



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi
The Journal of International Social Research
Cilt: 10 Sayı: 51 Volume: 10 Issue: 51
Ağustos 2017 August 2017
www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581
Doi Number: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1812>

**KAYNAŞTIRMA UYGULAMASI YAPILAN ANASINIFLARINDA İŞBİRLİĞİ-YARDIMLAŞMA-
PAYLAŞMA DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**
**AN EXAMINATION OF COOPERATION-HELPING-SHARING BEHAVIORS IN PRESCHOOL
CLASSROOMS WITH INCLUSIVE EDUCATION**

Nilgün METİN*
Fatma Betül ŞENOL**

Öz

Özel gereksinimli çocukların toplumsallaşması amacıyla uygulanan kaynaştırma eğitimi aynı zamanda normal gelişim gösteren çocuklarda olumlu sosyal-duygusal davranışların gelişmesinde de etkili olmaktadır. Sosyal davranışların bir alt kümesi olan olumlu sosyal davranışlar, bir kazanım beklemeden başkalarına yarar sağlayan eylemler olarak nitelendirilmektedir. Çocuklar bu davranışları okul öncesi dönemin son yıllarında kazanmaya başlarlar ve prososyal davranışların okulöncesi yıllarda kazanımı bireyin gelecekteki kişilik özellikleri bakımından için çok önemlidir. Bu çalışmanın amacı, kaynaştırma ortamlarında normal gelişim gösteren çocukların, normal gelişen ve özel gereksinimli akranlarına yönelik gösterdiği bazı prososyal davranışların (işbirliği - yardımlaşma - paylaşma davranışları) incelenmesidir. Çalışma bir nitel araştırma olup tarama modeli tipindedir. Araştırma Afyonkarahisar ili, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında yapılmış olup; çalışma grubunu sınıfında özel gereksinimli akranı olan 5-6 yaş grubundaki 81 normal gelişen çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veriler yapılandırılmış gözlem tekniği ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, 22 maddeden oluşan yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu işbirliği, paylaşma ve yardımlaşma alt boyutlarından oluşmaktadır. Gözlem formunun Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları toplam güvenilirlik 0,807, alt boyutlarda; İşbirliği alt boyutu için 0,755, Yardımlaşma alt boyutu için 0,691 ve paylaşma alt boyutu için 0,689'dir. Gözlemler özel gereksinimli çocuk sınıftayken ve sadece oyun zamanında yapılmış ve aralıklı gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda normal gelişen her çocuk üçer kez beşer dakika gözlemlenmiştir. Gözlemlerden elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda işbirliği, paylaşma ve yardımlaşma davranışlarında normal gelişen çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu, anne ve babanın öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı; normal gelişen çocuğun yaşı, daha önce okul öncesi eğitim alıp almadığı, öğretmenin yaşı, mesleki kıdemi, daha önceden sınıfında özel gereksinimli çocuğun olup-olmadığı, sınıfın mevcudu, özel gereksinimli çocuğun engel türü ve cinsiyetine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, Kaynaştırma, İşbirliği, Yardımlaşma, Paylaşma.

Abstract

Inclusive education practices, which aim to socialize children with special needs, have positive effects on normally developing children's social-emotional behaviors. A sub-set of social behaviors, positive social behaviors are characterized by useful acts for others which are done without expecting any benefit. Children start to adopt such behaviors in their last years of preschool education, and the adoption of prosocial behaviors during the preschool years plays an important role in individuals' personality traits in the future. In this sense, the aim of this study is to describe normally developing preschoolers' specific prosocial behaviors (cooperation-helping-sharing behaviors) towards their normally developing peers and their peers with special needs. It is a qualitative research with a scanning model. The study was conducted in public preschools in Afyonkarahisar, and the sample size consisted of 81 5-6 year old normally developing children of which classes included children with special needs. The study data was collected with a structured observation technique. A 22-item structured observation form which was developed by the researcher was used as the data collection instrument of the study. This observation form consisted of *cooperation*, *helping* and *sharing* sub dimensions. The total Cronbach's Alpha reliability coefficient was 0.807, and for the sub dimensions, it was 0.755 for the cooperation sub dimension, .691 for the helping sub dimension and .689 for the sharing sub dimension. The observations were made when the children with special needs were in the classroom and only during playtime. During the process, the intermittent observation technique was applied. Within the goal of the study, each of the normally developing children were observed for 3-5 minutes. The observation data was analyzed using SPSS 20. The participant children's cooperation, helping and sharing behaviors were comparatively analyzed based on the age, gender, type of disability, birth order, parents' educational background and whether they had attended preschool before of both the normally developing children and the children with special needs age, and on the basis of teacher's age, professional seniority, whether s/he has received any training about inclusive education, and whether there was any child with special needs in her classes. The study results showed that there was no meaningful difference in children's cooperation, helping and sharing behaviors in terms of normally developing children's gender, number of siblings, birth order and parents' education background while there were significant differences in terms of the normally developing children's age, whether they attended preschool before, teacher's age, professional seniority, whether s/he has received any training about inclusive education, whether there was any child with special needs in her classes, classroom size, the type of disability and gender of the child with special needs in the class.

Keywords: Preschool, Inclusive, Cooperation, Helping, Sharing

GİRİŞ

*Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

**Arş. Grv., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD



Kaynaştırma, en genel tanımı ile özel gereksinimli çocukların normal gelişen akranlarıyla beraber genel eğitim sınıflarında eğitim görmesi olarak açıklanabilir. Kaynaştırma esas olarak özel gereksinimli çocuklara yaşadıkları topluma uyum sağlayacak becerileri kazandırmayı amaçlamakla birlikte uygulamalarda normal gelişen çocukların özel gereksinimli çocuklara karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve farklılıklara saygı duymayı öğrenmeleri bakımından önem taşımaktadır (Metin, 1992).

Topluma uyum sağlamanın temelini sosyal davranışlar oluşturmakta ve sosyal yaşama uyumun temelleri erken çocukluk döneminde atılmaktadır (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1996). Yapılan çalışmalarda sosyal davranışların gelişiminin ilk üç yılda hızlı olduğu; bu dönemdeki sosyal davranışların kazanımının ebeveynlerle ve çocuğa bakım veren kişiyle bağlantılı olduğu belirtilmekte ve sosyal davranışların gelişimi üzerinde en fazla ebeveynlik stilleri ve ebeveyn -çocuk ilişkisinin niteliğinin etkili olduğu vurgulanmaktadır (Michalik vd., 2007). 3 - 6 yaş döneminde ise çocukların sosyal davranışlarının gelişimi akran etkileşimlerinin niteliği ile ilişkilidir (Guralnick ve Neville, 1997; Akt: Vaughn vd., 2003). Akran etkileşimi çocuklar için sosyal bir destektir ve pek çok olumlu davranışın pekişmesini sağlamaktadır (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1996). Olumlu sosyal davranışlara örnek olarak işbirliği, empati, paylaşma, yardımlaşma, fedakarlık, vb. verilebilir (Eisenberg ve Mussen, 1997).

Prososyal davranış başkalarına yarar sağlayan sosyal eylem olarak nitelendirilmektedir. Bu davranışlar genellikle çocuğun sözlü ve sözsüz etkileşim davranışlarına yansımaktadır. Okul öncesi dönem olumlu sosyal davranışların gelişiminde hassas bir dönem olmasına rağmen bu davranışların gelişimini engelleyen veya destekleyen çok az şey bilinmektedir. Prososyal davranışların okul öncesi dönemde kazanılması çocukların ileriki eğitim dönemlerindeki akademik becerilerini olumlu yönde etkilediği, bunun yanında akran zorbalığı düzeylerinin daha düşük olduğu yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (Eisenberg, Cumberland, ve Spinrad, 1998; Kokko, Tremblay, Lacourse, Nagin, ve Vitaro, 2006; Veenstra vd., 2008).

Olumlu sosyal davranış gösteren çocuklar akranları ile güvenli ilişkiler geliştirerek yaşadıkları çevreye kolayca uyum sağlayabilirler (Kapçı ve Çorbacı-Oruç, 2003). Çocukların olumlu sosyal davranışları kazanması sadece sınıf içinde değil yaşamın her anında ve her durumda oldukça önemlidir. Olumlu sosyal davranışlarının düşük olması ileride ruh sağlığı sorunları, iş bulmada ve iş yaşamında zorluklar ortaya çıkarabilmektedir (Reynolds, Gast ve Luscre, 2014).

Normal gelişen çocuklar gibi özel gereksinimli çocukların da olumlu sosyal davranışları kazanabilmesi toplumsallaşmaları açısından önem taşımaktadır (Reynolds, Gast ve Luscre, 2014). Özel gereksinimli çocuğun toplumca onaylanan sosyal davranışları kazanması okul öncesi dönemde kolay, ileriki dönemlerde benimsenmesi zor davranışlardır (Metin, 2012). Bu çocukların okul öncesi dönemden itibaren kaynaştırma eğitimine katılması topluma uyumu için gerekli olan sosyal davranışları ve iletişim becerilerini kazanmasını sağlar, davranış problemlerinin en aza inmesine yardımcı olur. Bu nedenle özel gereksinimli çocuklar kaynaştırma eğitimine okul öncesi dönemden itibaren katılmalıdır (Diamond, Le Furgy ve Blass, 1993; Metin, 2012).

Bandura 'nın (1977) Sosyal Öğrenme teorisine göre çocuklar aile bireylerini, akranlarını, öğretmenlerini ve çevresindeki insanları gözlemleyerek pek çok davranışı öğrenirler. Bu teoride çocukların sosyal davranışları model alarak öğrendiği vurgulanmaktadır. Normal gelişen çocuklar, özel gereksinimli sınıf arkadaşına sergilediği tutum ve davranışlarını, büyük ölçüde diğer akranlarının ve öğretmenin özel gereksinimli çocuğa yönelik davranışları model alarak oluşturmaktadır; bununla beraber özel gereksinimli çocuk ta normal gelişen çocukların davranışlarını model alarak diğer davranışlarla birlikte sosyal davranışları taklit etmektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde kaynaştırılan özel gereksinimli çocukların olumlu sosyal davranış repertuarını geliştirebilmesi için, sınıf arkadaşlarıyla olumlu sosyal davranışları geliştiren sosyal iletişimin başlamasını gerektiği konusu vurgulanmaktadır (Metin, 2012; Vaughn vd., 2003). Kaynaştırma eğitiminin iyi bir şekilde planlanmasında en önemli görev öğretmene düşmektedir. Öğretmen hazırladığı eğitim planını, özel gereksinimli çocuğun gereksinimleri, akademik becerileri ve sosyal davranışlarını destekleyecek şekilde uyarlayarak uygulamalıdır (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2013). Wiener ve Timmermanis (2012) öğretmenlerin özel gereksinimli çocuğa gösterdiği olumlu tutumun, normal gelişen çocukların bu çocuğu arkadaş olarak kabul edip olumlu sosyal davranışlar göstermede etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Okul öncesi eğitim programı, çocukların gelişimlerini her alanda desteklemeyi amaçlamaktadır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000), dolayısıyla okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlikler, Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri olmak üzere çeşitlilik göstermektedir (MEB, 2013). Uygulanan etkinliklere günlük eğitim akışında yer verilmektedir. Seçilen kazanım ve göstergelerde etkinlik türleri farklılık gösterse de öğrenme merkezlerinde oyun zamanı



günlük eğitim akışındaki ilk etkinliktir ve öğretmenler günlük eğitim akışında çoğunlukla öğrenme merkezlerinde zamanına mutlaka yer vermektedirler (MEGEP, 2007; Gülay Ogelman, 2014). Öğrenme merkezlerinde oyun zamanında çocuklar öğretmen rehberliği ile istedikleri öğrenme merkezinde ve istedikleri materyallerle serbest oyun oynayabilmektedirler (MEB, 2013). Öğrenme merkezlerinde oyun zamanında çocukların içsel motivasyonları oldukça yüksektir ve akranları ile yoğun bir şekilde doğal iletişime girebilmektedirler (Duman ve Koçak, 2013). Doğal iletişimin yanı sıra çocukların sosyal davranışları geliştirme ve gösterme olanağı en fazla oyun zamanında gerçekleşmektedir (Vaughn vd. 2003). Öğrenme merkezlerinde oyun zamanında diğer etkinliklere göre çocuklar birbirleriyle ve öğretmenleriyle daha çok etkileşime girmektedir ve öğretmenler çocukların davranışlarını daha çok gözlemleyebilmekte ve yönlendirebilmektedir (Kontos, 1999; Han, Buell, Holochwost ve Demott, 2012).

Öğrenme merkezlerinde oyun zamanı özel gereksinimli çocuklara da diğer etkinliklere oranla daha fazla oyuna katılma ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşime girme fırsatı sunmaktadır (Kemp, Yuriko, Carter ve Sweller, 2013). Öğretmenler özel gereksinimli ve normal gelişen çocuklar arasındaki etkileşimi geliştirebilmek için öğrenme merkezlerinde oyun zamanından yararlanabilir; özel gereksinimli çocuğun oyun gruplarına dahil olması ve akranları ile iletişim kurabilmesi için rehberlik yapabilir ve gerektiğinde müdahale etme fırsatı bulabilir. Öğretmen çocukların grup olarak oynayabileceği oyunları özel gereksinimli çocuğun da katılabileceği şekilde yapılandırabilir. Çocuklar arasındaki etkileşimi artırma imkanı sunan grup oyunları, özellikle özel gereksinimli çocukla diğer çocuklar arasındaki olumlu sosyal etkileşim davranışlarının artmasını sağlaması açısından önemlidir (Wiener ve Timmermanis, 2012).

Olumlu sosyal davranışların normal gelişen ve özel gereksinimli çocuklar açısından öneminin vurgulandığı bu çalışmanın amacı, kaynaştırma ortamlarında normal gelişen çocukların birbirlerine ve özel gereksinimli akranlarına yönelik gösterdiği *işbirliği - yardımlaşma - paylaşma* davranışlarının incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönemdeki kaynaştırma ortamlarında bulunan ve normal gelişen çocukların akranlarına ve özel gereksinimli çocuğa yönelik gösterdikleri *işbirliği - paylaşma - yardımlaşma* davranışlarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ve kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıflarına devam eden ve normal gelişen çocuklar; çalışma grubunu ise Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı, kaynaştırma uygulaması yapılan altı anasınıfına devam eden ve normal gelişen 81 çocuk oluşturmaktadır. Kaynaştırma uygulaması yapılan bu ana sınıflarındaki özel gereksinimli çocukların ikisinin *Down Sendromu*, ikisinin otizm, birinin *dil konuşma bozukluğu*, birinin de *işitme engeli* tanısı bulunmaktadır.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarına bağlı olarak normal gelişen çocukların sınıfında özel gereksinimli çocuğun bulunması çalışma grubu seçiminde önemli bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Normal gelişen ve özel gereksinimli çocukların demografik bilgileri Tablo 1 ve 2'de, öğretmenlerinin demografik özellikleri ise Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubundaki Normal Gelişen Çocukların Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler		N (81)	%
Cinsiyet	Kız	38	46,9
	Erkek	43	53,1
Yaş	Beş Yaş	33	40,7
	Altı Yaş	48	59,3
Doğuş Sırası	Birinci Çocuk	42	51,9
	İkinci Çocuk	34	42,0
	Üçüncü Çocuk	3	3,7
	Dördüncü Çocuk	2	2,5
Kardeş Sayısı	Kardeşi Yok	11	13,6



	Bir Kardeşi Var	54	66,7
	İki Kardeşi Var	13	16,0
	Üç Kardeşi Var	3	3,7
Daha önce okul öncesi eğitim alma durumu	Aldı	52	64,2
	Almadı	29	35,8

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan normal gelişen çocukların %46,9'unun kız, %53,1'inin erkek; %40,7'sinin beş yaşında, %59,3'ünün altı yaşında ;%51,9'unun birinci çocuk, %66,7'sinin bir kardeşi olduğu, ayrıca %64,2'sinin daha önce okul öncesi eğitimi aldığı görülmektedir.

Tablo 2: Çalışma Grubundaki Özel Gereksinimli Çocukların Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler		n(6)	%
Cinsiyet	Kız	2	25,0
	Erkek	4	75,0
Yaş	Beş Yaş	2	25,0
	Altı Yaş	4	75,0
Engel Türü	Down Sendromu	2	25,0
	Otizm	2	25,0
	Dil Konuşma boz.	1	12,5
	İşitme Engeli	1	12,5

Tablo 2 incelendiğinde, özel gereksinimli altı çocuğun % 25 'inin kız, % 75'inin erkek; % 25'inin beş yaşında, % 75'inin altı yaşında; %25'inin Down Sendromu ve %25'inin otizm, %12,5'inin dil konuşma bozukluğu ve %12,5'inin de işitme engeli tanısı olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Çalışma Grubundaki Çocukların Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

		n(6)	%
Öğretmenin Yaşı	22-32 Yaş	2	33,3
	33-43 Yaş	4	66,7
Mesleki Kıdemi	7-12 Yıl	2	33,3
	13-18 Yıl	4	66,7
Kaynaştırma Eğitimi Aldı mı?	Evet	1	16,6
	Hayır	5	83,4
Daha önce sınıfında kaç özel gereksinimli çocuk oldu?	Hiç Olmadı	2	33,3
	Bir Tane	1	16,6
	İki Tane	0	0,0
	Üç Tane	1	16,6
	Dört Tane	2	33,3
Sınıf Mevcudu	11-16	1	16,6
	17-22	4	66,7
	23 ve Üzeri	1	16,6

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin % 66,7'sinin 33-43 yaş aralığında, % 66,7'sinin mesleki kıdeminin 13 - 18 yıl arasında olduğu; % 83,4'ünün kaynaştırmaya ilişkin eğitim almadığı, %33,3'ünün daha önce sınıfında hiç özel gereksinimli çocuğun olmadığı, %33,3'ünün daha önceden dört tane özel gereksinimli çocuk olduğu; %66,7'sinin çalıştığı sınıftaki mevcudun 17 - 22 arasında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı:

Çalışmanın amacı doğrultusunda işbirliği - paylaşma - yardımlaşma davranışlarının incelenmesi sürecinde yapılandırılmış gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılandırılmış gözlemlerle ilgili sistemli bir yaklaşım izlenmekte ve gözlemlerle ilgili önceden oluşturulmuş bir kodlama sisteminden yararlanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Kaynaştırma Sınıflarında İşbirliği Paylaşma Yardımlaşma Davranışları Gözlem Formu

Gözlem formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup üç alt boyut ve 22 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar işbirliği, paylaşma, yardımlaşma davranışlarıdır. Her bir alt boyuta ait maddelerde çalışmanın amacı doğrultusunda normal gelişen çocuğun, normal gelişen akranlarına ve özel gereksinimli çocuğa yönelik davranışlarını belirlemek için ayrı maddeler bulunmaktadır. İşbirliği alt boyutu 7 maddeden, yardımlaşma alt boyutu 10 maddeden, paylaşma alt boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Gözlem Formunda prososyal davranışlardan sadece işbirliği, paylaşma ve yardımlaşma davranışlarına yer verilmiş, fedakarlık yapma, empati duyma becerileri gibi somut olarak gözlemlenemediği için formu alınmamıştır.



Gözlem formu oluşturulduktan sonra 11 uzmanın (iki ölçme değerlendirme, iki özel eğitim, iki çocuk gelişimi ve beş okul öncesi eğitimi uzmanı) görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Pilot çalışma için iki farklı anasınıfından 34 çocuk gözlemlenerek ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda güvenilirlik katsayısının ölçme aracının tümü için ($\alpha=0.834$) ve madde toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ön uygulama sonrasında ölçeğin düzenlenmesi yapılarak son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Gerekli izinler alındıktan sonra gözlem yapılacak olan okulların yönetici ve öğretmenleri ile görüşülerek araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gözlem yapılacak günler belirlenmiştir. Gözlem verileri özel gereksinimli çocuk sınıftayken, öğrenme merkezlerinde oyun zamanında ve sadece normal gelişen çocuklar gözlenerek elde edilmiştir. Veri toplamada Gözlem tekniklerinden "Aralıklı Gözlem" kullanılmıştır. Aralıklı gözlem rastgele veya belirlenmiş zaman aralıklarında yapılan gözlemlerdir. Bu teknik doğrultusunda sınıftan rastgele beş çocuk seçilmiştir. Sınıftaki her çocuk beş dakika gözlemlendikten sonra birinci çocuğa tekrar dönülerek beş dakika daha gözlem yapılmış ve aynı işlem bir kez daha tekrarlanmıştır. Çalışma grubundaki her bir çocuk 3 defada toplam 15 dakika gözlemlenerek veriler toplanmıştır. Her bir çocuk için gözlem bilgisi üç seansta aynı günde toplanmıştır. Gözlem bilgilerinin güvenilirliği için çalışma grubundaki 81 çocuğun 35'i eş gözlemci ile beraber gözlemlenmiştir. Genel toplamda yirmi bir saat gözlem bilgisi toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Normal gelişen çocuklara, özel gereksinimli çocuklara ve öğretmenlere ilişkin demografik özelliklerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Değişkenlerin normal dağılımdan gelme durumları araştırılırken birim sayıları nedeniyle Shapiro Wilk's' den yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p<0,05$ olması durumunda değişkenlerin normal dağılımdan gelmediği, $p>0,05$ olması durumunda ise değişkenlerin normal dağılımdan geldikleri belirtilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan gelmemesi nedeniyle Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır. Birim sayılarının 20 den fazla olması nedeniyle Mann Whitney U Testi için standartlaştırılmış z değerleri verilmiştir. Kruskal Wallis-H Testinde anlamlı farklılıkların görülmesi durumunda Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi ile aralarında farklılık olan gruplar belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2017).

Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p<0,05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın olduğu, $p>0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2017).

Araştırmanın Sınırlılıkları:

Araştırmanın amacı olumlu prososyal davranışlardan işbirliği, yardımlaşma, paylaşma davranışları ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu özel gereksinimli çocuğun kaynaştırma eğitimine katıldığı anasınıfları ile sınırlıdır. Araştırmada yapılan gözlem her çocuğun üç kez beşer dakika gözlemlenmesi ile sınırlıdır. Gözlemler, öğrenme merkezlerinde oyun zamanında yapılan gözlemler ile sınırlıdır.

BULGULAR

Kaynaştırma Sınıflarında İşbirliği Paylaşma Yardımlaşma Davranışları Gözlem Formu'nun Geçerlik Güvenirlik Analizi

Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI)

"Kaynaştırma Sınıflarında İşbirliği Paylaşma Yardımlaşma Davranışları Gözlem Formu"na ilişkin kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla uzman görüşleri alınmıştır. Toplam 11 uzmandan gelen görüşlerin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. Ardından, hesaplanan KGO'ların ortalaması alınarak kapsam geçerliği indeksi (KGI) belirlenmiştir. Bu indeks her bir madde için uzmanların o maddeyi gerekli görüp görmediklerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Yurdugül, 2005). Bu değer, maddelerin uygunluk düzeyi için hesaplanmıştır.

Uzman sayısı 11 olması sebebiyle 0,6'den büyük olan KGO değerine sahip maddelerin kapsam geçerliğinin sağlandığı sonucuna varılmaktadır (Yurdugül, 2005). 0,6 dan düşük olan maddeler (4. 9., 22. ve 25. maddeler) çalışma dışında bırakılmıştır. KGO değerlerinin hesaplanması sonucunda uzmanların kalan maddelerde uygunluk görüşü bildirdikleri ve KGO değerleri ile maddelere ilişkin Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGI) değerleri 0,82 çıkmıştır ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır.



Tablo 4: KGO ve KGİ Değerleri

Madde	KGO
1.Arkadaşı/ları ile gerekli durumlarda işbirliği yapar.	1
2.Bir durumun (oyunun) tamamlanabilmesi için arkadaşı/ları ile işbirliği yapar.	1
3.Bir problem durumu ile karşılaştığında arkadaşı/ları ile işbirliği yaparak problemin üstesinden gelmeye çalışır.	0,8
5.Arkadaşının işbirliği talebini kabul eder.	1
6.Özel gereksinimli çocuk ile işbirliği gerektiren etkinlik ve oyunlarda işbirliği yapar.	1
7.Bir durumun(oyunun) tamamlanabilmesi için özel gereksinimli çocuk ile işbirliği yapar.	0,8
8.Bir problem durumu ile karşılaştığında özel gereksinimli çocuk ile işbirliği yaparak problemin üstesinden gelmeye çalışır.	0,8
10.Gereksinimleri olduğunda arkadaşı/larına yardım eder.	0,6
11.Oyunun/etkinliğin tamamlanabilmesi arkadaşı/larına yardım eder.	1
12.Gereksinimi olduğunda arkadaşından/larından yardım ister.	1
13.Oyunun/etkinliğin tamamlanabilmesi için arkadaşı/larından yardım ister.	0,6
14.Arkadaşının yardım talebini kabul eder.	0,6
15.Gereksinimleri olduğunda özel gereksinimli çocuğa yardım eder.	0,6
16.Oyunun/etkinliğin tamamlanabilmesi için özel gereksinimli çocuğa yardım eder.	1
17.Gereksinimi olduğunda özel gereksinimli çocuktan yardım ister.	1
18.Oyunun/etkinliğin tamamlanabilmesi için özel gereksinimli çocuktan yardım ister.	0,8
19. Özel gereksinimli çocuğu yardım talebini kabul eder.	0,6
20. Kullandığı materyalleri ve oyuncakları arkadaşı/ları ile paylaşır.	0,6
21. O anda kullanmakta olduğu materyal ve oyuncakları arkadaşları ile paylaşır.	1
23. Kullandığı materyalleri ve oyuncakları özel gereksinimli çocuk ile paylaşır.	0,6
24. O anda kullanmakta olduğu materyalleri ve oyuncakları özel gereksinimli çocuk ile paylaşır.	0,6
26. Özel gereksinimli çocuğun paylaşımında bulunma talebini kabul eder.	1
KGİ	0,82

Güvenirlilik Analizi

Güvenirlilik, örneklemdaki çocukların gözlem formundaki gösterdikleri davranışlar arasındaki tutarlılığı belirlemek ve gözlem formunun davranışları ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı davranışları ne derece ölçtüğünü belirlemek için kullanılmaktadır. Cronbach Alfa ve eş değer gözlemci güvenirliliği başlıca güvenirlilik türleri arasında yer almaktadır (Büyüköztürk, 2017).

Tablo 5: Güvenirlilik İstatistikleri

Güvenirlilik İstatistikleri		
Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha	Madde sayısı
İşbirliği	0,755	7
Yardımlaşma	0,691	10
Paylaşma	0,689	5
Toplam	0,807	22

Tablo 5 incelendiğinde, alt boyutlara ait Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayıları incelendiğinde toplam güvenirliliğin 0,807 olduğu, alt boyutlarda ise işbirliği alt boyutu için 0,755, yardımlaşma alt boyutu için 0,691 ve paylaşma alt boyutu için 0,689 olarak hesaplandığı görülmektedir. Genel anlamda değerlendirildiğinde gözlem formunun yeterli büyüklükte bir güvenirliliğe sahip olduğu söylenebilir.

Eş Gözlemci Güvenirlilik Analizi

Güvenirlilik için kullanılabilen diğer bir güvenirlilik analizi değerlendirmeciler arasındaki tutarlılıktır. Değerlendirmecilerin birbirinden bağımsız olarak çocukların davranışlarına verdikleri puanlar güvenirliliği incelemede kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008).

Tablo 6: Eş Gözlemciler Arasındaki Korelasyon

İki Gözlemci Arasında Korelasyon



	r	p
İşbirliği	0,591	0,002*
Yardımlaşma	0,618	0,001*
Paylaşma	0,498	0,042*

*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde, iki gözlemci skorları arasında anlamlı ve pozitif bir korelasyon görülmektedir (p<0,05). Bu durum iki gözlemcinin gözlemleri sonucunda elde edilen skorların bir birine benzer olduğunu göstermektedir; diğer bir deyişle eş gözlemci güvenilirliği sağlanmıştır.

Karşılaştırmalı Bulgular

Kaynaştırma ortamlarında normal gelişen çocukların birbirlerine ve özel gereksinimli akranlarına yönelik işbirliği, paylaşma ve yardımlaşma davranışlarının gözlemlenmesi amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 7: Çocukların İşbirliği, Yardımlaşma ve Paylaşma Davranışlarına İlişkin Puan Ortalamaları

İYPGF	\bar{X}	ss	Düzye
İşbirliği	9,7	2,19	Düşük
Yardımlaşma	13,8	2,26	Orta
Paylaşma	6,9	1,1	Düşük

Tablo 7 incelendiğinde, çocukların işbirliği davranışına ilişkin puan ortalamaları (\bar{X} =9,7), yardımlaşma davranışına ilişkin puan ortalamaları (\bar{X} =13,8) ve paylaşma davranışına ilişkin puan ortalamaları (\bar{X} =6,9) olup, işbirliği ve paylaşma davranışlarını gösterme sıklıklarının düşük, yardımlaşma davranışlarını gösterme sıklıklarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 8: Cinsiyet Değişkenine Göre İşbirliği, Yardımlaşma ve Paylaşma Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

İYPGF	Cinsiyet	n	\bar{X}	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	Mann-Whitney U Testi	
									z	p
İşbirliği	Kız	38	10,0	9,5	7	15	2,2	37,93	-1,265	0,206
	Erkek	43	9,4	9	7	14	2,17	44,47		
Yardımlaşma	Kız	38	13,8	14	10	18	2,22	40,03	-0,397	0,691
	Erkek	43	13,7	14	10	18	2,32	42,09		
Paylaşma	Kız	38	6,8	7	5	9	1,14	41,64	0,27	0,787
	Erkek	43	6,9	7	5	9	1,09	40,28		

*p<0,05

Tablo 8'deki bulgular dikkate alındığında işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma puan ortalamaları, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05).

Tablo 9: Yaş Değişkenine Göre İşbirliği, Yardımlaşma ve Paylaşma Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

İYPGF	Yaş	n	\bar{X}	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	Mann-Whitney U Testi	
									z	p
İşbirliği	Beş Yaş	33	10,4	10	7	13	2,01	49,26	-2,653	0,008*
	Altı Yaş	48	9,2	8	7	15	2,2	35,32		
Yardımlaşma	Beş Yaş	33	14,3	15	10	18	2,4	46,05	-1,618	0,106
	Altı Yaş	48	13,5	14	10	18	2,12	37,53		
Paylaşma	Beş Yaş	33	7,0	7	5	9	1,07	43,32	-0,764	0,445
	Altı Yaş	48	6,8	7	5	9	1,13	39,41		

*p<0,05

Tablo 9'daki bulgular incelendiğinde, yardımlaşma ve paylaşma puan ortalamaları bakımından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, İşbirliği puanı ortalamaları arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir (p<0,05). Altı yaş grubunun işbirliği puan ortalaması (\bar{X} =10,4) beş yaş grubuna göre (\bar{X} =9,2) anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 10: Doğum Sırası Değişkenine Göre İşbirliği, Yardımlaşma ve Paylaşma Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları



İYPGF		Doğum Sırası						Sıra Ort.	Kruskal Wallis-H Testi	
		n	\bar{X}	Median	Min	Max	ss		H	p
İşbirliği	Birinci Çocuk	42	9,4	9	7	15	2,15	38,6	5,805	0,121
	İkinci Çocuk	34	9,7	9,5	7	14	2,23	40,82		
	Üçüncü Çocuk	3	12,7	13	12	13	0,58	71,33		
	Dördüncü Çocuk	2	10,0	10	10	10	0	49		
Yardımlaşma	Birinci Çocuk	42	13,5	14	10	18	2,17	38,05	1,857	0,603
	İkinci Çocuk	34	14,0	14	11	18	2,24	43,51		
	Üçüncü Çocuk	3	15,0	17	11	17	3,46	52,83		
	Dördüncü Çocuk	2	14,0	14	11	17	4,24	42,5		
Paylaşma	Birinci Çocuk	42	6,9	7	5	9	1,12	41,63	0,593	0,898
	İkinci Çocuk	34	6,8	7	5	9	1,07	39,38		
	Üçüncü Çocuk	3	7,0	7	6	8	1	44,5		
	Dördüncü Çocuk	2	7,5	7,5	6	9	2,12	50		

*p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde, işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma puan ortalamaları doğum sırası değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (p>0,05).

Tablo 11: Kardeş Sayısı Değişkenine Göre İşbirliği, Yardımlaşma ve Paylaşma Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

İYPGF		Kardeş Sayısı						Sıra Ort.	Kruskal Wallis-H Testi	
		n	\bar{X}	Median	Min	Max	ss		H	p
İşbirliği	Kardeş Yok	11	8,9	8	7	12	1,92	33,09	4,251	0,236
	Bir Kardeşi Var	54	9,5	9	7	15	2,14	39,89		
	İki Kardeşi Var	13	10,5	10	7	14	2,54	48,54		
	Üç Kardeşi Var	3	11,0	10	10	13	1,73	57,33		
Yardımlaşma	Kardeş Yok	11	13,6	14	10	17	2,16	39,91	0,759	0,859
	Bir Kardeşi Var	54	13,8	14	10	18	2,23	40,86		
	İki Kardeşi Var	13	14,2	14	11	18	2,44	44,54		
	Üç Kardeşi Var	3	13,0	11	11	17	3,46	32,17		
Paylaşma	Kardeş Yok	11	7,4	7	6	9	1,12	50,68	4,185	0,242
	Bir Kardeşi Var	54	6,7	7	5	9	1,08	37,58		
	İki Kardeşi Var	13	7,2	7	6	9	0,99	47,12		
	Üç Kardeşi Var	3	7,0	6	6	9	1,73	40,5		

*p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde, işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma puan ortalamaları kardeş sayısı değişkenine göre karşılaştırıldığında aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir (p>0,05).

Tablo 12: Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp- Almama Durumuna Göre İşbirliği, Yardımlaşma ve Paylaşma Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

İYPGF		Daha önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumu						Sıra Ort.	Mann-Whitney U Testi	
		n	\bar{X}	Median	Min	Max	ss		z	p
İşbirliği	Aldı	52	10,0	10	7	15	2,15	44,59	-1,861	0,063
	Almadı	29	9,1	9	7	14	2,19	34,57		
Yardımlaşma	Aldı	52	14,4	14,5	11	18	2,15	47,62	-3,431	0,001*
	Almadı	29	12,7	12	10	17	2,04	29,12		
Paylaşma	Aldı	52	7,1	7	5	9	1,18	45,61	-2,45	0,014*
	Almadı	29	6,5	6	5	8	0,83	32,74		

*p<0,05

Tablo 12'deki bulgular incelendiğinde, daha önce okul öncesi eğitim alıp-almama değişkenine göre işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma puan ortalamaları karşılaştırılmış, işbirliği puan ortalamalarında farklılık gözlenmezken, yardımlaşma ve paylaşma puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0,05). Daha önce okul öncesi eğitim almayanların hem yardımlaşma ($\bar{X}=12,7$) hem de paylaşma ($\bar{X}=6,5$) puan ortalamaları, okul öncesi eğitim alanlara göre anlamlı derecede düşüktür.

Tablo 13: Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre İşbirliği, Yardımlaşma ve Paylaşma Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları



İYPGF		Öğretmenin Yaşı						Sıra Ort.	Mann-Whitney U Testi	
		n	\bar{X}	Median	Min	Max	ss		z	p
İşbirliği	22-32 Yaş	19	9,1	8	7	13	1,78	35,53	1,174	0,24
	33-43 Yaş	62	9,8	10	7	15	2,28	42,68		
Yardımlaşma	22-32 Yaş	19	12,6	12	11	15	1,5	28,42	2,693	0,007*
	33-43 Yaş	62	14,2	14	10	18	2,33	44,85		
Paylaşma	22-32 Yaş	19	6,3	6	5	8	0,75	29,74	2,477	0,013*
	33-43 Yaş	62	7,0	7	5	9	1,14	44,45		

*p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde, çalışma grubundaki çocukların öğretmenlerinin yaş grupları değişkenine göre işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma puan ortalamaları karşılaştırılmış, işbirliği puan ortalamaları arasında farklılık gözlenmezken, yardımlaşma ve paylaşma puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0,05). Öğretmenin yaşı "22-32" arasında olan çocukların hem yardımlaşma ($\bar{X}=12,6$) hem de paylaşma ($\bar{X}=6,3$) puan ortalaması, öğretmenin yaşı "33-43" arasında olanlara göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 14: Öğretmenin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İşbirliği, Yardımlaşma ve Paylaşma Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

İYPGF		Mesleki Kıdemi						Sıra Ort.	Mann-Whitney U Testi	
		n	\bar{X}	Median	Min	Max	ss		z	p
İşbirliği	7-12 Yıl	19	9,1	8	7	13	1,78	35,53	1,174	0,24
	13-18 Yıl	62	9,8	10	7	15	2,28	42,68		
Yardımlaşma	7-12 Yıl	19	12,6	12	11	15	1,5	28,42	2,693	0,007
	13-18 Yıl	62	14,2	14	10	18	2,33	44,85		
Paylaşma	7-12 Yıl	19	6,3	6	5	8	0,75	29,74	2,477	0,013
	13-18 Yıl	62	7,0	7	5	9	1,14	44,45		

*p<0,05

Tablo 14 incelendiğinde, çalışma grubundaki çocukların öğretmenlerinin mesleki kıdem süreleri değişkenine göre işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma puan ortalamaları karşılaştırılmış, işbirliği puan ortalamaları arasında farklılık bulunmazken, yardımlaşma ve paylaşma puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<0,05). Öğretmenin mesleki kıdem süresi "7-12 yıl" olan çocukların hem yardımlaşma ($\bar{X}=12,6$) hem de paylaşma ($\bar{X}=6,3$) puan ortalamaları, öğretmenin kıdem süresi "13-18 yıl" arasında olanlara göre anlamlı derecede düşüktür.

*Örneklemden önce çocukların öğretmenlerinden sadece biri daha önce kaynaştırmaya ilişkin eğitim aldığını belirttiği için (bknz, Tablo 3) bu değişkenle ilgili istatistik analiz yapılmamıştır.

Tablo 15: Öğretmenin Önceden Sınıfında Olan Özel Gereksinimli Çocuk Sayısına Göre İşbirliği, Yardımlaşma ve Paylaşma Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

İYPGF		Özel gereksinimli çocuk Olma durumu						Sıra Ort.	Kruskal Wallis-H Testi	
		n	\bar{X}	Median	Min	Max	ss		H	p
İşbirliği	Hiç Olmadı	34	10,2	10	7	15	2,34	46,56	6,488	0,09
	Bir Tane	6	9,8	9	8	13	2,23	43,75		
	Üç Tane	16	8,4	8	7	12	1,31	28,75		
	Dört Tane	25	9,6	9	7	14	2,22	40,62		
Yardımlaşma	Hiç Olmadı	34	15,4	16	10	18	2,09	57,01	28,385	0,001
	Bir Tane	6	12,3	12	11	14	1,37	26		
	Üç Tane	16	12,4	12	10	15	1,5	26,75		
	Dört Tane	25	12,9	13	11	17	1,78	31,94		
İkili Karşılaştırma: 2-1 3-1 4-1										
Paylaşma	Hiç Olmadı	34	7,4	8	5	9	1,1	52,01	19,945	0,001
	Bir Tane	6	6,8	7	6	8	0,75	41,17		
	Üç Tane	16	6,9	7	5	9	1,09	41,94		
	Dört Tane	25	6,1	6	5	8	0,73	25,38		
İkili Karşılaştırma: 4-1										

*p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde, çalışma grubundaki çocukların öğretmenlerinin daha önce eğitim verdiği özel gereksinimli çocuk sayısı bakımından işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma puan ortalamaları karşılaştırılmış, işbirliği puan ortalamaları arasında farklılık bulunmazken, yardımlaşma puan ortalamaları



arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p < 0,05$). Özel gereksinimli çocuk sayısının “bir tane” ($\bar{X} = 12,3$), “üç tane” ($\bar{X} = 12,4$) ve “dört tane” ($\bar{X} = 12,9$) olanların yardımlaşma puan ortalamaları sınıfında özel gereksinimli çocuk hiç olmayanlara ($\bar{X} = 15,4$) göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. Benzer şekilde paylaşma puan ortalamaları bakımından da aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Daha önceden sınıfında özel gereksinimli çocuk “dört tane” olanların ($\bar{X} = 6,1$) paylaşma puan ortalaması, sınıfında özel gereksinimli çocuk hiç olmayanlara ($\bar{X} = 7,4$) göre anlamlı derecede düşüktür.

Tablo 16: Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İşbirliği, Yardımlaşma ve Paylaşma Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

İYPGF		Sınıf Mevcudu						Sıra Ort.	Kruskal Wallis-H Testi	
		n	\bar{X}	Median	Min	Max	ss		H	p
İşbirliği	11-16	12	10,6	10	7	14	2,5	50,25	2,256	0,324
	17-22	49	9,4	9	7	13	1,85	39,12		
	23 ve Üzeri	20	9,8	10	7	15	2,69	40,05		
Yardımlaşma	11-16	12	13,2	13,5	11	17	1,99	34,54	9,181	0,01
	17-22	49	13,4	13	10	18	2,17	37,03		
	23 ve Üzeri	20	15,2	16	10	18	2,18	54,6		
İkili Karşılaştırma: 2-3										
Paylaşma	11-16	12	6,2	6	5	8	0,83	26,38	7,177	0,028
	17-22	49	6,9	7	5	9	1,05	41,55		
	23 ve Üzeri	20	7,3	7,5	5	9	1,21	48,43		
İkili Karşılaştırma: 1-3										

* $p < 0,05$

Tablo 16 incelendiğinde, çalışma grubundaki çocukların öğretmenlerinin sorumlu olduğu sınıf mevcutları bakımından yardımlaşma puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Sınıf mevcudu “17-22” ($\bar{X} = 13,4$) arasında olanların yardımlaşma puan ortalaması sınıf mevcudu “23 ve üzeri” ($\bar{X} = 15,2$) olanlara göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. Paylaşma puan ortalamaları bakımından da sınıf mevcutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Sınıf mevcudu “11-16” ($\bar{X} = 6,2$) arasında olanların paylaşma puan ortalaması, sınıf mevcudu “23 ve üzeri” ($\bar{X} = 7,3$) olanlara göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 17: Özel Gereksinimli Çocuğun Engel Türüne Göre İşbirliği, Yardımlaşma ve Paylaşma Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

İYPGF		Engel Türü						Sıra Ort.	Kruskal Wallis-H Testi	
		n	\bar{X}	Median	Min	Max	ss		H	p
İşbirliği	Down Sendromlu	25	9,6	9	7	14	2,22	40,62	6,488	0,09
	Otizm	34	10,2	10	7	15	2,34	46,56		
	Dil Konuşma Bozukluğu	16	8,4	8	7	12	1,31	28,75		
	İşitme Yetersizliği	6	9,8	9	8	13	2,23	43,75		
	Toplam	81	9,7	9	7	15	2,19			
Yardımlaşma	Down Sendromlu	25	12,9	13	11	17	1,78	31,94	28,385	0,001*
	Otizm	34	15,4	16	10	18	2,09	57,01		
	Dil Konuşma Bozukluğu	16	12,4	12	10	15	1,5	26,75		
	İşitme Yetersizliği	6	12,3	12	11	14	1,37	26		
	Toplam	81	13,8	14	10	18	2,26	İkili Karşılaştırma: 4-2 3-2 1-2		
Paylaşma	Down Sendromlu	25	6,1	6	5	8	0,73	25,38	19,945	0,001*
	Otizm	34	7,4	8	5	9	1,1	52,01		
	Dil Konuşma Bozukluğu	16	6,9	7	5	9	1,09	41,94		
	İşitme Yetersizliği	6	6,8	7	6	8	0,75	41,17		
	Toplam	81	6,9	7	5	9	1,1	İkili Karşılaştırma: 1-2		

* $p < 0,05$

Tablo 17 incelendiğinde, çalışma grubundaki çocukların devam ettikleri sınıflardaki özel gereksinimli çocukların engel durumları bakımından, yardımlaşma puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Sınıfında işitme yetersizliği ($\bar{X} = 12,3$), dil konuşma bozukluğu olan ($\bar{X} = 12,4$) ve Down Sendromlu ($\bar{X} = 12,9$) çocuk olanların yardımlaşma puan ortalamaları, sınıfında otizm ($\bar{X} = 15,4$) tanılı çocuk olanlara göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. Paylaşma puanı ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$).



Sınıfta Down Sendromlu çocuk olanların ($\bar{X}=6,1$) paylaşma puan ortalaması, sınıfta otistik tanılı çocuk olanlara ($\bar{X}=7,4$) göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 18. Özel Gereksinimli Çocuğun Cinsiyetine Göre İşbirliği, Yardımlaşma ve Paylaşma Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

İYPGF	Özel Gereksinimli Çocuğun Cinsiyeti						Sıra Ort.	Mann-Whitney U Testi		
	n	\bar{X}	Median	Min	Max	ss		z	p	
İşbirliği	Kız	65	10,0	10	7	15	2,27	44,02	-2,355	0,019
	Erkek	16	8,4	8	7	12	1,31			
Yardımlaşma	Kız	65	14,1	14	10	18	2,29	44,51	-2,734	0,006
	Erkek	16	12,4	12	10	15	1,5			
Paylaşma	Kız	65	6,9	7	5	9	1,12	40,77	0,185	0,853
	Erkek	16	6,9	7	5	9	1,09			

*p<0,05

Tablo 18 incelendiğinde, çalışma grubundaki çocukların devam ettikleri sınıflardaki özel gereksinimli çocukların cinsiyetleri bakımından işbirliği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Sınıftaki özel gereksinimli çocuğun erkek olması durumundaki işbirliği puan ortalaması ($\bar{X}=8,4$), kız olması durumuna göre ($\bar{X}=10,0$) anlamlı derecede düşüktür. Benzer durum yardımlaşma puan ortalamaları karşılaştırıldığında da ortaya çıkmıştır. Yardımlaşma puan ortalaması, özel gereksinimli çocukları cinsiyetinin erkek olması durumunda ($\bar{X}=12,4$), cinsiyeti kız olanlara göre ($\bar{X}=14,1$) anlamlı derecede düşüş göstermektedir (p<0,05).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Kaynaştırma ortamlarında normal gelişim gösteren çocukların, normal gelişen ve özel gereksinimli akranlarına yönelik işbirliği, paylaşma ve yardımlaşma davranışlarının incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen gözlem formunun KGİ 0,82; Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları incelendiğinde toplam güvenilirliğin 0,807 olduğu, alt boyutlarda ise İşbirliği alt boyutu için 0,755; yardımlaşma alt boyutu için 0,691 ve paylaşma alt boyutu için 0,689 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik güvenilirlik analizi sonucunda gözlem formunun geçerli ve güvenilir bir form olduğu saptanmıştır.

Erken çocukluk yıllarında prososyal davranışların kazanılması sosyalleşme ve akran ilişkileri bakımından önemli bir gelişmedir. Bu davranışların kazanımının, aynı zamanda çocukların ileriki eğitim dönemlerindeki akademik becerilerini olumlu yönde etkilediği ve akran zorbalığı düzeylerinin daha düşük olduğu yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998; Kokko, Tremblay, Lacourse, Nagin ve Vitaro, 2006; Veenstra vd., 2008). Bu çalışmanın bulguları da çalışma grubundaki çocukların hedef prososyal davranışları sergilemeye başladıklarını, normal gelişen ve özel gereksinimli akranlarına yönelik işbirliği ve paylaşma davranışlarını gösterme sıklıklarının düşük düzeyde, yardımlaşma davranışlarını gösterme sıklığının ise orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Prososyal davranışların gelişiminde modellerin, yaş ve cinsiyet faktörünün önemli olduğu belirtilmektedir (Bayhan San ve Artan, 2012; Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998). Yapılan bir araştırmada, prososyal davranışların sergilenmesine etki eden faktörler incelenmiş ve kalıtsal olarak mizaç, yaş ve cinsiyetin etkili olduğu, çevresel olarak aile, kardeş ve akran ilişkileri ile okulun önemli rol oynadığı görülmüştür (Knafo ve Plomin, 2006). Bu çalışmada paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği davranışlarının sergilenmesi bakımından cinsiyetler arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı görülürken; altı ve beş yaş grubundaki çocukların paylaşma ve yardımlaşma puanları arasında farklılık olmadığı ancak, işbirliği puanının altı yaşındaki çocuklarda beş yaşa göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Yaş ve cinsiyet değişkenlerinin prososyal davranışlar üzerindeki etkisi ile ilgili araştırmalara bakıldığında, çoğu araştırmada birbirine benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Eisenberg, Carlo, Murphy ve Court'un (1995) 15 yıl süren boylamsal çalışmalarında 4-16 yaşlarında 16 erkek ve 16 kız katılımcının prososyal davranışları incelenmiş ve sonuçta kızların erkeklere göre daha fazla prososyal davranış sergiledikleri görülmüştür. Eisenberg ve Fabes'in (1998) 3-17 yaş aralığındaki 265 katılımcının yer aldığı araştırmasında çocukların prososyal davranışlarının gelişimi incelenmiş ve 13-17 yaşlardaki çocukların ve kızların prososyal davranışları gösterme eğiliminin diğer yaş düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretir'in (1999) çalışmasında da kız çocuklarının paylaşma ve işbirliği puanlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Kız çocukları, erkek çocuklarına göre iletişime daha yatkın, ilişki yönelimli, sosyal ilişkilerinde daha yapıcı ve duyarlı olabilmektedirler (Laibe, Carlo, Torquati ve Ontai, 2004; Akt: Bağcı, 2015). Denham vd., (2003), Eisenberg vd.'ne (1996) göre kızların dil gelişiminin erkeklere göre daha hızlı olması, kızların kendilerini sosyal olarak ifade etmedeki başarılarına olumlu katkı sağlamaktadır. Bu durum prososyal davranışlardaki cinsiyet farklılıklarının duygusal, bilişsel ve psikolojik alandaki bireysel



farklılıklardan kaynaklanabileceğine dikkat çekmektedir. Bu çalışmadaki bulgular hedef prososyal davranışlar bakımından cinsiyet ve yaş değişkenine göre önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymasa da; genel olarak yukarıda sunulan araştırma sonuçları prososyal davranışların sergilenmesinde yaş ile cinsiyetin etkili olduğunu vurgulamaktadır; ancak aynı araştırmalarda daha büyük yaştaki çocukların küçük çocuklardan daha fazla prososyal davranış sergilediği belirtilmektedir; dolayısıyla bu sonuçlar bizim araştırmamızdaki bulguları desteklemektedir.

Çalışmada doğuş sırası ve kardeş sayısı değişkenlerinin paylaşma yardımlaşma ve işbirliği davranışlarının sergilenmesi üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Ancak literatür bilgileri özellikle birden fazla çocuğun bulunduğu aile ortamında yetişen çocukların özellikle paylaşma ve yardımlaşma davranışlarını aile ortamında edinme fırsatı bulabildiklerini, tek çocukların bu fırsattan yoksun olduklarını belirtmektedir (Gander ve Gardiner, 1998). Kardeş ilişkilerini ele alan araştırmalar sonucunda da çocukların küçük kardeşle zaman geçirmesinin ve onun ihtiyaçlarına cevap vermesinin, duygu, düşünce ve kavrama becerilerini daha çok geliştirdiği görülmüştür. Kardeşler arasındaki etkileşim ile büyük kardeşin küçüğe ilgi göstermesi bilişsel ve duygusal becerilerinin gelişimine katkı sağlarken, küçük kardeş de büyük kardeşin davranışlarını örnek alarak olumlu veya olumsuz sosyal davranışlar sergileyebilir (Eisenberg ve Fabes, 1998; Parke vd., 2002) Bu çalışmada ortaya çıkan sonuç çalışma grubunun özellikleriyle açıklanabilir. Araştırmadaki çalışma grubunun demografik özelliklerine bakıldığında, oldukça büyük çoğunluğunun (% 86.4'ünün bir ya da birden fazla kardeşi var) kardeşinin olmasının bu davranışları sergilemeleri bakımından benzer deneyimlere sahip olduklarını, dolayısıyla anlamlı farklılıklarının gözlenemeyebileceğini akla getirmektedir.

Okul öncesi eğitimin, okul öncesi çağda bulunan çocuklara, diğer gelişim alanlarına katkıları ile birlikte özellikle sosyalleşmeleri ve toplumsal davranışları edinebilmeleri bakımından etkisi artık tartışılmaz bir gerçektir. Okul öncesi eğitimin, çocukların sosyalleşmeleri ve sosyal etkileşim davranışlarının gelişimi üzerine oldukça önemli etkileri olduğu çeşitli araştırmalarda da vurgulanmıştır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000; Oktay,1999; Turaşlı, 2007). Bu çalışmada da, daha önceden okul öncesi eğitimi almış olmanın özellikle yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının sergilenme sıklığı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Çocukların olumlu sosyal davranışlarının gelişiminde öncelikle model aldığı kişilerin önemli katkısı vardır (Eisenberg, Cumberland, ve Spinrad, 1998). Okul öncesi dönemde çocuklar günlerinin büyük kısmını arkadaşları ve öğretmenleri ile geçirmektedir ve öğretmenler bu yaş grubundaki çocuklar için öncelikli olarak model alınan kişiler arasındadır; ayrıca sınıf içerisinde sadece eğitim işleri bakımından değil çocuklar arasındaki sosyal etkileşim üzerinde de oldukça etkilidir (Hamre ve Pianta, 2001; Akt. Metin, 2000a). Öğretmen davranışları çocukları etkilediği gibi çocukların özellikleri de öğretmenin çocuklara tutumunun ne yönde olacağı konusunda belirleyicidir. Öğretmenlerin her bir çocuğa gösterdiği tutum ve davranışları diğer çocuklar tarafından model alınmakta ve onların akranlarına karşı tutum ve davranışlarını şekillendirmektedir. Özellikle kaynaştırma sınıflarında öğretmenin özel gereksinimli çocuğa gösterdiği tutum ve davranışların olumlu yada olumsuz oluşu, sınıftaki normal gelişen çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına sergileyecekleri tutum ve davranışlarını belirlemektedir (Akt. Metin,2000a; Akt. Metin,2000b; Metin,2012). Diğer taraftan öğretmenlerin yaş, donanım, deneyim vb. çeşitli özellikleri de çocuklara karşı tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin yaş ve mesleki deneyim gibi özelliklerinin çocukların paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği davranışları üzerinde etkili olup olmadığına bakılmış ve 33-43 yaş aralığında olan ve çalışma süresinin 13-18 yıl arasında olan öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuklar tarafından paylaşma ve yardımlaşma davranışlarının, daha genç ve mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklara göre daha fazla sergilendiği görülmüştür. Bu sonuç özellikle mesleki deneyimin etkili öğretmenlik yapma konusunda önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ancak bulgularda daha önceden kaynaştırma sınıflarında öğretmenlik yapmış olma değişkeninde beklenenden farklı sonuçlarla karşılaşmıştır ve daha önce sınıfında hiç özel gereksinimli olmayan öğretmenlerin sınıflarında, daha önce çeşitli sayılarda özel gereksinimli çocuk olan öğretmenlerin sınıflarına göre daha fazla yardımlaşma ve paylaşma davranışı sergilediği görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin önceki kaynaştırma deneyimlerinin olumsuz olduğunu ya da sosyal etkileşim davranışlarını artırma konusunda çocuklara müdahale ya da rehberlik yapmadıklarını akla getirmektedir. Çünkü kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli çocukla normal gelişen akranları arasındaki zayıf etkileşimi artırmak için öğretmenlerin özel müdahaleler veya rehberlik yapması gerekebilir (Johnson, Seidenfeld, Izard, Kobak, 2013; Metin, 2012). Guralnick vd., (1994), kaynaştırma sınıflarında ve serbest oyun zamanında yaptıkları gözlemler sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki etkileşimlerin ve olumlu sosyal davranışların çok iyi düzeyde olmadığını belirterek, çocukların sosyal etkileşimlerini geliştirecek girişimlerde bulunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Kaynaştırma yapılan ve 3-4 yaş çocuklarının devam



ettiği okul öncesi sınıflarındaki çocukların birbiriyle etkileşimlerini inceleyen bir çalışmada, başlangıçta engelli ve normal gelişen çocuklar arasında etkileşim olmazken öğretmen etkileşimi artırıcı müdahalesi sonucunda çocuklar arasındaki etkileşimin arttığı gözlenmiştir (Harper ve McCluskey, 2003). Literatürde, öğretmenlerin genellikle kaynaştırmaya karşı olumsuz tutum sergilendiği görülmektedir ve bunun sebebi büyük ölçüde bilinmeyene karşı olumsuz tepki olarak açıklanmaktadır (Akt. Metin ve Çakmak Güleç, 1999; Akt. Metin,2000a). Ülkemizde yapılan araştırmalarda öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma fikrine karşı olmadıkları, ancak bu konuda yetersiz bilgiye sahip oldukları, sınıf, materyal, kaynak ve çalışma koşullarının yetersiz olduğu belirtilmektedir (Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç,2011; Gök ve Erbaş,2011; Gözün ve Yıkış, 2004; Metin ve Çakmak-Güleç, 1999; Sargın ve Sümbül, 2002). Okul öncesi öğretmenleri de belli düzeyde engellilik ve kaynaştırma hakkında bilgi sahibi olmalarına karşın, uygulamalarda, özellikle çocukların ihtiyaçlarını karşılama ve eğitimsel düzenlemelerde yetersiz olduklarını belirtmişlerdir (Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç, 2011; Gök ve Erbaş,2011; Sargın ve Sümbül, 2002;). Sözü edilen alanlardaki bilgi yetersizliğinin, öğretmenlik deneyimlerinde özel gereksinimli çocuk hakkında olumsuz algulamalara neden olacağı ya da özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmasında ve etkileşimi artırmak için gerekli olan müdahalede bulunmada kayıtsız kalınabileceği akla gelmektedir.

Sınıf mevcudu değişkeni ile ilgili bulgularda, paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği davranışlarının kalabalık sınıflarda, çocuk sayısının daha az olduğu sınıflara göre daha fazla görüldüğü göze çarpmaktadır; bu sonuç çocuk sayısının artmasıyla birlikte gözlem formunda hedef olarak alınan paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği davranışlarının görülme olasılığının da artacağı şeklinde yorumlanabilir.

Kaynaştırma sınıflarındaki paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği davranışlarının özel gereksinimli çocuğun engel tipi değişkenine göre değişip- değişmediği ile ilgili sonuçlar, otistik çocukların bulunduğu ortamlarda yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının daha fazla oranda sergilendiğini göstermektedir. Diğer sınıflardaki down sendromu, işitme engeli ve dil- konuşma bozukluğu olan özel gereksinimli çocukların ortak özelliği ifade edici dildeki problemleridir. Literatür bilgileri kaynaştırma sınıflarında çocuklar arasındaki etkileşimi etkileyen en önemli faktörlerden birinin dil gelişim -özellikle ifade edici dil gelişim - düzeyi olduğunu vurgulamaktadır. Bu tür yetersizliği olan özel gereksinimli çocuklar sosyal mesajları iletmeye, iletişimi başlatmada ve sürdürmede güçlük yaşamaktadır (Duman ve Koçak,2013; Akt. Metin, 2002; Metin, 2012; Laws, Taylor, Bennie ve Buckley, 1996). Guralnick vd. (1994), kaynaştırma sınıflarındaki serbest oyun zamanında yaptıkları gözlemler sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki etkileşimlerin ve olumlu sosyal davranışların çok iyi düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çulhaoğlu İmrak ve Sığırtmaç (2011), okul öncesi eğitim kurumlarında ve serbest oyun zamanında yaptıkları gözlemlerde, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuğun başaramayacağını düşündükleri etkinliklerde yardımlaşma, paylaşma davranışlarını göstermediği, ancak yapabileceklerini düşündükleri oyunlara dahil ederek paylaşma ve yardımlaşma davranışlarını gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın bulgularında hedef prososyal davranışların, başkalarının yaptıklarına ilgi göstermedeki güçlükleri ve iletişim problemleri olan (Akt: Guralnick vd.,1994; Kemp, Yuriko, Carter ve Sweller 2013; Turan,2012) otistik çocuklara, Down Sendromu, işitme engeli ve dil- konuşma bozukluğu olanlardan daha fazla oranda sergilenmesi dikkat çekici bir sonuçtur ve bu durum akla şunları getirmektedir: Kaynaştırma ortamlarında engelin fiziksel görünürlüğü çocuklar arasındaki etkileşimi etkileyen faktörlerden biridir (Akt: Metin,2000b) dolayısıyla down sendromuna özgü karakteristik fiziksel özellikler ve işitme engelli çocuğun kullandığı işitme aleti normal gelişen çocukların prososyal davranışlarını sergilemelerini etkilemiş olabilir; ya da otizm tanılı çocuğun otizmden hafif düzeyde etkilenmiş ve gelişim özellikleri bakımından daha iyi durumdadır. Bu nedenle sosyal etkileşim becerilerini kullanabilmektedir.

Çalışmanın sonuçları normal gelişen çocukların yardımlaşma ve işbirliği davranışlarını, özel gereksinimli kızlara özel gereksinimli erkeklere göre daha fazla sergilediklerini göstermektedir. Bu konuda yapılan bazı araştırmalar normal gelişen kızların, bazı araştırmalar ise normal gelişen çocukların kendileri ile aynı cinsiyette olan engelli arkadaşlarına karşı daha olumlu tutum içinde olduğunu ve olumlu sosyal davranışlar sergilediğini vurgulamaktadır (Akt: Metin,2000b). Tartışma bölümünün ilk kısımlarında belirtildiği gibi kızların erkek çocuklara göre daha fazla prososyal davranış sergiledikleri (Akt: Bağcı,2015; Eisenberg vd., 1995; Eisenberg ve Fabes,1998; Öğretir,1999) dikkate alınrsa bu sonuç, normal gelişen kızların engelli hemcinslerine daha fazla işbirliği ve yardımlaşma davranışı gösterdikleri şeklinde açıklanabilir.

Sonuçta normal gelişen çocukların sergilediği paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği davranışlarında; normal gelişen çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğuş sırası değişkenlerine göre anlamlı farklılığın olmadığı; ancak normal gelişen çocuğun yaşı (sadece işbirliği davranışında), daha önce okul öncesi eğitim alıp-



almadığı, öğretmenin yaşı, mesleki kıdemi, , daha önceden sınıfında özel gereksinimli çocuk, sınıfın mevcudu, özel gereksinimli çocuğun engel türü ve cinsiyetine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar sınıf ortamlarında prososyal davranışları sergileme sıklığını artırmak için, öğretmenlerin çocuklara daha fazla model olmaları, çocukları teşvik etmeleri ve sergilenmesi durumunda pekiştirici kullanmaları gerektiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra özel gereksinimli çocukların kaynaştırma ortamlarında sosyal kabullerini artırmak amacıyla normal gelişen çocukların özel gereksinimli arkadaşlarıyla daha fazla sosyal etkileşime girmeleri ve onların sosyalleşmelerini desteklemeleri için öğretmenlerin çeşitli aracılık içeren müdahale yöntemlerini kullanmaları ya da rehberlik yapmaları yararlı olur. Olumlu sosyal davranışların kazanımı sadece normal gelişim gösteren çocuklar için değil, özel gereksinimli çocuklar için de önemlidir ve bu çocuklar birçok davranışı normal gelişim gösteren akranlarını gözlemleyerek ve onları model alarak öğrenmektedir. Yapılandırılmış grup oyunları ve normal gelişim gösteren çocuklara nasıl model olunacağını öğretmek de özel gereksinimli çocukların sosyal etkileşim becerilerini kazanmalarında etkili olabilir.

Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulamaları kapsamında genel eğitim sınıflarına katılımları her geçen yıl artmaktadır; dolayısıyla başarılı kaynaştırma uygulamaları için öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerek hizmet içi eğitimler yoluyla, kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli çocukların özellikleri ve eğitimleri, özellikle çocuklar arasındaki sosyal etkileşimi yapılandırma ve artırmaya yönelik bilgi ve donanımları güçlendirilmelidir. Eğitim çalışmaları sadece bilgilendirme düzeyinde kalmamalı, olumlu tutum geliştirme ve uygulama becerisi kazandırma amaçlarını taşımalıdır.

Bu betimsel çalışmada ele alınan konuda deneysel araştırmalar yapılarak çocukların olumlu sosyal davranışlarını geliştirmede etkili olabilecek yöntem ve teknikler araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- ARAL, Neriman, KANDIR, Adalet, & CAN YAŞAR, Münevver (2000). *Okul Öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları*, İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- BAĞCI, Burcu (2015). *Çocuk ve Yetişkin Prososyallik Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Çocuk ile Anne-Baba Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BANDURA, Albert (1977). *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- BAYHAN SAN, Pınar, & ARTAN, İsmihan (2012). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, İstanbul: Morpa Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ-ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN, Ö. Erkan, KARADENİZ, Şirin, & DEMİREL, Funda (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2017). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum* (23. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ÇULHAOĞLU İMRAK, Hülya, & SİĞİRTMAÇ, Ayperi (2011). "Kaynaştırma Uygulanan Okul Öncesi Sınıflarında Akran İlişkilerinin İncelenmesi", *International Journal of Early Childhood Special Education*, Cilt 3, Sayı 1, s. 38-65.
- DENHAM, A. Susanne, BLAIR, Kimberly A., DE MULDER, Elizabeth, LEVITAS, Jennifer, SAWYER, Katherine, AUERBACH-MAJOR, Sharon, & QUEENAN, Patrick (2003). "Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence?", *Child Development*, Cilt 74, Sayı 1, s. 238-256.
- DIAMOND, Karen, LE FURGY, William, & BLASS, Susannah (1993). "Attitudes of Preschool Children Toward Their Peers with Disabilities: A Year-Long Investigation in Integrated Classrooms", *The Journal of Genetic Psychology*, Volume 154, Number 2, p. 215-221.
- DUMAN, Gökhan, & KOÇAK, Nurcan (2013). "Anaokulu Kaynaştırma Sınıfında Yer Alan Özel Gereksinimli Bir Çocuğun Sosyal Oyun ve Sosyal İletişim Özellikleri", *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, Cilt 2, Sayı 3, s. 99-108.
- EISENBERG, Nancy, FABES, Richard A., MURPHY, Bridget. C., KARBON, Mariss, SMITH, Melanie, & MASZK, Pat (1996). "The Relations of Children's Dispositional Empathy- Related Responding to Their Emotionality, Regulation, and Social Functioning", *Developmental Psychology*, Number 32, p. 195-209.
- EISENBERG, Nancy, & MUSSEN, Paul H. (1997). *The Roots of Prosocial Behavior in Children* (4th Ed.), USA: Cambridge University Press.
- EISENBERG, Nancy, CUMBERLAND, Amanda, & SPINRAD, Tracy L. (1998). "Parental Socialization of Emotion", *Psychological Inquiry*, Volume 9, Number 4, p. 241-273.
- EISENBERG, Nancy, & FABES, Richard A. (1998). "Prosocial development", In W. Damon ve N. Eisenberg (Eds.), *Handbook Of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*, (3th ed., pp. 701-778). New York, NY: Wiley.
- EISENBERG, Nancy, CARLO, Gustavo, MURPHY, Bridget. C., & COURT, Patricia Van (1995). "Prosocial Development in Late Adolescence: A Longitudinal Study", *Child Development*, Volume 66, Number 4, p. 1179-1197.
- GANDER, Mary J., & GARDINER, Harry W. (1998). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Çev. A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur, Ankara: İmge Yayınları.
- Gök, Gönül, & Erbaş, Dilek (2011). "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri", *Int-Jesce*, Cilt 3, Sayı 1, s. 66-87.
- GÖZÜN, Özlem, & YIKMIŞ, Ahmet (2004). "Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkilliliği", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, s. 65-77.
- GURALNICK, Micheal J., CONNOR, Robert T., HAMMOND, Mary, GOTTMAN, John M., & KINNISH, Kelly (1994). "Immediate Effects of Mainstreamed Settings on Social Interactions and Social Interaction of Preschool Children", *American Journal on Mental Retardation*, Volume 100, Number 4, p. 359 - 377.
- HAMRE, Bridget K., & PIANTA, Robert C. (2001). "Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade", *Child Development*, Volume 72, Number 2, p. 625-638.



- HAN, Myae, BUELL, Martha, HOLOCHWOST, Steven J., & DEMOTT, Kerri (2012). "Instructional Quality of Full-Day Kindergarten Classrooms", *Focus on Pre - K & K*, Volume 25, Number 1, p. 1-8.
- HARPER, Lawrence W., & MCCLUSKEY, Karen S. (2003). "Teacher-Child and Child-Child Interactions in Inclusive Preschool Settings: Do Adults Inhibit Peer Interactions?", *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 18, Number 2, p. 163-184.
- JOHNSON, Stacy R., SEIDENFELD, Adina M., IZARD, Carol E., & Kobak, Roger (2013). "Can Classroom Emotional Support Enhance Prosocial Development Among Children with Depressed Caregivers?", *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 28, Number 2, p. 282- 290.
- KAPÇI, Gül Emine, & ÇORBACI-ORUÇ, Aybike (2003). "Okul Öncesi Çocuklarda Sosyometrik Yöntemlerin Karşılaştırılması", *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, Cilt 10, Sayı 3, s. 100-107.
- KEMP, Coral, KISHIDA, Yuriko, CARTER, Mark, & SWELLER, Naomi (2013). "The Effect of Activity Type on the Engagement and Interaction of Young Children with Disabilities in Inclusive Child Care Settings", *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 28, Number 1, p. 134- 143.
- KOKKO, Katja, TREMBLAY, Richard E., LACOURSE, Eric, NAGİN, Daniel S., & VITARO, Frank. (2006). "Trajectories of Prosocial Behavior and Physical Aggression in Middle Childhood: Links to Adolescent School Dropout and Physical Violence", *Journal of Research on Adolescence*, Volume 16, Number 3, p. 403-428.
- KONTOS, Susan (1999). "Preschool Teachers' Talk, Roles, and Activity Settings During Free Play", *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 14, Number 3, p. 363-382.
- KNAFO, Ariel, & PLOMIN, Robert (2006). "Prosocial Behavior from Early to Middle Childhood: Genetic and Environmental Influences on Stability and Change" *Developmental Psychology*, Volume 42, p. 771-786.
- LADD, Gary W., KOCHENDERFER, Becky J., & COLEMAN, Cynthia C. (1996). "Friendship Quality as A Predictor of Young Children's Early School Adjustment", *Child Development*, Volume 67, Number 3, p. 1103-1118.
- LAWS, Glynis, TAYLOR, Maura, BENNIE, Susan, & BUCKLEY, Sue (1996). "Classroom Behaviour, Language Competence and the Acceptance of Children with Down Syndrome by Their Mainstream Peers", *Down Syndrome Research and Practice*, Volume 4, Number 3, p. 100-109.
- MEB (2013). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEGEP (2017). *Serbest Zaman Etkinlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- METİN, Nilgün (1992). "Okul Öncesi Dönemde Özürlü Çocuklar için Kaynaştırma Programları", *Özel Eğitim Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, 34 - 36.
- METİN, Nilgün (2000a). "Attitudes of Educators Toward Integration", *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 1, s 161-232.
- METİN, Nilgün (2000b). "Position of Nonhandicapped Children Intregrated Classroom: Interaction and Influences", *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 19, s. 227- 232.
- METİN, Nilgün (2012). "Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması" N. Metin (Ed.) *Özel Gereksinimli Çocuklar* içinde, Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- METİN, Nilgün, & ÇAKMAK-GÜLEÇ, Havise (1999). "İlköğretim Okullarındaki Eğitimcilerin Özürlü Çocuklarla Normal Çocukların Kaynaştırıldığı Programlar Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, s. 59-73.
- MICHALIK, Nicole M., EISENBERG, Nancy, SPINRAD, Tracy L., LADD, Becky, THOMPSON, Marilyn, & VALIENTE, Carlos (2007). "Longitudinal Relations Among Parental Emotional Expressivity and Sympathy and Prosocial Behavior in Adolescence", *Social Development*, Volume 16, Number 2, p. 286-309.
- OKTAY, Ayla (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- ÖĞRETİR, Ayşe Dilek (1999). *Alt ve Üst Sosyo Ekonomik Düzeydeki 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Oyun Davranışlarıyla Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- PARKE, Ross D., SIMPKINS, Sandra D., MCDOWELL, David J., KIM, Mina, KILLIAN, Colleen M., DENNIS, Jessica, FLYR, Mary L., WILD, Margerat, & RAH, Y. (2002). "Relative contributions of families and peers to children's social development", In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (p. 156-178). London: Blackwell Publishing.
- REYNOLDS, Brooke M., GAST, David L., & LUSCRE, Deanna (2014). "Self-Management of Social Initiations by Kindergarten Students With Disabilities in the General Education Classroom", *Journal of Positive Behavior Interventions*, Volume 16, Number 3, p. 137-148.
- SARGIN, Nurten, & SÜNBLÜ, Ali Murat (2002) "Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları: Konya İli Örneği", *XI Eğitim Bilimleri Kongresi*, 23-16 Ekim 2002, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.
- SUCUOĞLU, Bülbül, & Bakkaloğlu, Hatice (2013). *Okul Öncesinde Kaynaştırma*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- TURAN, Figen (2012) "İletişim, dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar". N. Metin (Ed.) *Özel Gereksinimli Çocuklar* içinde, Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- TURAŞLI KURU, Nalan. (2007) "Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi" G. Haktanır (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde, Ankara: Anı Yayıncılık.
- VAUGHN, Sharon, KIM, Ae-Hwa, MORRIS SLOAN, Claire V., HUGHES, Marie Tejero, ELBAUM, Batya, & SRIDHAR, Dheepa (2003). "Social Skills Interventions for Young Children with Disabilities A Synthesis of Group Design Studies", *Remedial and Special Education*, Volume 24, Number 1, p. 2-15.
- VEENSTRA, Rene, LINDENBERG, Siegwart, OLDEHINKEL, Albertine J., DE WINER, Andrea F., VERHULST, Frank C., & ORMEL, Johan (2008). "Prosocial and Antisocial Behavior in Preadolescence: Teachers' and Parents' Perceptions of The Behavior of Girls and Boys", *International Journal of Behavioral Development*, Volume 32, Number 3, p. 243-251.
- WIENER, Judith, & TIMMERMANIS, Victoria (2012). "Social Relationships", In B. Wong, D. Butler (Eds.), *Learning About Learning Disabilities*, (4th ed., pp. 89-140). USA: Elsevier Academic Press.
- YILDIRIM, Ali, & ŞİMŞEK, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- YURDUGÜL, Halil. (2005). "Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması", *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 28-30 Eylül 2005, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, DENİZLİ.