

**T. C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE SINIFINDA KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ
OLAN VE OLMAYAN ÇOCUKLARIN PROSOSYAL DAVRANIŞLARININ
İNCELENMESİ**

FUNDA ÖNAL

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI**

YRD. DOÇ. DR. LEYLA ULUS

TEZ DANIŞMANI

İSTANBUL-2018



**T. C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE SINIFINDA KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ
OLAN VE OLMAYAN ÇOCUKLARIN PROSOSYAL DAVRANIŞLARININ
İNCELENMESİ**

FUNDA ÖNAL

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI**


YRD. DOÇ. DR. LEYLA ULUS

TEZ DANIŞMANI

İSTANBUL-2018

3110160160 Öğrenci numaralı FUNDA ÖNAL tarafından hazırlanan bu çalışma 24/ 01/ 2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Programı' nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

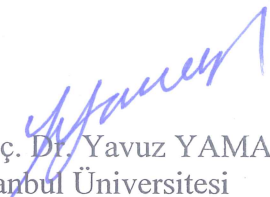
Tez Jürisi


Yrd. Doç. Dr. Leyla ULUS (Danışman)
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi


Doç. Dr. Lütfü İLGAR
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Zarife SEÇER
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Yrd. Doç. Dr. Yavuz YAMAN
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

“Aynılıklarımızla bağlantı kurar, farklılıklarımızla gelişiriz.”

Virginia SATIR

ÖNSÖZ

Benim için anlamı büyük olan bu tez çalışmasının sonuna geldikten sonra en başa dönüp bir önsöz yazmak, tüm bu süreci başından itibaren düşünerek zorlukları ve kolaylıkları ile yaşanan her şeye karşı derin bir şükran duymayı beraberinde getiriyor. Aynılıklarımızla yaklaşım farklılıklarımızla zenginleşebilmeye dair duyduğum sonsuz inanca, bunu daha çok yaşayabilmek ve yaşatabilmek adına gösterdiğim çabaya, bunları geliştirmemde katkı sağlamış herkese ve her şeye teşekkür ederim.

Bir özel eğitim anasınıfında öğretmenlik yapmakta olan benim için mesleki anlamda bilgi birikimimi, umudumu ve güdülenmemi arttıran bu araştırmanın, alan yazın için de olumlu katkılar sağlamasını temenni ederim.

Bu tez çalışmasının ortaya çıkmasında çok önemli yeri olan değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Leyla Ulus' a en içten teşekkürlerimi, yüksek lisans eğitimim süresince gerek mesleki gerek insani anlamda tanımaktan onur duyduğum değerli hocalarım ve öğrenmenin mutluluğunu birlikte paylaştığım sınıf arkadaşlarıma da saygı ve sevgilerimi sunarım.

Funda ÖNAL

08.01.2018

Üsküdar

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE SINIFINDA KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ OLAN VE OLMAYAN ÇOCUKLARIN PROSOSYAL DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Özel gereksinimleri olan ve olmayan çocukların aynı eğitim ortamlarını paylaşmasına fırsat veren kaynaştırma eğitimin, özel gereksinimli olsun ya da olmasın tüm çocuklar üzerinde çeşitli etkileri bulunmaktadır. Bir başka kişi ya da grubun yararı için gönüllü olarak yapılan prososyal davranışların (yardım, paylaşma, empati, iş birliği vb.) incelendiği bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal davranışları kaynaştırma öğrencileriyle aynı sınıfta eğitim alma durumları ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Buna göre, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi çocukların prososyal davranışları “Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ)” ile tespit edilmiş ve çocuk bilgi formunda yer alan cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, ailesinde engelli birey olma ve daha önce okul öncesi eğitim alma durumları, okul öncesi eğitime etme ve okul türü değişkenleri açısından incelenerek karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Altındağ ve Çankaya ilçelerinde, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel eğitim anaokullarında kaynaştırma öğrencileriyle aynı sınıfta eğitim alan 119 çocuk ve kaynaştırma öğrencisi olmayan bağımsız anaokullarına devam eden 138 çocuk olmak üzere 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren toplam 257 çocuktan oluşmaktadır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmada elde edilen prososyal davranış puanları, normal bir dağılım göstermediği için verilerin analizinde non-parametrik Mann Whitney-U ve non-parametrik Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan çocukların prososyal davranışlarının anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Prososyal davranışlarda ayrıca cinsiyet, kardeş sayısı, ailesinde engelli birey olma durumuna göre de anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma Eğitim, Prososyal Davranışlar, Özel Eğitim Anaokulu

ABSTRACT

INVESTIGATION OF PROSOCIAL BEHAVIORS OF CHILDREN WITH AND WITHOUT INCLUSIVE STUDENT IN PRESCHOOL EDUCATION CLASS

Inclusive education providing the children with and without special needs to share the same educational environment, has various influences on all children, whether they have special needs or not. Prosocial behaviors (helping, sharing, empathy, cooperation, etc.) defined as voluntarily behaviours for another person or group were examined in this study. Namely, the prosocial behaviors of pre-school children were compared in terms of educational attainment in the same class as the inclusive students and various variables. The prosocial behaviours of pre-school children sharing the same educational environment with and without special needs peers were measured via “Children Prosociality Scale” and compared in terms of sex, age, the number of siblings, birth order, the presence of a disable of family member, the duration they take preschool education, and whether they take preschool education before or not and type of school.

The research group of the study consists of normally developing total 257 children aged 4- 6. 127 of them were attending special education kindergarden implementing inclusive education and 139 of them were attending independent kindergardens in the districts – Altindag and Cankaya – of Ankara at the pre-schools affiliated to Ministry of National Education (MEB) in the 2016-2017 semester. Non-parametric Mann Whitney-U and non-parametric Kruskal-Wallis tests were used in the analysis of the data since the prosocial behavior scores obtained in the research in the relational screening model did not show a normal distribution. As a result, it was found that the prosocial behaviors of children differ significantly in terms of presence of inclusive student in class. Prosocial behaviors also showed significant differences according to gender, number of siblings, presence of disabled person in family.

Keywords: Inclusive Education, Prosocial Behaviours, Special Education Kindergarden

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	VIII
KISALTMALAR	X
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Özel Eğitim	7
2.1.1. Özel Eğitimin Amaç ve İlkeleri	8
2.1.2. Özel Eğitim Kurumları	9
2.2. Kaynaştırma Eğitim	12
2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Hizmetleri ve Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları	13
2.2.2. Kaynaştırma Eğitimin Çocuklar Üzerindeki Etkileri	16
2.2.2.1. Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkileri	16
2.2.2.2. Normal Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Etkileri	18
2.3. Prososyal Davranışlar	20
2.3.1. Prososyal Davranışların Gelişimini Etkileyen Faktörler	22
2.3.1.1. Biyolojik Faktörler	23
2.3.1.2. Çevresel faktörler	27
2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Prososyal Davranışların Gelişimi	32
2.4. Kaynaştırma Eğitim ve Prososyal Davranışlar	36

2.5. Konu ile İlgili Araştırmalar	40
2.5.1. Okul Öncesi Dönem Kaynaştırma Eğitim Uygulamaları ile İlgili Araştırmalar	40
2.5.1.1. Kaynaştırma Eğitim Uygulamaları ve Etkileri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	40
2.5.1.2. Kaynaştırma Eğitim Uygulamaları ve Etkileri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	45
2.5.2. Okul Öncesi Dönem Prososyal Davranışlar ile İlgili Araştırmalar	48
2.5.2.1. Prososyal Davranışlarla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	49
2.5.2.2. Prososyal Davranışlarla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	53
BÖLÜM III: YÖNTEM	61
3.1. Araştırmanın Modeli	61
3.2. Çalışma Grubu	61
3.2.1. Çalışma Grubunun Oluşturulması ve Verilerin Toplanması	62
3.3. Veri Toplama Araçları	63
3.3.1. Çocuk Bilgi Formu	63
3.3.2. Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ)	64
3.4. Verilerin Çözümlemesi	64
BÖLÜM IV: BULGULAR	67
4.1. Çocuk Bilgi Formuna İlişkin Bulgular	67
4.2. Çocuk Prososyallik Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular	68
4.2.1. Özel Eğitim Anaokuluna Devam Eden Çocuklara İlişkin Bulgular	69
4.2.2. Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocuklara İlişkin Bulgular	73
4.2.3. Özel Eğitim Anaokulu ve Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Prososyalliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	78
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	79
5.1. Tartışma ve Sonuç	79
5.2. Öneriler	94
KAYNAKLAR	96
EKLER	127
ÖZGEÇMİŞ	132

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3-1: Çalışma Grubunun İlçe ve Okul Türü Bilgileri	62
Tablo 4-1: Çocuk Bilgi Formuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	67
Tablo 4-2: ÇPÖ Çocuk Prososyallik Ölçeğine İlişkin Bilgiler	68
Tablo 4-3: Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	69
Tablo 4-4: Özel Eğitim Anaokuluna Devam Eden Çocuklara İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	70
Tablo 4-5: Özel Eğitim Anaokuluna Devam Eden Çocukların Cinsiyetine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	71
Tablo 4-6: Özel Eğitim Anaokuluna Devam Eden Çocukların Yaşına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	71
Tablo 4-7: Özel Eğitim Anaokuluna Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	71
Tablo 4-8: Özel Eğitim Anaokuluna Devam Eden Çocukların Doğum Sırasına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	72
Tablo 4-9: Özel Eğitim Anaokuluna Devam Eden Çocukların Ailede Engelli Birey Olma Durumuna İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	72
Tablo 4-10: Özel Eğitim Anaokuluna Devam Eden Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	73
Tablo 4-11: Özel Eğitim Anaokuluna Devam Eden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	73

Tablo 4-12: Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocuklara İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	74
Tablo 4-13: Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Cinsiyetine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	75
Tablo 4-14: Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Yaşına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	75
Tablo 4-15: Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	75
Tablo 4-16: Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısının Gruplar Arası Farkına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	76
Tablo 4-17: Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Doğum Sırasına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	76
Tablo 4-18: Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Ailede Engelli Birey Olma Durumuna İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	77
Tablo 4-19: Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	77
Tablo 4-20: Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	78
Tablo 4-21: Okul Türüne İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	78

KISALTMALAR

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
Ark.	: Arkadaşları
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
ÇPÖ	: Çocuk Prososyallik Ölçeği
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package For Social Sciences
Vb.	: Ve benzeri

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Her bir insanın birbiriyle benzer ve birbirinden farklı birçok özelliği bulunmakta, bu benzerlik ve farklılıklar insanlar için çeşitli anlamlar taşımaktadır. Ortak özellikleriyle birbirlerine yakınlık hisseden insanların, farklılıklar söz konusu olduğunda bir parça uzaklık hissederken ilişkilerini koparmadan kalabilmeleri çok önemli ve pek de kolay olmayan bir durumdur. Bireyler, fiziksel, sosyal, duygusal, zihinsel özellikleri, motor ve dil becerilerindeki düzenli değişiklikleriyle yaşam boyu devam eden süreçte, çeşitli sebeplerle farklı gelişim özellikleri göstermektedir. Bu bağlamda, bazı bireylerin gelişimlerinde bireysel farklılıklar olmakla birlikte normal gelişim gösterdiği, bazı bireylerin de gelişimlerinin anlamlı biçimde farklılık gösterdiği, engel ya da yetersizlikleri sebebiyle özel gereksinimleri olduğu görülmektedir. Farklılıkları daha belirgin olan insanların, değişen zaman içerisinde artık daha görünür olmaları, hem kendileri, hem de engelli olmayanlar için çok iyi bir gelişmedir ve bu durum bir takım değişiklikler yapmayı gerektirir. Bir sistem olarak eğitimin, bireylerin hem değişim ihtiyacı duymasına fırsat veren, hem de bu ihtiyaçlarına cevap veren iki yönlü işlevi gereği, özel gereksinimli çocuklar eğitimlerini “özel eğitim” yoluyla almakta, özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların aynı eğitim ortamlarını paylaştığı “kaynaştırma eğitim” bu alanda sıkça karşılaşılan uygulamalardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerek özel gereksinimli, gerekse normal gelişim gösteren çocukların gelişimlerinin desteklenmesi amacını taşıyan kaynaştırma eğitim, Grotberg (1982)’ e göre bir çeşit “sosyalleştirme çalışması” olarak tanımlanmakta, çocukların birbirlerini çeşitli şekillerde etkileyerek geliştirme fırsatı bulduğu kaynaştırma eğitim uygulamalarıyla, sosyal hayata uyumu kolaylaştırıcı pek çok olumlu davranış kazanılmaktadır. (Aktaran Şahin, 2011, s. 222).

İnsanın en güçlü gereksinimlerinden biri, diğer insanlarla bir arada bulunma isteği duymasıdır (Fromm, 2013, s. 28). Bireyin bir topluluk dışında varlığını sürdüremeyeceği yönündeki bakış açısı, toplumsallık duygusunu oluşturmaktadır (Adler, 2014, s. 92). Karşılıklı ilişki ve anlayış temeline dayanan bu birliktelikle meydana gelen toplumsal yaşam ise ortak kültür ve değerler etrafında dengeli ve

uyumlu olmayı, bu denge ve uyum süreci de belirli kurallar çerçevesinde sosyalleşmeyi gerektirmektedir (Aslan, 2000). Sosyal gelişimin belli başlı unsurlarından biri ve olumlu ilişkilerin temeli olan “*prososyal davranışlar*”, toplumsal yaşamda farklı gelişim özellikleri başta olmak üzere, diğer tüm farklılıklarla birlikte yaşamayı kolaylaştırması açısından adeta bir gereklilik niteliği taşımaktadır. Prososyal davranışlar, en genel anlamıyla başkalarına fayda sağlayan sosyal tepkileri ifade etmektedir (Barton, 1986). Paylaşma, yardım etme, teselli etme, iş birliği yapma gibi davranışları kapsayan prososyal davranışlar (Ulus ve Yalçıntaş Sezgin, 2017, s. 258), ayrıca olumlu sosyal kişiliğin ahlaki boyutunu, empatik ilgiyi, diğerlerinin bakış açısını görme ve anlama yeteneği ile kabul edilebilirliğini içermektedir (Sprecher ve Fehr, 2005, s. 630).

Eğitim, insan davranışlarında istenilen değişikliği oluşturan bir süreçtir (Demirel, 2004, s. 6). Bireyin ihtiyaçlarının toplumun beklentilerine uygun şekilde karşılanmasını ortak bir eğitim süreciyle kendisinin ve toplumun yararına beceri ve davranışlar kazanmasını sağlayan en temel sosyal kurum ise okuldur (Erden, 2005, s. 77; Erkan, 2010, ss. 16-18; Yavuzer, 1996, s. 153). Toplumun tüm üyeleri arasında karşılıklı olarak yaşam boyu devam eden sosyalleşme sürecinde, çocuğun aile ve yakın çevreden sonra giderek genişleyen sosyal ilişkiler içine girdiği, toplumsal kurallar ve rolleri, kültürel ve ahlaki değerleri deneyimleyerek toplumsal yaşama hazırlandığı, bağımsızlığın hızla artarak geliştiği ilk çocukluk yıllarında okul öncesi eğitim kurumları belirgin bir etkililiğe sahiptir (Gander ve Gardiner, 2001, s. 297; Gülay, 2010, s. 170; Yavuzer, 1997, s. 151; Yükselen, 2011, s. 15). Okul öncesi eğitim yaşantısı çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir rol oynamakta, okulda geçirilen sürenin artmasıyla paylaşma, iş birliği yapma, arkadaşlarla birlikte oynama gibi olumlu sosyal davranışlar daha çok görülmektedir (Erden ve Akman, 2006, ss. 91-92). Dolayısıyla çocuğun gelişiminde önemli yeri olan okul ve eğitim, çocukların prososyal beceri ve davranışlarının gelişiminde etkili olabilmektedir.

Kaynaştırma eğitim uygulamaları çoğunlukla özel eğitim ihtiyacı olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarının devam ettiği okullara dahil olması şeklinde yürütülmekte olup normal gelişim gösteren çocukların özel eğitim okullarına devam etmesi yoluyla da uygulanabilmektedir. Özel eğitim okullarında yürütülen kaynaştırma eğitimde, yetersizliği olmayan çocuklar özel eğitim ihtiyacı

olan akranlarıyla aynı sınıfta ya da okul bünyesinde açılan ayrı bir sınıfta eğitim alabilmekte, normal gelişim gösteren çocukların özel eğitim okullarına devam ettiği kaynaştırma eğitim uygulama örneklerine yurt içinde daha çok okul öncesi eğitimde rastlanmaktadır. Buna göre, okul öncesi dönemde yapılan kaynaştırma eğitimi, bağımsız anaokulları ve genel anasınıflarının yanı sıra özel eğitim anaokulları ve özel eğitim okulları bünyesindeki anasınıflarında da Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) ile birlikte özel gereksinimli öğrencilere yönelik uyarlanabilir etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmektedir.

Okul öncesi eğitim kaynaştırma uygulamalarının özellikle son yıllarda yurt içinde yaygınlaşmasıyla birlikte kaynaştırma eğitim ile ilgili yapılan araştırma sayıları da artmaktadır. Bu araştırmalarda daha çok öğretmen, aile ve yöneticilerin tutum ve görüşleri, uygulama sırasında karşılaşılan sorunların ele alındığı görülmekte, kaynaştırma eğitimin çocuklar açısından etkilerini inceleyen az sayıdaki çalışmada ise genellikle özel gereksinimli çocukların gelişimlerine odaklanıldığı dikkat çekmektedir. Kaynaştırma eğitimin normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde de çok önemli etkileri olduğu bilinmekle birlikte bu konuda daha çok araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Prososyal davranışların da alan yazında önemli bir yere sahip olduğu, çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği çok sayıda araştırmanın olduğu ve yurt içinde yapılan araştırmaların ise son yıllarda artmaya başladığı görülmektedir. Ancak alan yazında prososyal davranışlarla kaynaştırma eğitimin ilişkisini inceleyen çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Yurt içinde ise kaynaştırma sınıflarındaki normal gelişim gösteren çocukların prososyal davranışlarını inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamakta, çocukların prososyal davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, araştırmada okul öncesi eğitimde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların prososyal davranışları, çocukların cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, ailesinde engelli birey olma ve daha önce okul öncesi eğitim alma durumları, okul öncesi eğitime devam etme süresi ve okul türü değişkenleri açısından karşılaştırılarak incelenmiştir.

1.2. AMAÇ

Bu araştırmada özel eğitim anaokullarında özel gereksinimli çocuklarla eğitim alan ve özel gereksinimli çocuk bulunmayan bağımsız anaokullarına devam eden 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların prososyal davranış düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve özel gereksinimli çocuklarla aynı sınıfta eğitim alma durumları açısından karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan 4-6 arası normal gelişim gösteren çocukların prososyal davranış düzeyleri,
 - a) Cinsiyet
 - b) Yaş
 - c) Kardeş sayısı
 - d) Doğum sırası
 - e) Ailesinde engelli birey bulunması
 - f) Daha önce okul öncesi eğitim alması
 - g) Okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılık göstermekte midir?
2. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. ÖNEM

Eğitim alma hakkı her çocuk için temel bir hak olarak tanınmakta ve yasal dayanakları bulunmaktadır. Özel eğitim ihtiyacı olan ve olmayan çocukların eşit haklara sahip olarak birlikte yer aldıkları kaynaştırma eğitim uygulamaları, tüm çocukları çeşitli şekillerde etkilemektedir. Kaynaştırma eğitimin amaçları arasında çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi yer almaktadır. Daha çok özel gereksinimli öğrencilere sağladığı yararlar üzerinde vurgu yapılan kaynaştırma eğitimin normal gelişim gösteren çocuklar açısından da birçok yarar sağladığı

bilinmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklarla birlikte eğitim almaları empati, yardımlaşma, hoşgörü, iş birliği gibi prososyal davranışlar geliştirmeleri açısından uygun bir zemin oluşturmaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmalar kaynaştırma eğitim uygulamalarının niteliği açısından büyük önem ve gereklilik taşımaktadır. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları çoğunlukla genel eğitim ortamlarında yürütülmekle birlikte özellikle okul öncesi eğitimde normal gelişim gösteren çocukların özel eğitim okullarına devam etmesi şeklinde de uygulanabilmektedir. Bir eğitim ortamındaki en önemli unsurun, çocukların öğrenme, büyüme ve gelişme potansiyellerini en iyi şekilde ortaya çıkarmalarına fırsat vermesi olduğu düşünüldüğünde, her çocuğun hakkı ve ihtiyaç duyduğu bir eğitim programına dahil olması için erken çocukluk dönemi, en önemli yıllardır (Miller, 1996, s. 23). Bu araştırma ile okul öncesi eğitimde uygulanan kaynaştırma eğitime ve son yıllarda sayıları artmaya başlayan özel eğitim anaokullarına dikkat çekilmektedir.

Normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocukların sınıf ortamında sergiledikleri prososyal davranışlar, özel gereksinimli çocuklarla bereber eğitim alma durumu açısından yurt içinde ilk olarak bu çalışma ile incelenmektedir. Bu nedenle sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarının cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, ailesinde engelli birey bulunup bulunmaması, daha önce okul öncesi eğitim alıp almaması, okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenleri açısından incelendiği bu araştırmada yer alan sonuçların alan yazına anlamlı katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. VARSAYIMLAR

Bu araştırmada,

1. Öğrencilerin normal gelişim gösterdikleri
2. Kullanılan ölçme aracının amacına uygun olduğu
3. Bilgi formu ve ölçme aracındaki soruların öğretmenler tarafından tarafsız ve samimi bir şekilde cevaplandırıldığı varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

1. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Ankara ili Çankaya ve Altındağ merkez ilçeleri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim anaokulları ile bağımsız anaokullarına devam eden 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocuklarından oluşan çalışma grubu
2. Bilgi formu ile ölçme aracından elde edilen veriler
3. Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik katsayılarıyla sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Özel Eğitim: “Ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzey düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür” (Kırcaali-İftar, 1998b, s. 3).

Özel Gereksinimli Çocuk: Çeşitli gelişim alanlarındaki yetersizlikleri nedeniyle gelişimleri yaşlılarından farklılık gösteren çocuklardır (Acarlar, 2016, s. 21).

Kaynaştırma Eğitim: Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin, genel eğitim sınıflarındaki akranlarıyla aynı ortamda ve gerekli özel eğitim desteği ile birlikte sürdürülmesidir (Kargın, 2004, s. 2).

Özel Eğitim Anaokulu: Özel eğitime ihtiyacı olan 37-66 ay arasındaki çocuklara hizmet veren, özel olarak yetiştirilmiş personelin bulunduğu, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerin uygulandığı, MEB'e bağlı resmî anaokuludur (MEB, 2012).

Bağımsız Anaokulu: 36-66 aylık çocukların eğitimi amacıyla MEB'e bağlı olarak açılan resmî okuldur (MEB, 2014).

Prososyal Davranış: Bir başka kişi veya gruba fayda sağlama amacı taşıyan gönüllü eylemlerdir (Eisenberg ve Mussen, 1997, s. 3).

BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. ÖZEL EĞİTİM

Çocukların hazır bulunuşlukları doğrultusunda zengin bir öğrenme çevresi içerisinde nitelikli bir eğitim almaları, gelişimleri için oluşturdukları temel ve sonraki yaşantılarına etkileri açısından büyük önem taşımaktadır. Yaşitlarından farklılık gösteren çocuklar için çeşitli gelişimsel yetersizlikleri sebebiyle bir takım özel gereksinimler bulunmaktadır (Acarlar, 2016, s. 21). Demokratik toplumların temelini oluşturan ve tüm bireylere tanınan eğitim hakkı doğrultusunda, özel gereksinimli olan bireyler de normal gelişim gösteren bireyler de fırsat eşitliğine sahiptir (Batu ve Kırcaali İftar, 2016, s. 7; Koçer, 2005, s. 165). Fırsat eşitliği kavramıyla grup eşitsizliği ve ihtiyaçların giderilmesine odaklanılmakta, eğitimde engellilere yönelik fırsat eşitliği kavramı dünya gündeminde ilk olarak Türkiye'nin de kabul ettiği "Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi" nde yer almaktadır (Sarı ve Pürsün, 2016, s. 16; Yazgan, 2016, s. 174). Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin Türk Milli Eğitim Sistemini düzenleyen genel esaslar doğrultusunda eğitim almaları, iş ve meslek sahibi olmaları, çevre ve topluma uyum sağlamaları ile ilgili esaslar çeşitli yasa, yönetmelik, tüzük ve genelgelerle belirlenerek yürütülmektedir (Akçamete, 1998, s. 198). 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan ve çeşitli değişiklikler (2009, 2010, 2012) yapılarak uygulanmakta olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği' nde *özel eğitim ihtiyacı olan birey* ve *özel eğitim* kavramları aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır:

"Özel eğitime ihtiyacı olan birey: Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey" dir (MEB, 2012).

"Özel eğitim: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile

akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” dir (MEB, 2012).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ nde yer aldığı üzere özel eğitim ve destek hizmetleri; işitme, görme, ortopedik, zihinsel yetersizliği bulunan, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, dil ve konuşma, duygusal ve davranış bozukluğu, süregen hastalığı, özel öğrenme güçlüğü olan, serebral palsili, otistik, üstün yetenekli veya birden fazla yetersizliği olan bireylere sağlanmaktadır (MEB, 2012; Sucuoğlu, 2006, s. 18).

2.1.1. Özel Eğitimin Amaçları ve Temel İlkeleri

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ nin ilgili maddesinde, *özel eğitimin amaçları*, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin;

- a) Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,
- b) Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,
- c) Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar, şeklinde yer almaktadır (MEB, 2012, Madde 5).

Yönetmelikte yer alan amaçların başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için oluşturulan ilkeler de yönetmeliğin ilgili maddesinde, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda *özel eğitimin temel ilkeleri*;

- a) Özel eğitime ihtiyacı olan tüm bireyler; eğitim ihtiyaçları, ilgi, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
- b) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimine erken yaşta başlanır.

- c) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.
- ç) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde ve değerlendirmede uyarlamalar yapılarak, akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.
- d) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için, rehabilitasyon hizmetlerini sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.
- e) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bireysel yeterlilikleri ve tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri dikkate alınarak, bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır.
- f) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılımları ve eğitimleri sağlanır.
- g) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik etkinlik gösteren sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılır.
- ğ) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır, şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2012, Madde 6).

2.1.2. Özel Eğitim Kurumları

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimleri yönetmelikte belirtildiği üzere, mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla beraber olmalarına imkan veren en uygun eğitim ortamlarında yürütülmesi esasına dayanmakta (MEB, 2012) ve özel gereksinimli çocukların eğitimlerini bireysel özelliklerine göre en az kısıtlayan bir çevrede alma hakları bulunmaktadır (Karaoğlu, 2016, s. 184). Bu bağlamda “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı” kavramı dikkat çekerek önem kazanmakta (Batu ve Kırcaali İftar, 2016, s. 7; Sucuoğlu, 2006, s. 1), kısıtlayıcılık ile çocuğun normal gelişim gösteren yaşlılarıyla bir arada bulunma derecesi ve eğitsel gereksinimlerinin karşılanma düzeyi belirtilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998b, s. 9). En az kısıtlayıcı ortam, öğrencilerin genel eğitim sınıflarından mümkün olduğunca az

ayrıştırılması anlamına gelmektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2016, ss. 6-7). Bu noktada, özel gereksinimli öğrencilerin hem normal yaşlılarıyla mümkün olabildiğince fazla birlikte olmasına, hem de eğitim gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanmasına dikkat edilmeli (Kırcaali-İftar, 1998a, s. 18), bireyin engelinden ziyade, bireysel eğitim ihtiyacı göz önünde bulundurulmalıdır (Karaoğlu, 2016, s. 188). Yönetmeliğe göre özel eğitim hizmetleri ve en az sınırlandırılmış eğitim ortamı da gelişimsel özellikler ve akademik yeterliliklerle eğitim ihtiyaçlarının değerlendirme, tanılama, yönlendirme, yerleştirme ve izleme süreçleriyle belirlenmekte ve yürütülmektedir (MEB, 2012).

Çocuklar bireysel özellikleri ve gereksinimlerine göre farklılaşan ortamlarda eğitime katılabilmektedir (Acarlar, 2016, s. 21; Batu ve Kırcaali İftar, 2016, s. 7). Bu eğitim ortamları, yaşlılarla beraber geçirilen zaman açısından en azdan en çok kısıtlayıcı ortama doğru aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Karaoğlu, 2016, s. 188; Koçer, 2005, s. 170; Kırcaali-İftar, 1998a, s. 18; MEB, 2012):

- Normal okulda normal sınıf (kaynaştırma)
- Normal okulda özel eğitim sınıfı
- Gündüzlü özel eğitim okulu
- Yatılı özel eğitim okulu
- Evde eğitim

Normal okulda normal sınıf, “kaynaştırma” olarak da adlandırılmakta olup özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin eğitimlerini yapılan belirli düzenleme ve uyarlamalarla bir arada sürdürdükleri sınıflardır (Acarlar, 2016; s. 23). Genel eğitim sınıflarına devam eden özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri, *destek eğitim odalarında* özel araç-gereçler ve eğitim materyalleriyle desteklenebilmektedir (MEB, 2012).

Normal okulda özel eğitim sınıfı, genel eğitim okulları bünyesinde özel gereksinimli çocuklar için açılmış sınıflar olup benzer tanı grubundaki çocukların aynı sınıfta eğitim alarak özel gereksinimli olmayan akranlarıyla ders dışı saatlerde okul binası ve bahçede bir arada bulunmalarına fırsat verecek şekilde yürütülmesi amacını taşımaktadır (Acarlar, 2016; s. 22; Batu ve Kırcaali İftar, 2016, s. 9).

Gündüzlü özel eğitim okulu, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin aynı engel grubundaki öğrencilerle birlikte eğitim alması için her tür kademedeki resmî ve özel olmak üzere açılabilir (Batu ve Kırcaali İftar, 2016, s. 9; MEB, 2012).

Yatılı özel eğitim okulu, özel gereksinimli öğrencilerin aynı engel grubundaki öğrencilerle gündüzleri birlikte eğitim aldığı ve geceleri de yatakhaneinde kaldığı her tür kademedeki resmî ve özel okullardır (Batu ve Kırcaali İftar, 2016, s. 10; MEB, 2012).

Özel eğitim okulları, özel eğitimli personeller eşliğinde farklılaşan gereksinimlere uygun olarak oluşturulmuş eğitim programlarını uygulamakta ve çocuklar düzenlenmiş bir eğitim ortamında benzer tanı grubundaki çocuklarla birlikte eğitim almaktadır (Acarlar, 2016, s. 21). Özel eğitim gereksinimi olan bireylere erken çocukluk dönemi, okul öncesi dönem, ilköğretim, ortaöğretim, yüksek öğretim ve yaygın eğitimde özel eğitim hizmetleri çeşitli şekillerde sağlanmakta, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve kademedeki *gündüzlü veya yatılı* olmak üzere örgün ve yaygın özel eğitim kurumları yetersizlik türü ve özel eğitim gereksinimine göre çeşitlilik gösterebilmektedir (MEB, 2012). Buna göre;

- İşitme, görme ve ortopedik yetersizliği olan bireyler için açılan okul ve kurumlar
- Zihinsel yetersizliği olan bireyler ile otizmi olan bireyler için açılan okul ve kurumlar
- Üstün yetenekli bireylerin eğitimi amacıyla açılan kurumlar
- Birden fazla yetersizliği olan bireyler için açılan özel eğitim kurumları
- Özel eğitim mesleki eğitim merkezleri (okulları)
- Özel eğitim iş uygulama merkezleri (okulları) bulunmaktadır (MEB, 2012).

Evde eğitim, eğitim- öğretim kurumlarından doğrudan yararlanamayacak durumda olan zorunlu eğitim çağındaki özel gereksinimli bireylere gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmenler tarafından eğitim verilmesidir. Yönetmelikte okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise çağında özel eğitim ihtiyacı olan bireylere verilen *evde eğitim hizmeti* ile sağlık kuruluşlarında yatarak tedavi gören ve/veya süreğen hastalığı olan bireyler için hastaneler bünyesinde açılan *hastane sınıflarında*

eğitimlerini devam ettirmelerine yönelik esaslar yer almaktadır (Koçer, 2005, ss. 175-176; MEB, 2012).

2.2. KAYNAŞTIRMA EĞİTİM

Özel eğitimde önemli bir kavram olan kaynaştırma eğitim en genel ifadesiyle “*özel gereksinimli çocukların normal gelişen akranlarıyla aynı ortamda, birlikte eğitim almaları*” şeklinde tanımlanmaktadır (Acarlar, 2016, s. 23). Herkesin farklı olduğu, dolayısıyla farklı ilgi alanları ve ihtiyaçları olduğu noktasından hareketle, çocukların öğrenme becerileriyle gereksinimlerindeki farklılıkların ve özel gereksinimli olan ve olmayan bütün çocukların özelliklerinin dikkate alınmasının her çocuk için olumlu sonuçlar oluşturacağı varsayılmaktadır (Acarlar, 2016, s. 24; Sarı ve Pürsün, 2016, s. 16). Benzer bakış açısıyla kaynaştırmanın “her çocuğun diğerleriyle eşit fırsatlar elde edecek şekilde, akranlarıyla birlikte olma ve deneyimlerini paylaşma hakkının olması, tüm çocukların öğrenebileceği, eğitimden yararlanabilecekleri ve hiçbir öğrencinin eğitim sistemi dışında kalmaması gerektiği” düşüncesi temelinde şekillendiği ve kaynaştırma “her çocuğun yaşadığı çevrede en nitelikli eğitimi almasını savunan, özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocukların akademik ve sosyal başarılar kazanarak, toplumun bir bireyi olma fırsatı sağlayan bir eğitim yaklaşımı/ bir eğitim modeli” olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, 2006, ss. 3-4).

Kırcaali-İftar (1998a) tarafından kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin, normal öğrencilerin devam ettiği eğitim ortamlarında eğitim görmesi olarak tanımlanmaktadır (s. 17). Ayrıca kaynaştırmanın çeşitli düzenlemeler gerektiren teknik bir uygulama olduğu, hatta çocukların normal bir sınıfa yerleştirilmelerinden öte, karmaşık, sistematik ve sürekliliği olan bir süreci ifade ettiği de belirtilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998a, s. 17; Sucuoğlu, 2006, s. 3). “Kaynaştırma” kavramı yabancı literatürde eski ve yeni anlamda kullanılma durumuna göre farklı şekillerde adlandırılmakta, eski anlamda kaynaştırma (mainstreaming), yetersiz öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri; yeni anlamda kaynaştırma (inclusion) ise engelli çocukların öncelikle genel eğitim sınıfları içerisinde sınıf öğretmenlerinin sorumluluğunda eğitilmeleri ve gerekli durumlarda kaynak (materyal) sınıfında ya da genel eğitim sınıflarında yardımcı uzman ve özel eğitim öğretmenleri tarafından

öğrencilere ek destek sağlanması olarak açıklanmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2016, s. 7). Bu bağlamda, genellikle engelli çocukların normal gelişim gösteren program veya ortamlara katılımları şeklinde planlanan kaynaştırma, dahil etme anlamı taşımakta; eğitimsel anlamda çocukların hem gelişimsel, hem bireysel olarak ihtiyaçlarını karşılayan müfredatları birleştirme imkanı sunarken yasal anlamda en az kısıtlayıcı ayarlarda eğitim ve destek hizmetlerine erişimi sağlamakta, ahlak boyutunda ise özel gereksinimli çocukların genel bir sınıfa katılma ve aidiyet duygusu geliştirmelerini amaçlamaktadır (Matias, 2003, s. 1).

Ülkemizde özel eğitime ihtiyacı olan çocukların yetersizlik türü gözetilmeden kaynaştırma eğitimden yararlanması önerilmekte (Şahin, 2011, s. 224), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2012).

2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Hizmetleri ve Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları

Doğumla beraber bir ailenin üyesi olan çocuk, zamanla çeşitlenerek genişleyen çevresi ile etkileşim içerisinde birçok topluluğa katılmakta, büyüyüp geliştiği çevresinin beklentilerini, toplumsal kuralları ve ahlaki değerleri gerek gözlem gerekse yaşantı yoluyla okul öncesi dönemde öğrenir (Yükselen, 2011, s. 15). Çocuk 2 yaşından sonra aile dışındaki bireylerle ilişki kurmaya ve kendi akranlarıyla beraber olmaktan zevk almaya başlar, 3 yaş civarında yaşlılarıyla birlikte olma isteği ve ihtiyacı duyar (Öz, 2005a ve 2005b; Yavuzer, 1996, s. 108). Gelişim için büyük önem taşıyan ve daha sonraki gelişim ve öğrenmeler üzerinde büyük bir etki oluşturan erken çocukluk döneminde her çocuk, gereksinimine uygun olarak düzenlenen bir eğitim programına katılma hakkına sahiptir (Karaoğlu, 2016, s. 184, Sarı ve Pürsün, 2016, s. 18). Eğitimin, çocukların yeteneklerini ortaya koymadaki yardımcı işlevi düşünüldüğünde (Fromm, 2013, s. 139), okul öncesi eğitim kurumları da çocukların var olan yeteneklerini gerçekleştirmeleri ve en

yüksek seviyeye çıkarmaları için tüm gelişim alanlarıyla birlikte desteklenmesini, zengin sosyalleşme yaşantıları ile toplumsal yaşama hazırlanmasını sağlayan çok önemli bir rol üstlenmektedir (Gülay, 2010, s. 170; Yavuzer, 1997, s. 152).

Erken çocukluk döneminde başlayarak eğitimin her tür ve kademesinde sağlanan özel eğitim hizmetleri kapsamında, 37-66 ay arasındaki özel eğitime gereksinim duyan çocukların okul öncesi eğitimleri zorunlu olup gerekirse bu süre 78 aya kadar uzatılabilmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda, eğitim planı ve özel eğitim değerlendirme kurul raporuyla birlikte en az sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitim hizmeti için uygun olan resmi okul veya kuruma yerleştirilmektedir. Okul öncesi dönem özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitimleri, öncelikle okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıfta veya özel eğitim sınıflarında sürdürülmesi esasına dayanmaktadır. Ayrıca 37-66 ay arasındaki çocuklar için özel eğitim anaokulları ile 48-66 ay arasındaki çocuklar için özel eğitim okul ve kurumları bünyesinde özel eğitim ana sınıfları açılabilir (MEB, 2012).

Her çocuğun öğrenme hızları, ilgileri, yetenekleri vb. özellikleri farklılık göstermekte, tüm çocukların beceri ve gereksinimlerine uygun düzenlenmiş bir öğretim süreciyle okul öncesi eğitimden yararlanması gerekmektedir (Acarlar, 2016, ss. 21-22; Şahin, 2011, s. 232). Okul öncesi eğitim, özel gereksinimli olsun ya da olmasın tüm çocuklar için geçerli nitelik ve uygulamalarıyla okul öncesi özel eğitim alanı ile birçok benzer özellik taşımaktadır (Karaoğlu, 2016, ss. 184-185). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde de özel gereksinimli çocukların eğitimlerini anaokulları ve ana sınıflarında, yetersizliği olmayan akranlarıyla beraber aynı sınıfta ve özel eğitim sınıflarında sürdürebilecekleri yer almaktadır (MEB, 2014).

Kaynaştırma eğitimin başarıya ulaşabilmesi için bazı özellikler taşıması ve çeşitli hazırlık çalışmalarına yer verilmesi gerekmektedir. Buna göre, özel gereksinimli çocuk ve öğretmene yönelik destek özel eğitim hizmetleri sağlanması, özel gereksinimli çocuğun gelişiminin değerlendirilerek öğretimin çocuğun gelişimi temelinde planlanarak uygulanması ve özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların ailelerinin kaynaştırma ve özel gereksinimli çocukların özellikleri konusunda

bilgilendirilerek iş birliği içinde olmalarının sağlanması gerekmektedir (Acarlar, 2016). Ayrıca etkili kaynaştırma uygulamalarında değerlendirme ve öğretimsel uyarlama çalışmaları ile birlikte sınıf ve davranış kontrolü de rol oynamaktadır (Sucuoğlu, 2006). Başarılı bir kaynaştırma eğitim uygulamasında, okul öncesi eğitim ile okul öncesi özel eğitim programları birlikte ele alınarak öğretmenler, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler, aileleri, okul yönetimi, fiziksel ortam, destek özel eğitim hizmetleri ile ek hizmetler olmak üzere birçok etmen etkileşimli olarak yer almaktadır (Batu ve Kırcaali İftar, 2016, s. 25; Karaoğlu, 2016, s. 185). Bütün üyelerin karşılıklı sorumluluk duygusuyla hareket etmeleri kaynaştırmanın etkili olması açısından büyük önem taşımaktadır (Şahin, 2011, s. 238).

Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'e göre, okul öncesi eğitimin temel amacı ve ilkeleri arasında çocukların gereksinimleri ve farklılıklarına uygun olarak demokratik eğitim anlayışıyla düzenlenmiş ortak yetiştirme ortamlarında gelişimlerinin desteklenmesi yer almakta, buna göre okul öncesi eğitimde özel gereksinimli çocukların gereksinimleri dikkate alınarak bütün çocuklara öğrenme ve ilkokula hazırlık konusunda eşit fırsatlar sunulması hedeflenmektedir. Özel gereksinimli öğrenciye göre geliştirilmiş “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)” ve etkinliklerde yapılan uyarlama çalışmaları ile özel gereksinimli çocukların bütün eğitim sürecine kaynaştırılması amaçlanmakta; öğretim sürecinin, özel gereksinimli çocukların da etkinliklere katılabilmesine yönelik uyarlama ve materyallerle birlikte iyi bir şekilde planlanması gerekmektedir. Programda, özel gereksinimli (görme, işitme, ortopedik ve zihinsel yetersizliği olan, otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve süregen hastalığı olan çocukları desteklemede dikkat edilmesi gereken noktalar; yetersizlik türlerine göre belirtiler ile özbakım, dil, bilişsel, sosyal- duygusal, motor gelişim alanlarında dikkat edilmesi gerekenler olarak ayrıntılı şekilde yer almaktadır (MEB, 2013). BEP içeriğinde, özel gereksinimli çocuğun var olan eğitim performans düzeyinin tespit edilerek uzun ve kısa dönemli hedefler oluşturulması, uygun öğretim yöntem ve materyaller kullanılması, hedefler için zaman aralığı belirlenerek eğitim performansının düzenli şekilde değerlendirilmesi ve çocuğa sağlanacak ek özel eğitim hizmetlerinin planlanması gibi temel unsurların yer alması gerekmektedir (Kargın, 2016, s. 91).

Yetersizliği olmayan çocuklar istekleri doğrultusunda kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarına gidebilmekte; buna göre okul öncesi dönem kaynaştırma eğitim uygulamaları, özel eğitim anaokulları ile özel eğitim okul ve kurumları bünyesinde açılan özel eğitim ana sınıflarında özel eğitim ihtiyacı olan, olmayan çocukların aynı sınıfta olması ya da normal gelişim gösteren öğrenciler için okul bünyesinde ayrı sınıf açılması şeklinde uygulanabilmektedir (MEB, 2012).

2.2.2. Kaynaştırma Eğitimin Çocuklar zerindeki Etkileri

Kaynaştırma eğitim, özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocukları etkilemektedir (şahin, 2011, s. 236). Hem kaynaştırma ğrencisi hem de çevresi için birçok yararı olan kaynaştırma eğitimin, aileler ve öğretmenler üzerinde de olumlu etkileri bulunmaktadır (Acarlar, 2016, s. 26; Kırcaali-İftar, 1998a, s. 18). Yapılan çeşitli araştırmalarda da kaynaştırma eğitimin yararlarına yönelik sonuçlar yer almaktadır (Balazovjech, 1999; Baş Yılmaz, 2009; Durna, 2012; Kishi ve Meyer 1994; Salgado, 1993; Tredwell, 2007; Yekta, 2010; Yigen, 2008).

2.2.2.1. Özel Gereksinimli Çocuklar zerindeki Etkileri

Çocukların gelişiminde büyük yeri olan akranlar, sıklıkla becerileri daha az olan öğrencileri, genellikle olumlu yönde etkilemektedir (Anderson, 2016, s. 17). Erken ocukluk dönemi kaynaştırma sınıflarında yer alan özel gereksinimli çocukların gelişimlerdeki ilerlemede, sınıf arkadaşlarının beceri ve özelliklerinin etkilişi yapılan araştırmalarda da görülmektedir (Justice, Logan, Lin ve Kaderavek, 2014). Özel gereksinimli öğrenciler için akran etkileşimi, sadece özel gereksinimli çocukların bulunduğu ortamlarla karşılaştırıldığında, kaynaştırma sınıflarında çok daha fazla yaşanmaktadır (Odom ve Diamond, 1998, s. 10). Bu bağlamda çocukların akranlarıyla oyun yoluyla geliştirdikleri sosyal etkileşimler büyük bir öneme sahiptir (Gülay, 2010, s. 173). Yapılan bazı araştırmalar, okul öncesi kaynaştırma programlarında yer alan engelli küçük çocukların, normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında, özellikle orta ve ağır engelli olan çocukların, akranları ile sosyal etkileşime daha az zaman harcadığını göstermektedir (Brown, Odom, Li ve Zercher, 1999; Guralnick, 1980; Guralnick ve Groom, 1987). Özel gereksinimli

çocukların daha bireysel veya paralel oyun oynama eğiliminde olmaları ve başlatma-yanıtlama dizisine geçiş yapamamaları gibi zorluklardan dolayı, çok sayıda ortaklaşa oyun örnekleri göstermedikleri, ancak dönem ilerledikçe etkileşimlerinin arttığı görülmektedir (Guralnick, 1986). Dolayısıyla özel gereksinimli çocukların gelişimsel becerilerindeki bazı yetersizlikler, diğer çocuklarla kurdukları iletişime etki etmekte, çocukların içe dönük ve sessiz ya da saldırgan ve uyumsuz davranışlar sergilemeleri normal gelişim gösteren akranları tarafından dışlanmalarına sebep olabilmektedir (Şahin, 2011, ss. 236-237). Ayrıca çocukların, zihinsel, dil ve sosyal becerilerindeki yetersizlik, düşük kendilik algısı ve öz güven, aşırı hareketlilik, saldırganlık, çekingenlik ve fiziksel özellikler gibi faktörler de engel türüne bağlı olarak farklılaşan olumsuzluklara yol açabilmektedir (Gülay, 2010, ss. 174-177). Orta derecede ve ağır engelli çocuklar, hafif engelli çocuklara göre normal gelişim gösteren akranlarından daha az ilgi görmekte, çocukların iletişim sırasında kullandıkları farklı kalıplar, ilişkilerini de farklı şekillerde etkileyebilmektedir (Guralnick, 1986). Normal gelişim gösteren çocukların engele dair yaptıkları derecelendirmelerde, engele ya da farklılığa ilişkin algı ve tepkileri de önemli rol oynamakta, engelli çocukların sergilemiş oldukları bilişsel ve iletişim becerileri ile engelli olmaya ilişkin farklı düzeydeki belirtileri, akranları tarafından kabullenme seviyelerini düşürebilmektedir (Matias, 2003, ss. 17-18).

Yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen, başarılı şekilde uygulanan kaynaştırma eğitimin özel gereksinimli çocuklar için akademik ve gelişimsel açıdan ayrı özel eğitim ortamlarına göre çok daha yararlı olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Acarlar, 2016, s. 26; Kırcaali-İftar, 1998a, s. 18; Şahin, 2011, s. 237). Kaynaştırma eğitim ile özel gereksinimli çocuklara yönelik ayrı sınıf, ayrı okula dair etiketlemeler ve olumsuz tutumun da önüne geçilmekte, normal gelişim gösteren akranlarla kurulan etkileşim ve arkadaşlık ilişkileri geliştirilmekte, toplum içinde yaşamaya hazırlık niteliği taşıyan gerçeğe uygun yaşam deneyimleri ile özel gereksinimli çocukların çevrelerine uyum sağlamaları kolaylaşmaktadır (Acarlar, 2016, s. 26; Karaoğlu, 2016, s. 187; Şahin, 2011, s. 225). Daha kısıtlı bir çevresi olan özel gereksinimli çocuklar, kaynaştırma eğitim ile daha fazla uyaran içeren bir ortamda zenginleştirilmiş yaşantılara sahip olmakta, gözleme, model alma, iş birliği, paylaşma ve iletişim yoluyla yeni beceriler edinirken var olan becerilerini de taklit yoluyla kullanma fırsatı bulmaktadır (Acarlar, 2016, s. 27; Karaoğlu, 2016, s. 187;

Şahin, 2011, s. 225). Engelli çocukların ebeveynleri, akranların, çocuklarının uygun davranışlarına katkıda bulunma potansiyelinin bilincindedir (Miller, 1996, s. 22). Yapılan bir araştırmada (Rafferty ve Griffin, 2005) ebeveyn ve katılımcıların tamamı tarafından kaynaştırma ile ilgili en önemli yararın, engelli çocukların toplum tarafından kabul görmesini teşvik etmesi olarak belirtilmiş, özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin, kaynaştırma programlarının çocuklarını gerçek dünyada etkili bir şekilde var olmaya hazırladığına inandıkları, çocuklarının normal gelişim gösteren çocuklarla daha çok sosyal ilişki kurmaları için kaynaştırma programlarını tercih ettikleri ve kaynaştırmanın faydalarının potansiyel risklerinden çok daha fazla olduğunu düşündükleri görülmüştür. Alan yazında da kaynaştırma eğitimin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan çok sayıda araştırma yer almaktadır (Berктаş, 2007; Çetinkaya, 2008; Demirtel, 1997; Erol, 2012; Mizzell ve Bullock, 2011; Karaaslan, 2003; Kavanoz, 1999; Ritter, 1999; Tredwell, 2007; Yekta, 2010).

2.2.2.2. Normal Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimleri olan çocuklarla etkileşim deneyimi sunan kaynaştırma eğitimin, erken çocukluk yıllarından itibaren düzenli olarak uygulanmasıyla normal gelişim gösteren çocukların çeşitli alanlarda büyük ölçüde yarar sağladıkları, gelişimsel ve akademik anlamda beklenenin üzerinde kazanımlar elde ettikleri görülmektedir (Acarlar, 2016, s. 26; Miller, 1996, s. 22). Çocukların kaynaştırma eğitim ile farklılıklara yönelik duyarlılık geliştirmeleri, kendilerini ve diğerlerini güçlü- zayıf yönleriyle görmeleri, kendilerini başkalarının yerine koyarak anlamaları ve saygı duymaları sağlanarak toplumda yer alan özel gereksinimli bireyleri kabul etmeleri, ön yargısız ve hoşgörülü bir tutum ile toplumsal duyarlılıklarını arttırmaları mümkün olmaktadır (Acarlar, 2016, ss. 26-27; Şahin, 2011, s. 226). Ne var ki, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli bir çocuğu kabul etmesi ve olumsuz duygularını dönüştürebilmesi belirli bir süreç gerektirmektedir (Şahin, 2011, s. 236). Engelli olmaya ilişkin belirtilerin çeşitli düzeylerde farklılıklara neden olması, gösterilen düşük bilişsel ve iletişim becerileri, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocukları kabullenmelerini olumsuz etkileyebilmektedir (Matias, 2003, ss. 17-18). Ancak kaynaştırma

sınıflarında yer alan normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimleri olan çocuklarla konuşurken iletişim kalıplarını daha uygun hale getirdikleri, kurdukları etkileşimlerde, özel gereksinimli çocukların dil kullanma becerileri ve bilişsel seviyelerine uyum sağladıkları, mesajlarını daha açık şekilde ifade ettikleri ve daha fazla direktif kullandıkları, oyun organizasyonlarına liderlik ettikleri görülmüştür (Guralnick, 1999). Öte yandan, normal gelişim gösteren çocukların, alışılmadık davranışlar sergileyen özel gereksinimli akranlarını kabul etmelerinde, özel gereksinimli çocukların etkileşim kurma veya davranış biçimlerinde seçme şanslarının olup olmadığına ilişkin inançları etkili olmaktadır (Matias, 2003, s. 18). Çeşitli araştırmalar, normal gelişim gösteren çocukların engellilikle ilgili bilgilerinin ve kaynaştırma sınıflarına katılmalarının, özel gereksinimli çocukları kabullenmelerine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur (Diamond ve Hestenes, 1996; Diamond, Hestenes, Carpenter ve Innes, 1997).

Kaynaştırma eğitim ile çocukların benlik algıları ve sosyal bilişleri gelişmekte ve farklı özellikteki insanlara yönelik korkularda düşüş görülmektedir (Sucuoğlu, 2006, s. 15). Çocuklar özel gereksinimleri olan çocuklarla sadece aynı çevreyi paylaşarak değil, onlarla birlikte ve onlardan öğrenerek etkileşim kurarak engelli bireylerden rahatsız olmamayı öğrenmektedir (Miller, 1996, s. 22). Okul öncesi kaynaştırma programlarının yararlarını ve risklerini inceleyen bir çalışmada kaynaştırma eğitime devam eden normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimleri olan çocukların ihtiyaçları konusunda daha fazla farkındalık sergiledikleri, etraflarındaki engelli insanlardan rahatsız olma olasılıklarının azaldığı, dolayısıyla farklı görünen ya da davranan kimselerle ilgili olarak daha az önyargı ve basmakalıp görüşe sahip oldukları ifade edilmektedir (Rafferty ve Griffin, 2005). Ayrıca araştırmacılar, kaynaştırma sınıflarında bulunan ve normal gelişim gösteren çocukların, okul öncesi normal sınıflarda bulunan ve normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldıklarında, özel gereksinimli akranları ile ilgili daha fazla farkındalık, kabullenme ve takdir yetisi geliştirmesine olanak tanıdığını göstermiş, okul öncesi dönemdeki çocukların, günlük olaylardan, televizyon programlarından ve kitaplardan da engelli insanlarla ilgili bilgi edinebileceklerini, ancak okul öncesi kaynaştırma sınıflarında bulunarak engelli olmanın uzun süreli etkileri konusunda bilgi edinmelerinin daha olası olduğunu belirtmişlerdir (Diamond ve ark., 1997). Özetle, kaynaştırma eğitimde yer alan normal gelişim gösteren çocuklar, özel

gereksinimli bireylere yönelik gerçek ve doğru bir bakış açısı kazanmakta, farklılıklara karşı daha olumlu bir tutum geliştirmektedir (Acarlar, 2016, s. 26; Karaoğlu, 2016, s. 187). Önyargı karşıtı bir eğitim programı olarak uygulanan kaynaştırma ile normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri de çocuklarının özel gereksinimli çocuklara saygı gösterdiğini, kabullenmeyi, yaşamın değer ve onurunu çok farklı bir şekilde öğrendiklerini görmektedir (Miller, 1996, s. 22).

Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına model olmaları ve onlarla ilgili sorumluluk almaları hem özgüven geliştirerek nerede ve ne zaman fedakarlıkta bulunacakları hakkında deneyim oluşturmalarına katkı sağlamakta hem de akran öğretimiyle çeşitli avantajlar elde edilmektedir (Acarlar, 2016, ss. 26-27; Karaoğlu, 2016, s. 187; Şahin, 2011, s. 226). Kaynaştırma sınıflarında uygulanan küçük grup çalışmaları ve işbirlikli öğrenme yöntemi akademik ve sosyal kazanımları desteklemektedir (Sucuoğlu, 2006, s. 14). Ayrıca çocukların problem çözme becerileri artmakta, bir takım zorluklar karşısında başarı gösterebilen bireyleri tanıma ve kendilerine örnek alma fırsatları olmaktadır (Acarlar, 2016, ss. 26-27; Karaoğlu, 2016, s. 187).

2.3. PROSOSYAL DAVRANIŞLAR

“Prososyal davranışlar” bir kişi veya gruba yardım ya da yarar sağlama amacı taşıyan, toplum tarafından kabul gören, baskı altında olunmadan gönüllülük esasıyla sergilenen davranışlar şeklinde tanımlanmaktadır (Carlo, Hausmann, Christiansen ve Randall, 2003 s. 108; Eisenberg ve Mussen, 1997 s. 3). *Olumlu sosyal davranış* ile eş anlamlı olarak kullanılan prososyal davranış kavramı, 1960’lı yıllardan itibaren niteliği ve sonucu açısından pozitif olan ve antisosyal davranışlara karşıt anlamda kullanılan bir terim olarak sosyal psikoloji literatüründe yer almaktadır (Akbaba, 1994, s. 16; Uzmen, 2001, s. 1). Aynı zamanda birer sosyal beceri olan olumlu sosyal davranışlar, tamamen gönüllü olarak gerçekleştirilmeleri sebebiyle sosyal becerilerden ayrılmaktadır (Gülay, 2010, ss. 78-79).

Prososyal davranışların altında yatan amaçlardan emin olmak son derece zordur (Kumru, Carlo ve Edwards, 2004, s. 110). Prososyal davranışlara ilişkin motivasyonlar değişebilmekte, bir başkası için duyulan endişeler, bir başkasının zarar

vermesine engel olmak için proaktif çaba gösterme, tanık olunan olaylara karşı anlık tepkiler verme, başkalarının sıkıntıya düşmesine neden olduktan sonra düzeltici davranışlar sergileme, talimat veya yardım isteklerine uyumlu tepkiler verme şeklinde gösterilebilmektedir (Hastings, Utendale ve Sullivan, 2007b, s. 639). Paylaşma, yardım, destek, hayırseverlik, iş birliğini kapsayan prososyal davranışların; yükümlülük, borçluluk duyguları, başkalarının beklentilerine uygunluk, ödül beklentisi ya da çok daha ileri seviyede, herhangi bir ödül beklentisi olmaksızın özgeci bir şekilde olmak üzere çeşitli sebeplerin bir sonucu olarak farklı davranış kalitelerinde sergilenebilmektedir (Bartal, 1982, s. 199). Prososyal davranışlarda, ödül ya da karşılık beklentisi ya da sergilenmediğinde karşılaşılabilecek tepkilerden korkma veya sadece bir başkasının yaşadığı sıkıntıları hafifletme amacı taşıyabileceği gibi, sonucunda fayda sağlanabilmekte ya da herhangi bir kazanç veya kayıp görülmeyebilmektedir (Hastings ve ark., 2007b, s. 639). Bireyi diğerlerinin eleştirisinden ya da kendi üzüntüsünden kurtarma amacı taşıyan ve bir fayda sağlama eğilimi olan prososyal davranışlar, başkalarına yönelik olumlu duygularla yardım etmeye motive ve niyetli olan prososyal davranışlardan ayrılmaktadır (Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009, ss. 561-562). Prosoyal davranışların değişik nitelikteki boyutlarını ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada ilk olarak “özgeci, uyumlu, duygusal ve toplum yanlısı” olmak üzere dört farklı türde tanımlanan prososyal davranışlar (Carlo ve Randall, 2002, s. 32) yapılan güncellenmenin ardından “toplum yanlısı, gizli, acil, duygusal, uyumlu ve özgeci” olmak üzere altı boyutta ifade bulmuştur (Carlo ve ark., 2003, s. 113).

“Toplum yanlısı” (tarafdarlı ve kamusal) prososyal davranışlar, diğer insanların gözü önünde sergilenen yardım davranışlarıdır. Bu kategoride ele alınan davranışlar başkalarının (örneğin ana-baba, akran, vb.) onay ve saygısını kazanmak, kişinin öz-değerini geliştirmek arzusu ile motive olan davranışları içermektedir. Toplum yanlısı prososyal davranışlar üzerine yapılan araştırmalarda gösterilen potansiyel sosyal toplumsal tavrın, başka insanların şahitlik edip etmediği durumunda değişip değişmediği tartışma konusu olmuştur (Buhrmester, Goldfarb ve Cantrell, 1992).

“Gizli” prososyal davranışlar, başkaları tarafından bilinmediğinde ve kamusal alanda sergilenmediğinde gösterilen yardım davranışlarıdır. Yardım eden ve

edilenin kimliğinin belli olmadığı bu davranışlar, empati ve sempati duygularını içermektedir.

“Acil” prososyal davranışlar, acil durumlarda ve hızlı bir şekilde yardım gereksinimi olduğunda sergilenmektedir.

“Duygusal” prososyal davranışlar, duygusallığın açıkça sergilendiği durumlarda gösterilen yardım davranışlarıdır. Bu davranışlarda yardım edilen kişinin duygusal tepkiler göstermesi gerekmektedir. Örneğin kolunu yaralayan ve ağlayan birisi, kolundan yaralandığında sıkıntı ya da acı çektiğini göstermeyen birinden daha duygusal bir hatırlatıcıdır.

“Uyumlu” (İtaatkar) prososyal davranışlar, bireyin kendisinden yardım istenmesi durumunda gerçekleşmektedir. Sözlü ya da sözsüz olarak yardım istenildiğinde kişinin buna verdiği karşılık ahlaki bir davranım olarak tanımlanmakta ve diğer davranışlarda olduğu gibi gönüllülük esasına dayanmaktadır.

“Özgecilik” (Diğergamlık), kişinin kendisine yönelik herhangi bir ödül, takdir ya da fayda algılamadığı zamanlarda diğerlerine yardım etmesidir. Fedakarlık içeren bu davranışlar sempati ve içselleştirilmiş empati olmak üzere iki şekilde gelişebilmekte ve hiçbir beklenti içermeme temeline dayanmaktadır (Carlo ve Randall, 2002, ss. 32-36; Carlo ve ark., 2003, ss. 113-116).

2.3.1. Prososyal Davranışların Gelişimini Etkileyen Faktörler

Prososyal davranışların gelişiminde biyoloji (genetik), kültür, yaş, cinsiyet, sosyo- ekonomik düzey, aile büyüklüğü ve doğum sırası, kişilik özellikleri, sosyal-duygusal ayarlama gibi kişisel farklılıklar, aile içinde modelleme, ebeveyn- çocuk ilişkileri, kardeş ilişkileri ile gerçekleşen sosyalleşme ile aile dışında akran ilişkileri, okul, öğretmen ilişkileri, medya ile gerçekleşen sosyalleşme, biliş, rol alma, kişilerarası problem çözme, ahlaki yargı ve empati, sempati, suçluluk gibi duygusal faktörler ile ruh hali, teşvik, faydalanan kişinin özellikleri ve diğer değişkenler gibi durumsal faktörler ilişkili olarak rol oynamaktadır (Eisenberg ve Mussen, 1997).

Prososyal davranışlara etki eden bireysel, sosyal ve kişilerarası ilişkiler, aile ve sosyal ortam değişkenleri, bilişsel ve duygusal değişkenler, yakın durumsal

özellikler olarak ele almaktadır. Aile ve sosyal ortam değişkenleri; aile, akran ve kültür değişkenlerini; bilişsel ve duygusal değişkenler; belli başlı ve genel bilişsel beceriler ile doğuştan getirilen duygusal donanımları; yakın durumsal özellikler de hedefteki kişi ya da kişileri, bağlamsal özellikleri ve etkilerini ele almaktadır. Anne-baba, kardeş, akraba, akran grubu, cinsiyet, okul, medya vb. ailesel ve sosyal değişkenleri açıklarken bellek, muhakeme, diğerlerinin bakış açısını alma, öz yeterlik, benlik, algı, empati vb. bilişsel ve duygusal değişkenleri kapsamaktadır (Carlo ve Randall, 2001). Kail (2004), prososyal davranışların sergilenmesinde etkili olan durumsal faktörleri sorumluluk ve yeterlik duygusu, ruh hali ile maliyetine göre özgecilik olarak ifade etmektedir (Aktaran Somer, 2015, s. 32). Prososyal gelişim kapsamında, empati, sempati, merhamet, endişe, rahatlama, yardım etme, paylaşma, iş birliği yapma, gönüllü olma ve bağış unsurları yer almakta (Hastings ve ark., 2007b, s. 638), prososyal davranışların gelişiminde etkili olan faktörler, biyolojik ve çevresel olmak üzere iki grupta ele alınabilmektedir (Ulus ve Yalçıntaş Sezgin, 2017). Hem genetik hem de paylaşılan çevresel etmenler, çocukların prososyal davranışlarına anlamlı katkıları sağlamaktadır (Deater-Deckard, Dunn, O'Connor, Davies ve Golding, 2003; Knafo-Noam, Uzefovsky, Israel, Davidov, ve Zahn-Waxler 2015; Trommsdorff, Friedlmeier ve Mayer, 2007).

2.3.1.1. Biyolojik Faktörler

Genetik ve Mizaç: Genetik bilimi doğuştan gelen insan özelliklerinin tümünü inceleyerek kalıtımın davranışlar üzerindeki etkisini araştırmaktadır (Ulus ve Yalçıntaş Sezgin, 2017). Birçok çalışma genetik özelliklerin bireylerin mizacında önemli rol oynadığını göstermekte (Nigg ve Goldsmith, 1988; Saudino ve Micalizzi, 2015), prososyal davranışların da mizaçla ilişkisini kanıtlayan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Farver ve Branstetter, 1994; Hilbig, Glöckner ve Zettler, 2014; Wertag ve Bratko, 2016). Ayrıca fiziksel saldırganlık, kaygı ve depresyonun prososyal davranışları olumsuz yönde etkilerken (Nantel-Vivier, Pihl, Côté ve Tremblay, 2014), uzlaşmacı ve empatik olmanın (Batson, Fultz ve Schoenrade, 1987), uyumluluk ve dışadönüklük gibi olumlu kişilik özelliklerinin prososyal davranışlara yatkınlık ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Carlo ve ark., 2005).

Psikofizyologlar, biyolojik süreçlerin, başkalarına yardım etmeye yönelik empati ve davranışların temelini oluşturarak prososyal davranışlara genetik yakınlık için destek sağladığını, psikoevrim teorisi ise duygusal, bilişsel ve davranışsal özelliklerin genetik aktarım potansiyeli gerektirdiğini, davranış genetiği analizleri de kalıtsal ve genetik etkilerin olumlu sosyal özelliklere büyük oranda katkıda bulunduğunu göstermektedir (Hastings, Zahn-Waxler ve McShane, 2006; Preston ve de Waal, 2002).

Nörobilim: Duygu ve davranışların insan doğasında bazı biyolojik sinyaller ve işaretler esas alınarak izlenebilmesi nörobilim çalışmaları ile sağlanmaktadır (Ulus ve Yalçıntaş Sezgin, 2017). Kullanılan bir ilaç ile sevgi ve yakınlık duygularının arttığı, beyinde 5-HT1A reseptörleri vasıtasıyla uyarılan oksitosin salınımını gerçekleştirerek prososyal davranış etkilerinde önemli bir rol oynayabileceği kanıtlanmıştır (Thompson, Callaghan, Hunt, Cornish ve McGregor, 2007). Duyguları ifade güçlüğündeki bozukluğun, ayna nöron sistemindeki bir bozuklukla ilintili olduğu, bu bağlamda aleksitimik bireylerde ağrı ve empati ölçeği skorlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir (Moriguchi ve ark., 2006). Fonksiyonel manyetik rezonans görüntülemesi ile anne ve bebek arasındaki ilişkiye dair ilk biyolojik kanıtlar ortaya konmuştur (Lorberbaum ve ark., 1999). Ayrıca doğuştan gelen bazı yaygın gelişimsel bozukluklar da prososyallikle ilişkilidir, örneğin otizmi olan küçük çocuklar nadiren empatik ve prososyal davranmaktadır (Campbell, Leezenbaum, Schmidt, Day ve Brownell, 2015).

Cinsiyet: Çocuklar kimliklerini biyolojik temelli erkek ya da kız olarak geliştirirken bu rollere ilişkin kavram ve davranışları aile, yaşantı ve kültürün etkisiyle şekillendirmektedirler (Gander ve Gardiner, 2001, s. 322). Cinsler arası eğitim ve gelişim farklılıkları kapsamında Fişek (1993), anne-baba tutumlarının erkek çocuklara daha fazla hareket özgürlüğü ve saldırganlık hakkı tanınmasıyla erkeklerin daha saldırgan, beceriye ve rekabete yönelik olarak güç ve egemenlik kurma konularında; kız çocuklarındansa itaatkar ve uyumlu davranışlar beklemesi noktasından hareketle kızların kişilerarası ilişkilere yönelik olarak yetiştirildiğini belirtmektedir (Aktaran Navaro, 2011, s. 32). Kadın ve erkeklerin prososyal davranışları arasında görülebilecek farklılığın, sosyal durum ve rollerin farklılaşmasından kaynaklanabileceği de ifade edilmektedir (Becker ve Eagly, 2004).

Prososyal davranışların cinsiyet farklılıkları açısından incelendiği araştırmalarda çoğunlukla kızların erkeklere göre çok daha fazla prososyal davranış sergileme eğiliminde oldukları ve erkeklere göre her yaşta çok daha fazla empati gösterdikleri ifade edilmektedir (Altay ve Güre, 2012; Carlo ve Randal, 2002; Gözün Kahraman ve Kurt, 2013; Walker, Irving ve Berthelsen, 2002; Worden, 2002; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner ve Chapman, 1992). Buna karşın prososyal davranışların türlerine göre incelendiği araştırmalarda cinsiyetler arası farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Buna göre, Aktaş ve Güvenç (2006) tarafından yapılan araştırmada kamusal olumlu sosyal davranışların erkekler, itaatkar ve gizli olumlu sosyal davranışların ise kızlar lehine farklılık gösterdiği, özgeci ve duygusal olumlu sosyal davranışların cinsiyet açısından anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kumru ve arkadaşları (2004) da erkeklerin kızlara göre daha fazla kamusal olumlu sosyal davranış gösterme eğilimindeyken kızların erkeklerden daha fazla itaatkar, duygusal ve gizli olumlu sosyal davranışlar gösterme eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Carlo ve Randall (2002)'a göre kızlar erkeklere oranla daha fazla prososyal davranışlar gösterme, empatik, sempatik ve bakıcı olma ile daha fazla bakış açısı sergileme eğilimi gösterirlerken erkekler, fiziksel olarak daha saldırgan olmakla birlikte prososyal davranışlardan daha riskli ve aracı formları kullanmaktadırlar.

Yaş: Gelişim alanlarının tümünde zamana bağlı olarak sağlanan olgunlaşma ile bağımsız hareket etme, ifade gücü ve sosyal ilişkiler gelişmektedir. Duygular üzerinde güçlü etkileri olan davranışları, sosyal etkileşim içerisinde etkili ve uyumlu bir şekilde hayata geçirmede duygusal yeterlik ile bunun için gerekli beceriler büyük önem taşımakta, duygusal tutarlık ve sosyal yeterlik olumlu sosyal davranışları şekillendirmede rol oynamaktadır (Gülay, 2010, ss. 73-74). İlk özverili eğilimler zaman içinde sosyal etkileşimle birlikte gelişmekte ve iletişim davranışlarından etkilenmektedir (Ulus ve Yalçıntaş Sezgin, 2017, s. 260). Prososyal davranışların gelişiminde yaş, gerek davranış beceri ve çeşitliliği, gerekse davranışın ilişkili olduğu diğer değişkenleri etkileyen önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Kumru ve ark., 2004, s. 111). Bakış açısı kazanma ile prososyal davranışlar arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu (Fitzgerald ve White, 2003), bir başkasının duygularını ve bakış açısını daha iyi anlayan empatik çocukların, sosyal problem çözmede, çatışma ve öfke olaylarını azaltmada daha iyi oldukları görülmüştür (Strayer ve

Roberts, 2004). Yaş ile birlikte gelişen yardım etme, rol alma becerileri, artan sosyal yaşam deneyimleri, ahlaki muhakeme ve empati kapasitesi, prososyal davranışların gelişimine olumlu şekilde etki etmekle birlikte hangi prososyal davranışta nasıl bir artışa sebep olduğuna yönelik bir değerlendirme yaparken prososyal davranışın çeşidinin de göz önüne alınması gerekmektedir (Eisenberg ve Mussen, 1997, ss. 57-58). Carlo ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan çalışmada özgecilik ve gizli prososyal davranış eğiliminin yaş ile birlikte arttığı; ancak duygusal ve kamusal prososyal davranışlarının ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Aktaş ve Güvenç (2006) de kızların kamusal ve duygusal olumlu sosyal davranışlarında yaşa bağlı bir fark oluşmazken özgeci, uyumlu ve gizli prososyal davranışlarda yaş ile birlikte artış olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ergenlikle birlikte özgeci ve gizli prososyal davranış gösterme eğiliminin azaldığı görülmektedir (Carlo ve ark., 2003).

Birbirinden farklı biçimlerde görülen yardım davranışların belirli bir sırayla geliştiği, yaşla birlikte bu davranışların kapsam, miktar ve kalitesinin de arttığı, büyük çocukların küçük çocuklardan daha fazla yardım teklif ettiği ve davranışların kalitesindeki artışın çocukların davranışlarındaki motivasyonu arttırdığı, küçük çocuklarda daha ilkel bir empati ve yetişkinlerle uyumlu olma şeklinde görülen yardım davranışlarının, büyük çocuklarda daha yüksek bir empati, sempati ve içselleştirilmiş biçimde sergilendiği ifade edilmektedir (Bartal, 1982, ss. 199-200). İlk çocukluk yıllarında hızla gelişmeye başlayan dil becerisi ve sembolik ipuçlarının kullanımı giderek karmaşık hale gelen duyguların daha iyi ifade edilmesine, ayrıca gelişmeye devam eden rol alma becerisi de olayların yorumlanmasına yardımcı olmakta, dolayısıyla prososyal davranışlar, diğerlerinin gerçek düşüncelerinin ve uygun yardım davranışının ne olduğunun anlaşılması ve kişinin yokluğunda da empatik olarak daha fazla etkilenebilir hale gelmesiyle daha iyi bir seviyede sergilenebilmektedir (Davis, 1994, s. 44; Hoffman, 1994, s. 166). Farklı kültürleri kapsayan bir araştırma bulgusuna göre de fedakar ve prososyal davranışların, sosyo-ekonomik çevreleri ya da kültürel geçmişleri ne olursa olsun yaşla birlikte arttığı ortaya konmuştur (Rochat ve ark., 2009).

2.3.1.2. Çevresel Faktörler

Aile Yapısı, Doğum Sırası ve Kardeşler: Aile içinde kurulan güçlü ilişki ve iletişim, tüm aile bireylerinin birbirlerini daha iyi anlamalarını, iş birliği, paylaşma ve yardımlaşma içinde olmalarını sağlamaktadır (Dönmezer, 1999). Anne- babaların, iletişimle bebeğin davranışlarını kuvvetli bir şekilde etkilediğini gösteren önemli kanıtlar vardır (Ulus, 2015, s. 31). Ebeveynlerin duygularını ve gereksinimlerini çocuklarıyla birlikte tartışmaları, muhtemelen duyguları anlamaya yönelik etkiler yoluyla sosyal çevrenin gelişimini etkilerken duygulara dair söylemleri, çocukların empatik kaygısı, kardeşleriyle iş birliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarıyla ilişkilendirilmektedir (Brownell, Svetlova, Anderson, Nichols ve Drummond, 2013; Garner, 2003). Yapılan meta analiz çalışmalarında (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006) ailesel faktörlerin prososyal davranış değişikliklerini açıklayan çok önemli bir faktör olduğu görülmektedir (Aktaran Gözün Kahraman, 2012, s. 39). Aile içerisindeki yapı, çocukların sayısı, cinsiyetleri ve doğum sıraları gibi faktörlerden önemli ölçüde etkilenmekte, genellikle ailelerin genişlemesiyle anne- baba- çocuk etkileşimi azalırken çocuklar arasındaki etkileşim artış göstermektedir. (Gander ve Gardiner, 2001, s. 311). Ayrıca ebeveynler, çocuklarının arkadaşlıklarındaki sevecen, yardımcı ve işbirliğine yönelik prososyal davranışlarını destekleyerek gelişimlerine katkı sağlayabilmektedir (Hastings ve ark., 2007b, s. 653).

Adler, ailedeki diğer çocukların varlığına ve bunun çocukların gelişimi üzerindeki etkilerine dikkat çeken ilk kuramcıdır (Geçtan, 1998, s. 135). Kişinin ailedeki psikolojik yeri açısından aile ortamı ve yapısının, doğum sırası ve kardeşler arasındaki iletişim şeklinin erken dönem yaşantılarının ana bileşenleri olduğunu savunan bireysel psikoloji kuramına göre, ilk çocuklar, gücünden ve yeteneklerinden ötürü özellikle yaşamın ilk dönemlerinde kardeşlerinin doğal lideri olmaktadır (Geçtan, 1998, s. 135; Oral, 2016, s. 102). Büyük kardeşlerin çoğunlukla küçük kardeşlerini koruyucu bir role girmeleri söz konusu olmakla birlikte kardeşlerin varlığı, rekabet, iş birliği, saldırganlık gibi davranışlara dair ilk sosyal yaşantıları oluşturmakta, kardeşler arası ilişkiler, genellikle çocukların iyi ya da kötü sosyal davranışlarını öğrenmeleri için bir eğitim zemini olarak gösterilmektedir. (Gander ve Gardiner, 2001, s. 313; Hastings ve ark., 2007b, s. 652). Sailor (2004) da büyük çocukların küçük çocukları korumaya, yardımcı olma ve öğretmeye, küçük

çocukların daha büyük çocukları izlemeye, taklit etmeye ve onlara bağımlı olmaya yatkın olduğunu belirtmektedir (Aktaran Sezer ve Yoleri, 2016, s. 58). Kardeşlerin olmasının ve özellikle de büyük bir kardeş olmanın prososyal davranışların gelişimini kolaylaştırdığını gösteren bazı kanıtlar bulunmaktadır. Bu bağlamda, sosyal öğrenme kuramı açısından büyük çocukların daha fazla yardım davranışı göstermesinin nedeni olarak büyük yaştaki çocuklardan küçük kardeşlerine yardımcı olup birlikte çalışmalarının beklenmesi, bunun sıklıkla ödüllendirilmesiyle güçlü bir alışkanlığa dönüşmesi ve başkalarıyla etkileşimde bulunmak üzere genellenmesi şeklinde açıklanmaktadır (Eisenberg ve Mussen, 1997, s. 60). Falbo (1976) da ilk doğan çocukların toplumsal uyum sağlama konusunda sonra doğan çocuklara göre daha iyi olduklarını ortaya koymaktadır (Aktaran Gander ve Gardiner, 2001, s. 313). Doğal gözlem yoluyla farklı kültürlerden elde edilen bir araştırmada (Whiting ve Whiting, 1975), tek çocuk ya da ailedeki en küçük çocuğun büyük kardeşlerine göre daha egoist olma, prososyal bir davranış olan yardım ve destekten çok daha fazlasını isteme eğiliminde olduğu belirtilmektedir. En küçük çocuğun çoğunlukla ilgi gösterilip şımartılması benmerkezci tutumlar geliştirmesine sebep olabilmektedir (Geçtan, 1998, s. 136). Farklı sonuç veren bir çalışmada (Raviv, Bar-tal, Ayalon ve Raviv, 1980) ise ikinci sırada doğan çocukların prososyalliklerinin ilk sırada doğan çocuklardan daha fazla olduğu görülmüştür (Aktaran Eisenberg ve Mussen, 1997, s. 60).

Çocukluk yıllarında kardeş ilişkilerinin olumlu ya da olumsuz çok önemli bir yere sahip olduğu, hissedilen duyguların yetişkinlikte ve sonraki nesillerde de devam ettiği ifade edilmektedir (Faber ve Mazlish, 2015, s. 25). Kardeş ilişkileriyle edinilen psiko-sosyal beceriler daha sonraki dönemlerde kurulan sosyal ilişkilerde de kullanılmaktadır (Onat ve Zoylan, 2005, s. 15). Eisenberg ve arkadaşları (2006), ailede çok kardeşin bulunmasının prososyal davranışlara katkı sağladığını, geniş ailelerden gelen çocukların, belki de görev üstlenme gereği nedeniyle, günlük yardım ve paylaşım davranışlarını çok daha fazla öğrendiğini ifade etmektedir (Aktaran Gözün Kahraman, 2012, s. 39). Bunun tersine Staub (1971a ve b) tarafından yapılan her iki çalışmada, acil durum yardım davranışlarının küçük ailelerde daha fazla sergilendiği görülmüş, bu durumun çocukların kendilerine duydukları güven ve girişimci davranarak aldıkları sorumluluğun, onları kendiliğinden harekete geçerek

yardım etmede çok daha istekli hale getirmesinden kaynaklanabileceği ifade edilmiştir (Aktaran Eisenberg ve Mussen, 1997, s. 60).

Kardeşlerin model olarak ve çeşitli etkileşimlerle prososyal davranış geliştirmede birbirlerine destek olduklarını belirtilmektedir (Grusec, Davidov ve Lundell, 2002). Ayrıca kardeş ilişkilerinin kalitesi de prososyal gelişime katkı sağlamakta, yürüme ve okul öncesi dönemdeki kardeşlerin izlendiği bir araştırmada (Dunn ve Munn, 1986), küçük ya da büyük çocuklar fark etmeksizin bir kardeşin etkileşim süresince daha fazla olumlu sosyal davranış gösterdiği durumlarda, diğer kardeşlerin de daha fazla olumlu sosyal davranış göstereceği öngörülmektedir (Hasting ve ark., 2007b, s. 652). Ancak kardeşlerden birinin engelli olma durumunda, ilişki ve rollerin de etkilenmesi söz konusu olacaktır. Mchale ve Harris (1992), engelli çocuğun yetersizliklerinin kardeşler arasında çeşitli problemlere sebep olabildiği gibi, normal kardeşin daha prososyal davranışlar geliştirmesini de mümkün kılabildiğini ifade etmektedir (Aktaran Küçüker, 1997, s. 34). Kardeşlerin aile içindeki değişik konum ve özelliklerini anlamaya çalışırken her çocuğun doğumu ile birlikte anne ve baba tutumlarının uğradığı değişikliği ve her çocuğun kendine özgü bir varlık olduğu gerçeğinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Adler, 2014, s. 100; Gander ve Gardiner, 2001, s. 311).

Okul, Sınıf Ortamı ve Öğretmen: Genel anlamda ev ve okul yaşantılarından oluşan bir bütün olarak çocukluk yıllarında, büyüme ve gelişmenin etkisiyle ev dışı yaşantılar artmakta, çocuğun sosyalleşme ihtiyacını gideren ve toplumsal rollerin anlaşıldığı ilk temel toplumsal kurum olarak okullar, akran etkileşimiyle paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, kendi ve diğerlerinin haklarını tanıma, saygı duyma ve yepyeni davranış kalıpları geliştirmek adına birçok fırsat barındırmaktadır (Bilgin, 2016, s. 225; Erkan, 2010, s. 18; Yavuzer, 1996, s. 158; Yükselen, 2011, s. 20). Sınıf içi etkileşim, öğrencilerin çok boyutlu özellikleri ve davranışlarını içermektedir (Demirel, 2004, s. 164). Çocukların yaşlıları ve çevresindeki diğer bireylerle yaşantıları yoluyla edindiği deneyimler, toplumsal anlamdaki ilk gerçek deneyimleri olmaktadır (Oktay, 1999).

Yetişkin ve akranlarla kurulan ilişkiler, bireyin diğer bireylerin istekleri, ihtiyaçları, duyguları, düşünceleri ve değer yargıları vb. göz önünde bulundurmaya öğrenmesine, böylelikle başkaları ile birlikte olmaya yardımcı olan prososyal

beceriler geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Eisenberg ve Mussen, 1997; Gülay ve Akman, 2009). Bu bağlamda ocuk gelişimi ve eğitiminde en önemli unsurlardan olan okul ve öğretmenler, çocukların prososyal davranış ve değerlerini önemli şekilde etkileyebilmektedir. Özellikle okul öncesi ğretmenlerinin, çocukların kendi prososyal ifadelerine dikkat çekerek prososyal eğilimlerini kolaylıkla güçlendirebildiği bilinmektedir. Sıklıkla verdikleri yardım, paylaşım ve düşünceye yönelik anlaşılır yönergelerle çocukların prososyal davranışlar hem tetiklenmekte hem de ödüllendirilmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri kaçınılmaz olarak, taklit edici prososyal tepkileri ortaya çıkaran, bakım, düşünce ve şefkat modelleri olarak hizmet etmektedir (Eisenberg ve Mussen, 1997, s. 97). Erken ocukluk döneminde sıcaklık, sevgi ve açık iletişimle kurulan yakın bir ğretmen-ocuk ilişkisi, prososyal davranış gelişimi ile doğrudan ilişki göstermektedir (Birch ve Ladd, 1998; Mitchell-Copeland, Denham ve DeMulder, 1997; Howes, 2000; Roorda, Verschueren, Vancraeyveldt, Van Craeyveldt ve Colpin, 2014; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow ve King, 1979). Öğretmenler nezaket ve düşünceli davranışlar sergileyerek öğrenciler için rol-model olmalarının yası sıra, disiplin geliştirme teknikleri kullanarak işbirlikçi öğrenmeye dayalı projeler geliştirerek ahlaki değer ve yargıların tartışılmasını destekleyerek günlük ve akademik yaşamda prososyal davranışları vurgulayarak öğrencilerin prososyal davranış geliştirmelerine katkı sağlayabilmektedir (Eisenberg ve Mussen, 1997, s. 102). Ayrıca okuldaki program ve ğretmen eğitimlerinin, 5-7 yaşlarındaki çocukların kendi kendilerine ifade ettikleri paylaşım ve yardımseverlik davranışlarına katkı sağladığı görülmüştür (Flannery ve ark., 2003).

Arkadaş/ Akran İlişkileri: Gelişim için esas olan sosyalleşmede her çocuğun diğer çocuklarla birebir iletişim kurmaya ve her yaşta arkadaşa ihtiyaı vardır (Gordon, 2014, s. 204; Laney, 2015, s. 238; Bilgin, 2016, s. 225). Birlikte yaşama kurallarının öğrenildiği akran gruplarında çocuklar, sosyal ve duygusal açıdan gelişirken arkadaşlık gereksinimlerini de gidermektedir (Erden, 2005, s. 161; Yükselen, 2011, s. 22). Birçok ğrenci için sınıf içi akran ilişkilerinin öğrenme ve başarıdan çok daha önemli taşımakta, her yaşta farklı nitelikleriyle akran ilişkilerinde sosyal evre ve bireysel özelliklerin etkisi görülmektedir (Avanoğlu ve Kızıltepe, 2007, s. 74; Yurtsever ve Kılığn, 2016, s. 126).

Akranların birbirlerine model ve rehber olarak etki etmeleri, çocukların iş birliği, saldırganlık, empati gibi birçok davranış örneği geliştirmelerini ve olumlu akran modelleri ile olumlu davranış modellerini öğrenmelerini sağlamaktadır. Gerek arkadaşlık gerekse akran ilişkileri, sosyal yeterliğin kazanılmasında ve sosyal becerilerin öğrenilmesinde çocuğa birçok fırsat sunmakta, sosyal yeterlik, sosyal beceri ve akran ilişkileri gelişimiyle prososyal davranışların gelişimi arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır (Gülay, 2008, 2010). Ayrıca çocuklar ebeveyn ve öğretmenlerine oranla akranlarıyla kurdukları ilişkilerde daha eşit bir seviyede yer alırken birbirlerinin davranışlarına verdikleri geri bildirim ile kendi ve diğerlerinin duygularını fark ederek empati geliştirmektedir (Avanoğlu ve Kızıltepe, 2007, s. 74; Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007).

Akranlar arasında görülen şekliyle prososyal davranışlar, bir arkadaşın dikkatini uygun bir şekilde çekme, paylaşma veya güzel bir şeyler söylemek gibi davranışlardır (Bovey ve Strain, 2003' den aktaran Hannon, 2015, s. 7). Diğerleriyle iyi bir şekilde oynama, başkalarının duygularını tanıma ve uygun şekilde yanıt verme, paylaşma ve başkalarının haklarına saygı duyma, çatışmaları çözme gibi kategorileri olan prososyal davranışların, kendi içinde de seviyeleri bulunmakta; örneğin, başkalarıyla iyi oynama kategorisindeki üç seviyeye göre başlangıç seviyesinde fiziksel olarak diğerlerine yakın olmayı sağlayan paralel oyun oynama, ikinci seviyede grup oyunlarına girme ve en üst seviyede var olan bir dostluğun devamını sağlama yer almaktadır (Dodge, Colker ve Heroman, 2002).

Akran ilişkilerini ele alan çeşitli araştırmalarda, gelişimin süresince, olumlu sosyal davranış sergileyen çocukların, akranlarının sevgileri, olumlu tepkileri ve kabullenmeleri ile sonuçlandığı görülmektedir (Ladd ve Profilet, 1996; Persson, 2005). Bazı araştırmacılar akranlarla eşzamanlı hareket etmenin, çocukların ikili ilişkiler ve grup içerisinde benzerlik, yakınlık ve bağlılık duygularını kolaylaştırdığını ve prososyal becerileri etkilediğini tespit etmişlerdir (Rabinowitch ve Knafo Noam, 2015; Tunçgenç ve Cohen, 2016). Çocukların oyun deneyimleri ve olumlu duyguları arttıkça akran ilişkileri de zenginleşip güçlenmektedir (Berk, 2013).

Kültür: Çoğu kültürde ebeveynler, yardımseverlik ve iyilikseverliği destekleyerek çocuklarının sosyalleşmesini katkı sağlamakta, ancak kültürler içinde

ve arasında farklılıklar görülebilmektedir. Ebeveyn sosyalleşmesindeki kültürel farklılıkların, prososyal eğilimlerdeki kültürel farklılıkların ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir (Knight, Kagan ve Buriel, 1982; Whiting ve Whiting, 1975). Callaghan ve arkadaşları (2011) farklı kültürlerdeki 18 ve 24 aylık çocukların yardım davranışlarının benzer olduğunu, Davidov ve arkadaşları (2016) ise toplumsal duyarlılık konusunda kültürler arasında yaşla birlikte önemli farklılıklar görüldüğünü ortaya koymaktadır. Farklı kültürlerdeki annelerin çocuk yetiştirme etkileşimlerinde ilişki hedefleri vurgulama derecesinin prososyallik ile bağlantılı olduğu görülmektedir (Kärtner, Keller ve Chaudhary, 2010). Ayrıca kolektivist ve bireyci kültürlerin prososyal davranışlarında genel olarak farklılıklar görülebilmekte, kolektivist kültürlerdeki çocukların ve bireyci kültürlerdeki çocuklara göre daha empatik, fedakar, yardımsever veya işbirliğine yatkın olduğu tespit edilerek (Zaff, Moore, Papillo ve Williams, 2003) kolektivist kültürlerin, bireysel ihtiyaçlar veya hedefler yerine daha önemli görülen toplumun ihtiyaçlarına dikkat çekmesi ve çocukların başkalarını memnun etmeye yönelik etkinliklere katılımını daha fazla desteklediği düşünülmektedir (Whiting ve Whiting, 1975). Ancak farklı araştırma sonuçlarına göre, Güney-Doğu Asya kültüründen gelen okul öncesi çocukların Batı kültüründen gelen çocuklara göre daha fazla kendine odaklı sıklık ve daha az prososyal davranış sergiledikleri görülmüştür (Trommsdorff, Friedlmeier ve Mayer, 2007).

2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Prososyal Davranışların Gelişimi

Hem sosyobiyojik teoriler, hem de davranış genetiği araştırmaları, olumlu sosyal davranışın gelişiminde sosyalleşmenin yeri olduğunu doğrulamakta (Hastings ve ark., 2007b, s. 640), gelişimin çok hızlı olduğu, kalıcı izli davranış örüntüleriyle temel kişilik özelliklerinin olduğu okul öncesi dönem, sosyal davranışlar açısından kritik bir önem taşıdığı anlaşılmaktadır (Aral, Baran, Çimen ve Bulut, 2001; Gülay, 2010; Öz, 2005c; Yurtsever ve Kılıçgün, 2016). Çocukların başkalarıyla iletişim kurma, onlara bir şeyleri açıklama, birlikte oynama, paylaşma ve yaşama durumları diğerlerinin bakış açısını almayı, duygu ve gereksinimlerini anlamayı gerektirmektedir (Gander ve Gardiner, 2001, s. 280). İnsan olmanın başlıca özelliklerinden biri, yardım sunması ve talep edilmediğinde bile yardım etme

eğiliminde olmasıdır. Çocukların erken yaşlardan itibaren diğer insanların sorunlarını tanımlamak için oldukça karmaşık sosyal- bilişsel beceriler geliştirebildikleri ve esnek bir şekilde hareket edebildikleri gözlemlenebilmektedir (Warneken, 2013, s. 101).

Prososyal davranışların ortaya çıkışı ve sosyal etkileşim becerileri, çocuk gelişimine ilişkin araştırmalarda önemli bir alan oluşturmaktadır. Yaşları 1-6 arası olan küçük çocuklarda belirgin olarak görülen prososyal davranışlar, empatiyle açık ve tutarlı bir ilişki göstermektedir (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler ve Chapman 1983'den aktaran Innes, 1999, ss. 36-37). Empatinin de belirli aşamalarla gelişmekte, çocuğun ilk olarak diğerlerinin duygularına anlamı olmasa da mimikleriyle *basitçe tepki* verdiği, ardından kendini diğerlerinin yerine koyarak ne yaşadıklarını *duygusal hissetme* ile anladığı ve daha sonra karşılaşılan durumun bir benzerini geçmiş yaşantılarından hatırlayarak *yansıtma* yaptığını görülmektedir (Southam ve Gerow, 2014). Küçük çocuklarda, mutluluk ve üzüntü, saldırganlık ve korku ile izlenenen etki, empati gösterme eğilimlerini arttırmaktadır (Feshbach ve Roe, 1968; Strayer, 1980).

Duygular, gelişimin her aşamasında toplumsal ve bilişsel kazanımların uyarılmasında merkezi bir rol oynamakta ve empatik tepkiler, diğerini anlama ve anlayış gösterme, kendini diğerlerinden ayırabilme gibi bilişsel ve duygu sistemlerini kapsamaktadır. Abe ve Izard (1999). Yaşamın birinci ve ikinci yılları arasında çocuklar başkalarının sıkıntılarına tepki olarak prososyal eylemler gerçekleştirmeye başlamaktadır (Zahn-Waxler ve ark., 1992). Bebeklerin doğumdan kısa süre sonra, başkalarının ağlaması veya sıkıntılarına tepki olarak ağladıkları ve bunun duygusal buluşma ile empatiye öncülük oluşturduğu düşünülmektedir (Sagi ve Hoffman, 1976). Ayrıca bebeğe bakan kişi ile bebek arasında kullanılan ifadelerin birbirlerini derin olarak etkileyebildikleri ve bu durum empatik farkındalığın ve karşılıklı ortak kontrolün ilk belirtileri olarak kabul edilmektedir (Trevorthen, 1984, s. 150). Empatik düşünce için başkalarının davranışları ardındaki duyguları, ihtiyaçları ve bu duyguların hangi tepkilere neden olduğunu anlayabilmek gerekmekte ve bebeklik sonrası artan bireyselleşmeyle birlikte çocuklar kendisinden başka bireyler olduğunu ve onların hissettiklerini daha iyi anlamaya, buna göre hareket etmeye başlamaktadır (Üstün, 2010, ss. 233-234). Dolayısıyla çocuk özbilinç geliştirene, diğer obje ve

insanlardan varlığını ayırt edene kadar empati duygusunu gösterememektedir (Izard ve Malatesta 1987'den aktaran Öztürk Samur, 2016, s. 146).

Bir çocuğun diğer insanlara ilişkin duyguları ve hareketleri genellikle pozitif ve istenilen şekildedir (Aral ve ark., 2001, s. 73). Çocukların kişilik özelliklerini inceleyen Harput (1970), okul öncesi dönemdeki çocukların büyük bir bölümünün sosyalleşmiş, arkadaş canlısı ve dışadönük olduğunu ifade etmektedir (Aktaran Yavuzer, 1996, s. 150). Yapılan son araştırmalar da çocukların yardım davranışlarının kendiliğinden olduğunu göstermektedir (Hepach, Haberl, Lambert ve Tomasello, 2017). Çocukların 14-18 aylar arasındayken yetişkinlerin erişebileceği nesnelere ulaşmalarına ya da bir hareketi tamamlamalarına engel olan unsurları ortadan kaldırmalarına, teşvik veya övgü olmadan da yardım etmeleri nedeniyle doğaları gereği fedakar oldukları ifade edilmektedir (Liszkowski, Carpenter, Striano ve Tomasello, 2006; Warneken, 2013). Çocukların olumsuz bir şeyler yaşayan; ancak hiç duygu ifade etmeyen bir kişiye de sempati gösterip göstermeyeceklerini araştıran Vaish, Carpenter ve Tomasello (2009) da 18-25 aylık çocuklarla yürüttüğü çalışması sonucunda benzer şekilde insanların doğası gereği sosyal olduğunu ve diğerlerine karşı gösterdikleri empati ve sempati becerilerinin, prososyal davranışları motive eden önemli faktörler olduğunu ileri sürmektedir. Çocuklar 18 aylık olduklarında yardım ve paylaşıma katılma, sıkıntılı görünen birilerini rahatlatmaya çalışma davranışları gözlenebilmektedir (Brownell, Svetlova ve Nichols, 2009). Bir yardım talimatı ya da ödüle dayalı toplumsallaşma uygulamalarına dair güçlü bir kanıt ve ebeveynin zorlaması olmaksızın beş- altı yaşındaki çocukların da daha büyük akranlarının aksine ev işleriyle ilgili katılımlarda neşeli ve hevesli oldukları görülmektedir (Warneken ve Tomasello, 2013).

Yurtsever ve Kılıçgün (2016), 0- 72 aylık çocukların sosyal gelişim göstergelerini, Ankara Gelişim Tarama Envanteri (1998), Denver II Gelişim Tarama Testi (1990), Küçük Adımlar (2001), MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) ve Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı (1993) doğrultusunda tablo şeklinde ifade ettiği görülmekte, sosyal gelişim özelliklerinin yaşlara göre temel göstergelerinin ele alındığı bu tablo incelendiğinde çocukların, 19-24 ayda evde basit işlere yardım etmek, 25- 30 ayda kendine ait nesnelere paylaşmak ve basit kurallara uymak, 31-36 ayda gruba katılmak ve isteklerinin ertelenmesini kabullenmek, 37-48

ayda sıraya girmek, sırasını beklemek, “Lütfen, teşekkür ederim” gibi nezaket sözcüklerini kullanmak ve kendisine ait eşyaları paylaşmak, 49-60 ayda gerekiyorsa kendiliğinden özür dilemek, başkalarına yardım etmeye istekli olmak ve başkalarının duygu durumlarına uygun tepkiler göstermek, 61-72 ayda kurallara uymak, gerektiği durumlarda kuralları başkalarına açıklamak, bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklamak, kendisinin ve başkalarının haklarını korumak ve gibi prososyal davranışları sergilemeleri beklenmektedir (ss. 122-124).

Bebekler üç ay dolaylarında insan ve nesnelere birbirinden ayırmaya ve farklı tepki göstermeye başlamaktadır (Yavuzer, 1996, s. 84). Bebeklerle yapılan bir araştırmada bir, üç, altı, dokuz aylık bebeklerin, diğer bebeklerin ağlamalarına karşı duygusal tepki verdikleri, sıkıntılı ses ve yüz ifadeleri ile hareket ettikleri (Geangu, Benga, Stahl ve Striano, 2010), araştırmalarda ayrıca ağlama sesi kayıtlarından kendi ağlama seslerini ayırt ettikleri ve sadece diğer bebeklerin ağlamalarına karşı ağlayarak tepki verdikleri görülmektedir (Pope 1996’dan aktaran Öztürk Samur, 2016, s. 143). Bebeklerin tüm bu tepkileri empati için bir nevi öncülük niteliği taşımaktadır (Sagi ve Hoffman, 1996). Çocuk 2 yaşındayken basit etkinlikler yoluyla sosyal ilişkiler kurabilen bir aile üyesi haline gelmektedir (Yavuzer, 1996, s. 86). Bu bağlamda 12 aydan küçük bebeklerin bir yetişkini aradıkları nesneye doğru jestleriyle yönlendirdikleri, 14 aylıkken düşürdüğü bir şeyi arayan yetişkine yardımcı oldukları (Warneken ve Tomasello, 2007), yardımseverlikleri ebeveynleri tarafından teşvik edilen 18- 30 aylık çocukların süpürme ve toz alma gibi rutin ev işlerine hevesle katıldıkları görülmektedir (Rheingold, 1982). Daha yakın tarihli çalışmalarda annelerin % 93’ü 13 ila 24 aylık çocuklarını ev işlerine yardımcı olmaya teşvik ettiği (Dahl, 2015), birçok çocuğun çamaşır makinesine kirli çamaşırları koyma, oyuncaklarını kaldırma, hatta bulaşık makinesini ebeveynlerinin yanında boşaltma gibi ev işleriyle uğraştığı görülmektedir (Hammond ve Brownell, 2015).

Çocuklar, ilk iki yıldan sonra daha az benmerkezci oldukları için artık kuralları, paylaşmayı ve sabırlı olmayı öğrenmeye başlamaktadır (Oktay, 1999). Yaşananlar hakkında fikir yürütmeye başlayan 3 yaş çocuğu, düşüp ağlayan bir çocuk gördüğünde ilk tepki olarak ona yardım etmeye çalışmakta, çocuklar ilk olarak *acı* duygusunu deneyimlemektedir (Ferrerros, 2011, s. 117). Çocukların duyguları yoğunken nasıl bekleyeceğini bildiği, gerekli durumlarda amaçlarını yer değiştirerek

ve duygusal ifadelerini duruma uydurarak başa çıkma stratejileri geliştirebildiği 4 yaş civarında, duygusal tepkilerin kişisel olduğunu, insandan insana farklılık gösterebileceğini, aynı durumda farklı insanların arzu ve inançlarına bağlı olarak farklı tepkiler gösterebileceğini anlamaya başlamaktadır (Harris, Johnson, Hutton, Andrews ve Cooke, 1989). Ancak bu dönemde, başkalarının sıkıntısını anlayabilmelerine rağmen buna sebep olan şeyin ne olduğunu her zaman doğru olarak anlayamamalarından dolayı, çocukların empatileri her zaman yardım etmekle sonuçlanmamakta, empati ve eylem arasındaki ilişkinin doğru olarak kurulabilmesi, empatinin davranışlara daha güçlü etki edebilir hale gelebilmesi için öncelikle diğerlerinin bakış açılarını anlama becerisi geliştirmeleri gerekmektedir (Eisenberg ve ark., 2001, s. 476).

Olayları başkasının bakış açısıyla görme ve uygun şekilde davranabilmeyi sağlayan bilişsel empati 6 yaş düzeyinde tam olarak görülmeye başlamaktadır (Sarıyüce Körükçü, 2004). Bu dönemde çevresindeki kişilerin sevinç, üzüntü gibi duygularını anlamaya ve paylaşmaya son derece ilgili olan, başkalarını düşünüp haklarını savunan çocuk için empati tam olarak yaşanmaya başlamakta; insanlarla iyi ilişkiler kurarak paylaşma, iş birliği, dostluk, sempati gibi davranışları sergileyebildiği görülmektedir (Öztürk Samur, 2016, ss. 147-148). Çocuklar 6 yaş civarında karşısındaki bireyin durumunu kendisini onun yerine koyarak anlamaya başlamakta, çevresindeki farklı özellikteki kişi ve davranışlar yoluyla herkesin kendine has özellikleri olduğunu fark etmekte ve farklı insanların, farklı zamanlarda, farklı biçimlerde davranabildiklerini kavrayabilmektedir. Soyut düşünme düzeyinin artmasıyla da daha uzak yerlerdeki (örneğin, Somali'deki aç çocuklar gibi) insanların başına gelenleri algılayarak diğerlerinin sıkıntılarını empatik olarak yaklaşabilmektedir (Ünal, 2003, s. 29; Shapiro, 1997, s. 56).

2.4. KAYNAŞTIRMA EĞİTİM VE PROSOSYAL DAVRANIŞLAR

Doğumla birlikte başlayarak diğerleriyle karşılıklı uyumlu ilişkiler yoluyla devam eden sosyal gelişim, insanların içinde buldukları topluluğun etkin bir üyesi haline gelirken onun değer, davranış ve inançlarına ters düşmeyecek şekilde sosyalleşmesini gerektiren bir süreçtir (Aral ve ark., 2001, s. 61). Bireyin çevresi ve kendisi arasında denge kurabilmesi ve uyum sağlayabilmesi, çevresindekilerin ve

bireyin kendisini o topluluğa ait hissetmesini gerektirmektedir. Bu noktada kaynaştırma eğitim uygulamalarını, var olan farklılıklardan çok, var olan ortaklıklar zeminine oturtmaya çalışmak kritik bir önem taşımaktadır. Özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocuklar, ilişkisel bir varlık olarak duydukları akranlarıyla birlikte olma ihtiyacını etkileşimli şekilde hareket ettikleri bir düzlemde karşılayabilmektedir. Bir kaynaştırma sınıfındaki çocuklar herhangi bir statü farkı gözetilmeksizin, özel gereksinimleri olan ve olmayan çocuklar olarak gelişimsel açıdan uygun bir eğitim programı ile potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için yardım ve desteğe ihtiyacı olmalarının yanı sıra, yaşlarına uygun akranlarıyla etkileşim kurma fırsatlarından da yararlanacak olan çocuklardır (Miller, 1996, ss. 22-23). Bu bakımdan son dönemlerde kaynaştırma yerine, eğitimin tüm dezavantajlı çocukları kapsayacak şekilde planlanması olarak kullanılmaya başlanan bütünleştirme kavramı dikkat çekmekte, ister kaynaştırma ister bütünleştirme eğitim olarak adlandırılınsın, farklı özelliklere sahip çocukların bir arada olmasına daha çok fırsat veren uygulamaların başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için birçok faktörün iletişim ve iş birliği içinde rol alması ve üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir. Bu faktörlerin başında kaynaştırma eğitimde yer alan çocuklar gelmekte, aynı grup içindeki çocukların birbirleriyle olan ilişkileri büyük önem taşımaktadır.

Kendisini çevresindeki ilişkiler bütünü içerisinde görebilen bireyin kendini tanıması, bir diğeri tanımasıyla mümkün olmaktadır. Bir diğeri kişiyi fark etmek, onun özellikleriyle kendi özelliklerinin farklı olduğunu anlamayı ve kendisi ile ötekini ihtiyaçlarını, düşünce ve duygularını ayırabilmeyi gerektirmektedir. Farklılıkları görerek ve gördükten sonra da ilişkiyi sürdürerek bir arada yaşayabilen kişiler arasında yakın ve güçlü ilişkiler kurulabilmekte ve bu ilişkiler birey için bir yandan doyum, bir yandan zenginlik sağlayarak onu geliştirmektedir. İnsanların gönüllü şekilde bir diğeri için hiçbir beklenti ve çıkar gütmeksizin gösterdiği, toplum tarafından onaylanan davranışları, kısaca prososyal davranışları, farklılıklar içinde bir arada yaşamayı kolaylaştıran önemli bir işleve sahiptir. Çocukların, küçük bir toplumsal grup olan sınıf içerisinde birlikte olmaları, kurdukları ilişki ve etkileşimlerle o gruba ait ortak özellikler, amaçlar, değer ve normlar geliştirmeleri için ortam oluşturmakta, bu ortaklık öğrenci davranışlarının da değişmesi ve zaman içerisinde birbirine benzemesi olarak karşılık bulmaktadır (Erden, 2005, s. 66). Kaynaştırma eğitim uygulamaları da özel gereksinimli olan ve

olmayan bütün çocukların olumlu ilişkiler kurarak etkileşimde bulunmalarına, birbirlerinden öğrenip birbirlerine öğretmelerine ortam oluşturarak toplumsal yaşamla ilgili bilgi ve becerilerini arttırmalarına dolayısıyla uzun vadeli birçok kazanım elde etmelerine fırsat vermektedir (Acarlar, 2016, s. 26; Sarı ve Pürsün, 2016, s. 18; Şahin, 2011, s. 225).

Bireyler, empati hissetme ve başkalarına özen gösterme konularında farklı eğilim veya yeterliliklerle dünyaya gelmekte, erken dönem duygusal ve sosyal eğilimlerindeki bireysel farklılıklar ve sosyalleşmenin tüm unsurları, çocukları sahip oldukları özellikleri teşvik edecek veya bu özelliklere yönlendirecek şekilde etkileyecektir (Hastings ve ark., 2007b, s. 640). Bu bağlamda büyük bir bölümü erken çocukluk yıllarında kazanılmak üzere, Saarni (1999) tarafından kendisinin ve diğerlerinin duygularını fark etme, duyguları ait olduğu kültüre uygun olarak gösterme, sosyal kurallarla duygusal bağlantı kurma, diğerlerinin duygularına empati ve sempati gösterme, kendinin ve diğerlerinin içsel ve dışsal duyguları arasında oluşabilecek uyumsuzluğu anlama, yaşanması istenmeyen olumsuz duyguları uygun baş etme yöntemleri kullanarak yönetme, kurulan ilişkilerde duyguların nasıl bir rol oynadığını anlama, duygusal tecrübelerini kabullenme ve yaşadığı duygulardan hoşnut olma gibi boyutlarıyla tanımlanan duygusal yeterlik kavramının (Aktaran Öztürk Samur, 2016, s. 150), prososyal davranışlar için önemli olduğu ve okul öncesi dönem kaynaştırma sınıflarında yer alan çocukların gerek duygusal gerek sosyal yeterliklerini geliştirmek için çok daha fazla fırsat bulacakları düşünülmektedir.

Prososyal gelişim, okul öncesi öğretim ve öğrenmede önemli bir alandır (Kennedy, 2013). Küçük yaş çocuklarının olumlu sosyal davranış geliştirmelerinde çevresindeki yetişkin ve diğer çocukların önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmekte, gerek diğerlerinin sergilediği yardımseverlik, iş birliği, paylaşma davranışlarına ve bu sayede aldıkları sosyal onaya şahit olmaları, gerekse yaşamlarındaki önemli kişiler tarafından onaylanmaları, çocukların hem olumlu sosyal davranışlarını, hem de bu konuda gösterdikleri çabayı arttırmaktadır (Aral ve ark., 2001, ss. 74-75). Özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların birlikte sosyalleştiği kaynaştırma eğitimin özellikle normal gelişim gösteren çocukların kendilerini başkalarının yerine koyma ve onları anlama, iş birliği yapma, yardımlaşma ve farklılıklara karşı hoşgörü duyma becerilerini üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Acarlar, 2012, s. 26; Kırcaali-

İftar, 1998a, s. 19). Bu bağlamda kaynaştırma ortamlarındaki normal gelişim gösteren çocukların gerek gelişen empati becerileri, gerekse öğretmen ve arkadaşlarından gördükleri onay ile daha prososyal davranışlar içine girmeleri veya en azından buna yönelik daha çok istek göstermeleri mümkün olabilmektedir. Ayrıca hem çocuklar, hem yetişkinler çoğunlukla insanlara sosyal onay için yardım ettiklerini ya da sosyal onay için insanlarla ilişkiler geliştirdiklerini ifade etmektedir (Eisenberg, 1986, s. 46). Ayrıca çocukların gelişiminde akranları önemli bir yer tutmakta, sınıf arkadaşlarının beceri ve özellikleri, gelişimlerini arttırmalarına katkı sağlamaktadır (Justice ve ark., 2014). Yapılan bir çalışmada sadece normal gelişim gösteren akranların bulunduğu okul öncesi sınıflara karşılık kaynaştırma sınıflarındaki normal gelişim gösteren çocukların elde ettikleri faydalar incelenmiş ve çocukların yardımlaşma konusunda oldukça anlamlı ilerleme kaydettikleri tespit edilmiştir (Diamond ve Carpenter, 2000). Normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma ortamlarındaki davranışları, aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilere de model olmakta, özel gereksinimli çocukların toplumda kabul gören davranışları öğrenmeleriyle topluluk içinde gösterdikleri uyum becerileri ve sosyal konumları çok daha iyi bir hale gelmektedir (Kırcaali-İftar, 1998a, s. 18; Şahin, 2011, s. 225). Kaynaştırma sınıflarında, akranları tarafından daha fazla kabul gören özel gereksinimli çocukların, daha az kabul gören akranlarıyla kıyaslandığında çok daha fazla olumlu sosyal girişimler içine girdikleri görülmektedir (Strain, 1983).

Kaynaştırma ortamlarında sosyal etkileşimleri teşvik eden en olası etkinliklerin oyun etkinlikleri olduğu (McConnell, McEvoy ve Odom, 1992), çocuklara kendi arkadaşlıklarını kurmaları için fırsat veren, serbestçe seçim yapabilmeleri için bolca zaman tanıyan sınıflarda, normal gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimli akranların kendi kendilerine olumlu bir arkadaşlık ilişkisi kurdukları görülmüştür (Buisse, Goldman ve Skinner, 2004). Olumlu sosyal etkileşimlerin görülme olasılığının serbest oyun sırasında en yüksek, yapılandırılmış çember saatlerinde ise en düşük olduğu görülmüştür (Honig ve McCarron, 1988). Oyun, çocuğun daha sonraki dönemlerde karşılaşacağı etkinliklere hazırlanmasına ve toplumsallaşmasına ortam oluştururken (Geçtan, 2012, s. 44) olumlu sosyal davranış rollerini üstlenmesi için de alıştırma fırsatları sunmakta dolayısıyla olumlu sosyal davranışların gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Aral ve ark., 2001, s.c75). Çocuklar için en doğal öğrenme ve anlaşma ortamı oyundur (Seyrek ve Sun, s. 8).

Küçük çocuklar için akranların bir oyun aracı olduğu düşünüldüğünde (Youniss ve Volpe, 1978'den aktaran Avanoğlu, 2007, s. 74), özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların karşılıklı etkileşim içerisinde oyun merkezli bir program çerçevesinde yer aldıkları okul öncesi eğitim kaynaştırma uygulamaları ile prososyal davranışların gelişimi arasındaki ilişkiler ve önem çok daha iyi anlaşılmaktadır.

2.5. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1. Okul Öncesi Dönem Kaynaştırma Eğitim Uygulamaları İle İlgili Araştırmalar

Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitim uygulamaları ile ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde özellikle yurt içinde yapılan çalışmalarda çoğunlukla kaynaştırma eğitim ve uygulamalarına karşı öğretmen tutum ve görüşleriyle uygulamalar sırasında karşılaşılan sorunların ele alındığı, çocuklarla yapılan az sayıdaki çalışmanın ise daha çok özel gereksinimli çocuklarla yürütüldüğü görülmektedir. Bu bölümde okul öncesi eğitim kaynaştırma eğitim uygulamalarında yer alan normal gelişim gösteren çocukların dahil olduğu yurt içi ve yurt dışı çalışmalar yer almaktadır.

2.5.1.1. Kaynaştırma Eğitim Uygulamaları ve Etkileri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karamanlı (1998) tarafından okul öncesi eğitim kaynaştırma sınıflarında yer alan 13 zihinsel engelli, 140 normal gelişim gösteren çocuk ve bu sınıflarda çalışan 20 öğretmenle yürütülen çalışmada, normal gelişim gösteren çocukların ve öğretmenlerin, zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışları hakkındaki algılamaları, zihinsel engelli çocuğun sosyal uyum davranışlarını belirlemek amacıyla Coi ve Dodge (1983) tarafından geliştirilen sosyometrik ölçümlerde ele alınan ölçütler esas alınarak içerikleri normal gelişim gösteren çocuklar ve öğretmenler için aynı olan ve "birlikte oyun ve diğerleri ile iletişim", "paylaşma ve yardımlaşma", "saldırgan davranışlar" olmak üzere üç grup altında toplanarak incelenmiştir. Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitim kaynaştırma sınıflarına devam eden 5-6 yaş grubu normal gelişim gösteren çocukların zihinsel engelli çocukların

sosyal uyum davranışlarına yönelik algılarının öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu, algılamaların normal gelişim gösteren çocukların yaş ve cinsiyetleri açısından önemli bir farklılık göstermediğini ve zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışlarını olumlu olarak algıladıklarını ortaya koymuştur.

Özaydın (2006) tarafından Ankara ilinde MEB'e bağlı, üç okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve bir sağlık merkezi tarafından "engel" tanısı almış dört çocuk ile onların sınıflarındaki 13 normal gelişim gösteren akranlarıyla yürütülen çalışmada akran aracılı uygulama yöntemlerinden "akran başlatmalı öğretim" kullanılmış, normal gelişim gösteren akranların yetiştirilme süreci ise küçük gruplar şeklinde "duyarlılık eğitimi görüntüleri", "arkadaşlık becerileri resimli kartları", "yıldız tablosu" ve "öğretmen bilgi yaprakları" kullanılarak doğrudan öğretim yöntemi ile araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, "Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı"nın eğitici akranlar ve hedef çocukların karşılıklı sosyal etkileşimlerini arttırmada etkili olduğunu, sosyal kabul düzeylerini olumlu etkilediğini, hedef çocukların öğrendiklerini sınıftaki diğer akranlara genellebildiklerini, eğitici akranların hedef çocukları oyun arkadaşı olarak tercih etme sıralarında belirgin ölçüde yükselme olduğunu göstermiş, kaynaştırma eğitimde uygulanan yapılandırılmalı programların çocuklar üzerindeki olumlu etkisine dikkat çekilmiştir.

Çulhaoğlu İmrak (2009) tarafından Adana ili merkez ilçelerinde ilköğretim ve bağımsız anaokullarında görev yapan 89 okul öncesi öğretmeni, 281 ebeveyn, dört özel gereksinimli çocuk ve onlarla aynı sınıfta olan 72 normal gelişim gösteren çocukla yürütülen çalışmada okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflardaki akran ilişkileri ele alınmıştır. Araştırma verileri, "Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği" ve gözlem yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, kaynaştırma eğitim yapılan sınıflarda olumlu sosyal iletişim davranışlarının olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla görüldüğünü, öğretmen yaklaşımının akran ilişkilerinde etkili olduğunu, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuğu yeterli bulduklarını, her etkinliğe kabul ettiklerini ve yardımlaştıklarını ortaya koymuş, ayrıca öğretmen ve ebeveyn tutumları ile çeşitli değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir.

Aykır (2010) tarafından MEB'e bağı anaokulu veya anasınıflarına devam eden 4-6 yaş arasındaki zihinsel yetersizliğı olan 60 ve zihinsel yetersizliğı olmayan 90 çocuk ile yürütölen çalışmada zihinsel yetersizliğı olan ve olmayan çocukların sosyal beceri ve problem davranışları karşılaştırmalı şekilde incelenmiştir. Araştırma verileri Bilgi Formu ve "Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi, 3-6 Yaş Grubu Öğretmen Formu" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, her yaş grubunda zihinsel yetersizliğı olan çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara göre, sosyal beceri düzeylerinin düşük, problem davranışlarının daha fazla olduğunu, zihinsel yetersizliğı olan ve olmayan kız çocuklarının zihinsel yetersizliğı olan ve olmayan erkek çocuklarından daha fazla sosyal beceriye ve daha az problem davranışa sahip olduğunu, sosyal beceri ve problem davranışların zihinsel yetersizliğı olan çocukların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, zihinsel yetersizliğı olmayan çocuklarda da sosyal becerilerinin yaşlara göre farklılaşmazken problem davranışların yaşa göre farklılaştığını göstermiştir. Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitime devam eden zihinsel yetersizliğı olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılarak ele alınması, eğitim programı ve sınıf içi uygulamaların bütöun çocukların gelişim ve ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanması gerekliliğine, bunun çocuklar arasındaki iletişim ve ilişkilerdeki önemine işaret etmektedir.

Orhan (2010) tarafından MEB'e bağı anaokulları ve anasınıflarındaki kaynaştırma eğitim uygulamalarında yer alan 57 okul öncesi öğretmeni, 320 normal gelişim gösteren ve 64 özel gereksinimli öğrenciyle yürütölen çalışmada okul öncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri, "Okul öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri" ve "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonuçları, özel gereksinimli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışları arasında anlamlı derecede fark olduğunu, sosyal işbirliğı, sosyal bağımsızlık ve sosyal etkileşim olmak üzere üç alt boyutta değerlendirilen sosyal becerilerin normal gelişim gösteren öğrenciler lehine farklılaşırken özel gereksinimli öğrencilerin çok daha fazla problem davranış sergilediklerini, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ise olumsuz yönde olduğunu ve öğrencilerin dışşallaştırılmış problem davranışlarının öğretmenlerin kaynaştırmaya

ilişkin olumsuz görüşe sahip olmasında etkili olduğunu göstererek okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimin etkili olmasında öğretmen tutumlarının önemine işaret etmiştir.

Arı (2015) tarafından okul öncesi özel eğitim kurumunda uygulanan tersine kaynaştırma eğitimi ve ilkokula hazırlığa etkilerinin nitel araştırma modellerinden örnek olay (durum) deseni kullanılarak incelendiği araştırmanın sonuçları, tersine kaynaştırma uygulaması yapılan bir okul öncesi özel eğitim kurumunda, anaokulu hedef ve programının öğrencilere uyarlanarak uygulandığını, tersine kaynaştırma uygulamalarının çocukların ilkokula hazırlık çalışmalarında en çok sosyal ve duygusal gelişimlerini artırmada rol oynadığını, öğretmen ve velilerin uygulamayla ilgili yeterince bilgi sahibi olmamakla birlikte iyi bir biçimde uygulandığına ve olumlu etkileri olduğuna inandıklarını göstermiştir.

Lenger (2015) tarafından İstanbul’ da görme engelliler ilköğretim okulu kaynaştırma anasınıfına devam eden 53-75 ay arası sekiz gören, beş görmeyen ve üç az gören toplam 16 çocuk ile yürütülen çalışmada görme yetersizliği olan çocukların oyun davranışları, oynadıkları oyun türleri ve görme yetersizliği olmayan akranlarının oyun davranışları “Oyun Gözlem Skalası”, “Küçük Adımlar Gelişim Becerileri Envanteri” ve “Video Kayıtları” kullanılarak karşılaştırmalı şekilde incelenmiştir. Araştırma sonuçları, görme yetersizliği olmayan çocukların daha çok grup oyunlarını, görme yetersizliği olan çocukların daha çok yalnız oyunları tercih ettiğini, paralel oyun davranışının her iki grubun da en az tercih ettiği oyun türü olduğunu, gelişimsel olarak performansı düşük olan çocukların oyun davranışlarındaki çeşitliliğin az ve oyun davranışlarını sergilenme oranlarının düşük olduğunu, her iki grupta da yüksek düzeyde oyun dışı davranışların sergilendiğini ve oyun dışı davranışların görme yetersizliğine göre farklılaşmazken oyun dışı davranış türlerinde farklılıklar görüldüğünü, düşük gelişimsel performans sergileyen çocukların oyun dışı davranışlarının daha yüksek olduğunu göstermiş, görme engelli çocukların olduğu kaynaştırma sınıflarındaki oyun davranış ve becerilerinin geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmiştir.

Yüce (2015) tarafından resmi anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında kaynaştırma uygulamalarına katılan 60 özel gereksinimli ve 60 normal gelişim gösteren çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmacı, özel gereksinimi olan ve normal

gelişim gösteren çocukların akran ilişkilerini ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerini “Çocuk Davranış Ölçeği” ve “Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği” kullanarak belirlemiştir. Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren kaynaştırılmış çocukların akran ilişkilerinden yardımı amaçlayan sosyal davranış geliştirme, akranlara karşı korkulu kaygılı olma, asosyal davranış geliştirme, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu, saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığını, özel gereksinimli çocukların, akranlarına karşı asosyal davranışlar geliştirmelerinin, korkulu ve kaygılı olmalarının, akranları tarafından dışlanmalarının, aşırı hareketliliklerinin normal gelişim gösteren çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğunu, normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlarının, özel gereksinimli çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğu göstermiş, bu davranışlar üzerinde kaynaştırma eğitimin etkisi olup olmadığı tartışılmıştır.

Göl (2017) tarafından Ankara, Adana, Samsun, İzmir, Uşak, Trabzon, İzmit ve Eskişehir illeri kaynaştırma eğitim uygulamalarında yer alan 55 işitme yetersizliği olan ve 99 normal işiten toplam 154 öğrenci, 154 öğretmen ve 154 ebeveyn ile yürütülen çalışmada “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği, Öğretmen ve Anne-Baba Formu”, “Güçler ve Güçlükler Anketi” kullanılarak okul öncesi kaynaştırma uygulamalarında yer alan işitme yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal beceri düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, işitme yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal beceri düzeylerinin işitme durumuna göre farklılık gösterdiğini, işitme yetersizliği olan çocukların normal işiten akranlarına göre daha düşük sosyal beceri puanına sahip olduklarını, işitme yetersizliği olan çocuklar ile ilgili sosyal beceri puanlarının cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve öğretmenin branşına göre farklılaştığını göstermiştir. Bu araştırma ile kaynaştırma sınıflarında yer alan özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine, bu sayede akran kabulü ve sosyal uyumlarını arttırabileceklerine vurgu yapılmakta, kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları tarafından kabul edilmeleri ve sosyal uyumları arasındaki ilişkinin önemine işaret edilmektedir.

2.5.1.2. Kaynaştırma Eğitim Uygulamaları ve Etkileri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Diamond ve Hestenes (1996) tarafından 3-6 yaş arası 46 okul öncesi çocukla yürütülen araştırmada kaynaştırma sınıflarına devam eden normal gelişim gösteren çocukların farklı engelleri kavramsallaştırma biçimleri incelenmiş, çocukların kendilerine gösterilen fotoğraflara verdikleri cevaplar doğrultusunda fiziksel ve duyuşsal engeller ile down sendromu hakkındaki fikirlerini belirlemek için çeşitli görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları, çocuklarının çoğunun fiziksel engelliliğın farkında olduğunu, yarısının duyuşsal engellerin farkında olduğunu, hiçbir çocuğın down sendromunun farkında olmadığını, fiziksel engelliliğın bir çocuğın motor performansı üzerindeki etkilerine karşı duyarlılık gösterirken diğere engellerin sonuçlarının daha az farkında olduklarını saptamış, bu araştırma ile kaynaştırma eğitimde yer alan normal gelişim gösteren çocukların engellere karşı tepkilerini anlamak adına önemli sonuçlar elde edilmiştir.

Diamond, Hestenes, Carpenter ve Innes (1997) tarafından normal eğitimde yer alan 31 çocuk ve kaynaştırma programına dahil olan 29 çocuk ile yürütülen çalışmada kaynaştırma programlarının çocukların belirli düzeyde engele sahip çocukların becerilerini algılama ve kabul etme düzeyleri ile ilişkileri oyuncaklar ve görüşme tekniğıyle incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, kaynaştırma programının bir parçası olan normal gelişim gösteren çocukların engelli olmaya ilişkin uzun vadeli sonuçlar hakkında daha bilgili olduklarını, aynı zamanda engelli veya engelsiz çocukları kabul etme düzeylerinin de normal eğitim alan çocuklara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Theresa Badgett (1998) tarafından normal gelişim gösteren 53 okul öncesi çocukla kontrol ve deney grupları şeklinde yarı deneysel olarak yürütülen çalışmada kaynaştırma eğitime devam eden ve etmeyen normal gelişim gösteren çocukların sosyal yeterlilik gelişimlerdeki farklılıklar ebeveyn ve öğretmenler tarafından “Kaliforniya Okul Öncesi Sosyal Yetkinlik Ölçeğı CPSCS” kullanılarak ön test- son test değerlendirmeleriyle incelenmiştir. Araştırma sonuçları, kaynaştırma eğitimin normal gelişim gösteren çocukların sosyal yeterliliklerinin gelişimlerinde etkili olduğunu, öğretmen değerlendirmesine göre belirlenen sosyal yeterliliklerin

kaynaştırma öğrencilerinin olmadığı okul öncesi eğitim ortamlarındaki çocuklar lehine farklılaştığını ortaya koymuştur.

Rice (2000) tarafından 30 normal gelişim gösteren ve 30 otizmlilik olmak üzere üç farklı yaş grubundaki (2.5, 3.5 ve 4.5 yaş) çocukla kesitsel bir tasarım kullanılarak yürütülen çalışmada, okul öncesi kaynaştırma uygulamalarında yer alan normal gelişim gösteren ve otizmlilik çocukların nesne ve insanlarla (akranlar ve yetişkinler) kurdukları etkileşimler incelenmiştir. Araştırma sonuçları, normal gelişim gösteren çocukların diğerlerine yönelttikleri koordine edilmiş ortak dikkat durumunun (CJS) 3,5 yaşına kadar genellikle istikrarlı bir şekilde devam ettiğini ve akranlarıyla paylaştıkları dikkati 4.5 yaşına kadar artırma eğiliminde olduğunu, otizmlilik çocukların diğerlerine yönelik dikkat paylaşımlarının 4.5 yaşında artış gösterdiğini, ancak paylaşılan etkileşimin düşük kaldığını ve ortak katılımlarının daha çok bir yetişkin öncülüğünde gerçekleştiğini ve ortak katılım başlatma olasılıklarının daha düşük olmakla birlikte amaçlı katılım olasılıklarının daha yüksek olduğunu, her iki gruptaki çocukların diğerleriyle ortak katılımlarının bireysel olmalarına göre değişkenlik gösterdiğini ve dikkat çekmek için benzer oranda davet aldıklarını, normal gelişim gösteren çocukların davetleri kabul etme olasılığının daha yüksek, küçük yaşta otizmlilik çocukların ise en düşük seviyede olduğunu ve aralarındaki farkın 4.5 yaşta en aza indiğini, otizmlilik olan çocukların 4.5 yaşında farkındalıklarında ve diğerlerine karşılık verme oranlarında artış gösterdiklerini ancak ortak etkileşim konusunda önemli zorlukları olduğunu göstererek kaynaştırma sınıflarında yer alan otizmlilik ve normal gelişim gösteren çocukların ortak dikkat paylaşımlarını geliştirmeye yönelik planlama ve önlemlere yer verilmesi gerektiğine işaret etmiştir.

Matias (2003) tarafından kaynaştırma eğitime devam eden 68 engelli ve 28 normal gelişim gösteren çocukla yürütülen çalışmada bir dizi nitel ve nicel yöntemler kullanılarak akran kabulü ile gelişim düzeyi, engellilik seviyesi, arkadaş sayısı ve akranlarla olumlu sosyal etkileşim sayıları olmak üzere çocukların özellik ve davranışları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çeşitli gözlem ve görüşmeler yapılan ve “Battelle Gelişim Envanteri”, “Aktif Öğrenci Katılımı ve Bağlanma Davranış Kuralları (CASPER)”, “Post-CASPER Gözlemci Etkileme Ölçeği”, “Akran Puanlama Değerlendirmesi” ve “Ebeveynler ve Öğretmenler İçin Dostluk Anketi” kullanılan araştırmanın sonuçları, akranları tarafından daha kolay kabul gören

çocukların engellilik seviyelerinin daha az olduğunu ve akranları tarafından kolaylıkla kabul göremeyen çocuklara göre daha fazla ortak arkadaşlıklarının olduğunu, çocukların yaş, cinsiyet ve engellilik seviyelerinin arkadaşlık sayıları ve akran kabulünü anlamlı şekilde yordadığını göstermiş, engellilik seviyeleri ne olursa olsun kendilerine yakın ortak arkadaş edinebilen çocukların akranları tarafından kabul gördüğünü ortaya koymuştur. Bu çalışma ile araştırmacı kaynaştırma sınıflarındaki akran kabul davranışlarında, çocukların sadece engelli olmaları ve engellilik seviyelerinin değil, cinsiyet, yaş, çeşitli iletişim ve etkileşim özellikleri, arkadaşlık becerileri ve yakınlık kurabilmeleri gibi faktörlerin de etkisi olduğunu göstermiştir.

Lyons (2004) tarafından 4-5 yaş arası özel gereksinimli olan ve olmayan 79 çocuğun katılımıyla komut dosyası kullanılan videoların kaynaştırma sınıfı çocuklarının sosyal etkileşimleri üzerindeki etkisi deneysel model kullanılarak incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, yazılı video talimatlarının okul öncesi kaynaştırma sınıfı özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların arasındaki kaliteli sosyal etkileşim sayısını arttırdığını ve çocukların etkileşimlerinde engelli olma durumu ile cinsiyetin önemli bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur.

Wheeler (2006) tarafından kaynaştırma sınıflarına devam eden 18 çocuk ve tersine kaynaştırma sınıflarına devam eden 18 çocuk olmak üzere her grupta eşit sayıda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuğun yer aldığı 45-56 ay arası 36 çocukla yürütülen çalışmada kaynaştırma ve tersine kaynaştırma okul öncesi programlarının okula hazır olma becerileri gelişimine etkisi incelendiği araştırmanın sonuçları, her program modeli içinde karışık sonuçlar elde edildiğini ve çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğunu, tersine kaynaştırma sınıflarındaki çocukların ön test puanlarının daha yüksek olduğunu, kaynaştırma ortamlarında yer alan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların anlamlı bir ön ve son test puan farklılığı göstermediğini, tersine kaynaştırmaya devam eden çocukların kaynaştırma sınıflarında yer alan çocuklara göre iletişim ve motor becerilerinde anlamlı derecede yüksek puanlar sergilediğini, toplam puan iyileştirmesine yönelik tek önemli katkının iletişim alanı olduğunu, iletişim becerileri için her iki program türü arasında önemli ölçüde farklılık olduğunu, her iki program modelindeki gruplarda okula hazır olma becerileri gelişimine önemli katkı sağlayacak bir faktör bulunmadığını göstermiştir.

Tredwell (2007) tarafından 3-5 yaş arası dört normal gelişim gösteren dört özel gereksinimli toplam sekiz çocukla yürütülen çalışmada dil gecikmesi olan öğrenciler için kaynaştırma sınıflarındaki akran öğretim etkinliklerinin etkisi incelenmiş, altı hafta şeklinde planlanan akran eğitimi oturumları öncesinde ve sonrasında çocukların sözlü kelime dağarcıkları “Okul Öncesi Dil Değerlendirme Aracı (PLAI-2)” kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, erken çocukluk kaynaştırma sınıflarındaki dil gecikmesine sahip özel gereksinimli çocukların, etkili bir şekilde uygulanan akran öğretimli etkinlikler yoluyla kelime dağarcıklarını arttırdığını, araştırmaya katılan normal gelişim gösteren çocukların akran eğitimi öğrenme ve öğretme adımlarını uygulama sırasında duydukları memnuniyetin % 97.6 şeklinde derecelendirildiğini göstermiş, her iki çocuk grubu için akranların olumlu etkisine dikkat çekmiştir.

More (2010) tarafından 16 normal gelişim gösteren 16 özel gereksinimli toplam 32 çocuğun katılımıyla özel gereksinimli olan ve olmayan okul öncesi çocuklara uygulanan Sosyal Öykü müdahalelerinin etkililiği hakkında yapılan iki özel gereksinimli, iki normal gelişim gösteren çocuktan oluşan dörder kişilik gruplarla yürütülen çalışmada, çocukların sosyal becerileri ön test ve son test şeklinde “Öğretmen İzlenim Ölçeği” ve “Öğrenci Etkileşimleri Gözlem Sistemi” kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, “Sosyal Öykü- Yalnız” ve “Sosyal Öykü- Artı Uygulama Oturumu” olmak üzere iki farklı şekilde uygulanan sosyal öykü müdahalelerinin çocukların öğretmen değerlendirmeleriyle tespit edilen sosyal becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik oluşturmadığını “Sosyal Öykü- Yalnız” uygulamasının diğer uygulamaya nazaran daha az akran etkileşimi içerebileceğini, sosyal öykü müdahaleleriyle ilgili olarak okul öncesi çocukları için etkili olamayabileceğini, etkili olabilmesi için bireyselleştirilmesi gerekebileceğini ya da uygulamanın daha uzun bir süre gerektirebileceğini göstermiştir.

2.5.2. Okul Öncesi Dönemde Prososyal Davranışlar ile İlgili Araştırmalar

Erken çocuklukta prososyal davranışlarla ilgili çalışmalar, 70’li yıllara dayanmakta ve prososyal davranışların çeşitli genetik ve çevresel etmenlerle ilişkilerini gelişimsel olarak incelemektedir. Yurt içindeki araştırmaların son yıllarda arttığı dikkat çekmekte ve bu çalışmalarda prososyal davranışların farklı

değişkenlerle ilişkileri ele alınmaktadır. Okul öncesi eğitimde kaynaştırma sınıflara devam eden normal gelişim gösteren çocukların prososyal davranışlarını inceleyen az sayıda çalışma olduğu ve bu çalışmaların da yurt dışında yapıldığı görülmektedir.

2.5.2.1. Prososyal Davranışlar ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Uzmen ve Mağden (2002) tarafından Ankara’da okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarından 40 çocuk deney grubu, 40 çocuk kontrol grubu olmak üzere 80 çocuk ile deneysel araştırma deseni ile yürütülen çalışmada resimli çocuk kitaplarının çocuklarının prososyal davranışlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada, deney grubu çocukları için yardım etme, paylaşma davranışları ile ilgili sekiz tane, kontrol grubu çocukları için prososyal mesajlar vermeyen farklı konularda sekiz tane resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Çocukların ön-test ve son-test aşamalarında paylaşma ve yardım etme davranışlarını değerlendirmek için Roberst ve Strayer (1996) ile Schenk ve Grusec (1987)’in çalışmalarından uyarlanan şekilde içinde kalem, ataç, silgi, kalemtraş ve küçük kağıtlar olan bir kutu ve çıkartmalar kullanılmış, aile ve eğitimcilerin görüşleri hakkında bilgi almak için “Çocuk Davranış Ölçeği (CBS)” ve “Güçlü Yönler ve Güçlükler Anketi (SDQ)” formlarından elde edilen yardım etme ve paylaşma davranışlarını içeren bir soru formu oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarında, paylaşma ve yardım etme davranışlarını işleyen resimli çocuk kitaplarının çocukların prososyal davranışları üzerinde etkili olduğu, kız çocuklarının yardım etme davranışlarında, erkek çocukların paylaşma davranışlarında daha çok etki gösterdiği, aile ve eğitimcilerin cevapları arasında tutarlılık olmadığı, aile ve eğitimcilerin ifadeleri ile çocukların davranışları arasındaki uyumun düşük olduğu, ailelerin eğitimcilere göre, çocuklarının yardım etme ve paylaşma davranışlarında daha fazla artış olduğunu belirttikleri, aileler ya da eğitimcilerin ifadeleri ile çocukların davranışları arasındaki uyuma bakıldığında da ön-testte uyum oranının düşük olduğu, son-testte bu oranın yükseldiği görülmüştür.

Engin (2009) tarafından 3 yaş, 4 yaş ve 5 yaşlarındaki 178 anaokulu çocuğu ile yürütülen erken çocukluk dönemi özgecilik gelişimi hakkında yapılan çalışmada çocukların yardım etme, paylaşma ve bağış yapma davranışları, aynı yaş ve cinsiyetten akranlarıyla ilişkileri içinde deneysel olarak incelenmiştir. Araştırmanın

sonuçları, 3 yaşındaki çocukların dahi özgecil davranışlar gösterdiklerini, özgecil davranışlar gösteren çocukların sayısının yaşla arttığını, fakat bu ilişkinin daha çok kızlar için geçerli olduğunu, çocuklarının farklı tür özgecil davranışları sergilediklerini, yardım etme ve bağış yapma davranışlarının birbirine benzediğini ve yakın gelişimsel süreçlerden geçtiğini, paylaşma davranışlarının görülme sıklığı, görülme yaşı ve yaşla ilişkisi açısından diğer özgecil davranışlardan ayrıştığını göstermiştir.

Gülay (2011) tarafından 5-6 yaş arası 277 okul öncesi çocuğun prososyal davranışları, ebeveynlerin kabul-ret, akran ilişkileri, genel sosyal gelişme ve sosyal beceriler açısından “Çocuk Davranışı Ölçeği”, “Sosyal Beceriler Formu”, “Marmara Gelişim Ölçeği (Sosyal Gelişim Alt Ölçeği)”, “Mağduriyet Ölçeği” ve Ebeveyn Kabul-Ret Sorgulaması Anketi (PARQ)” kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonuçları, aile değişkenlerinin, sosyal gelişmenin farklı boyutlarının (sosyal kalkınma seviyeleri ve sosyal beceri düzeyleri) ve akran ilişkilerinin (saldırganlık, dışlanma, korku-anksiyete, hiperaktivite, mağduriyet dağılımı) prososyal davranışlarla yüksek oranda ilişkili olduğunu, ebeveynlerin kabul-ret tutumlarının prososyal davranışları anlamlı şekilde etkilediğini, ebeveynlerin çocuklarına örnek teşkil eden davranışları, sundukları rehberlik, açıklama ve tavsiyelerinin olumlu davranışların desteklenmesini ve sosyal davranışların gelişimini etkilediğini, çocuğa karşı duyarlı, sıcak, düşünceli, sorumlu, koruyucu ve tatmin edici davranışların, koruyucu ve ödüllendirici davranışların, sevecen, duyarlı ve demokratik ebeveyn tutumlarının prososyal davranışları desteklediğini göstermiştir.

Altay ve Güre (2012) tarafından Ankara ili içinde yer alan özel ve devlete bağlı bir okul öncesi kuruma devam eden yaşları 35-75 aylar arasında değişen 176' sı kız, 168' i erkek olmak üzere toplam 344 çocuğun anne ve öğretmenleriyle yürütülen çalışmada çocukların sosyal yeterlikleri ve olumlu sosyal davranışları ile ebeveyn stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiş, çalışmanın verilerini elde etmek amacıyla “Ebeveyn Stilleri ve Boyutları Ölçeği”, “Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği”, “Sosyal Yeterlik İçin Eğitimci Değerlendirme Ölçeği” ve kişisel bilgi formları kullanılmış, “Ebeveyn Stilleri ve Boyutları Ölçeği”nin geçerlik ve güvenirlik çalışması da yapılmıştır. Araştırma sonuçları, çocukların sosyal yeterliklerinin anne-babanın ebeveyn stilleri, cinsiyet ve kurum türüne göre farklılaştığını, kız çocukların olumlu

sosyal davranış puanlarının erkek çocuklara oranla, demokratik ebeveyn stiline sahip ailelerdeki olumlu sosyal davranış puanlarının, izin verici ebeveyn stiline sahip ailelere oranla daha yüksek olduğunu göstererek ebeveyn tutumlarının okul öncesi çocukların prososyal davranış göstermelerindeki önemine işaret etmiştir.

Gözün Kahraman (2012) tarafından anaokuluna devam eden 20'si deney grubu, 18'i kontrol grubu üzere 48-60 aylık toplam 38 çocuk ile yarı deneme modellerinden, eşitlenmemiş kontrol gruplu model ile yürütülen çalışmada zihin kuramına dayalı eğitim programının bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışlar üzerindeki etkisinin incelenmiş, araştırmanın verilerini toplamak için "Kişisel Bilgi Formu", "Zihin Kuramı Ölçeği", "Prososyal Davranışları Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu)", yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının bireysel değerlendirilmesinde durumsal testler kullanılmış, "Zihin Kuramı Ölçeği" türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirliği sınanmıştır. Araştırmanın sonuçları, zihin kuramına dayalı eğitim programı uygulanan 48-60 aylık çocukların zihin kuramı görevlerine ilişkin performanslarının ve prososyal davranış puanlarının anlamlı bir şekilde artış gösterdiğini tespit etmiştir.

Öztürker (2014) tarafından iki devlet ve üç özel okula devam eden altı yaşındaki 103 kız ve 115 erkek olmak üzere toplam 218 çocuk, anneleri ve öğretmenleri ile yürütülen çalışmada anne ve öğretmen özgeciliği ile 6 yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarını değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından bireysel ölçümler yapılmış, "Özgecilik Ölçeği", "Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği" ve "Öğretmen Özgeciliği Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, anne ve öğretmen özgeciliğinin 6 yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışlarını güçlü bir şekilde yordadığını, çocukların olumlu sosyal davranışları ile cinsiyet, annenin çalışma durumu ve kardeş sayısı arasında ilişki olduğunu, cinsiyeti kız olanların, annesi çalışanların ve kardeş sayısı fazla olanların olumlu sosyal davranışları daha sık sergilediklerini, okul türü ve anne eğitim düzeyi ile olumlu sosyal davranışlar arasında ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

Bağcı (2015) tarafından okul öncesi dönem anne-baba ve çocuk prososyal davranışları arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmada "Çocuk Prososyallik Ölçeği" ve "Yetişkin Prososyallik Ölçeği" nin geçerlilik ve güvenilirliği sınanmış, Aydın il

merkezinde MEB'e bağı bağımsız anaokulları ve ilkokulların anasınıflarına devam eden 60-72 aylık 300 çocukla ölçek geçerlik-güvenirlik çalışmaları, 200 çocukla durum tespiti çalışmalarına yapılmıştır. Araştırma sonucu, çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, çocuk prososyal davranışlarının anne-baba ve öğretmen değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, kız çocukların prososyallik öğretmen formu puanlarının erkeklere göre anlamlı şekilde yükseklik gösterdiğini, tek çocuk olanların çocuk prososyallik anne formu puanlarının bir kardeşi olanlara ve iki veya daha fazla kardeşi olanlara göre anlamlı olarak düşük olduğunu, anne yaşı değişkeninin çocuk prososyallik anne ve baba formu puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğunu, annenin yaşı arttıkça çocukların prososyalliklerinin yükseldiğini göstermiştir.

İnanlı (2015) tarafından devlet ve özel anaokuluna devam eden 4-6 yaş arası 52 çocuk, ebeveyn ve öğretmenleri ile yürütülen çalışmada okul öncesi çocukların medya kullanımı ile prososyal ve agresif davranışları arasındaki ilişki, "Medya Günlüğü Anketi" ve "Çocuk Davranış Ölçeği" ile incelenmiştir. Araştırma sonuçları, çocukların medya araçları kullanarak oynadıkları oyunların süresinin artmasıyla agresyon davranışlarında artış, prososyal davranışlarında düşüş olduğunu, gelişimsel yönden zengin etkinliklere harcadıkları sürenin azaldığını ve yaşla birlikte medya kullanım sürelerinin de arttığını göstermiştir.

Somer (2015) tarafından 4-6 yaş resimli çocuk kitaplarının prososyal davranışlar açısından ele alındığı nitel çalışmada 200 adet resimli hikaye kitabında yer alan empati, iletişim başlatma ve sürdürme gibi erken yaşlarda prososyal davranışlara temel oluşturan beceriler ile yardım etme, işbirliği yapma, paylaşma ve özgecilik gibi olumlu sosyal davranışların varlığı, içerik ve söylem analizi yöntemleri ile incelenmiştir. Araştırma sonucu, 200 kitaptan 81 tanesinde prososyal içerik yer aldığını, olumlu sosyal davranışların niceliksel olarak daha az ele alındığını, en çok ele alınan prososyal içeriğin hediye verme ve sürpriz yapma gibi boyutlarla özgecilik olduğunu, özgeciliği yardım etme davranışının takip ettiğini, kitaplarda ağırlıklı olarak toplumsal yaşamda yalnız kalmama isteğinden kaynaklanan, soru sorma, arkadaş edinme ve oyuna davet gibi sosyal davranış örneklerine yer verildiğini göstermiştir.

Aydın ve Karakelle (2016) tarafından anaokuluna devam eden 36-47 aylık (3-4 yaş) 52 çocuk ve 48-59 aylık (4-5 yaş) 52 çocuk olmak üzere 59 kız, 45 erkek toplam 104 çocuk ile yürütülen çalışmada çocuklarda zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin olumlu sosyal davranışlara etkisi incelenmiştir. Araştırmacı veri toplama amacıyla “Çocuk Kişisel Bilgi Formu”, “Araçsal Yardım Etme Görevi”, “Çocuk Davranış Listesi Kısa Formu”, “Zihin Kuramı Ölçeği”, “Kalem Tıkkatma Görevi” ve “Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)” kullanmıştır. Araştırma sonucu, zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin çocukların yardım davranışları ile ilişkili olduğunu, yaş ve alıcı dil kontrol edildiğinde kendini düzenleme becerisinin değil zihin kuramının çocukların yardım davranışlarındaki farklılığı en iyi açıklayan değişken olduğunu göstermiştir.

Ogelman ve Canbeldek (2016) tarafından 10 farklı anasınıfa devam eden 52-72 aylık 92 çocuk ve anne-babaları ile yürütülen çalışmada, anne-baba-öğretmen görüşlerine göre küçük çocukların olumlu sosyal davranışları ve anne-baba-çocuk olumlu sosyal davranışları arasındaki ilişkiler incelenmiş, veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu”, “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği- Olumlu Sosyal Davranış Alt Ölçeği”, “Çocuk Prososyallik Ölçeği (Anne-Baba Formları)” ve “Yetişkin Prososyallik Ölçeği (Anne-Baba Formları)” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, çocukların anne görüşü ve baba görüşüyle belirlenen olumlu sosyal davranışları arasında orta düzeyde anlamlı ve olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu, çocukların, annelerinin ve babalarının olumlu sosyal davranışları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir.

2.5.2.2. Prososyal Davranışlar ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hoffman (1975) tarafından 50 kız ve 43 erkek toplam 93 okul çağı çocuklarıyla anne-babaların suçlama odaklı disiplini kullanmalarının çocukların bakış açısı, sosyal davranış ve akran kabulü ile ilişkilerin ele alındığı çalışmada, bakış açısı, Selman (1979) tarafından geliştirilen kişilerarası anlayış anketi kullanılarak, sosyal davranış ise akran, anne-baba ve öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Aday gösterme ve oyun derecelendirmeleri de akran kabulünü ölçmüştür. Araştırma sonuçları, anne-babaların suçlama odaklı disiplini ile

çocukların bakış açısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu, bakış açısı ile saldırganlığın ters yönde ilişki gösterdiği, prososyal davranış ile olumlu ilişkisi olduğunu, bakış açısının anne-babaların suçlama odaklı disiplini ile sosyal davranış arasında aracılık etkisine sahip olduğu, akran kabulünün ise saldırganlık ile ters, prososyal davranışlar ile olumlu bir ilişki içerisinde olduğunu, anne babaların suçlama odaklı disiplini, bakış açısı ve sosyal davranışlarının yaş ve ekonomik düzey ile ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Bu araştırma ile prososyal davranışların gösterilmesinde rol oynayan ailesel ve bilişsel faktörlere işaret edilmiştir.

Yarrow ve arkadaşları (1976) tarafından üç ile yedi buçuk yaş aralığında olan 108 çocuğun yardım, paylaşım ve rahatlatma olmak üzere üç tür prososyal davranışlarının deneysel ve doğal ortamlarda incelendiği araştırmanın sonuçları, her iki ortamda da yardım davranışlarının, paylaşım ya da rahatlatmadan daha sık görüldüğünü, paylaşım ve rahatlatma davranışlarının arasında her iki ortamda da bazı tutarlılıklar olduğunu, yaş ve cinsiyetin prososyal davranış gösterme sıklığı ile ilişkili olmadığını, prososyal ve saldırgan davranışlar arasında saldırganlığın mutlak seviyesine ve saldırganlık şiddetine bağlı olarak bazen olumlu bazen olumsuz ilişki olduğu, bazen ilişki olmadığını, müdahale ederek ya da etmeksizin başkalarının sıkıntılarına karşı duygu ve motivasyonda önemli farklılıklar oluştuğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma ile okul öncesi dönem prososyal davranışların farklı türlerine ilişkin önemli sonuçlar elde edilmiştir.

Eisenberg-berg ve Hand (1979) tarafından 48-63 aylık 35 anaokulu öğrenci ile yürütülen çalışmada okul öncesi yaşta çocukların diğerkamalık (özgeci) ile ilgili ahlaki çatışmalar arasındaki, paylaşma, yardım etme ve yardımcı/rahatlatıcı davranışlar ile manevi değerleri sorgulama arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna göre çocuklar doğal bir ortamda en az 2 dakika süreyle gözlenmiş, ardından yardım ve paylaşım ile ilgili dört basit ahlaki mantık hikayesine yanıt vermeleri istenmiştir. Araştırma sonuçları, ahlaki akıl yürütmenin, çeşitli prososyal davranışlarla farklı biçimde ilişkili olduğunu, çocukların paylaşım davranışlarının (özellikle bir talep olmaksızın kendiliğinden paylaşım), hedonistik akıl yürütme ile olumsuz, ihtiyaç odaklı akıl yürütme ile olumlu ilişki gösterdiğini, yardımcı/rahatlatıcı davranışların, ahlaki akıl yürütmeden çok kreşteki sosyalleşme ile ilişki gösterme eğiliminde olduğunu, yardım etme ve paylaşmaya ilişkin yaşanan çatışmalarda okul öncesi

çocuklarının daha çok hedonistik ve ihtiyaç odaklı akıl yürütme (mantık) kullandıklarını göstererek okul öncesi çocukların prososyal davranışlarının türleri ve özelliklerine yönelik önemli bulgular ortaya koymuştur.

Denham (1986) tarafından 2 ve 3 yaşındaki 27 çocukla yürütülen çalışmada, sosyal bilişsel yeteneklerin, duyguların ifadesi ve başkalarının duygularına yönelik prososyal tepkiler arasındaki ilişkileri incelenmiş, bu amaçla gözlemsel kodlama ölçümleri ve yapılandırılmış değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları, duygusal bilginin, yarı yapılandırılmış durumlarda prososyal davranış ile anlamlı şekilde ilişkili olduğunu, öfkenin sıklıkla ifade edilmesiyle düşük düzeyli bilgi ve prososyal davranış arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Farver ve Branstetter (1994) tarafından 36-56 aylık 52 anaokulu çocuğu ile yürütülen çalışmada çocukların akranlarının sıkıntlarına gösterdikleri prososyal davranışları doğal ortamlarda gözlenerek yaş, cinsiyet, mizaç, sosyal yeterlilik, çocuk-bakımı deneyimi ve arkadaşlık statüsündeki bireysel farklılıkların akranlarına karşı sergiledikleri prososyal davranışlar üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları, çocukların akranlarına verdikleri tepkilerdeki değişikliklerin akranlarıyla olumlu etkileşim şekillerine, mizacına ve arkadaşlık statüsüne bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma okul öncesi dönem akranlara yönelik prososyal davranışlarda görülen değişikliklerin bireysel farklılıklar ve sosyo- duygusal özelliklerle ilişkilerini göstermiş ve mizacın önemine vurgu yapmıştır.

Fitzgerald ve White (2003) tarafından 110 anne ve okul öncesi çocuğu ile yürütülen çalışmada sosyal yeterliliğinin anne ve çocuk yordayıcıları hakkında yapılan araştırmada annelerin etkileşim tarzlarını belirlemek için anaokullarında video kayıtları alınmış, anneden ayrılma kaygısına yönelik kişisel raporlar ve çocuk mizacı ile özdenetim değerlendirmeleri anne raporları hazırlanmış, ilk yarıyıl sonunda çocukların sosyal yeterlilikleri öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, çocuk yaşı, mizaç ve öz düzenlenme ve anne özelliklerinin, çocukların sosyal yeterliliğini öngördüğünü, öfke ve ötekileşme arasındaki etkileşimin hem dışsallaştırma hem de prososyal davranışları öngördüğünü, daha fazla risk faktörü olan çocukların, daha az risk faktörü olan çocuklara göre prososyal davranışta daha düşük ve dışa yönelim davranışında daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu araştırma ile okul öncesi dönem çocukların sosyal yeterlilikleri ve

prososyal davranışları arasındaki ilişkiler çocuğun ve ailenin özellikleri açısından kapsamlı şekilde ortaya konmuştur.

Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005) tarafından Avustralya'dan okul öncesi dönem 151 çocuk, Türkiye'den okul öncesi dönem 50 çocuk, anneleri ve öğretmenleriyle yürütülen kültürlerarası çalışmada, ebeveyn davranışları ve çocuğun mizacı ile çocukların prososyal davranışları arasındaki ilişkiler ve zihin kuramının bu ilişkideki aracı rolü anne ve öğretmen anketleriyle ve bireysel değerlendirmeler yapılarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında, Avustralyalı ve Türk çocukların benzer düzeyde prososyal davranış sergiledikleri, ancak yordayıcı faktörlerin farklılık gösterdiği tespit edilmiş, zihin kuramı yeteneğinin, her iki kültürel grupta da prososyal davranışla pozitif ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu araştırma ile okul öncesi dönem çocukların kültürel ve biyolojik özelliklerinin prososyal davranışlar üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olabileceği ortaya konmuştur.

Trommsdorff, Friedlmeier ve Mayer (2007) tarafından Batı kültürü Almanya ve İsrail ile Güney-Doğu Asya kültürü Endonezya ve Malezya'dan 212 okul öncesi çocuğun katıldığı sempati, sıkıntı ve prososyal davranışın kültürler arası ilişkileri hakkında yapılan yarı deneysel çalışmada çocukların yetişkinlerle kurdukları etkileşimlerde gösterdikleri duygusal tepkiler ve prososyal davranışlar gözlenmiş ve araştırma sonuçları, kültürler arasında sempati ve prososyal davranış arasında pozitif, kendine odaklı sıkıntı ile prososyal davranış arasında negatif ilişki olduğunu, Güney-Doğu Asya kültüründen gelen çocukların Batı kültüründen gelen çocuklara göre daha fazla kendine odaklı sıkıntı ve daha az prososyal davranış sergilediklerini göstermiştir. Farklı kültürlerdeki prososyal davranışların çeşitli bireysel özelliklerle birlikte incelendiği araştırma ile çocukların prososyal davranış geliştirmelerinde, çevresel faktörlerin etkisine işaret edilmektedir.

Knafo-Noam, Uzefovsky, Israel, Davidov, ve Zahn-Waxler (2015) tarafından 7 yaşında 183 tek ve çift yumurta ikizleri ve anneleriyle yürütülen çalışmada çocuklarının prososyalliklerini belirlemeye yönelik anketler kullanılmış, prososyal davranışlar için paylaşım, sosyal ilgi, şefkat, yardım ve empatik kaygılar olmak üzere beş boyut tanımlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, tek yumurta ikizleri arasındaki yüksek korelasyonun prososyal boyutlar üzerindeki genetik etkilerini, genetik ve

çevresel faktörlerin yardımlaşma ve paylaşma gibi prososyalliğin farklı yönlerine her boyut için benzersiz katkıları olduğunu göstermiştir.

Bower ve Casas (2016) tarafından 74 anaokulu öğrencisinin aileleri ile yürütülen çalışmada ebeveynlerin çocuklarının prososyal davranışlarına verdikleri tepki, daha çok desteklenen prososyal davranışlar ve prososyal davranış türleri ile pekiştirilmeleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çocukların prososyallikleri ve ebeveyn pekiştirmeleri ile ilgili verileri elde etmek için araştırmacı tarafından oluşturulan anketler kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, prososyal davranışlar ile anne-baba pekiştirme tepkisi arasında önemli bir ilişki olduğunu, ebeveyn onayı ve sevgiyi gösteren sosyal destek pekiştireçlerinin sosyal davranışları etkilediğini göstermiştir. Bu araştırma ile çocukların prososyal davranış gelişiminde, ebeveyn tepkilerinin önemi ortaya konmuştur.

Prososyal davranışların kaynaştırma ortamlarında incelendiği az sayıdaki çalışmada farklı sonuçlar yer almakta, ancak araştırmaların çoğunlukla okul öncesi dönem çocukların özel gereksinimli akranlarının ihtiyaçlarına karşı duyarlı olduklarını işaret etmektedir.

Blackmon ve Dembo (1984) tarafından 4-5 yaş arası normal gelişim gösteren 32 çocuk, 3-5 yaş arası özel gereksinimli 13 çocukla yürütülen çalışmada engelli çocuklara yönelik bir dostluk ölçütü olarak prososyal etkileşimler ele alınmış, normal gelişim gösteren çocukların empati, yardım ve fedakarlık davranışları altı haftalık dönemde, sınıf içinde 10 dakikalık aralıklarla yapılan altı ayrı gözlemle incelenmiş, prososyal davranışların motivasyonu konusunda normal gelişen çocuklarla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, fedakarlığın en sık görülen prososyal davranış olduğunu, bunu da yardım ve empatinin izlediğini, toplam 188 çocuk-çocuk etkileşimi gerçekleştiğini ve bunlardan sadece beş tanesinin engelli çocuklara yönelik olduğu, engelli çocukların çocuk-çocuk etkileşimlerinde sadece fedakarlık olmak üzere az miktarda prososyal davranış elde ettiğini ve görüşmelerde normal gelişmekte olan çocukların fedakarlık davranışlarının ödül tarafından motive edilen sosyal sorumluluk seviyesinde olduğunu göstermiştir.

Honig ve McCarron (1988) tarafından okul öncesi dönem normal gelişim 10 çocuk, özel gereksinimli beş çocukla (dört otistik, bir çok engelli) yürütülen

çalışmada hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocukların prososyal davranışları dört etkinlik ortamında 10 dakikada iki kez gözlem yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, toplam 1200 dakikalık gözlemlerde gerçekleşen 261 prososyal davranışın sıklıkla serbest oyun sırasında daha sonra yapılandırılmış oyun ve spor salonunda, en az halka zamanında ortaya çıktığını, paylaşım, iş birliği ve yardımın en sık görülen prososyal davranışlar olduğunu, sempati ve övgünün nadiren izlendiğini, beslemenin ise hiç gözlenmediğini, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklardan iki kat fazla prososyal teklif başlattığını, prososyal davranışlar için yön tercihi veya herhangi bir ön yargı olmadığını, kendiliğinden sergilenen prososyal davranışların öğretmen yönlendirmeli davranışlara göre anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada normal gelişim gösteren çocukların prososyal davranışlarının kendi gelişim seviyesindeki akranlarına yönelik bir eğilim göstermemesi ve prososyal davranışların daha çok kendiliğinden sergilenmesi, normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli akranlarına karşı hiçbir yönsel etki bulunmadan kendiliğinden prososyal davranış sergiledikleri, özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların birbirleriyle olumlu bir sınıf ortamında olumlu ilişkiler kurdukları yönünde önemli sonuçlar ortaya koymuştur.

Innes (1999) tarafından bir hayvanın normal olarak gelişen çocukların engelli çocuklara yardım etme fikri üzerindeki etkisinin ele alındığı çalışmada ilk olarak kaynaştırma sınıflarına devam eden normal gelişim gösteren 67 okul öncesi çocukla empati düzeylerini ve evcil hayvanlara olan bağlanmalarını belirlemek, engelli çocuklara yardım etme konusundaki düşüncelerini geliştirmek ve hayvan tercihlerini değerlendirmek üzere görüşmeler yapılmış, daha sonra hafif-orta düzey zihinsel ve fiziksel engeli olan bir hedef çocuk belirlenerek yanında evcil hayvan olduğu ve olmadığı her iki durumda diğer çocukların yaklaşma sayılarının karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları, görüşmelerde çocukların yanında hayvan olan engelli çocukların fotoğraflarını tercih ettiklerini, çocukların köpeği olan engelli bir çocuğa, köpeği olmayan engelli bir çocuğa göre daha fazla yardım talebinde bulunma eğilimleri olduğunu, empatinin çocukların hayvan tercihleri ile hayvanı olan engelli bir çocuğa yardım etme konusundaki fikirleri arasındaki ilişkiye aracılık etmediğini, çocuğun cinsiyetinin, evcil bir hayvana olan bağlılığının ve hayvan tercihlerinin de bu ilişkiyi yordamadığını, çocukların hayvanları olduğunda hedef çocuğa yaklaşma

ihtimallerinin önemli derecede yükseldiğini göstermiştir. Bu araştırma, kaynaştırma sınıflarında prososyal davranışların arttırılması için kullanılacak yöntemlere dair örnek oluşturmuştur.

Diamond ve Carpenter (2000) tarafından okul öncesi kaynaştırma sınıflarında yer alan 33 çocuk ve sadece normal gelişim gösteren çocuklarla eğitim alan 30 çocuk olmak üzere toplam 63 çocukla yürütülen çalışmada, normal gelişim gösteren çocukların yardımseverlikle ilgili fikirlerinin, kaynaştırma eğitim deneyimleriyle ilişkileri, çocuklarla yapılan görüşmeler ve öğretmen değerlendirmeleriyle incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, kaynaştırma sınıflarındaki çocukların yardım konusunda fikirlerinin ve sadece normal gelişim gösteren çocuklarla eğitim alan çocuklara göre engelliliğe atıfta bulunma olasılıklarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Worden (2002) tarafından 54 tanesi kaynaştırma öğrencisi olmak üzere toplam 407 çocuk, 11 öğretmen ve 115 ebeveyn ile iki farklı veri toplama aşamalarıyla yürütülen çalışmada okul öncesi ortamlardaki çocukların sosyal becerilerini incelemek için öncelikle akran, öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayanan çeşitli niceliksel yöntemler kullanılarak “Akran Sosyal Davranış Ölçeği: Akran Ölçeği 1”, “Erken Çocukluk Sosyal Davranışları: Akran Ölçeği 2”, “Öğretmen Sosyal Davranış Ölçeği: Öğretmen Ölçeği”, “Erken Çocukluk Sosyal Davranışları: Öğretmen Ölçeği 2” ve “Erken Çocukluk Sosyal Davranışları: Ebeveyn ölçeği” ile belirlenmiş, araştırmanın diğer aşamasında çocukların fiziksel görünümünün sosyal davranış algılarını etkileyip etkilemediği araştırılmış ve yetişkinler tarafından çalışmada yer alan 375 çocuğun fotoğraflarının çekiciliği değerlendirilmiştir. Aynı sınıftaki çocuklar tarafından yapılan akran değerlendirmeleri de fotoğraflar kullanılarak prososyal davranış sergileyenler, saldırganlık sergileyenler ve saldırganlığın kurbanı olanlar şeklinde gruplandırılırken öğretmen ve ebeveyn ölçek soruları prososyal davranışlar, ilişkisel ve açık saldırganlık, mağduriyet boyutlarıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, engelli çocukların prososyal puanlarının engelsiz çocuklardan daha düşük, kız çocuklarının prososyal puanlarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğunu, büyük çocukların daha prososyal olarak değerlendirildiğini, daha çekici olarak belirlenen çocukların akran ve bazı öğretmen değerlendirmelerine göre prososyal puanlarının çok daha

yüksek olduğunu göstermiştir. Bu araştırma ile kaynaştırma sınıflarındaki prososyal davranışlara yönelik kapsamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Hannon (2015) tarafından normal gelişim gösteren 10, özel gereksinimli iki olmak üzere 3-4 yaş arası toplam 12 çocuğun yer aldığı bir kaynaştırma anasınıfında yürütülen çalışmada prososyal davranışları arttırmak için kullanılan bir grup simgeye dayalı davranışsal bir yaklaşım ile ilgili yapılan çalışmada veriler gözlemsel yollar ve öğrencilerle yapılan röportajlarla elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, bir grup jeton ekonomi sistemi olan simgeye dayalı davranışçı uygulama sonrasında bir arkadaşının dikkatini çekme, paylaşma/ pazarlık etme, kelimeler/ eylemler ile nazik olma olmak üzere üç grupta incelenen prososyal davranışların arttığını, çocukların davranışlarını geliştirdiklerini kendilerinin de bildirdiğini, uygulanan bu davranışçı sistemin okul öncesi çocukların sınıf ortamındaki prososyal davranışlarını teşvik ettiğini göstermiştir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve istatistiksel çözümlenmelere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modellerinde araştırmaya konu olan birey, nesne ya da olayın geçmişte ya da halen var olduğu şekliyle herhangi bir değiştirme ve etkileme çabası gösterilmeden kendi koşulları içerisinde tanımlanması amaçlanmaktadır (Karasar, 2016, s. 109) İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümlenmeler korelasyon ve karşılaştırma olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır (Karasar, 2016, ss. 114-115).

Okul öncesi eğitimde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların prososyal davranışlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelendiği bu çalışmada karşılaştırma türü ilişkisel tarama yapılmıştır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemi sonunda, Ankara ili Altındağ ve Çankaya ilçelerinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokullarında gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, özel eğitim anaokullarında kaynaştırma öğrencileriyle birlikte eğitim alan ve kaynaştırma öğrencisi bulunmayan bağımsız anaokullarına devam eden 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren 257 çocuktan oluşmaktadır (Tablo 3.1).

Tablo 3-1: Çalışma Grubunun İlçe ve Okul Türü Bilgileri

	Özel Eğitim Anaokulu	Bağımsız Anaokulu	Toplam
Altındağ	56	70	126
Çankaya	63	68	131
Toplam	119	138	257

3.2.1. Çalışma Grubunun Oluşturulması ve Verilerin Toplanması

Özel eğitim anaokullarında kaynaştırma öğrencileriyle eğitim alan ve kaynaştırma öğrencisi olmayan bağımsız anaokullarına devam eden 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların prososyal davranışlarının ele alındığı araştırmada, çalışma grubunu oluşturmak için öncelikle araştırmanın amacına uygun nitelikteki özel eğitim anaokullarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün resmi internet sitesinden (<http://orgm.meb.gov.tr/>) Türkiye genelindeki özel eğitim anaokullarının iletişim bilgilerine ulaşılmış ve bu okullarla telefon görüşmeleri yapılmıştır. Türkiye' de 13 ilde bulunan 23 özel eğitim anaokulundan edinilen bilgilere göre Ankara' da iki, İstanbul' da dört, İzmir, Siirt ve Sivas' ta birer tane olmak üzere toplam dokuz tane özel eğitim anaokulunda kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması yapılmakta olduğu anlaşılmıştır. Özel eğitim anaokulları kaynaştırma eğitiminin şekli, sınıf ve dahil olan öğrenci sayıları, kaç yıldır yürütüldüğü gibi faktörler dikkate alındığında çalışma grubunun Ankara' da oluşturulmasına karar verilmiş ve çalışmayı uygulamak için gerekli izin işlemleri başlatılmıştır.

Araştırma verileri, çocukların kaynaştırma eğitim ile birlikte geçirdikleri zaman arttıkça daha güvenilir olacağından ikinci yarıyılın sonuna doğru toplanmıştır. Buna göre Ankara ili Altındağ ve Çankaya ilçelerinde bulunan iki özel eğitim anaokulunda yürütülen kaynaştırma eğitim uygulamalarına dahil olan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların tümüne ulaşılmıştır. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan çocukların devam ettiği bağımsız anaokulları da aynı ilçelerde yer alan ve bünyesinde kaynaştırma öğrencisi bulunmayan bağımsız anaokullarından

oluşturulmuştur. Bu süreçte T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Altındağ ve Çankaya Rehberlik Araştırma Merkezleri ziyaret edilerek T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi internet sitesinde (<http://www.meb.gov.tr/>) yer alan iletişim bilgileri doğrultusunda Altındağ (12) ve Çankaya (16) ilçelerindeki 28 bağımsız anaokuluyla iletişime geçilmiştir. Grupların istatistiksel açıdan sağlıklı bir şekilde karşılaştırılabilmesi amacıyla özel eğitim ve bağımsız anaokullarındaki çocuk sayılarının ilçeler ve okullar bazında dengeli bir şekilde oluşturulmasına ve aralarındaki farkın analiz yapmaya uygun olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma için en uygun nitelikte ve çeşitlilikteki verileri gönüllülük esasıyla sağlamak adına çalışma grubu oluşturulurken çalışmaya gösterilen ilgi, istek ve ciddiyet de göz önünde bulundurulmuştur.

Verilerin toplanması sırasında özel eğitim anaokullarında 149, bağımsız anaokullarında 164, toplam 313 çocuğun öğretmenlerine ulaşılmış olup çalışma grubunu, dönüş yapılan ve verileri geçerli sayılan 257 çocuk oluşturmuştur.

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada çocuklar hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan “Çocuk Bilgi Formu” ile çocukların prososyal davranış becerilerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak tespit etmek amacıyla Bower (2012) tarafından geliştirilen ve Bağcı (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ)” kullanılmıştır.

3.3.1. Çocuk Bilgi Formu

“Çocuk Bilgi Formu” çocuklar hakkında cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, ailesinde engelli birey olma ve daha önce okul öncesi eğitim alma durumları, okul öncesi eğitime devam etme süresi ile okul türüne ilişkin bilgileri toplamayı amaçlayan sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Çocuk Prososyallik Ölçeği

Bower (2012) tarafından düzenlenen “Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ)”, Strayer (1985) tarafından geliştirilen Çocuk Dereceleme Anketi (Child Rating Questionnaire) ve Weir, Stevenson ve Graham (1980) tarafından geliştirilen Prososyal Davranış Anketine (Prosocial Behavior Questionnaire) dayanmaktadır.

“Çocuk Prososyallik Ölçeği” nin Türkçe uyarlaması ve geçerlik güvenirlik çalışmaları Bağcı (2015) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmalarda öncelikle “Çocuk Prososyallik Ölçeği” nin geçerlik çalışması için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile alt boyutlarının oluşup oluşmadığına bakılmış, alt boyut oluşmadığı görülmüştür. Öğretmen Formu’nda tüm maddeler kalmak suretiyle AFA sonucunda tek boyutlu bir yapının olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sınanmış ve her üçünde de tek boyutlu yapı olarak doğrulanmıştır. Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu’nun 22 madde ile tek boyutlu bir yapıyla değerlendirilebileceği sonucuna varılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini tespit etme amacıyla yapılan istatistiklere göre, Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu’nun güvenirlik katsayısı .96 olarak belirlenmiştir. Araştırmalarda alınan sonuçların başka araştırmacılar tarafından test edilmesi ve benzer sonuçların alınması, sıfır ile bir aralığında değişen değerlerin birine yaklaşmasıyla güvenirliğin arttığı/ yükseldiği kabul edilmektedir (Karasar, 2016, s. 190). Bu araştırmada elde edilen verilerin güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla da Cronbach’s alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve .975 olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada Anne, Baba ve Öğretmen Formları bulunan “Çocuk Prososyallik Ölçeği” nin “Öğretmen Formu” kullanılmakta ve 5’li likert tipi ölçek, 1 hiçbir zaman, 2 nadiren, 3 bazen, 4 genellikle, 5 her zaman olmak üzere 1- 5 arası puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan, çocukların prososyal davranışlarının yüksek olduğuna işaret etmektedir.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmanın verileri 257 okul öncesi çocuktan öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirmeye göre “Çocuk Bilgi Formu” ve “Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ)” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada yer alan özel eğitim

anaokullarındaki kaynaştırma sınıflarında bir ya da iki özel gereksinimli çocuğun yer alması durumunda okul öncesi öğretmenleri, üç ile beş arası özel gereksinimli çocuğun yer alması durumunda ise okul öncesi öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri birlikte çalışmaktadır. Çalışma grubuna yönelik değerlendirmeler, her iki durumda da okul öncesi öğretmenleri tarafından yapılmıştır.

Verilerin istatistiksel çözümlenmesi SPSS 24.0 programı kullanılarak yapılmış olup elde edilen sonuçlar, bulgular bölümünde tablolar halinde verilmiştir. Araştırmada istatistiksel anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

“Çocuk Bilgi Formu” kullanılarak elde edilen cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, ailesinde engelli birey olma ve daha önce okul öncesi eğitim alma durumları, okul öncesi eğitime devam etme süresi ve okul türü bilgilerinin frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir. “Çocuk Prosoyallik Ölçeği” kullanılarak elde edilen puanlar hakkında sayısal bilgiler; aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerler tespit edilmiştir.

Verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediğini belirleme amacıyla grup büyüklüğü 50’ den fazla olduğunda tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012, s. 156). Bu nedenle araştırma verilerinin nasıl bir dağılıma sahip oldukları tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiş ve puanların normal bir dağılım göstermedikleri görülmüştür. Puanların normal dağılım göstermediği durumlarda yapılacak çözümlenmeler için non-parametrik istatistik teknikleri kullanılması gerekmektedir. Verilerin normallik dağılımına uygun olmadığı durumlarda iki gruba dair dağılımlar arasındaki fark olup olmadığı non-parametrik Mann Whitney-U testi kullanılarak belirlenmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2012, s. 202). Bu nedenle araştırmada özel eğitim anaokulları kaynaştırma eğitim uygulamalarına dahil olan ve olmayan bağımsız iki grubun prososyallik puanlarını karşılaştırmak ve arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için non-parametrik Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Dağılımın normallik varsayımını karşılayamadığı durumlarda, bağımsız ikiden fazla grubun sıra ortalamaları arasında fark olup olmadığını ise non-parametrik Kruskal-Wallis testi ile araştırılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2012, s. 217). Araştırmada grupların prososyal davranış puanlarını çocuk bilgi formunda belirlenen cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, ailesinde engelli birey olup olmadığı, daha önce okul

öncesi eğitim alıp almadığı, okul öncesi eğitime devam etme süresi ve okul türü değişkenleri açısından karşılaştırmak ve bu değişkenlerle ilişkilerine bakmak için non-parametrik Mann Whitney-U testi ve non-parametrik Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde toplanan verilerle ilgili araştırmanın amaçları doğrultusunda uygulanan istatistiksel çözümlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. ÇOCUK BİLGİ FORMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Aşağıda yer alan bulgularda çalışma grubunu oluşturan okul öncesi çocuklar hakkında “Çocuk Bilgi Formu” kullanılarak elde edilen bilgilere (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, ailesinde engelli birey olma ve daha önce okul öncesi eğitim alma durumları, okul öncesi eğitime devam etme süresi ve okul türü) ilişkin frekans ve yüzde değerleri ifade edilmiştir.

Tablo 4-1: Çocuk Bilgi Formuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	127	49,4
	Erkek	130	50,6
	Toplam	257	100,0
Yaş	4 yaş	45	17,5
	5 yaş	115	44,7
	6 yaş	97	37,8
	Toplam	257	100,0
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	47	18,3
	1 kardeş	119	46,3
	2 ve üzeri kardeş	91	35,4
	Toplam	257	100,0
Doğum Sırası	İlk	116	45,1
	Ortanca	29	11,3
	Son	112	43,6
	Toplam	257	100,0
Ailede Engelli Birey	Var	23	8,9
	Yok	234	91,1
	Toplam	257	100,0
Daha Önce Okul Öncesi Eğitim	Aldı	86	33,5
	Almadı	171	66,5
	Toplam	257	100,0
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	1 eğitim yılı	171	66,5
	2 eğitim yılı	64	24,9
	3 eğitim yılı	22	8,6
	Toplam	257	100,0
Okul Türü	Özel Eğitim Anaokulu	119	46,3
	Bağımsız Anaokulu	138	53,7
	Toplam	257	100,0

Tablo 4-1 incelendiğinde çalışma grubundaki çocukların 127' sinin (%49,4) kız ve 130' unun (%50,6) erkek olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki çocukların 45' inin (%17,5) 4 yaşında, 115' inin (%44,7) 5 yaşında ve 97' sinin (%37,8) 6 yaşında olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki çocukların 47' sinin (%18,3) tek çocuk olduğu, 119' unun (%46,3) 1 kardeşi olduğu ve 91' inin (%35,4) 2 ve üzeri sayıda kardeşi olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki çocukların 116' sının (%45,1) ilk, 29' unun (%11,3) ortanca ve 112' sinin (%43,6) son sırada doğduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki çocukların 23' ünün (%8,9) ailesinde engelli birey olduğu ve 234' ünün (%91,1) ailesinde engelli birey olmadığı görülmektedir. Çalışma grubundaki çocukların 86' sının (%33,5) daha önce okul öncesi eğitim aldığı ve 171' inin (%66,5) daha önce okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir. Çalışma grubundaki çocukların 171' inin (%66,5) 1 eğitim yılı, 64' ünün (%24,9) 2 eğitim yılı ve 22' sinin (%8,6) 3 eğitim yılı süresince okul öncesi eğitime devam ettiği görülmektedir. Çalışma grubundaki çocukların 119' unun (%46,3) özel eğitim anaokulu ve 138' inin (%53,7) bağımsız anaokuluna devam ettiği görülmektedir.

4.2. ÇOCUK PROSOSYALLİK ÖLÇEĞİ PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Aşağıda tablolar halinde yer alan bulgularda ilk olarak çalışma grubunu oluşturan çocukların prososyal davranışlarına ilişkin sayısal bilgiler ve verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı ifade edilmiştir. Ardından “Çocuk Prososyallik Ölçeği” puanlarının “Çocuk Bilgi Formu” kapsamındaki değişkenlerle ilişkileri analiz edilmiştir. Analiz işlemlerine ait bulguları içeren tablolar, araştırmanın amaçları doğrultusunda sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan gruplar olmak üzere özel eğitim anaokulu ve bağımsız anaokuluna devam eden çocuklar şeklinde ayrı ayrı verilmiştir.

Tablo 4-2: ÇPÖ Çocuk Prososyallik Ölçeğine İlişkin Bilgiler

N	257
Aritmetik Ortalama	82,18
Standart Sapma	17,713
En Düşük Değer	35,00
En Yüksek Değer	110,00

Tablo 4-2' de görüldüğü üzere çocukların (N=257) prososyallik ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 82,18 ve standart sapma 17,713 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan en düşük puan 35, en yüksek puan ise 110 şeklindedir.

Tablo 4-3: Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler	ÇPÖ Puanları	
N	257	
Parametreler	Ortalama	82,18
	Standart Sapma	17,713
Kolmogorov-Smirnov Z	1,476	
p	,026	

Tablo 4-3' de görüldüğü üzere çocukların prososyal davranış puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirleme amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre prososyallik ölçeğinden elde edilen puanlar normal bir dağılım göstermemektedir ($Z=1,476$; $p<,05$). Bu nedenle uygulanan istatistiksel çözümlenelerde non-parametrik testler tercih edilmiştir.

4.2.1. Özel Eğitim Anaokuluna Devam Eden Çocuklara İlişkin Bulgular

Aşağıda öncelikle özel eğitim anaokulunda özel gereksinimli çocuklarla aynı sınıfta eğitim alan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocuklar hakkında araştırma kapsamında edinilen bilgilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri, ardından çocukların prososyal davranışlarının bu değişkenlerle ilişkileri tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4-4: Özel Eğitim Anaokuluna Devam Eden Çocuklara İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	56	47,1
	Erkek	63	52,9
	Toplam	119	100,0
Yaş	4 yaş	21	17,7
	5 yaş	32	26,9
	6 yaş	66	55,4
	Toplam	119	100,0
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	18	15,1
	1 kardeş	68	57,1
	2 ve üzeri kardeş	33	27,7
	Toplam	119	100,0
Doğum Sırası	İlk	41	34,5
	Ortanca	15	12,6
	Son	63	52,9
	Toplam	119	100,0
Ailede Engelli Birey	Var	20	16,8
	Yok	99	83,2
	Toplam	119	100,0
Daha Önce Okul Öncesi Eğitim	Aldı	56	47,1
	Almadı	63	52,9
	Toplam	119	100,0
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	1 eğitim yılı	63	52,9
	2 eğitim yılı	37	31,1
	3 eğitim yılı	19	15,9
	Toplam	119	100,0

Tablo 4-4 incelendiğinde özel eğitim anaokulunda kaynaştırma öğrencileriyle aynı sınıfta olan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların 56' sının (%47,1) kız ve 63' ünün (%52,9) erkek olduğu görülmektedir. Çocukların 21' inin (%17,7) 4 yaşında, 32' sinin (%26,9) 5 yaşında ve 66' sının (%55,4) 6 yaşında olduğu görülmektedir. Çocukların 18' inin (%15,1) tek çocuk olduğu, 68' inin (%57,1) 1 kardeşi olduğu ve 33' ünün (%52,9) 2 ve üzeri sayıda kardeşi olduğu görülmektedir. Çocukların 41' inin (%34,5) ilk, 15' inin (%12,6) ortanca ve 63' ünün (%52,9) son sırada doğduğu görülmektedir. Çocukların 20' sinin (%16,8) ailesinde engelli birey olduğu ve 99' unun (%83,2) ailesinde engelli birey olmadığı görülmektedir. Çocukların 56' sının (%47,1) daha önce okul öncesi eğitim aldığı ve 63' ünün (%52,9) daha önce okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir. Çocukların 63' ünün (%52,9) 1 eğitim yılı, 37' sinin (%31,1) 2 eğitim yılı ve 19' unun (%15,9) 3 eğitim yılı süresince okul öncesi eğitime devam ettiği görülmektedir.

Tablo 4-5: Özel Eğitim Anaokuluna Devam Eden Çocukların Cinsiyetine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kız	56	68,15	3816,50			
Erkek	63	52,75	3323,50	1307,500	-2,432	,015
Toplam	119					

Tablo 4-5’ de görüldüğü üzere özel eğitim anaokulunda kaynaştırma öğrencileriyle aynı sınıfta olan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların prososyallik puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amacıyla yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=1307,500; z=-2,432; p<.05). Kız çocukların puanları, erkek çocukların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4-6: Özel Eğitim Anaokuluna Devam Eden Çocukların Yaşına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yaş	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
4 yaş	21	49,71			
5 yaş	32	63,84			
6 yaş	66	60,52	2,295	2	,317
Toplam	119				

Tablo 4-6’ da görüldüğü üzere özel eğitim anaokulunda kaynaştırma öğrencileriyle aynı sınıfta olan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların prososyallik puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (p>.05).

Tablo 4-7: Özel Eğitim Anaokuluna Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Tek çocuk	18	60,75			
1 kardeş	68	62,94			
2 ve üzeri kardeş	33	53,53	1,666	2	,435
Toplam	119				

Tablo 4-7’ de görüldüğü üzere özel eğitim anaokulunda kaynaştırma öğrencileriyle aynı sınıfta olan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların

prososyallik puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-8: Özel Eğitim Anaokuluna Devam Eden Çocukların Doğum Sırasına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Doğum Sırası	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>Kaykare</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
İlk	41	63,57			
Ortanca	15	55,33	,793	2	,673
Son	63	58,79			
Toplam	119				

Tablo 4-8’ de görüldüğü üzere özel eğitim anaokulunda kaynaştırma öğrencileriyle aynı sınıfta olan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların prososyallik puanlarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal- Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-9: Özel Eğitim Anaokuluna Devam Eden Çocukların Ailede Engelli Birey Olma Durumuna İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ailede Engelli Birey	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Var	20	42,80	856,00			
Yok	99	63,47	6284,00	646,000	-2,446	,014
Toplam	119					

Tablo 4-9’ da görüldüğü üzere özel eğitim anaokulunda kaynaştırma öğrencileriyle aynı sınıfta olan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların prososyallik puanlarının ailede engelli birey olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amacıyla yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=646,000$; $z=-2,446$; $p<.05$). Ailesinde engelli birey olan çocukların puanları, ailesinde engelli birey olmayanların puanlarından anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Tablo 4-10: Özel Eğitim Anaokuluna Devam Eden Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Daha Önce Okul Öncesi Eğitim	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Aldı	56	61,37	3436,50			
Almadı	63	58,79	3703,50	1687,500	-,408	,684
Toplam	119					

Tablo 4-10’ da görüldüğü üzere özel eğitim anaokulunda kaynaştırma öğrencileriyle aynı sınıfta olan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların prososyallik puanlarının daha önce okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amacıyla yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-11: Özel Eğitim Anaokuluna Devam Eden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>Kaykare</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
1 eğitim yılı	63	58,79			
2 eğitim yılı	37	62,67	,310	2	,857
3 eğitim yılı	19	59,03			
Toplam	119				

Tablo 4-11’ de görüldüğü üzere özel eğitim anaokulunda kaynaştırma öğrencileriyle aynı sınıfta olan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların prososyallik puanlarının okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$).

4.2.2. Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocuklara İlişkin Bulgular

Aşağıda öncelikle bağımsız anaokulunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocuklar hakkında araştırma kapsamında edinilen bilgilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri, ardından çocukların prososyal davranışlarının bu değişkenlerle ilişkileri tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4-12: Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocuklara İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	71	51,4
	Erkek	67	48,6
	Toplam	138	100,0
Yaş	4 yaş	24	17,4
	5 yaş	83	60,1
	6 yaş	31	22,4
	Toplam	138	100,0
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	29	21,0
	1 kardeş	51	37,0
	2 ve üzeri kardeş	58	42,0
	Toplam	138	100,0
Doğum Sırası	İlk	75	54,3
	Ortanca	14	10,1
	Son	49	35,5
	Toplam	138	100,0
Ailede Engelli Birey	Var	3	2,2
	Yok	135	97,8
	Toplam	138	100,0
Daha Önce Okul Öncesi Eğitim	Aldı	30	21,7
	Almadı	108	78,3
	Toplam	138	100,0
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	1 eğitim yılı	108	78,3
	2 eğitim yılı	27	19,6
	3 eğitim yılı	3	2,2
	Toplam	138	100,0

Tablo 4-12 incelendiğinde bağımsız anaokulunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların 71' inin (%51,4) kız ve 67' sinin (%48,6) erkek olduğu görülmektedir. Çocukların 24' ünün (%17,4) 4 yaşında, 83' ünün (%60,1) 5 yaşında ve 31' inin (%22,4) 6 yaşında olduğu görülmektedir. Çocukların 29' unun (%21,0) tek çocuk olduğu, 51' inin (%37,0) 1 kardeşi olduğu ve 58' inin (%42,0) 2 ve üzeri sayıda kardeşi olduğu görülmektedir. Çocukların 75' inin (%54,3) ilk, 14' ünün (%10,1) ortanca ve 49' unun (%35,5) son sırada doğduğu görülmektedir. Çocukların 3' ünün (%2,2) ailesinde engelli birey olduğu ve 135' inin (%97,8) ailesinde engelli birey olmadığı görülmektedir. Çocukların 30' unun (%21,7) daha önce okul öncesi eğitim aldığı ve 108' inin (%78,3) daha önce okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir. Çocukların 108' inin (%78,3) 1 eğitim yılı, 27' sinin (%19,6) 2 eğitim yılı ve 3' ünün (%2,2) 3 eğitim yılı süresince okul öncesi eğitime devam ettiği görülmektedir.

Tablo 4-13: Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Cinsiyetine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kız	71	78,82	5596,50			
Erkek	67	59,62	3994,50	1716,500	-2,821	,005
Toplam	138					

Tablo 4-13' de görüldüğü üzere bağımsız anaokulunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların prososyallik puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amacıyla yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=1716,500; z=-2,821; p<.05). Kız çocukların puanları, erkek çocukların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4-14: Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Yaşına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yaş	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
4 yaş	24	79,96			
5 yaş	83	65,84	2,359	2	,308
6 yaş	31	68,98			
Toplam	138				

Tablo 4-14' de görüldüğü üzere bağımsız anaokulunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların prososyallik puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal- Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (p>.05).

Tablo 4-15: Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Tek çocuk	29	81,64			
1 kardeş	51	76,15	9,241	2	,010
2 ve üzeri kardeş	58	57,59			
Toplam	138				

Tablo 4-15' de görüldüğü üzere bağımsız anaokulunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların prososyallik puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp

farklılaşmadığını belirleme amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($p < .05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tek tek non-parametrik Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Tablo 4-16: Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Kardeş Sayısının Gruplar Arası Farkına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Tek çocuk	29	42,47	1231,50			
1 kardeş	51	39,38	2008,50	682,500	-,571	,568
Toplam	80					
Tek çocuk	29	54,17	1571,00			
2 ve üzeri kardeş	58	38,91	2257,00	546,000	-2,658	,008
Toplam	87					
1 kardeş	51	62,76	3201,00			
2 ve üzeri kardeş	58	48,17	2794,00	1083,000	-2,406	,016
Toplam	109					

Tablo 4-16' da görüldüğü üzere bağımsız anaokulunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların prososyallik puanlarındaki kardeş sayısı değişkenine göre oluşan farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirleme amacıyla yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonuçlarında tek çocuk ile 1 kardeş grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamış ($p > .05$); tek çocuk ile 2 ve üzeri kardeş grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=546,000$; $z=-2,658$; $p < .05$) ve 1 kardeş ile 2 ve üzeri kardeş grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=1083,000$; $z=-2,406$; $p < .05$). Tek çocuk olanların puanları, 2 ve üzeri kardeşi olanların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. 1 kardeşi olan çocukların puanları, 2 ve üzeri kardeşi olanların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4-17: Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Doğum Sırasına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Doğum Sırası	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>Kaykare</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
İlk	75	72,15			
Ortanca	14	56,93	1,721	2	,423
Son	49	69,04			
Toplam	138				

Tablo 4-17' de görüldüğü üzere bağımsız anaokulunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların prososyallik

puanlarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-18: Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Ailede Engelli Birey Olma Durumuna İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ailede Engelli Birey	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Var	3	81,17	243,50			
Yok	135	69,24	9347,50	167,500	-,511	,609
Toplam	138					

Tablo 4-18’ de görüldüğü üzere bağımsız anaokulunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların prososyallik puanlarının ailesinde engelli birey olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amacıyla yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-19: Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Daha Önce Okul Öncesi Eğitim	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Aldı	30	73,95	2218,50			
Almadı	108	68,26	7372,50	1486,500	-,689	,491
Toplam	138					

Tablo 4-19’ da görüldüğü üzere bağımsız anaokulunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların prososyallik puanlarının daha önce okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amacıyla yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-20: Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>Kaykare</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
1 eğitim yılı	108	68,26			
2 eğitim yılı	27	78,04	3,299	2	,192
3 eğitim yılı	3	37,17			
Toplam	138				

Tablo 4-20’ de görüldüğü üzere bağımsız anaokulunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların prososyallik puanlarının okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$).

4.2.3. Özel Eğitim Anaokulu ve Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Prososyalliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan tabloda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan çocukların prososyal davranışlarına ilişkin bulgulara yer verilmiş, özel eğitim anaokulu ve bağımsız anaokuluna devam eden çocuklara ilişkin karşılaştırma yapılmıştır.

Tablo 4-21: Okul Türüne İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Okul Türü	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Özel Eğitim Anaokulu	119	143,56	17084,00			
Bağımsız Anaokulu	138	116,44	16069,00	6478,000	-2,917	,004
Toplam	257					

Tablo 4-21’de görüldüğü üzere çocukların prososyallik puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amacıyla yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=6478,000$; $z=-2,917$; $p<.01$). Özel eğitim anaokullarına devam eden normal gelişim gösteren çocukların puanları, bağımsız anaokullarına devam eden normal gelişim gösteren çocukların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlar alan yazındaki çalışmalar dikkate alınarak tartışılmakta olup daha sonraki araştırmalara ve eğitim uygulamalarına fayda sağlayacağı düşünülen öneriler sunulmaktadır.

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada okul öncesi eğitimde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları belirlenerek cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, ailesinde engelli birey bulunma ve daha önce okul öncesi eğitim alma durumları, okul öncesi eğitime devam etme süresi gibi değişkenler açısından okul türüne göre karşılaştırmalı şekilde incelenmesi amaçlanmıştır. Buna göre ilişkisel tarama modelinde yapılan araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Altındağ ve Çankaya ilçelerinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim anaokullarında kaynaştırma eğitim uygulamalarına dahil olan 119 ve kaynaştırma öğrencisi bulunmayan bağımsız anaokullarına devam eden 138 olmak üzere 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren toplam 257 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki çocuklardan 127' si kız ve 130' u erkek, 45' i 4 yaşında, 115' i 5 yaşında ve 97' si 6 yaşında, 47' si tek çocuk, 119' u 1 kardeşe ve 91' i 2 ve üzeri sayıda kardeşe sahip, 116' sı ilk, 29' u ortanca ve 112' si son çocuk, 23' ünün ailesinde engelli birey var ve 234' ünün ailesinde engelli birey yok, 86' sı daha önce okul öncesi eğitim almış, 171' i daha önce okul öncesi eğitim almamış, 171' i bir eğitim yılı, 64' ü iki eğitim yılı ve 22' si üç eğitim yılı süresince okul öncesi eğitime devam etmektedir.

Prososyal davranışların çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada ilk olarak *cinsiyet* değişkeni ele alınmış ve anlamlı bir fark oluşturarak özel eğitim anaokulunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve bağımsız anaokulunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren kız çocuklarının prososyal davranışlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyetin prososyal davranışlar açısından sürekli bir etkisi olduğuna dair açık ve net

bir kanıt olmamakla birlikte, kızların erkeklere göre daha sık prososyal davranış sergilediği kabul edilmektedir (Eisenberg, ve Mussen, 1997, s.59). İlgili alan yazında, araştırma sonucuna benzer şekilde kızlar lehine bulgular içeren birçok çalışma yer almaktadır (Aktaş ve Güvenç, 2006; Altay ve Güre 2012, Bağcı, 2015; Diener ve Kim, 2004; McGinley ve Carlo, 2007; Öztürker, 2014; Gözün Kahraman ve Kurt, 2013; Gülay, 2008; Karaca, Gündüz ve Aral, 2011; Şen, 2009; Uluyurt, 2012; Uzmen ve Mağden, 2002; Walker ve ark., 2002; Worden, 2002; Yağmurlu ve ark., 2005; Zahn-Waxler ve ark., 1992). Bazı araştırmalarda ise cinsiyetin prososyal davranışlar üzerinde önemli bir fark yaratmadığı görülmüştür (Bar-tal, Raviv ve Goldberg, 1982; Hastings, McShane, Parker, ve Ladha, 2007; Yüce, 2015).

Okul öncesi eğitimde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan kız çocuklarının prososyal puanlarının erkek çocuklarından anlamlı derecede yüksek olmasının nedeni olarak hem biyolojik farklılıklar, hem de küçük yaşlardan itibaren kazanılan cinsiyet rolleri akla gelmektedir. Bazı araştırmalarda, erkek cinsiyet farklılığı için önemli bir biyolojik gösterge olan testosteron hormonu ile prososyal kişilik arasında negatif bir ilişki olduğu (Harris, Rushton, Hampson ve Jackson, 1996), testosteronun empatik davranışı azalttığı (Hermans, Putman ve Van Honk, 2006), okul öncesi çocukların akran etkileşimlerinde kullandıkları sosyal davranışları etkilediği ve erkek çocuklarının saldırganlık puanlarıyla pozitif ilişki gösterdiği (Sánchez-Martin ve ark., 2000) yönünde çeşitli bulgular elde edilmiştir. Çeşitli araştırma sonuçlarına göre prososyal davranışların gösterilmesinde mizaç özellikleri, yani biyolojik etmenlerin ne kadar etkili olduğu (Farver ve Branstetter, 1994), mizaç özellikleri açısından okul öncesi erkek çocuklarının reaktivite puanlarının, kızlara göre yükseklik gösterdiği tespit edilmiştir (Yoleri, 2014a,b). Benzer nitelikteki bir diğer araştırmaya göre (Olçay, 2008), erkek çocuklarının daha hareketli, kız çocuklarının ise sorunlara karşı daha dikkatli oldukları görülmüştür.

Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde biyolojik farklılıkların yanı sıra çevresel etmenlerin etkisi de düşünüldüğünde, cinsiyet önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Yakın zamanda yapılan bir çalışmada (Çetinkaya, 2016), çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi eğitimde yer alan 4-5 yaş aralığındaki çocukların sosyal duygusal uyumlarına etkisi incelenmiş, anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığı ve kız çocuklarına karşı daha

korumacı bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Aynı zamanda cinsiyetin çocukların sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma, akranlarla etkileşim ve sosyal duruma uygun tepki vermeyi etkileyen en önemli yordayıcı olduğu, kız çocuklarının uyum düzeylerinin erkek çocuklarından daha yüksek olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Okul öncesi dönem çocukların sosyal-duygusal uyum, sosyal davranış problemleri ve sosyal ilişkilerini ele alan çok sayıdaki araştırmada da kızlar lehine sonuçlar yer almaktadır (Akbaş, 2016; Bosacki ve Moore, 2004; Dinç, 2002; Gizir 2002; Gökçe, 2013; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Seven, 2006; Tatlı, 2014). Ayrıca yapılan araştırmaya benzer nitelikteki bir çalışmada (Ercan, 2001), 58 öğrenme güçlüğü olan çocuğun dahil olduğu kaynaştırılmış ortamlarda yer alan 8-11 yaş arasındaki normal gelişim gösteren 1015 çocuğun, özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Yönelik Akran Tutum Ölçeği” ile belirlenmiş ve genel anlamda kız çocuklarının daha olumlu tutum gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu araştırmalardan, çocukların sahip oldukları biyolojik özellikler ve özellikle aile içerisindeki tutumların cinsiyet rolleri geliştirmelerinde etkili olduğu ve davranışlarına yönelik destek ve beklentilerin değişebildiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda prososyal davranış puanlarının kız çocukları lehine yükseklik göstermesinde, erkek çocuklarının daha hareketli ve saldırgan olmaya yatkınlıkları, rekabete yönelik duygu ve davranışlarının gördüğü destek ve beklentiler ile kız çocuklarının daha hassas ve uyumlu olmaları, iş birliğine yönelik, rekabetten uzak davranışlarının gördüğü destek ve beklentilerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre özel eğitim anaokulunda sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve bağımsız anaokulunda sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan 4-6 arası normal gelişim gösteren çocukların prososyal davranış düzeylerinin *yaşa* göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında araştırma bulgusuyla benzer şekilde prososyal davranışların yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı yönünde bulgulara ulaşılan çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir (McGinley ve Carlo 2007; Gottman ve Parkhurst, 1980; Uluyurt, 2012; Yarrow, Scott ve Waxler, 1973). Yaş ile birlikte gelişen yardım etme, rol alma becerileri, artan sosyal yaşam deneyimleri, ahlaki muhakeme ve empati kapasitesi, prososyal davranışların gelişimini desteklemekte, ancak prososyal davranışın çeşidinin de göz önüne alınması gerekmektedir (Eisenberg ve Mussen, 1997, ss. 57-

58). Buna göre türleriyle artış miktarlarında değişiklikler olmakla birlikte prososyal davranışlar için yaşın önemli bir değişken olduğunu belirten çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Aktaş ve Güvenç, 2006; Bar-tal, 1982; Carlo ve ark., 2003; Fabes, Carlo, Kupanoff ve Laible, 1999; Şen, 2009; Zahn-Waxler ve ark., 1992). Çocukların gelişimlerinin hızlı bir şekilde gerçekleştiği okul öncesi dönemde, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim özelliklerinin genel olarak yaşa paralel şekilde daha iyiye gitmesi, dolayısıyla olumlu sosyal davranışlarının da artması beklenmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda da farklı sonuçlara ulaşılmış, okul öncesi dönemde sosyal davranış ve becerilerin çeşitli boyutlarında yaşlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu (Baran, 2005; Gizir 2002; Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006; Sarı, 2007) ve olmadığı (Olçay, 2008), sosyal gelişim özelliklerinin okul öncesi dönemde yaşa paralel şekilde arttığı (Dinç, 2002; Karoğlu, 2016) görülmüştür. Araştırmanın çalışma grubundaki 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların prososyal davranışlarının sınıfında kaynaştırma öğrencisi olsun ya da olmasın yaşlara göre anlamlı bir farklılık göstermemesinin nedeni olarak yakın yaş gruplarındaki okul öncesi çocukların benzer gelişim özelliklerine sahip olmaları ve almış oldukları eğitimin niteliği ile ilgili öğretmen, uygulanan program gibi diğer faktörler akla gelmektedir.

Araştırmada çocukların prososyal davranışlarında, *kardeş sayısı* değişkeni açısından okul türlerine göre farklı sonuçlar elde edilmiştir. Özel eğitim anaokullarına devam eden 4-6 arası normal gelişim gösteren çocukların prososyal davranışları, kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermezken bağımsız anaokullarına devam eden 4-6 arası normal gelişim gösteren çocukların prososyal davranışları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bağımsız anaokullarındaki anlamlı farklılık incelendiğinde kardeş sayısı iki ve üzeri olan çocukların puanlarının hem tek çocuk olanlara, hem de bir kardeşi olan çocuklara göre anlamlı şekilde düşük olduğu, tek çocuk olanlarla bir kardeşi olan çocukların prososyal davranışları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Özel eğitim anaokullarındaki çocukların da anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte iki ve üzeri sayıda kardeşe sahip çocukların prososyal davranışları benzer şekilde en düşüktür. Sosyal gelişim özellikleri ve çeşitli davranışların incelendiği bazı çalışmalarda da araştırma bulgusunu destekleyecek nitelikte sonuçların yer aldığı, kardeş sayısının artmasıyla çocukların kendine ve ebeveyne yönelik benlik saygısının azaldığı ve duygusal sorunlarının arttığı (Akan, 2001), çocukların sosyal problem çözme becerilerinin

(Aksoy ve Özkan, 2015; Yılmaz ve Tepeli, 2013) ve sosyal duygusal uyum düzeylerinin düştüğü (Güven ve ark., 2004), sosyal davranış problemlerini çok daha fazla gösterdikleri görülmüştür (Seven, 2007).

Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların prososyalliklerinin kardeş sayısının azalmasıyla yükselmesi ve en yüksek puan ortalamasının tek çocuk olanlara ait olduğu dikkat çekmektedir. Tek çocukların ilişkilerini büyük oranda yetişkinlerle tecrübe etmeleri, davranış kalıplarını ve tepkilerindeki becerilerini geliştirmektedir (Pitkeathley ve Emerson, 2013, s. 142). Tek çocuklu ailelerdeki yetişkin- çocuk ilişkilerinin yoğunluğu ile küçük yaş gruplarındaki yetişkin onayının taşıdığı önem düşünüldüğünde, tek çocukların sınıf içinde kurdukları ilişkilerde daha olgun ve uyumlu hareket etmeleri olasıdır. Yapılan çeşitli araştırmalar da sosyal becerilerde tek çocuklar lehine bulgular ortaya koymuştur. Örneğin tek çocuklarda uyum sorunlarının düşük olduğu (Irmak, 1995), çocukların sosyal uyum ve becerilerinde kardeş sayısına göre anlamlı farklılık oluşmadığı, ancak tek çocukların sosyal uyum puanlarının bir ve iki kardeşi olanlara göre yükseldiği (Sarı, 2007), benzer şekilde tek çocuk olanların iki kardeş olanlara göre daha uyumlu oldukları, üç kardeş ve daha üzeri olan çocukların tek çocuk olanlara göre daha fazla sosyal kaygı gösterdikleri, iki kardeş olanların tek çocuk olanlara göre daha çok istenmeyen davranışlar sergiledikleri (Şehirli, 2007) ve kardeş sahibi olmamanın sosyal beceriler üzerinde olumlu bir etki gösterdiği yönünde bazı sonuçlara ulaşılmıştır (Öztürk, 2008).

Aile içerisindeki her bireyin ihtiyacı olan güvenli ve yakın ilişkiler, ebeveynlerin bu konudaki duyarlılıkları, çocuk yetiştirme tutumları, çocuklarının gelişimlerdeki önem düşünüldüğünde, çocuk sayısı birçok araştırmada ele alınan önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın bulguları, ailedeki çocuk sayısının artmasının kardeşler arasındaki iş birliği, paylaşma, yardımlaşma gibi yaşantılarla prososyal davranışları geliştireceği yönündeki bakış açısına uymamaktadır. Nitekim yapılan araştırmalarda okul öncesi çocukların paylaşma ve yardımlaşma davranışlarının kardeş sayısı ile birlikte artış gösterdiğine (Öztürker, 2014), tek çocuk olanların prososyal davranışlarının anlamlı şekilde düşük olduğuna (Bağcı, 2015) ya da kardeş sayılarının yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığına (Uluyurt, 2012; Uzmen, 2001) yönelik bulgular yer almaktadır. Ancak ailedeki çocuk sayısının artmasının, artan sosyal ve

duygusal ihtiyaçların yeterince karşılanamaması gibi olumsuz durumlara yol açarak kardeşler arasında kıskançlık ve rekabeti ön plana çıkarabileceği, dolayısıyla çocukların prososyal davranışlarını azaltabileceğini akla getirmektedir. Zira annenin çocuklarının ihtiyaçlarına karşı cevaplayıcı bir tutum sergilemesi kardeşler arasında görülebilecek olumlu sosyal davranışların artmasına katkı sağlayacaktır. Bazı araştırma sonuçları, annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocukların kardeşlik ilişkilerini algılayışları üzerinde önemli etkisi olduğunu (Köse, 2003), ailedeki çocuk sayısının artmasıyla çocuklara gösterilen reddetme davranışlarının da arttığını göstermektedir (Erkan ve Toran, 2004). Ayrıca öğretmen görüşlerine dayanan araştırmada, özellikle tek çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkiler ve onaylanma ihtiyaçları düşünüldüğünde daha çok prososyal davranışlar sergilemeleri de muhtemeldir. Ayrıca kardeş ilişkileri açısından daha az yaşantıya sahip olan ve dolayısıyla daha zayıf olacağı düşünülen tek çocukların akranları tarafından kabul görmek için ya da onları bir tehdit olarak algılama vb. nedenlerle daha uyumlu davranmaları ve daha çok prososyal davranışlar sergilemeleri söz konusu olabilir.

Doğum sırası değişkenine ilişkin bulgularda, özel eğitim anaokulunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve bağımsız anaokulunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan normal gelişim gösteren 4-6 arası çocukların prososyal davranış düzeylerinde anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Alan yazında araştırma bulgusunu destekleyen çalışmaların olduğu (Şen, 2009; Uluyurt, 2012), olumlu sosyal davranışların doğum sırasına göre farklılaşmadığı, okul öncesi dönem çocukların sosyal davranışlarının incelendiği çeşitli araştırmalarda benzer şekilde doğum sırasının, çocukların sosyal davranış problemlerini (Seven, 2007) ve sosyal uyumlarını (Orçan ve Deniz, 2006) anlamlı şekilde etkilemediği görülmektedir. Okul türü fark etmeksizin doğum sırasının anlamlı bir farklılık göstermese de ilk sırada doğan çocukların prososyallikleri en yüksektir. Aile içinde çocuklara yüklenen sorumluluk ve beklentiler, gelişim düzeyleri ile birlikte düşünüldüğünde, genellikle büyük çocukların çok daha fazla prososyal davranış sergilemeleri beklenmektedir. Bu bulguya paralellik gösteren araştırma sonuçlarına göre, ilk sırada doğan çocukların daha baskın ve öğretici davrandıkları ve kardeşlerini daha çok takdir ettikleri, ikinci sırada doğan çocukların ise kardeşleriyle birlikte oynamaya ve çalışmaya daha istekli oldukları (Minnett, Vandell ve Santrock, 1983), büyük kardeşlerin küçük kardeşleriyle kıyaslandığında çok daha fazla prososyal davranış

sergiledikleri görülmektedir (Abramovitch, Corter, Pepler ve Stanhope, 1986; Bryant ve Crockenberg, 1980). Araştırmanın çalışma grubundaki çocukların prososyal davranışlarının anlamlı bir farklılık göstermemesinde ebeveyn tutumları ile kardeşler arasındaki yaş farkı gibi faktörlerin etkili olabileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak okul öncesi dönem çocukların doğum sıralarının prososyal davranışlarında henüz yaşları gereği anlamlı bir farklılık oluşturmamış olabileceği söylenebilir.

Araştırmada incelenen bir diğer değişken olan *ailede engelli birey bulunma durumu* ile ilgili olarak çocukların prososyal davranışlarında okul türlerine göre farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bağımsız anaokullarında sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan ve ailesinde engelli birey olan sadece üç çocuk olması, yetersiz sayıda veri ile karşılaştırma ve yorum yapmanın sağlıklı olmaması nedeniyle tartışılmamış, bu sebeple özel eğitim anaokulundan elde edilen bulgular üzerinde durulmuştur. Araştırma sonuçlarında, özel eğitim anaokullarında sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan çocukların prososyal davranışlarının anlamlı şekilde farklılık gösterdiği, buna göre özel eğitim anaokulunda özel gereksinimli çocuklarla eğitime devam eden ve ailesinde engelli birey bulunan çocukların prososyal davranışlarının anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür.

Aile içerisinde normalden farklı, özel gereksinimleri olan engelli bir üyenin olması, kuşkusuz tüm aile bireylerini çeşitli şekillerde etkileyecek önemli bir durumdur ve aile içinde bu durum ya da kişiye gösterilen tutum ve kurulan ilişkilerin bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir. Engelli bireyin ebeveyn ya da kardeş olmasının normal gelişim gösteren çocuk için muhtemelen farklı anlamlar barındırması mümkün olmakla birlikte, aile içinde yaşanan bu durumun, tüm aile için bir takım zorluk ve olumsuzluklara yol açtığı, dolayısıyla ister kardeş ister ebeveyn olsun çocuk üzerinde dolaylı ya da direkt etkileri olabileceği söylenebilir. Özel gereksinimli çocuk sahibi olan ailelerde, ebeveynlerin bu duruma gösterdikleri tepkilerin hem farklı hem de benzer yönleri olduğu, özellikle tepkilerin derecelerinin değiştiği görülmektedir (Alkan Ersoy, 2010, s. 406). Yapılan bir araştırmada (Floyd ve Gallagher, 1997), zihinsel engelli çocuğu olan ailelerde gelecek hakkında duyulan kaygının yüksek olduğu ve bu durumun ailelerde strese yol açtığı saptanmış, ayrıca engelli çocuğa yönelik sorumlulukların aile içerisinde en çok anne tarafından karşılandığı, annelerin aşırı strese bağlı olarak çeşitli psikolojik ve fizyolojik rahatsızlıklara sahip oldukları görülmüştür. Benzer nitelikteki başka bir araştırmaya

göre, engelli bir çocuğa sahip olmanın aileler açısından duygusal anlamda sarsıcı bir durum olduğu, çocuğun bakımı, eğitimi, tedavisi ve büyütülmesi gibi konularda yaşanan sıkıntıların ailede önemli sorunlara yol açtığı, aile işlevlerinin sağlıklı boyutlarının belirlenmesi ve bu bağlamda desteklenmeye ihtiyaçları olduğu tespit edilmiştir (Özşenol ve ark., 2003).

Ailede engelli birey olması durumunun oluşturduğu zorluklarla baş etmek, engelli bireyin varlığına sağlıklı bir şekilde uyum sağlayıp bu durumu kabul etmek her zaman mümkün olmamakta ya da en azından belirli bir zaman gerektirmektedir. Ayrıca engelli bireye yönelik aile içi tutumların, çocuklar başta olmak üzere tüm aile üyelerini ve ilişkilerini etkileyeceği, özellikle çocuklara olumlu ya da olumsuz şekilde model olacağı düşünülmektedir. Kardeşler arasındaki ilişkileri ebeveyn davranışlarıyla birlikte ele alan çeşitli çalışmalarda da annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların kardeşlik ilişkilerini algılayışları üzerinde önemli bir etkisi olduğu, annelerin çocuklarına sağlayacakları demokratik ortamların, çocukların gelişimlerine katkı sağlarken kardeşlik ilişkilerini de olumlu şekilde pekiştireceği (Köse, 2003), anne davranışları ile kız kardeşler arasındaki prososyal davranışların gelişimi arasında anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir (Bryant ve Crockenberg, 1980). Dolayısıyla engelli bir çocuğa sahip ebeveynlerin, engelli bireye gösterdikleri tutumların, normal gelişim gösteren çocukların engelli kardeşlerine yönelik tutumlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Nitekim engelli çocuk sahibi ailelerle yürütülen bir çalışmada, ebeveynlerin engelli çocuğuna yönelik kabul ve reddetme tutumları ile sağlıklı çocuğun engelli kardeşine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü ve orta kuvvetli bir ilişki olduğu saptanmıştır (Güvenç, 2016). Engelli kardeşi olan normal gelişim gösteren çocuklarla yürütülen bir çalışmada da çocukların kaygı düzeylerinin normal gelişim gösteren kardeşi olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüş, bu çocukların daha fazla sorumluluk ve daha az ebeveyn ilgisi alabilecekleri, kardeşlerinin bakımı ve eğitimine yönelik giderlerden dolayı daha fazla maddi güçlük yaşayabilecekleri ve dolayısıyla kardeşleri ile ilgili olumsuz duygulara kapılabilecekleri ifade edilmiştir (Şenel, 1995).

Bazı çalışmalarda ise farklı sonuçlar yer almaktadır. Örneğin, Aksoy ve Berçin Yıldırım (2008) tarafından yapılan çalışmada, 10-17 yaş arasındaki normal gelişim gösteren çocukların öğrenme güçlüğü, zihinsel engelli, serebral palsili,

otizimli ve down sendromlu olan kardeşleri ile ilişkilerinde engelli çocuğun cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, engel tanısı ve derecesi, ailedeki birey sayısı gibi değişkenler açısından anlamlı farklılık olduğu, çocukların, engelli kardeşleriyle ilişkileri ve engelli kardeşlerini kabullenmeleri arasında negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bayhan ve Yükselen (2001) ise yaptıkları çalışmada, zihinsel, bedensel, görme veya işitme engelli kardeşi olan 7 yaş ve üzerindeki normal gelişim gösteren çocukların engelli bir kardeşe sahip olmak nedeniyle yaşadıkları problemlerin engelli kardeşin cinsiyeti ve normal gelişim gösteren kardeşin yaşına göre farklılaştığını, kardeş ilişkilerinin normal gelişim gösteren kardeşin cinsiyeti, yaşı ve engelli kardeşin engel türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Kaminsky ve Dewey (2001)'in çalışmasında da otistik çocukların bulunduğu ailelerdeki kardeş ilişkilerinin daha az yakınlık, prososyal davranış ve bakım içerdiği, down sendromlu kardeşlere daha fazla bakım gösterildiği ve daha fazla takdir edildiği, normal gelişim gösteren çocukların engelli kardeşlerini, normal gelişim gösteren kardeşlere oranla daha çok takdir ettikleri, ilişkilerinde daha az tartıştıkları ve rekabet ettikleri görülmüştür.

Bu bulgu ve araştırmaların tümü birlikte ele alındığında, ailesinde engelli birey olan normal gelişim gösteren okul öncesi çocukların prososyal davranışlarının anlamlı şekilde düşük olmasında çok sayıda bireysel ve ailesel faktörün rol oynayabileceği, çocukların engelli bireylerle ilgili geçmişe dayalı okul hayatından farklı olumsuz deneyimleri, çocuğun ailenin engelli bireyin bakımı veya kontrol edilmesine yönelik beklentilerini karşılayamaması, engelli bireyin varlığına yönelik düşük seviyede hissedilen kabul, engelli bireyle kurulan zayıf ilişkiler, engelli bireye karşı hissedilen suçluluk, kıskançlık gibi olumsuz duygular, model alınan olumsuz ebeveyn tutumları, engel türü vb. etkisiyle daha az prososyal davranışlar sergiledikleri düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre özel eğitim anaokulunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve bağımsız anaokulunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 4-6 arası normal gelişim gösteren çocukların prososyal davranış düzeylerinde *daha önce okul öncesi eğitim alma durumuna ve okul öncesi eğitime devam etme süresine* göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak anlamlı bir farklılık göstermese de okul öncesi eğitim alan ve okul öncesi eğitime daha uzun süre devam eden çocukların prososyal davranışlarının daha yüksek olduğu dikkat çekmekte, bu durum okul

öncesi eğitim almanın ve okul öncesi eğitimde geçirilen sürenin genel anlamda sosyal gelişimi olumlu yönde etkilediği yönündeki bakış açısına uymaktadır. İş birliği yapma, başkalarına yardım etme, paylaşma, fedakarlık, diğer kişilerin hatalarını kabul etme, özür dileme, sempati, empati ve merhamet gösterme gibi birçok davranış için ortam sağlama görevi olan okul öncesi eğitim kurumlarının prososyal davranışları harekete geçirmek üzere önemli etkileri bulunmaktadır (Lemos ve de Minzi, 2014). Yapılan araştırmalarda, 5-6 yaş arası çocukların sosyal beceri, akran ilişkileri, sosyal konum değişkenlerinin eğitim-öğretim yılı içinde artış gösterme ve okula uyum düzeyini yordama durumlarının incelendiği bir çalışmada, olumlu sosyal davranışların ilk ölçümden itibaren artış gösterdiği ve yıl içinde yapılan dört ölçümle okula uyumu en yüksek düzeyde yordadığı (Erten, 2012), ilkokula devam eden çocuklarla yapılan çeşitli çalışmalarda sosyal gelişim ve beceri düzeylerinin daha önce okul öncesi eğitim almış olan çocuklar lehine değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir (Kök, Tuğluk ve Bay, 2005; Öztürk, 2008). Erken çocukluk eğitim programlarına devam eden çocukların izlendiği yakın zamanlı boylamsal bir çalışmada, eğitime devam eden çocukların olumlu sosyal davranışlarının, sosyal etkileşimler ve duygusal olgunluk düzeylerinin eğitime devam etmeyen çocuklara göre farklılık gösterdiğini ve daha iyi sonuçlar elde ettiklerini ortaya koymuştur (Bakken, Brown ve Downing, 2017). Benzer nitelikteki araştırma sonuçlarına göre çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerinin artması çocukların sosyal gelişim düzeylerini (Dinç, 2002), sosyal davranışlarını (Gizir, 2002), temel sosyal becerilerini (Öztürk, 2008), çocuğun sosyal bağımsızlık ve kabul becerisini (Tatlı, 2014), sosyal problem çözme becerilerini (Aksoy ve Özkan, 2015; Yılmaz ve Tepeli, 2013) arttırmaktadır. Çocukların sosyal gelişim özelliklerinin incelendiği çalışmalarda ise araştırma bulgularını destekler nitelikte, daha önce okul öncesi eğitim alma durumlarının 4-5 yaş arası çocukların sosyal davranışlara ilişkin iş birliği alt ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığına (Eminoğlu, 2007), 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin okul öncesi eğitim süresine göre farklılaşmadığına (Yılmaz, 2016) yönelik bir takım sonuçlara ulaşılmıştır. Bağcı (2015) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde, çocukların daha önce okul öncesi eğitim almaları ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerinin prososyal davranışlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, araştırmanın çalışma grubundaki 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların

prososyal davranışlarının daha önce okul öncesi eğitim alma durumu ve okul öncesi eğitime devam süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemesinin nedeni olarak uygulanan eğitim etkinliklerinin niteliğine yönelik faktörler ve prososyal davranışların gelişiminde rol oynayan diğer çevresel ve biyolojik etmenler akla gelmektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda son olarak çocukların prososyal davranışlarının özel gereksinimli çocuklarla birlikte eğitim alma durumları açısından farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Buna göre, özel eğitim anaokullarında sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve bağımsız anaokullarında sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan 4-6 arası normal gelişim gösteren çocukların prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır, özel gereksinimli çocuklarla birlikte eğitime devam eden çocukların prososyalliklerinin sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulguya göre, okul öncesi eğitimde özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların birlikte eğitim almasının, dolayısıyla kaynaştırma eğitimin çocukların prososyal davranışlarının artmasında katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırma bulgusunu destekler nitelikteki çeşitli çalışma sonuçlarına göre, okul öncesi özel eğitim kurumunda gerçekleştirilen bir araştırmada, kaynaştırma eğitim uygulamalarının çocukların en çok sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağladığı (Arı, 2015), kaynaştırma sınıflarının, normal gelişim gösteren çocukların engellilikle ilgili bilgilerinin artmasına, engelli akranları ile ilgili daha fazla farkındalık, kabullenme ve takdir yetisi geliştirmesine olanak tanıdığı, okul öncesi kaynaştırma sınıflarında bulunan normal gelişim gösteren çocukların, okul öncesi normal sınıflarda bulunan normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldıklarında, engelli akranları ile ilgili daha fazla kabullenme sergiledikleri (Diamond ve ark., 1997), fiziksel ve duygusal engel kavramlarını diğer kavramlardan daha iyi anlayabildikleri görülmüştür (Diamond ve Hestenes, 1996). Ayrıca yalnızca normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu okul öncesi sınıflara karşılık okul öncesi kaynaştırma sınıflarında yer alan normal gelişim gösteren çocukların yardımlaşma konusunda oldukça anlamlı ilerleme kaydederek kaynaştırma sınıflarından faydalandıkları ortaya konmuştur (Diamond ve Carpenter, 2000). Okul

öncesi kaynaştırma sınıflarındaki olumlu sosyal iletişim davranışlarının, olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla olduğu, normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocukları yeterli buldukları ve her etkinliğe kabul edip yardımlaştıkları (Çulhaoğlu İmrak, 2009) ve 5-6 yaş zihinsel engelli sınıf arkadaşlarının sosyal uyum davranışlarını olumlu olarak algıladıkları görülmüştür (Karamanlı, 1998). Ayrıca, akranlarla konuşmanın çocukların katıldığı etkinlik türüne bağlı olduğu ve kaynaştırma ortamlarındaki sosyal etkileşimleri teşvik etmesi en olası etkinliklerin oyun etkinlikleri olduğu ifade edilmiştir (McConnell ve ark., 1992). Yapılan araştırmalarda olumlu sosyal etkileşimlerin ortaya çıkma olasılığının özellikle serbest oyun etkinliklerinde yükseldiği saptanmıştır (Honig ve McCarron, 1988). Okul Öncesi Eğitim Programı'nda oyunun çocuklar için en uygun öğrenme yöntemi olduğu ve etkinliklerin tümünün oyun temelli olarak hazırlanması gerektiği ilkesi yer almakta; çocukların gelişimleri, gereksinimleri ve farklılıklarına uygun demokratik eğitim anlayışıyla düzenlenmiş ortak yetiştirme ortamlarında desteklenerek sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma, paylaşma duygu ve davranışlarının geliştirilmesi, kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2013). Yapılan bir araştırmada (Tunçgenç ve Cohen, 2016), eşzamanlı ve etkileşimli oyun oynayan çocukların eşzamanlı olmayan oyunlar oynayan çocuklara göre, kendiliğinden ortaya çıkan yardımcı ve paylaşımcı davranışları daha fazla sergiledikleri saptanmıştır. Ayrıca çocukların beş yaşına geldiklerinde başkalarının davranışlarından daha çok haberdar olmalarıyla birlikte prososyal davranışa girme olasılıklarının da yükseldiği görülmüştür (Leimgruber, Shaw, Santos ve Olson, 2012). Buna göre normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimleri olan çocuklarla birlikte oyun merkezli bir program ile okul öncesi eğitimlerine devam etmeleriyle davranışlarında olumlu yönde bir değişim oluşturması mümkün olmaktadır.

Normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocukların etkileşim kurma veya davranış biçimlerindeki alışılmadık ya da olumsuz davranışlarında kasıt olup olmadığını anlayabilmeleri, bu davranışları yapmayı seçip seçmedikleri yönündeki inanışları, özel gereksinimli akranlarını kabul etmelerinde önemli bir faktördür (Matias, 2003, s. 18). Bu bağlamda başkalarının bakışını almayı içeren prososyal becerilerin kaynaştırma sınıflarında daha çok sergilenmesi beklenen bir

durumdur. Kishi ve Meyer (1994) tarafından yapılan boylamsal çalışmada, geçmişte ağır engelli çocuklarla kaynaştırma deneyimi olan çocukların altı yıllık izleme raporu sonuçları, öğrencilerin yardım ve öğretmeyi engellilerle olan ilişkilerinin en güzel yönü olarak gördüklerini, hayatın erken dönemlerinde engellilerle daha çok birlikte olmanın ve iletişim kurmanın engelli insanlara karşı daha olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu, gelecekteki hayırseverlik ve gönüllülük kavramlarını güçlendireceğini göstermiştir. Kaynaştırma sınıflarındaki normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşları ile ilgili daha çok sorumluluk almaları ve onlara model olmaları, gösterecekleri bakım davranışlarını arttırmalarına sebep olacak, benzer şekilde kaynaştırma sınıflarının normal gelişim gösteren çocukların empati geliştirmesine verdiği fırsatlar düşünüldüğünde, çocukların prososyal davranışlarına sağlayacağı katkılar daha iyi anlaşılacaktır. Yapılan bir araştırmada da empatisi yüksek olan çocukların, prososyal davranışta bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Chapman, Zahn-Waxler, Cooperman ve Iannotti, 1987).

Özel eğitim anaokullarının yurt içinde son birkaç yıldır yaygınlaşmaya başladığı ve bu okullara devam eden normal gelişim gösteren çocukların sayısının çok fazla olmadığı düşünüldüğünde, çocuklarını bu okula gönderen normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olmaları mümkün olabilir. Öğretmenler açısından bakıldığında ise genel okullara kıyasla özel eğitim anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin bu okullarda görev yapmayı tercih etme durumları ve özel eğitim alanı içinde yer alan idareci ve öğretmenlere yakınlıklarının, ulaşabilecekleri bilgi ve destek, eğitim materyalleri ve fiziki ortam gibi avantajlara sahip olmaları, dolayısıyla kaynaştırma ile ilgili motivasyon ve tutumlarını, bilgi, deneyim ve farkındalıklarını arttırmaları için çok sayıda imkana sahip oldukları söylenebilir. Araştırmanın yürütüldüğü özel eğitim anaokullarındaki öğretmenlerin özel eğitim öğretmenleriyle birlikte çalışmalarının da kaynaştırma eğitimin başarısını arttırdığı, dolayısıyla çocuklar üzerinde daha olumlu sonuçların görülmesine katkı sağladığı düşünülebilir. Otizm ya da duygusal rahatsızlıkları olan öğrencilerin dahil oldukları sınıflarda eğitim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin okuma başarısını inceleyen bir çalışmada, yardımcı bir özel eğitim öğretmenin varlığının çocukların başarısına olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir (Gruner, 2005). Başarılı bir kaynaştırma uygulaması için,

hazırlık etkinliklerinin de önemli bir rolü olduğu çeşitli araştırmalarda ifade edilmiştir (Batu, 2000; Kış, 2007; Odluyurt ve Batu, 2009; Özkan Yaşaran, 2009). Özel eğitim anaokullarında bu uygulamalara daha çok yer verilebileceği beklenmekte, dolayısıyla özel eğitim anaokullarının kaynaştırma eğitimi başarıya ulaştırın etmenlere çok daha fazla sahip oldukları düşünülmektedir. Ayrıca çocuklarını özel eğitim anaokuluna gönderen aileler ve bu okulda görev yapan öğretmenlerin tüm bu sebeplerle kaynaştırmaya ilişkin daha olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Alan yazında kaynaştırma eğitimin başarısında, öğretmen ve ailelerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve tutumların olumlu olmasının da etkili olduğu yönünde araştırma sonuçları bulunmaktadır (Anderson, 2016; Çulhaoğlu İmrak, 2009; Uzun, 2009). Talep ve ödülleri her ne kadar prososyal tercihleri artırmada her zaman başarılı olmasa da (Warneken ve Tomasello, 2008), okul öncesi dönemde öğretmen, aile ve akranların olumlu dönüt ve teşvikleri ile prososyal davranışlar arasında pozitif ilişki bulunmaktadır (Padilla-Walker, 2015). Bu bağlamda başarılı şekilde uygulanan kaynaştırma eğitim uygulamalarında yer alan öğretmen ve ailelerin, normal gelişim gösteren çocuklara verdikleri destek ve takdir ile çocukların çok daha fazla prososyal davranış sergilemelerine katkı sağlayabilecekleri düşünülmektedir.

Başarılı şekilde yürütülen kaynaştırma eğitim uygulamalarının özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocuklar için yararlı olduğu kabul edilmekle birlikte, yapılan bazı araştırmalarda normal gelişim gösteren çocuklar açısından farklı sonuçların yer aldığı görülmektedir. Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okulu ikinci kademedeki yer alan normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma uygulamalarına olumlu bakmadığı, ders akışının bozulması, başarı ortalamalarının düşmesi, dikkat dağınıklık ve problem davranışlar gibi olumsuz durumlara sebep olduğu ve çözüm olarak kaynaştırma öğrencilerinin aynı sınıfta değil, ayrı sınıf veya ayrı bir okulda eğitim almalarının daha uygun olacağını düşündükleri görülmüştür (Turhan, 2007). Ayrıca kaynaştırma ortamlarında yer alan süregelen hastalığa sahip çocukların akranlarından farklı fiziki görünüşlerinin bir takım güçlüklerle sebep olduğu ifade edilmiştir (Taş, 2007). Öte yandan beşinci sınıfa devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin okuma puanlarının incelendiği bir başka çalışmada ise engelli çocuklarla eğitime devam eden normal gelişim gösteren çocukların akademik başarılarında iyileşme olduğu tespit edilerek kaynaştırma

sınıflarının normal gelişim gösteren çocukların akademik başarılarına katkı sağlayabileceği ortaya konmuştur (Ritter, 1999).

Araştırma kapsamında özel eğitim anaokullarında özel gereksinimli öğrencilerle eğitim alan ve kaynaştırma öğrencisi bulunmayan bağımsız anaokullarına devam eden 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların prososyal davranışları “Çocuk Sosyallik Ölçeği” Öğretmen Formu kullanılarak tespit edilmiş ve çeşitli değişkenler açısından irdelenmiştir. Elde edilen bulgular, ilişkisel tarama modelindeki araştırmanın amacı doğrultusunda özel eğitim anaokulları ve bağımsız anaokullarına devam eden normal gelişim gösteren çocuklar açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmada, çocukların prososyal davranışlarının cinsiyet, kardeş sayısı, ailesinde engelli birey olması ve özel eğitim anaokuluna devam etme durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre, iki ve üzeri sayıda kardeşi olan çocuklar ile ailesinde engelli birey bulunanların prososyal puanları daha düşük, kız çocukları ile kaynaştırma öğrencileriyle aynı sınıfta eğitime devam edenlerin prososyal puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özel eğitim anaokulunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan 4-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların, bağımsız anaokulunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan çocuklarla kıyaslandığında çok daha fazla prososyal davranış göstermeleri, *kaynaştırma öğrencileriyle aynı sınıfta eğitim almanın çocukların prososyal davranışlarını arttırmada etkili olduğuna* işaret etmektedir. Kaynaştırma eğitimin, özel gereksinimli olan ya da olmayan tüm çocukların gelişimleri için, eşitlik ve haklar temelinde bir eğitim modeli olarak başarılı bir şekilde uygulanması ile normal gelişim gösteren çocukların prososyal davranış gelişimine katkı sağlayacağı, bir diğerinin farklılıklarına karşı daha açık ve kabullenici bir anlayışla, ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olmayı, dolayısıyla empati, yardımlaşma, paylaşma ve özgeci davranışları destekleyeceği düşünülmektedir. Erken gelişim dönemlerinde normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimleri olan çocuklarla aynı sınıfta eğitim almalarının, toplumsal yaşamda ileriye dönük herkesin yararına yönelik uygulamalarda çok daha fazla istek göstereceklerine ve tecrübelerinden dolayı becerilerinin daha yüksek olacağına inanılmaktadır.

5.2. ÖNERİLER

Aşağıda araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda yapılan tartışmalar ışığında hem daha sonraki araştırmalara hem de eğitim uygulamalarına fayda sağlayacağı düşünülen önerilerde bulunulmuştur.

Bundan sonra yapılacak araştırmalarda;

- Prososyal davranışların türleri, gösterildiği etkinlikler, kendiliğinden mi istenildiğinde mi sergilendiği, sınıf mevcutları, aile (eğitim, yaş vb.) ve öğretmen özellikleri (mezun olduğu program, deneyim vb.) ile tutumlar, normal ya da özel gereksinimli çocuklara gösterilme durumları, özel gereksinimli çocukların sayısı, cinsiyetleri, engel türleri vb. açısından ele alınması
- Ailesinde engelli birey bulunan çocukların ve ailelerin prososyal davranışlarının, ailedeki engelli bireyin kim olduğu, engelli bireyle olan ilişkiler, engelli bireyin cinsiyeti, yaşı, engel türü, oluşma durumu vb. açısından incelenmesi
- Sınıfında kaynaştırma öğrencileriyle eğitimde yer almalarının çocukların prososyal davranışlarında ileriye dönük nasıl bir etkisi olduğunu tespit etmeye yönelik boylamsal çalışmaların yapılması
- Farklı örneklem ve çalışma gruplarıyla farklı değerlendirme araçları ve yöntemler kullanılarak farklı eğitim kademelerinde çalışılmalar yapılması önerilmektedir.

Eğitim uygulamalarına yönelik;

- Kaynaştırma eğitimin yaygınlaştırılması
- Öğretmenlerin çocukların prososyal davranışlarını geliştirilmeleri yönündeki etkinlik ve uygulamalara daha fazla yer vermeleri
- Prososyal davranışların geliştirilmesi için çocuklar, aileler ve öğretmenlere yönelik eğitim programları geliştirilmesi

- Ebeveyn ve öğretmenler tarafından erkek ve kız çocuklarının prososyal davranışlarındaki cinsiyet ayrımından kaynaklanan farklılıklarının azaltılmasına yönelik uygulamalar yapılması
- Özel gereksinimli bireylerin olduğu ailelerin sosyal-duygusal yönden desteklenmesi,
- Çok sayıda çocuğun olduğu ailelere çocuk eğitimi konusunda ihtiyaç duydukları konularda (kardeş kıskançlığı, ebeveyn tutumları, davranış yönetimi vb.) bilgi verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Abe, J. A. A., and Izard, C. E. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition and Emotion*, 13(5), 523-549.
- Abramovitch, R., Corter, C., Pepler, D. J., and Stanhope, L. (1986). Sibling and peer interaction: A final follow-up and a comparison. *Child Development*, 57(1), 217-229.
- Acarlar, F. (2016). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma* (2. Baskı) (ss. 19-74). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Adler, A. (2014). *Çocuk eğitimi* (5. Basım). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Akan, A. G. (2001). *7-12 yaş çocuklarında görülen uyum ve davranış bozuklukları ve benlik saygısı ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaba, S. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olan özgecilik üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akbaş, B. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Akçamete, G. (1998). Türkiye'de özel eğitim. S. Eripek (Ed.). *Özel eğitim* (ss. 195-207). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aksoy, A. B., ve Özkan, H. K. (2015). Çocukların bilişsel tempoları ile sosyal problem çözme becerilerinin bazı demografik özellikler açısından

incelenmesi (Kırklareli il merkezi örnekleme). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 401-417. Doi:10.14686/buefad.v4i2.5000136006.

Aksoy, A. B., ve Berçin Yıldırım, G. (2008). Farklı engel grubundan engelli kardeşe sahip çocukların kardeş ilişkileri ile kardeşlerini kabullenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 751-779.

Aktaş, V., ve Güvenç, G. B. (2006). Kız ve erkek ergenlerde saldırgan ve olumlu sosyal davranışlar ile yaş, ilişki bağlam ve kişiler - arası duyarlılık arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 233-264.

Alkan Ersoy, Ö. (2010). Özel gereksinimli olan çocukların aileleri ile yapılan çalışmalar. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* (ss. 405-439). Ankara: Anı Yayıncılık.

Altay, F. B., ve Güre, A. (2012). Okulöncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2699-2718.

Anderson, H. (2016). *Inclusive preschool classrooms*. Unpublished Master's Thesis, Eastern Oregon University, La Grande, USA.

Aral, N., Baran, G., Çimen, S., ve Bulut, Ş. (2001). *Çocuk gelişimi 2*. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Arı, H. (2015). *Bir okul öncesi özel eğitim kurumunda tersine kaynaştırma uygulamasının ve ilkökula hazırlığa etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Aslan, K. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Avanoğlu Kızıltepe, Z. (2007). *Öğretişim eğitim psikolojisine farklı bir yaklaşım*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Aydın, M. Ş., ve Karakelle, S. (2016). 3-4 yaş çocuklarında zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin yardım davranışları üzerindeki etkisi. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 4(8), 205-226.
- Aykır, T. (2010). *Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bakken, L., Brown, N., and Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255-269.
- Balazovjeh, T. (1999). *Inclusion at the elementary school level: The effects on nondisabled students*. Unpublished Master's Thesis, Concordia University Montreal, Canada.
- Baran, G. (2005). Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışlarının ve aile ortamlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30(321), 9-16.
- Bartal, D. (1982). A cognitive-learning model of helping behavior development: Possible implications and applications. N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (ss. 199-217). New York: Academic Press.
- Bar-Tal, D., Raviv, A., and Goldberg, M. (1982). Helping behavior among preschool children: An observational study. *Child Development*, 53, 396-402.
- Barton, E. J. (1986). *Modification of children's prosocial behavior*. P. S. Strain, M. J. Guralnick ve H. M. Walker (Ed.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification* (ss. 331-372). Orlando, FL: Academic Press.

- Baş Yılmaz, G. (2009). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bir öğrencinin teneffüs saatlerinde akranları ile olan iletişim davranışları (kaynaştırma ortamında bir uygulama)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Batson, C. D., Fultz, J., and Schoenrade, P. A. (1987). Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality*, 55(1), 19-39.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, S., ve Kırcaali İftar, G. (2016). *Kaynaştırma* (9. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bayhan, P. ve Yükselen, A. (2001). Engelli kardeşi olan çocukların kardeş ilişkileri. *10. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Antakya.
- Becker, S. W., and Eagly, A. H. (2004). The heroism of women and men. *American Psychologist*, 59(3), 163.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: doğum öncesinden orta çocukluğa* (Yedinci Basımdan Çev. N. Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Berктаş, N. (2007). *Eğitilebilir zihinsel engelliler, özel sınıflar ve kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerde fiziksel uygunluğun değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Beyazkürk, D., Anliak, Ş., ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13-26.
- Bilgin, H. (2016). Okul öncesi eğitimde aile ile iletişim ve ailelere rehberlik. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (6. Basım) (ss. 223-234). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Birch, S. H., and Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934.
- Blackmon, A. A., and Dembo, M. H. (1984). Prosocial behaviors in a mainstreamed preschool. *Child Study Journal*, 14(3), 205-215.
- Bosacki, S. L., and Moore, C. (2004). Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: Links with gender and language. *Sex Roles*, 50(9-10), 659-675.
- Bower, A. A. (2012). *What we do when children are good: how parents reinforce their preschool children's prosocial behaviors, and the effectiveness of these strategies across contexts*. Unpublished Master's Thesis, University of Nebraska, Omaha, USA.
- Bower, A. A., and Casas, J. F. (2016). What Parents Do When Children are Good: Parent Reports of Strategies for Reinforcing Early Childhood Prosocial Behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 25(4), 1310-1324.
- Brown, W. H., Odom, S. L., Li, S., and Zercher, C. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *The Journal of Special Education*, 33(3), 138-153.
- Brownell, C. A., Svetlova, M., and Nichols, S. (2009). To share or not to share: When do toddlers respond to another's needs?. *Infancy*, 14(1), 117-130.
- Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. R., and Drummond, J. (2013). Socialization of early prosocial behavior: Parents' talk about emotions is associated with sharing and helping in toddlers. *Infancy*, 18(1), 91-119.
- Bryant, B. K., and Crockenberg, S. B. (1980). Correlates and dimensions of prosocial behavior: A study of female siblings with their mothers. *Child Development*, 51(2), 529-544.
- Buhrmester, D., Goldfarb, J., and Cantrell, D. (1992). Self-presentation when sharing with friends and nonfriends. *The Journal of Early Adolescence*, 12(1), 61-79.

- Buyse, V., Goldman, B. D., and Skinner, M. L. (2004). Friendship formation in inclusive early childhood classrooms: what is the teacher's role?. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 485-501.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Callaghan, T., Moll, H., Rakoczy, H., Warneken, F., Liszkowski, U., Behne, T., ... and Collins, W. A. (2011). Early social cognition in three cultural contexts. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(2), i-142.
- Campbell, S. B., Leezenbaum, N. B., Schmidt, E. N., Day, T. N., and Brownell, C. A. (2015). Concern for another's distress in toddlers at high and low genetic risk for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(11), 3594-3605.
- Carlo, G., and Randall, B. A. (2001). Are all prosocial behaviors equal? A socioecological developmental conception of prosocial behavior. *Advances in Psychology Research*, 2, 151-170.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., and Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 23 (1), 107-134.
- Carlo, G., Okun, M. A., Knight, G. P., and de Guzman, M. R. T. (2005). The interplay of traits and motives on volunteering: Agreeableness, extraversion and prosocial value motivation. *Personality and Individual Differences*, 38(6), 1293-1305.
- Carlo, G., and Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44.
- Chapman, M., Zahn-Waxler, C., Cooperman, G., and Iannotti, R. (1987). Empathy and responsibility in the motivation of children's helping. *Developmental Psychology*, 23(1), 140-145.

- Çalık, T., Özbay, Y., Özer A., Kurt, T., ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 555-576.
- Çetinkaya, N. (2016). *4-5 yaş arası okul öncesi çocukların sosyal-duygusal uyumu ile anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki (Kars ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Çetinkaya, P. (2008). *Kaynaştırma ve özel alt sınıfa devam eden eğitilebilir zihinsel engelli çocukların çizgisel gelişim düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çulhaoğlu İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dahl, A. (2015). The developing social context of infant helping in two US samples. *Child Development*, 86(4), 1080-1093.
- Davidov, M., Vaish, A., Knafo- Noam, A., and Hastings, P. D. (2016). The motivational foundations of prosocial behavior from a developmental perspective-evolutionary roots and key psychological mechanisms: introduction to the special section. *Child Development*, 87(6), 1655-1667.
- Davis, M. H. (1994). *Social psychology series. Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Deater-Deckard, K., Dunn, J., O'connor, T. G., Davies, L., and Golding, J. (2003). Using the stepfamily genetic design to examine gene-environment processes in child and family functioning. *Marriage and Family Review*, 33(2-3), 131-155.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretme sanatı* (7. Baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.

- Demirtel, Ö. (1997). *Kaynaştırma ve özel sınıfa devam eden eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin, uyumsal davranış özellikleri ve sözcük dağarcığı düzeyleri bakımından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child development*, 7(1), 194-201.
- Diamond, K. E., and Carpenter, E. S. (2000). Participation in inclusive preschool programs and sensitivity to the needs of others. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 81-91.
- Diamond, K. E., and Hestenes, L. L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(4), 458-475.
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E. S., and Innes, F. K. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(4), 520-536.
- Diener, M. L., and Kim, D. Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(1), 3-24.
- Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dodge, D. T., Colker, L. J., and Heroman, C. (2002). *The creative curriculum for preschool*. Washington, DC: Teaching Strategies.
- Dönmezer, İ. (1999). *Ailede iletişim ve etkileşim* (2. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dunn, J., and Munn, P. (1986). Siblings and the development of prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 9(3), 265-284.

- Durna, G. (2012). *The impact of an integrated education upon the visually disabled students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eisenberg-berg, N. and Hand, M. (1979). The relationship of preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child Development*, 50(2), 356-363.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N. and Mussen, P.H. (1997). *The roots of prosocial behavior in children*. (4th Edt.) UK: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., ... and Murphy, B. C. (2001). Mother's emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology*, 37(4), 475.
- Eminoğlu, B. (2007). *Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Engin, P. (2009). *Development of altruism in early childhood*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ercan, Z. G. (2001). *Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erden, M., ve Akman, Y. (2006). *Eğitim psikolojisi* (Geliştirilmiş 15. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.

- Erkan, S. (2010). *Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar*. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* (ss. 1-48). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkan, S., ve Toran, M. (2004). Alt sosyo-ekonomik düzey annelerin çocuklarını kabul ve reddetme davranışlarının incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27). 91-97.
- Erol, İ. (2012). *Engellerin ötesinde: Kaynaştırma öğrencilerinin okul ve sosyal yaşamlarının etnografik analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Faber, A., and Mazlish, E. (2015). *Kardeş rekabeti* (D. Dalgakıran Çev.). İstanbul: Doğan Kitap.
- Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K., and Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *The Journal of Early Adolescence*, 19(1), 5-16.
- Farver, J. A. M., and Branstetter, W. H. (1994). Preschoolers' prosocial responses to their peers' distress. *Developmental Psychology*, 30(3), 334.
- Ferreros, M. L. (2011). *Sarıl bana anne* (D. Durgun Köseoğlu Çev.). İstanbul: Doğan Kitap.
- Feshbach, N. D., and Roe, K. (1968). Empathy in six-and seven-year-olds. *Child Development*, 39(1), 133-145.
- Fitzgerald, D. P., and White, K. J. (2003). Linking children's social worlds: Perspectivetaking in parent-child and peer contexts. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 31(5), 509-522.

- Flannery, D. J., Vazsonyi, A. T., Liau, A. K., Guo, S., Powell, K. E., Atha, H., ... and Embry, D. (2003). Initial behavior outcomes for the peacebuilders universal school-based violence prevention program. *Developmental Psychology*, 39(2), 292.
- Floyd, F. J., and Gallagher, E. M. (1997). Parental stress, care demands, and use of support services for school-age children with disabilities and behavior problems. *Family Relations*, 46(4), 359-371.
- Fromm, E. (2013). *Sevme sanatı* (7. Baskı). İzmir: İlya Yayınları.
- Gander, M. J. and Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi* (4. Baskı) (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Garner, P. W. (2003). Child and family correlates of toddlers' emotional and behavioral responses to a mishap. *Infant Mental Health Journal*, 24(6), 580-596.
- Geangu, E., Benga, O., Stahl, D., and Striano, T. (2010). Contagious crying beyond the first days of life. *Infant Behavior and Development*, 33(3), 279-288.
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası* (8. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (2012). *İnsan olmak* (11. Basım). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gizir, Z. (2002). *Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gordon, T. (2014). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (Genişletilmiş ve güncelleştirilmiş son haliyle 7. Baskı) (S. Karakale Çev.). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Gottman, J. M., and Parkhurst, J. (1980). A developmental theory of friendship and acquaintanceship processes. *Development of cognition, affect, and social relations: The Minnesota Symposia on Child Psychology*, 13, 197-253.

- Gökçe, F. (2013). *5-6 yaş çocukların sosyal-duygusal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Göl, Z. (2017). *Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda işitme yetersizliği olan ve normal işiten öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gözün Kahraman, Ö. (2012). *Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gözün Kahraman, Ö., ve Kurt, G. (2013). Öğretmen Adaylarının Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranış Eğilimlerinin İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 236-243.
- Gruner, A. (2005). *Inclusion and the 'other' students: Examining the relationship between inclusive classrooms, their contextual characteristics, and achievement for nondisabled students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Harvard University, Cambridge, UK.
- Grusec, J. E., Davidov, M., and Lundell, L. (2002). Prosocial and helping behavior. P. K. Smith ve C. H. Hart (Ed.), *Blackwell handbook of childhood social development* (ss. 457-474). Malden: Blackwell Publishing.
- Guralnick, M. J. (1980). Social interactions among preschool children. *Exceptional Children*, 46(4), 248-253.
- Guralnick, M. J. (1986). The peer relations of young handicapped and nonhandicapped children. P. S. Strain, M. J. Guralnick ve H. M. Walker (Ed.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification* (ss. 93-140). Orlando, FL: Academic Press.

- Guralnick, M. J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22(1), 70-86.
- Guralnick, M. J., and Groom, J. M. (1987). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Child Development*, 58(6), 1556-1572.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülay, H. (2011). Assessment of the prosocial behaviors of young children with regard to social development, social skills, parental acceptance-rejection and peer relationships. *Journal of Instructional Psychology*, 38(3-4), 164-173.
- Gülay, H., ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güven, Y., Önder, A., Sevinç, M., Aydın, O., Balat, G. U., Palut, B., ... ve Dibek, E. (2006). Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı 2. Cilt*, (ss. 322-336.), İstanbul: Yapa Yayınları.
- Güvenç, S. (2016). *Engelli kardeşe sahip çocuk ve ergenlerin kardeşlerine yönelik tutumları ile ebeveynlerinden algıladıkları kabul-red arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hammond, S., and Brownell, C. (2015). Using MTurk to explore young children's helping in the home. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development*, Philadelphia.

- Hannon, E. (2015). *The effects of positive reinforcement using a group token economy system to increase prosocial behavior in an inclusive early childhood classroom*. Unpublished Master's Thesis, Caldwell University, Caldwell, New Jersey.
- Harris, J. A., Rushton, J. P., Hampson, E., and Jackson, D. N. (1996). Salivary testosterone and self-report aggressive and pro-social personality characteristics in men and women. *Aggressive Behavior*, 22(5), 321-331.
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., and Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3(4), 379-400.
- Hastings, P. D., McShane, K. E., Parker, R., and Ladha, F. (2007a). Ready to make nice: Parental socialization of young sons' and daughters' prosocial behaviors with peers. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 177-200.
- Hastings, P. D., Utendale, W. T., and Sullivan, C. (2007b). The socialization of prosocial development. J. E. Grusec ve P. D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (ss. 638-664.). New York: The Guilford Press.
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., and McShane, K. (2006). We are, by nature, moral creatures: Biological bases of concern for others. M. Killen ve J. G. Smetana (Ed.), *Handbook of moral development* (ss. 483-516). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hepach, R., Haberl, K., Lambert, S., and Tomasello, M. (2017). Toddlers help anonymously. *Infancy*, 22(1), 130-145.
- Hermans, E. J., Putman, P., and Van Honk, J. (2006). Testosterone administration reduces empathetic behavior: A facial mimicry study. *Psychoneuroendocrinology*, 31(7), 859-866.
- Hilbig, B. E., Glöckner, A., and Zettler, I. (2014). Personality and prosocial behavior: Linking basic traits and social value orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(3), 529.

- Hoffman, M. L. (1994). The contribution of empathy to justice and moral judgment. *Reaching out: Caring, altruism, and prosocial behavior*, 7, 161-194. New York: Garland Publishing Inc.
- Honig, A., and McCarron, P. A. (1988). Prosocial behaviors of handicapped and typical peers in an integrated preschool. *Early Child Development and Care*, 33(1-4), 113-125.
- Howes, C. (2000). Social- emotional classroom climate in child care, child- teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Innes, F. K. (1999). *The influence of an animal on normally developing children's ideas about helping children with disabilities*. Unpublished Doctoral Dissertation, Purdue University, West, USA.
- Irmak, A. S. (1995). *Beş ve altı yaş grubu çocuklarda doğuş sırasının uyum problemleri ile olan ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Izard, C. E., and Malatesta, C. Z. (1987). Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development. J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (ss. 494-554). Oxford, England: John Wiley.
- İnanlı, S. (2015). *Preschool-aged children's media use and its relationship to their prosocial and aggressive behavior*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Justice, L. M., Logan, J. A., Lin, T. J., and Kaderavek, J. N. (2014). Peer effects in early childhood education: Testing the assumptions of special-education inclusion. *Psychological Science*, 25(9), 1722-1729.
- Kaminsky, L., and Dewey, D. (2001). Siblings relationships of children with autism. *Journal of Autism And Developmental Disorders*, 31(4), 399-410.

- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.
- Karaaslan, Ö. (2003). *Kaynaştırma ve alt özel sınıfa devam eden eğitilebilir zihinsel engelli çocukların kelime dağarcıkları düzeyleri bakımından karşılaştırılmasının incelenmesi (Adana örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karaca, N. H., Gündüz, A., ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 65-76.
- Karamanlı, D. (1998). *Okul öncesi dönemde entegrasyon sınıflarında bulunan 5-6 yaş grubundaki normal çocukların ve sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışları hakkındaki algılamalarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaoğlu, M. (2016). Okul öncesi dönemde kaynaştırma. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (6. Basım) (ss. 183-195). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (İkinci Yazım ve 30. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T. (2016). Okul öncesinde performans değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanması. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma* (2. Baskı) (ss. 74-137). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karoğlu, H. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

- Kärtner, J., Keller, H., and Chaudhary, N. (2010). Cognitive and social influences on early prosocial behavior in two sociocultural contexts. *Developmental Psychology*, 46(4), 905.
- Kavanoz, A. (1999). *Özel eğitim sınıflarına ve kaynaştırma eğitimine devam eden eğitilebilir zihinsel engellilerin uyumsal davranışlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kennedy, A. S. (2013). Supporting peer relationships and social competence in inclusive preschool programs. *Young Children*, 68(5), 18-25.
- Kırcaali-İftar, G. (1998a). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (ss. 15-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (1998b). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (ss. 1-13). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Kış, A. (2007). *Eğitimci çalışma grup modelinin kaynaştırılmış sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kishi, G. S., and Meyer, L. H. (1994). What children report and remember: A six-year follow-up of the effects of social contact between peers with and without severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(4), 277-289.
- Knafo-Noam, A., Uzefovsky, F., Israel, S., Davidov, M., and Zahn-Waxler, C. (2015). The prosocial personality and its facets: genetic and environmental architecture of mother-reported behavior of 7-year-old twins. *Frontiers in Psychology*, 6.
- Knight, G. P., Kagan, S., and Buriel, R. (1982). Perceived parental practices and prosocial development. *The Journal of Genetic Psychology*, 141(1), 57-65.
- Koçer, D. (2005). *Çocuklarımız ve bilmediklerimiz*. Ankara: Paragraf Yayınevi.

- Kök, M., Tuğluk, M. N., ve Bay, E. (2005). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 294-303.
- Köse, F. (2003). *K.K.T.C. Lefkoşa ilçesinde ilköğretim okullarına devam eden 9 yaş çocuklarının anne tutumları ile kardeş ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kumru, A., Carlo, G., ve Edwards, C. P. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 109-128.
- Küçüker, S. (1997). *Bilgi verici psikolojik danışmanlık programının zihinsel engelli çocukların kardeşlerinin özürle ilgili bilgi düzeylerine ve engelli kardeşlerine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ladd, G. W., and Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental psychology*, 32(6), 1008-1024.
- Laney, M. O. (2015). *İçedönük çocuklar* (D. Dalgakıran Çev.). İstanbul: Doğan Kitap.
- Leimgruber, K. L., Shaw, A., Santos, L. R., and Olson, K. R. (2012). Young children are more generous when others are aware of their actions. *PLoS One*, 7(10), e48292.
- Lemos, V. N., and de Minzi, M. C. R. (2014). Childhood prosocial behavior in the school environment. A. C. Solano (Ed.), *Positive Psychology in Latin America* (ss. 179-193). Dordrecht: Springer.
- Lenger, M. D. (2015). *Görme yetersizliğinden etkilenmiş okul öncesi dönem çocukların oyun davranışları ve görme yetersizliğinden etkilenmiş akranları ile karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Liszkowski, U., Carpenter, M., Striano, T., and Tomasello, M. (2006). 12- and 18-month-olds point to provide information for others. *Journal of Cognition and Development, 7*(2), 173-187.
- Lorberbaum, J. P., Newman, J. D., Dubno, J. R., Horwitz, A. R., Nahas, Z., Teneback, C. C., ... and Emmanuel, N. (1999). Feasibility of using fMRI to study mothers responding to infant cries. *Depression and Anxiety, 10*(3), 99-104.
- Lyons, C. (2004). *The effect of video instruction on social interactions of children in the inclusive preschool*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nevada, Las Vegas, USA.
- Mastropieri M. A., and Scruggs T. E. (2016). *Kaynaştırma sınıfı: Etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler* (5. Basımdan Çev. Ed. M. Şahin ve T. Altun). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Matias, S. S. G. (2003). *Peer acceptance of children with disabilities in inclusive preschool programs: predictors and implications*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, Berkeley, USA.
- McConnell, S. R., McEvoy, M. A., and Odom, S. L. (1992). Implementation of social competence interventions in early childhood special education classes: Current practices and future directions. S. L. Odom ve S. R. McConnell (Ed.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention* (ss. 277-306). Paul H Brookes Pub Co.
- McGinley, M., and Carlo, G. (2007). Two sides of the same coin? The relations between prosocial and physically aggressive behaviors. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(3), 337.
- MEB (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete' de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

- MEB (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. 26.07.2014 tarihli Resmi Gazete' de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.
- Memişoğlu, A. (2015). *Farklı bakım türlerinin problem davranışlar ve olumlu sosyal davranışlar üzerindeki yordayıcı etkisi: Mizacın düzenleyici rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Miller, R. (1996). *The developmentally appropriate inclusive classroom in early education*. USA: Delmar Publishers.
- Minnett, A. M., Vandell, D. L., and Santrock, J. W. (1983). The effects of sibling status on sibling interaction: Influence of birth order, age spacing, sex of child, and sex of sibling. *Child Development*, 54(4), 1064-1072.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A., and DeMulder, E. K. (1997). Q-sort assessment of child–teacher attachment relationships and social competence in the preschool. *Early Education and Development*, 8(1), 27-39.
- Mizzell-Bullock, O. T. (2011). *Who is being left behind: A study of inclusive disabled and nondisabled urban eighth-grade students based in Florida*. Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University, Minneapolis, USA.
- More, C. M. (2010). *Effects of social story interventions on preschool age children with and without disabilities*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nevada, Las Vegas, USA.
- Moriguchi, Y., Decety, J., Ohnishi, T., Maeda, M., Mori, T., Nemoto, K., ... and Komaki, G. (2006). Empathy and judging other's pain: an fMRI study of alexithymia. *Cerebral Cortex*, 17(9), 2223-2234.
- Nantel- Vivier, A., Pihl, R. O., Côté, S., and Tremblay, R. E. (2014). Developmental association of prosocial behaviour with aggression, anxiety and depression from infancy to preadolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(10), 1135-1144.
- Navaro, L. (2011). *Tapınağın öbür yüzü* (8. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Nigg, J. T., and Goldsmith, H. H. (1998). Developmental psychopathology, personality, and temperament: reflections on recent behavioral genetics research. *Human Biology*, 387-412.
- Odluyurt, S., ve Batu, E. S. (2009). Okul öncesi dönemdeki kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretmen görüşlerine ve alanyazın taramasına dayalı olarak belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1819-1851.
- Odom, S. L., and Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
- Ogelman, H. G., ve Canbeldek, M. (2016). Anne-baba-öğretmen görüşlerine göre küçük çocukların olumlu sosyal davranışları ve anne-baba-çocuk olumlu sosyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 96-111.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Olçay, O. (2008). *Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Onat Zoylan, E. (2005). *Engelli kardeşe sahip olan ve olmayan bireylerin kardeş ilişkilerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Oral, T. (2016). Kişilik gelişimi. E. Arslan (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (2. Baskı) (ss. 85-110). Ankara: Eğiten Kitap.
- Orçan, M., ve Deniz, E. (2004). Anaokuluna devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyumlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitimi Fakültesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*, 310-321.

- Orhan, M. (2010). *Okulöncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öz, İ. (2005a). *Çocuk olmak çocukta uyum ve davranış bozuklukları* (5. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Öz, İ. (2005b). *Çocuk olmak çocuk ve iletişim* (5. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Öz, İ. (2005c). *Çocuk olmak çocuk ve aile* (5. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özaydın, L. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbeş, S., ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- Özkan Yaşaran, Ö. (2009). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özşenol, F., Işıksan, V., Ünay, B., Aydın, H. İ., Akın, R., ve Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 45(2), 156-164.
- Öztürk Samur, A. (2016). Duygusal gelişim. E. Arslan (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (2. Baskı) (ss. 133-156). Ankara: Eğiten Kitap.
- Öztürk, A. (2008). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. Sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Öztürker, B. (2014). *6 yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışları ile anne ve öğretmen özgeciliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Padilla-Walker, L. M. (2015). Parental socialization of prosocial behavior. L. M. Padilla-Walker ve G. Carlo (Ed.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (ss. 131-155). New York: Oxford University Press.
- Persson, G. E. (2005). Young children's prosocial and aggressive behaviors and their experiences of being targeted for similar behaviors by peers. *Social Development, 14*(2), 206-228.
- Pitkeathley, J. and Emerson, D. (2013). *Tek çocuk sendromu* (E. Saraçoğlu Çev.). İstanbul: Yakamoz Kitap.
- Preston, S. D., and De Waal, F. B. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences, 25*(1), 1-20.
- Rabinowitch, T. C., and Knafo-Noam, A. (2015). Synchronous rhythmic interaction enhances children's perceived similarity and closeness towards each other. *PloS One, 10*(4), e0120878.
- Rafferty, Y., and Griffin, K. W. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention, 27*(3), 173-192.
- Rheingold, H. L. (1982). Little children's participation in the work of adults, a nascent prosocial behavior. *Child Development, 53*, 114-125.
- Rice, C. E. (2000). *Sharing attention with peers and adults in an inclusive preschool: typically developing children and children with autism*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Boston College, Chestnut Hill, USA.
- Ritter, C. L. (1999). *Inclusion: A comparative analysis of instruction and achievement of special and regular education fifth graders in traditional and*

inclusive settings. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sam Houston State University, Huntsville, USA.

Rochat, P., Dias, M. D., Liping, G., Broesch, T., Passos-Ferreira, C., Winning, A., and Berg, B. (2009). Fairness in distributive justice by 3-and 5-year-olds across seven cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(3), 416-442.

Roorda, D. L., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., Van Craeyevelt, S., and Colpin, H. (2014). Teacher-child relationships and behavioral adjustment: Transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology*, 52(5), 495-510.

Sagi, A., and Hoffman, M. L. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 12(2), 175.

Salgado, V. V. (1993). *Nondisabled childrens' perceptions of their social interactions with peers with severe disabilities*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of California, San Diego, USA.

Sánchez-Martin, J. R., Fano, E., Ahedo, L., Cardas, J., Brain, P. F., and Azpíroz, A. (2000). Relating testosterone levels and free play social behavior in male and female preschool children. *Psychoneuroendocrinology*, 25(8), 773-783.

Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sarı, H., ve Pürsün, T. (2016). *Özel eğitimde etkili kaynaştırma ve bütünleştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sarıyüce Körükçü, Ö. (2004). *Altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Saudino, K. J., and Micalizzi, L. (2015). Emerging trends in behavioral genetic studies of child temperament. *Child Development Perspectives*, 9(3), 144-148.
- Seven, S. (2006). *6 Yaş çocuklarının sosyal beceriş düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 477-499.
- Seyrek H., ve Sun, M. *Okul öncesi eğitimde oyun*. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.
- Sezer, T., ve Yoleri, S. (2016). Okul öncesi çocuğunun temel özellikleri ve gereksinimleri. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (6. Basım) (s. 33-65). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Shapiro, L. E. (1997). *How to raise a child with a high EQ: a parent's guide to emotional intelligence*. HarperCollins Publishers.
- Somer, B. (2015). *4-6 yaş resimli çocuk kitaplarının prososyal davranışlar açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme* (M. Şahin, Çev. Ed. ve M. Arıtan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sprecher, S., Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(5), 629-651.
- Strain, P. S. (1983). Identification of social skill curriculum targets for severely handicapped children in mainstream preschools. *Applied Research in Mental Retardation*, 4(4), 369-382.
- Strayer, J. (1980). A naturalistic study of empathic behaviors and their relation to affective states and perspective-taking skills in preschool children. *Child Development*, 51(3), 815-822.

- Strayer, J. (1985). *Child rating questionnaire*. Unpublished Manuscript, Simon Fraser University, Burnaby, BC, Canada.
- Strayer, J., and Roberts, W. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development*, 13(2), 229– 254.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- şahin, S. (2011). Okul öncesi eğitimde özel gereksinimli çocukların sınıfa katılımı. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi*. (ss. 221- 251). Ankara: Eğitim Kitap.
- şehirli, N. (2007). *Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi ve bazı değerışkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- şen, M. (2009). *3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değerışkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- şenel, H. G. (1995). Yetersizliğe Sahip Kardeşi Olanlarla Olmayanların Yetersizliğe Yönelik tutumları ve Kaygı Düzeyleri Yönünden Karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(1), 33-39.
- Taş, E. (2007). *Süreğer hastalıklı çocukların kaynaştırma eğitim ortamlarında karşılaştıkları güçlüklerin öğretmen, aile ve çocuklar açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tatlı, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Theresa Badgett, B. S. (1998). *Differences in the social development of young children who are educated in an inclusive kindergarten and children who are*

educated in a non-inclusive kindergarten. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas Woman's University, Denton, USA.

Thompson, M. R., Callaghan, P. D., Hunt, G. E., Cornish, J. L., and McGregor, I. S. (2007). A role for oxytocin and 5-HT 1A receptors in the prosocial effects of 3, 4 methylenedioxymethamphetamine ("ecstasy"). *Neuroscience*, 146(2), 509-514.

Tredwell, C. T. (2007). *Impact of peer tutoring sessions on oral language vocabulary in early childhood inclusive settings.* Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nevada, Las Vegas, USA.

Trevarthen, C. (1984). Emotions in infancy: Regulators of contact and relationships with persons. K. R. Scherer ve P. Ekman (Ed.), *Approaches to emotion* (129-157). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Trommsdorff, G., Friedlmeier, W., and Mayer, B. (2007). Sympathy, distress, and prosocial behavior of preschool children in four cultures. *International Journal of Behavioral Development*, 31(3), 284-293.

Tunçgenç, B., and Cohen, E. (2016). Movement synchrony forges social bonds across group divides. *Frontiers in Psychology*, 7, 782.

Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ulus, L. (2015) *Annelere verilen empati eğitiminin bağışlama ve empati düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulus, L. ve Yalçıntaş Sezgin, E. (2017). *Prosocial behaviors and development of prosocial behaviors in preschool period.* I. Koleva ve G. Duman (Ed.). *Educational research and practice.* Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.

- Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uzmen, F. S. (2001). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzmen, S., ve Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.
- Uzun, G. (2009). *Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okulu müdürlerinin rolü ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, F. (2003). *Empatik iletişim eğitiminin okulöncesi çocuğa olan annelerin empatik beceri düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstün, E. Y. (2010). Etkili aile- okul- toplum ilişkileri. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* (ss. 229-245). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vaish, A., Carpenter, M., and Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *Developmental psychology*, 45(2), 534.
- Walker, S., Irving, K., and Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209.
- Warneken, F. (2013). Young children proactively remedy unnoticed accidents. *Cognition*, 126(1), 101-108.

- Warneken, F., and Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, *11*(3), 271-294.
- Warneken, F., and Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental psychology*, *44*(6), 1785.
- Warneken, F., and Tomasello, M. (2013). Parental presence and encouragement do not influence helping in young children. *Infancy*, *18*(3), 345-368.
- Weir, K. Stevenson, J., and Graham, P. (1980). Behavioral deviance and teacher ratings of prosocial behavior. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, *19*, 68-77.
- Wertag, A., and Bratko, D. (2016). In the search of a prosocial personality: Personality traits as predictors of prosocial behavior. *2nd World Conference on Personality*.
- Wheeler, M. J. (2006). *A comparison of school readiness for preschool children with and without disabilities in inclusive environments*. Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University, New York, USA.
- Whiting, B. B., and Whiting, J. W. (1975). *Children of six cultures: A psycho-cultural analysis*. Oxford, UK: Harvard University Press.
- Worden, L. J. (2002). *Social interactions and perceptions of social skills of children in inclusive preschools*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Delaware, Newark, USA.
- Yağmurlu, B., Sanson, A., and Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, *20*(55), 1-20.
- Yarrow, M. R., Scott, P. M., and Waxler, C. Z. (1973). Learning concern for others. *Developmental Psychology*, *8*(2), 240.
- Yarrow, M. R., Waxler, C. Z., Barrett, D., Darby, J., King, R., Pickett, M., and Smith, J. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development*, *47*(1), 118-125.

- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk psikolojisi*. (13. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk eğitimi el kitabı*. (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan, Y. (2016). *Hiperaktif çocuk ve ergen okulda* (6. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap.
- Yekta, Y. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan ilköğretim okullarına devam eden zihinsel engelli bireylerin eğitim yaşantılarına yönelik görüşlerinin betimlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, E. (2016). *48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E., ve Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172, 117-130.
- Yigen, S. (2008). *Çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne-babaların kaynaştırmaya ilişkin görüş ve beklentiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yoleri, S. (2014a). The role of child's temperament predictor on preschool social competence. *Creative Education*, 5(13), 1160.
- Yoleri, S. (2014b). The relationship between temperament, gender, and behavioural problems in preschool children. *South African Journal of Education*, 34(2), 01-18.
- Yurtsever Kılıçgün, M. (2016). Sosyal gelişim. E. Arslan (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (2. Baskı) (ss. 111-132). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yüce, G. (2015). *Okulöncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma*

düzeylerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Yükselen, A. İ. (2011). Okul öncesi dönem çocuğun davranışını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* (ss. 15-43). Ankara: Eğiten Kitap.

Zaff, J. F., Moore, K. A., Papillo, A. R., and Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 18(6), 599-630.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., and King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 5(2), 319-330.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., and Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126.

ÖZGEÇMİŞ

Funda ÖNAL, 1984, Manisa doğumludur. Okul öncesi eğitimini, ilk ve orta öğrenimini Manisa’ da tamamlamıştır. 2006 yılında Ege Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı’ ndan fakülte derecesi ile mezun olmuştur. MEB Okul Öncesi Öğretmeni olarak 10 yıldır çalışmakta, halen İstanbul/ Üsküdar/ Türkan Sabancı Görme Engelliler İlkokulu’ nda görev yapmaktadır.

E- posta: fundaonal@msn.com

Bilimsel Faaliyetler

Uyanık Balat, G., Önal, F., ve Alhan, N. N. (2014). *2013 MEB okul öncesi eğitim programına göre çocukların gelişim özellikleri, gelişim takip ve değerlendirmeye yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. 9. International Balkan Education and Science Congress, Edirne, Sözlü Bildiri.

Uyanık Balat, G., Alhan, N. N. ve Önal, F. (2014). *2013 MEB okul öncesi eğitim programına göre fiziksel ortamın düzenlenmesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. 9. International Balkan Education and Science Congress, Edirne, Sözlü Bildiri.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Okul Öncesi Eğitim Dönemi ve Özel Eğitim Hizmetleri Çalıştayı, 23- 27 Kasım 2015.