

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı**

**ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUK SAHİBİ ANNE ve
BABALARIN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI İLE
ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİ ve PROBLEM
DAVRANIŞLARININ KARŞILAŞTIRILARAK İNCELENMESİ**

**Özlem Hergül HOCAOĞLU
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul – 2016

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı**

**ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUK SAHİBİ ANNE ve
BABALARIN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI İLE
ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİ ve PROBLEM
DAVRANIŞLARININ KARŞILAŞTIRILARAK İNCELENMESİ**

**Özlem Hergül HOCAOĞLU
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Yard. Doç. Dr. Oktay Taymaz SARI**

İstanbul – 2016

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2016

ONAY

Özlem HERGÜL HOCAOĞLU tarafından hazırlanan “**Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuk Sahibi Olan Anne ve Babaların Akılcı Olmayan İnançları İle Çocuklarının Sosyal Becerileri Ve Problem Davranışlarının Karşılaştırılarak İncelenmesi**” konulu bu çalışma 22.12.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ DANIŞMANI: Yrd. Doç. Dr. Oktay Taymaz SARI

JÜRİ ÜYESİ: Yrd. Doç. Yavuz YAMAN

JÜRİ ÜYESİ: Yrd. Doç. Dr. Özcan KARAASLAN



ÖZGEÇMİŞ

- 2000 Nişantaşı Rüştü Uzel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
- 2006 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olma
- 2006 Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
- 2007 Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Öğretmeni
- 2009 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Özel Eğitim Bölümü
Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans
Programına Giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

- Görev Yaptığı Kurum Hayriye Kemal Kusun Özel Eğitim Uygulama Merkezi ve
İş Uygulama Merkezi
- E-Posta ozlem.hergul@hotmail.com

ÖNSÖZ

Araştırmanın her aşamasında, güler yüzü ve tavsiyeleri ile daima motivasyonumu yükselten, yardımını hiç esirgemeyen tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Oktay TAYMAZ SARI'ya tüm desteği ve ilgisi için sonsuz şükranlarımı sunarım. Tez savunması aşamasında, göstermiş oldukları ilgi ve öneriler için Yard. Doç. Dr. Özcan KARAASLAN ve Yard. Doç. Dr. Yavuz YAMAN'a teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasında destekleri olan tüm öğretmen arkadaşlarıma, öğrencilere ve ailelerine teşekkürü borç bilirim.

Tez süresince ve her daim yanımda olan sevgili annem ve ağabeyime, özlemi daim olan babama, maddi ve manevi desteğini benden esirgemeyen, çalışmanın her aşamasında desteği ile yükümü hafifleten eşim Ahmet Yalçın HOCAOĞLU'na ve varlığı ile hayatıma anlam katan oğlum Ali Roni'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Bu araştırma, hafif düzeyde zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inançları ile çocuklarının sosyal beceri ve problem davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Tarama modeline uygun olarak düzenlenen bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki soruların yanıtları verilmeye çalışılmıştır:

1. Zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inançları demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-babanın eğitim durumu vb.) farklılaşmakta mıdır?
2. Zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inançları birbirinden farklılaşmakta mıdır?
3. Zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inançları ile çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inançları ile çocuklarının problem davranış düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Zihinsel engelli çocuk sahibi annelerin belirledikleri sosyal beceri düzeyi ile öğretmenlerin belirledikleri sosyal beceri düzeyi birbirinden farklılaşmakta mıdır?
6. Zihinsel engelli çocuk sahibi annelerin belirledikleri problem davranış düzeyi ile öğretmenlerin belirledikleri problem davranış düzeyi farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul ve ortaokullara (resmi-kamuya bağlı) kaynaştırma öğrencisi olarak ya da özel eğitim sınıfı öğrencisi olarak devam eden, Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından hafif düzeyde zihinsel engelli tanısı konmuş 7-12 yaş 97 öğrenci ve onların anne babalarından oluşmuştur. Uygulama Kadıköy, Üsküdar, Ataşehir, Zeytinburnu ilçelerinde yapılmıştır. Anne-babaların akılcı olmayan inançları için Anne Baba Düşünceler Ölçeği (ABDÖ), çocukların sosyal beceri ve problem davranış düzeylerini belirlemek için ise Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi Ebeveny Formu (SBDS-EF), Okul Sosyal Davranış Ölçeği (OSDÖ) kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inanç düzeylerinin, çocuklarının cinsiyetine, yaşına, özel eğitim desteği alıp almamalarına, çalışma durumuna, aile eğitimi alıp almamaları durumuna göre farklılaşmadıkları belirlenmiştir. Doğum sırasına, ailede yaşayan birey sayısına, annenin yaşına, anne babanın eğitim durumuna göre ise farklılaştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan analiz sonucunda anne babaların akılcı olmayan inançlarının birbirlerinden farklılaşmadıkları belirlenmiştir.

Zihinsel engelli çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne babalarının akılcı olmayan inanç düzeyi incelenmiş ve anne ve babanın mükemmeliyetçilik düzeyleri ile çocuklarının sosyal becerileri arasında bir ilişki bulunamazken, anne babaların beklentileri ile çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Problem davranış düzeyi ile anne babaların akılcı olmayan inanç düzeyi arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Annelerin belirledikleri sosyal beceri ve problem davranış düzeyi ile öğretmenlerin belirledikleri sosyal beceri ve problem davranış düzeyi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akılcı olmayan inançlar, zihinsel engelliler, sosyal beceri, problem davranış.

ABSTRACT

A Comparative Analysis of Irrational Beliefs of Parents of Children with Mental Disability, and Social Skills and Problem Behaviours of Their Children

This research aims to determine the relationship between the irrational beliefs of parents of children with mental disabilities and social and problem behaviour levels of their children. Within the framework of this general purpose, which was prepared in accordance with scanning model, and following questions were addressed.

1. Do irrational beliefs of parents of children with mental disabilities differ according to demographic variables (gender, age, number of siblings, educational status of parents)?
2. Do irrational behaviours of parents of children with mental disabilities differ from each other?
3. Is there a significant relationship between the irrational behaviours of parents of children with mental disabilities, and social skills of their children?
4. Is there a significant relationship between the irrational behaviours of parents of children with mental disabilities, and problem behaviours of their children?
5. Do social skill levels determined by mothers of children with mental disabilities differ from social skill levels determined by teachers?
6. Do problem behaviour levels determined by mothers of children with mental disabilities differ from problem behaviour levels determined by teachers?

Research sample consisted of 97 students between the ages of 7-12 who were diagnosed with mild mental disability by Guidance Research Centres, and who continued their education as inclusive students at primary and secondary (formal-public) schools of Ministry of National Education in İstanbul or in special education classes, and their parents. The application was carried out in Kadıköy, Üsküdar, Ataşehir and Zeytinburnu provinces of İstanbul. Parents Thought Scale was used for irrational beliefs of parents,

and Social Skill Rating System Parent Form, School Social Behaviour Scale was used for determining social skills and problem behaviour levels of children.

As a result of the study, it was determined that irrational belief levels of parents of children with mental disabilities do not differ according to their children's gender, age, whether they receive special education support, their employment status, and whether they receive family education. On the other hand, it was determined that such behaviours differ according to birth order, number of individuals living in the family, and educational status of parents. As a result of the study, it was also determined that irrational behaviours of parents did not differ from each other.

Social skill levels of children with mental disabilities and irrational belief levels of their parents were analysed, and while no relationship was found between the perfectionism levels of parents and social skills of their children, a positive significant relationship was determined between the expectations of parents and social skill levels of their children. A significant relationship was not found between the problem behaviour level and irrational belief levels of parents.

A highly significant positive relationship was found between the social skill and problem behaviour level determined by parents, and social skill and problem behaviour level determined by teachers.

Key Words: Irrational beliefs, children with mental disabilities, social skill, problem behaviour.

İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLO LİSTESİ	xi
ŞEKİL LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I: GİRİŞ	15
1.1.Problem	15
1.2.Amaç	19
1.3.Önem	20
1.4.Sınırlılıklar	21
1.5.Sayıtlılar	21
1.6.Tanımlar	21
BÖLÜM II: İLGİLİ ALAN YAZIN	23
2.1. Bilişsel Davranışçı Terapiler	23
2.2. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Modeli	25
2.2.1. ABC Modeli	27
2.2.2. İnsan Doğasına Bakış	29
2.2.3. Akılcı ve Akılcı Olmayan İnançlar	30
2.2.3.1. Akılcı Olmayan İnançlar	30
2.2.3.2. Akılcı İnançlar	32
2.2.4. Sağlıklı ve Sağlıksız Duygular	34
2.2.5. Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları	34
2.3. Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceriler	42
2.3.1. Sosyal Beceri Yetersizliği	45
2.3.2. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi	47
2.4. Zihinsel Engelliler.....	48

2.4.1. Zihinsel Engelli Olan Bireylerin Gelişim Özellikleri	48
2.4.2. Zihinsel Engelli Olan Bireylerin Sosyal Beceri Özellikleri	52
2.5. Davranış Problemleri	53
2.6. İlgili Araştırmalar	55
2.6.1. Akılcı Olmayan İnançlar	55
2.6.2. Sosyal Beceriler	60
BÖLÜM III: YÖNTEM	64
3.1. Araştırma Modeli	64
3.2. Evren	64
3.3. Örneklem	65
3.4. Veri Toplama Araçları	71
3.4.1. Aile Bilgi Formu	71
3.4.2. Anne-Baba Düşünceler Ölçeği (ABDÖ)	72
3.4.3. Okul Sosyal Davranış Ölçeği (OSDÖ)	73
3.4.4. Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi-Ebeveyn Formu (SBDS-EF)	75
3.5. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	76
3.6. Verilerin Analizi	77
BÖLÜM IV: BULGULAR ve YORUM	79
4.1. Araştırmada Kullanılan Ölçekler İle İlgili Betimsel İstatistikler	79
4.2. Araştırmanın Amaçlarına Yönelik Bulgular	81
4.2.1. Anne-Baba Düşünceler Ölçeği'nden Elde Edilen Puanların Demografik Değişkenler Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular	82
4.2.2. Anne-Baba Düşünceler Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlar ile Okul Sosyal Davranış Ölçeği ve Sosyal Beceri Dereceleme Ölçeği Ebeveyn Formundan Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması	92
BÖLÜM V: SONUÇ	97
5.1. Yargı	97
5.2. Tartışma	100

5.3. Öneriler	102
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	102
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	103
KAYNAKÇA	104
EKLER	110
EK-1	111



TABLO LİSTESİ

Tablo 2.3. Zihinsel Engellilerin Psikolojik ve Eğitsel Yaklaşımlara Göre Sınıflandırılması.....	49
Tablo 3.1. Örneklemde Yer Alan Çocukların Cinsiyete Göre Yüzde Frekans Dağılımları	65
Tablo 3.2. Örneklemde Yer Alan Çocukların Yaşa Göre Yüzde Frekans Dağılımları	66
Tablo 3.3. Örneklemde Yer Alan Çocukların Doğum Sırasına Göre Yüzde Frekans Dağılımları	66
Tablo 3.4. Örneklemde Yer Alan Çocukların Kardeş Sayısına Göre Yüzde Frekans Dağılımları	66
Tablo 3.5. Örneklemde Yer Alan Çocukların Devam Ettikleri Okul Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	67
Tablo 3.6. Örneklemde Yer Alan Çocukların Özel Eğitim Desteği Alma Durumu Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	67
Tablo 3.7. Örneklemde Yer Alan Çocukların Özel Eğitim Desteği Alma Süresi Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	68
Tablo 3.8. Örneklemde Yer Alan Çocukların Ailede Yaşayan Kişi Sayısı Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	68
Tablo 3.9. Örneklemde Yer Alan Çocukların Annelerinin Yaşı Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	69
Tablo 3.10. Örneklemde Yer Alan Çocukların Babalarının Yaşı Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	69
Tablo 3.11. Örneklemde Yer Alan Çocukların Annelerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	69
Tablo 3.12. Örneklemde Yer Alan Çocukların Babalarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	70
Tablo 3.13. Örneklemde Yer Alan Çocukların Annelerinin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	70
Tablo 3.14. Örneklemde Yer Alan Çocukların Babalarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	70
Tablo 3.15. Algılanan Gelir Düzeyi Değişkeni İçin Yüzde Frekans Dağılımları.....	71
Tablo 3.16. Aile Eğitimi Alınıp Alınmaması Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	71
Tablo 4.1. Anne-Baba Düşünceleri Ölçeği (ABDÖ) Form ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel Değerler	79
Tablo 4.2. Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi Ebeveyn Formu (SBDS-EF) Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel Değerler	79
Tablo 4.3. Okul Sosyal Davranış Ölçeği (OSDÖ) Form ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel Değerler	80

Tablo 4.4. Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Çocuğun Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.5. Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Çocuğun Yaşına Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.6. Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Çocuğun Doğum Sırasına Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	83
Tablo 4.7. Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinden Annenin Beklentileri Puanının Çocuğun Doğum Sırasına Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	84
Tablo 4.8. Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	84
Tablo 4.9. Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Çocuğun Özel Eğitim Desteği Alma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	85
Tablo 4.10. Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Ailedeki Birey Sayısına Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	85
Tablo 4.11. Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinden Annenin Beklenti ve Babanın Beklenti ve Mükemmeliyetçilik Puanının Ailedeki Birey Sayısına Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	86
Tablo 4.12. Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Anne-Babanın Yaşına Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	87
Tablo 4.13. Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	87
Tablo 4.14. Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinden Annenin Beklenti ve Babanın Beklenti ve Mükemmeliyetçilik Puanının Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	88
Tablo 4.15. Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Anne-Babanın Çalışma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	89
Tablo 4.16. Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	89

Tablo 4.17. Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinden Annenin Beklenti ve Mükemmeliyetçilik ile Babanın Beklenti Puanının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	90
Tablo 4.18. Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Aile Eğitimi Alınmasına Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	91
Tablo 4.19. Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	92
Tablo 4.20. Zihinsel Engelli Çocuk Sahibi Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları ile Çocuklarının Sosyal Becerileri Düzeyleri (Sosyal Yeterlilik Düzeyleri) Arasında İlişki Olup Olmadığına İlişkin Korelasyon Testi	92
Tablo 4.21. Zihinsel Engelli Çocuk Sahibi Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları ile Çocuklarının Problem Davranış Düzeyleri Arasında İlişki Olup Olmadığına İlişkin Korelasyon Testi	93
Tablo 4.22. Zihinsel Engelli Çocuk Sahibi Annelerin Belirledikleri Sosyal Beceri (Sosyal Yeterlilik) Düzeyi ile Öğretmenlerin Belirledikleri Sosyal Beceri Düzeyleri Arasında İlişki Olup Olmadığına İlişkin Korelasyon Testi.....	94
Tablo 4.23. Zihinsel Engelli Çocuk Sahibi Annelerin Belirledikleri Problem Davranış Düzeyi ile Öğretmenlerin Belirledikleri Problem Davranış Düzeyleri Arasında İlişki Olup Olmadığına İlişkin Korelasyon Testi	95

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1. ABC Modeli	28
Şekil 2.2. Anne-Baların Düşüncelerini Etkileyen Koşullar ve Bu Düşüncelerin Anne- Baba ve Çocuk Davranışlarına Etkisi	35



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1.Problem

İnsan hayat boyu devam eden gelişim ve değişim süreci içerisinde yer almaktadır. Özellikle çocukluk döneminde bu süreç hızla ilerlemekte, çocuk kimlik kazanmaktadır. Bu süreç çok farklı değişkenler tarafından etkilenmekte ve kimlik bunlara göre şekillenmektedir. Bu değişkenler arasında en önemli olanı ise ailedir. Ailenin ruhsal olgunluğu, inançları, beklentileri ve geçmişi, çocuklarının kimlik ediniminde ve ruhsal olarak gelişiminde belirleyici faktörlerdir. Çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel özellikleri aile tarafından şekillendirilmektedir. Anne babaların yanlış inançları ya da tutumları, çocukların olumsuz kazanımlar edinmelerini sağlamaktadır.

Bireyin psikolojik sağlığı açısından benlik saygısına benzer bir şekilde, onun yaşamını değerlendirmesinde etkili olabilen bir diğer yaşamsal olgu da akılcı olmayan inançlardır (Hamarta ve diğ, 2009; s. 28). Yaşanan olaylara yüklenen anlamlar ve yapılan yorumlar, kişilerin duygusal ve davranışsal tepkilerini belirler. Hafif düzeyde iletişim çatışmalarından ciddi ruhsal bozukluklara kadar uzanan güçlüklerle aracılık eden düşünme yanlışlıkları, Ellis'in modelinde akılcı olmayan inançlar (irrational beliefs), Beck'in modelinde bilişsel çarpıtmalar (cognitive distortions) olarak isimlendirilmektedir. Her iki kavramlaştırmada da ortak noktalar; böylesi düşüncelerin işlevsel olmaması (dysfunctional), mantıklı ve görgül olarak geçerliliği olmayan, buna karşılık gerçekmiş gibi kabul edilen dogmatik bir içeriğe sahip olması ve kişiyi yenilgiye uğraticı örüntüler içermesidir (Türküm, 2003; s. 41).

Joyce (2006), ilk psikoloji çalışmalarından günümüze kadar değişik uzman ve kuramlar, anne-babanın tutum ve davranışlarının çocukların ruh sağlığı üzerindeki etkileri üzerinde durmuşlardır. Örneğin Psikoanalitik kuram, çocukların davranışları üzerindeki anne-baba etkisini bilinçdışı süreçlerle açıklarken, katı Davranışçı yaklaşım, bu etkiyi öğrenme süreçleri ile açıklar. 80'li 90'lı yıllarda Bilişsel Davranışçı Terapiler anne-baba çocuk ilişkileri üzerine yoğunlaşmaya başlamış, özellikle Hauck, Joyce, Bernard gibi

kuramcılar; anne-babaların, çocuk yetiştirmeye ilişkin akılcı olmayan düşünceleri üzerinde durmuşlardır (Akt. Kaya, 2010; s. 2).

Ellis, Moseley ve Wolfe, (1966); Joyce (1989, 2006)'e göre Bilişsel Davranışçı Terapinin içerdiği modellerinden biri olan Akılcı Duygusal Davranış Terapi'ye (ADDT) göre, anne-babaların olumsuz duygu ve davranışları, ana-baba olmaya ilişkin akılcı olmayan inançlarından kaynaklanmaktadır (Akt. Kaya ve Hamamcı, 2011; s.1150).

Çocuğun yetiştiği ailenin yapısı, genişliği, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, onun ilk sosyal deneyimlerini, dolayısıyla duygusal ve toplumsal gelişmesini etkileyecektir. Her anne-babanın bilerek ya da bilmeyerek çocuklarına karşı tutumu değişik olabilmektedir. Bazı çocuklar daha çok sevilmekte, bazılarında baskı yapılmakta, bazıları istenmeyen çocuk olarak görünmekte, bazılarında ise daha çok hoşgörü gösterilmektedir. Bütün bu tutumlar, çocuğun hem kişiliğinin, hem de sosyal gelişiminin değişik biçimler kazanmasına neden olmaktadır (Yavuzer, 1998; s. 137).

Çocukların sosyalleşmesinde birinci derecede sorumlu ve etkili olan kaynak, ana-baba ve ailedir. Aile ortamında ebeveynin tutumları, değerleri, zevkleri çocuğun gelişimini etkiler. Çocuk yetiştirme tutumları ile çocukların davranışlarını ilişkilendirmek mümkündür (Aydın, 1997; s. 83).

Aile çocuğun tanıştığı ilk ve devamlı olarak beslendiği sosyal etkileşim kaynağıdır. Doğumdan hemen sonra bebeğin ilk tanıştığı, bekli de çocuk için ulaşılabilir olan tek ilişki anne-babası ile olanıdır. Çocuk ve anne-babası arasındaki duygusal bağ ve etkileşim çocuğun ileriki yıllarda çevresinde ve ilişkilerinin olduğu ortamlarda ki beklentilerini ve tepkilerini biçimlendirecektir (Hetherington ve Parke, 1986; s. 64).

Ailenin tutum ve değerleri sonucunda olgunlaşan sosyal gelişim, bireyin sosyal becerileri kullanımı doğrudan etkilemektedir. Sosyal beceriler, bireyin içerisinde bulunduğu toplumun sosyal yapısına göre şekillendirdiği, topluma kabulünü sağlayan, belirli bir amaca yönelik ortaya çıkan, gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışlarıdır.

Başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek ve olumsuz tepkileri önleyebilecek becerilere sahip olmak birey için oldukça önemlidir. İnsan, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışlara sahip olmak

ister. Bu beceriler genel olarak sosyal beceri olarak adlandırılmaktadır (Yüksel, 1998, s. 39).

Bireyin sosyal bir beceriyi sergilemesi gerektiğinde herhangi bir şekilde yerine getiremediğinde, o beceriyi öğrenmediği varsayımına ulaşılabilir. Bu bakış bakımından sosyal beceri yetersizliği, Bandura'nın kazanım ve öğrenme güçlüğü diye ifade ettiği durum olarak tanımlanabilir. Birey beceriyi hiç ortaya çıkarmadıysa o beceriden mahrum kaldığı varsayımına ulaşmak mümkündür. Bireyin sahip olduğu sosyal becerileri sergileyememesi durumunda da sosyal yetersizlik yaşadığı olgusuna ulaşılmaktadır. Sosyal beceriler bireyin davranış repertuarı içerisinde bulunmasına rağmen bu becerileri duygu durumundaki yükseliş nedeniyle ortaya çıkarmada güçlük çekmesi yetersizlikten söz etmememize sebep olmaktadır. Birey sosyal beceriyi öğrense dahi, yerine getirme sırasında bir alt beceriyi yerine getirmekte zorlanabilir, örneğin; sözel iletişimi sorunsuz başlatan yani ilişkiyi başlatma becerisine sahipken, göz kontağı kurmakta ve iletişimi sürdürmekte zorlanabilir (Gresham ve Elliott, 1987; s.170).

Sosyal beceri yetersizliklerinin pek çok nedeni bulunmaktadır. Bilgi eksikliği, uyarıcı eksikliği, geri bildirim yetersizliği, bireyin engellilik durumu bunların başında gelmektedir. Zihinsel engelli bireylerin sahip oldukları sosyal beceri özellikleri ile ilgili yapılan araştırmalar, zihinsel engelli bireylerin sosyal becerilerde yetersizliklerin olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle iletişimi başlatma, sürdürme ve sonlandırma gibi temel sosyal becerilerde zorluklar yaşadıkları ifade edilmektedir.

Sosyal becerilerde yetersizliği bulunan bireylerin saldırgan davranışlar sergileyerek sosyal kabulünü olumsuz yönde etkileyecek tepkiler verdiği belirtilmektedir. Ullman (1975), öğretmenleri ve arkadaşları tarafından sosyal kabul görmeyen çocukların daha fazla problem davranış gösterdikleri dolayısıyla okuldan uzaklaştırılabildikleri belirtilmiştir (Akt. Avcıoğlu, 2001).

Sosyal beceri yetersizliği, bireyin gereken becerilere sahip olmamasından ya da sahip olduğu becerileri kullanamamasından dolayı meydana gelebilmekte; sahip olunan becerileri kullanamaması bireyin kişilik yapısı ve çevresel faktörlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ailelerin çocuklarını yaşamlarının ilk yıllarında sosyal ortamlara sokmaktan kaçınmaları ya da girilen sosyal ortamlarda ailenin çocuğu sürekli eleştirmesi, çocuğun sosyal beceri yönünden yetersiz yetişmesine neden olmakta, okul

yıllarında bu yetersizlik nedeniyle problemler yaşamakta ve akranları tarafından kabul görmeyip alay edilebilmektedir. Okul öncesi dönemde ve okul yıllarında kendini ifade edemeyen, eleştirilen çocuk ergenlik dönemine geldiğinde özerkliğini elde edememekte, bağımlı bir kişilik özelliği geliştirebilmekte ve kimlik karmaşası yaşayabilmektedir. Dolayısıyla çocukluk yıllarında sosyal becerilerin ketlenmesi bireyin yaşamı süresince olumsuz sosyal sonuçlar doğurabilmektedir (Kaya, D. 2011; s. 46).

Sosyal beceri yetersizliğinin neticesinde problem davranışların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Sosyal beceri ile problem davranışlar arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda bu durumu ortaya koymaktadır. Birbirlerini etkileyen bu iki kavramın da kökeninde ailenin tutumları ve inançları yer almaktadır.

Bernard vd. (2006), çocuklarda görülen davranış problemlerinin büyük bir kısmı aile içinde anne-baba ile olan etkileşimden kaynaklanmaktadır. Bu etkileşimde anne-babalar çocukluk yıllarında kendi anne-babalarıyla olan deneyimleri, çocuk yetiştirmeye ilişkin beklentileri, anne-baba olmaya ilişkin düşünceleri ve çocuğa karşı tutumlarının nasıl olması gerektiğine dair düşünceleri önemli bir yer tutmaktadır. Anne-babalar, çocukların duygusal ve davranışsal problemlerinin tek nedeni olmasalar da bu problemlerin önlenmesi, azaltılması veya daha kötü hale gelmesinde önemli bir paya sahip olduğunu belirtmektedir (Akt. Bağcı, 2013; s. 4).

Akılcı-Duygusal Davranış Terapisi'nin (ADDT) okul ortamında öğrencilere yönelik uygulanması ABD'de 1970'li yıllarda başlamakla birlikte, ülkemizde çocuklar ve ergenler üzerinde ADDT'ye dayalı yapılan araştırma ve uygulamaların oldukça yeni olduğu söylenebilir. Oysa Akılcı Duygusal Eğitim (ADE) gibi ADDT'ye dayalı önleyici nitelikteki psiko-eğitim uygulamalarının ABD, Avustralya, Kanada gibi ülkelerde başarıyla yürütüldüğü ve çocuk ve ergenlerin psikolojik sağlığı üzerinde olumlu etkisinin olduğu bilinmektedir. Ülkemizde bilişsel davranışçı yaklaşımlara dayalı azımsanmayacak sayıda araştırma olmasına karşın, bu çalışmaların okullarda psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri kapsamında uygulamaya dönük bir nitelik kazandığını söylemek güçtür (Çivitçi, Türküm, Duy, Hamamcı, 2014; s. 5).

Zihinsel gerilik; gelişim dönemlerinde ortaya çıkan, çevreye uyum ve davranışlardaki bozulma ile birlikte olan, genel zihinsel fonksiyonların ortalamanın anlamlı derecede altında olması şeklinde tanımlanabilir (Okan ve Özdemir, 2005; s. 62). Zihinsel engelli

çocuklar yetersiz bilişsel yeteneklere ve düşük okul başarısına sahiptirler. Gerilikleri derecesinde geç ve güç öğrenirler, buna bağlı olarak sosyal kuralları da öğrenemezler, bazen akranları tarafından da reddedilirler, bazen de anormal ya da farklı olarak adlandırılırlar (Çiçekçi, 2000: 58). Bu çocukların dil ve konuşma gelişimleri normal yaşlılarınıninkine benzer aşamalar izlemektedir. Konuşmayı normal çocuklar gibi öğrenirler, ancak zihinsel yetersizliğe bağlı olarak konuşmaları daha geç gelişmekte ve daha fazla konuşma bozukluğu göstermektedirler. Zihinsel yetersizlik arttıkça dil ve konuşma problemleri de artmaktadır (Özgür, 2004: 88).

Gerek zihinsel engelli, gerekse diğer farklı gelişim gösteren çocuklarda sosyal becerilerin arttırılması ve problem davranışların en aza indirgenmesi için anne-babaların akılcı olmayan inançlarının belirlenmesi ve buna uygun aile eğitimleri verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde anne-babaların özellikle farklı gelişen çocuğa sahip ebeveynlerin akılcı olmayan inançları ile ilgili araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın problemini ise zihinsel engelli çocuk sahibi anne-babalarının akılcı olmayan inançları ile çocuklarının sosyal beceri ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı zihinsel engelli çocuk anne-babalarının akılcı olmayan inançları ile çocuklarının sosyal beceri ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın amacına dönük olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inançları demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-babanın eğitim durumu vb.) farklılaşmakta mıdır?
2. Zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inançları birbirinden farklılaşmakta mıdır?
3. Zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inançları ile çocuklarının sosyal becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inançları ile çocuklarının problem davranış düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Zihinsel engelli çocuk sahibi annelerin belirledikleri sosyal beceri düzeyi ile öğretmenlerin belirledikleri sosyal beceri düzeyi birbirinden farklılaşmakta mıdır?
6. Zihinsel engelli çocuk sahibi annelerin belirledikleri problem davranış düzeyi ile öğretmenlerin belirledikleri problem davranış düzeyi farklılaşmakta mıdır?

1.3.Önem

Ailenin inançları, tutumları ve beklentileri çocuklarının gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Özellikle akılcı olmayan inançları, çocuğun gelişimine etki etmektedir. Bu değişkenin zihinsel engelli çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi, ülkemizde alanda daha önceden yapılmış bir çalışma olmadığından önemli olduğu düşünülmektedir.

Zihinsel engelli çocukların davranış problemlerinin kökeninde yatan nedenler incelenirken, ailenin demografik özelliklerinin ve inançlarının ne derecede etkili olduğunu alanda çalışan uzmanlara yol göstermesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Zihinsel engelli çocuk sahibi ebeveynlere yönelik hazırlanan aile eğitimi programlarında, programın içeriği oluşturulurken düşünülmektedir.

Alanda çalışan uzmanlara, zihinsel engelli çocukların sosyal beceri düzeyleri belirlenirken, eğitimcilerden ve annelerden alınan görüşlerin ne derecede farklılaştığını göstermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarının, özel eğitim gerektiren çocuklarının üzerlerindeki etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya ülkemizde rastlanamamıştır. Bu bakımdan da önemli olduğu düşünülmektedir.

Konu ile ilgili yapılacak yeni çalışmalara bu araştırma sonuçlarının yol göstermesi bakımından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın verileri İstanbul'un çeşitli ilçelerinde ikamet eden ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim sınıflarına ve kaynaştırma öğrencisi olarak genel eğitim kurumlarına devam etmekte olan (6-12 yaş) hafif düzeyde zihinsel engelli tanısı almış olan 97 öğrenci ve onların anne-babaları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma "Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği", "Okul Sosyal Davranış Ölçeği" ve "Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi Ölçeği" nden alınan veriler ile sınırlıdır.
3. Araştırma zaman açısından, 2015-2016 öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.5. Sayılılar (Varsayımlar)

1. İstanbul iline bağlı ilçelerden alınan örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
2. Anne-babaların "Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeğindeki" sorulara ve annelerin "Sosyal Becerileri Dereceleme Sistemi Ölçeğindeki" sorulara öğretmenlerin ise Okul Sosyal Davranış Ölçeği'ndeki sorulara içten ve yansız cevap verdikleri varsayılmaktadır.
3. Araştırmaya katılan anne-babaların kendilerini algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyin doğru olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Akılcı ve Akılcı Olmayan İnançlar: Akılcı inançlar insanlara hayatta kalabilmek, acıdan uzak durabilmek ve akla uygun bir şekilde mutlu olabilmek gibi çok önemli temel amaçlarını gerçekleştirmeleri için yardım eden görüş ve düşünceler iken; akılcı olmayan inançlar insanların bu temel amaçlarına ulaşmalarını engelleyen yıkıcı görüş ve düşünceler olarak tanımlanabilir (Ellis, 1984; Akt. Güler ve Çakır, 2014, s. 83).

Sosyal Beceri: Başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek ve olumsuz tepkileri önleyebilecek becerilere sahip olmak birey için oldukça önemlidir. İnsan,

başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışlara sahip olmak ister. Bu beceriler genel olarak sosyal beceri olarak adlandırılmaktadır (Yüksel, 1998, s. 39).

Zihinsel Engelli Birey: Gelişim dönemlerinde ortaya çıkan, çevreye uyum ve davranışlardaki bozulma ile birlikte olan, genel zihinsel fonksiyonların ortalamanın anlamlı derecede altında olması şeklinde tanımlanabilir (Okan ve Özdemir, 2005; s. 62).



BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1. Bilişsel Davranışçı Terapiler

Bilişsel Davranışçı Terapiler günümüzde psikoterapi alanında en önde gelen yaklaşımlardan birisi haline gelmiştir. Bu psikoterapi türü tarihsel anlamda insanlığın ortaklaşa ulaştığı birtakım ortak noktaları içermenin yanı sıra bilimsel ve ampirik bilgiyi de psikoterapi pratiğine sokmayı başarmıştır. Tarihsel kökenleri arasında Stoacılık, Kantçı felsefe gibi çeşitli akımlar yer alan bu yaklaşım günümüzde de doğu felsefeleri, Budizm ve Tasavvuf ile benzerlikler göstermektedir. Bu tarihsel ve kültürel kaynakların yanı sıra bilimsel yöntemin ilk defa insan psikolojisine uygulanması olan davranışçılıkla bütünleşen bilişsel yaklaşım onun bu bilimsel yöntemini bilişsel alana da uygulamıştır (Türkçapar ve Sargın, 2011, s.7).

İnsanı oluşturan çeşitli özellikler içinde belki de ona özgü olanı düşünme veya düşündüğünü düşünebilme yeteneğidir. Bu önemli özelliğin insan psikolojisindeki rolünün vurgulanışı çok eskilere, eski Yunan felsefesine denk uzanmakla birlikte modern ruh bilim içinde düşünceye hak ettiği yeri veren ilk kişi Albert Ellis'tir. Ellis'in kurucusu olduğu Düşünsel Duygulanımcı Terapi (Rational Emotive Therapy) insanın ruhsal sorunlarının büyük ölçüde bireyin akılcı ve gerçeğe uygun olmayan inançlardan kaynaklandığını savunur. Daha sonra 1960'lı yıllarda Aaron T.Beck'in geliştirdiği Bilişsel Terapi (Cognitive Therapy) düşüncenin ruhsal patolojilerinin kavramlaştırılmasındaki yerini tartışılmaz biçimde psikoloji ve psikiyatri alanına kabul ettirmiştir. 1960'lı yıllarda ortaya çıkan ve Psikanalize dönük tepkilerden de beslenen Davranışçı terapinin bu yeni akımı olumlu karşılamasıyla bilişsel terapi akımı daha da ivme kazanmıştır. 80'li yıllarda davranışçı terapistlerin büyük bir kısmı da bu yeni ortaya çıkan bilişsel kuramı benimsemişler ve kendi alanlarına Bilişsel-Davranışçı Terapi adını vererek bu akımın şemsiyesi altına girmişlerdir. Ellis'in geliştirdiği Düşünsel Duygulanımcı Davranış Terapisi, Beck'in geliştirdiği bilişsel terapi ve davranışçı terapiyle bilişsel terapinin bütünleşmesiyle ortaya çıkan bilişsel davranışçı terapi ruhsal rahatsızlıkların kavramlaştırılmasında ve tedavisinde düşünceye merkezi bir rol verirler, kuram ve uygulamada bilişsel süreçlere odaklandıkları için birbirlerine

çok benzerler, bu nedenle çoğu zaman bu adlandırmalar birbirinin yerine kullanılabilirler ve aynı başlık altında ele alınabilirler (Türkçapar, 2015; s.37).

Ellis (1994), 1955 yılında New York'ta oldukça tutulan bir psikodinamik terapist olan Albert Ellis, hastalarının çok iyi içgörü kazanmalarına rağmen psikodinamik terapiyle çok fazla değişmediklerini fark etmişti. "Aldığım sonuçlardan hâlâ tam olarak tatmin olmamıştım. Birçok danışanım büyük ölçüde düzelmelerine rağmen çok azı gerçekten iyileşmişlerdi. Psikanalitik terapinin etkinliğini sorguladıkça çok temel bir şeyin eksik olduğunu fark ettim." Ellis'in fark ettiği şey, dinamik psikoterapide eksik olan şeyin, en insani özellik olan bilişleri dikkate almamasıydı. Ellis bu süreçte psikanalitik kuramın temel varsayımının klasik davranışçılığa çok benzediğini fark eder. Kurama göre erken yaşantısında bir şeye koşullandırılan birey (örneğin ebeveynin onayını alamama ve kendisine bunun sonucunda kızılması) daha sonra farkında olmadan bunu tekrarlamaktadır; eğer bireye korktuğu şeyin sebepsiz olduğu gösterilir, artık çocuk olmadığı ve onaylanmamadan korkmasına gerek kalmadığı gösterilirse bu bireyin şartlandırılmış tepkisi yani nevrozu ortadan kalkacaktır. Bu da terapötik yaşantıyla gerçekleşir. Peki neden psikodinamik terapi bu böyle olmuyordu? Çünkü insanlar, koşullanması aksi deneylerle hemen sönen Pavlov'un köpeklerinden farklıydı: İnsanlar deneyimleri üzerine yorum yapma, düşünme üzerine düşünme özelliğiyle yaşantıların etkisini yok edebilme-azaltma potansiyeline sahiptiler. Dolayısıyla da terapinin odak noktası bireyin düşünceleri ve inançları olmalıydı (Akt, Türkçapar ve Sargın, 2011, s.11).

White ve Freeman (2000)'a göre bilişsel davranışçı yöntem işlevsel olmayan inançları değiştirmek ve daha gerçekçi bir düşünce biçimini geliştirmek için kullanılır. Bilişsel-davranışçı terapiler birçok açıdan birbirleriyle örtüşen dört önemli yapıyı içinde barındırmaktadır (Akt., Erözkan, 2006, s. 60). Bu yapılar şöyle sıralanabilir:

- a) Başa çıkma becerileri (Coping Styles)
- b) Problem çözme (Problem solving)
- c) Bilişsel yeniden yapılanma (Cognitive restructuring)
- d) Yapısal bilişsel terapi (Structural cognitive therapy).

2.2. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Modeli

Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT) bilişsel-davranışsal psikoterapi geleneğine yerleştirilebilecek, yani duygusal tepkilerimizi anlamak amacıyla nasıl düşünüp davrandığımızı odaklanan bir rehberlik yaklaşımıdır. Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT), Amerikalı klinik psikolog Dr. Albert Ellis tarafından 1955 yılında geliştirildi. Albert Ellis'in felsefe ve psikoloji alanlarına olan ilgisinin bir birleşimi niteliğinde olan bu yaklaşım, 45 yılı aşkın bir süredir hala geçerliliğini korumaktadır. Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT)'nin en ayırt edici özelliklerinden biri, insanlara insanların iyi ruh sağlığını prensiplerini öğretmenin ve insanların bu prensipleri öğrenmelerinin mümkün olduğu görüşünü savunmasıdır. Albert Ellis, yıllardır Akılcı Duygusal Davranış Terapisi tanıtım seansları gerçekleştirmektedir. Bu seansların üç amacı vardır: (1) gönüllü hastalara Akılcı Duygusal Davranış Terapisinden yararlanarak sorunlarını nasıl anlayıp ifade edebileceklerini öğretmek; (2) seansı izleyen seyirciye, kendi sorunlarını anlamak ve çözmek için Akılcı Duygusal Davranış Terapisi'nin nasıl kullanabileceklerini göstermek ve (3) Akılcı Duygusal Davranış Terapisi alanında eğitim alan veya bu yaklaşım hakkında daha azla bilgi sahibi olmak isteyen terapistlere, bu konuda bir uygulama modeli ve uzmanlaşma fırsatı sunmaktır (Dryden ve Ellis, 2003; s. 1).

Klinik psikolog Albert Ellis tarafından 1950'lerde geliştirilmiş bir kişilik kuramı ve psikoterapi metodu olan *Akılcı Duygusal Davranış Terapisi* (ADDT); yoğun duygusal bir sonuç (S), önemli bir faal olayı (O) takip ettiği vakit, olayın (O) sonucun (S) olmasına sebep oluyormuş gibi görüldüğünü ama öyle olmadığını anlatır. Aslında, duygusal sonuçlar ağırlıklı olarak *-bireyin inanç sistemi-* tarafından oluşturulur. Aşırı kaygı gibi istenmeyen duygusal bir sonuç oluştuğunda, bunun içinde çoğunlukla kişinin mantıksız inanışları vardır ve bu inanışlar; akılcı ve davranışsal zorlama yapılarak, etkili bir şekilde bertaraf edildiğinde tutarsız sonuçlar azalır. Başlangıcından beri ADDT; bilişi ve duyguyu bütünleyici olarak düşünce, duygu, arzu ve hareketle etkileşim halinde algılamıştır. Bu yüzden ADDT, psikoterapinin kapsamlı bir bilişsel duygusal davranışçı kuram ve uygulama şeklidir (Corsini ve Wedding, 2012; s. 299).

DiGiuseppe ve Bernard (1990), kişiliği açıklamaya çalışan bir başka kuramcı, Albert Ellis'tir. Ellis, Akılcı Duygusal Terapiyi (ADT) 1953 yılında, 1947 yılında Columbia Üniversitesinde doktora konusunu oluşturan psikanalitik teorinin, hastalarının sorunlarını çözmeye yardımcı olmadığına karar verdikten sonra geliştirdi. Ellis (2004), psikanalitik terapinin sadece teorinin insanların yaşamlarındaki çok sayıda ilgisiz unsuru mercek altına aldığı ve insanların uyumlu olmamasının gerçek nedenlerini ortaya çıkarmak ya da daha uyumlu davranışlar sergileyebilmeleri için neler yapmaları gerektiğini açıklamak konusunda yetersiz kaldığı sonucuna varmıştı. DiGiuseppe ve Bernard (1990), bu sonuca söz konusu kuramları iki ayrı özel uygulamada kullandıktan sonra ulaştı (Akt., Spencer, 2005; s. 8).

Birincisi, hastanın uzandığı koltukta serbest çağrışımında bulunduğu geleneksel psikoanalitik uygulama, ikincisi ise evliliklerinde ve cinsel yaşamlarında sorunlar yaşayan çiftlerle gerçekleştirilen ADDT (Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi) uygulamasıydı. ADDT uygulamasındaki çiftler, Ellis ile karşı karşıya oturuyorlardı ve Ellis, hastaları yönlendirerek delüzyonlarını düzeltiyor, inançlarını test ediyor ve onlara terapi seanslarının dışında yapmak üzere davranışsal ödevler veriyordu. ADDT seanslarındaki hastaların, psikoanalitik seanslardaki hastalardan daha iyi yanıt verdiğini fark etti. Ellis, yanıtlardaki farklılıkların, iki kuram arasındaki farklılıkların bir sonucu olduğu varsayımında bulundu (Spencer, 2005; s. 8).

ADDT'nin öncüsü Ellis (1995a.), kuramını başlangıçta "Akılcı Terapi" olarak adlandırmakla birlikte daha sonraki dönemlerde bunu bir hata olarak nitelendirmektedir. Ellis'e göre, "akılcı" terimi aslında görgül (empirical) ve mantıksal bir anlamı içerse de, "akılcılık" kavramının mutlak bir ölçütü bulunmamaktadır. Bir kişi ya da grup tarafından akılcı bulunan bir durum bir başka kişi ya da grup tarafından akılcı olmayabilmektedir. Akılcı-duygusal terapide "akılcı" kavramı, sadece görgül ve mantıksal geçerliliği olan biliş (cognition) değil, aynı zamanda etkili ve kendi kendine yardım eden biliş anlamında kullanılmaktadır. Ellis, kuramına bugün bir isim vermesi gerekse tercihinin "bilişsel-duygusal terapi" olabileceğini belirtmekte; ancak, günümüzde Beck'in Bilişsel Terapisi ve Meichenbaum'un Bilişsel Davranışçı Terapisinin bu isimlerle tanınmış olması ve Akılcı-Duygusal Terapi'nin bu yaklaşımlardan biraz farklı olarak bilinmesi nedeniyle bu isim değişikliği için geç

kalındığını da vurgulamaktadır. Bu noktada, Ellis'in, görüşlerindeki bilişsel yönelime rağmen kuramının adında "bilişsel" ifadesinin yer almamasından duyduğu rahatsızlık göze çarpmaktadır. Ellis, başlangıçtan beri yaklaşımında davranışçı görüşlere yer verdiğini ve davranışçı yöntemleri oldukça sık kullandığını, ancak kuramın adının bu "davranışçı" yönelimi yeterince yansıtmadığını belirtmektedir. Bu nedenle, Ellis Akılcı-Duygusal Terapi'nin adını 1993'te Akılcı-Duygusal Davranış Terapisi olarak değiştirmiştir (Çivitçi, Türküm, Duy, Hamamcı, 2014; s. 1).

Ellis, bu isim değişikliklerini yaparak, insanlara ADDT'nin hastaya yardımcı olmak adına bilişsel, duygusal ve davranışsal metotlardan yararlanması açısından ne kadar kapsamlı olduğu konusunda bir fikir vermek istiyordu, Ellis (2004). Ellis, 1962 yılından itibaren REBT'yi halka tanıtarak, bunun ilk popüler bilişsel davranışsal terapilerden biri olduğunu iddia etti, DiGiuseppe ve Bernard, (1990). Bilişsel terapiler, kişinin iç dünyasındaki inanç ve düşüncelerin duygularını yönettiği, duyguların da davranışları etkilediği ve dolayısıyla duygu ve davranışları değiştirmenin en iyi yolunun, iç dünyadaki inanç ve düşünceleri değiştirmek olduğu görüşüne dayanır (Akt. Spencer, 2005; s. 9).

ADDT, insanların yaşamda onları mutluluğa, emniyete götürüp kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olacak hedefler geliştirdiğini ve bu hedeflere ulaşabilmek için aileleri ve kültürlerinden birtakım beceriler öğrendiklerini belirterek bu fikri destekler. Fakat bazen olumsuz düşüncelerden kaynaklanan rahatsız edici duygular, kişinin bu hedeflerine ulaşmasının önüne geçebilir; bu nedenle müdahalenin ilk amacı, kişinin bilişsel fonksiyonlarını yani düşünme biçimini değiştirerek ortadan kaldırmak olmalıdır. Dolayısıyla, ADDT, bilişsel terapinin bir biçimidir (Spencer, 2005; s. 9).

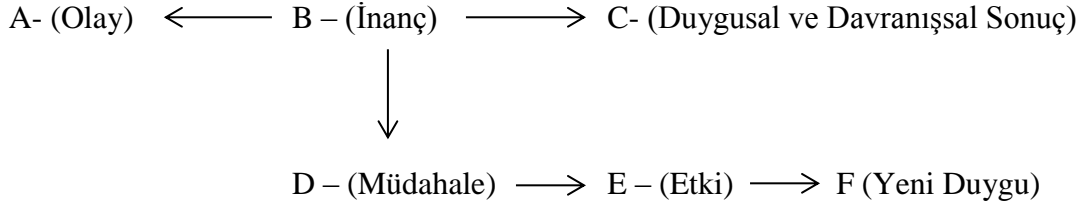
Akılcı Duygusal Davranışçı Terapinin kuramsal yapısı; ABC Yöntemi, İnsan Doğasına Bakış, Akılcı Olan ve Olmayan İnançlar, Sağlıklı ve Sağlıklı Olmayan Duygular, Duygusal Güçlüklere Bakış başlıkları altında toplanmaktadır.

2.2.1. ABC Modeli

A-B-C Kişilik kuramı, ADDT kuramının ve uygulamalarının merkezi durumundadır. Bu model danışanın duygularını, düşüncelerini, davranışlarını ve çevresindeki olayları daha iyi anlamamızı sağlar, Wolfe, (2007). A; bir olgu veya olayın varlığı veya bir

kişinin davranışıdır. C; bireyin duygusal veya davranışsal tepkisi veya izleyen sonuçlardır; tepki sağlıklı veya sağlıklı olmayan olabilir. A (olayın kendisi, harekete geçiren güç) C'ye (duygusal sonuç) yol açmaz. C'nin oluşumunda asıl rol oynayan süreç bunun kişinin A hakkındaki inancı olan B'dir (Akt., Corey, 2015; s.349).

Bu bileşenlerin arasındaki ilişki aşağıdaki şekilde gösterilebilir (Corey, 2015):



Şekil 2.1. ABC Modeli

DiGiuseppe ve Bernard, (1990), ADDT, tetikleyici olaylar, tetikleyici olay ile ilgili inançlar ile inançlardan kaynaklanan duygusal ve davranışsal sonuçlar arasındaki ilişkiyi açıklamak için A-B-C-D duygusal nöbetler modeli adı verilen bir modelden yararlanır. Sherin ve Caiger, (2004)'e göre bu modelde A, tetikleyici olay kişinin karşı karşıya kaldığı bir durum, kişi ya da olay iken, B, yani inanç, kişinin tetikleyici olay ile karşı karşıya kalması nedeniyle geliştirdiği inançtır. Bu inanç C'ye, yani sonuca yol açar. Çünkü kişi bu olayı uyumsuz ve uygun bir şekilde ya da rahatsız ve uygunsuz bir şekilde karşılayabilir. En sık görülen ve kişilerin en güçlü şekilde benimsediği olumsuz inançlara "temel akılcı olmayan inançlar" adı verilir (Akt. Spencer, 2005; s. 9).

Örneğin, Timmy adında bir çocuk bir sınavdan F alıyor. Tetikleyici olay, çocuk için korkunç bir şey olan, sınavdan F almaktır. Bu olayın yol açtığı inanç "Bu sınavda başarısız olduğum için değersiz bir bireyim" olabilir. Bu inancın yol açtığı duygusal-davranışsal sonuç, depresyon veya öfke olabilir. Bunların her ikisi de olumsuz ve uygun olmayan tepkilerdir. Diğer yandan Dave isimli başka bir çocuk da çok çalıştığı bir sınavdan F alabilir ve "Elimden gelenin en iyisini yaptım, bir dahaki sefere daha fazla çaba sarf etmem gerekecek" şeklinde bir inanç geliştirebilir. Dave'in inancının yol açtığı duygusal-davranışsal sonuç, üzüntü ve hayal kırıklığı olabilir. Üzüntü ve hayal kırıklığı olumlu duygular olmasa da, durumun bağlamına göre uygun duygulardır ve Dave tarafından bir dahaki sefere daha iyisini yapmak için motivasyon unsurları olarak kullanılabilir. Timmy'nin öz saygısı ile ilgili akılcı olmayan inancından kaynaklanan

depresyon veya öfkesinin yol açtığı uyumsuz sonuçlar, başarısız olmasına neden olur ve bir dahaki sınavda daha iyi bir not alma konusundaki umudunu azaltır (Spencer, 2005; s.10).

ADDT'nin ABCDE'si; ADDT terapistleri, hastalarının psikolojik sorunlarını anlamalarına yardımcı olmak için ABCDE çerçevesini kullanmaktadır. Buna göre; 'A' Harekete Geçiren Olay: hastalar, bir durumun kilit unsurlarından dolayı kendilerini rahatsız hissederler. Bu unsurlar, Akılcı Duygusal Davranış Teorisinde, harekete geçiren olay olarak bilinir. Bunların hepsi, harekete geçirici olaylardır ve ABCDE çerçevesinde 'A' başlığı altında değerlendirilirler. Hastaların olumsuz duygularını ele alırken, öncelikle harekete geçirici olumsuz olayları veya terslikleri göz önünde bulundururuz. 'B' İnanç: duygularımız genellikle harekete geçirici olaylar iken, bu harekete geçirici olayların duygusal tepkilerimize yol açan asıl unsurlar olmadıkları, Akılcı Duygusal Davranış Terapisi temel öncüllerinden biridir. Duygularımızı öncelikle, harekete geçirici olaylar ile ilgili sahip olduğumuz inançlar belirler. 'C' Harekete geçirici olay: (A) ile ilgili inançların (B) sonuçları (C) (üç tür sonuç vardır: duygusal, davranışsal ve düşünsel) hasta, harekete geçirici bir olay hakkında bir inanca sahip olduğunda, bir duygu yaşama, belli bir şekilde davranma ve belli şekillerde düşünme eğilimi gösterecektir. Bu A B etkileşiminin üç sonucu sırasıyla duygusal, davranışsal ve düşünsel sonuçlar olarak bilinir. 'D' Tartışma: Akılcı Duygusal Davranış Terapisinde hastalarımızın akılcı olmayan inançlarını tartışır ve doğruluğunu sorgularız. Tartışmak, doğası itibariyle bilişsel, davranışsal veya duygusal olabilir ve en fazla bu üç unsur bir arada kullanıldığında işe yarar. 'E' Tartışmanın Etkileri: tartışma başarılı olduğunda, hasta, harekete geçirici olay hakkında daha yapıcı bir duygusal, davranışsal ve bilişsel etki deneyimler (Dryden ve Ellis, 2003; s. 2).

2.2.2. İnsan Doğasına Bakış

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi, insanların hem akılcı ya da "mantıklı", hem de mantık dışı (irrasyonel), ya da "hatalı" düşünme potansiyeliyle doğdukları varsayımına sahiptir, insanların; kendini korumaya, mutluluğa, düşünme ve dille getirmeye, sevmeye, diğerleriyle ilişki kurmaya, büyümeye ve kendini gerçekleştirmeye karşı doğal bir yatkınlığı vardır. Aynı zamanda bunların yanında; intihara, düşünceden

kaçınmaya, ertelemeye, hataları sürekli tekrarlamaya, hurafelere, hoşgörüsüzlüğe, mükemmeliyetçiliğe ve kendini suçlamaya ve büyüme potansiyellerini gerçeğe dönüştürmekten kaçınma eğilimleri de vardır. ADDT, insanların yanılabilceğini göz önünde bulundurarak onlara kendilerini bir yandan kendileriyle barış içinde yaşarken diğcr yandan hata yapmaya devam eden yaratıklar olarak kabul etmelerinde yardımcı olmaya çalışır. Ellis; kendi iç konuşmalarımızın bulunduğunu, sürekli olarak kendimizi değerlendirerek kendimize bir değer atfettiğimizi ve kendi kendimize etkilediğimizi belirtir. Sevme, onaylanma, başarı isteği gibi temel tercihlerimizle gereksinimlerimizi birbirine karıştırdığımızda duygusal ve davranışsal güçlüklerle karşılaşırız. Ellis; büyüme ve kendimizi gerçekleştirmeye doğuştan eğilimimiz olduğunu ancak öğrendiğimiz kendi kendimizi alt etme yöntemleriyle büyüme yolundaki ilerleyişimizi sabote ettiğimiz görüşünü ileri sürer (Corey, 2015; s. 347).

Özetle, ADDT'nin insan doğasına bakışı gerçekçidir. İnsanlar potansiyel olarak hem akılcı hem de akılcı olmayan düşünce biçimine sahiptirler. Akılcı olmayan düşünce için kişide biyolojik bir yatkınlık vardır ve bu çevresel koşullar tarafından desteklenebilir (Gençtanırım ve Voltan-Acar, 2007, s. 30).

2.2.3. Akılcı ve Akılcı Olmayan İnançlar

2.2.3.1. Akılcı Olmayan İnançlar

Ellis (1963), başlangıçtaki kuramsal çalışmalarında, bireyin yaşadığı psikolojik problemlerin temel nedeni olarak gördüğü akılcı olmayan inançları şöyle sıralamaktadır:

1. Çevrendeki önem verdiği insanlar tarafından sevilme ve onaylanma, yetişkin bir insan olmak için vazgeçilmez bir gerekliliktir.
2. Kendini önemli birisi olarak görmek istiyorsan, pek çok yönden tamamen yetenekli, yeterli ve başarılı olmalısın.
3. Bazı insanlar aşağılık, kötü ya da tehlikelidir ve yaptıklarından dolayı katı bir biçimde suçlanmalı ve cezalandırılmalıdır.
4. Olaylar istediğin biçimde gelişmezse, bu korkunç ve felaket bir durumdur.
5. İnsanın mutsuzluğu dışsal nedenlere bağlıdır ve insanın kendi üzüntü ve rahatsızlıklarını kontrol etmek için yeteneği ya yoktur ya da çok azdır.

6. Eğer bir şey tehlikeli ya da korku verici ise, bundan dolayı oldukça endişe duymalısın ve bunun olma olasılığı konusunda zihnini meşgul etmelisin.

7. Yaşamdaki zorluklarla ve kendi sorumluluklarıyla yüzleşmektense, bundan kaçınmak daha kolaydır.

8. İnsan kendisine güvenmekten çok, başkalarına bağımlı olmalı ve daha güçlü birisine ihtiyaç duymalıdır.

9. Bir insanın geçmişi, şimdiki davranışlarının en önemli belirleyicisidir ve kişinin yaşamını bir kez güçlü bir biçimde etkilerse, belirsiz olarak her zaman benzer bir etkiye sahip olur.

10. Bir kişi başka insanların problemleri ve rahatsızlıkları konusunda oldukça üzgün olmalıdır.

11. İnsanın problemleri için her zaman doğru, kesin ve mükemmel bir çözüm vardır ve eğer mükemmel çözümler bulunamazsa bu felaket bir durumdur.

Yukarıda sıralanan akılcı olmayan inançlar daha sonraki yıllarda Ellis (1979) tarafından üç grupta toplanmıştır:

1. “Yetenekli, yeterli ve başarılı olmalıyım ve yaşamımdaki tüm önemli insanların takdirini kazanmalıyım. Eğer böyle olmazsa, bu korkunç bir durumdur. Başarısız olmaya tahammül edemem. Yeterli olmadığım ve başkalarının takdirini kazanamadığım zaman ben işe yaramaz bir kişiyimdir”. Bireyler bu akılcı olmayan inanca güçlü bir biçimde sahip oldukları zaman kendilerini yetersiz, değersiz, kaygılı, depresif hissetme eğilimi taşırlar.

2. “Diğer insanlar bana karşı nazik, dürüst ve uygun bir biçimde davranmalı; böyle davranmazlarsa bu korkunç bir durumdur. Bana böyle çirkin davranmalarına tahammül edemem ve bana bu biçimde davrananlar kötü ve değersiz insanlardır”. Bu inanca sahip olan bireyler yoğun olarak öfke, suçluluk, kin, düşmanlık vb. duyguları yaşama eğilimindedirler.

3. “Yaşadığım şartlar oldukça düzenli ve olumlu olmalı. İsteklerim, çok fazla zorluklarla karşılaşmadan kolaylıkla ve acilen yerine gelmeli. Yaşadığım şartlar böyle olmazsa, bu durum korkunçtur. Rahatsız olmaya, engellenmeye tahammül demem. Olaylar olması gerektiği yönde gelişmediğinde hayat pek yaşamaya değer değildir”. Bireyler bütünüyle bu akılcı olmayan inanca sahip olduklarında öfke, kendine acıma ve

depresyon duygularını daha yoğun yaşarlar. İçedönük ya da dışa dönük olarak sızlanma, yakınma, tahammülsüzlük, disiplinsizlik ve erteleme davranışları gösterebilirler (Çivitçi, Türküm, Duy, Hamamcı, 2014; s. 4).

(Ellis ve Dryden, (1997)'e göre ADDT'nin bilişsel terapiler alanına yaptığı benzersiz katkılardan birisi akılcı ve akılcı olmayan inançlar arasında yaptığı ayrımıdır. Akılcı düşünceler, arzular, tercihler, dilekler ve beğeniler olarak ifade edilirler. Bireyler, arzuladıkları durumlara ulaştıklarında memnuniyet ve hazzın olumlu duygularını yaşarlar. Arzulanan durumlara ulaşamadığında ise memnuniyetsizliğin olumsuz duygularını (üzüntü, kızgınlık vb.) yaşarlar. Bu olumsuz duygular olumsuzluklara verilen sağlıklı cevaplar olarak değerlendirilir ve belirlenmiş kişisel amaçlara ya da yeni amaçlara önemli bir müdahalede bulunmazlar. Dolayısı ile bu inançlar iki açıdan akılcıdır: esnektirler ve belirlenmiş temel amaçlara ulaşılmasını engellemezler. Diğer taraftan akılcı olmayan inançlar mutlak (dogmatik) ve zorunluluklar (-meli, -malı) olarak ifade edilirler ve bireyin temel amaçlarından sapmasına neden olan duygulara (depresyon, öfke, anksiyete, suçluluk vb.) neden olurlar (Akt. Yıkılmaz, 2009; s. 19).

2.2.3.2. Akılcı İnançlar

ADDT'de, akılcı olmayan inançların alternatifini olan akılcı inançlar dört başlık altında toplanmaktadır (Dryden ve Neenan, 2004; s. 8):

- 1. Taleplere karşı dogmatik olmayan tercihler:** Dogmatik olmayan tercihler, insanların talepte bulunmaksızın bir şeylerin nasıl olmasını istedikleri ile ilgili esnek fikirleridir. Dogmatik olmayan tercihler kişinin kendisi ile ilgili ("Başarılı olmak istiyorum ama başarılı olmasam da olur"), başkaları ile ilgili ("Bana iyi davranmanı istiyorum ama ne yazık ki böyle bir zorunluluğun yok") veya yaşam koşulları ile ilgili ("hayatın adil olmasını çok isterdim ama ne yazık ki benim istediğim gibi olacak diye bir şart yok") olabilir. Bu noktada da Ellis' tüm irrasyonel inançlar arasında, psikolojik rahatsızlığın merkezinde yatan şeyin bu talepler olduğu görüşündedir.
- 2. Felaketleştirici inançlara karşı felaketleştirici olmayan inançlar:** Olumsuz düşünceye yol açmayan inançlar ise tam tersine, insanların dogmatik olmayan tercihlerinden kaynaklanan, aşırı nitelikte olmayan inançlardır ve bu dogmatik

olmayan tercihlerin gerçekleşmemesi halinde olumsuz fikirler oluşmaz (“Başarılı olmak istiyorum ama başarılı olmak zorunda değilim. Başarılı olamazsam kötü olur ama sonuçları korkunç olmaz”; “Bana iyi davranmanı istiyorum ama ne yazık ki bana iyi davranmak zorunda değilsin.” “Bana iyi davranmazsan bu gerçekten çok yazık olur ama dünyanın sonu olmaz”, ve “Hayatın adil olmasını çok istiyorum ama ne yazık ki her şey benim istediğim gibi olmak zorunda değil”. “Hayat adil değilse bu çok kötü ama dünyanın sonu değil”).

- 3. Düşük engellenme toleranslı inançlara karşı yüksek engellenme toleranslı inançlar:** Yüksek engellenme toleranslı inançlar, insanların dogmatik olmayan tercihlerinden kaynaklanan, aşırı nitelikli olmayan fikirlerdir (“Başarılı olmak istiyorum ama başarılı olmak zoruna değilim. Başarılı olmadımda buna katlanmak zor ama bunu yapabilirim ve katlanmaya değer”; “Bana iyi davranmanı istiyorum ama ne yazık ki bana iyi davranmak zorunda değilsin. Bana iyi davranmadığında buna tahammül etmek gerçekten zor oluyor ama bu duruma tahammül edebilirim ve buna değer”, ve “Hayatın adil olmasını çok isterim ama ne yazık ki benim istediğim gibi olmak zorunda değil. Hayat adaletsizse, buna katlanmak zor oluyor ama bun katlanabilirim ve benim çıkarıma en uygun olan şey böyle yapmak”).
- 4. Değerini düşürücü inançlara karşı kabul edici inançlar:** Kabul edici inançlar, insanların dogmatik olmayan tercihlerinden kaynaklanan, aşırı nitelikli olmayan fikirlerdir (“Başarılı olmak istiyorum ama başarılı olmak zoruna değilim. Başarısız olmam, bir fiyasko olduğum anlamına gelmez. Bu durumda başarılı olmayan, herkes gibi hata yapabilecek bir insanım”; “Bana iyi davranmanı istiyorum ama ne yazık ki bunu yapmak zorunda değilsin. Bana iyi davranmadığında, bu kötü bir insan olduğun değil, bana kötü davranan, herkes gibi yanılığa düşebilir bir insan olduğun anlamına gelir”, ve “Hayatın adil olmasını çok isterim ama ne yazık ki benim istediğim gibi olmak zorunda değil. Hayat adil değilse, sadece bu noktada adil değil ve bu, dünyanın berbat bir yer olduğu anlamına gelmiyor. Dünya, çok sayıda iyi, kötü ve nötr şeyin meydana geldiği karmaşık bir yer”).

2.2.4. Sağlıklı ve Sağlıksız Duygular

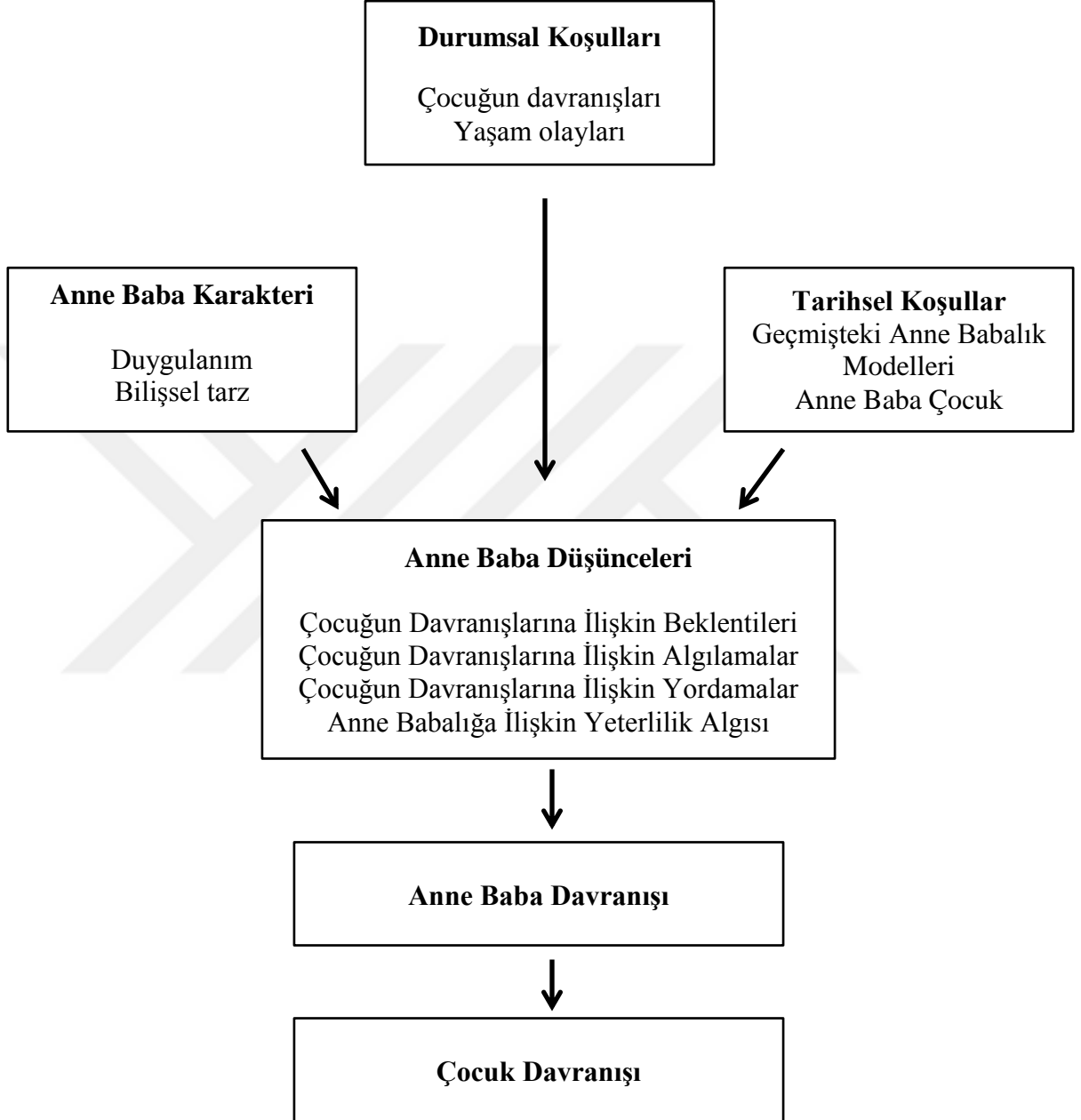
Ellis, (1979b) ve Nelson-Jones, (2000)' e göre ADDT, sağlıklı-uygun (healty-appropriate) duygular ile sağlıksız-uygun olmayan (unhealty-inappropriate) duygular arasında bir ayırım yapmaktadır. Sağlıklı duygular hem istekleri, dilekleri ve tercihleri vurgulayan duyguları hem de bireyin istekleri engellendiği zaman doğal olarak oluşan duyguları ifade etmektedir. Buna göre, sağlıklı olumlu duygular sevgi, mutluluk, keyif, merak gibi duyguları; sağlıklı olumsuz duygular ise üzüntü, pişmanlık, can sıkıntısı, hoşnutsuzluk gibi duyguları içermektedir. Üzüntü, pişmanlık gibi olumsuz duygular sağlıklı olarak kabul edilir, çünkü genellikle yapılan herhangi bir işte başarısız olma gibi hoş olmayan durumları değiştirebilmesi için bireye yardım ederler. Bu duygular yaşamda neyin daha az ve neyin daha çok istenip, elde edileceği konusunda bireyi motive eder. Depresyon, kaygı, umutsuzluk, yetersizlik, değersizlik gibi duygular ise, sağlıksız olumsuz duygular olarak görülür. Bu duygular sadece olumsuz şartları değiştirme konusunda bireye yardım etmemekle kalmaz, aynı zamanda bu şartları daha kötüye de yönlendirir. Böylece, birisi tarafından reddedilmiş olan bir birey önce kendisini sağlıklı bir duygu olarak üzgün hisseder, ancak daha sonra bu reddedilme konusunda sağlıksız olarak depresif duygular yaşar. Kendine acıma, sızlanma, hareketsiz kalma ve kabul görmek için çaba göstermeme gibi eğilimler taşır. Arkadaşının haksız bir davranışına maruz kalan bir birey, kendisini çok öfkeli hissedebilir ve bu arkadaşına karşı çok kötü bir biçimde davranmak üzere kendini kolaylıkla kışkırtabilir (Çivitçi, Türküm, Duy, Hamamcı, 2014; s. 8-9).

2.2.5. Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları

ADDT'ye göre, ebeveynler, rol modelleri ve pekiştirme-cezalandırma özneleri olarak çocuklarının yaşayabileceği duygusal ve davranışsal sorunları önlemek, en aza indirmek ya da bu sorunları daha da şiddetlendirmek açısından önemli bir rol oynayabilir. Bu, kötü ebeveynliğin çocuklardaki psikolojik uyumsuzluğun tek nedeni olduğu anlamına gelmez (Ellis & Bernard, 2006; s. 10).

Johnston (1996), anne-babaların düşünceleri üzerinde durup ve anne-babaların kişilik özellikleri, durumsal faktörlerin ve tarihsel faktörlerin bu düşünceleri etkilediğini ileri sürmektedir. Bu düşüncelerin anne-babaların ve çocukların davranışlarını etkilediğini

belirten ve bu faktörler arasındaki ilişkiyi belirten bir model geliştirmiştir. Model Şekil 2.2’deki gibi gösterilmiştir (Akt. Bağcı, 2013; s. 40-41).



Şekil 2.2. Anne-Babaların Düşüncelerini Etkileyen Koşullar ve Bu Düşüncelerin Anne-Baba ve Çocuk Davranışlarına Etkisi

Şekil 2.2’de görüldüğü gibi Johnston’ın geliştirdiği model, anne-babalarının bilişsel süreçlerini ve bu bilişsel süreçlerin anne-baba, çocuk davranışlarına etkileri gösterilmektedir. Model, anne-babaların düşünceleri üzerinde durumsal faktörler, anne-babaların kişilik stillerinin, geçmişteki anne-babalık modellerin ve anne-baba-çocuk

etkileşiminin etkili olduğunu belirtmektedir. Model anne-baların düşünceleri üzerinde durumsal faktörlerin, anne-baba kişilik stillerin ve tarihsel koşulların dışında farklı etmenlerinde etkili olduğu gerçeğini kabul etmektedir (Bağcı, 2013; s. 41).

Johnston, (1996)'a göre geliştirilen metod anne-babaların bilişsel süreçleri üzerinde etkisi olan dışsal uyaranların etkisini azaltmak için de kullanılabilir. Anne-babaların davranışların öncüleri olan bilişsel süreç ailedeki durumsal stres gibi değişkenlerin yıkıcı etkilerini şiddetlendirebilir veya hafifletebilir. Anne-babaların dış stresle mücadele etme yeteneğini artırarak anne-babaların çocuğun davranışlarına ilişkin beklentilerin, algılamaların, yordamaların ve anne-babalığa ilişkin yeterlilik algısına ilişkin bilişleri değişebilir (Akt. Bağcı, 2013; s. 42).

Ebeveynler çoğu zaman, aşağıda aktarılan inançlara sahip oldukları için, çocukları bir kuralı ihlal ettiğinde çok kızarlar: (a) "Çocuğum daima iyi olmalı"; (b) "Çocuğumun olumsuz davranışlar sergilememesini dayanılmaz ve korkunç buluyorum, buna katlanamıyorum" ve (c) "Çocuğum cezayı hak ediyor, çünkü bu kadar kötü bir çocuk olarak beni çok kızdırdı". Çocuklarının asla bir kuralı ihlal etmemesi gerektiği yönündeki inançları, yoğun ve yapıcı nitelikte olmayan disiplin eylemlerine zemin hazırlayan aşırı öfkeye yol açar. Ebeveynler, alternatif olarak, çocuk yönetimine yönelik, cehalet kaynaklı, uygun olmayan ve yapıcı olmaktan çok uzak yöntemlere başvururlar. Yani, yaptıkları şeyin doğru bir eylem biçimi ve çocukları ile ilişkilerini kavramsallaştırmanın tek yolu olduğuna inanırlar. Uyumsuz davranışları, aşırı duygusal uyarılma ile ilişkilendirilmez, fakat doğrudan onların "haksız" ve "miadını doldurmuş" varsayımlarından kaynaklanır (Ellis & Bernard, 2006; s.12).

Bernard'ın yapmış olduğu ebeveynlerin akılcı olmayan inançları ve duygusal sonuçları ile bunlarla ilgili alternatif akılcı inançlar aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır (Joyce, 2006; s.207-2-9);

1-A Ebeveynlerde Genel Duygusal Bozulmanın Altında Yatan İnançlar

1. Çocuğum canımı sıkabilir.
2. Duygularımı ve mutsuzluğumu kontrol etme becerim çok düşük.
3. İşler kötüye gittiğinde, kişinin canının sıkılması normal bir tepki.
4. Tüm mutsuzluğumun sebebi çocuğum. Kendimi iyi hissedebilmem için önce onların değişmesi gerekiyor.

1- B Akılcı Alternatifler

1. Duygusal gerilimimi kendim yaratıyorum.
2. Çocuğum konusunda moralimin ne kadar bozulacağına ben karar veririm
3. Kişinin moralini bozması, işleri daha kötü hale getiriyor.
4. Çocuğum değışmeden önce benim bir şeyleri değıştirmem gerekecektir.

2 – A Ebeveynlerde Anksiyetenin Altında Yatan İnançlar

1. Kusursuz bir ebeveyn olmalıyım. Çocuklarımla ilgilenirken her zaman sakin, olaylara hakim ve doğru tavırlar sergilemezsem, çocuklarım kötü çocuklara dönüşür.
2. Çocuğumun rahatının hiçbir zaman bozulmadığından, canının yanmadığından veya tehlike altında olmadığından emin olmalıyım.
3. Çocuklarım beni her zaman sevmezse bu korkunç bir şey olur.
4. Başkaları, bir ebeveyn olarak davranışlarımı onaylamazsa, bu korkunç bir şey olur.
5. Çocuğumun iyiliğı konusunda her zaman tutarlı bir biçimde endişe ve korku duymazsam, kötü bir ebeveynim demektir.

2- B Akılcı Alternatifler

1. Çocuğumla ilgilenme konusunda elimden gelenin en iyisini yapacağım ama kusursuz olamayacağımı biliyorum.
2. Çocuğum bana kızarsa, bu dünyanın sonu demek değildir.
3. Bir ebeveyn olarak elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışmam tercih edilirse de, bunu her zaman yapmam gerekir diye evrensel bir kural yok.
4. Kusursuz ebeveyn diye bir şey yoktur.
5. Çocuğumun başına kötü bir şey gelirse, bu nadiren çok kötü ya da korkunçtur.

3- A Ebeveynlerde Öfkenin Altında Yatan İnançlar

1. Çocuklar her zaman ve tartışmasız bir biçimde başarılı olmalı (örn. motive olmalı, başarıya ulaşmalı) ve doğru davranışlar sergilemelidir (örn. kibar, düşünceli ve ilgili olmalıdır).
2. Çocuklarım başarılı olmadığında, kötü davranışlar sergilediğinde, ebeveynlerinin kararlarını sorguladığında veya bu kararlara uymadığında bu korkunç bir durum olur.

3. Çocuğum her zaman benim istediğim gibi davranmalıdır.
4. Çocuğum, söylediklerimi yapmalıdır.
5. Çocuk ve çocuğun davranışı aynı şeylerdir, dolayısıyla kötü veya hatalı davranan çocuklar kötüdür.
6. Çocuğum bana karşı her zaman adil olmalıdır.
7. Çocuğum, yardım edilmesi çok zor bir çocuk olmamalıdır.

3- B Akılcı Alternatifler

- 1- Öfke, çocuğun bir öfke nöbeti geçirdiğinin göstergesi olabilir.
- 2- Ebeveynler öfkelendiğinde, bu onları 4 yaşında bir çocuğun seviyesine indirir.
- 3- Çocuğu öfke ile disiplin altına almayın, çünkü öfke, çocuğunuzun dengesini bozarak öfkeli bir tepki geliştirmesine yol açabilir.
- 4- Öfkelenmek, ebeveynlere ya da çocuklara yardımcı olmaz; öfke en iyi ihtimalle geçici olarak faydalı bir çözümdür.
- 5- Hiçbir evrensel yasa, ebeveynlerin istediği şeyin olması gerektiğini söylemez; çocuklar çocuktur, cahildir ve yaramazdır.
- 6- Öfke sık sık başkalarında daha fazla öfke ve güceniklik oluşmasına neden olur.
- 7- Çocuktan hiçbir zaman nefret etmeyin, sadece eylemlerini onaylamadığınızı ifade edin.

4- A Ebeveynlerde Düşük Engellenme Toleransının Altında Yatan İnançlar

- 1- Ebeveynlik bu kadar zor olmamalı.
- 2- Yaşamımda eğlenmeliyim ve engellenme durumlarına tahammül edemiyorum.
- 3- Çocuğumun talep ve sızlanmalarına boyun eğmek çok daha iyidir.
- 4- Çocuğum için yapacağımı söylediğim her şeyin sonunu getirmeye çalışmanın stresine dayanamıyorum.
- 5- Her şey istediğim gibi gitmeli ve insanlar benim buyruklarıma uymalı.
- 6- Engellenme durumlarına tahammül etmek zorunda olmamalıyım.

4- B Akılcı Alternatifler

- 1- Bir görevle yüzleşmek, o görevden kaçınmaktan daha kolaydır.
- 2- Kısa süreli engellenme toleransı, uzun vadeli kazanımlara yol açabilir.
- 3- Ebeveynlik çoğunlukla oldukça zordur.

- 4- Başarılı bir ebeveynlik için, kimi zaman içimden gelmeyen şeyleri yapmak zorundayım.
- 5- Çocuğum ve/veya çocuğumun davranışlarıyla bağlantılı yüksek miktarda engellenmeye katlanabilirim.

5- A Ebeveynlerde Depresyonun Altında Yatan İnançlar

- 1- İyi bir ebeveynin sergilemesi gereken davranışları (sürekli endişelenmek, çocuğumun tüm sorunlarını çözmek) sergilemediğimde, kendimi bir kişi olarak tam bir başarısızlık örneği olarak görüyorum.
- 2- Çocuğum sık sık yaramazlık yaparsa, bu korkunç bir şeydir ve benim bir ebeveyn olarak başarısız olduğumu gösterir.
- 3- Çocuklarım kötü bir ebeveyn olduğumu düşünürse, kendimi değersiz hissederim.
- 4- Bir kişi olarak değerim, çocuğumun performansına bağlıdır.
- 5- Bir kişi olarak performansım, bir ebeveyn olarak ne kadar başarılı olduğuma bağlı; bu nedenle hata yapmamalıyım.
- 6- Çocuğumun çok sayıda sorunu olduğu için, değersiz bir kişiyim.
- 7- Sorunlarını bütünüyle çözemeyen çocuğuma çok kızdığım için korkunç bir ebeveynim.

5- B Akılcı Alternatifler

- 1- Herhangi bir şey dolayısıyla bir kişi olarak kendinizi veya başkalarını hiçbir zaman suçlamayın.
- 2- Ebeveynler, çocuklarının hayatlarını değil, kendi hayatlarını çekilmez hale getirmektedir.
- 3- Çocukların yaşadıkları güçlükler, hiçbir zaman ebeveynlerin gözlerinde büyüttükleri kadar kötü değildir; ebeveynler, bu güçlükleri abartmamalıdır.
- 4- Kişinin bir ebeveyn olarak performansı, onun öz değerini belirlemez.
- 5- Bir çocuğun performansı, ebeveynin bir kişi olarak değerini belirlemez.

6-A Ebeveynlerde Suçluluk Duygusunun Altında Yatan İnançlar

- 1- Geçmişte veya bugün yaşanan olumsuzluklar o kadar can sıkıcı ve kötü ki, çocuğumdan normal yaşaması beklenemez; bu olumsuz durumun düzeltilmesi gerekiyor.

- 2- Çocuğumun acı çekmesi korkunç bir durum ve ben, ne pahasına olursa olsun bunun önüne geçmeliyim.
- 3- Çocuğumun sorunlarının tek sebebi benim.
- 4- Bir hata yaparsam, bu çocuğumu her zaman etkiler.
- 5- Çocuğumun yaşadığı yetersizlik halinin önüne geçmek adına bir şeyler yapabiliirdim.
- 6- Çocuğumun başına gelen neredeyse tüm olumsuz olayların tek sorumlusu benim.
- 7- Çocuğum, benim kişisel yetersizliğimin cezasını çekiyor.
- 8- Çocuğum için her zaman doğru olanı yapmalıyım.

6-B Akılcı Alternatifler

- 1- Ebeveynler, çocuklarının sorunlarının tek sebebi değildir.
- 2- Ebeveynler, tüm kötü olayların önüne geçebilecek kadar her şeye gücü yetebilecek kişiler değildir.
- 3- Çocuklar, yaşadıkları olumsuz durumların pek çoğunun üstesinden gelebilir.
- 4- Çocuklar, engellenmeye tolerans gösterebilir.
- 5- Ebeveynler daha iyisini bilseydi, daha iyisini yapabiliirdi.
- 6- Kusursuz bir ebeveyn olmak tercih edilirse de, kusursuz bir ebeveyn olmak zorunda olduğunuzu söyleyen evrensel bir kural yoktur. Ebeveynler hataya düşebilir kişilerdir ve çocuk yetiştirirken de hata yapabilirler. Ebeveynler, hatalarından dolayı kınanmayı ya da cezalandırılmayı hak etmemektedir.

Hauck ve diğerleri, çok fazla aşırı ve yıkıcı nitelikteki ebeveyn duygularının ebeveyn-çocuk ilişkilerini nasıl etkileyebileceğini ve ebeveynlerin sosyalleşmeyi ve öz yönetim becerilerini öğretmek de dahil olmak üzere çocuklarını nasıl etkili bir şekilde yetiştirebileceklerini ele alan çalışmalar yayınlamıştır. Hauck'a göre kaba ve sert yapıda ebeveyn davranışları; katı kurallar koymak, çocuğa ebeveynin sahip olduğu otoriteyi sorgulamaya asla izin vermeme, çocuğun kişiliğine saldırma, sertlik ve çok az övgü şeklinde gerçekleşir. Çocuklar, bu üslup karşısında kendilerini değersiz ve aşağı görüp, diğer herkesi üstün görebilir; anksiyete, güvensizlik ve suçluluk duyguları yaşayabilir ve bağımlı, sakıngan, itaatkâr davranışlar sergileyebilir. Katı ve sert ebeveynliğin altında yatan ebeveyn inançları:

1. Öfkelenmek, çocuğumun davranışını değiştirmenin etkili bir yoludur.
2. Öfke, işlerin yoluna koyulmasına yardımcı oluyor.
3. Çocuklar doğaları itibariyle disiplinsizdir ve vahşi hayvanlar gibi davranır. Ebeveynler çocuklarını döverek onları şekillendirmeli ve medeni hale getirmelidir.
4. Çocuk ile davranışı aynı şeydir.
5. Çocuğun doğru şeyi yapması gerektiği için gereksiz övgüler, çocuğun şımarmasına yol açabilir.
6. Ebeveyn her zaman haklıdır ve çocuklar hiçbir zaman onları sorgulamamalı ya da fikirlerine karşı çıkmamalıdır.
7. Bir ebeveyn olarak, çocuğuma ne istersem onu yaptıracak güce sahibim.

Kibar ve katı olmayan çocuk yetiştirme pratiğinde ebeveynler, sevgi ve şefkat gösterirken, çok az talepte bulunur ve çok fazla sınır koymaz. Bu şekilde hareket eden ebeveynlerin tercihinin altında yatan neden, çocuklarını hayal kırıklığına uğratarak duygularına ket vurmak istememeleri ya da böyle bir yola gittiklerinde kendilerini suçlu hissetmeleridir (Akt. Ellis & Bernard, 2006; 12).

Bu gibi ebeveynlerin çocukları zayıf, benmerkezci, duygusal anlamda büyümemiş ve etrafındaki insanlara bağımlı, ketlenme toleransı düşük, sorumluluktan kaçan "şaşkın" bireyler olabilir. Aşırı hoşgörölü ve talepkâr olmayan ebeveynliğin altında yatan ebeveyn inançlarından bazıları şunlardır:

1. Çocuklar ketlenmemelidir.
2. Her türlü ceza yanlıştır.
3. Çocuklar, kendilerini ifade etmekte özgür bırakılmalıdır.
4. Ebeveynlik eğlenceli ve kolay olmalıdır.
5. Bireyin doğru olduğunu hissettiği şey doğrudur.
6. Yapılması gereken doğru şeyin ne olduğuna karar veremeyecek kadar zayıf ve umutsuzum, bu nedenle olayları anın akışına bırakacağım (Ellis ve Bernard, 2006; s.13).

2.3. Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceriler

Alan yazın incelendiğinde sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramlarının bazen birbirinin yerlerine kullanıldığı ve aralarında bir ayrım gözetilmediği görülmektedir. Sosyal yeterlik kavramını sosyal beceri kavramından ayırt etmek güçtür. Kişinin sosyal becerileri gelişmişse, sosyal açıdan da yeterli olduğu düşünülmektedir (Bacanlı, 2008).

Bireylerin sosyal yeterlilikleri konusunda bilgi alabilmek için, sosyal becerilerin değerlendirildiği görülmektedir. Sosyal beceriler, geniş bir yapı olan sosyal yeterlilik kavramının bir parçasıdır. Sosyal becerilerin tanımlanması oldukça güçtür. Bunun nedeni bu becerilerin, kişilik, zeka, dil, algı, değer, tutum, becerinin kullanıldığı ortam gibi çeşitli değişkenlerden etkileniyor olmasıdır. Sosyal becerileri etkileyen değişkenlerin çok ve karmaşık olması, sosyal becerilerin farklı disiplin alanlarında çalışan kişilerin (sosyal çalışma, eğitim, psikoloji, psikiyatri, özel eğitim ve psikiyatri hemşireliği gibi) ilgi alanı içinde olması ve her disiplin alanının kavrama bakış açısındaki farklılıklar nedeniyle çeşitli tanımlar yapılmıştır (Merrell ve Gimpel, 1998; Akt. Çifçi, 2001; s. 15).

Sosyal yeterlilik terimi genellikle sosyal beceriler ile aynı anlamda kullanılabilir. Sonuç olarak sosyal gelişimin etkili bir kavramı olarak ifade edilen sosyal yeterlik kavramının çok farklı işlevsel tanımına ulaşmak mümkündür. Sosyal yeterlik kavramını sosyal fonksiyonlar ve bu fonksiyonlarla ilgili gerekli beceriler olarak tanımlamaktadır (Cavell, 1990; s. 118).

Coleman (1992), sosyal yeterliği, sosyal beceriler, duygusal faktörler ve kendini kontrol etme olarak üç boyuttan oluştuğunu belirtmiştir (Akt. Kayılı, 2015; s. 14). Gresham ve Reschly (1981)*de sosyal yeterliğin iki boyuttan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu iki boyutu uyumsal davranışlar ve sosyal beceriler oluşturmaktadır. Uyumsal davranışlar, bireyin bağımsız işlev becerilerini, fiziksel gelişimini, akademik becerilerini ve dil gelişimini içermektedir. Sosyal beceriler ise üç alt boyuttan oluşmaktadır ve bunlar, bireyin kişilerarası davranışları, bireyin kendine yönelik davranışları ve bireyin görevleriyle ilgili davranışlarıdır. Kişilerarası davranışlar; otoriteyi kabul etme, konuşma becerileri, işbirliği ve pozitif oyun davranışlarını içermektedir. Bireyin kendine yönelik davranışları; duygularını ifade etme, ahlaki davranış ve kendine karşı

olumlu tutum geliştirme gibi davranışları kapsamaktadır. Bireyin görevleriyle ilgili davranışları ise, uyarılara dikkat etme, sorumluluklarını yerine getirme, yönergeleri izleme ve bağımsız olarak çalışabilme gibi becerileri kapsamaktadır (Akt. Kayılı, 2015; s. 14).

Sosyal yeterliğin farklı tanımları bulunmaktadır. Kerr ve Nelson (1989) sosyal yeterliği bireyin sahip olduğu sosyal becerileri uygun zaman, yer ve durumda kullanabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Han ve Kemple (2006) sosyal yeterliği, bireyin akranlarıyla ve çevresinde yer alan yetişkinlerle etkili ve uygun bir biçimde etkileşim ve iletişim kurması, bu iletişim ve etkileşimleri sürdürmesi için gereksinim duyduğu sosyal, duygusal ve bilişsel beceriler olarak belirtmektedir. Gresham ve Reschly (1988) sosyal yeterliğin (a) uyumsal davranışlar ve (b) sosyal beceriler olmak üzere iki önemli unsurundan söz etmektedir. Uyumsal davranışlar; öz-bakım, sosyal beceriler, kendini yönetme, ev yaşamı, işlevsel akademik beceriler, boş zamanı kullanma, sağlık ve güvenlik becerileri ve iş becerileri gibi becerileri kapsamaktadır. Sosyal becerilerin; kişilerarası davranışları (örn., işbirliği, oyun becerileri, konuşma becerileri), bireyin kendisiyle ilgili davranışları ve görevle ilgili davranışları kapsadığı görülmektedir (Akt. Acar, 2015; s. 17).

Sosyal yeterliğin temeli, bireyin sosyal bir varlık olarak topluma uyum sağlayabilmesi ve başarılı ilişkiler geliştirirken kendi bireysel hedeflerine de ulaşmasına dayanmaktadır ve bireysellik ve toplumsallık arasındaki dengeyi ifade etmektedir (Gülây ve Akman, 2009).

Sosyal yeterlik (competence) üzerine farklı araştırmacıların getirdiği farklı tanımlar şu şekildedir;

- Sosyal başarı
- Farklı durumlarda amaçlanan sosyal amaçlara ulaşma
- Uygun yollar kullanarak olumlu sonuçlar elde etme
- Bireyin karşılaştığı sorunlarla baş etmedeki etkinliği,
- Başarılı sosyal işlevi yansıtan davranışlar,
- Kültürel olarak kabul gören davranışları sergileme becerisi (Çetin, Alpa Bilbay, Albayrak Kaymak, 2003 s. 27).

Sosyal yeterlik, çocukların akranları ile etkileşimlerinde sosyal becerilerini uygun ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri, sosyal durumlarda uygun davranışta bulunmak için daha kapsamlı kategorideki bireysel yeteneklerini gösterebilmeleridir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011).

Sosyal becerileri kişilik, zeka, dil, toplumun değer yargıları, kişilerin tutumları, becerinin kullanıldığı çevre gibi çeşitli değişkenlerden etkilendiğinden dolayı tanımlamak kolay değildir. Değişken sayısının fazla olması sosyal becerinin farklı alanlardaki birçok uzman tarafından inceleme konusu haline gelmesini sağlamıştır. Bundan dolayı sosyal beceriyle ilgili çok sayıda tanım yer almaktadır (Sucuoğlu ve Çifçi, 2004; s. 21).

Gersham ve Elliot (1993) sosyal beceriyi bireyin başkalarıyla etkili iletişimini sağlayan, sosyal kabul edilir davranışlar ve başkaları tarafından sosyal kabul edilmeyen tepkilerden kaçınmak olarak tanımlamışlardır (Dereli, 2008; s. 111).

Gresham (1982), sosyal becerilerin farklı şekillerde tanımlanabileceğini ve bu tanımlarda akran kabulü, davranışsal bakış ve sosyal geçerliğin temel alınabileceğini belirtmiştir. 1. Sosyometrik ya da akran kabulü temel alınarak yapılan tanım: Bu tanımlarda bireyin sosyal kabulü ya da reddi üzerinde durulmaktadır. Akranları tarafından sosyal kabul gören bireylerin sosyal becerilere sahip oldukları belirtilmekte, yaşlıları tarafından reddedilen çocukların sosyal becerilerinin yetersiz olduğu ifade edilmektedir. 2. Davranışsal bakış açısıyla yapılan tanım: Sosyal beceriler, davranışsal terimlerle açıklanmaktadır. İletişim kurma, etkileşim başlatma, göz kontağı kurma gibi beceriler gözlenebilir ve objektif olarak tanımlanmaktadır. 3. Sosyal geçerlik temel alınarak yapılan tanım: Sosyal beceriler olumlu sosyal sonuçlar sağlayan beceriler olarak tanımlanmaktadır. Okul ortamına uygun sosyal davranışları olan öğrenci, akranları tarafından kabul edilerek, akademik başarısı olumlu yönde etkilenecektir (Çifci ve Sucuoğlu, 2004; s. 21-22).

Sosyal becerilerin beş temel özelliği vardır: 1. Sosyal beceriler bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal kurallarına bağlı olan, bireylerin sosyal ortamlarda olumlu ya da nötr tepkiler almalarını, olumsuz tepkilerden kaçınmalarını sağlayan becerilerdir. 2. Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır. 3. Sosyal beceriler amaca yöneliktir ve birey tarafından belirlenen bir amaç için kullanılırlar. 4. Sosyal beceriler duruma özgüdür ve

sosyal ortamlara göre farklılaşır. 5. Sosyal beceriler gözlenebilen becerilerin yanı sıra gözlenemeyen bilişsel ve duygusal elemanlardan oluşmaktadır (Chadsey-Rusch, 1992; Akt; Çifci ve Sucuoğlu, 2001; s; 8).

Cartledge ve Milburn (1983), çeşitli sosyal beceri tanımlarının ortak yönlerini: 1. Kişinin başkalarıyla pozitif tepkiler getirecek ve negatif tepkiler almaktan kaçınmasına yardım edecek şekilde davranmasını mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlar olarak sosyal beceriler. 2. Araçsal, amaca-yönelik davranışlar olarak sosyal beceriler. 3. Duruma özgü ve sosyal bağlama göre değişir, şeklinde sosyal beceriler. 4. Hem belli gözlenebilir davranışları, hem de gözlenemez bilişsel ve duygusal öğeleri içerir, şeklinde sosyal beceriler; olarak belirtmişlerdir (Akt. Bacanlı, 2008; s. 54-55).

Sosyal becerilerin anlamı üzerine yıllardan beri çok şeyler söylenmiş ve sosyal becerilerin çeşitli tanımları yapılmıştır. Günümüzde bile sosyal beceriler birçok kişiye ayrı ayrı anlamlar vermektedir. Sosyal becerilerin anlamı hakkındaki anlatımların her birinde, kuşkusuz, bir gerçek payı vardır. Ancak, bunlardan hiçbirinin henüz tek başına sosyal beceriler kavramını bütünü ile kapsayacak genişlikte ve yeterlikte olduğunu söylemek zordur (Yüksel, 2004; s. 2-3).

2.3.1. Sosyal Beceri Yetersizliği

Sosyal beceri yetersizliği, çocuğun başkalarıyla uygun etkileşimde bulunabilmek için gereken sosyal becerileri kazanamamasından ya da beceriyi uygulamada gereken bir adımı öğrenmede başarısız olmasından kaynaklanır. Örneğin işbirliği yapmayı, sohbeti başlatmayı bilmemesi gibi. Sosyal beceri yetersizliğini belirlemek için çocuğun davranış hakkında bilgisinin olup olmadığı ve o davranışı daha önce kullanıp kullanmadığı araştırılmalıdır (Akfırat, 2006; s. 41).

Bireyin sosyal becerisini herhangi bir şekilde ortaya çıkarmaması, kullanmaması durumu o beceriyi öğrenmemiş olduğu anlamına gelebilir. Bu aşamada sosyal beceri yetersizliği Bandura'nın kazanım ve öğrenme eksikliği olarak belirttiği durum olarak açıklanabilir. Birey beceriyi hiç kullanmamışsa o beceriden yoksun olduğu sonucuna varmak mümkündür. Bireyin mevcut sosyal becerilerini ortaya koymaması durumunda

ise, yine bir sosyal yetersizlik durumundan söz edilmektedir. Sosyal beceriler bireyin mevcut davranışları arasında yer almasına rağmen bu becerileri duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle sergilemekte güçlük çekmesi yetersizlikten söz etmememize yol açmaktadır. Birey sosyal beceriyi bilmesine rağmen, uygulama aşamasında herhangi bir alt basamağı uygulamakta zorlanabilir (örneğin, birey bir başka kişiyle sözel iletişimi başlatır, ancak göz kontağı kurma veya iletişimi sürdürme aşamalarını yerine getiremez) (Elliott & Gresham, 1987; Akt. Hocoğlu, 2009; s. 16).

Sosyal becerilerdeki yetersizliğin sonuçları üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar düşük sosyal becerilerin çocuklukta yaşanan zorluklar ve ileri yaşlarda yaşanabilecek uyumsuzluklarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Akran ilişkileri zayıf ve yetersiz olan çocuklar, psikolojik, davranışsal ve sosyal alanlarda yaşamlarının sonraki döneminde rahatsızlık yaşama eğilimindedirler. Bunlar arasında okul başarısızlığı, şiddet, psikopatoloji ve suça eğilim sayılabilir (Çetin, Alpa Bilbay, Albayrak Kaymak, 2003 s. 29-30).

Gresham (1988) sosyal beceri yetersizliklerini; beceri yetersizliği, performans yetersizliği, kendini kontrol yetersizliği ve beceriyi ortaya koyma yetersizliği olarak 4 grup içinde sınıflandırmıştır (Akt. Çiftçi ve Sucuoğlu, 2004; s. 23-24).

1- *Beceri Yetersizliği*: Bandura'nın kazanım ya da öğrenme eksikliği olarak belirttiği durumdur. Eğer birey beceriyi daha önce hiç kullanmamışsa ya da hiç kullanmıyorsa bireyin beceriyi kazanmadığı sonucuna ulaşılabilir.

2- *Performans Yetersizliği*: Performans yetersizliği olan birey, beceriyi nasıl yapacağını bilir ancak bu beceriyi yeterli sıklıkta ve uygun zamanda kullanmayabilir.

3- *Kendini Kontrol Yetersizliği*: Birey, duygusal tepkilerindeki artış yüzünden herhangi bir sosyal beceriyi öğrenemeyebilir.

4- *Beceri Ortaya Koymada Yetersizlik*. Bireyin repertuarında kazanılmış sosyal beceriler bulunduğu, ancak bu becerileri duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle sergilemekte güçlük çektiği zaman bu yetersizlikten söz edilebilir.

Beceri, performans, kendini kontrol ve beceriyi ortaya koyma yetersizlikleri sosyal becerilerde yoksunluğa neden olmakta bu durumda bireylerin toplumsal yaşamda bağımsız hareket edebilmelerinde engel teşkil ettiği düşünülmektedir. Birey sosyal

becerilere sahip olmayabilir ya da sahip olduğu sosyal becerileri sergilemekten kaçınabilir; her iki durumda da bireyin sosyal beceriye sahip olup olmadığını anlamak için iyi gözlem yapılması gerektiği düşünölmektedir (Kaya, 2011; s. 42).

Sonuç olarak sosyal beceri yetersizliği, bireyin gereken becerilere sahip olmamasından yada sahip olduğu becerileri kullanamamasından dolayı meydana gelebilmekte; sahip olunan becerileri kullanamaması bireyin kişilik yapısı ve çevresel faktörlerle ilişkili olduğu düşünölmektedir. Ailelerin çocuklarını yaşamlarının ilk yıllarında sosyal ortamlara sokmaktan kaçınmaları ya da girilen sosyal ortamlarda ailenin çocuğu sürekli eleştirilmesi, çocuğun sosyal beceri yönünden yetersiz yetişmesine neden olmakta, okul yıllarında bu yetersizlik nedeniyle problemler yaşamakta ve akranları tarafından kabul görmeyip alay edilebilmektedir. Okul öncesi dönemde ve okul yıllarında kendini ifade edemeyen, eleştirilen çocuk ergenlik dönemine geldiğinde özerkliğini elde edememekte, bağımlı bir kişilik özelliği geliştirebilmekte ve kimlik karmaşası yaşayabilmektedir. Dolayısıyla çocukluk yıllarında sosyal becerilerin ketlenmesi bireyin yaşamı süresince olumsuz sosyal sonuçlar doğurabilmektedir (Kaya, 2011; s. 46).

2.3.2. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Butow ve Holman, (1986) sosyal becerileri değerlendirmek için yeterli ölçme ve değerlendirme araçlarının olmaması sosyal becerilerle ilgili çalışmalar yapmaya engel teşkil etmekte idi. Günümüzde sosyal becerilerin değerlendirilmesi konusuna önem vermeye başlanmıştır. Sosyal beceri eğitimi öncesinde ve sonrasında verilen eğitimin etkililiğini değerlendirecek geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirilmiştir. Sosyal becerilerin değerlendirilmesiyle ilgili birçok yöntem kullanılmaktadır. Sosyal beceriler sayısal değerlerle ölçülebileceği gibi ölçmede rol oyunları sözel olmayan davranışların ölçülmesi gibi konulara da yer verilmiştir (Akt; Uzamaz, 2000; s. 54).

Sosyal beceriler kavramının oldukça kompleks bir yapı olması bu becerilerin değerlendirilmesinde çok fazla değerlendirme yönteminin kullanılmasını gerektirmektedir. Birbirinden farklı pek çok kaynaktan bilgi toplamak sosyal becerilerin değerlendirilmesinde oldukça önem arz etmektedir. Bu değerlendirmeler ile tanılama, sınıflandırma, öğretim ya da müdahale programları hazırlamada göz önüne alınmaktadır (Gresham & Elliott, 1987; s. 171).

Bacanlı, (2008; s. 67) sosyal becerilerin ölçülmesi için kullanılan teknikleri davranışsal görüşme, kendini rapor ölçümleri, davranışsal gözlem ve diğer teknikler olmak üzere dört kategoride incelemiştir. Davranışsal Görüşme: Bireysel görüşme yoluyla kişinin geçmişi hakkında bilgi edinilmesidir. Kendini Rapor Ölçümleri: Kişinin kendi özelliklerini rapor ettiği yöntemleri ifade eder. Davranışsal Gözlem: Bu yöntem uzman, öğretmen, ana baba gibi değerlendirilecek olan kişiyi çeşitli ortam ve durumlarda gözleyebilen kişilerin, birey hakkındaki rapor ve yargılarını ifade eder. Diğer Teknikler: Etkileşim kayıtları ve sosyometri bu kategoriye girer.

Merrell ve Gimpel, (1998), Sosyal becerileri değerlendirmede formal ve informal değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır, formal değerlendirmede standart ölçme araçları; bireyin davranışlarının gözlenmesi ve bireyle görüşme yapılması ise informal değerlendirme teknikleri arasında bulunmaktadır. Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde; doğrudan davranışların gözlenmesi, davranış derecelendirme ölçekleri, sosyometri ve kendi kendini değerlendirme tekniklerinden yararlanılmaktadır (Akt. Çıfci ve Sucuoğlu, 2004; s. 25).

2.4. Zihinsel Engelliler

Eripek, (2005)'e göre, zekâ geriliği, zihinsel işlevler ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde görülen anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce başlar.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğt. ve Reh. Hiz.Yönetmeliği, 2012).

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities-AAİDD (2015)' in tanımına göre zihinsel engellilik zihinsel işleyişi, birçok günlük sosyal ve pratik

becerileri, uyum davranışlarını da kapsayan önemli derecedeki sınırlılıklardır. Zihinsel engellilik 18 yaştan önce ortaya çıkmaktadır. Zihinsel işleyişi kapsayan davranışlarda öğrenme, muhakeme etme, problem çözme ve benzeri genel zihinsel kapasitede sıkıntılar görülmektedir. Zihinsel işleyişi IQ testleri ile ölçülmektedir. Genellikle 70-75 gibi zeka puanı zihinsel işleyişte sınırlamalar olduğunu gösterir. Uyumsal Davranışlar (Adaptif davranışları) günlük yaşam içinde insanlar tarafında öğrenilen ve yapılan kavramsal, sosyal ve pratik becerileri kapsar. Kavramsal Beceriler; okur-yazarlık, sayı, para, zaman gibi kavramlarıdır. Sosyal Beceriler: Benlik saygısı, sosyal problem çözme, kuralları takip ederek yasalara uygun davranma davranışlarını kapsar. Günlük Yaşam Becerileri; kişisel bakım, mesleki becerileri, sağlık, güvenlik, para, telefon kullanımı vb. Zihinsel engellilik yukarıdaki becerilerden iki veya daha fazla alandaki sınırlılıklardır, zihinsel işlev yetersizliğe eşlik etmesi ile tamamlanır. Günümüzde zihinsel engelli çocuklar destek eğitimin yanı sıra okullarda kaynaştırma eğitimi programlarına dahil olmaktadır (Akt. Biçer, 2015; s. 26-27).

Tablo 2.3. Zihinsel Engellilerin Psikolojik ve Eğitsel Yaklaşımlara Göre Sınıflandırılması

Sınıflandırma	Zeka Bölümü Puanları														
	80	75	70	65	60	55	50	45	40	35	30	25	20	15	10
Yaklaşımı															
	5														
Psikolojik	Hafif				Orta			Ağır			Çok Ağır				
Eğitsel	Eğitilebilir						Öğretilebilir			Çok Ağır					
	Ağır														

(Özsoy ve diğerleri, 1998; Akt. Taymaz 2011; s. 47).

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğt. ve Reh. Hiz.Yönetmeliği, 2012).

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde

ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğt. ve Reh. Hiz.Yönetmeliği, 2012).

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak ifade edilmektedir. (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğt. ve Reh. Hiz.Yönetmeliği, 2012).

2.4.1. Zihinsel Engelli Olan Bireylerin Gelişim Özellikleri

Bilişsel Gelişim; Hayes ve Taplin, (1993), zihinsel engelli çocuklar yetersiz bilişsel yeteneklere ve düşük okul başarısına sahiptirler. Gerilikleri derecesinde geç ve güç öğrenirler, buna bağlı olarak sosyal kuralları da öğrenemezler, bazen akranları tarafından da reddedilirler, bazen de anormal ya da farklı olarak adlandırılırlar (Çiçekçi, 2000: 58). Dikkatleri dağınık ve kısa sürelidir. Bir işte dikkati ayrıntılara vermeme, dışarıdan gelen uyarılardan dikkatin kolaca dağılması, yapılan bir işte veya oyunlarda dikkatini sürdürmede zorlanma sık görülür. Yönergeleri kolayca anlayamaz ve bunlara uyamazlar. Kendilerine bir şey söylendiğinde dinlemiyormuş, bir şey gösterildiğinde görmüyormuş gibi davranabilirler (Akt. Güven, 2003).

Dil Gelişimi; Bu çocukların dil ve konuşma gelişimleri normal yaşlılarınınkine benzer aşamalar izlemektedir. Konuşmayı normal çocuklar gibi öğrenirler, ancak zihinsel yetersizliğe bağlı olarak konuşmaları daha geç gelişmekte ve daha fazla konuşma bozukluğu göstermektedirler. Zihinsel yetersizlik arttıkça dil ve konuşma problemleri de artmaktadır (Özgür, 2004: 88). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar genellikle konuşmaya, yaşlılarından geç başlamakta ve özürlerinin şiddetine bağlı olarak yavaş ilerleme göstermektedirler. Zihinsel engelli çocuklarda fonasyon güçlükleri ve artikülasyon bozuklukları normal çocuklardan daha çok görülmektedir. Zihinsel engelli çocukların dil gelişimleri yapı olarak normal çocuklara benzemekle birlikte normal dil gelişimi basamaklarına ulaşmada gecikme ve bir basamakta duraklama görülebilmektedir. Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan çocuklar arasında, konuşmaya geç başlama görülmekte ancak suskunluk seyrek olmaktadır. Orta derecede zihinsel engelli çocuklarda kendini ifade tek kelimelerle olmaktadır. İleri derecede

zihinsel yetersizliğe sahip çocuklarda ise suskunluk görülmekte ve konuşmanın dil gelişiminin ilk düzeyinde olduğu gözlenmektedir. Konuşmanın çok sınırlı olduğu ya da hiç olmadığı durumlarda çocuklar isteklerini ifade etmek için sesler veya işaretler kullanabilmektedirler (Taylor, Richards ve Bradley, 2001; Akt. Taymaz, 2011; s. 48).

Sosyal Gelişim; Pek çok alanda yaşıtlarına göre geri kalmanın yanında uygun olmayan ya da problem yaratan davranışlar sergilemeleri zihinsel engelli bireylerin sosyal ilişkilerinde de pek çok zorluk yaşamalarına sebep olmaktadır. Akranları tarafından kabul edilmedikleri ya da az kabul edildikleri için genelde çok az arkadaşları olur. Sosyal iletişimdeki uyaranları yanlış algılamaları ya da zamanında anlamamaları nedeniyle kişiler arası ilişkilerde yetersiz kalırlar. Sorumluluk almaktan kaçındıkları gibi kendilerine güvenleri de yeterli değildir. Yaşıtlarıyla oyun oynamakta yetersiz oldukları için daha çok kendinden küçüklerle oynamayı tercih edebilirler. İletişim, özbakım, sosyal beceriler ve yaşamı, boş zaman, sağlık ve güvenlik, kendilik yönelimi, işlevsel akademik beceriler, toplumsal kaynakların kullanımı gibi uyumsal davranışlarda zorluk yaşamaları zihinsel engelin ağırlık derecesi arttıkça daha çok görülür (Güven, 2003).

Psiko-Motor Gelişim; Zihinsel engelli çocuklarda büyük ve küçük motor becerilerinin gelişimi sağlıklı gelişim gösteren çocuklarla aynı gelişimi göstermektedir. Ancak çeşitli sebeplerden ötürü zihinsel engelli çocuklar uygun motor beceriler geliştirememektedir. Merkezi sinir sisteminin zarar görmemesi neticesinde; ritimlere uyma becerilerini gerçekleştirme, büyük ve küçük kasları kullanma sürecinde zorluklar yaşanmakta; el-göz koordinasyonunu geç ve zor sağlamaktadırlar. Bu rahatsızlıklar psikomotor gelişimlerinde yetersizlik göstermelerine sebep olabilmektedir. Zihinsel engelli çocukların çoğunda (özellikle kromozom bozukluğuna bağlı olanlarda) kaslarda güçsüzlük olduğundan genel olarak motor becerileri etkilenmektedir. Bu çocuklar yürürken sıklıkla düşmekte, sendelemekte, eşyalara çarpmakta ya da eşyaları düşürmektedir (Uther ve Brar, 1996; Akt. Albayrak, 2015; s. 10). Normal akranlarına göre sağlık problemi yaşama riskleri fazladır. Zeka düzeyi düştükçe sağlık sorunları ve tedavi desteğine olan ihtiyaç artmaktadır. Fiziksel gerilik ve duyuusal yetersizlikler en sık görülen problemlerdir. Bebeklikten itibaren gelişmesi beklenen fiziksel ve duyuusal özellikler ya az gelişir ya da geç gelişme görülür. Örneğin, yetersiz el-göz, el-ayak

koordinasyonu ve denge kurmada, küçük-büyük kasları kullanmada yetersizlik görülebilir. Dirençsiz olmaları hastalıklara daha açık hale gelmelerine yol açar (Güven, 2003).

2.4.2. Zihinsel Engelli Olan Bireylerin Sosyal Beceri Özellikleri

Alan yazın incelendiğinde, engelli bireylerin sosyal beceri gelişiminde yetersizlikler yaşadıkları ifade edilmektedir. Özellikle zihinsel engelli olan bireylerin sosyal beceri özellikleri akranlarına göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Hayati öneme sahip sosyal becerilerin eksikliği, zihinsel engelli bireylerin bağımsızlaşmalarına engel teşkil etmektedir.

Engelli çocuğun sosyal gelişimi, engelli olmayan çocuklarınkinden nitelik ve nicelik bakımından farklılık göstermektedir (Avcıoğlu, 2005).

Sosyal beceri gelişimi engelli ve engelli olmayan çocukların yaşamında aynı öneme sahiptir. Engelli çocuklar sosyal yeterlilik ve sosyal becerilerin gelişimi açısından daha yoksun durumdadırlar (Akfirat, 2004; s.2).

Odom ve Munson, (1996) araştırmalar, engelli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az sosyal ilişki kurduklarını göstermektedir. Engelli çocuklar sıklıkla sosyal beceri öğreniminde zorluklar yaşamaktadırlar. Okul öncesi dönem öğretmenleri engelli bireylerin %75'inin yaşına uygun becerileri geliştirme gereksinimi duyduğunu kaydetmektedir (Akt. Avcıoğlu, 2005).

American Association on Mental Retardation-AAMR'nin (1992) yaptığı son tanımda "zihinsel gerilik hali hazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıklar göstermektedir. Bu, zihinsel işlevlerde normalin altında bulunma, bunun yanı sıra uyumsal beceri alanlarının (iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, bağımsız yaşam, kendini yönetme, sağlık ve güvenliği koruma, akademik beceri, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar göstermektedir." Zihinsel engelli bireylere tanı koyma sürecinde göz önüne alınan önemli ölçütlerden birinin sosyal yeterlilik olduğu kabul edilmektedir (Sherman ve ark, 1992; Hall, Schlesinger ve Dineen, 1997; Huang ve Cuvo, 1997; Akt. Çifci ve Sucuoğlu, 2004; s.28).

Sosyal onay ve kabul görme bireyler üzerinde ne denli olumlu bir etkiyse, sosyal red de bireyler üzerinde o denli olumsuz etkiler yapabilmekte, yaşamlarını güçleştirebilmektedir. Birçok çocuk ve yetişkin sosyal becerileri “rastlantısal öğrenme ve zihinsel olgunlaşma” ile öğrenir. Ancak zihinsel yetersizliği olan çocuklar dikkat, hafıza, ayırt etme ve genelleştirme becerileri ile rastlantısal öğrenme becerilerinde yetersizlikler gösterirler. Bu yetersizlikler çocukların sosyal beceri gelişimini olumsuz yönde etkiler. Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda gözlenen olumsuz, istenmeyen davranışların yanı sıra, sosyal becerilerindeki eksiklikler zihinsel engelli bireylerin toplumdaki diğer bireyler tarafından itilmelerine, sosyal reddine neden olabilmekte; bunun yanı sıra zihinsel engelli çocuklarda olumsuz, istenmedik davranışlar da sosyal kabulün azalmasına neden olabilmektedir (Kocameşe-Kozanoğlu, 2005).

Özyürek, (1999) bütün bunlara ek olarak, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler normal akranları ile bir arada buldukları ortamlarda, çoğu kez öğretmenleri ve arkadaşları tarafından, uygun olmayan davranışlarını düzeltmeye ve uygun davranışları göstermelerini sağlamaya yönelik eleştiriler ve uyarılar ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu durum da, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların uygun olmayan davranışlarının artmasına neden olabilmekte ve sosyal becerilerin kazanılmasını engelleyebilmektedir (Akt. Dağseven-Emecen, 2011; s. 1404).

Sosyal problemlerin çözümünde anahtar rol oynayan sosyal beceriler, eksik ya da yetersiz olduğunda, birey bu problemleri çözememektedir. Sosyal problemlerle baş edemeyen birey, sorunları ortadan kaldırma noktasında problem davranışlar gösterebilmektedir.

2.5. Davranış Problemleri

Problem davranış; Bireyin yeni bir beceri öğrenmesini engelleyen ve yaşadığı ortamın dışında kalmasına neden olan, kendisine ya da diğerlerine zarar veren, aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal normlarına uymayan davranışlar olarak tanımlanır (Kanlıkılıçer, 2005; s.11). Hırçınlık, sinirlilik, saldırganlık, inatçılık, yalan, çalma, küfür gibi davranışlar davranış problemlerine girmektedir (Kanlıkılıçer, 2005; s. 5).

Bireyin çevreden gelen uyarılara uygun tepkilerde bulunması, yeni durumlara uyması, çevresindekilerin isteklerine uygun tutum ve davranışlar gösterebilmesi uyum olarak tanımlanmaktadır. Bireyin kendi özellikleri ve benliği arasında ve yaşadığı çevre arasında dengeli bir ilişki sürdürebilmesi onun uyumlu olduğunu göstermektedir. Ancak bireyler kendisi ve çevresi arasında dengeli ve etkili bir ilişki kuramazsa bir uyum problemi ortaya çıkar ve bu davranışlar da tekrarlayarak yerleşik bir hal alırsa problem davranışlar olarak nitelendirilir. Çocuğun gerekli uyumu sağlaması toplumsallaşma süreci içinde kazanılmaktadır. Her yeni gelişmenin beraberinde getirdiği değişik şartlar ve güçlükler, çocuk için başlı başına uyum çabasını gerektirmektedir. Yeni duruma alışmaya kadar çocukta uyum sorunları olabilir. Bunlar gelip geçici uyum bozuklukları olarak tanımlanmaktadır. Gelip geçici uyum bozuklukları, ileriki yaşlarda da devam ederse o zaman gerçek uyum bozuklukları haline gelmektedir. Bu olumsuz durumlar tekrarlanan davranışlara dönerse davranış bozuklukları adı altında anılmaktadır. Çocukta davranış bozukluklarını ortaya çıkaran nedenler kalıtım, fiziksel nedenler, temel ihtiyaçların doyurulmaması, çevresel ve sosyo- ekonomik nedenler ve hatalı anne-baba tutumları başlıkları altında toplanabilir (Yavuzer, 2001: 146).

Davranışsal ve duygusal sorunlar, zihinsel engelli çocuklar ve ergenlik çağındaki bireylerde, erken yaşlardan itibaren yüksek bir oranda ortaya çıkar (Herring ve diğ., 2006; 874).

Problem davranışlar ile bireyin içinde bulunduğu ortamdaki olay ve uyaranlar arasında ilişkiler vardır (Erbaş, 2002; s. 85).

Çocuklarda problem davranışlar, dış etkenlerden, çocuğun yapısı ve geçirdiği hastalıklardan, aile içi etkileşim ve yanlış disiplin uygulamalarından, çocuğun yeterince desteklenmemesinden, ilgi sevgi eksikliğinden, düşük sosyo ekonomik durumdan kaynaklanabilir. Çocuğun ve ailenin engel olamayacağı sağlık sorunları, kazalar, fiziksel duygusal istismar gibi dış etkenler, çocukta meydana gelen sakatlıklar, beyin hasarları ve aile içindeki çatışmalar problem davranışlara neden olabilir (Çetintaş, 2015; s.29).

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Akılcı Olmayan İnançlar

O'Toole (2010) tarafından yapılan; kız çocuklarında saldırganlık davranışlarının öngörülmesinde ebeveyn davranışı ve bilişsellik: çocukluk döneminin bir fonksiyonu olarak irrasyonel ve normatif inançların rolü adlı çalışma sonucunda, ergenlik dönemindeki kadınlarda fiziksel saldırganlığın ifade biçimlerini etkileyen belli başlı değişkenlerin anlaşılması amaçlanmıştır. İncelenen değişkenler, ebeveyn davranışı, ebeveynlerin irrasyonel inançları, ebeveynlerin normatif inançları ve ebeveynlerin etkisiydi. New York Eyaletinin Wetchester, Queens ve Bronx bölgelerindeki özel okullar ve devlet okullarının ilkokul ve ortaokul seviyelerinde üçüncü-altıncı sınıflarda eğitim gören kız çocuklarına sahip seksen yedi aile çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmadan ele edilen sonuçlar, hem üçüncü hem de altıncı sınıfta eğitim gören kız çocuklar için, saldırganlığın kabul edilebilirliği ile ilgili normatif inançlar, ebeveynlerin irrasyonel inançları, olumsuz etki ve ebeveyn davranışının çocuklardaki saldırganlığın seviyesinin belirlenmesinde daha iyi bir kestirici olduğunu ortaya koymuştur. Ek bulgular, ebeveynlerde saldırgan davranışı kabul edilebilirliğinin, ebeveynlik davranışları ile anlamlı derecede ilişkili olmadığını, fakat hem ebeveynlerde saldırgan davranışın kabul edilebilirliği, hem de gereğinden fazla sert veya hoşgörülü ebeveyn davranışlarının ebeveynlerin olumsuz etkisi ile anlamlı derecede ilişki olduğunu göstermektedir. Mevcut örneğin demografik özellikleri dolayısıyla, bulgular diğer araştırma nüfuslarına genellenemeyebilir. Diğer sınırlılıklar, çalışma grubunun görece küçük olması ve çalışmada kullanılan ölçümler ile ilgilidir. Okul psikologları, bu faktörlerin göreceli etkilerini çocuklarda saldırgan davranışlar ile ilgili olarak belirlenmesi yoluyla, ebeveyn eğitim sırasında bu ebeveyn faktörlerini göz önünde bulundurarak saldırgan davranışların düzeltilmesi sürecine etkin müdahalelerde bulunabilecektir.

Witt (2005)'in aktardığına göre; ebeveynlerde akılcı olmayan inanç ve çocukta otizm belirtilerinin ebeveynlerin stres düzeyinde oynadığı rolü araştırmıştır. Araştırmacı, daha özel olarak, ebeveyn irrasyonelitesi, otizm semptomlarının önem derecesi ve ebeveynde stres düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya otizm tanısı koyulmuş

çocuklara sahip yetmiş ebeveyn dahil edilmiş ve bu ebeveynlerle ebeveyn-çocuk ilişkisinde stres seviyesini değerlendirmek için Ebeveynlik Stres endeksi - Kısa Form PSI/SF; Abidin, (1990), ebeveynlerin irrasyonel inançlarını değerlendirmek için Gözden Geçirilmiş İnanç Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca, otizm tanısı koyulmuş çocuğun gösterdiği semptomların önem derecesini ve her bir semptomdan kaynaklanan stres düzeyini ölçmek amacıyla Çocuklukta Otizm Değerleme Ölçeği - Ebeveyn Versiyonu (CARS:P) uygulanmıştır. Sonuçlar şu şekildedir: irrasyonel inançları fazla olan ebeveynler, çocuklarının semptomlarını daha stres verici olarak değerlendirmiştir ve bu ebeveynlerin genel stres seviyeleri daha yüksek çıkmıştır; bu, Ellis'in yaratıcısı olduğu bilişsel fonksiyonların stresin ortaya çıkmasında bir rolü olduğunu ileri sürdüğü (REBT) gerekçe-motif davranış terapisi ile örtüşmektedir. Bu sonuçların, otizm tanısı koyulan çocukların ebeveynleri ile çalışan klinisyenlerin (örn.okul psikologları) uygulamaları için ne gibi öneriler oluşturacağı da değerlendirilmiştir.

Greaves (1997) rasyonel-duyusal davranış terapisinin ne ölçüde etkili olduğunu, Rasyonel-Duyusal Ebeveyn Eğitimi vasıtasıyla, Down sendromu teşhisi konulmuş çocukların annelerinin stres düzeyleri üzerinde değerlendirmiştir. Örnekte Down Sendromu teşhisi konulmuş çocuklara sahip, okul öncesi dönemdeki çocuklar için erken müdahale merkezindeki programına katılan 54 anne yer alıyordu. Rasyonel-Duyusal Ebeveyn Eğitimi programı, annelerin temel irrasyonel inançlarını ortadan kaldırmaya yönelikti. Sonuçlar şu şekildedir: Rasyonel-Duyusal Ebeveyn Eğitimi Programı, herhangi bir tedavi almayan kontrol grubuna ve Uygulamalı Davranış Analizi'nde (ABA) talimatlar alan karşılaştırmalı tedavi kontrol grubuna kıyasla ebeveynlerde stres düzeyini azalttı. Bilişselliğin ve bilişsel değişimin, gelişimi gecikmiş çocukların ebeveynlerinde stresin azaltılmasında bir rol oynayabileceği görülmektedir (Akt; Witt, 2005).

Salhany (2010), ebeveynlerde irrasyonel inançlar, anksiyete ve depresyon semptomları ile ebeveynlik davranışlarının çocuklarda anksiyete ve depresyon semptomlarını teşhis etmedeki rolünü incelemiştir. Ebeveynlerde irrasyonel inançlar, anksiyete ve depresyon semptomları ile ebeveynlik davranışlarının çocuklarda anksiyete ve depresyon semptomlarını teşhis etmedeki rolünü inceleyen bir model test edilmiştir. Bir katolik ilköğretim okulunda eğitim gören ya da bir dini eğitim programına katılan (yaşları 8-10

arasında değişen) yüz elli iki çocuk ve onların ebeveynleri, anket sorularını yanıtladı. Ebeveynlerin irrasyonel inançları, ebeveynlerde anksiyete ve depresyon semptomları ile ebeveyn davranışlarının, çocuklarda anksiyete ve depresyon semptomlarının belirlemesine yardımcı olacağını hipotezini kuran bir modelin uygunluğunu incelemek için yapısal eşleştirme modelinden yararlandı. İlk hipotez desteklenmemiş olsa da, uygun olarak değerlendirilen bir alternatif model bulundu. Talepkârlık bağlamı üzerinde duran bu modelde, düşmanca/zorlayıcı ebeveyn uygulamaları ile çocuklarda anksiyete ve depresyon semptomları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görüldü. Bulguların okul psikolojisi uygulamalarında ne yönde kullanılabileceği ve araştırmanın kısıtlılıkları tartışılmaktadır.

Pochtar (2010), annelerde irrasyonelite, stres, davranış ve okul öncesi yaştaki engelli çocukların işlevselliği adlı bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın amacı, ebeveynlerde bilişsel unsurların, ebeveynlerde stres ve davranış, buna bağlı olarak çocukların davranışların işlevselliği üzerinde oynadığı rolü değerlendirmektedir. Daha özel olarak, ebeveynlerde irrasyonel inançların olumsuz etkisi ile olumsuz ebeveynlik uygulamalarının çocuğun uyumsal davranışları ve işlevselliği arasındaki ilişki mercek altına alınmıştır. Yedi okul ve kurumdan okul öncesi yaşlardaki çocuk sahibi, çocuklarında gözledikleri gelişimsel gecikme dolayısıyla hizmet alma başvurusunda bulunmuş, yetmiş dokuz anne çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya katılan ebeveynlerden inançları, etki ve ebeveynlik pratikleri hakkında üç öz bildirim ölçüm formunu doldurmaları istendi. Demografik bilgiler ve eğitim bilgileri, ayrıca çocukların becerileri ve işlevselliği ile ilgili veriler, ilgili okulların kayıtlarından toplandı. Sonuçlar, daha fazla irrasyonel inanca sahip ebeveynlerde stres seviyesinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, daha yüksek stres seviyesi ve akılcı olmayan inançların daha tutarsız ebeveynlik uygulamaları ile bağlantılı, bunun da çocuklarda toplumsal-duygusal işlevsellik seviyesinin düşük olması ile ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Çoklu regresyon analizleri ile önerilen genel model test edildiğinde, sadece üç değişkenin - ebeveynde stres, tutarsız ebeveynlik uygulamaları ve cezalandırmaya dayalı ebeveynlik - çocukların davranışlarında işlevselliğin tahmin edilmesine anlamlı düzeyde katkı sağladığı görüldü. Ebeveynlerde stres, akılcı olmayan inançlar ve davranışlar ile çocuklarda davranış ve işlevsellik arasındaki ilişki için oluşturulan hipotez çerçevesinde

üç aracılık ilişkisini test etmek için ön yükleme kullanıldı. İncelenen aracılık ilişkileri arasında, irrasyonelliğin annelerde iş ve stres üzerindeki etkisi dışında anlamlı sonuçlara ulaşılamadı. Okul psikologlar ile ebeveynler çocuklarla çalışan diğer uzmanların gelecekteki yönlendirme ve uygulamaları da göz önünde bulundurulmaktadır.

Mueller (2015), otizm spektrum rahatsızlığı teşhisi konulmuş çocuk sahibi üç aile için olumlu aile müdahalesi: ebeveyn inançlarına bir örnek adlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın amacı, olumlu aile müdahalesinin, yaşları üç ile altı arasında değişen, Otizm Spektrum Rahatsızlığı teşhisi konulmuş çocuk sahibi üç aile üzerindeki etkisini incelemektir. Olumlu aile müdahalesi, bilişsel-davranışsal terapinin (CBT) unsurlarını, aileye bağlı olumlu davranış desteği (PBS) ile birleştirmiştir. Olumlu aile müdahalesinin ebeveynler tarafından bildirilen stres, öz-yeterlik, rasyonel ve irrasyonel inançlar, kötümserlik, işlevsel olmayan yüklemeler ile çocuklarda davranış sorunları ve gözlenen sorunlu davranış üzerindeki etkilerini incelemek için, üç ebeveynde eş zamanlı olarak birden fazla temel çizgi tasarımı kullanıldı. 4, 6 ve 8 haftalık aşamalardan sonra, her bir anneye, her bir anne, her hafta, yaklaşık 90 dakika süren sekiz Olumlu Aile Müdahalesi seansına katıldı. Ayrıca, evde müdahale öncesi ve müdahale sonrası davranış gözlemleri gerçekleştirildi. Sonuçlar, üç ailede de, ebeveynlerin problemleri davranış puanlamasının ve çocuklarda gözlenen sorunlu davranışın anlamlı ölçüde azaldığını göstermiştir. Üç anneden ikisinde, çocuktaki işlevsizliğin sorumlusunun kendileri olduğu yönündeki duygular ve çocuktaki durumu kendilerine atfetme durumu ile akılcı olmayan inançlar ve kötümser düşünceler önemli ölçüde azaldı. Ayrıca, İki anneden birinde ebeveynlik stresi azalmış, öz yeterlik duygusu artmıştır. Üçüncü madde, rasyonel inançlar dışında ebeveynlikle ilgili hiçbir değişkende anlamlı bir iyileşme göstermedi. Her bir katılımcı için, olumlu aile müdahalesine katkı sağlayan ya da müdahaleyi kısıtlayan etmenler tartışılmıştır. Çalışmanın kısıtlılıkları ve gelecekteki çalışmalar için öneriler de tartışılmıştır.

Herring ve diğ. (2006) tarafından, yaygın gelişimsel bozukluk teşhisi koyulmuş yeni yürümeye başlamış çocuklarda davranışsal ve duygusal sorunlar ve gelişimsel gecikme: ebeveynlerin zihin sağlığı ve aile işlevselliği ile ilişkileri adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmaya yaşları 20-51 ay arasında değişen ve gelişimsel değerlendirme kliniğine başvuran 123 çocuk dahil edilmiştir. Ebeveynler, çocuklarının davranışsal ve duygusal

sorunları, aile işlevselliği, kendi zihin sağlıkları ve çocuklarına bakmaları ile ilişkili stres hakkında bireysel anket sorularını içeren bir form doldurmuşlardır. Çocukların dil ve bilişsel becerileri, uyum sağlama becerileri ve davranışları, standardize edilmiş ölçümler ile değerlendirilmiştir. Ölçümler, teşhisten bir yıl sonra tekrarlanmıştır. Yaygın gelişimsel bozukluk teşhisi koyulmuş çocuklarda davranışsal ve duygusal sorunlar, yaygın gelişimsel bozukluk teşhisi içermeyen gelişimsel gecikme sorunu yaşayan çocuklarda davranışsal ve duygusal sorunlar ile karşılaştırıldı ve her iki gruptaki çocukların duygusal ve davranışsal sorunlarının zaman içerisinde ebeveynler üzerindeki etkileri incelendi. Çocukta duygusal ve davranışsal sorunlar, ebeveynin zihin sağlığı sorunları, ebeveynde stres ve aile işlevselliği ile ilgili ilk ölçümler ve takip ölçümlerinin anlamlı ölçüde ilişkili olduğu belirlenmiş, zamanla normale ulaşıldığına dair kanıtlara ulaşılmıştır. Çocuklarda duygusal ve davranışsal sorunlar, annelerde strese, ebeveynlerde zihin sağlığı sorunlarına ve algılanan aile işlevselliğinin çocukta rahatsızlık teşhisi, (yaygın gelişimsel bozukluk/yaygın gelişimsel bozukluk teşhisi içermeyen gelişim sorunları), gelişim bozuklukları veya cinsiyet faktörlerinden daha önemli ölçüde artmasına neden olmuştur. Annelere kıyasla, babalar çocuklarına ebeveynlik etme konusunda anlamlı derecede daha az stres yaşadıklarını bildirmiştir. Sonuçlar, otizm ve/veya gelişimsel gecikme teşhisi konulmuş çocuklarda duygusal ve davranışsal sorunların ele alınmasının önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda anneler, babalar ve aileler için erken destek ve müdahalenin gerekliliği kanıtlanmıştır. Araştırma, davranışsal ve duygusal sorunların ergenlik ve ilk gençlik çağlarında devam ettiğini gösterdiği için, bu konuların küçük çocuklarda ve ebeveynlerinin açıkları bağlamında anlaşılması, müdahale ve uzun süreli sonuçlar açısından önem taşır.

Ackerman (1991), gerçekleştirdiği çalışma ile anne-babaların akılcı olmayan inançlarının çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda 16-25 yaş arasındaki anne-babaların akılcı olmayan inanç düzeylerinin 31-45 yaş arasındaki anne-babaların akılcı olmayan inançlarından daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Dar gelir düzeyine sahip annelerin akılcı olmayan inançlarının, üst ekonomik düzeyde olan annelerin akılcı olmayan inançlarından daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anne babaların akılcı olmayan inançlarının farklılaştığı sonucuna

ulaşılmıştır. Eğitim durumu değişkenine annelerin akılcı olmayan inançlarında farklılaşma bulunamamıştır.

Bağcı (2013), anne-babaların anne baba olmaya ilişkin akılcı olmayan inançlarının aile işlevi ve çocuklardaki davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmada, Türkiye'nin sekiz farklı ilinden çocukları ilköğretime (7-12 Yaş) devam eden 520 anne-babayı araştırmaya dahil etmiştir. Araştırmada anne-babaların akılcı olmayan inançları 'Anne-Baba Düşünceler Ölçeği', aile işlevi 'Aile Değerlendirme Ölçeği', çocuklardaki davranış problemleri ise '4-14 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği' ile değerlendirilmiştir. Araştırmada Anne-Baba Düşünceler Ölçeği'nin beklentiler alt boyutunun, Aile Değerlendirme Ölçeği'nin duygusal tepki verebilme alt boyutu ile .34, gereken ilgiyi gösterme alt boyutu ile .31 ve davranış kontrolü alt boyutu ile .31 olmak üzere olumlu yönde ve orta düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. 4-14 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin Anne-Baba Düşünceler Ölçeği'nin beklentiler alt boyutu .21 ve mükemmeliyetçilik alt boyutu ile .12 düzeyinde anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada ayrıca Anne-Baba Düşünceler Ölçeği'nin beklentiler alt boyutunun, Aile Değerlendirme Ölçeği'nin iletişim alt boyutu ve 4-14 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği arasındaki ilişkide aracı bir değişken olduğu belirlenmiştir. Anne-Baba Düşünceler Ölçeği'nin beklentiler alt boyutu ile Aile Değerlendirme Ölçeği'nin duygusal tepki verebilme ve gereken ilgiyi gösterme alt boyutu arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bir başka ifade ile anne-babalar çocuklarına ilişkin akılcı olmayan beklentilere sahip olduğunda aile işlevlerinde duygusal tepki verebilme ve gereken ilgiyi gösterme olumsuz olarak etkilenmektedir.

2.6.2. Sosyal Beceriler

Seven (2007), ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi adlı çalışmasının sonucunda şu bulgulara ulaşmıştır. Altı yaş çocukların sosyal davranış problemi düzeyleri incelendiğinde büyük bir kısmının orta ve düşük düzeyde sosyal davranış problemlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Sosyal davranış problemlerinin cinsiyet, kardeş sayısı, annenin çalışma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumu faktörlerinden etkilendiği sonucuna varılmıştır. Buna karşılık sosyal

davranış problemlerinin aile tipi, doğum sırası, annenin eğitimi gibi faktörlere göre farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırmanın alt ölçekleri ile yapılan analizlerde, kardeş sayısı ve annenin çalışma durumu faktörlerinin içselleşmiş problemleri etkilediği; cinsiyet ve kardeş sayısı faktörlerinin de dışsallaşmış davranış problemlerini etkilediği görülmüştür.

Albayrak (2015) Dikkat eksikliği ve hiperaktivite (DEHB) tanılı İlkokul ve Ortaokul çağındaki 7-14 yaş aralığındaki çocukların dürtüsellik düzeyleri ve sosyal becerilerinin ebeveynlerinin öfke ifade tarzları ve problem çözme becerileri ile ilişkisini incelemiştir. İstanbul ilçelerinden Bakırköy, Bağcılar, Bayrampaşa ve Esenler Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinde kayıtları olan DEHB tanısı almış 7-14 yaş grubu Kaynaştırma Eğitimi alan öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenleri ile Bakırköy Kartaltepe İ.O., Bakırköy Cumhuriyet O.O. öğrencilerinden oluşan 7-14 yaş herhangi bir tanı almamış karşılaştırma grubu öğrencilerinin ebeveynleri ve öğretmenleri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları: Conners Ana-baba Derecelendirme Ölçeği (CADÖ) ve Conners öğretmen ölçeğinin önceki kısa versiyonu olan CÖDÖ-28 , Okul Sosyal Davranış Ölçekleri (OSDÖ), Sürekli Öfke ve Öfke ifade Tarzı (SÖÖTÖ), Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanmış Sosyo Demografik Veri Formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre tanısı DEHB olarak belirlenen çocuklar ile herhangi bir tanısı olmayan çocukların ebeveynlerinin problem çözme düzeyleri, öfke düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. DEHB grubu çocuklar ile herhangi bir tanısı olmayan çocukların ebeveynlerinin sürekli öfke düzeyleri ile çocukların dürtüsellik seviyeleri arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. DEHB grubu çocuklar ile herhangi bir tanısı olmayan çocukların ebeveynlerinde problem çözme becerisi arttıkça sosyal becerinin de arttığı belirlenmiştir.

İnci (2014), baba tutumlarının anasınıfı ve ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal beceri gelişimlerine etkisinin incelenmesi amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma, anasınıfı ve ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların babalarının sahip olduğu baba tutumlarını belirlemek, baba tutumlarının çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, aile tipi, babanın yaşı, öğrenim düzeyi ve işi, annenin öğrenim düzeyi ve çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak ve baba

tutumlarının çocukların sosyal beceri gelişimlerine etkisini incelemek amacı ile yapılan ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda, olumlu tutum olan İletişim Açıklığına sahip babaların en yüksek puan ortalamasına (210,12), olumsuz tutumlardan biri olan Yetkeci Tutuma sahip babaların ise en düşük puan ortalamasına (174,78) sahip oldukları belirlenmiştir. Anasınıfına devam eden çocukların babalarının sahip olduğu tutumların, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, baba işi ve anne çalışma durumuna göre anlamlı ($p<.05$) bir şekilde değiştiği saptanmıştır. Çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, aile tipi ve babanın yaşına göre ise baba tutumlarının istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Birinci sınıfa devam eden çocukların babalarının sahip olduğu tutumların ise, aile tip, çocuğun doğum sırası, çocuk sayısı, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, baba işi ve anne çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde değiştiği, çocuğun yaşı, cinsiyeti ve babanın yaşına göre anlamlı bir şekilde değişmediği bulunmuştur ($p>.05$). Baba tutumu ile çocuğun sosyal becerisi arasında ise, düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Pınar, Tekinarslan ve Sucuoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmanın amacı; zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerinin, öğretmenleri ve anneleri tarafından yapılan değerlendirme sonuçlarını ilişkisel tarama modelinde betimsel araştırma modeliyle karşılaştırmaktır. Araştırmanın örneklemi, özel eğitim sınıflarına ve okullarına devam eden 6-12 yaşları arasındaki ulaşılabilen 562 zihin yetersizliği olan öğrencidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS)’nin Öğretmen Formu” ve “Ebeveyn Formu” kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle, zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirme sonuçları arasında uyuma olup olmadığı araştırılmış, daha sonra zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerinin cinsiyet, yaş, yetersizlikten etkilenme derecesi ve ek yetersizlik durumu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, annelerle öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında bazı ölçek puanlarında (dışsallaştırılmış davranışlar alt ölçek puanı, hiperaktivite alt ölçeği puanı, atılganlık alt ölçeği puanı, problem davranış toplam puanı ve sosyal beceri toplam puanı) yüksek; bazı ölçek puanlarında (işbirliği becerileri alt ölçek puanı, kendini kontrol becerileri alt ölçek puanı ve içselleştirilmiş problem

davranışlar alt ölçek puanı) orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin sosyal becerilerinin erkek öğrencilerden fazla, problem davranışlarının ise az olduğu belirlenmiştir. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerinin yaş artışıyla birlikte anlamlı düzeyde arttığı, problem davranışlar ölçek puanlarının ise öğrencilerin yaşlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür.



BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel bir araştırma olup, ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelini oluşturan; korelasyon ve karşılaştırma modellerinin her ikisi de araştırmada kullanılmıştır. İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımı da vardır. Buna ilişkisel tarama yaklaşımı denir. Korelasyon ve karşılaştırma bu gruba girer. (Karasar,1984; s. 83). Zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inançları ile çocuklarının sosyal beceri ve problem davranış düzeylerini belirlemek amacıyla korelasyon türü ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Korelasyon ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmediğine; değişme varsa bunun nasıl olduğunu saptamaya çalışır (Karasar, 1984; s. 86). Anne babaların akılcı olmayan inançların çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemek üzere karşılaştırma yöntemi uygulanmıştır. Karşılaştırma da ise neden sonuç ilişkileri kestirilmeye çalışılır. Birinci değişken sınanmak istenen bağımsız değişken, ikincisi ise bağımlı değişkendir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkene göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılır. Karşılaştırmada korelasyon gibi bir düzey belirleme olanağı yoktur. Sonuç, ilişki vardır ya da yoktur şeklindedir. Karşılaştırmada araştırmacı doğal ortam içinde olduğundan bulgular daha geçerlidir (Karasar,1984; s. 89-90).

3.2. Evren

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim döneminde, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda kaynaştırma öğrencisi olarak genel eğitim sınıflarına ya da özel eğitim sınıflarına devam eden 6-12 yaş arası, Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından tanılanmış hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerden ve onların anne-babalarından oluşmaktadır.

3.3. Örneklem

Araştırmanın örnekleme, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkököl ve ortaokullara (resmi-kamuya bağlı) kaynaştırma öğrencisi olarak ya da özel eğitim sınıfı öğrencisi olarak devam eden, Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından hafif düzeyde zihinsel engelli tanısı konmuş 7-12 yaş 97 öğrenci ve onların anne babalarından oluşmuştur. Örneklem oluşturulurken basit random örnekleme yöntemi seçilmiştir. Basit random örnekleme (olasılıklı, tesadüfi, raslantılı, yalın örnekleme), evrendeki elemanların tek tek eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Evrendeki eleman türlerinden her birinden örnekleme girenlerin sayısı, tümü ile şansa bırakılmıştır. Seçme işleminin çok sayıda olması halinde tesadüfi etkilerin dengeleneceği temeline dayanır. Evrenin karakteristikleri veya bunların dağılımı konusunda bir ön bilgi gerektirmez (Anderson ve Sclove, 1978; Akt. Ergin, 1994; s. 96).

Araştırmanın örnekleme ise aşağıdaki aşamalara uygun olarak belirlenmiştir.

- İstanbul ili Anadolu ve Avrupa Yakası'ndaki 4 (dört) ilçeden (Kadıköy, Üsküdar, Ataşehir, Zeytinburnu) rastlantısal örnekleme modeliyle seçilmiş 16 (on altı) ilkököl ve ortaokul,
- Her bir eğitim kurumunda eğitim görmekte olan 7-12 yaş grubu 97 çocuk ve anne-babası seçilmiştir.

Tablo 3.1.
Örnekleme Yer Alan Çocukların Cinsiyete Göre Yüzde Frekans Dağılımları

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kız	43	44,3	44,3	44,3
Erkek	54	55,7	55,7	100,0
Toplam	97	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 43'ü (%44,3) kız 54'ü (%55,7) erkektir.

Tablo 3.2.
Örnekleme Yer Alan Çocukların Yaşa Göre Yüzde Frekans Dağılımları

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
7	11	11,3	11,3	11,3
8	11	11,3	11,3	22,7
9	20	20,6	20,6	43,3
10	28	28,9	28,9	72,2
11	13	13,4	13,4	85,6
12	14	14,4	14,4	99,0
Toplam	97	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 11'i (%11,3) 7, 11'i (%11,3) 8, 20'si (%20,6) 9, 28'i (%28,9) 10, 13'ü (%13,4) 11, 14'ü (%14,4) 12, yaşındadır.

Tablo 3.3.
Örnekleme Yer Alan Çocukların Doğum Sırasına Göre Yüzde Frekans Dağılımları

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İlk	43	44,3	44,3	44,3
Orta	25	25,8	25,8	70,1
Son	29	29,9	29,9	100,0
Toplam	97	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 43'ü (%44,3) ilk, 25'i (%25,8) orta, 29'u da (%29,9) son, sırasında yer almaktadır.

Tablo 3.4.
Örnekleme Yer Alan Çocukların Kardeş Sayısına Göre Yüzde Frekans Dağılımları

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Tek Kardeş	20	20,6	20,6	20,6
2-4 Kardeş	60	61,9	61,9	82,5
5 ve üstü	17	17,5	17,5	100,0
Toplam	97	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 20'si (%20,6) tek kardeş, 60'ı (%61,9) 2-4 kardeş, 17'si (%17,5) 5 ve üstü kardeşe sahiptirler.

Tablo 3.5.
Örnekleme Yer Alan Çocukların Devam Ettikleri Okul Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
29 Ekim İlkokulu	2	2,1	2,1	2,1
Ayhan Şahenk Ortaokulu	5	5,2	5,2	7,2
Bağlarbaşı İlkokulu	4	4,1	4,1	11,3
Bozkurt İlkokulu	16	16,5	16,5	27,8
Faik Reşit Unat Ortaokulu	5	5,2	5,2	33,0
Fatma Süslügil İlkokulu	14	14,4	14,4	47,4
Halil Atamavcı İlkokulu	10	10,3	10,3	57,7
Halil Rüştü İlkokulu	8	8,2	8,2	66,0
Hattat İsmail Hakkı İlkokulu	1	1,0	1,0	67,0
Hilmi Çelikoğlu Ortaokulu	5	5,2	5,2	72,2
İcadiye İlkokulu	2	2,1	2,1	74,2
Moda İlkokulu	7	7,2	7,2	81,4
Münevver Şefik Fergar İlkokulu	2	2,1	2,1	83,5
Nihat Işık İlkokulu	1	1,0	1,0	84,5
Semiha Şakir İlkokulu	2	2,1	2,1	86,6
Veli Efendi İlkokulu	13	13,4	13,4	100,0
Toplam	97	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 2'si (%2,1) 29 Ekim İlkokulu, 5'i (%5,2) Ayhan Şahenk Ortaokulu, 4'ü (%4,1) Bağlarbaşı İlkokulu, 16'sı (%16,5) Bozkurt İlkokulu, 5'i (%5,2) Faik Reşit Unat Ortaokulu, 14'ü (%14,4) Fatma Süslügil İlkokulu, 10'u (%10,3) Halil Atamavcı İlkokulu, 8'i (%8,2) Halil Rüştü İlkokulu, 1'i (%1,0) Hattat İsmail Hakkı İlkokulu, 5'i (%5,2) Hilmi Çelikoğlu Ortaokulu, 2'si (%2,1) İcadiye İlkokulu, 7'si (%7,2) Moda İlkokulu, 2'si (%2,1) Münevver Şefik Fergar İlkokulu, 1'i (%1,0) Nihat Işık İlkokulu, 2'si (%2,1) Semiha Şakir İlkokulu, 13'ü (%13,4) Veli Efendi İlkokulunda öğrenim görmektedir.

Tablo 3.6.
Örnekleme Yer Alan Çocukların Özel Eğitim Desteği Alma Durumu Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	70	72,2	72,2	72,2
Hayır	27	27,8	27,8	100,0
Toplam	97	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 70'i (%72,2) özel eğitim desteği alırken 27'si (%27,8) özel eğitim desteği almamaktadır.

Tablo 3.7.
Örnekleme Yer Alan Çocukların Özel Eğitim Desteği Alma Süresi Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1	2	2,1	2,9	2,9
2	49	50,5	70,0	72,9
3	13	13,4	18,6	91,4
4	4	4,1	5,7	97,1
5	1	1,0	1,4	98,6
6	1	1,0	1,4	100,0
Toplam	70	72,2	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunda özel eğitim desteği alan öğrencilerin 2'i (%2,1), 49'u (%50,5) 2, 13'ü (%13,4) 3, 4'ü (%4,1) 4, 1'i (%1,0) 5 ve 1'i (%1,0) de 6 yıldır özel eğitim desteği almaktadırlar.

Tablo 3.8.
Örnekleme Yer Alan Çocukların Ailede Yaşayan Kişi Sayısı Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
2	1	1,0	1,0	1,0
3	12	12,4	12,4	13,4
4	32	33,0	33,0	46,4
5	19	19,6	19,6	66,0
6	12	12,4	12,4	78,4
7	8	8,2	8,2	86,6
8	3	3,1	3,1	89,7
9	3	3,1	3,1	92,8
10	5	5,2	5,2	97,9
11	1	1,0	1,0	99,0
12	1	1,0	1,0	100,0
Toplam	97	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin ailelerin 1'inde (%1,0) 2 kişi, 12'sinde (%12,4) 3 kişi, 32'sinde (%33,0) 4 kişi, 19'unda (%19,6), 12'sinde (%12,4) 6 kişi, 8'inde (%8,2) 7 kişi, 3'ünde (%3,1) 8 kişi, 3'ünde (%3,1) 9 kişi, 5'inde (%5,2) 10 kişi, 1'inde (%1,0) 11 kişi, 1'inde de (%1,0) 12 kişi yaşamaktadır.

Tablo 3.9.
Örnekleme Yer Alan Çocukların Annelerinin Yaşı Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
20-29	7	7,2	7,2	7,2
30-39	55	56,7	56,7	63,9
40-49	31	32,0	32,0	95,9
50 ve üstü	4	4,1	4,1	100,0
Toplam	97	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 7'sinin (%7,2) annesi 20-29 yaş grubunda; 55'inin (%56,7) 30-39 yaş grubunda, 31'i (%32,0) 40-49 yaş grubunda, 4'ü de (%4,1) 50 ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır.

Tablo 3.10.
Örnekleme Yer Alan Çocukların Babalarının Yaşı Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
20-29	3	3,1	3,1	3,1
30-39	40	41,2	41,2	44,3
40-49	47	48,5	48,5	92,8
50 ve üstü	7	7,2	7,2	100,0
Toplam	97	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 3'ünün (%3,1) babası 20-29 yaş grubunda; 40'ının (%41,2) 30-39 yaş grubunda, 46'si (%48,5) 40-49 yaş grubunda, 7'si de (%7,2) 50 ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır.

Tablo 3.11.
Örnekleme Yer Alan Çocukların Annelerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Okur Yazar Değil	20	20,6	20,6	20,6
Okur Yazar	10	10,3	10,3	30,9
İlkokul	45	46,4	46,4	77,3
Ortaokul	10	10,3	10,3	87,6
Lise	7	7,2	7,2	94,8
Üniversite ve Üstü	5	5,2	5,2	100,0
Toplam	97	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 20'sinin (%20,6) annesi okur-yazar değil, 10'u (%10,3) okur-yazar, 45'i (%46,4) ilkokul mezunu, 10'u

(%10,3) ortaokul mezunu, 7'si (%7,2) lise mezunu, 5'i de (%5,1) üniversite mezunu durumdadır.

Tablo 3.12.
Örnekleme Yer Alan Çocukların Babalarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Okur Yazar Değil	2	2,1	2,1	2,1
Okur Yazar	8	8,2	8,2	10,3
İlkokul	45	46,4	46,4	56,7
Ortaokul	14	14,4	14,4	71,1
Lise	21	21,6	21,6	92,8
Üniversite ve Üstü	7	7,2	7,2	100,0
Toplam	97	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 2'sinin (%2,1) babası okur-yazar değil, 8'i (%8,2) okur-yazar, 45'i (%46,4) ilkokul mezunu, 14'ü (%14,4) ortaokul mezunu, 21'i (%21,6) lise mezunu, 7'si de (%7,2) üniversite mezunu durumdadır.

Tablo 3.13.
Örnekleme Yer Alan Çocukların Annelerinin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	12	12,4	12,4	12,4
Hayır	85	87,6	87,6	100,0
Toplam	97	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 12'sinin (%12,4) annesi çalışmakta iken 85'inin (%86,7) çalışmamaktadır.

Tablo 3.14.
Örnekleme Yer Alan Çocukların Babalarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	82	84,5	84,5	84,5
Hayır	15	15,5	15,5	100,0
Toplam	97	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 82'sinin (%84,5) babası çalışmakta iken 15'inin (%15,5) çalışmamaktadır.

Tablo 3.15.
Algılanan Gelir Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Dar Gelirli	27	27,8	27,8	27,8
Orta Altı	22	22,7	22,7	50,5
Orta	46	47,4	47,4	97,9
Orta Üstü	2	2,1	2,1	100,0
Toplam	97	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin ailelerinin 27'si (%27,8) kendini dar gelirli, 22'si (%22,7) ortanın altı, 46'sı (%47,4) orta düzeyde, 2'si de (%2,1) ortanın üstü düzeyde algılamaktadır.

Tablo 3.16.
Aile Eğitimi Alınıp Alınmaması Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	10	10,3	10,3	10,3
Hayır	87	89,7	89,7	100,0
Toplam	97	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 10'unun ailesi aile eğitimi almış, 87'si (%89,7) ise aile eğitimi almamıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin ve anne-babalarının demografik bilgilerine ulaşmak için Aile Bilgi Formu, anne-babaların akılcı olmayan inançlarını ölçümlemek için Anne-Baba Düşünceleri Ölçeği (ABDÖ), öğrencilerin sosyal becerileri ve davranış problemlerini belirlemek üzere Okul Sosyal Davranış Ölçeği (OSD) ve Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi Ebeveyn Formu (SBDS-EF) ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Aile Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin ve anne-babalarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan aile bilgi formu kullanılmıştır. Aile bilgi formunda araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, doğum sırası, kardeş sayısı, devam ettikleri okul, özel eğitim desteği alıp almadıkları, alıyorlar ise süresi,

ailede yaşayan kişi sayısı, anne-babalarının eğitim durumları, çalışma durumları, algılanan gelir düzeyi ve aile eğitimi alıp almamaları ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

3.4.2. Anne-Baba Düşünceler Ölçeği (ABDÖ)

Anne-Baba Düşünceler Ölçeği (ABDÖ), Kaya ve Hamamcı (2010) tarafından anne-babaların akılcı olmayan inançlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Ölçekte toplamda 29 madde yer almaktadır. Ölçek anne-babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinde onlardan gerçekçi olmayan beklentilerini içeren beklentiler alt boyutu, anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilgili mükemmeliyetçi düşünceleri içeren mükemmeliyetçilik alt boyutundan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her madde anne-babaların çocuk yetiştirmeye ve anne-baba olmaya ilişkin akılcı olmayan inançların belirlenmesine yönelik ifadeler yer almaktadır. Ölçek maddelerinin 17'si (1, 2, 27, 4, 9, 6, 23, 8, 20, 29, 14, 12, 26, 18, 15, 16, 17) beklentiler alt boyutunda yer alırken, 12'si de (11, 19, 5, 21, 22, 7, 24, 25, 13, 3, 28, 10) mükemmeliyetçilik alt boyutunda yer almaktadır.

Anne-Baba Düşünceler Ölçeği "Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Hiç Katılmıyorum (1) şeklinde puanlanan 5'li likert tipi bir ölçme aracıdır. Beklentiler alt boyutundan alınacak en düşük puan 19, en yüksek puan 74'tür. Mükemmeliyetçilik alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 60'tır. Ölçek alt puanlar bazında değerlendirilebilen bir ölçek olup, her bir alt boyuttan alınabilecek yüksek puan o alt boyutta ilişkin yüksek akılcı olmayan inanca işaret etmektedir.

Anne-Baba Düşünceler Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması çocukları ilköğretim birinci kademeye devam eden 520 anne-baba üzerinden yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği, ölçeğinin beklentiler ve mükemmeliyetçilik alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarının hesaplanması ve test tekrar test yöntemleri ile incelenmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında, Beklentiler alt boyutunun test-tekrar test güvenirlik katsayısı .84 ve Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .89 bulunurken, Mükemmeliyetçilik alt boyutunun test-tekrar test güvenirlik katsayısı .80, Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ise .86 bulunmuştur.

Anne-Baba Düşünceler Ölçeği'nin geçerlilik çalışması ölçüt geçerliği ve ayırt edicilik geçerliği ile incelenmiştir. Anne-baba Düşünceler Ölçeği'nin ölçüt geçerliğini belirlemek için Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği (FOTÖ), Beck Depresyon Envanteri (BDE) ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (AOİÖ) ile olan korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin mükemmeliyetçilik alt boyutunun Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği ile korelasyonu .27 bulunurken beklentiler alt boyutuyla .14 bulunmuştur. Mükemmeliyetçilik alt boyutunun Beck Depresyon Envanteri ile olan korelasyonu .19 iken beklentiler alt boyutuyla .30 olarak bulunmuştur. Mükemmeliyetçilik alt boyutunun Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeğiyle korelasyonu .52 iken beklentiler alt boyutu .54 olarak saptanmıştır.

Yapılan bu çalışmada anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin düşünceleri ve anne-baba olmaya ilişkin akılcı olmayan inançlarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenilebilir (Kaya ve Hamamcı, 2010).

Kaya ve Hamamcı (2013) tarafından, çocuğu ortaokula devam eden anne babalar için yaptıkları geçerlilik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi, ortaokula devam eden çocuğu olan 489 (248 anne, 241 baba) anne babadan oluşmaktadır. Çalışmada; araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu, Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (AOİÖ) ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği (FOTÖ) ile veriler toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analiz sonucunda elde edilen değerlerden, iki faktörlü modelin uyum indekslerinin çocuğu ortaokula devam eden anne babalar için de uygun olduğu görülmüştür.

3.4.3. Okul Sosyal Davranış Ölçeği (OSDÖ)

Okul Sosyal Davranış Ölçekleri (School Social Behavior Scales), sınıf öğretmenleri veya okuldaki diğer öğretmenlerin, okul öncesi ve ilköğretim çağındaki öğrencilerini teker teker değerlendirilebilmelerine olanak sağlayacak şekilde, beşli Likert modeline uygun olarak geliştirilmiştir. Ölçekler toplam altmış beş maddeden oluşmaktadır. Ölçek, A Formu: Sosyal Yeterlilik ve B Formu: Olumsuz Sosyal Davranışlar olmak üzere iki formdan oluşturulmuştur. “Sosyal Yeterlilik Ölçeği”nde; “Kişiler Arası İlişkiler” (on dört madde), “Öz Denetim Becerisi” (on madde) ve “Akademik Beceriler” (sekiz madde) olmak üzere üç alt ölçekte toplanan otuz iki madde yer almaktadır. “Olumsuz

Sosyal Davranışlar Ölçeği”nde ise “Saldırgan-Sinirli” (on dört madde), “AntisosyalAgresif ” (on madde) ve “Yıkıcı-Talepkâr” (dokuz madde) olmak üzere üç alt ölçekte toplanan otuz üç madde bulunmaktadır. Ölçeklerin orijinal formunun geçerlik çalışmalarında, içerik geçerliliği için madde toplam, madde kalan korelasyon analizleri yapılmıştır. Madde toplam analizlerinde, ölçeğin A formunun korelasyon kat sayılarının $r=.62$ ve $r=.82$ arasında değiştiği, B formunun korelasyon kat sayılarının $r=.58$ ve $r=.86$ arasında değiştiği tespit edilmiştir (Merrell, 1993). Ölçeklerin ölçüt geçerliliği için yapılan çalışmalarda; OSDÖ ile “Conners Öğretmen Değerlendirme Ölçeği”nin puanları arasında en yüksek $r=.82$ ve $.91$ en düşük $r=.25$ ve $.45$ arasında değişen ilişkiler tespit edilmiştir. OSDÖ ile “Waksman Sosyal Beceriler Dereceleme Ölçeği” puanlarının korelasyonları arasında $p<.001$ düzeyinde, OSDÖ’nün A formu ile “WalkerMcConnell Sosyal Yeterlilik ve Okula Uyum Ölçeği” puanları arasında $r=.78$ ve $r=.94$ arasında değişen, OSDÖ’nün B formu ile $r=-.44$ ile $r=-.82$ arasında değişkenlik gösteren ilişkiler elde edilmiştir.

Yapı geçerliliğinde; ölçeklerin faktör yapısı incelenmiştir. Faktör analizi, 758 kişilik okul öncesi, ilköğretim (K-6) ve lise (7-12) düzeyindeki öğrenciler ile özel eğitim öğrencilerinden oluşan örneklem grubu üzerinde yapılmıştır. Varimax rotasyonla yapılan temel bileşenler analizini takiben 758 kişilik bir gruptan elde edilen verilere Kaiser normalizasyon prosedürü uygulanmıştır. OSDÖ’nün “Sosyal Yeterlilik Ölçeği”, yapılan faktör analizi sonrasında açıklanan varyansın % 71,7’sini karşılamak- tadır. Bu ölçekteki her maddenin faktör yükü. 52 ve daha üzerindedir. OSDÖ’nün “Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeği”, yapılan faktör analizi sonrasında açıklanan varyansın %69,6’sını karşılamaktadır. Bu ölçekteki her maddenin faktör yükü .51 ve daha üzeri olarak tespit edilmiştir. “Okul Sosyal Davranış Ölçekleri”nin orijinal formunun güvenilirlik çalışmasında iç tutarlılık, test tekrar test ve ölçümün standart hatası tekniklerinden faydalanılmıştır.

OSDÖ’nün iç tutarlılığında, iki ölçek ve onların her bir alt ölçeği için Cronbach α kat sayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen Cronbach α güvenilirlik kat sayıları ise, $r=.94$ ile $r=.98$ arasında değişmektedir. Test tekrar test yöntemi için yapılan uygulamada ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 72 öğretmenden üç hafta ara ile alınan veriler arasında $r=.68$ ile

$r=.83$ arasında değişen ve $p<.001$ düzeyinde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. OSDÖ'nün "Sosyal Yeterlilik" ve "Olumsuz Sosyal Davranışlar" ölçeklerinden elde edilen ölçümlerle, alt ölçeklerden elde edilen ölçümlerin standart hataları incelendiğinde oldukça düşük değerler elde edilmiş olduğu gözlenmektedir (SH=4.24 ile 1.88). Bu durum da aracın güvenilirliğini desteklemektedir (Merrell, 1993). Ölçeklerin puanlandırılması "hiçbir zaman: 1 puan, nadiren: 2 puan, ara sıra: 3 puan, sıklıkla: 4 puan, her zaman: 5 puan" şeklinde yapılmaktadır (Yukay, 2003).

3.4.4. Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi-Ebeveyn Formu (SBDS-EF)

Gresham ve Elliott, (1990) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi - Ebeveyn Formu (EF): EF'de Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ-EF) ve Problem Davranışlar Ölçeği (PDÖ-EF) olmak üzere iki ayrı ölçek bulunmaktadır. SBÖ-EF atılganlık, işbirliği, sorumluluk ve kendini kontrol olmak üzere dört alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekte toplam 40 madde bulunmakta, 9. ve 38. maddeler aynı anda iki alt ölçekte de yer aldığı için ölçek toplam puanı 38 madde üzerinden hesaplanmakta ve toplam puan 0 ile 76 arasında değişmektedir. Ebeveynler ölçekte belirtilen sosyal becerileri çocuklarında hiç/asla gözlemlemiyorlarsa (0 puan), bazen gözlemliyorlarsa (1 puan), çok sık gözlemliyorlarsa (2 puan) olarak değerlendirmektedirler. Ölçekten alınan yüksek puan çocuğun sosyal becerilere yeterince sahip olduğunu göstermektedir. Problem Davranış Ölçeği (PDÖ-EF) dışsallaştırılmış davranışlar, içselleştirilmış davranışlar ve hiperaktivite alt ölçekleri olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. PDÖ-EF'den elde edilecek toplam puan 0 ile 36 arasında değişmekte, yüksek puan çocuğun problem davranışlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ebeveynler çocuklarında var olan problem davranışları sosyal beceri ölçeğine benzer şekilde değerlendirilmekte, çocuklarında problem davranışı hiç/asla gözlemlemiyorlarsa (0 puan), problem davranışı bazen gözlemliyorlarsa (1 puan), problem davranışları çok sık gözlemliyorlarsa (2 puan) olarak puanlanmaktadır. SBÖ-EF özgün formu için iç tutarlılık katsayısı; işbirliği alt ölçeği için .77, atılganlık alt ölçeği için .74, sorumluluk alt ölçeği için .65 ve kendini kontrol alt ölçeği için .80 bulunmuştur. PDÖ-EF de yer alan dışsallaştırılmış alt ölçeğinin içtutarlılık katsayısı .75, içselleştirilmış alt ölçeğinin .71 ve hiperaktivite alt ölçeğinin ise .77 bulunmuştur. Cronbach alfa değerleri SBÖ-EF

toplam puan için 0.90, PDÖ-EF toplam puan için 0.87 güvenirlik katsayısı olarak belirlenmiştir.

Türkiye’de EF’da yer alan SBÖ-EF’nin (6-12 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Şahin (2006) tarafından ilköğretim 3. sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerinden toplanan veriler üzerinde yapılmış, SBÖ-EF’nin orijinal ölçekteki dört faktörlü yapısının korunduğu; ancak, bazı maddelerin yer aldığı faktörlerin değiştiği belirtilmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının; işbirliği alt ölçeği için .80, atılganlık alt ölçeği için .50, sorumluluk alt ölçeği için .63 ve kendini kontrol alt ölçeği için .69, SBÖ-EF toplam puanı .82 olduğu belirlenmiştir. EF’nin zihin yetersizliği olan öğrencilerden toplanan veriler üzerindeki geçerlik ve güvenirlik çalışması Çifci-Tekinarslan, Sazak-Pınar ve Sucuoğlu (2010) tarafından yapılmış, açımlayıcı faktör analizi sonucunda özgün ölçekte yer alan sorumluluk, işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol alt ölçeklerinden oluşan dört faktörlü yapının korunduğu görülmüştür. SBÖ-EF’de yer alan maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarının .24 ile .70 arasında değiştiği belirlenmiştir. PDÖ-EF ölçeği için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda özgün ölçekte yer alan üç faktörlü yapının korunduğu, üç faktörün toplam varyansın %47.98’sini açıkladığı görülmüştür. PDÖ-EF’de yer alan toplam 18 maddenin madde toplam korelasyon katsayılarının. 26 ile. 61 arasında değiştiği görülmüştür. Güvenirlik analizi sonuçları ise SBÖ-EF toplam puanı için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı. 94, işbirliği alt ölçeği için .86, atılganlık alt ölçeği için .83, kendini kontrol alt ölçeği için .77 ve sorumluluk alt ölçeği için 0,86 olarak bulunmuştur. PDÖ-EF toplam puanı için .84, dışsallaştırma alt ölçeği için .77, içselleştirme alt ölçeği için .59 ve hiperaktivite alt ölçeği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .95 olarak belirlenmiştir (Akt. Çifci Tekinarslan ve diğ., 2012; s. 2770-2771).

3.5. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Bu araştırmada, zihinsel engelli çocuk sahibi ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarının düzeyini belirlemek için Anne-Baba Düşünceler Ölçeği (ABDÖ), anne-babaların kendileri tarafından cevaplandırılmıştır. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ve davranış problemleri düzeyini belirlemek için iki ölçek uygulanmıştır. “Okul Sosyal

Davranış Ölçeği” öğretmenler tarafından, “Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi-Ebeveyn Formu” anneler tarafından yanıtlanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 2015-2016 eğitim öğretim yılında uygulanmıştır. Bunun için gerekli izinler alınmıştır (Ek-1).

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin toplanması işlemi bittikten sonra, araştırmada kullanılan ölçeklerin puanlamaları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İstatistiksel çözümlenmeleri SPSS 17.0 paket programında amaçlara uygun istatistik işlemler yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır:

1. Örneklemi oluşturan öğrencilerin ve anne babalarının demografik özelliklerini özetlemek için değişkenlerinin frekans (f) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.
2. Anne babaların akılcı olmayan inançları için Anne-Baba Düşünceler Ölçeği ve öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ve problem davranış düzeyleri için uygulanan Okul Sosyal Davranış Ölçeği – Sosyal Beceri Dereceleme Ölçeği EF ölçeklerin elde edilen puanların ortalaması (X) ve standart sapma (ss) değerleri-betimsel değerler hesaplanmıştır.
3. Anne babaların akılcı olmayan inançları için uygulanan Anne-Baba Düşünceler Ölçeği’nden elde edilen puanların çeşitli değişkenler (anne babanın yaşı, çocuğun yaşı, eğitim durumları gibi) açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını yorumlamak için Kruskal Wallis-H analizi yapılmıştır. Farkın anlamlı bulunduğu durumlarda ise farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır.
4. Anne babaların akılcı olmayan inançlarının kendi aralarında karşılaştırılmaları için bağımsız grup t testi uygulanmıştır.
5. Anne babaların akılcı olmayan inançları ile çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ve davranış problemleri düzeylerini karşılaştırmak üzere Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.
6. Annelerin belirledikleri sosyal beceri düzeyi ve problem davranış düzeyi ile öğretmenlerin belirledikleri sosyal beceri düzeyi ve problem davranış düzeyinin

farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

İstatistiki açıdan P değeri .05 ve .001 olarak kabul edilmiştir. Elde edilen değerlerin bu değerlerden küçük olması durumunda anlamlı olarak kabul edilmiştir.



BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına yönelik olarak toplanan verilerin istatistiksel olarak incelenmesine ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Birinci bölümde, araştırmada kullanılan Anne-Baba Düşünceler Ölçeği ve Okul Sosyal Davranış Ölçeği ile Sosyal Beceri Dereceleme Ölçeği (SBÖ-EF)'nden elde edilen puanların ortalaması (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri-betimsel değerlere yer verilmiştir. İkinci bölümde, anne babaların akılcı olmayan inançları için uygulanan Anne-Baba Düşünceler Ölçeği'nden elde edilen puanların çeşitli değişkenler (anne babanın yaşı, çocuğun yaşı, eğitim durumları gibi) açısından karşılaştırılmalarına yer verilmiştir. Üçüncü bölümde, anne ve babaların akılcı olmayan inançlarının kendi aralarında karşılaştırılmaları yer almaktadır. Dördüncü bölümde, anne babaların akılcı olmayan inançları ile çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ve davranış problemlerinin karşılaştırılmaları yer almaktadır. Son bölümde ise annelerin çocukları ile ilgili değerlendirmeleri sonucunda elde edilen sosyal beceri ve problem davranış düzeyleri ile öğretmenlerin değerlendirmeleri sonucunda elde edilen sosyal beceri ve problem davranış düzeylerinin karşılaştırmaları yer almıştır.

4.1. Araştırmada Kullanılan Ölçekler İle İlgili Betimsel İstatistikler

Araştırma kapsamında uygulanan Anne-Baba Düşünceleri Ölçeği (ABDÖ)'ne ait betimsel değerler Tablo 4.1.'de; öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranış düzeyini belirlemek üzere annelere uygulanan Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi-Ebeveyn Formu (SBDS-EF)'na ait betimsel değerler Tablo 4.2.'de; öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranış düzeyini belirlemek üzere öğretmenlere uygulanan Okul Sosyal Davranış Ölçeği (OSDÖ)'nden elde edilen betimsel değerler ise Tablo 4.3'de yer almaktadır.

Tablo 4.1.
Anne-Baba Düşünceleri Ölçeği (ABDÖ) Form ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel Değerler

Form	Alt Boyutlar	N	\bar{x}	ss
Anne Formu	Beklentiler	97	47,23	14,03
	Mükemmeliyetçilik	97	47,75	8,48
Baba Formu	Beklentiler	97	47,92	14,39
	Mükemmeliyetçilik	97	48,94	8,42

Tabloda görüldüğü üzere, Anne-Baba Düşünceleri Ölçeği (ABDÖ) *anne formu* beklentiler alt boyutu aritmetik ortalaması $\bar{x}=47,23$, standart sapması $ss=14,03$ olarak; mükemmeliyetçilik alt boyutu aritmetik ortalaması $\bar{x}=47,75$, standart sapması $ss=8,48$ olarak; *baba formu* beklentiler alt boyutu aritmetik ortalaması $\bar{x}=47,92$, standart sapması $ss=14,39$ olarak; mükemmeliyetçilik alt boyutu aritmetik ortalaması $\bar{x}=48,94$, standart sapması $ss=8,42$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.2.
Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi Ebeveyn Formu (SBDS-EF) Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel Değerler

Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi Ebeveyn Formu	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	ss
İşbirliği	97	1	18	8,32	4,12
Atılganlık	97	5	16	10,74	2,91
Kendini kontrol	97	0	12	5,75	2,58
Sorumluluk	97	5	27	16,48	5,40
Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puanı	97	15	71	40,60	12,33
Dışsallaştırılmış davranışlar	97	0	12	4,55	2,72
İçselleştirilmiş davranışlar	97	0	6	3,04	1,38
Hiperaktivite	97	0	15	7,27	2,90
Problem Davranış Ölçeği Toplam Puanı	97	2	29	14,82	5,48

Tabloda görüldüğü üzere, Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi Ebeveyn Formu (SBDS-EF) *Sosyal beceriler ölçeği* işbirliği alt boyutu aritmetik ortalaması $\bar{x}=8,32$, standart sapması $ss=4,12$ olarak; atılganlık alt boyutu aritmetik ortalaması $\bar{x}=10,74$, standart sapması $ss=2,91$ olarak; kendini kontrol alt boyutu aritmetik ortalaması $\bar{x}=5,75$, standart sapması $ss=2,58$ olarak; sorumluluk alt boyutu aritmetik ortalaması $\bar{x}=16,48$, standart sapması $ss=5,40$ olarak; Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanı aritmetik ortalaması $\bar{x}=40,60$, standart sapması $ss=12,33$ olarak hesaplanmıştır. Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi Ebeveyn Formu (SBDS-EF) *problem davranışlar ölçeği* dışsallaştırılmış davranışlar alt boyutu aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,55$, standart sapması $ss=2,72$ olarak; içselleştirilmiş davranışlar alt boyutu aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,04$, standart sapması

ss=1,38 olarak; hiperaktivite alt boyutu aritmetik ortalaması $\bar{x}=7,27$, standart sapması ss=2,90 olarak; Problem Davranış Ölçeği toplam puanı aritmetik ortalaması $\bar{x}=14,82$, standart sapması ss=5,48 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.3.

Okul Sosyal Davranış Ölçeği (OSDÖ) Form ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel Değerler

Okul Sosyal Davranış Ölçeği	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	ss
Kişiler arası ilişkiler	97	16	70	46,15	13,25
Öz denetim becerisi	97	14	50	35,65	8,90
Akademik beceriler	97	10	40	27,43	7,44
Sosyal Yeterlilik Toplam Puanı	97	42	158	109,52	27,51
Saldırgan-sinirli	97	14	67	27,07	14,04
Antisosyal-agresif	97	10	47	17,47	9,04
Yıkıcı-talepkar	97	9	38	17,81	7,97
Olumsuz Sosyal Davranışlar Toplam Puanı	97	33	152	62,32	30,19

Tabloda görüldüğü üzere, Okul Sosyal Davranış Ölçeği (OSD) Sosyal Yeterlilik formu kişilerarası ilişkiler alt boyutu aritmetik ortalaması $\bar{x}=46,15$, standart sapması ss=13,25 olarak; özdenetim alt boyutu aritmetik ortalaması $\bar{x}=35,65$, standart sapması ss=8,90 olarak; akademik beceriler alt boyutu aritmetik ortalaması $\bar{x}=27,43$, standart sapması ss=7,44 olarak; Sosyal Yeterlilik toplam puanı aritmetik ortalaması $\bar{x}=109,52$, standart sapması ss=27,51 olarak; Olumsuz Sosyal Davranışlar formu saldırgan-sinirli alt boyutu aritmetik ortalaması $\bar{x}=27,07$, standart sapması ss=14,04 olarak; antisosyal-agresif alt boyutu aritmetik ortalaması $\bar{x}=17,47$, standart sapması ss=9,04 olarak; yıkıcı-talepkar alt boyutu aritmetik ortalaması $\bar{x}=17,81$, standart sapması ss=7,97 olarak; Olumsuz sosyal davranışlar toplam puanı aritmetik ortalaması $\bar{x}=62,32$, standart sapması ss=30,19 olarak hesaplanmıştır.

4.2. Araştırmanın Amaçlarına Yönelik Bulgular

Anne babaların akılcı olmayan inançları için uygulanan Anne-Baba Düşünceler Ölçeği'nden elde edilen puanların çeşitli değişkenler (anne babanın yaşı, çocuğun yaşı, eğitim durumları gibi) açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını yorumlamak için Kruskal Wallis-H analizi yapılmıştır.

Anne babaların akılcı olmayan inançlarının kendi aralarında karşılaştırılmaları için bağımsız grup *t* testi uygulanmıştır.

Anne babaların akılcı olmayan inançları ile çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ve davranış problemleri düzeylerini karşılaştırmak üzere Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

Annelerin belirledikleri sosyal beceri düzeyi ve problem davranış düzeyi ile öğretmenlerin belirledikleri sosyal beceri düzeyi ve problem davranış düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular, araştırmanın ana amaç ve alt amaçlarına uygun bir biçimde sıra ile tablolar halinde, yorumları ile birlikte aşağıda yer almaktadır.

4.2.1. Anne-Baba Düşünceler Ölçeği'nden Elde Edilen Puanların Demografik Değişkenler Açısından Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci amacı zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inançlarının çeşitli demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inançlarının çocuğun cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemeye yönelik bulgular Tablo 4.4.'de; çocuğun yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemeye yönelik bulgular Tablo 4.5.'de; çocuğun doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemeye yönelik bulgular Tablo 4.6.'da; çocuğunun kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemeye yönelik bulgular Tablo 4.8.'de; çocuğunun özel eğitim desteği alma durumuna göre farklılaşma durumu için bulgular Tablo 4.9.'da; ailedeki birey sayısına göre farklılaşmasına yönelik bulgular Tablo 4.10.'da; anne-babanın yaşına yönelik bulgular Tablo 4.12.'de; anne-babanın eğitim durumuna yönelik bulgular Tablo 4.13.'de; anne-babanın çalışma durumuna yönelik bulgular Tablo 4.15.'de; algılanan gelir düzeyine yönelik bulgular Tablo 4.16.'da; aile eğitimi alınıp alınmamasına yönelik bulgular Tablo 4.18.'de yer almaktadır.

Tablo 4.4.**Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Çocuğun Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları (N=97)**

Puan	Gruplar	n	\bar{x}	ss	t Testi			
					t	sd	p	
Anne	Beklentiler	Kız	43	46,36	15,26	0,52	95	0,604
		Erkek	54	47,94				
	Mükemmeliyetçilik	Kız	43	46,15	9,65	1,59	95	0,117
		Erkek	54	49,00				
Baba	Beklentiler	Kız	43	48,71	15,79	0,46	95	0,646
		Erkek	54	47,24				
	Mükemmeliyetçilik	Kız	43	47,30	10,55	1,69	95	0,095
		Erkek	54	50,31				

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.4'de görüldüğü üzere; zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inanç düzeylerinin, çocuklarının cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 4.5.**Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Çocuğun Yaşına Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (N=97)**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	
Anne	Beklentiler	7 yaş	11	39,39	1,08	3	0,782
		8-9 yaş	31	41,37			
		10-11 yaş	41	45,57			
		12 yaş ve üstü	14	48,08			
	Mükemmeliyetçilik	7 yaş ve altı	11	32,60	5,03	3	0,169
		8-9 yaş	31	50,45			
		10-11 yaş	41	46,99			
		12 yaş ve üstü	14	37,00			
Baba	Beklentiler	7 yaş	11	40,06	0,23	3	0,973
		8-9 yaş	31	42,65			
		10-11 yaş	41	41,29			
		12 yaş ve üstü	14	44,42			
	Mükemmeliyetçilik	7 yaş	11	43,15	4,63	3	0,201
		8-9 yaş	31	52,03			
		10-11 yaş	41	42,03			
		12 yaş ve üstü	14	34,41			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin Anne-Baba Düşünceleri Ölçeği (ABD) form ve alt boyutları puanlarının çocuğun yaşı değişkenine

göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda anne beklentiler ($x^2=1,08$; $p>,05$); anne mükemmeliyetçilik ($x^2=5,03$; $p>,05$); baba beklentiler ($x^2=0,23$; $p>,05$); baba mükemmeliyetçilik ($x^2=4,63$; $p>,05$) alt boyutları için grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.6.

Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Çocuğun Doğum Sırasına Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (N=97)

Puan		Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Anne	Beklentiler	İlk	43	44,08	7,97	2	0,019*
		Ortancı	25	55,69			
		Sonuncu	29	35,13			
	Mükemmeliyetçilik	İlk	43	46,49	3,37	2	0,185
		Ortancı	25	50,85			
		Sonuncu	29	37,87			
Baba	Beklentiler	İlk	43	43,29	4,15	2	0,125
		Ortancı	25	48,75			
		Sonuncu	29	34,27			
	Mükemmeliyetçilik	İlk	43	45,09	0,64	2	0,727
		Ortancı	25	46,98			
		Sonuncu	29	41,28			

*Fark $p<,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin Anne-Baba Düşünceleri Ölçeği (ABDÖ) form ve alt boyutları puanlarının çocuğun doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda anne mükemmeliyetçilik ($x^2=3,37$; $p>,05$); baba beklentiler ($x^2=4,15$; $p>,05$) ve baba mükemmeliyetçilik ($x^2=0,64$; $p>,05$) alt boyutları için grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmazken; anne beklentiler ($x^2=7,97$; $p<,05$) alt boyutu için grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla gruplar kendi aralarında Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.7.

Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinden Annenin Beklentileri Puanının Çocuğun Doğum Sırasına Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları (N=97)

Puan	Gruplar	İlk	Ortancı	Sonuncu
(Anne) Beklentiler	İlk	S. Ort =44,08	p=,147	p=,220
	Ortancı		S. Ort =55,69	p=,002**
	Sonuncu			S. Ort.=35,13

**Fark $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tabloda görüldüğü üzere, Anne-Baba Düşünceler Ölçeği (ABDÖ) anne beklentiler alt boyutu puanının çocuğun doğum sırasına göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testinin sonucuna göre *anne beklentiler* alt boyutu için söz konusu farklılığın ortancı çocuk ile sonuncu çocuk arasında sonuncu çocuk lehine $p < ,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Mann Whitney U Testine göre ortanca çocuğu olan annelerin beklenti düzeyleri sonuncu çocuğu olan annelerden daha yüksektir ($p < ,01$).

Tablo 4.8.

Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (N=97)

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p	
Anne	Beklentiler	Tek kardeş	19	38,47	5,30	2	0,071
		2-4 Kardeş	55	42,52			
		5 kardeş ve üstü	13	58,35			
	Mükemmeliyetçilik	Tek kardeş	18	43,17	0,15	2	0,926
		2-4 Kardeş	55	45,14			
		5 kardeş ve üstü	16	46,59			
Baba	Beklentiler	Tek kardeş	19	39,16	2,15	2	0,341
		2-4 Kardeş	49	40,60			
		5 kardeş ve üstü	15	50,17			
	Mükemmeliyetçilik	Tek kardeş	19	41,79	1,85	2	0,397
		2-4 Kardeş	54	47,28			
		5 kardeş ve üstü	15	37,93			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Zihinsel engelli çocukların anne-babalarının akılcı olmayan inanç düzeylerinin kardeş sayısına göre farklılaşma durumu için yapılan Kruskal Wallis-H testinin sonucuna göre kardeş sayısı, anne-babalarının akılcı olmayan inanç düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p > ,05$).

Tablo 4.9.

Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Çocuğun Özel Eğitim Desteği Alma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları (N=97)

Puan	Gruplar	n	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p	
Anne	Beklentiler	Evet	70	41,04	2667,50	522,50	-1,88	0,060
		Hayır	27	52,75	1160,50			
	Mükemmeliyetçilik	Evet	70	43,78	2889,50	678,50	-0,76	0,450
		Hayır	27	48,50	1115,50			
Baba	Beklentiler	Evet	70	39,75	2345,00	575,00	-1,34	0,181
		Hayır	27	47,54	1141,00			
	Mükemmeliyetçilik	Evet	70	42,97	2750,00	670,00	-0,92	0,358
		Hayır	27	48,58	1166,00			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Zihinsel engelli çocukların anne-babalarının akılcı olmayan inanç düzeylerinin çocuğun özel eğitim desteği alma durumuna göre farklılaşma durumu için yapılan Mann Whitney-U testinin sonucuna göre çocuğun özel eğitim desteği alma durumu, anne-babalarının akılcı olmayan inanç düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p > .05$).

Tablo 4.10.

Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Ailedeki Birey Sayısına Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (N=97)

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	
Anne	Beklentiler	4 birey ve altı	45	35,57	9,59	2	0,008**
		5-6 birey	31	48,87			
		7 birey ve üstü	21	56,47			
	Mükemmeliyetçilik	4 birey ve üstü	45	40,70	2,12	2	0,346
		5-6 birey	31	48,41			
		7 birey ve üstü	21	49,05			
Baba	Beklentiler	4 birey ve altı	45	33,88	8,35	2	0,015*
		5-6 birey	31	49,35			
		7 birey ve üstü	21	48,94			
	Mükemmeliyetçilik	4 birey ve altı	45	38,17	6,32	2	0,042*
		5-6 birey	31	53,89			
		7 birey ve üstü	21	44,32			

*Fark $p < .05$ ve **fark $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin Anne-Baba Düşünceleri Ölçeği (ABD) form ve alt boyutları puanlarının evdeki birey sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda anne mükemmeliyetçilik ($x^2=2,12$; $p > .05$);

alt boyutu için grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmazken; anne beklentiler ($x^2=9,59$; $p<,05$); baba beklentiler ($x^2=8,35$; $p<,05$); baba mükemmeliyetçilik ($x^2=6,32$; $p<,05$) alt boyutları için grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla gruplar kendi aralarında Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.11.

Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinden Annenin Beklenti ve Babanın Beklenti ve Mükemmeliyetçilik Puanının Ailedeki Birey Sayısına Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları (N=97)

Puan		Gruplar	4 birey ve altı	5-6 birey	7 birey ve üstü
Anne	Beklentiler	4 birey ve altı	S. Ort =35,57	p=,037*	p=,003**
		5-6 birey		S. Ort =48,87	p=,439
		7 birey ve üstü			S. Ort =56,47
Baba	Beklentiler	4 birey ve altı	S. Ort =33,88	p=,011*	p=,029*
		5-6 birey		S. Ort =49,35	p=,914
		7 birey ve üstü			S. Ort =48,94
	Mükemmeliyetçilik	4 birey ve altı	S. Ort =38,17	p=,016*	p=,312
		5-6 birey		S. Ort =53,89	p=,145
		7 birey ve üstü			S. Ort =44,32

*Fark $p<,05$ ve **fark $p<,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tabloda görüldüğü üzere, Anne-Baba Düşünceleri Ölçeği (ABD) *anne/baba beklentiler* ve *baba mükemmeliyetçilik* alt boyutları puanlarının evdeki kişi sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda *anne beklentiler alt boyutu* için söz konusu farklılığın evde 4 birey ve altı olan ile 7 birey ve üstü olan grup arasında 4 birey ve altı grup lehine ($p<,001$); *baba beklentiler alt boyutu* için farklılığın 4 birey ve altı olan grup ile 5-6 birey olan grup arasında, 4 birey ve altı grup lehine ($p<,05$); *baba mükemmeliyetçilik alt boyutu* için farklılığın 4 birey ve altı olan grup ile 5-6 birey olan grup arasında, 4 birey ve altı grup lehine ($p<,05$) düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p<,05$).

Tablo 4.12.

Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Anne-Babanın Yaşına Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları (N=97)

Puan	Gruplar	n	\bar{x}	ss	t Testi			
					t	sd	p	
Anne	Beklentiler	39 yaş ve altı	62	49,16	15,05	1,75	95	0,084
		40 yaş ve üstü	35	43,74	11,37			
	Mükemmeliyetçilik	39 yaş ve altı	62	49,71	7,48	3,12	95	0,002**
		40 yaş ve üstü	35	44,10	9,13			
Baba	Beklentiler	39 yaş ve altı	43	50,23	15,13	1,39	95	0,169
		40 yaş ve üstü	54	45,86	13,54			
	Mükemmeliyetçilik	39 yaş ve altı	43	50,40	8,33	1,57	95	0,120
		40 yaş ve üstü	54	47,61	8,38			

**Fark $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tabloda görüldüğü üzere Anne-Baba Düşünceleri Ölçeği (ABD) *anne/baba beklentiler* ve *anne/baba mükemmeliyetçilik* alt boyutları puanlarının anne-babanın yaşına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda *anne/baba beklentiler* ve *baba mükemmeliyetçilik* boyutlarının anne-babanın yaşına göre farklılaşmadıkları belirlenirken; *anne mükemmeliyetçilik alt boyutu* puanlarının yaşa göre farklılaştıkları ($p < .05$) belirlenmiştir.

Tablo 4.13

Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (N=97)

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p		
Anne	Beklentiler	Okur-yazar değil	20	64,03	29,69	3	0,000***	
		Okur-yazar/ilkokul m.	55	46,54				
		Ortaokul/lise m.	17	23,13				
		Üniversite ve üstü	5	14,30				
	Mükemmeliyetçilik	Okur-yazar değil	20	53,97	6,93	3		0,074
		Okur-yazar/ilkokul m.	55	46,24				
		Ortaokul/lise m.	17	38,24				
		Üniversite ve üstü	5	23,50				
Baba	Beklentiler	Okur-yazar/ilkokul m.	53	51,39	22,15	2	0,000***	
		Ortaokul/lise m.	35	29,45				
		Üniversite ve üstü	7	17,17				
	Mükemmeliyetçilik	Okur-yazar/ilkokul m.	53	50,14	7,41	2		0,025*
		Ortaokul/lise m.	35	39,20				
		Üniversite ve üstü	7	26,14				

*Fark $p < .05$ ve ***fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin Anne-Baba Düşünceleri Ölçeği (ABD) form ve alt boyutları puanlarının anne-babanın eğitim

düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda anne mükemmeliyetçilik ($\chi^2=6,93$; $p>,05$) alt boyutu için grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmazken; anne beklentiler ($\chi^2=29,69$; $p<,001$); baba beklentiler ($\chi^2=22,15$; $p<,001$); baba mükemmeliyetçilik ($\chi^2=7,41$; $p<,05$); alt boyutları için. grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla gruplar kendi aralarında Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.14.

Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinden Annenin Beklenti ve Babanın Beklenti ve Mükemmeliyetçilik Puanının Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları (N=97)

Puan	Gruplar	Okur-yazar değil	Okur-yazar/ilkokul	Ortaokul/lise	Üniversite ve üstü
Anne Beklentiler	Okur-yazar değil Okur-yazar/ilkokul m. Ortaokul/lise m. Üniversite ve üstü	S.Ort.=64,03	p=,005** S.Ort.=46,54	p=,0,000*** p=,001** S.Ort.=23,13	p=,0,002** p=,003** p=,481 S.Ort.=14,30
Baba Beklentiler	Okur-yazar/ilkokul m. Ortaokul/lise m. Üniversite ve üstü	-	S.Ort.=51,39	p=,0,000*** X=29,45	p=,0,001** p=,220 S.Ort.=17,17
Mükemmeliyetçilik	Okur-yazar/ilkokul m. Ortaokul/lise m. Üniversite ve üstü	-	S.Ort.=50,14	p=,054 S.Ort.=39,20	p=,0,030* p=,140 S.Ort.=26,14

*Fark $p<,05$, **fark $p<,01$ ve ***fark $p<,001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tabloda görüldüğü üzere, Anne-Baba Düşünceleri Ölçeği (ABDÖ) *anne/baba beklentiler* ve *baba mükemmeliyetçilik* alt boyutları puanlarının anne babanın eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U sonucunda *anne beklentiler alt boyutu* için söz konusu farklılığın okur yazar olmayan grup ile üniversite ve üstü grup arasında üniversite ve üstü grup lehine ($p<,05$); *baba beklentiler alt boyutu* için okur yazar-ilkokul mezunu grup ile üniversite ve üstü mezuniyeti olan grup arasında, üniversite ve üstü mezuniyeti olan grup lehine ($p<,001$); *baba mükemmeliyetçilik alt boyutu* için farklılığın okur yazar-ilkokul mezunu grup ile üniversite ve üstü mezuniyeti olan grup arasında, üniversite ve üstü mezuniyeti olan grup lehine ($p<,05$) düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

Tablo 4.15.**Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Anne-Babanın Çalışma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları (N=97)**

Puan	Gruplar	n	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p	
Anne	Beklentiler	Evet	12	45,75	549,00	429,00	-0,26	0,796
		Hayır	85	43,72	3279,00			
	Mükemmeliyetçilik	Evet	12	43,27	476,00	410,00	-0,24	0,813
		Hayır	85	45,24	3529,00			
Baba	Beklentiler	Evet	82	40,53	2877,50	321,50	-1,35	0,176
		Hayır	15	50,71	608,50			
	Mükemmeliyetçilik	Evet	82	44,65	3482,50	378,50	-0,15	0,880
		Hayır	15	43,35	433,50			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Zihinsel engelli çocukların anne-babalarının akılcı olmayan inanç düzeylerinin anne-babanın çalışma değişkenine göre farklılaşma durumu için yapılan Mann Whitney-U testinin sonucuna göre anne-babanın çalışma durumu, anne-babalarının akılcı olmayan inanç düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p > .05$).

Tablo 4.16.**Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (N=97)**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	
Anne	Beklentiler	Dar gelirli	27	63,63	22,15	2	0,000***
		Orta altı	22	43,55			
		Orta ve orta üstü	48	33,49			
	Mükemmeliyetçilik	Dar gelirli	27	58,09	8,19	2	0,017*
		Orta altı	22	42,57			
		Orta ve orta üstü	48	39,44			
Baba	Beklentiler	Dar gelirli	27	61,52	24,16	2	0,000***
		Orta altı	22	40,23			
		Orta ve orta üstü	48	30,90			
	Mükemmeliyetçilik	Dar gelirli	27	53,56	4,66	2	0,097
		Orta altı	22	44,33			
		Orta ve orta üstü	48	39,52			

*Fark $p < .05$ ve ***fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin Anne-Baba Düşünceleri Ölçeği (ABDÖ) form ve alt boyutları puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda baba mükemmeliyetçilik ($x^2=4,66$; $p > .05$) alt boyutları için grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmazken; anne

beklentiler ($\chi^2=22,15$; $p<,001$); anne mükemmeliyetçilik ($\chi^2=8,19$; $p<,05$); baba beklentiler ($\chi^2=24,16$; $p<,001$) alt boyutları için grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla gruplar kendi aralarında Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.17.

Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinden Annenin Beklenti ve Mükemmeliyetçilik ile Babanın Beklenti Puanının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları (N=97)

Puan		Gruplar	Dar gelirli	Orta altı	Orta ve orta üstü
Anne	Beklentiler	Dar gelirli	S.Ort.=63,63	$p=,0,003^{**}$	$p=,0,000^{***}$
		Orta altı		S.Ort.=43,55	$p=,095$
		Orta ve orta üstü			S.Ort.=33,49
Anne	Mükemmeliyetçilik	Dar gelirli	S.Ort.=58,09	$p=,016^*$	$p=,0,010^*$
		Orta altı		S.Ort.=42,57	$p=,482$
		Orta ve orta üstü			S.Ort.=39,44
Baba	Beklentiler	Dar gelirli	S.Ort.=53,56	$p=,0,002^{**}$	$p=,0,000^{***}$
		Orta altı		S.Ort.=44,33	$p=,136$
		Orta ve orta üstü			S.Ort.=39,52

*Fark $p<,05$, **fark $p<,01$ ve ***fark $p<,001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tabloda görüldüğü üzere, Anne-Baba Düşünceleri Ölçeği (ABDÖ) anne/baba beklentiler ve anne mükemmeliyetçilik alt boyutları puanlarının ailenin gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U *anne beklentiler alt boyutu* için söz konusu farklılığın dar gelir grubu ile orta ve üstü gelir grubu arasında orta ve üstü gelir grubu lehine $p<,001$ düzeyinde; *anne mükemmeliyetçilik alt boyutu* için söz konusu farklılığın dar gelir grubu ile orta ve üstü gelir grubu arasında orta ve üstü gelir grubu lehine $p<,05$ düzeyinde; *baba beklentiler alt boyutu* için söz konusu farklılığın dar gelir grubu ile orta ve üstü gelir grubu arasında orta ve üstü gelir grubu lehine $p<,001$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p<,05$).

Tablo 4.18.**Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Aile Eğitimi Alınmasına Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları (N=97)**

Puan	Gruplar	Gruplar	n	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p
Anne	Beklentiler	Evet	10	36,88	295,00	259,00	-0,84	0,402
		Hayır	87	44,72	3533,00			
	Mükemmeliyetçilik	Evet	10	40,83	367,50	322,50	-0,51	0,609
		Hayır	87	45,47	3637,50			
Baba	Beklentiler	Evet	10	35,29	247,00	219,00	-0,77	0,441
		Hayır	87	42,62	3239,00			
	Mükemmeliyetçilik	Evet	10	34,83	313,50	268,50	-1,20	0,230
		Hayır	87	45,60	3602,50			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Zihinsel engelli çocukların anne-babalarının akılcı olmayan inanç düzeylerinin aile eğitimi alınması değişkenine göre farklılaşma durumu için yapılan Mann Whitney-U testinin sonucuna göre aile eğitimi alınması durumu, anne-babalarının akılcı olmayan inanç düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p > .05$).

4.2.2. Anne-Baba Düşünceler Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlar ile Okul Sosyal Davranış Ölçeği ve Sosyal Beceri Dereceleme Ölçeği Ebeveyn Formundan Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci amacı zihinsel engelli çocukların anne-babalarının akılcı olmayan inanç düzeylerinde farklılaşma olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inançlarının kendi aralarında farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemeye yönelik bulgular Tablo 4.19.'da yer almaktadır. Araştırmanın üçüncü amacı zihinsel engelli çocukların anne-babalarının akılcı olmayan inanç düzeyleri ile çocuklarının sosyal becerileri düzeyleri (Sosyal Yeterlilik Düzeyleri) arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inançları ile çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bulgular Tablo 4.20.'de yer almaktadır. Araştırmanın dördüncü amacı zihinsel engelli çocukların anne-babalarının akılcı olmayan inanç düzeyleri ile çocuklarının problem davranış düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inançları ile çocuklarının problem davranış düzeylerinin arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bulgular Tablo

4.21.'de yer almaktadır. Araştırmanın beşinci amacı zihinsel engelli çocukların annelerinin belirledikleri sosyal beceri düzeyi ile öğretmenlerin belirledikleri sosyal yeterlilik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak zihinsel engelli çocuk sahibi annelerin belirledikleri sosyal beceri düzeyi ile öğretmenlerin belirledikleri sosyal yeterlilik düzeylerinin arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bulgular Tablo 4.22.'de yer almaktadır.

Tablo 4.19.

Zihinsel Engelli Çocukların Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları (N=97)

Puan	Gruplar	n	\bar{X}	ss	t Testi		
					t	sd	p
Beklentiler	Anne	97	48,41	14,06	0,37	192	0,715
	Baba	97	48,10	14,73			
Mükemmeliyetçilik	Anne	97	48,23	8,10	1,27	192	0,208
	Baba	97	49,01	8,08			

Tablo 4.19'da görüldüğü üzere; zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inanç düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 4.20.

Zihinsel Engelli Çocuk Sahibi Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları ile Çocuklarının Sosyal Becerileri Düzeyleri (Sosyal Yeterlilik Düzeyleri) Arasında İlişki Olup Olmadığına İlişkin Korelasyon Testi

Sosyal Yeterlilik Alt Ölçeği		Beklentiler			Mükemmeliyetçilik		
		N	r	p	N	R	p
Anne	Kişiler arası ilişkiler	97	,287**	0,008	97	0,00	0,969
	Öz denetim becerisi	97	,222*	0,040	97	0,02	0,849
	Akademik beceriler	97	,286**	0,007	97	0,00	0,997
	Sosyal Yeterlilik (Genel)	97	,295**	0,007	97	-0,01	0,924
Baba	Kişiler arası ilişkiler	97	,300**	0,007	97	-0,02	0,878
	Öz denetim becerisi	97	,275*	0,012	97	0,04	0,711
	Akademik beceriler	97	,288**	0,008	97	-0,03	0,775
	Sosyal Yeterlilik (Genel)	97	,320**	0,004	97	-0,01	0,910

*İlişki .05 ve **ilişki .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin Anne-Baba Düşünceleri Ölçeği (ABD) form ve alt boyutları puanları ile Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri Arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda Anne-Baba Düşünceleri Ölçeği anne

mükemmeliyetçilik alt boyutu ile Sosyal beceri ölçeği kişiler arası ilişkiler ($r=,00$; $p>,05$); öz denetim becerisi ($r=,02$; $p>,05$); akademik beceriler ($r=,01$; $p>,05$) ve sosyal yeterlilik genel ($r=,01$; $p>,05$) puanları arasındaki ilişkilerin de anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Baba mükemmeliyetçilik alt boyutu ile Sosyal beceri ölçeği kişiler arası ilişkiler ($r=,02$; $p>,05$); öz denetim becerisi ($r=,04$; $p>,05$); akademik beceriler ($r=,03$; $p>,05$) ve sosyal yeterlilik genel ($r=,01$; $p>,05$) puanları arasındaki ilişkilerin de anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Anne beklentiler alt boyutu ile Sosyal beceri ölçeği kişiler arası ilişkiler ($r=,287$; $p<,05$); öz denetim becerisi ($r=,222$; $p<,05$); akademik beceriler ($r=,286$; $p<,05$) ve sosyal yeterlilik genel ($r=,295$; $p<,05$) puanları arasındaki ilişkilerin pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Baba beklentiler alt boyutu ile Sosyal beceri ölçeği kişiler arası ilişkiler ($r=,300$; $p<,05$); öz denetim becerisi ($r=,275$; $p<,05$); akademik beceriler ($r=,288$; $p<,05$) ve sosyal yeterlilik genel ($r=,320$; $p<,05$) puanları arasındaki ilişkilerin pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.21.

Zihinsel Engelli Çocuk Sahibi Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları ile Çocuklarının Problem Davranış Düzeyleri Arasında İlişki Olup Olmadığına İlişkin Korelasyon Testi

Olumsuz Sosyal Davranışlar Alt Ölçeği	Beklentiler			Mükemmeliyetçilik			
	N	r	p	N	r	P	
Anne	Saldırgan-sinirli	97	-0,05	0,646	97	-0,04	0,740
	Antisosyal-agresif	97	-0,09	0,408	97	-0,05	0,620
	Yıkıcı-talepkar	97	-0,10	0,339	97	-0,02	0,870
	Olumsuz Sosyal Davranışlar (Genel)	97	-0,07	0,562	97	-0,02	0,846
Baba	Saldırgan-sinirli	97	-0,06	0,628	97	-0,07	0,524
	Antisosyal-agresif	97	-0,07	0,525	97	-0,11	0,301
	Yıkıcı-talepkar	97	-0,08	0,473	97	-0,02	0,853
	Olumsuz Sosyal Davranışlar (Genel)	97	-0,06	0,608	97	-0,06	0,608

*İlişki .05 ve **ilişki .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin Anne-Baba Düşünceleri Ölçeği (ABDÖ) form ve alt boyutları puanları ile Çocukların Problem Davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda Anne-Baba Düşünceleri Ölçeği anne

beklenti alt boyutu ile problem davranışlar ölçeği saldırgan sınırlı ($r=-,05$; $p>,05$); antisosyal-agresif ($r=-,09$; $p>,05$) yıkıcı talepkar ($r=-,10$; $p>,05$) alt boyutları arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır. Öte yandan Anne-Baba Düşünceleri Ölçeği anne mükemmeliyetçilik alt boyutu ile problem davranışlar ölçeği saldırgan sınırlı ($r=-,04$; $p>,05$); antisosyal-agresif ($r=-,05$; $p>,05$) yıkıcı talepkar ($r=-,02$; $p>,05$) alt boyutları arasındaki ilişkilerin de anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Anne-Baba Düşünceleri Ölçeği baba beklenti alt boyutu ile problem davranışlar ölçeği saldırgan sınırlı ($r=-,06$; $p>,05$); antisosyal-agresif ($r=-,07$; $p>,05$) yıkıcı talepkar ($r=-,08$; $p>,05$) alt boyutları arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır. Öte yandan Anne-Baba Düşünceleri Ölçeği baba mükemmeliyetçilik alt boyutu ile problem davranışlar ölçeği saldırgan sınırlı ($r=-,07$; $p>,05$); antisosyal-agresif ($r=-,11$; $p>,05$) yıkıcı talepkar ($r=-,02$; $p>,05$) alt boyutları arasındaki ilişkilerin de anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.22.

Zihinsel Engelli Çocuk Sahibi Annelerin Belirledikleri Sosyal Beceri (Sosyal Yeterlilik) Düzeyi ile Öğretmenlerin Belirledikleri Sosyal Beceri Düzeyleri Arasında İlişki Olup Olmadığına İlişkin Korelasyon Testi

Sos.Bec.Der. Öl EF.	Kişilerarası İlişkiler			Öz denetim Becerisi			Akademik beceriler			Sosyal Yeterlilik (Genel)		
	N	r	p	N	r	p	N	r	p	N	r	p
İşbirliği	97	,232*	0,029	97	,207*	0,049	97	0,20	0,052	97	,223*	0,037
Atılganlık	97	0,15	0,179	97	0,15	0,172	97	0,05	0,638	97	0,12	0,258
Kendini Kont	97	,276*	0,011	97	,383	0,000	97	,255	0,017	97	,325	0,003
Sorumluluk	97	,234*	0,038	97	0,12	0,300	97	0,04	0,755	97	0,15	0,178
Sosyal Beceri (Genel)	97	,345	0,003	97	,306	0,010	97	0,19	0,108	97	,311	0,008

*İlişki .05 ve **ilişki .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin Sosyal Beceri Dereceleme Ölçeği Ebeveyn Formu Sosyal Beceri puanları ile Okul sosyal Davranış Ölçeği Sosyal Yeterlilik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda Okul Sosyal Davranış Ölçeği Sosyal Yeterlilik genel puanı ile Sosyal Beceri Dereceleme Ölçeği Ebeveyn Formu Sosyal Beceri genel puanları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=,311$; $p<,05$).

Tablo 4.23.**Zihinsel Engelli Çocuk Sahibi Annelerin Belirledikleri Problem Davranış Düzeyi ile Öğretmenlerin Belirledikleri Problem Davranış Düzeyleri Arasında İlişki Olup Olmadığına İlişkin Korelasyon Testi**

Boyut/Ölçek	Dışsallaştırılmış Davranışlar			İçselleştirilmiş Davranışlar			Hiperaktivite			Problem Dav. (Genel)		
	N	r	p	N	r	p	N	r	p	N	r	p
Saldırgan-sinirli	97	,398**	0,000	97	-0,12	0,270	97	0,21	0,052	97	,268*	0,016
Antisosyal-agresif	97	,420**	0,000	97	-0,10	0,350	97	0,18	0,095	97	,260*	0,018
Yıkıcı-talepkar	97	,410**	0,000	97	-0,08	0,431	97	,275*	0,011	97	,321**	0,003
Olumsuz Sosyal D. (Genel)	97	,427**	0,000	97	-0,12	0,258	97	,235*	0,033	97	,295**	0,008

*İlişki .05 ve **ilişki .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin Sosyal Beceri Dereceleme Ölçeği Ebeveyn Formu Problem Davranış düzeyi puanları ile Okul sosyal Davranış Ölçeği Olumsuz Sosyal Davranış alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda Sosyal Beceri Dereceleme Ölçeği Ebeveyn Formu Problem Davranış düzeyi genel puanı ile Okul sosyal Davranış Ölçeği Olumsuz Sosyal Davranış genel puanları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=,295; p<,05$).

BÖLÜM V: SONUÇ

5.1. Yargı

Araştırmanın birinci amacı zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inançlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadıklarının belirlenmesidir. Sonuçlar incelendiğinde; zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inanç düzeylerinin, çocuklarının cinsiyetine göre farklılaşmadıkları belirlenmiştir.

Zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inanç düzeylerinin çocuklarının yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadıklarına bakılmış ve gruplar arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Bir diğer değişken olan doğum sırasına göre zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inanç düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadıklarına bakılmış ve anne beklentileri alt boyutunda farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu incelenmiş olup, ortanca çocuğu zihinsel engelli olan annelerin beklenti düzeyleri, sonuncu çocuğu zihinsel engelli olan annelerin beklenti düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur.

Zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inanç düzeylerinin, çocuklarının özel eğitim desteği alıp almamalarına göre farklılaşma durumları incelenmiş ve özel eğitim desteği alıp almama durumunun akılcı olmayan inançlar düzeyinde farklılaşmaya yol açmadığı belirlenmiştir.

Zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inanç düzeylerinin karşılaştırıldığı bir diğer değişken ailede yaşayan birey sayısıdır. Ailede yaşayan birey sayısı değişkenine göre zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inanç düzeylerinin farklılaştıkları belirlenmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu test edilmiş ve anne-baba beklentileri ile babanın mükemmeliyetçilik puanlarının farklılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ailesinde yedi ve üstünde kişi yaşayan annelerin beklenti düzeyleri, ailesinde dört ve daha az sayıda kişi bulunan annelerin beklentilerinden daha yüksek bulunmuştur. Babaların beklenti düzeyleri incelendiğinde, ailesinde beş-altı kişi yaşayan babaların beklenti düzeyleri, ailesinde

dört ya da daha az sayıda kişi yaşayan babaların beklenti düzeylerinden yüksek bulunmuştur.

Babaların mükemmeliyetçilik düzeylerinin ailedeki birey sayısına göre farklılaştığı belirlenmiş olup, söz konusu farklılığın ailesinde dört ve daha az kişi yaşan babalar ile ailesinde beş-altı kişi yaşan babalar arasında olduğu ve ailesinde dört ve altında kişi yaşayan babaların daha az mükemmeliyetçiliğe sahip oldukları belirlenmiştir.

Zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inanç düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşma durumu incelenmiş ve farklılaşmanın sadece annenin mükemmeliyetçilik düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Yaşı otuz dokuz ve altında olan annelerin mükemmeliyetçilik düzeyi, yaşları kırk ve üstünde olan annelerin mükemmeliyetçilik düzeylerine göre yüksek bulunmuştur.

Eğitim durumu değişkenine göre zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inanç düzeylerinin farklılaşma durumu incelenmiş olup, annelerin beklenti düzeyleri ve babanın her iki alt boyuttan (beklentiler ve mükemmeliyetçilik) aldıkları puanların eğitim durumuna göre farklılaşma durumu anlamlı bulunmuştur. Buna göre; okur-yazar olmayan annelerin beklentilerinin, üniversite ve üstü mezuniyete sahip annelerin beklentilerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Babaların beklenti düzeylerine bakıldığında, sadece okur-yazar ya da ilkökul mezunu olan babaların beklenti düzeyleri, üniversite ve üstü mezuniyete sahip babaların beklentilerinden yüksek bulunmuştur. Babaların mükemmeliyetçilik durumlarına göre grupların durumu incelendiğinde, sadece okur-yazar ya da ilkökul mezunu olan babaların mükemmeliyetçilik düzeyleri, üniversite ve üstü mezuniyete sahip babaların mükemmeliyetçilik düzeylerinden yüksek bulunmuştur.

Zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inanç düzeylerinin, çalışma durumuna göre farklılaşma düzeyleri incelenmiş ve anne babanın çalışıp çalışmamasının akılcı olmayan inançlar düzeyinde farklılaşmaya yol açmadığı belirlenmiştir.

Ailenin gelir düzeyi açısından akılcı olmayan inanç düzeylerinin farklılaş durumu incelenmiş ve anlamlı bulunmuştur. Farklılığın anne beklentiler ve mükemmeliyetçilik boyutları ile baba beklentiler boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; kendilerini

dar gelir düzeyine sahip olarak tanımlayan annelerin beklentileri, orta ve üstü gelir düzeyine sahip annelerin beklentilerinden yüksek bulunmuştur. Dar gelirli annelerin mükemmeliyetçilik düzeyleri, orta ve üstü gelir düzeyine sahip annelerin mükemmeliyetçilik düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Babaların beklenti düzeyleri incelendiğinde ise, kendilerini dar gelir düzeyine sahip olarak tanımlayan babaların beklentileri, orta ve üstü gelir düzeyine sahip babaların beklentilerinden yüksek bulunmuştur.

Zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inanç düzeylerinin aile eğitimi alıp almamaları durumuna göre farklılaşma durumu incelenmiş farklılık anlamlı bulunmamıştır. Ortalamalara bakıldığında ise aile eğitimi alındığında akılcı olmayan inanç düzeyinde azalma görülmüştür.

Araştırmanın ikinci amacı zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inanç düzeylerinde farklılaşma olup olmadığının belirlenmesidir. Yapılan analiz sonucunda anne babaların akılcı olmayan inançları düzeyinde farklılaşma bulunamamıştır. Ortalamaları incelendiğinde ise birbirlerine çok yakın puanlar aldıkları görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü amacı ise zihinsel engelli çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne babalarının akılcı olmayan inançları düzeyinde ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Sonuçlar incelendiğinde, anne ve babanın mükemmeliyetçilik düzeyleri ile çocuklarının sosyal becerileri arasında bir ilişki bulunamazken, anne babaların beklentileri ile çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın dördüncü amacı zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inanç düzeyleri ile çocuklarının problem davranış düzeyinde bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesidir. Analiz sonucunda herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın beşinci amacı annelerin belirledikleri sosyal beceri düzeyi ile öğretmenlerin belirledikleri sosyal beceri düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi olup, test sonucunda pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın altıncı ve son amacı annelerin belirledikleri problem davranış düzeyi ile öğretmenlerin belirledikleri problem davranış düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesidir. Yapılan analiz sonucunda pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

5.2. Tartışma

Araştırmanın ilk amacına yönelik ilk inceleme, zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inançlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadıklarının belirlenmesidir.

Cinsiyet değişkenine göre; zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inanç düzeylerinin çocuklarının cinsiyetine göre farklılaşmadıkları bulunmuştur. Benzer bir sonuca McDonald (1993) ulaşmıştır. McDonald çalışmasında anne ve babaların akılcı olmayan inançlarında, cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunamadığını ortaya koymuştur. Çocukların cinsiyeti, anne babalarının akılcı olmayan inançlarını etkilememektedir.

Doğum sırası; ortanca çocuğu zihinsel engelli olan annelerin beklenti düzeyleri, sonuncu çocuğu zihinsel engelli olan annelerin beklenti düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Literatürde bu değişken ile ilgili herhangi bir sonuca ulaşılammış olmak ile birlikte; bu durumun neden kaynaklandığı ile ilgili olarak zaman ile beklentilerin azalabileceği varsayımına ulaşılmıştır.

Özel eğitim desteği; zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inançlarının, çocuklarının özel eğitim desteği alıp almaması durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu durum özel eğitim çalışmalarında uzmanın ağırlıklı olarak çocuğun gelişim alanlarına odaklanması ve aileye bu doğrultuda geri bildirim vermesi ile ilgili olabileceği varsayılmaktadır. Ayrıca özel eğitimin uzun zaman alan yapısı ailenin beklentilerinin ve mükemmeliyetçiliğinin dengelenmesine yol açtığı yorumuna varılmıştır.

Ailede yaşayan birey sayısı; ailede yaşayan birey sayısı zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inançlarını etkilemektedir. Ailede yaşayan birey sayısı arttıkça, anne ve babaların beklentileri ile babaların mükemmeliyetçiliği artmaktadır.

Ailede yaşayan birey sayısı arttıkça karşılaşılan sorunları çözmede, sosyal problem çözme yeteneğinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Sosyal beceri gelişimi engelli ve engelli olmayan çocukların yaşamında aynı öneme sahiptir. Engelli çocuklar sosyal yeterlilik ve sosyal becerilerin gelişimi açısından daha yoksun durumdadırlar (Akfırat, 2004; s.2). Bu nedenle anne babalar gerek aile içinde gerekse toplumsal olarak çocuklarının yeterli sosyal beceriye sahip olmalarını istediklerinden beklentileri ve mükemmeliyetçilikleri artmaktadır.

Anne-babaların yaşı; araştırmanın sonucunda annelerin mükemmeliyetçilik düzeyinin yaşa göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne yaşı arttıkça, mükemmeliyetçilik düzeyi de azalmaktadır. Bu sonuç anne-babaların akılcı olmayan inançlarının yaş, eğitim düzeyi ve ekonomik düzeylerine göre farklılaşma durumunu inceleyen Ackerman (1991)'ın çalışması ile örtüşmektedir. Ackerman, 16-25 yaş aralığındaki anne-babaların anlamlı bir şekilde 31-45 yaş aralığındaki anne babalardan daha yüksek akılcı olmayan inanç gösterdiğini bulmuştur.

Eğitim durumu; annelerin beklenti düzeyleri ve babaların hem beklenti hem de mükemmeliyetçilik düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmaktadır. Eğitim durumu azaldıkça akılcı olmayan inançlar artmaktadır. Eğitim durumunun artması ile birlikte beklentilerin ve mükemmeliyetçiliğin azalması, bilinçlenmenin ve farkındalığın artmasının akılcı olmayan inançlar üzerindeki etkisini göstermektedir.

Ailenin gelir düzeyi; araştırma sonucunda, ailenin gelir düzeyi düştükçe anne babaların akılcı olmayan inançlarının arttığı görülmüştür. Ackerman (1991) yaptığı çalışmada ailenin yıllık gelirine göre akılcı olmayan inançların anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirlemiştir. Üst ekonomik düzeydeki annelerin alt düzeydeki annelere göre akılcı olmayan inançlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Gelir düzeyinin düşmesine paralel, eğitim durumunun da düştüğü varsayıldığında, sonuç diğer sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci amacı, zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inançlarının birbirlerine göre farklılaşp farklılaşmadıklarının belirlenmesidir. Araştırma sonucuna göre anne ve babaların akılcı olmayan inançları birbirlerinden farklılaşmamaktadır. Anne ve baba arasında akılcı olmayan inanç düzeyinde farklılık

yoktur. Sonucun bu yönde çıkması, çiftlerin eğitim durumlarının benzer olma olasılıklarının yüksek olması ayrıca aynı sosyo-ekonomik düzeyde olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü amacı, zihinsel engelli çocuk sahibi annelerin akılcı olmayan inançları ile çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırma sonucunda annelerin ve babaların beklentileri ile çocuklarının sosyal becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Beklenti arttıkça sosyal beceri artmaktadır. Akılcı olmayan beklentilerin artmasının sosyal beceri üzerindeki bu etkisi çarpıcı olmak ile birlikte değişik açılardan yorumlanabilir. Akılcı olmayan beklentilerin artması, zihinsel engele sahip çocuk tarafından muhakeme edilemeyip, sadece verilen görevleri ve sorumlulukları yerine getirme olarak karşılık buluyor olabilir.

Araştırmanın beşinci ve altıncı amacı annelerin belirledikleri sosyal beceri ve problem davranış düzeyi ile öğretmenlerin belirledikleri sosyal beceri ve problem davranış düzeyi ile ilişkisinin incelenmesidir. Analiz sonucunda, her iki alanda pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Tekinarslan, Pınar ve Sucuoğlu (2012) tarafından yapılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerinin anneleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ile ilgili araştırma sonucunda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerini genellikle benzer şekilde değerlendirdikleri, iki grup değerlendiricinin puanları arasında uyuma olduğu gözlenmiştir.

5.3. Öneriler

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre alanda çalışan uzmanlara ve daha sonra yapılacak çalışmaların araştırmacılarına yönelik bazı öneriler sunulmuştur:

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Zihinsel engelli çocukların eğitimlerinde sosyal beceri eğitiminin yeri çok önemli olmak ile birlikte düzenlenecek eğitim programlarında aile dinamiklerinin göz önünde bulundurulması faydalı olabilir.

2. Problem davranışların sağaltımında, ailelerin akılcı olmayan inançlarının- düşüncelerinin, sosyal beceri eğitiminde olduğu gibi programlarda ve aile eğitimlerinde dikkate alındığında sürece katkı sağlayacaktır.

3. Bu çalışmada ele alınan aile özellikleri; zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların çocuklarına yönelik tutumlarının değiştirilmesinde eğitimci tarafından dikkate alındığında ileriye dönük daha hızlı çözümler üretilebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Kadıköy, Üsküdar, Ataşehir, Zeytinburnu bölgelerinde eğitim gören 97 hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenci ve onların anne babaları ile yürütülmüştür. Bundan sonraki çalışmaların daha farklı gruplarla ve daha geniş örneklem grubu ile gerçekleştirilmesi önerilebilir.

2. Araştırmanın farklı tanı gruplarına ve yaşlara uygulanmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Daha sonra gerçekleştirilecek araştırmaların tek denekli ve deneysel araştırma modellerinde gerçekleştirilmesi önerilebilir.

4. Zihinsel engelli çocuk sahibi anne-babaların akılcı olmayan inançları anne-babalık stresi, anne-baba tutumları, anne-baba depresyonu gibi değişkenlerle ilişkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2015). *Otizimli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretiminde Anneler Tarafından Hazırlanarak Sunulan Sosyal Öykü Ve Video Modelle Öğretim Uygulamalarının Karşılaştırılması*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Bolu.
- Ackerman, K. A. (1991). *Irrational Beliefs and Parenting Stress*. University of Alberta, Doctoral Dissertation. Canada.
- Akfirat Önalın, F. (2004). *İşitme Engelli Çocuklarda Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Akfirat, Önalın F., (2006). Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*. Cilt 1 Sayı 1.
- Albayrak, H. (2015). *Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Stresle Başa Çıkma Tutumları*. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Alisinanoğlu, F. & Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2001) *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2008). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Asal Yayınları.
- Bağcı, C. (2013). *Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançlarının Aile İşlevi ve Çocuklardaki Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
- Biçer, E. (2015). *Normal Ve Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Öğrencilerin Zihin Kuramı Ve Yürütücü İşlevler Alt Boyutlarından Soyut Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

- Cavell T.A. (1990) Social adjustment, social performance and social skills: A tricomponent model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (2), 111-122.
- Corey, G. (2015). *Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları* (T.Ergene, Çeviren). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Corsini R.J. & Wedding D., (2012) *Modern Psikoterapi Teknikleri*. İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Çetin, F., Alpa Bilbay A., Albayrak Kaymak, D. (2003). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çetintaş, S. (2015). *5 Yaş Çocuklarında Görülen Davranış Problemleri İle Annelerin Çocuklarına Uyguladıkları Disiplin Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Çiçekci, A., (2000). *10–15 Yaş Grubundaki Engelli Bireyler ile Engelli Olmayan Bireylerin Davranış Problemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Çivitçi, A., Türküm, S.A., Duy, B., Hamamcı, Z., (2014). *Okullarda Akılcı-Duygusal Davranış Terapisine Dayalı Uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağseven-Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Dağseven-Emecen, D. (2011). *Zihin Engellilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim ve Bilişsel Süreç Yaklaşımlarının Karşılaştırılması*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3) 1043-1419.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının 6 yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Konya.
- Dryden W.& Ellis A., (2003). *Albert Ellis Live*. SAGE Publications.

- Dryden W.& Neenan, M., (2004). *The Rational Emotive Behavioural Approach to Therapeutic Change*. SAGE Publications.
- Ellis, A. & Bernard M.E., (2006) *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders Theory, Practice and Research*. Springer.
- Erbaş, D., (2002). Problem Davranışların Azaltılmasında Olumlu Davranışsal Destek Planı Hazırlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 3(2) 41-50.
- Ergin., D. (1994). Örneklem Türü. *M.Ü.Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 91-102.
- Eripek, S. (2005). *Zekâ geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Erözkan, A. (2006). Öfke ile Başa çıkma: Bilişsel Davranışçı Terapilere Dayalı Bir Program. *Milli Eğitim Dergisi*, 171:55-66.
- Gençtanırım, D., Voltan-Acar, N., (2007). Akılcı-Duygusal Davranışçı Yaklaşım ve Sezen Aksu Şarkıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi* Cilt 32, Sayı 143.
- Gresham, F.M. ve Elliot, S. N. (1987) The relationship between adaptive behavior and social skills: issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21 (1), 167-181.
- Gresham F. M., Elliott S. N. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17 (3) 287-313.
- Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güler, D., Çakır., G. (2013). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 4 (39), 82-94.
- Güven, Y. (2003) Özel Eğitime Giriş. A. Kulaksızoğlu (Der.), *Farklı Gelişen Çocuklar* (s.57-80). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Hamarta, E., Arslan, C., Saygın, Y. ve Özyeşil, Z. (2009). Benlik Saygısı ve Akılcı Olmayan İnançlar Bakımından Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yaklaşımlarının Analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (18), 25-42.
- Herring, S., Gray, K., Taffe, J., Tonge, B., Sweeney, D., & Einfeld, S. (2006). Behaviour and emotional problems in toddlers with pervasive developmental disorders and developmental delay: Associations with parental mental health and family functioning. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 874-882.
- İnci, M.A. (2014). *Baba Tutumlarının Anasınıfı ve İlkokul Birinci Sınıfı Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Joyce, M. R. (2006). A developmental, rational emotive behavioral approach for working with parent. Ellis, A. and Bernard M.E. (Eds.), *In Rational–Emotive Behavioral Approach to Childhood Disorders Theory, Practice and Research*. (pp.168-209) New York: Springer Science Business Media.
- Kanlıkılıçer, P., (2005). *Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışması*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.
- Kayılı, G. (2015) *Sosyal Beceri Eğitimi Programı İle Desteklenmiş Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının Duyguları Anlama ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi. Konya
- Kaya, İ. (2010). *Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
- Kaya, İ. ve Hamamcı, Z., (2011). Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (3), 1149-1165.

- Kaya, İ. ve Hamamcı, Z., (2013). Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği: Ortaokulda Çocukları Olan Anne Babalar Üzerinde Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (4) 408-420.
- Kaya, D. (2011). *Yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Kocameşe-Kozanoğlu, P. (2005). *Zihinsel Engelli Çocukların Okul İçi Olumsuz Sosyal Davranışlarını Azaltmaya Yönelik Sosyal Beceri Eğitimi Programı*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Mueller, R.A. (2015). *Positive Family Intervention For Three Families Of Children With Autism Spectrum Disorder: An Examination Of Parental Beliefs*. St. John's University, Dissertation Degree Of Doctor Of Psychology, New York.
- Okan, M., Özdemir, Ö. (2005). Çocuklarda Mental Retardasyon, *Güncel Pediatri*, (3) 62-66.
- O'Toole K.A., (2010). *Parent behavior and cognition in predicating female childhood physical aggressive behavior: the role of irrational and normative beliefs as a function of child age*. St. John's University, Dissertation of Doctor of Psychology, New York.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Özyürek, A., Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Ceylan, Ş., Özaydın, L., Sert, N., Yurt, Ö., Koğar, H., Karayol, S., Ceyhun, A. T., Atabey, D. & Oğuz, T. (2014). *Okul öncesi çocuklar için sosyal beceri destek eğitimi öğretmen rehber kitabı, OSBEP*. Ankara: Fikriala Ajans.
- Özgür, G. (2004). *Engelli çocuklar ve eğitimi & Özel eğitim*. İstanbul: Karahan Kitapevi.
- Pochtar, J.S. (2010). *Maternal Irrationality, Stress, And Behavior, And Disabled Preschoolers' Functioning*. St. John's University, Dissertation Degree Of Doctor Of Psychology, New York.

- Salhany J.R., (2010) *The role of parent irrational beliefs, parent anxious and depressed symptoms, and parenting behaviors in predicting child anxious and depressed symptoms*. St. John's University, Dissertation of Doctor of Psychology, New York.
- Seven. S. (2007). Ailesel Faktörlerin Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Davranış Problemlerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (51): 477-499.
- Spencer S., (2005). *Rational emotive behavior therapy: it's effectiveness with children*. Master of Science Degree in Guidance and Counseling. The Graduate School University of Wisconsin.
- Sucuoğlu, B., Çiftçi, İ. (2001) *Yapamıyor mu? Yapıyor mu? Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretim*. Ankara: A.Ü Basımevi.
- Taymaz-Sarı, O. (2011). *Zihin Kuramı Hikayeleri Testi'nin Türk Çocuklarına Uyarlanması ve Okul Öncesi Dönemdeki Normal Gelişim Gösteren, Zihin Engelli ve Otizmlili Çocukları Zihin Kuramı Gelişimlerinin Karşılaştırılması*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Tekinarıslan, Ç.İ., Pınar, S.E., Sucuoğlu, B. (2012). Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Anneleri ve Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(4) 2767-2788.
- Türkçapar M.H, Sargın A.E., (2011). Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler: Tarihçe ve Gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi 1* (1-14).
- Türkçapar, H. (2015). *Bilişsel Terapi*, Ankara: HYB Yayıncılık.
- Türküm, A.S. (2003). Akılcı Olmayan İnanç Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Kısaltılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 19(2),41-47.
- Uzamaz, F. (2000) Ergenlerde sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (6), 49-58.
- Vuran, S. (2007). Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi. S.Eripek (Ed.) *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s 221-242). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Yavuzer, H. (1998). *Ana baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2001). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıkılmaz M., (2009). *Akılci Duygusal Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Akılci Olmayan İnançları ve Problem Çözme Beceri Algıları Üzerine Etkisi* Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep.
- Yukay, M. (2003). *İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programının değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, İstanbul.
- Yüksel, G. (1998). Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi / P D R*. Cilt: II Sayı: 9 No: 9.
- Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Witt K., (2005). *The role of parental irrationality and child autism characteristics on parental stress level*. Dissertation of Doctor of Psychology. St. John's University, New York.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf adresinden 10.09.2016 tarihinde alınmıştır.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.224759

08/01/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Marmara Üniversitesi'nin 02.12.2015 tarih ve 1500261875 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 04.01.2016 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Özlem HERGÜL HOCAOĞLU'nun "*Zihinsel Engelli Yada Otistik Çocuk Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnançları İle çocuklarının Sosyal Beceri ve Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılarak İncelenmesi*" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan özel eğitim okullarına devam eden 7-12 yaş arası zihinsel engelli tanısı almış öğrencilerine ve velilerine; kişisel bilgi formu, anne baba düşünceleri ölçeği, okul sosyal davranış ölçeği ve sosyal beceri derecelendirme sistemi ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
08/01/2016
Ahmet ÖNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.253332
Konu: Özlem HERGÜL HOCAOĞLU

08.01.2016

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi: a) 02.12.2015 tarih ve 1500261875 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 08.01.2016 tarih ve 224759 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Özlem HERGÜL HOCAOĞLU'nun "*Zihinsel Engelli Yada Otistik Çocuk Anne-Babalarının Akılcı Olmayan İnançları İle çocuklarının Sosyal Beceri ve Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılarak İncelenmesi*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Mustafa YİĞİT
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler



İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52