



ISSN: 2146-1961

Eken, H. (2024). Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Etkileşiminde Ebeveynlerin Rolü, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 15(56), 690-705.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.4476>

**Makale Türü (ArticleType):** Araştırma Makalesi

## ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN SOSYAL ETKİLEŞİMİNDE EBEVEYNLERİN ve OKULLARIN ROLÜ

**Hurigül EKEN**

*Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye, heken@selcuk.edu.tr*

*ORCID:0000 0001 9914 9718*

*Gönderim tarihi: 17.02.2024*

*Kabul tarihi: 17.05.2024*

*Yayın tarihi: 01.06.2024*

### Öz

Bu çalışmanın amacı, zihinsel engelli çocuklara sahip ailelerin ve okulların sosyal ilişkiler kurma ihtiyaçlarını anlamak ve derinleştirmek, ebeveynlerin, zihinsel engelli çocuklarının sosyalleşmesine ilişkin üstlendikleri rollerine dair algılarını değerlendirmektir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmış, araştırma Mayıs 2018 tarihinde Ankara'da gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan örneklem; kartopu örneklemdir. Araştırmaya, engelli çocuğa sahip 5 ebeveyn katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bireylerle derinlemesine görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Ebeveynler ile yapılan derinlemesine görüşmeler ortalama 40-50 dakika sürmüştür. Görüşmeler esnasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen görüşmeler sonucunda alınan ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler betimsel analize tabi tutulmuş olup sonrasında tematik kodlama gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, çocukların günlük sosyal aktivitelere entegre edilmesi gereksiniminin olduğunu, çünkü çocukların zamanlarının çoğunu aileleriyle ya da okulda geçirdiklerini göstermektedir. Okulda olumsuz durumlara yanıt verme, duyguları yönetme ve çatışma çözümüleme ihtiyaçları açıkça görülmektedir. Bazen zihinsel engelli çocukların, okuldaki akranlarıyla ilişkilerini kolaylaştırmayan agresif davranışları olabilmektedir. Bu kapsamda ailelerin sosyalleşme alışkanlıklarını teşvik eden ebeveynlik uygulamalarını hayata geçirmelerinin faydalı olacağı saptanmıştır. Örneğin, rica etmek, teşekkür etmek, tartışmak ve çevresindeki diğer insanlarla paylaşmak gibi aile iletişimde başlayacak iletişimin yarar sağlayacağı görülmüştür. Okulda, öğretmenlerin ailelerle çok yakın ve tamamlayıcı bir şekilde çalışması ve çocukları çatışmaların barışçıl çözümü için müzakere ve arabuluculukta güçlendirmelerinin sosyalleşme süreçlerine katkı sağlayacağı görülmüştür. Ayrıca, zihinsel engelli çocukların sosyal etkileşimlerinde sadece ebeveynlerin ve okul çevresinin değil, yaşanılan sosyo - kültürel çevrenin de engellilik konusunda yeterince bilinçli, bilgili ve duyarlı olmasının önemli olduğu tespit edilmiş, söz konusu etkileşimde gerek resmi gerekse gönüllü sivil toplum kuruluşlarının oluşturacağı politikaların önemli olduğu vurgulanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Zihinsel engellilik, sosyal ilişkiler, aile iletişimi, ebeveyn rolü, ihtiyaçlar.

## THE ROLE OF PARENTS AND SCHOOLS IN THE SOCIAL INTERACTION OF MENTALLY DISABLED CHILDREN

### ABSTRACT

The aim of this study is to understand and deepen the needs of families and schools with mentally disabled children in forming social relationships, and to evaluate the perceptions of parents regarding the roles they assume in the socialization of their mentally disabled children. This qualitative research utilized semi-structured interviews as a data collection tool, conducting interviews with a total of five parents. These interviews have identified significant details of experiences. The research was conducted in Ankara in May 2018. The sampling used in the research is snowball sampling. Five parents of children with disabilities participated in the study. Data were collected through in-depth interviews with individuals using a semi-structured interview form. In-depth interviews with parents lasted 40-50 minutes on average. A voice recorder was used during the interviews. The voice recordings obtained as a result of the interviews within the scope of the research were transcribed. The data collected with the semi-structured interview form were subjected to descriptive analysis and then thematic coding was performed. Among the results obtained, it was found that there is a need to integrate children into daily social activities within the family, as children spend most of their time with their families or at school. The need for responding to negative situations, managing emotions, and resolving conflicts in schools is clearly visible. Occasionally, mentally disabled children may exhibit aggressive behaviors that do not facilitate their relationships with peers at school. As a conclusion of the study, it has been determined that families need to implement parenting practices that promote socialization habits. For example, it has been observed that communication that starts within family interactions, such as asking politely, expressing gratitude, discussing, and sharing with other people around, will be beneficial. In schools, there is a necessity for teachers to work closely and complementarily with families and to empower children in negotiation and mediation for the peaceful resolution of conflicts. In addition, it was determined that it is important that not only parents and the school environment but also the socio-cultural environment in which children with intellectual disabilities live should be sufficiently conscious, knowledgeable and sensitive about disability in researching the social interactions of children with intellectual disabilities, and it was emphasized that the policies to be created by both official and voluntary non-governmental organizations are important in this interaction.

**Keywords:** Mental disability, social relationships, family communication, parental role, needs.

## GİRİŞ

Sosyalizasyon, bireylerin diğerleriyle etkileşimleri sırasında, toplumda etkili bir şekilde yer alabilmeleri için gerekli olan düşünme, hissetme ve davranma biçimlerini geliştirdikleri süreçtir (Vander, 1986). Bu süreçte birey, çevresel sosyokültürel unsurları öğrenip içselleştirir, bunları kişilik yapısına entegre eder, önemli sosyal etkileyiciler ve deneyimler altında şekillenir ve yaşamak zorunda olduğu sosyal ortama uyum sağlar (Rocher, 1990). Sosyalizasyon, ailenin yaşadığı topluma ait olma ve bu toplumun bir parçası gibi hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Pérez, 2001).

Bu makale, zihinsel engelli çocuklara sahip ailelerin ve okulların, sosyal ilişkiler kurmada yaşadığı eksiklikleri anlamak, derinleştirmek, aile içindeki güçlü ve zayıf yönleriyle düzenli sınıf ortamına adaptasyonlarının nasıl olduğunu araştırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada, zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynlerle yapılan görüşmelerle çocuklarının okul yaşamı ile bütünleşmelerinin önündeki engellerin neler olduğunu saptamak ve bu bağlamda neler yapılabileceğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada Türkiye'de engelli çocuklar ve bireyler için bazı hizmetler bulunsa da ebeveynler, okul politikası ve zihinsel engelli bireylerin sosyalizasyonunda kendilerine düşen bakım ve takip yüküne ilişkin niteliksel bir değerlendirme ailelerin anlam dünyası üzerinden yapılacaktır. Zihinsel engelli bireyler için sosyal ilişkilerinin güçlü olması hem buldukları ortama uyum sağlamları hem de yaşam kaliteleri içinde temel bir boyut olduğu göz önüne alındığında önemlidir. Dezavantajlı bireylerin toplumla bütünleşmeleri konusunda hem topluma ve devlet kurumlarına hem de bu bireylerin ailesine ve arkadaş çevresine önemli görevler düşmektedir. Bu görevler kimi zaman duygusal bir bağın gereği, kimi zaman bir sosyal sorumluluk kimi zaman da kurumsal bağlamda beklenen bir zorunluluktur. Bu çalışmada ise ebeveynlerin gözünden çocuklarının sosyal iletişimi, bu sürecin iyileştirilmesi için neler yapılabileceği ebeveynlerin gözünden ele alınmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, zihinsel engelli bireyler için sosyal ilişkilerin yaşam kaliteleri içinde temel bir boyut olduğu göz önüne alındığında önemlidir.

## Teorik Çerçeve

### Engellilik Çalışmalarında Zihinsel Engeli Bireyler

Engellilik kavramı geniş kapsamlı olduğundan, farklı disiplinlerce çeşitli tanımlar yapılmaktadır ve literatürde "engellilik", "özürlülük", "anormallik", "yetersizlik" gibi birçok kavram bulunmaktadır. Engellilik; doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle kişinin bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal işlevlerinde sürekli azalma ve kayıplar yaşaması olarak tanımlanır (TCBDİE, 2007; Eyüpoğlu, 2023). Ayrıca, engellilik vücut fonksiyonlarında veya yapısındaki herhangi bir kayıp olarak da tanımlanmaktadır (Osunluk, 2004; Esen, 2018). Kültürel farklılıklar nedeniyle, "sakat", "özürlü", "kör", "sağır" gibi çeşitli isimlendirmeler kullanılmakta; ancak bu terimlerin günlük yaşamda önemi yoktur, önemli olan engelli bireylerin toplumdaki diğer bireylere göre farklı hizmet gereksinimlerinin olduğunun bilinmesidir (Osunluk, 2004; Kocabaşak, 2015).

Akademik alanda da bu terimler çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmakta, ancak bu araştırmada "engel", "engelli", "engellilik" terimleri tercih edilmiştir (Oğultürk, 2012). Engellilikle ilgili yapılan tanımlar, engelli bireylerin toplumda dezavantajlı, bazı eksikliklere sahip muhtaç insanlar olarak algılandığını göstermektedir. Bu

bireylerin normal yaşam koşullarına sahip olabilmeleri için belirli olanakların ve koşulların sağlanması gerekmektedir(Güloğlu,2022). DSÖ, engelliliği sağlık sonuçlarına dayalı olarak tanımlar ve bu tanımlama, dünya genelinde geniş kapsamlı olarak kullanılmaktadır. Bu tanımlamada "noksanlık", "özürlülük" ve "maluliyet" kavramları yer almaktadır(Temel, 2015). Birleşmiş Milletler, engelliliği uzun süreli fiziksel, zihinsel, düşünsel ya da algısal bozuklukları bulunan kişileri içeren bir kavram olarak tanımlar(Azarkan, & Benzer, 2018).

Zihinsel engellilik tanımı ve sınıflandırılması üzerine birçok farklı görüş bulunmakta, ancak kesin bir tanım üzerinde genel bir mutabakat sağlanamamıştır. Zekâ; çevresel, genetik ve toplumsal bileşenleri içeren, bireyin yeni ve karmaşık durumlar karşısında öğrendiklerini anımsayıp bütünleştirebilmesi ve sorun çözme yeteneğini kapsar (Sheerin,2005). Zihinsel engellilik; bireylerin zihinsel işlevlerinin ortalamasının altında olması ve sosyal beceriler, sağlık ve güvenlik gibi alanlarda kısıtlılıklar göstermesi durumudur ve genellikle 18 yaşından önce ortaya çıkar (Greenspan, & Switzky, 2006; Bertelli ve ark,2022). Çağlar (1979), zihinsel engelliliği, zeka gelişiminde yavaşlama veya gerileme sonucu davranış ve uyumda sürekli gerilik gösteren bireyler olarak tanımlamıştır. Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, zihinsel yetersizliği, zihinsel işlevlerde ortalamasının iki standart sapma altında farklılık gösteren ve özel eğitime ihtiyaç duyan birey olarak tanımlamaktadır (Bozkurt, 2009; Cavkaytar ve ark.,2014).

"Zihinsel engellilik, entelektüel işlevselliğin ve adaptif davranışın önemli kısıtlılıklarını taşıyan, konsept olarak, sosyal ve pratik adaptif becerilerde kısıtlılıklar yaratan bir özürlülük hali olarak tanımlanmaktadır" (Luckasson, 2013:659). Zihinsel engellilik, engelli kavramı içerisinde yer almaktadır ve eksiklikleri, aktivite kısıtlılıklarını ve sosyal katılım kısıtlamalarını yani ekolojik bir perspektif açısında kişi-çevre ilişkisi kısıtlamalarını kapsamaktadır (WHO,2007; Muschalla, & Jöbges, 2023). Avrupa insan hakları bildirgesinde, engelli bireyler, her bireyin yaşamını en iyi şekilde geliştirebilecek gereksinimlere sahip olmaya layıktır kaidelerini savunmaktadır (Cardona Morales, & Carmona Duque, 2012). Zihinsel engellilik, psikolojik sınıflamada hafif, orta ve ağır; eğitimsel sınıflamada ise eğitilebilir, öğretilebilir ve ağır olarak tanımlanmaktadır (Ersoy & Avcı, 2001). Bu çeşitlilik, zihinsel engelli bireylerin homojen bir grup oluşturmadığını ve bireysel farklılıklar gösterdiğini göstermektedir. Bu farklılıklar, zihinsel engelli bireylerin düşünme, karar verme, sosyal ilişki kurma, iş yapabilme ve duygularını ifade etme kapasitelerinin yaşlarına göre daha geride olduğunu belirtir (Küçükkaraca, 1997). Zihinsel engelliliğin sınıflandırılması konusunda da farklı yaklaşımlar bulunmakta; bireysel farklılıklar ve zeka ölçümünün zorluğu nedeniyle bu sınıflandırma genellikle zeka bölümüne dayalı olarak yapılmaktadır. Bu nedenle, zihinsel engellilikle ilgili tanımlama ve sınıflandırma çalışmalarında, bireylerin özel gereksinimlerinin dikkate alınması önem taşımaktadır(Karakaş, 2018).

Eğitimsel sınıflandırma yaklaşımında, zihinsel engelli bireyler, eğitim gereksinimlerine göre farklı kategorilere ayrılarak değerlendirilir. Bu sınıflandırmada bireylerin öğrenme kapasiteleri, hangi becerileri kazanıp hangilerini kazanamayacakları incelenir. Bu yaklaşıma göre, zihinsel engelli bireyler eğitilebilir, öğretilebilir, ağır ve çok ağır olarak kategorize edilir. Eğitilebilir zihinsel engelliler, temel akademik becerileri ve mesleki becerileri öğrenebilirken; öğretilebilir zihinsel engelliler, günlük yaşamdaki pratik becerileri öğrenmeye yönlendirilir. Ağır

ve çok ağır derecede zihinsel engelliler ise sınırlı öz bakım becerilerini öğrenebilir ve yaşamları boyunca sürekli yardıma ihtiyaç duyarlar (Çitil, 2016).

Psikolojik sınıflandırma yaklaşımı ise zihinsel işlevlerin yanı sıra sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılıkları dikkate alır. Bu yaklaşımda zihinsel engellilik; hafif, orta, ağır ve çok ağır olmak üzere derecelendirilir. Hafif düzeydeki bireyler, akademik beceriler kazanabilir ve sosyal becerileri nispeten gelişmiştir. Orta düzeyde zihinsel engelliler, günlük işleri yapabilir ve basit görevleri yerine getirebilirken; ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel engelliler ciddi sınırlılıklar yaşar ve sürekli bakıma ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle, zihinsel engelliliği, bireyin biyolojik boyutu kadar, çevre ve kültürle olan ilişkisini de içeren bir durum olarak anlamak önemlidir (McGrew, 2021). Çocuğun, hemen hemen eş zamanlı olarak çeşitli kişilerarası ilişkiler geliştirdiği ve sosyal gerçekliğinin zihinsel bir yapısını oluşturduğu aile ve okul gibi alanlarda araştırmaya odaklanmak gerekmektedir (Esperon, 2009). Ayrıca, temel sosyalleştirme ajanları olarak, artan özerklik, değerlerin öğretimi, normlar, sorumluluklar ve gelenekler gibi temel konularda sorumlulukları paylaşmaları ve kriterleri birleştirmeleri gerekli görülmektedir (Vaicekauskiene, 2008).

### **Aile Bağlamının Sosyalleştirme Sürecindeki Önemi**

Aile kavramının evrensel bir tanımı olmamakla birlikte, tarih boyunca ve farklı toplumlarda değişiklik gösterir. Murdock gibi düşünürler, aileyi ekonomik iş birliği ve yeniden üretimi içeren bir sosyal grup olarak tanımlar. Türk Aile Yapısı Özel İhtisas Komisyonu da aileyi, akrabalık ve kan bağlarıyla bağlı bireylerden oluşan temel bir birim olarak görür. Ailelerin değişiklik gösterdiği ve farklı türleri olduğu bilinmektedir. Hanede yaşayan kişi sayısı, otorite işlevi, evlilik biçimleri, yerleşim yerleri ve aile işlevlerinin yerine getirme durumlarına göre aile türleri sınıflandırılabilir.

Aile işlevlerinin önemli bir parçası, aile içi iletişimidir. Etkili bir iletişim, aile üyelerinin birbirlerinin duygularını ve düşüncelerini anlamalarına yardımcı olur. Engelli bir çocuğun varlığı, aile içi dinamikleri ve iletişimi önemli ölçüde etkileyebilir. Engelli çocuğa sahip aileler, çocuklarıyla ilgili gerçekçi olmayan beklentiler, çocuğun ihmal edilmesi ve aile içindeki diğer çocukların duygusal ve davranışsal sorunlar yaşamasına yol açabilmektedir. Dolayısıyla bir aile için engelli bir çocuğun doğumu, beklenmedik ve tuhaf bir olay olup, açıkça beklentilerini değiştirmektedir. Zihinsel engelli bireylerin gelişimi, engelli olmayan kişiler için önemli olan aynı faktörlere bağlıdır (Raj, ve Raval, 2013). Ancak, zihinsel engellilik, toplumun her kesimini etkileyen genel bir sorundur ve Türkiye'de yapılan bir araştırma, engelli nüfusun %12,29 olduğunu göstermiştir. Zihinsel engellilik, cinsiyet ve sosyo-ekonomik koşullara göre farklılık göstermektedir ve kentsel alanlarda daha yaygındır. Engellilik oranı, sosyo-politik faktörlerden etkilenir ve erkeklerde daha sık görülmektedir. Pek çok araştırmacı engelli çocuğa sahip anne babaların, çocuklarını kabul düzeyine ulaşmaları ve uyum sağlamaları için aile eğitime ve psikolojik danışma hizmetlerine gereksinim duyduğunu ifade etmektedir (Emerson ve ark.,2006; Tekindal, & Cılga, 2018; Gecas, 2017). Babik, ve Gardner, (2021)'e göre, ailelerin engelli çocuklarına ilişkin sosyal temsilleri ve sosyalleştirme konusunda yetersiz bilgi, sosyalleştirme süreçlerinin engellenmesine neden olmakta, bu yüzden bu aileler, haklarının tam olarak tadını çıkarmalarına ve eşit koşullarda katılmalarına katkıda bulunacak gerekli koruma ve yardımı gerektirmektedir. Ailenin sosyalleştirme bağlamı, çocuklar için temel destek sağlayıcısı olarak

bilinmektedir (Sampson,2017). Toplumun ondan beklediği işlevleri yerine getirmesi beklenmekte ve daha özel olarak, sosyal sağlık düzeylerinin en üst düzeye çıkarılmasını sağlayacak şekilde ilgili işlevleri yerine getirme yükünü de üstlenmektedir. Bu işlevler arasında sosyalizasyon, kuşaklar arası eşitlik, kültürel aktarım ve sosyal kontrol yer almaktadır (Min ve ark.,2012). Çocuklar, aile içinde, yetişkinlerin bakımı altında, hayat için temel süreçlerden geçmekte; yetişkinler çocuklarına bakmayı sorumlulukları arasında görmektedirler (Piercy, & Blieszner, 1999; Burton, 2007). Aile içinde, günlük birliktelik aracılığıyla ilke, değer, inanç ve davranış modelleri öğrenilmektedir. Her aile, üyelerine ilişkin dinamikleri ve yaşam tarzını; ihtiyaçlarına, yeteneklerine, bağlarına ve kendi hedeflerine göre tanımlamaktadır. Bu nedenle, aile dinamik, gelişen, kendine has bir tarzı, değerler ölçeği ve diğer ailelere karşı belirli tutumları olan bir varlık olarak kabul edilmektedir (Reshef, 2013).

### **Okul Yaşamı ve Okulun Rolü**

Okul, çoğunun dünya kapılarını sonuna kadar açan ve onu daha geniş bir sosyal ve kültürel referans noktasına tam anlamıyla dâhil eden güçlü bir kültürel içselleştirme aracıdır. Okul, yaşça kendilerine yakın olanlar ve farklı kökenlerden, sosyal sınıflardan ve aile stillerinden olan çocukların, aile ilişkileri veya mahalle etkileşimleri olmadan çocukların tek başına etkileşim kurdukları sosyal etkileşim alanıdır (Baker ve ark.,2013).

Okul, öğrencilerin ortak ve özel ihtiyaçlarını kaliteli ve adil bir şekilde karşılayan kapsayıcı eğitimi destekleyen bir model sağlamaktır (Renshaw, ve Choo, 2014). Bu da öğrenmeye daha fazla katılımı mümkün kılarak eğitimdeki dışlanmayı azaltmaktadır (Ciyer, 2010). Engelli çocukların ve diğer özel ihtiyaçları olanların, yaşça kendilerine yakın olanlarla, topluluklarındaki veya mahallelerindeki kurumlarda sınıf ortamlarında eğitim görmelerini sağlamaktadır (Schuelka, ve Johnstone, 2012). Okul bu bağlamda engelli veya özel gereksinimi olan çocukların kapsayıcı eğitim planı ile sağlıklı arkadaşları ile iletişim kurabileceği bir sahne olarak görülmektedir. Bu da heterojen bir grupta eğitim görülmesi anlamına gelmektedir.

### **Kapsayıcı Eğitim Kapsamında Heterojen Grupların Öğretmenin Rolü**

Eğitimde kapsayıcı paradigmanın uygulanması, okullarda adalet ve eşitlik temelli sosyal ortamların yaratılmasını, katılımın teşvik edilmesini ve temel hakların uygulanmasını gerektirmektedir (Pit-ten Cate ve ark.,2018).

Vergara (2017), öğretim pratiğinin, sosyal bir dünyada etkileri olan kasıtlı eylemleri içerdiğini, bununla birlikte öğretmenin arzularını, korkularını ve beklentilerini de devreye soktuğunu belirtir. Heterojen gruplar için öğretmen, öğrenme ve sosyalizasyon için engelleri azaltma süreçlerini yönlendirme gücü ve sorumluluğunu üstlenmelidir. Öğretmen aynı zamanda, öğretme ve sosyalleşme sorunlarını çözmekle de görevlidir. Öğrenme ortamı zorluğunun giderilmesi de öğretmenin görevleri arasında sayılmaktadır. Bu bağlamda öğretmen "çocukların ve bağlarının etkileşiminden kaynaklanan sorunları, bireyler, politikalar, kurumlar, kültürler ve sosyal ve ekonomik koşullar gibi onların hayatlarını etkileyen unsurlara hâkim olan çocuklar arasındaki yetişkindir ve görevlerini dengeli bir biçimde yönetme rolünü üstlenmektedir(Talas ve ark.2022). Kapsayıcı

eğitim modelinde öğretmenlerin görevleri farklı etnik kökenden gelenlere, farklı gereksinimi olan öğrencilere de eşit muamelede bulunarak onların bilgi alma ve sosyalleşme gereksinimlerini karşılama rolünü de üstlenmektedir. Dolayısıyla, engelli çocuğa, diğer her çocuk gibi, çoklu etkileşimlere izin verme görevini de yönetmektedir. Engelli çocukların bu etkileşimleri, davranış biçimlerinin ortaya çıkışını, iletişim gelişimini ve öğrencilerinin çeşitliliğine ve gelişmelerinin gerçekleştiği bağlam koşullarına duyarlı bir şekilde iş birliği yapmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda öğretmenler, değerlerin, alışkanlıkların, normların, sorumlulukların ve geleneklerin öğretimi gibi görevlerinin yanı sıra, çocukların sosyalizasyonunda birlikte stratejiler geliştirmek üzere ailelerin katılımını da teşvik etme görevini üstlenmektedir (Michailakis, ve Reich, 2009). Bununla birlikte okullar için bir gerçeklik olan akran zorbalığı, akranların engelli öğrenciyi davranışlarını düzenlemek üzere duyguların uygun biçimde yönetimini sağlamak da öğretmenlerin rolü arasında sayılmaktadır. Ayrıca öğretmen-ebeveyn ilişkisinde engelli çocuğun sosyalizasyonunu sağlamak için duyguların uygun yönetimi konusunda engelli bireyin eğitimi, ebeveynlere ve öğretmenlerin ortaklığını gerektirmektedir (Ineland, 2016).

a. Duyguların Uygun Yönetimi: Duygular, evrimin bize kazandırdığı, yaşamla yüzleşmek için anında planlar sunan, harekete geçirme dürtüleri olarak tanımlanabilmektedir. Duygusal zekâ (DZ) ise, insanların kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıma, kendimizi motive etme ve hem kendimizde hem de ilişkilerimizde duyguları iyi yönetme kapasitesidir (Ratcliffe ve ark.,2019). Bu tanımı temel alarak, zekâ engelli çocuğun öğretiminde bir yeniden yönlendirme önerisinde bulunmak mümkün görülmektedir. Öğrencinin bütüncül eğitimini sağlayarak, sosyal ortamda örneğin sınıflarda, duygu ve bilişin rollerini uzlaştırması için ebeveynlerin davranışlarının da zeka engelli bireye yansıtması önemlidir (Faria ve ark.,2019).

Bisquerra (2000), duygusal eğitimi, bilişsel gelişimin vazgeçilmez bir tamamlayıcısı olarak duygusal gelişimi teşvik etmeyi amaçlayan sürekli ve kalıcı bir iyileştirmeye katkı süreci olarak tanımlamaktadır. Bütünsel kişilik gelişiminin temel unsurları arasında yer almaktadır. Duyguları eğitmek, bireyin kişi olarak gelişimini kolaylaştırmakta ve şiddeti azaltmakta dolayısıyla çatışmaların barışçıl bir şekilde çözülmesini sağlama zemini oluşturmaktadır (Gardner, 2017). Duyguların yönetiminin eğitimin temel bir bileşeni olarak kabul edildiği ve bununla bireyin günlük yaşamın zorluklarıyla daha iyi başa çıkabilmesinin sağlandığı düşünüldüğünde, duygusal eğitimin hem ailelerin hem de okulun ortak sorumluluğu olduğu açıkça görülmektedir.

b. Akran Zorbalığı: Akran zorbalığı, eğitim kurumlarında bir sosyal gerçeklik olarak var olup, bir öğrencinin başka bir öğrenciyeye yönelik kasıtlı ve zararlı bir şekilde kötü muamelede bulunması şeklinde gerçekleşmektedir. Çoğu vaka, öğretmenin bulunmadığı durumlarda, tenefüs veya sınıf içinde kaydedilmektedir (Smith, 2010). Bir durumun akran zorbalığı olarak kabul edilmesi için;

- Kasıtlı olarak tanımlanan bir veya daha fazla taciz davranışının varlığı (Hellström ve ark.,2021),
- Davranışın tekrarı, yani bunun olayın bir tesadüfü değil, okul ortamında sistematik olarak beklenen bir şey olması (Brown ve ark.,2016),
- Zaman içindeki süreklilik göstermesi (Hellström ve ark.,2021),

özelliklerini taşıması beklenmektedir.

Bu çalışmada Mayes, ve Calhoun, (2008)' de belirttiği gibi, okul ve aile engelli çocuğun sosyalizasyon becerisi kazanma alanı olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla bu çocukların günlük sosyal aktivitelere entegrasyonu, duyguların yönetimi, okul ortamındaki çatışmaların ve olumsuz durumların çözümünde ailelerine ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda ailelerin çocuklarının okul ortamındaki davranışlarına ve sosyal iletişimlerine ilişkin gözlem ve düşünceleri ele alınarak, engelli çocukların okuldaki sosyal iletişimlerini artırmaya ilişkin öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda cevap aranan temel sorular şunlardır:

1. Zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynler çocuklarının okuldaki sosyal ilişkileri hakkında ne düşünmektedir?
2. Zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynler çocuklarının okulda yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimler hakkında bilgi sahibi midir, sahibi ise bunlar nelerdir?
3. Zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynler çocuklarının okuldaki sosyal ilişkilerinin geliştirilmesi için neler gerektiğini düşünmektedirler?
4. Zihinsel engelli çocukların okuldaki sosyal ilişkilerinin geliştirilmesi için neler yapılabilir ?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırmaya, Ankara ili Etimesgut ilçesinden destek almakta olan, çocuğu 9-11 yaş arası hafif veya orta derecede bilişsel engelli tanısı almış 2 baba, 2 anne ve 1 üvey anne katılmıştır. Bilgi toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında çocukların kapsayıcı eğitim verilen sınıflarda öğrenim görmesi esas alınmıştır. Araştırma verileri 2018 yılında toplanmıştır.

### Araştırma Evreni ve Örnekleme

Nitel araştırma deseni kullanılan bu çalışmada mülakat tekniği ile veriler toplanmıştır Ankara Etimesgut'taki zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme için amaçlı örnekleme kapsamında Ankara ili Etimesgut ilçesinde yaşayan ve çocuğu 9-11 yaş arası hafif veya orta derecede bilişsel engelli tanısı almış ebeveynler arasından kartopu örnekleme ile ulaşılan 2 baba, 3 kadından oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında çocukların kapsayıcı eğitim verilen sınıflarda öğrenim görmesi esas alınmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın örneklemini engelli tanısı almış olan 9-11 yaş aralığına sahip çocukları bulunan, 5 ebeveyn 39-52 yaş aralığına sahip 2 erkek ve 3 kadın oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Mülakat formu demografik bilgiler, zihinsel engelli çocukların aile ve okul içindeki yaşamlarına ve sosyal ilişkilerine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Veriler yüz yüze yapılan mülakatlar ile toplanmıştır. Toplanan veriler önce Word belgesine aktarılmıştır. Ardından araştırma soruları bağlamında tema analizi yapılmıştır. Temalar önce açık olarak oluşturulmuş daha sonra benzerlik ve farklılıklar üzerinden eksen kodlaması yapılmıştır. En sonunda ise hepsi yeniden gözden geçirilmiş ve alandaki literatür de dikkate alınarak



son halleri verilmiştir. Bu kapsamda çalışmada tema analizi ile veriler analiz edilmiştir. Araştırmada, ebeveynlerin zekâ engelli çocukların sosyal ilişkiler kurma ihtiyaçlarını kendi kelimeleriyle nasıl algıladıklarını ve tarif ettiklerini öğrenmek amaçlanmıştır.

Bu çalışma, zekâ engelli çocukların sosyal ilişkiler kurmaları için ailelerin ve okulların yaşadığı zorluklara odaklanmıştır. Mayes, & Calhoun, (2008)' de belirttiği gibi, okul ve aile engelli çocuğun sosyalizasyon becerisi kazanma alanlarıdır. Dolayısıyla bu çocukların günlük sosyal aktivitelere entegrasyonu, duyguların yönetimi, okul ortamındaki çatışmaların ve olumsuz durumların çözümünde ailelerine ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda ailelerden çocuklarının okul ortamındaki davranışlarına yönelik öğretmenlerinin ve arkadaşlarının bildirimlerine yer vermeleri istenci de mülakata eklenmiştir.

## BULGULAR

### Çocukların Günlük Sosyal Aktivitelere Entegrasyonu Hakkında Ebeveynlerin Görüşleri

Ebeveynler, çocuklarını doğum günleri veya arkadaşlarla toplantılar gibi bazı sosyal aktivitelere dahil ettiklerini ifade etmişlerdir. Ancak bir anne, çocuğunu diğer insanlarla bir araya getirmekten utandığını ve tercihen eve dönmeyi tercih ettiğini belirtmiştir. Bu konuda A1 düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

A1: "Gerçekten ben nereye gidersem onu da götürürüm, ona insanlar konuşurken susması gerektiğini söylerim ve sonra insanlar konuşurken o da konuşur, utanır ve hadi eve gidelim derim"

Bir başka anne, çocuğunun her zaman evde olduğunu ve tek çıktığı yerin okul olduğunu belirtmiştir:

A2: "Hayır, çünkü o neredeyse evden çıkmaz, tek gittiği yer okuldur ve pazar günleri benimle birlikte." "

Bir baba ise, çocuğunun diğer çocuklarla arkadaşlık ilişkileri kurması için oyunun iyi bir araç olduğunu belirtmiştir:

B1: "O oynamak için sokağa çıkar, komşularımızdan birinin çocuğunu oynamaya davet etti ve orada arkadaş oldular"

A3 ise, okul sosyalleşmesine ilişkin çocuğunun gelişiminden bahsederek "bazı çocukların iyi sosyal beceriler geliştirdiğini görüyorum nasıl ricada bulunacaklarını, teşekkür edeceklerini veya kibar olacaklarını biliyorlar. Biz de evde sürekli tembihliyoruz ama akranlarından görmesi daha başka sanırım. Şimdi benim çocuğumda bu iletişim şekillerini taklit ediyor bu iyi bir şey (A3)" ifadesini kullanmıştır.

Bir başka baba ise, çocuğunun okulunda bilişsel engelli çocukların ilgi duydukları her aktivitelere katılmasına izin verildiğini belirtmiştir. "O, Danslarda, beden eğitiminde, grup çalışmalarında diğer çocuklara katılıyor"(B2) ifadesini kullanmıştır.

### Duyguların Yönetimi ve Çatışma Çözümü

Anneler ve babalar için, çocuklarının iyi davranmaları, özellikle okula gittiklerinde ve bu şekilde akranlarıyla çatışmalardan kaçınmaları önemlidir. Ebeveynler, çocuklarına iyi davranmalarını ve sorun aramamalarını önermeleri genel kabuller arasında yerini almaktadır.

Görüşmede bir anne “Kavga etmemesi ve kimseyle uğraşmaması gerektiğini söylerim, başkalarının işine karışmamasını söylerim”(A3)

Bununla birlikte, tüm çocuklar ebeveynlerinin tavsiyelerini takip etmedikleri bilinmektedir. Ebeveynler tekrar tekrar söylemelerine, ısrar etmelerine ve hatta cezalandırmalarına rağmen çoğu zaman sağlıklı çocuklarda da inatçı bir tavrın yaygın olduğuna rastlanılmaktadır. Görüşülen annelerden biri de duyguların yönetilmesi ve çatışmanın çözümü hususunda çocuğu için bu sorunu aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

“Ona her zaman ne yapması gerektiğini tekrar söylemek zorundayım. Ona 'yapabilirsin, nazik olabilirsin' derim, onu teşvik ederim ama onun yapmadığını görüyorum, o zaman ona kızmam gerekiyor çünkü, kızgın olana kadar yapmıyor”(A1).

Görüşülen 5 ebeveynde, evlerinde başkalarına saldırmamaları, isimleriyle çağırılmaları, kaba sözler kullanılmaları ve lütfen demeleri gerektiğini çocuklarına öğretmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Okul bağlamında, çocukların duygularını nasıl yönettikleri ve çatışmalarını nasıl çözdüklerine ilişkin olarak bir baba, “İyi davranması, yalan söylememesi, derste konuşmaması, kızlara veya başka vurulmaması gerektiğini ve selam vermesi gerektiğini tembihledim. Şimdilik öğretmenimi de memnun” (B2) ifadesini kullanmıştır.

Çalışma kapsamında zihinsel engelli çocuklara sahip olan ebeveynlerin bildirimine göre, çocuklardan bazılarının sorunlarını barışçıl bir şekilde çözerken, bazılarının okul ortamında agresif yöntemlere başvurduklarına ilişkin bir bildirimde rastlanmıştır. Bu da küçük örnekleme sahip olunan bu çalışma için %20 oranına (5 kişiden biri) tekabül etmektedir. Dolayısıyla sosyalizasyonlarında zorluklara yol açan etmenlere eklenmiştir. Zihinsel engelli çocuklardan birinin babası, “okulda akranlarından birinin kalemimi almış, kalemi geri alan çocuğa, bir sandalyeyi, sanki fırlatmayı amaçlayarak kavradığını, ama bir süre sonra durduğunu, ter içinde kaldığını ve sonra yavaş yavaş sakinleşerek sandalyeyi bıraktığını komşusunun aynı sınıftaki çocuğundan dinlediğini” belirtmiştir (B1). Bu da reddedilme hissinin hemen sinirlenmeye yol açabileceğini düşündürmektedir.

Çocuklardan birinin annesi ise, “Öğretmeninden kızlara karşı saygılı ve nazik davrandığını ve kızların da oğlumu sevdiklerini öğrendim” ifadesini kullanmıştır (A2).

İki örnekte olduğu gibi zihinsel engelli çocuklar için, duygularını yönettikleri şekil, özellikle hayal kırıklığı ile ilgili durumlarda, onları çatışma durumlarında uygun olmayan şekilde tepki vermeye yönlendirdiğini, hayal kırıklığı olmadığında ise zihinsel engelli çocuğun duygu durumunu daha çok dengeleyebildiği ve sakinleşme sürecinde hayal kırıklığı vurgulanmadığı zaman sakinleşmenin mümkün olabileceğini göstermektedir.

**Okul Ortamında Olumsuz Durumlara Yanıt Verme ve Akran Zorbalığı Hakkında Ebeveynlerin Görüşleri**

Bazı ebeveynler (2 anne ve 1 baba) engelli çocuklarına yönelik olumsuz yorumlar veya tavırlar olduğunda, öğretmenlere ve kendilerine anlatmaları gerektiğini çocuklarına tembih ettiklerini belirtmişlerdir. Böylece hızlı bir müdahale yapılabilmesini sağlayacağını düşündüm (A2, A3, B2) ; diğerleri bu tür durumla karşılaşırca “bana ve öğretmene anlat, kimseye vurma” biçiminde aynı tavsiyeyi verdiklerini belirtmişlerdir” (A1, B3); ancak bazı çocuklar olumsuz bir durumla karşılaştıklarında aynı şekilde yanıt verebilmektedir.

Bir ebeveyn çocuğunun “O önce bana vuruyor, o vuruyor ve ben vurduğumda ağlamaya başlıyor, çünkü onun beni dövmesine izin veremem” biçiminde çocuğunun kendisine anlattığı bir çatışmadan bahsetmiştir.

Çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerin tavsiyeleriyle onların etkilenebilecekleri durumlarda yer almalarını önlemeye çalışmaktadırlar.

Bir baba çocuğuna akranlarının söylediği bazı şeyleri şu şekilde aktarmıştır: “Aptal, geri zekalı, demişler, öğretmene gittim. Bakın benim oğlum bu, tıbbi raporu gösterdim, oğlum böyle ve ona saygı gösterin dedim. Ondan sonra çocuğuma herhangi bir şey olduğunda, küçük bir şey olsa bile, koordinasyona gidip öğretmene anlatması gerektiğini söyledim, ben de her gün ne olduğunu soruyorum”(B1)

Araştırmaya katılanların yanıtları, ailelerin çocukların sosyalizasyonunu sağlayacak alışkanlıkları az uyguladığını, bu işlevin okula devredildiğini göstermektedir. Bu, Guichá ve Navarro (2007) tarafından ortaya konan görüşle örtüşmektedir; buna göre ebeveynlerin bilişsel engelli çocukları hakkında sahip olduğu sosyal temsiller ve sosyalizasyon hakkında yetersiz bilgi, çocukların sosyalizasyon sürecini engellemektedir. Bazı öğretmenler, düzenli sınıfta bilişsel engelli çocukları yönetmek için gerekli eğitime veya destek profesyonellerine sahip olmamalarına rağmen, çocukları spor, dans, şarkı söyleme, enstrüman çalma ve el sanatları gibi grup aktivitelerine dahil etmektedirler. Bu şekilde çocuklar sınıf arkadaşlarına katılarak ve entegre olmaktadır. Bu, Vergara (2015)'in ifadesiyle örtüşmektedir; buna göre öğretmenlik pratiği, sosyal bir dünyada etkileri olan kasıtlı eylemleri içermektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin beklentileri insan onuruna uygun bir sosyalizasyon eylemi olarak sosyalizasyonu anlamaları yönünde yönlendirildiğinde, kapsayıcı eğitimin pratikte bir gerçeklik olmasını kolaylaştırmaktadır. Zihinsel engelli çocuğa, diğer her çocuk gibi, çoklu etkileşimlerin sağlanması gerektiğidir, çünkü bu etkileşimler davranış biçimlerinin ortaya çıkışını, iletişim gelişimini, iş birliği ve çatışma çözümünü belirlemektedir. Bununla birlikte ebeveynin yükü, okul ile sürekli iletişim halinde olarak çocuğunu takip etmek ve tembihlerini sürekli olarak yapmak biçiminde görülmektedir.

**TARTIŞMA ve SONUÇ**

Okul bağlamında, çocukların aile içinde geliştirdikleri sosyalizasyon sürecinin etkisi gözlemlenmiştir. Bazı durumlarda zihinsel engelli çocukların, farklılıklarını barışçıl bir şekilde çözebildikleri, bazen ise agresif yöntemlere başvurabildikleri görülmüştür. Bu tür durumlarda, aileler ve okul en uygun çözümü aramak için birbirlerini desteklemektedirler. Bu, Maestre (2009) tarafından belirtilen, ailenin ve okulun artan özerklik,

değerlerin öğretilmesi, normlar, sorumluluklar ve adetler gibi temel konularda sorumlulukları paylaşması ve kriterleri birleştirmesi gerektiği görüşüyle uyumlu görülmektedir.

Ebeveynler, akranları ile engelli çocukların inaktif veya pasif olarak yer aldığı en az bir olumsuz durumdan bahsetmişlerdir. Bu durumlarda, ebeveynler ve bazı öğrenciler öğretmenlerden yardım istemişlerdir.

Bahsedilen durumlar, akran zorbalığı olarak sınıflandırılmak için belirlenen kriterleri karşılamamaktadır. Kasıtlı olarak tanımlanan bir veya daha fazla taciz davranışının varlığı (Cerezo, 2002), davranışın tekrarı, yani bunun olayın bir tesadüfı değil, okul ortamında sistematik olarak beklenen bir şey olması (Avilés, 2006) ve zaman içinde süreklilik (Piñuel ve Oñate, 2005) yerine hem ailenin hem de okulun zamanında müdahale ettiği olaylar olarak karşımıza çıktığı görülmüştür.

### ÖNERİLER

Zihinsel engelli çocukların ebeveynleri, sosyalizasyonun önemini kavramalı ve çocuk yetiştirme pratiklerinde, insanlara selam verme, lütfen deme, teşekkür etme ve topluluklarındaki farklı insanlarla etkileşim kurma gibi alışkanlıkları benimsemelidir; böylece sosyal ilişkiler kurmalarını kolaylaştırabilmektedirler.

Ebeveynler, zihinsel engelli çocukların sosyalizasyonunu teşvik edecek stratejiler konusunda örneğin motivasyon, normların belirlenmesi ve sınırların konulması gibi yönlendirilmeye ve eğitime ihtiyacı duymaktadır. Bilişsel engelli çocukların, çevrelerindeki insanlarla ilişki kurmalarını sağlayacak sosyal bir gelişim seviyesine ulaşabilmeleri için, ebeveynler ve okul iş birliği ile onların iletişim kurmayı, ortak kabul edilen kuralları saygı duymayı ve duygularını şiddet eğilimi olmayacak şekilde ifade etmeyi öğrenecekleri aktivitelere entegre edilmeleri gerekmektedir. Zihinsel engelli çocuklar, öğrenci oldukları için, okul zorbalığına maruz kalma veya diğer öğrencilere zorbalık yapma açısından savunmasızdırlar; bu nedenle, çatışmaların barışçıl bir şekilde çözümü için onlara müzakere ve arabuluculuk eğitimi verilmesi gerekmektedir. Kapsayıcı eğitimin pratikte bir gerçeklik olabilmesi için, ailelerin ve okulun her çocuğun sosyal ihtiyaçlarına göre ortak hedefler belirlemesi ve bunlara ulaşmak için birlikte çalışması gerekmektedir. Ebeveynler ve öğretmenler, bilişsel engelli çocukların sosyal ilişkiler kurmasını teşvik edecek stratejiler üzerinde çok yakın ve tamamlayıcı bir şekilde çalışmalıdır; bu, yaşam kalitelerini iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte zihinsel engelli her çocuğun ebeveyn takibinde olduğu, görüşme yapılan 5 ebeveynin de bu takip sürecini doğruladığı ve çoğunlukla onları, okul ortamında arkadaşları ile oynarken yahut başkaları ile iletişim kurarken gözledikleri, birlikte seyahat ettikleri, onları kısıtlamadıkları hatta sosyalleşmeye teşvik ettikleri, sosyalleşmeleri sırasında da gerek kendileri gerek ise sosyalleşme alanları ile takibe devam ettikleri görülmüştür. Okulu, arkadaşları ve öğretmenleri ile sürekli olarak takibe devam etmeleri ve çocukları ile konuşarak çatışmalardan kaçınma veya çözümü için yol gösterici rol üstlendikleri görülmüştür.

### Etik Metni

“Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir.”

Araştırma verileri 2018 yılında toplanmıştır.

#### Yazarın Katkı Oranı Beyanı

Yazar katkı oranı %100 dür.

#### KAYNAKÇA

- Azarkan, E., & Benzer, E. (2018). Birleşmiş Milletler engelli kişilerin haklarına dair sözleşme ve Türkiye'de engelli hakları. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 23(38), 3-29.
- Babik, I., & Gardner, E. S. (2021). Factors affecting the perception of disability: A developmental perspective. *Frontiers in psychology*, 12, 702166. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702166>
- Baker, V. L., Pifer, M. J., & Flemion, B. (2013). Process challenges and learning-based interactions in stage 2 of doctoral education: Implications from two applied social science fields. *The Journal of Higher Education*, 84(4), 449-476. <https://doi.org/10.1080/00221546.2013.11777298>
- Başkanlığı TCBDİE, Başkanlığı TCBÖİ. *Türkiye özürülüler araştırması 2002*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası. Published online 2007.
- Bertelli, M. O., Hollenweger Haskell, J., Tassé, M. J., Straccia, C., Rondini, E., Bianco, A., ... & Salvador-Carulla, L. (2022). Intellectual Disability/Intellectual Developmental Disorder. In *Textbook of Psychiatry for Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorder* (pp. 1-49). Cham: Springer International Publishing.
- Bisquerra, R. (2000). *Emotional education and well-being* (6.aed.). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi*. Anadolu University (Turkey).
- Brown Hajdukova, E., Hornby, G., & Cushman, P. (2016). Bullying experiences of students with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD). *Educational Review*, 68(2), 207-221. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1067880>
- Burton, L. (2007). Childhood adultification in economically disadvantaged families: A conceptual model. *Family relations*, 56(4), 329-345. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00463.x>
- Cardona Morales, J. M., & Carmona Duque, M. L. (2012). *Pedagogical strategies in the area of mathematics for the educational inclusion of schoolchildren with cognitive disabilities in grades 1, 2, and 3 of the Educational Institution Gimnasio Risaralda, América Mixta headquarters of the municipality of Pereira* (Doctoral dissertation, Pereira: Technological University of Pereira).
- Cavkaytar, A., Melekoğlu, M., & Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünya'da ve Türkiye'de kavramların evrimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Ciyer, A. (2010). *Developing inclusive education policies and practices in Turkey: A study of the roles of UNESCO and local educators*. Arizona State University.
- Çağlar, D., (1979). *Geri Zekalı Çocuklar ve Eğitimi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Genişletilmiş 2. Basım, Ankara
- Çitil, M. (2016). *Engelli çocuğu olan ailelerin toplumsal yapısı ve eğitsel sorunları (Ankara ili örneği)*.

- Emerson, E., Hatton, C., Llewellyn, G., Blacker, J., & Graham, H. (2006). Socio-economic position, household composition, health status and indicators of the well-being of mothers of children with and without intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 862-873. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00900.x>
- Ersoy, Ö., & Avcı, N. (2001). Üstün zekalı ve üstün yetenekliler, özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri. *Özel Eğitim İstanbul: YAPA Yayın Pazarlama*.
- Esen, M. F. (2018). Türkiye’de Engelli Bireylerle İlgili Veriler. S. ARIKAN, & E. AYYILDIZ içinde, *Engelli Bireylerin Destekli İstihdamı*, 11-38.
- Esperón, C. S. (Ed.). (2009). *Handbook of child and adolescent psychiatry*. Panamerican Medical Ed.
- Eyüpoğlu, F. (2023). *Sosyal model bağlamında Türkiye’de engellilik (farkındalık ve erişilebilirlik)= Disability in Turkey in the context of social model (awareness and accessibility)* (Master's thesis) Sakarya Üniversitesi.
- Faria, S. M., Esgalhado, G., & Pereira, C. M. (2019). Efficacy of a socioemotional learning programme in a sample of children with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(2), 457-470. <https://doi.org/10.1111/jar.12547>
- Gardner, W. (2017). *Behavior modification in mental retardation: The education and rehabilitation of the mentally retarded adolescent and adult*. Routledge.
- Gecas, V. (2017). Contexts of socialization. In *Social psychology* (pp. 165-199). Routledge.
- Greenspan, S., & Switzky, H. N. (2006). Forty-Four Years of AAMR Manuals. In H. N. Switzky ve S. Greenspan (Eds.), *What is mental retardation: Ideas for an evolving disability in the 21st century* (pp. 3–28). American Association on Mental Retardation.
- GÜLOĞLU, F. K. (2022). Engellilik hakkında kavramsal karmaşanın nedenleri ve Türkiye’deki durum. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 33(1), 291-315. <https://doi.org/10.33417/tsh.989123>
- Hellström, L., Thornberg, R., & Espelage, D. L. (2021). Definitions of bullying. *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention*, 1, 2-21.
- Ineland, J. (2016). Hybrid structures and cultural diversity in welfare services for people with intellectual disabilities. The case of inclusive education and disability arts in Sweden. *Alter*, 10(4), 289-300. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2016.06.002>
- Karakaş, G. (2018). *Hafif düzeyde zihinsel engelli çocuklara uygulanan serbest zaman aktivitelerinin fiziksel uygunluk ve motor gelişimleri üzerine etkisi* (Doctoral dissertation) Sakarya Üniversitesi.
- Kocabiçak, A. Y. (2015). *Sportif yaşam koçluğunun zihinsel engelli bireylerde uygulanabilirliğinin araştırılması* (Master's thesis) Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükkaraca, N. (1997). Zihinsel Özürlülük ve Cinsel Yaşam. *Sosyal Hizmetler Sempozyumu, HÜSHYO, Ankara*, 18-20.
- Luckasson, R., & Schalock, R. L. (2013). Defining and applying a functionality approach to intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(7), 657-668. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01575.x>

- Mactavish, J. B., & Schleien, S. J. (2004). Re-injecting spontaneity and balance in family life: Parents' perspectives on recreation in families that include children with developmental disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(2), 123-141. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2004.00502.x>
- Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2008). WISC-IV and WIAT-II profiles in children with high-functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 38, 428-439.
- McGrew, K. S. (2021). Is the Intellectual Functioning Component of AAIDD's 12th Manual Satisficing? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 59(5), 369-375. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-59.5.369>
- Michailakis, D., & Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education. *Alter*, 3(1), 24-44. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2008.10.001>
- Min, J., Silverstein, M., & Lendon, J. P. (2012). Intergenerational transmission of values over the family life course. *Advances in Life Course Research*, 17(3), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2012.05.001>
- Muschalla, B., & Jöbges, M. (2023). Patients with somatic and comorbid mental disorders have similar psychological capacity impairment profiles like patients with mental disorders. *Die Rehabilitation*, 62(02), 86-93. DOI: 10.1055/a-1839-5048
- Oğultürk, N. (2012). *Zihinsel engelli çocuga sahip ailelerin, aile işlevlerini etkileyen etmenler: Çankaya belediyesinden hizmet alan aileler üzerine bir değerlendirme.*
- Osunluk, H. (2004). Yaşam Seyri Teorisi (Life Course Theory) ve Özürlüler. *Özveri Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Piercy, K. W., & Blieszner, R. (1999). Balancing family life: How adult children link elder-care responsibility to service utilization. *Journal of Applied Gerontology*, 18(4), 440-459. <https://doi.org/10.1177/0733464899018004>
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.
- Raj, S. P., & Raval, V. V. (2013). Parenting And Family Socialization Within A Cultural Context. *Journal of Communications Research*, 5(2)58-81.
- Ratcliffe, B., Wong, M., Dossetor, D., & Hayes, S. (2019). Improving emotional competence in children with autism spectrum disorder and mild intellectual disability in schools: A preliminary treatment versus waitlist study. *Behaviour Change*, 36(4), 216-232.
- Renshaw, P., & Choo, J. (2014). Diverse disability identities: The accomplishment of 'Child with a disability' in everyday interaction between parents and teachers. *International Journal of Educational Research*, 63, 47-58. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.09.002>
- Reshef, Y. (2013). Rethinking the value of families. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 16(1), 130-150. <https://doi.org/10.1080/13698230.2012.680745>
- Sampson, R. J. (2017). Family management and child development: Insights from social disorganization theory. In *Facts, frameworks, and forecasts* (pp. 63-94). Routledge.
- Schuelka, M., & Johnstone, C. J. (2012). Global trends in meeting the educational rights of children with disabilities: From international institutions to local responses. *Reconsidering Development*, 2(2).

- Sheerin, F. K. (2005). *Employing standardised language to define the unique interventions of intellectual disability nursing* (Doctoral dissertation, University of Ulster).
- Smith, B. (2010). Fighting Back: How Students with Disabilities Can Hold Schools Liable for Peer-Inflicted Injuries. *Val. UL Rev.*, 45, 741.
- Talas, S., Karamuklu, E. S., & Türkoğlu, G. (2022). Alternative Directions in Special Education: Co-Teaching Overview. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 23(3). DOI: 10.29299/kefad.1119342
- TEKİNDAL, M., & Cılga, İ. (2018). Quality of Life of Mothers who have Intellectual Disabled Children in Ankara Turkey: A Survey Study. *J. Curr. Res. Soc. Sci*, 8, 177-198. doi: 10.26579/jocress-8.1.11
- Temel, M. (2015). *Engelli çocuğa sahip aileler ile engelsiz çocuğa sahip ailelerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Vaicekauskiene, V. (2008). POSITIVE SOCIALIZATION MODEL FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS. *Social Education/Socialinis Ugdymas*, 5(16).
- Vergara, V. H. (2017). *Culturally responsive school leadership for Latino/a students success* (Doctoral dissertation, Portland State University).
- Wentzel, K. R., & Looney, L. (2007). Socialization in school settings. *Handbook of socialization: Theory and research*, 382-403.
- World Health Organization. (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. World Health Organization.