdeki maddelere verilen cevaplar, asla, nadiren, bazen ve sık sık olarak derecelendirilmiştir. Ölçeklerin puanlanmasında maddeler asla seçeneğinden başlayarak, sık sık seçeneğine doğru (0) ile (3) arasında değişen değerler almaktadır. "Asla", çocuğun o davranışı hiç sergilemediği ya da ölçeği dolduran kişi tarafından o davranışın hiç gözlenmediğini; "nadiren", çocuğun o davranışı seyrek olarak

sergilediğini; “bazen”, davranışın ara sıra sergilendiğini; “sık sık” ise, davranışın çoğunlukla sergilendiğini ifade etmektedir. SBÖ'nün değerlendirilmesi, çocuğun sosyal becerinin türleri (sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık) ve sosyal beceri düzeyi hakkında bilgi vermektedir. PDÖ'nün değerlendirilmesinde ise, çocukların sergiledikleri problem davranışların türleri (dışsallaştırılmış- içselleştirilmiş) ve sıklığı ile ilgili bilgi öğrenilmektedir. SBÖ'den alınan puanın artması, çocuğun sosyal beceri düzeyinin yükseldiğini gösterirken, PDÖ'den alınan puanın artması, problem davranışların arttığını göstermektedir.

Merrell (1994), ölçeklerin 2855 çocuk kullanılarak standardizasyon çalışmasını yapmış ve yaşlara göre norm tabloları çıkarmıştır. Norm grubu içerisine 3-6 yaş arasındaki engelli çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara göre oranı göz önüne alınarak; aynı oranda engelli çocuk alınmıştır. Merrell (1994) ölçeğin güvenilirliğini Cronbach Alpha, Spearman-Brown, test tekrar test ve gözlemciler arası güvenirlik katsayılarının bulunması olmak üzere dört teknik kullanarak incelemiştir. Tüm alt ölçekler için Cronbach Alpha ve Spearman- Brown değerleri .81 ile .97, üç hafta ara ile yapılan uygulamada test yeniden test güvenirlik katsayısı .58 ile .87, gözlemciler arası güvenirlik katsayısı da .13 ile .57 arasında değişmektedir.

Merrell (1994), geçerlik çalışmasında ise ölçekleri kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve ölçüt bağımlı geçerlik açısından incelemiştir.

Veri Toplama Araçlarının Uyarlama Çalışması

Bu çalışmalar kapsamında, ölçeklerin Türkçe'ye çevrilmesi ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeklerinin Çeviri Çalışması

Ölçeklerin çeviri çalışmasında, “Tek yönde çeviri tekniği” kullanılmıştır. Ölçekler, ölçeklerin orijinal dilini bilen alanda uzman üç kişi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Çeviri, çeviriyi yapanlardan farklı üç uzman tarafından incelenmiş, orijinal dille karşılaştırılarak, değerlendirilmiştir. Savaşır (1994)

bu yöntemle maddelerin hedef dilde (çevrilmek istenen dil) incelenmesinin sağlanmış olacağını belirtmektedir. Ölçeklerin uygulanacağı grup hakkında bilgi sağlamak amacıyla seçilen 20 kişilik bir gruba ölçek uygulanmıştır. Böylece, ölçeği dolduracak olanlar tarafından maddelerin anlaşılabilirliği kontrol edilmiş ve bazı maddelerin daha iyi anlaşılmasına yönelik öneriler sunmalarına fırsat sağlanmıştır.

Geçerlik Çalışması

Aracın geçerliliği kapsam ve yapı geçerliliği açısından incelenmiştir. Kapsam geçerliliği psikoloji ve özel eğitim alanlarında uzmanlaşmış kişilerden ölçeğin maddelerini değerlendirmelerinin istenmesi ve aracın 3-6 yaş grubundaki çocukların sosyal beceri düzeylerini ve problem davranışlarını ne ölçüde ölçtüğünü belirtmeleri ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma sonucunda uzmanlar tarafından ölçekten her hangi bir maddenin çıkarılması istenmemiş ancak bazı kelimelerin değiştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır

Ölçeğin yapı geçerliliği ise, faktör analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. Faktör analizinin ilk aşaması olarak önce ölçeklerin tek boyutlu olup olmadığı Temel Bileşenler Analizi ile test edilmiş, daha sonra ölçeklerin alt boyutları – faktörlerinin olup olmadığı ilk analiz sonuçları da dikkate alınarak birbirinden olabildiğince ilişkisiz faktörlere ulaşılması beklentisiyle Varimax Dik Döndürme tekniği kullanılarak saptanmaya çalışılmıştır. Her maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için .40'lık faktör yükü uygun görülmüş ve yorumlanabilir sınır değer olarak .30'luk faktör yükü de dikkate alınmıştır. Madde seçiminde, maddelerin buldukları faktördeki yük değeriyle diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki yük değer farkının .10 ve daha yukarı olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 1996). Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Dik Döndürme Tekniği sonucunda SBÖ'deki maddelerin üç faktörde, PDÖ'deki maddelerin ise, iki faktörde toplandığı görülmüştür. Birden fazla faktörle yüksek ilişkili olan ve faktör yük değerleri .30'un altında olan maddeler çıkarılmıştır. Buna göre, SBÖ'den 9 madde, PDÖ'den ise 4 madde

çıkarılmıştır. Bunun sonucunda SBÖ'de 25, PDÖ'de ise 38 madde kalmıştır. Ölçekteki maddelerin faktör Yük Değerleri tablo 2' ve 3'de verilmiştir.

Ölçeğin maddeleri üzerinde, alt- üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi çalışması yapılmıştır. Bunun için ölçeklerden alınan puanlar en yüksekten düşüğe doğru sıralanmıştır. Üstten %27' ye girenler üst grup, alttan %27' ye girenler ise, alt grup olarak alınmıştır. İki grubun puanlarının ortalamaları arasındaki farkı bulmak için de "bağımsız örneklerde t-testi" tekniği uygulanmıştır. Ölçekteki maddelerin t değerleri .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin maddelerinin alt ve üst grubu ayırdığını göstermektedir Ölçeklerin maddelerinin t değerleri tablo 2 ve 3'de verilmiştir.



TABLO 2

Sosyal Beceri Ölçeği Faktör Analizi, Madde toplam korelasyonu ve Madde Analizi Sonuçları

| Faktör | Madde No | Faktör Yük Değeri | Madde Toplam Korelasyonu | t Değerleri |
|--------------------|----------|-------------------|--------------------------|-------------|
| SOSYAL ETKİLEŞİM | M15 (11) | .53 | .33 | 12.10* |
| | M17 (13) | .50 | .55 | 23.57* |
| | M20 (15) | .53 | .58 | 25.54* |
| | M24 (18) | .67 | .32 | 12.32* |
| | M33 (25) | .57 | .57 | 24.04* |
| SOSYAL BAĞIMSIZLIK | M1 (1) | .45 | .32 | 12.68* |
| | M3 (2) | .49 | .42 | 10.08* |
| | M4 (3) | .38 | .27 | 12.74* |
| | M8 (5) | .55 | .49 | 19.53* |
| | M9 (6) | .46 | .32 | 7.07* |
| | M11 (8) | .52 | .52 | 16.95* |
| | M13 (10) | .50 | .32 | 12.05* |
| | M18 (14) | .70 | .59 | 21.72* |
| | M26 (20) | .39 | .31 | 5.98* |
| | M31 (24) | .68 | .58 | 20.62* |
| SOSYAL İŞBİRLİĞİ | M7 (4) | .81 | .76 | 19.91* |
| | M10 (7) | .70 | .70 | 21.02* |
| | M12 (9) | .53 | .59 | 17.75* |
| | M16 (12) | .69 | .64 | 16.03* |
| | M22 (16) | .71 | .68 | 16.18* |
| | M23 (17) | .87 | .80 | 19.65* |
| | M25 (19) | .62 | .60 | 16.38* |
| | M28 (21) | .60 | .63 | 19.52* |
| | M29 (22) | .78 | .70 | 17.49* |
| | M30(23) | .80 | .74 | 18.58* |

*P<.01

Not: Yeni madde numaraları parantez içinde verilmiştir.

TABLO 3

Problem Davranış Ölçeği Faktör Analizi, Madde Toplam Korelasyonu ve Madde Analizi Sonuçları

| Faktör | Madde No | Faktör Yük Değeri | Madde Toplam Korelasyonu | t Değerleri |
|------------------------------|----------|-------------------|--------------------------|-------------|
| İÇSELLEŞTİRİLMİŞ PROBLEMLER | M2 (2) | .51 | .40 | 11.73* |
| | M5 (4) | .42 | .33 | 14.13* |
| | M9 (8) | .68 | .64 | 18.77* |
| | M12 (11) | .58 | .53 | 15.36* |
| | M17 (16) | .59 | .57 | 16.06* |
| | M18 (17) | .76 | .67 | 19.06* |
| | M23 (22) | .46 | .44 | 12.64* |
| | M24 (23) | .53 | .47 | 12.31* |
| | M27 (24) | .60 | .57 | 18.79* |
| | M28 (25) | .70 | .63 | 17.57* |
| | M30 (27) | .70 | .64 | 16.68* |
| | M33 (30) | .45 | .44 | 11.12* |
| | M36 (33) | .36 | .33 | 12.33* |
| M38 (34) | .50 | .44 | 10.56* | |
| DIŞSALLAŞTIRILMIŞ PROBLEMLER | M1 (1) | .57 | .57 | 17.73* |
| | M3 (3) | .75 | .70 | 19.90* |
| | M6 (5) | .72 | .69 | 17.82* |
| | M7 (6) | .50 | .55 | 13.66* |
| | M8 (7) | .51 | .52 | 16.34* |
| | M10 (9) | .56 | .61 | 17.34* |
| | M11 (10) | .82 | .77 | 19.65* |
| | M13 (12) | .64 | .65 | 20.03* |
| | M14 (13) | .80 | .76 | 24.28* |
| | M15 (14) | .42 | .49 | 13.12* |
| | M16 (15) | .74 | .71 | 23.33* |
| | M19 (18) | .70 | .69 | 24.27* |
| | M20 (19) | .70 | .62 | 25.32* |
| | M21 (20) | .71 | .69 | 21.05* |
| | M22 (21) | .70 | .72 | 16.29* |
| | M29 (26) | .78 | .76 | 19.19* |
| | M31 (28) | .65 | .70 | 18.42* |
| | M32 (29) | .53 | .58 | 17.72* |
| | M34 (31) | .73 | .72 | 16.25* |
| | M35 (32) | .64 | .68 | 16.08* |
| M39 (35) | .64 | .68 | 14.01* | |
| M40 (36) | .57 | .59 | 11.57* | |
| M41 (37) | .56 | .59 | 14.96* | |
| M42 (38) | .82 | .79 | 21.98* | |

*P<.01

Not:Yeni madde numaraları parantez içinde verilmiştir.

Güvenirlik Çalışması

SBÖ ve PDÖ'nün alt boyutlarının hepsi için ayrı ayrı Cronbach Alpha ve Spearman- Brown içtutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısı, SBÖ'nün alt boyutlarından sosyal işbirliği için .91, sosyal bağımsızlık için .71, sosyal etkileşim için .71'dir. PDÖ'nün alt boyutlarından dışsallaştırılmış problemler için .95, içselleştirilmiş problemler için .85'dir.

SBÖ'nün alt boyutlarının Spearman- Brown içtutarlılık katsayısı ise, sosyal işbirliği için .89, sosyal bağımsızlık için .72, sosyal etkileşim için .73'dir. PDÖ'nün boyutları için ise, dışsallaştırılmış problemler için .93, içselleştirilmiş problemler için .84'dür. Tablo 4'de Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin alt boyutları için Cronbach Alpha ve Spearman- Brown içtutarlılık katsayıları verilmiştir.

Ölçeklerde yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayıları bulunmuştur. Her maddenin puanları ile toplam ölçek puanları arasındaki ilişki hesaplanmıştır. Ölçeklerdeki maddelerin toplam korelasyon katsayıları tablo 2 ve 3'de verilmiştir.

Yapılan bu çalışmalar sonucunda ölçeklerin geçerliğe ve güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 4**Sosyal Beceri Ölçeği Ve Problem Davranış Ölçeği İç Tutarlılık Kat Sayıları**

| ÖLÇEK | Faktör | Cronbach Alpha | Spearman-Brown |
|----------------------------|--------------------|----------------|----------------|
| SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ | Sosyal İşbirliği | .91 | .89 |
| | Sosyal Bağımsızlık | .71 | .72 |
| | Sosyal Etkileşim | .71 | .73 |
| PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ | Dışsallaştırılmış | .95 | .93 |
| | İçselleştirilmiş | .85 | .84 |

Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırmada gerek duyulan verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “bilgi formu”, çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla “Sosyal Beceri Ölçeği” ve problem davranışlarını değerlendirmek üzere de “Problem Davranış Ölçeği” uygulanmıştır.

Belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarına gidilerek öğretmenlerle görüşülmüş, çalışma anlatılmış ve öğretmenlerden yönergeyi okuyarak çocukların son 3 ay ki davranışlarını dikkate alarak ölçekleri doldurmaları istenmiştir.

Araştırmaya alınan çocukların en az bir öğretim yılı boyunca aynı okul öncesi eğitim kurumuna devam etmiş olmaları dikkate alınmıştır. Bu yüzden araştırmada kullanılan ölçekler, öğretim yılı sonunda öğretmenlere

uygulanmıştır. Bunun nedeni öğretmenlerin öğrencilerinin özelliklerini daha iyi tanıyacağı düşüncesi ve çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna başlamadaki olası uyum sorunlarının giderilmiş olacağı beklentisidir. İşiten çocukların öğretmenlerine sınıf listesinin başından iki sonundan ise üç çocuk için ölçeği doldurması istenmiştir. Böylece öğretmenin, belirli öğrenciler için ölçeği doldurabileceği olasılığı kaldırılmıştır.

Hazırlanan deneme formunun geçerlik ve güvenirlik analizleri, işitme engelli denek sayısının az olması ve dolayısıyla ayrı bir grup seçilememesi nedeniyle bu araştırmanın çalışma grubuna dahil katılımcılardan elde edilen veriler kullanılarak yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi araştırmanın amacına ulaşmak için belirlenen soruların cevaplarının araştırılması ile gerçekleştirilmiştir. Veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmacının amaçlarına ilişkin sorular t-testi, korelasyon, varyans analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Varyans analizine göre, ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey-B Testi kullanılmıştır. Verilerin test edilmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmekle birlikte .01 düzeyinde anlamlı bulunan değerler bulgular kısmında aynen olduğu gibi gösterilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, araştırmada yanıt aranan sorular gruplandırılarak, başlıklar altında sunulmaktadır

İşitme Engelli Ve İşiten Çocukların Sosyal Beceri Ve Problem Davranışlarına İlişkin Bulgular.

Kaynaştırma programı (K.P) ve özel eğitim okuluna (Ö.E) devam eden işitme engelli ile işiten çocukların (İ.Ç), SBÖ ve PDÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 5' ve 6'da verilmiştir.

TABLO 5

Özel Eğitim Okulu Ve Kaynaştırma Programına Devam Eden İşitme Engelli Ve İşiten Çocukların SBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

| Faktör | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | Anlamlı Fark | Grup | N | \bar{X} |
|------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|--------------|--------|-----|-----------|
| Sosyal etkileşim | Gruplararası | 103.37 | 2 | 51.68 | 7.24* | 1-3 2-3 | 1.K.P | 30 | 12.66 |
| | Gruplarıçi | 3788.52 | 531 | 7.13 | | | 2. Ö.E | 30 | 12.13 |
| | Toplam | 3891.89 | 533 | | | | 3. İ.Ç | 474 | 11.03 |
| Sosyal bağımsız. | Gruplararası | 147.94 | 2 | 73.97 | 2.90 | | 1. K.P | 30 | 26.00 |
| | Gruplarıçi | 13540.84 | 531 | 25.50 | | | 2. Ö.E | 30 | 23.73 |
| | Toplam | 13688.78 | 533 | | | | 3. İ.Ç | 474 | 23.71 |
| Sosyal işbirliği | Gruplararası | 88.77 | 2 | 44.39 | 1.48 | | 1. K.P | 30 | 25.50 |
| | Gruplarıçi | 15902.47 | 531 | 29.94 | | | 2. Ö.E | 30 | 23.10 |
| | Toplam | 15991.25 | 533 | | | | 3. İ.Ç | 474 | 24.09 |

*p<.01

Tablo 5'e bakıldığında kaynaştırma programı ve özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocuklar ile işiten çocukların sosyal etkileşim alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için

yapılan Tukey-B Testi sonucunda farklılaşmanın kaynaştırma programına devam eden işitme engelli çocuklar ile işiten çocuklar ve özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocuklar ile işiten çocuklar arasında olduğu görülmektedir. Tablo 5'deki ortalamalara bakıldığında kaynaştırma programı ($\bar{X}=12.66$) ve özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocukların ($\bar{X}=12.13$) sosyal etkileşim puanlarının işiten çocuklarınkinden ($\bar{X}=11.03$) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5'de SBÖ'nün sosyal bağımsızlık ve sosyal işbirliği alt boyutlarından alınan puanların ortalamaları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

TABLO 6

Özel Eğitim Okulu Ve Kaynaştırma Programına Devam Eden İşitme Engelli Ve İşiten Çocukların PDÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

| Faktör | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | Anlamlı Fark | Grup | N | \bar{X} |
|-----------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|--------------|---------|-------|-----------|
| İçselleştirilmi. problem | Gruplararası | 557.82 | 2 | 278.91 | 5.98* | 1-2, 2-3 | 1. K.P | 30 | 9.07 |
| | Gruplarıçi | 24700.34 | 531 | 46.60 | | | 2. Ö.E. | 30 | 14.57 |
| | Toplam | 25258.17 | 533 | | | | 3. İ.Ç | 474 | 10.42 |
| Dışsallaş. Problem | Gruplararası | 880.02 | 2 | 440.01 | 1.99 | | 1. K.P | 30 | 19.77 |
| | Gruplarıçi | 116900.41 | 531 | 220.15 | | 2. Ö.E. | 30 | 24.07 | |
| | Toplam | 117780.43 | 533 | | | 3. İ.Ç | 474 | 18.55 | |

*p<.01

Tablo 6'da grupların içselleştirilmiş problemler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yapılan Tukey-B Testi sonucunda farklılaşmanın özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocuklar ile işiten çocuklar ve özel eğitim okuluna devam eden çocuklar ile kaynaştırma programına devam eden işitme engelli çocuklar arasında olduğu görülmektedir. Tablo 6'daki ortalamalara bakıldığında, özel eğitim okuluna devam eden çocukların ($\bar{X}=14.57$), kaynaştırma

programındaki işitme engelli çocuklar ($\bar{X}=9.07$) ve işiten çocuklardan ($\bar{X}=10.42$) daha fazla içselleştirilmiş problemler sergilediği görülmektedir.

PDÖ'nün, dışsallaştırılmış problemler alt boyutundan alınan puanların ortalamaları açısından ise gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

İşitme Engelli ve İşiten Çocukların Sosyal Beceri Ve Problem Davranış Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bulgular

Araştırmanın 3. amaç sorusuna yanıt vermek için yapılan korelasyon sonucu elde edilen bulgular Tablo 7' ve 8'de verilmiştir.

TABLO 7

İşitme Engelli Çocukların Sosyal Beceri Ve Problem Davranış Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar Arasındaki Korelasyon Sonuçları

| | Sosyal Bağımsızlık | Sosyal Etkileşim | Sosyal İşbirliği | İçselleştirilmiş Problemler | Dışsallaştırılmış Problemler |
|------------------------------|--------------------|------------------|------------------|-----------------------------|------------------------------|
| Sosyal Bağımsızlık | - | .54* | .51* | -.47* | -.22* |
| Sosyal Etkileşim | - | - | .52* | -.21* | -.25* |
| Sosyal İşbirliği | - | - | - | -.35* | -.68* |
| İçselleştirilmiş Problemler | - | - | - | - | .57* |
| Dışsallaştırılmış Problemler | - | - | - | - | - |

*P<.01

TABLO 8**İşiten Çocukların Sosyal Beceri Ve Problem Davranış Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar Arasındaki Korelasyon Sonuçları**

| | Sosyal Bağımsızlık | Sosyal Etkileşim | Sosyal İşbirliği | İçselleştirilmiş Problemler | Dışsallaştırılmış Problemler |
|------------------------------|--------------------|------------------|------------------|-----------------------------|------------------------------|
| Sosyal Bağımsızlık | - | .52* | .51* | -.48* | -.24* |
| Sosyal Etkileşim | - | - | .53* | -.21* | -.29* |
| Sosyal İşbirliği | - | - | - | -.36* | -.69* |
| İçselleştirilmiş Problemler | - | - | - | - | .57* |
| Dışsallaştırılmış Problemler | - | - | - | - | - |

*P<.01

Tablo 7 ve 8'de görüldüğü gibi işitme engelli çocuklar ile işiten çocukların SBÖ'nün, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal işbirliği alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki, PDÖ'nün içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış alt boyutları arasında da pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Sosyal bağımsızlık alt boyutu ile içselleştirilmiş problemler alt boyutu arasında negatif yönde, orta düzeyde, dışsallaştırılmış problemler alt boyutu ile ise negatif yönde ancak düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Sosyal etkileşim alt boyutu ile dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş problemler alt boyutları arasında negatif yönde düşük bir korelasyon görülmektedir.

Sosyal işbirliği alt boyutu ile ise, dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş problemler alt boyutları arasında negatif yönde, orta düzeyde bir ilişkinin varlığı görülmektedir.

SBÖ Ve PDÖ'nün Alt Boyutlarından Alınan Puanların İşitme Engelli Olup Olmama, Yaş Ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

SBÖ'nin sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık, sosyal işbirliği alt boyutları ve PDÖ'nün içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemler alt boyutlarından alınan puanların işitme engelli olup olmama, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları tablo 9 ve 11'de verilmiştir.

TABLO 9

SBÖ'nün Alt Boyutlarından Alınan Puanların İşitme Engelli Olup Olmama, Yaş ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F |
|----------------------|--------------------|-----------------|-----|--------------------|---------|
| Faktör | | | | | |
| SOSYAL ETKİLEŞİM | Engel | 11.16 | 1 | 11.16 | 1.64 |
| | Yaş | 82.14 | 1 | 82.149 | 12.13** |
| | Cinsiyet | 24.37 | 1 | 24.37 | 3.59 |
| | Engel.*Yaş | 43.01 | 1 | 43.01 | 6.35* |
| | Engel*cinsiyet | 0.43 | 1 | 0.43 | 0.06 |
| | Yaş*cinsiyet | 6.74 | 1 | 6.74 | 0.99 |
| | Engel*cinsiyet*Yaş | 7.16 | 1 | 7.16 | 1.05 |
| | Hata | 3562 | 526 | | |
| | Toplam | 3891 | 533 | | |
| SOSYAL BAĞIMSIZLIK | Engel | 6.05 | 1 | 6.05 | 0.24 |
| | Yaş | 196.79 | 1 | 196.79 | 7.86** |
| | Cinsiyet | 0.001 | 1 | 0.001 | 0.00 |
| | Engel*Yaş | 14.31 | 1 | 14.31 | 0.57 |
| | Engel*cinsiyet | 7.09 | 1 | 7.09 | 0.28 |
| | Yaş*cinsiyet | 0.16 | 1 | 0.163 | 0.00 |
| | Engel*cinsiyet*Yaş | 0.01 | 1 | 0.01 | 0.00 |
| | Hata | 13158.64 | 526 | | |
| | Toplam | 13688.78 | 533 | | |
| SOSYAL İŞBİRLİĞİ | Engel | 17.72 | 1 | 17.72 | 0.62 |
| | Yaş | 263.59 | 1 | 263.59 | 9.23** |
| | Cinsiyet | 6.33 | 1 | 6.33 | 0.22 |
| | Engel*Yaş | 39.09 | 1 | 39.09 | 1.37 |
| | Engel*cinsiyet | 34.80 | 1 | 34.80 | 1.22 |
| | Yaş*cinsiyet | 26.83 | 1 | 26.83 | 0.94 |
| | Engel*cinsiyet*Yaş | 24.07 | 1 | 24.07 | 0.11 |
| | Hata | 15006.68 | 526 | | |
| | Toplam | 15991.25 | 533 | | |

** p<.01 *p<.05

Tablo 9'da işitme engelli ve işiten çocukların sosyal etkileşim puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$F_{(1,526)}=1.64, p>.05$]. Öte yandan sosyal etkileşim puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(1,526)}=12.13, p<.05$]. Tablo 9'da çocukların sosyal etkileşim puanları üzerinde işitme engelli olup olmama ve yaş değişkenlerinin ortak etkilerinin de anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(1,526)}=6.35, p<.05$]. Bu bulgu işitme engelli ve işiten çocukların sosyal etkileşimlerinin yaşa göre farklılaştığını göstermektedir. İşitme engelli olup olmama, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin sosyal etkileşim puanları üzerinde ortak etkisinin olmadığı görülmektedir [$F_{(1,526)}= 1.05, P>.05$].

Tablo 9'a bakıldığında, işitme engelli ve işiten çocukların sosyal bağımsızlık puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$F_{(1,526)}=0.24, p>.05$]. Öte yandan sosyal bağımsızlık puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(1,526)}= 7.86, p<.05$]. Tablo 9'da işitme engelli olup olmama, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin sosyal bağımsızlık puanları üzerinde ortak etkisinin olmadığı görülmektedir [$F_{(1,526)}=0.00, P>.05$].

Tablo 9'da, işitme engelli ve işiten çocukların sosyal işbirliği puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$F_{(1,526)}=0.62, p>.05$]. Öte yandan sosyal işbirliği puanlarının yaş değişkenine göre, anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(1,526)}=9.23, p<.05$]. Tablo 9'da işitme engelli olup olmama, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin sosyal işbirliği puanları üzerinde ortak etkisinin olmadığı görülmektedir [$F_{(1,526)}=0.11, P>.05$].

Çocukların yaşlarına göre SBÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarını ve standart sapmalarını görmek üzere Tablo 10 hazırlanmıştır.

TABLO 10
SBÖ'nün Alt Boyut Puanlarının İşitme Engelli Olup Olmama ve Yaş
Değişkenlerine Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları

| | | 3-4 Yaş | | | 5-6 Yaş | | | Toplam | | |
|------------------|---------------|---------|-----------|------|---------|-----------|------|--------|-----------|------|
| | | N | \bar{X} | S | N | \bar{X} | S | N | \bar{X} | S |
| Sosyal Etkileşim | İşitme engeli | 11 | 9.90 | 3.30 | 49 | 12.95 | 1.83 | 60 | 12.40 | 2.45 |
| | İşiten | 150 | 10.74 | 2.54 | 324 | 11.16 | 2.75 | 474 | 11.03 | 2.69 |
| | Toplam | 161 | 10.68 | 2.59 | 373 | 11.40 | 2.72 | 534 | 11.18 | 2.70 |
| Sosyal Bağımsız. | İşitme engeli | 11 | 22.27 | 5.51 | 49 | 25.44 | 3.81 | 60 | 24.86 | 4.30 |
| | İşiten | 150 | 22.46 | 4.27 | 324 | 24.29 | 5.40 | 474 | 23.71 | 5.14 |
| | Toplam | 161 | 22.45 | 4.35 | 373 | 24.44 | 5.23 | 534 | 23.84 | 5.06 |
| Sosyal İşbirliği | İşitme engeli | 11 | 21.18 | 3.84 | 49 | 25.00 | 4.55 | 60 | 24.00 | 4.65 |
| | İşiten | 150 | 22.87 | 5.69 | 324 | 24.65 | 5.43 | 474 | 24.08 | 5.57 |
| | Toplam | 161 | 22.75 | 5.59 | 373 | 24.69 | 5.32 | 534 | 24.11 | 5.47 |

Tablo 10'a bakıldığında 3-4 yaş grubu çocukların sosyal etkileşim puanlarının ortalamaları, 5-6 yaş grubunun ortalamasına göre daha düşüktür. Bu bulgu yaş büyüdükçe sosyal etkileşimin arttığını göstermektedir. Ayrıca, tablo 10'da 3-4 yaş grubu çocuklarda işiten çocukların sosyal etkileşim puanlarının ortalamaları daha yüksek iken, 5-6 yaş grubu çocuklarda ise işitme engelli çocukların sosyal etkileşimlerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 10'da 3-4 yaş grubu çocukların sosyal bağımsızlık ve sosyal işbirliği puanlarının ortalamalarının, 5-6 yaş grubunun ortalamalarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu yaş büyüdükçe sosyal bağımsızlığın ve sosyal işbirliğinin arttığını göstermektedir.

SBÖ'nün alt boyutlarından elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında işitme engelli olup olmama ve cinsiyetin çocukların sosyal etkileşimini, sosyal bağımsızlığını ve sosyal işbirliğini etkilemediği, bununla birlikte yaş büyüdükçe çocukların sosyal etkileşimlerinin, sosyal bağımsızlıklarının ve sosyal işbirliklerinin arttığı görülmektedir. Ayrıca sosyal etkileşim üzerinde yaşın ve işitme engelli olup olmamanın ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur.

TABLO 11

PDÖ'nün Alt Boyutlarından Alınan Puanların İşitme Engelli Olup Olmama, Yaş ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F |
|------------------------------|--------------------|-----------------|-----|--------------------|------|
| Faktör | | | | | |
| İÇSELLEŞTİRİLMİŞ PROBLEMLER | Engel | 79.93 | 1 | 79.93 | 1.68 |
| | Yaş | 0.17 | 1 | 0.17 | 0.00 |
| | Cinsiyet | 27.82 | 1 | 27.82 | 0.58 |
| | Engel*Yaş | 0.01 | 1 | 0.01 | 0.00 |
| | Engel*cinsiyet | 3.44 | 1 | 3.44 | 0.73 |
| | Yaş*cinsiyet | 22.11 | 1 | 22.11 | 0.46 |
| | Engel*cinsiyet*Yaş | 70.50 | 1 | 70.50 | 1.48 |
| | Hata | 24930.27 | 526 | | |
| | Toplam | 25258 | 533 | | |
| DIŞSALLAŞTIRILMIŞ PROBLEMLER | Engel | 220.66 | 1 | 220.66 | 1.03 |
| | Yaş | 1.91 | 1 | 1.91 | 0.00 |
| | Cinsiyet | 23.66 | 1 | 23.66 | 0.11 |
| | Engel*Yaş | 106.20 | 1 | 106.20 | 0.49 |
| | Engel*cinsiyet | 414.29 | 1 | 414.29 | 1.93 |
| | Yaş*cinsiyet | 66.00 | 1 | 66.00 | 0.30 |
| | Engel*cinsiyet*Yaş | 24.07 | 1 | 24.07 | 0.11 |
| | Hata | 112636.62 | 526 | | |
| | Toplam | 117780.43 | 533 | | |

Tablo 11'e bakıldığında, PDÖ'nün içselleştirilmiş problemler alt boyutundan alınan puanların işitme engelli olup olmama [$F_{(1,526)}=1.68, P>.05$], yaş [$F_{(1,526)}=0.00, P>.05$] ve cinsiyet [$F_{(1,526)}=0.58, p>.05$] değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. İşitme engelli olup olmama,

yaş ve cinsiyet değişkenlerinin içselleştirilmiş problemler üzerindeki ortak etkisinin de olmadığı görülmektedir [$F_{(1,526)}= 1.48, P>.05$].

Tablo 11'e bakıldığında, PDÖ'nün dışsallaştırılmış problemler alt boyutundan alınan puanların işitme engelli olup olmama [$F_{(1,526)}=1.03, P>.05$], yaş [$F_{(1,526)}=0.00, P>.05$] ve cinsiyet [$F_{(1,526)}=0.11, p>.05$] değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. İşitme engelli olup olmama, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin dışsallaştırılmış problemler üzerinde ortak etkisinin de olmadığı görülmektedir [$F_{(1,526)}= 0.11, P>.05$].

Çocukların yaş ve cinsiyetlerine göre PDÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarını ve standart sapmalarını görmek üzere Tablo 12 hazırlanmıştır.

TABLO 12
PDÖ'nün Alt Boyut Puanlarının İşitme Engelli Olup Olmama, Yaş ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları

| | | KIZ | | | | | | ERKEK | | | | | |
|------------------------------|----------------|---------|-----------|-------|---------|-----------|-------|---------|-----------|-------|---------|-----------|-------|
| | | 3-4 Yaş | | | 5-6 Yaş | | | 3-4 YAŞ | | | 5-6 YAŞ | | |
| | | N | \bar{X} | S | N | \bar{X} | S | N | \bar{X} | S | N | \bar{X} | SS |
| İçselleştirilmiş problemler | İşitme engelli | 4 | 11.50 | 9.67 | 21 | 13.80 | 7.43 | 7 | 12.57 | 6.07 | 28 | 10.17 | 5.37 |
| | İşiten | 79 | 11.05 | 6.82 | 162 | 10.38 | 6.64 | 71 | 9.77 | 7.10 | 162 | 10.43 | 7.18 |
| | Toplam | 83 | 11.07 | 6.90 | 183 | 10.77 | 6.80 | 78 | 10.02 | 7.02 | 190 | 10.39 | 6.93 |
| Dışsallaştırılmış problemler | İşitme engelli | 4 | 22.50 | 5.44 | 21 | 23.52 | 13.10 | 7 | 19.14 | 10.55 | 28 | 21.32 | 13.06 |
| | İşiten | 79 | 18.91 | 13.83 | 162 | 14.47 | 13.26 | 71 | 21.09 | 15.80 | 162 | 21.33 | 16.36 |
| | Toplam | 83 | 19.08 | 13.55 | 183 | 15.51 | 13.52 | 78 | 20.92 | 15.36 | 190 | 21.33 | 15.89 |

Tablo 12'de anlamlı bir farklılık oluşturmamasına rağmen işitme engelli kız çocukların yaşları büyüdükçe içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemleri

artarken, işitme engelli erkek çocukların yaşları büyüdükçe içselleştirilmiş problemlerinin azaldığı buna rağmen dışsallaştırılmış problemlerinin arttığı görülmektedir.

İşitme Engelli Çocukların İşitme Kaybı Düzeyine Göre SBÖ Ve PDÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular.

İşitme kaybı ağır ve çok ağır düzeyde olan çocukların SBÖ ve PDÖ'den aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığını gösteren t testi sonuçları tablo 13 ve 14'de verilmiştir.

TABLO 13

İşitme Engelli Çocukların İşitme Kaybı Düzeyine Göre SBÖ 'den Aldıkları Puanlara İlişkin T Testi Sonuçları

| SBÖ Faktör | İşitme kaybı düzeyi | N | \bar{X} | S | sd | t |
|--------------------|---------------------|----|-----------|------|----|------|
| Sosyal etkileşim | Ağır | 27 | 12.40 | 2.69 | 58 | 0.02 |
| | Çok ağır | 33 | 12.39 | 2.27 | | |
| Sosyal bağımsızlık | Ağır | 27 | 25.59 | 3.99 | 58 | 1.18 |
| | Çok ağır | 33 | 24.27 | 4.52 | | |
| Sosyal işbirliği | Ağır | 27 | 25.11 | 3.61 | 58 | 1.22 |
| | Çok ağır | 33 | 23.63 | 5.31 | | |

Tablo 13'de işitme kaybı çok ağır ve ağır düzeyde olan çocukların SBÖ'nün sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal işbirliği puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmasa da SBÖ'nün alt boyutlarından alınan puanlara bakıldığında, ağır işitme kaybı olan çocukların

puanlarının, çok ağır derecede işitme kaybı olan çocuklarınkine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

TABLO 14

İşitme Engelli Çocukların İşitme Kaybı Düzeyine Göre PDÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin T Testi Sonuçları

| PDÖ Faktör | İşitme kaybı | N | \bar{X} | S | sd | t |
|--------------------------|--------------|----|-----------|-------|----|-------|
| İçselleştirilmiş problem | Ağır | 27 | 9.59 | 5.05 | 58 | 2.47* |
| | Çok ağır | 33 | 13.63 | 7.16 | | |
| Dışsallaş. problem | Ağır | 27 | 19.62 | 11.02 | 58 | 1.31 |
| | Çok ağır | 33 | 23.78 | 13.11 | | |

P<.05

Tablo 14'de ağır ve çok ağır düzeyde işitme kaybı olan çocukların PDÖ'nün içselleştirilmiş problemler alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi grubun aleyhine olduğunu görebilmek için aynı tablodaki ortalama puanlara bakıldığında, çok ağır derecede işitme kaybı olan çocukların daha fazla içselleştirilmiş problemler sergilediği görülmektedir. Bunun yanı sıra çok ağır ve ağır işitme kaybı olan çocukların dışsallaştırılmış problem davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamasına rağmen, ağır derecede işitme kaybı olan çocukların çok ağır derecede kaybı olanlara göre daha az dışsallaştırılmış problemler sergiledikleri görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulguların tartışması ve yorumu sunulmaktadır.

Bu araştırmada çocukların sosyal becerileri sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve sosyal etkileşim olmak üzere üç boyut altında değerlendirilmiştir. Kaynaştırma programına ve özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocukların sosyal etkileşimleri, sosyal bağımsızlıkları ve sosyal işbirlikleri açısından aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Bu konuda yapılan pek çok araştırmada ise birbirinden farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bir grup araştırmacı (Vandell, Anderson, Erhart ve Wilson, 1982; Fenrick, Pearson ve Pepelnjak, 1984; Cartledge, 1991; Leigh ve Stinson, 1991) kaynaştırma ve özel eğitim okuluna giden işitme engelli öğrencilerin sosyal davranışlarının farklı olmadığı bulgusunu elde etmişlerdir. Fenrick ve ark. (1984)'nin bulgularına bakıldığında, okul öncesi dönem işitme engelli çocukların çevresi ile sosyal etkileşimlerinin olup olmaması, etkileşimin fiziksel ya da sözel oluşu, yetişkinle ve arkadaşla etkileşimin sıklığı, açısından iki ortam arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, bu araştırmanın kaynaştırma ve özel eğitim okullarına devam eden çocukların sosyal becerileriyle ilgili bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bir grup araştırmacı (Novak, Olley ve Kearney,1980; Field, Roseman, De Stefano ve Kewler, 1981; Federlein, Leissen-Firestone ve Elliott, 1982; Soderhan ve Whiren, 1985; Esposito ve Koorland, 1989; Martin, Brady ve Willians, 1991) ise, genel olarak küçük yaşta olan işitme engelli çocukların kaynaştırılmasında arkadaşla ilişkili (peer- related) davranışların arttığı, onlarla daha çok zaman geçirildiği, arkadaşlarıyla olumlu etkileşiminin süresinin uzadığı, yüksek düzeyde sosyal katılımın olduğu, grup içerisinde bağımsızlığı ortaya koyan davranışların çoğaldığı, daha fazla sözel iletişim kurulduğu, arkadaşlarıyla uzlaşma ve işbirliği yapma gibi davranışların arttığını bulmuşlardır. Bu bulgular bu araştırmanın bulgusu ile çelişkili görünmektedir. Bu araştırmaya katılan çocukların küçük yaşta

olmasının ve özel eğitim okulunun özelliklerinin bu bulgu üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Özel eğitim okulundaki sınıf mevcutlarının az oluşu (10 kişi), öğretmenlerin özel eğitim almış olması ve gündüzlü bir okul olmasının kaynaştırma ve özel eğitim okuluna devam eden çocukların sosyal becerileri arasında fark olmadığı bulgusu üzerinde özel eğitim okulu lehine etkili olduğu düşünülmektedir. Farklı bir özel eğitim okulu alınarak yapılacak çalışmanın farklı bulgular ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir.

İşitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri düzeyleri açısından karşılaştırılmasında ise, sosyal işbirliği ve sosyal bağımsızlık açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı buna karşın sosyal etkileşim açısından farklılığın olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, kaynaştırma ve özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocuklar ile işiten çocukların arkadaş grubu içerisinde bağımsızlığını ortaya koyma, arkadaşlarıyla ve yetişkinle işbirliği ve uzlaşması açısından farklılığın olmadığını göstermektedir. Öte yandan kaynaştırma ve özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocukların işiten çocuklara göre, arkadaşlarıyla ve yetişkinle olan sosyal etkileşiminin daha iyi olduğunu göstermektedir. Alan yazında, bu araştırmanın sosyal işbirliği ve sosyal bağımsızlığa ilişkin bulgularını destekleyen bulgular vardır. Levy-Shiff ve Hoffman (1981), okul öncesi dönemde işitme engelli çocukların sosyal davranışlarının geri olduğunu gösteren çok az kanıt olduğunu ileri sürmüştür. Arnold ve Thrembley (1979), Vandell ve George (1981), Antia ve Dittillo (1998) iki grup arasında sosyal davranışlar açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını bulmuşlardır. Genel olarak işitme engelli çocukların sözel iletişim becerilerindeki yetersizliklerden dolayı sosyal beceri gelişimi açısından işiten çocuklara göre yetersiz oldukları düşünülmektedir. Ancak okul öncesi dönemde çocukların sosyal becerilerinin, sözel iletişim becerilerinden etkilenmediği, işitme engelli çocukların sözsüz iletişimle çevreleriyle iletişim kurabildikleri vurgulanmaktadır. Sözlü iletişimin büyük yaştaki çocukların sosyal etkileşimleri için önemli olduğu belirtilmektedir. Bu açıdan bu araştırmanın sosyal işbirliği ve sosyal bağımsızlığa ilişkin bulgularının yadsınamayacağı düşünülmektedir. Alan yazında, bu araştırmanın sosyal etkileşimle ilgili

bulgularını destekleyici bulgulara rastlanmamıştır. Ancak bu araştırmada ele alınan sosyal etkileşim çocuğun sadece akranlarıyla olan etkileşimini değil aynı zamanda yetişkinle olan etkileşimini de kapsamaktadır. Mc Cauley ve ark. (1976), Antai (1982), işitme engelli çocukların arkadaşlarından çok öğretmenleriyle etkileşim kurduğunu bulmuşlardır. Antai'nin çalışmasında öğretmenle etkileşimin hem kaynaştırma hem de ayrı ortamdaki arkadaşla etkileşimden daha fazla olduğu görülmüştür. Bu araştırmada, işitme engelli çocukların sosyal etkileşimlerinin işitme engeli olmayan çocuklarınkinden daha fazla bulunmasının bir nedeninin de yetişkinle olan etkileşimlerinin fazla olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öte yandan, bu araştırmada veri toplama aracı öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlere işitme engelli çocukların özellikleri ile ilgili her hangi bir bilgi verilmemiştir. Özel eğitim okulundaki öğretmenlerin özel eğitim alanında eğitim görmüş olmalarından dolayı işitme engelli çocukları tanıdıkları, kaynaştırma programındaki öğretmenlerin ise, işitme engelli çocukların özelliklerini yeterince bilmediği düşünülmektedir. Cartledge ve Cochran (1996), öğretmenin, işitme engelli ile yaşantısının olmamasının veya engel konusundaki bilgi eksikliğinin öğrencinin davranışlarını kolaylıkla yanlış algılamasına ve farklı değerlendirmesine yol açacağını vurgulamıştır. Bu araştırmada ise, çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını değerlendiren ölçeklerin, öğretmenler tarafından doldurulduğu düşünüldüğünde, özellikle kaynaştırma programına devam eden çocukların öğretmenlerinin, yanlış algılamalarının da işitme engelli çocuğun sosyal beceri ve problem davranış düzeylerini değerlendirmede etkili olduğu ileri sürülebilir. Öğretmenler ile ölçeği doldurmadan önce yapılan görüşmelerde, işitme engelli öğrencileri sınıflarına gelince tanıdıklarını, başlangıçta problem oluşturacağı düşüncesi ile istemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu öğrencilerin sosyal beceri düzeyi ile problem davranışları konusunda beklentilerinin çok olumsuz olduğu, işitme engelli çocukların diğer çocuklara benzeyen davranışlar sergilediklerinde bu davranışları abartılı bir şekilde olumlu değerlendirmiş olabilecekleri ileri sürülebilir. Buna karşın kaynaştırma programına devam eden işitme engelli çocukların öğretmenlerine işitme

kaybı hakkında bilgi verilmemiş olmasının öğretmenlerin çocuklar hakkında ön yargı oluşturmadan değerlendirme yapmış olabileceklerini de düşündürmektedir. Eğer işitme kaybı ve işitme engelli çocukların özellikleri hakkında öğretmenlere bilgi verilmiş olsaydı, işitme engelli çocukları öğretmenlerin ön yargı ile yaklaşarak değerlendirme ihtimalinin de ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte sınıf içerisindeki işiten çocuklara işitme kaybı olan çocuk hakkında bilgi verilmemiş olmasının da, işitme engelli çocuklarla sosyal ilişki kurmada ve onları arkadaş olarak seçmede farklı ve çekingen davranmamış olma ihtimalini de ortaya çıkarmaktadır. Bu düşünce Sperstein ve Bak (1980)'ın yapmış olduğu çalışma ile de desteklenmektedir. Bu araştırmacılar, işitme kaybı hakkında işiten çocuklara bilgi sağlamanın işitme engelli çocuklar ve onların işiten arkadaşlarıyla arasındaki sosyal etkileşimi artırmadığını bulmuşlardır. Bu bulgu, engel hakkında bilgi verildiği zaman engelden kaynaklanan problemlerin ve farkların abartılabileceğini, farkların algılanmasının artması ise, etkileşimi artırmaktan çok azaltabileceği düşüncesini desteklemektedir (Akt. Antia, 1994). Özel eğitim okulunda ise, işitme engelli çocukların özelliklerine uygun eğitim yöntemlerinin uygulandığı, eğitimi kolaylaştırıcı materyallerin kullanıldığı, sınıf mevcutlarının az olduğu ve uygun fiziksel ortamın sağlandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin özel eğitim bölümü mezunu olmalarından dolayı işitme engelli çocuğun özelliklerini ve ihtiyaçlarını bildiği, bu çocukların zayıf yönlerini geliştirici programlara ağırlık verdikleri düşünülmektedir. Bu çocukların güçlük çektikleri alanlardan birisinin de sosyal gelişimleri olduğu bilinmektedir. Bundan dolayı özel eğitim okulunda sosyal becerileri geliştirici programlara işiten çocukların eğitimindekinden daha fazla önem ve ağırlık verildiği düşünülmektedir. Ayrıca, özel eğitim okulundaki öğretmenlerin işitme engelli çocukları aynı engel grubundaki akranlarıyla karşılaştırarak değerlendirdikleri de göz önüne alınmaktadır.

Bu araştırmada problem davranış içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış olmak üzere iki boyut altında değerlendirilmiştir. Problem davranışa ilişkin bulgulara bakıldığında, dışsallaştırılmış problemler açısından kaynaştırma programına

ve özel eğitim okuluna giden çocuklar arasında anlamlı bir fark bulunmazken, içselleştirilmiş problemler açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocukların, kaynaştırma programındaki işitme engelli çocuklara göre daha fazla içselleştirilmiş davranış problemi sergilediği bulunmuştur. Bu bulgu özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocukların kaynaştırma programındakilere göre daha fazla sosyal çekingenlik, somatik problemler, kaygı ve depresif belirtiler yaşadığını göstermektedir. Alan yazında bu konuda yapılmış araştırmalar oldukça azdır. Özellikle okul öncesi dönem işitme engelli çocukların problem davranışları ile ilgili araştırmalara rastlanmamıştır. Bundan dolayı araştırmanın problem davranışa ilişkin bulgularını daha iyi tartışabilmek için daha büyük yaştaki çocuklarla yapılmış araştırmalara bakılmıştır. Aplin (1987), büyük yaştaki çocuklarla yaptığı çalışmada, kaynaştırma programına giden çocukların özel eğitim okuluna gidenlere göre daha az sosyal duygusal uyum problemleri yaşadıklarını bulmuştur. Bu araştırmanın içselleştirilmiş problemlere ilişkin bulguları Aplin (1987)'nin bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

İşitme engelli ve işiten çocukların problem davranış açısından karşılaştırılmasında ise, işitme engelli çocuklar ile işiten çocuklar arasında dışsallaştırılmış problemler açısından anlamlı bir farklılık görülmemesiyle birlikte özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocukların işiten çocuklardan daha fazla içselleştirilmiş problemler sergilediği bulunmuştur. Alan yazında, bu konuda yapılan çalışmalarda birbirinden farklı bulgular elde edildiği görülmektedir. Johnson (1962); Fisher (1966), normal sınıfa giden işitme engelli çocukların, Hine (1971); Ilves (1972); Fundidis, Kolvin ve Garside (1979); Aplin (1985) ise, özel eğitim okullarına devam eden işitme engelli çocukların işiten çocuklara göre, daha fazla problem davranış sergilediğini bulmuşlardır (Akt. Aplin,1987). Bu bulgular, bu araştırmanın özel eğitim okuluna devam eden çocukların işiten çocuklardan daha fazla içselleştirilmiş problem davranış sergilediği bulgusunu desteklerken, kaynaştırma programına devam eden işitme engelli çocukların problem davranışları ile ilgili bulgusu ile çelişmektedir. Alan yazında bu konuda

yapılan çalışmalarda çoğunlukla, işitme engelli çocukların devam ettiği eğitim kurumu (kaynaştırma- özel eğitim okulu) dikkate alınmadan karşılaştırma yapılmıştır. David, Elfenbein, Schum ve Bentler (1986) okul öncesi yaşı da içine alan bir grup işitme engelli çocuk ile yaptığı çalışmada da, işitme engelli çocukların dışsallaştırılmış problemleri işiten çocuklara göre daha fazla gösterdiğini bulmuştur. Bu bulgu bu araştırmanın dışsallaştırılmış problemlere ilişkin bulgusu ile çelişmektedir. Eldik (1994) ise, David ve arkadaşlarının bulgusuna paralel olarak işitme engelli erkek çocukların işiten erkek çocuklara göre hem içselleştirilmiş hem de dışsallaştırılmış problemleri daha fazla sergilediğini bulmuştur. Prior, Glazner, Sanson ve Debelle (1988) ise, işitme engelli çocukların özellikle kaygı alt ölçeğinden olmak üzere tüm ölçek puanlarının normallere göre yüksek olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte, bir grup araştırmacı (Meadow ve Schlesinger, 1972; Freeman,1975; Prior ve Glazner, Sanson, Debelle,1988) zihinsel performansı yüksek olan çocukların daha düşük davranış problemi, zihinsel performansı düşük çocukların ise daha fazla davranış problemi sergilediğini bulmuştur. Bu konudaki araştırmalara genel olarak bakıldığında işitme engelli çocukların işiten çocuklara göre daha fazla problem davranış sergiledikleri görülmektedir. Bu araştırmada ise, özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocukların işiten çocuklardan içselleştirilmiş problemlerinin daha fazla olduğu bulunmuştur. Öte yandan kaynaştırma programına devam eden işitme engelli çocuklarla işitenler arasında problem davranış yönünden bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Alan yazındaki bulgularla çelişen bu sonucu çeşitli faktörlerin etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Ülkemizde bütün işitme engelli çocuklar okul öncesi eğitimden faydalanamamaktadır. Okul öncesi eğitimden faydalanabilen grubun ise, aldıkları eğitim, zihinsel performansları, ailelerinin sosyo-kültürel yapısının ve çocuklarının eğitimlerine verdikleri destek açısından diğer işitme engellilerden farklı olduğu düşünülmektedir. Çünkü, ülkemizde engelli çocukların okul öncesi eğitimden yararlanmaları zorunlu olmasına rağmen, ailelerin, işitme engelli çocuklarını idarecilere, öğretmenlere ve diğer çocukların ailelerine kabul ettirebilmesi için belli bir mücadele vermesi gerekmektedir. Bu mücadeleyi

ise, çocuğunun eğitimi konusunda bilinçlenmiş ailelerin verebileceği düşünölmektedir. Ayrıca, bu araştırmaya alınan çocukların yaşlarının küçük olmasından dolayı zihinsel performanslarını değerlendirebilmek için standart bir değerlendirme ölçeği kullanılmamıştır. Ancak özel eğitim okuluna giden işitme engelli çocukların Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) değerlendirildikleri, ek özürü olan çocukların bu okula alınmadığı, zihinsel performansından şüphelenilen çocukların tekrar incelenmek için RAM'lara gönderildiği düşünöldüğünde, bu çocukların zihinsel performans açısından seçilmiş bir grup olduğu savunulabilir. Bununla birlikte kaynaştırma programına alınan çocukların hepsinin bir özel özel eğitim merkezine devam etmesi ve bu kurumların tavsiyesiyle normal okul öncesi eğitim kurumuna başladığı dikkate alındığında bu grubun zihinsel performans açısından iyi durumda olduğu ve daha az davranış problemi sergilediği ileri sürülebilir.

Bu araştırmada işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar ile problem davranış ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular da elde edilmiştir. İki ölçeğin alt boyutları arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur. Çocukların sosyal beceri ölçeğinin alt boyutlarından aldığı puanlar arttığında problem davranış ölçeğinin alt boyutlarından aldığı puanların azaldığı görölmüştür. Merrell' in yapmış olduğu çalışmada da bu bulguyu destekleyici sonuçlar bulunmuştur. Merrell (1995) içselleştirilmiş problemler sergilediği çeşitli ölçeklerle belirlenen 3-6 yaş arasındaki çocukların sosyal beceri ölçeğinin sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık, sosyal etkileşim alt boyutlarından düşük puan aldığı bulmuştur. Bu bulgu çocukların davranış problemleri azaldığında onların çevreleriyle olan sosyal etkileşimlerinin artacağını, arkadaş grubu içerisinde bağımsızlığını ortaya koyarken aynı zamanda yetişkinle ve akranlarıyla sosyal işbirliğinin artacağını göstermektedir. Carr (1994), problem davranışların sosyal ve iletişim içerikli olduğunu ve bu davranışların genellikle dikkat çekme, istenmeyen ortamdaki kaçma ve istenileni elde etme amacıyla ortaya çıktığını belirtmiştir (Akt. Çiftçi ve Tabak, 1997). Kişilerin sosyal ve iletişim problemlerinin giderilmesi sonucu problem davranışlarının

azalacağı ve sosyal etkileşimin artacağı beklenmektedir. Bu durum özellikle kaynaştırma programındaki engelli çocuklar için çok önemlidir. Onların normal akranlarıyla sosyal bütünleşmesi için sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve dolayısıyla problem davranışlarının azaltılması gerekmektedir.

Bu araştırmanın başka bir bulgusunda ise, işitme engelli olup olmama, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin sosyal beceri ve problem davranış ölçeklerinin alt boyutları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Öte yandan problem davranış ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanların yaş değişkenine göre farklılaşmadığı görülürken, sosyal beceri ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanların yaş değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur. Bu bulgu, çocukların yaşları büyüdükçe, sosyal etkileşimlerinin, sosyal bağımsızlıklarının ve sosyal işbirliklerinin arttığını göstermektedir. Ayrıca, işitme engelli olup olmama ve yaş değişkeninin sosyal etkileşim puanları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra, ortalama puanlara bakıldığında 3-4 yaş grubunda işiten çocukların sosyal etkileşimleri daha yüksek iken, 5-6 yaş grubunda işitme engelli çocukların sosyal etkileşimlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu işitme engelli çocukların sosyal etkileşimlerinin okul öncesi eğitim kurumlarına başladıkları zaman işiten çocuklardan daha düşük olmasına rağmen, yaş büyüdükçe ve grupla etkileşiminin devam ettiği sürece, sosyal etkileşimlerinin hızla arttığını ve işiten çocuklardan daha fazla yol kat ettiklerinin bir göstergesi olabileceği düşünülmektedir. Merrell (1994) bu araştırmada kullanılan ölçekleri kullanarak yaptığı çalışmada ise, bu araştırmadaki sonuçlara paralel olarak yaş büyüdükçe sosyal etkileşimin, sosyal bağımsızlığın ve sosyal işbirliğinin arttığını bulurken, bu araştırmanın bulguları ile çelişkili olarak yaş ilerledikçe problem davranışın azaldığını bulmuştur. İşitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranış ölçeklerinin alt boyutlarından alınan puanlar üzerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Bu bulgu literatürde bu konuda yapılan çalışmalarla çelişkili görülmektedir. Gresham, Elliott ve Black (1987); Merrell, Merz, Johnson ve Ring (1992) kız çocukların erkeklere göre, sosyal becerilerinin daha iyi olduğunu ve içselleştirilmiş problemleri daha az

sergilediklerini bulmuşlardır (Akt. Merrell,1994). Merrell (1994), ise "Okul Öncesi Ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri"ni kullanarak yapmış olduğu çalışmada ise, Problem Davranış Ölçeğinin içselleştirilmiş problemler boyutunun anksiyete alt boyutu hariç diğer alt boyutlardan alınan puanların cinsiyet değişkenine göre, farklılık oluşturduğunu bulmuştur. Kızların sosyal beceri puanlarının erkeklerden daha yüksek, problem davranışlarının ise, erkeklerden daha düşük olduğunu bulmuştur.

Araştırmanın başka bir bulgusunda ise, işitme engelli çocukların sosyal bağımsızlık, sosyal etkileşim ve sosyal işbirliği puanlarının işitme kaybı düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen, ağır düzeyde işitme kaybı olan çocukların puanlarının ortalamaları çok ağır düzeyde işitme kaybı olanlarından daha yüksektir. Bu konuda yapılan araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlar bulunmuştur. Antia (1979), ağır ve orta düzeyde işitme kaybı olan çocukların akranlarıyla aynı oranda etkileşim kurduğunu bulmuştur (Akt. Antia,1994). Antia, Kreimeyer ve Eldredge (1994) okul öncesi yaşındaki işitme engelli çocukların işiten arkadaşları arasındaki etkileşimin, konuşmanın anlaşılabilirliğinin ve işitme kaybı derecesinin etkilemediğini, bu faktörlerin büyük yaştaki çocuklar için etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Levy-Shiff ve Hoffman (1985) ise, ağır düzeyde işitme engeli olan okul öncesi yaştaki çocukların sosyal yeterliliklerini orta düzeyde bulurlarken, çok ağır düzeyde işitme kaybı olan çocukların sosyal yeterliliklerini işiten çocuklarına göre önemli ölçüde daha az olduğunu bulmuşlardır.

Çok ağır ve ağır düzeyde işitme kaybı olan çocukların dışsallaştırılmış problemleri açısından aralarında anlamlı bir farklılık görülmezken içselleştirilmiş problemleri açısından anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Çok ağır derecede işitme kaybı olan çocukların ağır düzeyde işitme kaybı olanlara göre daha fazla içselleştirilmiş problemler sergilediği bulunmuştur. Bu konuda alan yazında yapılmış çalışmaya rastlanmamıştır. İşitme kaybı arttığında çocuğun iletişim becerilerinin zayıfladığı dolayısıyla sosyal becerilerinin az gelişmiş olabileceği, çevresindeki insanlarla olan

sosyal etkileşiminde birtakım uyumsuzluklar yaşayabileceği ve çeşitli problem davranışları gösterme olasılığının artabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi yaş grubunda işitme engelli ve işiten çocukların sosyal becerileri arasında farklılığın olmadığı düşünüldüğünde, işitme engelli çocukların toplumla bütünleşmesini sağlamak amacıyla erken yaşlarda kaynaştırma programına ağırlık verilmesinin önemli olduğu görülmektedir. Çocukların erken yaşlarda kaynaştırma programına alınması işitme engelli çocuğun daha sonraki yıllarda topluma uyumunu kolaylaştırması için gerekli olan iletişim becerilerini öğrenmesi ve işiten çocuğun ise bireysel ayrılıkları erken yaşlarda görmesi ve olumlu tutum geliştirmesini sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.



BÖLÜM VI

ÖZET SONUÇ VE ÖNERİLER

Özet

Bu çalışma, kaynaştırma programına ve özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocuklar ile işiten çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, 3-6 yaş arasındaki 60 işitme engelli ve 474 işiten çocuktan oluşturulmuştur.

Sosyal beceri ve problem davranışı değerlendirmek için, Merrell (1994) tarafından geliştirilmiş "Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (Preschool and Kindergarten Behavior Scales)" kullanılmıştır. Bu ölçekler, uygulanmadan önce Türkçe'ye çevrilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Bu ölçeklerin uygulanması sonucunda elde edilen veriler t-testi, korelasyon ve varyans analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Sonuçta, kaynaştırma programına ve özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocuklar ile işiten çocuklar arasında sosyal becerinin "sosyal etkileşim" alt boyutu yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, "sosyal bağımsızlık" ve "sosyal işbirliği" alt boyutları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Problem davranış ölçeğinin ise, "içselleştirilmiş problemler" alt boyutu açısından gruplar arasında anlamlı bir fark görülürken "dışsallaştırılmış problemler" yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaş değişkeninin sosyal beceri ölçeğinden alınan puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulunurken, işitme engelli olup olmama, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin sosyal beceri ve problem davranış ölçeklerinden alınan puanlar üzerindeki ortak etkilerinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ayrıca işitme kaybı ağır ve çok ağır düzeyde olan çocukların problem davranış ölçeğinin içselleştirilmiş problemler alt boyutundan aldıkları

puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş öte yandan problem davranış ölçeğinin diğer alt boyutu olan dışsallaştırılmış problemler ve sosyal beceri ölçeğinin alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar alan yazındaki araştırmalarla karşılaştırılarak ve Türkiye'deki özel eğitim okulları ve kaynaştırma programlarının mevcut durumları düşünülerek tartışılmıştır.

Sonuç

Bu araştırmada, okul öncesi düzeyde, farklı eğitim kurumlarına giden işitme engelli çocuklar ile işiten çocuklar arasında sosyal beceri ve problem davranış açısından fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Sonuç olarak, kaynaştırma programına ve özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocuklar ile işiten çocuklar arasında sosyal becerinin "sosyal etkileşim" alt boyutu yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, "sosyal bağımsızlık" ve "sosyal işbirliği" alt boyutları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Problem davranış ölçeğinin ise, "içselleştirilmiş problemler" alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark görülürken "dışsallaştırılmış problemler" alt boyutunda ise, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaş değişkeninin sosyal beceri ölçeğinden alınan puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulunurken, işitme engelli olup olmama, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin sosyal beceri ve problem davranış ölçeklerinden alınan puanlar üzerindeki ortak etkilerinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ayrıca işitme kaybı ağır ve çok ağır düzeyde olan çocukların problem davranış ölçeğinin içselleştirilmiş problemler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş öte yandan problem davranış ölçeğinin diğer alt boyutu olan dışsallaştırılmış problemler ve sosyal beceri ölçeğinin alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öneriler

Bu çalışmada, farklı eğitim ortamlarına giden işitme engelli çocuklar arasında ve bu çocuklarla işiten çocukların karşılaştırılmasında, sosyal becerinin ve problem davranışın bazı alt boyutları açısından farklılığın olduğu, bazı boyutlar açısından ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmaktadır. Araştırma yapılması sırasında karşılaşılan sorunlar ve ilgili alan yazın göz önüne alındığında gelecekte yapılacak araştırmalara ve uygulamaya yönelik şu öneriler getirilebilir:

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada işitme engelli çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları sınıf ortamında öğretmenlerin algılamalarına ve yargılamalarına dayanan dereceleme ölçekleri kullanılarak incelenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda işitme engelli çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları ev ortamında, anne- baba, kardeş, bakıcı gibi farklı kişiler tarafından, farklı teknikler (gözlem v.b) kullanılarak değerlendirilip sonuçlar arasında fark olup olmadığı karşılaştırılmalıdır.

2. Bu araştırma sonucuna göre, okul öncesi çağıdaki işitme engelli çocukların sosyal bağımsızlıkları ve sosyal işbirlikleri açısından işiten çocuklarla aralarında farklılığın olmadığı bulunmuştur. Alan yazında da daha büyük yaştaki çocukların sosyal davranışları üzerinde işitme kaybı ve dil gelişimi gibi değişkenlerin etkili olduğu ancak küçük yaştaki işitme engelli çocukların sosyal davranışlarını bu değişkenlerin etkilemediğini destekleyen bulgular vardır. Bu konuyu inceleyebilmek için kaynaştırma programına ve özel eğitim okuluna giden ilköğretim ve lise çağındaki çocukların sosyal davranışları incelenmelidir.

3. Bu araştırmada farklı eğitim kurumlarına devam eden işitme engelli çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları incelenmiştir. Uygulanan eğitim programı ve eğitim yöntemi, kullanılan materyal, öğretmenin aldığı

eğitim ve 6đretmenin tutumları gibi değişkenlerinde sosyal beceri ve problem davranış 6zerindeki etkisi incelenmelidir.

4. Bu araştırmada işitme kaybı, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin sosyal beceri ve problem davranış 6zerinde etkisi incelenmiştir. Işitme engelli 6ocuğun, dil gelişimi, işitme engelini kazanma yaşı, zihinsel performansı ve ailesinin işitme engelli olup olmaması, s6zl6 ve s6zs6z iletişim becerileri gibi değişkenlerin de sosyal beceri ve problem davranış 6zerindeki etkisi incelenmelidir.

Eğitime ve Uygulamaya Y6nelik 6neriler

1 . Bu araştırmada kaynaştırma programına ve 6zel eğitim okuluna devam eden 6ocukların sosyal becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamış ancak 6zel eğitim okuluna devam eden işitme engelli 6ocukların kaynaştırma programındaki işitme engelli 6ocuklara ve işiten 6ocuklara g6re daha fazla i6selleştirilmiş davranış problemi sergilediği bulunmuştur. Bu sonuca g6re işitme engellilerin eğitiminde erken yaşlarda kaynaştırma programlarına ağırlık verilmelidir.

2 . Bu araştırmadan elde edilen sonu6lara g6re, 6zel eğitim okulundaki işitme engelli 6ocukların kendilerini ifade etmelerini kolaylaştıracak ve i6selleştirilmiş problemlerini azaltacak m6dahale programları hazırlanmalıdır.

SUMMARY

The purpose of this research is to carry out a comparative study about the social skills and problem behaviors of hearing impaired children who attend segregated settings and integrated programs and normal hearing children.

There were 60 hearing impaired and 474 normal hearing children who are between 3-6 ages in our research group.

We have used "Preschool and Kindergarden Behavior Scales" developed by Merrell (1994) to assess the social skills and problem behavior. These scales have been translated to Turkish before use. The psychometric properties (reliability and validity) of these scales are shown by the researcher.

The data which we have obtained have been analyzed by practicing correlation and analysis of variance and t test.

As the conclusion we have found out that, between the hearing impaired children who attend segregated setting and integrated programs and hearing children, statistically there is a significant difference in the "social interaction" subscale of their "social skills". But there is not any meaningful difference in the subscale of "social independence" and "social cooperation". Also there is a significant difference in the subscale of "internalizing problems" of the "problem behavior scales" between the groups. But there can't be seen any statistically significant difference in the subscale of "externalizing problems" of the groups. While age, as a variant causes a significant difference on the grades gotten from the scale of "social skill"; the main effects of the variant of being hearing impaired person or not age and sex, up on the grades gotten from "social skills" and "problem behavior" scales aren't found significant. Besides that, between the children of deaf and hard of hearing there has been a significant difference in their grades of "internalizing problems" subscale of "problem behavior" scales. But on the other side there hasn't been founded any significant difference among the grades of which is

another subscale “externalizing problems” and all subscale of “social skills” scales. We have discussed the conclusion above by comparing theme to the other researches in the same literature area and by taking the current situations of segregated setting integrated programs in Turkey in to the consideration.



KAYNAKÇA

Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. **Özel Eğitim Dergisi**, 2(3), 64-74.

Akkök, F. ve Sucuoğlu, B. (1990). Aile rehberliğinin yuvaya yeni başlayan çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. **Psikoloji Seminer Dergisi Özel Sayısı**, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını.

Antia, S. (1985). Social Integration of Hearing-Impaired Children: Fact or Fiction. **The Volta Review**, 18 (3), 279-289.

Antia, S. D. ve Dittillo, D. A. (1998). A comparison of the peer social behavior of children who are deaf / hard of hearing and hearing. **Journal of Children's Communication Development**, 19 (2), 1-10.

Antia, S. D., Kreimeyer, K. H. ve Eldredge, N. (1993). Promoting social interaction between young children with hearing Impairments and their peers. **Exceptional Children**, 60(3), 262-275.

Antia, S. (1994). Strategies to develop peer interaction in young hearing-impaired children. **The Volta Review**, 96, 277-290.

Antia, S., Kreimeyer, K. (1988). Maintenance of positive peer Interaction in preschool hearing- impaired children. **The Volta Review**, December, 325-337.

Aplin, Y. (1987). Social and emotional adjustment of hearing- impaired children in ordinary special schools .**Educational Research**, 29 (1), 56-64.

Atay, M. (1995). Özürli çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Avcı, N. (1998). Entegrasyon ve entegre sınıf öğretmeni. **Destek**,1(1), 21-24.

Belgin, E., Böke, B., Çağlar, A. ve Şahin, A. (1996). The evaluation of trait anxiety in hearing handicapped. K.Verch (Ed) **Hard of Hearing Deafened Born Deaf**. IOR.

Belgin, E., Böke, B., Ataş, A. ve Özcebe, E. (1996). The Psychological aspects of congenital hearing impaired subjects. K.Verch (Ed) **Hard of Hearing Deafened Born Deaf**. IOR.

Brackett, D. ve Henniges, M. (1976). Communicative Interaction of preschool hearing impaired children in an integrated setting. **The Volta Review**, 78 (6), 276-285.

Buysse, V. ve Bailey, D.(1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings. **Journal of Special Education** , 26 (4), 434-461.

Büyüköztürk, Ş. (1996). Türk yükseköğretiminde araştırma eğitimi. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Carolyn, L. ve Antia, S. (1992). A Social approach to the social integration of hearing- impaired and normally hearing students. **The Volta Review**, 95, 425-434.

Cartledge, G. ve Cochran, L. (1996). Social skill self- assessment by adolescents with hearing impairment in residential and public schools. **Remedial and Special Education**, 17(1).

Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment setting. **American Journal on Mental Retardation**, 96 (4), 405-418.

Cole, K. N., Mills, P. E., Dale, P. S. ve Jenkins, J. R. (1991). Effect of preschool integration for children with disabilities. **Exceptional Children**, September, 36-45.

Coleman, M.C. (1992). **Behavior Disorders Theory and Practice**. Boston: Allyn and Bacon.

Çiftçi, İ. ve Tabak, Ö. (1997). Zihinsel engellilerde görülen problem davranışların belirlenmesi. **7. Özel Eğitim Günleri Bildirileri**. Ankara: Karatepe yayınları.

Davis, J., Effenbein, J. , Schum, R. ve Bentler, R. (1986). Effects of mild and moderate hearing impairments on language, educational, and psychosocial behavior of children. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, 51, 53-62.

Dökmen, Ü. (1995). **Sosyometri ve psikodrama**. İstanbul:Sistem yayıncılık.

Eldik, V. (1994). Behavior problems with deaf Dutch boys. **American Annals Of The Deaf**, 139 (4), 394-399.

Esposito, B.G. ve Koorland, M. A. (1989). Play behavior of hearing impaired children: Integration and segregated settings. **Exceptional Children**, 55 (5), 412-419.

Fagot, B. ve Leve, D. (1998).Teacher ratings of externalizing behavior at school entry for boys and girls: Similar early predictors and different

correlates. **Journal Child Psychology and Psychiatry**, 39 (4), 555-566.

Farmer, W.T., Pearl, R. ve Acker, R.M.V. (1996). Expanding the social skills deficit framework: A developmental synthesis perspective, classroom social networks, and implications for the social growth of students with disabilities. **Journal of Special Education**, 30 (3), 232-256.

Fenrick, N.J., Pearson, M.E ve Pepelnjak, J.M. (1984). The play, attending, and language of young handicapped children in integrated and segregated settings. **Journal of the Division for Early Childhood**, 8, 57-67.

Field, T., Roseman, S., Stefano, L. D ve Koewler, J. H. (1981). **Journal of Applied Developmental Psychology**, 2, 49-58.

Gander, M.J. ve Gardiner, H. W. (1993). **Çocuk ve ergen gelişimi** (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi. (Orijinal Eserin Yayımı 1981).

Göktepe, D. (1997). 7-11 Yaş Grubu ileri derecede işitme engelli çocuklarda işitme engelinin psiko-sosyal gelişime etkisinin incelenmesi. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gresham, F. M. (1988). Best practices in social skills training. Thomos, A. ve Grimes, J. (Ed.) **Best Practices in School Psychology**. New York: Wiley.

Hallahan, D.P ve Kauffman, J.M. (1994). **Exceptional Children**, Boston: Allyn and Bacon.

- Higginbotham, J.D ve Baker, B. M. (1981). Social participation and cognitive play differences in hearing- impaired and normally hearing preschoolers. **The Volta Review**, 30, 135-148.
- Hindley, P. (1997). Psychiatric aspects of hearing impairments. **Journal Child Psychology and Psychiatry**, 38 (1), 101-117.
- Hummel, J.W. ve Schirmer, B. E. (1984). Review of research and description of programs for the social development of hearing- impaired students. **The Volta Review**, October, 259-267.
- Karababa, A. (1995). Kekeme İşitme kayıplı Bireylerde Sosyal Uyumun Normallerle Karşılaştırılması. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuzgun, Y. (1991). **Rehberlik ve psikolojik danışma**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Lederberg, A. R. (1993). Social interaction among deaf preschoolers. **American Annals of Deaf**, 136 (1), 53-59.
- Lederberg, A. R. Ryan, H. B. ve Robbins, B.L. (1986). Peer interaction in young deaf children. **Developmental Psychology**, 22 (5), 691-700.
- Levy- Shiff, R. ve Hoffman, M. A. (1985). Social behavior of hearing- impaired and normally- hearing preschoolers. **British Journal of Educational Psychology**, 55, 111-118.
- Lewis, B.R. ve Doorlag, D. H. (1987). **Teaching special students in the mainstream**. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Meadow, K. P. (1983). **Test manual of Meadow-Kendall Social-Emotional Assessment inventories for deaf and hearing-impaired students**. Galaudet: Research Institute Kendall Demonstration Elementary School Galaudet University.

- Merrell, K. W. (1994). **Test manual of preschool and kindergarten behavior scales**. Brandon: Clinical Psychology Publishing Company.
- Merrell, K.W. (1996). Social-emotional assessment in early childhood: Preschool and kindergarten behavior scales. **Journal of Early Intervention**, 20 (2), 132-145.
- Merrell, K. W. ve Gimpel. G. A. (1998). **Social skills of children and adolescents**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemdeki özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. **Özel Eğitim Dergisi**, 1 (2), 34-36.
- Morgan, C. T. (1988). **Psikolojiye giriş** (H. Arıcı, I. Savaşır , O. İmamoğlu, O. Aydın, R. Bayraktar, S. Karakaş, S. Topçu, İ. Dinç, B. Tekin, P. Uçman, D. Şahin, R. Coştar, S. Hovardaoğlu, G. Acar, G. Uraz, Çev.). Ankara: Meteksan Yayınevi. (Orijinal Eserin Yayımlı 1977)
- Novak, M. A., Olley, J.G. ve Kearney, D. S. (1980). Social skills of children with special needs in integrated and separate preschools. Field, T. M. (Ed.) **High-risk infants and children**. New York: Academic Press.
- Odom, S.L. ve Munson, J. L. (1996). Assessing social performance. McLean, M., Bailey, D. B. ve Wolery, M. (Ed.) **Assessing infants and preschoolers with special needs**. New Jersey: Merrill.
- Odom, . L. McConnell, R. ve Chandler, L. (1994). Acceptability and Feasibility of classroom- based social interaction interventions for young children with disabilities. **Exceptional Children**, 60 (3), 226-236.
- Özsoy, Y. (1985). **İşitme engellilerin eğitimi**, Ankara: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları.

Prior, R. M., Glazner, J., Sanson, A. ve DeBelle, G. (1988). Temperament and behavioural adjustment in hearing impaired children. **Journal Child Psychology and Psychiatry**, 29 (2), 209-216.

Savaşır, O. (1994). Ölçek uyarlamasındaki sorunlar ve bazı çözüm yolları. **Türk Psikoloji Dergisi**, 9 (33), 27-32.

Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programları hangi yeterlilikleri kazandırmalıdır. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10, 21-30.

Shulz, B.J., Carpenter, C.D. ve Turnbull, A.P. (1991). **Mainstreaming exceptional students**. Boston: Allyn and Bacon Inc.

Soderhan, A. K. ve Whiren, A.P. (1985). Mainstreaming the young hearing-impaired child: An intensive study. **Journal of Rehabilitation of the Deaf**, 18 (3), 7-14.

Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. **Psikoloji Dergisi**, 20 (5), 25-29.

Stafford, S. H. ve Green, V. P. (1996). Preschool integration. **Childhood Education**, 72 (4), 52 -57.

Sucuoğlu, B. (1998). Özel eğitimde erken eğitim programları. **Destek**, 1 (1), 11-14.

Sucuoğlu, B., Gümüşçü, Ş. ve Pişkin, Ü. (1990). Fiziksel Egzersizlerin Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkisi. **Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi**. Ankara, 260-270.

Tüfekçioğlu, Ü. (1992). **Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Vandell, D. L., Anderson, L. D. Erhardt, G. ve Wilson, K. S. (1982). Integrating hearing and deaf preschoolers: An attempt to enhance

hearing children's interactions with deaf peers. **Child Development**, 53, 1354-1363.

Vostanis, P., Hayes, M. ve Warren, J. (1997). Detection of behavioral and emotional problems in deaf children and adolescents. **Child: Care, Health and Development**, 23 (3), 223-246.

Wittmer, D., Doll, B. ve Strain, P. (1996). Social and emotional development in early childhood. **Journal of Early Intervention**, 20 (4), 299-318.



EK I

BİLGİ FORMU

ÇOCUK HAKKINDA BİLGİ

Adı Soyadı :

Ölçeğin Doldurulduğu tarih :

Doğum Tarihi :

Takvim Yaşı :

Cinsiyeti :

Devam Ettiği Okul Öncesi Eğitim :

Kurumunun Adı

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Başlama :

Tarihi

İşitme Engeli Varsa İşitme Kaybı Düzeyi :

Çocuk ile Kurulan İletişim Şekli ()Konuşarak ()İşaretle

() Dudaktan okuyarak ()hepsi

ÖLÇEĞİ DOLDURAN HAKKINDA

Adı Soyadı :

Çocuğa Yakınlık Derecesi :

İşitme Engellilerin Özelliklerine İlişkin kurs, :
seminer gibi eğitim faaliyetine katılıp
katılmadığı

EK II

OKUL ÖNCESİ VE ANASINIFI DAVRANIŞ ÖLÇEKLERİ

YÖNERGE

Lütfen 2. ve 3. sayfalardaki maddelerin her birini çocuğa uygun olarak doldurunuz . Cevaplarınızı (seçimlerinizi) çocuğun son üç aylık durumu ile ilgili gözlemlerinize dayanarak işaretleyiniz. Ölçeği aşağıdaki formata göre doldurunuz.

| ASLA | NADİREN | BAZEN | SIK SIK |
|------|---------|-------|---------|
| 0 | 1 | 2 | 3 |

ASLA: Eğer çocuk o davranışı hiç sergilemiyorsa ya da sizin bu davranışı gözleme fırsatınız olmadıysa, “asla”yı ifade eden 0’ı işaretleyiniz.

NADİREN: Eğer çocuk o davranışı ya da özelliği seyrek olarak sergiliyorsa, “nadiren” i ifade eden 1’i işaretleyiniz.

BAZEN: Eğer çocuk o davranışı ya da özelliği ara sıra sergiliyorsa, “bazen”i ifade eden 2’ ü işaretleyiniz.

SIK SIK: Eğer çocuk o davranışı ya da özelliği çoğunlukla sergiliyorsa, “sık sık”ı ifade eden 3’ü işaretleyiniz.

Lütfen bütün maddeleri doldurunuz, uygun gördüğünüz seçeneği daire içine alınız.

| SOSYAL BECERİLER | Asla | Nadiren | Bazen | Sık sık |
|--|-------------|----------------|--------------|----------------|
| 1- Bağımsız olarak çalışır ve oynar. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2- Diğer çocuklarla birlikte tebessüm eder ve güler. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3- Farklı bir kaç çocukla oynar. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4- Yetişkinlerin yönergelerine uyar. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5- Yardım istemeden önce kendisi yeni işleri yapmaya çalışır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6- Kolayca arkadaş edinir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7- Kendini kontrol eder. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8- Diğer çocuklar tarafından oyuna çağırılır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9- Özgür/serbest zamanlarını kabul edilebilir bir şekilde kullanır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10-Aşırı bir sıkıntı yaşamadan anne ve babasından ayrılabilir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11-İhtiyacı olduğunda yetişkinlerden yardım ister. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12-Hikayeler okunduğunda oturur ve dinler. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13-Diğer çocukların haklarını savunur ("bu oyuncak onun gibi"). | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14-Farklı ortamlara kolaylıkla uyum sağlar. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15-Üzgün olan diğer çocukları teselli eder. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 16-İstendiğinde kirlettiklerini veya döktüklerini temizler/toplar. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 17-Kurallara uyar. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 18-İncindiğinde bir yetişkin tarafından rahatlatılmak ister. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 19-Oyuncaklarını ve sahip olduğu diğer eşyaları paylaşır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 20-Kendi haklarını savunur. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 21-Uygun durumlarda arkadaşlarıyla uzlaşır veya onların görüşlerini kabul eder. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 22-Yetişkinler tarafından verilen kararları kabul eder. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 23-Arkadaşlarıyla birlikte, oyuncaklarla ve diğer nesnelere oynarken, sırasını bekler. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 24-Sosyal ortamlarda kendine güvenir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 25-Yetişkinlerin problemlerine duyarlıdır ("üzgün müsün" gibi). | 0 | 1 | 2 | 3 |

| PROBLEM DAVRANIŞLAR | Asla | Nadiren | Bazen | Sık sık |
|---|------|---------|-------|---------|
| 1- Düşünmeden davranır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2- Korktuğu veya üzülmediği zaman hastalanır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3- Diğer çocukları kızdırır veya alay eder. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4- Anne babasına yada bakıcısına çok bağımlıdır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5- Başkalarını rahatsız eden sesler çıkarır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6- Öfke nöbetleri ve sinir krizleri vardır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7- Tüm dikkati üstüne çekmek ister. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8- Kaygılı veya gergindir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9- Paylaşımçı değildir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10- Fiziksel olarak saldırganıdır (vurur, tekmeler, iter). | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11- Diğer çocuklarla oynamaktan kaçınır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12- Kızdığında bağırır veya çığlık atar. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13- Diğer çocukların ellerindeki nesnelere alır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14- Bir iş üzerinde çalışırken konsantre olmada güçlük çeker. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15- Kurallara uymaz. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 16- Arkadaşlık kurmada güçlük çeker. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 17- Korkulu veya endişelidir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 18- Kendi bildiği gibi davranır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 19- Çok hareketlidir yerinde duramaz. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 20- Başkalarından öğ almak ister. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 21- Anne- babasına, öğretmenine veya bakıcısına karşı gelir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 22- Ağrı acı veya hastalıktan yakınır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 23- Ana sınıfı veya kreşe gitmemek için direnir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 24- Üzüldüğünde rahatlatmak güçtür. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 25- Başkalarıyla birlikte olmaktan kaçınır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 26- Diğer çocuklara kaba kuvvet kullanır veya korkutur. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 27- Mutsuz veya sıkıntılı görünür. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 28- Beklenmedik davranışları vardır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 29- Diğer çocukları kıskanır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 30- Yaşından daha küçük davranır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 31- Başkalarının eşyalarına zarar verir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 32- Saati saatine uymaz. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 33- Eleştiriye ya da azarlanmaya aşırı duyarlıdır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 34- Diğer çocuklar tarafından kullanılır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 35- Devam eden faaliyetlere engel olur. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 36- Yalan söyler. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 37- Kolayca kızdırılır, "sigortası kolay atar". | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 38- Diğer çocukların canını sikar ve onları kızdırır. | 0 | 1 | 2 | 3 |

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM
DOKÜMANTASİON MERKEZİ