



Kaynaştırma Sınıflarındaki Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Davranışlarının İncelenmesi*

Investigation of Prosocial Behaviors of Typically Developing Students Who Have Been in Inclusion Classes

Ayşe Hicret GÜDÜK**, Dilara YILMAZ***

• *Geliş Tarihi:* 02.03.2019 • *Kabul Tarihi:* 28.08.2019 • *Yayın Tarihi:* 20.09.2019

Kaynakça Bilgisi: GÜDÜK, A. H., & YILMAZ, D. (2019). Kaynaştırma sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal davranışlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2019054899

Citation Information: GÜDÜK, A., H. & YILMAZ, D. (2019). Investigation of prosocial behaviors of typically developing students who have been in inclusion classes. *Hacettepe University Journal of Education*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2019054899

ÖZ: Bu çalışma, ilkokulların tam zamanlı kaynaştırma programında öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal davranışlarını incelemek amacıyla yapılmış tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma için kaynaştırma sınıfları belirlenirken farklı engelleme sahip olan öğrencilerin bulunduğu sınıflar tercih edilmiştir. Çalışmada kaynaştırma sınıflarına ilaveten bir tane de normal eğitim sınıfı araştırmaya dahil edilmiştir. Böylelikle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal davranışlarının ortaya çıkmasında, kaynaştırma öğrencisinin varlığı ve engel türünün belirleyici olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2013–2014 yılında eğitim gören 172 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile Çalık ve arkadaşları tarafından (2009) geliştirilen “Sosyal Davranışlar Eğilim Ölçeği” (PSDEÖ) kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, farklı engeli olan öğrencilerin kaynaştırıldığı sınıflarda eğitim görme ve cinsiyet faktörleri ile sosyal davranışlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma, sosyal davranışlar, ilkokul

ABSTRACT: This research objectives to investigate prosocial behavior of students who have been training at full time inclusion classes at first grade fourth class. This study is a descriptive research and in the survey research model. For this study, the classes with students with different obstacles were preferred. Hereby, it has also been investigated whether disability friends are a determining factor in the emergence of prosocial behaviors of students with normal development. The sample of the research consisted of 172 students with normal development who were attending to the full-time integration classes in the fourth grade of Kocaeli province Izmit county primary school in 2013-2014 academic year. The "Personal Information Form" developed by the researchers and the "Prosocial Behavior Tendency Scale" developed by Çalık et al. (2009) were used as data collection tools in the research. The data obtained in this study were evaluated with the SPSS 20.0 package program. As a result of this research, it has been determined that there are differences between the prosocial behaviors of the students who showed normal development according to the gender and type of disability of inclusive students.

Key words: Inclusion, prosocial behavior, primary education

* Bu çalışma 22.10.2017 tarihinde The Asian Conference on Education’da (ACE2017) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Öğr. Gör., Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi A. B. D., Kocaeli-TÜRKİYE. e-posta: ahguduk@gmail.com (ORCID: 0000-0001-8951-0725)

*** Arş. Gör., Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli-TÜRKİYE. e-posta: dilara.yilmaz@kocaeli.edu.tr (ORCID: 0000-0001-5539-8261)

1. GİRİŞ

Son zamanlarda prososyal davranış (PSD), kavramı çok sık kullanılır olmuştur. PSD, olumlu kişilerarası ilişkiler olarak isimlendirilmiştir. Bunlar işbirliği, empati, paylaşma gibi diğer kişilerin mutluluğu ile alakalı ve onların yararı ile ilgili duygu ve düşüncelerdir. Araştırmacılara göre olumlu sosyal davranışlar ahlaki muhakeme ve empati becerileri olarak da tanımlanmaktadır (Kumru ve ark., 2004). Eisenberg ve Fabes (1998), konuyu incelerken, PSD'ı bir sonraki davranışa yarar sağlayacak gönüllü davranış olarak tanımlamışlardır. Yarrow ve arkadaşları (1976), PSD'ı (a) paylaşma, (b) yardım etme ve (c) rahatlatma olarak üç farklı davranışsal kümede tanımlamışlardır (Akt: Voight ve ark., 2014).

Bireyin başkalarının iyiliğini düşünerek yararlı olma amacıyla hareket etmesi, diğerleri için çaba harcaması, etrafındaki çalışanların, grubun ya da örgütün refahını sağlamak amacıyla sergilediği davranışlar, olumlu sosyal davranışlar olarak değerlendirilir (İpek, 2014). PSD'ın çok boyutlu bir yapısının olması tüm boyutları araştırmayı ve üzerinde düşünmeyi zorlaştırmaktadır. Bu boyutlar faydacı (benmerkezci) yardım davranışları ile özgeci ya da diğergam olarak değerlendirilebilecek yardım davranışları bulunmaktadır (Rutkowska ve Szuster, 2011; Çalık ve ark. 2009). Benmerkezli PSD'lar, başkalarının iğneleyici bakışından, kişinin kendi mutsuzluğundan kaçması veya faydalı olma eğilimidir. Özgeci veya başkaları odaklı PSD'lar, bireyin kendisi ile ilgili değildir. Diğer insanlara yönelik olumlu duygu, değerlere ve davranışlara odaklanır (Çalık ve ark., 2009) ve karşılık alma beklentileri yoktur (İpek, 2014). Başkaları odaklı PSD'lar, başkalarının eleştirisinden ya da bireyin kendi üzüntü durumundan kurtulmak için başkalarına yardım etmeye istekli olma özelliği ile benmerkezli PSD'lardan ayrılmaktadırlar (Çalık vd. 2009). PSD, başkalarının yararı için dışsal bir ödül beklemeden yapılan eylemlerdir. PSD'ta bir bedel ödeme, fedakârlık veya risk söz konusudur. Örneğin, sorumluluk bilinci, toplum koşulları, itibar ve eşitlik gibi içten gelen değerler PSD üzerine kurulmuş unsurlardır (İpek, 2014). PSD sadece bir sosyal beceriler grubu değildir. Tamamen geliştiğinde arkadaşlık, şevkat, samimiyet ve empatiyi de içini alan, diğer insanları da kapsamına alan düşünce tarzının ve becerilerinin de kazanmasına öncülük eder (Bayhan ve Artan, 2009).

PSD'in en başında gelen özgecilik kavramı ilk olarak 19. Yüzyılda Auguste Comte tarafından ortaya atılmış olup başkaları için yaşama isteği olarak tanımlanmıştır. Durkheim'a göre ise özgecilik başkaları için yapılan sıradan bir iyilik veya kibarlık değildir; kişisel çıkar olmadan yapılan gönül hareketidir (Dubeski, 2001). PSD'ın diğer boyutları ahlakla ilgili olmayan ve hatta ahlaka ters düşen davranışlar olup özgecilik bunun tam tersi şeklinde güdülenmektedir. Faydacı ya da pragmatik yardım, iyilik yapan kişinin kendisiyle ilgili bir durumdur. Özgecilikte olduğu gibi tamamen karşı tarafın menfaati söz konusu değildir, önemli olan kişinin kendisinin hisleridir. Dolayısıyla ben merkezci bir yardım türüdür. Gözlemlenilen yardım başkaları çevredeyken, ihtiyacı olan birilerine yardım etme eğilimini ifade ederken gözlemsiz yardım bunun tam tersi bir durumdur. Prososyal davranışlardan özgeci yardım ve gözlemsiz yardım olumlu bir durumu; faydacı yardım ve gözlemlenilen yardım ise olumsuz bir durumu ifade eder. Dolayısıyla ben merkezci yardım türü olan faydacı yardım ile başkalarının görmesi durumunda ortaya çıkan gözlemlenilen yardım birbirine yakın ve ilişkilidir. Başkaları odaklı olan özgecilik ile gözlemsiz yardım ise birbirine yakın ve ilişkilidir.

Prososyal ya da sosyal davranışlar tüm toplumlarda önemli görüldüğünden sosyalleşme sürecinin de en temel parçasını oluşturmaktadır. (Kumru ve ark., 2004). Bunun yanında araştırma sonuçları PSD'in değişmez bir toplumsal özelliği olmadığını göstermektedir (Baldassarr ve Grossman, 2013). Bir davranışın sosyal olarak uygun olup olmadığı aile ve kültürün standartlarına bağlı olarak değişiklik gösterir. Saldırganlık her zaman kötü olmayabilir veya başkalarını düşünme her zaman uygun olmayabilir. Örneğin; saldırgan olmayan askerler savaş için uygun değildir; başkalarını düşünen futbolcular da hiçbir zaman maç

kazanamayacaklardır (Bayhan ve Artan, 2009). Özünde aynı davranış ve tutumları barındırır da PSD her toplumda da aynı şekilde ortaya çıkmayabilir. Ancak PSD eğilimini arttıran çoklu değerler her toplumda kendini göstermektedir. Hardy ve Carlo (2005)'ya göre şefkat, adalet dürüstlük gibi değerler PSD eğilimini kolaylaştırmaktadır.

PSD, yaşam boyu devam eden gelişimsel özellikler arasında yer almaktadır. PSD'ın yaklaşık olarak iki yaşında sergilenmeye başladığı düşünülmektedir (Bağcı ve Öztürk Samur, 2016). Bebekler, 18-24 ayları arasında paylaşma, işbirliği, yardımlaşmaya ve insanların duygularına empati geliştirerek karşılık vermeye başlarlar (Bayhan ve Artan, 2009). Bu süreçte anne babalar ve kardeşler PSD'ın oluşumunda ve gelişiminde çok büyük sorumluluk alırlar. Arkadaşları ve aileleriyle güvenli ilişkileri olan çocuklar, olumsuz ilişkileri olanlara göre kardeşleriyle ilişkilerinde daha girişken olabilmektedir. Küçük yaşlardaki çocukların işbirliği ve paylaşım kabiliyetlerinin limiti olabilir; bu nedenle PSD'ların gelişimi ergenlik ve sonrasında kadar devam eder (Bayhan ve Artan, 2009).

Sosyal yetilerin gelişmesi ve arkadaşlıkların muhafaza edilmesi çocuklar için önemli gelişim zorluklarıdır. Bu alanlara yeteri kadar önem vermek, çocukların hayatlarındaki diğer alanlarda gelişmeyi ve başarıyı desteklemeyi sağlamaktadır; bunlara akademik, mesleki, ailevi ve hayattan memnuniyet çıktıları dahildir (Zins, Bloodworth, Weissberg, ve Walberg, 2004). Çocuklar, ilkökul çağlarında bir taraftan akademik bağlamda sosyal çevrenin taleplerine uyum göstermeye çalışırken, akran ilişkileri daha önemli hale gelmekte ve çocuklar etraflarındaki akran ve büyüklerinin davranış modellerini taklit etmeye başlamaktadırlar (Bandura, 1977). Erikson'un psikososyal kuramına göre (1963), bu yaşlardaki çocuklar, belirli bir hedefe göre hareket etmek ve başarı duygusunu tatmak istemektedir. Yetersizlik ve aşağılık duygularının engellenmesi için kendilerini başarılı hissetmeleri ve fikir ve başarılarının da takdir edilmesi gerekmektedir. Erikson, kuramında çocukların potansiyel becerilerinin ilkökul yaşlarında uyandırılıp beslenmemesi durumunda, en iyimser görüşle gelişimlerinin gecikeceğini savunmaktadır (akt. McCay ve Keyes, 2001). Sosyal gelişim ve prososyal beceriler, çocukların ilkökul yıllarında önemli gelişim görevleri arasında yer almaktadır.

1.1. Kaynaştırma Sınıflarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Prososyal Davranışları

Kaynaştırma, sosyal etkileşim ve karşılıklı kabulün gelişmesi amacıyla engelli çocukların, engelli olmayan akranlarının aralarına yerleştirilmesi düşüncesine dayanmaktadır (Thorkildsen, 1985; akt. Avcıoğlu, 2005). Kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu genel eğitim sınıfları öğrenci özellikleri açısından çok heterojen olmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarının başarısı bazı faktörlere bağlı olarak azalmakta ya da artmaktadır. Bu faktörler, engelli öğrencinin sınıfta sosyal olarak kabul görmesi, öğrencilerin farklılığının farkında olunması, programa ilişkin gereksinimlere dikkat edilmesi, etkili sınıf yönetimi ve etkili öğretim ile öğretmenin özel eğitimi ile işbirliği ve gerektiği durumlarda destek olması olarak sıralanabilir. Bu faktörlerden herhangi birinin gözden kaçırılması durumunda, kaynaştırma eğitim sınıflarında hem engelli hem de engelli olmayan öğrenciler için beklenen yarar sağlanamamaktadır (Sucuoğlu, 2010). Tüm bu faktörler dikkate alındığında, sağlıklı kaynaştırma ortamının olumlu sınıf iklimi koşullarında gerçekleşebileceği görülmektedir.

Kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda öğretmenin oluşturacağı olumlu sınıf iklimi, sınıftaki kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin olumlu ilişkiler geliştirmelerini sağlayacaktır. Bu sayede kaynaştırma sınıfı da asıl amacına hizmet etmiş olacaktır. Kaynaştırma ortamları, engelli öğrencilere olduğu kadar normal gelişim gösteren öğrencilere de faydalar sağlamaktadır. Kaynaştırma ortamları normal gelişim gösteren öğrencilerin kendilerinden farklı olan akranlarını daha kolay kabul etmesini ve engelli öğrencileri daha çok desteklemelerini sağlar (Humphrey ve Parkinson, 2006). Alanyazın kaynaştırma yapılan sınıfta bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerin yeteri kadar bilgilendirildiklerinde, engelli öğrencileri kabullendiklerini ve sınıf öğretmenine destek

olabildiklerini göstermektedir (Uysal, 1995; akt: Batu ve Uysal, 2010). Kaynaştırma ile normal gelişim gösteren öğrencilerin, bireysel farklılıkları anlama, farklılıklara karşı saygı duyma, farklı özellikteki bireylerle arkadaşlık etme ve onları anlama gibi davranışlar kazanmaları beklenmektedir. Herhangi bir engeli olan öğrencilerle birlikte eğitimin diğer öğrencilerin akademik gelişimlerini olumsuz etkileyeceğine ve bu öğrencilerden çeşitli olumsuz davranışları ğreneceklerine ilişkin kaygılar, hem öğretmenler hem de anne-babalar tarafından dile getirilmektedir. Ancak bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında kaynaştırmanın normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini olumsuz olarak etkilemediği, tam tersine sosyal becerilerini, problem çözme becerilerini ve kendine güveni daha olumlu olarak geliştirdiği ifade edilmektedir (Fryxell ve Kennedy, 1995; Salend, 1998; akt. Kargın, 2010; Aral ve Gürsoy, 2009).

Sağlıklı bir kaynaştırma ortamının sağlanması akran ğretimi önemli bir koşul olarak görülmektedir. Akran ğretimi sadece kaynaştırma öğrencisine değil, sınıftaki normal akranlara da yardımcı olacak bir süreçtir. Bu süreç sırasında kaynaştırma ğrencisi ile normal gelişim gösteren öğrenciler etkileşim içine girecekler ve normal gelişim gösteren öğrenciler kaynaştırma öğrencisinin o zamana kadar fark etmedikleri kadar yeterlikleri olduğunu grecektirler. Ayrıca sosyal olarak da birbirleriyle etkileşim içinde olacaklar ve birbirlerinden farklı özellikte beceriler öğrenebileceklerdir (Batu ve Kırcaali İftar, 2010). Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördükleri kaynaştırma sınıflarında yapılan akran ğretimi olumlu sosyal bütünleşmelerin sağlanmasında önemli bir koşuldur. Sosyal etkileşim için öğrencilerin bizzat aynı çevrede olmaları yeterli olmayıp ayrıca sosyal bütünleşmenin geliştirilmesine de ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyal etkileşim ise özel gereksinimli öğrencilere sosyal becerilerin öğretilmesiyle, yapılandırılmış olumlu akran etkileşim fırsatlarının sağlanmasıyla ve kaynaştırma öğrencilerine ilişkin öğrencilere ve öğretmenlerine bilgi verilmesiyle kolaylaştırılabilmektedir (Kargın ve Baydık, 2002). Akran etkileşimi, çocukların psikolojik, duygusal ve bilişsel gelişimleri bakımından oldukça önemlidir. Bir grubun yesi olma ya da aidiyet ihtiyaı, sosyal evre ve özellikle de arkadaşlar tarafından kabul görmeyi ve olumlu sosyal iletişim kurmayı kapsar (Calp ve Kahraman, 2018). Kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerle etkileşime giren normal gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma öğrencisinin fark etmedikleri kadar yeterlikleri olduğunu fark edebilirler. Ayrıca sosyal olarak da birbirleriyle etkileşim içinde olurlar ve birbirlerinden farklı özellikte beceriler öğrenebilirler (Batu ve Kırcaali İftar, 2010) Olumlu sosyal etkileşim sağlama, aynı zamanda sınıfta oluşabilecek davranış problemlerinin kontrol edilmesini ve öğrenciler arasında sosyal kabulün artmasını da sağlamaktadır.

Kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalarda ağırlıklı olarak kaynaştırma öğrencilerine yer verilip normal gelişim gösteren öğrenciler genel olarak ikinci planda yer almıştır. Alanyazındaki bu eksiklik fark edilmiş ve bu çalışmada sınıfta kaynaştırma ğrencisi birlikte öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin prososyal davranışları araştırılmıştır.

1.2. Amaç

Bu alışmada, Kocaeli İli İzmit İlçesindeki farklı engele sahip çocukların bulunduğu kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören dördüncü sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerle normal eğitim sınıfında öğrenim gören dördüncü sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin prososyal davranışları; ğrencilerin PSD'lerini belirlediği düşünülen değişkenler problem olarak belirlenmiş ve araştırmaya değer grlmştir.

Araştırmada, hem kaynaştırma sınıflarında hem de normal eğitim sınıfında eğitim gören ilkokul dördüncü sınıf düzeyindeki normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyet, anne-babalarının çalışma durumu, ailede birinci derece bir yakında herhangi bir engel bulunup bulunmama durumu, çocuğun daha önce kaynaştırma sınıfında bulunup bulunmama durumu değişkenlerinin PSD zerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada kaynaştırma sınıfları

belirlenirken farklı engele sahip olan öğrencilerin bulunduğu sınıflar tercih edilmiştir. Çalışmaya kaynaştırma sınıflarına ilaveten bir tane de normal eğitim sınıfı dahil edilmiştir. Böylelikle normal gelişim gösteren öğrencilerin prososyal davranışlarının ortaya çıkmasında, engelli çocuğun varlığı ve çocuğun engel türünün belirleyici olup olmadığı araştırılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama niteliğinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada incelenen olay ya da duruma müdahale edilmeden olduğu şekliyle incelenmesi sebebiyle tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri var olan bir olay ya da durumu değiştirme gayretine bürünmeden var olan biçimiyle betimlemeyi hedefleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2002).

2.2. Örneklem Grubu

Araştırmanın evrenini, 2013–2014 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili İzmit ilçesi ilkokullarında öğrenim gören normal gelişim gösteren dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada örneklemin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden basit olasılıklı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İhtimal örnekleme dışında kalan diğer örnek seçme yöntemleri, amaçlı örnekleme olarak adlandırılmaktadır (Arıkan, 2007). Bu çalışmada da bir örneğin temsil edici olup olmadığını kararlaştırmada belirli bir yargı veya maksat güdüldüğünden amaçlı örnekleme uygun bulunmuştur. Araştırmada ilk olarak ilçe merkezinde kaynaştırma eğitimi yapan ilkokullar belirlenmiştir. Daha sonra bu okulların dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan kaynaştırma öğrencilerinin engel türleri belirlenmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin dördüncü sınıfta olması ve sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisinin tek bir engel durumunun bulunması çalışmanın sınırlılıkları arasındadır. Bu sınırlılık kapsamında ortopedik engel, işitme engeli, otizm spektrum bozukluğu, dil ve konuşma bozukluğu, hafif zihinsel engel, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflar seçilmiştir. Araştırmada genel eğitim sınıfında eğitim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin PSD'lerini diğer öğrencilerle karşılaştırmak için bir okuldaki bir genel eğitim sınıfı da çalışmaya dahil edilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan engelli öğrencilerin engel tanılarının altı ay ve daha önceki bir tarihte konulmuş olması şartı aranmıştır.

Örneklem grubunda yer alan ilkokullar, bu okullarda kaynaştırma programı uygulanan dördüncü sınıftaki kaynaştırma öğrencilerinin engel türü ve kaynaştırma programında yer alan normal gelişim gösteren öğrencilerin sayıları Tablo 1'de yer almaktadır. Tablo 1'deki örneklem sayısı sınıftaki kaynaştırma öğrencisi dışında kalan normal gelişim gösteren öğrencileri göstermektedir. Normal öğrenim sınıfında bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerin sayısı ise Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 1: Sınıftaki kaynaştırma öğrencisinin engel türü ile sınıfta öğrenimine devam eden örneklem sayısı

İlkokul	Kaynaştırma Öğrencisinin Engel Türü	Örneklem Sayısı
30 Ağustos İlkokulu	Ortopedik Engel	21
Yahya Kaptan İlkokulu	İşitme Engeli	23
Türkan Dereli İlkokulu	Otizm Spektrum Bozukluğu	19
Topçular İlkokulu	Özgül Öğrenme Güçlüğü	15
Muammer Aksoy İlkokulu	Hafif Zihinsel Engel	17
Leyla Atakan İlkokulu	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	21
23 Nisan İlkokulu	Dil ve Konuşma Bozukluğu	33
TOPLAM		149

Tablo 2: Normal eğitim ortamında öğrenimine devam eden örneklem grubunun sayısı

İlkokul	ğrenci Sayısı
Ulugazi İlkokulu	23

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada verileri elde etmek amacıyla öğrencilerden bir ders saati içinde PSD eğilim leği ve kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerden kimlik bilgileri istenmemiştir. Verdikleri yanıtların gizliliği konusunda öğrencilere güvence verilmiştir. Engelli ğrencilere de PSD eğilim leği ve kişisel bilgi formu dağıtılmıştır. Ancak çalışmanın amaçları dışında bulunması dolayısıyla bu öğrencilerin formları değerlendirme dışı tutulmuştur. Çalışmanın veri toplama aşaması toplamda dört hafta srmştr.

Araştırmada veri toplama aracı olarak katılımcıların cinsiyet, anne-babalarının çalışma durumu, ailede birinci derece bir yakında herhangi bir engel bulunup bulunmama durumu, çocuğun daha önce kaynaştırma sınıfında bulunup bulunmama durumu değişkenlerine ilişkin bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ ve alık ve arkadaşları tarafından geliştirilen (2009) ‘‘Prososyal Davranış Eğilimi leği’’ kullanılmıştır. Ölçek 36 maddeden oluşmakta olup uygun istatistiksel işlemler kullanılarak geçerlik ve güvenirlik analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmış, güvenirlik için de iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa ve madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin genel ve alt ölçekleri için ortaya ıkarılan Cronbach alpha güvenirlik katsayıları .93 ile .56 arasındadır. Ölçeğin yapı geçerliliği ise faktör analizi ile test edilmiş ve ölçeğin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı araştırılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin dört boyuttan oluşan bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin boyutları; Gözlemsiz Yardım, zgecilik, Gözlemlili Yardım ve Faydacı Yardım biçiminde adlandırılmıştır. Dört boyuttan oluşan ölçekte toplam varyans %49.6 olarak hesaplanmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde çizgi grafiği, faktör öz değerleri ve açıklanan varyans toplamı gz önünde bulundurulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizi için SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel olarak karşılaştırılmasında her kaynaştırma grubu ile normal öğrenim sınıfındaki öğrencilerin bilgileri ayrı ayrı değerlendirilmifitir. Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik veriler ve yapılan istatistiklerin sonuçları Bulgular bölümünde sunulmuştur. Verilerin normallik testi sonucunda ikili gruplar arasında normal dağılım göstermeyen gruplar arasında Mann Whitney U Testi; ikiden fazla gruplarda ise Bonferroni düzeltmeli Kruskal Wallis H Testi normal dağılmayan değerifitirlerde kullanılmıştır. Ayrıca yapılan analizler sonucunda gruplar arası farklılık incelenirken; anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmada yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular çeşitli analizler yapılarak tablolaştırılmıştır. Bu bölümde öncelikle katılımcılara ait demografik özellikler, devamında ise cinsiyet, anne-babalarının çalışma durumu, ailede birinci derece bir yakında herhangi bir engel bulunup bulunmama durumu, çocuğun daha önce kaynaştırma sınıfında bulunup bulunmama durumu türü değerifitirlerine göre ğrencilerin PSD’lerinin farklılaşma durumları ortaya konulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik zellikler Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3: Örneklem grubunun demografik özellikleri

Değişkenler	Alt Değişkenler	n	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	98	56.98
	Erkek	74	43.02
	Toplam	172	100.00
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor	40	23.26
	Çalışmıyor	132	76.74
	Toplam	172	100.00
Babanın Çalışma Durumu	Çalışıyor	162	94.19
	Çalışmıyor	10	5.81
	Toplam	172	100.00
Ailede 1. Derecede Bir Yakında Engel bulunma Durumu	Evet	14	8.14
	Hayır	158	91.86
	Toplam	172	100.00
Çocuğun Daha Önce Kaynaştırma Sınıfında Bulunma Durumu	Evet	48	27.91
	Hayır	124	72.09
	Toplam	172	100.00
Daha Önce Engelli Bir bireyle Karşılaşılmışsa Bireyin Engel Türü	Ortopedik	84	48.84
	Görme	47	27.33
	İşitme	46	26.74
	Zihinsel	57	33.14
	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	30	17.44
	Dil ve Konuşma Güçlüğü	27	15.70
	Diğer	16	9.30

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 56,98'i kız, % 43,02'si erkektir. Babaların % 94,19'u, annelerin ise %23,26'sı çalışmaktadır. Katılımcıların % 8,14'ünün birinci derecede bir yakınında engel bulunmaktadır ve % 27,91'i önceki eğitim süreçlerinde kaynaştırma eğitimi veren sınıflarda eğitim almışlardır. En çok karşılaşılan engel türü % 48,84'lük oranla ortopedik engeldir.

Tablo 4. Cinsiyete göre PSD alt boyutlarının Mann - Whitney U testi sonuçları

	n	Mean	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	U	p
Gözlemsiz Yardım	Kız	98	20.14	21.00	8.00	24.00	3.44	96.13	
	Erkek	74	18.82	20.00	8.00	24.00	3.63	73.74	
	Toplam	172	19.58	21.00	8.00	24.00	3.58		2682 0.003
Özgecilik	Kız	98	8.17	8.00	4.00	12.00	2.33	89.77	
	Erkek	74	7.74	8.00	4.00	12.00	2.30	82.18	
	Toplam	172	7.99	8.00	4.00	12.00	2.32		3306 0.319
Gözlemlili Yardım	Kız	98	4.22	4.00	2.00	6.00	1.49	95.68	
	Erkek	74	3.57	3.00	2.00	6.00	1.35	74.34	
	Toplam	172	3.94	4.00	2.00	6.00	1.46		2726 0.004
Faydacı Yardım	Kız	98	8.82	9.00	4.00	12.00	2.12	93.67	
	Erkek	74	8.08	8.00	4.00	12.00	1.89	77.01	
	Toplam	172	8.50	8.00	4.00	12.00	2.05		2923.5 0.028
Toplam Puan	Kız	98	41.36	41.00	18.00	54.00	6.30	97.72	
	Erkek	74	38.22	38.00	18.00	53.00	5.78	71.64	
	Toplam	172	40.01	40.00	18.00	54.00	6.26		2526 0.001

Tablo 4'e göre cinsiyet grupları arasında özgecilik puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Ancak istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte özgecilik puanı kızlarda daha yüksektir.

Cinsiyet grupları arasında gözlemsiz yardım, gözlemlili yardım, faydacı yardım ve toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir ($p<0.05$). Gözlemsiz

yardım, gzlemlı yardım, faydacı yardım ve toplam puan kızlarda erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 5. Annenin alışma durumuna göre PSD alt boyutlarının Mann - Whitney U testi sonuçları

Anninin alışma Durumu	n	Mean	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	U	p
Gözlemsiz Yardım	alışıyor	40	19.70	21.00	8.00	24.00	4.36	94.69	
	alışmıyor	132	19.54	20.00	8.00	24.00	3.32	84.02	
	Toplam	172	19.58	21.00	8.00	24.00	3.58		2312.5 0.232
zgecılık	çalışıyor	40	8.45	9.00	4.00	12.00	2.32	97.03	
	alışmıyor	132	7.85	8.00	4.00	12.00	2.31	83.31	
	Toplam	172	7.99	8.00	4.00	12.00	2.32		2219 0.124
Gzlemlı Yardım	alışıyor	40	4.20	4.00	2.00	6.00	1.60	93.80	
	alışmıyor	132	3.86	4.00	2.00	6.00	1.41	84.29	
	Toplam	172	3.94	4.00	2.00	6.00	1.46		2348 0.278
Faydacı Yardım	alışıyor	40	9.38	9.50	4.00	12.00	2.17	109.16	
	alışmıyor	132	8.23	8.00	4.00	12.00	1.95	79.63	
	Toplam	172	8.50	8.00	4.00	12.00	2.05		1733.5 0.001
Toplam Puan	alışıyor	40	41.73	42.50	18.00	54.00	7.87	103.89	
	alışmıyor	132	39.48	39.00	20.00	53.00	5.62	81.23	
	Toplam	172	40.01	40.00	18.00	54.00	6.26		1944.5 0.012

Tablo 5'te belirtilen anne çalışma durumuna göre gruplar arasında gözlemsiz yardım, zgecılık ve gzlemlı yardım puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir ($p>0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte gözlemsiz yardım, zgecılık ve gzlemlı yardım puanları annesi çalışanlarda daha yüksektir.

Anne alışma durumuna göre gruplar arasında faydacı yardım ve toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir ($p<0.05$). Buna göre faydacı yardım ve toplam puan annesi çalışan öğrencilerde, annesi çalışmayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 6. Babanın alışma durumuna göre PSD alt boyutlarının Mann - Whitney U testi sonuçları

Babanın alışma Durumu	n	Mean	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	U	p
Gözlemsiz Yardım	alışıyor	162	19.62	21.00	8.00	24.00	3.56	87.02	
	alışmıyor	10	18.80	19.50	13.00	23.00	3.97	78.05	
	Toplam	172	19.58	21.00	8.00	24.00	3.58		725.5 0.578
zgecılık	çalışıyor	162	7.98	8.00	4.00	12.00	2.28	86.37	
	alışmıyor	10	8.20	7.50	4.00	12.00	3.05	88.60	
	Toplam	172	7.99	8.00	4.00	12.00	2.32		789 0.890
Gzlemlı Yardım	alışıyor	162	3.94	4.00	2.00	6.00	1.46	86.63	
	alışmıyor	10	3.90	3.00	2.00	6.00	1.52	84.40	
	Toplam	172	3.94	4.00	2.00	6.00	1.46		789 0.888
Faydacı Yardım	alışıyor	162	8.50	8.00	4.00	12.00	2.06	86.55	
	alışmıyor	10	8.50	8.00	6.00	12.00	2.01	85.65	
	Toplam	172	8.50	8.00	4.00	12.00	2.05		801.5 0.955
Toplam Puan	alışıyor	162	40.04	40.00	18.00	54.00	6.24	86.85	
	alışmıyor	10	39.40	41.00	31.00	52.00	6.95	80.80	
	Toplam	172	40.01	40.00	18.00	54.00	6.26		753 0.709

Tablo 6'da belirtilen babanın çalışma durumuna göre gruplar arasında gözlemsiz yardım, zgecılık, gzlemlı yardım, faydacı yardım ve toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte

gözlemsiz yardım, gözlemlenilen yardım ve toplam puan babası çalışan öğrencilerde, özgecilik puanı babası çalışmayan öğrencilerde daha yüksektir. Faydacı yardım puanı ortalamaları ise her iki grupta da aynıdır.

Tablo 7. Ailede birinci derecede bir yakında engel bulunması durumuna göre PSD alt boyutlarının Mann - Whitney U testi sonuçları

Ailede 1. Derecede Bir Yakında Engel Olma Durumu		n	Mean	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	U	p
Gözlemsiz Yardım	Evet	14	19.29	19.50	16.00	21.00	1.90	70.79		
	Hayır	158	19.60	21.00	8.00	24.00	3.69	87.89		
	Toplam	172	19.58	21.00	8.00	24.00	3.58		886	0.215
Özgecilik	Evet	14	7.29	8.00	4.00	11.00	2.27	73.18		
	Hayır	158	8.05	8.00	4.00	12.00	2.32	87.68		
	Toplam	172	7.99	8.00	4.00	12.00	2.32		919.5	0.293
Gözlemlenilen Yardım	Evet	14	3.14	3.00	2.00	5.00	0.95	61.00		
	Hayır	158	4.01	4.00	2.00	6.00	1.48	88.76		
	Toplam	172	3.94	4.00	2.00	6.00	1.46		749	0.040
Faydacı Yardım	Evet	14	7.86	8.00	4.00	12.00	2.14	71.64		
	Hayır	158	8.56	8.50	4.00	12.00	2.04	87.82		
	Toplam	172	8.50	8.00	4.00	12.00	2.05		898	0.239
Toplam Puan	Evet	14	37.57	38.00	31.00	41.00	3.08	62.79		
	Hayır	158	40.22	40.50	18.00	54.00	6.43	88.60		
	Toplam	172	40.01	40.00	18.00	54.00	6.26		774	0.063

Tablo 7'de belirtilen ailede engelli birey varlığı gruplar arasında gözlemsiz yardım, özgecilik, faydacı yardım ve toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte gözlemsiz yardım, özgecilik, faydacı yardım ve toplam puan ailede engelli birey bulunmayanlarda daha yüksektir.

Ailede engelli birey varlığı grupları arasında gözlemlenilen yardım puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir ($p<0.05$). Gözlemlenilen yardım puanı ailede engelli birey bulunmayanlarda bulunanlara göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 8. Daha önce kaynaştırma sınıfında bulunma durumuna göre PSD alt boyutlarının Mann - Whitney U testi sonuçları

Öğrenci Daha Önce Kaynaştırma Sınıfında Bulundu mu?		n	Mean	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	U	p
Gözlemsiz Yardım	Evet	48	20.15	21.00	8.00	24.00	3.20	93.00		
	Hayır	124	19.35	20.00	8.00	24.00	3.70	83.98		
	Toplam	172	19.58	21.00	8.00	24.00	3.58		2664	0.284
Özgecilik	Evet	48	7.56	7.00	4.00	12.00	2.31	77.25		
	Hayır	124	8.15	8.00	4.00	12.00	2.31	90.08		
	Toplam	172	7.99	8.00	4.00	12.00	2.32		2532	0.127
Gözlemlenilen Yardım	Evet	48	4.04	4.00	2.00	6.00	1.38	90.29		
	Hayır	124	3.90	4.00	2.00	6.00	1.49	85.03		
	Toplam	172	3.94	4.00	2.00	6.00	1.46		2794	0.524
Faydacı Yardım	Evet	48	8.52	8.00	4.00	12.00	2.13	86.38		
	Hayır	124	8.49	8.50	4.00	12.00	2.03	86.55		
	Toplam	172	8.50	8.00	4.00	12.00	2.05		2970	0.983
Toplam Puan	Evet	48	40.27	40.00	20.00	54.00	6.25	88.07		
	Hayır	124	39.90	40.00	18.00	53.00	6.29	85.89		
	Toplam	172	40.01	40.00	18.00	54.00	6.26		2900.5	0.796

Tablo 8’de belirtilen daha önce kaynaştırma sınıfında bulunma durumuna göre gruplar arasında gözlemsiz yardım, özgeçililik, gözlemlenilen yardım, faydacı yardım ve toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte gözlemsiz yardım, gözlemlenilen yardım ve toplam puan daha önce kaynaştırma sınıfında bulunan öğrencilerde, özgeçililik puanı ise daha önce kaynaştırma sınıfında bulunmayan öğrencilerde daha yüksektir. Faydacı yardım puanı ortalamaları ise her iki grupta da aynıdır.

Tablo 9. Farklı engelle sahip çocukların bulunduğu kaynaştırma sınıfları ve normal eğitim sınıfında eğitim görme değişkenine göre PSD alt boyutlarının Kruskal Wallis H testi sonuçları

	n	Ort.	Med	Min	Max	SS	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma	
Gözlemsiz Yardım	30 Ağustos İO (Ortopedik Engel)	21	18.86	19.00	14.00	22.00	2.35	66.71			
	Yahya Kaptan İO (işitme Engeli)	23	20.39	21.00	8.00	24.00	4.11	104.65			
	Türkan Dereli İO (Otizm Spektrum Bozukluğu)	19	19.95	21.00	11.00	24.00	3.32	91.50			
	23 Nisan İO (Dil Konuşma Bozukluğu)	33	20.24	21.00	8.00	24.00	4.09	101.59			
	Muammer Aksoy İO (Hafif Düzeyde Zihinsel Engel)	17	20.24	21.00	16.00	24.00	2.56	90.62			
	Leyla Atakan İO (DEHB)	21	18.43	19.00	14.00	22.00	2.31	59.79			
	Topçular İO (Özgül Öğrenme Güçlüğü)	15	19.67	21.00	12.00	24.00	4.29	93.97			
	Ulugazi İO (Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler)	23	18.65	19.00	9.00	24.00	4.28	77.11			1-2 1-4 2-6
	Toplam	172	19.58	21.00	8.00	24.00	3.58		17.1 32	0.017	4-6
	Özgeçililik	30 Ağustos İO (Ortopedik Engel)	21	8.29	9.00	5.00	12.00	2.15	93.55		
Yahya Kaptan İO (işitme Engeli)		23	7.78	7.00	4.00	12.00	2.56	81.02			
Türkan Dereli İO (Otizm Spektrum Bozukluğu)		19	7.89	8.00	5.00	11.00	1.79	84.89			
23 Nisan İO (Dil Konuşma Bozukluğu)		33	7.73	8.00	4.00	12.00	2.65	82.35			
Muammer Aksoy İO (Hafif Düzeyde Zihinsel Engel)		17	8.12	8.00	5.00	12.00	2.18	88.35			
Leyla Atakan İO (DEHB)		21	7.29	7.00	4.00	12.00	2.35	71.02			
Topçular İO (Özgül Öğrenme Güçlüğü)		15	9.13	9.00	5.00	12.00	2.07	110.77			
Ulugazi İO (Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler)		23	8.17	8.00	4.00	12.00	2.35	89.76			
Toplam		172	7.99	8.00	4.00	12.00	2.32		6.76 2	0.454	-

	n	Ort.	Med	Min	Max	SS	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma	
Gözlemleri Yardım	30 Ağustos İO (Ortopedik Engel)	21	3.10	3.00	2.00	5.00	1.09	59.14			
	Yahya Kaptan İO (işitme Engeli)	23	4.39	4.00	2.00	6.00	1.67	99.87			
	Türkan Dereli İO (Otizm Spektrum Bozukluğu)	19	3.89	4.00	2.00	6.00	1.29	86.50			
	23 Nisan İO (Dil Konuşma Bozukluğu)	33	4.42	5.00	2.00	6.00	1.60	101.35			
	Muammer Aksoy İO (Hafif Düzeyde Zihinsel Engel)	17	4.35	4.00	2.00	6.00	1.54	99.82			
	Leyla Atakan İO (DEHB)	21	3.05	3.00	2.00	5.00	0.97	57.00			
	Topçular İO (Özgül Öğrenme Güçlüğü)	15	3.60	3.00	2.00	6.00	1.35	74.93		1-2 1-4	
	Ulugazi İO (Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler)	23	4.35	4.00	2.00	6.00	1.23	101.43		1-8 2-6 4-6	
	Toplam	172	3.94	4.00	2.00	6.00	1.46		23.5 67	0.001	5-6 6-8
	Faydacı Yardım	30 Ağustos İO (Ortopedik Engel)	21	7.86	7.00	6.00	12.00	1.90	69.71		
Yahya Kaptan İO (işitme Engeli)		23	9.87	10.00	4.00	12.00	2.14	120.24			
Türkan Dereli İO (Otizm Spektrum Bozukluğu)		19	8.42	8.00	6.00	12.00	1.61	85.55			
23 Nisan İO (Dil Konuşma Bozukluğu)		33	8.42	8.00	4.00	12.00	2.33	84.86			
Muammer Aksoy İO (Hafif Düzeyde Zihinsel Engel)		17	8.88	9.00	7.00	11.00	1.32	97.85			
Leyla Atakan İO (DEHB)		21	7.86	8.00	6.00	11.00	1.53	71.43			
Topçular İO (Özgül Öğrenme Güçlüğü)		15	7.60	7.00	5.00	12.00	2.20	62.60			
Ulugazi İO (Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler)		23	8.78	8.00	5.00	12.00	2.19	92.17		1-2 2-3	
Toplam		172	8.50	8.00	4.00	12.00	2.05		19.9 90	0.006	2-6 2-7
Toplam Puan		30 Ağustos İO (Ortopedik Engel)	21	38.10	38.00	31.00	42.00	2.86	67.83		
	Yahya Kaptan İO (işitme Engeli)	23	42.43	44.00	20.00	54.00	8.01	109.15			
	Türkan Dereli İO (Otizm Spektrum Bozukluğu)	19	40.16	40.00	32.00	49.00	4.97	86.42			
	23 Nisan İO (Dil Konuşma Bozukluğu)	33	40.82	42.00	18.00	52.00	7.39	99.92			
	Muammer Aksoy İO (Hafif Düzeyde Zihinsel Engel)	17	41.59	41.00	37.00	51.00	4.33	99.38			
	Leyla Atakan İO (DEHB)	21	36.62	38.00	29.00	43.00	4.01	55.67			
	Topçular İO (Özgül Öğrenme Güçlüğü)	15	40.00	41.00	27.00	53.00	7.62	86.97			
	Ulugazi İO (Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler)	23	39.96	36.00	31.00	53.00	6.70	80.02		1-2 1-4 2-6	
	Toplam	172	40.01	40.00	18.00	54.00	6.26		19.7 59	0.006	4-6 5-6

Tablo 9’da kaynaştırma sınıfında eğitim görme ile normal eğitim sınıfında eğitim görme değişkenlerine göre PSD alt boyutları Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir. Kaynaştırma sınıfları ve normal gelişim gösteren öğrencilerin bulunduğu sınıf arasında özgecilik puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir ($p>0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte özgecilik puanı özgül öğrenme güçlüğü bulunan öğrencinin olduğu sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerde daha yüksektir.

Okul grupları arasında gözlemsiz yardım, gzlemlı yardım, faydacı yardım ve toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Gözlemsiz yardım puanı, ortopedik engeli bulunan öğrencinin olduğu sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerde, işitme engeli ve dil konuşma bozukluğu bulunan öğrencinin olduğu sınıflardaki normal gelişim gösteren öğrencilere göre anlamlı derecede daha düşüktür. Aynı zamanda gözlemsiz yardım puanı, DEHB bulunan öğrencinin olduğu sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerde, işitme engeli ve dil konuşma bozukluğu bulunan öğrencinin olduğu sınıflardaki normal gelişim gösteren öğrencilere göre anlamlı derecede daha düşüktür.

Gzlemlı yardım puanı, ortopedik engeli bulunan öğrencinin olduğu sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerde, işitme engeli ve dil konuşma bozukluğu bulunan öğrencilerin olduğu sınıflardaki normal gelişim gösteren öğrencilerle kaynaştırma eğitimi yapılmayan sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere göre anlamlı derecede daha düşüktür. Aynı zamanda gzlemlı yardım puanı, DEHB bulunan öğrencinin olduğu sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerde, işitme engeli, dil konuşma bozukluğu, hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin olduğu kaynaştırma sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrenciler ve normal eğitim sınıfında okuyan öğrencilere göre anlamlı derecede daha düşüktür.

Faydacı yardım puanı işitme engeli bulunan öğrencinin olduğu sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerde; ortopedik engel, DEHB ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencinin olduğu sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Toplam puan, ortopedik engeli bulunan öğrencinin olduğu sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerde , işitme engeli ve dil konuşma bozukluğu olan öğrencilerin olduğu kaynaştırma sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrencilere göre anlamlı derecede daha düşüktür. Aynı zamanda toplam puan, DEHB bulunan öğrencinin olduğu sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerde; işitme engeli, dil konuşma bozukluğu ve hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin olduğu kaynaştırma sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrencilere göre anlamlı derecede daha düşüktür.

4. TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu alışmada, Kocaeli ili İzmit ilçesindeki farklı engele sahip çocukların bulunduğu kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören dördüncü sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerle normal eğitim sınıfında öğrenim gören dördüncü sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin prososyal davranışları ile ğrencilerin PSD’larını belirlediği düşünülen değişkenler incelenmiştir. Çalışma sonrası çıkan sonuçlar bu bölümde tartışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre gözlemsiz yardım, gzlemlı yardım, faydacı yardım ve toplam puan kız öğrencilerde erkeklere göre daha yüksektir. Diğer bir ifade ile tüm prososyal davranışlar kız öğrencilerde erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte özgecilik puanı kızlarda daha yüksektir. Yani kız öğrenciler erkeklere göre daha başkaları odaklı yardım yaparken erkekler daha çok ben merkezci yardımları tercih etmektedir. Altay ve Gre (2012) tarafından yapılan araştırma sonucunda, okul öncesi ğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmada kız öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karaca ve arkadaşlarının yürüttüğü araştırmada (2011), okul öncesinde eğitim gören çocukların sosyal davranışlarının cinsiyete göre değiştiği ve kızlarda anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Taner Derman'ın (2013), araştırmasının sonucuna göre kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha fazla empatik becerilere sahiptir. Çekin (2013), imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada kız öğrencilerin prososyal davranış eğilimi düzeyinin, erkek öğrencilerin prososyal davranış eğilimi düzeyinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çetin ve Aytar (2012), ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeyleri ile algıladıkları anne-baba tutumlarının ilişkisini inceledikleri çalışmalarında kız öğrencilerin empati puanları ortalamasının, erkek öğrencilerin empati puanları ortalamasından daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgular bu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre elde edilen bu sonuçlara bakıldığında, kız öğrencilerin aynı zamanda anne adayı olma durumu da göz önüne alınırsa, prososyal davranış özelliklerinin erkeklere göre yüksek olması annelik içgüdü, şefkat ve merhamet duygularından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çalışan annelerin çocuklarının çalışmayan annelerin çocuklarına göre faydacı yardım ve toplam puanları daha yüksektir. Gözlemsiz yardım, özgecilik ve gözlemlenilen yardım puanlarında anlamlı farklılık yoktur ancak annesi çalışan öğrencilerin gözlemsiz yardım, özgecilik ve gözlemlenilen yardım puanları daha yüksektir. Annesi çalışan öğrencilerin prososyal davranış özellikleri puanlarının yüksek olmasının sebebi annenin işi dolayısıyla farklı sorumluluklarının olmasından kaynaklı çocukların kendisi, kardeşleri ve ailesiyle ilgili sorumlulukları üstlenmek zorunda hissetmesinden ya da benimsemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca annenin çalışma durumuna bağlı olarak artan refah düzeyi de çocukların başkalarına karşı daha olumlu yaklaşım sergilemesini ve daha olumlu sosyal ilişkiler kurmalarını sağlayabilmektedir. Annesi çalışmayan ve dolayısıyla ihtiyaçlarını annenin gidermenin vermiş olduğu güvenle yaşayan çocuklar kendi sosyal çevresinde de başkalarını düşünme eğiliminde olmayıp, başkalarına yardım tutumunu göstermiyor olabilir. Şanlı ve Öztürk'e (2012) göre annelerin farklı bir sosyal çevreye girmesi annenin çocuğa karşı olumsuz tutumlarını azaltır. Bir mesleğe erişebilmek sosyal anlamda anne için destek ve motivasyon kaynağıdır. Sosyal destek annenin özbenlik yüksek olmasına katkıda bulunur. Sonuçta anne çocuğuna karşı olumlu tutum sergiler. Bu da sonuç olarak çocuğun olumlu sosyal iletişimini sağlamaktadır. Araştırmalar, çalışan annelerin çalışmayan annelere göre memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve çocuklarıyla daha olumlu ilişkiler kurduklarını göstermektedir (Aktaş-Özkafacı, 2012). Annesi çalışan çocukların annelerinin evde olduğu zamanlarda kendilerine gösterilen psikolojik desteğin annenin çalıştığı zamanlardaki boşluğu fazlasıyla doldurduğu söylenebilir (Yiğit, 2008). Çünkü verimli geçirilen zaman ve kaliteli anne-çocuk ilişkisinin dış dünyaya da olumlu olarak yansımaktadır. Dolayısıyla iyi iletişim kurabilen, sorumluluklarının farkında olan, başkalarının da yararını düşünen bireylerin diğer insanlara göre daha yüksek prososyal davranışlarının olması beklenen bir sonuçtur.

Araştırma sonucunda grupların gözlemsiz yardım, gözlemlenilen yardım ve toplam puanı babası çalışan öğrencilerde; özgecilik puanı ise babası çalışmayan öğrencilerde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Faydacı yardım puanı ortalamaları ise her iki grupta da aynıdır. Babası çalışmayan öğrencilerin aile içi sorumluluk ve empati duygusunun daha fazla olması düşünülürse bu sonuç olağan olmaktadır. Çünkü özgecilik, başkaları odaklı bir yardım türü olduğundan empati ve sorumluluk duygusu yüksek kişilerde daha fazla olması beklenebilir. Gümüş ve Tan (2015), normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin aynı sınıfı paylaştığı kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerden babasının eğitim düzeyi 'ilkokul mezunu' ve 'yüksekokul mezunu' olanların kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Çekin (2013), imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, babanın mesleğinin araştırma örnekleminin prososyal davranış eğilimi düzeyi üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını tespit etmiştir. Uysal ve Dinçer (2013), örneklemini okul öncesi eğitimi gören çocuklardan oluşan araştırması sonucunda anne ve babanın çalışma

durumunun çocukların fiziksel şiddet, akranlarıyla olan ilişki, yardımlaşma gibi davranışlarında bir etken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Babanın çalışma durumu çocukların prososyal becerilerini açıklamada yeterli görünmemektedir. Bu durum, babanın çalışma durumunun becerileri açıklamada tek başına yeterli olmadığını ve başka değişkenler ile birlikte değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Ailede engelli bireyin olma durumuna göre gruplar arasında gözlemsiz yardım, özgecilik, faydacı yardım ve toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ancak gözlemlenen yardım puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık bulunmakta ve ailede engelli birey bulunmayanlarda daha yüksektir. Bu sonuca göre ailesinde engelli birey bulunmayan kişiler başkaları odaklı değil de ben merkezci yardım türlerini tercih ederler ve özellikle başkalarının ne düşündüğüne odaklanma eğiliminde olurlar. Bu kişiler başkaları çevredeyken yardım etmeyi, insanlar tarafından bu davranışının görülmesini beklerler. Ancak ailesinde engelli birey bulunan kişiler başkalarının yararını önemseyerek yardımda bulunurlar. Araştırmada ayrıca ailesinde engelli birey bulunan çocukların prososyal davranış özelliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailede engelli bireyin olması değişkeni açısından ilgili alanyazın bulguları incelendiğinde, farklı sonuçların bulunduğu dikkati çekmektedir. Onat-Zoylan (2005), çalışmasının sonucunda engelli kardeşe sahip olanların engelli kardeşe sahip olmayanlara göre daha az rekabet ve çatışma özellikleri gösterdiğini, daha kuvvetli empati anlayışına sahip olabildiklerini belirtmiştir. Ayrıl ve arkadaşları (2013) kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerine dair yaptıkları çalışmada, engelli kardeşi olmayan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul puanlarının daha yüksek olmasına rağmen gruplar arasında anlamlı bir fark göstermemiştir. Bu sonuçlar ise bu araştırmanın sonuçlarıyla genel olarak benzerlik göstermektedir. Gümüş ve Tan (2015) yaptıkları araştırma sonucunda ailede yada çevrede engelli birey bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu belirtmiştir. Bu sonucun yakın çevrede engelli birey bulunma durumunun zor bir süreç olmasından; dolayısıyla bu zorluğun getirdiği tükenmişlik halinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Kargın ve Baydık (2002), kaynaştırma ortamındaki öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmada aile ve yakın çevrede işitme engelli birey bulunma durumunun, işitme engelli öğrenciye yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı şeklindedir. Farklı sonuçların varlığı, ailede engelli bulunan kişinin yakınlık derecesi ve engel türünün ne olduğuna bağlı olarak tutumların da farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir. Ayrıca insanlara karşı geliştirilen tutumun olumlu veya olumsuz olması prososyal davranışlarla yakından ilgilidir. Çünkü bir kişiye ya da duruma karşı olumlu tutum geliştiren bireyler, başkalarının yararını da gözeterek olumlu davranışlar gösterme eğiliminde olurlar.

Araştırma sonucunda elde edilen diğer bir bulgu daha önce kaynaştırma sınıfında bulunup bulunmama durumu ile ilgilidir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte gözlemsiz yardım, gözlemlenen yardım, faydacı yardım ve toplam puan daha önce kaynaştırma sınıfında bulunan öğrencilerde; özgecilik puanı ise kaynaştırma sınıfında bulunmayan öğrencilerde daha yüksektir. Çulhaoğlu ve Sığırtaç (2014), okul öncesi sınıflarda kaynaştırmanın akran ilişkilerindeki etkisini incelediği çalışması sonucunda tam zamanlı kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda yetersizlik gösteren çocuk ile akranları arasında daha fazla olumlu sosyal iletişim davranışları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte Uysal (1995; akt: Batu ve Uysal, 2010), kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfta bulunan normal öğrencilerin yeteri kadar bilgilendirildiklerinde, engelli öğrencileri kabullendiklerini ve sınıf öğretmenine destek olabildiklerini belirtmiştir. Kaynaştırma ortamında bulunmanın çocuklar üzerinde olumlu sosyal özellikler kazandırması bakımından faydalı olduğu düşünülmektedir. Ancak diğergamlık olarak nitelendirdiğimiz özgeciliğin daha önce kaynaştırma ortamında bulunmayan çocuklarda daha yüksek olması, kaynaştırma deneyimi olan öğrencilerin daha önceki deneyimlerinde olumlu geribildirimler almaları dolayısıyla dış motivasyonu daha çok tercih ederek gözlemlenen yardım,

faydacı yardım eğiliminde bulunabileceklerini düşündürmektedir. Çünkü özellikle faydacı ve gözlemlili yardımda diğer insanların tepkileri ve dolayısıyla dış motivasyon daha etkilidir. Daha önce kaynaştırma sınıfında bulunmayan öğrencilerin bu duruma ilişkin herhangi bir bilgi ve tecrübesi olmadığından yaş seviyelerine de uygun olarak dış motivasyon veya pekiştiriciler bekleyebilirler.

Araştırma sonucunda elde edilen diğer sonuçlar şu şekildedir: Okul grupları arasında gözlemsiz yardım puanı, ortopedik engeli bulunan öğrencinin olduğu sınıftaki öğrencilerde işitme engeli ve dil konuşma bozukluğu bulunan öğrencinin olduğu sınıftaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha düşüktür. Gözlemsiz yardım puanı, DEHB bulunan öğrencinin olduğu sınıftaki öğrencilerde işitme engeli ve dil konuşma bozukluğu bulunan öğrencinin olduğu sınıflardaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha düşüktür. Yani sınıfında işitme engeli ve konuşma bozukluğu olan normal gelişim gösteren öğrenciler yardımda bulunurken bu davranış başkalarının gözlemlemesini önemsememektedir. Gözlemlili yardım puanı, ortopedik engeli bulunan öğrencinin olduğu sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerde, işitme engeli ve dil konuşma bozukluğu bulunan öğrencilerin olduğu sınıflardaki normal gelişim gösteren öğrencilerle kaynaştırma eğitimi yapılmayan sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere göre anlamlı derecede daha düşüktür. Aynı zamanda gözlemlili yardım puanı, DEHB bulunan öğrencinin olduğu sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerde, işitme engeli, dil konuşma bozukluğu, hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin olduğu kaynaştırma sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrenciler ve normal eğitim sınıfında okuyan öğrencilere göre anlamlı derecede daha düşüktür. Faydacı yardım puanı işitme engeli bulunan öğrencinin olduğu sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerde; ortopedik engel, DEHB ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencinin olduğu sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Yani sınıfında işitme engelli arkadaşı bulunan normal gelişim gösteren öğrenciler ben merkezci bir yaklaşımla yardımda bulunmaktadır. Toplam puan, ortopedik engeli bulunan öğrencinin olduğu sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerde, işitme engeli ve dil konuşma bozukluğu olan öğrencilerin olduğu kaynaştırma sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrencilere göre anlamlı derecede daha düşüktür. Aynı zamanda toplam puan, DEHB bulunan öğrencinin olduğu sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerde; işitme engeli, dil konuşma bozukluğu ve hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin olduğu kaynaştırma sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrencilere göre anlamlı derecede daha düşüktür. Çocuğun engel türünün farklı olduğu kaynaştırma sınıfları ve normal eğitim sınıfı, aralarında yapılan karşılaştırma çalışmasında, prososyal davranış alt ölçeklerinin tutarlı değişim göstermediği gözlenmiştir. Bu sonuçlar, belli bir engel türüne sahip olmanın belli prososyal becerileri açıklamada yeterli olmadığını göstermektedir.

Longoria ve Marini (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, ilkokul çağındaki Meksikalı-Amerikalı öğrencilerden normal bir sandalyede ve tekerlekli sandalyede oturan iki çocuk fotoğrafı hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Tekerlekli sandalyedeki akranlarının “mutlu” ancak çok az arkadaşı olabileceğini algıladıklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Akt. Şahin ve Çiçek, 2007). Ayrıl ve arkadaşlarının kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerine dair yaptıkları çalışmada (2013), görme problemi olan öğrencilerin en yüksek sosyal kabul puanı olduğu; zihinsel ve bedensel yetersizliği olanların ise devamında geldiği belirtilmiştir. Yaygın gelişim bozukluğu bulunanların ise en düşük sosyal kabul puanının olduğu; özel öğrenme güçlüğü bulunanların ise devamında geldiği belirtilmiştir. Schneider ve Anderson (1980), çocukların en az kabul edilebilir engelinin zihinsel engel olduğunu belirtmişlerdir. Townsend ve arkadaşlarının (1993), engelli öğrencilere daha fazla kaynaştırma imkanı veren okullarda, normal gelişim gösteren öğrencilerin olumlu davranışlar gösterdiği hipotezinden yola çıkarak, ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde bulunan 563 normal gelişim gösteren öğrenci üzerinde yaptıkları araştırma sonuçlarına göre; kaynaştırma okullarında bulunan ortaokul seviyesindeki normal gelişim gösteren öğrencilerin, zihinsel engelli akranlarına karşı, kaynaştırmanın az

uygulandığı okullardaki akranlarına oranla daha pozitif davranışlar gösterdiklerini bulmuşlardır (Akt.Şahin ve Çiçek, 2007). Diamond ve arkadaşları, okul öncesi dönem kaynaştırma sınıfında bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerin, fiziksel engeli algılayışlarının, sınıfında engelli akranları bulunmayanlara oranla daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Okagaki, Diamond, Kontos ve Hestenes (1998), çocukların engelli bireylere karşı davranışlarının, engelli sınıf arkadaşlarıyla etkileşimde bulunma sıklığıyla ilişkili olduğunu ileri süren bazı araştırmaların da bulunduğunu belirtmişlerdir (Akt. Şahin ve Çiçek, 2007). Baykoç-Dönmez ve arkadaşlarının (1998) yaptığı çalışmada, engeli bulunan çocuğa sahip ebeveynlerin işitme ve konuşma engelli çocukları tercih ettikleri ancak zihin, ortopedik ve görme engeli olanların kaynaştırılmalarına konusunda olumsuz tutum geliştirdikleri belirlenmiştir (akt. Öncül ve Batu, 2005).

Bu çalışmada, sınıfta kaynaştırma öğrencisinin engel türünün farklılığında normal gelişim gösteren öğrencilerin prososyal becerilerinin farklılaşabildiği tespit edilmiştir. Ancak bu farklılıklar, farklı alt boyutlarda tutarlılık göstermemiştir. Bu da doğru bir açıklamanın diğer faktörlerin de göz önünde bulundurulmasıyla yapılabileceğini düşündürmektedir. Yapılan çalışmalarda genel olarak özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle olan sosyal gelişim özelliklerine dair karşılaştırma veya özel gereksinimli çocukların sosyal gelişim özelliklerine dair çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin gerek prososyal becerilerin gerekse diğer sosyal gelişim özelliklerinin, engelli engel türü gibi tek bir faktörle açıklanamadığı görülmektedir. Kaynaştırma eğitiminin temel amaçlarından birisi, tüm çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemektir. Kaynaştırma eğitimi ortamlarında yetersizlikten etkilenmiş çocuklar ile normal gelişim gösteren akranlarının sadece fiziksel birlikteliklerinin sağlanması çocukların birbirleri ile olumlu arkadaşlık ilişkileri kurmaları için yeterli değildir (Özdemir, 2013). Kaynaştırma uygulamaları bünyesinde hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren çocukların prososyal becerilerinin geliştirilmesi için sürecin içinde hem etkileyen hem de etkilenen önemli unsurlar vardır. Bu unsurlar ile ilgili hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olması önemlidir. Sözü edilen unsurlar; öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrenciler, aileler, okul yönetimi ve fiziksel ortam olarak sıralanabilir. Her bir unsur birbirini etkilediğinden dolayı kaynaştırma öncesinde ve sırasında belirtilen tüm unsurlar sistematik olarak desteklenirse kaynaştırmanın başarısı da her unsur için o kadar fazla olacaktır (Batu ve ark., 2012).

Alanyazın incelemeleri sonucunda, engeli bulunan öğrencilerin normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla sosyal ilişkilerinde olumlu bir artış olmadığı hatta iletişim ve etkileşim geliştirmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Yapılan bir araştırmada herhangi bir yetersizliği ve engeli olan öğrencilerin yüzde yirmi beşinin akranlarıyla sosyal ilişki ve iletişim kurmakta büyük sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Diğer taraftan yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal olarak reddedildikleri ve akranlarına göre daha yoğun biçimde dışlanma yaşadıkları bilinmektedir. Uzun yıllar boyunca engeli bulunan çocukların sosyal yaşantılarının normal gelişim gösterenlere göre çok daha sınırlı olduğu belirlenmiştir (Özkubat ve ark., 2016). Dolayısıyla bu tarz olumsuzluklar sadece normal gelişim gösteren öğrencilerin prososyal becerileriyle açıklanamaz. Kaynaştırma programlarının hem normal gelişim gösteren öğrencilere hem de kaynaştırma öğrencisine yararlı olabilmesi için iyi planlanmış olması gerekmektedir (Özkubat ve ark., 2016). Normal gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma öğrencileriyle ilgili önceden bilgilendirilmelidir. Özel gereksinimli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesini sağlayacak ortamlar hazırlanmalıdır. Normal gelişim gösteren öğrenciler, kendileri ve engeli olan arkadaşları arasındaki farklılıkları görebilirler fakat benzer özellikleri görebilmek için fazla gayret göstermezler (Rosinski, 1997; akt. Şahin ve Çiçek, 2007). Bu nedenle özellikle küçük yaşlardaki eğitim; yalnızca kişinin engelini bilmesini değil aynı zamanda o kişiyi bir bütün olarak görme ve benimseme yeteneğine sahip olmasını destekleyecek biçimde ve kalitede olmalıdır. Böylece küçük yaşlarda engelli ve yetersiz olma konusunda edinilen bilgi, tutum ve

davranışlar ileride çocuk yetiştirecek olan bu bireylerin, engelli olma konusundaki görüşünü olumlayacak ve böylece toplumsal olarak bir bilinç kazandırılmış olacaktır (Şahin ve Çiçek, 2007). Doğru şekilde uygulanacak eğitim programları sayesinde öğrencilerin prososyal becerileri karşılıklı olarak gelişim gösterecektir.

Normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli çocukların birbirlerini nasıl algıladıklarını bilmek, bilinçli ve nitelikli kaynaştırma programları oluşturabilmek, engellilere ve onların karşılaştığı zorluklara ilişkin daha duyarlı bir nesil yetişmesini sağlamak açısından önemlidir. Öğrencilerin ne bildiğinden yola çıkarak, onların daha doğru ve duyarlı bir şekilde bilgilendirilmelerini sağlayabilmek; kaynaştırma uygulamalarında programların daha bilinçli ve yeterli düzeyde planlanması, yanlış düşünceler ile kavramların düzeltilmesi önemlidir (Şahin ve Çiçek, 2007). Prososyal becerilerin kazanımı noktasında etkili olacağı düşünülen öğretmen, aileler, okul idareleri ve diğer işbirlikçilerin daha etkin olarak konuya yaklaşmalarının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu konuda çalışmaların genişletilmesi ve ilerinin yetişkinine olacak çocukların “kendilerinden farklı olanlara” karşı daha duyarlı yaklaşımları, prososyal becerilerin yaşam biçimi haline getirilmesi uygun görülmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Aktaş Özkafacı, A. (2012) *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Altay, F. B. 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.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2009). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G. ve Çağlar, K. (2013). *Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabul Düzeyleri*. Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, Konya.
- Bağcı, B. ve Öztürk Samur, A. (2016). Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(3), 59-79.
- Baldassarri, D., & Grossman, G. (2013). The effect of group attachment and social position on prosocial behavior. Evidence from lab-in-the-field experiments. *Public Library of Science* 8(3), 136-154.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying concept of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Batu, E. S., Çolak, A. ve Odluyurt, S. (2012). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. Vize Yayıncılık, Ankara.
- Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Batu S. ve Uysal, A. (2010) Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme. Gönül Akçamete (Ed.) içinde, *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim: Kaynaştırma fikrinin gelişimi ve tanımı* (ss.115-122) Kök Yayıncılık, Ankara.
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi*. Morpa Yayınevi: Ankara.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 15(60), 555-576.
- Çekin, A. (2013). İmam hatip lisesi öğrencilerinin prososyal davranış eğilimleri üzerine nicel bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 6(28), 34-45.
- Çetin, C. N. ve Aytar, A. G. (2012). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeyleri ile algıladıkları anne baba tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 473-488.
- Çulhaoğlu, H. ve Sığırtmaç, A. (2014). Kaynaştırma uygulanan okul öncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 38-65.

- Diamond, K. E. ve Hestenes, L. L. (1996) Preschool Children's Conceptions of Disabilities : The Saliency of Disability in Children's Ideas About Others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16 (4).
- Dubiski, N. (2001). Durkheim's Altruism as the Source of His Social Holism: A Discussion of the Viability of a Social Basis for Moral Principles, *Electronic Journal of Sociology*, 5(3).
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 701-778). New York, Wiley.
- Fryxell, D., & Kennedy, C. H. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(4), 259-269.
- Gümüş, M. ve Tan, Ç. (2015). İlkokul ve ortaokul çağında kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere karşı normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi SUSBİD* (4), 90-110.
- Hardy, S. A. & Carlo, G. (2005). Religiosity and prosocial behaviours in adolescence: the mediating role of prosocial values. *Journal of Moral Education* 34(2), 231-249.
- Humphrey, N., & Parkinson, G. (2006). Research on interventions for children and young people on the autistic spectrum: a critical perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs* 6 (2), 76-86.
- İpek, M. (2014). *Prososyal davranışta liderlik tarzının rolü: milletvekili-danışman ilişkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 65-76.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Kargın, T. (2010) "Özel gereksinim olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve bep", Gönül Akçamete (Ed.) içinde, *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim: Uygun yerleştirme kararı* (ss.87-89) Kök Yayıncılık, Ankara.
- Kargın, T. ve Baydık, B. (2002) Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 27-39.
- Kumru, A., Carlo, G. ve Edwards, C. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 109-125.
- McCay, L. O., & Keyes, D. W. (2001). Developing social competence in the inclusive primary classroom. *Childhood Education*, 78(2), 70-78.
- Onat Zoylan , E. (2005) *Engelli kardeşe sahip olan ve olmayan bireylerin kardeş ilişkilerinin belirlenmesi*.Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- ncl, N., ve Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02),37-54.
- zdemir, S. (2013). Sosyal Becerilerin ve Sosyal Uyumun Desteklenmesi. İ. H. Diken (Ed.)içinde, *İlköğretimde Kaynaştırma: Sosyal becerilerin değerlendirilmesi* (ss.296-300) Pegem Akademi, Ankara.
- Özkubat, U., Sanır, H., Tret, G. ve Babacan, A. (2016). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 211-232.
- Rutkowska, D., & 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.
- Salend, S. J. (1998). Using an activities-based approach to teach science to students with disabilities. *Intervention in school and clinic*, 34(2), 67-72.
- Sucuoğlu, B. (2010). Zihin engellilerin eğitimi, . Blbin Sucuoğlu (Ed.)içinde, *Zihin Engelliler ve Eğitimleri: Erken çocukluk özel eğitimi* (ss.202-207) Kök Yayıncılık, Ankara.
- Şahin, S. ve Çiçek, Ç. (2008). Normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların kendilerini ve birbirlerini algılayışlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilim Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Dergisi*, 19(1), 101-118.
- Şanlı, D.ve Öztürk, C. (2007). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*,32, 31-48.

- Şükran Calp, Ş. ve Karaman, E. R. (2018). İlkokulda akran ilişkileri: farklı başarı düzeyindeki dördüncü sınıf öğrencileri arkadaş özerklik desteği hissediyor mu. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 237-265.
- Taner Derman, M. (2013). Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 1365-1382.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 328-345.
- Voight, A. M., Gelle, J. D. & Nation, M. (2014). Contextualizing the “Behavior Gap”: Student prosocial behavior and racial composition in urban middle schools. *Journal of Early Adolescence*, 34(2), 157–177.
- Yiğit, R. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin depresyon ve sosyal beceri düzeylerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(2-3), 191-210.

Extended Abstract

Recently, “Prosocial Behavior” concept has been used very often. Prosocial behavior is called positive interpersonal relations. It is considered to be related to the happiness of other people, such as empathy, collaboration, sharing, and feelings for the benefit of other people. And it is the most basic part of the socialization process. Inclusion is the training of students with special needs for the development of social interaction with their typical developing peers. The success of inclusion implementation is reduced or increased depending on some factors. These factors can be listed as social acceptance of students with disabilities, awareness of students, regarding of the needs of the program, effective classroom management, effective teaching, and cooperation with the teacher with the special educator. Taking all these factors into consideration, it can be seen that the effective inclusion environment can be achieved in favorable class climate conditions.

The aim of this study is to investigate the prosocial behaviors of typically developing students who have been in inclusion classes according to some variables. In the study, the prosocial behaviors of the students with typically developing at the fourth grade in the inclusion class and the typical education class were examined according to gender, the working status of their parents, whether there was any obstacle in the family, whether the child was in the inclusion class or not. 172 fourth grade students participated in the study. The fact that the students of the sample group were in the fourth year and the inclusion students in the class have a single obstacle situation constitutes the limitation of the study. Within the scope of this limitation, classes including orthopedic disability, hearing impairment, autism spectrum disorder, language and speech disorder, mild mental disability, attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), and students with specific learning difficulties were selected. Also, a typical education class was included in the study to compare the prosocial behavior of the normal development students who were in normal education class and other students.

As a collection tool; “Personal Information Form” developed by the researchers and “ Prosocial Behavior Tendency Scale ”developed by Çalık et al.(2009) was used. Dimensions of the scale named as non-observation help, altruism, observed help and utilitarian help. The data obtained in this study were evaluated with SPSS 20.0 package program. In the statistical comparison of the data, the information of the students in each inclusion and the typical education class were evaluated separately.

As a result of the normality test, the data were not distributed normally. For this reason, Mann Whitney U Test was used in two groups. And Bonferroni-corrected Kruskal Wallis H Test was used in more than two groups. According to the results, non-observation help, observational help, altruism and total score are higher in girls than in boys. In addition, although it is not statistically significant, altruism score is higher in girls.

The children who have a working mothers have higher total scores. The reason for the high score of prosocial behavior of children who have working mothers may have be different responsibilities due to her job. In this case, it is believed that children felt that they had to take responsibility for their siblings and their family. The student who have working father have higher observational help, non-observable help and total score.

The student who have not working father have higher altruism score. Beneficial help points averages are the same in both groups. It is significantly lower total score of the students with normal development in the class which including orthopedically disabled students. At the same time, the total score is significantly lower in students with normal development in the class which including students with ADHD.

In this study, it was determined that the existence of a student with special needs in the classroom and the type of disability of these students differentiate the prosocial behaviors of the typical developing students. However, these differences did not show consistency in different sub-dimensions. In this case, it is possible to make a correct statement by taking into account other factors. It is considered that teachers, families, school administrations and other collaborators need to approach the subject more effectively in order to improve their students' prosocial behavior.

It is necessary to expand the work on this issue, to make children more sensitive to people who have different characteristic than themselves and make prosocial skills a lifestyle. In order to provide a more sensitive generation to the difficulties faced by the disabled, it is necessary to prepare effective inclusive education programs in schools, inform the all students properly and to support that students with normal needs and students with special needs are socialized.