

**T.C.**  
**İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**ERKEN ÇOCUKLUKTA ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS**  
**PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BÜTÜNLEŞTİRMEYE DUYARLI**  
**PROSOSYAL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HÜSNA HÜMEYRA SAĞIROĞLU**

**HAZİRAN, 2021**

**T.C.**  
**İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**ERKEN ÇOCUKLUKTA ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS**  
**PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BÜTÜNLEŞTİRMEYE DUYARLI**  
**PROSOSYAL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HÜSNA HÜMEYRA SAĞIROĞLU**

**DANIŞMAN**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ NİHAN ŞAHİNKAYA**

**İKİNCİ DANIŞMAN**

**PROF. DR. YEŞİM GÜLEÇ ASLAN**

**HAZİRAN, 2021**



## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve alıntılara kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

İmza

---

Hüsna Hümeyra Sağıroğlu

Danışmanlığını yaptığım iş bu tezin tamamen öğrencinin çalışması olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı taahhüt ederim.

İmza

---

Dr. Öğr. Üyesi Nihan Şahinkaya

---

Prof. Dr. Yeşim Güleç Aslan

## JÜRİ ONAYI

Hüsna Hümevra Sağıroğlu tarafından hazırlanmış olan “Anasınıfında Bütünleştirici Sistemde Bulunan Tipik Gelişimli Çocukların Prososyal Davranışlarının İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında hazırlanmış ve jüri tarafından kabul edilmiştir.

### JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

#### Tez Danışmanı:

Dr. Öğr. Üyesi Nihan Şahinkaya

\_\_\_\_\_

Kurumu: İstanbul Medeniyet Üniversitesi

#### İkinci Danışman:

Prof. Dr. Yeşim Güleç Aslan

\_\_\_\_\_

Kurumu: İstanbul Medeniyet Üniversitesi

#### Üyeler:

Doç. Dr. Zeynep Çiğdem Özcan

\_\_\_\_\_

Kurumu: İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Doç. Dr. Kevser Koç

\_\_\_\_\_

Kurumu: İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ceyda Turhan

\_\_\_\_\_

Kurumu: Uludağ Üniversitesi

**Tez Savunma Tarihi** 25/06/2021

## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Hüsna Hümeýra Sađırođlu

Uyruğu: T. C.

Doğum Tarihi ve Yeri:

Elektronik Posta:

### EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı	2019
Yüksek Lisans	İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı	

### İŞ TECRÜBESİ

Tarih	Kurum	Görev
2019-2020	Türkiye Maarif Vakfı	Etkinlik Yazarı
2020-	Türkiye Maarif Vakfı	Çevirmen
2020-	Yeditepe Üniversitesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü	Araştırma Görevlisi

## YABANCI DİLLER

İngilizce (C1 Seviyesi), Arapça (A2 Seviyesi), Almanca (A2 Seviyesi)

## YAYINLAR

Avcıl, A., Çam, Z., Sağıroğlu, H. H., Tan, B. ve Tekeş, E. (2020, Ekim). *Pandemi Sürecinde Özel Gereksinimli Çocuklara ve Ailelerine Yönelik Bir Gönüllülük Çalışması*. 30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan online bildiri, Bursa Uludağ Üniversitesi ve Özel Eğitim Derneği (ÖZDER).



## TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında yanımda olan, benimle birlikte heyecanlanan, tezle ilgili güzel bir haber aldığımızda benimle mutlu olan, hem bilimsel açıdan hem de manevi açıdan desteğini, motivasyonunu, benim için gösterdiği emeği ve çabayı her daim yanımda hissettiğim, umutsuzluğa kapıldığım ve problemlerle karşılaşmış olduğum zamanlarda beni cesaretlendiren ve sürekli motive eden, fazla heyecanlandığımda sakinleştiren, hep yol gösteren, hep destek çıkan, kendi yaşadığı sıkıntılar ve ilgilenmesi gereken farklı işler varken bile benim yanımda olmaya devam eden canım danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Nihan Şahinkaya'ya ve ikinci danışmanım Prof. Dr. Yeşim Güleç Aslan'a en içten saygı ve sevgilerimi sunarım.

Hep olumlu bakışlarıyla, hep motive edici tavırlarıyla yanımda olan, tez sürecimi takip edip beni destekleyen, bana yol gösteren, benimle uzman görüşlerini paylaşan İstanbul Medeniyet Üniversitesi'ndeki kıymetli hocalarıma ve uzman görüşleriyle katkıda bulunan diğer saygıdeğer hocalarıma saygı ve şükranlarımı sunarım.

Hayatımın her anında olduğu gibi tez sürecimde de beni destekleyen, yanımda olan ve benimle çabalayan annem Hatice Filiz Sağıroğlu, babam Ahmet Sağıroğlu ve abim Ertuğrul Enes Sağıroğlu'na sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Tez sürecinde beni sürekli destekleyen, cesaretlendiren, motive eden canım arkadaşlarıma sevgi ve şükranlarımı sunarım.

## ÖZET

# OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BÜTÜNLEŞTİRMEYE DUYARLI PROSOSYAL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Sağıroğlu, Hüsna Hümeyra

Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilimdalı, Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli  
Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Nihan Şahinkaya

İkinci Danışman: Prof. Dr. Yeşim Güleç Aslan

Haziran, 2021. 136 Sayfa.

Bu araştırmanın amacı, erken çocukluk eğitimleri süresince özel gereksinimli akranları ile bir arada olan 36-72 aylık çocukların prososyal davranışlarını ölçecek bir ölçek geliştirmek ve katılımcıların prososyal davranışlarını yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemektir. Katılımcıların prososyal davranışlarının; yardım etme, paylaşma ve rahatlatma alt başlıklarında parmak kuklalarla birlikte sunulan senaryolar doğrultusunda doğrudan çocuklardan elde edilen veriler ile ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle bireysel farklılıklar teması gözetilerek yardım etme, paylaşma ve rahatlatma temalarını içeren “Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği” geliştirilmiş, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması sırasında çocukların yaş ve cinsiyet bilgileri de analiz edilmek üzere toplanmıştır. Araştırmanın pilot çalışması üç çocuk ile yapılırken, ana çalışmada 2020-2021 eğitim yılında İstanbul ili, Üsküdar, Ümraniye ve Ataşehir ilçelerinde bağımsız devlet ve özel anaokullarında bütünleştirme ortamında eğitim gören 36-72 aylık 55 çocuktan veri toplanmıştır. Araştırma verileri “Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği” ile toplanmış, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınmış, yapı geçerliği için maddelerin güçlük indeksleri ve ayırt edicilik özellikleri hesaplanmıştır. Son olarak her boyutu altında iki maddesi bulunan ölçeğin boyutları içindeki maddeler arasındaki ilişkiyi hesaplamak için Pearson korelasyonları

incelenmiştir. Ölçeğin puanlayıcılar arasındaki uyumunun incelenmesi ve güvenilirlik hesabı için ölçek sonuçları araştırmacı ve araştırmacı dışındaki bir puanlayıcı tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. Puanlayıcıların arasında %94 uyum bulunduğu tespit edilmiş ve güvenilirlik için Cohen's Kappa değeri 0.896 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin madde analiz sonuçlarında madde çıkartılırsa KR20 güvenilirlik katsayısının değişimi incelenmiş, herhangi bir madde çıkartılması durumunda ölçeğin itutarlılığının 0,656'dan daha dūřuk bir değer olacağı anlaşılmıştır. Bu bulgular ışığında ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların yař ve cinsiyetlerine göre prososyal davranışlarındaki farklılıkları incelemek amacıyla Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları 36-48 aylık çocuklar ile 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarında büyük yař grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterirken çocukların cinsiyetlerine göre prososyal davranışlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bütünleştirme, prososyal davranış, yardım etme, paylaşma, rahatlatma.

## **ABSTRACT**

### **DEVELOPMENT OF THE INCLUSION-SENSITIVE PROSOCIAL BEHAVIOR SCALE FOR PRESCHOOL PERIOD**

Master Thesis, Special Education Department, Special Education in Early Childhood

Master's Program with Thesis

Sağıroğlu, Hüsna Hümeyra

Advisor: Assist. Prof. Dr. Nihan Şahinkaya

Co Advisor: Prof. Dr. Yeşim Güleç Aslan

June, 2021. 136 Pages.

The aim of the study is to develop a scale that measures the prosocial behaviors of the 36-72 months-old participants who gets education together with their peers with special needs and to examine the prosocial behaviors according to age and gender variables. The prosocial behaviors of the participants are planned to be examined in line with the scenarios presented with finger puppets under the sub-titles of helping, sharing and comforting by gathering the data directly from the children. For this aim, first of all, the " Inclusion-Sensive Prosocial Behavior Scale for Preschool Period", which includes the themes of helping, sharing and comforting, was developed considering the theme of individual differences and children's age and gender information were also collected to analyze them during the validity and reliability study of the scale. While the pilot study of the research was conducted with three children, in the main study data were collected from 55 children aged 36-72 months who were educated in an inclusive environment in independent public and private kindergartens in Istanbul province, Üsküdar, Ümraniye and Ataşehir districts in the 2020-2021 academic year. Data were collected with the "Inclusion-Sensive Prosocial Behavior Scale for Preschool Period", expert opinions were taken for content validity in the validity and reliability studies of the scale, and difficulty indexes and distinctiveness features of the items were calculated for construct validity. Finally, Pearson correlations were examined to calculate the relationship between the items

within the dimensions of the scale, which has two items under each dimension. The results of the scale were scored separately by the researcher and a rater other than the researcher in order to examine the consistency of the scale among the raters and to calculate the inter rater reliability. It was determined that there was 94% agreement between the raters and the Cohen's Kappa value was calculated as 0.896 for reliability. The change in the KR20 reliability coefficient was examined, and it was understood that if any item was removed, the internal consistency of the scale was lower than the current result of 0.656. In the light of these findings, it was concluded that the scale is valid and reliable. Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests were used to examine the differences in prosocial behaviors of children according to age and gender. Research findings showed that there is a significant difference in the prosocial behaviors of 36-48 month-old children and 60-72 month-old children in favor of the older aged group, while no significant difference was found in the prosocial behaviors of children in terms of their gender.

**Key Words:** Inclusive education, prosocial behavior, helping, sharing, comforting.

## İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM .....	i
JÜRİ ONAYI .....	ii
ÖZGEÇMİŞ .....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Alt Problemler .....	4
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	4
1.3. Varsayımlar .....	5
1.4. Sınırlılıklar .....	6
1.5. Tanımlar .....	6
BÖLÜM II.....	8
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	8
2.1. Prososyal Davranış.....	8

2.1.1. Prososyal Davranışın Tanımı.....	8
2.1.2. Prososyal Davranışın Boyutları .....	11
2.1.3. Prososyal Davranışın Bileşenleri.....	12
2.1.4. Prososyal Davranışın Gelişimi .....	13
2.1.5. Prososyal Davranışın Etkilendiği Faktörler.....	16
2.1.5.1. Yaş .....	16
2.1.5.2. Mizaç.....	17
2.1.5.3. Cinsiyet .....	19
2.1.5.4. Çevresel Faktörler .....	20
2.1.6. Kuramsal Temelleri .....	24
2.1.6.1. Sosyal Mübadele (Değişim) Teorisi .....	24
2.1.6.2. Karşılıklı Norm Teorisi.....	24
2.1.6.3. Sosyal Adalet/Denklik Normu Teorisi.....	25
2.1.6.4. Sosyal Sorumluluk Normu Teorisi .....	25
2.1.6.5. Psikanalitik Teori .....	25
2.1.6.6. Davranışçı Kuram ve Sosyal Öğrenme Kuramı.....	26
2.1.6.7. Bilişsel Gelişim Kuramı.....	26
2.1.6.8. Sosyoekolojik Gelişimsel Model .....	27
2.1.7. Prososyal Davranışlar için Değerlendirme Yöntemleri.....	27
2.1.7.1. Doğal Gözlemler .....	27
2.1.7.2. Durumsal Testler.....	28

2.1.7.3. Derecelendirmeler .....	28
2.1.7.4. Sosyometrik Anketler .....	29
2.1.7.5. Kişinin Kendisinden Prososyal Davranışları Ölçen Ölçekler .....	30
2.2. Kaynaştırma ve Bütünleştirme .....	31
2.2.1. Özel Gereksinim .....	31
2.2.2. Kaynaştırma .....	34
2.2.2.1. Kaynaştırmanın Tanımı .....	34
2.2.2.2. Kaynaştırma ve Bütünleştirme .....	35
2.2.3. Bütünleştirme .....	36
2.2.3.1. Bütünleştirme Ortamını Etkileyen Faktörler .....	37
2.2.3.2. Bütünleştirici Ortamda Eğitim .....	38
2.3. İlgili Araştırmalar .....	41
BÖLÜM III .....	48
YÖNTEM .....	48
3.1. Araştırma Modeli ve Deseni .....	48
3.2. Çalışma Grubu .....	48
3.3. Veri Toplama Aracı .....	51
3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi .....	51
3.3.1.1. Uzman Görüşlerinin Alınması .....	53
3.3.1.2. Pilot Çalışma .....	54
3.4. Verilerin Toplanması .....	55

3.4.1. Alınan İzinler ve Uygulama Süreci .....	55
3.5. Verilerin Analizi.....	56
3.6. Araştırma Etiği.....	57
BÖLÜM IV .....	58
BULGULAR.....	58
4.1. Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeğinin Geçerliğine İlişkin Bulgular.....	58
4.1.1. Kapsam Geçerliği .....	58
4.1.2. Madde İstatistikleri .....	62
4.1.3. Aynı Boyuttaki Maddelerin Arasındaki İlişki .....	63
4.2. Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular .....	64
4.2.1. Puanlayıcılar Arası Güvenirlik .....	64
4.2.2. Madde Analizleri .....	64
4.3. 36-72 Aylık Çocukların Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeğine Verdikleri Cevapların Yaşa Göre İncelenmesi .....	67
4.4. 36-72 Aylık Çocukların Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeğine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre İncelenmesi....	68
BÖLÜM V .....	70
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	70
5.1. Tartışma.....	70

5.1.1. Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeğinin Geçerliliğine İlişkin Bulgular.....	70
5.1.2. Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular .....	71
5.1.3. 36-72 Aylık Çocukların Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeğine Verdikleri Cevapların Yaşa Göre İncelenmesi....	72
5.1.4. 36-72 Aylık Çocukların Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeğine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre İncelenmesi .....	74
5.2. Sonuç.....	75
5.3. Öneriler .....	76
BÖLÜM VI.....	78
KAYNAKÇA.....	78
7. EKLER.....	99
7. 1. EK - Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği .....	99
7. 2. EK - Parmak Kuklalar .....	100
7. 3. EK - Etik İzni .....	101
7.4. EK – MEB İzni .....	102
7.5. EK - Veli Onay Formu .....	104
7.6. EK - Ölçeğin Puanlanmasında Kullanılan Kategoriler ve Kodlamalar .....	107
7.7. EK - İlk Uzman Görüş Formu .....	108
7.8. EK- İkinci Uzman Görüş Formu .....	112

## TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Prososyal davranışın tanımı .....	10
Tablo 2. Çalışma grubuna dair bilgiler .....	50
Tablo 3. Lawshe minimum içerik geçerliği ölçütleri .....	59
Tablo 4. Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye duyarlı prososyal davranış ölçeği ilk uzman görüşleri kapsam geçerliği.....	60
Tablo 5. Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye duyarlı prososyal davranış ölçeği son uzman görüşleri kapsam geçerliği.....	61
Tablo 6. Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye duyarlı prososyal davranış ölçeği madde istatistikleri .....	62
Tablo 7. Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye duyarlı prososyal davranış ölçeği'nin boyutları altında bulunan senaryolar arası pearson korelasyon analizi.....	63
Tablo 8. Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye duyarlı prososyal davranış ölçeği'nin madde toplam analizleri .....	64
Tablo 9. Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye duyarlı prososyal davranış ölçeği'nin maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri .....	65
Tablo 10. Normallik test bulguları .....	65
Tablo 11. Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye duyarlı prososyal davranış ölçeği puanlarının yaşa göre incelenmesi .....	68
Tablo 12. Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye duyarlı prososyal davranış ölçeği puanlarının cinsiyete göre incelenmesi .....	68

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Cinsiyet .....	49
Şekil 2. Yaş grupları.....	49
Şekil 3. Ölçek geliştirme aşamaları.....	51
Şekil 4. Katılımcıların prososyal davranış puan dağılımları.....	67





# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölüm, araştırmanın problem durumunu, amacını ve önemini, varsayımlarını, sınırlılıklarını ve tanımlarını kapsayan bölümdür.

### 1.1 Problem Durumu

Bireyler bir kültür ve toplum içerisinde yetişirler. Sosyal açıdan bu toplumun bir parçası olur ve topluma uyum sağlamaya çalışırlar. Topluma uyum sağlamak ve bir parçası olmak için doğumdan ve erken çocukluk yıllarından itibaren çeşitli sosyal davranışlar edinir, hayatlarında karşılaştıkları kişiler ile nasıl iletişim kuracaklarını, olaylar karşısında nasıl tepkiler vereceklerini öğrenirler (Bağcı, 2015; Eisenberg ve Mussen, 1989; Metin ve Şenol, 2017). Prososyal (olumlu sosyal) davranışlar, sosyal davranışların bir alt boyutudur ve bireyin yaşamı boyunca gelişimi devam eden özellikler arasındadır (Bağcı, 2016; Bağcı-Çetin ve Öztürk-Samur, 2017). Bu davranışlar çocukluk döneminde çevredeki yetişkinlerden ya da aile ve toplum hayatında elde edilen deneyimlerden öğrenilir ve toplumsallaşmanın temelini oluşturur (Kumru, Carlo ve Edwards, 2004). Prososyal davranış ile ilgili ulusal ve uluslararası literatür tarandığında bu davranışların birçok alt başlığa sahip olduğu, tek ve ortak bir tanımı olmadığı, birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar kavramın net ve tek bir tanıma sahip olmadığını savunur. Prososyal davranışlar en geniş tanımıyla; başkasının iyiliği ve faydası gözetilerek bilinçli şekilde yapılan davranışlardır (Eisenberg ve Mussen, 1989). Başka bir görüş ise, prososyal davranışın geniş bir yelpazede bulunan çok boyutlu bir yapısı olduğunu savunur (Karylowski, 1982; Weir, Stevenson ve Graham, 1980). Bu boyutların bir ucunda benmerkezci yani faydacı tutumlar yer alırken diğer ucunda da özgeci yani diğergam davranışlar bulunmaktadır. Faydacı

davranışlar için niyetli, özgeci davranışlar için ise gönüllü davranışlar denilebilir (Bilgin 1988; Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009; Karylowski, 1982; Özbay vd., 2009; Rutkowska ve Szuster, 2011). Bunun yanında prososyal davranışlar birçok bileşene de sahiptir. Bu sebeple araştırmacılar, prososyal davranışın tüm boyutlarını tek bir araştırmada incelemek yerine seçilmiş bir ya da birkaç boyutunu incelemeyi tercih etmiştir. Örneğin; Çelik Kahraman (2019) yaptığı çalışmada prososyal davranışı empati, iş birliği, sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma ve iletişim becerileri üzerinden incelemiştir. Yarrow ve diğerleri (1976), geniş bir şemsiye gibi birçok davranışı kapsayan bu davranışları üç temel bileşen ile tanımlamışlardır. Bunlar; paylaşma, yardım etme ve rahatlatmadır. Bütün toplumlarda önem verilen prososyal, olumlu sosyal davranışlar sosyalleşme sürecinin de yapı taşı oluşturmaktadır (Kumru vd., 2004). Çeşitli alt beceriler üzerine kurulu prososyal davranışlar birçok faktörden etkilenir. Diğer sosyal beceriler gibi erken çocukluk yıllarında gelişim göstermeye başlayan bu davranışlar; yaş, mizaç, cinsiyet ve aile, içinde bulunulan eğitim ortamları, okul öncesi eğitimi alma durumu, içinde bulunulan sosyo-ekonomik durumu, kültürü ve başka birçok etmeni barındıran çevresel faktörlerden etkilenir (Bilgin, 2019; Çelik Kahraman, 2019; Güven-Metin, 1999; Hamlin, Wynn ve Bloom, 2007; Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006; Kumru vd., 2004; Vatandaş, 2007).

Prososyal davranışların temelini atıldığı, bireyin gelişiminin en hızlı olduğu dönem olan erken çocukluk yılları, bireylerin gelişimi için dikkat edilmesi gereken, hassas bir dönemdir. Bu sebeple her bireyin erken çocukluk yıllarında becerilerinin yeterli düzeyde gelişmesi, bireyin gelecekteki yaşamı için kritik bir öneme sahiptir (Metin, 2000). Bireylerin erken çocukluk yıllarında sosyal becerilerinin gelişimi, gelecek yıllardaki sosyal becerilerinin temelini oluşturur (Aksoy 1994; Bağcı, 2015; Dinç, 2002). Erken çocukluk eğitiminin sosyal, duygusal, bilişsel ve diğer gelişim alanlarında bireylere oldukça katkısı olduğu ve her birey için önemli ve gerekli olduğu araştırmalar tarafından kanıtlanmıştır (Bruce, 2012; Dinç, 2002; Essa ve Burnham, 2019; Fox, Schmidt, Calkins, Rubin ve Coplan, 1996; Morrison, 2007).

Tipik gelişim gösteren bireyler gibi özel gereksinime sahip olan bireylerin erken çocukluk çağından itibaren eğitim görmeleri zorunludur. Bu süreçte çocuklar

ayrıştırılmış ortamlarda sunulan özel eğitim hizmetlerinden faydalanmanın yanında kaynaştırma/bütünleştirme ortamında da eğitim görebilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). İlerleyen bölümlerde detaylı bir şekilde vurgulanacağı üzere, Türkiye’de yönetmeliklerde kaynaştırma/bütünleştirme terimi kullanılmaktadır ancak daha kapsayıcı bir ifade olması sebebiyle bu çalışmada ‘bütünleştirme’ ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir. Bütünleştirme, bütün farklılıklarına rağmen toplumdaki tüm bireylerin toplumsal imkanlardan eşit şekilde faydalanmasını amaçlar. Bütünleştirme doğrultusunda, her bireyin toplumsal imkanlardan faydalanması amaçlanırken, bu amaç sadece eğitim ortamları ile sınırlandırılmamıştır (Ahmetoğlu, Burak, Acar, 2019; Güleç-Aslan, 2019; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Eğitim açısından incelendiğinde, bütünleştirmenin başarıya ulaşması için gereken bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler bütünleştirmenin uygun bir plan doğrultusunda gerçekleştirilmesi, eğitim sürecinde yer alan personelin, öğrenci ve ailelerin, fiziksel ortamın ve öğrenim sürecinin bütünleştirme için uygun şekilde hazırlanması, ayrıca yeterli destek özel eğitim hizmetleri ile ek hizmetler sunulması olarak özetlenebilir (Avcı ve Ersoy, 1999; Batu, 2010; Baydık, 1997; Güleç-Aslan, 2019). Bu faktörler doğrultusunda yürütülen bütünleştirme uygulamalarının, bir başka deyişle bütünleştirici bir ortamda alınan eğitimin sadece özel gereksinime sahip bireyler için değil, sınıfta bulunan her bireye çeşitli konularda yarar sağladığı araştırma bulgularıyla gösterilmiştir (Darıca, 1992; Eripek, 1986; Kırcaali-İftar, 1998; Metin, 1992; Metin 2000; Noogle ve Stites, 2017; Rafferty ve Griffin, 2005; Shokoohi-Yekta ve Hendrickson, 2010; Şahbaz 2007). Çocukların genelde sosyal becerilerine odaklanmış olan bu çalışmalar, bütünleştirme ortamında bulunan hem özel gereksinime sahip olan hem de tipik gelişime sahip olan çocukların olumlu sosyal becerilerinin bütünleştirme ortamında bulunmayan çocuklara göre daha fazla gelişmiş olduğunu göstermiştir (Buysse, 1993; Dunlop, vd., 1980; Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman ve Schattman, 1993; Metin, 2000; Rafferty ve Griffin, 2005).

Yukarıda bahsedilen konular ve yapılmış diğer araştırmalar doğrultusunda, erken çocukluk yıllarında bütünleştirme ortamında eğitim gören çocukların prososyal davranışlarında bütünleştirme ortamında bulunmayan akranlarına göre bir fark olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışma da anaokulunda özel gereksinim(ler)e sahip olan

akranlarıyla aynı ortamda en az bir eğitim dönemi birlikte eğitim alan çocukların, bireysel farklılıklara dayalı senaryolar kullanımı ile prososyal davranışlarını ölçmek için bir araç geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç, özel gereksinimli akranlarıyla bir arada eğitim gören tipik gelişim gösteren çocukların, prososyal davranışlarının incelenmesine yönelik olduğundan bu çalışma, bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü erken çocukluk dönemindeki tipik gelişimli çocuklar ile yapılmıştır.

### **1.1.1. Alt Problemler**

- a. Ölçme aracı, çocukların prososyal davranışlarını değerlendirmede geçerli midir?
- b. Ölçme aracı, çocukların prososyal davranışlarını değerlendirmede güvenilir midir?
- c. Bütünleştirici bir ortamda erken çocukluk eğitimi alan 36-72 aylık çocukların prososyal davranışları yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- d. Bütünleştirici bir ortamda erken çocukluk eğitimi alan 36-72 aylık çocukların prososyal davranışları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

### **1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bireylerin kişisel farklılıklarının “kapsandığı” ve her bireyi olduğu gibi kabul edip bireyin eğitim ortamına değil de eğitim ortamının bireye uyarlanarak adapte edilmesini savunan sisteme bütünleştirme denir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2017; Güleç-Aslan, 2019). Bütünleştirmenin sadece özel gereksinimli bireyler için değil, sınıfta bulunan her birey için çeşitli konularda, özellikle sosyal açıdan, fayda sağladığı çeşitli araştırmalar tarafından kanıtlanmıştır (Darıca, 1992; Eripek, 1986; Evins, 2015; Kırcaali-İftar, 1998; Metin, 2000; Noogle ve Stites, 2017; Rafferty ve Griffin, 2005; Salend ve Duhaney, 1999; Shokoohi-Yekta ve Hendrickson, 2010; Şahbaz 2007). Karşılıksız olarak bir başkasını mutlu etmek için yapılan davranışlar olan prososyal davranışlar (Swit ve McMaugh, 2012) da

bu sosyal becerilerin alt dallarından birisidir. Karylowski (1982)'ye göre olumlu sosyal davranış çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve bu boyutların bir ucunda faydacı (ben merkezli) davranış tutumları bulunurken diğer ucunda ise diğergam (özgeci) tutumlar vardır. Prososyal davranışın bu çok taraflı yapısı, her bir boyutun aynı anda incelenmesini güç hale getirmiştir. Anaokulu düzeyindeki çocukların prososyal davranışlarını ölçmek üzere ulusal ve uluslararası çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir (Arslan, 2010; Bağcı, 2015; Bağcı-Çetin ve Öztürk-Samur, 2017; Balçıkanlı, 2013; Bayraktar, Kındap, Kumru ve Sayıl, 2010; Esmer, 2018; Farina, Brezzelli, Grazzani ve Pepe, 2017; Seven, 2010; Tremblay, Vitaro ve Gagnon, 1992). Ancak bu ölçme araçları incelendiğinde bireysel farklılıkları tanımak, farklılıklara duyarlılık, farklılıklara sahip olmanın normal görülmesi gibi alt temaların karşılandığı ölçeklere rastlanmamıştır. Ayrıca bu ölçme araçlarının büyük çoğunluğunda çocuk davranışı hakkındaki bilgi doğrudan çocuktan değil, ebeveyn ve öğretmenler aracılığıyla elde edilmiştir. Bütünleştirme ortamının erken çocukluk yıllarındaki tipik gelişimli çocuklara olumlu sosyal davranışları açısından katkısı düşünüldüğünde, özel gereksinimli akranları ile bir arada eğitim gören tipik gelişimli çocukların prososyal davranışlarını değerlendiren ve bu amaçla bilgiyi çocuklardan doğrudan alan bir ölçeğe ihtiyaç vardır. Bu çalışmada, doğrudan çocuktan bilgi toplarken çocuk için ilgi çekici olması ve bu sayede daha sağlıklı veri toplamak amacıyla parmak kuklalar ve senaryolar kullanılmıştır. Bu sebeple bu çalışmada, senaryolar ve parmak kuklaları kullanımıyla özel gereksinimli akranları ile birlikte eğitim gören 36-72 aylık tipik gelişimli çocukların yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma başlıklarını içeren olumlu sosyal davranış eğilimlerini doğrudan öğrencilerle yapılan görüşmelerde ölçecek bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre çocukların prososyal davranışlarında anlamlı bir fark olup olmadığı da ölçme aracı geliştirme sürecinde incelenmiştir.

### **1.3. Varsayımlar**

- Çocukların, sunulan senaryolara içten yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

- Araştırmaya katılan 36-72 aylık çocukların tipik gelişim gösteren çocuklar olduğu varsayılmıştır.
- Her ne kadar Covid-19 pandemisi dolayısıyla eğitimde aralıklarla uzaktan eğitime geçilmiş olsa da öğrencilerin birlikte yeterince süre geçirdikleri varsayılmıştır.

#### 1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma sürecinde anasınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okullara ulaşılması amacıyla İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ile görüşülmüştür. Bu süreçte kaynaştırma öğrencisi bulunan okullara ulaşılmakta zorlanılmıştır. Bazı Millî Eğitim Müdürlüklerinde, kaynaştırma öğrencilerinin yönlendirildiği okulların listesi bulunmadığından bu ilçeler için okul listesine ulaşamazken, bazı ilçelerde ise eksik liste ile çalışma yapılmıştır.
- Ulaşılan okullar ile tek tek görüşüldüğünde, araştırma Covid-19 pandemisi sürecinde gerçekleştiğinden, bazı okulların çalışmaya katılmak istemediği görülmüştür. Bazı okullarda ise okul müdürleri çalışmayı kabul etse bile pandemiden dolayı sınıflarda çok az öğrenci bulunmakta ve bu öğrencilerin velilerinin büyük bir çoğunluğu sağlık endişesinden dolayı çalışmayı kabul etmemektedir.
- Bunun yanında yine Covid-19 pandemisi dolayısıyla aralıklarla uzaktan eğitime geçilmiş, veri toplamak için var olan süre azalmıştır. Ayrıca çalışmadan etkili bir sonuç alınması için çocukların bir arada vakit geçirmesi beklenmektedir, uzaktan eğitim bu beklentiyi de etkilemiştir.
- Çalışma grubu, İstanbul ilinde, Ataşehir, Üsküdar ve Ümraniye ilçelerinde 2020-2021 eğitim yılında kaynaştırma öğrencileriyle birlikte öğrenim gören tipik gelişimli öğrenciler ile sınırlıdır.

## 1.5. Tanımlar

### **Prososyal Davranış:**

*“Prososyal davranışlar, bireylerin başkalarına yarar sağlayacağı ümidiyle yaptıkları davranışlardır”* (Brief ve Motowidlo, 1986: 717).

### **Kaynaştırma:**

*“Kaynaştırma; özel eğitim gerektiren çocukların, normal gelişim gösteren yaşıtlarıyla, normal sınıflarda eğitim ve öğretime özel bir şekilde dâhil edilmesidir.”* (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013: 4).

### **Bütünleştirme:**

*“Bütünleştirme, her birey için bireysel farklılıkları ne olursa olsun, sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlardan tüm toplum üyelerinin eşit düzeyde yararlanmasını öngören bir üst kavramdır.”* (R. H. G. M., 2013: 26).

### **Yardım Etme:**

*“Kişinin kendi gücünü, imkânlarını başka birinin iyiliği için kullanmasıdır”* (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2021)

### **Paylaşma:**

Kişinin kendisinde var olan bir eşya ya da bilgiyi başkasına vermesi ya da ortak kullanmasıdır (Eisenberg ve Harry, 1982).

### **Rahatlatma:**

Stres ya da duygusal olarak baskı altında bulunan kişinin bu durumunu fark edip her ne kadar fiziksel olarak bu baskıyı yaratan unsuru ortadan kaldıracabilecek durumda bulunmasa bile o kişinin hissettiği duygusal yoğunluğu hafifletmek üzere gösterilen davranışlardır (Yarrow ve diğerleri, 1976).

## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu bölümde araştırma ile alakalı kuramsal çerçeve; prososyal davranış, bütünleştirme ve ilgili araştırmalar alt başlıklarında açıklanmıştır.

#### 2.1. Prososyal Davranış

##### 2.1.1. Prososyal Davranışın Tanımı

Bireyler yaşamları süresince toplumun içinde var olur ve sosyal açıdan topluma uyum sağlamasını sağlaması için sosyal beceri diye adlandırılan çeşitli becerileri öğrenirler. Hayatlarında karşılarına çıkan kişiler ile nasıl iletişim kurabileceklerini, durumlara nasıl tepkiler vereceklerini çevrelerinden öğrenirler. Bireyin içinde yaşadığı topluluğa uyum sağlayıp onun bir parçası olmasında gerekli olan bu davranışlara, prososyal davranış denir (Bağcı, 2015; Çağdaş ve Seçer- Şahin, 2002; Eisenberg 2003).

Prososyal davranış, ilk kez Auguste Comte tarafından on dokuzuncu yüzyılda “*başkasına gösterilen ilgi*” olarak tanımlanmıştır (Rosenhan, 1978’den aktaran Esmer ve Özdaşlı, 2018). Prososyal davranışın tanımlandığı ilk makale olan “Organizational Behavior: Its Nature and Antecedents” adlı çalışmada ise bu kavramdan “*gönüllü, hayırsever eylemler*” olarak bahsedilmiştir (Smith, Organ ve Near, 1983: 654)

Birçok araştırmacı olumlu sosyal davranış olarak da belirtilen prososyal davranışı başkasının iyiliğini ve faydasını düşünerek yapılmış davranışlar olarak tanımlar

(Bağcı 2015; Çalık, vd., 2009; Çekin, 2013; Dereli, 2008; Dereli-İman, 2013; Kumru vd., 2004; Eisenberg ve Mussen, 1989; Esmer ve Özdaşlı, 2018; Metin ve Şenol, 2017). Olumlu sosyal davranışlarda isteklilik ve gönüllülük esastır, zorlama ile yapılan davranışlar karşıdakinin yararına olsa bile prososyal davranış altına girmez. (Bilgin, 1988; Dereli-İman, 2013) Metin ve Şenol (2017)'a göre prososyal davranışlar, bireylerin hem sözlü hem sözsüz etkileşimde, kişilerin tutumlarına ve davranışlarına yansır.

Eisenberg ve Mussen (1989)'e göre prososyal davranış olarak adlandırılan davranışlar, geniş bir yelpazeye sahiptir ve net bir şekilde tanımlanamaz. Bu yelpaze içerisinde yer alan davranışlar arasında paylaşma, rahatlama, yardım etme, bağışlama, bağışta bulunma, iş birliği içerisinde olma gibi davranışlar yer alır. Uzman ve Mağden (2002)'ye göre ise başkalarını düşünerek yapılan davranışlar arasında yer alan empati, iş birliği, paylaşma, özgecilik, yardımlaşma, teselli etme davranışları olumlu sosyal davranışın yelpazesinde yer almaktadır.

Bazı araştırmacılara göre prososyal davranış, gönüllülük esasıyla bir başkasını yüreklendirme, ona ilgi gösterme, yardım etme durumudur (Çekin, 2013; Dereli, 2008). Bağcı (2015)'e göre prososyal davranışlar; özgecilik, perspektif alma, empati ve sempati becerileri üzerine kuruludur. Özgecilik, diğer adıyla diğergamlık, gönüllülük esasıyla diğer kişiye iyi hissettirmek için yapılan hareket olarak tanımlanabilir (Mateer, 1993; Leeds (1963)'den aktaran Mutağçılar, 2008). Özgecilik durumu, karşıdaki kişinin hislerini anlamak ve ona göre bir davranışta bulunarak karşıdaki kişiyi iyi hissettirmek üzerine kurulu olduğundan özgeciliğin temelinde empati yatmaktadır (Batson, Eklund, Chermde, Hoyt ve Ortiz, (2007)'den aktaran Bağcı 2015). Perspektif alma, bir başkasının yaşadığı duygusal durumu ve ihtiyacı anlayabilme olarak açıklanabilirken (Batson ve Powell (2003)'den aktaran Bağcı, 2015) empati, karşıdaki kişinin içinde bulunduğu hâli kendini onun yerine koyarak şahsen yaşamak ile tüm hislerini anlamak durumudur (Ünal, 2007). Empati yaparak karşıdaki kişiyi anladıktan sonra ortaya çıkan çeşitli duygulardan biri sempati olarak adlandırılabilir (Bağcı, 2015).

Kumru vd. (2004) prososyal davranışı iş birliği, empati, paylaşma gibi davranışlar temelinde açıklar. Bu davranışlar; ahlaki muhakeme ve empati becerileri olarak da

açıklanabilir. Eisenberg ve Fabes (1998) ise gönüllü olarak başkalarına fayda sağlamak amacıyla yapılan davranış olarak tanımlamışlardır. Yarrow ve diğerleri (1976), olumlu sosyal davranışa; (a) paylaşma, (b) yardım etme ve (c) rahatlatma olarak üç farklı alt başlıkta tanımlamışlardır.

Esmer ve Şenol (2018:76) yapılan bu tanımlar için bir tablo oluşturmuşlardır:

Tablo 1. Prososyal davranışın tanımı

Tanımlar	Kaynaklar
<i>Prososyal davranışlar, örgüt üyelerinin örgütsel rollerini gerçekleştirirken etkileşimde olduğu kesimlerin çıkarlarını düşünerek yaptıkları davranışlardır.</i>	(Bayrakçı ve Kayalar, 2016: 120)
<i>Prososyal davranışlar, bireylerin başkalarına yarar sağlayacağı ümidiyle yaptıkları davranışlardır.</i>	(Brief ve Motowidlo, 1986: 717)
<i>Prososyal davranışlar, faydacı ve özgeci yardımlardır.</i>	(Çalık vd., 2009: 555)
<i>Prososyal davranışlar, bir kişinin başka bir kişi veya grup için faydalı olacak, kişinin kendi isteğiyle, gönüllü olarak yaptığı davranışlardır.</i>	(Eisenberg ve Mussen, 1989: 3)
<i>Bilgin (1998) 'e göre prososyal davranışlar, başka bir kişi ya da gruba fayda sağlamak amacıyla yapılan gönüllü davranışlardır.</i>	(Gökdağ, 2004: 101)
<i>Prososyal davranışlar, kişisel çıkar gözetilmeksizin, başkalarının yararı düşünülerek yapılan, yardımlaşma, paylaşma gibi davranışlardır.</i>	(Hoffmann, 1982: 281)
<i>Prososyal davranışlar, özgecilik olarak ifade edilen kişisel çıkar ve ödül beklenmeden yapılan yardımsever hareketlerdir.</i>	(Karadağ ve Mutafçılar, 2009: 43)
<i>Prososyal davranışlar, örgüt üyelerinin, örgütsel rollerini yerine getirirken etkileşim içinde oldukları birey, grup veya örgütün huzurunu sağlamaya yönelik sergiledikleri davranışlardır.</i>	(Özdevecioğlu, 2009: 49)
<i>Prososyal davranışlar, davranışta bulunanın bir bedel ödediği, fedakârlık gösterdiği ve riske katlandığı davranışlardır.</i>	(San-Bayhan ve Artan, 2007: 240)
<i>Prososyal davranışlar, örgüt başarısının ve müşteri memnuniyetinin artmasında önemli role sahip olan ve hizmet sürecinde çalışanlardan sürekli beklenen davranışlardır.</i>	(Yeşiltaş, Kanten ve Sormaz, 2013: 338)
<i>Prososyal davranışlar, yardım etme, paylaşma, teselli etme, iş birliği yapma gibi davranışları kapsayan olumlu sosyal davranışlardır.</i>	(Yıldız, Taştan Boz ve Yıldırım, 2012: 218)

### 2.1.2. Prososyal Davranışın Boyutları

Prososyal davranışlar, çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu boyutların bir ucunda benmerkezci yani faydacı tutumlar yer alırken diğer ucunda da özgeci yani diğergam davranışlar bulunmaktadır. Faydacı davranışlar için niyetli, özgeci davranışlar için ise gönüllü davranışlar denilebilir (Bilgin 1988; Çalık, vd., 2009; Karylowski, 1982; Özbay vd., 2009; Rutkowska ve Szuster, 2011). Benmerkezci/faydacı davranışlar başkalarından zarar görmemek ya da kendi çıkarını gözetmek amacıyla yapılırken özgeci/diğergam davranışlar başka bir kişiyi odağa koyarak (Çalık vd., 2009) ve karşından bir beklentileri olmadan yapılırlar (İpek, 2014). Bu ayrım, prososyal davranışın doğasında bulunan gönüllülük olayını hesaba kattığından başkasının zoruyla yapılan davranışların ayrımını sağlar (Bilgin, 1988). Alan yazına bakıldığında prososyal davranışların boyutlarının farklı başlıklar ile ele alındığı görülmüştür. Örneğin; Berk ve Meyers (2015), olumlu sosyal davranışları özel durumlarda sergilenen ve evrensel prososyal davranışlar olmak üzere iki kategoriye ayırmışlardır. Evrensel davranışlar ile bireyin günlük yaşamında gösterdiği sosyal davranışlar kastedilirken, özel durumlarda sergilenen davranışlar ile deney sürecinde gösterilen davranışlar kastedilmiştir. Carlo ve Randall (2002) ise yaptıkları çalışmada, bireyin sergilediği prososyal davranışları dört kategori altında toplamışlardır. Fedakâr davranışlar; bir başkasının ihtiyacı için içsel bir dürtüyle yapılırlar. Uyum davranışlar; bir başkasının isteklerinin karşılanması olarak açıklanabilir. Duygusal davranışlar; duygusal bir bağ bulunan kişilere karşı gösterilen prososyal davranışlardır. Toplumsal davranışlar ise çevredeki diğer bireyler tarafından onaylanma güdüsü ile yapılmış davranışlardır. Esmer ve Özdaşlı (2018) ise yaptıkları çalışmada prososyal davranışları, temelde prososyal örgütsel davranışlar ve prososyal hizmet davranışları olarak ikiye ayırmış, her iki başlık için farklı alt başlıklarda gruplandırmışlardır. Prososyal örgütsel davranışlar; içinde bulunulan topluluğun yararına yapılan davranışlardır ve müşteri odaklı prososyal örgütsel davranışlar, örgüt-çalışan odaklı prososyal örgütsel davranışlar, örgüt yararına yönelik prososyal örgütsel davranışlar, örgüt zararına yönelik prososyal örgütsel davranışlar olarak alt başlıklara ayrılırlar. Prososyal hizmet davranışları ise

örgüt çalışanları tarafından müşteri odaklı ya da iş arkadaşlarına yönelik davranışlara denir ve rol içi (tanımlı) prososyal hizmet davranışları, rol dışı (ötesi) prososyal hizmet davranışları, iş birliğine (çalışanlara) yönelik prososyal hizmet davranışları olarak gruplandırılır.

Olumsuz (saldırgan ya da antisosyal) sosyal davranışlar ise prososyal davranışların tam tersi amaca hizmet eden davranışlardır. Bu davranışlar, topluluk arasındaki iletişimi negatif etkiler. Olumsuz davranışlar içsel ve dışsal olarak gruplandırılabilir ve içsel davranışlar daha çok çekingenlik ve endişe gibi davranışları ifade ederken dışsal davranışlar daha çok saldırganlık türündeki davranışları ifade eder (Aunola ve Nurmi, 2005; Bağcı, 2015; Çalık vd., 2009; Çelik Kahraman, 2019; Şahin, 2006).

### **2.1.3. Prososyal Davranışın Bileşenleri**

Prososyal davranışlar çok bileşenli ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Birbirinden farklı özellikler gösterebilen birçok davranış prososyal davranışın alt başlığı olarak alınabilir (Altıntaş ve Bıçakçı, 2017; Bağcı, 2015; Çelik Kahraman, 2019; Eisenberg ve Mussen, 1989; Karadağ ve Mutafçılar, 2009; Karylowski 1982; Somer, 2015). Örneğin; Çelik Kahraman (2019) yaptığı çalışmada prososyal davranışı empati, iş birliği, sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma ve iletişim becerileri üzerinden incelerken; Bağcı (2015); özgecilik (diğergamlık), perspektif alma, empati ve sempati temelinde prososyal davranışı incelemiştir. Literatür incelendiğinde yapılan ilk çalışmalardan itibaren yardım etme, rahatlatma ve paylaşma davranışlarına önem verildiği görülmüştür. (Eisenberg ve Mussen, 1989; Hoffman, 1982; Roberts ve Strayer, 1996; Yarrow vd. 1976). Bu çalışmada da prososyal davranışları bu üç alt başlık üzerinden incelenecektir. Yardım etme; kişinin ihtiyaç halinde olan bir bireyin ihtiyacını giderme ya da ihtiyacının giderilmesine destek olmasını kasteder ve üç altboyuta sahiptir. Bunlardan ilki faydacı (pragmatik) yardımdır ve bu yardım türü davranışı gösteren kişinin kendi çıkarı için bu davranışı göstermesi durumunu ifade eder. İkinci alt boyut olan gözlemlenilen yardım, ihtiyaç sahibi ve yardım eden kişi dışında çevrede bulunan diğer kişilerden ötürü gösterilen yardım etme eğilimini ifade ederken; gözlemsiz yardım ise bu durumun aksini ifade eder (Güdük ve Yılmaz, 2019). Paylaşma ise kişinin sahip olduğu bir eşya ya da bilginin tamamını ya da bir kısmını bir başkasına vermesi durumudur. Yiyecek paylaşımı, eşya paylaşımı, bilgi

paylaşımı gibi alt başlıklara ayrılabilir (Yavuzer, 2017). Rahatlatma (teselli etme) davranışı ise başka bir kişinin sahip olduğu duygusal yoğunluğu ya da stresi azaltmak için gösterilen davranışlardır (Voight, Geller ve Nation, 2014; Yarrow vd. 1976).

#### **2.1.4. Prososyal Davranışın Gelişimi**

Bir toplumun parçası olmak için sosyal beceriler gereklidir ve bu becerilerin temeli erken çocukluk yıllarında atılır (Metin ve Şenol, 2017). Prososyal davranışlar, yaşam boyu devam eden gelişimsel özellikler arasında yer almaktadır (Bağcı, 2016; Bağcı-Çetin ve Öztürk-Samur, 2017) ancak ilk olarak Michalik ve diğerleri (2007)'nin yaptığı boylamsal ve eşzamanlı çalışmalarda da görüldüğü üzere çocukların sosyal becerilerinin hayatlarının ilk üç yılında hızlı bir şekilde geliştiği, çocukların sempati becerisinin ve prososyal davranışlarının çocuğun bakımını üstlenmiş kişinin gösterdiği sempati becerisinden ve prososyal davranışlarından, ebeveynlik stilinden ve ebeveyn-çocuk ilişkisinden etkilendiği düşünülmektedir. Prososyal davranışın gelişimi, yaş ile orantılı şekilde açıklanmıştır. Bebeklerin küçük yaşlardan itibaren yakın çevrelerine prososyal davranışları basit seviyelerde gösterdiği gözlemlenmiştir. Henüz beş-dokuz aylık olan bebekler, izledikleri senaryoda ana karaktere yardım eden kişiyi tercih edip ana karaktere zorluk çıkaran kişiden uzaklaşma davranışı gösterirken, dokuz aylık bebekler annelerinin mutlu ve mutsuz yüz ifadelerine farklı reaksiyonlar vermiştir (Eisenberg ve Harry, 1982). Eski kaynakların birçoğunda prososyal davranış; özgecilik ve empati temelinde açıklanmıştır, Hoffman (1982)'da prososyal davranışı "empati" becerisini temele alarak dört evrede açıklanmaya çalışmıştır. Bireyler, hayatlarının ilk yılında bu gelişimin ilk evresinde bulunurlar. Bu evre küresel empati (Global Empathy) olarak adlandırılır. Bebeklerin bu aşamada henüz kendileri ve dış dünya arasındaki bağı yeterince anlamadığı düşünülmektedir. Ancak yine de bu dönemdeki bebeklerin başka bir bebeğin ağlaması sonucunda huzursuzluk belirtileri göstermesi sonucunda aslında empati yetilerinin ve prososyal davranışlarının gelişmeye başladığı görülmüştür. Bununla birlikte başka kaynaklarda bebeklerin bu dönemde diğer bebeklerin huzursuzluğuna verdiği empatik tepkiler dışında olumlu duygulara da reaksiyon verdiği belirtilmiştir. Bebekler, bir yılın sonuna doğru kendilerini dış dünyadan ayırmaya ve "benlik" algısı oluşturmaya

başlarlar. Bu süreçte egosantrik empatik sıkıntı (egocentric empathic distress) evresi başlar (Eisenberg vd., 2006; Hoffman, 1982). Bebekler, 18-24 ayları arasında paylaşmaya, iş birliği yapmaya, yardımlaşmaya başlarken geliştirdikleri empati becerileri sayesinde insanların duygularına da uygun şekilde karşılık vermeye başlarlar (Bayhan ve Artan, 2009). Bu evrede bebeklerin, gergin/sıkıntılı kişilere maruz kaldıklarında rahatlatılma ihtiyacı duydukları düşünülür. Her ne kadar bu aşamada artık bir benlik algısı oluşmaya başlamış olsa da bu algı henüz yeni gelişmeye başladığı için bebekler hâlâ tam olarak bu algıya sahip değildir. Bu sebeple bebekler bir süre daha ilk evredeki gibi tepki vermeye devam ederler ancak ikinci yıla doğru gelindiğinde artık bir başkasının sıkıntısını gidermek üzerine yapılan çeşitli davranışlar gözlemlenebilir (sıkıntılı kişinin sırtını sıvazlama, sarılma, dokunma, yardım için başkasını çağırma vb.). Bu aşamada çocuğun diğer kişiyi rahatlatmak için yaptığı eylemler genelde çocuğun kendisi için rahatlatıcı bulunduğu eylemlerdir (Eisenberg vd., 2006; Hoffman, 1982). Bu üçüncü aşama, yarı egosantrik empatik sıkıntı (quasiegocentricempathicdistress) olarak adlandırılır ve bir önceki aşamadan tamamen egosantrik olmayışı ile ayrılır. (Hoffman, 1982; Stersn, 1985). Daha sonra ise çocuklar son aşama olan dördüncü aşamaya, gerçeğe uygun empatik sıkıntı (veridicalempathicdistress) aşamasına, geçerler. Bu aşamada artık çocuklar kendilerinin ve diğer insanların ihtiyaç ve isteklerini ayırt edebilmeye başlarlar. Bu ayırt edicilik sonucunda bir başkasının ihtiyaç ve sıkıntılarını fark eden çocuk, o kişiyi rahatlatmak ve ihtiyacını gidermek için kendi ihtiyaç duyduğu davranışlar yerine karşıdakinin ihtiyaç duyduğu davranışları tespit edip ona yönelik davranmaya başlar. Çocukların davranışları karşıdakinin ihtiyacına yönelik hâle gelmiştir. Bu da çocukların kendi duygu, düşünce ve ihtiyaçları ile karşıdakinin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını ayırt edebildiği anlamını taşımaktadır. Ayrıca dil becerilerinin de gelişmesiyle çocuklar hem kendi duygularını daha iyi ifade edebilmeye hem de başkaları tarafından ifade edilen duyguları daha iyi anlamlandırmaya başladığından, empati ve sempati becerileri de daha gelişmiş hâle gelir (Eisenberg vd., 2006; Hoffman, 1982). Başka kaynaklar da Hoffman'ın teorisini destekler şekilde, prososyal davranışın yaklaşık olarak iki yaşında sergilenmeye başladığı düşünülmektedir. Bunun bir nedeni de çocukların iki-iki buçuk yaş civarlarında dil gelişimlerinin de karşısındaki bireyin içerisinde bulunduğu hali sözel olarak

anlayacak derecede gelişmiş olmasıdır. Gelişen dil becerileri sayesinde çocuklar, diğer kişilerin ihtiyaç ve arzularını daha kolay anlar ve onlara yardımda bulunacak daha çok seçeneğe (sözel destek) sahip olurlar (Bağcı, 2016; Bağcı-Çetin ve Öztürk-Samur, 2017; Somer, 2015). Bu yaş itibarıyla çocukların prososyal davranışlarının gelişiminde de bazı değişiklikler görülür, bu davranışlar çoğalır ve sıklaşır. 3-6 yaş dönemindeki çocuklar hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını daha rahat ifade eder ve bu konular üzerine daha karmaşık düşünceler edinir (Bağcı, 2016; Çelik Kahraman, 2019; Somer, 2015). Çocuklar için sosyal açıdan destek sağlayan ve onların sosyal becerilerini destekleyen akran etkileşiminin niteliği de yine çocukları özellikle 3-6 yaş döneminde etkilemeye başlar (Metin ve Şenol, 2007).

Okul öncesi dönemde çocuklar grup oyunları oynamaya ve yaşlılarıyla etkileşim içerisinde olmaya başlarlar. Çocuklar bu dönemde akranlarıyla çeşitli oyunlar oynarken aynı zamanda çeşitli problemler de yaşamaya başlarlar. Yani akranlarıyla sahip oldukları bu etkileşimler hem olumlu hem olumsuz iletişimi ve bazı problemleri barındırır. Sosyal çatışmalar ve problemlere karşı çocuklar iki tür tutuma sahip olabilir. Bu tutumlardan ilki prososyal (olumlu sosyal davranışlar) diğeri ise antisosyal davranışlardır. Antisosyal davranış karşıdakine zarar veren; küçümseme, aşağılama, saldırganlık, dışlama, alay etme, hak ihlalinde bulunma gibi davranışları barındırır. Genellikle sosyal problemleri ve çatışmaları çözmede başarısızlık ile sonuçlanır (Dereli-İman, 2013). İlk yıllarda bu tür olumsuz davranışlar gösteren çocuklar fark edilip bu çocuklara gereken müdahale yapılmazsa antisosyal davranışların 8 yaşına dek arttığı ve kalıcı hale geldiği, sonrasında ise daha büyük problemlere (zorbalık, düşük özsaygı, depresyon, öğrenme yetersizliği, okulu terk etme) yol açtığı bilinmektedir. Bu sebeple erken çocukluk döneminde çocuklara ulaşarak onlar ile olumlu sosyal beceriler üzerine çalışmalar yapmak önemlidir (Baker-Henningham, Walker, Powell ve Gardner, 2009). Genellikle sosyal problemlerde ve çatışmalarda olumlu sosyal becerileri kullanan çocukların arkadaş edinme ve arkadaşlıklarını sürdürme, daha işbirlikçi bir yapıya sahip olma gibi özellikleri olduğu bilinmektedir (Dodge, Pettit ve Bates, 1994). Prososyal davranışların gelişimi ergenlik ve sonrasında devam eder (Bayhan ve Artan, 2009). Küçük yaşlarda paylaşma, rahatlatma, yardım etme olarak gösterilen prososyal davranışlar, yetişkinlik yıllarında gösterilen cömertlik, bağışta bulunma, adaletsizliğe karşı

durma, haksızlıklara karşı çıkma, eşitsizliği engellemeye çalışma gibi davranışların temelini oluşturur (Eisenberg ve Mussen, 1989).

### **2.1.5. Prososyal Davranışın Etkilendiği Faktörler**

Alanyazın incelendiğinde prososyal davranışın etkilendiği birçok faktör olduğu görülmektedir. Bunlardan; yaş, mizaç, cinsiyet ve çevresel faktörler (aile yapısı, ebeveyn tutumları, kardeş etkileşimi, ekonomik statü, akran ilişkileri, erken çocukluk eğitimi, kültür) sırasıyla açıklanacaktır.

#### **2.1.5.1. Yaş**

Yaş faktörü, bireyin gelişiminde içinde bulunduğu süreç ile ilgili özelliklerin ve değişimlerin anlaşılmasını sağlayan önemli bir faktördür (Kaya, 2012). Erken yaşlarda daha az kişi ile etkileşimde bulunan bireyler, yaş ilerledikçe daha fazla kişi ile iletişim içerisinde bulunur ve bu durum kişilerin sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlar (Avcıoğlu, 2005; Santrock, 2015). Prososyal davranışının gelişimi bölümünde açıklandığı üzere kişiler yaş aldıkça prososyal becerileri artar ve daha karmaşık olan prososyal beceriler gösterirler. Çocukların zamanla sosyal eğilimleri ile dayanışma, diğergamlık, yardım etme ve paylaşımcılık becerilerini daha fazla ve doğru şekilde gösterdiği çeşitli çalışmalar ile saptanmıştır (Güven-Metin, 1999; Hamlin, vd., 2007; Eisenberg, vd., 2006; Kumru, vd., 2004). Çalışmalar ayrıca belirli bir yaşa kadar edinilmesi gereken sosyal becerilerin öneminden de bahseder ve erken çocukluk yıllarında belirli bir seviyede sosyal beceriye sahip olmayan çocukların gelecek yıllarda sosyal becerileri açısından risk altında olduğunu da gösterir (Parken ve Asher, 1987).

Metin ve Şenol (2017)'un çalışmasına göre beş ve altı yaşındaki çocukların paylaşma ve yardımlaşma becerilerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmasa da iş birliği puanının altı yaşındakilerde, beş yaşındakilere göre anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmüştür. Benzer şekilde başka bir çalışmada da Eisenberg ve Fabes (1998) 4 farklı yaş grubunda bulunan 265 kişi ile yaptığı çalışmada prososyal davranışın yaş ve cinsiyet faktörlerinden nasıl etkilendiğini araştırmıştır. Çalışmada yaş grupları; bebeklik dönemi (0-3 yaş), okul öncesi dönem

(3-6 yaş), çocukluk dönemi (7-12 yaş) ve ergenlik dönemi (13-17 yaş) olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları bu gruplar arasında prososyal becerilerin en gelişmiş olduğu kişilerin ergenlik dönemindeki çocuklar olduğunu ve yaş arttıkça prososyal becerinin arttığını göstermiştir.

### 2.1.5.2. Mizaç

İbni Sina mizacı “*unsurların zıt özelliklerinin etkileşiminden ortaya çıkan bir keyfiyet*” olarak tanımlar (Bilgin, 2019: 583). Mizaç, doğuştan gelen, değişmeyen kişilik (karakter) özellikleridir (Bilgin, 2019). Duyguları, davranışları ve ilgiyi etkileyen en temel faktörlerden olan mizaç biyolojik kökenli ve çoğunlukla sabit olan kişisel özelliktir. Çocuğun etrafını algılayışını ve anlayışını şekillendirir (Şahinoğlu, 2010).

Çocukların mizaç özellikleri üzerine 1956 yılında Thomas ve Chess tarafından boylamsal bir çalışma başlatılmış ve bu çalışma 1977 yılına kadar sürmüştür. Bebeklikten itibaren mizaç özelliklerini inceleyen bu çalışma alanda bir ilk olarak kabul edilmiştir. Çalışma; her çocuğun davranış özelliklerinin 9 farklı mizaç boyutunun birleşiminden oluştuğu belirlenmiştir. Bu dokuz farklı mizaç boyutundan ilki olan etkinlik düzeyi; çocuğun genel fiziksel etkinlik oranını çocuğun hareket içerisinde olduğu sürenin olmadığı süreye oranını kastederken ikinci boyut olan ritmiklik-biyolojik düzenlilik; çocuğun bir eylemindeki (uyku, yemek vs.) düzeni kasteder. Yaklaşma ve kaçınma olarak adlandırılan üçüncü boyut, çocuğun ilk kez içine girdiği bir ortamda gösterdiği davranışı, uyumluluk diye adlandırılmış dördüncü boyut ise çocuğun içine girdiği bu yeni ortama verdiği ilk tepkiden sonraki uyum sürecini açıklar. Beşinci boyut tepkilerin yoğunluğu olarak isimlendirilmiş olup çocuğun gösterdiği tepkinin ne kadar yoğun olduğunu açıklarken altıncı boyut olan uyarılma eşiği çocuğun bir tepki göstermesi için gereken uyarıcı miktarını açıklar. Duygu durumunun niteliği yedinci boyut olup çocuğun genel duygusunu (sıcak kanlı ya da soğuk) nitelendirirken dikkat dağınıklığı sekizinci boyut olup çocuğun dikkatini dağıtan etmenler var olsa bile göstermekte olduğu davranışı sürdürebilmesini açıklar. Dokuzuncu ve son boyut olan dikkat süresi ve devamlılık ise çocuğun dikkatini ne kadarlık bir süre boyunca bir iş için toplayabildiğini ve var olan problemlere rağmen verilen işi ne kadarlık bir süre yapmaya devam edebildiğine

odaklanmaktadır (Thomas ve Chess'ten aktaran Bağcı, 2015; Bellibaş, Büküşoğlu, Erermiş, 2005).

Benzer şekilde mizaç üzerine çalışma yapan Prior, Sanson, Smart ve Oberklaid (2000) 3-8 yaş arasındaki çocuklar için dört temel mizaç özelliği olduğunu savunmuş ve bu özellikleri bir uyarıcıya tepki vermek için hazır olma durumu (tepkisellik), bir iş için dikkati toplayabilme (sebatkarlık), yeni bir ortamdaki insanlara gösterilen yakınlık (sıcakkanlılık) ve temel davranışlardaki (yemek yeme, uyku vb.) düzenlilik (ritmiklik) olarak açıklamışlardır. Sebatkar çocuklar uyarıcılara karşı daha açık ve dikkatli olduğundan prososyal davranış gösterilmesi beklenen zamanları daha hızlı şekilde anlayabilirler (Bağcı, 2015).

Miller ve Haar (1997) 2-8 yaş arasında 27 çocuk ile yaptıkları çalışmada empati ve özgecilik becerilerinin mizaç özellikleri ile bağlantısını incelemiş ve kişilik mizacında duygusal olarak olumlu olduğu düşünülen çocukların empati ve özgecilik becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005) yaptıkları çalışmada ebeveyn davranışları ve çocuk mizacı ile prososyal davranış arasındaki ilişkiyi kültürlerarası bir çalışma ile incelemiştir. Çalışma bulgularında, Türk kültüründe annenin çocuktan uyum beklemesinin prososyal davranışı arttırdığı ve annenin çocuğu cezalandırmasının prososyal davranışlarını azalttığı görülürken; Avustralya kültüründe annenin çocuğa gösterdiği sıcaklık ve yakınlığının çocuğun prososyal davranışını olumlu bir şekilde etkilediğini saptanmıştır.

Bazı araştırmalarda ise belirli kişilik özellikleri ile prososyal davranışlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Eisenberg, Carlo, Murphy ve Court (1995) yaptıkları 15 yıl süren boylamsal çalışmada prososyal davranış ve ilişkili etmenler ile cinsiyet arasındaki bağlantıyı incelerken prososyal davranışın; sempati ve olayları tarafsızca ele alabilme becerileri ile olumlu yönde kişisel sıkıntı ile ise olumsuz yönde ilişkili olduğunu saptamıştır. Kumru, Sayıl ve Yağmurlu (2008) yaptıkları çalışmada yüksek benlik algısına sahip olan çocukların prososyal davranış gösterme eğilimlerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde ergenlerin olumlu sosyal davranışlarını bazı değişkenlere göre incelenmiş ve kişisel inanç yapısına ilişkin olumlu düşünceler, çevreye gösterilen uyum davranışları ve sahip olunan sosyal desteklerine ilişkin

algıları arttıkça prososyal davranışlarında da artış olduğu görülmüştür (Aydın Sünbül, 2012).

### 2.1.5.3. Cinsiyet

Cinsiyet, kişilerin biyolojik açıdan onların kromozomal yapılarında sunulan beden yapısı dışında toplumun içinde bulunulan kültüre uygun şekilde kişilere sunduğu rolleri de belirleyen bir yapıdır. Çocukların cinsiyet rollerine göre davranması küçük yaşlarından itibaren hem toplum hem de genelde ebeveynler tarafından desteklenir (Vatandaş, 2007). Bu doğrultuda bakıldığında, birçok çalışmada cinsiyet etmeninin prososyal davranışları nasıl etkilediği incelenmiştir. Eisenberg ve Mussen (1989) cinsiyet farklılıklarına göre prososyal davranışın nasıl şekillendiği konusunda kız çocuklarının erkek çocuklarından daha fazla prososyal davranış gösterme eğiliminde olduğunu ve özgecilik becerilerinin daha gelişmiş olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durumu, cinsiyet rolleri sebebiyle erkek çocuklarında agresif ve antisosyal davranışlara verilen ebeveyn tepkileri ile kız çocuklarından beklenen davranışların farklı olması, çocuk yetiştirme yöntemlerinde kız çocuklarının erkek çocuklarından daha fazla prososyal davranış göstermeye itilmesi olarak açıklamışlardır. Eisenberg, vd., (1995) yaptıkları 15 yıl süren boylamsal çalışmada prososyal davranış ve ilişkili etmenler ile cinsiyet arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Totalde 16 kız, 16 erkek olmak üzere 32 katılımcı ile yapılan bu çalışmada araştırma bulguları kızların oğlanlara göre prososyal davranış gösterme eğilimlerinin daha fazla olduğunu göstermiştir. Başka bir çalışmada Eisenberg ve Fabes (1998) 4 farklı yaş grubunda bulunan 265 kişi ile yaptığı çalışmada prososyal davranışın yaş ve cinsiyet faktörlerinden nasıl etkilendiğini araştırırken kız çocuklarının erkek çocuklarından daha fazla prososyal davranış gösterme eğiliminde olduğunu da belirlemiştir. Benzer şekilde birçok farklı çalışmada da kız çocuklarının erkek çocuklarından daha fazla prososyal davranış gösterdiği gözlemlenmiştir (Acun Kapıkıran, Kapıkıran ve Başaran, 2010; Aktaş ve Güvenç, 2006; Altay ve Güre, 2012; Carlo ve Randall, 2002; Öğretir, 1999; Zimmer-Gembeck, Geiger ve Crick, 2005).

Bazı çalışmalarda ise gösterilen prososyal davranışın cinsiyete göre farklılaştığı saptanmıştır. Örneğin; Kumru, vd., (2004) erkek çocuklarının daha çok kamusal, kız çocuklarının ise daha çok duygusal, itaatkâr ve gizli prososyal davranışlar gösterdiği

sonucuna ulaşmıştır. Aktaş ve Güvenç (2006)'da benzer şekilde kız çocuklarının gösterdiği olumlu sosyal davranışları sırasıyla itaatkâr, gizli ve kamusal olarak sınıflandırırken erkek çocuklarının gösterdiği olumlu sosyal davranışları sırasıyla itaatkâr, kamusal ve gizli olarak sınıflandırmıştır.

McDevitt, Lennon ve Kopriva (1991) yaptıkları çalışma sonucunda ebeveynlerin duygusal tepkilerini kız çocuklarına daha fazla gösterip duygularını erkek çocuklarına daha az açıkladığını belirlemişlerdir. Chaplin, Cole ve Zahn-Waxler (2005) ise yaptıkları çalışma sonucunda babaların kız çocuklarının boyun eğici, erkek çocuklarının ise uyumsuz davranışlarını daha çok takip ettiğini bu sebeple de ilerleyen yaşlarda kızların boyun eğici, erkeklerin ise uyumsuz davranışlarının arttığı görülmüştür. Altay ve Güre (2012) ise erkek çocuklarının davranışlarına esnek sınırlar konulması ve onlara daha özgür fırsatlar sunulmasının onları saldırganlık içeren oyun ve davranışlara daha çok yönlendirdiğini ortaya koyarken, Laibe, Carlo, Torquati ve Ontai (2004'den aktaran Bağcı, 2015) kız çocuklarının “evcilik” gibi sosyal becerilerin ve iletişimin daha ön planda olduğu oyunlara yöneltilmesi ve kız çocuklarının dil gelişimlerinin erkek çocuklarından daha erken yaşlarda başlamasını bir faktör olarak ortaya koymuştur. Ayrıca cinsiyet rollerine göre birçok toplumda kızlardan yardım etme, teselli etme, öğretme gibi davranışlar daha çok beklenirken erkeklerden kendi kendisine istenen işi tamamlayabilmesi daha çok beklenir ve bu davranışlar toplum tarafından daha çok ödüllendirilir (Eisenberg ve Mussen, 1989; Fabes ve Eisenberg, 1998). Tüm bunlar, cinsiyet faktörünün prososyal davranışlar üzerinde oluşturduğu farklılaşmayı açıklamaktadır.

#### **2.1.5.4. Çevresel Faktörler**

Prososyal davranışlar mizaç, yaş ve cinsiyet gibi kişiye bağlı özelliklerden etkilenmekle birlikte aileden, içinde bulunulan eğitim ortamından, okul öncesi eğitimi alma durumundan, içinde bulunulan sosyo-ekonomik durumdan, kültürden ve başka birçok çevresel faktörden de etkilenmektedir.

Aile, çocuğun ilk eğitimcilerini ve ilk sosyal ortamını oluşturan merkezdir. Aile ortamında gösterilen davranışlar öğrenilir ve çocuğun ileriki yaşamında göstereceği davranışlar için de bir kök oluşturur (Çelik Kahraman, 2019). Ailede; ebeveynlerin

birbirlerine, diğere insanlara ya da çocuklarına karşı tutumları, ebeveyn stilleri, çocuğun ebeveynine olan bağıllık şekli, aile türü, kardeş varlığı ve sayısı, kardeşler ile olan ilişki gibi birçok durum çocuğun prososyal becerilerini etkiler (Bağcı, 2015; Çelik Kahraman, 2019). Aileye yönelik çalışmalar incelendiğinde baba ve kardeşlere yönelik çalışmalar da olmakla birlikte çalışmaların çoğunun anne davranışlarına odaklandığı görülmüştür. Örneğin; Trommsdorf (1991)'un 30 anaokulu çocuğu ve anneleri ile bir çalışma yapmış ve yaptığı çalışmada annelerin çocukları ile empati kurmaları durumunda empati becerileri daha gelişmiş çocuklar yetiştirme ihtimallerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eisenberg (1992) yaptığı çalışmada 5-6 ve 8-9 yaş arasındaki çocukların empati becerileri ile annelerin çocuk yetiştirme tarzları ve başkalarına duygusal tepki verme durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonunda, annelerin gösterdiği empati becerisi ile empatik tepkileri arasında bir bağlantı olduğu görülmüştür. Park ve Waters (1986) annelerine güvenli bağlanan çocukların aileleri ile daha sıcak bir ilişki içerisinde olacağını ve onların prososyal davranış gösterme durumundan daha çok etkileneceğini savunmuştur.

Benzer şekilde başka çalışmalarda da aileyle olan bağıllığın ilerleyen yıllarda diğere kişilere gösterilen davranışlar için önemli olduğunu ortaya koymuştur (Eisenberg, vd., 2006; Staub, 1992). Çocuklar küçük yaşlarda ebeveyn davranışlarını model alarak sosyal davranışları öğrendiklerinden ve gösterdiklerinden, ebeveynleri olumlu sosyal davranış gösteren çocukların bu davranışları daha fazla gösterme eğiliminde olmaktadır (Yağmurlu ve Candan Kodalak, 2009'dan aktaran Çelik Kahraman, 2019). Michalik vd. (2007)'nin 55-97 aylık 130 çocuk ile yaptığı eş zamanlı ve boylamsal çalışmada, ebeveynlerin duygularını olumlu ya da olumsuz şekilde ifade etmelerinin çocukların sempatik becerilerini zaman içerisinde nasıl etkilediği incelenmiştir. Çalışma sonucunda ebeveynlerin erken yaşlarda duygularını olumlu şekilde ifade etmelerinin çocuklarının gelecekteki sempatik becerilerini olumlu şekilde etkilediği görülmüştür. Ebeveynlerin duygularını olumsuz şekillerde ifade etmelerinin ise kız çocuklarının gelecekteki sempatik becerilerini olumlu şekilde etkilerken, erkek çocuklarının gelecekteki sempatik becerilerini olumsuz şekilde etkilediği saptanmıştır.

Ailede bir diğerk önemli unsur ise kardeşlerdir. Kardeşler ile olan iletişimin bireyin gelişim alanlarını pozitif yönde etkilediğı bilinmektedir (Yılmaz, 2016). Dunn (2007) kardeş ilişkilerinde ilişkinin duygusal kalitesi, ilişkinin samimiyeti ve ilişkideki değışkenlik olmak üzere üç temel faktörden bahsetmiştir. Çocuktaki sosyal davranış gelişiminin kardeş varlığı ve kardeş sayısının fazlalığından, günlük yaşamda yardım etme, paylaşma, öğretme, ilgilenme, duygusal destek gibi davranışları göstermek için daha çok fırsat bulunması sebebiyle, olumlu şekilde etkilendiğı savunulur (Santrock, 2007). Eisenberg vd., (2006)'da yaptıkları çalışmada kalabalık bir aileye sahip olmanın bireylerin olumlu sosyal davranış eğilimlerini ve cömertlik gösterme durumlarını arttırdığını tespit etmişlerdir.

Ailenin sahip olduğı ekonomik statü ve gelir durumu da prososyal davranışlar için belirleyici bir unsur olduğı savunulur. Örneğın; Yavuzer (2012, aktaran Yılmaz, 2016), yüksek gelire sahip ebeveyn çocuklarının düşük gelire sahip ebeveyn çocuklarından daha fazla prososyal davranış gösterme eğiliminde olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Bandy ve Wilhelm (2007)'de aile yapısı ve gelir durumunun ergenlerin olumlu sosyal davranışlarını nasıl etkilediğini incelediğinde gönüllülük davranışının yüksek ekonomik düzeye sahip bireylerde daha fazla görüldüğünü tespit etmiştir. Ancak, bu çalışma sonucunda yardımsever hediye verme davranışı düşük sosyoekonomik düzeye sahip ergenlerde daha fazla gözlenmiştir. Ayrıca, Miller vd. (2002)'nin düşük gelirli ailelerin çocuklarının sosyal ve duygusal yeterliliklerini anlamak için yaptığı çalışmada okul öncesi çocukları ile çalışmıştır ve çocukların tamamının olumlu sosyal davranışlar gösterdiğini tespit etmiştir.

Akran ilişkileri de aile gibi çocuğun prososyal davranışlarını etkileyen bir diğerk çevresel faktördür. Çocuklar, akranlarının davranışlarına göre, onlarla içerisinde buldukları ortama uygun şekilde tepkiler verirler. Akranlarına; teselli etme, gülümseme, teşekkür etme, yardım etme, paylaşma, rahatlatma gibi çeşitli olumlu sosyal davranışları içerisinde bulunan ortamın ve akran ile olan ilişkinin uygunluğuna göre gösterirler (Eisenberg ve Mussen, 1989). Bunun yanında akranlar ile oynanan oyunlar sürecinde bürünülen roller ve alınan sorumluluklar da çocuğun prososyal davranışları öğrenmesi, gözlemlemesi ve bu davranışları pratik etmesi durumlarını destekler. Oyun oynarken problemler yaşayan ve bu problemlere

çözümler bulan çocukların hem birbirlerinin davranışlarını gözlemleyerek çeşitli sosyal davranışlara tanık olma hem de bu davranışları sergileme fırsatı olur (Santrock, 2007).

Çocukların genelde ilk kez akranları ile ebeveynleri olmadan görüşme ve etkileşim içerisinde bulunma şansı bulunduğu ilk ortamlardan birisi okul öncesi eğitim kurumlarıdır (Bağcı, 2015; Çelik Kahraman, 2019). Bu eğitim kurumlarında olumlu bir öğrenme ortamına sahip olunan öğrencilerin olumlu sosyal davranışları daha fazla sergilediği görülmüştür. Bu tür ortamlarda bu davranışlar genellikle takdir edilmiş ve bu durum da öğrencilerin zorbalık davranışını da daha az göstermesi ile sonuçlanmıştır (Khoury-Kassabri, Benbenishy ve Astor, 2005). Yine benzer şekilde, Bandura (1977)'nin Sosyal Öğrenme Teorisi'ne göre çocuklar davranışlarını çevrelerindeki insanları gözlemleyerek öğrenirler. Yani çocuklar; öğretmenlerinin, ebeveynlerinin ve akranlarının davranışlarını kendilerine model alır ve bu davranışları göstermeye başlarlar. Bu sebeple, eğer çocuğun prososyal davranışların gösterildiği ve desteklendiği bir sınıf ortamı varsa, çocuk da bu davranışları göstermeye başlar (Metin ve Şenol, 2017). Ayrıca çocuklar okul öncesi gelişim kurumlarında çoğunlukla olumlu sosyal davranışları sergilemeleri için desteklenir ve bu davranışları gösterdiklerinde sözel şekilde ya da farklı yöntemler ile ödüllendirilirler. Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocukların olumlu sosyal davranışları gösterme eğilimleri daha fazladır (Bağcı, 2015; Çelik Kahraman, 2019; Eisenberg ve Mussen, 1989; Önal, 2018). Uzmen ve Mağden (2002) yaptıkları deneysel çalışmada 6 yaş anaokulu çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile ilişkisini paylaşma ve yardım etme davranışlarına odaklanarak incelemiştir. Çocuklara bu becerilere odaklanmış kitaplar okunmuş, kitap okumasından önce ve sonra testler yapılmıştır. Bu testlerde, çocukların eşyalarını düşürmüş bir kişiye gösterdiği yardım davranışı ve onlara verilen çıkartmaları arkadaşları ile paylaşma durumları incelenirken çocukların aileleri ve öğretmenlerine de yardımlaşma ve paylaşma davranışlarına yönelik formlar verilmiştir. Araştırma bulguları okunan kitapların çocukların yardım etme ve paylaşma becerilerini olumlu şekilde etkilediğini, ayrıca aile ve öğretmenlerden alınan verilerin çocukların gösterdikleri davranışlar ile tutarlı olmadığını göstermiştir (Uzmen, 2001; Uzmen ve Mağden, 2002).

Kültürün de prososyal davranış üzerinde etkili bir faktör olduğu görülmüştür. Kültüründe prososyal davranışın ödüllendirildiği ve ön plana çıkartıldığı toplumlarda yetişen çocuklar olumlu sosyal davranışları daha fazla gösterme eğiliminde olurlar. Geleneksel ve kırsal toplumlarda yetişen çocukların diğer toplumlara oranla daha fazla işbirlikçi davranış sergilediği gözlenmiştir (Eisenberg ve Museen, 1989). Kumru, vd., (2008) daha kırsal yerleşim yerlerin olan küçük şehirlerde, annenin çocuğuna yönelik olarak koyduğu sosyalleşme hedefleri ile çocuğun prososyal davranışları arasında olumlu bir ilişki olduğunu saptamıştır. Yağmurlu vd., (2005) prososyal davranışı incelemek için yaptıkları kültürlerarası çalışmada Avustralya kültüründe yetişen ve Türk kültüründe yetişen çocukların benzer seviyelerde prososyal davranış sergilediğini ortaya koymuşlardır.

#### **2.1.6. Kuramsal Temelleri**

Kuramsal çerçeve incelendiğinde prososyal davranışın farklı teoriler üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Bu bölümde prososyal davranışın temelini oluşturan teorilerden; Sosyal Mübadele (Değişim) Teorisi, Karşılıklı Norm Teorisi, Sosyal Adalet/Denklik Normu Teorisi, Sosyal Sorumluluk Normu Teorisi, Psikanalitik Teori, Davranışçı Kuram ve Sosyal Öğrenme Kuramı, Bilişsel Gelişim Kuramı, Sosyoekolojik Gelişimsel Model incelenecektir.

##### **2.1.6.1. Sosyal Mübadele (Değişim) Teorisi**

Blau (1964)'ün geliştirdiği bu teori, kişiler arası sosyal ilişkilerin iki tür olduğunu söyler ve bu türleri sosyal ve ekonomik mübadele olarak adlandırır. Bu teoride sosyal ilişkiler kişiler için bir tür kaynak değişimidir. Blau'nun asıl varsayımı kişilerin ödül ihtiyacı ile ilişki kurması ve bu ihtiyaç doğrultusunda ilişkilerini sürdürmesidir.

##### **2.1.6.2. Karşılıklı Norm Teorisi**

Bu teoride Gouldner (1960), Blau'nun Sosyal Mübadele Teorisi'ne benzer şekilde insan ilişkilerinin karşılıklı fayda temeline dayanarak kurulduğunu söyler. Gouldner'e göre karşılıklılık normunun var olması için öncelikle insanların kendilerine fayda sağlayan kişilere fayda sağlamaları gerekir. Bu durum oluştuktan

sonra karşılıklılık durumuna olan inanç gelişir ve son olarak da genelleştirilmiş ahlaki karşılıklılık normu oluşur.

### **2.1.6.3. Sosyal Adalet/Denklik Normu Teorisi**

Homans (1961) “Sosyal Adalet” ya da Adams (1965) “Denklik Duyarlığı” olarak adlandırdığı bu normda kişilerin gösterdikleri emeğe göre pay alması savunulur. Yani aynı iş üzerine çalışan iki kişinin eşit pay alması için gösterdikleri emeğin de eşit olması gerekir. Bu eşit emek sonucunda alınacak pay prososyal davranış açısından düşünüldüğünde kişilerin prososyal davranışlarda bulunma seviyesine göre karşıdan da eşit seviyelerde prososyal davranışlar göreceği şeklinde yorumlanmıştır (Esmer ve Özdaşlı, 2018).

### **2.1.6.4. Sosyal Sorumluluk Normu Teorisi**

Berkowitz ve Daniels (1964), diğer normlarda içinde bulunulan kültürel ortamın ve “tanıdıklık” durumunun insanların birbirine gösterdiği yardım davranışını ve diğer prososyal davranışları etkilediğini savunur. Tanıdıklık, kişiler üzerinde bağımlılık ve yardım davranışında bulunma için baskı da oluşturabilir. Böyle durumlarda yardımda bulunan kişi aslında yardım etmeyi istemiyor olsa da bu baskıdan dolayı bu davranışı göstermek zorunda kalmış olur. Bu sebeple kişiler tanıdıkları, kendilerine bağımlı olduğunu ya da yardıma muhtaç olduğunu bildikleri kişilere karşı bir bağlılık ve sorumluluk duyarak onlara yardım etmek için diğer kişilerden daha önce harekete geçerler ancak kendilerine bağımlı olmayan ya da yardıma muhtaç olduğu bilinmeyen kişilere karşı bu tavrı gösterme eğilimi daha düşüktür.

### **2.1.6.5. Psikanalitik Teori**

Freud’un psikanalitik teorisine göre bireyler irrasyonel, saldırgan ve cinsel isteklerini tatmin amacındaki dürtüleriyle doğarlar ve bireylerin kişilik yapısının oluşumunda üç ana sistem vardır: id, ego ve süperego. En ilkel yapı olan id, doğuştan var olan hayvani dürtüleri tatmin etmeyi amaçlar. İd ile dışarı arasında bağlantı kurmayı sağlayan ego, kişiliğin rasyonel yapısını oluşturur. Ego bir taraftan öğrenme, algılama, hatırlama, fikir yürütme gibi becerileri sağlarken bir taraftan da topluma uyum becerilerini sağlar. Sistemin üçüncü parçası ise süperegodur. Süperego, egonun

ideal döngüsüne vicdan ile müdahale eder. Bireyin davranışlarını etik ve ahlaki kurallara göre yargılayarak düzenlemesini, ahlaki bulunmayan davranışların ise suçluluk duygusu ile cezalandırılmasını sağlar. Bütün bunlar hesaba katıldığında Freud'un üç ana sistemi üzerinden prososyal davranış ile en bağlantılı olanı süperegodur (Eisenberg ve Mussen, 1989).

#### **2.1.6.6. Davranışçı Kuram ve Sosyal Öğrenme Kuramı**

Skinner (1963)'a göre bazı davranışların edinilmesi için erken koşullanma gereklidir. Davranış edinmeler ve koşullanmalar ise cezalar ve ödüller sayesinde olur. Prososyal davranışın gelişiminde de bu ceza ve ödüllerin yer aldığı savunulur (Eisenberg ve Mussen, 1989). Davranışçı kuramda, bir davranış desteklemek yani davranışın tekrarlanma sayısını arttırmak için davranışa karşılık ödül verilirken, davranışın tekrarlanmasını engellemek içinse davranışa karşılık bir ceza verilir (Skinner, 1963).

Bandura (1977)'nin Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre ise davranışların çoğu ödüller, cezalar, modellemeler gibi çevresel faktörlerle oluşur. Bu kuram çerçevesinde düşünüldüğünde prososyal davranışlar hem Skinner (1963)'in savunduğu gibi ödül ve ceza ile hem de bireyin çevresinde önemli gördüğü kişilerin davranışlarına bakılarak yapılan modelleme ile gelişir. Ancak prososyal davranışların bir noktada dışarıdan ödül veya pekiştireç beklenmeden içselleştirilerek yapılması beklenir çünkü bu davranışlar dışarıdan beklenen ödül için değil, kişinin başkasının yararını düşünerek gösterdiği davranışlardır (Eisenberg ve Mussen, 1989).

#### **2.1.6.7. Bilişsel Gelişim Kuramı**

Piaget (1964), çevrenin çocukları etkilediği gibi çocukların da kendi çevrelerini etkilediğini savunur. Kuramın temelinde zekâ ve bilişsel işlevler vardır. Bireyler, zekâ ve bilişsel işlevleri sayesinde çevreleri ile etkileşimde bulunur ve çevreye uyum sağlayabilirler. Bilişsel yapılar, evrensel ve sabit olan süreçlerden geçerek olgunlaşır ve yetişir. Piaget çocukların bilişsel ve ahlaki durumunun birlikte geliştiğini savunur. Bu durum, bilişsel gelişim sürecinde çocukların ahlaki yargı becerilerinin de geliştiği anlamını taşır. Bu sebeple çocukların bilişsel gelişimleri onların ahlaki gelişimlerini de etkiler (Eisenberg ve Mussen, 1989).

### **2.1.6.8. Sosyoekolojik Gelişimsel Model**

Carlo ve Randall, bu modeli Bronfenbrenner (1979)'un ekolojik teorisiyle Bandura (1977)'nin sosyal bilişsel teorisinin harmanlayarak geliştirmiştir. Bu modele göre, prososyal davranış dört alt boyuta sahiptir: özgeci (altruistic), itaatkâr (compliant), duygusal (emotional) ve kamusal (public). Özgecilik; sempati duygusu nedeniyle başkalarına yardım etmek ve onların fayda sağlamalarını istemektir. İtaatkârprososyal davranışlar karşıdan gelen bir istek doğrultusunda yapılan eylemlerdir. Duygusal prososyal davranışlar, duygusal yakınlık sebebiyle gösterilen davranışlardır. Kamusal prososyal davranışlar ise toplum karşısında değer görmek amacıyla yapılan davranışlardır. Carlo ve Randall, bu davranışların gelişimi için üç temel faktörden bahseder. Bilişsel ve duygusal faktörler; bilişsel beceriler ve içgüdüsel şekilde var olan duygusal etmenlerdir. Aile ve sosyal değişkenler; aile, akrabalar ve arkadaşların etkisini (beklenti ve toplumsal normları) içerir. Yakın durumsal özellikler ise anlık faktörleri içerir (Kumru, vd., 2004).

### **2.1.7. Prososyal Davranışlar için Değerlendirme Yöntemleri**

Araştırmacılar, olumlu sosyal davranışların çok boyutlu ve karmaşık bir yapısı olması ayrıca bu davranışların gösterim şekli, yaş, mizaç, beceri ve ilgiler, düşünceler ve aniden oluşan durumlar gibi birçok faktörden etkilenmesi sebebiyle genellikle bu davranışlardan bir veya birkaç tanesini belirlemiş ve örneklem için uygun değerlendirme yöntemi ile kişilerin davranışlarını ölçmüşlerdir (Eisenberg ve Mussen, 1989; Karylowski, 1982). Bu değerlendirme yöntemlerinin başlıcaları; doğal gözlemler, durumsal testler, derecelendirmeler, sosyometrik anketler ve kişinin kendisinden prososyal davranışları ölçen ölçeklerdir (Çelik Kahraman, 2019).

#### **2.1.7.1. Doğal Gözlemler**

Doğal gözlemler ile çocukların prososyal davranışlarını değerlendirmeye çalışan araştırmacılar, çocukların günlük yaşamlarında vakit geçirdikleri yerlerde (ev, okul, park vs.) çocukların gösterdiği davranışları inceleyerek prososyal davranışlarını değerlendirmeyi amaçlar. Gösterilen davranışlar kayıt altına alınır ve kişinin yaşı ve gelişimsel özellikleri, davranışın sıklığı ve uygunluğu gibi faktörler hesaba katılarak

değerlendirilir (Çelik Kahraman, 2019). Örneğin Dunlop vd., (1980) anaokulunda kaynaştırma sınıfında olan ve olmayan çocukların iletişim becerilerini incelemek için yaptıkları çalışmada altı ay boyunca her hafta her çocuğu altışar dakika boyunca gözlemlemiş ve bu süreçte çocukların davranışlarını kayıt altına almıştır. Araştırma bulguları, çocukların iletişim becerilerinin kaynaştırma ortamından olumlu şekilde etkilendiğini göstermiştir.

### **2.1.7.2. Durumsal Testler**

Durumsal testler olumlu sosyal davranışların ölçümü ve değerlendirilmesi için oluşturulan deneysel ortamları ifade eder. Böyle bir ortamda çocuğun oluşturulan deneysel durum gereği zor durumda bulunan birine yardım davranışı ya da ona sunulan bir eşyayı paylaşım durumu incelenebilir (EisenbergveMussen, 1989). Örneğin; Uzmen ve Mağden (2002) altı yaşındaki anaokulu çocukları ile paylaşma ve yardım etme davranışları üzerine deneysel bir çalışma yapmış, bu çalışmada resimli çocuk kitaplarının bu davranışlara etkisini incelemiştir. Çocuklara bu becerilere odaklanmış kitaplar okunduktan sonra araştırmacı çocukların kendisine gösterdiği yardım davranışlarını değerlendirmek için eşyalarını çocukların yanında düşürmüş ve onların tepkisini incelemiştir. Paylaşma davranışının incelenmesi için ise çocuklara çıkartmalar hediye edilmiş ve o çıkartmaları arkadaşları ile paylaşma durumları incelenmiştir. Bu süreçte çocukların aileleri ve öğretmenlerine de yardımlaşma ve paylaşma davranışlarına yönelik formlar verilmiş ve bu şekilde çalışma sürecinde derecelendirme yönteminden de faydalanılmıştır (Uzmen, 2001; Uzmen ve Mağden, 2002).

### **2.1.7.3. Derecelendirmeler**

Bireyin davranışlarını anlamak için onu iyi tanıyan (ebeveyn veya öğretmen gibi) bir yakınına gönderilen formlar ile yapılan değerlendirmeler derecelendirme yöntemi kapsamındadır. Derecelendirme ölçekleri genellikle kendisinden bir anket gibi yazılı yolla veri toplanamayacak olan küçük yaş grupları için tercih edilir (Çelik Kahraman, 2019). Bu sebeple erken çocukluğa yönelik yapılan çalışmalarda da derecelendirmeler sık sık kullanılır ve ebeveynler ile öğretmenlerden çocuklar hakkında veriler toplanır. Bu çalışmalar arasında erken çocukluk döneminde

prososyal davranışların incelenmesi amacıyla yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır (Buysse, 1993; Greenwood, Halker ve Hops, 1977; Rafferty ve Griffin, 2005; Seven, 2010; Tremblay, vd., 1992). Bu çalışmalardan bazıları ebeveyn ve öğretmenlerden alınan verilerin geçerli ve güvenilir olduğunu savunurken (Buysse, 1993; Rafferty ve Griffin, 2005; Seven, 2010; Tremblay vd., 1992) bazıları ise öğretmen ve ebeveynlerin verdiği bilgiler ile çocuklarda gözlemlenen ya da onlardan doğrudan alınan veriler arasında tutarsızlık olduğunu savunmuştur (Bağcı, 2015; Greenwood, vd., 1977; Mağden, 2001; Uzmen ve Mağden, 2002).

#### **2.1.7.4. Sosyometrik Anketler**

Sosyometrik anketler, akran değerlendirmeleri sayesinde kişilerin olumlu sosyal davranışlarını değerlendirmeyi hedefler. Çocuklara sorulan sorular sayesinde akranları ile olan ilişkileri ve sosyal becerileri saptanmaya çalışılır. Çocuklara genelde “En yardımsever arkadaşın kimdir?”, “En paylaşımcı arkadaşın kimdir?” gibi sorular sorulur ve verilen cevaplar doğrultusunda her çocuk için puanlamalar yapılır (Çelik Kahraman, 2019). Rossetti ve Kesnan (2017), 1990’dan 2017 yılına kadar 5-22 yaş aralığında olan, özel gereksinimli bireyler ile arkadaşlık hakkında yazılmış makaleleri örneklem bilgisi, amaç ve sonuçlar ayrı ayrı analiz etmiş ve özel gereksinimli ve tipik gelişimli bireylerin birbirleri ile olan arkadaşlığı hakkındaki makale sayısı kısıtlı bulunmuştur (13 adet). Çalışmalar sonunda; çocukların birlikte çeşitli aktiviteler yapmasının, kaynaştırma eğitimine dâhil olmasının ya da arkadaşlık ilişkisi kurabilecekleri ortamlarda bulunmalarının hem tipik gelişimli hem de özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür. Türkiye örnekleme için Şen ve Teke (2019) erken çocukluk döneminde olan çocukların sosyal davranışlarının anlaşılabilmesi için hazırlanmış Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Akran Formu’nun uyarlama çalışmalarını yapmıştır. Saldırganlık, ilişkisel saldırganlık ve olumlu sosyal davranış olarak adlandırılmış üç alt boyuta sahip form, totalde 12 maddedir ve beş farklı anaokulundan, 36-72 aylık 239 çocuk ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

### 2.1.7.5. Kişinin Kendisinden Prososyal Davranışları Ölçen Ölçekler

Örneklemin kendisinden doğrudan bilgi almaya yönelik olarak hazırlanan bu ölçekler, kişilerin kendi prososyal davranışlarını ortaya koymaları için tasarlanmıştır. Bu değerlendirme yöntemi için çeşitli ölçekler ve anketler kullanılabilir. Anketlerde genelde doğrudan bireye sunulan sorular vardır ancak bu anketlerde kişiler kendilerini olduklarından daha fazla olumlu sosyal davranışa sahip gibi gösterebileceğinden diğer ölçeklere göre geçerliği biraz daha düşüktür (Eisenberg ve Mussen, 1989). Bunun yanında doğrudan çocuktan veri toplamak için geliştirilmiş başka ölçekler de vardır. Örneğin; Çelik Kahraman (2019) geliştirdiği ölçekte çocuklara kısa resimli senaryolar sunar ve senaryo sonunda yaşanan bir probleme ilişkin çocuktan yanıt alır. Alınan yanıt prososyal davranış olma ve olmama durumuna bağlı olarak puanlanır. Benzer şekilde, Bağcı (2015), Roberts ve Strayer'in 1996 yılında geliştirdiği Çocuk Prososyallik Ölçeği'ni Türkiye örneğine uyarlamıştır. Bu ölçekte; rahatlatma, yardım etme, paylaşmak, gönüllülük, savunma/dâhil etme, işbirlikçilik ve empati konularını içeren 7 alt boyut ve 22 madde bulunmaktadır. Çocuklardan alınan veriler 1 (prososyal davranış) ve 0 (prososyal davranış değil) olarak puanlanmıştır. Ölçekten yüksek puan alınması, çocuğun prososyal davranış gösterme düzeyinin yüksek olduğunu ifade eder. Yine Yılmaz, Ural ve Güven (2018), de geliştirdikleri ölçekte çocuklara biri ısınma hikâyesi olmak üzere 7 hikâye içeren ölçek sunulmuştur. Hikâyede ana karakter bir bebektir ve çocuklara hikâyeler sunulduktan sonra çocukların bu bebeği kullanarak problem durumuna yanıt vermesi beklenir. Çocuğun yanıtı kaydedilip tüm yanıtlar gruplandırılmış ve oluşan gruplara göre puanlamalar yapılarak çocukların prososyal davranış düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Dereli-İman (2013) ise Webster-Stratton tarafından 1990 yılında geliştirilmiş olan 15 farklı yetişkin ve çocuk sosyal problem durumu renkli resimler ile anlatan Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamıştır. Bu resimler açıklanarak çocuklara sunulmuş ve çocuklardan "Sen olsan ne yapardın?" sorusuna her resim için birkaç yanıt verilmesi desteklenerek cevaplar almıştır. Verilen cevaplar prososyal özellik gösterme durumuna göre puanlanmıştır.

## 2.2. Kaynaştırma ve Bütünleştirme

Bu kısımda özel gereksinim terimi kısaca açıklandıktan sonra kaynaştırma ve son olarak da bütünleştirme terimlerinden bahsedilecektir.

### 2.2.1. Özel Gereksinim

Her ne kadar tüm çocukların gelişim süreçleri, öğrenme şekilleri ve düşünce biçimleri birbirinden farklılık gösterse de okul düzeyinde aynı seviyede bulunan çocuklar, genel eğitim sisteminde var olan tipik düzen içerisinde bulunmakta pek problem yaşamazlar (Altun ve Gülben, 2009; Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Özel gereksinimlere sahip olma durumu, çeşitli yetersizlikleri ve üstün ya da özel yeteneklileri yani normdan farklı olan her bireyi kapsayan geniş bir ifadedir (Eripek, 2002). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, "Özel eğitim gerektiren birey" tanımını, "*çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey*", olarak açıklamıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1997: 1). Bir çocuğun özel gereksinimlere sahip olup olmadığını anlamak için çok yönlü değerlendirmeler yapılır ve norm için ayarlanmış eğitim program ve müfredatlarının çocuğun eğitiminde yeterli olup olmadığı kontrol edilir. Eğer bu program ve müfredatlar çocuğun eğitimi ve öğrenimi için yeterli değilse ve çocuğa özel olarak bir eğitim sunulmasına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşırsa bu durumda çocuğun özel gereksinimlere sahip olduğu söylenebilir (Altun ve Gülben, 2009). Özel gereksinimler; zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlükleri, duyu ve davranış bozuklukları, ileri derecede ve çoklu yetersizlikler, işitme yetersizlikleri, görme yetersizlikleri, iletişim bozuklukları, gelişim geriliği, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), beden ve sağlıkla ilgili yetersizlikler, üstün zekâ ve üstün yetenek olarak gruplandırılabilir (Eripek, 2002; Heward, Alber-Morgan ve Konrad, 2017).

Özel gereksinim durumunu anlamak için yetersizlik, engel ve risk taşıma kavramlarını da anlamak gerekir. Yetersizlik; bireyin bir veya birden çok uzvunun işlevini yerine getirememesi durumudur. Buna karşın bu yetersizlik her ortamda

engele dönüşmez (Eripek, 2002). Örneğin; sessiz sinema oynayan bir çocuğun işitme engeli o çocuk için bu oyuna katılmasında bir engel değildir. Bazı durumlarda da engel, bireyin yetersizliğinden ziyade çevreden kaynaklanır, örneğin tekerlekli sandalye kullanan birisi mimari düzenden dolayı ya da kaldırımdaki rampaya park eden araçlardan dolayı yolda çeşitli engeller ile karşılaşabilir. Risk taşıma ise, şu anki durumunda bir yetersizliği olmayan ancak çeşitli sorunlar sebebiyle yetersizliğe sahip olma riski diğer çocuklarınkinden daha yüksek olan kişilerin sahip olduğu durumu ifade eder. Her yetersizlik engele dönüşmez, henüz engele dönüşmemiş ancak dönüşme ihtimali olan yetersizliğe sahip olma durumu “risk taşıma” olarak ifade edilebilir. (Eripek, 2002; Heward, vd., 2017).

Özel gereksinim kavramına tarihsel bağlamda kısaca bakıldığında, milattan sonra 1300’lü yıllara kadar Avrupa’da asıl tartışma bireysel farklılıklara sahip olan bebeklerin yaşam haklarının varlığıdır. Çocukları küçük yaşlarda doğada yalnız bırakan ya da babanın çocuğunu böyle bir durumda öldürme hakkı olduğunu savunanlar toplumda çoğunluktadır (Sucuoğlu, 2013). Rönesans döneminde hümanizm akımının etkisiyle merak ve sorgulama başlamış ve ilk kez bu insanların eğitilebilir olduğu düşünülmüş, zihin engeli ve akıl hastalığının ayrımı yapılmış, insanların yaşam koşulları iyileştirilmeye çalışılmıştır. 19. yy.’da eğitimin yaygınlaşması ile özel gereksinime sahip olan bireylerin görünürlüğü artmış ve hızla çoğaldıkları yanılıgısına varılmıştır. Sequin, Itard’dan etkilenerek Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP)’nin temellerini atmış olsa da bilgi, kitap, eğitimci ve okul yetersizliği sonucunda eğitimin işe yaramadığı düşünülmeye başlanmış, engelliliğin kalıttımdan geldiği ve değiştirilemeyeceği inancı güçlenmiş tekrar karamsarlık sürecine dönülmüştür. Zekâ testleri sayesinde, eğitim içerisinde ve zaman ile zekada değişkenlik olduğu fark edilince özel sınıflar açılmış, eğitim tekrar gündeme gelmiş ve eğitim kitapları hazırlanmaya başlamıştır. Devlet okullarına geçiş ise 2. Dünya Savaşından sonra az sayıdaki hafif engel grubuna sahip çocuklarla başlamıştır. Savaştan dönen gazilerin çoğunda bedensel engeller olması özel eğitimin yaygınlaşmasına ve özel gereksinime sahip bireylerin toplumda yer edinmesine yardım etmiştir (Meisels, 2000).

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler birçok ülkede 18. yy. 'da eğitime dâhil edilmeye başlansa da bu çalışmaların Türk toplumlarında daha öncesinde var olduğu bilinir. Örneğin, 800'lü yıllarda Bimarhanelerde akıl hastalarını ve zihinsel engelli bireyleri tedavi etmişlerdir. Osmanlı'da üstün yeteneklilerin eğitimi için Enderun Mektepleri kullanılmaktadır. Bunun yanında farklı şifahaneler de kullanılmış, tedavi ihtiyacı olanlar Darülaceze'lerde tedavi görebilmiştir. Türk Devletleri, özel gereksinimli insanların başkaları tarafından mağdur edilme durumuna karşılık kendisi istihdam alanları oluşturmuş ve haklarının gasp edildiği durumlar fark edilirse hukuk yoluyla haklarını almalarını sağlamıştır (Dönmez, 2015).

Tüm nüfustaki özel gereksinime sahip bireylerin genel nüfusa oranı net bir şekilde bilinmemekle birlikte Dünya Sağlık Örgütü bu oranı gelişmiş ülkelerde yaklaşık yüzde on gelişmekte olan ülkelerde ise yaklaşık yüzde 12 olarak açıklamıştır (Institute for Work & Health, 2015). Bu bireylere yönelik özel eğitim bir müdahale programı sayılabilir (Eripek, 2002). Müdahalenin amacı çeşitli risklere ve yetersizliklere sahip olan çocuklara ve ailelerine zaten sahip olmaları gereken pozitif bir gelişim ortamıyla birlikte destek sağlamaktır. (Keilty, 2010; Heward, vd., 2017). Müdahale sürecinde üç çeşit önlem yöntemi kullanılabilir:

**Birincil Önlem (Önleyici):** Bir hasar ya da hastalık oluşmadan önce, sağlıklı bir durumun farkına varıp hasarın ya da hastalığın oluşmasını önlemek amacıyla alınan önlemlerdir.

**İkincil Önlem (İyileştirici):** Bir hastalık oluştuğundan sonra onun bir engel durumuna dönüşmesini ya da hastalığın sonucunda ciddi bir hasar vermesini engellemek amacıyla alınan önlemlerdir.

**Üçüncül Önlem (Ödünleyici):** Var olan bir hastalığın/engel durumunun, var olan olumsuz etkilerini en aza indirmek için alınan önlemlerdir. (Institute for Work & Health, 2015; Sameroff ve Fiese, Transactional Regulation: The Development Ecology of Early Intervention, 1995).

Erken müdahale bağlamında ise Coldwell (1973'ten aktaran Meisels, 2000)'e göre 3 önemli tarihi süreçten geçilmiştir. Bu süreçler;

1. **Sakla ve unut (1940-1950):** Bireylerin, ailelerini utandırmamak adına görmezden gelindiği ve halktan uzakta tutulduğu bir dönem.
2. **Bul ve ayıkla (1950-1970):** Bireylerin testlere tabii tutulduğu, damgalandığı ve izole edildiği dönem.
3. **Teşhis et ve yardım et (1970’ler):** Erken müdahale uygulamaları için bir umut dönemi.

İki yeni dönem:

4. **Eğit ve dâhil et (1980’ler):** Meisels (2000) Shonkoff’un kitap bölümünde Coldwell’in bu üç dönemine bir yenisini ekler. Bu dönemde amaç, çocukların toplumun bir parçası olarak kendi potansiyellerine ulaşmalarını sağlamaktır.
5. **Salamanca /Inclusion-inclusive (1990’lar):** Salamanca bildirisi ile beşinci dönem de başlamış olur. Bu bildiriye göre herkes için eğitimde “herkes”, “herkes”i kapsar (Meisels, 2000).

### 2.2.2. Kaynaştırma

Bu bölümde kaynaştırmanın tanımı ve kaynaştırma öncesi dönemde özel gereksinimli bireylerin durumu açıklandıktan sonra kaynaştırma ile bütünleştirme arasındaki temel farklar açıklanacaktır.

#### 2.2.2.1. Kaynaştırmanın Tanımı

Kaynaştırma, özel eğitimde en sık kullanılan anlamıyla, “*Gerektiğinde özel gereksinimli öğrenciye ve/veya sınıf öğretmenine destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile, özel gereksinimli öğrencinin normal eğitim ortamında eğitilmesidir.*” (Kırcaali-İftar; 1992, s.45). Kaynaştırma; özel gereksinime sahip olan ve tipik gelişimli çocukların aynı eğitim ortamı içerisinde bulunması olarak tanımlanabilir. Sistemin temel amaçları arasında özel gereksinime sahip olan çocuklara, tipik gelişimli akranları sayesinde topluma uyum becerileri kazandırmak ve tipik gelişimli çocuklara farklılıklara saygı ve bu farklılıklara karşı pozitif tutum oluşturmak vardır (Metin ve Şenol, 2017). Kaynaştırma ile özel gereksinime sahip

olan ve olmayan bireylerin bir arada eğitim görmesinin gerekli oluşu vurgulanırken öğrencilerin genel eğitim sisteminde bulunuşu ve akranları ile birlikte eğitim görmeleri desteklenmiştir (Sucuoğlu, 2004). Kaynaştırma eğitiminin bireylere gerçekten fayda sağlayıp sağlamadığı 1970’li yıllardan beri konuşulan ve tartışılan bir konudur (Metin, 2000).

### **2.2.2.2. Kaynaştırma ve Bütünleştirme**

Özel gereksinime sahip çocuklar ile tipik gelişime sahip olan çocukların bir arada eğitimine dair alanyazın incelendiğinde kaynaştırma ve bütünleştirme olarak iki farklı terimin birbiri yerine kullanıldığı görülmektedir (Güleç-Aslan, 2019). Bu kavramlar anlam açısından birbirinden farklılaşmaktadır ve yakın zamanda kaynaştırma yerine bütünleştirme terimi daha çok kullanılmaya başlanmıştır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2017). Hem kaynaştırmada hem bütünleştirmede “en az kısıtlayıcı ortam” düşüncesi temel alınarak özel gereksinime sahip olan çocukların akranları ile eşit koşullarda nitelikli eğitim alması esastır. Kaynaştırmada; özel gereksinime sahip bireylerin akademik ve sosyal açıdan genel eğitim sınıfından yarar sağlaması hedeflenir. Bu süreçte; özel gereksinime sahip bireyler ile tipik gelişime sahip bireylerin aynı materyaller ile eğitim görmesi sağlanırken ders ve değerlendirme süreçlerinde özel gereksinime sahip bireyler için çeşitli uyarlamalar yapılır (Sucuoğlu, 2019). Bütünleştirme, tüm farklılıkları ile bireylerin öğrenebileceği ve ortama kendini ait hissedeceği görüşüne sahiptir (Richardson-Gibbs ve Klein, 2014). Bu görüşte, bütün özel gereksinim durumları kabul edilir ve bütün okullar olası bir “kaynaştırma” okulu olarak görülür (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2017). Kaynaştırmada öğrenciye sunulan çeşitli destekler ve düzenlemeler olsa da (örneğin, destek oda uygulaması), bu tür durumlar bütünleştirme uygulamalarındaki kadar kapsamlı ve sistematik değildir. Kaynaştırma, destek eğitim hizmetlerini sadece özel gereksinime sahip çocuklar için sağlarken bütünleştirme, her birey için bireylerin becerilerini baz alarak çeşitli düzenlemeler yapar. Kaynaştırmada, özel gereksinime sahip olan kişilerin kaynaştırma sınıfının beklentilerini karşılayabilecek beceriye sahip olması ve bu beklentileri süreç içerisinde karşılaması beklenirken bütünleştirmede çocuğun ihtiyaçlarını giderecek şekilde düzenlemeler yapılır. Kaynaştırmada destek eğitim odası (kaynak oda) gibi

genel eğitim sınıfının dışındaki bir ortamda özel eğitim destekleri sağlanırken bütünleştirmede bu destekler olabildiğince sınıf ortamında sağlanır (Bakkaloğlu, 2020). Bu açıdan bakıldığında bütünleştirme ve kaynaştırma kavramları birbirlerinden ayrılmaktadır (Güleç-Aslan, 2019). Her ne kadar bu iki terim birbirinden farklı olsa da Türkiye’de yönetmeliklerde kaynaştırma/bütünleştirme terimi kullanılmaktadır ancak önceki kısımda da belirtildiği üzere daha kapsayıcı bir ifade olması sebebiyle bu çalışmada “bütünleştirme” ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir.

### **2.2.3. Bütünleştirme**

1997 yılında 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) doğrultusunda Türkiye’de bütünleştirme uygulamaları başlamış, bu uygulamaların yasal düzenlemeleri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006) ve Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi (2017) doğrultusunda yapılmıştır. Bu genelge ve yönetmelikler 37-73 ay arasında özel gereksinime sahip olan çocukların okul öncesi eğitimini zorunlu kılar. Öncelikle çocukların sahip oldukları özel gereksinimler yapılan testler doğrultusunda saptanır, ihtiyaçlar belirlenir ve alacakları eğitimler konusunda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)’na bağlı olan Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) yönlendirmeler yapar. Çocuklardan ağır veya çok engelli olmayanlar özel ya da devlet okul öncesi kurumlarında bütünleştirme eğitimine yönlendirilirler (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen 2014; Bozarlan ve Batu 2014; Güleç-Aslan, 2019; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1996, 2006, 2017; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu 2018).

Bütünleştirme tüm bireysel farklılıkları kapsayan, toplumun tüm bileşenlerinin toplumsal imkânlardan adaletli şekilde faydalanmasını amaçlayan bir sistemdir (Güleç-Aslan, 2019). Sadece eğitim ortamları ile sınırlandırılmamış olan bütünleştirme, toplumsal her alanda bireyin toplum imkânlarından yararlanmasının yanında ayrıştırılmaları da engellemeyi hedeflemektedir (Ahmetoğlu vd., 2019; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu sebeple, eğitimin, eğitim gören her bireye uygun olacak şekilde uyarlanıp düzenlenerek bireylerin ihtiyacına yönelik hale getirilmesi gerekmektedir (Güleç-Aslan, 2019).

Özel gereksinime sahip olan bireylerin erken çocukluk çağından itibaren eğitim görmeleri zorunludur. Bu süreçte çocuklar ayrıştırılmış özel eğitim hizmetlerinden faydalanmanın yanında bütünleştirme ortamlarında da eğitim görebilmektedir. Bu doğrultuda özel gereksinimli bireyler okul öncesi eğitimlerini bütünleştirme ortamlarında da alabilmektedirler (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

### **2.2.3.1. Bütünleştirme Ortamını Etkileyen Faktörler**

Bütünleştirmenin başarısı için gereken bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler bütünleştirmenin uygun bir plan doğrultusunda gerçekleştirilmesi, eğitim sürecinde yer alan personelin, öğrenci ve ailelerin, fiziksel ortamın ve öğrenim sürecinin bütünleştirme için uygun şekilde hazırlanması ayrıca yeterli destek özel eğitim hizmetleri ile ek hizmetler sunulması olarak özetlenebilir (Avcı ve Ersoy, 1999; Batu, 2010; Baydık, 1997; Güleç-Aslan, 2019).

Bütünleştirme ortamında çocukların birbiri ile olan etkileşimini etkileyen faktörler de bulunmaktadır. Bu faktörler çocukların yaşı, özel gereksinim türü, çocukların dil becerisi, öğretmen tutumu, özel gereksinim durumunun sınıfa tanıtımı ve bütünleştirmenin uygun ve sistematik bir plan doğrultusunda yapılması olarak açıklanabilir (Avcı ve Ersoy, 1999; Batu, 2010; Baydık, 1997; Metin, 2000). Çocukların, özel gereksinime sahip olan akranlarına davranışlarında öğretmenin o çocuklara yönelik tutumları oldukça ön plana çıkmıştır. Ayrıca kız çocuklarının, akranlarına karşı erkek çocuklardan daha olumlu bir tutumu sahip olduğu da belirtilmiştir. Bunun yanında yaşı daha küçük olan çocukların ya da küçük yaşlarda özel gereksinime sahip bireylerle iletişim kurmuş çocukların özel gereksinime sahip çocuklara karşı diğerlerinden daha olumlu bir tutuma sahip olduğu ifade edilmiştir (Metin, 2000; Sucuoğlu, 2004).

Tipik gelişime sahip olan çocuklar, bütünleştirme ortamında etkileşimde üç temel role sahiptir. Bu roller; özel gereksinime sahip olan çocuklar için bir model oluşturma, özel gereksinime sahip arkadaşını model olunan davranışları göstermede motive etme ve özel gereksinime sahip çocuğun olumlu davranışlarını arttırma olarak açıklanabilir (Metin, 2000).

Bütünleştirme ortamının, ortamda bulunan her birey için faydalı olduğu araştırmalar tarafından ortaya konmuştur. Noggle ve Stites (2018) bütünleştirme ortamının tipik gelişime sahip olan çocuklara etkisini nitel bir çalışma ile incelediğinde çocukların sosyal açıdan kazanım sağlamış olduğu ve özel gereksinime sahip olan arkadaşlarına karşı yeni bir bakış açısı kazanmış olduğu ortaya koymuştur. Tipik gelişimli çocukların bütünleştirme ortamlarında eğitim almaları sonucunda daha az önyargıya sahip olduğu, sorumluluklarına karşı daha hassas olduğu ve daha kolay sorumluluk üstlenebildiği, insanların ihtiyaçlarına karşı daha hassas ve yardımsever olduğu, sağlıklı olmanın önemini daha çok anladığı ve daha yüksek özgüvene sahip olduğu görölmüştür (Giangreco, vd., 1993). Bütünleştirme ortamında bulunmuş tipik gelişimli çocukların prososyal davranışlarının, bütünleştirme ortamında eğitim almamış olanlardan özellikle yardım etme davranışında anlamlı derecede fazla olduğu da ortaya konmuştur (Güdük ve Yılmaz, 2019). Bunun yanında özel gereksinime sahip olan bireylerin ise topluma uyum, sosyal beceriler, bu becerilerini geliştirme, iletişim, genelleme gibi birçok konuda kendilerine fırsat verildiği takdirde gelişim sağladığı görölmüştür (Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun Könez ve Yalçın, 2018; Buysse, 1993; Cole, Vandercook ve Rynders, 1998; Dunlop, vd., 1980; Metin ve şenol, 2017; Roeyers, 1996)

### **2.2.3.2. Bütünleştirme Ortamında Eğitim**

Bütünleştirme üzerine yapılan araştırmalar genelde özel gereksinime sahip çocuklara odaklanmış durumdadır. Bu araştırmalar, bütünleştirme sayesinde tipik gelişim gösteren çocuklar ile birlikte eğitim alma şansı bulan özel gereksinime sahip çocukların bu sistemden kazanımlarını araştırmıştır (Dağlıoğlu ve Alemdar, 2010; Garfinkle ve Schwartz, 2002; Girli, 2007; Holahan ve Costenbader, 2000; Rafferty, Piscitelli ve Boettcher, 2003). Bütünleştirme ortamında alınan eğitiminin sadece özel gereksinimli bireyler için değil, sınıfta bulunan her birey için çeşitli konularda, özellikle sosyal açıdan, fayda sağladığı araştırmalar tarafından kanıtlanmıştır (Darıca, 1992; Eripek, 1986; Kırcaali-İftar, 1998; Metin, 2000; Noggle ve Stites, 2017; Rafferty ve Griffin, 2005; Shokoohi-Yekta ve Hendrickson, 2010; şahbaz 2007). Karşılıksız olarak bir başkasını mutlu etmek adına çabalama amacıyla gösterilen prososyal davranışlar (Swit ve McMaugh, 2012) da bu sosyal becerilerin

alt dallarından birisidir. Tipik gelişimli çocukların bütünleştirme ortamında edindiği roller ve sorumluluklar, gösterdikleri prososyal davranışlarda da artışı ve bu davranışları doğru zamanlarda göstermelerini sağlamaktadır (Metin, 2000).

Bunun dışında öğretmen ve ebeveynlerin özel gereksinime sahip çocuklara karşı tutumlarına dair yapılan araştırmalar da mevcuttur (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Koçyiğit, 2015; Öncül ve Batu, 2005; Saraç ve Çolak, 2012). Bu başlıklar dışında özel gereksinime sahip çocukların tipik gelişimli kardeşlerinin ve tipik gelişimli çocukların tipik gelişimli kardeşlerinin sosyal özelliklerinin karşılaştırılmasına (Lobato, Barbour, Hall ve Miller, 1987) ve anaokulu çocuklarının sınıflarındaki özel gereksinime sahip arkadaşlarına tutumlarına yönelik çalışmalar da yapılmıştır (Diamond, Furgy, ve Blass, 1992). Tipik gelişimli çocukların akranlarına karşı tutumları bazı çalışmalarda incelenmiştir. Rossetti ve Keenan (2018) yaptıkları çalışmada 1990'dan 2017 yılına kadar 5-22 yaş aralığında olan, özel gereksinime sahip bireyler ile arkadaşlık hakkında yapılmış makaleleri taramış ve makaleleri örneklem bilgisi, amaç ve sonuçlar kısımlarını ayrı ayrı toplayarak analiz etmiştir. Araştırma sonucunda özel gereksinime sahip olan ve tipik gelişimli bireylerin birbirleri ile olan arkadaşlığı hakkındaki makale sayısı kısıtlı bulunmuştur (13 adet). Örneğin; Shokoohi-Yekta ve Hendrickson (2010) yaptıkları çalışmada 13-18 yaş arası 945 çocuktan bütünleştirme ortamı ile ilgili anket yardımıyla veri toplamıştır. Anketler puanlanarak analiz edilmiştir. Çalışma sonunda çocukların, özel gereksinime sahip arkadaşları ile iletişim kurmak konusunda sorumluluk duyduğu ancak nasıl iletişim kuracakları konusunda bazı kuşkuları olduğu, yine de okul personelinin daha kapsayıcı bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür.

Artık günümüzde, gerekli şartların sağlandığı bütünleştirici eğitimin özel gereksinime sahip olan öğrencilerin fiziksel, sosyal ve zihinsel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği çocukların becerilerini arttırdığı araştırmalar tarafından kesin olarak ortaya konmuştur (Atay, 1995; Bakkaloğlu vd., 2018; Buysse, 1993; Cole, vd., 1998; Dunlop, vd., 1980; Gaffney, 2019; English, Goldstein, Shafer ve Kaczmarek, 1997; Metin 2000; Roeyers, 1996; Sasso ve Rude, 1988). Bandura (1977) Sosyal Öğrenme Teorisi'nde belirttiği üzere bireylerin davranışları çevresindekileri model alarak ve gözlemleyerek öğrendiğini savunmaktadır. Bu teoriye göre düşünüldüğünde

bütünleştirme ortamında bulunan tipik gelişimli çocuklar, gösterdikleri davranışlar ile özel gereksinime sahip olan akranlarına model olup onların olumlu davranışları öğrenmelerine katkı sağlayabilirler (Metin ve Şenol, 2017). Örneğin; Dunlop, vd., (1980) yaptıkları çalışmada anaokuluna giden 12 özel gereksinime sahip çocuğu altı ay boyunca her hafta altı dakika boyunca gözlemlenmiş ve verileri gözlem formuna kaydetmiştir. Araştırma sonucunda bütünleştirme ortamında eğitim gören özel gereksinime sahip çocukların iletişim becerilerinin, bütünleştirme ortamında eğitim görmeyen özel gereksinime sahip çocukların iletişim becerilerinden daha iyi olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Roeyers (1996) bütünleştirmede eğitim görenin özel gereksinime sahip olan çocuklara nasıl bir etkisi olduğunu araştırmıştır. Bu araştırma için 85 özel gereksinime sahip olan ve 48 tipik gelişimli olan yaşları 5-13 arasında değişen toplamda 133 çocuk ile çalışmış ve özel gereksinime sahip çocuklardan, tipik gelişimli çocuklar ile etkileşim halinde olanların sosyal becerileri iyileştiği sonucuna ulaşmıştır. Çocuklara uygun ortam sağlanınca becerilerini geliştirebildikleri görülmüştür.

Araştırmalar, bütünleştirici bir ortamda alınan eğitimin sadece özel gereksinime sahip bireyler için değil, sınıfta bulunan her bireye çeşitli konularda fayda sağladığını göstermektedir (Darıca, 1992; Eripek, 1986; Kırcaali-İftar, 1998; Metin, 1992; Metin 2000; Noogle ve Stites, 2017; Rafferty ve Griffin, 2005; Shokoohi-Yekta ve Hendrickson, 2010; Şahbaz 2007). Bu sebeple, tipik gelişimli çocukların sosyal becerilerinin de bütünleştirme ortamında arttığı düşünülmektedir. Her ne kadar bütünleştirme ortamının özel gereksinime sahip bireylere etkisine yönelik katkısına dair literatürde çok sayıda araştırma olsa da bu ortamın tipik gelişimli çocuğa katkısına dair sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır ve bu araştırmalar genellikle çocukların sosyal becerilerine odaklanmaktadır (Buysse, 1993; Dunlop, vd., 1980; Metin, 2000; Rafferty ve Griffin, 2005). Noogle ve Stites (2018) bütünleştirme ortamının tipik gelişimli çocukları nasıl etkilediğini anlamak için bütünleştirmede eğitim görmekte olan tipik gelişimli üç anaokulu öğrencisini vaka analizi yöntemi ile takip etmiştir. Bu süreçte veri toplamak için gözlem yapılmış ve öğretmenler ile ebeveynlerden çeşitli mülakatlar yoluyla veri toplanmıştır. Araştırma sonunda üç çocuğun da sosyal açıdan kazanım sağlamış olduğu ve özel gereksinime sahip olan arkadaşlarına karşı yeni bir bakış açısı kazanmış olduğu ortaya koymuştur.

Bütünleştirme ortamında alınan eğitiminin tipik gelişimli çocuklar için faydalı olduğu görülmüştür. Tipik gelişimli çocukların bütünleştirme ortamlarında eğitim almaları sonucunda daha az önyargıya sahip olduğu, sorumluluklarına karşı daha hassas olduğu ve daha kolay sorumluluk üstlenebildiği, insanların ihtiyaçlarına karşı daha hassas ve yardımsever olduğu, sağlıklı olmanın önemini daha çok anladığı ve daha yüksek özgüvene sahip olduğu görülmüştür (Giangreco vd., 1993).

Bütünleştirmenin hem özel gereksinime sahip olan hem de tipik gelişime sahip olan çocuklara nasıl bir etkisi olduğunu araştıran çalışmalar da vardır. Örneğin; Rafferty ve Griffin (2005) ise yaptıkları araştırmada bütünleştirmede eğitim veren anaokullarında totalde 237 özel gereksinime sahip olan ve olmayan çocuğun ebeveyni ve 118 öğretmen ile bütünleştirme ortamının çocuklara etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre hem eğitimciler hem de aileler bütünleştirmeye sahip eğitim ortamının bütün çocuklar için faydalı olduğunu düşündüğünü ancak ebeveynlerin, riskler konusunda eğitimcilerden daha endişeli olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir amaçla Kamps vd. (2002) yaptıkları çalışmada 9-10 yaş arasındaki 5 otizme sahip olan ve 51 tipik gelişimli çocuk ile deneysel yöntemde çalışmış ve çocukların sosyal becerilerinde nasıl değişiklikler olduğunu incelemiştir. Çocukların etkileşim sıklığı ve etkileşim başlatma girişimleri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda birlikte öğrenme yapan grupta olan çocukların ve eğitim almış çocukların genelleme becerisinde daha iyi olduğu gözlemlenmiştir.

### **2.3. İlgili Araştırmalar**

Prososyal davranış ile ilgili yapılmış ulusal çalışmalar var olsa da olumlu sosyal davranışlar genel olarak uluslar arası kaynaklarda çalışılmış bir konudur (Esmer ve Özdaşlı, 2018). Ancak yine de ulusal literatürde de konu ile ilgili çeşitli araştırmalar bulunmaktadır.

Yılmaz, Ural ve Güven (2018), anaokulu dönemindeki çocuklara yönelik olarak sosyal problem çözme becerileri ölçeğini geliştirmiş ve geçerlik-güvenilirlik analizini yapmıştır. Araştırmacılar, okul öncesi dönem sosyal beceriler için hassas dönem olarak bilindiğinden okul öncesi döneme odaklandıklarını belirtmişlerdir. Bu yaş grubunda sosyal problemler ile karşılaşan çocuklar “prososyal davranışlar” ve

“olumsuz (saldırgan) davranışlar” olarak iki grupta sınıflandırılan tepkiler vermektedir. Yılmaz, vd., (2018), bu doğrultuda ölçeği geliştirmek için İstanbul’un iki ilçesinde beş okuldan öğrenci velilerine ulaşarak çocukların günlük hayatta en sık karşılaştığı sosyal problemleri belirlemek amacıyla görüşmeler yapmıştır. Daha sonra bu beş okuldan 257 öğrenciye ulaşılmıştır. Çocuklara aileler ile yapılan görüşmeler doğrultusunda öyküleme tekniğinde tasarlanmış, biri ısınma hikâyesi olmak üzere 7 hikâye içeren ölçek sunulmuştur. Hikâyede ana karakter bir bebektir ve çocuklara hikâyeler sunulduktan sonra çocukların bu bebeği kullanarak problem durumuna yanıt vermesi beklenir. Çocuğun yanıtı (görüntü ya da ses) kaydedilmiş, gruplandıktan sonra kodlanmıştır. Tutarlılığın sağlanması için verilen cevaplar başka bir uzman tarafından da sınıflandırılmış ve kodlanmıştır. Olumlu olarak nitelendirilmiş davranışlara 1 puan verilmiş, olumsuz olarak nitelendirilmiş davranışlara ise 0 puan verilmiştir. Sonuçlar analiz edildiğinde, çocukların %53’ünün olumlu, %47’sinin ise olumsuz davranışları tercih ettiği görülmüştür.

Dereli-İman (2013) ise Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Ölçeği’ni Türkçeye uyarlamıştır. Ölçek asıl olarak Webster-Stratton tarafından 1990 yılında geliştirilmiştir. Ölçekte 15 farklı yetişkin ve çocuk sosyal problem durumu renkli resimler ile anlatılmıştır. Bu resimler açıklanarak çocuklara sunulur ve çocuklardan “Sen olsan ne yapardın?” sorusuna her resim için birkaç yanıt verilmesi desteklenerek cevaplar alınır. Cevaplar kategorilendikten sonra kodlanır ve verilen cevap prososyal özellik gösteren bir cevapsa çocuk 1 puan, antisosyal bir cevapsa çocuk 0 puan alır. Ölçeğin uyarlaması yapıldıktan sonra Eskişehir ve Konya’da 6 yaş grubundaki anaokulu düzeyinde 40 çocuk ile pilot uygulama yapılmış, 400 çocuk ile ise asıl uygulama yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik şartlarını sağladığı görülünce okul öncesi davranışları, cinsiyet ve sosyo-kültürel düzeylere göre sosyal problem çözme becerilerini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Sonuç olarak okul öncesi davranışlarının sosyal problem çözme becerilerini olumlu etkilediği görülürken cinsiyet ve sosyo-kültürel düzeylerin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Çelik Kahraman (2019) yaptığı yüksek lisans çalışmasında 48-72 ay arasında bulunan çocukların prososyal davranışlarını ölçmek için bir ölçek geliştirmiştir. Bu

ölçek geliştirme sürecinde Kırıkkale ilinde 2018-2019 eğitim yılında eğitim görmekte olan 122 çocukla çalışmış olan Çelik Kahraman çocuklara, prososyal davranışın empati, yardım etme, iş birliği, paylaşma ve iletişim boyutlarını incelemek üzere 16 senaryo oluşturmuş ve her senaryo için görseller hazırlamıştır. Çocuklara senaryolar sunulmuş, senaryo sonunda çocuklara “Sence daha sonra ne olmuştur?” diye sorulmuştur. Verilen cevaplardan kodlar oluşturulmuş, kodlar kategorilendirilmiş ve prososyal davranışa uygun olarak görülen cevaplara 1 puan, uygun görülmeyen cevaplara ise 0 puan verilmiştir. Çalışma sonunda yüksek puan almak, çocuğun prososyal davranışının yüksek olduğunu göstermektedir.

Yılmaz (2016) yaptığı çalışmada Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği’ni geliştirmiştir. Araştırmacı, 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini öyküleme tekniği ile ölçmeyi hedeflemiştir. Bu sebeple ölçeğinde biri örnek hikâye olmak üzere totalde yedi hikâyeyi çocuğun cinsiyetine uygun bir bebek ile çocuklara sunmuştur. Hikâye sonunda çocuktan bebeği kullanarak sergilediği davranış kaydedilmiştir. Gösterilen davranışlara yönelik yapılan incelemeler sonucunda çocuklardan beklenen prososyal davranışlar belirlenmiştir. Çocuğun bebeği kullanarak gösterdiği prososyal bir davranışlara bir, prososyal olmayan davranışlara ise sıfır verilmiştir. Çocuğun testten yüksek puan almış oluşu, prososyal davranışlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Bağcı (2015) yaptığı araştırmasında çocuklar ile ebeveynlerinin prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklar ve ebeveynleri ile çalışmıştır. Çalışma kapsamında “Çocuk Prososyallik Ölçeği”ni ve “Yetişkin Prososyallik Ölçeği”ni kullanmıştır. Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ), “Child Rating Questionnaire (CRQ) (Strayer, 1985) ve Prososyal Davranış Anketinden “Prosocial Behavior Questionnaire (PBQ)” uyarlanmıştır. Yenilenmiş ölçekte toplamda 22 madde, 7 alt boyutu kapsamaktadır; rahatlatma, yardım etme, paylaşmak, gönüllülük, savunma/dâhil etme, işbirlikçilik ve empati Öğretmen ya da aile tarafından derecelendirme yapılması beklenen ölçekte her madde için yanıtlar 1 (hiçbir zaman) ile 7 (her zaman) arasında puanlama yapılmaktadır. Prososyal davranışları yüksek olan çocukların ölçekten yüksek puan almış olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlerin prososyal davranışlarını

değerlendirmek için kullanılan Yetişkin Prososyallik Ölçeği (YPÖ) ise 16 maddeden oluşmuş olup 4 alt boyuta sahiptir. Paylaşma, yardımlaşma, ilgilenme ve empati olmak üzere 4 alt boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte her madde için yanıtlar kişinin kendisi tarafından 1 (hiçbir zaman) ile 7 (her zaman) arasında puanlanmaktadır. Araştırma bulguları ebeveyn prososyal davranışları ile çocuk prososyal davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Metin ve Şenol (2017) kaynaştırma sınıflarındaki iş birliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının incelenmesi amacıyla nitel bir çalışma yapmıştır. Çalışma, Afyonkarahisar ilinde bulunan, sınıfında özel gereksinime sahip akranı bulunan 5-6 yaş grubunda 81 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veriler 22 maddelik yapılandırılmış, iş birliği, paylaşma ve yardımlaşma alt boyutlarına sahip bir gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırma bulguları bu üç alt boyut için tipik gelişimli çocuğun yaşı, daha önce erken çocukluk eğitimi almış olma durumu, öğretmenin yaşı, öğretmenin meslekteki yılı, öğretmenin daha önce özel gereksinime sahip bir öğrencisi olması, sınıftaki çocuk sayısı, özel gereksinime sahip olan çocuğun cinsiyeti ve engel türüne göre anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Çalık vd. (2009) 2007-2008 eğitim döneminde yaptıkları araştırmada ortaokula devam eden 456 öğrenci ile öğrencilerin zorbalık statülerini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışma sürecinde okul ikliminin, prososyal davranışların, temel ihtiyaçların ve cinsiyetin zorbalık statülerine (zorba ve kurban) etkisi araştırılmıştır. Öğrencilerin prososyal davranışlarını ölçmek için Çalık vd. (2006)'nın geliştirdiği 36 madde ve dört alt boyuttan oluşan likert tipi Prososyal Davranış Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları; olumlu okul iklimine sahip olmanın, prososyal davranış eğilimi ölçeğinden yüksek puan almanın ve erkek olmanın zorbalık statülerinden zorba olarak sınıflandırılma ihtimalini düşürdüğünü göstermiştir.

Güdük ve Yılmaz (2019) 2013-2014 eğitim yılında yaptıkları araştırmada kaynaştırma sınıfında bulunan tipik gelişimli çocukların prososyal davranışlarını incelemiştir. Bunun için ilkokul dördüncü sınıfa giden 172 öğrenci ile çalışmıştır. Seçilen kaynaştırma sınıflarında farklı özel gereksinimlere sahip olan çocuklar olmasına dikkat edilirken, aradaki farklı anlamak amacıyla kaynaştırma yapılmayan sınıflar da çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma sürecinde Çalık vd. (2006)'nın

geliştirdiği Prososyal Davranışlar Eğilim Ölçeği kullanılmış ve veriler SPSS-21 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, görme engeline sahip olmanın ve cinsiyetin prososyal davranışlar için anlamlı bir fark ortaya koyduğunu göstermiştir.

Türkiye’de ve Dünya’da alanda yapılan ölçek çalışmaları incelendiğinde oluşturulmuş ilk ölçeklerin Rutter (1967) Çocuk Davranış Anketi’nin geliştirilmesi, standartlaştırılması ve farklı ölçeklerle birleştirilmesi sonrasında uyarlanması ile yapıldığı görülmüştür (Behar ve Stringfield, 1974; Tremblay vd., 1992; Çalık vd., 2006; Strayer, 1985; Yılmaz, 2016). Rutter’ın 70’li yıllarda özel gereksinime sahip olan öğrencilerin, genel eğitim sisteminde yer edinmeye başlaması ile birlikte alanda standartlaştırılmış bir davranış ölçeği olmadığını düşünerek geliştirdiği bu ankette 7-13 yaş arası çocukların özel gereksinime ihtiyaç duyup duymadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Anket, 26 maddeden oluşmakta ve öğretmenlerden her çocuk için ankette sunulan maddeleri hiçbir zaman (0 puan), bazen (1 puan) ve her zaman (2 puan) olmak üzere doldurmaları istenmektedir. Ölçek geliştirme çalışmasında 147 çocuk ile çalışılmış ve anketin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Behar ve Stringfield (1974) Rutter’ın 1967’de geliştirdiği Çocuk Davranış Ölçeğini erken çocukluk yılları için geliştirmiş ve standartlaştırmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde öğretmenlerin kolay bir şekilde sınıflarında bulunan öğrenciler arasında özel gereksinime sahip olanları anlayıp onları gerekli ek desteğe yönlendirmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple 496 tipik gelişime sahip olan ve 102 özel gereksinime sahip olan üç altı yaş arası çocuklarla çalışan araştırmacılar ölçek için öğretmenlere sunulmak üzere 36 maddelik bir form oluşturmuştur. Öğretmenler her çocuk için formdaki davranış ifade eden maddeleri hiçbir zaman (0 puan), bazen (1 puan) ve her zaman (2 puan) olmak üzere doldurduktan sonra çocukların total puanları belirlenmiştir. Formda yüksek puan almak, çocuğun özel gereksinimlere sahip olma ihtimalini göstermektedir.

Weir vd., (1980), Behar ve Stringfield (1974)’ın geliştirdiği ölçeği prososyal davranışlar için 8 yaşındaki 132 çocuk ile çalışarak uyarlamıştır. Weir vd. (1980) yaptıkları çalışmada 20 maddelik bir anket hazırlamış ve anketin önceki formunda

olduğu gibi öğretmenler tarafından her çocuk için hiçbir zaman (0 puan), bazen (1 puan) ve her zaman (2 puan) olmak puanlanması istenmiştir. Araştırma sürecinde özel gereksinime sahip olan ve tipik gelişime sahip olan çocukların prososyal davranışlarını karşılaştırmak hedeflenmiştir. Araştırma bulguları tipik gelişime sahip olan bireylerin prososyal davranışlarında özel gereksinime sahip olan bireylerden daha yetkin olduğunu göstermiştir.

Tremblay vd. (1992) ise Behar ve Stringfield'in 1974 yılında hazırladığı ölçek ve Weirvd.'nin 1980 yılında geliştirdiği anket doğrultusunda okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışlarını incelemek amacıyla Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği'ni tasarlamıştır. Kanada'da uygulanacak olan ölçeğin çocukların ana diline uygun olması adına hem Fransızcası hem de İngilizcesi tasarlanmıştır. Başta 48 maddesi bulunan ölçek, geçerlik, güvenilirlik sürecinde 29 maddeye indirilmiştir. Maddeler; prososyal, yıkıcı ve kaygılı olmak üzere üç davranış boyutuna sahiptir. Çalışmada bu ölçek dışında çocuklar ile akran değerlendirmeleri ve anneler ile derecelendirmeler yapılmıştır. Çalışmada ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Boxer, Tisak ve Goldstein (2004) yaptıkları çalışmada erken ve orta ergenlik dönemindeki çocukların olumlu ve olumsuz sosyal becerilerini incelemek için bir ölçme aracı geliştirmiştir. Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği, olumsuz sosyal davranışları proaktif ve reaktif olmak üzere iki alt boyut üzerinden, olumlu sosyal davranışları ise proaktif, reaktif ve özgeci olmak üzere üç alt boyut üzerinden incelemek üzere oluşturulmuştur. Toplam 25 maddesi bulunan ölçekte katılımcılar her maddeyi birden altıya kadar maddenin kendilerini ne kadar tanımladığına göre derecelendirmişlerdir. 250 erken ve orta ergenlik döneminde bulunan çocuk ile uygulanan ölçek sonucunda proaktifprososyal davranışın olumsuz agresyon ile doğru orantılı, diğer prososyal davranışların ise ters orantılı olduğu görülmüştür.

Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Ölçeği, Webster-Stratton tarafından 1990 yılında iki farklı ölçeğin birleştirilmesi ile geliştirilmiştir. Bu ölçeklerden ilki Spivak-Shure tarafından geliştirilen Okul Öncesi Problem Çözme Testi (Preschool Problem-Solving Test) diğerisi ise Rubin-Krasnor tarafından 1986 yılında geliştirilen Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi (Child Social Problem-

Solving Test)'dir. Ölçekte 15 farklı varsayımsal sosyal problem durumu renkli resimler ile anlatılmıştır. Bu resimler açıklanarak çocuklara sunulur ve çocuklardan “Sen olsan ne yapardın?” sorusuna her resim için birkaç yanıt verilmesi desteklenerek cevaplar alınır. Cevaplar “prososyal” ve “saldırgan” davranışlar olarak kategorilendikten sonra kodlanır ve verilen cevaplar prososyal özellik gösteriyorsa “1” puan verilir. Yüksek puan, çocuğun prososyal davranışının yüksek olduğunu göstermektedir (Webster-Stratton, 1990’dan aktaran Yılmaz, 2016).

Drexel Erken Çocukluk Davranış Değerlendirme Ölçeği, 2005 yılında Shure tarafından geliştirilmiştir. 12 maddelik ölçek; öğretmenler veya ebeveynler tarafından çocukların prososyal, çekingen ve saldırgan davranışlarını gözlemlendirerek ölçeği doldurması ile çocuk davranışını değerlendirir. Maddelerden beş tanesi saldırgan davranışları, dört tanesi prososyal davranışları ve üç tanesi ise çekingenliği değerlendirmek üzere hazırlanmıştır. Ölçekte prososyal davranıştan alınan puanın yüksek oluşu olumlu davranışın fazla olduğunu gösterirken diğer maddelerden alınan puanların yüksek oluşu olumsuz davranışların yüksek oluşunu gösterir. Her madde puanlayıcı (öğretmen ya da ebeveyn) tarafından 1 ile 9 arasında puanlanır (Shure, 2005’ten aktaran, Dinçer vd. 2019).

Alanyazın incelendiğinde ilk yıllarda konu ile ilgili geliştirilmiş olan ölçme araçlarında öğretmen değerlendirmelerinin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Son yıllarda çocuklar ile doğrudan yapılan görüşmeler sonucunda örneklemden birebir veri toplandığı da görülmüş olsa da öğretmen ve ebeveyn formları da sıklıkla kullanılmaya devam edilmiştir. Türkiye örnekleminde erken çocukluk döneminde çocukların prososyal davranışlarını değerlendirmek için kullanılan ölçeklerin büyük bir kısmının uyarlama ölçekler olduğu anlaşılmıştır. Prososyal davranış birçok davranış kapsayan şemsiye bir kavram olduğundan ölçekler genellikle prososyal davranışın belirlenmiş bir ya da birkaç alt boyutuna odaklanmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli ve deseni, katılımcıları, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve uygulama süreci, geçerlik ve güvenilirlik, verilerin analizi ve araştırma etiği yer almaktadır.

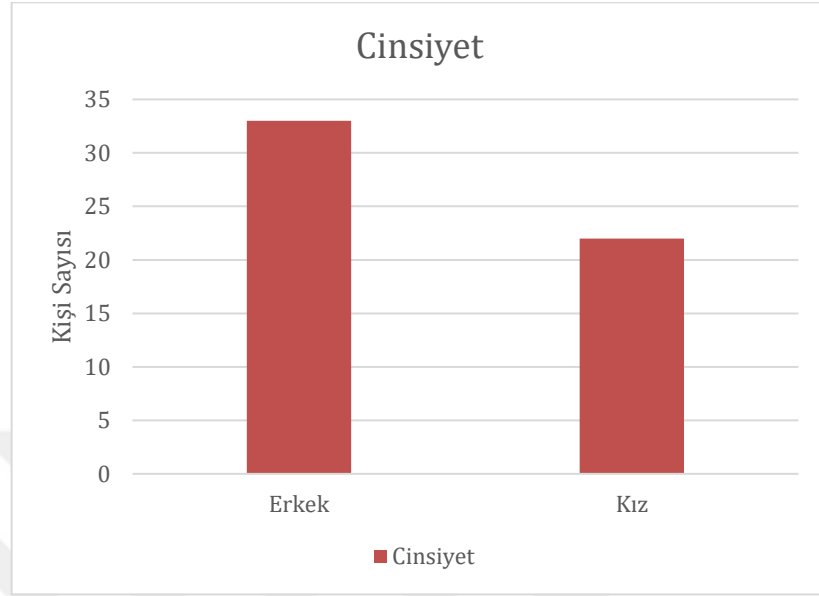
#### 3.1. Araştırma Modeli ve Deseni

Bu araştırma erken çocukluk eğitimi alan 36-72 aylık tipik gelişime sahip olan çocukların bireysel farklılıklara dayalı prososyal davranışlarını değerlendirmek için katılımcılardan doğrudan veri toplamak üzere hazırlanmış Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği'nin geliştirilmesi amacıyla, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli birden çok sayıda olan değişkenler arasındaki değişimi ve bu değişimin oranını tespit etmek için tasarlanmış araştırma modelidir (Karasar, 2013). Araştırma sürecinde geliştirilen “Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği”nin geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

#### 3.2. Çalışma Grubu

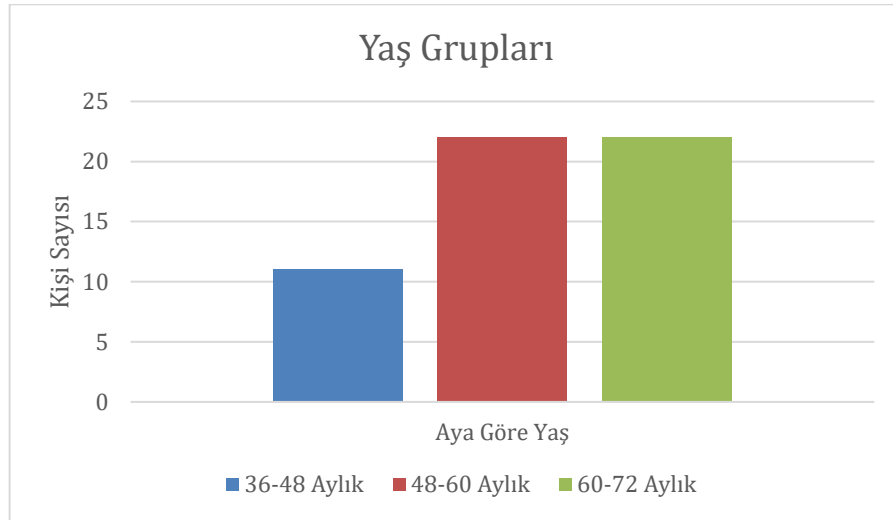
Araştırma evrenini 2020-2021 eğitim yılında, İstanbul ili Ataşehir, Üsküdar ve Ümraniye ilçesinde bütünleştirme ortamında eğitim görmekte olan 36-72 aylık tipik gelişime sahip olan çocuklar oluşmaktadır. Bu doğrultuda uygun örneklem ile çalışılmıştır. Uygun örnekleme; “*Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir*” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve

Demirel 2012: 13). Çalışma Grubuna dair demografik veriler Şekil 1 ve 2’de verilmiştir.



Şekil 1. Cinsiyet

Şekil 1. ‘de verilmiş grafikte verilmiş cinsiyet dağılımı bilgisine göre katılımcıların %41’i kız (23 kişi) ve %59’u (32 kişi) erkektir.



Şekil 2. Yaş grupları

Şekil 2. ‘de gösterilen yaş grupları dağılımı grafiğine göre katılımcıların %20’si (11 kişi) 36-48 aylık, %40’ı (22 kişi) 48-60 aylık ve %40’ı (22 kişi) 60-72 aylıktır.

Çalışma için araştırma evreninde bulunan çocuklar Millî Eğitim Müdürlüğü ve Ataşehir, Üsküdar ve Ümraniye ilçesinde bulunan anaokulları aracılığıyla saptanarak belirlenmiş ve veli izni alınan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 32 erkek 23 kız olmak üzere 55 kişi araştırmaya dâhil edilmiştir. Toplamda 8 anaokulundan 10 anasınıfı ile çalışma yapılmıştır. Çocukların hangi bölgelerden araştırmaya dâhil edildiği, okullardan kaç katılımcı olduğu ve katılımcıların sınıfında bulunan özel gereksinimli arkadaşlarının tanıları Tablo 2.'de verilmiştir. Çalışma grubundaki çocuklar, öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda, tipik gelişime sahip olan çocuklardır.

Tablo 2. Çalışma grubuna dair bilgiler

Okul Konumu	Okul	Sınıf	Katılımcı Sayısı	Özel Gereksinimli Öğrencinin Tanısı
Ümraniye	Okul 1	Sınıf 1	8	Otizm Spektrum Bozukluğu
	Okul 2	Sınıf 2	5	Otizm Spektrum Bozukluğu
	Okul 3	Sınıf 3	2	Otizm Spektrum Bozukluğu ve Gelişim Geriliği
	Okul 4	Sınıf 4	5	Otizm Spektrum Bozukluğu ve Gelişim Geriliği
			Sınıf 5	4
Üsküdar	Okul 5	Sınıf 6	9	Otizm Spektrum Bozukluğu
		Sınıf 7	9	Down Sendromu
	Okul 6	Sınıf 8	5	Otizm Spektrum Bozukluğu
Ataşehir	Okul 7	Sınıf 9	4	Konuşma ve Dil Bozuklukları
	Okul 8	Sınıf 10	4	Otizm Spektrum Bozukluğu

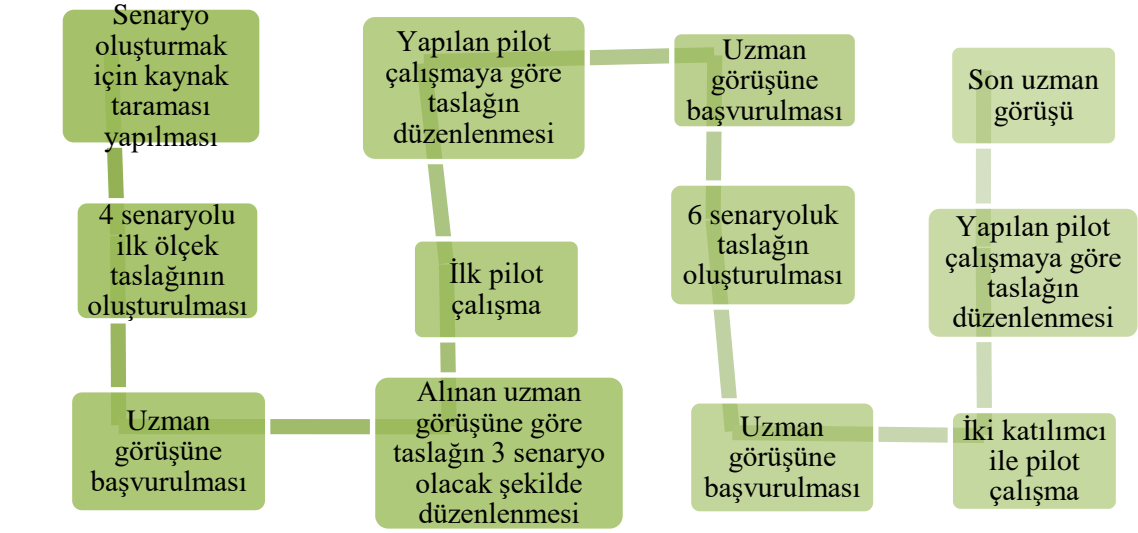
Ölçek geliştirme çalışmalarında çalışma grubu sayısı için Tavşancıl (2002) madde sayısının 5-10 katı kadar katılımcının yeterli olduğunu ifade etmiştir. Yine MacCalum, Widama, Zhang ve Hong (1999'dan aktaran Çelik Kahraman 2019)'da benzer şekilde katılımcı sayısının, madde sayısının 5-10 katı arasında olmasının yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada da toplamda 56 katılımcı bulunmaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Aracı**

Araştırma sürecinde “Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği” (Ek 7.1.) geliştirilmiştir. Ölçek öyküleme tekniğinde hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan öykülerin belirlenmesi için ilgili literatür taraması yapılmış ve var olan prososyal davranış ölçekleri incelenmiştir. Çocukların günlük yaşantılarında karşılaşılabileceği sosyal durumlar ile ilgili senaryolar hazırlanmış ve senaryolar içerisine özel gereksinime sahip olan çocukların olduğu sosyal problem durumları dâhil edilmiştir. Toplamda yedi senaryo oluşturulmuş ve bunlardan ilki ısınma senaryosu olarak tasarlanmıştır. Geri kalan altı senaryo, her bir alt başlığa iki senaryo olacak şekilde, prososyal davranışın yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma başlıklarını incelemek üzerine tasarlanmıştır. Her senaryo için, senaryolardaki ana karakter birbirlerinden farklı olan parmak kuklalar ile canlandırılır. Parmak kukla yaşadığı durumu çocuğa anlatır ve en son çocuğa “Acaba ne yapsam?” diye sorar. Çocuğun verdiği cevap bir ses kaydedici yardımıyla kaydedilir. Verilen cevap beklenen olumlu sosyal davranışa uygunsa 1, uygun değilse 0 olarak puanlanır. Senaryolar sonunda çocuğun prososyal davranış puanı (0-6 aralığında) elde edilir. Isınma hikâyesi puanlamaya dâhil edilmez. Alınan puanın yüksek oluşu çocuğun prososyal davranışlarının yüksek olduğunu gösterir.

#### **3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Veri toplama aracı olarak tasarlanan Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği’ningeliştirilme aşamaları Şekil. 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Ölçek geliştirme aşamaları

Araştırma için öncelikle 2020 yılında başlayan pandemi sebebiyle çevrimiçi platformlar üzerinden veri toplanması planlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda veri aracının geliştirilmesine başlanmıştır. Veri aracı geliştirme aşamaları Şekil 3'te sunulmuştur. İlk olarak prososyal becerinin belirlenen dört (empati, sempati, özgecilik, perspektif alma) başlığına yönelik birer hikâye yazılması ve hikâyelerin iki boyutlu renkli görseller ile zenginleştirilmesi ile veri toplama aracının oluşturulması planlanmıştır. Ancak yapılan literatür taramaları ile birlikte belirlenen prososyal beceri alt başlıklarının rahatlatma, yardımlaşma ve paylaşma olarak değiştirilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda dört senaryo ve bir ısınma hikâyesi oluşturulmuş, bu hikâyeler uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Yapılan bu çalışmada her başlığa iki farklı senaryoda değinilmiştir. İlk senaryo “yardım etme” başlığına yönelik, ikinci senaryo “yardım etme ve rahatlatma” başlıklarına yönelik, üçüncü senaryo “paylaşma” başlığına yönelik, son senaryo ise “yardım etme- rahatlatma” başlıklarına yöneliktir. Ancak uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda bu sistemin yeterli verimi sağlamayacağına karar verilmiştir. Alınan uzman görüşlerine göre hem senaryo içeriklerinde hem de sisteminde değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklik sonrasında bir ısınma senaryosunun yanında her biri tek bir başlığa hitap eden üç senaryo elde edilmiştir.

Bu aşamaya gelindiğinde, bir çocuk ile çevrimiçi platformlar üzerinden deneme yapılmasına karar verilmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmacıyı tanımayan çocuklardan veri toplanacağından, birlikte deneme yapılacak çocuğun da araştırmacıya aşına olmamasına dikkat edilmiştir. Çevrimiçi platform üzerinden yapılan çalışmada, veri toplama süreci öncesinde çocuk ile tanışma ve ısınma aşaması geçirilmiş olsa da çocuğun dikkati, ev ortamında bulunduğundan, sık sık dağılmış ve veri toplama sürecinde çocuğa refakat eden annesi ise süreç öncesinde yapılan bilgilendirmeye rağmen çocuğun cevaplarına az da olsa müdahale etmiştir. Bu sebeple, anaokullarının açılması da göz önünde bulundurularak veri toplama sürecinin anasınıflarında yüz yüze ve iki boyutlu renkli görseller yerine, çocukların dikkatini daha rahat toplamak amacıyla, parmak kuklalar (EK 7.2) ile yapılmasına karar verilmiştir.

Hazırlanan üç senaryo ve veri toplama sürecindeki bu değişiklik tekrar uzman görüşüne sunulduğunda uzmanlar, bir başlığın incelenmesi için tek bir senaryonun yeterli olmayabileceği yönünde görüş bildirdiğinden her başlık için senaryo sayısı ikiye çıkarılmış ve ısınma senaryosuyla birlikte toplamda yedi senaryo elde edilmiştir. Çoğaltılan ve uzman görüşlerine göre düzenlenen senaryolar, tekrar uzman görüşlerine sunulmak üzere düzenlenmiş, ölçme aracının son haline alınan uzman onayı doğrultusunda tekrar üç çocuk ile yüzyüze pilot çalışma yapılmıştır. Uzman görüşü alma sürecinde senaryoların nasıl puanlanacağı da uzman görüşüne sunulmuştur. Bu aşamadan sonra ölçme aracının geçerlik, güvenilirlik çalışması için veri toplanmasına başlanmıştır.

### **3.3.1.1. Uzman Görüşlerinin Alınması**

Hazırlanan ölçek, ilk hazırlandığı aşamadan ölçeğin son aşama kadar birkaç kere uzman görüşüne sunulmuştur. Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda doktorasını yapmış olan 3 uzman, 2 Ölçme değerlendirme uzmanı, Eski Türk Dili Anabilim Dalı'nda doktorasını yapmakta olan 1 dil uzmanı, Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda doktorasını yapmış olan 5 uzman olmak üzere toplamda 11 uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü için uzmanlardan her bir senaryo için senaryonun amaca uygunluğu, alt maddeye (yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma) uygunluğu, 36-72 aylık çocuklar için uygun ve anlaşılır olması durumlarına göre değerlendirme istenmiştir. Uzmanlar;

her senaryo için belirtilen kriterlere göre “uygun”, “uygun değil”, “uygun ama yetersiz” seçeneklerinden birini seçmiş ve “öneri” kısmında görüş ve önerilerini belirtmişlerdir. “uygun” seçeneği senaryonun belirtilen kriterler için uygun olduğunu ve olduğu gibi kalabileceğini belirtirken “uygun değil” seçeneği senaryonun olduğu haliyle çalışma için kullanılamayacağını ifade etmiştir. “Uygun ama yetersiz” seçeneği ise senaryonun yapılan düzenlemeler doğrultusunda ölçme aracında kullanılabileceğini ifade etmiştir.

### 3.3.1.2. Pilot Çalışma

Veri toplama sürecinde araştırmacıyı tanımayan çocuklardan veri toplanacağından, pilot çalışmalar sürecinde de araştırmacıya aşina olmayan çocuklarla çalışılmasına dikkat edilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında araştırma grubu dışındaki çocuklar ile çalışılmıştır. Bunlardan ilki, ölçek çevrimiçi platform üzerinden planlanırken yapılmıştır. Bu aşamada, 4 yaşında bir erkek çocuk ile yapılan çalışmada, veri toplama süreci öncesinde çocuk ile tanışma ve ısınma aşaması geçirilmiştir. Çalışma çevrimiçi platformlardan yapılacağından çocuğun yanında bir refakatçi olmasının daha sağlıklı olacağına karar verilmiş ve çocuğun refakatçisi (annesi)ne araştırma hakkında bilgi verilirken çocuğun tüm cevaplarının yönlendirme yapılmadan çocuğa ait olmasının önemli olduğundan ve doğru ya da yanlış bir cevap olmadığından bahsedilmiştir. Tüm bunlara rağmen çocuğun dikkati, ev ortamında bulunduğundan, sık sık dağılmış ve veri toplama sürecinde çocuğa refakat eden annesi ise çocuğun cevaplarına az da olsa müdahale etmiştir. Bu sebeple çocuğun cevaplarında puanlama yapılmamıştır.

Ölçek, 6 senaryo ve ısınma senaryosuna sahip olduğu aşamaya geldiğinde üç çocuk ile farklı zamanlarda yüzyüze pilot çalışma yapılmıştır. İlk pilot çalışma 7 yaşındaki bir kız çocuğu ile yapılmıştır. Çocuk bütün senaryolara “beklenen prososyal cevap” yanıtını vermiş ve soruları kolayca cevaplamıştır. İkinci pilot çalışma 7 yaşındaki bir erkek çocuk ile yapılmıştır. Çocuk senaryoların bazılarını anlamakta zorluk çekmiş ve açıklamalar istemiştir. Çocuğun anlamakta zorluk çektiği senaryolarda küçük düzenlemeler yapılmıştır. Çocuk ölçeğe “beklenen prososyal cevap” ve “alternatif prososyal cevap”lar vererek ölçekten 4 puan almıştır. Son pilot çalışma ise 5 yaşında bir kız çocuğu ile yapılmıştır. Çocuk senaryoları çoğunlukla kolay anlamış ve ölçeğe

“beklenen prososyal cevap”, “alternatif prososyal cevap” ve “prososyal olmayan cevap”lar vererek ölçekten 4 puan almıştır.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması için alınması gereken izinler ve uygulama sürecinden bu kısımda bahsedilmiştir.

#### **3.4.1. Alınan İzinler ve Uygulama Süreci**

Araştırma için öncelikle İstanbul Medeniyet Üniversitesi'nin Etik Kurulu'na başvurularak araştırmanın etik izni (EK 7.3.) alınmıştır. Bu etik izni ile birlikte, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne gidilerek MEB iznine (EK 7.4.) başvurulmuştur. Daha sonra veri toplanacak olan ilçelerde bütünleştirmede eğitim veren sınıfların tespiti için İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine gidilmiş ve okul listeleri alınmıştır. Daha sonra okullar ile anasınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmadığına yönelik konuşulmuş, sene başından beri eğitimine devam eden kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu okullar tespit edilmiştir. Bu okulların müdürleri ile görüşülmüş, araştırma anlatılmış ve onay alınması durumunda sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlere araştırma anlatıldıktan ve çalışma için gönüllülüğe dayalı onay alındıktan sonra öğretmenler aracılığıyla veli izin kağıtları (EK 7.5.) gönderilmiştir. Veliler, öğretmen bilgilendirmeleri ve veli izin kağıtları aracılığıyla bilgilendirilmiş, velilerden gelen sorular cevaplanmıştır. Bu süreçte pandemi sebebiyle artan hasta sayısı dolayısıyla veri toplama süreci bir süreliğine ertelenmiştir. Veri toplanmaya başlandığında katılımcı çocuklardan da sözel olarak izin alınmıştır. Veli izni ve okul onayı olmasına rağmen çalışmaya katılmak istemeyen bir çocuk ve çalışmaya başlayıp yarıda bırakan iki çocuk çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmayı yarıda bırakmak isteyen çocuklar, o sırada arkadaşları ile birlikte oyun oynamak istedikleri için çalışmayı bıraktıklarını ifade etmiştir. Araştırmacı uygulama sürecinde öğretmenin uygulama için gösterdiği bir yerde (örneğin başka bir sınıf, sınıf kapısının hemen önü ya da bahçe) çocukla karşılıklı sandalyelere oturacak şekilde ortam oluşturmuştur. Veri toplamadan önce sınıfta 5-10 dk kadar vakit geçirmiş ve çocuklara kendisini tanıtır onlar ile bir etkinlik yapacağından bahsetmiştir. Çocuklara kuklalarını göstererek onlara

uygulama sürecinde parmak kuklalar kullanacaklarını anlatmıştır. Daha sonra katılımcılar ile birebir veri toplama sürecine geçilmiştir. Bu süreçte öncelikle çocukla tekrar tanışılmış, çocuğun yabancılık çekmemesi ve daha rahat cevap vermesi için yaklaşık bir iki dakikalık sohbetler edilmiştir. Daha sonra çocuğa ısınma senaryosu ile çalışmaya başlanmıştır. Çalışma sürecinde senaryolar kuklanın ağzından okunur ve kukla ile çocuğa “Acaba ne yapmam?” sorusu yöneltilir. Uygulama sürecinde bazı çocukların senaryoyu anlamakta güçlük çektiği ya da dikkatinin dağıldığı fark edilirse senaryo tekrarlanır. Eğer çocuğun zorluk yaşamaya devam ettiği fark edildiyse senaryo karşıdaki çocuğa uyarlanmış ve soru “Sen böyle bir durumla karşılaşsan ne yapardın?” olarak tekrar sorulmuştur. Bu süreçte daha küçük olan katılımcıların, senaryonun kendisine uyarlanması ve sorunun “Sen böyle bir durumla karşılaşsan ne yapardın?” şeklinde sorulması durumunda olayı daha rahat kavradığı ve daha kolay cevap verdiği fark edilmiştir. Araştırmacı, veri toplama sürecinde ses kaydı almış, kayıtları numaralandırmış ve cevapların puanlanması için verilen cevapları hazırlanan cevap tablosuna ses kaydı numaralarına göre kaydetmiştir. Tabloda çocukların cinsiyet, yaş, okul ve cevapları dışında hiçbir bilgisi bulunmamaktadır. Her bir senaryo için iki uzman tarafından puanlama yapılmış, her senaryoda alınan cevap, “beklenen prososyal cevap” olması durumunda 1 puan, “alternatif prososyal davranış” olması durumunda 0 puan ve “prososyal olmayan” cevap olması durumunda 0 puan verilmesine karar verilmiştir. Isınma senaryosu puanlamaya dâhil edilmemiştir. Bu durumda katılımcı çocuğun alabileceği en düşük puan 0, en yüksek puan ise 6’dır. Katılımcının Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği’nden yüksek puan alması, prososyal davranışlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında veriler 32 erkek 23 kız olmak üzere toplam 55 çocuktan üç haftada toplanmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırmada bağımsız özel ve devlet anaokullarında bütünleştirme ortamında eğitim gören 36-72 aylık çocuklardan bir ısınma senaryosu ve altı senaryodan oluşan Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Bir çocuk ile pilot çalışma yapıldıktan sonra alınan uzman görüşleri doğrultusunda senaryolarda değişiklikler yapılmış ve senaryoların parmak

kuklalar ile sunulmasına karar verilmiştir. Soruların çocuklar tarafından dil ve anlatım olarak doğru anlaşıldığını kontrol etmek ve ölçeğin uygulanma süresini kontrol etmek için iki çocukla ise ölçeğin son hali ile pilot çalışma yapılmıştır. Ana uygulamada çocukların senaryolara verdikleri cevaplar “beklenen prososyal cevap”, “alternatif prososyal cevap” ve “prososyal olmayan cevap” olarak gruplandırılmıştır (Ek 7.6.). Her senaryo için puanlayıcılar, “beklenen prososyalcevap”a 1 puan, “alternatif prososyalcevap”a 0 puan ve “prososyal olmayan cevap”a 0 puan vermişlerdir. 0/1 olarak puanlanan cevaplar SPSS-21 paket programı (Statistical Package for the Social Sciences)’na işlenmiştir. Veri güvenirliliği için ise Test Analysis Program (TAP) kullanılmıştır. Test Analiz Programı (TAP), yapı geçerliliği kapsamında testteki maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin hesaplanması ile güvenilirlik kapsamında gerekli iç tutarlılık katsayılarının hesaplanması için kullanılan bir programdır. Çocukların prososyal davranışlarının cinsiyete göre değerlendirmek için Mann Whitney U Testi ve yaşlarına göre değerlendirmek için Kruskal Wallis Testi yapılmıştır.

### **3.6. Araştırma Etiği**

Araştırma etiği, yapılan çalışmanın ihtiyacı etkili ve realist şekilde açıklamasına, katılımcıları koruyarak ilerlemesine, bitirilmesine ve dürüst çalışma sonuçları yayınlanmasına yol gösteren ilkelerdir (Ersoy, 2015). Bu tez çalışması için de İstanbul Medeniyet Üniversitesi Etik Kurulu’ndan gerekli etik izinleri alınmış, etik belgeleri EK 7.3.’te sunulmuştur. Kişisel Verilerin Gizliliği Kanunu sebebiyle Etik İzni’nde bulunan imzalar gizlenmiştir. Araştırmaya başlamadan önce MEB’den izin alınmış gerekli izin kâğıdı EK 7.4.’te sunulmuştur. Araştırma için İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin sonrasında her okul için okul müdürü ve sınıf öğretmenlerinden sözlü izin alınmış, çalışmanın gönüllülük esasına dayalı şekilde yapıldığı hatırlatılmıştır. Ayrıca çalışma grubu 18 yaşından küçük bireylerden oluştuğundan, katılımcıların velilerinden de yazılı izinler alınmıştır. Son olarak, katılım gönüllülük esasına dayalı olduğundan çocuklardan tekrar sözel izinler alınmış ve çocukların kendi rızaları ile çalışmaya katılmaları teyit edilirken onlara istedikleri noktada çalışmayı bırakabilecekleri de hatırlatılmıştır. Her katılımcı bir kod adı ile eşleştirilmiş ve katılımcıların kişisel bilgileri ve gizlilikleri korunmuştur.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde okul öncesidönemde bütünleştirmeye duyarlı prososyal davranış ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile bütünleştirme ortamında eğitim alan 36-72 aylık çocukların prososyal eğilimlerinin yaş ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### **4.1. Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeğinin Geçerliğine İlişkin Bulgular**

Bütünleştirme ortamında eğitim gören 36-72 aylık çocukların “yardım etme”, “paylaşma” ve “rahatlatma” boyutlarına ait prososyal davranışlarını belirlemek için 0 ve 1 olarak puanlanan 6 senaryo ve bir ısınma senaryosundan oluşan 6 maddelik “Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği” geliştirilmiştir. Kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmış ve uzman görüşleri sonucunda Lawshe minimum içerik geçerlik ölçütlerine göre kapsam geçerlik oranları (KGO) hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için ise madde analizleri yapılmıştır. Son olarak her boyutunda iki madde bulunan üç boyutlu ölçeğin, her boyut için madde korelasyonlarına bakılmıştır.

##### **4.1.1. Kapsam Geçerliği**

Kapsam geçerliğine test maddelerinin, gerçekten ölçülmek istenen davranışı ölçüp ölçmediğini anlamak için bakılır (Büyüköztürk vd., 2012). Ölçme arasının kapsam geçerliğini değerlendirmek için uzman görüşleri alınır. Bu çalışmada geliştirilen “Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği”nin kapsam geçerliği için de uzman görüş formu (EK 7.7. ve EK 7.8.) hazırlanmıştır. Uzman görüş formunda ölçek maddeleri (senaryolar) için belirtilen

kriterlere göre “uygun”, “uygun değil”, “uygun ama yetersiz” seçenekleri ve her senaryo için görüş ve önerilerini belirtebilecekleri “öneri” kısmı sunulmuştur. “Uygun” seçeneği senaryonun belirtilen kriterler için uygun olduğunu ve olduğu gibi kalabileceğini belirtirken “uygun değil” seçeneği senaryonun olduğu haliyle çalışma için kullanılamayacağını ifade etmiştir. “Uygun ama yetersiz” seçeneği ise senaryonun yapılan düzenlemeler doğrultusunda ölçme aracında kullanılabileceğini ifade etmiştir. Uzman görüşü için ölçek maddeleri Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda doktorasını yapmış olan 3 uzman, 2 Ölçme değerlendirme uzmanı, Eski Türk Dili Anabilim Dalı’nda doktorasını yapmakta olan 1 dil uzmanı, Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda doktorasını yapmış olan 5 uzman olmak üzere toplamda 11 uzmanın görüşüne sunulmuş (Tablo 4.) ve ölçek maddelerinin uygun olduğuna karar verilene kadar birkaç kere uzmanlardan görüş alınmıştır. Sürece dört senaryo ile başlanmış, daha sonra senaryo sayısı altıya çıkarılmıştır. Sürecin tamamında düzenli olarak uzmanların hepsinden ya da bazılarında görüş alınmıştır. Alınan son uzman görüşünde ölçek yedi uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzmanların tamamı, altı ölçek maddesi ve ısınma senaryosunun “uygun” olduğuna dair görüş belirtmiştir (Tablo 5. s. 60). Uzman görüşlerine yönelik olarak Lawshe minimum içerik geçerlik ölçütlerine göre kapsam geçerlik oranları (KGO) hesaplanmıştır. Bunun için öncelikle Tablo 3.’te Lawshe minimum içerik geçerlik ölçütleri sunulmuştur.

Tablo 3.Lawshe minimum içerik geçerliği ölçütleri

Hakem Sayısı	Minimum Değer	Hakem Sayısı	Minimum Değer
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	20	0,37
9	0,75	25	0,37
10	0,62	30	0,33
11	0,59	35	0,31
12	0,56	40	0,29

Tablo 3.'te Lawshe'ye göre (1975) Kapsam Geçerlik Oranları için en düşük değerler .05 anlamlılık düzeyinde belirtilmiştir. Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği'nin kapsam geçerliğini belirlemek için en az 11 en fazla 7 uzmandan olmak üzere birkaç kere uzman görüşüne başvurulmuştur. 7 uzman görüşü sonucunda testin maddelerinin alabileceği minimum değer 0,99 olduğu, 11 uzman görüşü sonucunda testin maddelerinin alabileceği minimum değer 0,59 olduğu ve bu değerlerden daha düşük değere sahip olan test maddelerinin testten çıkartılmasının uygun olduğu belirlenmiştir (Lawshe, 1975'ten akt. Yılmaz, 2016).

Alınan ilk uzman görüşü için her maddeye alınan uzman değerlendirmeleri kapsam geçerlik oranı hesaplanmış ve Tablo 4.'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye duyarlı prososyal davranış ölçeği ilk uzman görüşleri kapsam geçerliği

Maddeler	Uygun	Uygun ama Yetersiz	Uygun Değil	KGO
Isınma Senaryosu	9	2	0	0,9
1. Senaryo	7	2	2	0,72
2. Senaryo	8	3	0	0,86
3. Senaryo	4	4	3	0,54
4. Senaryo	6	4	0	0,72
Uzman Sayısı: 11 Kapsam Geçerlik Ölçütü: 0,59 Kapsam Geçerlik İndeksi: 0,74				

Tablo 4.'te görüldüğü üzere alınan ilk uzman görüşünde 11 uzmana başvurulmuştur. Buna göre kapsam geçerlik oranı hesaplanan maddelerde en yüksek 0,90 ve en düşük 0,54 ve kapsam geçerlik indeksi 0,74'tür. Her ne kadar maddelerin çoğu kapsam geçerlik ölçütü (KGO) (11 kişi için=0,59)'nün altında kalmıyor olsa da bu durum 3. senaryo (KGO=0,54) için geçerli değildir. Bu sebeple maddelerde ve ölçek düzeninde çeşitli değişiklikler yapılmış ve süre

içerisinde birkaç kere daha uzman görüşü alınmıştır. Alınan son uzman görüşü için her maddeye alınan uzman değerlendirmeleri kapsam geçerlik oranı hesaplanmış ve Tablo 5.'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye duyarlı prososyaldavranış ölçeği son uzman görüşleri kapsam geçerliği

Maddeler	Uygun	Uygun ama Yetersiz	Uygun Değil	KGO
Isınma Senaryosu	7	0	0	1
1. Senaryo	7	0	0	1
2. Senaryo	7	0	0	1
3. Senaryo	7	0	0	1
4. Senaryo	7	0	0	1
5. Senaryo	7	0	0	1
6. Senaryo	7	0	0	1

Uzman Sayısı: 7  
Kapsam Geçerlik Ölçütü: 0,99  
Kapsam Geçerlik İndeksi: 1

Tablo 5.'te görüldüğü üzere alınan son uzman görüşünde 7 uzmana başvurulmuştur. Buna göre kapsam geçerlik oranı hesaplanan maddelerin hepsinde 1 olarak hesaplanmıştır ve kapsam geçerlik indeksi de 1'dir. Analiz sonucunda maddelerin tamamının KGO'su 7 uzmandan alınan KGO için ölçüt olan 0,99'un altında kalmadığında tüm maddeler ve ısınma senaryosu madde havuzunda yer almıştır. Ayrıca ölçeğin tamamı için hesaplanmış olan kapsam geçerlik indeksinin (KGI=1) de minimum kapsam geçerlik ölçütü (KGO) (0,99)'nden büyük olduğu tespit edilmiştir ve testin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (KGI>KGO).

Alınan uzman görüşleri sonrasında geliştirilmekte olan “Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği”nin kapsam geçerliğine sahip olduğu kabul edilmiş ve 6 maddelik ölçeğin yapı geçerliğine yönelik istatistiki çalışmalar yapılmıştır.

#### 4.1.2. Madde İstatistikleri

Bütünleştirme ortamında eğitim gören 36-72 aylık çocuklara uygulanan 6 maddelik ölçeğe ilişkin madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi değerleri Tablo 6.’da görülmektedir.

Tablo 6. Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye duyarlı prososyal davranış ölçeği madde istatistikleri

Maddeler	Madde Güçlük İndeksi ( $p_{ij}$ )	Madde Ayırt Edicilik İndeksi ( $r_{ij}$ )
1. Senaryo	0,490	0,585
2. Senaryo	0,537	0,599
3. Senaryo	0,800	0,712
4. Senaryo	0,690	0,614
5. Senaryo	0,750	0,569
6. Senaryo	0,823	0,569

Tablo 6.’da maddelerin madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indeksleri gösterilmiştir. Madde ayırt edicilik indeksinin 0,569 ile 0,712 arasında değiştiği görülmüştür. Madde ayırt edicilik indeks kriterlerine bakıldığında 0,00 ile 0,19 aralığı geçersiz madde, 0,20 ile 0,29 aralığı kısmen geçerli (değiştirilip kullanılabilir) madde, 0,30 ile 0,39 arası orta derecede geçerli madde ve 0,40 ile 1,00 arası yüksek geçerlikte madde şeklindedir (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020). Maddelerin hepsi 0,40 ile 1,00 arası yani yüksek geçerlikte madde grubunda bulunmaktadır. Bu durum prososyal davranışları fazla olan çocuklar ile az olan çocukların birbirinden ayırt edilebileceğini göstermektedir. Madde güçlük indeks kriterlerine bakıldığında 0,00 ile 0,20 aralığı çok zor madde, 0,20 ile 0,40 aralığı zor madde, 0,40 ile 0,60 arası orta güçlükte madde ve 0,60 ile 0,80 aralığı kolay 0,80 ile 1,00 arası çok kolay madde şeklindedir (Hasançebi vd., 2020).

Tablo 6’da madde güçlük indeksinin 0,4909 ile 0,8235 arasında değiştiği görülmüştür. Bu durum maddelerin ölçekte yer alabilecek güçlük düzeylerine sahip olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda 36-72 aylık çocuklardan alınan verilere göre yapılan kapsam geçerliği ve yapı geçerliği sonuçlarında ölçekte maddelerin tamamı ile devam edilmesine karar verilmiştir.

#### 4.1.3. Aynı Boyuttaki Maddelerin Arasındaki İlişki

Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği’nin yardım etme boyutunda bulunan iki senaryo (senaryo 1 ve senaryo 2), paylaşma boyutunda bulunan iki senaryo (senaryo 3 ve senaryo 4), rahatlatma boyutunda bulunan iki senaryo (senaryo 5 ve senaryo 6) arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiş, Tablo 7.’de sunulmuştur.

Tablo 7.Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye duyarlı prososyaldavranış ölçeği’nin boyutları altında bulunan senaryolar arası pearson korelasyon analizi

Boyutlar	Senaryolar	Pearson Korelasyon (r)	Anlamlılık Değeri (p)
Yardım Etme	Senaryo 1	0,631	,000*
	Senaryo 2		
Paylaşma	Senaryo 3	0,650	,000*
	Senaryo 4		
Rahatlatma	Senaryo 5	0,704	,000*
	Senaryo 6		

p\*,<,05

Tablo 7.’ye göre 36-72 aylık çocukların verilerine dayalı olarak Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği’nin boyutları altında bulunan senaryolar arasında anlamlı ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yardım etme boyutu altında bulunan senaryo 1 ve 2 arasında  $r=,631$ ,  $p=,000 <,05$ , paylaşma boyutu altında bulunan senaryo 3 ve 4 arasında  $r=,650$ ,  $p=,000 <,05$ , rahatlatma boyutu altında bulunan senaryo 5 ve 6

arasında  $r=,704$ ,  $p=,000 <,05$ 'e göre tüm boyutlar altında bulunan senaryolar arasında yüksek korelasyon bulunmuştur.

## **4.2. Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği Güvenirliğine İlişkin Bulgular**

Geliştirilen Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması kapsamında elde edilen bulgular bu kısımda sunulmuştur. Güvenirlik için puanlayıcılar arası güvenirlige bakıldıktan sonra madde analizleri yapılmıştır.

### **4.2.1. Puanlayıcılar Arası Güvenirlik**

Katılımcılardan Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği ile toplanan veriler puanlayıcılar arasındaki uyumun incelenmesi ve güvenilirlik hesabı için araştırmacı ve araştırmacı dışındaki bir puanlayıcı tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. Aralarında %94 uyum bulunan puanlayıcılar arasındaki güvenilirlik için Cohen's Kappa değeri hesaplanmış ve 0.896 puanı bulunmuştur. 0.81 ile 1.00 arasındaki Cohen's Kappa değeri "neredeyse mükemmel bir uyum"u göstermektedir (Landis ve Koch, 1977). Buna göre, 0.89 Cohen's Kappa değeri iki araştırmacı arasında neredeyse mükemmel bir uyum olduğunu göstermektedir. İki puanlayıcı arasında neredeyse mükemmel bir uyum olduğu görüldüğü için araştırmaya birinci araştırmacının puanlaması ile devam edilmiştir.

### **4.2.2. Madde Analizleri**

Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği'nin madde analizleri Tablo 8.'de sunulmuştur.

Tablo 8.Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye duyarlı prososyal davranış ölçeği'nin madde toplam analizleri

Madde no	Madde Çıkarılırsa Test Ortalaması	Madde Çıkarılırsa Test Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılırsa KR20 Değeri
Senaryo 1	3,636	1,353	,499	,609

Senaryo 2	3,582	1,358	,491	,612
Senaryo 3	3,327	1,389	,683	,583
Senaryo 4	3,436	1,411	,418	,638
Senaryo 5	3,364	1,419	,487	,624
Senaryo 6	3,291	1,436	,596	,612

Test Toplam KR20 Değeri = 0,656

Tablo 8.'e bakıldığında Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği'nin maddelerinin diğer maddelerin toplamından oluşan bütün arasındaki korelasyon görülmektedir. Madde-toplam korelasyon değerlerine göre en düşük değerin 0,418, en yüksek değerin ise 0,683 olduğu belirlenmiş ve madde-toplam korelasyon sonuçlarına göre hiçbir maddenin .20'nin altında değere sahip olmadığı saptanmıştır. Madde çıkartılırsa test ortalamalarının değişimi incelendiğinde, en düşük değerin 3,291 ve en yüksek değerin 3,636 olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre maddelerden birinin testten çıkarılması durumunda test ortalamasının azaldığı tespit edilmiştir. Madde ortalaması ile test varyansları incelendiğinde ve toplam madde sayısı da göz önüne alındığında hiçbir maddenin testten çıkarılmamasına karar verilmiştir. Ayrıca madde çıkartılırsa KR20 (Kuder Richardson 20) güvenirlilik katsayısının değişimine bakıldığında, en düşük değerin 0,583 ve en yüksek değerin 0,638 ve test toplam KR20 değerinin 0,656 olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği'nin maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye duyarlı prososyal davranış ölçeği'nin maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Madde No	$\bar{X}$	Ss	n
Senaryo 1	0,490	0,504	55
Senaryo 2	0,537	0,503	55
Senaryo 3	0,800	0,403	55

Senaryo 4	0,690	0,466	55
Senaryo 5	0,750	0,437	55
Senaryo 6	0,823	0,385	55
<hr/>			
$\Sigma \bar{x}$	3,981		
$\Sigma Ss$	1,661		
<hr/>			

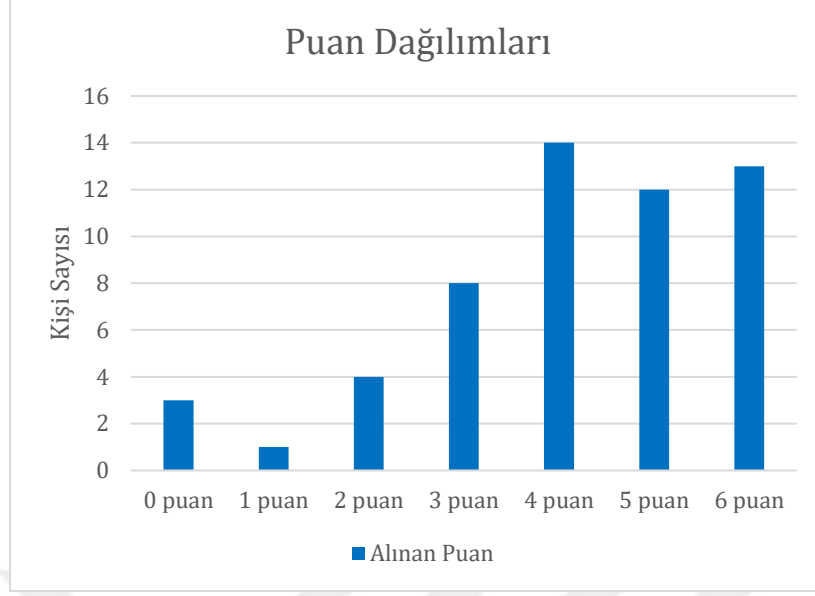
Tablo 9.'a bakıldığında Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği'nin maddelerine ait aritmetik ortalaması en yüksek maddenin 0,823 değeri ile Madde 6, ortalaması en düşük maddenin ise 0,490 değeri ile Madde 1 olduğu bulunmuştur. Maddelerin standart sapma değerleri incelendiğinde en yüksek standart sapma değerinin Madde 1 için 0,504; en düşük standart sapma değerinin 0,385 ile Madde 6'ya ait olduğu belirlenmiştir. Bu bulguların yanı sıra tüm testin ortalaması 3,981; standart sapma değeri 1,661 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin normallik durumunu anlamak için ise SPSS-21 paket programı ile normallik testi yapılmıştır. Normallik testi olarak, katılımcı sayısı 50'den fazla olduğu için Kolmorov Smirnov testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, vd?). Ölçeğin normallik testine ilişkin bulgular Tablo.10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Normallik test bulguları

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistics	df	p
Yaş	,128	55	,024
Cinsiyet	,255	55	,000

Tablo 10.'da sunulmuş bulgular sonucunda analiz sonuçlarının hem yaş ( $,024 < ,050$ ) hem de cinsiyet açısından ( $,000 < ,050$ ) normal dağılmadığı anlaşılmıştır. Bu sebeple bu çalışmada yaş ve cinsiyete göre prososyal davranışları incelenirken parametrik olmayan testler kullanılmıştır.



Şekil 4. Katılımcıların prososyal davranış puan dağılımları

36-72 aylık 55 çocuk ile uygulanan Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği'nden katılımcıların aldıkları puanlar Şekil 4.'te gösterilmiştir. Katılımcılar arasında 0 puan alan 3 kişi, 1 puan alan 1 kişi, 2 puan alan 4 kişi, 3 puan alan 8 kişi, 4 puan alan 14 kişi, 5 puan alan 12 kişi ve 6 puan alan 13 kişi vardır. Katılımcıların çoğunun ölçekten 4 puan aldığı ve ölçekten en az alınan puanın 1 puan olduğu görülmüştür.

#### **4.3. 36-72 Aylık Çocukların Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeğine Verdikleri Cevapların Yaşa Göre İncelenmesi**

36-72 aylık çocukların yaşları 36-48 aylık çocuklar, 48-60 aylık çocuklar ve 60-72 aylık çocuklar olarak gruplandırılmış ve çocukların yaşlarına göre Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile incelenmiş, Tablo 11.'de sunulmuştur.

Tablo 11. Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye duyarlı prososyal davranış ölçeği puanlarının yaşagöre incelenmesi

Yaş Grupları	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
36-48 ay (1. Grup)	11	17,55	2	8.55	0,014	1<3
48-60 ay (2. Grup)	22	26,86				
60-72 ay (3. Grup)	22	34,36				

Çocukların yaşlarına göre prososyal davranışları arasında anlamlı olarak bir fark olup olmadığını incelemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları, anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ( $\chi^2(2)= 8,550$ ,  $p=0,014<.05$ ). Anlamlı farkın kaynağı incelendiğinde 36-48 aylık çocuklar ile 48-60 aylık çocuklar arasında ve 48-60 aylık çocuklar ile 60-72 aylık çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $p_1=,109>.05$ ;  $p_2=,114>.05$ ). Buna karşın 36-48 aylık çocuklar ile 60-72 aylık çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p=,004<0,05$ ).

#### 4.4. 36-72 Aylık Çocukların Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeğine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre İncelenmesi

36-72 aylık çocukların cinsiyetlerine göre Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney-U Testi ile incelenmiş, Tablo 12.'de sunulmuştur.

Tablo 12.Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye duyarlı prososyal davranış ölçeği puanlarının cinsiyete göre incelenmesi

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Puanı	U	z	p
Kız	22	28,30	622	56	-,114	0,910
Erkek	33	27,80	917			

22 kız ile 33 erkek öğrenciden oluşan 55 kişilik grupta kız ve erkek çocukların prososyal davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, kızların prososyal davranışları ile erkeklerin prososyal davranışları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ( $U=56$ ,  $p=0,91>0,05$ ). Kız öğrencilerin ortalama puanları daha yüksek olmasına rağmen (28,30) bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına ilişkin tartışma, sonuç ve gelecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma

Araştırma sonucunda elde edilen geçerlik ve güvenirlik, çocukların yaşlarına göre prososyal eğilimleri ve çocukların cinsiyetlerine göre prososyal eğilimleri bulgularına ilişkin tartışmalar aşağıda sunulmuştur.

##### 5.1.1. Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ölçek geliştirme, kişilerin anlaşılacak istenen bir özelliği için hazırlanan uyarıcılara verdiği yanıtlara göre kategori oluşturma ve işleme sürecinde denir (Erkuş, 2014). Ölçek geliştirme, hazırlanması planlanan ölçeğin türüne göre farklı süreçlerden oluşur (Şeker ve Gençdoğan, 2014). Bu kısımda geliştirilen Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği'nin geçerliğine ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Öncelikle kapsam geçerliği için birkaç kere sayısı 7 ile 11 arasında değişen uzmanların uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan son uzman görüşünde başvurulmuş 7 uzmanın tamamı ölçek maddelerinin kapsam geçerliğini uygun bulmuştur. Lawshe (1975'ten aktaran Yılmaz, 2016) 7 kişi için hesaplanacak kapsam geçerlik ölçütünün 0.99 olduğunu belirtmiştir. Buna göre Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği'nin kapsam geçerlik indeksi her soru için 1 ve tüm ölçek için 1 çıkmış,

ölçekteki hiçbir maddenin geçerlik ölçütü olan 0.99'un altında kalmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple bütün maddelerin madde havuzunda yer almasına karar verilmiştir.

Geliştirilen Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği'nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapı geçerliğine bakıldığında maddelerin güçlük indeksleri ve ayırt edicilik özelliklerinin de istenilen düzeyde olduğu görülmüştür. Son olarak her boyutu altında iki maddesi bulunan ölçeğin boyutları içindeki maddeler arasındaki ilişkiyi hesaplamak için Pearson korelasyonlarına bakılmıştır. 36-72 aylık çocukların verilerine dayalı olarak Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği'nin boyutları altında bulunan senaryolar arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda yardım etme boyutu altında bulunan senaryo 1 ve 2 arasında ( $r=,631$ ,  $p=,000<,05$ ), paylaşma boyutu altında bulunan senaryo 3 ve 4 arasında ( $r=,650$ ,  $p=,000<,05$ ) ve rahatlatma boyutu altında bulunan senaryo 5 ve 6 arasında ( $r=,704$ ,  $p=,000<,05$ ) yüksek korelasyon bulunmuştur. Bu korelasyonlar ölçeğin her bir boyutundaki maddelerin birbiri ile yüksek derecede ilişkili olduğunu göstermektedir.

### **5.1.2. Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular**

Katılımcılardan Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği ile toplanan veriler puanlayıcılar arasındaki uyumun incelenmesi ve güvenilirlik hesabı için araştırmacı ve araştırmacı dışındaki bir puanlayıcı tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. Puanlayıcıların arasında %94 uyum bulunduğu tespit edilmiş ve güvenilirlik için Cohen's Kappa değeri hesaplanmıştır. 0.81 ile 1.00 arasındaki Cohen's Kappa değeri puanlayıcılar arasından "neredeyse mükemmel bir uyum" bulunduğunu gösterir (Landis ve Koch, 1977). Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği'nin Cohen's Kappa değeri de 0.896 puanı bulunmuştur. Buna göre, 0.89 Cohen's Kappa değeri iki araştırmacı arasında neredeyse mükemmel bir uyum olduğunu göstermektedir. İki puanlayıcı arasında neredeyse mükemmel bir uyum olduğu

görüldüğü için araştırmanın puanlamasına birinci araştırmacının puanlaması ile devam edilmiştir.

Test maddelerine verilen yanıtların birbiriyle tutarlı olması güvenilirlik olarak tanımlanır. Aynı ya da farklı süreçlerde toplanan verilerin (cevapların) birbiri ile tutarlı olduğu durumlarda ölçme aracının güvenilir olduğu anlaşılır (Büyüköztürk, 2014). Bu ölçekte aynı süreç içerisinde toplanan verilerin tutarlılığını belirlemek için içtutarlılık incelenmiştir. İki değerli puanlanmalarda (0-1) kullanılan KR20 ölçeğin içtutarlılığını anlamayı sağlar (DeVellis, 2014). Ölçeğin madde analiz sonuçlarında madde çıkartılırsa KR20 güvenilirlik katsayısının değişimi incelenmiş, herhangi bir madde çıkartılması durumunda ölçeğin içtutarlılığının şu anki sonuç olan 0,656'dan daha düşük bir sonuca ulaşıldığı anlaşılmıştır. Büyüköztürk (2014), psikolojik bir test için güvenilirlik katsayısının 0,70 ve üzerinde olmasının tercih edildiğini ifade etse de Alpar (2014) 10-15 maddelik ölçeklerde KR20 değerinin 0,50 gibi bir değerin bile testin güvenilir olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerini anlamak için geliştirilmiş Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin iç tutarlılık katsayıları prososyal davranışlar için 0,65, antisosyal davranışlar için 0,64 olarak bulunmuş ve ölçek güvenilir olarak kabul edilmiştir. Bunun yanında Yılmaz (2016)'nın yaptığı çalışmada geliştirdiği Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin ölçek maddelerinin KR20 değeri ise 0,63 ile 0,72 arasında değişirken ölçeğin test toplam KR20 değeri 0,68'dir. Bu sebeple araştırma sürecinde geliştirilen Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği'nin belirlenen içtutarlılık katsayısının ölçeğin güvenilirliğini kanıtlar nitelikte olduğu söylenebilir.

### **5.1.3. 36-72 Aylık Çocukların Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeğine Verdikleri Cevapların Yaşa Göre İncelenmesi**

Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde bütünleştirme ortamında eğitim gören 36-48 aylık ve 60-72 aylık çocukların yaşlarına göre prososyal davranışlarında büyük olan yaş grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p=,014<.050$ ). 36-48 aylık çocuklar ile 48-60 aylık çocuklar arasında ve 48-60

aylık çocuklar ile 60-72 aylık çocukların her ne kadar puanları arasında büyük olan yaş grubunun lehine bir fark görülse de bu fark istatistiki açıdan anlamlı çıkmamıştır. Bu sonuç yapılan çalışmaların sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde çalışmaların çoğunda yaşı prososyal davranışlar için önemli bir faktör olduğu ve yaş aldıkça prososyal davranış gösterme eğiliminin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların zamanla sosyal eğilimleri ile dayanışma, diğergamlık, yardım etme ve paylaşımcılık becerilerini daha fazla ve doğru şekilde göstermesi beklenmektedir (Güven-Metin, 1999; Hamlin, vd., 2007; Eisenberg, vd., 2006; Kumru, vd., 2004). Dil becerilerinin gelişmesiyle çocuklar hem kendi duygularını daha iyi ifade edebilmeye hem de başkaları tarafından ifade edilen duyguları daha iyi anlamlandırmaya başladığından, empati ve sempati becerileri de daha gelişmiş hâle gelmesi ve daha iyi dil becerisine sahip olan büyük yaş gruplarının prososyal davranışları daha fazla göstermesi beklenmektedir (Eisenberg vd., 2006; Hoffman, 1982). Eisenberg ve Fabes (1998) yaptıkları çalışmada geniş bir yaş aralığıyla çalışmış, 3 yaşından ergenliğe kadar olan çocukları yaşlarına göre gruplandırarak yaşı prososyal davranış üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları yaş arttıkça prososyal becerinin arttığını göstermiştir. Metin ve Şenol (2017)'un çalışmasına göre ise, beş ve altı yaşındaki çocukların paylaşma ve yardımlaşma becerilerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmasa da iş birliği puanının altı yaşındakilerde, beş yaşındakilere göre anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmüştür. Bu da çocukların kendi duygu, düşünce ve ihtiyaçları ile karşıdakinin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını ayırt edebildiği anlamını taşımaktadır. Bunun yanında bazı çalışmalarda ise yaşı gösterilen prososyal davranışlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Örneğin; Çelik Kahraman (2019) yaptığı çalışmada erken çocukluk eğitimi alan 48-60 aylık ve 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarını incelemiş ve yaşı çocukların gösterdikleri prososyal davranışlar üzerinde anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmanın bulguları, en küçük yaştaki grup (36-48 aylık) çocuklar ile en büyük yaştaki grup (60-72 aylık çocuklar) çocuklar arasında yaş arttıkça prososyal davranışlarının artması konusunda alanyazında elde edilmiş bulgular ile

benzerlik göstermektedir. Orta yaş grubunun (48-60 aylık çocuklar), büyük ve küçük yaş grubu ile arasında grup puan ortalamaları açısından bir fark olmasına rağmen bu farkın anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durumun nedeni ise aradaki yaş farkının yeterince fazla olmaması ile açıklanabilir.

#### **5.1.4. 36-72 Aylık Çocukların Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeğine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre İncelenmesi**

Çalışmanın bulguları bütünleştirme ortamında eğitim gören 36-72 aylık çocukların cinsiyetlerine göre prososyal davranışlarındaki anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir ( $p > .05$ ). Cinsiyetin prososyal davranış üzerindeki etkisi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların farklı sonuçlara ulaştığı görülmüştür. Bu sonuç bazı araştırmacıların yaptıkları çalışmalar ile (Aktaş ve Güvenç, 2006; Altay ve Güre, 2012; Bağcı, 2015; Çelik Kahraman, 2019; Uzmen ve Mağden 2002; Yağmurlu vd., 2005) benzer sonuçlar gösterirken, bazı çalışmalarla (Acun Kapıkıran, vd., 2010; Carlo ve Randall, 2002; Eisenberg, vd., 1995; Eisenberg ve Fabes 1998; Eisenberg ve Mussen, 1989; Öğretir, 1999; Zimmer-Gembeck, vd., 2005) farklılık göstermektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında alanyazında birçok çalışma ile tutarlı ve benzer sonuçlara ulaştığı görülmüştür. Akbaş (2005) yaptığı çalışmada çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelemiş ve bu becerilerin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında, Çelik Kahraman (2019) ve Bağcı (2015)'de geliştirdikleri sosyal beceriye yönelik ölçeklerde cinsiyetin prososyal davranış için etkili bir faktör olmadığına yönelik bulgulara ulaşmıştır. Aynı şekilde Dereli (2008) ile Yılmaz ve Tepeli (2013) araştırmaları sürecinde erken çocukluk eğitimi alan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulgularında çocukların cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmaması literatür tarafından desteklenmiştir. Bunun yanında çocukların erken çocukluk eğitimi almalarının ve ebeveynlerin yakın zamanda çocukları ile sosyal ve duygusal

açından olan ilgisinin değişim göstermesinin de araştırma bulgularını bu şekilde etkilediği düşünülmektedir.

## 5.2. Sonuç

Bu araştırmanın amacı 36-72 aylık çocuklar için prososyal davranışlarını ölçecek bir ölçek geliştirmektir. Bu doğrultuda erken çocukluk eğitimini özel gereksinimli akranlarıyla birlikte alan 36-72 aylık tipik gelişime sahip çocukların yardım etme, paylaşma ve rahatlatma prososyal davranışlarını parmak kuklalar ile birlikte sunulan senaryolar doğrultusunda, çocuklarla birebir yapılan çalışmalarda toplanan veriler sayesinde ölçecek bir ölçek geliştirilmiştir. Bu sebeple “Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği” geliştirilmiş ve ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu süreçte 36-72 aylık çocukların yaş ve cinsiyet bilgileri de bu değişkenlerinin prososyal davranışları üzerindeki etkisi incelenmek üzere toplanmıştır. Araştırmanın pilot çalışması 3 çocuk ile yapılırken ana çalışmada 2020-2021 eğitim yılında İstanbul ili, Üsküdar, Ümraniye ve Ataşehir ilçelerinde bağımsız devlet ve özel anaokullarında bütünleştirme ortamında eğitim gören 36-72 aylık 55 çocuktan veri toplanmıştır. Araştırma verileri “Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1- “Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği” geçerlik çalışmalarında kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınmış, kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Yapı geçerliği için madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi hesaplanmış Ölçeğin aynı boyutu altında bulunan maddeler arasındaki ilişki için Pearson Korelasyonu hesaplanmıştır. Ardından ölçek güvenirliği için puanlayıcılar arası güvenirlik incelenmiş ve madde analizleri yapılmıştır. İstatistiklere göre “Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği”nin KR-20 güvenirlik değeri 0,656’dır. Elde edilen bulgular, 6 senaryo ve 1 ısınma senaryosundan oluşan ve 1 ve 0 şekliinden kodlanan, bütünleştirme ortamında bulunan çocukların prososyal davranışlarını anlamak için geliştirilmiş olan bireysel farklılıklara dayalı “Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir bir prososyal davranış ölçeği olduğunu göstermiştir.

2- Bütünleştirme ortamında eğitim gören 36-72 aylık çocukların prososyal davranışlarında yaş değişkeninde 36-48 aylık çocuklar ile 60-72 aylık çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

3- Bütünleştirme ortamında eğitim gören 36-72 aylık çocukların prososyal davranışlarında cinsiyet değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

### 5.3. Öneriler

Araştırma sürecinde elde edilen bilgiler doğrultusunda bakıldığında araştırmacılara gelecek araştırmalar ve uygulamalar için;

1. Geçerlik ve güvenirliği İstanbul ilinde yapılmış ölçeğin sınıfında özel gereksinime sahip olan akranı bulunan ve bulunmayan okul öncesi çocukları ile uygulanarak iki grubun prososyal davranışlarının karşılaştırılması,
2. Ölçeğin dış geçerliği için gözlem formları kullanılarak çalışılması,
3. Geçerlik ve güvenirliği İstanbul ilinde yapılmış ölçeğin başka bir ilde yaşayan çocuklar ile uygulanması,
4. Geçerlik ve güvenirliği İstanbul ilinde yapılmış ölçeğin başka bir ilden alınmış örneklem ile uygulanması,
5. Bütünleştirme ortamında eğitim gören çocukların prososyal davranışlarının mizaç, okul öncesi eğitimi alma, kardeş sayısı gibi değişkenlere göre incelenmesi,
6. Çocukların prososyal davranışlarının, çocuklar ile birebir çalışılarak veri toplanması için hazırlanmış bu ölçek ile birlikte ebeveyn veya öğretmen ölçeği de kullanılarak incelenmesi,
7. Ölçeğin aynı çocuklara, çocuklar 36-48 aylıkken, 48-60 aylıkken ve 60-72 aylıkken uygulanması ile aynı çocuklarda prososyal davranışlarının nasıl geliştiğinin incelenmesi,

8. Prososyal davranışların arttırılmasına yönelik müdahale programları geliştirilmesi ve uygulanması,
9. Prososyal davranışların arttırılmasına yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimci eğitimleri düzenlenmesi,

önerilmektedir.



## BÖLÜM VI

### KAYNAKÇA

- Acun-Kapıkıran, N., Kapıkıran, Ş., ve Başaran, B. İ. (2010). Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin empatik eğilimler ve algıladıkları anne ve baba olumlu sosyal davranışları: Cinsiyetin farklılaştırıcı rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Adams, J. S. (1965). *Inequity in social exchange*. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267–299). New York: Academic Press
- Ahmetoğlu, E., Burak, Y., ve Acar, İ. H. (2019). Otizmli öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 501-514.
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. ve İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akbaş, S. C. (2005). *Okul öncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, A. (1994). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim*. Ankara: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Aktaş, V. ve Güvenç, G. B. (2006). Kız ve erkek ergenlerde saldırgan ve olumlu sosyal davranışlar ile yaş, ilişkisel bağlam ve kişilerarası duyarlılık arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2).
- Altay, B. F. ve Güre, A. (2012). Okul öncesi 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.
- Altıntaş, T. T. ve Bıçakçı, M. Y. (2017). Erken çocukluk döneminde prososyal davranışlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 57, 245-261.
- Altun, T., ve Gülben, A., (2009) Okul öncesinde Özel Gereksinim Duyan Çocukların Eğitimindeki Uygulamalar ve Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Alpar, R. (2014). *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlilik* (3. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık
- Arslan, E. (2010). *Kaynaştırma Uygulamalarına Katılan Engelli Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Atay, M. (1995). *Özürlü Çocukların Normal Yaşıtlarıyla Birlikte Eğitim Aldıkları Kaynaştırma Programlarına Karşı Öğretmen Tutumları Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara; Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aunola, K. ve Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child development*, 76(6), 1144-1159.
- Avcı, N. ve Ersoy, Ö. Z. L. E. M. (1999). Okul öncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar. *Millî Eğitim Dergisi*, 144, 68-70.

- Avcioğlu, H. (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydın Sünbül, Z. (2012). *Ergenlerde olumlu sosyal davranışları yordamada koruyucu faktörler ve bazı kişisel değişkenlerin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Bağcı-Çetin, B. ve Öztürk-Samur, A. (2017). The Examination of the Relationship Between Prosocial Behaviors of The Children Between 60 and 72 Months Old and of Their Parents. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-17.
- Bahar. (2018). *Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıfların Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi*. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baker-Henningham, H., Walker, S., Powell, C. ve Gardner, J. M. (2009). A pilot study of the Incredible Years Teacher Training programme and a curriculum unit on social and emotional skills in community pre-schools in Jamaica. *Child: care, health and development*, 35(5), 624-631.
- Bakkaloğlu, H. (2020). Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları. UDEMKO.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun Könez, N. ve Yalçın, G. (2018). What do the research about preschool inclusion in Turkey tell us? *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 119-150. DOI: 10.17679/inuefd.302031
- Balçıkanlı, G. S. (2013). The Turkish Adaptation of the Prosocial and Antisocial Behavior in Sport Scale. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(18), 271-276.
- Bandura, A. ve McClelland, D. C. (1977). *Social learning theory (Vol. 1)*. Prentice

Hall: Englewood cliffs.

- Bandy, R. ve Wilhelm, O. M. (2007). Family structure and income during childhood and subsequent prosocial behavior in young adulthood. *In Working Papers*, Department of Economics, IUPUI.
- Batu, E. S. (2010). Factors for the Success of Early Childhood Inclusion ve Related Studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1).
- Baydık, B. (1997). Özel eğitimde kaynaştırma ve okul öncesi kurumların kaynaştırmadaki önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 136, 27-29.
- Bayrakçı, E. ve Kayalar, M. (2016). İfşa Davranışının Prososyal Davranışlar Bağlamında Değerlendirilmesine Yönelik Teorik Bir İnceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(15), 120-131.
- Bayraktar, F., Kındap, Y., Kumru, A. ve Sayıl, M. (2010). Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği'nin Ergen Örnekleminde Psikometrik Açından İncelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 1-13.
- Behar, L. ve Stringfield, S. (1974). *Manual for the preschool behavior questionnaire*.
- Bellibaş Ş, E., Büküşoğlu, N. ve Erermiş, S. (2005). Ayrılma Anksiyetesi Bozukluğu Tanılı Bir Grup Çocukta Mizaç Özellikleri. *Ege Tıp Dergisi*, 44(1), 39-44.
- Berk, L. E. ve Meyers B. A. (2015). *Bebekler ve çocuklar: Prenatal Through Middle Childhood* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Berkowitz, L. ve Daniels, L. R. (1964). Affecting the salience of the social responsibility norm: Effects of past help on the response to dependency relationships. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68(3), 275.
- Bilgin, N. (1988). "Sosyal Psikolojiye Giriş". E.Ü.E.F.Y. No:48, s.271-303, İzmir
- Bilgin, Ö. (2019). İbn-i Sînâ'nın Mizaç Teorisi Sadece Fizyolojik Bir Sorun Mudur?. *Journal of International Social Research*, 12(65).

- Blau, P. M. (1964). Social exchange theory. *Retrieved September, 3(2007)*, 62.
- Boxer, P., Tisak, M. S. ve Goldstein, S. E. (2004). Is it bad to be good? An exploration of aggressive and prosocial behavior subtypes in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(2), 91-100.
- Bozarıslan, B. ve Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 86-108.
- Brief, A. P. ve Motowidlo, S. J. (1986). Prosocial Organizational Behaviors. *Academy of Management Review*, 11(4), 710-725.
- Bronfenbrenner, U, (1979), *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press,
- Bruce, T. (2012). *Early childhood education*. Hachette UK.
- Buysse, V. (1993). Friendships of Preschoolers with Disabilities in Community-Based Child Care Settings. *Journal of Early Intervention*, 17(4), 380-395.
- Büyüköztürk, ř. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 20. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, ř., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2012). *Örnekleme Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Carlo, G. ve Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 31(1), 31-44.
- Chaplin, T. M., Cole, P. M. ve Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5(1), 80.
- Cole, D., Vandercook, T. ve Rynders, J. (1988). Comparison of Two Peer Interaction Programs: Children with and without Severe Disabilities. *American Educational Research Journal*, 25(3), 415-439.

- Çağdaş, A. ve Seçer-Şahin, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlâk gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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*, 60(60), 555-576.
- Çekin, A. (2013). İmam hatip lisesi öğrencilerinin prososyal davranış eğilimleri üzerine nicel bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, 28.
- Çelik Kahraman (2019). *Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi ve 48-72 Aylık Çocuklarda Prososyal Davranışların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağlıoğlu, H. E., ve Alemdar, M. (2010, Eylül). Üstün Yetenekli Bir Çocuğun Ebeveyni Olmak. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 849-860.
- Darıca, N. (1992). Özürlü çocukların eğitiminde entegrasyonun önemi. *I Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar*. (Çev. Edt. T. Totan). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

- Diamond, K., Furgy, W. I. ve Blass, S. (1992, Ekim 1). Attitudes of Preschool Children Toward Their Peers with Disabilities: A Year-Long Investigation in Integrated Classrooms. *The Journal of Generic Psychology*, 154(2), 215-221.
- Diken, İ. H., ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek S. ve Göktaş, İ. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kişilerarası Problem Çözme ve Sosyal Becerileri ile Akran İlişkilerinin Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S. ve Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child development*, 65(2), 649-665.
- Dönmez, N. B. (2015). *Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara.
- Dunn, J. (2007). Siblings and socialization. *Handbook of socialization: Theory and research*, 309.
- Dunlop, K. H., Stoneman, Z. ve Cantrell, M. L. (1980). Social Interaction of Exceptional and Other Children in a Mainstreamed Preschool Classroom. *Exceptional Children*, 47(2), 132-141.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG], (2017). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*  
[http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Turkiyede\\_Kaynastirma\\_Butunlestirme\\_Yoluyla\\_Egitimin\\_Durumu.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf), 15/05/2021’de erişildi.

Eisenberg, N. (1992). *The caring child* (Vol. 28). Harvard University Press.

Eisenberg, N. (2003). Prosocial behavior, empathy, and sympathy. In M.H. Bornstein, L. Davidson, C.L.M. Keyes, ve K.A. Moore (Eds.) *Well-Being: Positive development across the life course*, 253-265. Mahwayh, NJ: Earlbaum.

Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., ve Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: a longitudinal study. *Child development*, 66(4), 1179-1197.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., ve Spinrad, T. L. (2006). *Handbook of child psychology* (Vol. 3). NJ: John Wiley ve Sons.

Eisenberg, N., ve Harry, B. (1982). *The Development of Prosocial Behavior*. Academic Press: Falk, Armin, Ernst Fehr, and Urs Fischbacher. 2008.

Eisenberg, N., ve Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.

English, K., Goldstein, H., Shafer, K., ve Kaczmarek, L. (1997). Promoting Interactions among Preschoolers with and without Disabilities: Effects of a Buddy Skills- Training Program. *Exceptional Children*, 63(2), 229–243. <https://doi.org/10.1177/001440299706300206>

Eripek. (1986). Eğitilebilir Geri Zekâlı Çocukların Alt Özel Sınıflara Seçimlerinde İzlenen Yöntem ve Bu Sınıfları Bitiren Çocukların Durumlarının Saptanması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 11(1), 269-291.

Eripek, S. (2002). *Özel Eğitim*. Anadolu Üniversitesi.

Erkuş, A. (2014). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I Temel Kavramlar ve İşlemler*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ersoy, N. (2015). *Araştırma Etiği*. Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 1(1), 2-8.

- Essa, E. L., ve Burnham, M. M. (2019). *Introduction to Early Childhood Cducation*. SAGE Publications.
- Esmer, Y., ve Özdaşlı, K. (2018). Akademik Yönetimde Psikolojik Sözleşme İhlali, Etik Liderlik ve Prososyal Davranışlar. *Ankara: Çizgi Kitapevi Yayınları*.
- Evins, Allison E., (2015). *The Effects of Inclusion Classrooms on Students with and Without Developmental Disabilities: Teachers' Perspectives on the Social, Emotional, and Behavioral Development of All Students in Inclusion Classrooms*. Graduate School of Professional Psychology: Doctoral Papers and Masters Projects. 31.
- Fabes, R. A., ve Eisenberg, N. (1998). Meta-analyses of age and sex differences in children's and adolescents' prosocial behavior. *Handbook of Child Psychology*, 3, 1-29.
- Farina, Brezzelli, Grazzani, ve Pepe. (2017). The Child Prosocial Behavior Questionnaire (CPBQ): Assessing toddlers' prosocial behavior. *18th European Conference on Developmental Psychology*, (s. 118-126). Utrecht, Netherlands.
- Fox, N. A., Schmidt, L. A., Calkins, S. D., Rubin, K. H., ve Coplan, R. J. (1996). The role of frontal activation in the regulation and dysregulation of social behavior during the preschool years. *Development and psychopathology*, 8, 89-102.
- Gaffney, M. (2019). Peer reciprocity and friendship in the classroom: a disabled student's experience. *Ethnography and Education*.
- Garfinkle, A. N., ve Schwartz, I. S. (2002). Peer Imitation: Increasing Social Interactions in Children with Autism and Other Developmental Disabilities in Inclusive Preschool Classrooms. *TECSE*, 22(1), 26-38.
- Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., ve Schattman, R. (1993). "I've counted Jon": Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional children*, 59(4), 359-372.

- Girli, A. (2007). Asperger Sendromlu ve Yüksek İşlevli Otistik Çocukların. *Özel Eğitim Dergisi*, 8(2), 23-43.
- Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 161-178.
- Gökdağ, R. (2004). Özgeci Davranış. S. Ünlü içinde, *Sosyal Psikoloji* (1. Baskı, s. 101- 114). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Greenwood, C. R., Walker, H. M., ve Hops, H. (1977). Issues in social interaction/withdrawal assessment. *Exceptional Children*, 43(8), 490-499.
- Güdük, A. H., ve Yılmaz, D. (2019). Kaynaştırma Sınıflarındaki Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Prososyal Davranışlarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2019054899
- Güleç-Aslan, Y., (2019). Erken çocukluk döneminde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları. *Özel gereksinimli çocuklar erken çocuklukta gelişim ve eğitim* (ss.283-299), Ankara: Vize Yayıncılık.
- Güven-Metin, G. (1999). *Dramanın 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hamlin, J. K., Wynn, K., ve Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, 450(7169), 557-559.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., ve Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224-240.
- Heward, W. L., Alber-Morgan, S. R., ve Konrad, M. (2017). *Exceptional children: An Introduction to Special Education*. Pearson Education/Merrill/Prentice Hall.
- Hoffmann, M. L. (1982). Development of Prosocial Motivation: Empathy and

- Guilt. N. Eisenberg içinde, *The Development of Prosocial Behavior* (s. 281-313). New York: Academic Press.
- Homans, G. C. (1961). The humanities and the social sciences. *American Behavioral Scientist*, 4(8), 3-6.
- Holahan, A. ve Costenbader, V. (2000). A Comparison of Developmental Gains for Preschool Children with Disabilities in Inclusive and Self-Contained Classrooms. *TECSE*, 20(4), 224-235.
- Institute for Work & Health. (2015, Nisan). *Institute for Work & Health*. Primary, secondary and tertiary prevention: <https://www.iwh.on.ca/what-researchers-mean-by/primary-secondary-and-tertiary-prevention> adresinden alındı.
- Kamps, D., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia, J., ve Kane, L. G. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Exceptional children*, 68(2), 173-187.
- Karadağ, E. ve Mutafoçular, I. (2009). Prososyal Davranış Ekseninde Özgeciliik Üzerine Teorik Bir Araştırma. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz,(8), 41-69.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 25. Basım. Ankara: Nobel.
- Karylowski, J. (1982). Doing good to feel good v. doing good to make others feel good: Some child-rearing antecedents. *School Psychology International*, 3(3), 149-156.
- Kaya, Z. (2012). Gelişim ve Öğrenme (Edt. Z. Kaya). *Öğrenme ve Öğretme: Kuramlar, Yaklaşımlar ve Modeller*, (s. 1-27). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keilty, B. (2010). *The Early Intervention Guidebook for Families and Professionals /Partnering for Success*. Teachers College Press.

- Khoury-Kassabri, M., Benbenishy, R., ve Astor, R.A. (2005). The Effects of School Climate, Socioeconomics, and Culturel Factors on Student Victimization in Israel. *Social Work Research*, 29(3), 165-180.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel Eğitimde Kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. *Özel Eğitim (17-22)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, (1018).
- Koçyiğit, S. (2015). Ana Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen-Rehber Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 391-415.
- Kumru, A., Carlo, G. ve Edwards, C. P. (2004). Relational, Cultural, Cognitive, and Affective Predictors of Prosocial Behaviors [Olumlu Sosyal Davranışların İlişkisel, Kültürel, Bilişsel ve Duyuşsal Bazı Değişkenlerle İlişkisi] *Türk Psikoloji Dergisi*, 19, 109- 125.
- Kumru, A., Sayıl, M., ve Yağmurlu, B. (2008). Yaşanılan Şehrin Büyüklüğü, Annenin Sosyalleştirme Hedefleri, Yeterlik Algısı, Akran Yönetimi ve Çocukların Olumlu Sosyal Davranışları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler. In *XV. National Psychology Congress, Istanbul, Turkey*.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004) *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Landis J.R. ve Koch G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data, *Biometrics*, 33(11), 59-174.
- Lobato, D., Barbour, L., Hall, L. J., ve Miller, C. T. (1987). Psychosocial Characteristics of Preschool Siblings of Handicapped and nonhandicapped Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15(3), 329-338.
- Mcdevitt, T. M., Lennon, R., ve Kopriva, R. J. (1991). Adolescents' perceptions of mothers' and fathers' prosocial actions and empathic responses. *Youth ve Society*, 22(3), 387-409.

- Meisels, J. P. (2000). Early Childhood Intervention: A Continuing Evolution. M. Shonkoff içinde, *The Handbook of Early Childhood Intervention* (s. 3-17). Edinburgh: Cambridge University Press.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 34 -36
- Metin, N. (2000). Kaynaştırma Sınıfında Normal Çocuğun Durumu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 227-232.
- Metin, N. ve Şenol, F. B. (2017). Kaynaştırma Uygulaması Yapılan Anasınıflarında İşbirliği Yardımlaşma Paylaşma Davranışlarının İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 10(51).
- Michalik, N., M., Eisenberg, N., Spinrad, T., L., Ladd, B., Thompson, M., ve Valiente, C. (2007). “Longitudinal Relations Among Parental Emotional Expressivity and Sympathy and Prosocial Behavior in Adolescence”, *Social Development*, Volume 16, Number 2, p. 286–309.
- Miller, A. L., Gouley, K. K., Shields, A., Seifer, R., Dickstein, S., Fox, C., ve Radtke, H. (2002). Children's Social and Emotional Competence in Head Start Classrooms: Observational Methods. *Head start national research conference*. Washington, DC. June 26–29.ED469414
- Miller, P. A., ve op de Haar, M. A. J. (1997). Emotional, cognitive, behavioral, and temperament characteristics of high-empathy children. *Motivation and Emotion*, 21(1), 109-125.
- Mills, G. E., ve Gay, L. R. (2016). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. Edinburg: Pearson Education.
- Morrison, G. S. (2007). *Early childhood education today*. Kevin M. Davis.

- Mutafçılar, I. (2008). *Özgeciliik kavramının tarihsel gelişimi ve öğretmen özgeciliği üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Noggle, A. K., ve Stites, M. L. (2018). Inclusion and preschoolers who are typically developing: The lived experience. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 511-522.
- Öğretir, A. D. (1999). *Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Oyun Davranışlarıyla Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Önal, F. (2018). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Çocukların Prososyal Davranışlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Öncül, N., ve Batu, E. S. (2005). Normal Gelişim Gösteren Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 37-54.
- Özdevecioğlu, M. (2009). Örgütlerarası Vatandaşlık Davranışları: Teorik Çerçeve ve Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (33), 47-67.
- Öztürker, B. (2014). *6 yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışları ile anne ve öğretmen özgeciliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Park, K. A., ve Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child development*, 1076-1081.
- Parker, J. G., ve Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological bulletin*, 102(3), 357.

- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget. *Journal of research in science teaching*, 2(3), 176-186.
- Prior, M., Sanson, A., Smart, D., ve Oberklaid, F. (2000). Pathways from infancy to adolescence: Australian Temperament Project 1983–2000. *Melbourne, Australia: Australian Institute of Family Studies*.
- R. H. G. M. (2013). *Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. CAPİTA İnternational Development. Haziran.
- Rafferty, Y., ve Griffin, K. W. (2005). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers. *Journal of Early Interventions*, 27(3), 173-192.
- Rafferty, Y., Piscitelli, V., ve Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 467-479.
- Richardson-Gibbs, A.M., ve Klein, M.D. (2014). Making preschool inclusion work: Strategies for supporting children, teachers, and programs. Brookes.
- Roberts, W., ve Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child development*, 67(2), 449-470.
- Roeyers, H. (1996). The Influence of Nonhandicapped Peers on the Social Interactions of Children with a Pervasive Developmental Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 303-320.
- Rossetti, Z., ve Keenan, J. (2018). The nature of friendship between students with and without severe disabilities. *Remedial and Special Education*, 39(4), 195-210.
- Rutkowska, D., ve Szuster, A. (2011). Choosing an interaction partner: the role of representations of other people and coding systems in the preference pattern for selection criteria. *Studia Psychologica*, 53(2), 185.

- Rutter, Tizard ve Withmore (Eds) (1967). *Education, Health and Behaviour*. New York: Robert E. Kerieber.
- Salend, ve Duhaney. (1999). The Impact of Inclusion on Students With and Without Disabilities and Their Educators. *Remedial and Special Education, 20*(2), 114-126.
- Sameroff, A. J., ve Fiese, B. H. (1995). *Transactional Regulation: The Development Ecology of Early Intervention*.
- San-Bayhan, P. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Santrock, J. W. (2007). *A topical approach to life-span development*, 3E. Ch, 5, 192.
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam Boyu Gelişim*, (Çev. Edt. G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Saraç, T., ve Çolak, A. (2012, Nisan). Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüş ve Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 13-28.
- Sasso, G., ve Rude, H. (1988). The Social Effects of Integration on Nonhandicapped Children. *Education and Training in Mental Retardation, 23*(1), 18-23. Retrieved May 31, 2020, from [www.jstor.org/stable/23878418](http://www.jstor.org/stable/23878418)
- Seven, S. (2010). Sosyal Davranış Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*(194).
- Shokoohi-Yekta, M., ve Hendrickson, J. M. (2010). Friendships with Peers with Severe Disabilities: American and Iranian Secondary Students' Ideas about Being a Friend. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 23*-37

- Skinner, B. (1963). Behaviorism at Fifty. *Science*, 140(3570), 951-958. Retrieved May 5, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/1711326>
- Smith, C. A., Organ, D. W. ve Near, J. P. (1983). Organizational Citizenship Behavior: Its Nature and Antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68(4), 653-663.
- Staub, E. (1992). The origins of caring, helping, and nonaggression: Parental socialization, the family system, schools, and cultural influence. *Embracing the other: Philosophical, psychological, and historical perspectives on altruism*, 390-412.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Sucuoğlu, B. (2013). *Zihinsel Engelliler ve Eğitimleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2019). Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Bütünleştirme. Tohum Otizm Vakfı.
- Sucuoğlu, B., ve Bakkaloğlu, H. (2018). *Okul öncesinde kaynaştırma: Öğretmen eğitimi*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Swit, C. ve McMaugh, A. (2012). Relational aggression and prosocial behaviours in Australian preschool children. *Australian Journal of Early Childhood*, 37 (3), 30-34.
- şahbaz. (2007). Normal Öğrencilerin Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Engelli Öğrenciler Hakkında Bilgilendirilmelerinin Engellilerin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 199-208.
- şahin, H. (2006). Öfke denetimi eğitimininlerde gözlenen saldırgan davranışlar etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (26), 47-61.

- Şahinoğlu, N. (2010). *Tükenmişlik sendromu ile mizaç ve karakter boyutları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Şen, M., ve Teke, N. (2019). Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Akran Formu: Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 20.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (1997). *573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname* (KHK). [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/10111011\\_ozel\\_egitim\\_kanun\\_hukmunda\\_kararname](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname). Pdf, 15/05/2021'de erişildi.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1997). *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (Mevzuat)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı: [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/10111011\\_ozel\\_egitim\\_kanun\\_hukmunda\\_kararname.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf), 15/05/2021'de erişildi.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeli\\_07072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf), 15/05/2021'de erişildi.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Kaynaştırma Eğitimi*, [http://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma%20E%C4%9Fitimi.pdf](http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma%20E%C4%9Fitimi.pdf), 21/06/2021'de erişildi.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2017). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi*, [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/21112929\\_kaynastirma\\_genelge.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf), 15/05/2021'de erişildi.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.

- Tremblay, R. E., Vitaro, F. ve Gagnon, C. (1992). A Prosocial Scale for the Preschool Behavior Questionnaire. *International Journal of Behavioral Development, 15*, 227-245
- Trommsdorff, G. (1991). Child-rearing and children's empathy. *Perceptual and Motor Skills, 72*(2), 387-390.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (2021, 05 17). *Yardım Etme*. Türk Dil Kurumu: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Uzmen, F. S. (2001). *Okul öncesi 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). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*,193- 212.
- Ünal, F. (2007). Çocuklarda empatinin gelişimi: Empatinin gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 176.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı. *Sosyoloji Konferansları, (35)*, 29-56.
- Voight, A. M., Geller, J. D., ve Nation, M. (2014). Contextualizing the “Behavior Gap” Student Prosocial Behavior and Racial Composition in Urban Middle Schools. *The Journal of Early Adolescence, 34*(2), 157-177.
- Weir, K., Stevenson, J., ve Graham, P. (1980). Behavioral deviance and teacher ratings of prosocial behavior: Preliminary findings. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 19*(1), 68-77.

- Yağmurlu, B., Sanson, A., ve 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., Waxler, C. Z., Barrett, D., Darby, J., King, R., Pickett, M., ve Smith, J. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development*, 118-125.
- Yavuzer, N. (2017). Bir Prososyal Davranış Kaynağı Olarak Özgeci Motivasyonun İlgili Alan Yazısını Değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 105.
- Yeşiltaş, M., Kanten, P. ve Sormaz, Ü. (2013). Otantik Liderlik Tarzının Prososyal Hizmet Davranışları Üzerindeki Etkisi: Konaklama İşletmelerine Yönelik Bir Uygulama. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42(2), 333-350.
- Yıldız, S., Taştan Boz, İ. ve Yıldırım, B. F. (2012). Kişilik Tipi ile Olumlu Sosyal Davranış Arasındaki İlişki: Marmara Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir 177 Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 215-233.
- Yılmaz, E. (2016). 48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözmebecerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18, 117-130.
- Yılmaz, E., Ural O., ve Güven, G. (2018). 48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Geçerlik-Güvenirlik Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 641-652.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Geiger, T. C., ve Crick, N. R. (2005). Relational and Physical Aggression, Prosocial Behavior, and Peer Relations: Gender

Moderation and Bidirectional Associations. *The Journal of Early Adolescence*,  
25(4), 421-452.



## EKLER

### 7.1. EK - Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği

Okul öncesi Dönemde Bütünleştirmeye Duyarlı Prososyal Davranış Ölçeği'ne ait örnek maddeler ekte yer almaktadır. Ölçeğin tamamına erişmek isteyenlerin ölçeği geliştiren Hüsna Hümeysra Sağıroğlu'na ..... adresinden ulaşarak gerekli uygulama iznini almalarından memnuniyet duyulacaktır.

Örnek: Senaryo 1:

(Yardım etme)

Merhaba, ben Bilge. Biliyor musun ben çizgi film izlemeyi çok severim. Bugün de arkadaşlarımla çizgi film izleyecektik ki yanımıza Cihan geldi. Cihan görme engelli bir arkadaşımız, yani etrafı göremiyor. Hani körebe oynarken gözlerimizi kapattığımızda etrafı göremeyiz ya, işte aynen öyle. Cihan da bizimle çizgi film izlemek istedi. Ancak çizgi filmi nasıl izleyecek ki? Acaba ne yapabilirim?

## 7.2. EK - Parmak Kuklalar



### 7.3. EK - Etik İzni



#### 7.4. EK - MEB İzni

#### 7. 5. EK - Veli Onay Formu

### VELİ ONAY FORMU

Sevgili Veli,

Bu çalışma, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Hüsna Hümeysra Sağıroğlu tarafından, Dr. Öğr. Üyesi Nihan Şahinkaya ve Doç. Dr. Yeşim Güleç Aslan danışmanlığında yürütölmektedir.

#### ***Çalışmanın amacı;***

Karışksız olarak bir başkasını mutlu etmek adına çabalama amacıyla gösterilen davranışlara prososyal davranışlar denir (Swit ve McMaugh, 2012). Çocukların prososyal davranışlarına yönelik birçok ölçme aracı bulunsa da bu araçlar genellikle verileri aileler ya da öğretmenler aracılığıyla topladığından çocuklara doğrudan ulaşamamaktadır. Bu sebeple bu çalışma, bütünleştirme ortamında bulunan tipik gelişimli okul öncesi grubu çocukların prososyal davranışlarının (olumlu sosyal davranışlar) bireysel farklılıklar alt temasını da içererek ölçebilecek bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmaktadır.

Çocuğunuz bu çalışma esnasında eğlenceli vakit geçirirken çocuğunuzun bireysel farklılıklar konusunda bir farkındalık elde edeceği ve dil ve iletişim becerilerine katkıda bulunulacağı düşünölmektedir.

#### ***Çocuğunuzun katılımcı olarak ne yapmasını istiyoruz?***

Amacımız doğrultusunda çocuğunuza ana karakterin ağzından biri alıştırma hikâyesi olmak üzere toplamda yedi kısa hikâye okunacaktır. Bu süreçte, ana karakter bir parmak kukla ile canlandırılacaktır. Bu hikâyelerin sonlarında ana karakter bir durum ile karşı karşıya kalacak ve çocuğunuza “Sence şimdi ne yapmalıyım?” diye soracaktır. Çocuğunuz verdiği cevaba göre bir puan elde edecektir. Cevaplar ses kaydı ile kaydedilecek ancak kayıtlar yazıya döküldükten sonra silinecektir. Sizden istediğimiz iznin yanı sıra çocuğunuzdan da sözsel olarak izin isteyeceğimizi ve araştırmaya katılıp katılmamasının çocuğunuzun kararı olacağını belirtmek isteriz. Çocuğunuzun kişisel bilgileri asla araştırmacılar dışındaki kişilerle paylaşılmayacak ve hiçbir yerde kullanılmayacaktır.

### ***Sizden katılımcı olarak ne yapmanızı istiyoruz?***

Siz ebeveynlerden, çocuklarınızın araştırmamıza katılmasına izin vermenizi rica ediyoruz. Veri toplama sürecinin, çocuğun kendi anasınıfında, öğretmen gözetiminde yapılacağını, çocuğun herhangi bir noktada araştırmaya devam etmeyi istememesi durumunda zorlanmayacağını garanti ederiz. Çocuğa anlatılan hikâyeler onların yaratıcılığı ve hayal güçleri doğrultusunda tamamlanması gerektiğinden, doğru ya da yanlış bir cevabı olmayan bu hikâyelerin tamamlanması sürecinde çocuğa herhangi bir müdahalede bulunulmaması önemlidir.

### ***Bilgiler ne amaçla ve nasıl kullanılacak?***

Elde edilen bilgiler kullanılırken katılımcıların kişisel bilgileri üçüncü bir kişi ile hiçbir şekilde paylaşılmayacak ve başka kişiler tarafından ulaşılabilir olmayacaktır. Tüm katılımcılar bir araştırma numarası ile kodlanacak ve çocukların isimleri gizli tutulacaktır. Sonuçlar bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Çocukların prososyal davranışları üzerine elde edilen bulgular erken çocukluk eğitimi ve özel eğitim kapsamında yapılacak araştırmalara katkı sağlayacaktır.

***Uygulama sırasında çocuğunuz devam etmek istemediğini belirtirse, çalışmaya derhal son verilecektir.***

Çalışma hakkında bilgi almak ya da araştırma sonuçlarını öğrenmek isterseniz aşağıda belirtilen iletişim bilgisinden ulaşım sağlayabilirsiniz.

**Hüsna Hümevra SAĞIROĞLU:**

Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra araştırmacıya ulaştırınız. Desteğiniz için şimdiden teşekkürler.

Bana araştırma ile ilgili verilen bilgileri okudum ve kopyasını aldım.

Bu çalışmayı:

Evet, onaylıyorum \_\_\_\_ Hayır, onaylamıyorum \_\_\_\_

Velinin adı-soyadı: \_\_\_\_\_

Bugünün Tarihi: \_\_\_\_\_

Çocuğun adı soyadı ve doğum tarihi: \_\_\_\_\_

## 7.6. EK- Ölçeğin Puanlanmasında Kullanılan Kategoriler ve Kodlamalar

Boyut	Prososyal Cevap (1)	Alternatif Prososyal Cevap (0)	Prososyal Olmayan Cevap (0)
Yardım Etme (1. Senaryo)	Ona çizgi filmin nasıl göründüğünü seslendiğini ona böyle böyle (hareketleriyle) anlatsın	Oyun oynasınlar	Bence izleyemez
Yardım Etme (2. Senaryo)	Sayı sayarken zorlanıyorsa arkadaşlarının ona yardım etmesi lazım, neden onu oyundan çıkartıyorlar ki	Bu durumu kabul etmesin	O oyundan çıkar başkası gelir
Paylaşma (3. Senaryo)	Onunla da paylaşsın	Okulda bırakır stickerları okulda oynayabilir	Ayağı iyileşince kırtasiyeye gidebilir
Paylaşma (4. Senaryo)	O zaman ona da seninkinden ver	Görevliyi yakalayıp ondan kek iste	Eve gittiğinde annesinden istesin
Rahatlatma (5. Senaryo)	Onu mutlu edecek şeyler yap		Onların kafalarına su dök
Rahatlatma (6. Senaryo)	Onun yanında ol, yanına git	Ona yardım ederim (ne yaparak yardım edersin?) bilmem	Bilmem (açıklama) bir şey yapmam

## 7. 7. EK - İlk Uzman Görüş Formu

### Bireysel Farklılıklara Dayalı Prososyal Davranış Ölçeği Geliştirme Çalışması

Sayın Hocam,

Ülkemizde kaynaştırma eğitimi anaokulu düzeyinden itibaren başlatılmakta ve lise döneminin sonuna kadar devam etmektedir. Özel gereksinimli bireyler, yüksek öğretim kurumlarında da eğitim görmeye devam edebilmektedir. Bu kaynaştırma sürecinin başlangıcı anaokulu düzeyi olduğundan, bu çalışmada anaokulu yaş aralığında (4-5 yaş grubu), 5 ay ya da daha fazla özel gereksinimli bireyler ile vakit geçirmiş olan (sınıf ortamında ya da ev ortamında) tipik gelişimli çocukların olumlu sosyal davranışları (prososyal davranış) incelenmek istenmektedir.

Özel gereksinimli bireyler ile tipik gelişimli bireylerin kaynaştırılmasında bireysel farklılıklar ön plana çıktığından bu ölçek çocukların olumlu sosyal davranışlarını bireysel farklılıklara odaklanarak incelemek üzere tasarlanmaktadır. Bu ölçek çocuklar ile birebir yapılacak görüşmelerde kullanılarak veriler toplanacaktır. Ölçekte dört kısa senaryoyu içermektedir. Senaryolar, prososyal davranışın üç temel alt başlığına uygun olarak hazırlanmış, bu başlıklar sizin görüşünüz için senaryo başlarına not edilmiştir. Araştırmacı tarafından çocuklara senaryolarla alakalı basit karikatürler gösterilerek senaryolar okunacaktır. Veri toplama aracını uygulamadan önce, konu ile alakalı olmayan başka bir senaryo ile çalışmaya başlanacaktır. Bu sayede çocuğun sistemi anlaması ve bir ısınma aşaması geçirmesi istenmektedir.

Senaryo sonunda ana karakterin içinde bulunduğu durumda nasıl davranması gerektiği ile ilgili bir soru sorulacaktır. Çocuğun verdiği cevap, sınıflandırılmış cevap gruplarından hangisine uyuyorsa o gruba göre puanlanma yapılacaktır. Çocuğun ölçekten alabileceği en küçük puan 4, en yüksek puan ise 40'tır. Ölçekten yüksek puan alınması, çocuğun prososyal davranışının daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Aşağıda yer alan senaryoları okuyarak her bir maddenin karşısında yer alan "Uygun", "Uygun değil" ve "Uygun ancak Yetersiz" şıklarından birisini işaretleyebilirsiniz. Ayrıca herhangi bir madde için "Uygun değil" ya da "Uygun

ancak Yetersiz” şikkını işaretlemiş iseniz, tabloda alt kısımda bulunan “öneri” alanında konu ile ilgili görüş ve önerilerinizi belirtmeniz, veri toplama aracının son halini oluşturmada büyük önem arz edecektir.

**Prososyal davranışla ilgili olmayan giriş senaryosu:**

Merhaba, benim adım Burak! Biliyor musun, ben anaokuluna gidiyorum. Sen de gidiyor musun? (Yanıt beklenir, yanıtı göre cevaplanır.) Aaa öyle mi, demek sen de gidiyorsun/gitmiyorsun. Ben bugün okuldan dönerken ne gördüm biliyor musun? Küçük bir kutu. Kutunun kapağı kapalıydı. Çok uğraştım ama bir türlü açamadım, kapak sıkışmış. Kutuyu sallayınca içinden tıklar tıklar sesler geliyor. O yüzden içinden ne çıkacağını çok merak ediyorum, o yüzden kutuyu kırıp içindekine bakmak istiyorum. Ama kutuyu yoldan buldum dedim ya, belki de sahibi onu arıyordu. Sence ben ne yapmalıyım?

Senaryolar				Uygun	Uygun Değil	Uygun ancak Yetersiz	ÖNERİ*
1	<b>(Yardım Etme)</b> (Senaryo 1)						
	<b>Cevaplar</b>	<b>Puanlar</b>	<b>Uygun</b>	<b>Uygun Değil</b>			
	Hayır, yardım etme	1 puan					
	Deniz’e yardım et	4 puan					
	Umut’a yardım et	7 puan					
	Her ikisine de yardım et	10 puan					
*	<b>*Öneri (Önerilerinizi buraya yazınız)</b> <b>Senaryo:</b> <b>Senaryonun alt başlık ile uyumu:</b> <b>Puanlama:</b>						
2	<b>(Yardım etme - Rahatlatma)</b> (Senaryo 2)						
	<b>Cevaplar</b>		<b>Uygun</b>	<b>Uygun</b>			

		<b>Puanlar</b>		<b>Değil</b>				
	Oyuna katılamayacağını söyle	1 puan						
	Oyuna katılamayacağını söyle ve neden katılamayacağını anlat	4 puan						
	Başka bir oyun oynamayı öner	7 puan						
	Cihan'a oyunu açıkla ve ona oyunu nasıl oynayabileceklerin e dair öneri ver ve ondan da fikir al	10 puan						
*	<b>Öneri</b> <b>Senaryo:</b> <b>Senaryonun alt başlık ile uyumu:</b> <b>Puanlama:</b>							
3	<b>(Paylaşma)</b> <b>(Senaryo 3)</b>							
	<b>Cevaplar</b>	<b>Puanlar</b>	<b>Uygun</b>	<b>Uygun Değil</b>				
	Götür göster ama verme kendine sakla / Hiç götürme kendine sakla	1 puan						
	Götür bazılarını paylaş	4 puan						
	Götür, bir tane kendine ayır ve geri kalanı paylaş	7 puan						
	Götür tamamını paylaş	10 puan						
*	<b>Öneri</b> <b>Senaryo:</b> <b>Senaryonun alt başlık ile uyumu:</b> <b>Puanlama:</b>							

4	<b>(Yardıml etme - Rahatlatma)</b> (Senaryo 4)							
	<b>Cevaplar</b>	<b>Puanlar</b>	<b>Uygun</b>	<b>Uygun Değil</b>				
	Yanına gitme	1 puan						
	Yanına git ve neden oyuna katılamayacağını anlat	4 puan						
	Başka bir oyun oynamayı öner	7 puan						
Ceren'e oyunu açıkla ve ona oyunu nasıl oynayabileceklerine dair öneri ver ve ondan da fikir al	10 puan							
*	<b>Öneri</b> <b>Senaryo:</b> <b>Senaryonun alt başlık ile uyumu:</b> <b>Puanlama:</b>							

## 7. 8. EK - İkinci Uzman Görüş Formu

### Bireysel Farklılıklara Dayalı Prososyal Davranış Eğilimi Ölçeği

Sayın Hocam,

Özel gereksinimli bireyler için kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ülkemizde okul öncesi dönemden itibaren başlamakta ve lise döneminin sonuna kadar devam etmektedir. Ulusal olarak yapılan sınavı kazandıkları takdirde, yüksek öğretim kurumlarında da eğitim görmeye devam edebilmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme sürecinin başlangıcı okul öncesi düzeyi olduğundan, bu çalışmada anaokulu yaş aralığında (4-5 yaş grubu), özel gereksinimli sınıf arkadaşları ile bir dönem ya da daha fazla vakit geçirmiş olan tipik gelişim gösteren çocukların olumlu sosyal davranışları (prososyal davranış) incelenmek istenmektedir. Bu amaçla, farklılıklara yönelik prorsosyal davranış ölçme aracı geliştirmeye çalışmaktayız.

Ölçek geliştirmeye çalışmasında veriler, tipik gelişim gösteren çocuklarla birebir görüşülerek toplanacaktır. Ölçek altı kısa senaryoyu içermektedir. Senaryolar, pek çok altbaşlığı bulunan prososyal davranışın üç temel alt başlığına uygun olarak hazırlanmış, bu başlıklar sizin görüşünüz için senaryo başlarına not edilmiştir. Uygulama süresi ve çalışma grubunu dikkate alınarak, her bir alt başlık için 2 senaryo oluşturulmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Senaryolar, parmak kuklalar kullanılarak çocuklara okunacaktır. Veri toplama aracını uygulamadan önce, konu ile alakalı olmayan başka bir senaryo ile çalışmaya başlanacaktır.

Senaryo sonunda ana karakterin içinde bulunduğu durumda nasıl davranması gerektiği ile ilgili bir soru sorulacaktır. Çocuğun verdiği cevap, beklenen prososyal davranışa uygunsa 1, uygun değilse 0 puan alacaktır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 6'dır. Ölçekten alınan yüksek puan, çocuğun prososyal davranış gösterme eğiliminin daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Geçerlilik ve güvenilirlik için veriler toplandıktan sonra, verilen cevaplar incelenerek uygun ve uygun değil kategorileri oluşturulacaktır.

Aşağıda yer alan senaryoları okuyarak her bir maddenin karşısında yer alan "Uygun", "Uygun değil" ve "Uygun ancak Yetersiz" şıklarından birisini

işaretleyebilirsiniz. Ayrıca herhangi bir madde için “Uygun değil” ya da “Uygun ancak Yetersiz” şikkını işaretlemiş iseniz, tabloda alt kısımda bulunan “öneri” alanında konu ile ilgili görüş ve önerilerinizi belirtmeniz, veri toplama aracının son halini oluşturmada büyük önem arz edecektir.

### Giriş Senaryosu (Isınma)

(Senaryo)

		Uygun	Uygun ancak Yetersiz	Uygun Değil
1	(Yardım etme) Merhaba, ben Bilge. Biliyor musun ben çizgi film izlemeyi çok severim. Bugün de arkadaşlarımla çizgi film izleyecektik ki yanımıza Cihan geldi. Cihan görme engelli bir arkadaşımız, yani etrafı göremiyor. Hani körebe oynarken gözlerimizi kapattığımızda etrafı göremeyiz ya, işte aynen öyle. Cihan da bizimle çizgi film izlemek istedi. Ancak çizgi filmi nasıl izleyecek ki? Acaba ne yapabilirim?			
Öneri				
2	(Senaryo 2- Yardım etme)			
Öneri				
3	(Senaryo 3- Paylaşma)			
Öneri				
4	(Senaryo 4- Paylaşma)			
Öneri				
5	(Senaryo 5- Rahatlatma)			

Öneri				
6	(Senaryo 6- Rahatlatma)			
Öneri				





<b>H.H. SAĞIROĞLU</b>	<b>OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BÜTÜNLEŞTİRMEYE DUYARLI PROSOSYAL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ</b>	<b>2021</b>
---------------------------	--	-------------